

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Vendula Skopalová

II. navazující ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika

**VYUŽITÍ TERAPEUTICKO-FORMATIVNÍCH PŘÍSTUPŮ
U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ A PRAKTICKÉ ŠKOLY Kladno v rámci
PROJEKTU ŠKOLA=PŘÍLEŽITOST**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

OLOMOUC 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 2. 4. 2009

.....

Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce. Dále děkuji ředitelství, zaměstnancům a žákům Základní a Praktické školy v Kladně za možnost realizace této práce a za jejich vstřícnost při výzkumu.

Velké dík náleží také mé kamarádce Mgr. Janě Vožechové za to, že mě přizvala ke spolupráci na realizovaném projektu.

Děkuji také nejbližším členům rodiny za jejich podporu.

OBSAH

ÚVOD	7
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	10
1.1 Definice sociálně znevýhodněného žáka	10
1.1.1 Oborová nejednotnost	13
1.2 Faktory ovlivňující chování sociálně znevýhodněného žáka	15
1.2.1 Rodina a sociálně znevýhodněný žák	15
1.2.2 Škola a sociálně znevýhodněný žák	17
1.2.3 Učitel a sociálně znevýhodněný žák	19
1.2.4 Dvojjazyčné prostředí	20
1.3 Sociální klima školní třídy	21
1.4 Maslowova hierarchická teorie potřeb	23
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	27
2.1 Základní škola praktická	28
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	31
2.3 Školní vzdělávací program	33
3 TERAPEUTICKO-FORMATIVNÍ PŘÍSTUPY	33
3.1 Vymezení terapeuticko-formativních přístupů	34
3.1.1 Specifika terapie u dětských klientů	36
3.1.2 Formy a dělení terapeutických metod	37
3.2 Expresivní terapie a jejich charakteristika	38
3.3 Dramaterapie a její charakteristika	39
3.3.1 Cíle dramaterapie	41
3.3.2 Struktura dramaterapeutického procesu	42

3.4 Arteterapie a její charakteristika	43
3.4.1 Cíle arteterapie	45
3.4.2 Struktura arteterapeutického procesu	47
3.5 Předpoklady a znalosti pro práci dramaterapeuta a arteterapeuta	47
 PRAKTICKÁ ČÁST	
4 KVANTITATIVNÍ SOCIOMETRICKÝ VÝZKUM	50
4.1 Charakteristika výzkumu	51
4.1.1 Cíl výzkumné části	52
4.1.2 Příprava výzkumu	52
4.1.3 Průběh výzkumu	52
4.2 Analýza šetření	53
4.2.1 Sociometrické matice	53
4.2.2 Sociogramy	54
4.2.3 Sociometrické indexy	54
4.3 Analýza výsledků jednotlivých skupin	55
5 METODA OHNISKOVÝCH SKUPIN	64
5.1 Charakteristika výzkumu	64
5.1.1 Popis výzkumného souboru	65
5.1.2 Cíl výzkumu	65
5.2 Metoda získávání dat	66
5.2.1 Otevřené zúčastněné pozorování	67
5.3 Průběh výzkumu-fáze ohniskových skupin	68
5.3.1 Velikost a počet ohniskových skupin	69
5.4 Metody zpracování dat a analýzy	69
5.5 Analýza a popis jednotlivých kategorií	70
5.6 Závěrečné shrnutí a výsledky analýzy ohniskových skupin	74
6 PROJEKT ŠKOLA=PŘÍLEŽITOST-SPRÁVNOU CESTOU	74

6.1 Nástin situace-vedení do problému	64
6.2 Popis projektu	76
6.2.1 Cíle projektu	76
6.2.2 Dílčí cíle	77
6.2.3 Harmonogram projektu	78
6.2.4 Návaznost projektu	78
6.3 Forma realizace projektu	79
6.3.1 Lekce - téma Osobnost	80
6.3.2 Lekce – téma Emoce	83
6.3.3 Lekce – téma Můj vysněný dům	85
ZÁVĚR	88
Seznam použité literatury	90
Internetové zdroje	94
Přílohy	
Anotace	

ÚVOD

Učitelé ve školách mají velké problémy s žáky, kteří se podle nich chovají nepřiměřeně až negativně. Mnohdy nevědí, co s těmito žáky dělat, jak je zaujmout, jak řešit vzniklé problémy ve třídě nenásilnou formou. Učitelé si však neuvědomují, že tito žáci nemají pouze problémy s chováním, jak se domnívají. Je pravda, že žáci ze Základní a Praktické školy v Kladně, na Pařížské ulici 2249, kde byl tento výzkum realizován, jsou k problémovému chování více náchylné, avšak je velmi důležité si zde uvědomit, že děti, které pocházejí z různých minorit se mohou chovat odlišně, aniž by se jednalo o chování, které je z pohledu jejich kultury nežádoucí. Mnohdy se na tomto chování podílejí nejrůznější faktory.

V diplomové práci jsme se zaměřili na žáky základní školy praktické. Prioritní zde ovšem nebylo mentální postižení některých žáků, kteří samozřejmě tuto školu také navštěvují v hojném počtu, nýbrž pohled na žáky se sociálním znevýhodněním, tzn. žáky pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou a na možnost práce s těmito žáky prostřednictvím terapeuticko-formativních přístupů.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se člení do tří hlavních kapitol. V první kapitole, která nese název *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*, popisujeme a definujeme osobnost sociálně znevýhodněného žáka, jak je na tuto problematiku nahlíženo u nás i v jiných zemích Evropské unie, jak tuto problematiku definují obory jako pedagogika a sociální práce. Dále řešíme faktory, které do značné míry ovlivňují chování těchto žáků a zaměřujeme se zde, především na problematiku rodiny, školy a s ní úzce spjatou osobnost učitele a na sociální klima třídy. Závěrečnou část první kapitoly teoretické části, tvoří teorie potřeb dle Maslowa, kde se zblízka díváme na jednotlivé potřeby dětí a řešíme, jaké problémy mohou vyvstat, pokud tyto potřeby nebudou uspokojeny. Druhá kapitola práce je pojmenována *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Jak název vypovídá, jedná se o nástin vzdělávání naší konkrétní skupiny žáků. Nevěnujeme se tedy celé skupině žáků

se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými jsou i žáci se zdravotním postižením a znevýhodněním, ale opět pouze, pro naši práci podstatné, skupině žáků se sociálním znevýhodněním. V podkapitolách je charakterizována základní škola praktická, ve které byl prováděn výzkum diplomové práce, dále pak rámcově vzdělávací program a školní vzdělávací program. Kapitola třetí nese název *Terapeuticko-formativní přístupy* a zabývá se jejich vymezením. Přibližujeme zde, jaká jsou specifika terapie u klientů dětského věku a seznamujeme se s dělením terapeutických metod. Následně si pak vybíráme, pouze pro nás, stěžejní část, a to terapie expresivní. Tuto skupinu definujeme a snažíme se ji jednoduše objasnit. Vzhledem k tomu, že expresivních metod je více a v naší práci není prostor na detailní rozbor každé z nich, vybíráme si pouze dvě expresivní terapie, prostřednictvím kterých jsme pracovali v praktické části. Jsou to arteterapie a dramaterapie a jejich stručná charakteristika, cíle a struktura terapeutického procesu. V závěrečné části třetí kapitoly se snažíme popsat, jaké znalosti a předpoklady by měl mít člověk, který se chce jednou z těchto dvou metod zabývat, tedy arteterapeut a dramaterapeut.

Pro nás je ovšem stěžejní praktická část práce, složená taktéž ze tří hlavních kapitol. První kapitolu tvoří *Kvantitativní sociometrický výzkum*, zjišťující vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách školy. Tato kapitola se zabývá přípravou, průběhem a analýzou tohoto výzkumu. Druhou kapitolu tvoří *Metoda ohniskových skupin*, která nám zprostředkovává pohled na žáky jednotlivých tříd, na jejich vnímání školního prostředí, vztahů, ale také jejich potřeb. Opět se zabývá charakteristikou této výzkumné metody, její přípravou, průběhem, cíli a analýzou. Jako poslední část, pro nás nejpodstatnější, protože je výsledkem dvou předchozích výzkumů, je kapitola s názvem *Projekt Škola= příležitost*, která nás seznamuje s konkrétním projektem, jeho cíli, s formou realizace, jeho návazností a jednotlivými terapeuticko-formativními metodami a jejich shrnutím.

V práci si neklademe za cíl obsáhnout dvě velmi široká témata, kterými Sociální znevýhodnění a Terapeuticko-formativní přístupy jistě jsou, jde nám alespoň o částečné přispění k této velmi zajímavé problematice, včetně ukázky možné práce s určitou skupinou žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se skládá ze tří hlavních kapitol:

- *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*
- *Terapeuticko-formativní přístupy.*

1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme:

- žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování);
- žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování);
- žáky se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáky v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu) (zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzhledem k praktické části diplomové práce bychom se v dalších kapitolách rádi zaměřili pouze na jednu skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to konkrétně na žáky se sociálním znevýhodněním.

1.1 Definice sociálně znevýhodněného žáka

Problematika sociálně (sociokulturně) znevýhodněných dětí patří v současnosti k jednomu z nejvíce diskutovaných témat českého školství. Není totiž zcela jasné, jak přesně zní definice takto znevýhodněných dětí, a tedy jaká by měla být případně přijata opatření.

Stav v zemích Evropské unie

Realizátorka empirického výzkumu J.Kindlmannová (2008) se v některých zemích Evropské unie setkala s různými odlišnostmi a nejasným vymezením.

Kindlmannová získala informace z Finska, Švédska, Holandska, Anglie, Severního Irsku, Slovenska a Španělska. Velmi obecně se dá shrnout, že v těchto zemích Evropské unie neexistuje definice sociálně znevýhodněných dětí jako taková, ale pracuje se s pojmy „*děti se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (*Children with Special Educational Needs*). Přístup k těmto dětem se v jednotlivých zemích liší, ale celkově se dá říci, že je velmi osobní a ke každému dítěti (žákovi) je přístupováno velmi individuálně. Financování opatření zajišťuje téměř ve všech případech stát.

Stav na Slovensku

Blíže se můžeme podívat na Slovensko, kde existuje termín „*žáci se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami*“. Vztahuje se na děti talentované a handicapované, a dále pojem „*žáci z běžného (národnostního) vzdělávání*“.

Žáci s romskou příslušností jsou sice neformálně řazeni mezi sociálně znevýhodněné žáky, ale formálně patří do národnostního vzdělávání bez ohledu na jejich možné kulturní znevýhodnění.

Termín sociálně znevýhodnění žáci existuje. Definice a kritéria pro posouzení byla převzata ze slovenského Ministerstva práce a sociálních věcí (<http://www.rvp.cz/soubor/02301-p1.pdf>, cit. dne 10. února 2009).

Stav v České republice

V České republice zatím chybí definice sociálně znevýhodněného žáka, která by byla přijímána všeobecně.

Problematika sociálně znevýhodněných dětí je řešena zejména ve vztahu ke společensky ožehavému tématu vzdělávání romských dětí. Ty, jak ukázala velmi zajímavá „sonda“ firmy Gabal&Consuling spol. s r.o., často ze základního vzdělávání odcházejí do praktických škol,

anebo školní docházku vůbec nedokončí.

Současné vymezení sociálně znevýhodněného žáka je pro účely školství a školských poradenských zařízení (např. pedagogicko psychologické poradny) prozatím příliš obecné (zákon č. 561/2004 Sb.):

- rodinné prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta.

Toto obecné vymezení ale s sebou nese potíže a to při posuzování žáků ve školských poradenských zařízeních. Tato poradenská zařízení nemohou v podstatě říci, kdo je sociálně znevýhodněný, čím se vyznačuje, jakou potřebuje péči a zda má na ni nárok (http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=888&PHPSESSID=086bfe, cit. dne 5. února 2009).

V České republice je za skupinu nejvíce ohroženou považována právě minoritní skupina Romů. Je to proto, že tato skupina vykazuje znaky, kterými je definováno sociální znevýhodnění. Samozřejmě nelze říci, že všichni Romové jsou sociálně znevýhodnění.

Mesárošová (in Macek, Dalajka, 2005) uvádí omezení, která patří k problémům dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí:

- Neovládá vyučovací jazyk, ale v potřebném rozsahu ani jazyk mateřský.
- Jeho výchovné prostředí je málo podnětné (až patologické), nepodporuje efektivní socializaci dítěte (osvojení si hygienických a pracovních návyků, získávání vědomostí, vytvoření žebříčku hodnot, osvojení si přiměřených forem sociálního chování, které koresponduje s normami společnosti).
- Slabá podnětnost prostředí má vliv na osobnost, tělesný i psychický vývin.

- Samotný proces zrání probíhající na základě vnitřních naprogramovaných změn nestačí na přiměřený rozvoj psychiky a motoriky dítěte, a tak např. romské dítě, jehož věk je šest-šedm let, nedosahuje potřebné úrovně hrubé a jemné motoriky, protože proces zrání není podporovaný podněty z prostředí.
- Vnímání školy jako represivní instituce. Romové školu vnímají jako prostředí, kde dítě zažívá jen neúspěch, problémy, pocity méněcennosti, strach z opovrnutí, protože chování, cenné v prostředí komunity (temperament, hlučnost, volnost, nesamostatné rozhodování atd.), se stává problémem ve škole, přičemž teoretický obsah vzdělávání se velmi liší od životních potřeb Roma žijícího na okraji společnosti.
- Nerozvíjení individuální zodpovědnosti za své činy. Opět u Romů je v této oblasti působení školy protichůdné s působením rodiny, což je pro dítě zátěžová situace, kterou samo řešit nedokáže.
- Má rozdílné potřeby a požadavky vůči učitelům.
- Lehčeji podléhá antisociálním vzorům chování.

1.1. 1 Oborová nejednotnost

Různé obory se na sociální znevýhodnění dívají různými pohledy. My uvádíme pouze úhel pohledu z hlediska pedagogiky a sociální práce.

Pedagogika

Pedagogika se problematikou sociálního znevýhodnění zabývá proto, aby mohlo docházet ke správnému zařazení konkrétního žáka do školy, která bude odpovídat jeho schopnostem a potřebám a také z důvodů integrace.

Pedagogika užívá pro sociálně znevýhodněného žáka pojem „*žák se speciálními vzdělávacími*

potřebami“. Dle této definice se podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. (o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání) , jedná o žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním.

Školský zákon chápe sociální znevýhodnění jako rodinné prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, ústavní či ochranná výchova a postavení azyllanta.

Sociální politika a sociální práce

U těchto oborů se můžeme setkat s termínem „*sociální znevýhodnění*“, také ale „*sociální vyloučení*“ či „*sociální ohrožení*“.

Při čemž (dle § 3 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách) se termínem „*sociální vyloučení*“ rozumí „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“ (<http://socialnirevue.cz/media/docs/zakon-o-socialnich-sluzbach.pdf>, cit. dne 29. března 2009).

Nepříznivou sociální situací je pro účely tohoto zákona „*oslabení nebo ztráta schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo neschopnost z jiných závažných důvodů řešit vzniklou situaci tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením*“ (<http://socialnirevue.cz/media/docs/zakon-o-socialnich-sluzbach.pdf>, cit. dne 29. března 2009).

Sociální začleňování je proces, „*který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené, dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný*“ (<http://socialnirevue.cz/media/docs/zakon-o-socialnich-sluzbach.pdf>, cit. dne 29. března 2009).

Dle Navrátila (2003) jsou nejčastější důvody sociálního vyloučení věk, pohlaví, zdravotní stav a etnická příslušnost. Také poukazuje na to, že jsou ve společnosti různé ekonomické, politické a sociální síly, které toto vyloučení způsobují a že je toto vyloučení tedy jev velmi komplexní, který se netýká pouze jedné oblasti života.

1. 2 Faktory ovlivňující chování sociálně znevýhodněného žáka

Sociálně znevýhodněný žák je obklopen sociálním prostředím, do kterého lze zahrnout zejména rodinu, školu, vrstevnickou skupinu. Tyto jednotlivé systémy se vzájemně ovlivňují. Faktory, působící na žáka, mají značný vliv na jeho utváření hodnot, postojů, chování a celý jeho budoucí život. V následujících subkapitolách si tyto faktory rozebereme.

1. 2. 1 Rodina sociálně znevýhodněného žáka

Rodina je biosociální systém, stále hledá a nachází své místo ve společnosti, kterou je však znovu a znovu ovlivňována a formována. Rodina má rozhodující vliv na utváření vztahů jedince a společnosti, podílí se na začleňování člověka do společnosti. To platí především ve vztahu k dítěti, jeho rozvoji a socializaci. Zde totiž zaujímá rodina úlohu nezastupitelnou (Dunovský, 1986).

Rodina má také významný vliv na intelektový vývoj dětí a následně i školní úspěšnost. Proces učení žáka probíhá nejen ve škole, ale i mimo školu, specifickou i nespecifickou přípravou na školní vyučování. Školní výsledky mohou být u dětí rozdílné. Tyto rozdíly jsou podmíněné různou sociálně-ekonomickou kvalitou rodinného prostředí.

Značný rozdíl rodiny sociálně znevýhodněného dítěte je podpora žáka ve studiu.

Pokud má rodina nízký vztah ke vzdělání, předává to svému dítěti, které tento vztah přebírá. Rodiče většinou mají sami nízké vzdělání a dítěti tak pomoci nedokáží, protože to neumí.

S přípravou na školní povinnosti také souvisí zázemí, týkající se materiálního vybavení. Dětem obvykle chybí dětský pokoj, v horším případě i stůl, kde by si své úkoly vypracovávaly. Byty jsou obvykle dosti přeplněné velkým počtem sourozenců a širší rodiny, dítě nemá klid na zpracování školních úkolů. Pokud rodinný model chování působí nevhodně nebo nedostatečně na dítě, zvyšuje se tím riziko poruchového chování u dítěte.

Rodina romská je výrazně patriarchální. Rodiče si více přejí syny než dcery. Pro romskou ženu je největší hodnotou mít dítě, i v očích muže má žena hodnotu zejména tím, že má dítě. Děti se rodí ihned jakmile je žena pohlavně zralá, někdy i ve třinácti letech. Je-li žena bezdětná nebo má-li jen málo dětí, je to pro ni ostuda. Není zvykem, aby žena rozhodovala o tom, kolik má mít dětí. Rozhoduje muž. Ten od ženy očekává plodnost, a to co největší, a co nejdřívější. To je také důvod, proč v romských rodinách mívají velký počet dětí (Matoušek, 1997).

Také výchova v romské rodině je proti české rodině odlišná. V českých rodinách je kladen velký důraz na výchovu k samostatnosti, dítě si zvnitřňuje nejprve vnější normy a tak si buduje páteř své budoucí osobnosti. Romské dítě toto zvnitřňování zdaleka tak nepotřebuje, svůj život tráví mezi spoustou příbuzných a tak se nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosadit se, se pěstuje podřizování ve skupině. V rodině existuje hierarchie starších a mladších, mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za kolektivní rozhodnutí. Navenek je pak člen rodiny jen nositelem tohoto kolektivního rozhodnutí (Davidová, 1995).

Specifika sociálně znevýhodněných žáků se také projevují v prostředí školy. Pokud žák nevyrostá v dostatečně podnětném prostředí, vývoj myšlení probíhá více individuálně a je vystaven riziku, že nebude dostatečně připraven na změnu charakteru výuky a bude častěji ve školních nárocích selhávat.

1. 2. 2 Škola

Richman a Bowen (1997 in Lebeer, 2006) zjistili při porovnání výsledků žáků, že téměř žádný žák neabsolvuje školu bez určitých obtíží, přičemž žáci náchylnější k problémům ve škole většinou pocházejí z národnostních a etnických menšinových skupin a dále z rodin z nižších ekonomických vrstev. Předčasný odchod ze školy rovněž souvisí s příslušností k menšinové skupině a s nízkým ekonomickým statutem (Lebeer, 2006).

Aby žáci splnili to, co se od nich vyžaduje a získali potřebné vzdělání, zahrnuje spoustu problémů. I když nedostatky v chování a v získaných schopnostech a dovednostech mohou být zapříčiněny rodinným prostředím. Žáci se setkávají s různými překážkami, a to vnitřními (jako je snížená motivace, nedostatečná vytrvalost atd.) a vnějšími, mezi které patří např. malá podpora ze strany rodiny, nepřijetí kolektivem spolužáků, nedostatečné finanční zajištění apod. Protože mají tyto překážky značný vliv na psychiku jedince, může být, obzvláště pro některé žáky, náročné v tomto procesu obstát (Helus, 2007).

Úspěch ve škole nezávisí jen na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebepojetí a z něho vyplývající míře sebedůvěry. Představa, jakou má dítě o vlastních možnostech ovlivňuje postoj dítěte ke školní práci a očekávání určitého výsledku. Přiměřená sebedůvěra mu umožňuje pracovat na úrovni odpovídající jeho schopnostem. Snížená sebedůvěra brání dítěti dosáhnout tak dobrých výsledků, jakých by vzhledem ke svým předpokladům dosáhnout mohlo. Děti, které nemají dostatečnou sebedůvěru, bývají nejisté, mají větší sklon k úzkostnému reagování, negativnímu očekávání a větší obavy ze selhání. Dost často přestávají usilovat o dobrý výkon, protože nevěří, že by jej mohly dosáhnout. (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 401).

Pokud se menšina od většiny liší, dítě prožívá konflikt mezi svým prostředím a prostředím ve škole, a to znamená, že kromě nároků školy se musí vyrovnávat ještě s vlivy prostředí, ve kterém vyrůstá a žije mimo školu (Mousová in Macek, 2005).

Škola je však i specifickým místem setkávání kultur. Úkolem školy v každé kultuře je předávat hodnoty, postoje a obsahy kultury, kterou byla k tomuto účelu vytvořena.

To, co je žákům ve škole předáváno, obsahuje více či méně uvědomovaných kulturních faktorů. Proto je zde situace menšinového žáka (v našem případě Roma) obtížná. Nemusí mít rozvinuty předpokládané dovednosti, nemusí rozumět některým situacím, může postrádat řadu znalostí a informací, které po něm učitel bude požadovat a může mít značné jazykové problémy (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Zde, ale nastává problém i na straně učitelů. V mnoha případech neberou jinou kulturu dítěte v potaz, někteří ji ani neznají, chybí proto zohlednění některých faktorů pro dítě důležitých. Neměli by chybět ani materiály o historii, kultuře a tradicích jejich národnosti. To souvisí i s přípravou Školního vzdělávacího plánu. Škola by měla vnímat jinou národnost u svých žáků, využívat výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky, ochraňovat její minoritní kulturu a podporovat jejich úspěšnost v majoritní společnosti, případně pro tyto žáky vypracovat individuální vzdělávací plány, které by jejich potřebám vyhovovaly.

Žáci se sociálním znevýhodněním mají problém s normami a hodnotami se kterými se ve škole setkávají. Jsou totiž většinou v rozporu s jejich vlastními. Dle Heluse (2004) přináší takovýto rozpor problémy další a to, že může u žáka docházet k vnitřním negativním pocitům (vnitřní konflikt, které normy má dodržovat, pocity ambivalence), ale také k projevům deviace jako anomie (zátěžovou situaci zvládá žák porušováním společenských norem). Pokud žák zátěžové situace dostatečně nezvládá, zvyšuje se riziko sociálně patologických jevů.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky:

- *individuální nebo skupinovou péči;*
- *přípravné třídy;*

- *pomoc asistenta pedagoga;*
- *menší počet žáků ve třídě;*
- *odpovídající metody a formy práce;*
- *specifické učebnice a materiály;*
- *pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;*
- *spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, případně dalšími odborníky*
(Výzkumný ústav pedagogický, 2005, s.110).

1. 2. 3 Učitel

K tomu, aby člověk úspěšně vstoupil do života a byl vybaven základními vědomostmi a dovednostmi, potřebuje dobrého učitele. Takového, který ho povede nejenom k poznatkům, ale také ke slušnosti, vstřícnosti, k pochopení pro druhé a k sebedůvěře.

Školní prostředí patří mezi jeden z nejvýznamějších faktorů v socializaci dítěte, ale její úspěšnost závisí především na osobnosti a chování učitele stejně jako na jeho znalostech. Žáci si vytvářejí ve škole vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli. Učitel zprostředkovává žákům nové znalosti a dovednosti, ale nejen to, *“předává žákům své pojetí hodnot, které by se mělo shodovat s hodnotami obecně přijímanými společností”* (Macek, Dalajka, 2005, s.370).

Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného, a mnohdy i sociálně znevýhodněného prostředí, je nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima.

Do jaké míry je učitel tolerantní k odlišným a různým projevům dítěte, je dáno jeho osobností. Závisí to na jeho temperamentu, zdravotním stavu, aktuálním naladění, věku, ale především zkušenostech (Vágnerová, 2007).

V našem případě základní školy praktické, kde je vyšší počet dětí romského původu, jsou požadavky na učitele prvotním předpokladem k tomu, aby byla mezi žákem a učitelem navázána dobrá komunikace. Je zde důležitá osobní citlivost, pojící se s různými projevy chování dětí, které učitele mnohdy dráždí, vyčerpávají, vadí jim. Pouze učitel, který bude přistupovat k dítěti s respektem k jeho vlastní kultuře na možnosti dosažení studijních úspěchů a s ohledem na individualitu každého dítěte, může uspět v procesu výchovy a vzdělávání dítěte romského původu (Balvín, 1999).

Vágnerová (2004) uvádí, že žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, potřebuje odlišný přístup, který bývá více náročný než jeho standartní přístup. Většinou je to tak, že i tzv. školní úspěchy nepřinášejí učiteli tolik uspokojení, a to proto, že výsledek učitelovi práce nemusí odpovídat jeho úsilí, které vynaloží při jeho realizaci.

Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. Proto je nezbytné i všem těmto žákům věnovat specifickou péči v rozsahu jejich potřeb.

1. 2. 4 Dvojjazyčné prostředí

Dalším aspektem, který se projevuje i v prostředí školy je porozumění řeči, kdy sociálně znevýhodnění žáci jsou často v prostředí dvojjazyčném (bilingvním). Některé romské rodiny užívají doposud aktivně romštinu, i když vzdělávacím jazykem ve škole je čeština. Děti se pak dostávají do problémů, protože neumí dobře ani česky ani romsky, souvisí to se skutečností, v jaké kvalitě a od koho se jazyk učí. Vzhledem k tomu, že jazyk je úzce spjatý s myšlením, by si pedagogové pak mohli klást otázku, čemu z toho, co dítě slyší, také rozumí (Pape, 2007).

Nedostatečná znalost jazyka dítětem (v našem případě máme na mysli romské dítě), je považována za velkou překážku při zvládnání nároků školy. Nejde však jen o nedostatečnou

znalost gramatiky a slovní zásoby, problém je často odlišný jazykový kód, tedy způsob, jakým je řeč používána, jakou má v prostředí mimo školu funkci. Pokud v rodině dítěte je řeč používána pouze jako prostředek k řešení problémů rodinného života, její funkce je limitována a dítě pak nemusí ani tušit, že řeč má i jiné funkce (Mousová in Macek, 2005).

Bernstein (1961 in Pape, 2007) srovnával řeč různých sociálních vrstev.

U vrstev sociálně nižších zaznamenal omezený jazykový kód, u vrstev středních a vyšších shledal tento jazykový kód rozvinutý. Řeč a jazyk navíc formují vyšší psychické funkce, a to znamená, že u dětí, v jejichž prostředí má řeč pouze funkci praktickou, nejsou dostatečně rozvíjeny poznávací procesy.

1. 3 Sociální klima školní třídy

"Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem"(Van de Sijde, 1988, s. 40 in Mertin, 2006).

Školní třída je sociální skupina, která má své charakteristiky:

- *mezi členy jsou vzájemné vztahy;*
- *každý člen má své postavení, statut, skupina má svou hierarchii;*
- *třída má svou historii- způsob vzniku, vedení předchozími třídními učiteli;*
- *třídní dění má svou dynamiku;*
- *třída se naučila svým způsobem řešit konflikty;*
- *třída se naučila zvládat vnější zatížení (Braun, 2007, s. 23).*

Žák je od počátku vstupu do školy nucen se podřizovat jejímu chodu, svému učiteli, podávat určitý výkon a být také dobrým spolužákem. Dítě zde spoluprožívá a tvoří specifické psychologické prostředí-klima své třídy.

Rozdílné jsou názory odborníků, kdo je vlastně zdrojem třídního klimatu. Někteří tvrdí, že jsou to žáci, kteří klima ovlivňují svým postojem k učení, chování atd. Jiní odborníci ale tvrdí, že zdrojem klimatu je učitel, jehož jednání je zde velmi důležitým prvkem a který by měl být podle Průhy (2005) schopen vytvářet pozitivní klima.

Dle definice Zahna, Kagana a Widamana (1986, in Mertin 2006) je třídní klima charakterizováno jako *"soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky"*(Mertin, 2006, s. 351).

Působení klimatu na žáky:

- Ve smyslu osobním: žák zkoumá sebe i okolí, cítí se více či méně zaujat školou, přináší větší či menší mentální a emoční vklad do školní práce, cítí pozitivní satisfakci ze školy, či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, pocituje více či méně učitelovu pomoc. Orientuje se na úkoly, cítí osobní integraci a nezávislost, prožívá soutěživost, obtížnost školní práce.
- V sociálněpsychologickém smyslu slova: žák se stává členem skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je uznáván učitelem a spolužáky či naopak odsouván do pozadí (Mertin, 2006, s.4).

Sociální klima ve škole je různé, jeho úskalí, poruchy i rizika nejsou patrná na první pohled. Je důležité ho proto soustavně sledovat, osvětlovat a vyhodnocovat. Můžeme ho však měnit, vytvářet a vyvíjet k dosažení bezpečného pocitu lidí v prostředí školy. Není to však jednoduché. Dle Čápa (2001), by měl učitel zjistit přání žáků, týkající se třídního klimatu a přijít na to, v čem se tolik liší od skutečnosti. To samé pak udělat i s učiteli. Porovnáním rozdílů ve výpovědích žáků a učitelů, tak můžeme rozluštit nedorozumění mezi oběma stranami.

Bezpečné klima třídy má podle Havlíkové (in Chráska, Tomanová, Holoušková,

2003) vliv na zvýšení efektivity vzdělávacího procesu ve 4 ohledech:

- bezpečné klima posiluje motivaci a zlepšuje neuropsychické předpoklady žáků i učitelů k plnění úkolů, má význam pro aktuální průběh výuky a učení,
- zvyšuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a učitelů uvnitř i v ně školy a vytváří předpoklady pro to, aby škola dokázala řešit včas, adekvátně a na odborné úrovni výskyt takových nežádoucích jevů mezi dětmi a mládeží, jako jsou zdraví škodlivé návyky a sociálně patologické chování,
- z dlouhodobého hlediska zvyšuje kvalitu výsledků vzdělávání,
- navozuje pozitivní prožívání, snižuje riziko stresu a úzkostných stavů a ve svém důsledku posiluje vyrovnané sebevědomí osobnosti.

Srovnávání žáka a vrstevnické skupiny zde není výjimkou. Může být motivací být lepším, ale také může mít negativní vliv na žáka, pokud se stýká s vrstevnickou skupinou, která školu zanedbává.

1. 4 Maslowova hierarchická teorie potřeb

Domníváme se, že vzhledem k situaci, že se tato práce v předchozí kapitole zabírá problematikou sociálně znevýhodněných žáků, nesmí zde chybět nastínění motivace a potřeb sociálně znevýhodněných dětí.

„Člověk je chtějící živočich a zřídka dosahuje stavu kompletního uspokojení, s výjimkou krátkého období. Sotva je jedno přání uspokojeno, staví se jiné na jeho místo“ (Maslow, 1954, s. 69, in Nakonečný, 1998, s. 468).

Sociálně znevýhodněné děti a jejich rodiny se často dostávají do problému nedostatku finančních prostředků pro zajištění potřeb rodiny jako jsou strava, bydlení, ošacení, školní pomůcky.

Maslow (Nakonečný, 1998 in Smékal, 2002) rozlišuje několik úrovní potřeb. Zároveň vychází z předpokladu, že první musí být uspokojeny potřeby, které jsou základní.

Za základní znak lidské motivace považuje Maslow hierarchické uspořádání potřeb dle jejich vnitřní naléhavosti. Tvrdí, že za vědomým usilováním o něco, mohou stát nevědomé touhy.

Hierarchické uspořádání těchto potřeb je dáno vývojově (základní a vývojově vyšší potřeby) a naléhavostí, s jakou vystupují do vědomí.

Podmínky života, co se týká sociálního znevýhodnění, jsou u každého rozdílné. U někoho se může jednat o problémy se zajištěním bydlení, u jiného může jít o nízký sociální status.

Podívejme se nyní na tuto problematiku blíže prostřednictvím Maslowovy hierarchické teorie potřeb. Podle této teorie má člověk pět základních potřeb.

Maslowova pyramida potřeb

Potřeba sebeaktualizace
Potřeba uznání, úcty
Potřeba lásky, přijetí, spolupatřičnosti
Potřeba bezpečí a jistoty
Základní tělesné, fyziologické potřeby

První čtyři kategorie Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřeby existence (bytí) nebo růstové potřeby. Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich, alespoň částečné uspokojení, je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb.

Za nejvyšší považuje Maslow potřebu sebeaktualizace, čímž označuje lidskou snahu

naplnit svoje schopnosti a záměry. Paradoxem, je, že mnozí lidé o seberealizaci nestojí, jsou motivováni jen nižšími fyziologickými potřebami, klidem a pohodlím.

Pokud dítě v nějaké oblasti strádá, zvyšuje se sklon k agresivnímu jednání. Agrese je vlastně násilné dosahování cíle. „*Bývá prostředkem k uspokojování osobně významných potřeb*“ (Vágnerová, 2004, s. 63).

NEDOSTATKOVÉ POTŘEBY

Fyziologické potřeby

Fyziologické potřeby jsou základní potřeby lidského organismu a mají nejvyšší prioritu. Skládají se převážně z těchto potřeb:

- potřeba dýchání,
- potřeba regulace tělesné teploty,
- potřeba tělesné integrity,
- potřeba vody,
- potřeba spánku,
- potřeba přijímání potravy,
- potřeba vylučování a vyměšování,
- potřeba pohlavního styku.

Co se týká osob sociálně znevýhodněných jde mnohdy o nedostatečné zajištění stravy, oblečení (dětem je zima). Je to buď z důvodu nedostatku financí, nebo v některých případech z neznalosti potřeb dítěte (rodič neví, co je vhodné, co dítě potřebuje).

Potřeba bezpečí, jistoty

Jakmile jsou naplněny fyziologické potřeby, začnou narůstat potřeby jistoty:

- jistota zaměstnání,
- jistota příjmu a přístupu ke zdrojům,

- fyzická bezpečnost - ochrana před násilím a agresí,
- morální a fyziologická jistota,
- jistota rodiny,
- jistota zdraví.

Tato oblast je, co se týká osob se sociálním znevýhodněním, velmi důležitá, neboť naplnění této potřeby může být např. z finančních důvodů (neuspokojivé bydlení) ohroženo. Rodiny sociálně znevýhodněných řeší tuto oblast více než rodiny pocházející z majoritní společnosti.

Potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti

Po naplnění fyziologických potřeb a potřeb bezpečí přichází třetí vrstva - sociální potřeby. Ty se ve všeobecnosti skládají z citových vztahů jako např.:

- přátelství,
- partnerský vztah,
- potřeba mít rodinu.

U některých sociálně znevýhodněných žáků často dochází k výskytu patologických jevů, a to může někdy vest k nedostatečnému uspokojení potřeby sounáležitosti. Uspokojení těchto třech základních potřeb je velmi důležité pro další rozvoj žáka. Pokud nemá tyto základní potřeby uspokojeny, nemůže se dale řádně rozvíjet.

EXISTENČNÍ POTŘEBY

Potřeba seberealizace

Sebeaktualizace (někdy je označována jako seberealizace) je instinktivní potřeba naplnit své schopnosti a snaha být nejlepším jakým jen člověk může být.

Maslow definoval seberealizované osoby takto:

- přijímají okolnosti života (včetně sebe sama) namísto toho, aby je odmítali nebo se jim

vyhýbali,

- jsou spontánní v tvorbě svých myšlenek a činů,
- jsou tvořiví,
- zajímají se o řešení problémů, často i o řešení problémů jiných lidí,
- cítí blízkost jiných lidí a všeobecně si váží života,
- mají vnitřní etiku, která je nezávislá od vnější autority,
- posuzují jiné lidi bez předsudků, způsobem, který je možné považovat za objektivní.

Sebetranscendence

Na vrcholu pomyslné pyramidy se nachází sebetranscendence, někdy nazývaná i duchovní potřeby. Maslow věří, že bychom měli zkoumat a rozvíjet vrcholné zážitky a i cestu k dosahování osobního růstu a naplnění. Jednotlivci s největšími předpoklady k dosahování vrcholných zážitků jsou sebeaktualizovaní, zralí, zdraví a sebenaplnění. Každý člověk je schopný mít vrcholné zážitky. Ti, kteří je nemají, je nějakým způsobem potlačili nebo zabránili jejich vzniku (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslow>, cit. dne 3. února 2009).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na takové vzdělávání, jehož obsah, metody i formy odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro žáky školy, třídy, oddělení nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Nebo se vzdělávají v základní škole speciální (<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/56190-04-pdf>, cit. dne 27. února 2009).

My bychom se ale opět rádi zaměřili na žáky se sociálním znevýhodněním.

Žáci, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, ať již z důvodů sociálních nebo z důvodů znevýhodnění sociálního a kulturního, tvoří většinu škol, kde pracují podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) upravených pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dříve zvláštní školy, dnes školy praktické). Je zřejmé, že tito žáci nejsou ve škole příliš úspěšní. Avšak školy využívají různá opatření určená na podporu školní úspěšnosti dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí převážně pro děti romských komunit. Významné procento dětí pocházejících z romského prostředí totiž (jak již bylo uvedeno výše) náleží do skupiny dětí se sociokulturním znevýhodněním.

2.1 Základní škola praktická

Základní škola praktická poskytuje výchovu a vzdělání dětem s lehkým mentálním postižením, ale také dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Specifikem školy je vzdělávání vysokého počtu žáků se sociálním znevýhodněním a žáků romského etnika. My se pro naši práci budeme věnovat pouze těmto skupinám.

Už v padesátých letech minulého století, kdy praktické školy (tehdy zvláštní školy) byly určeny především dětem s mentálním postižením, psychologové konstatovali, že je zde zařazena minimálně třetina dětí s “normálními” vzdělávacími předpoklady. Byly to děti (řečeno tehdejší terminologií) buď „kážeňsky nezvladatelné“ nebo sociálně či kognitivně deprivované, často děti z romské minority, která v té době byla násilně usídlována ve vymezených lokalitách (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1/>, cit. dne 12. března 2009).

Snahou základních škol praktických je specifickými výchovnými a vzdělávacími

prostředky umožnit žákům s různými speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout, co možná nejvyšší úroveň znalostí, dovedností a osobních kvalit při plném respektování jejich osobnostních charakteristik.

Specifickými výchovnými prostředky se zde rozumí hlavně individuální přístup k žákům, vhodný výběr učiva, speciální učební metody jako je např. projektové vyučování či využití asistenta pedagoga.

Dle Müllera, Valenty (2003) je tento typ školy nejfrekventovanějším zařízením edukačního systému pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Struktura, organizace a učební plány jsou téměř shodné s běžnými základními školami, rozdíl je pouze v kvalitativní stránce výuky. V této škole se vzdělávají především děti, s takovými rozumovými nebo jinými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole (zákon č. 561/2004 Sb.).

Müller a Valenta (2003) uvádějí, že vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na základní škole praktické probíhá aktuálně od 1. 9. 2007 v prvním a šestém ročníku na základě školních vzdělávacích programů (ŠVP), zpracovaných dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), s přílohou o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP). Tato příloha je určena žákům, kteří dosahují snížené úrovně svých rozumových schopností, vyžadují speciální přístup a nezvládají požadavky Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Docházka žáků do základní školy praktické je devítiletá a rozčleněním na 1. stupeň (1.-5. ročník) a 2. stupeň (6.-9. ročník) odpovídá běžné základní škole.

Kromě prvního a šestého ročníku (jak již bylo uvedeno výše) se v ostatních ročnících vyučuje dle Vzdělávacího programu zvláštní školy č.j. 22 980/1997 – 22 (viz tabulka).

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk	5	5	5	6	6	6	5	5	4
Prvouka	2	2	2						
Vlastivěda				1	1	1			
Přírodověda				1	1	1			
Občanská výchova							1	1	1
Dějepis							1	1	1
Zeměpis							1	1	1
Matematika	4	4	4	5	5	5	5	4	4
Přírodopis							2	2	1
Fyzika							1	1	1
Chemie									1
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rýsování								1	1
Pracovní vyučování	3	3	3	4	5	5	6	6	8
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Řečová výchova	2	2	2	1	1	1			
Doplňovací hodiny				1	1	1	1	1	1
Disponibilní dotace							1	1	
Týdenní časová dotace	21	21	21	24	25	25	29	29	29

Žák je do základní školy praktické zařazen na doporučení dětského lékaře - pediatra, školského poradenského zařízení (pedagogicko – psychologické poradny, speciálně pedagogického centra) a se souhlasem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Název Praktická škola napovídá, že se jedná o školu praktického zaměření. Prostředí tvoří dílny a pracovny, kde se žáci učí různým praktickým dovednostem – cvičná kuchyně, dřevodílna, kovodílna, keramická dílna, zahrada, pozemky, skleníky, místnosti pro šití a další odborné pracovny (záleží však na prostorovém a materiálním zajištění školy). Proto je také v učebním plánu (viz tabulka výše) zařazen poměrně velký počet pracovního vyučování.

Žák, který úspěšně dokončí devátou třídu základní školy praktické (povinnou školní docházku) získává základní vzdělání a může se dále hlásit na jakýkoliv stupeň středního vzdělávání (střední škola, střední odborné učiliště, odborné učiliště, praktická škola),

za předpokladu, že splní požadavky přijímacího řízení příslušné školy (<http://www.msmt.cz/>, cit. dne 20. února 2009).

2. 2 Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcově vzdělávací program (RVP ZV) vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s formativními funkcemi, podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

Cíle základního vzdělávání představují zaměření, o které má škola usilovat, aby docházelo k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u žáků (Výzkumný ústav, 2005).

Klíčové kompetence znamenají souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jsou považovány za nejdůležitější kategorii. Jejich osvojování je však proces dlouhodobý a složitý, začíná už v předškolním vzdělávání a utváří se v průběhu celého života.

Cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni pro ně dosažitelné, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Za klíčové kompetence jsou považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;

- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Průřezová témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Rozvíjejí osobnost žáka, hlavně co se týká postojů a hodnot. Představují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi. Přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. Aby nabyly své účinnosti, musí být propojená s obsahem vyučovacích předmětů i s další činností žáků, která probíhá ve škole, ale i mimo ni. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje Školní vzdělávací program.

V RVP jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova.
- Výchova demokratického občana.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- Multikulturní výchova.
- Environmentální výchova.
- Mediální výchova.

Součástí rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je kapitola o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

2.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP) je školský dokument, který se zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání.

ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků.

Jeho tvorba je plně v kompetenci pedagogů školy, odpovědnost za jeho vypracování má ředitel či ředitelka školy.

ŠVP zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Také umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (<http://www.vuppraha.cz/clanek/59/110>, cit. dne 20. března 2009).

3 TERAPEUTICKO-FORMATIVNÍ PŘÍSTUPY

Výchova a vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí (z převážné většiny Romů) je opravdu velkým problémem mnohdy působícím jako neřešitelný. Souvisí s chybějící potřebou vzdělání u romského etnika v jejich hodnotovém systému. Jsou však prostředky a metody, kterými je možné na tuto skupinu žáků působit tak, aby měla vliv na jejich další vzdělávání i život celkově. Domníváme se, že mezi tyto prostředky můžeme zahrnout oblast

terapeuticko-formativních přístupů, a to zejména expresivní terapie, kterými jsou v naší práci dramaterapie a arteterapie.

Proto bychom se v následujících kapitolách rádi zabývali právě jimi.

3. 1 Vymezení terapeuticko-formativních přístupů

Termín „terapie“, jenž je řecko-latinského původu, znamená léčení, ošetřování, ale také starání se a pomáhání.

Terapeutické přístupy můžeme obecně vymežit jako způsoby odborného a cíleného jednání člověka s člověkem. Směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (Müller, 2005).

Terapeutické přístupy provádějí terapeuti (prošli patřičným vzděláním a výcvikem a mají osobnostní předpoklady). Jsou to vlastně postupy, které umožňují zejména psychologům, psychoterapeutům, speciálním pedagogům a dalším lidem v pomáhajících profesích, přiblížit se u jejich klientů v každodenním životě k normě .

Odvíjejí se především od psychoterapie.

Psychoterapie je léčebné působení psychologickými prostředky, jejichž využívání je záměrné a plánovité. Psychoterapie působí na nemoc, poruchu nebo anomálii.

Je to cílevědomé působení na duševní procesy, stavy, na psychiku i na osobnost jako celek. Psychoterapie má odstranit nebo zmírnit potíže a podle možnosti odstranit i jejich příčiny. Má pomoci pacientům změnit prožívání k lepšímu, vést k pocitu vyrovnanosti a spokojenosti. Dochází v ní ke změnám v chování a prožívání pacienta, při čemž se uplatňují procesy jako je terapeutický vztah, dynamika skupiny, zkoušení a nácvik nového chování, získávání nových informací atd. Autentický vztah mezi terapeutem a klientem je zde považován za základní psychologický prostředek. Pro terapeutický vztah je osobnost terapeuta velmi důležitá, jelikož především na terapeutovi záleží, jak se bude stav klienta vyvíjet či měnit.

Provádí ji kvalifikovaná osoba (Kratochvíl, 2006).

Speciálněpedagogické terapie se ale odvíjejí hlavně od těch, jež jsou činnostního charakteru, jež využívají specifických lidských činností (např. herních, uměleckých, motorických atd.) k terapeutickým a formativním, neboli působícím na formování osobnosti. Terapeuticko-formativní přístupy zkrátka postupují od činnosti (podněcující změny v chování a v prožívání) ke změně psychického postoje (ke změně myšlení).

Terapeuticko-formativní přístupy, korespondují do jisté míry s výchovou. Mají svoji teoretickou i metodologickou základnu v oblasti psychoterapií, jež využívají jak terapeutických (působících žádoucí změny při patologiích), tak formativních (působících na osobnostní růst) vlivů určitých specificky lidských aktivit.

Umělecké terapie vycházejí ve své podstatě z té formy terapie, která se snaží dosáhnout pozitivních změn patologického či nežádoucího myšlení, emocí, chování, a to za pomoci neverbální komunikace, učení, prožitku vztahu apod.

Neverbální komunikace má ve vztahu k terapeutickým postupům funkci, která slouží k pozorování klienta, k interpretaci jeho chování, k vyjádření a sdílení.

Umělecké terapie, coby integrální součást terapeuticko-formativních psychoterapeutických přístupů lze stručně definovat jako záměrné a cílevědomé upravování narušené činnosti organismu za pomoci uměleckých aktivit. Nejedná se tedy o léčbu kauzální, ale spíše o úpravu symptomů, změnu chování a osobnostní růst klientů.

Záměrné a cílevědomé upravování narušené činnosti organismu uměleckými prostředky můžeme označit za arteterapii v širším slova smyslu – tedy pomocí prostředků výtvarného, hudebního, literárního a dramatického umění.

Součástí této arteterapie v širším pojetí je pak arteterapie (v užším slova smyslu), muzikoterapie, dramaterapie, biblioterapie, taneční a pohybová terapie, popřípadě psychodrama a teatroterapie.

Valenta (2003) definuje cíle psychoterapeutických metod prováděné v rámci speciálně pedagogické péče následovně:

- eliminování vlivů stresorů a snížení tenze;
- posilování motivace k pozitivní změně;
- budování komunikačních dovedností;
- budování dovednosti pozitivní sociální interakce;
- vytvoření schopností vzhledu sociálních situací (včetně modelování chování);
- podpora sebereflexe, reálného sebehodnocení a sebeovládání .

Tyto terapeuticko-formativní přístupy jsou realizovány v rámci terapeutického procesu. Tento proces je zajišťován terapeutem, má určitý průběh, probíhá v určitém prostředí a za účasti klienta.

„Výstupem společné báze speciálněpedagogických terapií s psychoterapií jsou modifikované terapeutické metody. Modifikované proto, že svoji existenci modifikovaně odvozují od psychoterapie, ale také, že jsou do jisté míry samostatně“ (Müller in Renotiérová, Ludíková, 2003, s. 62).

3. 1. 1 Specifika terapie u dětských klientů

Je zřejmé, že práce s dospělými a dětskýma klienty se liší. Přístup terapeuta je jiný. Pro naši práci, ve které jsme pracovali pouze s dětskými klienty se nyní pokusíme nastínit určitá specifika, na která by měl být terapeut připraven, právě při práci s klienty dětského věku:

- Jsou to zvláštnosti ve vývoji dítěte a s ním související chování, myšlení a emoce. Velkým rizikem terapeutického přístupu může totiž být nesprávný odhad situace, způsobený nerozpoznáním pravé příčiny neobvyklého chování, myšlení a prožívání, které je závislé třeba právě na konkrétním vývojovém období dítěte.

- Dále jsou to specifické dětské komunikační signály, které musí terapeut interpretovat, jak v kontextu zjištěného stavu vývoje, tak také v kontextu zjištěné situace. Je navíc potřeba, aby se terapeut dokázal těmto signálům přiblížit.
- Není dobré, když při utváření terapeutického vztahu, cítí dítě z terapeuta strach, proto je důležitá neustálá přítomnost lásky a bezpečí.
- Terapeut musí být připraven na vliv výchovného prostředí, který bývá, jak se nám ukázalo i při naší práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, často příčinou patologie. Je třeba zdůraznit, že náprava při výchovných problémech se dotýká rovněž nápravy výchovného prostředí dítěte, ale i přípravy dítěte na vliv tohoto prostředí.
- Na to, že děti obvykle nehledají problémy samy v sobě, ale ve svém okolí (Müller, 2005).

3. 1. 2 Formy a dělení terapeutických metod

Formy terapeutických metod mohou být různé. Co se počtu klientů týká, tak mohou být individuální, skupinové, hromadné. Co se týká časového rozvržení, může jít pouze o jednotlivá cvičení nebo sezení, která jsou pravidelná nebo to mohou být dlouhodobé programy.

Terapeutické metody můžeme dle využívaných prostředků rozdělit na tyto základní skupiny:

- terapie hrou,
- pracovní (činnostní) terapie,
- psychomotorické terapie,
- expresivní terapie,
- terapie s účastí zvířete (Müller in Renotiérová, Ludíková, 2004).

My jsme pro naši práci zvolili oblast expresivních terapií, proto se budeme dále zabývat pouze touto kategorií.

3. 2 Expresivní terapie a jejich charakteristika

“Tvořivost je totiž nejvýznamější možnost připravit každého člověka pro život”

(Erika Landau, 1990 in Šicková-Fabrici, 2002) a *“tvořivé přizpůsobení je jedinou možností, jak držet krok s prudkým rozvojem okolního světa” (C.Rogers, 1959).*

Arteterapie v širším slova smyslu, jak se jinak expresivní terapie dají pojmenovat, jsou skupinou metod, které se ve školských zařízeních, i speciálních začínají hojně využívat.

Expresa je specifická, citově zabarvená a více či méně strukturovaná reprezentace vnitřního světa člověka. Je spontánní, ale má svou uspořádanost, která vypovídá o řádu vnitřního světa člověka. Týká se především vnitřních hnutí, která jsou označována jako emoce. Expresivní kvality jsou uměleckým prostředkem komunikace.

Expresí je sdělováno pouze to, co její autor opravdu cítí, protože v expresivním projevu není dost dobře možné lhát. Někdy stačí tohoto způsobu vyjádření jen pár okamžiků a zjeví se tak obsahy po dlouhá léta vědomě nebo nevědomě skrývané pod konvenčním chováním a bezobsažnými slovy.

„V expresi se člověk odhaluje, ale nevyjadřuje se“ (Lévinas 1997, s.51 in Slavík 1997).

Nejdokonalejším projevem expresivity je umění. Expresa je nástrojem individuality. Dává prostor jedinečnosti, projektivnosti a seberealizaci. Jejím duševním zdrojem je fantazijní imaginace, jejím vyjadřovacím prostředkem je obraz v roli uměleckého symbolu. Expresa je jedinečným nástrojem poznávání, jehož prostřednictvím se může vyjevit hluboká pravda o světě člověka.

Můžeme rozlišit hlavní druhy expresivních terapií – arteterapie v užším slova smyslu, dramaterapie, teatroterapie, psychodrama, biblioterapie, muzikoterapie.

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci projektu Škola= příležitost (viz praktická část), pracovali prostřednictvím technik arteterapeutických a dramaterapeutických, zaměříme se v teoretickém vymezení pouze na tyto dvě oblasti.

3. 3 Dramaterapie a její charakteristika

Nemůžeme začít definovat dramaterapii, bez toho, aniž bychom zmínili jméno J. Morena, mj. zakladatele psychodramatické školy. Psychodrama s dramaterapií úzce souvisí, ale narozdíl od psychodramatu dramaterapie disponuje s mnohem širším teoretickým i metodologickým zázemím, není prioritně zaměřena na reálná psychická traumata. Dramaterapie bývá více skupinová, zaměřuje se spíše na symptomy a jejich doléčování a pracuje více s divadelními prostředky. Při psychodramatu je vytvářen model konkrétní životní reality, díky němuž se klient snaží pochopit své vlastní postoje a zážitky, také vnitřní konflikty a možnosti jejich řešení – to vše je doprovázeno abreaktivními prvky (Müller in Renotiérová, Ludíková, 2006).

Můžeme říci, že předchůdcem dramaterapie jsou formy psychoterapie, které využívají divadelních postupů a technik. Z několika definicí bychom pro objasnění pojmu použili definici podle Majzlanové(1998), která dramaterapii chápe jako speciálněpedagogickou metodu, aplikovanou v rámci individuální, ale i skupinové práce, která využívá dramatické struktury se speciálním cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, evokuje k prožívání emocí, k získání vnitřní motivace, vede k integraci (Majzlanová, 1998 in Valenta, 2001).

Dramaterapie považuje za základní prostředek improvizaci, neboť odráží vnitřní stav klienta, jeho konflikty, asociace, umožňuje expresi aktuálního stavu a citění, rozvíjí spontaneitu, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky.

“Improvizace má blíže ke skutečnému životu než jakýkoliv předem daný tvar” (Valenta, 2001, s. 21)

Další prostředky dramaterapie jsou mimická cvičení, verbální hra, hra v roli, práce s textem, vyprávění příběhů, pantomima, pohyb a mnohé další (Valenta, 2001).

Majzlanová (in Valenta, 2006) uvádí, že prostřednictvím dramaterapie se u dětí rozvíjejí určité specifické schopnosti, mezi které patří oční kontakt, uvědomování si vlastního těla

v prostoru, vyjadřování pocitů mimikou tváře, pozornost a koncentrace, verbální vyjadřování, sociální interakce, sebedůvěra, flexibilita a schopnost řešit problémy. Při práci s dětmi se sociálně znevýhodněného prostředí lze tyto specifické schopnosti rozvíjet různým využitím dramaterapeutických technik.

V následujících řádcích si některé tyto specifické schopnosti rozebereme.

Oční kontakt

Je velmi důležitou součástí při budování důvěry mezi dítětem a terapeutem. Některé děti mají s očním kontaktem problémy, proto pak zařazujeme více technik na jeho posílení.

Uvědomování si vlastního těla v prostoru

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí si nejsou příliš vědomy osobního prostoru vlastního, tak i druhých. Prostřednictvím dramaterapeutických technik se učí uvědomovat si osobní hranice.

Vyjádření pocitů mimikou tváře

Této oblasti by se měla, jak píše Majzlanová, věnovat zvýšená pozornost, a to proto, aby děti uměly vyjádřit své pocity prostřednictvím mimiky a aby dokázaly vyčíst emoce z tváří jiných.

Pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, zejména Romy je udržení pozornosti dost těžké. Prostřednictvím dramaterapie však můžeme pozornost zvyšovat, vhodná je také neustálá motivace.

Verbální vyjadřování

Verbální projev je u sociálně znevýhodněných dětí značně omezen, děti mají malou slovní zásobu, neznají významy slov. Jeden z důvodů může být, že rodiče se s dětmi doma

neučí a v některých romských rodinách se mluví spíše romsky než česky, což mluvnímu projevu samozřejmě nepomáhá.

Sociální interakce

Skupinové techniky dramaterapie jsou vhodné na zlepšování skupinové interakce. Děti spolu pracují na různých úkolech, vstupují do různých rolí a právě v nich se sociální interakce prohlubuje.

Sebedůvěra

U většiny dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se kterými jsme měli možnost pracovat sebedůvěra chyběla, je proto nutné ji nejen posilovat, ale někde dokonce budovat.

Flexibilita a schopnost řešit problémy

Děti zejména romského původu nejsou schopni řešit problémy, vyplývá to i z jejich myšlení a žebříčku hodnot. Některé věci, které jsou důležité pro většinovou společnost, nejsou pro romskou menšinu vůbec podstatné. Obvykle se domnívají, že buď se problém vyřeší sám nebo je za ně vyřeší někdo jiný.

3. 3. 1 Cíle dramaterapie

Cíle dramaterapie mají terapeuticko-formativní povahu a specifické cíle jsou velmi různorodé, záleží totiž vždy na konkrétní klientele.

Významná kalifornská dramaterapeutka Renée Emunah (1994) staví následující nespécifické cíle dramaterapie:

- *zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence,*
- *získání schopnosti uvolnit se,*

- *zvládnutí kontroly svých emocí,*
- *změna nekonstruktivního chování,*
- *rozšíření repertoáru rolí pro život,*
- *získání schopnosti spontánního chování,*
- *rozvoj představivosti a koncentrace,*
- *posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence,*
- *získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti (Emunah in Valenta, 2001).*

3. 3. 2 Struktura dramaterapeutického procesu

1. Pozdrav terapeuta se skupinou

Je důležité před začátkem lekce navázat se skupinou kontakt. Zjistit, jak jsou jednotlivci naladěni, jestli plánované techniky budeme moci bez problému realizovat či je bude lepší pozměnit, téměř vždy je totiž lepší vycházet z aktuálních potřeb skupiny. Ze zkušeností můžeme říct, že je vhodné začínat sezení v kruhu, vytváří jednotu skupiny, žáci na sebe vidí a jsou i s terapeutem na stejné úrovni.

2. Rozcvička, warm-up

Může se jednat o rozcvičku na uvolnění svalů a tenze těla, může jí ale také spíše o imaginaci než o pohyb, můžeme zařadit také verbální rozcvičku. Vše záleží na konkrétní skupině a na připravenosti skupiny.

3. Otevření hracího prostoru

Pro vstup do hracího prostoru je vhodné zařadit nějaký opakující se rituál, např. děti si oblečou kostýmy nebo si stoupnou překročením nějaké překážky do imaginárního prostoru, nebo můžeme využít kouzelnickou oponu, kterou vždy terapeut imaginárně stáhne a za níž můžeme dělat v imaginárním světě v podstatě cokoliv.

4. Nastartování hry

Terapeut by se měl snažit do hry vtáhnout všechny členy skupiny. Zde je důležité vyvíjet improvizaci podle ontogenetického schématu:

Pohyb -> zvuk -> obraz -> postava -> verbální exprese.

5. Hlavní část sezení

Je to část při které plníme hlavní úkol dramaterapeutické lekce. Je vhodné volit témata, která jsou skupině srozumitelná a blízká.

6. Uzavření sezení

Závěrečné sezení je opět v kruhu, kde sezení začínalo. Nemusí směřovat k vyřešení problému klienta, je zde spíše prostor pro rekapitulaci, shrnutí celého průběhu lekce. Vyjádření postřehů klientů, ať pozitivních, tak negativních. Jakákoliv klientova reakce by neměla zůstat bez reflexe (Valenta, 2001).

Také forma a obsah terapeutických sezení je více než na přehrávání specifických životních událostí založena na tématech, která se objevují spontánně v procesu volné asociace během improvizací. Nutno říci, že terapeut je v průběhu sezení vždy v roli a ve hře a vede klienta za pomoci improvizace. Klient přitom převážně vstupuje do projektivních rolí – nehraje sám sebe (Machková 1999).

3. 4 Arteterapie a její charakteristika

Arteterapie je ve speciální pedagogice prozatím nejvíce používanou expresivní terapií. Využívá maximálně a přitom bezpečně lidské exprese – výrazu.

Skryté psychické stavy, dojmy, pocity a nálady a s nimi spjaté zkušenosti a poznatky, mohou být přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formovány díky přirozené expresivní

funkci výtvarných činností. (Müller, 2005, s.32).

Arteterapii lze chápat i jako relaxační činnost, nebo jako prostředek k rozvoji vnímání.

Za nejdůležitější považujeme to, že těžiště práce v arteterapii je v samotném tvůrčím procesu, nikoliv v uměleckém hodnocení vzniklého díla. Jedinec nemusí mít pocit nutnosti výtvarného talentu, podstatný je prožitek, který vede k osobnímu vyjádření. Kresbou může žák komunikovat, vyjádřit znalosti o sobě. Jak se vnímá, co prožívá, jak vnímá a prožívá vztahy ke svému okolí. Kresba je také druhem jazyka, může nahradit nedostatky běžně používané řeči, mimo toho je to významný diagnostický prostředek, dokáže u dětí a mládeže velmi dobře odhalit nesrovnalosti s normálním vývojem. Výtvarnou terapii je možné používat samostatně nebo kombinovat s ostatními druhy terapií.

Co se týká diagnostiky v arteterapii, má samozřejmě významnou a nezastupitelnou roli, a to i v práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, kde se objevují formy zneužívání a týrání.

Arteterapie má své metody, které můžeme, následovně rozdělit:

- Volný výtvarný projev - pracuje se spontaneitou dětské hry (techniky čmárání, volná kresba a malba, vycvik práce s čarou a linií atp.).
- Výtvarný projev při hudbě - využívá vlastností hudby, které intenzivně působí na člověka. Někteří autoři rozlišují výtvarné projevy při hudbě na muzikomalbu a asociativní výtvarný projev při hudbě.
- Řízený výtvarný projev - terapeut pracuje s klientem.
- Tematický výtvarný projev - zaměřuje se na konfliktní témata, a to témata vztahující se ke konkrétním klientům (vztahy v mé rodině atd.) nebo na témata obecně lidská (láska, rodina atd.).

- Skupinové výtvarné činnosti - pracují se skupinovou dynamikou a jsou proto vhodné jako prostředek úpravy vztahů v kolektivu (Müller, 2005 srov. Valenta, 2003).

3. 4. 1 Cíle arteterapie

Arteterapie má dvě stránky, a to stránku receptivní a produktivní:

Arteterapie receptivní je vnímání uměleckého díla, jehož cílem je lepší pochopení svého nitra, ale i poznávání pocitů druhých lidí. Patří sem výstavy a návštěvy galerií, videoprojekce, promítání diapozitivů apod.

Arteterapie produktivní je použití konkrétních tvůrčích činností (malby, kresby, modelování) nebo intermediálních aktivit (činností propojujících různá média), happeningu u jednotlivce či skupiny (Šicková-Fabrici, 2002).

V arteterapii jde o naplnění různých cílů, které se odvíjejí od konkrétního klienta. Mezi nejčastější však patří aktivizace, zprostředkování kontaktu, navození kompenzačního procesu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů.

Jak už bylo napsáno výše, arteterapeutické cíle vychází z potřeb jednotlivých klientů, z jejich věku, ale také souvisejí částečně s tím, z jakých teoretických pozic vycházejí.

M. Liebmanová (1984 in Šicková-Fabrici, 2002) dělí cíle arteterapie na individuální a sociální.

K individuálním cílům patří sebeprožívání a sebevnímání, uvolnění, uspořádání zážitků, poznání vlastních možností, celkový rozvoj osobnosti, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, rozvoj fantazie, nadhled.

K sociálním cílům řadí přijetí a vnímání druhých lidí, vyjádření uznání jejich hodnoty, jejich ocenění, navázání kontaktu, komunikace a společné řešení problémů, zapojení do skupiny a kooperace, zkušenost, že druzí mají podobné zážitky jako já, pochopení vztahů,

reflexe vlastního fungování v rámci skupiny.

Arteterapie je úspěšně aplikována hlavně u dětí, které mají specifické problémy. Cílem arteterapie u dětí je posílit hlavně motivaci dětí učit se, posílit sebevědomí a sebekontrolu. Cílem arteterapeutického působení u romských dětí je osobní rozvoj dítěte a rozvoj tvořivosti. Navíc jsou tvořivost, kreativita potenciální silou nejen pro umění, ale i pro arteterapii (Šicková-Fabrics,2002).

Benderová (1952) zdůrazňuje cíle arteterapie u dětí. Arteterapie:

- *pomáhá při navození kontaktu s dítětem;*
- *umožňuje nahlédnutí do jeho nevědomého života;*
- *snižuje jeho agresivní a sexuální napětí;*
- *dává prostor pro vyjádření impulzivní motorické activity dítěte;*
- *umožňuje experimentování s formou;*
- *napomáhá socializaci;*
- *pomáhá integraci osobnosti;*
- *podává hodnotnou klinickou zprávu o dítěti (Benderová srov. Elichová in Balvín, 2005).*

Vzhledem k situaci, že Romové, kteří spadají z větší míry do naší práce, se v minulosti věnovali řemeslům, jako bylo muzikanství, košíkářství, kovářství, setkali jsme se u děí z velkou mírou výtvarného citění a vnímání barev. Práce je velmi bavila a i proto se tedy domníváme, že je vhodné výtvarnými prostředky působit na jejich další utváření hodnot. V arteterapii mohou děti ztvárnit co chtějí, uvolnit tak ze sebe například dojmy a pocity, které nedokáží verbalizovat. Žáci se kterými jsme pracovali měli někdy obtíže s verbálním vyádřením, pomocí arteterapie, dokázali vyjádřit mnohé věci jen pomocí kresby či malby, protože arteterapie je skvělým prostředkem k vyjádření v podstatě čehokoliv jinak než prostřednictvím slov.

3. 4. 2 Struktura arteterapeutického procesu

Struktura arteterapeutického sezení se v podstatě od dramaterapeutického příliš neliší. Šicková-Fabrici (2002) uvádí, že poté co klient naváže s arteterapeutem vztah, díky němuž terapeut zjistí, které techniky budou pro klienta vhodné nebo např. jak dlouho dítě při terapii vydrží, následují tři části:

1. Instrukce, vysvětlení techniky

2. Vlastní výtvarná práce

Výběr témat je závislý na problémech jednotlivých klientů. Terapeuti, kteří pracují nedirektivně, nechávají výběr námětu na klientovi. Náměty mohou být všeobecné, ale také velmi osobní. Jsou vybírány podle cílů. Terapeut může klientům vysvětlit proč dané téma zvolil, tím navodí pocit důvěry.

3. Diskuze

Diskuze je zaměřená na vytvořený produkt, ale také na proces tvorby. Klient popisuje, co při tvoření cítil, jak se mu pracovalo, jak se cítí, když je dílo hotovo, co by popřípadě změnil atd.

3. 5 Předpoklady a znalosti pro práci dramaterapeuta a arteterapeuta

Pro práci dramaterapeuta i arteterapeuta a v podstatě pro všechny, kteří pracují v pomáhajících profesích, zejména v oblasti psychoterapie, je nezbytné být v první řadě vybaven určitými osobnostními předpoklady. Máme tím na mysli, že tento člověk (terapeut) by měl být empatický, taktní, laskavý, optimistický, cílevědomý a vytrvalý. Své informace by měl umět propojovat do souvislostí, měl by umět improvizovat, do jisté míry by měl umět předvídat vývoj jevů a událostí.

Pak je zde další oblast předpokladů, kterými by měl terapeut disponovat, a to oblast terapeutická. Zde jsou důležité znalosti z oborů psychologie, psychoterapie, medicíny

(zejména pak psychiatrie), pedagogika (obecná i speciální) a protože se jedná v obou oborech o celostní zacházení s člověkem, neměly by chybět i znalosti z antropologie.

Terapeut by měl mít vysoký morální a etický kodex, v terapii by měl sledovat jasný terapeutický nebo diagnostický cíl, měl by pomáhat klientovi zvládat zadané úkoly, které jsou pro klienta nové a neznámé a měl by ho povzbuzovat k vlastním interpretacím.

Terapeut ať už v dramaterapii či v arteterapii musí absolvovat sebezkušnostní kurz pod supervizí, která je nutná alespoň zpočátku terapeutovi práce. Je také vhodné svou práci konzultovat s profesionály.

Irvin D. Yalom na základě svých letitých zkušeností v oblasti psychoterapie doporučuje terapeutům, aby v první řadě vytvořili atmosféru důvěry. Jako další zásadu zdůrazňuje potřebu individuální terapie pro každého klienta. Doporučuje neléčit diagnózu nebo nálepku, kterou klientovi diagnózou dáme, ale člověka, který za diagnózou je (Šicková-Fabrice, 2002).

Pro dramaterapii i arteterapii je důležité, aby terapeuti byli vzdělaní nejen v léčbě, jak se často lidé domnívají, ale také v umění pro dramaterapeuta – divadelní věda, alespoň základní herecká příprava (práce s hlasem, vstupu do rolí, práce s maskou atd.). Dále pak orientace v paradivadelních systémech edukační povahy (dramatická výchova a divadlo ve výchově) a v paradivadelních systémech terapeutické povahy (psychodrama, teatroterapie, sociodrama a další). Měl by mít alespoň základní orientaci v divadelní vědě (Polínek in Valenta, 2006). To samé platí pro arteterapeuta, který by měl být vzdělaný co se týká výtvarného umění a umění vůbec.

Člověk vykonávající dramaterapii nebo arteterapii, ať už ve školské instituci či oblasti sociální sféry by měl být přístupný stále dalšímu vzdělávání a obohacování. Měl by svou práci reflektovat s profesionály, aby nedošlo místo k pomoci klientovi, k jeho ublížení.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce se skládá ze tří hlavních kapitol:

- *Kvantitativní sociometrický výzkum.*
- *Metoda ohniskových skupin.*
- *Projekt Škola = příležitost- Správnou cestou.*

Metodou výzkumu celé praktické části práce byla zvolena triangulace, která zaručuje rozmanitost pohledu na zkoumanou otázku. Rozšiřuje nám záběr, ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi.

Triangulace by nám měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy. Je velmi pravděpodobné, že při triangulaci si budou některá data odporovat, nebo že získáme odlišné pohledy.

Celý výzkum je realizován se žáky Základní a praktické školy Kladno. Charakteristika školy je pro seznámení zařazena hned v první kapitole praktické části a to kapitole č. 4.

4 KVANTITATIVNÍ SOCIOMETRICKÝ VÝZKUM

Chrakteristika školy

Tato škola poskytuje výchovu a vzdělání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kromě základního významu je škola charakteristická svými specifiky, kterými jsou:

- vysoké procento žáků sociálně znevýhodněných,
- vysoké procento žáků ohrožených sociálně patologickými jevy,
- žáci s těžkým mentálním postižením,
- žáci – klienti ústavu sociální péče.

Z uvedených specifik vyplývají další charakteristické činnosti školy:

- multikulturní výchova (většina žáků sociálně znevýhodněných je romského původu),
- sociální práce,
- integrace dětí s těžkým mentálním postižením.

V rámci preventivní činnosti se škola zaměřuje především na změnu životního stylu žáků (zejména s ohledem na zdravý způsob života, prevenci kouření s jiných drogových závislostí, gamblerství, šikany...), na význam a nutnost vzdělání a v neposlední řadě na význam dobře fungující rodiny. Tato filozofie prolíná všemi předměty i akcemi, které se na škole konají a které hrají klíčovou roli při této preventivní činnosti.

Důraz ve své vzdělávací práci klade škola na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi. Škola je zaměřená na rozvíjení osobnosti žáků, na poskytování vědomostí, dovedností a návyků, které uplatní žáci v praktickém životě.

Zohledňuje rozdílnost rozumových schopností žáků i odlišnost prostředí, ze kterého žáci přicházejí. V prvním školním období se zaměřujeme na důkladné poznání osobnosti žáka, pomáhá mu při adaptaci, vytváří kladný vztah ke školnímu prostředí a snaží se o zachycení a rozvíjení každého drobného pokroku. Upevňuje u žáků základní

hygienické návyky a vytváří návyky sociální, vede žáky ke schopnosti komunikovat s okolím a srozumitelně se vyjadřovat. Na druhém stupni se zaměřuje na rozvoj žáků v oblasti poznávací, sociální, emociální i volní..

Prvořadou ambicí školy je proměnit školu v prostředí, kde se dětem s velmi různorodými vzdělávacími potřebami dostává nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se současně cítí bezpečně a spokojeně.

4.1 Charakteristika výzkumu

Tato část je zpracována kvantitativní metodou sociometrie a byla provedena u 7 tříd, celkem 61 dětí ze Základní a Praktické školy Kladno. Touto metodou byly zkoumány vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách.

Pro výzkum byla použita metoda **sociometrie**, která posloužila jako vhodná technika pro zjištění, popis a intenzitu mezilidských vztahů, jež se projevují v malých sociálních skupinách, jimiž třída je.

Jako součást tohoto sociometrického výzkumu byl použit **sociometrický test**, kterým byly zjišťovány pozitivní a negativní volby ve skupině.

Podle zakladatele sociometrie J. L. Morena musí sociometrický test splňovat určitá pravidla (Chráska, 2007):

1. Stanovit hranice sociální skupiny, ve které se budou volby provádět (např. školní třída).
2. Možnost provedení neomezeného počtu výběrů.
3. Kritérium výběru má být jednoznačně určeno.
4. Výsledky mají být spojovány s určitými opatřeními.
5. Jednotliví členové nemají vědět o výběrech, které provedli ostatní členové.
6. Provéřit, zda všichni členové otázkám rozumějí.

4. 1. 1 Cíl výzkumné části

Cíl této části spočívá ve zjištění sociálního klimatu v jednotlivých třídách Základní a Praktické školy Kladno. Snažíme se zjistit, jaké jsou vztahy mezi žáky v jednotlivých vybraných třídách pro následné řešení situace, kterým je vytvoření projektu.

4. 1. 2 Příprava výzkumu

Výzkumník se seznámil s jednotlivými třídami a pro výzkum zvolil třídy, u kterých chtěl zjistit, jaké jsou zde vztahy, výběr také přizpůsobil požadavkům učitelů, které vztahy v jejich třídách zajímaly.

Pro všechny žáky jednotlivých tříd sestavil výzkumník prostřednictvím sociometrického testu dvě jednoduché, často užívané otázky:

ot.č.1 S kým ze třídy by jsi rád(a) jel(a) na společný výlet?

ot.č.2 S kým by jsi na tento výlet jet rozhodně nechtěl(a)?

4.1.3 Průběh výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsme měli možnost se školou pracovat delší dobu, bylo možné vždy provést jednotlivý výzkum ve třídě v době, kdy byla třída v plném možném počtu. Bylo to dosti náročné, neboť na základní praktické škole se tohoto cíle těžko dosahuje.

Žáci jednotlivých tříd byli seznámeni s výzkumem a také jim bylo sděleno, že šetření je anonymní, to proto, aby nedocházelo k následným konfliktům mezi žáky.

Po rozdání dotazníků jsme společně s žáky opět prošli dotazník, co kam budou psát,

pro lepší pochopení. Jako první psali žáci jména těch spolužáků, se kterými by rádi jeli na společný výlet a to, do první části dotazníku. Poté psali, do druhé části dotazníku, ty jména spolužáků, se kterými by na společný výlet jet rozhodně nechtěli. I přes důkladné vysvětlení bylo nutné každému žákovi postup znovu individuálně vysvětlit.

4. 2 Analýza šetření

Se získanými sociometrickými daty jsme provedli výsledky výzkumu pomocí :

- sestavení sociometrické matice,
- konstrukce sociogramů,
- výpočtu sociometrických indexů.

4.2.1 Sociometrická matice

Je vlastně tabulka, ve které jsou všichni členové uvedeni v libovolném pořadí v prvním sloupci zleva a ve stejném pořadí také v záhlaví matice. Do jednotlivých řádků se zaznamenávají pozitivní volby znaménky (+) a záporné volby znaménky (-). Vzájemné kladné volby jsou zakroužkovány. Úhlopříčka matice se proškrtává, protože nepředpokládáme, že by jedinec volil sám sebe. Po okrajích matice jsou zaznamenány součty obdržných a součty odevzdaných voleb ve skupině (viz příloha č.1). Výzkumníkem bylo takto provedeno 6 sociometrických matic.

4. 2. 2 Sociogramy

Jsou grafickým znázorněním neformálních vztahů v sociálních skupinách. Pokud je počet členů skupiny vyšší než 15, nemá význam sociogram konstruovat, neboť sociogram je pak nepřehledný a špatně čitelný. Při tvorbě sociogramů je jednostranný kladný výběr znázorněn plnou čarou se šipkou, která označuje směr výběru. Jednostranný záporný výběr je označen čárkovanou čarou se šipkou. Vzájemný kladný výběr je označen plnou čarou se šipkami na obou koncích a vzájemný záporný výběr čárkovanou čarou se šipkami na obou koncích.

Pro grafické znázornění bylo použito kruhového sociogramu, který znázorňuje jednotlivé členy skupiny pomocí kroužků po obvodu kružnice a volby mezi nimi šipkami uvnitř kruhu. Výzkumník zvolil pro lepší přehled u každé skupiny sociogram kladných voleb a sociogram voleb negativních.

4.2.3 Sociometrické indexy

Představují kvantitativní vyjádření výsledků sociometrického šetření. V literatuře lze najít těchto indexů velký počet. Výzkumník použil ze sociometrických indexů skupinové, které charakterizují skupinu jako celek a to konkrétně:

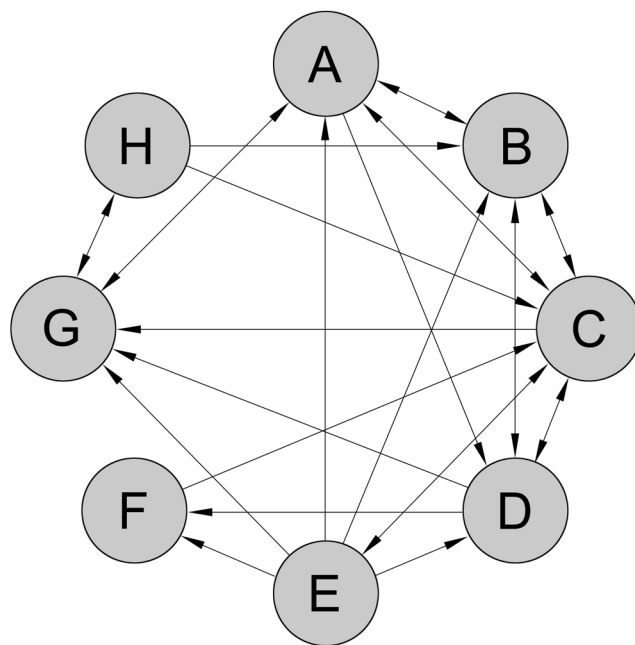
1. Index pozitivní skupinové expanzivity, který vyjadřuje počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.
2. Index negativní skupinové expanzivity, který vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.
3. Index skupinové koheze (soudržnosti).
4. Index skupinové koherence, jehož hodnota indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny (viz příloha č.1).

4.3 Analýza výsledků jednotlivých skupin

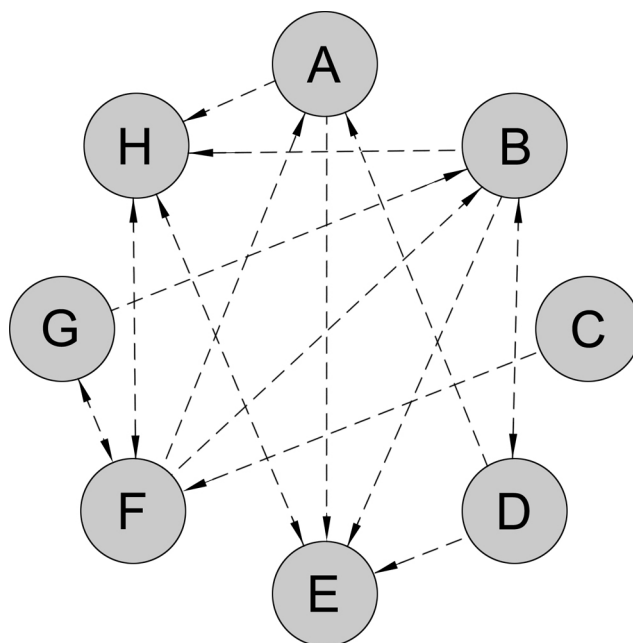
Postavení jednotlivých žáků v třídním kolektivu můžeme do jisté míry co nejvíce zobecnit, a to do tří individuálních kategorií, které můžeme nazvat:

- Hvězdy, tedy žáci, kteří získali při sociometrickém šetření největší počet kladných voleb od svých spolužáků.
- Žáci izolovaní, žáci, kteří při sociometrickém šetření nezískali žádnou pozitivní volbu nebo jen velmi malý počet pozitivních voleb.
- Žáci opomenutí, ti, kteří sice provedli výběr, ale sami nebyli vybráni pozitivní ani negativní volbou.

Sociogram kladných voleb - skupina 1



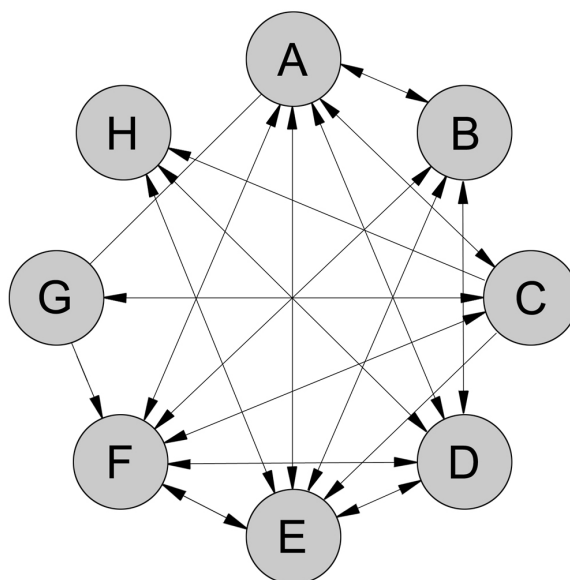
Sociogram záporných voleb – skupina 1



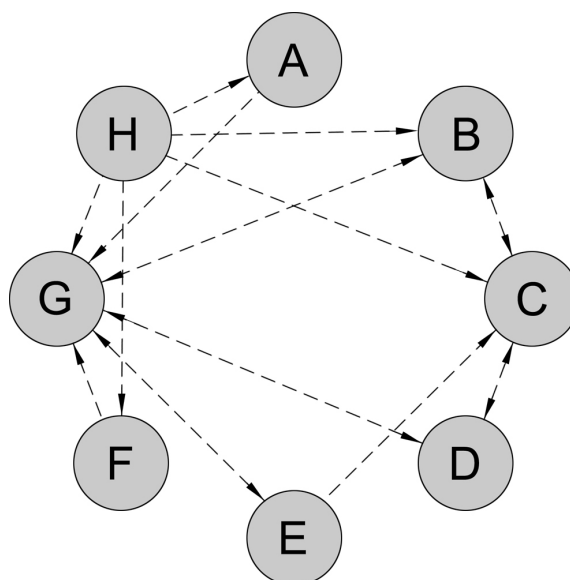
Sociometrického výzkumu se ve skupině 1 zúčastnilo celkem 8 žáků. Podle pozitivních výběrů je nejoblíbenějším žákem skupiny, tedy tzv. hvězdou, žák “C”, který získal celkem 6 pozitivních voleb a žádnou volbu negativní. Hned po něm se za nejlépe hodnocené stali žáci “G” a žák “B” s celkovým počtem 5 pozitivních voleb.

Za žáky izolované byli označeni žák “H” a stejně tak žák “E”, kteří získali nejmenší počet pozitivních voleb a oba získali zároveň nejvyšší počet voleb negativních, a to celkový počet 4. V této skupině se nevyskytují žáci opomenutí.

Sociogram kladných voleb - skupina 2

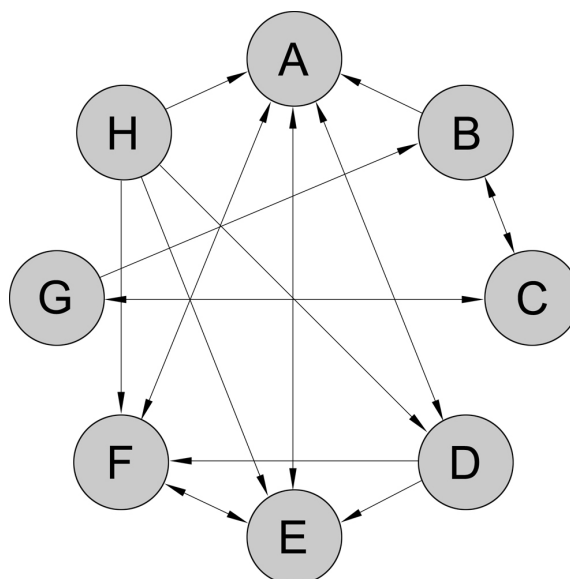


Sociogram záporných voleb – skupina 2

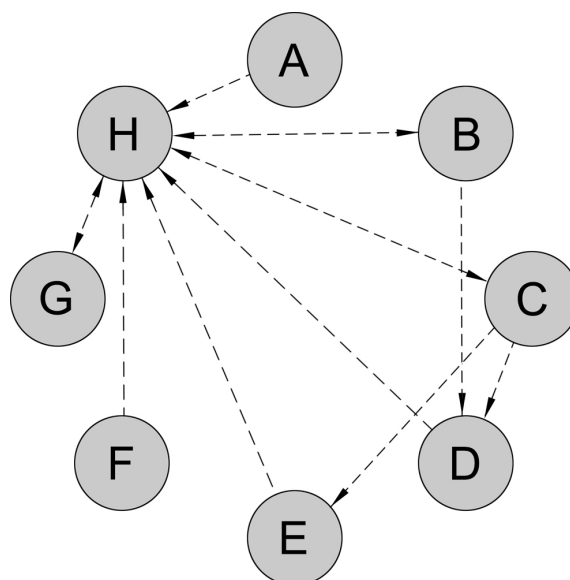


Sociometrického výzkumu se ve skupině 2 zúčastnilo celkem 8 žáků. Dle pozitivních výběrů jsou zde rovnou 3 žáci, kteří patří mezi nejoblíbenější, a to žák “A”, “E”, “F” s počtem 6 kladných voleb a každý s jednou volbou negativní. Za izolovaného považujeme žáka “G”, který obdržel pouze 1 pozitivní volbu a 6 voleb negativních, díky nimž se tak stal nejméně oblíbeným žákem skupiny. Pouze žák “H” nezískal žádnou negativní volbu.

Sociogram kladných voleb - skupina 3

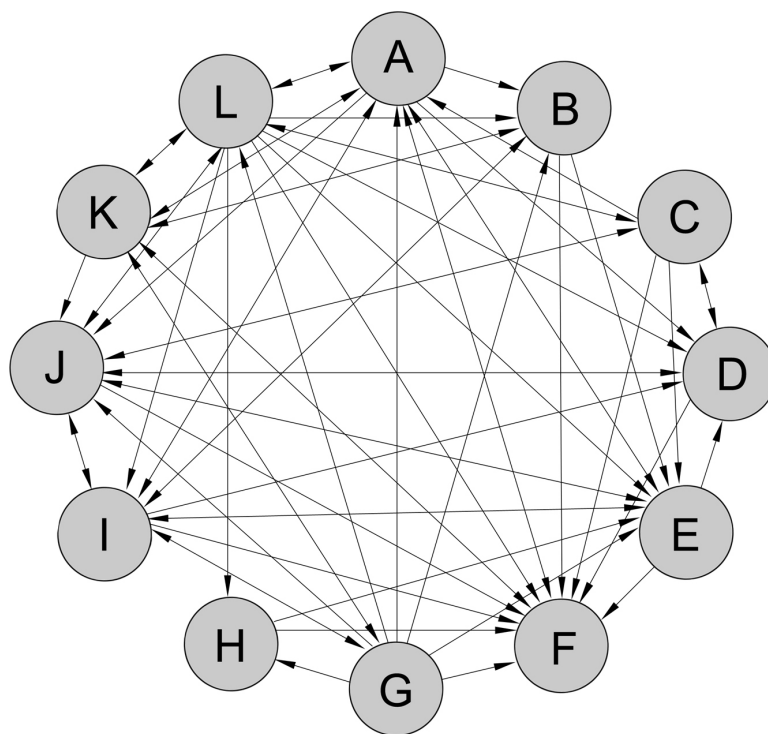


Sociogram záporných voleb – skupina 3

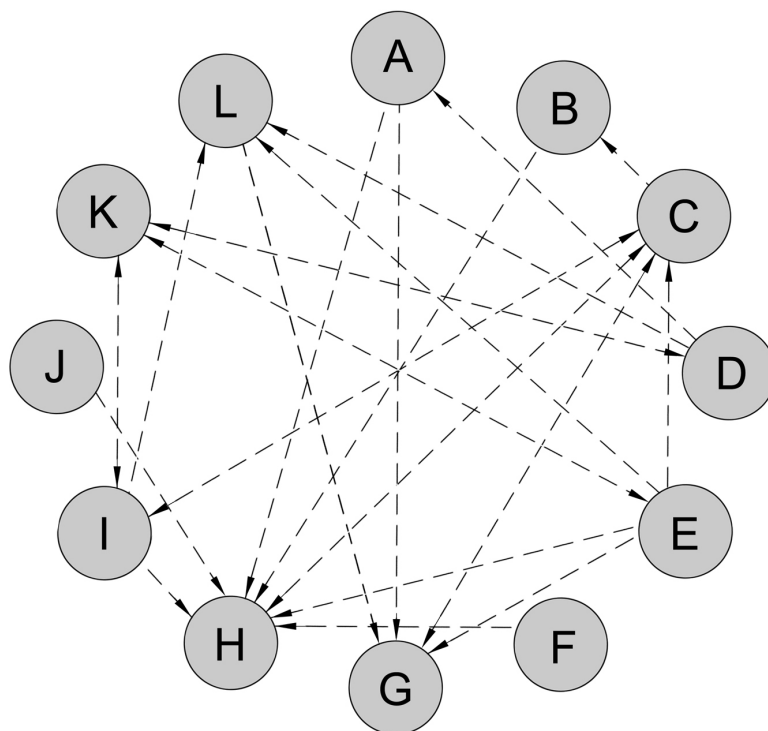


Sociometrického výzkumu se ve skupině 3 zúčastnilo celkem 8 žáků. Hvězdou se zde stal žák “ A” , který získal 5 kladných voleb a žádnou volbu negativní. Nejméně oblíbeným, tedy izolovaným žákem je zde žák “H”, který získal nejvyšší možný počet negativních voleb a to 7, zároveň tak nezískal žádnou kladnou volbu.

Sociogram kladných voleb - skupina 4

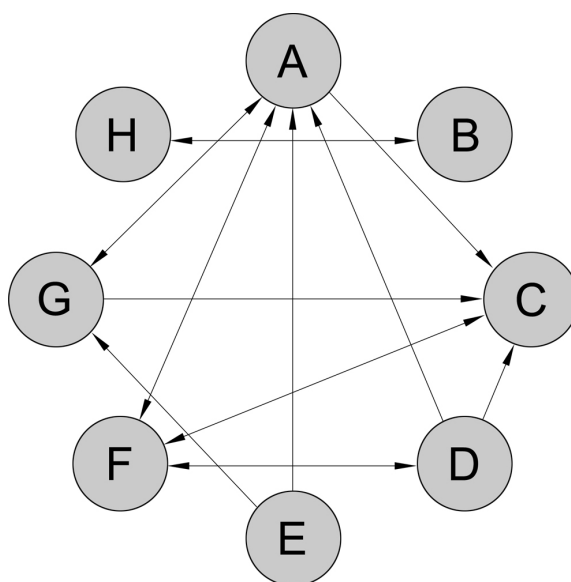


Sociogram záporných voleb – skupina 4

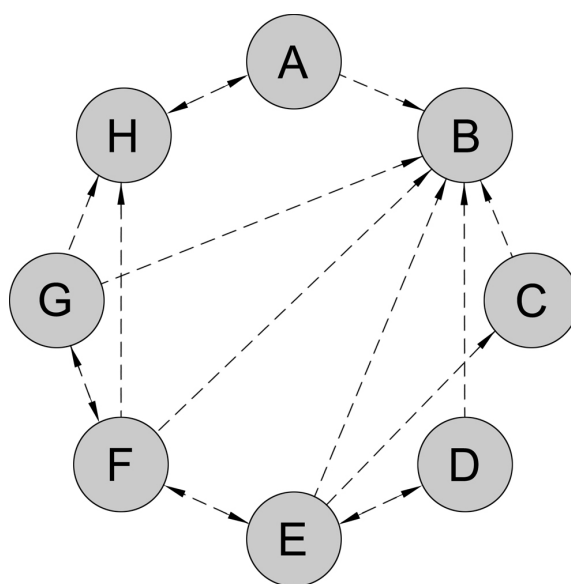


Sociometrického výzkumu se ve skupině 4 zúčastnilo celkem 12 žáků. Hvězdou této skupiny je jednoznačně žák “F”, s maximálním počtem kladných voleb a žádnou volbou negativní. Naopak izolovaný a nejméně oblíbený je podle počtu 7 negativních voleb žák “H”.

Sociogram kladných voleb - skupina 5

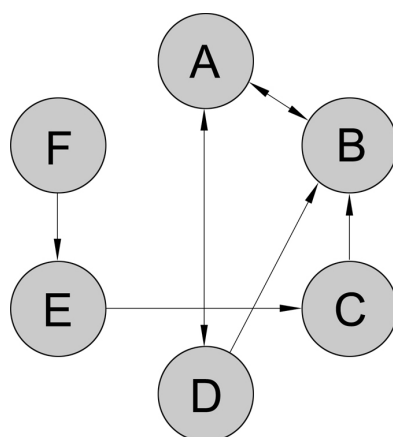


Sociogram záporných voleb – skupina 5

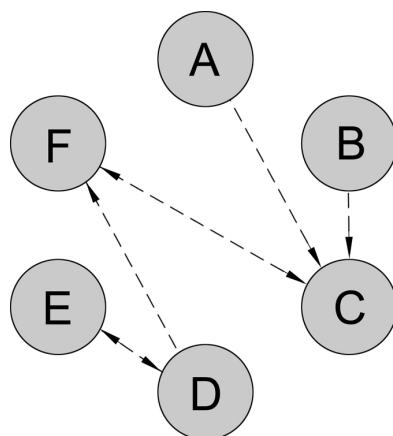


Sociometrického výzkumu se ve skupině 5 zúčastnilo celkem 8 žáků. Podle pozitivních výběrů jsou nejoblíbenějšími žáky skupiny, žák “C” a žák “A”, každý s celkovým počtem čtyř kladných voleb a jednou volbou negativní. Za neoblíbeného žáka považuje skupina jednoznačně žáka “B”, který získal 6 negativních voleb. On sám dal z výběru 8 žáků pouze jednu volbu, a to kladnou žákovi “H”, který mu jako jediný tuto kladnou volbu dal také.

Sociogram kladných voleb - skupina 6



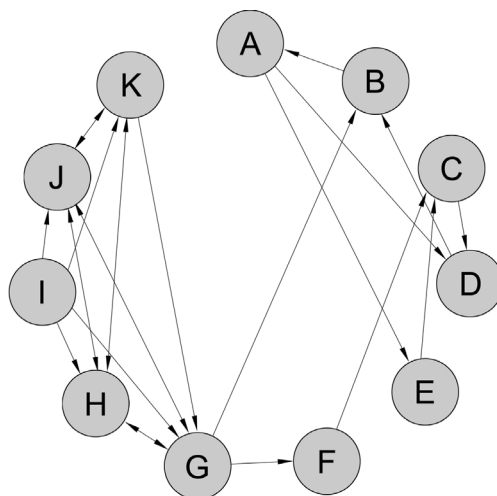
Sociogram záporných voleb – skupina 6



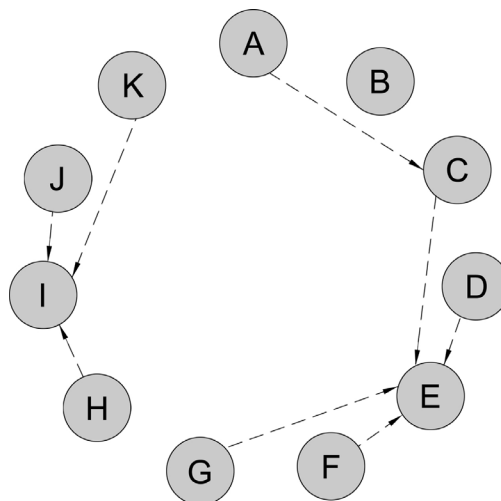
Sociometrického výzkumu se ve skupině 6 zúčastnilo celkem 6 žáků. V této skupině je hvězdou žák “B” s celkovým počtem 3 kladných voleb a žádnou volbou negativní. Žádnou

kladnou volbu nezískal žák “F”, za to však získal 2 volby negativní. Není však žákem nejvíce neoblíbeným, tím je v této skupině žák “C” s celkovým počtem 3 záporných voleb.

Sociogram kladných voleb - skupina 7



Sociogram záporných voleb – skupina 7



Sociometrického výzkumu se ve skupině 7 zúčastnilo celkem 11 žáků. Mezi nejvíce oblíbené patří žáci “G” a “H”, oba se 4 kladnými obdrženy volbami a žádnou volbou

negativní. Žádnou negativní volbu však neobdrželi ani žáci "A", "B", "D", "F", "J", "K". Jako žáka izolovaného označila skupina žáka "I", který obdržel 3 negativní volby a žádnou volbu pozitivní.

Shrnutí výsledků sociometrických indexů:

1. Index pozitivní skupinové expanzivity, který nám ukazuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny, vyšel nejlépe pro skupinu 2 a nejhůře na tom byla skupina 6.
2. Index negativní skupinové expanzivity, který vyjadřuje průměrný počet záporných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny, vyšel nejlépe pro skupinu 7, vysoký index má ale hned několik skupin a to skupiny č.1,2,4.
3. Index skupinové koheze(soudržnosti), který je dán poměrem provedených vzájemných výběrů (párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů, jsme zhodnotili jako nejlepší u skupiny č.2 a nejmenší u skupiny č.7.
4. Index skupinové koherence, který indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny, byl zhodnocen jako nejlepší pro skupinu č.2 a nejmenší u skupiny č.7.

Závěrečné shrnutí:

Zjistili jsme, že v každé třídě je skupinka oblíbených žáků, pouze ve skupině 4 je jen jeden žák tím nejoblíbenějším s maximálním počtem kladných voleb. Někteří žáci nezískali žádné negativní volby. Pouze ve skupině 7 získal jeden žák maximální počet negativních voleb. V žádné ze skupin se neobjevil žák opomenutý.

V porovnání všech sociometrických indexů se prokázala nejlépe skupina č.2 a nejhůře skupina č.7.

S výsledky sociometrie byli jednotliví třídní učitelé seznámeni. Někteří byli překvapeni, jiní výsledky předpokládali. Ve skupině 2 se zvažují možnosti řešení ohledně žáka „G“.

Dospěli jsme k názoru, že je nezbytné s těmito vztahy ve skupině dále pracovat, budeme se tedy podílet na jejich posílení a tato problematika bude jedním z dílčích cílů při tvorbě projektu Škola=příležitost.

5 METODA OHNISKOVÝCH SKUPIN

Metoda ohniskových skupin byla zvolena jako doplňující, zprostředkovává nám pohled na žáky jednotlivých tříd základní školy praktické, na jejich vnímání školního prostředí, vzniklé vztahy ve třídě, možnosti trávení volného času, ale také pohled na potřeby dětí, které pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

5. 1 Charakteristika výzkumu

Byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, neboť prostřednictvím tohoto přístupu k realitě získáváme konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti. Umožňuje nám také hlubší poznání skutečnosti v její racionální obecnosti. Opírá se při získávání dat více o šetrné, nevtíravé pozorování a o projevy probandů, k nimž dostali spíše příležitost než instruktáž, dává si záležet na pozorném, až pokorném popisu a svá zobecnění opírá, pokud se k nim uchyluje-do značné míry o intuici a spekulaci. Využívá princip jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti a dynamiky.

Disman (2000) uvádí, že kvalitativní přístup je nenumerické šetření a interpretace sociální reality, jehož cílem je odkrývat význam pokládaný sdělovanými informacemi.

Kvalitativní přístup využívá jedinečnosti a neopakovatelnosti, to znamená, že se nezřídka výzkumu fenoménů, které jsou jedinečné a neopakovatelné a které mohou lidé vnímat v různých kvalitách a velmi odlišně. Další charakteristickou vlastností kvalitativního přístupu je kontextuálnost, pomocí ní vlastně zdůrazňujeme fakt, že v psychologii existuje jen málo pravidel a zákonitostí, které by měly obecnou platnost.

Zásadní význam má v tomto přístupu také procesuálnost a dynamika. To, že zkoumaný fenomén určitým způsobem vznikl, rozvíjí se a zaniká, je nutné v procesu respektovat. Proces se odehrává v čase. Dynamika změn se neustále proměňuje,

jejím prostřednictvím zjišťujeme, jaké faktory mají na daný proces vliv a hlavně jaké kvality tyto vlivy nabývají.

Nakonec je nutné podotknout, že při aplikaci kvalitativního přístupu, cíleně pracujeme s tím, že výzkumník se na procesu, který zkoumá, spolupodílí a tím ho určitým způsobem ovlivňuje a je jím také sám ovlivněn. Zkoumaný předmět tak není pasivní, ale přizpůsobuje se novým podmínkám (Miovský, 2006).

5.1.1 Popis výzkumného souboru

Daného výzkumu se zúčastnilo celkem 26 dětí ze Základní a Praktické školy v Kladně ve věku 10- 14 let. Pro ochranu osobních údajů a zachování anonymity všech zúčastněných osob, byla použita po sobě jdoucí písmena abecedy a sám výzkumník je zde označen znaménkem X.

5.1.2 Cíle výzkumů

Využitím ohniskových skupin se snažíme zjistit do jaké míry plynou potřeby a přání žáků ve vztahu k třídnímu kolektivu z rodinného zázemí a jeho materiálních podmínek.

Jde nám také o komplexní pohled na žáka, na schopnosti komunikace mezi žáky, umění vyjádřit v diskuzi svůj názor a na základě tohoto pozorování využít některé vypozerované jevy pro důslednější práci v rámci projektu Škola= příležitost.

Metoda nechává zkoumaným žákům volný prostor pro jejich projev a potřeby sdělení. Přesto však byly na začátku dány určité okruhy témat, kterých se ale skupiny nedržely po celou dobu. V tomto případě ale nebyla metoda změněna či pozastavena, naopak byl ponechán prostor pro vzniklou diskuzi.

Daná témata :

- Volný čas dětí vybraných tříd Základní a praktické školy Kladno.
- Působení školního prostředí na děti.
- Potřeby a očekávání dětí od školy.
- Otevřený okruh dle potřeb výzkumné skupiny.

5.2 Metoda získávání dat

Objektem zkoumání jsou žáci 4. a 5. ročníků Základní a Praktické školy Kladno. Na základě věku, nezvládnutí delšího souvislého písemného projevu a spontánnosti žáků, byla zvolena právě metoda ohniskových skupin, a to zejména kvůli možnosti zachycení již zmíněné spontaneity, jejich vlastního vyjadřování, možnosti skupinové dynamiky a skupinové interakce. Neboť, jak poznamenává Morgan (2001), srovnávání názorů a zkušeností účastníků je cenným zdrojem vhledu do složitostí chování a motivací.

Díky metodě ohniskových skupin, získáváme velké množství údajů, které jsou použitelné pro náš výzkum.

Narozdíl od například individuálních rozhovorů je výhodou ohniskových skupin jejich relativní efektivita, a to přinejmenším pokud jde o nashromáždění ekvivalentního množství údajů (Morgan, 2001).

„Ohniskové skupiny přispívají ke kolektivnímu výzkumu jazyka, hodnot, přání a názorů určité cílové skupiny. Je to metoda povzbuzující spontaneitu a skupinovou interakci a umožňuje nám pozorovat členy cílové populace aktuálně reagující na dané téma“ (Miovský, 2006, s. 175).

Byly realizovány 3 ohniskové skupiny. Jednotlivé diskuze trvaly cca 60 - 80minut, byly vedeny moderátorem neboli výzkumníkem, kterého děti znali díky předchozím lekcím, kterých se v rámci projektu Škola = příležitost účastnily v pravidelných obdobích (viz kap. 6.2.3)

Moderátor ohniskové skupiny je osoba, která má ve výzkumném týmu zodpovědnost za řízení a průběh skupiny. Je to osoba, která s účastníky komunikuje nejvíce. Moderátor má za úkol účastníky podněcovat, povzbuzovat v zapojení do diskuse a pomáhat jim ve vždření jejich názorů a pocitů, nikoliv je řídit a hodnotit (Miovský, 2006).

Byla zvolena polostukturovaná ohnisková skupina, která má pevnější strukturu. S tím souvisí i již předem připravené okruhy modelových otázek, jejichž přesné znění však není pro moderátora závazné a řídí se tak vývojem situace a průběhem skupiny, zda dané otázky zařadí, případně odloží a zda je pokládá v pořadí, které se v danou chvíli jeví jako vhodnější.

Míra strukturovanosti byla v průběhu ohniskové skupiny několikrát pozměněna, někdy na nižší, jindy na vyšší míru strukturace.

K řízení ohniskových skupin bylo zvoleno prostředí školy, které je pro žáky důvěrně známé. Výzkum se vždy konal ve třídě konkrétních žáků, nebyla přítomna žádná cizí osoba, která by toto seskupení stejného ročníku sobě známých žáků, narušovala. Diskuze probíhala v kruhu na židlích, uprostřed kterého stál stolek a na něm položený diktafon. Pro tento výzkum byly vždy vymezeny dvě hodiny a žáky nerušily vnější vlivy z okolí.

5.2.1 Otevřené zúčastněné pozorování

Tato metoda byla zvolena jako doplněk k metodě ohniskových skupin, neboť je vhodná pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole. Ale také vzhledem k tomu, že výzkumník měl možnost být dlouhodobě přítomen přímo ve zkoumaném terénu a objevovat zde a následně reprezentovat sociální život této skupiny a jeho proces.. Účelem nebylo jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři.

5.3 Průběh výzkumu – fáze ohniskových skupin

1) Zahájení ohniskové skupiny

Struktura v rozesazení žáků nebyla daná, ale žáci byli obvykle zvyklí při práci s lektorem sedět v kruhu vytvořeném ze židlí, a tak preferovali toto uskupení. Moderátora nebylo třeba představovat, neboť se s žáky znal. Moderátor pouze vysvětlil svou roli, žákům bylo sděleno, co se bude dít, za jakým účelem je výzkum prováděn, jak budeme při výzkumu postupovat a co se od nich očekává. Bylo jim také sděleno, že se celá diskuze bude nahrávat na diktafon, všichni zúčastnění s podmínkami souhlasili.

2) Úvodní diskuze

Cílem této fáze bylo, aby moderátor nenásilnou formou nasměroval skupinu k danému tématu a rozhybal diskuzi. Vzájemné představování nebylo nutné, protože žáci se s moderátorem již znali. Moderátor se snažil skupinu co nejvíce motivovat k zapojení se do debaty. Na základě toho, že se skupina s moderátorem znala delší dobu a byla zvyklá s ním pracovat i otevřeně hovořit, došlo poměrně rychle k odbourání prvotního ostychu.

3) Jádru diskuze

Hlavní část neprobíhala stále stejně, objevovaly se chvílky ticha – mlčení, ale naopak i překřikování, někteří žáci chtěli zůstat jen pozorovateli, ale autorka se postupně, nenásilnou formou snažila do diskuze vtáhnout všechny členy skupiny. Jiní členové se zase snažili pobavit skupinu svými odpověďmi a v jedné z výzkumných skupin se často objevovaly urážky a posměch, to se moderátorka pokusila zmírnit opakováním předem dohodnutých pravidel, ne však hodnocením žáků. Moderátorka se také snažila nikoho neupřednostňovat, zkrátka vytvořit takový prostor pro diskuzi, aby v něm měl každý možnost otevřeně projevit svůj názor.

4) Ukončení ohniskové skupiny

V závěrečné fázi dala moderátorka příležitost vyjádřit se k čemukoliv v případě potřeby, co skupina nestihla nebo neřekla v průběhu diskuze, ale pouze tak, aby se už nerozebírala nová témata. V jedné z výzkumných skupin chtěli žáci rozebírat už v závěru diskuze stále nová a nová témata, v tomto případě nechala moderátorka nový materiál již bez odezvy.

5.3.1 Velikost a počet ohniskových skupin

Velikost každé skupiny se pohybovala od 5 do 10 účastníků ve skupině. Při tomto počtu měl každý žák dostatečný prostor na vyjádření a pro moderátora tak nebyl problém pozorování a zachycení více projevů při komunikaci. Bylo provedeno 3 ohniskové skupiny.

5.4 Metody zpracování dat a analýzy

Původní záměr byl zaznamenávat diskuzi na videokameru, ale její použití odvádělo neustále pozornost žáků, a tak bylo toto nahrávání vyloučeno a byla všechna data zaznamenávána na diktafon, což již žáky tolik nerozptylovalo. To poskytlo výzkumníkovi zvukové uchování a možnost sledovat opakovaně projevy zkoumaného vzorku. Jako první byl pak využit doslovný přepis (viz příloha č.2). Ten byl označen číslem, dle pořadí ve kterém vznikl.

Dále pak provedena analýza dat pomocí tzv. otevřeného kódování, díky němuž byly stávající údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Tak došlo ke seskupení výroků a získání obecnějších kategorií.

Následně byla použita tzv. technika vyložení karet, kdy byly vzniklé kategorie

uspořádány do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání byl sestaven text, který je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Není zde přitom nutné, aby do výsledné analýzy vstoupily všechny kategorie, které byly vytvořeny.

číslo	kategorie
1	Volný čas
2	Lidé a předměty, těším se...
3	Přál bych si....
4	Prostředí a chování kolem nás
5	Opravdu mi vadí....

5. 5 Analýza a popis jednotlivých kategorií

Kategorie č.1 – Volný čas

Trávení volného času je velmi důležité a má vliv na pozdější chování jedince, utváření jeho hodnot, které si průběžně vytváří během svého života. Volný čas žáků ze Základní a Praktické školy v Kladně je značně ovlivněn prostředím ve kterém tito žáci žijí.

Vzhledem k situaci, že žáci pocházejí ze sociálně slabších rodin, z méně podnětného prostředí, ve většině případů obtížně materiálně uspokojivého je náplň jejich volného času nedostatečná. Většina z nich tráví svůj volný čas venku, na ulici.

Po předešlé diskuzi, kdy se žáci seznamovali s pojmem volný čas, si stále někteří z nich myslí, že volný čas je čas, který trávíme ve škole. A také vzhledem k tomu, že většina těchto dětí se neumí zabavit sama nebo k tomu nemají vhodné prostředky, mluví raději o škole než o svém volném čase stráveném na ulici.

Z rozhovorů vyplývá, že volný čas tráví žáci převážně neorganizovaným způsobem, nikdo jim nedoporučuje, co by mohli dělat a jak. V některých případech tráví čas se svými

sourozenci, mnohdy jen touláním se po ulici.

Tento způsob trávení volného času může vést právě ke vzniku sociálně-patologických jevů. Takovéto trávení volného času může ovlivňovat celkový postoj k životu a hodnotám dítěte..

Žáci se na toto téma příliš bavit nechtěli, mnohdy nevěděli co mají říci a odpovídali, co mají rádi ve škole za předměty. Chlapce nejvíce baví sport, uvádějí, že hrají společně fotbal nebo basketbal. Některé děti tráví čas u televize. Dívky rády kreslí nebo něco vyrábějí. Jen jedno z dětí uvedlo, že si nejraději ve volném čase čte. Na tuto odpověď reagovaly děti posměchem. A stejně tak jen jedno dítě uvedlo, že tráví svůj volný čas s rodičem.

Při sdělení této informace odpověď pouze zašeptalo a stejně byla tato informace ohodnocena spolužáky jako lež nebo vychloubání se a dítě už se ke své odpovědi znovu vracet nechtělo. Žádné z dětí nevedlo, že by navštěvovalo nějaký zájmový kroužek, i když škola nějaké nabízí.

Z tohoto zjištění pro nás plyne další úkol, a to se v rámci projektu Škola=příležitost, problematikou volného času více zabývat, nabídnout dětem nějaké pro ně dostupné a přijatelné volnočasové aktivity v jejich blízkém okolí.

Kategorie č.2 - Lidé a předměty

Vzhledem k situaci, že sociální klima ve třídě a vztahy mezi spolužáky i učitelem jsou nesmírně důležité pro správné fungování třídy, chování žáků a následnou práci s nimi byla zařazena otázka, zda se žáci na někoho nebo na něco do třídy těší. Cílem bylo zjistit, jak se žáci cítí ve škole, jak vnímají kolektiv spolužáků...

Z této kategorie je možno vidět, že žáci se na nikoho ve škole netěší, někteří z nich tuto otázku považovali za zbytečnou a ani neodpovídali. Jen v jedné třídě uvedli žáci, že se těší na učitelku. Je to třída, která má se svou učitelkou hlubší vztah než třídy jiné. Snad také proto tato odpověď v jiných třídách nepadla. Nutno také podotknout, že práce v této třídě z pozice lektora a výzkumníka byla naprosto jná – snažší a uspokojivější. Když děti začaly odpovídat, zda se těší na něco, okamžitě vzrostl jejich zájem. Překřikovaly se, kdo se víc těší na který předmět.

Kategorie č.3 - Přál bych si...

Cílem bylo zaměřit se na to, co by si děti ve škole vlastně přály a chtěly dělat a zda je vždy tolik nereálné jejich přání splnit. Otázka zněla: „Co by jste si ve škole přály dělat, i když víte, že je to třeba nereálné“

Na otázku „Co by děti chtěli dělat ve škole, kdyby bylo možné dělat cokoliv a záleželo by to pouze na nich“, byli žáci chvíli rozpačití. Nevěděli co se po nich žádá a co mají říci.. Mnohdy zazněla přání zcela prostá, dosažitelná, i když v jiných výpovědích nechávají děti popustit uzdu své fantazii.

Časté odpovědi dětí byly, že by chtěly dělat předměty, které ve škole vlastně dělají nebo předměty, které nezvládají by se chtěly naučit. Mnohé děti vůbec nevěděly co říct, proto je moderátor povzbuzoval k tomu, že ať řeknou cokoliv, nic nebude špatně. Několikrát zazněly odpovědi, že děti by si přály dělat „všechno“, ale ve většině případů tento pojem nedokázaly zkonkretizovat. Po chvíli začaly děti i fantazírovat. Z jejich odpovědí vyplynulo, že to co by si nejvíce přály je však dostatek jídla a „aby bylo vše zadarmo“. Často se odpovědi týkaly peněz a majetku, který by si žáci přáli.

Odpovědi byly kladné až na jednu třídu, kde se objevovaly odpovědi typu, že by si děti přály zbit učitelku a že největší přání celé třídy je, aby odešel jeden spolužák, který jim vše narušuje. To se ukázalo i v sociometrickém výzkumu skupinových vztahů, že tento žák je ve třídě velmi neoblíbený. V této skupině si i v jiných kategoriích můžeme všimnout toho, že děti po sobě často opakují odpovědi, které pak ani nedokáží zdůvodnit.

Kategorie č.4 - Prostředí a chování kolem nás

To v jakém prostředí žáci každý den pracují a pohybují se má na jejich psychiku značný vliv. Neuspokojení komfortu vede k různým negacím projevujícím se v chování žáků.

V této diskuzi řeší děti hlavně potřebu materiálního vybavení, zajímavé je například, jak uvádějí téměř v každé třídě, že by chtěly dát všude plastová okna, ale ve třídách přitom

plastová okna jsou. Opět se zde řeší potřeba jídla. U některých žáků je tato potřeba neuspokojená, neboť pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, z velkého počtu sourozenců a rodiny často žijí jen ze sociálních dávek. Na základě neuspokojení potřeby jsou pak děti agresivní. Nejlepší skupinovou dynamiku jsem zaznamenala u skupiny 2, kdy se děti vzájemně poslouchaly, reagovaly na sebe.

Kategorie č.5 – Opravdu mi vadí

Tato kategorie vznikla na základě toho, že žáci se stále v průběhu celé diskuze i v průběhu dřívější práce s nimi stěžovali na určité věci a neustále se dožadovali prostoru pro jejich diskuzi.

U Skupiny č.1 jsme se jako k nejzávažnějšímu problému dostali k šikaně a k řešení, která navrhovali sami žáci. Velmi diskutované bylo pak téma kouření a jeho řešení. Žáci jsou s tématem šikany dobře obeznámeni v rámci preventivního programu, a užitím slova „šikana“ nešetří. Když po nich učitel chce, aby se přezuli, tvrdí „je to šikana“, musí si po sobě uklidit, opět je to podle žáků šikana. A často jako svou sebeobranu používají na učitele právě to, že je šikanují a že si budou stěžovat. Šikana v pravém slova smyslu se tady však také objevuje.

U skupiny č.2 jsme se dostali k problému spíše jednoho žáka než celé skupiny, a to, spravedlivost učitelů. Opět zde byl řešen problém kouření a jeho možná řešení. U této skupiny jsme opakovaně zaznamenali velkou skupinovou dynamiku. To, že se u ostatních skupin skupinová dynamika neobjevovala v takové míře, dávám za příčinu tomu, že žáci jsou díky třídní učitelce zvyklí skupinově pracovat a celkový přístup je zde jiný než v ostatních skupinách.

U skupiny č.3 byl problém jednoznačný a to odchod jednoho z žáků, který vadí celému zbytku třídy.

5. 6 Závěrečné shrnutí a výsledky analýzy ohniskových skupin

Z výpovědí žáků můžeme vyčíst, že jejich přání a potřeby vyplývají do značné míry z nedostatečného uspokojení, jak biologických potřeb, jako je hlad, tak z potřeb materiálních. Jako následek tohoto neuspokojení, pak vzniká agrese vůči okolí i třídnímu kolektivu, čímž se zhoršují sociální vztahy. Dále může docházet ke vzniku sociálně-patologických jevů u těchto žáků.

Ná základě zjištění z výzkumu sociometrického i výzkumu ohniskových skupin, byl sepsán projekt, který byl předložen na Magistrát města Kladna a posléze schválen a realizován s žáky prostřednictvím terapeuticko-formativních lekcí a následně výjezdy s dětmi mimo školu.

6 PROJEKT ŠKOLA=PŘÍLEŽITOST-SPRÁVNOU CESTOU

6.1 Nástin situace – uvedení do problému

Základní faktor, který ovlivňuje kontinuální práci s žáky na základních školách, které jsou navštěvovány žáky z nejnižších sociálních poměrů, je faktor ekonomický. Sociální podmínky mnoha žáků nedovolují jejich účast na většině akcí, které školy v rámci plnění Školního vzdělávacího programu a v rámci plnění Minimálního preventivního programu školy organizují. Z finančních důvodů nejezdí do divadel, na výstavy, do ZOO, Národní galerie, školy v přírodě, hory, tábory, neúčastní se aktivit běhemt řídních, ročníkových a celoškolních projektů.

Popsaná situace je výchozím předpokladem pro omlouvání žáků rodiči z výše uvedených aktivit. Zároveň dochází k záškoláctví, na něž navazuje trávení školního času

v prostředích, které jsou potencionálně kriminálně rizikové.

Na základě terénní práce pracovníků Odboru sociálních věcí a zdravotnictví Magistrátu města Kladna, Centra protidrogové prevence a organizace Člověk v tísni, o.p.s., byly pro tuto pilotní etapu vybrány dvě základní školy na území města Kladna. Výběr byl proveden s ohledem na zkušenosti těchto pracovníků v kombinaci s celkovým vnímáním kriminality obyvatel města.

Obě základní školy jsou v části města Kročehlavy. Tato městská část je specifická především lokalitou „Masokombinát“, která slouží jako ubytovna v holobytech. Bývalá podniková ubytovna je až na výjimky osídlena Romy. Budova je přelidněná, v současné době je obývána 250–300 obyvateli. Jedná se o budovu ve zchátralém stavu, byty jsou provlhlé, častý je výskyt švábů apod., sociální zařízení je společné, v okolí budovy je silný nepořádek. Lokalita je zcela izolována od města (cca 2 km od nejbližší jiné bytové zástavby), městský autobus sem zajíždí jen několikrát denně. Lokalita byla navíc rozšířena o stavební buňky pro další ubytované. V lokalitě jsou značně rozšířeny sociálně patologické jevy typu lichvářství, prodeje a užívání drog, prostituce i jiné kriminality.

Městská část Kročehlavy je tvořena z 65% panelovou zástavbou, která se v současné době v návaznosti na vývoj bytové výstavby ve městě, stává místem pro ubytování sociálně nejslabších obyvatel města. Tento vývoj situace je logickým vyústěním, kdy z této lokality dochází k častému vystěhování ekonomicky stabilizovaných rodin a dále jsou byty obsazovány opět sociálně slabšími obyvateli. Tímto se celkově snižuje potenciál celého území města a dochází k soustavnému zhoršování kriminality v této lokalitě.

Především z těchto sociálních vrstev jsou umisťovány děti do dvou základních škol a to: 4. ZŠ v Norské ulici a Základní a Praktická škola v Pařížské ulici. Druhá ze škol není zřizována Městem Kladno, ale protože valná většina jejich žáků je obyvateli města, rozhodlo vedení města o podpoře těchto aktivit i v této škole.

6.2 Popis projektu

Nárůst různých sociálně patologických jevů v populaci mládeže a dětí školního věku se stává celospolečenským problémem. Děti patří k nejohroženější skupině a právě proto je důležité zahájit prevenci právě v době základní školní docházky. Tato prevence začíná už v pochopení obecně platných norem, osvojení správné komunikace, vztahy mezi ostatními lidmi, vytvoření a dodržování pozitivně orientovaného žebříčku hodnot, v motivaci stát se čestným a uznávaným člověkem.

Projekt byl sestaven a realizován pro žáky pátých tříd Základní a Praktické školy Kladno. Projekt je primárně zaměřen na děti, které jsou ohroženy sociální exkluzí a to jak z důvodu ekonomických, národnostních, nebo vzdělávacích.

Projekt byl koncipován do několika částí, z nichž první a poslední tvoří „výjezd“. Cílem tohoto výjezdu je pracovat s dětmi v jiném než školním prostředí, a tak zefektivnit a zkvalitnit náplň programu. Zbylé části byly realizovány v prostorách školy. V průběhu celého projektu bylo využíváno nejrůznějších studijních materiálů- pracovních listů, knih, učebnic, videoprojekce.... Byly využity nejrůznější techniky hraní rolí, modelové situace, techniky dramaterapeutické, arteterapeutické i muzikoterapeutické.

6. 2. 1 Cíle projektu

Cílem projektu je sekundární preventivní činnost zaměřená na ohroženou skupinu mládeže ve věkové kategorii 10-14 let, kdy na základě zkušeností pedagogických pracovníků a pracovníků sociální péče, je vhodné působit na jedince, či skupiny, které mohou být tímto jevem postiženy.

Cílem projektu je zapojení žáků, kteří z různých důvodů nezapadají do majoritní společnosti, do aktivního kolektivního života uvnitř školní třídy. Sekundárním cílem

je prohlubování a fixování sociálních dovedností, které nejsou u některých jedinců řádně uplatňovány v rodinné výchově. Jedná se především o vytváření tolerantního prostředí, výchovu pomocí metod „správného příkladu“, rozšiřování možností jednotlivých žáků pro jejich zapojení do většinové společnosti s ohledem na jejich etnické, nebo sociální handicap, schopnost komunikace, uvědomění si lépe sama sebe i okolního prostředí. Jako výsledek koncepční snahy škol jde především o vyrovnání možností těchto žáků s vrstevníky a upevnění pocitu sounáležitosti a uvědomění si vlastní ceny těchto jednotlivců, nebo skupin.

6. 2. 2 Dílčí cíle

Většina těchto cílů vyplynula na základě získání výsledků z provedených výzkumů:

- nácvik vzájemné úcty, sebeúcty a důvěry v sebe sama, ale i ostatní,
- rozvoj schopnosti komunikovat, diskutovat, řešit konflikty, vzájemně se respektovat,
- umět vyjádřit bez obav svůj názor, své pocity, schopnost říci „ne“ ;
- společné stanovení a zažití pravidel soužití ve třídě – hravou formou;
- zvyšování sebevědomí žáků;
- uvědomování si vlastní osobnosti;
- vnímání individuálních odlišností dětí mezi sebou a přijímání těchto jevů;
- navozování příznivého psychosociálního klimatu ve třídě;
- všestranný rozvoj osobnosti žáka;
- nabídka volnočasových aktivit;
- sestavení pracovních listů a technik využitelných pro další práci s žáky pátých tříd.

6. 2. 3 Harmonogram projektu

Realizace projektu probíhala v časovém období červen 2008 – leden 2009

Červen 2008 - seznámení třídních učitelů s projektem

- pozvání a motivace žáků k projektu
- analýza současných vztahů ve skupině pomocí kvantitativní metody sociometrie
- ohniskové skupiny

Září 2008	- 12.-14.září	výjezd	5.A
	- 19.-21.září	výjezd	5.B
	- 24.září	1. lekce	5.A i 5.B
Říjen 2008	- 8.	2. lekce	5.A i 5.B
	- 15.	3. lekce	5.A i 5.B
	- 22.	4. lekce	5.A i 5.B
Listopad 2008	- 19.	5. lekce	5.A i 5.B
	- 26.	6. lekce	5.A i 5.B
Prosinec 2008	- 3.	7. lekce	5.A i 5.B
	- 10.	závěrečná lekce – zakončení	5.A i 5.B
Leden 2009	- 7.	shrnutí s lektory, učiteli	

6. 2. 4 Návaznost projektu

Ve školním roce 2009/2010 bude ověřována využitelnost navržených pracovních listů a technik ve spolupráci s konkrétními vyučujícími dotazníkovou a diskuzní formou.

Dotazníky budou zjišťovat míru využitelnosti pracovních listů v globálnějším měřítku, vhodnost zpracování (grafická, estetická) tištěných materiálů, návaznost a propojenost

jednotlivých hodin. V hodinách, kdy budou využívány terapeuticko – formativní postupy (viz. teoretická) budou data zpracována na základě ohlasu žáků. Celkové vyhodnocení proběhne v srpnu roku 2010.

6. 3 Forma realizace projektu

Projekt byl sestaven školním metodikem prevence a lektorem, tedy výzkumníkem této práce přímo pro dvě konkrétní třídy a to, 5.A s počtem 8 žáků a 5.B s počtem 8 žáků. Jednotlivé lekce probíhaly ve výše uvedených termínech, vždy po 90 minutách s každou třídou zvlášť, a to ve školní třídě, kde byly odklizeny lavice a vytvořen prostor pro větší možnost pohybu. Jako rušivý element jsme zpočátku vnímali zvonění, avšak asi po dvou lekcích si žáci zvykli na to, že zvonek nevnímají, ani okolní vlivy, a tak byla naše práce snažší. Vždy byl přítomen třídní učitel, ať už kvůli případné nekázní žáků, tak kvůli participovanému pozorování, kde mohl vidět, jakým novým způsobem se dá s žáky pracovat. V průběhu si také mohl všimnout, zda se někteří žáci projevují neočekávaným způsobem a jak je možné tuto situaci následně řešit. Pokud měl učitel potřebu lekci reflektovat, byla tato možnost využita po skončení lekce.

Každá lekce projektu měla své téma. Témata byla vzájemně propojena.. Jednotlivé lekce měly vést ke splnění dílčích, lektory vytyčených, cílů prostřednictvím především terapeuticko-formativních disciplín.

Jednotlivé lekce měly vždy danou strukturu, v průběhu však musel někdy lektor improvizovat dle reakcí žáků.

Struktura lekce:

- 1) přivítání lektora se žáky – vstupní rituál
- 2) rekapitulace – připomenutí, shrnutí a zopakování poznatků z minulého setkání

- 3) zahajovací fáze – fáze rozehrívací, rozcvička
- 4) pracovní fáze – otevření problému, hledání možnosti řešení, modelové situace, hra v roli,.....
- 5) shrnutí tématu
- 6) rozloučení

Využití prvků dramaterapie, arteterapie i muzikoterapie mělo za cíl vyhnout se komunikačním blokům, které se u těchto dětí při verbální komunikaci často objevují; otvírat pro žáky i citlivá témata a prostřednictvím těchto technik jim při tom poskytnout bezpečný prostor.

Zde uvádíme 3 vybrané lekce, které byly se žáky provedeny:

6. 3. 1 LEKCE – TÉMA OSOBNOST

Téma: Osobnost

Cíle lekce: rozvoj vzájemné spolupráce a nonverbální komunikace, uvědomování se sebe sama, procvičení paměti, vnímání druhých

Počet žáků: 8

Čas : 90minut

Pomůcky: čtvrtky na vizitky, pastelky, pastely, psací potřeby, lístky

- 1) přivítání lektora se žáky
- 2) rekapitulace - shrnutí a zopakování poznatků z minulého setkání
- 3) zahájení lekce, warm up

Seřad' se

Žáci se bez mluvení seřadí do řady podle velikosti.

Najdi předmět

Najdi během chvilky předmět, který tě jakkoliv vystihuje

4) hlavní část

Povídání na téma osobnost

Lektor klade otázky: co to vůbec znamená osobnost?, čeho všeho se tento pojem týká?, je vzhled to nejdůležitější na člověku?, může být člověk krásný i jinak?, máte nějaký vzor?, mohly by jste vy být pro někoho vzorem a proč?

Co bych byl kdybych byl

Lektor napíše na tabuli otázku: Co bych byl, kdybych byl.....

květina, zvíře, nábytek, hudební nástroj....

Žáci mají za úkol se přirovnat k nějakému slovu, čemu cítí, že by se mohly podobat.

Tuto odpověď uvedou na papírek. Lektor po sléze papírky vyver a pak mezi sebou děti hádají čí odpověď ke komu patří.

Vizitka

Žáci jsou rozděleni do dvojic na základě toho s kým se příliš dobře neznají. Jejich úkolem je za pár minut zjistit co nejvíce informací o druhém. Poté informace sdělují zbytku třídy. Jedna informace je vymyšlená a třída hádá, která to je.

Poté dostal každý žák čtvrtku a měl za úkol představit sám sebe ostatním prostřednictvím vizitky, kterou nakreslil a udělat prostřednictvím svého těla sochu, která ho vystihuje.

5) shrnutí - na konci se s dětmi opět sejdeme v kolečku, ukazujeme si navzájem vizitky a komentujeme je, říkáme si, co pro děti bylo jednoduché a co naopak ne

6) rozloučení

Shrnutí :

Seřad' se

Pro žáky je neobyčejně těžké komunikovat jinak než verbálně, proto jme tato cvičení na neverbální komunikaci zařazovali častěji, aby měli možnost se to žáci naučit. Většinou byli dominantní dva žáci, kteří ostatním určovali, kde mají stát. V závěrečné reflexi ale děti přiznaly, že jim to bylo příjemný, když se o ně postaral někdo jiný.

Najdi předmět

Tato aktivita byla pro děti dost náročná. Když si našli nějaký předmět, srovnávaly se s ním většinou podle svého vzhledu nebo vysvětlení pro vybraný předmět vůbec neměly, zkrátka se jim líbil.

Co bych byl, kdybych byl

Tato technika ukazuje na to, jak hodnotí děti samy sebe, jak se vidí. Tento svůj pohled obvykle do odpovědi promítají. Děti hned zadání nepochopily, nechápaly, jak by se k něčemu mohly přirovnat. Proto lektor uvedl pár příkladů.

Vizitka

Práce při společných rozhovorech děti velmi bavila. Bylo vidět, že děti se moc neznají a že je některé odpovědi spolužáků překvapily.

Po rozhovorech byli žáci dobře motivováni na vyrábění vlastní vizitky, s lektorem si ještě před výrobou sdělili, co je baví, co mají rádi. Někteří žáci měli vizitku celou zaplněnou, jiní na ní měli pouze dvě věci. Na vizitkách se objevovaly zvířata, barvy, jídla a sporty, které mají děti rády.

6. 3. 2 LEKCE – TÉMA EMOCE

Téma: Emoce

Cíle lekce: rozvoj kreativity , pozornost, uvědomění si sebe sama i ostatních

Počet žáků: 8

Čas : 90minut

Pomůcky: balící papír nebo velké archy papíru, čtvrtky n obličejů nálad, pastelky, pastely, fixi, nůžky, špejle, lepidla

Poznámky: děti se učí poznávat a pojmenovávat pocity, zkoušejí si pocity zažít

1) přivítání lektora se žáky

2) rekapitulace - shrnutí a zopakování poznatků z minulého setkání

Každý z žáků si vybere nějaký zážitek, který se stal za posledních 14 dní, co se viděli s lektorem naposled a popíše ho ostatním.

Lektor klade otázky: Jaké znáte nálady? Jaký jste měly z těchto zážitků náladu?

Žáci jednotlivě odpovídají.

3) zahájení lekce, warm up

Žáci se pohybují po prostoru, lektor jim vypráví příběh a žáci mají za úkol, v ždy když v příběhu uslyší nějakou emoci, dřepnout si.

4) hlavní činnost

Žáci se posadí do kroužku a doprostřed dá lektor balící papír, na který začne společně s dětmi zapisovat emoce, které se v příběhu objevovaly.

Příběh pokračuje, žáci se opět pohybují po prostoru. Lektor v příběhu vypráví o tom, že jsme se ocitli ve městě, kde se na sebe lidé stále usmívají, protože mají dobrou náladu.

Děti tyto obyvatele představují, potkávají se a usmívají se na sebe. Lektor se ptá dětí, jak se bude město jmenovat. Žáci vymýšlí název (Usměvákov, Dobronálad...)

Lektor pokračuje v příběhu a dostává se do města, kde se všichni nudí, nic je nebaví, děti se opět potkávají a hrají znuděné lidi, u toho opět vymýšlejí název města. Dál pak lektor zavede děti do města, kde jsou všichni zvědaví, smutní....

Poté se všichni sejdou v kruhu a rozpomínají se, kde všude byli, jak se jednotlivá města jmenovala, lektor názvy měst zapisuje. Lektor se ptá dětí, ve kterém městě se jim nejvíce líbilo a proč.

Výroba loutek nálad

Lektor děti motivuje, že každý má někdy nějakou náladu, že nemáme náladu vždycky stejnou, v určité situaci jsme šťastní, smutní, zvědaví, znudění, nervozní, nedočkaví, máme strach atd. Poté začnou děti vyrábět obličej nějaké nálady, kterou si samy vyberou. Opět sedí všichni v kruhu a každý svo loutku představuje – jaké má jméno, co dělá ráda či nerada, jakou má náladu a proč si děti vybraly zrovna tuto náladu. Poté děti zkusí podle nálady, kterou loutka má, přehrát krátkou situaci ze které by byla náladu zřetelně rozpoznatelná

5) shrnutí lekce

Lektor si s dětmi vykládá, co pro ně bylo jednoduché, co těžké. Jestli věděly hned, jakou náladu si vybrat, zda si myslí, že se jim obličej povedl nebo něco chtěly jinak....

6) rozloučení

Shrnutí:

Žáci moc emoce pojmenovat nedokáží, vzpomněli si jen na smutek a radost. Při vyprávění příběhu s emocemi si žáci nebyli jistí, až po chvíli se úspěšně zapojili všichni, ale museli být velmi pozorní, aby z příběhu dokázali emoce rozpoznat. Vymýšlení názvů jednotlivých měst už zvládli výborně. Nejvíce se téměř všem dětem líbilo ve městě, kde se mohli nudit.

Výroba loutek nálad

Všechny děti až na jednoho žáka vyrobily loutky, které byly veselé a o volbě nepřemýšlely, říkaly, že to věděly hned. I závěrečné představování všech loutek se dětem velmi povedlo. Závěrečnou scénku všichni přehrávat nechtěly, proto jsme nechaly prostor jen čtyřem zájemcům.

6. 3. 3 LEKCE – MŮJ VYSNĚNÝ DŮM

Téma: Můj vysněný dům

Cíle lekce: rozvoj vzájemné spolupráce a komunikace, vnímání rytmu, rozvoj kreativity

Počet žáků: 8

Čas : 90minut

Pomůcky: fotografie domů, chalup..., dřívka, balící papír nebo velké archy papíru, pastelky, pastely, drobné rekvizity ke scénkám

- 1) pozdrav učitele se skupinou
- 2) rekapitulace - shrnutí a zopakování poznatků z minulého setkání
- 3) zahájení lekce, warm up

Seznámení dětí s tématem „fotografie“

„Blesk“

Děti se pohybují prostorem podle vytukávaného rytmu dřívky lektorem, jakmile ťukání přestane a ony uslyší znamení „blesk“, musí ztuhnout jako postava na fotce a chvíli v této pozici vydržet. Když uslyší opět ťukání dřívky rozejdou se a zase se pohybují do rytmu.

4) hlavní fáze

Povídání o fotkách – co to fotka je, co vás všechno napadne, když se řekne focení, jaké fotky mohou být, jak je vyvoláme, co nejčastěji fotíme a proč...

Dům z fotografie

Děti sedí v kruhu na zemi, mezi ně dáme různé fotografie domů, chalup....Povídáme si s dětmi o tom,co je na obrázku, jestli je dům starý nebo nový, kde se dům asi nachází, v kterém ročním období to může být,v kterou denní dobu, co všechno na obrázku vidí, jestli je a obrázku něco,co je zaujalo....

Poté si řekneme, kdo by v domě mohl bydlet, hovoříme také o tom, jestli by takový dům chtěli nebo jestli by měl ten jejich dům vypadat jinak....

Zahrajeme si s dětmi známou hru molekuly, kdy se opět pohybují po prostoru za rytmu dřívěk a když řekne lektor číslo, žáci utvoří toto seskupení. Lektor takto nenásilnou formou vytvoří dvojice pro následnou práci.

Vysněný dům

Dvojice si spolu povídají o tom, jak by měl vypadat jejich vysněný dům. Poté na velký kus balícího papíru nakreslí jeden společný dům, který by byl pro oba ten ideální a domluví se, kdo v domě asi bydlí. Poté obrázek představují ostatním, komentují, jak by si ho představovali a kdo by v něm měl podle nich bydlet.

Scénky

Když si obrázky předvedou všichni, tak dostanou za úkol přehrát nějakou scénku, která by se mezi lidmi v domě mohla přihodit. Pokud děti nenapadne žádné téma scénky, lektor jim poradí konkrétní návrh.

Jakmile dvojice přehrají svoji scénku, lektor se ptá, zda všichni pochopili, co se ve scénce odehrávalo.

5) na konci každé lekce se děti sesednou do kolečka, rekapitulují si lekci a vyjadřují se k ní, odpovídají si na otázky, co bylo pro děti snadné a co nesnadné, ukazují si kartičky s obrázky, jak byly s lekcí spokojeni, zda se jim lekce líbila či nelíbila, pro lektorovu zpětnou vazbu

6) rozloučení

Shrnutí:

Blesk

Děti dobře vnímají rytmus, tudíž jim toto cvičení nedělalo problém. Někteří se ve fotkách snažily zaujmout nějakou konkrétní pozici, snažily se, aby obraz vypadal co nejlépe.

Dům z fotografie

To, že lektor kladl žákům konkrétní otázky a žáci obrázek nemuseli popisovat bylo pro žáky jednodušší, vzhledem k tomu, že jejich verbální komunikace nebyla příliš dobré úrovně. Celá skupina se shodla na tom, že v domě budou zřejmě bydlet rodiče, spousta dětí a psi.

Vysněný dům

Vzhledem k tomu, že žáci mají problém s verbální komunikací se prostřednictvím výtvarných prvků vyjadřují lépe a baví je. Při kresbě domů se děti opravdu vyžily, jako nejdůležitější motiv se u všech obrázků objevovalo dostatečné materiální vybavení.

Scénky

Děti přehrávaly scénky zběžného denního dne – rozhovor matka-dítě, rozhovor mezi manželi, jedna dvojice zahrála, že v domě hoří.

Závěrečné shrnutí

Závěrem lze říci, že velmi vhodné bylo pro realizátora projektu sestavení dílčích cílů (viz kapitola 6.2.2), které částečně vznikly na základě výsledků sociometrického výzkumu a výzkumu ohniskových skupin. Dle těchto cílů se pak lektor řídil při sestavování jednotlivých lekcí projektu. Věděl na co se zaměřit, co neopomenout. Využití terapeuticko-formativních technik bylo záměrně použito pro ukázkou učitelům, že i tímto způsobem se dá se žáky pracovat, žáky tato práce baví a pro nás jako pro ty, kteří by se měli celkově podílet na zlepšení výše zmíněné situace, zahrnují tyto prostředky a techniky široké spektrum využitelnosti a pozitivních výsledků.

ZÁVĚR

Práce byla zaměřena na využití terapeuticko-formativních přístupů u žáků základní a praktické školy v Kladně, v rámci projektu Škola= příležitost. Byla rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části, která byla rozčleněna na tři hlavní kapitoly bylo cílem seznámit čtenáře s problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s žáky se sociálním znevýhodněním, s jeho definicí, vzděláváním i s faktory, které hrají důležitou roli při chování a následně při práci s těmito žáky.

Cílem této práce bylo zjistit, zda je možné u žáků základní školy praktické, tedy u žáků sociálně znevýhodněných, pracovat pomocí terapeuticko-formativních přístupů a také nastínit tuto pro učitele, poněkud jinou metodu práce. Poukázat prostřednictvím některých expresivních terapií, jaké problémové oblasti se jimi dají řešit a jak může být pro děti i pro učitele práce zajímavá a obohacující.

Díky sociometrickému výzkumu a výzkumu ohniskových skupin, jsme sestavili dílčí cíle na které bylo potřeba se u žáků zaměřit a mohl tak vzniknout projekt Škola= příležitost, tedy závěrečná kapitola této práce. S těmito cíli jsme poté již v rámci samotného projektu pracovali pomocí dramaterapeutických a arteterapeutických technik a snažili jsme se o jejich celkové posílení, kterým bylo např. nácvik vzájemné úcty, sebeúcty a důvěry v sebe sama, ale i ostatní; rozvíjení schopnosti komunikovat, diskutovat, řešit konflikty, vzájemně se respektovat; učít se navozování příznivému psychosociálnímu klimatu ve třídě; všestranný rozvoj osobnosti žáka. Domníváme se, že pokud nemá dítě ujasněné některé oblasti, v těchto cílech se vyskytující, dosti často pak dochází k problémům vážnějšího charakteru, jako jsou poruchy chování (agresivita, krádeže, kriminalita apod.). A přáním nás i učitelů je samozřejmě tyto nepříznivé vlivy eliminovat.

Dramaterapie či atreterapie by na základních školách praktických a nejen na nich, měla mít své místo. Není to pouze náš názor, ale je to i názor některých učitelů, kteří se díky našemu

projektu měli možnost s těmito technikami setkat a vidět je, jako novou, v mnoha směrech přínosnou metodu.

Jsme přesvědčeni, že je důležité seznamovat učitele, jako osoby podílející se zásadním způsobem na formování dítěte-žáka, jako osobnosti, s dalšími možnými postupy práce, které by mohly vést ke zmírnění všech výše zmíněných problémů. Následně pak také k dokonalejšímu, přínosnějšímu začlenění sociálně znevýhodněných žáků, nejen do jednotlivých sociálních skupin a kolektivů, ale i do majoritní společnosti, a tak je vést k jejich individuálnímu pocitu spokojenosti v rámci skupiny.

V průběhu práce na projektu jsme postupně přicházeli k celkovému uvědomění, jak nesmírně důležitá jsou zjištění potřeb sociálně znevýhodněných žáků a i jejich částečné uspokojení využitím terapeuticko-formativních přístupů, jako cíle našeho výzkumu.

Seznam použité literatury:

- BALVÍN, J. a kol. *Romové a etika multikulturní výchovy*. 13.setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.-8. Května 1999. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 1999. ISBN 80-902149-4-0
- BALVÍN, J. A kol. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha 2005. ISBN 80-902972-8-9
- BRAUN, R. *Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění. Téma: Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách*. Olomouc, 2007. ISBN 80-7326-117-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DAVIDOVÁ, E. *Romano drom. / Cesty Romů*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3.vydání. Praha: Univerzita Karlova. Karolinum. 2000. ISBN 80-246-0139-7
- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vydání, Praha: Avicenum, 1986.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-198-3
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- CHRÁSKA,, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. *Sborník příspěvků z 11. konference CPdS. Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203064-5.

- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 5. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-122-0.
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- MACEK, P., DALAJKA, J. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3804-7.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 8. vydání. Praha: ARTAMA, 1999. ISBN 80-7068-105-5.
- MATĚJÍČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8
- MATĚJÍČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MERTIN, V. A KOL. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. Praha: Raabe, 2006.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Vzdělávací program zvláštní školy*. Praha: SEPTIMA, 1997. ISBN 80-7216-025-7
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha. Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

- MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Boskovice: ALBERT, 2001. ISBN 80-85834-77-4.
- MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia. 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAVRÁTIL, P. *Romové v České společnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo, 2007.
- PRŮHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vydání. Praha: Portál, 2005 ISBN 80-7367-047-x
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 2004, 2005, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. ISBN 80-85824-06-x
- SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Fakulta sociálních studií MU v Brně, 2003. ISBN 80-85947-82-x
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vydání, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 1. vydání, Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VALENTA, M. a kol. *Přístupy ke vzdělávání cizinců v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0586-5

VALENTA, M. A KOL. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1358-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. Liberec. 2000. ISBN 80-7083-369-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradnská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0337-4

VÝZKUMNÝ ÚSTAV V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. 2005. ISBN 80-87000-02-1

Zákon č. 108/2006 Sb o sociálních službách

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

Seznam internetových zdrojů

<http://www.rvp.cz/soubor/02301-p1.pdf> (cit. dne 10. února 2009)

[http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=888&PHPSESSID=086bfe,](http://www.ucitelskenoviny.cz/n_obsah_clanku.php?id=888&PHPSESSID=086bfe)
(cit. dne 5. února 2009)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslow> (cit. dne 3. února 2009)

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1/> (cit. dne 12. března 2009)

<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/56190-04-pdf> (20.února 2009)

<http://www.vuppraha.cz/clanek/59/110> (cit. dne 20. března 2009)

PŘÍLOHY

- Příloha č. 1 Sociometrické matice a indexy
- Příloha č. 2 Doslovný přepis ohniskových skupin
- Příloha č. 3 Fotografie z projektu Škola= příležitost

Příloha č. 1 Sociometrické matice a indexy

třída č.1.

		A	B	C	D	E	F	G	H	odevzdané volby		
										+	-	ε
A		⊕	⊕	+	-			⊕	-	4	2	6
B	⊕		⊕	-	-				-	2	3	5
C	⊕	⊕		⊕	⊕	-	+			5	1	6
D	-	-	⊕		-	+	+			3	3	6
E	+	+	⊕	+		+	+	-		6	1	7
F	-	-	+				-	-		1	4	5
G	⊕	-				-		⊕		2	2	4
H		+	+		-	-	⊕			3	2	5
obdržené volby		+	4	4	6	3	1	2	5	1	26	
		-	2	3	0	1	4	3	1	4		18
		ε	6	7	6	4	5	5	6	5		44

+ pozitivní volby
 - negativní volby
 ε výsledek

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{26}{8} \quad E_p = 3,25$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{18}{8} \quad E_n = 2,25$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze(soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů(párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{7}{\frac{8 \cdot (8-1)}{2}} \quad K = \frac{7}{\frac{8 \cdot 7}{2}} \quad K = \frac{7}{28} \quad K = 0,25$$

d - počet vzájemných výběrů(párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{7}{26} \quad K_o = 0,27$$

d - počet vzájemných voleb(párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.2.

		A	B	C	D	E	F	G	H	odevzdané volby		
										+	-	ε
A		⊖	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	-		5	1	6
B	⊕	⊖	-	⊕	⊕	⊕	⊕	-		4	2	6
C	⊕	-	⊖	-	+	⊕	⊕	⊕		5	2	7
D	⊕	⊕	-	⊖	⊕	⊕	⊕	-	⊕	5	2	7
E	⊕	⊕	-	⊕	⊖	⊕	⊕	-	⊕	5	2	7
F	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊕	⊖	-		5	1	6
G	+	-	⊕	-	-	+	⊖	⊖		3	3	6
H	-	-	-	⊕	⊕	-	-	-	⊖	2	5	7
obdržené volby		+	6	4	3	5	6	6	1	3	34	
		-	1	3	4	2	1	1	6	0		18
		ε	7	7	7	7	7	7	7	3		52

+ pozitivní volby
 - negativní volby
 ε výsledek

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{34}{8} \quad E_p = 4,25$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{18}{8} \quad E_n = 2,25$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze (soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů (párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{15}{\frac{8 \cdot (8-1)}{2}} \quad K = \frac{15}{\frac{8 \cdot 7}{2}} \quad K = \frac{15}{28} \quad K = 0,54$$

d - počet vzájemných výběrů (párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{15}{34} \quad K_o = 0,44$$

d - počet vzájemných voleb (párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.3.

		A	B	C	D	E	F	G	H	odevzdané volby		
										+	-	ε
A					⊕	⊕	⊕		-	3	1	4
B	+		⊕	-					-	2	2	4
C		⊕		-	-			⊕	-	2	3	5
D	⊕					+	+		-	3	1	4
E	⊕						⊕		-	2	1	3
F	⊕					⊕			-	2	1	3
G		+	⊕						-	2	1	3
H	+	-	-	+	+	+	-			4	3	7
obdržené volby	+	5	2	2	2	4	4	1	0	20		
	-	0	1	1	2	1	0	1	7		13	
	ε	5	3	3	4	5	4	2	7			33

+ pozitivní volby
 - negativní volby
 ε výsledek

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{20}{8} \quad E_p = 2,5$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{18}{8} \quad E_n = 1,63$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze (soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů (párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{6}{\frac{8 \cdot (8-1)}{2}} \quad K = \frac{6}{\frac{8 \cdot 7}{2}} \quad K = \frac{6}{28} \quad K = 0,21$$

d - počet vzájemných výběrů (párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{6}{20} \quad K_o = 0,3$$

d - počet vzájemných voleb (párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.4.

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	odevzdané volby		
														+	-	ε
A		+		+	⊕	⊕	-	-	⊕	+	⊕	⊕		8	2	10
B					+	+		-	⊕		⊕			4	1	5
C	+	-		⊕	+	+	-	-	-	⊕		⊕		6	4	10
D	-		⊕			+				⊕	-	-		3	3	6
E	⊕		-	+			+	-	-	⊕	⊕	-	-	5	5	10
F	⊕							-			⊕			2	1	3
G	+	+	-		+	+			+	⊕	+	⊕	+	9	1	10
H			-		+	+								2	1	3
I	⊕	⊕	-	+	⊕	+	⊕	-		⊕	-	-		7	4	11
J			⊕	⊕	⊕	+		-	⊕			⊕		6	1	7
K	⊕	⊕		-	-	⊕	⊕		-	+		⊕		5	3	9
L	⊕	+	⊕	+	+	+	-	+	+	⊕	⊕			10	1	11
obdržené volby		+	7	5	3	6	8	11	2	2	6	8	5	5	68	
		-	1	1	4	1	1	0	4	7	2	0	3	3	27	
		ε	8	6	7	7	9	11	6	9	8	8	8	8	95	

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{68}{12} \quad E_p = 5,6$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{27}{12} \quad E_n = 2,25$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze(soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů(párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{19}{\frac{12 \cdot (12-1)}{2}} \quad K = \frac{19}{\frac{12 \cdot 11}{2}} \quad K = \frac{19}{66} \quad K = 0,29$$

d - počet vzájemných výběrů(párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{19}{68} \quad K_o = 0,28$$

d - počet vzájemných voleb(párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.5.

		A	B	C	D	E	F	G	H	odevzdané volby		
										+	-	ε
A		■	-	+			⊕	⊕	-	3	2	5
B			■						⊕	1	0	1
C				■			⊕			1	1	2
D		+	-	+	■	-	⊕			3	2	5
E		+	-	-	-	■	-	+		2	4	6
F		⊕	-	⊕	⊕	-	■	-	-	3	4	7
G		⊕	-	+			-	■	-	2	3	5
H		-	⊕						■	1	1	2
obdržené volby		+	4	1	4	1	0	3	2	1	16	
		-	1	6	1	1	2	2	1	3	17	
		ε	5	7	5	2	2	5	3	4	33	

+ pozitivní volby
 - negativní volby
 ε výsledek

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{16}{8} \quad E_p = 2$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{17}{8} \quad E_n = 2,13$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze(soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů(párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{5}{\frac{8 \cdot (8-1)}{2}} \quad K = \frac{5}{\frac{8 \cdot 7}{2}} \quad K = \frac{5}{28} \quad K = 0,19$$

d - počet vzájemných výběrů(párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{5}{16} \quad K_o = 0,31$$

d - počet vzájemných voleb(párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.6.

		A	B	C	D	E	F	odevzdané volby		
								+	-	ε
A			⊕	-	⊕			2	1	3
B		⊕		-				1	1	2
C			+				-	1	1	2
D		⊕	+			-	-	2	2	4
E				+	-			1	1	2
F				-		+		1	1	2
obdržené volby		+	2	3	1	1	1	0	8	
		-	0	0	3	1	1	2	7	
		ε	2	3	4	2	2	2		15

+ pozitivní volby
 - negativní volby
 ε výsledek

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{8}{6} \quad E_p = 1,3$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{7}{6} \quad E_n = 1,6$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze (soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů (párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{2}{\frac{6 \cdot (6-1)}{2}} \quad K = \frac{2}{\frac{6 \cdot 5}{2}} \quad K = \frac{2}{15} \quad K = 0,13$$

d - počet vzájemných výběrů (párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{2}{8} \quad K_o = 0,25$$

d - počet vzájemných voleb (párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

třída č.7.

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	odevzdané volby		
													+	-	ε
A				-	+	+							2	1	3
B		+											1	0	1
C					+	-							1	1	2
D			+			-							1	1	2
E				+									1	0	1
F				+		-							1	1	2
G			+			-	+		⊕		⊕		4	1	5
H								⊕		-	⊕	⊕	3	1	4
I								+	+		+	+	4	0	4
J								⊕	⊕	-		⊕	3	1	4
K								+	⊕	-	⊕		3	1	4
obdržené volby		+	1	2	2	2	1	1	4	4	0	4	3	24	
		-	0	0	1	0	4	0	0	0	3	0	0	8	
		ε	1	2	3	2	5	1	4	4	3	4	3	32	

1) Index pozitivní skupinové expanzivity E_p

Index vyjadřuje průměrný počet kladných voleb, který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_p = \frac{p_s}{N} \quad E_p = \frac{24}{11} \quad E_p = 2,18$$

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

2) Index negativní skupinové expanzivity E_n

index vyjadřuje průměrný počet záporných voleb (odmítnutí), který připadá na jednoho člena skupiny.

$$E_n = \frac{n_s}{N} \quad E_n = \frac{8}{11} \quad E_n = 0,73$$

n_s - počet záporných voleb provedených ve skupině

N - počet členů ve skupině

3) index skupinové koheze(soudržnosti) K

tento index je dán poměrem provedených vzájemných výběrů(párů) ve skupině k maximálně možnému počtu vzájemných výběrů.

$$K = \frac{d}{\frac{N \cdot (N-1)}{2}} \quad K = \frac{5}{\frac{11 \cdot (11-1)}{2}} \quad K = \frac{5}{\frac{11 \cdot 10}{2}} \quad K = \frac{5}{55} \quad K = 0,09$$

d - počet vzájemných výběrů(párů, dvojic) provedených ve skupině

N - celkový počet osob ve skupině.

4) index skupinové koherence K_o

hodnota tohoto indexu indikuje velikost vzájemné vázanosti členů skupiny.

$$K_o = \frac{d}{p_s} \quad K_o = \frac{5}{24} \quad K_o = 0,21$$

d - počet vzájemných voleb(párů) ve skupině.

p_s - počet kladných voleb provedených ve skupině.

Příloha č.2. Doslovný přepis ohniskových skupin

Kategorie č. 1 – Volný čas

Ohnisková skupina se třídou č.1

A: Já hraju fotbálek

B: Já taky fotbal

C: na televizi se divam

A: Přehazovanou, jako na koš se háže

C: To je basketbal

A: Tak basketbal no

D: Já mám ráda pracovky nebo kreslení

A: Matematiku mám nejradši

B: Matematiku mám rád

X: Dobře, ale co když máte čas po škole nebo o víkendu, co děláte?

C: Na procházky chodím sám

B: ven chodim

X: a co tam děláš?

B: hraju něco nebo na kolo jdu

A: Já když mám čas, tak si jdu zakouřit.....Můžu to říct?

X: Můžeš říct co chceš

E: já zas tančím

Ohnisková skupina se třídou č.2

A: kreslím obrázky

B: chodím ven nebo hraju na počítači

C: jezdím na motorce s tatou (pozn.šeptem)

X: Můžeš to prosím zopakovat, my jsme tě dobře neslyšeli

C: ale nic

B: že prý jezdí na motorce, ale on určitě kecá a žádnou nemá

C: mám (pozn.šeptem)

D: Já zas koukám na televizi a taky někdy hraju na počítači

X: a co dělá „E.“ ve volném čase?

E: Já nevím.....,chodim ven někdy

X: A co děláš venku?

E: Nic, jenom tak se poflakuju

A: já si nejradši čtu, teď třeba Hoši od bobří řeky (pozn. Chlapci se smějí)

C: Já ve svojem volnym čase chodim do školy a pak píšu domácí úkoly

Ohnisková skupina se třídou č.3

D: Hraju si

C: Hraju si

B: Venku jsem

X: a co tam děláš?

B: jdu s bráchou třeba někam

H: Venku s kolem

E: Spim

T: Jezdim na kolo

F: Na televizi koukám

G: Koukám se na televizi

H: Venku kopám fotbal

C: Hraju Člověče nezlob se nebo nějaký jiný hry

A: kreslim

E: Ve škole jsem

Kategorie č.2 - Lidé a předměty

Ohnisková skupina se třídou č.1

X: Já se Vás teď zeptám, co děláte rádi ve škole, jestli se třeba na něco nebo na někoho těšíte?

A: na nikoho

C: na koho bych se jako měl těšit?

B: netěším se

B: tělocvik mám rád, na ten se těším

Pozn. Najednou se děti nemůžou domluvit, kdo bude mluvit první, překřikují se

A: Já mám rád matematiku

F: Já taky matematiku

C: Můžete říct ještě jednou, na co jste se ptala?

X: co rádi děláte ve škole a jestli se na něco z toho třeba těšíte

C: na tělocvik a taky přírodovědu

A: matematiku

B: na Český jazyk

F: na výtvarku

E: Výtvarku

Ohnisková skupina se třídou č.2

X: Teď se Vás zeptám, co děláte rádi ve škole, jestli se třeba na něco nebo na někoho těšíte než jdete do školy?

A: Já se těším na naši učitelku, protože je hodná

X: Ještě někdo se do školy těšíte na paní učitelku?

E: ne

C: já teda taky ne

B: já se vždycky těším na paní učitelku

C: já se těším na matematiku

A: Já na čeják a taky matematiku

A: a na učení

Ohnisková skupina se třídou č.3

X: A když jdete do školy, je tu něco nebo někdo na co se těšíte?

H: Ne

E: Ne

C: Ne

D: Já na tělocvik

A: Na bratrance až za nim půjdu do vězení se podívat

C: Basket

H: Že budeme hrát florbal se těším

D: Já se těším na učení

F: Já na matematiku a tělocvik

G: tělocvik

B: matematiku

A: Na Ilonu

H: z vedlejší třídy

E: to je jeho holka

(Pozn. Holky se smějí)

Kategorie č.3 - Přál bych si...

Ohnisková skupina se třídou č.1

C: Přírodovědu bych chtěl dělat

A: Já čtení bych chtěl dělat

X: Ty by jsi chtěl dělat čtení a nemůžeš?

A: Jo nemůžu, protože to neumím, a tak mi za to učitelka furt buzeruje

Pozn. Děti mllčí a přemýšlí, co by řekly

X: Můžete říct cokoli, nic není špatně

B: Aby škola vybuchla

Pozn.: všichni se smějí

C: Já bych chtěl dělat všechno

B: Jo, já taky všechno

X: a co to „všechno“ znamená?

B: Aby tu bylo prostě všechno. Táhle divadlo, kino zas tady, všechno prostě a my bysme tam mohly chodit, kdy bysme chtěly

C: Aby tady ve škole byl krám

B: Aby tu všude byly samý počítače a vůbec žádný učitelky a my bysme tu byly samy a dělay bysme si, co bysme chtěly

C: byste byly všichni blbí

E: aby tu bylo království

B: jo a já bych byl král a vy byste byli rytíři

A: učivo aby tu bylo

E: já bych chtěla, aby tu všude byly sladkosti i na stropě, na zemi

B: divadlo

C: stromy i ve třídě

B: néééé, cukrárna

A: cukrárna

B: kino

A: takovýto bílý, pop...., ron...nebo tak něco

E: popcorn

B: a aby tu nebyly učitelky, nikdo, abych tu byl sám

E: já bych tu chtěla mít vaření

C: já bych chtěl být kuchař

A: Já zedník

F: já kuchařka

C: nebo mechanik jako elektrikář
E: jo a já ještě prodavačka
C: kopat fotbal bych chtěl a na chatičky bych jel

Ohnisková skupina se třídou č.2

C: já bych chtěl, aby kdyby jsme se učili o nějakým zvířeti a neznali ho, tak aby to zvíře bylo tady a my bysme se to učili jako na něm
A: no to by bylo dobrý, třeba celou zoo, by jsme tu mohli mít
B: nějaký zvíře
B: Já bych si chtěl zahrát hokej
C: Nemůže, protože to neumí
B: Umím
B: Já bych chtěl ještě stavět sněhuláka místo vyučování
A: Já sáňkovat
X: Co by chtěla dělat D.?
D: Já nevím.....třeba taky sáňkovat
C: Já bych tu chtěl dělat takový judo
X: Co by chtěl dělat třeba „E.“?
E: já bych chtěl, ale to není ve škole, řídit auto
C: Já bych chtěl jezdit s motorkou i na silnici a chtěl bych, aby mě honili poliši a já jim ujížděl
C: A nebo bych chtěl, aby tady byli hasiči
X: proč hasiči?
C: minule jsme totiž byli se podívat na hasiče v hasičárně a mohli jsem jít do auta a podívat se, co tam všechno mají, tak proto prostě. A taky bych to chtěl zkusit byt ten hasič.
B: abysme měli míň učení a víc tělocviku
A: místo učení bysme si hráli

Ohnisková skupina se třídou č.3

C: Hrát ve vyučování playstation
A: Hrát na počítači
G: Oblíkat barbíny
D: Jezdit po chodbě na motorce
E: Ne, na minibiku
A: Já bych šel a našel si holku
H: Ty debile

B: Bych si chtěla místo učení hrát s panenkama
F: bych něco vyráběla ve škole
B: S panenkama nebo s balonem
F: Já kdybych mohla dělat, co bych chtěla, tak bych tu všechno rozbila, bordel bych udělala
A: bych místo školy raši doma všechno uklízel
E: Bych místo vyučování spal
B: Já bych chtěla mít ve škole vaření
G: vaření bych chtěla
F: já bych chtěla rozbít talíře a všechno
G: bych prodavačka byla
F: já modelka
B: Já zpěvačka
X: napadá vás ještě něco, co by jste rádi dělali ve škole, i když třeba víte, že to nejde?
F: třeba rozbít tabule
C: Zbít učitelku
E: Zbít učitelku
H : No a co když já vás tady všechny pomlátím.... no, Co byste dělali? Brečeli,že?
A: Zbít učitelku
X: proč by jste chtěli všichni zbít paní učitelku?
E: Jen tak
C: Jo, jen tak
A: Jenom tak, ze srandy
A: Ale já bych stejně nejvíc chtěl, aby C. vypadl
H: Jo, všechno nám kazí
D: On kazí úplně všechno ale
B: My třeba něco děláme a on se hádá s učitelkou
G: A vůbec učitelku neposluchá
H: No co ty vole?

Kategorie č. 4 - Prostředí a chování kolem nás

Ohnisková skupina se třídou č.1

B: dal bych sem koberec
C: koberec
E: chci to tady mít celý růžový místo bílý

C: aby tady všude bylo plno kytek
B: aby tu byly postele
C: aby tady nebyly nástěnky
F: kuchyňka aby tu byla bych chtěla
E: a já bych zas chtěla, aby to tu bylo celý červený a na chodbě zas růžový
C: koberce všude i na stropě
E: obrázky aby tu byly, protože tu žádný nejsou
E: obrázky a žádný učitelky
C: Já bych udělal všechno nový, dveře, lavice, nový židle
A: udělal bych plastový okna
C: udělal bych všude zábradlí, aby děti nevypadly z oken, okna bych zabezpečil
B: novou podlahu bych nechal udělat

Ohnisková skupina se třídou č.2

A: Já bych nic neměnila, možná jenom aby tu byly žaluzie
C: abysme místo tady té tabule měli elektrickou, ke které nemusíš chodit, vždycky jenom ukážeš
B: Já bych změnil třídu, abych tu byl sám, nikdo mě u neotravoval, abych tu měl klid prostě
E: abysme místo do sešitů psali do počítačů
C: já bych chtěl dostávat jen samý jedničky
E: já bych chtěl, aby nebyla škola vůbec
C: a aby to tu nebylo takový jednobarevný, ale žlutý třeba
A: Jo, to souhlasím
B: taky souhlasím
C: já bych chtěl, aby sme mohli skákat z okna padákem
C: aby k nám učitelky chodili dom a tam nás učili
E: aby měl každý svůj telefon a aby tu byl krám s chlebíčkama, chlastem, kterej bysme si mohli kupovat klidně a tak
B: aby tu byla zadarmo jídelna a dostávali bysme jídlo
C: že na jednu hodinu bysme šli do kuchyňky a dvě hodiny by byl tělocvik a nebo, abysme chodili do školy jen dva dny a ten zbytek už ne
B: aby tu byl krám a v něm by pracovala moje teta a já bych si tam vždycky šel něco kupovat a řekl bych, že ale nemám peníze, takže ať mi to teta dá zadarmo a že já jí to třeba někdy vrátím. A ona by mi to vždycky dala.
E: abysme dostávali peníze za to, že chodíme do školy bych chtěl
B: já bych změnil, aby děti měly svůj kabinet, jak učitelé. A já bych měl taky svůj kabinet

a tam bych si zavolał toho, kdo by zlobil a tam bych ho zmlátil. A kdo by byl hodnej, tak tomo bych si zavolał a dal bych mu stovku

C: aby nás učila Jenifer Lopez a my bysme jí rozuměli. Ona by nás měla na hudebku

Ohnisková skupina se třídou č.3

H: Já bych všechno změnil, všechno

X: co všechno

H: záchody, třídy nový, všechno prostě

F: aby tu bylo 26 dětí

D:koberec aby tu byl

E: jo koberec

H: Já bych tohle změnil, aby to nebyla třída, ale jídelna

A: Veliký stromek s dárkama, aby tu byl a jenom „C.“ by nic nedostal

E: já bych změnil, aby velká přestávka byla hodinu

D: dvě hodiny

F: aby byla učitelka větší než škola nebo malinká, a pak bsme ju zašlápli

E: aby se tu rozdávali hamburgry

C: na chodbě aby bylo fotbalový hřiště

H: víte co bych změnil já?

X: to nevím

H: já bych vyměnil všechny záchody za nový, protože jsou rozbitý, ty děti to dělají, kouří tam, bych na ně zavolał policajty

D: komanda

A: já bych zavolał na policajty a poslal bych je na záchod

H: a nebo huligáče bych tam poslal

B: nebo komanda

A: a všem bych vymáchal hlavu v umyvadle

B: aby ta škola byla kouzelná

G: Jo a bylo by tu pak jenom samý zlato

D: a nebo herna by to mohla být

H: já bych z té škly udělal velkej barák a tu by všichni bydleli a teplo by tu bylo, voda, všecko nový...

A: nebo bych tu školu prodal a koupil si místo n mustanga

Kategorie č.5 - Opravdu mi vadí

Ohnisková skupina se třídou č.1

X: Co tady třeba je a co bychom tu rozhodně nechtěli, co nám tu vadí?

B: já bych nechtěl, aby to tu bylo bílý

C: bych nechtěl, aby tu bylo peklo

B: učivo

F: aby tady nebylo učivo

E: učivo

B: tabule aby tu nebyly

C: aby tady všechno bylo

F: tabule bych tu nechtěla

E: aby tu byla nová tabule a skříň

C: aby tu byly učitelky

E: ty pravidla bych změnila

X: a která pravidla myslíš?

B: Taky třeba aby tady nebyla žádná šikana. A ti kdo by šikanovali, tak na ty bych zavolal policajty, aby je odvedli ze školy, aby tady nebyla už ta šikana

E: já ne, já bych je dala radši do vězení

B: aby se tu děcka nepraly

C: Já bych zakázal drogy a kouření a nikdo by kouřit pak nemusel

X: Jak to myslíš?

C: no že by třeba když kluci ze sedmičky někoho nutí na záchodě kouřit, tak že by to nebylo, protože by se to nemohlo

A: Já bych dal policajty na záchod, aby se tam nemohlo kouřit

C: nebo kamery na záchod

B: nebo radši kamery všude

F: do všech tříd počítače bych dala

Ohnisková skupina č.2

X: Představte si, že tu třeba je něco, co nám tu vadí a co bychom tu rozhodně nechtěli. Napadá Vás něco takového?

A: mně vadí, že sem chodí děcka z jiných tříd, to bych nechtěla, aby tak bylo

E: Mně vadí všechno

X: a co všechno?

E: že na nás ředitelka furt řve za něco

A: aby mě E. nezlobil, ani nikoho jinýho
A: já bych tu nechtěla všechny učitelky, který jsou nespravedlivý a ty bych chtěla, aby ředitelka vyhodila
C: A jak bys to věděla, která je spravedlivá a která ne?
A: Já bych si to zjistila, třeba bych je špehovala
D: aby se tu nekouřilo
E: A jak bys to asi tak chtěla udělat?
D: nevím
C: já vím, já bych na ten záchod, kde kouří, poslal s nima nějakýho kluka
E: A on by byl policajt, že jo?
C: Ne, on by byl špehovač a on by se s nima jako kamarádil a dycky by mi to přišel říct
E: A já bych na ně zavolal policajty a tatu, aby je zmlátili a dal bych jim pouta
B: já bych jim vzal ty krabičky a řekl bych jim, že jestli se i nepřiznají, tak je budu šikanovat aji přes noc ve škole
C: Já bych je všechny pomlátíl a přivázal na noc k topení
E: a nebo bych jim dal na nohu takovou těžkou kouli a oni by museli běhat po schodech nahoru a dolů pořád

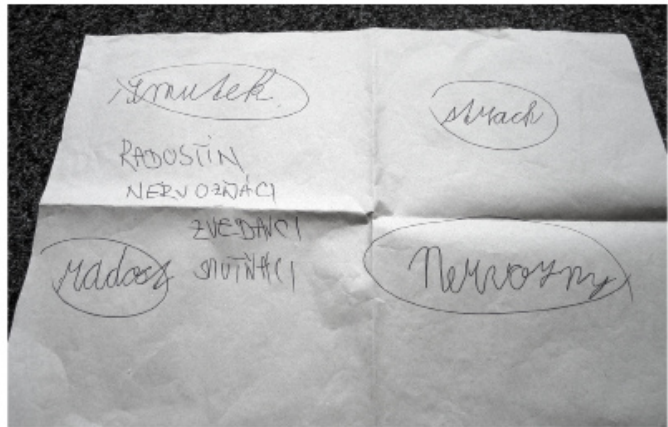
Ohniskový skupina č.3

X: Představte si, že tu třeba je něco, co nám tu vadí a co bychom tu rozhodně nechtěli. Napadá Vás něco takového?
D: Aby vypadl C.
E: Jo, aby vypadl
B: Aby C. Vypadl
A: Taky bych chtěl aby C. Vypadl
C: aby nebyly ředitelský důtky
H: ty drž hubu, ty debile...
G: aby učitelky nedávaly špatný známky
E: jo jenom C. By dostával pětky
A: Jo vole...

Příloha č.3. Fotografie z projektu Škola=příležitost









ANOTACE

Jméno a příjmení:	Vendula Skopalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2009

Název práce:	Využití terapeuticko-formativních přístupů u žáků Základní a Praktické školy Kladno, v rámci projektu „Škola=příležitost“
Název v angličtině:	Usage of therapeutic-formative approaches with students of practis basic school Kladno, in project „School=purposes”
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na využití terapeuticko-formativních přístupů u žáků základní školy praktické. V teoretické části se zaměřuje na žáky se sociálním znevýhodněním, na jejich vzdělávání a faktory ovlivňující jejich chování. Dále zde definujeme terapeuticko-formativní přístupy. V praktické části je proveden kvantitativní výzkum a výzkum ohniskových skupin, které jsou stěžejní pro závěrečnou část, kterou je projekt Škola=příležitost.
Klíčová slova:	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, terapeuticko-formativní přístupy, kvantitativní sociometrický výzkum, ohniskové skupiny, základní škola praktická, projekt Škola=příležitost
Anotace v angličtině:	Diploma work is focused for usage therapeutic-formative approaches with students of practis basic school. Theoretical part is focused for children with educational needs and their education and factors which interacting their behaviour. Practical part contains quantitative research and research of focus group. Researches are important for last part which is project “School=purposes”.
Klíčová slova v angličtině:	Children with special educational needs, therapeutic-formative approaches, quantitative sociometrical research, focus group, practis basic school, project “School=purposes”
Přílohy vázané v práci:	Sociometrické matice a indexy Doslovný přepis ohniskových skupin Fotografie z projektu “Škola=příležitost”
Rozsah práce:	94
Jazyk práce:	Český jazyk