

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI PRÁCI S RIZIKOVÝMI
JEVY CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Markéta Müller

Učitelství pro 1. stupeň

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, CSc.

Plzeň 2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 28. června 2019

.....
vlastnoruční podpis

Tímto děkuji vedoucí své diplomové práce, MgA. Evě Gažákové, Ph.D., za její odborné vedení, za cenné rady a hlavně za trpělivost při vedení práce a za pozitivní přístup. Také chci poděkovat všem žákům, kteří se účastnili lekcí za to, že mi umožnili se realizovat. Dík patří v neposlední řadě i mé rodině za podporu po celou dobu studia. Děkuji.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	3
I. Teoretická část.....	4
1 RIZIKOVÉ JEVY CHOVÁNÍ.....	5
1.1 VYMEZENÍ POJMU RIZIKOVÉ JEVY CHOVÁNÍ	5
1.2 ŠIKANA	7
1.3 KYBERŠIKANA	9
1.4 NÁSILÍ	11
1.5 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ	13
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	15
1.6 DEFINICE POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA	15
1.7 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	17
1.8 ROLE UČITELE	21
1.9 PLÁNOVÁNÍ A PRŮBĚH HODINY	23
1.10 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	26
1.11 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK SOCIÁLNÍHO UČENÍ	31
II. Praktická část.....	33
3 POPIS SITUACE VE ŠKOLE A VE TŘÍDĚ	35
4 DRAMATICKÉ LEKCE.....	37
1.12 LEKCE JANA	37
1.12.1 Můj pokoj.....	38
1.12.2 Vánoce	39
1.12.3 Co se stalo ve škole.....	39
1.12.4 Malér	40
1.12.5 Důsledky	43
1.12.6 Iveta	44
1.12.7 Selfie	45
1.12.8 Opravdu je znáš?	45
1.13 LEKCE BREJLOUN	48
1.13.1 Jaké bude naše dnešní téma?.....	48
1.13.2 I mně by se to mohlo stát.	49
1.13.3 Já v neforemném těle.	49
1.13.4 Poslouchám za rohem.	50
1.13.5 Co na sobě nemám rád – co je na něm dobrého.	50
1.13.6 Slepě ti důvěřuji.....	51
1.14 LEKCE BLANKA	54
1.14.1 Jaké to bude v nové škole?.....	54
1.14.2 Pozdrav spolužačce.....	55
1.14.3 Nová spolužačka	55
1.14.4 Odmítání	56
1.14.5 Deníček	56
1.14.6 Vývoj situace.....	57
1.14.7 Jak to dopadlo s Blankou?	58
ZÁVĚR.....	60
RESUMÉ	61
SEZNAM LITERATURY	62
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	65

PŘÍLOHY I

Úvod

Téma diplomové práce jsem si zvolila proto, neboť rizikové jevy chování jsou v současném školství palčivým problémem. Nelze říci, že by se vyskytly až v dnešní době, přítomny byly i v minulosti, dnes už je však umíme pojmenovat a vhodně řešit. Navíc, v době technologických vymožeností se objevují nové, stejně nebezpečné formy rizikových jevů chování, nebo jejich přímé podporování prostřednictvím sociálních sítí, které jsou nyní dospívající mládeží tolik vyhledávány. Ti jsou navíc nejohroženější skupinou v oblasti rizikových jevů chování, z důvodu, že nejsou ještě zcela vyzrálí a tak nejsou připraveni na rizika, se kterými se můžou setkat. Nejsou ve škole dostatečně podporováni na cestě jejich sociálního rozvoje, nejsou cvičeni v asertivní komunikaci, často také nemají dostatečnou sebedůvěru a tak dochází ke konfliktům, se kterými si neumí poradit.

Když jsem se stala učitelkou na prvním stupni, byla jsem postavena i před povinnost řešit konflikty žáků, konkrétně žáků ve věku 10 let, což je období prepuberty. V tomto citlivém věku množství jejich konfliktů, podle mých informací, značně narostlo oproti rokům minulým a bylo nyní mým úkolem jim pomoci tyto konflikty zdárně řešit. Ne vždy jsem si byla zcela jista, jaký mám k těmto situacím zaujmout postoj, jak je vyřešit tak, abych podpořila žáky v jejich sebedůvěře, abych posílila jejich schopnost řešit problémy různého druhu, abych uspokojila svým konečným rozřešením obě strany, neboť přirozeně každý má pocit, že je pravda na jeho straně. Na prvním stupni navíc je postoj učitele vůči problémům nesmírně důležitý, děti musí věřit tomu, že učitel je spravedlivý, že se na něj mohou spolehnout v jakékoliv situaci a že se jim dostane ochrany, když o ni požádají.

Mezi nevinnými potyčkami se začaly vyskytovat také situace, které nešly vyřešit jednou intervencí, často se opakovaly a jejich závažnost začala narůstat. Z tohoto důvodu jsem byla nucena se začít zajímat o účinné řešení takových jevů chování a také o různé metody prevence rizikových jevů chování. Nemyslím jen prevenci v současném kolektivu, zaměřenou na projevy chování, které ještě nenastaly a mohly by nastat v budoucnu, ale také o pravidelné zařazování účinných metod do kolektivů, ve kterých budu působit jako třídní učitelka v následujících letech, abych v nich hned od začátku podporovala zdravé vztahy a abych naučila žáky nahlížet na konflikty různými způsoby a řešit je asertivně.

Během svého studia na vysoké škole jsem se díky předmětům dramatické výchovy začala o dramatickou výchovu více zajímat, nejen jako o zábavné zpestření výuky, či volného času žáků, ale právě i jako o účinný nástroj v boji proti rizikovým jevům chování. Studium různých publikací mě přesvědčilo, že právě dramatická výchova by mohla být jedním z mnoha řešení sociálních problémů, neboť využívá k sociálnímu učení zkušenosti a jak říká známý citát od Konfucia: „*Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím.*“

Cílem mé diplomové práce je vytvořit výukové jednotky využitelné jako nástroj v boji proti některým rizikovým jevům chování v kolektivu (především proti šikaně a násilí mezi žáky), které bych mohla využít nejen k dosažení lepších vztahů ve své třídě, ale také jako jednu z možných forem prevence proti takovým jevům chování v budoucích třídách, které povedu jako třídní učitelka. Čerpat z poznatků, ke kterým dojdou ve své práci, mohu nejen já, ale i ostatní učitelé. Troufám si tvrdit, že lekce, které představuji v praktické části této diplomové práce, lze využít v každém kolektivu v různé věkové kategorii napříč školami, některé v modifikaci pro danou věkovou skupinu.

V teoretické části je vymezen pojem rizikové jevy chování, uveden pohled odborníků na jejich výskyt ve školách a na problémy, které s sebou toto chování přináší a především jsou zde definovány ty konkrétní jevy chování, se kterými jsem se ve své třídě setkala. Důležitou kapitolou jsou možnosti jejich prevence, která je velice důležitá, neboť lepší je problémům předcházet, než je složitě řešit. V druhé části teoretické práce je blíže popsána disciplína dramatické výchovy, kterou jsem si sama vybrala jako možnost řešení, jsou zde vymezeny její principy a definovány vybrané metody a techniky.

V praktické části jsou pak tři lekce dramatické výchovy, které byly zrealizovány s žáky pátého ročníku, tedy s žáky ve věku 10 – 11 let a které byly vytvořeny tak, aby se jejich prostřednictvím žáci setkali s některými problémy, s nimiž se běžně setkávají nebo setkat mohou, a aby je připravily na možné řešení takových situací. V jednotlivých částech praktické části je provedena reflexe aktivity se žáky, zhodnocení průběhu aktivit a jsou zde také navrženy možnosti případného vylepšení aktivit i celých lekcí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RIZIKOVÉ JEVY CHOVÁNÍ

1.1 VYMEZENÍ POJMU RIZIKOVÉ JEVY CHOVÁNÍ

Rizikovým chováním (dříve se používal termín sociálně patologické jevy) rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k rizikům pro společnost. Hovoříme zde o rizicích zdravotních, výchovných a sociálních. (Miovský a Zapletalová, In: Miovský a kol., 2010, s. 23).

„Rizikové chování je pojem odkazující ke komplexní kategorii chování, jímž se zabývají sociální a medicínské vědní obory, a který obvykle zahrnuje: interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání, rasovou nesnášenlivost...), delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku, rizikové zdravotní návyky...“ (Širůčková, In: Miovský a kol., 2010, s. 30)

Typů rizikového chování je velké množství. Miovský a Zapletalová (Miovský a kol., 2010) vymezují devět oblastí rizikového chování, jsou to:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování (adiktologie).

Autoři Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 201) označují dokonce dospívající jako rizikovou skupinu v této oblasti. Často se na tom podílí negativní ovlivňování se vrstevníků navzájem. Je to logické, protože typickým jevem puberty je snaha zapadnout, identifikovat se s určitou skupinou. Když se tento proces nezdaří a vrstevníci jedince do svého středu nepřijmou, je to přímo živná půda pro zrod ostrakismu, počátečního stádia jedné z častých forem rizikového chování - šikany.

„V prvním stádiu šikany se v zásadě jedná o to, že v každé skupině vykrystalizují žáci, které se nachází na sociometrickém chvostu. Jsou nejméně vlivní a nejméně oblíbení.“¹

Ačkoliv se v tomto článku soustředí Michal Kolář především na šikanu inkludovaných dětí, onou odlišností mohou být i méně závažné odlišnosti, až úplné banality. Jako „jiného“ mohou žáci vnímat i žáka, který má jiné záliby než oni, který se například zajímá o sport, zatímco většina skupiny se zajímá spíše o technologie a tráví čas hraním počítačových her.

Ve své práci se zabývám především jevy, se kterými jsem se i já v praxi setkala - šikanou, kyberšikanou, násilím a v praktické části též jejich prevencí a řešením prostřednictvím dramatické výchovy. Tyto jevy jsou v následujících kapitolách blíže specifikovány.

¹ KOLÁŘ, Michal. *Řízení školy online: Aplikace pro řízení školy* [online]. Dostupn éz: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/sikana-a-inkluzivni-vzdelavani-2-cast.m-4963.html>

1.2 ŠIKANA

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit.“ (Říčan, 2010, s. 21)

Šikana není běžná potyčka, či rvačka. Šikana má určité znaky, které ji definují. (Ciklová, 2016, s. 99 - 100)

Jsou to:

- *Záměrnost a cílenost (agresor to dělá schválně)*
- *Opakovanost*
- *Nepoměr sil, nemožnost obrany (oběť se nemůže bránit)*

Šikanu dělíme na přímou a nepřímou. Přímá spočívá v *přímém* ubližování oběti, jako je násilí, ponižování, braní věcí, slovní napadání, zotročování, atd. Nepřímá spočívá zejména v sociální izolaci, spolužák je ostatními vyloučen z kolektivu, z aktivit, ostatní ho neberou a nepřijímají, často se oběť snaží zavděčit a přizpůsobit, což obvykle vede jen k dalším posměškům. (Říčan, 2010, s. 22)

Přímá a nepřímá šikana se mohou i smísit. Příkladem takové nepřímé šikany, která vyvrcholila soustavnými slovními urážkami je příběh děvčete Blanky z knihy *Jak na šikanu* od autorů Pavla Říčana a Pavlíny Janošové (viz příloha č. 1).

Z tohoto názorného příkladu je jasně patrné, že „pouhá“ slovní šikana dovede napáchat na psychice oběti nevídané škody, které mohou skončit smrtí oběti.

I dnes, kdy jsou učitelé poučeni o šikaně, nebo by aspoň měli být, se vyskytují chyby při šetření šikany, jak jsou:

- Konfrontace agresorů a oběti
- Výběr svědků, kteří jsou ovlivněni agresory, jejich výpověď pak není pravdivá
- Oběti se dává díl viny, poukazuje se na to, že chování mohl vyvolat svým provokativním chováním
- Odchod oběti ze školy a další neřešení případu; agresori si většinou najdou novou oběť
- Na trauma oběti se nebere zřetel (Ciklová, 2016, s. 99)

Zvláštním odvětvím šikany, nově vzniklým v posledních desetiletích, je kyberšikana. Kyberšikaně je zvlášť věnována další kapitola, neboť jde o problematiku obsáhlou a velmi závažnou.

1.3 KYBERŠIKANA

Kyberšikana je v současnosti velkým problémem. Varují před tím odborníci a potvrzuje to i školní metodička prevence, ve škole, na které působím. I podle ní počet případů, kdy ve třídě dojde ke kyberšikaně, narůstá. Vzhledem k tomu, že věk dětí, které začínají s informačními technologiemi, stále klesá, se není čemu divit. Však dnes není výjimkou vidět s mobilním telefonem v ruce dítě, které navštěvuje mateřskou školu.

Anna Ševčíková (2014, s. 9) píše: *„Za poslední dekádu a půl prošla česká společnost dramatickou změnou, přinášející hlubší a těsnější propojení každodenního života s informačními a komunikačními technologiemi. Tato změna se odrazila nejen ve fungování celé společnosti, jež je dnes označována termínem informační společnost, ale také významně zasáhla do života rodin a jednotlivců. Jednou z výzev, které v rámci této změny čelíme, je otázka bezpečného používání internetu, respektive nalezení způsobů, jak se vypořádat s riziky, jimž dnešní děti na internetu čelí.“*

Rodiče chtějí děti ochraňovat, veškerá rizika si však často neuvědomují.

Jan Šmahaj (2014, s. 31) navíc varuje: *„Úroveň používání internetu a ostatních technických prostředků mezi dětmi a adolescenty je velmi vysoká. Mnohdy vyšší než u jejich rodičů. Z toho vyplývá, že určitá ochrana (kontrola) ze strany rodičů není zcela možná.“*

Na rizika v online světě se děti snaží upozornit různé preventivní přednášky, které pořádají vzdělávací instituce, nedopadají však vždy na úrodnou půdu. Děti si často neuvědomují, co se děje, dokud se to neděje jim. Co je tedy definice tohoto nového odvětví šikany, kyberšikany?

„Termínem kyberšikana označujeme nebezpečné komunikační jevy realizované prostřednictvím informačních a komunikačních technologií (např. mobilních telefonů nebo služeb v rámci internetu), jež mají za následek ublížení nebo jiné poškození oběti“

(Kopecký, Krejčí, 2010, s. 5).

Kyberšikana je z jistého hlediska nebezpečnější než šikana v tom smyslu, že útočník se schovává v bezpečí kyberprostoru a displej počítače či mobilu, jak je známo, unese více, než osobní setkání. Kolikrát se tedy stává agresorem někdo, kdo by na to takříkajíc „neměl“ v normálním světě. Nerovnováha sil, jeden ze znaků šikany, je zde dána především nemožností zamezit agresorovi přístupu k oběti. *„Oběť je de facto dostupná*

online 24 hodin denně, neexistuje čas, kdy by nebylo možné poslat e-mail, zveřejnit video či posílat výhrůžné SMS.“ (Ševčíková, 2014, s. 9)

Děti se často rodičům s probíhající kyberšikanou vůbec nesvěří. Důvodem může být stud, strach z neporozumění, nebo obava ze zamezení přístupu k internetu, což pro dospívajícího člověka v současné době znamená sociální vyloučení. Důležité je, aby rodiče byli informováni o možnostech řešení takové situace. *„Rodiče by neměli omezovat svým dětem přístup k internetu, ale spíše se s nimi bavít o tom, co na internetu dělají a poskytnout jim bezpečný prostor ke sdílení.“ (Ševčíková, 2014, s. 136)*

1.4 NÁSILÍ

„Násilí je „záměrné použití nebo hrozba použití fyzické síly

- *proti sobě samému,*
- *jiné osobě*
- *nebo skupině či společnosti osob,*

kteří působí nebo má vysokou pravděpodobnost způsobit zranění, smrt, psychické poškození, strádání nebo újmu.“(Definice Světové zdravotnické organizace WHO) ²

Násilí ještě nemusí být šikanou. Od šikany ho liší to, že je jednorázové, neopakující se. Nicméně hlavní problém je, že děti často neumí řešit problém mírově, asertivně. Jsou děti, které raději odejdou a tím konflikt zažehnají, než by k němu nechaly dojít, ale pak jsou takové, které neustoupí a pokud se sejdou takoví neústupní jedinci dva, řeší situaci hádkou, která často vyústí ve fyzickou potyčku. Je to i poměrně logické vzhledem k nevyzrálosti dětí. Ještě nejsou schopny se ovládat jako dospělí. Drobné pŕtky či „rvačky“ jsou často vyhledávanou hrou. Pokud však dojde k fyzické potyčce po nějaké hádce, při řešení problému, a v horším případě se někdo dokonce zraní, pak se jedná o násilí.

Děti ve velké míře nejsou doma vedeny k asertivnímu řešení problémů a ve škole, kde se zejména v mladším školním věku s každým malým problémem obrací na učitele, protože si s ním neumí poradit, učitel vše nestačí zpozorovat, natož vyřešit, či řešit nějak dlouhodobě. Nezřídka nastává dokonce situace, že ani učitel neumí tyto situace řešit a vše „vyřeší“ tím, že obě strany vyslechne a poté jim nařídí, aby se omluvily a podaly si ruce. Děti tak učiní, ale pocitu zadostiučinění nebo vyřešení problému se jim nedostane. Naopak ztrácí víru v učitele jako v autoritu a dojde k pocitu, že učitel mu pomoci nikdy nedovede.

„Děti jsou často zklamány tím, jak málo dělají učitelé proti šikaně, jak ji přehlížejí, jak podceňují utrpení, které znamená pro oběti, jak polovičatě a neobratně ji vyšetřují a jak

² *Prevence-info.cz: Prevence rizikového chování* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky., 2018 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: www.prevence-info.cz/typy-rizikoveho-chovani/nasili

málo ji trestají. Častý je postoj: „Ať si to děti vyřídí mezi sebou!“ Je skutečně optimální nechat děti, aby se na svých drobných sporech učily sebezprosování, umění kompromisu, usmiřování atd., a to i za cenu drobných křivd, ke kterým přitom dochází. V případě šikany to ovšem neplatí.“ (Říčan, 2010, s. 66)

Neplatí to ani v případě, pokud děti uplatňují při řešení problémů násilí. Je dobré dětem nastínit, jak se takové problémy řeší a nechat je například mluvit spolu před námi, kde se nutně vyvarují vulgarismů a násilí, korigovat např. skákání si do řeči, vysvětlit jim, že je třeba se vyslechnout navzájem a až poté se hájit, tedy vést je, ale nerozhodovat za ně. Pokud toto neděláme, dítě se naučí řešit problémy samo, ale bohužel však ne vždy efektivně. Jak by dítě mohlo získat nadhled, když ho často nemají ani dospělí a nikdo ho to tedy neučí. Děti, které se dovedou s druhými shodnout na kompromisu je hrstka.

1.5 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Vždy platí, že lepší, než problémy složitě řešit ve chvíli, kdy nastanou, je jim předcházet. To platí o všem a o vztazích mezi dětmi, natož o šikaně, obzvlášť.

„Prevence šikany je na místě jak tam, kde k ní dosud nedochází, resp. kde nebyla upozorována, tak i tam, kde k ní prokazatelně došlo, kde byla uplatněna opatření k bezprostřední nápravě a kde jde nyní o odstranění hlubších příčin a o to, aby se problémy neopakovaly. Metody prevence jsou v obou případech přibližně stejné.“ (Říčan, 1995, s, 71)

V současné době došlo, oproti době dřívější, ve školství k velkému posunu v oblasti primární prevence. Každá škola má svého metodika prevence, který je rádcem svým kolegům v obtížných situacích a který mapuje nabídku přednášek a školení, které pak zprostředkovává škole. Tato nabídka je dnes skutečně široká. Na mnohých akcích se podílí například Policie ČR, která zejména může žákům předat různé poznatky a zkušenosti ze své praxe. Tato setkání většinou mají u žáků ohlas.

Nicméně i každý pedagog by měl být vyškolený a připravený na různé situace, se kterými se v praxi může setkat. Ministerstvo školství v současnosti poskytuje na svých oficiálních stránkách různé metodické dokumenty pro pedagogy.

Tou nejzásadnější prevencí je však partnerská komunikace s dítětem, zájem o jeho potřeby a výchova jedince v morálně silného a sebevědomého člověka. Tímto předcházíme tomu, aby se stalo účastníkem šikany, ať už v pozici agresora či oběti. Tuto pevnou oporu v životě dítěte by měla tvořit především rodina, ale na druhém místě ji musí tvořit právě učitel. Ten, pakliže ve třídě vytváří pozitivní atmosféru, zařazuje hry na stmelení kolektivu, otevřeně hovoří o problémech a nepřipouští nemorální jednání, má největší příležitost vytvořit silný a zdravý kolektiv.

„Zapojení všech žáků do aktivit třídy a školy, podpora spolupráce mezi dětmi aj.). Vytvoření dobře pracujícího kolektivu organizací vyučování jako kooperativní činnosti. Permanentní diagnostika vztahů ve třídě i způsobu řešení společných problémů. Zapojování i slabších žáků do aktivit, ve kterých mohou vyniknout. Předpokládá se kvalitní znalost třídy a každého žáka v ní. Vyžaduje různé řešení náznaků.“ (Kolář, 2012, s. 136)

Takovouto mocí disponuje pouze pedagog na prvním stupni, neboť na druhé stupni již nemá takový dosah, ačkoliv jisté nástroje má také a na prevenci rezignovat rozhodně nesmí.

Jednou z možností prevence je dramatická výchova. Dramatická výchova má velikou moc, protože může postavit žáka do různých rolí, takže například i slabému žákovi můžeme svěřit roli někoho velmi významného a naopak nejsilnějšího jedince, který nemusí být nutně potenciální agresor, ale je třeba oblíbený a nikdy nezažil v kolektivu méně příjemnou situaci, dát do role slabého či šikanovaného dítěte, umožnit mu zažít tu nepříjemnou situaci a zvýšit jeho empatii. Jak píše Cisovská (2012, s. 126): *Dramatická výchova není zcela jistě nejspásnější a jedinou metodou, která může usnadnit dětem vstup do života a pomoci jim být šťastnými a platnými členy společnosti, ale je jednou z těch, které jsou toho schopny.*

V následující kapitole vymezím pojem dramatická výchova, principy, o které se opírá a metody, kterými ji můžeme vyučovat.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

1.6 DEFINICE POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova je pedagogická disciplína využívající principy a postupy divadla k plnění edukačních cílů. Patří mezi esteticko-výchovné předměty, stejně jako výchovy hudební a výtvarná. Jaké jsou její principy, jaké metody dramatické výchovy jsou používány a jak ji může učitel uplatnit v sociálním učení žáků je předmětem zájmu následujících kapitol.

Ve své knize „Dramatika, hra a tvořivost,“ definuje Eva Machková (2017, s. 11) dramatickou výchovu jako učení se zkušeností. Účastník procesu zkoumá různé životní situace a vztahy mezi lidmi tím, že je sám prožívá, protože aktivní zkoumání, jak Eva Machková tvrdí, vede ke snadnějšímu zapamatování. Proto lze dramatickou výchovu pojmut jako samostatný předmět ve školách a využít ji k sociálnímu učení, ale i jako prostředek k vyučování jiným předmětům, zejména humanitního charakteru.

Klíčovým prvkem dramatické výchovy je hra v roli. Vstupováním do role si člověk může vyzkoušet situace, které sám nezažil, které by mohl zažít a naučit se na ně reagovat. Hru v roli má dramatická výchova společnou s divadlem, nicméně na rozdíl od divadla, dramatická výchova je v první řadě výchovou, nikoli uměním.

Definice Josefa Valenty, našeho předního odborníka na poli dramatické výchovy, zní: *„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního, sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi na straně druhé.“* (Valenta, 1998, s. 27)

Valenta tím chce říci, že dramatická výchova používá postupů divadla, ale je to hlavně sociální učení. Stejně to vnímá i Marie Pavlovská (1998, s. 3), která o dramatické výchově říká, že je to pedagogická disciplína, která využívá vlastní zkušenosti a prožitku a klade důraz na vlastní aktivitu a jednání.

Silva Macková (2004) odmítá nazývat prožitkového učení v různých předmětech dramatickou výchovou. Tvrdí, že: *„Bytostným obsahem předmětu dramatická výchova je divadlo, učení se o divadlu, o divadle, divadlem.“* (Macková, 2004, s. 10)

Macková souhlasí, že prostřednictvím tohoto jsou žáci vybavováni určitými schopnostmi a dovednostmi, které mohou v životě využít. Ale pokud učitel v rámci jiných předmětů zařazuje různé techniky typické pro dramatickou výchovu, tak ale nemůže říci, že využívá metod dramatické výchovy, pokud nevyučuje dramatickou výchovu jako takovou. Macková navíc říká, že užívání takových terminologií dramatické výchově uškodilo, protože bylo nabyto dojmu, že toto stačí a není třeba do osnov zařazovat dramatickou výchovu jako samostatný předmět.

V této diplomové práci se budu držet především definic Evy Machkové a Josefa Valenty, že dramatická výchova je zkušenostní učení a pomocí jí se pokusím formovat u třídy určité sociální dovednosti.

Ovšem samotné definice o tom, co dramatická výchova je, nepostačí k přesné představě, jak takové dramatické lekce probíhají. Je důležité pochopit v první řadě principy, o které se dramatická výchova opírá. Ty jsou vymezeny v následující kapitole.

1.7 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Princip je definován také jako pravidlo, či základní zásada (Červená, 1998).

Podle Evy Machkové jsou principy dramatické výchovy dvojího druhu: „*První skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory..., druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu.*“ (Machková, 2004, s. 68)

Prvním principem, patřícím mezi ty všeobecné, je **zkušenost**. Je všeobecně známo, že to, co člověk sám prožije, si pamatuje lépe, než to, co mu jen někdo sdělí, nebo co vidí. Proto patří zkušenost k těm úplně nejzákladnějším pilířům moderní dramatické výchovy. Zkušenost může být přímá i nepřímá (přejímáme zkušenosti jiných lidí). Při vytváření zkušenosti je člověk aktivní a i když může získat zkušenost ve fikci, například právě při dramatické výchově, ale i při jiných předmětech, kdy se tento způsob učení uplatňuje, už situaci jednou zažije a díky tomu může svou zkušenost v budoucnu použít, uplatnit. Takto nabyté poznatky se udrží v paměti mnohem déle, než poznatky, které jsou pouze předané učitelem. (Machková, 2004, s. 68)

Druhým důležitým principem je **prožívání**. Při poznání světa někoho jiného prostřednictvím prožitku dochází k proměně osobnosti žáka. Tento princip je právě důvodem, proč lze dramatickou výchovu použít při prevenci různých rizikových jevů, o což se pokusím v praktické části diplomové práce. (Machková, 2004, s. 68)

Třetím všeobecným principem je **hra**. V knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* říká kolektiv autorů, že: „*Jedním ze základních principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. V centru pozornosti je hlavně péče o probíhající proces, v němž je dítě aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové. Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu - dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl... Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem hry.*“ (Marušák, 2008, s. 9)

Hra doprovází náš život od dětství, nejprve je hlavní náplní našeho času, v době dospívání se stává náplní volného času, ať se jedná o různé sporty, tanec, soutěživé hry, adrenalinové zážitky, nebo dokonce hazardní hry. Hra je činnost, která nemá smysl v cíli,

ale v samotném procesu. Hra přináší potěšení už jen tím, že je vykonávána. Machková uvádí definici hry R. Cailloise, podle níž má hra dva „póly“, neboli dva důvody, proč ji konat. Prvním je samo potěšení z aktivity a druhým dobrý pocit z překonávání překážek a posouvání sebe sama. Dramatická výchova si klade právě tento cíl, prostřednictvím hry, z níž žáci cítí potěšení, zároveň získávají zkušenosti a učí se. (Machková, 2004, s. 68)

Posledním principem, který má dramatická výchova společný s jinými předměty a obory, je **tvořivost**.

Tvořivost, neboli **kreativita** (z lat. *creo* = tvořím) je zvláštní soubor schopností, které umožňují uměleckou, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost. Podle psychologů má jistou míru tvořivosti dánu každé dítě, ale je třeba ji dále rozvíjet. Proto na počátku výuky dramatické výchovy budeme volit jiné postupy, než později, kdy už žáci budou mít určité zkušenosti. Pro rozvíjení tvořivosti je potřeba volit citlivý přístup, dát dětem dostatečnou volnost, aby se mohly projevit, nesrovnávat je spolu, nedemotivovat je přílišnou kritikou (zvláště ne takovou, která útočí na osobu dítěte), a zároveň se nespokojit s každým výsledkem, protože pak by se děti neposouvaly vpřed. Učitel musí sám být tvořivý a zajistit příjemnou atmosféru, která bude předpokladem pro kreativitu dětí. (Machková, 2004, s. 20)

Partnerství nepatří tak docela ani do první skupiny principů, ani do druhé, je jakýmsi přechodem mezi nimi. Slovy Evy Machkové: *„Partnerství, spojené s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, je však princip, který se týká jak sociálního klimatu a atmosféry, v nichž dramatická výchova probíhá (a v tomto smyslu je partnerství společné dramatické výchově s řadou jiných systémů), tak také jejích složek, tedy její specifiky.“* (Machková, 2004, s. 20) Je jasné, že vzhledem k tomu, že se dramatické aktivity odehrávají ve skupině, se dramatická výchova bez partnerství neobejde.

Eva Machková čerpá například i z poznatků Doc. PhDr. Hany Kasíkové, CSc., odborné asistentky Katedry pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze³, podle níž: *„Partnerství, empatie a tolerance jsou potřebné pro kooperaci, která ve výchově a vyučování tvoří protipól dalším dvěma (v naší škole častějším) přístupům, a to soutěživosti a učení*

³Univerzita Karlova: Filozofická fakulta [online]. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#HK>

individualistickému („sólovému“). Kooperace čili spolupráce je činností celé skupiny a celá skupina i jednotlivec získávají úspěch společný, zpravidla vyšší či kvalitnější, než je součet výkonů jednotlivců. Důležitým prvkem je tedy sdílení a vzájemná podpora a nápomoc, pochopení, že společně sdíleného cíle dosáhneme spíše než jednotlivě. Kooperace má své místo v každé výuce, ale dramatické aktivity se bez ní nemohou vůbec uskutečnit, a jestliže je narušena, aktivita se rozpadá a končí.“ (Kasíková, 2007 cit. podle Machková, 2004, s. 23)

Ostatní principy, zásady, utváří podstatu dramatické výchovy a odlišují ji od ostatních předmětů či pedagogických směrů.

Psýché je duše, soma je tělo. **Psychosomatická jednota** je tedy zjednodušeně řečeno jednota těla s vnitřním světem, tedy s psychikou, s duší. Stanislavskij (1946 cit. podle Marušák, 2008, s. 11) říká, že: *„Princip psychosomatické jednoty, ..., činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy. Na rozdíl od osobnostně-sociální výchovy hledá dramatická výchova cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty, a to i v případě, kdy proces nesměruje k divadelnímu sdělení formou jevištní prezentace, představení. Estetizace probíhá v různých rovinách: v rovině mravního etosu (nahlíženy jsou například příběhy a situace, jež pomáhají pochopení lidství, humanity); v rovině námětů, příběhů a témat (dramatická výchova často pracuje s náměty literárními, které už princip ozvláštňení nabízí v rovině postav, míst, v rovině samotného příběhu apod.); v rovině stavby lekce (lekce často obsahují napětí, vědomou kompozici, která nevychází jen z principů didaktických, ale i uměleckých – pracuje s napětím, gradací, temporytmem); v rovině estetizace samotných prostředků zobrazování (mnoho dramaticko-výchovných metod a technik obsahuje princip ozvláštňení – pantomimou, zastavením v nehybném obraze, zpomalením akce, užitím rekvizity apod.)“*

Podle **Evy Machkové**: *„Psychosomatická jednota souvisí s tím, že herectví je umění, jehož výrazový prostředek je totožný s tvůrcem, že herec tvoří sám svou osobou.“ (2004, s. 23)*

V reálném životě je spouštěčem emocí nějaká událost, v dramatice je to vnitřní představa. Na začátku je tedy hercova, či hráčova představa, na jejímž základě pak je možné vyvolat určitý výraz tváře a postoj těla, který ukáže onu emoci navenek. (Machková, 2004, s. 23)

Vstup do role má dramatická výchova společné s divadlem, avšak na rozdíl od něj má funkci výchovnou. *„Role = učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním*

(pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci.“ (Valenta, 2008, s. 53)

Již v dětském věku prostřednictvím hry vstupujeme do rolí, které sami prozatím nemůžeme zažít, hrajeme si na maminku, na tatínka, na paní učitelku. Prostřednictvím těchto her zažijeme zkušenost jiných a tím se k nim stáváme empatičtějšími, chápavějšími a tolerantnějšími, pochopíme jejich důvody, proč takto jednají. Proto tedy ta výchovná funkce. (Machková, 2004, s. 23)

Podle Josefa Valenty je hraní rolí: *„výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.“ (Valenta, 2008, s. 53)*

K tomu, aby byl problém zkoumaný prostřednictvím hry důkladně pochopen, je potřeba jej zkoumat, experimentovat a přehrát jej víckrát. **Zkoumání a experimentace** je tedy neméně důležitým principem dramatické výchovy. Pokud by byl přehrán jen jednou, může dojít k úplnému opaku toho, co bylo zamýšleno, tedy k vytvoření určitého pevného postoje k problému a k jeho netoleranci. Důležité tedy je se k problému opakovaně vracet a zkoumat jej z různých hledisek. (Machková, 2004, s. 23)

Improvizace je jedním z nejdůležitějších principů, ačkoliv jsou důležité všechny, neboť se vzájemně dotváří a podpírají, nicméně improvizace je součástí celého našeho života. Jsou situace, na které se nelze předem připravit, můžeme se snažit je nacvičovat, ale podmínky budou pokaždé jiné. (Machková, 2004, s. 23)

Tyto principy musí být vždy součástí dramatické výchovy, nelze žádnou z nich vypustit. V každém cvičení nebudou uplatněny stejnou měrou, v závislosti na krátkodobých cílech, ale z dlouhodobého hlediska, byla-li by nějaká z nich vypuštěna, tak je to chyba a nejedná se o dramatickou výchovu. (Machková, 2004, s. 23)

1.8 ROLE UČITELE

Přestože dramatická výchova stojí na principech svobody a tvořivosti, neobejde se bez řízení učitelem. Učitel je žákovi partnerem, který ho přijímá jaký je, a cení si jeho pozitivních stránek, zaměřuje se na ně a pracuje s nimi a to může vést časem k oslabování negativních stránek osobnosti. Navíc v tolerantní a pozitivní atmosféře je možné řešit problémy v klidu a bez nadbytečných emocí a tedy se dobrat jejich řešení. Je nezbytné, aby učitel byl empatický, tj. dovedl se do žáků vcítit, a prostřednictvím dramatické výchovy učil empatii i své žáky, kteří se na základě nabyté zkušenosti poté lépe dovedou vcítit do potenciální oběti. (Machková, 2004, s. 21)

Role učitele v dramatické výchově je obtížná, mnohem obtížnější, než v předmětech, kde učitel pouze přednáší a drží se dané osnovy. V dramatické výchově se totiž děti podílí na obsahu hodiny, spolutvoří ji a to spontánně a nepřipraveně, učitel proto musí sám být připraven a to rovnou na několik variant, kterými se může dramatická hra ubírat. Josef Valenta říká, že: *„I v případě, že metodu zvolí žáci, je učitel tím, kdo toto rozhodnutí kontroluje a případně reviduje nebo z něj vyvozuje potřebné důsledky pro další hru.“* (Valenta, 2008, s. 60)

Učitel nedává k dispozici fakta, která si děti osvojují, jak tomu je u jiných předmětů, dává pouze podněty, které mají nějaký námět, podle toho, o čem má být další práce. (Machková, 2005, s. 30) Přitom si ale stále hlídá, aby naplňoval sebou stanovený cíl. (Valenta, 2008, s. 60)

Eva Machková udává příklad: *„Jestliže například učitel řídí improvizaci na téma „vánoční úklid“, nelíčí, jak je maminka při uklízení unavená, ale vede děti postupně k jejich samostatnému uvědomování si pracnosti, a tedy i únavnosti úklidových prací.“* (Machková, 2005, s. 30)

Tento příklad odpovídá definici dramatické výchovy, kterou jsem uvedla v kapitole výše. Tedy že dramatická výchova je učení se zkušeností. Učitel je zde pouze pomocník, může například být vnitřním hlasem matky, nebo líčit atmosféru dané situace. Musí však stále udržet věcnost, děti si musí utvářet názory samy. Jsou i jiné způsoby tohoto vnitřního vedení, např. zvukový doprovod, hry na různé hudební nástroje, apod. (Machková, 2005, s. 30)

Je nutné kombinovat nepřímé vedení s přímým. Buď začít navozením atmosféry a poté vysvětlit aktivitu, nebo nejprve zadat úkol a pak pokračovat nepřímo, například hudbou, vyťukáváním rytmu na bubínek a podobně. Učitel musí zvážit, kdy má hru řídit a kdy žákům ponechat volnost. Záleží to na věku a pokročilosti žáků, ale také na konkrétní situaci. (Machková, 2005, s. 30)

Nejen tyto postupy je třeba znát. O nic méně důležitá je i osobnost pedagoga. Učitel, který chce vést dramatickou výchovu, musí být citlivý a empatický, v procesu dramatické výchovy neplatí klasický autoritativní postoj, v dramatické výchově jsou učitel a žák partnery. Musí mít znalosti z pedagogiky a psychologie, musí se orientovat v dětském světě a neustále se v těchto oblastech vzdělávat. Měl by to být tvořivý člověk, který se nebojí nových postupů a stále pracuje na sebepoznání a na vzájemných vztazích s žáky. (Machková, 2017, s. 7 – 8)

1.9 PLÁNOVÁNÍ A PRŮBĚH HODINY

Plánovat je třeba vždy, když chceme dosáhnout pozitivních výsledků. Jinak bychom dělali věci bez cíle, vše by bylo neuspořádané a chaotické. Každý učitel by měl techniku plánování dobře zvládnout, neboť na rozdíl od dřívějších let, kdy školy měly jednotné osnovy, je nyní pouze Rámcový vzdělávací program, každá škola podle něj tvoří Školní vzdělávací program a každý učitel si vytváří roční plán, který je rozdělen buď po měsících, či po čtvrtletích, záleží na škole a na učiteli, případně na konkrétním předmětu. (Machková, 2004, s. 27)

Plánování se dělí na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobé se týká celé doby fungování skupiny, takže na prvním stupni základní školy může jít o plán na celých pět let, případně na dobu, kdy se skupinou pracuje jeden učitel, tj. například na dva, tři roky, nebo minimálně na rok. Plánování střednědobé se týká období například jednoho pololetí, čtvrtletí nebo nějakého tematického bloku a krátkodobý plán se stanovuje pro jednu lekci, případně blok lekcí.

Při plánování je zaprvé potřeba stanovit si konkrétní cíl, čeho chci u skupiny dosáhnout. Dramatická výchova, jak jsme si již řekli, musí mít výchovnou funkci a pokud se jedná o sérii her, poskládaných bez „ladu a skladu“, pak se o dramatickou výchovu nejedná.

Dalším neméně důležitým krokem je poznat skupinu, buď zprostředkovaně, od učitelů, kteří skupinu znají, nebo přímým poznáním, například z úvodní hodiny, nebo více následových hodin. (Machková, 2004, s. 29).

Průběh hodiny by měl být plynulý a ne nahodilý a chaotický. I proto je potřeba hodinu dobře naplánovat. Obzvláště opatrně si musí učitel počínat při dramatických aktivitách zaměřených na násilí či šikanu. Nejen, že je musí mít dobře naplánované, ale musí si být jistý, že správně vymezí žákům hranice a bude mít nad situací kontrolu. Takovéto aktivity mohou nabrat nepříjemný směr, pokud učitel není dobře připraven. *„Nebezpečné mohou být nepřipravené hromadné i skupinové improvizace, pokud učitel nenajde způsob, jak v nich udržet dostatečnou kontrolu. Může se v nich snadno setřít tenká hranice mezi fikcí a realitou, hraná agrese vůči představiteli oběti se může stát agresí skutečnou, pod zástěrkou hry v rolích se mohou začít vyřizovat skutečné účty mezi účastníky.“* (Ulrychová, 2007, s. 45)

Učitel by měl zvládat dovednost improvizovat a reagovat během lekce na atmosféru ve třídě. Plánu se nemůže otrocky držet, pokud něco nefunguje.

Atmosféra musí být uvolněná a pozitivní. Ne vždy se nám toho podaří dosáhnout, ale měli bychom se o to co nejvíce snažit. K uvolnění atmosféry přispívají vhodně zařazená cvičení na začátku lekce, takzvané „ledolamky“ neboli „lámání ledů“. Doba, po kterou trvají tato cvičení, nesmí být příliš dlouhá, probíhají jen, dokud nesplní svůj účel, zhruba 3-5 minut. (Machková, 2005, s. 33)

Toto není jediná varianta úvodního cvičení, můžeme dále použít například návnadu formou ústní, výtvarné nebo jiné prezentace, které mohou u žáků vzbudit zájem. Někdy není skupina hned připravená k práci a plně soustředěná, proto můžeme využít aktivity, které hráče trochu unaví a potom zařadit potřebné zklidnění. (Machková, 2005, s. 34)

Jednotlivé části dramatického celku (dramatické lekce) mohou vypadat takto (Valenta, 2008, s. 87)

- Rozehřátí, soustředění
- Začátek
- Určení tématu
- Sběr informací
- Vytváření atmosféry
- Posouvání děje
- Vytváření napětí
- Konflikt
- Analýza jevů
- Zpomalení
- Řešení, rozuzlení
- Závěr
- Reflexe

I Machková uvádí, jak by taková stavba hodiny měla vypadat. Klade důraz na střídání náročnějších částí s klidnými částmi, zařazovat pomocné hry, které usnadňují přechod k dalšímu cvičení a hlavně, jak už bylo řečeno, reagovat na atmosféru v dané skupině a podle toho improvizovat. (Machková, 2004, s. 44)

Machková (2005, s. 34) upozorňuje, že je potřeba volit jednotlivá cvičení citlivě i s ohledem na čas. Doporučuje v posledních chvílích zařazovat cvičení spíše technicky či fyzický náročnější, ale ne emocionálně náročné, protože jejich přerušení je necitlivé a taková cvičení je potřeba poté reflektovat, nechat „doznít“. Nedokončení načaté práce by u takových her mohlo vést ke ztrátě zájmu.

„Rámcové schéma hodiny:

- *uvedení příběhu, vyvolání zájmu (četba či vyprávění příběhu anebo jeho části),*
- *plánování (společná diskuse) – hraní - evaluace (jak hra fungovala, co se má udělat jinak) – znovuhraní... a tak dále,*
- *nejprve se hrají jednotlivé části příběhu,*
- *na konci dojde k přehrání celku,*
- *uzavření hodiny.“* (Machková, 2004, s. 44)

Typy výstavby hodiny, jak autorka dodává, mohou být různé, ale vždy je přítomno nějaké téma, začátek, prostředek a konec, a nějaký konflikt neboli zápletka. (Machková, 2004, s. 45) O tom se zmiňuje i Ulrychová (2007, s. 19): *„Jádrem ‚příběhového dramatu‘ je situace, která v sobě obsahuje nějaký problém“.*

Během lekce, obzvlášť jestli děti nejsou na takové aktivity zvyklé, se může pedagog setkat s rušivým chováním. Hlavně začínající učitelé mohou mít se zvládnutím kázně problémy. Rizikem jsou děti, které se předvádí a upozorňují na sebe, ale stejně tak děti, které se stydí a nerady se projevují. Je dobré postupovat od skupinových aktivit k sólovým a dát dětem najevo, že hodnocena je činnost a ne ony samy. Tím lze částečně odstranit sebezpozorování, tedy stud při aktivitě kvůli přemýšlení o tom *„jak při tom vypadám, jak o mně smýšlí ostatní“.* Nesmělé děti je třeba za každou maličkost chválit a povzbuzovat v další práci. Naopak děti exhibicionistické je potřeba citlivě usměrnit, přiřazovat je do skupin, ve kterých nebudou mít publikum, zavést diskuzi o užití a zneužití humoru. (Machková, 2004, s. 89 – 90)

1.10 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Co si představit pod pojmem „metoda“? Metoda je zjednodušeně řečeno „cesta k cíli“. Podle Valenty je metoda výchovy nebo vyučování určitý způsob činnosti, kterým si žáci osvojují dané učivo a je naplňován výchovný a vzdělávací cíl. (Valenta, 2008, s. 47)

S pojmem „metoda“ bývá často mylně zaměňováno slovo „technika“, ale technika je konkretizace metody. Každá metoda má různé herní techniky. (Valenta, 2008, s. 48)

Metod a typů jejich třídění je značné množství, proto zde nebudu vyjmenovávat všechny, ale jen několik.

Eva Machková ve své publikaci obšírně uvádí mnoho hledisek třídění od různých odborníků, zmiňuje zde Miroslava Dismana a Hanu Budínskou, jejichž metody třídění jsou založeny na psychologickém hledisku: *pozornost a uvolnění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city, vůle a jednání*. Sama Machková (2004, s. 102) užívá psychologické hledisko, její třídění metod vypadá následovně: *„charakterizace a hra v roli, improvizace s dějem, tvořivost, objevování sebe a okolního světa, pohyb a pantomima, kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, plynulost řeči a slovní komunikace, cvičení pomocná.“*

Zmínit se musím i o rozdělení podle Josefa Valenty, jakožto jednoho z našich předních odborníků na dramatickou výchovu, jehož publikace o metodách a technikách dramatické výchovy je nejrozsáhlejší u nás.

Valenta (2008, s. 123) člení metody do tří celků:

- A) METODA PLNÉ (ÚPLNÉ HRY)
- B) METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ, METODY VERBÁLNĚ ZVUKOVÉ
- C) METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ, METODY MATERIÁLOVĚ VĚCNÉ

Valenta (2008, s. 123) říká: *„Vyčleňuji plnou hru zvláště jako základní metodu prvního řádu, která nemá v dramatické výchově v žádném případě chybět.“*

Metody v druhém celku by také neměly chybět, ale už nemusíme k jejich užití využít celé tělo, proto je dal Valenta na druhé místo. Metody ze třetího celku jsou pak podpůrné a svou povahou nejsou typické pro drama, jako malování, atd., protože jako základní prostředek nevyužívají tělo. (Valenta, 2008, s. 124)

Jak jsem již zmínila výše, technika je pouze konkretizací metody. Například metody jsou pantomimicko-mimické a jedna z technik této metody může být např. technika hry se zakrytím určité části těla, apod. (Valenta, 2008, s. 129)

A) METODA PLNÉ (ÚPLNÉ HRY)

Zde se jedná o plnou hru v roli. Valenta pro udání příkladu odkazuje (Valenta, 2008, s. 126) například na lekci „Maturitní tablo“ z knihy Iriny Ulrychové – Drama a příběh, na část, kde se žáci v roli pedagogického sboru radí, jak naloží s tablem s fotografiemi nahých studentů, které vzbudilo rozruch. Žáci (studenti) tak plně hrají roli učitelů.

B)

1. METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ

V této metodě žáci užívají k vyjádření tělo, gestikulaci, mimiku, ale ne řeč, ani zvuky. Tyto metody se dále dělí na širokou škálu druhů. Doporučuje se od těchto metod začínat s nezkušenou skupinou, protože může být toto vyjádření pro žáky snazší, než verbální komunikace. (Valenta, 2008, s. 127 - 128) Existuje nepřeberné množství poddruhů této metody. Například částečná pantomima, kdy je ve hře je pouze část těla (která je například zafixovaná, či se můžeme chovat *jako by* byla zafixovaná) nebo zde může být celé tělo, ale obličej je zakryt maskou. Žáci se tím učí o důležitosti neverbální komunikace. (Valenta, 2008, s. 128 - 129) Dále dotyková pantomima, kde je dotyku užíváno jako způsobu sdělování informací. Rozvíjí u dětí smyslové vnímání. Dotyky zároveň mohou bourat bariéry mezi nimi, snížit strach a stres z fyzické blízkosti. Zvláště děti v období dospívání (se kterými budu v praktické části pracovat) jsou na dotyky citlivé, cítí stud. (Valenta, 2008, s. 129-130) Další je narativní pantomima - pro tuto metodu užívá Valenta také název „vyprávěná pantomima“. Učitel, popřípadě vybraný žák, vypráví příběh a podle tohoto vyprávění předvádí vybraná skupina pantomimu. Vyprávění je zvoleno tak, aby v něm byl nějaký děj, nějaká akce. Také může být užita autonarace, tedy hráč sám své počínání komentuje. (Valenta, 2008, s. 131 – 132)

Při pantomimickém překladu hráč ztvárňuje slova pohybem. Buď hraje to, co mu samotnému běží v hlavě, nebo hraje to, co říká někdo jiný, jako by to měl ztvárnit někomu neslyšícímu znakovou řečí. Může předvádět celý děj, nebo například jednotlivé slovo tím, že ztvární jednotlivá písmena jiným slovem. Obměn je celá řada. (Valenta, 2008, s. 135-

136). Další druhy jsou například pantomimický (převrácený) dabing, pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, parafrázování pohybem, atd.

Plná (úplná) pantomima je hlavní metodou mezi pantomimickými. Je plnou hrou beze slov. Je to nejvhodnější metoda pro plnou pantomimizaci osob.

„Jde o komplexní napodobivou či tvůrčí pohybovou aktivitu, ovlivňující smysly, představivost, logické myšlení, tvořivost a soubor motorických předpokladů (energetický, časový, prostorový parametr/přesnost, účelnost, rovnováha atd./, parametr tvarový a prožitkový a kinestetický scénický smysl a dramatický cit).“ (Valenta, 2008, s. 141)

Jako jednu z důležitých metod bych ráda vyčlenila pohybová cvičení. Je jasné, že podstatou této metody je pohyb, takže prolíná ostatní metody, kterých je pohyb součástí. Pohyb může být užit v rámci hry v roli, ale také může být v rámci hry užit jako doprovodné cvičení. (Valenta, 2008, s. 141-142)

Mezi další zajímavé metody patří například předávaná pantomima - jedná se o jakýsi řetězec. Žáci si mezi sebou, jak z názvu již vyplývá, předávají určitou roli, nebo pohyb, přičemž ho mohou obměňovat či stupňovat. Například: hráč „zkamení“ v určité pozici, další hráč od něj roli převeze, ale udělá jinou pozici, a podobně. Nebo si hru předávají, jsou ve stejné roli a každý jinou udělá část akce. Dále sekvenční pantomima – příběh, se kterým pracujeme, rozdělíme do několika kratších celků. Můžeme si vytvořit scénáře na kartách. Každá skupina zahraje jen část příběhu (pohádky), posadí se a sleduje zase další skupinu. Zajímavou a zábavnou metodou pro žáky může být zrcadlení - jeden hráč napodobuje pohyb druhého, buď naproti, jako zrcadlo (odtud název metody), nebo například vedle něj, jako stín. A poslední metodu, kterou nelze pominout, neboť její využití je veliké, jsou živé – nehybné obrazy. Živý, nehybný obraz, může znázorňovat foto, nebo sochu, nějaký výjev ze života. Často se používá pojem „štronzo“. (Valenta, 2008, s. 160) Živé obrazy jsou hojně užívanou metodou v dramatické výchově, protože možnosti jejího využití jsou veliké. Například v dramatu Maturitní tablo znázorňují žáci živým obrazem studenty na tablu, nebo na fotce z abiturientského setkání, V dramatu Adam v nesnázích zase žáci pomocí živého obrazu znázorní, co Adam s kamarády rád dělal. (Ulrychová, 2007, s. 14, s. 61)

2. METODY VERBÁLNĚ ZVUKOVÉ

I metod verbálně-zvukových je velké množství. Je jasné, že jsou založeny hlavně na užívání slova a zvuků. Tyto metody si kladou za cíl kultivaci řečového projevu, pozorné naslouchání, „pilování“ techniky řeči, zkrátka rozvoj řečových schopností. Zde bych ráda uvedla ty, které jsou zajímavé a především které jsem sama využila v praktické části.

Akce – narace neboli akce – vyprávění má několik různých obměn. Podstatou metody je to, že hraní žáka je doprovázeno popisem jeho činnosti. Může se doprovázet on sám a může ho doprovázet někdo jiný, vypravěč. Další metoda je alej. Ta spočívá v tom, že žáci (hráči) připomínají skutečné stromy v aleji. Stojí ve dvou řadách čelem proti sobě a alejí prochází důležitá postava hry, zatímco „stromy“ mají nějaký důležitý úkol a vystupují též v nějaké roli. Zmínit musím brainstorming, neboli „mozkovou bouři“, který není sice běžně uváděn jako metoda dramatické výchovy, ale běžně se užívá. Spočívá v hledání nápadů prostřednictvím spontánního vyslovování myšlenek, které mohou být zdánlivě nesmyslné, ale přitom se později mohou ukázat, jako velice cenné. Dále mezi metody verbálně-zvukové patří čtení, diskuze, dotazování a odpovídání, nebo třeba předávaná řeč, při které se více vypravěčů společně podílí na vyprávění jednoho příběhu. Předávanou řeč můžeme užít v roli i mimo ni. (Valenta, 2008, s. 163 - 189)

C)

1. METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ a 2. METODY MATERIÁLOVĚ VĚCNÉ

Tyto metody jsou pouze doplňkem pro metody základní, ale nelze říci, že by byly pro dramatickou výchovu méně důležité. Pomáhají metodám hlavním v jejich rozvinutí.

„Lze říci, že bez jejich užití by se dramatika (obecně vzato) obešla. Není však současně důvodu, aby se bez nich „obcházela“, neboť jejich použitím zesiluje svůj vlastní, v rolové hře tkvící potenciál.“ (Valenta, 2008, s. 169)

Tyto metody jsou založeny na tom, že žáci vytváří písemné nebo například malované artefakty, například jako určitá postava píše deníky, nebo píše či kreslí v rámci motivace, případně si mimo role vytváří pomůcky do hry. Patří sem mapy a plány, myšlenkové mapy i vytváření odborných textů. V metodách materiállově-věcných můžeme pracovat

s kostýmy, dokonce si je sami vytvářet, pracovat s maskou, loutkou či rekvizitou. (Valenta, 2008, s. 196 - 214)

1.11 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK SOCIÁLNÍHO UČENÍ

Jak jsem již v kapitolách výše uvedla, využití principů dramatické výchovy může změnit osobnost dítěte a může mu pomoci v budoucnu řešit problémy, které již dříve zažije prostřednictvím hry. Jak říká PhDr. Hana Cisovská, Ph.D.: *„Objevení vztahu mezi dramatickou výchovou a sociálním učním, potažmo socializací dítěte není žádnou novinkou... Dramatická výchova není zcela jistě nejspásnější a jedinou metodou, která může usnadnit dětem vstup do života a pomoci jim být šťastnými a platnými členy společnosti, ale je jednou z těch, které jsou toho schopny.“* (Cisovská, 2012, s. 126)

Socializace je schopnost jedince se přizpůsobit svému sociálnímu prostředí, tedy prostředí, ve kterém žije. Člověk je přizpůsoben tomu, aby akceptoval pravidla a normy, dané ve společnosti, ve které se pohybuje. Tomuto sociálnímu chování se člověk musí v průběhu života učit. Socializace je úspěšná, pokud se jedinec dokáže chovat podle norem bez vnější kontroly, ale protože se dovede sám kontrolovat a protože své vlastní hodnoty s těmi společenskými ztotožní. (Cisovská, 2012, s. 6)

„Dramatická výchova vzhledem k požadavkům socializace, úkolům a možnostem školy, se zřetelem ke kurikulární reformě, může být prostředkem sociálního učení s cílem budovat osobnostní a sociální kompetenci jako důležitý aspekt socializace v úzkém pojetí. Může rozšiřovat obsahy o osobnostní, sociální a umělecko-estetickou dimenzi a dopomáhat k dosažení očekávaných výstupů z některých vzdělávacích oblastí kurikula. Může pomáhat utvářet podmínky pro učení žáků a usnadňovat jejich život ve společnosti tím, že přispívá k budování příznivého klimatu třídy, skupiny a nabízí své metody a postupy k předcházení k sociálně-patologickým jevům. Vyvažuje jednostranný příklon současné školy k poznávání světa a společnosti díky poznatkům vědy a otevírá (společně s dalšími esteticko-uměleckými předměty) jinou cestu poznání a zároveň pomáhá kultivovat osobnost žáků.“ (Cisovská, 2012, s. 67)

Co v procesu sociálního učení dramatická výchova může vše ovlivnit? Například:

1. Sociální role

Prostřednictvím dramatické výchovy může žák vstoupit do role někoho jiného, do role, kterou např. bude v budoucnu pravděpodobně zastávat (role matky, otce), ale i do takové,

kteřou zastávat nikdy nebude (králové, prezidenti) a pochopit takto zprostředkovaně jejich jednání.

2. Utváření identity

Najít odpověď na otázku „Kdo jsem?“ je mimořádně složitá věc. Prostřednictvím hraní rolí se tak žáci mohou ujišťovat, zda je jim v roli dobře, prostřednictvím různých přehrávaných příběhů zjišťovat, kým jsou a kým chtějí být.

3. Zvládání životních situací

„V průběhu života se člověk dostává do životních situací běžných, ale také tzv. náročných, kdy dosažení cíle není uskutečnitelné běžnými postupy. Z psychologie víme, že se jedná o situace konfliktní, frustrující, stresující.“ (Kraus, 2001, s. 154)

Díky dramatickým lekcím a v nich zkoumaným dramatickým situacím obsahujícím konflikt mohou děti tyto situace předem prozkoumat a naučit se na ně vhodně reagovat.

Toto potvrzuje ve své definici Marie Pavlovská, která uvádí, že: *„Dramatická hra je tematická hra, při níž dochází ke komunikaci, k vzájemnému setkávání, při kterém děti v simulovaných situacích řeší navozené problémy, zaujímají k nim postoje, srovnávají svá řešení navzájem a svým jednáním vytvářejí děje.“ (Pavlovská, 2004, s. 20)*

4. Komunikaci

Ve výše uvedené definici je psáno, že při dramatické hře dochází ke *komunikaci*. To je pochopitelné, protože dramatická výchova není „sólová hra“. Dochází zde při různých interakcím ve skupině, děti spolu navzájem komunikují a učí se komunikovat vhodně a asertivně, bez komunikačních „faulů“ a vulgarismů.

„Tím, že žák zastává různé fiktivní postavy, které se navzájem setkávají v rámci situace a komunikují spolu, může si vyzkoušet nové možnosti vlastní komunikace; poznat, jak mohou komunikovat ostatní. Rozvíjí se nejen v komunikaci verbální, ale také v nonverbálních způsobech sdělování, stejně jako si uvědomuje sílu komunikace činem. Fiktivnost a nezávaznost situace osvobozuje od nutnosti použít zavedené způsoby komunikace a umožňuje nové.“ (Cisovská, 2012, s. 70 - 71)

5. Empatii

Často jsou hrdiny lekce lidé, kteří potřebují pomoci. To vede k prozkoumávání jejich rolí a právě k empatii, neboli k „prosociálnímu cítění“. Přijímání rolí je pouze jedním ze způsobů vyvolání empatie, podle Zdeňka Mlčáka (2010, s. 100) jde ale o nejvyspělejší formu vyvolání empatie. Pozorovatel si představuje, jak by se sám cítil v dané roli.

Též žáci vstupují právě do rolí pomocníků, lidí, kteří mají lidem v nouzi pomoci, tak si osvojí konkrétní metody pomoci a ve chvíli, kdy je to v životě potřeba, se jejich empatie objeví a budou si zároveň vědět rady, jak člověku pomoci a neustrnou pouze na tom, že s ním cítí, ale bez schopnosti pomoci. (Cisovská, 2012, s. 70 - 71)

6. Přenos zkušeností

„Pro úspěšnou socializaci nestačí jen zvládnutí situací, které zažívají žáci v daném věku, ale také zobecnění zkušenosti a její přenos. Tím, že dramatická výchova pracuje s příběhy fiktivních, vzdálených lidí (často ze vzdálených nebo neexistujících prostředí), trénuje v „používání“ získané zkušenosti v jiných situacích. Díky vysoké míře symboliky a metafory (vzhledem k divadelnímu základu dramatické výchovy) se hráči často konfrontují s obecnými modely fungování situace. Například situace ohrožení a šikanování jedince může být zprostředkováno na látce pohádky nebo sci-fi příběhu.“ (Cisovská, 2012, s. 72)

Nyní jsem vymezila základní pojmy týkající se dramatické výchovy. Tato teorie bude opěrným bodem pro mou praktickou část, kde budu těchto nabytých poznatků využívat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Téma diplomové práce jsem nezvolila náhodou. Sama jsem v kolektivu žáků, které jsem začala učit v minulém školním roce, zpozorovala některé konflikty, které záhy přestaly být ojedinělé.

Cílem praktické části mé diplomové práce je vymyslet a zrealizovat lekce, které by byly pro mě i ostatní pedagogy jedním z účinných nástrojů proti rizikovému chování ve třídách. V ideálním případě by měly sloužit jako prevence, aby se kolektiv žáků setkal s těmito jevy pouze prostřednictvím dramatických her a sám se jich v pozdějším životě vyvaroval.

3 POPIS SITUACE VE ŠKOLE A VE TŘÍDĚ

Učím na Základní škole Kladno, Cyrila Boudy 1188. Ve své třídě, v 5. B., působím jako třídní učitelka druhým rokem. V kolektivu je v současné době 30 dětí, 18 dívek a 12 chlapců. Kolektiv je proměnlivý. Od loňského roku, kdy jsem začala tuto třídu učit, do ní přišli čtyři noví žáci a jiní čtyři odešli.

Ve třídě jsou děti různých povah, převážně se ale jedná o děti temperamentní a velmi sebevědomé. Někteří žáci mají vůdčí sklony a mají proto ve třídě dominantní postavení. Není samozřejmostí se v tomto kolektivu prosadit. Již v několika případech, včetně oněch zmíněných, jsem byla svědkem toho, že děti slabší, méně dominantní, byly vyčleňovány z kolektivu.

V minulém školním roce byl ve třídě chlapec, který příliš nezapadal mezi ostatní, ale svého kamaráda měl, nebyl úplně osamělý. Nicméně mezi chlapci se objevily narážky na něj a jeden kamarád proti několika chlapcům nestačil na to, aby se ho zastal, či ho mohl ochránit, ač se o to snažil a nikdy ho neopustil. Objevily se ošklivé řeči typu: „Ty jsi divnej.“ Nebo: „Kdo ho nemá rád, ať zvedne ruku.“ Chlapec je údajně obtěžoval svým chováním, chodil mezi ně, když si hráli a oni ho u sebe nechtěli, často se například opřel někomu o lavici a nechtěl odejít, když ho dotyčný vyzval a podobně. Uměl se bránit, ale byl na vše sám. Neustálé slovní potyčky mezi chlapci jsem se snažila řešit domluvou, ale bez úspěchu, vždy se vše po pár dnech vrátilo do starých kolejí. Párkrát chlapci dokonce bylo vyhrožováno ostatními, že když bude pořád „otravovat, tak dostane po škole přes hubu.“ Chlapec se uzavřel víc do sebe, byl smutný, podle rozhovoru s maminkou ho občas bolel i žaludek, nechtělo se mu do školy. Vše vyvrcholilo tím, že dívka z mé třídy vytvořila na sociální síti whatsapp skupinu, pojmenovanou: „Nenávidíme ... (jméno chlapce).“ Tento případ se dá klasifikovat již jako kyberšikana.

Tím byly do problému zapojeny i děti, které by si ve školní třídě vůbec chlapce nevšimly a navíc celá věc pokračovala touto cestou i doma, kde by měl být chlapec v bezpečí. To je právě největší problém kyberšikany. Naštěstí byla situace poměrně brzy odhalena samotnými dětmi, které se mi svěřily.

S pomocí školní psycholožky jsme se snažily dát kolektiv dohromady za pomoci rozhovorů a různých kolektivních her, které by mohly děti stmelit, žádný výrazný posun však vidět

nebyl, i když situace ustala a na internetu se také nic podobného neopakovalo. Nakonec jsme se, po dohodě s rodiči, vedením školy a kolegy, rozhodli přesunout chlapce do paralelní třídy, kde má přátele z mimoškolních kroužků a podle všeho se mu zde letos vede velmi dobře a při setkání se starými spolužáky se nic neděje, chlapci se mezi sebou zdraví.

Případů podobného typu se na naší škole vyskytlo v loňském roce několik. V loňském roce se dívky z pátého ročníku atakovaly také prostřednictvím sociální sítě whatsapp. Vše vyvrcholilo odchodem jedné z nich ze školy. V letošním roce dokonce chlapec z devátého ročníku slovně napadl a zesměšňoval na sociální síti učitelku. U těchto případů navíc není jasné jak je přesně řešit. V zásadě se nejedná o problém školy, neboť se to děje ve volném čase, o to hůře se škole problém řeší. Tímto často argumentují dokonce i rodiče agresorů, kteří problém mnohokrát bagatelizují. Přesně tak tomu bylo u zmíněného staršího chlapce.

V letošním roce, kdy má práce na diplomové práci již probíhala, jsem ve třídě opět zaznamenala negativní jevy. Ve třídě mám dívku, která je silnější postavy, a to o dost výrazněji, než ostatní. Nikdo proti ní nikdy otevřeně nezaútočil, nicméně občasné posměšky či narážky ve třídě proběhly. Kromě toho patří dívka k podprůměrným žákům, občas tedy slýchá i poznámky týkající se jejího prospěchu. Dívka často chybí, údajně ji často bolí žaludek. Přestože nemám toto podezření nijak potvrzené, domnívám se, že by její bolesti mohly být psychosomatického původu, je možné, že se bojí špatných známek i posměšků dětí.

Přestože tedy chlapec ze třídy odešel, utvrdil mě tento případ v přesvědčení, že téma mé diplomové práce má smysl, že je potřeba s tímto kolektivem pracovat a zrealizované dramatické aktivity by mohly být prevencí toho, aby se situace ve třídě v budoucnu opakovala.

4 DRAMATICKÉ LEKCE

V dramatických lekcích je spojujícím prvkem znevýhodnění hlavních postav příběhů – dítě ze sociálně slabší rodiny, nová dívka v cizím kolektivu, děti znevýhodněné tělesně – silnější postavy, brýlaté a podobně.

Dvě lekce v praktické části jsem se rozhodla pojmenovat podle jmen dětí z příběhů, které budeme s dětmi dramaticky ztvárňovat - první lekce se jmenuje „Jana“ a třetí „Blanka“. Druhou lekci jsem nepropojila žádným příběhem, ale zahrnula jsem do ní rovnou více problémů a jejím tématem jsou „posměšky“, převážně kvůli vzhledu, ale nejen to.

Lekce jsou záměrně vytvořeny tak, aby se konflikt v nich stupňoval.

V prvním příběhu se jedná o zdánlivě banální konflikt, pouhou facku mezi dětmi, ačkoliv i tato lekce má důležité úkoly, především pochopit, jak se cítí děti z různých sociálních vrstev, jaké úhly pohledu mohou stát za konflikty dětí a podobně.

V druhé lekci už se dotkneme hlubších urážek, které děti zraňují, ačkoliv si to spolužáci často vůbec neuvědomují. Jedná se o zběžně vyslovená hodnocení, která mohou mít fatální dopad na psychiku dětí a mnohdy si nesou následky z takových poznámek celý život.

Ve třetí lekci probereme velice těžký případ šikany dívky Blanky, který se skutečně stal a který skončil pokusem o sebevraždu – naštěstí neúspěšnou.

1.12 LEKCE JANA

Pro tuto lekci jsem našla inspiraci v knize *Táta k příštím Vánocům* od **Martiny Drijverové**. Lekce je členěna do kapitol.

Cíl: Žáci se učí vcítit do někoho, kdo se nechová správně (lhaní, fyzické napadení, ponižení) a pochopit jeho možné motivy. Zároveň se učí, že násilím se konflikt nevyřeší, naopak se vzájemné vztahy zhoršují.

Lekce obsahuje 7 aktivit:

- Můj pokoj
- Vánoce
- Co se stalo ve škole

-
- Malér
 - Důsledky
 - Iveta
 - Opravdu je znáš?

1.12.1 MŮJ POKOJ

Metoda: Obrazy, skupinová práce

Cíl: Žáci se seznámí s Janou, zjistí, jak Jana bydlí, co má ráda. Porovnájí se s hrdinkou.

Popis aktivity: Žáci si společně přečtou kapitolu z knihy *Táta k příštím Vánocům*, s názvem *U nás doma*. Poté podle Janina popisu namalují ve skupinách byt, ve kterém Jana bydlí. Během malování se dostanou za úkol se zamyslet nad následujícími otázkami: „Jak Jana žije? Jaké má dětství? Je šťastná?“

Reflexe: Po skončení aktivity každý žák řekne jednu věc, která ho napadla při aktivitě a při čtení úryvku o Janě.

Zhodnocení aktivity: Aktivita trvala déle, než jsem očekávala (30 minut), žáci se zbytečně zabývali detaily pokoje, ještě nedovedli udělat náčrt (plánek) pokoje.

Možnost vylepšení: Bylo by lepší připravit obrázky věcí z úryvku – postel, poličky, hračky, atd., žáci by je pouze nalepili. Tím by se naplnil cíl (uvědomit si, jak vypadá Janin pokoj, jak Jana žije), ale zamezilo by se zaměřování se na detaily.

Po skončení aktivity žáci sdělovali své myšlenky, které je napadly při čtení úryvku o Janě. Z počátku spíše opakovali úryvek, než aby říkali, jaké myšlenky je napadly v souvislosti s úryvkem, někteří žáci ale měli dobré postřehy, například si všimli, že Jana nemluví o tatínkovi. Jiné napadlo, že je možná Jana chudá, protože má málo hraček. To, jestli má Jana málo hraček byla věc názoru, někteří žáci tvrdili, že má hraček akorát. Ukázalo se tím, na jaké podmínky jsou děti zvyklé.

Výchozí příběh viz příloha č. 2

1.12.2 VÁNOCE

Metoda: Myšlenková mapa

Cíl: Žáci si ujasní, o čem jsou Vánoce, jaký je jejich význam.

Popis aktivity: Žáci si přečtou úryvek o Vánocích v Janině rodině. Ve skupinách poté dělají myšlenkovou mapu. Doprostřed archu papíru napíší velkými písmeny VÁNOCE, potom zapisují vše, co k Vánocům patří. Předem jsou upozorněny na to, že pokud jejich mapa bude obsahovat „dárky“, ať jsou shrnuty jedním slovem dárky a nevypisovány zvlášť.

Reflexe: Po skončení aktivity je s žáky veden rozhovor o tom, co se jim vše líbí na Vánocích kromě dárků, jaké jsou jejich jiné přínosy. Žáci jsou směřováni k uvědomění, že na Vánocích nejsou pěkné jen dárky, tedy stránka materiální, ale i čas strávený s blízkými a příjemná atmosféra.

Zhodnocení aktivity: Aktivitu jsem s ohledem na čas upravila. Žáci dostali za úkol pouze promyslet, co patří k Vánocům a každá skupina si napsala na papír body. Poté skupiny prezentovaly, co vymyslely. Žáci zmiňovali dárky, cukroví, pohádky, ale také čas strávený s rodinou. Poté si měli vybrat jednu z věcí, která je pro ně nejdůležitější na Vánocích. Téměř všichni žáci řekli, že rodina. Otázkou je, zda to všichni mysleli upřímně, nebo zda se nechtěli svou odpovědí vyčlenit z kolektivu, když všichni ostatní spolužáci odpovídali stejně.

Také jsme hovořili o tom, jaké byly Vánoce Jany. Žáci se shodli, že Jana dostala nezvykle málo dárků a potvrdili si, že Jana je z chudších poměrů, také proto, že nemá otce, který jí zemřel (což si přečetli v úryvku).

Výchozí příběh viz příloha č. 3

1.12.3 CO SE STALO VE ŠKOLE

Metoda: Práce ve skupinách

Cíl: Žáci dovedou podle osnovy vymyslet vlastní děj. Dovedou pracovat ve skupině. Nahlíží na lidské spory zvenčí a uvědomují si jejich význam či banálnost. Dovedou se vcítit do jednání druhých a pochopit motivy.

Popis aktivity: Nejprve se učitel dětí zeptá, zda si po Vánocích povídají se spolužáky o tom, jak se o Vánocích měli. Oznámi jim, že Jana si také povídala se spolužáky o Vánocích a přečte jim krátký úryvek z knihy: *„Nevím, co se to se mnou stalo. Najednou se mi zatmělo před očima a vůbec jsem nevěděla, co dělám, jen že se ženu na lvetu a ta že uhýbá, obličej celý vyděšený. No a pak se to stalo. Dala jsem lvetě facku!“*

Poté žáci dostanou úkol ve skupinách vymyslet, o čem se mohli spolužáci bavit a co Janu našťvalo. Poté si rozdělí role a sehrají o tom krátkou scénku. Každá scénka skončí ve štronzu ve chvíli, kdy má padnout facka.

Reflexe: Po skončení aktivity je s žáky veden rozhovor v kruhu o scénkách, které viděli, o tom, jakých problémů se v nich dotkli. Například, pokud se dotkli ve svých scénkách tématu chudoba a sociální zázemí (předpokládá se, že je to může napadnout, v návaznosti na úryvek z knihy Vánoce, protože to, že Jana pochází z chudších poměrů, z úryvku jasně vyplývá), hovoříme o tom, zda může být někomu nepříjemné diskutovat o penězích, srovnávat se s jinými – bohatšími spolužáky, zda je lež skutečně jen špatná a zavrženíhodná, nebo zda se jí člověk může i chránit před nepříjemnými posměšky. Poté učitel žákům přečte, co se ve třídě skutečně stalo.

Zhodnocení aktivity: Téměř všechny skupiny vymyslely scénku, ve které se odehrálo to, že Jana řekla, že dostala tři dárky a spolužačka se jí vysmála. Pouze jedna skupina vymyslela scénku, kde spolužačka Iveta urazila Janinu maminku. Po provedení scének jsem žákům přečetla skutečný děj, který je překvapil. Jelikož končila dvouhodinová, za kterou jsme s žáky první tři aktivity zrealizovali, dostali za úkol promyslet do příště, zda si myslí, že je špatně, že Jana lhala, nebo zda pro ni mají pochopení.

1.12.4 MALÉR

Metoda: Metoda plné hry, práce ve skupinách

Cíl: Žáci přemýšlí nad správným řešením sporů.

Popis aktivity: Žáci si dostanou další úkol, sehrát scénku ještě jednou s novým, lepším koncem. Každá skupina má za úkol vylepšit situaci skrze jinou postavu – Jana, Iveta, spolužačky.

Reflexe: Žáci po skončení všech scének říkají, které řešení sporů se jim líbilo nejvíc, a které je překvapilo.

Průběh aktivity: Tato aktivita trvala jednu vyučovací hodinu. Žáci se při hraní trochu ostýchali. Nakonec ale zvládli úkol dobře. Dvě ze skupin vylepšily situaci skrz Janu tím, že Jana nejprve zalhala, ale po odmítavé reakci spolužačky se přiznala ke lhaní.

Skupina 1 – Jana

Iveta: „Ahoj, jaké jsi dostala dárky?“

Jana: „Jé, dostala jsem toho spoustu, nový mobil, perly, šaty...“

Iveta: „Kecáš, tvoje máma je chudá.“

Jana: „No, dobře, lhala jsem... ale nemusíš takhle ošklivě mluvit o mojí mámě.“

Skupina 3, která též měla vylepšit situaci skrz Janu, vymyslela podobný scénář, který dopadl přiznáním Jany. Ani jednu z těchto dvou skupin nenapadlo, že by Jana zalhat vůbec nemusela.

Dvě skupiny měly vylepšit skupiny skrz Ivetu.

Skupina 2 – Iveta

Iveta: „Ahoj, jaké jsi dostala dárky?“

Jana: „Jé, dostala jsem velikou spoustu dárků...“ (vyjmenovává je)

Iveta: „Opravdu? No... víš, já ti moc nevěřím... ale chápu to.“

Skupina 5 opakovala stejný scénář, jako skupina 2.

Skupina 4 - Iveta

Iveta: „Ahoj Jano, co jsi dostala za dárky?“

Jana: „Dostala jsem velikou spoustu dárků!“ (vyjmenovává je)

Iveta: „Fakt jo, to je super!“ Vezme ji za rameno a odvádí stranou. „Hele, já vím, že jsi tolik dárků určitě nedostala, nemusíš se stydět to přiznat, vždyť o nic nejde.“

Jana: „No dobře... Tak děkuju.“

Skupina 4, která vylepšovala situaci skrz Ivetu, měla ve scénce zajímavý detail, oproti druhé skupině, že „Iveta“ Janě vymyšlené dárky odkývala, poté si ji odvedla stranou a řekla jí, že jí moc nevěří, ale že se nemusí cítit špatně, pokud dostala málo dárků.

V této skupině jsem ocenila a vyzdvihla před dětmi hlavně to, že Iveta naoko zachovala tvář a neshodila Janu před spolužačkami. Žáci též uznali, že by toto gesto ocenili, protože by je kamarádka nenachytala přede všemi při lhaní a neshodila je.

Poslední dvě skupiny měly vylepšit situaci jako někdo ze spolužáků. Ty to vyřešily, opět shodně, tak, že spolužáci zasáhli fyzicky a děvčata roztrhli.

Zhodnocení aktivity: Poté jsme s žáky diskutovali o scénkách, které jsme viděli. Žáci měli říci, či řešení se jim líbilo nejvíce či které je zaujalo nebo překvapilo. Případně měli sdělit, pokud je napadlo ještě jiné řešení. U některých žáků jsem měla pocit, že spíše jmenovali své kamarády, nebo oblíbence třídy, než aby skutečně vyslovili svůj názor. Z mého pohledu hodnotili spíš scénky, než řešení samotné. Líbily se jim scénky, ve kterých bylo použito fyzického zákroku, tedy že spolužáci spolužačky odtrhli. Někteří žáci měli ale zajímavé postřehy. Například je napadlo řešení, že Jana lhát vůbec nemusela, i když by tím riskovala ponížením. Někdo také zmínil, že v jedné scénce se Iveta zachovala velmi taktně, když Janu před ostatními podpořila a pak ji odvedla stranou a projevila jí pochopení. Také pár žáků poznamenalo, že spolužáci nemuseli řešit situaci ve chvíli, kdy už nebylo cesty zpět, ale mohli také projevit nesouhlas směrem k Ivetě a říci jí, že se nechová k Janě dobře.

1.12.5 DŮSLEDKY

Metoda: Narativní pantomima, štronzo

Cíl: Žáci si uvědomí, jak se Jana cítila, když byla potrestaná a nemohla se účastnit výletu s maminkou a sestrou.

Popis aktivity: Žáci si v kruhu přečtou, jakým způsobem byla Jana potrestaná. Poté dostanou kartičky se zadáním.

„Jana má za trest spoustu domácích prací. O to hůře se jí pracuje, když si představuje, co Eva s maminkou všechno prožívají na výletech, na které ona nemůže.

Připravte si dvě krátké pantomimické (bez mluvení) scénky o tom, co maminka s Evou prožívají na výletě. (Nedržte se úryvku z knihy, vymyslete si vlastní aktivity, o které Jana přijde). Rozdělte si ve skupině role – jeden z vás bude Jana, která doma uklízí a ten bude předvádět pantomimu podle pokynů vypravěče (mě). Dva a dva z vás budou maminka a Eva a předvedou ostatním vymyšlenou pantomimickou scénku (každá dvojice jednu).“

Po proběhnutí přípravného času skupiny a rozdělení rolí dostanou skupiny zadání: *„Nyní bude žák v roli Jany předvádět přesně to, co řeknu. Když řeknu **štronzo**, Jana se zastaví („zmrzne“) v pozici ve které je a v té chvíli předvede pantomimu jedna z dvojic Eva – maminka, předvedou vymyšlenou scénku. Poté přijde na řadu druhá dvojice.“*

Reflexe: Po skončení jednotlivých skupin je s žáky veden rozhovor o tom, co Eva s maminkou na výletě dělaly. Děti vedou diskuzi o tom, jak se Jana asi cítila, jestli jí to stálo za to a mají říct, jaký trest je pro ně samotné doma ten nejhorší, když něco provedou.

Na závěr si žáci přečtou o tom, jak bylo Janě konečně odpuštěno.

Zhodnocení aktivity: V této aktivitě jsem cítila, že není zcela zvládnuto vedení z mé strany, že jsem se na ni měla více připravit, nebo ji více promyslet. Tato část žáky bavila, bohužel se smysl minul účinkem, protože scénky, kterak Jana uklízí, je spíše rozesmívaly, než že by přemýšleli nad jejími pocity.

Mezi tresty, které jsou pro žáky nejhorší, nejčastěji zmiňovali zákaz technologií, minimum žáků řeklo, že nejhorší je zákaz jít ven s kamarády. Dvě žákyně uvedly, že nejhorší by byl pro ně zákaz čtení knih.

1.12.6 IVETA

Metody: Dotazování a odpovídání (technika horká židle) + učitel v roli

Cíl: Žáci dobře poznají postavu Ivety a pochopí, proč se k Janě chovala tak, jak se chovala.

Popis aktivity: Učitel v roli Ivety oznámí žákům, že je nyní Iveta, dívka, která Janu předtím urazila. Řekne jim, že po maléru s fackou, který už se vyřešil (Jana se Ivetě omluvila) se stalo ještě něco a vybídne je, aby se Ivety na cokoliv ptali. Žáci se dotazují Ivety na to, co se stalo, zkouší vymyslet řešení. Zjistí, že Iveta ztratila cvičky a Jana je jediná, kdo jí může zachránit, ale Jana jí ty cvičky nechce půjčit. Poté učitel buď změní roli a stane se Janou, nebo svěří dopředu tuto roli šikovné žákyni či žákovi. Učitel či žák v roli vysvětlí žákům své důvody, proč nechce Ivetě cvičky půjčit a zachránit ji. Žáci Janu zkusí pomocí pádných argumentů přesvědčit.

Reflexe: Žáci diskutují o možnostech řešení, o pocitech obou děvčat, o tom, jak by se samy zachovali.

Zhodnocení aktivity: Žákům trochu trvalo, než se dostali do role, především byli vyvedeni z míry, že mohou mně, paní učitelce, tykat. Občas se proto pletli a mluvili se mnou, jako s paní učitelkou, o postavě. Musela jsem je stále směřovat k tomu, že nejsem paní učitelka, ale Iveta a že se mnou mají mluvit jako s Ivetou. Nakonec se dostali do role a zjišťovali, co se stalo a navrhovali možná řešení. Někteří žáci se netajili tím, že by Ivetě nepomohli na Janině místě, protože se chovala ošklivě, ale snažili se vymyslet alespoň řešení její situace.

Roli Jany jsem svěřila žákyni. Vysvětlila jsem jí dopředu, co má dělat. Úkolu se zhostila velice dobře (dívka podle mých informací navštěvuje dramatický kroužek) a vysvětlovala dětem, proč Ivetě pomoci nechce. Žáci se jí poté pomocí argumentů snažili přesvědčit. Jejich argumenty byly, že je nyní Iveta v maléru, že se přeci nakonec omluvila, že by dostala doma nabito. Navrhovali Janě i protiobchod, že má Ivetě pomoci a něco za to požadovat, aby si to Iveta doopravdy zasloužila. Poté jsem žákům řekla, že než jim

prozradím konec, tak mají říci, zda by oni sami na místě Jany Ivetě pomohli, nebo nepomohli. Žáci se vesměs rozdělili na dva tábory, část řekla, že by pomohla, protože je jim Ivetě nakonec líto. Část řekla, že by nepomohla, protože Iveta pomlouvala jejich mámu. Jeden chlapec řekl, že by Ivetě pomohl a za to by mu musela sloužit.

Nakonec jsme si společně přečetli úryvek, ve kterém vyšlo najevo, že Jana Ivetě pomohla a v úryvku zazněly Janiny motivy (Janě Ivetě nakonec bylo líto, protože se ukázala jako normální dívka, ne jako ta namyšlená spolužačka, kterou Jana znala. Toto jsem dětem zdůraznila a navázali jsme na to v další aktivitě.)

Výchozí příběh viz příloha č. 4

1.12.7 SELFIE

Metoda: Štronzo, hra v roli

Cíl: Žáci se vcítí se do kůže Jany a Ivetě, zjistí, jak to může být hezké, když někoho lépe poznáme, spřátelíme se s ním a můžeme zažít nové zážitky.

Popis aktivity: Děti se dozví, že Iveta Janu z vděčnosti pozvala k ní domů si hrát. Mají si představit, jak je hezké, když se spřátelí s někým novým a předvést situaci, kdy si dívky na stvrzení svého přátelství dělají „selfie“ fotografie. Mají předvést štronzo v situaci, kdy si fotí fotografie.

Reflexe: Žáci sdělí, jak se cítili, když fotili „selfie“ fotografie.

Zhodnocení aktivity: Tato aktivita byla krátká a děti bavila. Hodnotili ji tak, že se cítily skvěle, super, atd.

1.12.8 OPRAVDU JE ZNÁŠ?

Metoda: Práce ve skupinách

Cíl: Žáci se o sobě navzájem něco dozvědí, poznají lépe i ty spolužáky, se kterými se tolik nebaví a zjistí, že mohou mít mnoho věcí společných.

Popis aktivity: Žáci se dozvěděli, že není každý takový, jak se navenek jeví, jako tomu bylo v případě Jany a Ivetě. Zjistili, že ke konfliktu by nemuselo dojít, kdyby lidé více dávali

najevo svoje pocity, kdyby se lépe poznali. Proto dostanou nyní úkol, aby se sami mezi sebou poznali. Dostanou na záda značky, na které nevidí, potom se beze slova musí seskupit do skupin podle značek. Poté, co aktivita skončí, mají ve skupinách vymyslet 4 věci, které mají společné a 4 věci, které má každý z nich odlišné. Příklad: všichni čtyři se rádi dívají na fotbal, ale jen jeden z nich má rád koprovou omáčku. Dostanou papír, kam do kruhu napíšou společné věci a mimo kruh věci odlišné.

Reflexe: Žáci si vyberou mluvčího v každé skupině a ten odprezentuje výsledky skupiny.

Zhodnocení aktivity: Pro žáky bylo skutečně obtížné najít něco, co mají společného, především proto, že byli ve smíšených skupinách (chlapci i děvčata). V takových situacích vždy vidím, že se jim spolupracuje hůře, než když jsou ve skupině kamarádů. Na druhou stranu většinou dobře pracují a nedělají věci, které se netýkají zadané aktivity.

Žáci většinou psali do společných zájmů jídla, do odlišných zájmů různé své dovednosti, jako je například hra na nástroj.

Závěrečná reflexe Lekce Jana:

Žáci si v kruhu sdělují, co se během celé lekce dozvěděli, co jim nového přinesla za poznatky. Mluvíme o příběhu Jany, v čem nás poučil. Poté hovoříme o nás – co nám tato lekce dala, co jsme se v ní nového naučili?

Zhodnocení lekce: V závěrečné reflexi žáci uvedli, že se naučili, že se nemají někomu posmívat, protože má méně peněz a že pokud je někdo urazí, tak mají raději odejít, než přejít do fyzického útoku. Také někteří uvedli, že je hezké se zastat spolužáka, když se mu někdo posmívá.

Žáci v této lekci spolupracovali méně, než v lekcích následujících. Příkladám to tomu, že byly hry pro ně nové, především různé scénky a hry v roli. Bylo pro ně obtížné hrát role, styděli se.

Při realizaci první lekce mě překvapilo, jak moc jsou aktivity náročné na čas. Původně jsem plánovala každou lekci na dvě vyučovací hodiny, nakonec každá zabrala přibližně pět vyučovacích hodin. Po první lekci jsem s tím však už počítala a podle toho zvolila den, kdy bylo vhodné lekci zrealizovat. Druhou lekci jsem zrealizovala na škole v přírodě, kde jsme s žáky měli možnost být venku a věnovat lekci celé dopoledne. Třetí lekci jsem zrealizovala ve třídě a věnovala jsem jí také celé dopoledne.



*Obrázek č. 1 – „štronzo“ – Iveta dostává facku
(Foto: M. Müller)*



*Obrázek č. 2 – žáci čtou úryvek se zadáním
(Foto: M. Müller)*

1.13 LEKCE BREJLOUN

V této lekci jsem použila sérii her zaměřených na posměšky jakéhokoliv druhu, nejčastěji kvůli vzhledu, tělesným proporcím, ale i kvůli tomu, že je někdo pomalejší, neohrabanější a podobně. Všechny aktivity této lekce nebyla úplně typicky dramatické, i když prvky dramatické výchovy jsem v ní použila, například hru v roli. Hlavním cílem této lekce bylo pokusit se vcítit do role dítěte, které se něčím mírně odlišuje od ostatních a je proto terčem občasných posměšků, i když jsou jen nahodilé a tím se liší od šikany. Přesto jsou ale pro dítě velice nepříjemné a často to stačí, aby přestalo rádo chodit do školy a začalo mít psychosomatické problémy. Problém řešený v této lekci také víc odráží situaci, která nastala v mé třídě, než lekce první a třetí. Děti si to také daleko víc uvědomovaly a hodně z těchto nepříjemných zkušeností při lekci čerpaly.

Lekce obsahuje 6 aktivit:

- Jaké bude naše dnešní téma?
- I mně by se to mohlo stát.
- Já v neforemném těle.
- Poslouchám za rohem.
- Co na sobě nemám rád – co je na něm dobrého.
- Slepě ti důvěřuji.

1.13.1 JAKÉ BUDE NAŠE DNEŠNÍ TÉMA?

Metoda: Pohybová hra, rozhovor, práce ve skupině

Cíl: Žáci si uvědomí, jaké bude dnešní téma, vedou rozhovor o nadávkách, které jsou napsány na kartičkách a uvědomí si, zda se s nimi setkali či zda některé z nich někdy použili.

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do skupin. Na čtvrtkách jsou napsány různé výroky: „Jsi nějaký divnej“, „Brejloune“, „Jsi hloupej“, „Cikáne“, „Jsi tlustej“, „Jsi pomalej“, „Šilháš“. Čtvrtky jsou rozstříhány na takový počet dílů, kolik je členů ve skupině. Na druhé straně každého dílu je číslo skupiny. Každý ze skupiny jedenkrát vyběhne a přinese jeden díl. Žáci díly poskládají a poté si v kruhu sdělí, jaký výrok měly napsán na čtvrtce.

Reflexe: Když si žáci sdělí všechny výroky, mají říci svůj názor – o čem si myslí, že bude dnešní lekce, co je to za výroky, kde se s nimi mohli setkat.

Zhodnocení aktivity: Protože bylo žáků ten den bylo 28, rozdělili se do sedmi skupin po čtyřech. Žáci správně vyhodnotili, že se jedná o nadávky. Uvedli, že se s některými výroky setkali ve třídě. Nikdo nepřiznal, že by je někdy použil on sám. Zato uvedli, že některé oni sami někdy slyšeli směřované na svou osobu. Například „Jsi hloupý“, když zkazili písemku. Žáci přiznali, že jim to bylo velice nepříjemné.

Nadávku „Jsi tlustý“ bych nepoužila, kdyby bylo v kolektivu skutečně silné dítě. V tomto případě se to hodilo, protože jsme lekci realizovali na škole v přírodě a dívka, která zažila některé nepříjemné situace v souvislosti se svou nadváhou, na školu v přírodě nejela. Měli jsme tedy příležitost tento problém prodiskutovat.

1.13.2 I MNĚ BY SE TO MOHLO STÁT.

Metoda: Hra v roli

Cíl: Žáci si uvědomí, jak může dojít k situaci, ve které použijí urážlivý výrok a diskutují o tom, jak je možné situaci řešit nebo jí předejít.

Popis aktivity: Žáci ve skupinách sehrají scénky, při kterých je vysloven urážlivý výrok, který měli na své kartě.

Reflexe: Žáci mají zhodnotit scénky, které viděli, jejich průběh a zda se všichni aktéři zachovali správně.

Zhodnocení aktivity: Žáci se zhostili scének dobře, skvěle se vcítili do rolí. Byl zde vidět pokrok oproti první lekci, kdy byly nejisté a stydlivé. Přehráli scénky, o kterých jsme potom diskutovali. Někteří chlapci to vzali jako legraci a příležitost si co nejvíce vynadat a předstírat bitku. Jiní žáci ale sehráli své role velice přesvědčivě. Některé scénky zobrazovaly situace, ke kterým občas dochází i u nás ve třídě. Bylo vidět, že si to žáci uvědomovali.

1.13.3 JÁ V NEFOREMNÉM TĚLE.

Metoda: Pohybová hra

Cíl: Žáci si uvědomí, jak se cítí někdo, kdo je neforemný.

Popis aktivity: Žáci stojí zády k sobě, drží se zaháknutí do sebe a hrají „babu“.

Reflexe: Žáci mají říci, jak se cítili, když byly neforemní a špatně pohybliví.

Zhodnocení aktivity: Očekávala jsem, že žáci budou hru brát jako legraci. Proto mě velice překvapilo, že i když se u hry smáli, ihned poté, co jsem jim sdělila smysl hry, říkali, že jim bylo nepříjemné být takto neforemný. Upozornila jsem je, že v této chvíli byli všichni ve stejné situaci, ale že si mají uvědomit, jaké by to bylo, kdyby byly silné či neobratné pouze ony samy, mezi ostatními dětmi. Poté uznávali, že by se příjemně necítili.

1.13.4 POSLOUCHÁM ZA ROHEM.

Metoda: Zaslouchaná řeč

Cíl: Děti si uvědomí, jak se člověk cítí, když slyší, jak ho někdo pomlouvá za zády.

Popis aktivity: Žáci se vrátí do skupin, ve kterých byli předtím. Žák, který hrál oběť zůstane v roli a poslouchá, co si o něm povídají ostatní.

Reflexe: Pomlouvání žáci sdělí, jak se cítili při poslouchání negativních věcí o sobě.

Zhodnocení aktivity: Žáci reagovali různě. Někteří říkali, že by jim bylo líto, kdyby slyšeli, jak o nich někdo takto mluví. Jiní říkali, že pokud by to říkal někdo ze spolužáků, se kterými se nekamarádí, tak by jim to tolik nevadilo, jako kdyby to bylo od kamarádů. Jedna dívka uvedla, že pokud by věděla, že pomluva není pravdivá, tak by se jí nezabývala. Jiná dívka naopak říkala, že by se pokusila přizpůsobit. Následně proběhla diskuze o tom, zda je dobré se přizpůsobovat nebo ne, někteří žáci namítali, že nemá smysl se nikomu přizpůsobovat, že praví přátelé nás mají rádi takové, jací jsme.

1.13.5 CO NA SOBĚ NEMÁM RÁD – CO JE NA NĚM DOBRÉHO.

Metoda: Předávaná řeč

Cíl: Žáci si uvědomí, že každému vadí na jeho vzhledu určitý rys a že to je něco, co lidi spojuje. Ale také si uvědomí, že na každém lze najít něco hezkého, co mu mohou pochválit a že bychom na sobě i druhých měli hledat kladné věci.

Popis aktivity: Žáci se posadí do kruhu. Každý řekne jednu věc, kterou na sobě nemá rád. Například: „Nelíbí se mi moje barva vlasů.“ Poté ten další řekne nějakou lichotku, například: „Máš hezké oči.“ A sám o sobě opět řekne něco, co nemá rád.

Reflexe: Žáci zhodnotí, jak se cítili, když poslouchali lichotky na svou adresu a naopak sebekritiku ostatních.

Zhodnocení aktivity: Žáci se při této aktivitě velice styděli, především proto, že si měli sednout vedle někoho, s kým se běžně nekamarádí. Proto měli veliké potíže s vymyšlením kladných výroků o spolužácích. Nakonec to ale dokázali. Většinou si chválili vlasy a oči, dívky mezi sebou postavu.

Při reflexi žáci uváděli, že je překvapilo, že například někdo o sobě smýšlí jako o silnějším přitom oni tak dotyčnou osobu nevnímají. Naopak pochvaly na jejich adresu je potěšily.

1.13.6 SLEPĚ TI DŮVĚŘUJI.

Metoda: Práce s rekvizitou

Cíl: Žáci spolupracují ve vylosovaných dvojicích, uvědomí si, jak se cítí člověk, který je bezbranný, převezmou zodpovědnost za spolužáka a postarají se o něj.

Popis aktivity: Žáci si vylosují dvojice. Poté jeden má zavázané oči a druhý ho naviguje. V cíli mají žáci poslepu (dle navigace spolužáka) najít kartičku se svým jménem, kde mají vzkaz. (Hru si lze různě přizpůsobit, já jsem žákům napsala vzkazy, co pozitivního si o nich myslím).

Reflexe: Žáci zhodnotí, jak je spolužák vedl a jak se cítili jako bezbranní.

Zhodnocení aktivity: Žáci většinou říkali, že se s šátkem na očích cítili velmi nejistě. Říkali také, že si uvědomovali, že musí důvěřovat svému vodiči. Někteří žáci přiznávali, že je velmi znervózňovalo, že se musí na spolužáka absolutně spolehnout. Jiní ale naopak říkali, že to posílilo jejich důvěru ke spolužákovi. Jeden žák přiznal, že spolužačce nevěřil a pokusil se hledat cestu sám pomocí osahávání okolí.

Jako vodiči si ale také žáci nebyli příliš jistí. Někteří zjistili, že neumí dobře navigovat a přesně se vyjadřovat. Také žáci připouštěli, že když vedli někoho, na kom jim nezáleží, tak jim bylo jedno, jestli ho špatně navedou a on narazí hlavou do stromu. Bývali by se raději

vedli mezi sebou s kamarády. Uznávali ale zároveň, že to není správně, že bychom se měli postarat i o člověka, který nám není blízký. Diskutovali jsme o tom, jaké to asi je, být slepý a bezmocný. Všichni žáci se shodli, že by se v takové situaci nechtěli ocitnout.

Závěrečná reflexe Lekce Brejloun:

Žáci si v kruhu sdělují, co se během celé lekce dozvěděli, co jim nového přinesla za poznatky.

Zhodnocení lekce: V závěrečné reflexi žáci uváděli, že se dozvěděli, že se nemají nikomu posmívat a že by se sami cítili opravdu špatně, kdyby jim někdo nadával. Zároveň také říkali, že nikdo nemá být posuzován podle vzhledu, protože nikdo nemůže za to, jak vypadá.

Tato lekce proběhla lépe, než lekce předchozí. Z počátku se dětem nechtělo pracovat, když se dozvěděly, co budou dělat. Poté ale spolupracovali dobře.

Vzhledem k tomu, že lekce proběhla na škole v přírodě, jsme měli možnost být při realizaci lekce venku a tam se dětem pracovalo lépe, než ve třídě.



Obrázek č. 3 – žáci běhají a skládají jednotlivé díly nápisu (Foto: M. Müller)



Obrázek č. 4 – žáci předvádí scénky, při kterých zazní urážlivý výrok (Foto: M. Müller)



Obrázek č. 5 – žáci předvádí scénky, při kterých zazní urážlivý výrok - 2 (Foto: M. Müller)



Obrázek č. 6 – žáci hrají na „babu“ (Foto: M. Müller)



Obrázek č. 7 – „slepě ti důvěřuji“ (Foto: M. Müller)

1.14 LEKCE BLANKA

Pro tuto lekci jsem se inspirovala skutečným příběhem, který jsem již zmínila v teoretické části, o děvčeti Blance, z knihy *Jak na šikanu* od autorů Pavla Říčana a Pavlíny Janošové.

Lekce obsahuje 6 aktivit:

- Jaké to bude v nové škole?
- Nová spolužačka
- Odmítání
- Deníček
- Vývoj situace
- Jak to dopadlo s Blankou?

1.14.1 JAKÉ TO BUDE V NOVÉ ŠKOLE?

Metoda: Akce - narace

Cíl: Žáci se seznámí se s postavou našeho příběhu – s Blankou.

Popis aktivity: Žáci stojí v kruhu. Nyní jsou všichni v roli Blanky a společně mají sehrát Blančino ráno, kdy se Blanka připravuje do nové školy. Každý předvádí jednu aktivitu a k tomu popisuje, co dělá, nebo říká, na co přitom myslí. Žák může navázat i na předchozího žáka, například jeden řekne (a předvede), že si čistí zuby, druhý si stále čistí zuby, ale říká již nějakou jinou Blančinu myšlenku věnovanou dni, který ji dnes čeká.

Reflexe: Žáci odpoví na otázky: Bál by ses, kdybys měl jít mezi již hotový kolektiv jako nový žák? Pomohl bys novému žákovi se začlenit do kolektivu, kdybys viděl, že je nesmělý?

Průběh aktivity: Žáci nevěděli jak začít a ostýchali se. Vymýšleli a předváděli různé ranní aktivity, jako je čištění zubů, zamačkávání budíku, sprchování, pití čaje a tak dále. Vyslovovali myšlenky typu: „Snad na mě budou hodní.“ nebo „Jaká asi bude nová paní učitelka?“

Zhodnocení aktivity: Žáci přiznávali, že by se do nového kolektivu trochu báli. Někteří z nich říkali, že jsou v podobné situaci, protože opouští školu a od září nastupují na

gymnázium. Někteří uvedli, že by za novým spolužákem sami přišli, jiní říkali, že by se asi ostýchali a doufali by, že nová spolužačka přijde sama.

1.14.2 POZDRAV SPOLUŽAČCE

Metoda: Živý obraz

Cíl: Žáci se pokusí vřele přivítat nového spolužáka a uvědomí si, že se cítí nejistě a že mu toto může pomoci se cítit dobře.

Popis aktivity: Každá skupina vymyslí nové spolužačce pozitivní pozdrav, který by sami žáci rádi dostali, kdyby přišli do nové třídy. Pozdrav nebude verbální, ale metodou živého obrazu, čili pantomimou.

Reflexe: Žáci říkají, který pozdrav by se jim nejvíce líbil, kdyby oni sami byli na místě Blanky.

Zhodnocení aktivity: Tato aktivita byla rychlá a žáky bavila. Vymysleli hezké pozdravy. Navzájem komentovali své pozdravy, někteří shazovali pozdravy jiných a říkali o nich, že jsou neoriginální, což jsem poté usměrnila a žádala je, aby nehodnotili, ale pouze sdělili, který pozdrav se líbil jim osobně.

Poté se žáci se dozvěděli, že Blance se tak vřelého přijetí nedostalo a na to jsme navázali další aktivitou.

1.14.3 NOVÁ SPOLUŽAČKA

Metoda: Alej, rozhovor

Cíl: Žáci si vyslechnou slova chvály i kritiky a zamyslí se nad tím, jak se při tom cítili. Uvědomí si, jaké to je, poslouchat negativní, ale i pozitivní ohlasy na svou osobu.

Popis aktivity: Žáci stojí ve dvou řadách proti sobě. Jedna řada říká pozitivní vlastnosti či nějakou pochvalu a druhá negativní vlastnosti nebo kritiku. Nejprve projde uličkou učitel. Poté projde uličkou každý žák. Žáci říkají procházejícímu člověku do očí pochvalu či kritiku, kterou učitel dopředu schválí. Žáci mají zakázáno být vulgární.

Reflexe: Žáci sedí v kruhu a nyní mají jeden po druhém říci, jak se cítili, když byli v kůži Blanky, kdyby si představili, že slova, která jim byla sdělena, patřila doopravdy jim.

Průběh aktivity: Žáci říkali hodnocení jako: „Jsi ošklivá“, „Jsi hloupá“, „Jsi nešikovná“, ale také: „Jsi hezká“, „Jsi chytrá“ nebo „Jsi šikovná“. Někteří vyjádřili své zklamání, když se dozvěděli, že právě oni mají říkat pozitivní hodnocení. Naopak některým z těch, kteří říkali negativní hodnocení, se to líbilo a i se u toho smáli.

Zhodnocení aktivity: Všimla jsem si, že žáci, kteří si svým způsobem užívali vyslovování negativního hodnocení, poté zvažněli, když procházeli uličkou. Po skončení aktivity všichni žáci přiznávali, že jim negativní komentáře byly velice nepříjemné, někdo říkal, že mu to bylo líto. Naopak ty pozitivní je těšily, žáci se shodli, že to bylo hezké poslouchat. Někdo říkal, že mu ty ošklivé komentáře nevadily, když byly poté vyváženy hezkými, ale na otázku, jak by se cítili, kdyby ty pozitivní komentáře nepřišly, říkali, že špatně.

1.14.4 ODMÍTÁNÍ

Metoda: Metody pantomimicko-pohybové, živé obrazy

Cíl: Žáci si uvědomí závažnost situace, ve které se Blanka ocitla.

Popis aktivity: Žáci si přečtou úryvek z příběhu Blanky o tom, jak se k ní spolužáci chovají. Poté se rozdělí do skupin a každá skupina předvede živý obraz, který znázorňuje nějakou scénu či událost ve škole.

Průběh aktivity: Někteří žáci se opět situaci nevhodně smáli, stále nezmizel jejich smích z předvádění scének. Jiní to ale brali velice vážně. Žáci často předváděli podobné scény, na živých obrazech se od „Blanky“ odvraceli, nebo jí něco nepěkného říkali.

Reflexe: Ostatní žáci o obraze diskutují, co se na něm děje, o čem se mohou žáci na obraze bavit.

Zhodnocení aktivity: Žáci dobře vystihli, co se děje na živých obrazech. Říkali většinou, že spolužáci Blance nadávají, že se jí posmívají, že ji nechtějí mezi sebe, že při tělocviku ji vybírají jako poslední do družstva atd. Diskutovali jsme také o tom, proč někdo z přihlížejících nezasáhl, proč Blance nepomohl. Většina žáků říkala, že to nechápou, že by pomohli, pár žáků ale zmínilo strach z vyloučení z kolektivu, pokud by se zastali neoblíbené spolužačky. Někteří žáci navrhovali oznámit vše třídnímu učiteli.

1.14.5 DENÍČEK

Metoda: Deníček, skupinová práce

Cíl: Žáci si uvědomí, jak se Blanka cítí v situaci, která ve škole probíhá.

Popis aktivity: Žáci ve skupinách vytvoří zápis do deníčku v roli Blanky, popíší několik větami, jak se Blanka cítí.

Reflexe: Mluví skupiny přečte úryvek z deníčku. Žáci v kruhu hovoří o Blančiných pocitech.

Průběh aktivity:

Úryvek skupiny č. 1:

„Dneska to ve škole bylo hrozný. Nikdo se mnou nemluvil. V tělocviku jsem zase byla poslední vybraná do týmu na vybiku. Nesnáším to tam!“

Úryvek skupiny č. 2:

„Ach jo, já nechci zítra do školy. Nechápu, proč zrovna mě tak nesnášejí, co je na mně tak špatnýho. Lucka mi řekla: „Smrdíš!“ a holky se tomu smály. Už ani sousedka v lavici se mnou nemluví a přitom se se mnou na začátku normálně bavila.“

Úryvek skupiny č. 3:

„Už zase mi nadávali. Už nevím, co mám dělat. Ráno bych nejradši dělala, že je mi blbě, aby mě máma neposílala do školy.“

Zhodnocení aktivity: Tato aktivita žákům dobře šla. Společně ve skupinách vymysleli úryvky z Blančina deníku, které působily velmi skutečně. Poté jsem se jich zeptala, jak se v této situaci Blanka asi cítí. Děti většinou říkaly, že se Blanka musí cítit hrozně, že si to neumí představit.

1.14.6 VÝVOJ SITUACE

Metoda: Brainstorming

Cíl: Žáci zkusí najít řešení situace.

Popis aktivity: Vysvětlím žákům metodu brainstorming. Poté položím žákům otázku – „Jak by se měla tato situace řešit?“

Reflexe: Zapišeme některé dobré nápady. Ty nám budou východiskem pro další aktivitu.

Zhodnocení aktivity: Žáci navrhovali, aby Blanka celou situaci oznámila rodičům nebo pedagogům. Někdo říkal, že by měla přejít do protiútoky a ne jen pasivně přijímat urážky. Žáci také říkali, že by požádali o pomoc někoho ze spolužáků, kdo ještě není na straně agresorů.

1.14.7 JAK TO DOPADLO S BLANKOU?

Metoda: Plná hra, práce ve skupinách

Cíl: Žáci se vcítí do role Blanky a předvedou své řešení situace.

Popis aktivity: Žáci přehrají scénky se scénářem, které si ve skupinách samy vymyslí. Mohou se držet nápadů, které nás napadly při brainstormingu. Mají samy možnost si ve skupině zvolit řešení situace, nebo závěr. Zadání zní: „*Sehrajte scénku, jak to s Blankou podle vás dopadlo, nebo scénku, ve které předvedete řešení situace.*“

Reflexe: Učitel sdělí žákům, jak to s Blankou dopadlo doopravdy, poté žáci diskutují, jaká varianta závěru by bývala byla optimální.

Průběh aktivity: Při této aktivitě byli žáci rozděleni do pěti skupin. Tři skupiny se shodly a předvedly scénku, která skončila sebevraždou Blanky. Žáci se již při předchozích aktivitách často dotazovali, jestli takto Blanka skončila a protože jsem odmítla jim odpovědět se sdělením, že se vše dozví na konci, většina z nich to již tušila.

Dvě skupiny vyřešili situaci jinak. V jedné ze scének Blanka řekla vše rodičům a ti ji přeložili na jinou školu, ve druhé scénce si Blanka postěžovala učitelce třídní a ta ostatním dala důtku.

Zhodnocení aktivity:

Při této aktivitě mě mrzelo, že někteří žáci její vážnost narušovali nevhodným chováním a „šaskováním“. Měla jsem pocit, že někteří chlapci si záměrně zvolili konec se sebevraždou a i u předchozích aktivit vyhledávali náznaky násilí či sprostá slova.

Některé scénky ale byly velice povedené. U žáků byl již vidět pokrok oproti první lekci, vystupovali mnohem sebejistěji.

Žákům jsem sdělila, že se ve skutečnosti doopravdy Blanka pokusila o sebevraždu a že byla naštěstí neúspěšná. Zdálo se, že i když to žáci očekávali, s většinou z nich to otřásl. S žáky jsme poté diskutovali o tom, jaké měla Blanka možnosti, jak mohla svou situaci řešit. Často říkali, že oni sami by to řekli rodičům či pedagogům. Někdo říkal, že by šel přímo za ředitelem školy.



Obrázek č. 8 – žáci předvádí Blančino ráno
(Foto: M. Müller)



Obrázek č. 9 – žáci zdraví novou spolužačku
(Foto: M. Müller)



Obrázek č. 10 – alej – žákyně v roli Blanky prochází uličkou
(Foto: M. Müller)

ZÁVĚR

Nedomnívám se, že tři lekce dramatické výchovy mohou vyřešit všechny problémy ve třídě, která již funguje pět let jako kolektiv a ve které jsou některé potíže hlubšího rázu. Lekce zrealizované v praktické části práce jsou pouze ukázkou, jak lze metod dramatické výchovy využívat k edukačním cílům, takových lekcí by však mělo být ve třídě zrealizováno daleko více. Dramatická výchova by ve školství, zvláště na prvním stupni, neměla být činností občasnou a nahodilou, pokud má učitel možnost a domnívám se, že učitel prvního stupně tu možnost má, pak by měl zařazovat metody dramatické výchovy co nejčastěji je to jen možné. Jejich prostřednictvím, budou-li dobře využívány a lekce dobře vedeny, bude vychovávat z dětí silné a sebevědomé jedince, kteří se nebudou bát říkat otevřeně svůj názor a kteří dovedou efektivně řešit problémy. V takovém kolektivu poté nebudou mít rizikové jevy chování místo.

Cíl, který jsem si stanovila - vymyslet a zrealizovat lekce, které by byly pro mě i ostatní pedagogy jedním z účinných nástrojů proti rizikovému chování ve třídách – považuji za splněný. Je však potřeba zařazovat tyto lekce již dříve, než k rizikovému chování vůbec dojde, jako prevenci.

Jako začínající učitel si do budoucích let dávám předsevzetí, že využiji poznatků získaných při psaní této práce a budu lekce dramatické výchovy dál vymýšlet a zařazovat do hodin co nejvíce, abych posilovala u dětí přátelské a otevřené vztahy a také abych naplnila vizi současné školy, tedy že žák se má učit především zkušeností, že není prázdnou nádobou, ale člověkem s vlastní osobností, kterému má právě pedagog být nápomocný v osobnostním rozvoji a pedagog na prvním stupni obzvláště, neboť právě ten pokládá základy, na kterých pak jedinec staví celý život.

RESUMÉ

V diplomové práci se zabývám využitím dramatické výchovy při řešení či prevenci rizikových jevů chování ve třídě. V teoretické části popisuji pojem rizikové jevy chování, popisuji vybrané z nich a uvádím některé možnosti jejich prevence. Dále se zabývám pojmem dramatická výchova, uvádím definice předních českých odborníků na dramatickou výchovu a zmiňuji její místo v osobnostním učení žáka. V praktické části pak realizuji tři lekce dramatické výchovy, jejichž hlavním tématem jsou právě rizikové jevy chování, zhodnocuji jednotlivé aktivity se žáky i jednotlivé lekce a poté na základě průběhu jednotlivých hodin vyvozují závěr.

Klíčová slova: dramatická výchova, rizikové jevy chování, základní škola, metody a techniky

SEZNAM LITERATURY

- BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, c2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- CIKLOVÁ, Kateřina. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. Ostrava: EconomPress, 2016, s. 99. ISBN 978-80-905065-9-6.
- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.
- DRIJVEROVÁ, Martina. *Táta k příštím vánocům*. 2. vyd. Ilustroval Jarmila MAREŠOVÁ. Praha: Albatros, 1995. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00371-6.
- ČERVENÁ, Vlasta. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 2., opr. a dopl. Redaktor Josef FILIPEC. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0493-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOPECKÝ, Kamil a Veronika KREJČÍ. *Rizika virtuální komunikace - příručka pro učitele*. Olomouc: Net University s.r.o., 2010, 34 s. ISBN 978-80-254-7866-0.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 154. ISBN 80-7315-004-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004, s.68. ISBN 80-7331-021-x.

-
- MACHKOVÁ, Eva, ed. Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
 - MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005, s.30. ISBN 80-901660-6-7.
 - MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
 - MACKOVÁ, Silva. *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. V Brně: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. ISBN 978-80-7460-101-9.
 - MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
 - MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
 - MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
 - MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.
 - PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. Brno: Cerm, 1998. Item, LZ 45. ISBN 80-7204-071-5.
 - PAVLOVSKÁ, Marie, ed. *Komunikace, týmová spolupráce a řešení problémových situací ve škole: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu, záznam realizovaných cvičení pro rozvoj komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004, s. 20. ISBN 80-86633-24-1.
 - PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

-
- ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
 - ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, s. 11-12. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.
 - ŠEVČÍKOVÁ, Anna. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-7527-6.
 - ŠMAHAJ, Jan. *Kyberšikana jako společenský problém: Cyberbullying as a social problem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4227-3.
 - ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
 - VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 2. rozš. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-02-0.
 - VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, s. 53. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Internetové zdroje

KOLÁŘ, Michal. *Řízení školy online: Aplikace pro řízení školy* [online]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/sikana-a-inkluzivni-vzdelavani-2-cast.m-4963.html>

Prevence-info.cz: Prevence rizikového chování [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky., 2018 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: www.prevence-info.cz/typy-rizikoveho-chovani/nasili

Univerzita Karlova: Filozofická fakulta [online]. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#HK>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

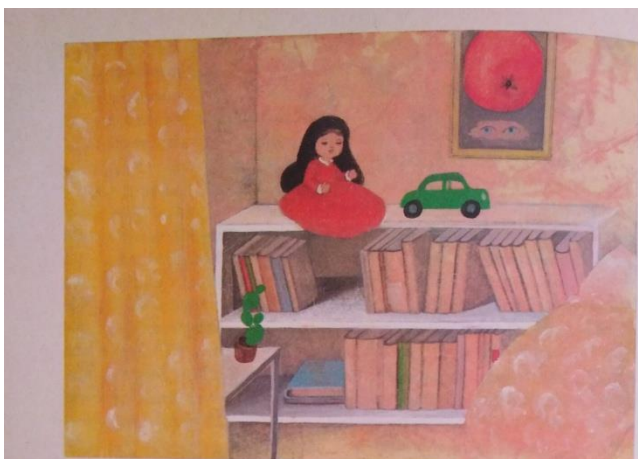
Obrázky:

1. Obrázek č. 1 – „štronzo“ – Iveta dostává facku, str. 46
2. Obrázek č. 2 – žáci čtou úryvek se zadáním, str. 46
3. Obrázek č. 3 – žáci běhají a skládají jednotlivé díly nápisu, str. 51
4. Obrázek č. 4 – žáci předvádí scénky, při kterých zazní urážlivý výrok, str. 51
5. Obrázek č. 5 – žáci předvádí scénky, při kterých zazní urážlivý výrok - 2, str. 52
6. Obrázek č. 6 – žáci hrají na „babu“, str. 52
7. Obrázek č. 7 – „slepě ti důvěřuji“, str. 52
8. Obrázek č. 8 – žáci předvádí Blančino ráno, str. 58
9. Obrázek č. 9 – žáci zdraví novou spolužačku, str. 58
10. Obrázek č. 10 – alej – žákyně v roli Blanky prochází uličkou, str. 58

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

„Čtrnáctiletá nenápadná gymnasistka Blanka, zatížená tím, že žila delší dobu rozklížené rodině, se dostala v důsledku stěhování do nové, sehrané třídy. Trochu nešikovně se snažila zapadnout mezi ostatní. Jana, suverénní hvězda třídy, přišla s nápadem zahrát si s Blankou způsobem, kterým si děvčata hrají dost běžně: „Holky, víte co, nebudeme s ní mluvit!“ Blanka nechápala, co se děje. Když se pokoušela vmísit do rozhovoru, spolužačky umlkaly a odvracely se, nebo se ozvala ironická poznámka či uchechtnutí. Blanka se snažila, jak dovedla, a bylo velmi „zábavné“ sledovat její reakce, když třeba uslyšela „nedolejzej“! Děvčata, která s ní zpočátku normálně mluvila, se dostala pod tlak, aby nekazila hru, jež postupně zaujala i chlapce. Brzy seděla Blanka sama v poslední lavici, při rozdělování družstev v tělocviku zbývala vždycky poslední. Třídní profesorka Blančinu izolovanost zpozorovala, snažila se jí „zapojit do kolektivu“, ale bez úspěchu, třída se bavila vymyšlením různých důvodů, proč je nová spolužačka „nemožná“. - Hra se z nejasných důvodů vymkla z obvyklých mezí a trvala několik měsíců. Vyvrcholilo to poznámkami jako: „Smrdíš“ nebo: „Podívej se na sebe, jak vypadáš!“ a dokonce: „Co kdybys konečně vypadla – no, odevšad!“ Blanka nevydržela, pokusila se o suicidium, jen náhodou neúspěšné. (Rodiče se vrátili domů dříve, než měli, přiotrávené děvče se podařilo zachránit). Byla nutná psychiatrická hospitalizace. Rodiče našli Blance jinou školu, kde s pomocí delší psychoterapeutické péče jakžtakž zapadla mezi spolužáky.“ (Říčan, 2010, s. 11 – 12)



U NÁS DOMA

Když se otevřou dveře našeho bytu, jsme ve veliké předsíni. Mohlo by se tam i projet na koloběžce, ale to nesmíme, kvůli koberci. Proti vchodu jsou troje dveře: náš pokoj, mamčin a kuchyně. Dveře se nesmí otevřít najednou, dělá to průvan a skla drnčí. Ale mám ten zvuk ráda.

Mamčin pokoj je zároveň obývací. Na dveřích má přilepenou papírovou kytku. Tu jsme tam jednou daly my, když byla mamka

14

smutná. A zůstane tam napořád, protože člověk nikdy neví, kdy mu zas bude smutno a bude potřebovat potěšit. V pokoji je mamčin gauč, dvě křesla, skříň a knihovna. Mamka má nejvíce knížek v do- zvláštní dům, kolem teče voda a před ním stojí sklenice s konvalinkami. Pak je tam obrázek nějaké paní, co se dívá do dálky, a obrázek, který neukazuje nic doopravdy, ale který mám ze všech nejradši. Jsou na něm červené a žluté čáry a tečky a skvrny a pokaždé si můžete myslet, že je to něco jiného. Mně někdy připadá jako zahrada a sluníčko a někdy jako loď na červené řece a někdy něco úplně jiného. Na okně má mamka kytky a o ty se starám já. Než jdu do školy, tak je zalévám.

Z mamčina pokoje se dá projít do kuchyně. Máme tam linku, ale jen malou, tři skříňky nahoře a tři dole. Ve skříňkách je pořádek, a když tam krámujeme, mamka to zaručeně pozná. Ale stejně tam občas chodíme na hrozinky. Máme cukřenku, která vypadá trochu jako raketa, a gril, co sám otáčí masem. Na jedné skřínce stojí hmoždíř po babičce a váhy. Ty mají dvě misky a uprostřed dvě ptáčí hlavičky. Když je dobře naváženo, ťukají se ptáčky zobáčkem. Jako malá jsem jim říkala Patapum — a už jim to jméno zůstalo. V kuchyni pomáháme, jak se dá. Protože mamka by to nestihla a nemohly bychom nikam v sobotu a v neděli. Mě to baví, ale Eva by se vždycky radši ulila. Na okně kuchyně je truhlík a v tom pěstujeme kopr, šalvěj a pažitku. Petržel ne, tu my nerady. V kuchyni je na zemi linoleum a to je prima, protože se člověk nemusí bát něco rozlít.

A teď náš pokoj! Je celý bílý: postele, skříň, poličky, všechno. Natíraly jsme to s mamkou samy. Latex jsme měly i ve vlasech, ale bytírala to legrace. Na oknech máme žlutobílé záclony, které mamka ušila a stejné přehozy na postelích. Stlát si musíme samy.

Na stěnách máme pohádkové obrázky: Meluzínu, Prince Bajaju

15

a Vodníka na vrbě. Pak máme ještě obrázek, na kterém je jablko a dvě oči. Nevíme, jestli je to kluk nebo holka, ale je jasné, že má na jablko chuť. Když byla Eva malá, tak se toho obrázku bála. „Oči, jsou tam oči,“ ukazovala pořád a obrázek musel dolů. Teď je zas na stěně zpátky, ale občas jím Evu zlobíme: „Oči, oči...!“ a ona se vzteká.

Postele máme proti oknu, abychom hned ráno viděly, jak je venku. Poznáme to podle větrníků: Eva má zelený a já červený. Hned víme, jestli venku fouká nebo ne. Pod oknem je stoleček a na něm moje kaktusy: Píďa (ten je malinkatý), Fous a Pruhák. Nesmějí se často zalévat, ale chodím na ně foukat, aby byly hezké a bez prachu. Když bude lepší vysvědčení než loni, přibudou další.

U postelí máme poličky na knihy. Knížek máme spoustu: Pohádky Boženy Němcové, Špalíček, Kocoura Modroočka, Kouzla s rostlinami, České pohádky, Indické pohádky a moc dalších. U stěn jsou skříňe se šaty a prádlem, a hlavně skříňka na hračky.

Ve skříňce na hračky mám tři horní police a Eva ty dole. Hračky si půjčujeme, ale máme každá svoje. A když se hádáme, nepůjčíme si nic. Ze svých hraček mám nejraději Dášu. Je to mrkácí panna a má černé vlásky, které se dají česat. Má i vlastní skříňku na šaty a ramínka. Na těch visí modrý kabátek, červené puntíkové šaty a pyžámko. Na Dášu mám kočárek, modrý se žlutým pruhem a žluté peřinky ze zbytku našich záclon. Pak mám dvě malé panenky: Růženku a Kety. Kety mi přivezla Věra z Německa a to jméno měla na cedulce na krku. Tyhle malé panenky jsou dobré, když hrajeme na rodinu, protože mám pro ně pokojíček s nábytkem. Dál mám ještě sporák a žehličku a miminkovskou láhev s dudlíkem.

Eva má svoje hračky v polici pode mnou. Její panenka se nejmenuje nijak. Eva se o ni vůbec nestará. Šaty jí nakonec vyperu vždycky já. Eva sbírá autíčka. Má jich už asi dvanáct a pořád je opravuje,

16

hlavně ty setrvačnickové. Co na tom vidí! Ale bere si je s sebou do Askalóny a pouští je ze stráně. To je docela zábavné. Pod auty má svoje medvědy: Míšu, Leďáčka a Placáka. S Placákem ještě nedávno spala v posteli! Vedle nich je slon a liška. Eva má taky krabici „Malý doktor“ a ta je prima: je tam teploměr, naslouchátko, a dokonce pilulky — takové malé barevné bonbóny. Ale ty Eva nechce nikdy vydat.

Dohromady máme dva míče: modrý s puntíky a zelený. Na ten se musí dávat pozor, protože v trávě není vůbec vidět. Pak máme společenské hry, na polici. Většinou je přivezla teta Štěpánka. Když někdy v neděli prší, hrajeme s mamkou „automobilové závody“ nebo „člověče, nezlob se“. Já se zlobím vždycky, když mi někdo vyhodí panáčka ze hry nebo auto z dráhy. Nemůžu si pomoci. V pokoji máme uloženou taky koloběžku. Ale na té já už nejezdím a Eva málokdy.



JAK TO VŠECHNO ZAČALO

A teď budu povídat o tom největším dobrodružství, co jsme kdy s Evou zažily.

Všechno to začalo na vánoce, protože mamka plakala, když spadl stromček. Bylo to hrozné, vidět ji plakat, a rozbily se ozdoby i čokoládové figurky. Svíčky pokazily koberec a Štědrý večer skončil

moc ošklivě. Brečely jsme taky a nechtěly ani pohádku na dobrou noc.

A to jsme se na vánoce tak těšily! Už od té doby, co nám mamka ušila nové zástěry a řekla, že jsou vánoční. V těch jsme pak pomáhaly při pečení cukroví. Zpívaly jsme koledy — aby nemizely mandle a hrozinky — a perníky jsme dělaly úplně samy. Mohly jsme vymodelovat, co jsme chtěly. Eva dělala domečky a já panáky. I úklid před vánoci nás bavil a psaní gratulací tetě Lídě a tetě Štěpánce.

Seznam dárek jsme napsaly dlouhý, ale mamka řekla: „Letos bude mít Ježíšek jen malé sáně, každá má nárok na tři věci.“ Na Ježíška jsme už velké. Nevěříme, že se nebe otevře a vyjedou zlaté sánky, plné dárek. Ale stály jsme u okna stejně jako jindy, a když zazvonil zvoneček, hrozně mě zamrazilo v zádech. Dveře obýváku, kam jsme od včerejška nesměly, byly dokořán a uvnitř stál stromček. Svítíl a byl ohromně vysoký a kromě těch ozdob, co známe, tam přibily takové ze slámy a jedna veliká růžová koule. A pod ním byly dárky . . .

Hrozně je, že se může rozbalovat až po večeri. Já rybí polívku ráda a smaženého kapra taky, ale na Štědrý večer bych nemusela jíst vůbec. Pospíchám. Zato Eva, ta se cpe, jako by žádné balíčky nebyly, a jí hrozně pomalu. Když jsme dárky konečně rozbalily, měla jsem ohromnou radost. Dostala jsem tu panenku ve fialových šatech, co se mi líbila na Klamovce, a ještě nádoby a korálky na navlékání. Eva dostala garáž na svoje auto, nářadí na montování a magickou tabulku. Obě jsme dostaly sukně z mamčiných starých šatů a knížku Lesní noviny. Byla to hromada věcí.

My jsme mamce taky daly dárek. Rtěnku, koupily jsme ji v parfumerii na náměstí. Vybraly jsme na ni z hříbku — to je naše pokladnička. Mamka si hned namalovala pusy a moc jí to slušelo a řekla, že jsme dobře zvolily barvu. Máme hezkou maminku: má modré

oči, a když si rozdělá vlasy, jdou jí až do pasu. Jsou takové světlé a lehoučké, jako od pampelišky. Mamka je určitě nejhezčí v ulici, i když nenosí klobouk jako paní Klajstová.

Když jsme si dárky přenesly do našeho pokoje, sedly jsme si s mamkou ke stromčeku a ona nám povídala, jak byla malá. To máme rády, i když se ani věřit nechce, že mamka nebyla vždycky stejná jako teď, že si hrála jako my, a někdy i zlobila! Na vánoce chceme vždycky slyšet o tom, jak se mamce zrovna na Štědrý den narodila sestřička. Už to známe skoro z paměti, ale stejně se nám to líbí.

Když mamka dopovídala, zeptala se Eva: „My bychom nemohly mít nějaké miminko?“ Bylo by to hezké, živé miminko, hlavně kdyby to byl bratr. Až by vyrostl, nenechal by Petra Ouředníka házet po nás kamením. A do té doby bychom se o něj staraly, vozily ho v kočárku a vůbec . . .

„Kdyby měly láhve křídla . . .“ řekla mamka. Tuhle větu strašně nemáme rády! Je z jedné pohádky, kterou nám mamka vymyslela, když jsme byly malé. Znamená, že by všechno šlo, kdyby byl svět dočista naruby. Třeba kdyby v řece tekla limonáda, vidličky chodily v dvojstupu a láhve létaly vzduchem jako ptáci.

Něco takového není možné — a tak se nám naše přání nesplní. „Ale proč?“ Když si Eva něco vezme do hlavy, je s ní těžké pořízení. „Paní Provazníkové se miminko narodilo a Martina maminka ho bude mít taky.“

„Miminko nemůže být bez tatínka,“ řekla mamka.

Tím bylo všecko rozhodnuto. Bez tatínka nemůže být spousta věcí a nedá se s tím nic dělat. Nemůžeme například na výlet autem a nikdo nás nenaučí hrát šachy. Draka mamka taky neumí udělat, poselzně se jí rozlepil, ještě než jsme přišly na Palouk, a když spravovala pojistky, dalo jí to ránu.

Příloha č. 4

...
Já jsem měla na Ivetu pořád vztek, kvůli tomu, co řekla o mamce. Říkala jsem si, že jí přeju to nejhorší. Ale když se to stalo, bylo mi jí nakonec líto... Ona si musí dávat hrozný pozor na svoje věci. Aby je nezničila nebo nepoškodila. Rodiče jí pořád kontrolují. Chodí parádně nastrojená, ale nesmí si nikam sednout a musí na sebe dávat pozor. Kdepak aby stavěla hráze, když prší, jako my s Evou! Taky nesmí nikomu nic půjčit, aby jí to nerozbil. Nesmí skoro nic... Možná proto je tak protivná!

Stalo se to v pátek: přišly jsme do školy a přezouvaly se jako jindy. Iveta si položila svůj pytlík s cvičkami na lavici a šla ještě ven, protože se tam hrálo „vstal polovník“, než podruhé zazvoní. Já šla rovnou do třídy — tuhle hru moc ráda nemám a stejně mě málokdy někdo vybere...

A Iveta najednou přilftla, že se jí cvičky ze šatny ztratily. Myslela si, že je někdo někam schoval, a ptala se kluků, protože ti mívají takové nápady. Volali na ni „samá voda“ a „přihořívá“, ale „hoří!“ ne, protože nikdo nevěděl, kde jsou. Když přišla naše učitelka, Iveta hned žalovala, že se jí ztratily cvičky.

„Pořádně se po nich o přestávce podívej, a když je nenajdeš, uděláme prohlídku,“ řekla učitelka.

64

Iveta se celou hodinu vrtěla a bylo vidět, že myslí jen na cvičky a na nic jiného. O přestávce hledala a hledala... Holky hledaly s ní, ale nenašlo se nic. Pak to bylo hrozně napínavé: Všichni jsme museli vyložit na lavice tašky, jestli tam někdo cvičky nemá. Ale nebyly nikde... Buď je vzal někdo z jiné třídy, nebo je schoval tak důkladně, že se nenajdou. Klidně je mohl hodit i do popelnice a nepřišlo by se na to, protože zrovna dnes přijelo popelářské auto.

Iveta byla hrozně bleďá, ale dělala jakoby nic. Ani se nebavila jako jindy. Když bylo po vyučování, přišla za mnou: „Jano, nepůjčila bys mi domů svoje cvičky?“ zeptala se. A spustila, že by měla doma hrozný malér, kdyby přišla bez cviček, protože si na věci musí dávat pozor, a že by mi je ráno druhý den vrátila. Chtěla cvičky ode mě, protože ty bílé s červenou mašličkou mám ve třídě jen já, nikdo jiný.

Ona nikdy nikomu nic nepůjčí — ani pastelku — a teď by si chtěla půjčovat ode mě?!

„Žádné cvičky ti nepůjčím,“ řekla jsem, „ty bys mi asi tak půjčila svoje, kdyby se to stalo mně!“

Iveta mě prosila a dokonce mi nabízela dvě koruny, co měla na svatčinu. Ale řekla jsem ne a docela jsem jí to přála, ať si to doma vypije. Stejně to bude málo ve srovnání s tím, co za malér jsem měla já kvůli té face a kvůli ní.

„Dobře, budu si to pamatovat!“ řekla mi Iveta výhruzně, ale bylo mi to jedno.

„Klidně můžeš!“ řekla jsem.

Čekala jsem po vyučování na Evu a společně jsme pak šly domů. Když jsme došly k zahradě pana Koukolíka, zůstaly jsme stát: kdo se tam schovával za plotem, co myslíte? Iveta! Už se nevytahovala, brečela a tašku měla hozenou do strouhy.

Šly jsme k ní a ona se otočila:

65

„Nechte mě, jděte pryč!“ vřískala. A že bude doma bita, moc bita, pan Oulák má na ni řemen a v neděli nebude smět ven.

„Všechno je to tvoje vina!“ řekla mi.

„Já ti cvičky nevzala!“ odpověděla jsem. A ona na to, že bych ji mohla zachránit, kdybych jí půjčila svoje cvičky, ale já nechci, protože mám radost, že je v maléru.

Takhle jsem Ivetu nikdy neviděla. Ona se většinou chová hrozně povýšeně, protože mají simku a protože má takové drahé šaty a věci. Je vždycky načesaná a neparáděná... Jenže teď si rozmazala špínu kolem nosu a vlasy měla rozčuchané — vypadala úplně jinak, jako docela obyčejná holka. Prostě, já jí ty cvičky nakonec půjčila.

Myslím, že hlavně kvůli tomu bití, o kterém mluvila, vzpomněla jsem si na tetu Štěpánku...

„Tumáš!“ vrazila jsem jí svůj pytlík s cvičkami do ruky. A Eva jí půjčila kapesník, aby si utřela obličej, než půjde domů.

„Děkuju!“ zamumlala Iveta a dala se do běhu, aby byla doma včas. Protože její maminka nechodí do práce a kontroluje u okna, jestli jde Iveta včas.