

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Využití artefietických prvků v rámci depistáže
klimatu školní třídy**

Diplomová práce

Mgr. Eliška Nováková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne 17.4.2023

.....

Obsah

Úvod	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Artefiletika	8
1.1 Vymezení artefiletiky	8
1.2 Cíle artefiletiky	10
1.3 Vztah artefiletiky k arteterapii, expresivní výchově a výtvarné výchově	11
1.4 Historie artefiletiky v České republice	12
2 Školní poradenské pracoviště	14
2.1 Legislativní zakotvení školního poradenského pracoviště	14
2.2 Role poradce	15
2.3 Výchovný poradce	16
2.4 Školní metodik prevence	17
2.5 Školní psycholog	17
2.6 Školní speciální pedagog	18
2.7 Depistáž	20
3 Děti mladšího školního věku a škola	22
3.1 Specifika mladšího školního věku	22
3.1.1 Sociální vývoj a socializace	23
3.1.2 Hra	24
3.2 Školní zralost	25
3.3 Výchovné problémy u dětí ve škole	26
3.3.1 Lhaní, krádeže	26
3.3.2 Šikana ve školní třídě	27
3.3.3 Záškoláctví	30
3.4 Klima školní třídy	30
4 Artefiletika a klima školní třídy	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 Design výzkumu	36
4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumného šetření	36
4.2 Výzkumné otázky	37
4.3 Výzkumný design a metoda sběru dat	37
4.4 Výzkumný soubor	39
5 Analýza výsledků	42

5.1 Interpretace výsledků	49
5.2 Zodpovězení výzkumných otázek	51
Diskuse	53
Závěr	57
Seznam literatury	59
Seznam příloh	63
Přílohy	64
Anotace.....	69

Úvod

Téma mé diplomové práce Využití artefiletických prvků v rámci depistáže klimatu školní třídy jsem si zvolila, protože mám vzhledem k mému studijnímu oboru blízko k poradenské a diagnostické oblasti, které spolu korelují. Změřím se na depistáž klimatu školní třídy. Zúžení o artefiletickou oblast jsem si vybrala, protože mě expresivní výchova zaujala během studia a o artefiletice jsem již psala v mé bakalářské práci s názvem Možnosti artefiletiky ve speciální pedagogice u předškolních dětí. Líbilo se mi zážitkové pojetí nejen edukace, ale celkově práce s dětmi. Může přinést mnoho nových zkušeností dětem, žákům, studentům, ale i pracovníkům této metody, kteří vidí ty, s kterými pracují z jiného úhlu pohledu.

V této diplomové práci se zaměřuji na žáky základní školy, děti mladšího školního věku, z hlediska klimatu v jejich třídě, tedy určité atmosféry, vztahů v rámci třídního kolektivu. Věřím, že depistáž třídního klimatu je důležitým bodem pro žáky z důvodu předcházení rizikových jevů jako je například šikana.

Tuto práci jsem rozdělila na dvě části, a to na teoretickou a empirickou (praktickou) část. V teoretické části zprvu vymezuji Artefiletiku jakožto pojetí výchovy a vzdělávání, zaměřuji se se na její rysy, z čeho artefiletika vychází a v jakém je vztahu k expresivním výchovám, výtvarné výchově a k arteterapii.

Druhá kapitola je věnována školnímu poradenskému pracovišti s jejich pracovníky. V této kapitole se také věnuji činnostem těchto pracovníků. Čerpám převážně z legislativy. Detailněji se zaměřuji na jednu z činností, a to na celou oblast depistáže.

Dále se věnuji dětem mladšího školního věku. Vycházím mimo jiné z vývojové psychologie. Zabývám se specifiky této cílové skupiny. Zde uvedu i možné rizikové jevy v jejich věku.

V poslední kapitole spojuji sociální klima třídy a artefiletiku a popíšu dosavadní možnosti nebo zkušenosti s artefiletickými prvky v rámci depistáže nebo klimatem školní třídy.

V praktické části jsem si vybrala kvalitativní výzkum, ve kterém vedu rozhovor s odborníky, kteří pracují jako artefiletici, školní psychologové nebo speciální pedagogové v pedagogicko-psychologických poradnách. Stěžejním cílem mé bakalářské

práce je zjistit a popsat možné artefietické prvky využitelné při depistáži sociálního klimatu třídy u žáků mladšího školního věku. Metodou dosažení tohoto cíle je kvalitativní výzkum vedený formou polostrukturovaných rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V této teoretické části nalezneme čtyři kapitoly. V první kapitole se zaměřujeme na Artefiletiku. V další kapitole charakterizujeme školní poradenské pracoviště, a hlavně školské poradenské zařízení a jeho pracovníky. Vzhledem k tématu práce se v této kapitole detailněji zaměříme na jednu z činností speciálních pedagogů – depistáž. V třetí kapitole popisujeme cílovou skupinou, tedy děti staršího školního věku. Jednou z důležitých částí této kapitoly budou rizikové jevy dětí staršího školního věku. V poslední kapitole se budeme zabývat spojením depistáže školního klimatu a artefiletiky.

1 Artefiletika

Tato kapitola pojednává o artefiletice jako o pojetí výchovy a vzdělávání, z čeho artefiletika vychází, s jakými pojmy pracuje. Věnujeme se i vztahu artefiletiky k arteterapii, k expresivní výchově a výtvarné výchově. Krátce se v této kapitole dočteme i o historickém vývoji artefiletické disciplíny v České republice. Zaměříme se i na cíle artefiletiky.

1.1 Vymezení artefiletiky

Pojem obsahuje slovo arte, latinsky ars– umění a slovo filetika, řecky filein, latinsky fil. Filetika ze slova filein znamená milovat, mít rád, mít oblíbené. Fil je latinské slovo pro síť nebo vlákno. Potměšilová (2013) mluví o filetickém přístupu jako o výchově, která spojuje tvůrčí expresi s reflexí. Toto potvrzuje Slavík ve své definici: „Artefiletika je výchovné pojetí, jehož hlavním principem je spojení výrazové hry s reflektujícím dialogem.“ (Slavík, 1997) Definice dále upravil a v rozhovoru vymezil jako: „*Artefiletika je výchovné a vzdělávací pojetí, v němž expresivní tvorba (výtvarná, dramatická, hudební, taneční ad.) je nástrojem, jak se učit porozumět světu a lidem ve vztahu k sobě samému.*“ (Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online]) Takto definuje artefiletiku autor pojmu artefiletika.

Artefiletika pracuje s pojmy jako umění, prožitek či zážitek, umělecký zážitek, výtvarný zážitek a výtvarná výchova. Co se týče zážitku, tak je individuální a jedinečný, je závislý na momentálním specifickém stavu vnímatele vnitřního světa. Jedná se o takzvané apercepční kontexty, tedy spojení momentálního emočního stavu a subjektivního nastavení pro vnímání dle zkušeností. Prožitkový čin si lze subjektivně uvědomovat a není vnímán jako součást objektu, ale jako moment subjektivního prožívání. Jedná se o takzvanou prožitkovou komponentu v artefiletickém přístupu, která je jedna ze čtyř základních komponent uměleckého zážitku. Druhá významová komponenta přiřazuje aktuální situaci k situační variantě – k určité odezvě vědomí, představě, myšlence. Tako stránka, význam odpovídá pouze na otázku „Co to je?“ Jde

tedy pouze o věcný význam. Není ovlivněna ani percepcí, ani interpretací. Další komponenta je konstruktivní, která naopak potlačuje význam a zajímá se o materiál, výstavbu a vnitřní uspořádání. Otázka je: „Jak je to utvořeno?“ Pozornost se zaměřuje na čistou formu a vypovídá také o kvalitě. Poslední expresivní komponenta se zajímá o způsob a uspořádání, jak jde z díla cítit autor, jak ho v díle můžeme vnímat. Mluvíme o otázce: „Jak jsi zde?“ Pomocí symboliky autor i recipient vstupují do společného rámce, to se v zážitku posléze projeví jako pochopení toho druhého. (Slavík, 1997, Potměšilová, 2013)

Jeden z důležitých pojmů, který artefiletika používá a činnost, s kterou pracuje, je reflektivní dialog. *„Prostřednictvím reflektivního dialogu se žáci učí realizovat kultivovaný rozhovor o svých pocitech o tvorbě. Na druhé straně je skupina žáků, kteří jsou ochotni a schopni poslouchat, co jsou důležité atributy využívání artefiletiky v edukačním procesu.“* (Homzová, 2015)

V artefiletice jsou tři klíčové roviny – výraz, komunikace a forma. Tyto 3 roviny pedagog spojuje ve svých námětech, projektech a žádnou nesmí vynechat. Jelikož každá potřebuje individuální pedagogický přístup, pracovník si musí promyslet postup, jak bude pracovat s každou rovinou. V rámci první roviny výrazu si pedagog všímá výrazu, mezilidských kontaktů. Aby dítě mohlo rozvíjet vlastní fantazie a pedagog tak mohl ocenit jeho originalitu, neměl by pedagog určit přesný průběh a konkrétní námět. Prostřednictvím technik pedagog vede dítě, aby se soustředilo na spojení druhů výrazového chování a na souvislosti forem výrazu. Aby mělo dítě co největší prožitek během tvorby a dokázalo se odreagovat od vnějšího světa a bylo samo za sebe, je nápomocná hudba nebo osvětlení. Nemělo by docházet ke špatnému pocitu z výsledku ze strany dítěte, slavík tak doporučuje využít techniky jako je koláž, muchláž, dekoláž, frotáž. V těchto technikách děti nemusí umět kreslit a mít výtvarný talent. Mohou se pustit do práce s papírem a výtvarnými potřebami bez obav. (Slavík, 1997)

Důležitou rovinou je komunikace, tedy určité spojení prostřednictvím sdělování. Komunikace v artefiletice neznamená jen verbální formu, ale vnímáme tam i neverbální formu, grafickou, znakovou, expresivní i receptivní. Pomocí komunikace porozumíme výrazu. V artefiletice pracujeme s reflektivním rozhovorem, tedy společné hodnocení, sebereflexe, sdílení, diskuse. (Slavík in Roeselová, 1999) Slavík v rámci artefiletiky hovoří o hermeneutickém kruhu, který se zabývá porozuměním, jeho průběhem

a s porozuměním souvisejícím textem, uměleckým dílem. Porozumění je pak ovlivněno místem a časem. Hermeneutický kruh pracuje s předporozuměním, kdy si člověk vytvoří určitou zkušenost. Dále se člověk konfrontuje s určitou skutečností, kterou srovnává se svým předporozuměním, které může změnit. Jedná se o kruhový cyklus. Takhle může pracovat lidské vnímání v artefiletice, kde se člověk učí zkušeností, přetransformuje pomocí tvorby a sdílení své představy, může se nad nimi zamyslet a přicházet k něčemu novému a obohacujícímu. (Horák, 2017)

Poslední rovina forma je zásadní pro artefiletiku, jelikož se pomocí ní vzdaluje od arteterapie a přibližuje se výtvarné výchově.

1.2 Cíle artefiletiky

„Učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu. Povzbuzovat duševní síly a předcházet sociálnímu nebo psychickému selhávání (...)“ (Slavík, 2001). Tímto Slavík vytyčil cíl artefiletiky. Artefiletika plní cíle expresivní výchovy jako je přirozený vývoj dítěte, které si během jeho cesty vývoje zaujímá pozitivní vztah k sobě samému, k druhým a k okolnímu prostředí. Artefiletika má řadu technik, kdy v celém procesu je důležitý výtvarný prožitek, který je nejen cesta k cíli, ale i cíl. Kromě dlouhodobého cíle, který jsem popsala, si může pedagog v artefiletice vytyčit jednotlivé cíle pro jednotlivou práci, techniku nebo hodinu. Dítě si v rámci hodiny může osvojit vědomosti, dovednosti, ale i schopnosti, které mohou souviset s třídním kolektivem, například spolupráce, komunikace, asertivita. Po tvorbě přichází na řadu reflexe, pomocí které taky docházíme k cíli. Homzová (2015) píše o čtyřech hlavních cílech, a to je rozvíjení kulturního kapitálu, sociální kompetence, duševní cíli a může působit jako prevence v psychosociální oblasti.

Potměšilová (2013) popisuje některé techniky související s komunikací nebo důvěrou, které si myslím, že by se mohly použít nejen jako prevence v psychosociální oblasti, ale taky v rámci depistáže klimatu školní třídy, na kterou se v této diplomové práci zaměřuji. Cílem v tomto případě může být kdo je oblíbený nebo naopak, protože v několika technikách se mají žáci spárovat do dvojic. Cílem může být taky zjištění, jak

společně žáci spolupracují, míra hádek, nebo taky tolerance a respekt. Můžeme zajít ještě dál, a kromě zjištění můžeme s nedostatky v rámci artefiletiky pracovat.

1.3 Vztah artefiletiky k arteterapii, expresivní výchově a výtvarné výchově

Artefiletika stojí mezi psychoterapií, arteterapií, pedagogikou, respektive výtvarnou výchovou. (Potměšilová, 2013) Slavíkovi vnímají rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií v motivu terapeutickém a vzdělávacím. Vzdělávací motiv člověka posunuje dál, protože motivuje k hlubšímu poznávání, poznávání kultury, přírody a další obecných skutečností, podněcuje tedy ke studiu. Artefiletika podněcuje sociální a psychické faktory, které rozvíjejí pozitivní stránky člověka. Rozvíjí uměleckou tvořivost, empatii, vnímavost, fantazii, zájem nebo sebepoznávání. Příhodným termínem se Slavíkovi zdá salutogeneze: *„Hledání a využívání toho, co nás udržuje zdravými, čímž se nabývá odolnosti proti psychogenním onemocněním.“* (Slavík in Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online]) Artefiletika se zaměřuje na metafory, na uvádění příkladů, klade důraz na perspektivy a empatickou složku, stvoření je vnímáno jako způsob poznání. (Grosse, 2018) Česká arteterapeutická asociace vnímá arteterapii jako: *„Léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů.“* (Arteterapie, 2018 [online]) Terapeutický motiv v arteterapii se více zaměřuje na život člověka, jeho obtíže a motivuje ho k hledání řešení problému, ke jeho zvládnutí a léčení. V terapeutickém motivu vidíme taky větší procento uvolnění a průnik do psychoterapie. Mluvíme o léčbě psychiky člověka. V arteterapii se více věnují osobním problémům, na to není tolik místa v artefiletice, kde se jedná spíše o osobní zkušenost a poučení. Úkolem artefiletiky na rozdíl od arteterapie není léčit, ale je důležité podotknout, že artefiletika působí preventivně vůči psychickým a sociálním problémům. (Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online])

Výtvarná výchova má čtyři základní pojetí, které si nyní nastíníme, protože s nimi pracuje v určité míře i artefiletika. Všechny tyto pojetí ovlivňují práci s uměním. První

pojetí je Art-centrické, které se snaží posilovat uměleckou a estetickou formu. Toto pojetí má probouzet zájem o umění a vytvářet vztah k umění, pomáhat osvojovat si některé schopnosti. Ústřední linií je zážitek – dialog – interpretace. Tuto linii můžeme vnímat i v artefiletické praxi. (Slavík, 1997) Video-centrické pojetí učí vizuálně myslet, nalézat vlastní systém symbolů, přiklání se také k elektronickým médiím. Gnozo-centrické pojetí se snaží, aby osoba objevovala svět a sama sebe v tomto světě. Klade důraz na zkušenost, představivost, experimentální tvoření. Posledním pojetím je animo-centrické pojetí. Jedná se o pojetí duchovní a smyslové výchovy. (Pejšochová, 2019) Jedná se o nacházení individuální lidské přirozenosti, která souvisí s hledáním smyslu života a s duchovní stránkou člověka. (Slavík, 1997) Jak jsme již nastínili, artefiletiku a výtvarnou výchovu také spojuje důraz na formu. V artefiletice ji však na rozdíl od výtvarné výchovy nehodnotíme. V artefiletice nejde o kreslení, malování, modelování a jiné formy, ale o poznání expresivních projevů.

Artefiletika patří pod expresivní výchovy, jedná se o její součást. Společným prvkem je tvořivost a umění. Expresivní obory jsou založeny na expresi, jedná se o projektivní, mimické, pantomimické, verbální a neverbální, pohybových, výtvarných a muzických projevech, gestech, na záměrných a nezáměrných činnostech. Exprese může být prostředkem komunikace, pomoci ní můžeme vyjadřovat své emoce, zkušenosti. Člověk pomoci ní interpretuje, co se naučil, a to pomoci tance, hudby, pohybu, dramatu, psaní nebo výtvarného umění. V expresivní výchově nejde o nabití vědomostí, ale spíše o vytvoření si vztahu k přírodě a ostatním hodnotám. Jelikož artefiletika pracuje s reflexí, oddaluje jí to od výtvarné výchovy a přibližuje k arteterapii. (Slavík, 1997, Slavík 2001)

1.4 Historie artefiletiky v České republice

Artefiletika je poměrně mladé pojetí výchovy a vzdělávání. V 90. letech ve výtvarné výchově vzniklo několik proudů a jeden z nich, artefiletika, byl inspirován arteterapií. S artefiletickými prvky poprvé pracoval Jan Slavík a Jan Bláha v publikaci Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia, která byla publikována v roce 1991. Artefiletickým přístupem učil Slavík několik let na základní škole, gymnáziu i střední pedagogické škole a velmi se mu to osvědčilo. K němu se přidala i jeho manželka Vladimíra Slavíková, která používala artefiletické prvky v předškolním vzdělávání

a předčilo to její očekávání. V roce 1994 v časopise Výtvarná výchova Slavík poprvé použil pojem artefiletika. Od roku 1994 po rok 2012 pořádalo občanské sdružení volnočasovou artefiletiku ve formě víkendů nejen pro studenty, ale i pro seniory. V roce 1995 se objevil na Univerzitě Karlově předmět Artefiletika, poté i na dalších univerzitách. Od začátku bylo cílem artefiletiky spojovat teorii s praxí. Nyní přípravu na artefiletickou praxi zajišťují postgraduální programy v rámci vysokých škol. Existují kurzy, školení nebo týdenní soustředění pro učitele, kteří se tématu artefiletiky chtějí věnovat a chtějí poznat expresivní aktivity. (Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online]) Valenta (2015) napsal metodiku asistenta pedagoga s atributem artefiletiky. Jedná se o artefiletickou práci u osob se zdravotním postižením. V díle se zaměřuje na výtvarnou výchovu jako nástroj diagnostiky, na arteterapii pro redukci psychické tenze, uvolnění kreativity, relaxaci nebo například odblokování. Dále se zaměřuje právě na artefiletiku a s ní spojený personálně-sociální rozvoj osobnosti. V textu je i řada příkladů, metod a technik.

2 Školní poradenské pracoviště

V této kapitole budu popisovat celkové fungování poradenství ve škole, ale také činnosti pracovníků školního poradenského zařízení – speciálního pedagoga, školního psychologa, výchovného poradce a metodika školní prevence. Zaměřím se na depistáž.

2.1 Legislativní zakotvení školního poradenského pracoviště

V zákoně 561/2004 Sb. je v rámci práv žáků a studentů uvedeno právo na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání. (MŠMT, 2004 [online])

Dle vyhlášky 72/2005 Sb. paragrafu 7 škola zajišťuje poradenské služby na:

- „a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- c) prevenci školní neúspěšnosti,*
- d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci*

m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.“ (MŠMT, 2016, [online])

Tato vyhláška taky stanovuje pracovníky školního poradenského pracoviště, a to výchovného poradce a školního metodika prevence. Dále dodává, že poradenské služby zajišťuje školní psycholog a školní speciální pedagog, speciálního pedagoga a psychologa dále vymezuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, konkrétně kvalifikaci, popřípadě vyhláška 317/2005 Sb. Pracovníci školního poradenského zařízení poskytují součinnost školskému poradenskému zařízení a spolupracují s orgány veřejné moci za účelem ochrany práv žáků. Příloha 3 dále detailněji popisuje činnosti školy a pracovníků školního poradenského pracoviště. (MŠMT, 2016, [online])

2.2 Role poradce

V roli poradce bývá nejčastěji učitel, který pak má dvojí roli. Tato dvoj role nemusí být vždy jako nejlepší řešení pro žáka, protože učitel reprezentuje autoritu ve škole a až na druhém místě může být nestranným důvěrníkem. Pokud se bude žák chtít svěřit, nemusí si být jistý, zda nebude učitel pokládat za správné to oznámit výše. Může být narušena důvěrnost. V některých situacích je opravdu otázkou, zda si má poradce uchovat tajemství, které souvisí s vážným porušením pravidel školy, nebo jestli zradit jedincovu důvěru. Existují dvě základní pravidla. Než je porušena důvěra a sdělení sděleno jinde, je potřeba požádat žáka o souhlas. O porušení důvěrnosti uvažujeme jen pokud je to v dlouhodobém zájmu dítěte.

U bezproblémového žáka se poradenství zaměřuje jen na pozorování, rozhovor a zhodnocování chování žáka a jeho motivaci. U žáka s problémy se poradce zaměřuje na identifikaci potíží, intervenční přístupy, analyzování dopadu potíží, jejich eliminaci a pomoc žákovi se v jeho potížích orientovat. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami postupuje poradce obdobně jako u žáka s problémy a na jeho podpoře bude pracovat široký okruh lidí, nejen pracovníci školy, rodiče, ale i pracovníci školského poradenského zařízení, popřípadě další odborníci jako jsou lékaři, fyzioterapeuti nebo psychologové. (Vítková, 2003)

Důležitým úkolem každého poradce, pracovníka školního poradenského pracoviště, je povzbuzovat dítě, aby mluvilo, naslouchat mu, nemoralizovat, mít na dítě dostatek času a zařídit klidné místo, kde nejsou vyrušování, přistupovat k dítěti empaticky a věnovat dítěti pozornost, kterou umocní neverbální komunikací, například očním kontaktem nebo pokyvováním hlavou. Poradce by se také měl snažit nebýt příliš direktivní, děti by se měli alespoň z nějaké části podílet na rozhodování. Je lepší pomáhat dítěti, aby si neslo samo odpovědnost za své rozhodnutí, chování. Poradci by měli usilovat o to, aby si uchovali nesoudící přístup. Dítě by se mělo zcela soustředit na identifikaci problému, a v tom by mu měl pomoci poradce, který ho vrací zpět k problému například větou: „Ale říkal(a) si mi, že ...“ I když děti mají být podněcovány k upřímnosti a k řešení svých problémů, poradce by se neměl vtírat. (Fontana, 2010)

2.3 Výchovný poradce

Výchovný poradce je jeden ze dvou povinných pracovníků školního poradenského pracoviště. Studium pro výchovné poradce uvádí vyhláška 317/2005 Sb. Jedná se o absolventa oboru zaměřeného na speciální pedagogiku, pedagogiku či psychologii, a to v rámci celoživotního vzdělávání v rozsahu 250 vyučovacích hodin. (MŠMT, 2004, [online])

Výchovný poradce vykonává poradenské činnosti, mezi které patří kariérové poradenství, vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo jeho nadání, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření a příprava pro vzdělávání těchto žáků. Dále vykonává metodické a informační činnosti, jedná se o metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům a zprostředkování nových metod, poskytuje informace školy a školských poradenských zařízení v regionu, shromažďuje zprávy a informace o žácích a záznamy dokládající rozsah a obsah činností výchovného poradce. (MŠMT, 2005, [online]) Hlavní rolí výchovného poradce je koordinace činností souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi vyučujícími různých předmětů pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů a kontrolovat, jestli bylo zohledněno doporučení školského poradenského zařízení, dohlíží na jejich uskutečňování

a v neposlední řadě koordinuje spolupráci školy se školským poradenským zařízením. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015)

2.4 Školní metodik prevence

Dalším povinným pracovníkem školního poradenského pracoviště je školní metodik prevence. Kvalifikační předpoklad splní po absolvování studia v délce trvání 250 hodin pro výkon specializované činnosti prevence sociálně patologických jevů. Je pedagogickým pracovníkem, ale není uveden v zákoně o pedagogických pracovnících. (MŠMT, 2005, [online], Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015)

Vykonává metodické a koordinační činnosti jako je kontrola, evaluace a participace během tvorby minimálního preventivního programu školy a aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů. Tvoří tedy preventivní programy, zásadní koncepce preventivních a poradenských služeb školy. Metodické vedení spočívá v koordinaci pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování a jejich dalšího vzdělávání v tomto tématu. Vedou písemné záznamy o činnosti metodika prevence, ale i záznamy v případě rizikového chování na škole, během kterého kontaktují odborné pracoviště. Dále vykonávají informační činnosti, kdy předávají odborné informace o rizikovém chování, vedou databáze spolupracovníků školy v rámci prevence rizikového chování, například orgán státní správy, policie nebo orgán sociálně-právní ochrany dětí. V rámci poradenských činností provádí orientační šetření rizikových žáků a poskytuje jim poradenské služby, taky spolupracuje s třídními učiteli z důvodu zachytávání varovných signálů, také připravuje prostředí pro integraci žáků s poruchami chování. Školní metodik prevence také může zajišťovat depistáž vzhledem k rizikovým projevům žáků ve třídě, například šikaně. (MŠMT, 2005, [online], Mertin, Krejčová a kol., 2020)

2.5 Školní psycholog

Školní psycholog je nepovinným pracovníkem školního poradenského pracoviště, který získává odbornou kvalifikaci studiem na vysoké škole v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie. (MŠMT, 2004, [online])

Podobně jako speciální pedagog se věnuje depistáži žáků s potřebou nastavení podpůrných opatření a zmírnění výukových obtíží. Nemůže vykonávat psychologickou diagnostiku na rozdíl od psychologa ve školském poradenském zařízení. Poskytuje krizovou intervenci, vytváří podmínky pro týmovou spolupráci a lepší klima ve třídě a škole. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015) Vykonává intervenční, konzultační a poradenské práce. Pomáhá nejen při sestavování individuálního vzdělávacího plánu a plánování poskytování podpůrných opatření prvního stupně, ale uskutečňuje i individuální případovou práci s žákem při osobních problémech. Zaměřuje se také na kariérové poradenství, na techniky učení, komunitní práci s žáky, podporuje spolupráci ve třídě, individuálně konzultuje výchovu a vzdělání s pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci. Další skupinou činností je metodická práce a vzdělávací činnost, kde patří participace na přípravě programu k zápisu do první třídy nebo k přijímání na střední školu, metodická podpora žákům i pedagogickým pracovníkům, koordinace poradenských služeb školy i mimo školu, metodická psychodidaktika. Jednou ze základní standartní činnosti školního psychologa je depistáž, které se budu věnovat v jiné podkapitole.

2.6 Školní speciální pedagog

Tento nepovinný pedagogický pracovník je legislativně vymezen zákoně o pedagogických pracovnících jako speciální pedagog, který získá kvalifikaci absolvováním magisterského studia zaměřeného na speciální pedagogiku bez doplňujícího studia nebo na pedagogiku předškolního věku, na přípravu učitelů základní či střední školy, na přípravu vychovatelů nebo obecně na pedagogiku, a to s doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou. (MŠMT, 2005, [online])

„Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Na rozdíl od speciálního pedagoga v ŠPZ nemůže ŠSP uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka vedoucí k finanční částce se vzděláváním žáka normativně svázané. Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem však může být ŠSP významným pomocníkem

a rádcem pedagogů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů.“ (Baslerová, 2015, s.115)

Standartní činností školního speciálního pedagogika je depistáž a diagnostika, konzultační, poradenské a intervenční činnosti jako je dlouhodobá a krátkodobá speciálně pedagogická péče z důvodu naplnění podpůrných opatření, speciálně pedagogická vzdělávací činnost, kompenzační a stimulační činnost, participace na individuálním vzdělávacím plánu, pomáhá s průběžným vyhodnocováním podpůrných opatření, participuje na kariérovém poradenství a na preventivních intervenčních programech v případě neúspěchu s uplatněním speciálně pedagogických přístupů, také řeší bezbariérovost školy. Do metodické, koordinační a vzdělávací činnosti se zahrnuje příprava a úprava podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, uskutečňuje besedy, semináře a jinak metodicky vede pedagogické pracovníky v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb. (MŠMT, 2005, [online])

Ve školách se poslední dobou stává trendem organizovat kurzy pro budoucí prvňáky, které organizuje speciální pedagog, pokud ve škole není, přebírá to výchovný poradce, popřípadě školní psycholog. Délka kurzu záleží na možnostech školy, někdy je roční, někdy to jsou 2 hodiny rozdělené na 2 dny. Jelikož je každé dítě individuální, na 8 až 10 dětí se doporučují 2–3 pedagogové. Pokud to časové možnosti dovolí, speciální pedagog dá dětem Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Švancarové a Kucharské. Díky těmto kurzům můžeme poznat jednotlivé osobnosti budoucích žáků, jak pracují v kolektivu, děti se společně mohou poznat, speciální pedagog dostane představu o jejich individuálních potřebách a silných stránkách, s kterými může později pracovat během jejich plnění povinné školní docházky. (Mertin, Krejčová a kol., 2020) Lze využít Šimonovy pracovní listy, Mezi námi pastelkami, Co si tužky povídaly, Na návštěvě u malíře, Počítání soba Boba od Bednářové nebo například Shody a rozdíl od Michalové. Myslím si, že by i během těchto kurzů mohly být zařazeny artefietické techniky a hry, například Posunovací kresba, další technikou může být Nakresli psa pomoci kruhů nebo Komunikace ve dvojicích, kdy se děti rozdělí do dvojic a pomoci kresby na stejný papír se poznávají. V průběhu těchto aktivit může sledovat speciální pedagog zapojení se dítěte do hry, jeho grafomotorické schopnosti a dítě se přiblíží spolužákům.

2.7 Depistáž

Depistáž neboli aktivní vyhledávání vykonává ve škole speciální pedagog nebo školní psycholog. Jedná se o depistáž specifických poruch učení, výchovných a vzdělávacích obtíží, nadaných dětí nebo zjišťování školního klimatu ve třídě, vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT, 2005, [online]). Hlavním úkolem je zjistit, jestli se v kolektivu neobjevují patologické fenomény. Aby byli výsledky validní, tak se doporučuje vykonávat tuto činnost v prvním čtvrtletí a je potřeba, aby se zúčastnilo minimálně 80 % žáků. (Braun, Marková, Nováčková, 2014)

Různými nástroji můžeme postihnout vztahy ve třídě, klima školní třídy nebo školy. Typickými nástroji diagnostiky vztahů ve třídě je sociometrie, SORAD, pro 2. až 3. třídy B-4 dotazník, od 4. třídy B-3 dotazník, také Třídní kompas od Hrabala nebo semiprojektivní test vztahů ve třídě D-1. K nástrojům diagnostiky klimatu školní třídy patří popisy různých žákovských prací, Dotazník sociálního klimatu školní třídy, sémantický diferenciál nebo dotazník Naše třída. Významnou kategorií osvědčených diagnostických postupů představují výtvarné činnosti, které využívá i artefietika. Příkladem je kresba erbu třídy, loď třídy a dům třídy. Žáci vyrábí a kreslí především skupinově a pak jsou instruováni, aby si rozvrhli, pravidla jejich společného soužití na lodi nebo v domě, jak by byla stavba rozdělena a kdo by kde trávil volný čas. Tyto metody vedou k zapojení celé třídy a na závěr dochází k diskuzi. Tento princip se blíží narůstajícímu trendu dynamického testování, které má za cíl nejen zjistit aktuální stav, ale také možnosti rozvoje testovaných. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, Mertin, Krejčová a kol., 2020) Společná hra neslouží jen jako kvalitní diagnostická metoda, ale taky podporuje osobnostní rozvoj, sociální dovednosti, komunikační strategie verbální i neverbální. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012) Využívají se i hry, například Obláčky. Žák si vybarví své sluníčko, s kterým se identifikuje a vedle něj má 7 obláčků a do každého napíše jméno jednoho spolužáka, s kterým by mu bylo dobře. Během reflexe žáci říkají, koho napsali a proč. Pokud je tam obava, že jeden z žáků nebude ani jednou nikde zařazen, hru neuskutečňujeme. K prevenci napjaté atmosféry ve třídě slouží prožitkové hodiny, které se zaměřují na poznávací, prezentující, sebepoznávací, komunikační, kohezní, kooperativní hry nebo hry na podporu sebevědomí. Na začátku

hodiny se zařadí rozehrávací hra, tzv. ledolamka, poté je hlavní tematická hra a nakonec reflexe. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, Mertin, Krejčová a kol., 2020)

Musíme si uvědomit rozdíl mezi povídáním si s žákem a diagnostickým rozhovorem, ve kterém víme, co nás zajímá, někdy máme i připravené otázky, a to především otevřené. Jedním ze zásadních znaků a činností depistáže je pozorování, které pomáhá zkoumat schopnosti, dovednosti, vlastnosti a sociální nebo psychické vztahy. Znaky pozorování jsou plánovitost, systematicčnost, dlouhodobost, možnost opakování, zaměřenost, přesnost a diskrétnost a můžeme pozorovat tělesné znaky a aktivitu jedince, obratnost, adaptaci na prostředí, efektivitu, sociální chování, pozornost, motivaci a řeč. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

3 Děti mladšího školního věku a škola

V této kapitole se zaměříme na základní charakteristiku dětí mladšího školního věku. Uvedeme, čím je toto období typické z hlediska motoriky, poznávacích procesů a emočního prožívání. Více se vzhledem k tématu této práce zaměříme na hru, socializaci, školní zralost a na sociálně patologické jevy u dětí.

3.1 Specifika mladšího školního věku

Dítě nastupuje do základní školy a začíná naplňovat povinnou školní docházku. Zpravidla se vymezuje úsekem od 6 do 11 let. Dle Příhody se jedná o prepubescenci. Doba nástupu do školy nebyla náhodná. Kolem 6, 7 roku dochází k mnoha vývojovým změnám, které jsou podstatné pro úspěšné zvládnutí školy. (Vágnerová, 2019) Co se týče **tělesného vývoje**, jedná se o období první a druhé strukturální změny organismu, kdy je potřeba počítat s velkými individuálními rozdíly. Převážně pozorujeme akceleraci vývoje u děvčat. Růst těla je po nástupu do školy zrychlený, postupně se zpomaluje, a to kolem 8. roku věku. Zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Pohyby jsou rychlejší a přesnější. Zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Dítě se začíná zajímat o různé druhy pohybových aktivit, má radost z pohybu a pohyb má pro něj funkci uvolnění.

Vnímání není náhodné, stává se záměrným a postupně přechází kolem 10. až 11. roku od konkrétního k všeobecnějšímu vnímání. **Představivost** ztrácí spontaneitu z předškolního období. Fantazie je potlačena realitou a vlivem školní praxe se rozvíjí záměrná představivost. Převládá neúmyslná, mechanická **paměť**, uplatňuje se záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. **Pozornost** začíná být dlouhodobější, už tolik nepřevládají vzruchy nad útlumem, které by pozornost přerušovaly. Čím vyšší ročník, tím by měly být úkoly dlouhodobější. Kladně působí pochvala, povzbuzení a herní prvky. Vývoj myšlení je ovlivňován školními činnostmi, kdy si dítě postupně osvojuje schopnost logických operací. (Šimíčková, Čížková, 2010) Piaget toto období nazval fází konkrétních logických operací. Tato změna je důležitá pro rozvoj poznávacích procesů. Poznávání se stává objektivnější, přesnější a flexibilnější, což je předpokladem pro zvládnutí učiva ve škole a má souvislost s rozvojem rozumových funkcí. (Vágnerová, Lisá, 2021)

V rámci **emocionálního rozvoje** ustupuje labilita a impulzivita, narůstá schopnost seberegulace, emočního porozumění, také rozumí skrývání emocí. Zvyšuje se emoční odolnost a rozvíjí se emoční inteligence. Rozvíjí se vyšší city etické, estetické, sociální a intelektové. Dochází k propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování. Děti dokáží lépe vyznat ve svých emocích, ale i rozpoznat emoce jiných a mluvit o nich, ale mají také tendenci hodnotit a posuzovat emoce druhých. Ve školním věku je emoce strachu a selhání vnímáno jako důkaz nezralosti a selhání. (Šimíčková, Čížková, 2010)

U dětí mladšího školního věku se obohacuje **řeč**. Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka, ale jsou mezi nimi velké individuální rozdíly. Vlivem školy a čtení se řeč dále rozvíjí, roste slovní zásoba, délka a složitost vět. (Šimíčková, Čížková, 2010) Vývoj sémantické složky se rozvíjí pod vlivem komunikace používané v rodině, ve škole nebo v médiích, protože dítě má tendenci zafixovat si slyšené slovní výrazy, které mu připadají užitečné. Ve školním věku nejde tolik o nárůst slovní zásoby, ale děti se víc a víc dostávají do hloubky významů jednotlivých slov, začínají chápat rozdíly, vnímat synonyma, homonyma a vysvětlit je. Vytváří se totiž metalingvické vědomí o jazyce, kdy jsou schopni přemýšlet o jazyce. Mladší školáci mají obtíže s používáním spojek při vytváření souvětí, protože v běžné hovorové češtině souvětí moc nepoužívají. Pro úspěšné zvládnutí role žáka je potřeba dostatečná úroveň jazykových kompetencí vyučovacího jazyka a schopnost jejich užívání v komunikaci, pokud je to naopak nemusí dostatečně rozumět výkladu i dalším požadavkům učitele. Aby děti dokázaly vyprávět, měly by k tomu být vedeny i doma v podnětném prostředí. (Vágnerová, 2019)

3.1.1 Sociální vývoj a socializace

Socializace je proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem, plné přizpůsobení se společenskému životu. (Nakonečný, 2021) Během **sociálního vývoje** je jedinec silně ovlivněn výchovnými postupy morálního vývoje. Dítě přebírá od rodiny hodnotový systém a postoje. Při nástupu do školy se vyžaduje jistá samostatnost a přijetí zodpovědnosti, podstatné je také kladné sebehodnocení. Dítě je socializováno nejen zvnějšku, ale socializuje se i samo tím, jak si vysvětluje informace přijímané z prostředí a jak je přijímá, tak si vytváří teorii o sobě, která je pak základem jeho identity, kterou později může poškodit určitý

neúspěch. Období mladšího školního věku můžeme označit i jako období extraverze, kdy si dítě rozšiřuje sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny.

Jedním ze socializačních činitelů se začíná stávat škola. Škola prezentuje hodnoty převážně střední a vyšší vrstvy, které jsou vnímány jako norma, mohou se ale odlišovat od norem, které si děti nesou z rodiny. Školní věk je další fází přípravy na život, profesní uplatnění a předurčuje společenské zařazení. Jedná se tedy o: „*Instituci, která umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobu chování, jejímž prostřednictvím dítě získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění, ale může zde zažít i první neúspěch, který se musí naučit zvládnout.*“ (Vágnerová, 2019, s.312)

Dalším socializačním činitelem je vrstevnická skupina. Děti se učí spolupráci a soutěžení, také soužití s někým jiným než s dospělými. Čím dál víc se s vrstevnickou skupinou ztotožňuje a může se s ostatními vrstevníky srovnávat. Skupiny spolužáků jsou spíše nahodilé a později se objevují trvalejší vztahy. Dítě přijímá roli kamaráda a vrstevníka, kdy zkušenost s vrstevníky, kamarády, je podstatná pro další rozvoj hlubokých přátelství a intimních vztahů. Způsob, jak tuto roli dítě zvládne, ovlivní budoucí strategii chování a kvalitu neformálních vztahů. Dítě přijímá dvě nové role, a to role žáka a role spolužáka. Role žáka přináší zásadní změnu života pro dítě. Přepírá zodpovědnost, musí se podřídit autoritě a osamostatnit se. Autoritu stále vnímá s respektem a nezpochybňuje ji. Vztah k oběma rolím ovlivňuje to, jaké má dítě o škole informace a jakým způsobem je zpracovává. (Vágnerová, 2019, Langmeier, Krejčířová, 2006, Mitchell, Ziegler, 2013)

3.1.2 Hra

Opravilová (2004) uvádí, že hra je: „*Zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, a zároveň i zpětným zrcadlem její vlastní práce.*“ (Opravilová, 2004, s. 9) Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce. Pro rozvoj osobnosti je ale také důležitá hra. Oblíbené hry jsou společenské, pohybové, soutěživé a konstruktivní. Chlapci jsou ve hře originálnější, u děvčat je typickým rysem častější stereotypnost a konformita. Mírnější originalita, tvořivost, konstruktivnost je typická u dětí s příliš autoritativními nebo ochrannými rodiči. (Opravilová, 2014) „*Hra může posloužit jako ukazatel vývojové úrovně a v psychologické praxi je vnímaná*

jako zdroj uvolnění, pomáhá při řešení problémů, k učení a ke konkrétnímu ukazování různých situací, které děti zažily nebo můžou zažít.“ (Nováková, 2018) Děti se mohou díky hře i něco naučit, mohou si osvojit sociální návyky, například zdravení, poděkování, toto využívá artefietiky. Existují různé tematické hry, například desková hra Feelinks, která je určená pro děti školního věku, jsou tam různé situace, na které musí děti reagovat prostřednictvím emocí. Jednou z mnoha adaptačních her může být tzv. Klubíčko, kdy si žáci v kruhu posílají klubíčko a každý drží provázek klubíčka, vznikne síť, v které musí být všichni, poté se rozplétají zpátečním posíláním klubíčka a každý kdo má klubíčko odpoví na nějakou otázku, například „Co mohu udělat pro třídu?“ (Gillernová, Krejčová, 2012)

3.2 Školní zralost

Můžeme se setkat s termíny školní zralost nebo školní připravenost. O školní připravenosti mluvíme v souladu s výchovou a vlivem vnějšího prostředí. Pod termínem školní zralost si představujeme vnitřní vývojové předpoklady budoucího žáka, nyní předškoláka. Dosažení školní zralosti je předpokladem k plnění povinné školní docházky, účinnějšího učení a lepšího výkonu. Pro nezralé dítě je náročné udržovat určitý režim, jsou emočně labilnější, podrážděné a hůře zvládají adaptaci na školu. Vývoj regulačních schopností závisí na zrání určité oblasti mozku, především mozkové kůry prefrontální. Učitel mateřské školy, speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě speciální pedagog ve škole, pokud rodiče chtěli, aby šlo dítě do školy bez odkladu, by měl zjistit, jak se dítěti daří v jednotlivých oblastech, které o jeho zralosti vypovídají. Tito pracovníci by měli vycházet především z vývojové psychologie, tedy ze specifík dětí předškolního věku a dětí mladšího školního věku, které jsme si popsali výše. (Vágnerová, 2012)

Jak se například projeví nezralost řeči u dítěte? Receptivní a centrální složka poukazuje na porozumění dítěte mluvenému projevu. Někdy máme pocit, že nás dítě nevnímá, jindy že nás neslyší nebo nechápe obsah sdělovaného. S poruchou receptivní stránky řeči se setkáváme u dysfatičků nebo u dětí s poruchami učení. Je potřeba dávat pozor, aby se tyto obtíže nezaměňovali s nepozorností, nedostatečnou snahou nebo s nezájmem. U expresivní složky se pozoruje slovní zásoba, skloňování, časování, tvoření

vět a souvětí. Vyhodnocuje se, jestli jsou schopni vymyslet příběh, povídat hádanku, porozumět vtipu. Častým jevem je kromě dyslálie i opožděný vývoj řeči.

Školní zralost zjišťujeme i pomocí kresby. Pedagogicko-psychologické poradny mají například Jiráskův test lidské postavy, který nám ukazuje grafomotorické schopnosti a míru zralosti dítěte. Je to jeden z nejčastěji užívaných testů, protože kresba je jeden z nejpřirozenějších projevů dítěte. Okolo šestého roku přibývají detaily, správnější proporce a rozpoznáváme i pohlaví postavy. (Otevřelová, 2014) V sedmém roce je zobrazen krk jako mezičlánek, nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Zdokonaluje se účes a oblečení. Kresba v osmém roce se vyznačuje postavou, která je tvarovaná jednou linií, je to integrovaná kresba. V devíti letech se děti už pokouší zachytit pohyb, obličej má postava s mnoha rysy a oblečení se také vyznačuje detaily. V deseti a jedenácti letech už se objevují pokusy o perspektivní zachycení, o stínování a tvarování. (Šimíčková, Čížková, 2010)

3.3 Výchovné problémy u dětí ve škole

Některé výchovné obtíže se dají zjistit pomocí depistáže ve škole a samotné obtíže mohou mít velký vliv na klima školní třídy. Uvedeme hlavní z nich.

3.3.1 Lhaní, krádeže

Krádež nemusí být doprovázena agresí, přesto je ale chápána jako násilné porušení respektu k vlastnictví jiné osoby, omezení jednoho z práv jiného člověka nebo společnosti. Pro krádež je charakteristická záměrnost jednání, může být rovněž spojena s násilným chováním, v tomto případě se pak jedná o loupež nebo přepadení. Máme několik motivací krádeže, dítě buď krade pro sebe nebo pro druhé, protože chce získat uznání mezi vrstevníky. Taky může krást pro partu kvůli snahy udržet si pozici v partě, kde bývá toto chování normou. Také existují patologické krádeže neboli kleptománie. Někdy dítě vystavujeme pokušení a ty slabší podlehnou. Pokud už dítě kradlo, je potřeba vytvořit plán, jak to má dítě odčinit. Ukradenou věc by mělo vrátit s omluvou.

Lhaní je možné chápat jako jeden ze způsobů úniku ze situace, do které se dítě dostane a neví, jak ji vyřešit. Má spíše charakter zapírání kvůli poznámkám, špatným známám a jiným průšvihům. Může to být taky ale lež se záměrem získat výhody nebo poškodit druhého. Existuje víc typů lhaní jako je konfabulace neboli smyšlenky. Nejedná se o poruchu chování, pokud se odehrává u dítěte v předškolním věku, protože dítě má ještě bohatou fantazii a souvisí s kreslením informací. Dále je to pravá lež, úmyslná, dále lži zaměřené na poškození jiné osoby či získání výhody na úkor ublížení jiným. Určitou prevencí může být, že dítě rodiče nebo pedagogové nepřestanou mít rádi, když se něčeho dopustí, protože to dítě neodsuzujeme, odsuzujeme činy. (Janderková, 2018)

3.3.2 Šikana ve školní třídě

„Šikana je opakované a záměrné psychické a fyzické ubližování, ponižování nebo týrání zaměřené na jedince či skupinu žáků, kteří se těmto útokům nemohou nebo nedokážou účinně bránit.“ (Čáp In Bittmannová, Bittmann, 2016, s. 5) Šikanování je závažné téma, které se vyskytuje už u dětí na prvním stupni. V dnešní době už se žákům nabízí nové způsoby šikanování například prostřednictvím internetu nebo telefonu, například nahrávání, SMS zprávy, e-maily nebo fotky na sociálních sítích. Jedná se o kyberšikanu. (Janderková, 2018) Šikana má určité znaky, a to záměrné ubližování, zacílené ubližování, což jsou útoky zacílené na konkrétního žáka nebo žáky. Dalším znakem je opakování a snižování lidské důstojnosti. Existuje několik druhů šikany. Fyzická šikana se dělí na aktivní přímou – šikanovanému způsobuje fyzickou bolest (bití, kousání, kopání), pasivní přímou – bránění oběti ve výkonu svých potřeb (držení, aby nemohl jít na záchod, najíst se...), aktivní nepřímou – není vykonávána přímo na oběti, ale prostřednictvím jejích věcí, přátel atd. (poškozování sešitů, psacích potřeb, močení do pití...) a pasivní nepřímou – agresor vytvoří překážku, aby oběť nemohla uspokojit svoji potřebu (stojí ve dveřích, aby nemohl na záchod). Verbální šikana je rozdělena na šikanu aktivní přímou – nadávání, vysmívání se, ponižování a pasivní přímou – neodpovídání na dotaz, ignorace (neodpoví mi na pozdrav), dále na aktivní nepřímou – pomlouvání, psaní zesměšňujících nápisů na veřejná místa a pasivní nepřímou – oběti se slovně nikdo nezastane, je na ni svalována vina za něco, co neudělala. Oběti šikany se může stát prakticky kdokoliv, často to mohou být žáci odlišní, například nadaní, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nově příchozí nebo příslušníci menšin. (Bittmannová, Bittmann,

2016) Martínek (2013) vytvořil typologii agresorů. Prvním typem je hrubý a fyzický agresor, který využívá fyzickou sílu, intelekt je v lehkém podprůměru. Oběti těchto agresorů jsou hrubě fyzicky poškozovány, mláceny, pálení, škrceni. Často agresor u toho potřebuje publikum, chce se předvést a získat obdiv. Rodiče agresora jsou většinou nečitelní vychovatelé a netrvá na jasném dodržování pravidel, pravidla moc nedává nebo nejasně a mění je. Nečitelnost vytváří u dětí nejistotu. Druhým typem agresora je jemný a kultivovaný agresor, který se k dospělým autoritám chová velmi slušně, ale když není ve třídě autorita, učitel, začne šikanovat, ale ne sám. Většinou stojí v pozadí a má své pomahače, kteří plní jeho příkazy. Co se týče rodičů, většinou u nich panuje tvrdá výchova. Dále je tady agresor srandista, který je většinou učitelům sympatický. Pokud se stane, že učitel přijde do třídy, když zrovna šikanuje, tak se brání tím, že to byl vtip. Rodina je převážně volnomyšlenkářská. Agresor spouštějící ekonomickou šikanu má od rodičů mnoho materiálních dávků a tento jejich majetek slouží k rozvrstvení třídy. Nudící se agresor přemýšlí, jak se nenudit, takže ubližování ostatním je jeho zábava, jak vyřešit nudu. V rodině nejsou k ničemu vedeni, a hlavně nemá rušit a otravovat. Poslední typ agresora je agresor bránící se konkurenci. Většinou chodí do výběrové, například sportovní třídy, kdy je výkon na prvním místě. Žák závidí více úspěšným, kteří se pak stávají jeho oběťmi. (Martínek, 2013, [online])

Rozvoj šikany ve třídě má několik stádií. První dvě stádia se charakterizují převažujícím psychickým násilím, s kterým většina třídy nesouhlasí a informují o tom vyučující. Ve třetím stadiu se kolem agresora vytváří jádro, narůstá strach mezi spolužáky, kteří už přestávají informovat vyučující, popřípadě je informují mezi čtyřma očima. Pro čtvrté a páté stadium je typický podíl fyzického ubližování a tlak na skupinovou konformitu. Vyučující nedokáže zjistit informace ani mezi čtyřma očima. Umírnění spolužáci se začínají chovat tyransky a jsou závislí na agresorovi, o kterém mluví jako o svém kamarádovi. Je potřeba si uvědomit, že první stádia se objevují na všech školách skoro ve všech třídách, ale pokud je bude učitel přehlížet, tak se mohou rozvinout v těžší stupně. Co může být signálem toho, že se dítě stává obětí šikany? Dítě se začíná najednou měnit, odmítá se bavit o škole, povídat co se ve škole událo. Je tišší, uzavřenější, zamlklejší. Když se do školy nemusí, je otevřenější. Také se může objevit bolení břicha, nebo hlavy jako výmluva, protože do školy jít nechce. Učitel si může všimnout, že se dítě vyhýbá kontaktům ve třídě, spíše hledá ochranu dospělého. Když se volí do her, do družstev, tak zůstává nakonec. (Janderková, 2018)

Funkční prevencí šikany je nastavení bezpečného klimatu školní třídy, na kterém se podílí srozumitelná pravidla pro všechny, péče a respekt k žákům, pozitivní očekávání, hodnotový systém školy, kvalita výuky a podpora učitelů. (Bittmannová, Bittmann, 2016) Mezi účinné pilíře prevence patří posilování školního klimatu pomocí pravidelného setkávání, při kterých se formují zdravé vztahy mezi žáky, a to například i pomocí artefaktiky. Žáci se podporují i pomocí svépomocných peer aktivit, jako je žákovský parlament a jiné skupiny. Během těchto setkávání dochází k depistáži. (Braun, Marková, Nováčková, 2014) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy také vydalo metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, ve kterém nalezneme charakteristiku šikany a její stadia, ale také základní postup při řešení šikany i právní hlediska. V kapitole Bezpečné prostředí ve škole je uvedeno několik bodů. Škola musí přiznat riziko výskytu šikany, ale odmítá ji i jiné násilí. Na předcházení šikany se musí podílet celá škola, kdy odpovědnost nese ředitel a jeho zástupci. Vedení školy pověří jednu osobu, která se bude zabývat otázkami prevence a řešení šikany. Jedná se převážně o metodika prevence. Také škola nastaví konkrétní a srozumitelná pravidla chování ve školním řádu a důsledky plynoucí z porušení. Ve třídě jsou nastavená pravidla třídní, která nenahrazují pravidla školního řádu, ale doplňují jej a na vytváření se mohou podílet žáci. Škola nastaví i pravidelný monitoring varovných signálů výskytu šikany a informuje všechny zaměstnance o tom, co je a není šikanování, jak se zachovat, když je žák nebo učitel ohrožován agresorem. Škola také realizuje specifickou primární prevenci rizikového chování, kterou zajišťuje metodik prevence. V rámci této prevence existuje i školní program proti šikanování a zajišťování pravidelných třídnických hodin. V posledním bodě je dáno, že má škola zmapovanou síť pomoci pro žáky i pedagogy ve svém regionu. (MŠMT, 2016, [online]) V rámci prevence může docházet k nácviku sociálních a komunikačních strategií. Žák, který byl šikanovaný se zdráhá mluvit o svých zkušenostech a cítí se trapně. V nácviku sociálních kompetencí nejčastěji využíváme hraní rolí, což je také dominantní technika u nácviku komunikace. Dítě si může vybrat, kde se bude rozhovor odehrávat, a jak moc se zná s komunikačními partnery. Jedno z klíčových témat je přátelství, které se pedagogové snaží rozvinout a zmapovat s dítětem, co je schopno v přátelství nabídnout nebo čeho by si na něm kamarád mohl vážít. Vybíráme také strategie, které povedou k utužení a rozvoji přátelství. ((Bittmannová, Bittmann, 2016)

3.3.3 Záškoláctví

Záškoláctví je častá a bezdůvodná neomluvená nepřítomnost žáka nebo studenta ve vyučování a v dalších se školou spojených činnostech, které jsou povinné. Jedná se o jev, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov, a to bez vědomí rodiče. Je to forma obranného chování únikového charakteru s cílem vyhnout se neúnosné zátěži a také signál nějakého nevyřešeného problému dítěte. Může jít také o odlišný socializační vývoj, tedy nerespektování příslušných sociálních norem vlivem rodinného prostředí. Záškoláctví se dělí na Impulzivní záškoláctví – jednorázové, bez předešlého plánu nejít do školy, můžeme se setkat s opakováním impulzivního záškoláctví, důvodem může být strach z návratu a neschopnost řešit vzniklou situaci. Plánované záškoláctví – promyšlený čin s úmyslem vyhnout se zkoušení, testům nebo neoblíbenému učiteli (systém omluvenek od doktora, z rodinných důvodů nebo z důvodu nevolnosti...). A Účelové záškoláctví – skrytá podpora rodičů, dítě je odváděno ze školy účelově, důvodem je věnování se jiným činnostem, které jsou dle rodiny v tu chvíli důležitější než škola (sportovní aktivity, vystoupení, rodinné dovolené...). Záškoláctví může začínat velmi pozvolně a nenápadně, například, když je dítě u lékaře dvě hodiny, ale protáhne si to na celý den. Někdy to mohou rodiče zjistit, ale omluví to dítěti, aby nemělo dítě potíže. Někdy navádí žák ostatní žáky, vyhlásí, že se do školy zítra nepůjde a pokud to někdo poruší, tak je srab. Pedagogové by si měli uvědomit, že rodiče často neví, že dítě nechodí do školy, proto musí být s rodiči v kontaktu, ne vždy je to možné, pokud nemá dítě dobrý vztah ani s rodičem a k záškoláctví se přidávají i útěky. Rodič by měl pravidelně kontaktovat vyučující, zda dítě do školy chodí. Důležitá je opět podpora přátelství, které mohou dítě ve škole udržet. (Janderková, 2018)

3.4 Klima školní třídy

Cílem každého dorozumění mezi dvěma nebo více osobami je, aby zúčastnění reagovali a přizpůsobili se slovnímu sdělení. Dětství je na psychické úrovni obdobím velkého klidu, postupně dochází k dospívání a ke krizi, zmatku i v oblasti komunikace. (Goddetová, 2001) Čapek (2010) stanovil charakteristiky pozitivního klimatu, a tím je

vzájemná podpora, pořádek ve smyslu jasně vymezených pravidel, účast v komunikaci, soubor norem, účelnost neboli užitečnost vzdělání, odpovědnost za vlastní vzdělání, zájem o vzdělání, očekávání vlastního úspěchu, nestrannost, bezpečnost a s tím související příjemné a zajímavé prostředí. A tak se domnívá, že by se pedagog jakožto spoluvůrce klimatu třídy, měl zaměřit především na komunikaci, hodnocení ve třídě, vyučovací metody a edukační aktivity, na kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky, participaci a prostředí třídy. Pozornost je potřeba věnovat kolektivu hlavně jako třídní učitel, který by měl poznat žáky, vědět, co na ně platí, a jak s nimi jednat. Taky jim pomáhat rozvíjet jejich schopnosti a pobízet je k tomuto rozvoji. Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem. Vyučovací metody mají vliv na klima. Vhodně vedená hodina je, když učitel využívá suportivní metody, pomoci kterých se žákům upouští energie, kterou by jinak převedli na nevhodné chování. Žákům v tomto ohledu pomáhá hodina, do které se mohou aktivně zapojit. Učitel už není jen zprostředkovatelem a sdělovačem, ale už je průvodcem na cestě poznání. V této metodě je důležitý taky pozitivní přístup, kdy se učitel snaží o prostředí bez obav a strachu přiznat si chybu. Důležitá je i svoboda vzhledem k rozvíjení spoluúčasti žáků a jejich spoluzodpovědnosti. Učitel se snaží o individualizaci, spolupráci, ale také o decentralizaci, tedy o to, aby nebyl učitel vnímán jako všemohoucí. (Čapek, 2010) Faktorem, který ovlivňuje klima školní třídy je temperament jednotlivých žáků ve třídě. Učitelé na prvním stupni rozeznávají, které děti reagují rychle, a které se nechávají rozptylovat. Temperament také může jít ruku v ruce s problémovým chováním. Vznikly výzkumy, například od Wertlieba, Weigela, Springera a Feldsteinastresem, kteří identifikovali temperament s konflikty, stresem a problémy v chování. Z výzkumu vyšlo, že u dětí s problémy v chování převažuje špatná nálada, malá přizpůsobivost, stažení se do sebe, malá vytrvalost, roztěkanost nebo nepředvídatelnost. (Keogh, 2007) Klima ve třídě má především sociální základ. Děti mají často stud komunikovat veřejně, čím dál více jim začíná záležet na vlastní reprezentaci. Je potřeba, aby učitel ostýchavost nepodporoval, měl by sdělení žáka pozitivně posilovat a dbát na to, aby nemluvili pořád stejní žáci, ale střídali se. Komunikace by měla být přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená a zajímavá, nepovýšená, nemanipulující a rovná. Tím také může podporovat suportivní klima třídy. (Čapek, 2010)

4 Artefiletika a klima školní třídy

V této kapitole se budeme zabývat spojením artefiletiky s klimatem školní třídy, popřípadě depistáží možné šikany. Jelikož se tímto spojením zabývá jen velmi málo lidí v pár článcích, chceme alespoň tuto kapitolu věnovat uplatnění artefiletiky s těmito tématy.

Základním uspořádáním artefiletických technik je kruh, pomoci kterého je možné vytvořit bezpečné sociální klima ve skupině. Toto uspořádání napomáhá žákům se otevřít a podporuje jejich tvořivost. (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007) Artefiletika klade velké nároky na pedagoga, protože by měl vytvářet bezpečné a klidné prostředí, ve kterém se budou žáci cítit dobře, jedině tak může vzniknout ve třídě klima založené na vzájemném respektu a důvěře. Rozhovor a tvorba nám umožňuje otvírat možnosti a zabývat se ohněm, dokud nepropukne požár. Toto přirovnání se mi líbilo, protože jde ruku v ruce s depistáží. (Slavík, 1997) Artefiletika je výchovný nástroj, který dává žákům příležitost k autentickému osobnímu vyjádření a reflektivní dialog dává šanci dále obsah prozkoumat, zhodnotí tedy poznání a porovná myšlenky ve výchovné skupině. (Jedlička, 2015) Pomoci tohoto nástroje a poté reflektivního dialogu můžeme zjistit některé hodnoty jednotlivých žáků ve třídě a jejich vztahy mezi sebou. Můžeme poznat kdo s kým spolupracuje nebo koho třída mezi sebe nevezme, jak spolu komunikují a spolupracují, jestli se během aktivity dobře baví nebo je atmosféra spíše napjatá a strnulá. Na tyto prvky se chceme v této diplomové práci zaměřit.

V časopise Arteterapie číslo 27, který se v několika článcích dotýká i artefiletiky, jsme našli téma, které se zabývá agresivitou ve škole jakožto nežádoucím a škodlivým jevem. Agrese, tedy projev chování, se objevuje v rámci šikany. Autorka textu navrhuje z tématu agrese a agresivity udělat předmět, kterému se bude věnovat v kreativní hodině. Tuto hodinu zařadila dle RVP ZŠ do průřezového tématu Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a zdraví nebo Osobnostní a sociální výchova. Během projektu využívala artefiletický postup, který klade důraz na prožitek a rozhovor. Žáci dostali prostor pracovat se svými dosavadními zkušenostmi, které mohly být svázány s fyzickou a emoční nevyrovnaností, která způsobuje několik problémů spojených s agresivitou, například nerespektování autorit, vulgární mluva, násilí či šikana. Výtvarná tvorba slouží i jako výzkumný nástroj psychologů či lékařů při

posuzování možné agresivity člověka, či u obětí agresivních činů. Tyto tendence ukazují, že ve výtvarné tvorbě existují prvky, znaky, signály, které ukazují, nebo které nesou agresivní charakter. Během tohoto projektu autorka zjistila, že se projevy agrese objevují u žáků ve třech situacích. Za prvé agresí vyvolává konkurence mezi žáky, například zabrat si pro sebe největší prostor k tvorbě. Za druhé, když dostali žáci možnost svobodného vyjádření a libovolného projevu, zvýšil se jejich pocit možnosti uvolnění se a dát průběh svým myšlenkám a projevům, které byli svázány s agresivitou. Jednalo se například o křik, hlasitý smích či nekontrolovatelnou mluvu spojenou s vulgarismy. Třetí situace spojená s agresí u žáků nastává při setkání s nějakou odlišností, například agrese s rasovým podkladem. „*Výtvarná tvorba odhaluje skryté světy lépe než pouhý mluvený či psaný projev, které jsou do určité míry vždy kontrolované.*“ Co se týče identifikace šikany ve výtvarném projevu, děti nemusí ve svých uměleckých dílech výslovně použít výraz "šikana", ale existuje několik znaků, které mohou naznačovat, že jsou šikanovány. Mezi tyto znaky mohou patřit negativní emoce. Děti, které zažívají šikanu, mohou ve svých výtvarných dílech vyjadřovat pocity smutku, hněvu, strachu nebo úzkosti. Mohou například kreslit obrázky, na kterých jsou pronásledovány, zraněny nebo izolovány. Děti, které jsou šikanovány, mohou do svých výtvarných děl zahrnout motivy násilí. Může jít o kresby rvaček nebo jiného agresivního chování. Typické je nízké sebevědomí. Mohou například kreslit své obrázky s negativními popisky. U dětí, které jsou šikanovány, může docházet ke změnám v chování, například k uzavírání se do sebe nebo vyhýbání se sociálním situacím. Tyto změny se mohou odrazit v jejich výtvarných dílech, která mohou být temnější nebo pesimističtější. (Hánlová, 2011)

Umělecký projev je pro děti mocným nástrojem pro sdělování emocí a zážitků. Děti, které byly šikanovány, se často obracejí k umění jako k prostředku, jak zpracovat své pocity a vyjádřit to, co možná nedokážou vyjádřit slovně. Proto je důležité rozpoznat známky šikany ve výtvarném projevu dítěte, protože může sloužit jako volání o pomoc. Tento článek se bude zabývat tím, jak rozpoznat šikanu ve výtvarném projevu dítěte, a nabídne návrhy, jak mohou rodiče, pedagogové a poradci podpořit děti, které mohou zažívat šikanu.

Běhounková (2009) zdůrazňuje, že aby se neprohlubovalo rizikové chování žáků, je potřeba si všimnout prvotních náznaků. Pod pojmem podpora chápe podporu dítěte v rozpoznání a korekci jeho problému v chování a podporovat pozitivní změny v chování

a zažití úspěchu ve škole a podporovat prostředí žáka, aby došlo k pozitivním změnám, všechny vyjmenované body můžeme naplňovat pomocí artefiletiky. Autorka článku vyzdvihuje její akcent na psychosociální a vztahové obsahy, které vyplývají skrze výtvarný prožitek, kdy stěžejní je výtvarná tvorba, zážitek spojený s poznáváním druhých a sebevyjádření. Artefiletika tak může doplňovat chybějící podporu psychosociálního rozvoje žáka a vychází z předpokladu, že obohacuje všechny žáky ve třídě. (Běhounková, 2009)

Z hlediska prevence v psychosociální oblasti artefiletika přináší velkou pomoc, podporu a další možnost, jak s žáky pracovat. O prevenci psychosociálních jevů pomocí artefiletiky je toho napsáno mnoho, ale my se v rámci této práce chceme zaměřit na depistáž, která je v souladu s prevencí. Tímto tématem se nezabývají žádné knihy, jen pár článků, a to jen okrajově. Věříme, že je to zajímavé téma, které stojí za to dále rozvíjet.

Můžeme částečně vycházet u depistáže i z prevence, převážně z oblastí, na které se prevence zaměřuje. Takovými klíčovými oblastmi artefiletické podpory žáků jsou schopnosti diskutovat, zapojovat se do kolektivu, seberegulace, sebepojetí, identifikace emocionality, kreativita, tolerance, empatie, pocit sounáležitosti, frustrační tolerance nebo pozitivní perspektivy do budoucnosti. (Běhounková, 2019)

Když se podíváme na tyto klíčové oblasti prevence, s kterými pracuje artefiletika, můžeme vidět úzkou souvislost s depistáží sociálního klimatu třídy. Položme si otázku, co když se u dítěte projeví zvýšená frustrační tolerance, snížený pocit sounáležitost, špatné začleňování do kolektivu a k tomu negativní sebepojetí? V rámci depistáže sociálního klimatu třídy by nám to mohlo leccos prozradit. Navíc Běhounková (2009) uvádí mezi hlavními cíli artefiletiky screening a v indikaci jsou uvedeny sociální vztahy skupiny. Klade důraz na prvotní deskripci kolektivu třídy, tedy mapování jejich vztahů. Při mapování dochází k identifikaci možných problémů jako je absence empatie, nezralé sociální chování, přijetí negativního chování jako normy, provokování autorit, neochota pomáhat druhým, vzdorovitost, agrese nebo rigidita. My si klademe otázku, proč by mapování nemohlo proběhnout už díky artefiletice.

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá metodologií této práce s důležitým vymezením výzkumných otázek a vytyčením si cíle šetření. Abychom dosáhli naplnění cíle této práce, stanovili jsme si výzkumný problém a výzkumné otázky, tak abychom blíže porozuměli možnostem využití artefaktických prvků v rámci depistáže školní třídy a tyto prvky blíže poznali. Dále jsme si specifikovali metodu a techniku sběru dat a výzkumný soubor.

V druhé kapitole se zabýváme už samotnou analýzou rozhovorů pomocí otevřeného kódování a interpretujeme výsledky. V rámci grafického znázornění poukážeme na vztahy kódů.

4 Design výzkumu

Na začátku metodologické části uvedeme cíl výzkumu, který jsme si stanovili. Dále navážeme na výzkumný problém a na výzkumné otázky. Představíme design výzkumu, tedy kvalitativní výzkum a techniku sběru dat, kterou specifikujeme. V rámci podkapitoly Výzkumný soubor více přiblížíme charakteristiku participantů. Také se dotkneme způsobu analýzy kvalitativních dat.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumného šetření

Tato práce mapuje depistáž sociálního klimatu třídy z pohledu artefiletiky. Zajímalo nás, zda je toto spojení možné, jestli je využitelné pro praxi, co můžeme při depistáži využít z artefiletiky a jak s tím nakládat. Čím více jsme se tímto tématem zaobírali, tím větší souvislosti nám to přinášelo. Blíže jsme si specifikovali cílovou skupinu, kterou jsou žáci prvního stupně základní školy, tedy žáci mladšího školního věku. Snažíme se spojit témata, která jsou si blízká, ale o kterých není dostatek informací. O depistáži ve spojení s artefiletikou není dostatečná literatura, našli jsme jen pár článků, zaměřující se na výtvarné umění v depistáži nebo na artefiletiku se sociálním klimatem třídy, přesto bychom se tímto tématem rádi zabývali a rozšířili o tomto tématu znalosti.

Ještě před stanovením cíle výzkumného šetření si jako výzkumný problém si definujeme možnosti využití artefiletických prvků v rámci depistáže sociálního klimatu třídy. Chceme zjistit, zda se využívají artefiletické techniky při depistáži klimatu třídy, popřípadě jaké jsou možnosti tohoto využití, a jaké prvky artefiletiky by se dali zařadit do depistáže klimatu třídy.

V souladu s výzkumným problémem a dále uvedenými výzkumnými otázkami jsme stanovili jako stěžejní cíl diplomové práce **zjistit a popsat možné artefiletické prvky využitelné při depistáži sociálního klimatu třídy u žáků mladšího školního věku.**

4.2 Výzkumné otázky

Dle Hendla (2008) jsou výzkumné otázky, otázky týkající se určitého procesu nebo fenoménu, který budeme zkoumat. V souladu s výzkumným problémem a stěžejním cílem jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka číslo 1 - Jaké jsou možnosti zapojení artefietických prvků do depistáže sociálního klimatu třídy?

Výzkumná otázka číslo 2 – Jaké jsou artefietické techniky využitelné pro praxi v rámci depistáže sociálního klimatu školní třídy?

4.3 Výzkumný design a metoda sběru dat

Jako výzkumný design jsme zvolili kvalitativní výzkum: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ *Hendl (in Creswell, 2008, s. 48)* Kvalitativní výzkum charakterizuje Silverman (2005) jako flexibilní, subjektivní, politický, spekulativní a zakotvený. Co se týče flexibility, tak ta podněcuje výzkumníky, aby byli kreativní a inovativní. Metody, které používají kvalitativní výzkumníci, dokazují rozšířené přesvědčení, že mohou zprostředkovat hlubší porozumění společenským fenoménům, než by se získalo z kvantitativních dat. Jedná se o výzkum, u kterého se výsledků nedosahuje pomocí statistických metod a jiných způsobů kvantifikace. Autor uvádí i kritéria hodnocení kvalitativního výzkumu. Jedná se o 10 otázek. Jsou výzkumné metody přiměřené podstatě otázky, kterou si klademe? Umíme jasně identifikovat propojení s existujícími poznatky nebo teoriemi? Jsou jasně popsane kritéria používané při výběru zkoumaných případů, sběru dat a analýzy? Odpovídá citlivost metody potřebám výzkumné otázky? Probíral sběr dat a psaní záznamů systematicky? Odvolává se výzkum na akceptované analytické postupy? Do jaké míry je analýza systematická? Tvoří součást výzkumu přiměřená diskuse o způsobu, jakým se témata, koncepty

a kategorie vyvodili z dat? Tvoří součást výzkumu přiměřená diskuse o důkazech pro a proti tvrzení výzkumníka? Jsou data jasně odlišná od jejich interpretace? Preferují se kvalitativní data, kterými se zjednodušeně myslí spíše analýza slov a obrazů než čísel. Také se preferují přirozeně se vyskytující data, a to raději pozorování než experiment, a raději nestrukturované než strukturované. Odmítají se přírodní vědy jako východiskový materiál. A dává se přednost induktivnímu výzkumu spojeným s generováním hypotéz než testování hypotéz. (Silverman, 2005) Chtěli bychom prostřednictvím kvalitativního výzkumu zjistit jaké jsou možnosti využití artefaktických prvků během depistáže ve škole.

Metodou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, tedy rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovor je cílevědomá verbální či nonverbální komunikace, která má za cíl získání podkladů pro diagnózu. (Vašek, 1991) Rozhovor vyžaduje dovednost, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Zvláštní pozornost je nutné věnovat na začátku a na konci. Začátek souvisí s rozvojem celého rozhovoru a s prolomením bariér, je také potřeba zajistit souhlas s nahráváním. Důležitou součástí rozhovoru je také ukončení, kdy můžeme taky získat důležité informace. Je potřeba mít dostatek času a klidné prostředí bez rušivých elementů. (Hendl, 2008) Hendl uvádí zásady pro vedení rozhovoru, které nám přijdou zásadní pro přípravu se na rozhovor:

- *„Zajišťujeme důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.*
- *Účel výzkumu určuje celý proces interview.*
- *Vytváříme vztah vzájemné důvěry, vstřícnosti a zájmu. Jsme citliví k pohlaví, k věku a kulturním odlišnostem dotazovaného.*
- *Při přípravě a provedení rozhovoru si uvědomujeme, že otázky v rozhovoru nejsou totožné s výzkumnými otázkami.*
- *Otázky formulujeme jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí.*
- *Klademe vždy jenom jednu otázku.*
- *Otázky doplňujeme sondážními otázkami.*
- *Dotazovanému dáváme jasně na vědomí, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak interview postupuje.*
- *Nasloucháme pozorně a odpovídáme tak, aby dotazovaný poznal, že o něj máme zájem. Necháváme dotazovanému dostatek času na odpověď.*

- *Udržíme si neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat. Sbíráme data, ale neposuzujeme osobu.*
- *Jsme pozorní a citliví k tomu, jak je dotazovaný rozhovorem ovlivněn a jak odpovídá na různé otázky.*
- *Zohledňujeme časové možnosti dotazovaného.*
- *Jsme reflexivní, sebekriticky monitorujeme sami sebe.*
- *Po rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.“*

(Hendl, 2008, s.172)

Dále přemýšlíme o uspořádání otázek, aby na sebe logicky navazovaly. (Chráška, 2016) Během přípravy na rozhovor jsme stanovili hlavní otázky s dalšími prohlubujícími podotázkami, vztahující se k hlavní otázce. Cílem těchto otázek bylo se dozvědět odpovědi na výzkumné otázky směřující k možnosti využívat artefietické prvky během depistáže sociálního klimatu třídy na prvním stupni. Všem jsme kladli stejné otázky v průběhu rozhovoru jsme pokládaly situačně další otázky. Na úvod byly představeny cíle tohoto výzkumného šetření, úvod dále zahrnoval žádost o možnost nahrávání rozhovoru. Všechny rozhovory byly zaznamenány pomocí záznamníků, který nahrával hovory. Dále byly rozhovory doslovně transkribovány a analyzovány. Rozhovory probíhaly prostřednictvím osobních setkání a telefonů, popřípadě e-mailů při řešení organizačních věcí. Na začátku jsme se seznámily, autorka popsala práci s cílem výzkumného designu, poprosili jsme o možnost nahrávání rozhovoru a objasnili pravidla, například, že mohou spolupráci kdykoliv ukončit, nebo že mohou hotovou práci vidět.

4.4 Výzkumný soubor

Jako techniku výběru vzorku jsme zvolili nereprezentativní a nepravděpodobnostní výběr, a to výběr účelový. „*Účelový výběr je založený pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat. Jeho závěry takřka nikdy nelze příliš zobecnit. Výzkumník musí jasně, přesně a otevřeně definovat populaci, kterou jeho vzorek opravdu reprezentuje.*“ (Disman, 2011, s. 112-113) Zajistili jsme etiku během výzkumu. Každému z participantů jsme objasnili cíl celého výzkumu, taky jsme je seznámili s průběhem rozhovorů a s možností svobodného

odmítnutí odpovědět nebo pokračovat v rozhovoru. Každý z nich musel dát informovaný souhlas o průběhu a okolnostech šetření. Abychom zajistili anonymitu všech participantů, pozměnili jsme jejich jména a budeme je dále rozlišovat pomocí čísel.

Jelikož se tématem, kterému se věnujeme v této diplomové práci, moc lidí nezabývá, hledali jsme, kdo by nám k depistáži s využitím artefiletických technik mohl něco říct. Oslovili jsme autory článků, kteří o tomto tématu píšou, také jsme oslovili několik školních psychologů, jestli nemají oni zkušenosti s artefiletikou v depistáži. Našli jsme pět participantů, kteří mají tyto zkušenosti. Všichni participanté jsou ženy, což ale nebylo kritérium výběru. Participanté museli mít víc než 18 let a mít zkušenosti s artefiletikou a depistáží ve škole, další podmínkou byl vystudovaný obor zaměřený na pedagogiku nebo psychologii, popřípadě kurz zaměřený na artefiletiku.

První participantka se věnovala artefiletice, publikovala do časopisu Arteterapie o artefiletice ve spojení s rizikovým chováním žáků. Vystudovala speciální pedagogiku na střední pedagogické škole, také postgraduální studium v oboru etopedie, PhDr., Ph.D. Nyní se už věnuje arteterapii.

Druhá participantka je školní psycholožkou na základní škole 5 let, pracuje s artefiletickými technikami na základní škole na prvním stupni běžně, ale převážně v rámci prevence. Vybrali jsme si ji, protože nás zajímal její názor na propojení artefiletiky s depistáží ve třídě. Vystudovala psychologii.

Třetí participantka se 15 let věnuje profesi školní psycholožky na základní škole, kde mimo jiné vykonává i depistáže. Do depistáží vkládá některé aktivity související s uměním. Vystudovala psychologii.

Čtvrtá participantka vystudovala speciální pedagogiku, které se dále věnuje v pedagogicko-psychologické poradně. Je v kontaktu s několika školami a setkala se v depistáži s artefiletickými technikami.

Pátá participantka má praxi v oboru arteterapie a artefiletika. Má osmi letou praxi, kterou začalo po vystudování vysoké školy a po arteterapeutickém kurzu. Zajímal nás její názor na téma naší práce.

Tabulka 1: Výzkumný soubor

PARTICIPANT	VZDĚLÁNÍ	DALŠÍ VZDĚLÁNÍ	ZAMĚTNÁNÍ, PRAXE	MĚSTO ZAMĚTNÁNÍ
Číslo 1	Vysokoškolské doktorské		Individuální arteterapie v PPP Skupinová arteterapie na 1.stupni ZŠ Skupinová arteterapie v centru následné péče Drop In	Praha Hlásná Třebaň Praha
Číslo 2	Vysokoškolské magisterské		Školní psycholožka na základní škole	Ostrava
Číslo 3	Vysokoškolské magisterské	Trénink pro školní psychology	Školní psycholožka na základní škole	Tábor
Číslo 4	Vysokoškolské magisterské	Kurz Diagnostika dítěte	Speciální pedagog v pedagogicko psychologické poradně	Praha
Číslo 5	Vysokoškolské magisterské	Akreditovaný kurz Arteterapie a Artefiletika	Artefiletika a arteterapeutka	Praha

5 Analýza výsledků

Když jsme ukončili rozhovory, a tím pádem získali všechny data na záznamníku, byla provedena doslovná transkripce. Dalším krokem byla analýza těchto dat. Zvolili jsme otevřené kódování. *„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomoci pečlivého studia údajů. Údaje jsou rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s.43) Byla potřeba udělat konceptualizaci analýzy, tedy tvorbu konceptů neboli pojmů, a to na základě určité podobnosti dat, která jsme získali. Pomocí toho jsme si definovali podstatné prvky, opakující se jevy a dále je kategorizovali. Díky tohoto procesu jsme si utřídili jednotlivé podstatné informace v jednotlivých kategoriích, které jsme uvedly pomocí kódů a na to navazovalo zjišťování vztahů mezi nimi. Celý tento proces nás dovedl k získání odpovědi na naše výzkumné otázky a uvedený cíl této práce, který jsme díky tomu naplnili.

V této podkapitole se budeme věnovat právě analýze dat, které jsme získali díky pěti rozhovorům s participanty. Nebylo snadné najít někoho, kdo se věnuje artefietice ve spojení s depistáží nebo klimatem třídy, popřípadě rizikovým chováním žáků. Nakonec jsme získali pět respondentů, pomocí kterých jsme získali výsledky, které nám poskytnou odpovědi na naše výzkumné otázky. Jsme si vědomi, že z výsledků nelze vyvozovat obecně platné závěry vzhledem k množství vzorků osob, výsledky ale chceme ukázat možnosti práce s artefietikou v rámci depistáže sociálního klimatu třídy, jak s ní pracovat, jaké prvky artefietiky by se dali využít pro depistáž sociálního klimatu třídy a jaké specifika by tato práce s artefietickými prvky měla.

Vytvořili jsme osm kódů, souvisejících s technikami, artefietickými specifiky a celkovým propojením artefietiky s depistáží sociálního klimatu třídy. Jelikož jsme se ptali na zkušenosti, někteří participanti je popisovali. Další kódy se zaměřovali i na vzájemné vztahy, neverbální komunikaci a přístup, vycházející z výzkumů. Tyto kódy jsme vytvořili díky analýze transkribovaných rozhovorů.

Tabulka 2: Konkretizace vybraných kódů

KÓDY	KONKRETIZACE	PŘÍKLADY Z ROZHovorŮ
Přístup evidence-based	Využívání metod založených na důkazech z výzkumných studií	<i>Současně preferuji přístup evidence-based, tj. v prevenci využívat metody založené na důkazech z výzkumných studií.</i>
Techniky	Konkrétní artefiletické techniky, které jsou zařaditelné do depistáže sociálního klimatu třídy	Příklady technik
Neverbální komunikace	Mimoslovní sdělování	<i>U dětí zřetelně pozorujeme jejich neverbální komunikaci mezi sebou navzájem.</i>
Specifika	Specifika artefiletických prvků využitelných pro depistáž sociálního klimatu třídy	<i>Metafory, které vzniknou v díle nebo během procesu bývají velmi silné, přinášejí vhled, ovšem pokud je vedoucí (artefiletik, metodik prevence...) dokáže vhodně zachytit, s dětmi rozebrat, vysvětlit, prožít.</i>
Propojení	Propojenost, souvislost všech možných technik v rámci depistážních a artefiletických rysů	<i>Vždy je lepší mít baterii různých aktivit – artefiletické (výtvarné), čistě verbální, pohybové,</i>

		<i>psané slovo (pracovní listy).</i>
Průběh depistáže	Postup během depistáže	<i>Na začátku je se musíme seznámit s žáky a představit se jim.</i>
Vztahy mezi žáky	Zjišťování vztahů žáků ve třídě mezi sebou	<i>Hezky můžeme pozorovat vztahy mezi dětmi.</i>
Zkušenost	Zkušenost, praxe, setkání se participantů s artefiletickými prvky v rámci depistáže sociálního klimatu třídy	<i>Setkala jsem se se školou, kdy byla artefiletika zařazena do depistáže.</i>

Přístup evidence-based

Dva participantů se shodují na tom, že je potřeba vycházet ze znalostí, které jsou výzkumem dané, protože depistáž je citlivá věc, ve které může člověk sklouznout k zavádějícím informacím a z toho mohou vzniknout nepravdivé výsledky. Participant číslo dva zmiňuje nutnost terapii vzdělaného, supervidovaného pracovníka. Metafora, které vzniknou v díle nebo během procesu bývají velmi silné, přinášejí vhled, ovšem pokud je vedoucí dokáže vhodně uchytit a pochopit. Ne vždy musí každý detail něco znamenat, nemusí každý pocit nebo počin dítěte ukazovat přesně na to, co sledujeme nebo chceme zjistit, může se jednat o chvilkové rozložení, náladu, špatný fyzický stav způsobený například onemocněním. Je proto potřeba, aby vedoucí depistáže měl zkušenosti a byl proto vyškolený. Také aby žákům pomáhal, a ne naopak. První participantka k tématu evidence-based uvádí: „*Ne každá artefiletická depistáž může být účinná, efektivní, bylo by třeba sestavit program a ten ověřit.*“

Techniky

Participantů zvolili několik příkladů artefiletických technik, které by zvolili při depistáži sociálního klimatu třídy. Tři participantů se shodli na projektivních metodách,

protože přinášejí vhled do postoje a pohledu žáka. Druhá participantka upozorňuje na opatrnost při interpretaci. Participantka číslo pět uvádí jako příklad dokončování příběhu nebo asociační řetězec.

První participantka vnímá jako užitečnou práci ve dvojici, která podporuje spolupráci, poznávání druhého a může naznačit oblíbené a neoblíbené dvojice ve třídě. Uvádí například kreslení, modelování bez mluvení, jeden z dvojice může mít při kreslení zavřené oči a druhý ho vede, druhou variantou může být, když mají zavřené oči oba v páru. Tato technika může přinést nejen výsledek v rámci depistáže, ale i v prevenci.

Třetí a čtvrtá participantka zmiňují využití artefiletiky při zahřívacích aktivitách. Uvádí jako příklad hru Ostrov skupiny, Sochy, které mají pocity, Hra na pocity pro uvolnění a pobavení se nebo například Skákaná, která nám ukazuje ve vnímání stejné situace u různých dětí.

V rámci hlavního programu účastníci navrhnou techniku Vlastnost, kterou nemám rád, kdy se děti zamýšlejí nad vlastností, kterou nemají rádi, které se bojí, a tu pak výtvarně ztvární. Dobrou technikou pro depistáž zmiňuje třetí participantka, a tou je posunovací kresba, vedoucí depistáže může vnímat vzájemné vztahy ve třídě, dále neverbální komunikace.

Neverbální komunikace

„Neverbální jazyk nemá dítě tolik pod kontrolou,“ říká první participantka. Několik výše zmiňovaných technik, ale i celá depistáž je založena na pozorování neverbální komunikace. Dle participantky je důležité pozorovat přirozené projevy žáků a jejich neverbální komunikace během celé depistáže. U dětí se může objevit nechuť některému z dětí předat papír dále, některé dítě mohou naschvál přeskočit nebo mít poznámky typu, které dítě jejich společné dílo zkazí nebo naopak, kterému dítěti věří. Můžeme vidět, co dítě skrývá, navíc malba je považována za neverbální sdělení.

Specifika

„Jedním ze specifík artefiletiky, které bych vyzdvihla během depistáže sociálního klimatu, je skupinová dynamika, která tam hraje velkou roli, a to jak v artefiletice, tak

v *depistáži*,“ říká druhá participantka. Je to tedy vše, co se děje ve skupině, vzájemné interakce, vznikající citové vazby a sociální normy. Každý jedinec má svoji sociální pozici, kterou ve třídě zastává, a pomoci které je na něj nahlíženo, nebo z které on sám nahlíží na ostatní. Mimo jiné informuje o možnosti pozorovat odlišné chování dítěte, když je samo, když chybí třeba extrovertní skupina dětí ve třídě, změnu chování o přestávce a hodině.

Další specifikum, které uvádí čtvrtá participantka je kruhové uspořádání, které využíváme například u zahřívacích aktivit, ale i na konci u reflektivního dialogu, který může být dalším ze specifík artefietických prvků v rámci *depistáže* sociálního klimatu třídy. Zmiňuje, že kruhové uspořádání je typické u řady aktivit, ale určitě nemusí být nutné, a ne vždy žádoucí. Participantka dodává, že je zajímavé pozorovat žáky během usazování, kdo koho chce vedle sebe, sledujeme připomínky, dále kdo se straní zbytku třídy, nebo jestli existuje žák, kterému se ostatní straní a další detaily.

Participantka číslo pět se zaměřuje rozdíly mezi dětmi během *depistáže* sociálního klimatu třídy, a tak by se na to stejné zaměřoval i během artefietických technik v *depistáži*, jako příklady uvádí oblečení, mobily a další materiální věci, ale pozoruje i sociální hodnoty nebo rozdílné chování. Dodává, že je zajímavé pozorovat i možné výmluvy nebo neúčast jednotlivců, jako příklad uvádí, že se dítě nechce k něčemu vyjádřit, jde raději několikrát na záchod nebo může pracovat psychosomatika a dítě například začne bolet břicho nebo hlava, když se dotýkáme témat, které je mu blízké v negativním slova smyslu.

Propojení

Participantka jedna hovoří o potřebě mít několik baterií, několik nástrojů během *depistáže* sociálního klimatu třídy, nejen artefietiku, ale z druhé strany naopak zařadit mezi jednotlivé typické techniky *depistáže*, i artefietické techniky. *„V případě práce s třídním kolektivem bych nevyžívala jen jeden nástroj/ metodu, tj. jenom artefietiku. Vždy je lepší mít baterii různých aktivit – artefietické (výtvarné), čistě verbální, pohybové, psané slovo (pracovní listy).“* Dále dodává: *„V obecné rovině má artefietika a depistážní techniky společné to, že vytvářejí prostor pro poznávání vztahů mezi lidmi, způsob vztahování se je v artefietice i přímo vidět v chování dětí.“* Toto vyjádření nám

přijde hodně zásadní, protože nám ukazuje úzké propojení artefiletiky a depistáže sociálního klimatu třídy.

Propojení vidí čtvrtá participantka v aktivitách založených na spolupráci a na společném zážitku, jako příklad uvádí módní návrhy z papíru nebo aktivitu Akční umění v plenéru.

Pozorování je taky jedno z obdobných specifik, které vedoucí celé depistáže využívá i během artefiletických aktivit, viz také specifika. Pozorování uvedla participantka číslo pět.

Průběh depistáže

Všech pět participantů popisovali průběh depistáže, popřípadě jak by do ní zařadili artefiletické prvky. Nyní z toho uděláme souvislý celek. Vedoucí depistáže musí zajistit klidné a bezpečné prostředí, aby byla posléze navozena co největší důvěra. Depistáž je zahájena představením vedoucího této depistáže, vedoucí žákům řekne, co se bude dít a pomalu začnou zahřívací aktivitou, kdy se většina participantek shoduje na možnosti využití jedné z artefiletických technik. Děti se během artefiletické aktivity mohou něco naučit, což je základ artefiletiky, a vedoucí depistáže zase může žáky během aktivity pozorovat. Takže z toho profitují obě strany. Dále se přechází k hlavnímu programu, ve kterém se využívá určitý diagnostický nástroj, sociometrický přístup, školně-etnografický, pedagogicko-psychologický nebo dotazníky sociálního klimatu školního třídy, sociometrický ratingovaný. Třetí participantka dodává hry s psychologickým obsahem. Dle participantek by nebyl problém zařadit artefiletické aktivity i do hlavního programu nebo později jako ukončující uvolňovací aktivitu, popřípadě aktivitu související s reflexí, která je potřeba udělat s dětmi na konci depistáže.

Vztahy mezi žáky

Ve všech rozhovorech se často objevovali slova jako vzájemné vztahy, vztahy mezi žáky, spolupráce, společné komunikace. Vnímáme vztah mezi žáky jako klíčový pro depistáž sociálního klimatu třídy, ve kterém vztahy mezi žáky hrají nejpodstatnější

roli. Během artefiletiky v rámci depistáže tyto vztahy můžeme pozorovat, ale taky je tam přidaná hodnota, kdy žáci rozvíjí kladné vztahy mezi sebou, učí se spolupráci, komunikaci a společnému soužití.

Zkušenosti

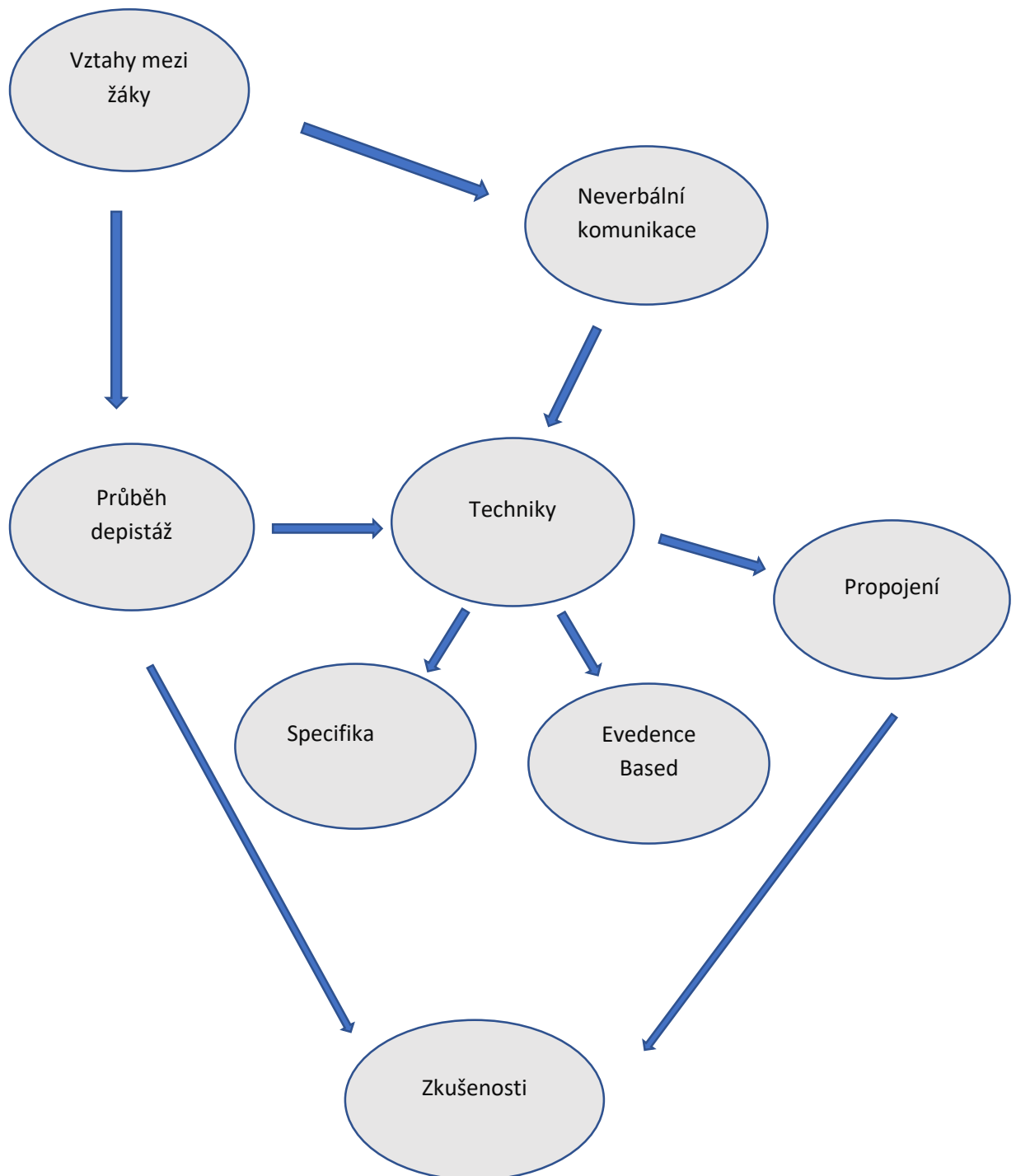
První participantka uvádí, že měla zkušenost se spojením artefiletiky během depistáže, když byla třídní učitelkou v šesté třídě základní školy, kde byla ostrakizace a pedagogicko psychologická poradna doporučila depistáž. Jelikož participantka měla vzdělání vhodné pro vedení depistáže, ujala se ji. *„To mé bylo zaměřeno na skupinové artefiletické činnosti, během nichž se děti mohly mezi sebou poznávat jinak než obvykle a já jsem pozorovala, jak se k sobě děti chovají.“*

Druhá participantka pracovala s artefiletickými technikami v rámci své praxe školního psychologa na základní škole, a to v třetí třídě, ale v rámci prevence rizikového chování nebo sociálně patologických jevů.

Čtvrtá participantka pracující v pedagogicko-psychologické poradně se setkala se základní školou, kde je artefiletika také používána pro prevenci, ale když mluvila během své práce s jednou paní učitelkou, popisovala jí, že během aktivit pozoruje děti, jak se k sobě chovají, jaká je tam skupinová dynamika, jestli se baví všichni se všemi a tak dále. Jednalo se o určité období, kdy měla paní učitelka podezření na šikanu. Později se šikana potvrdila.

5.1 Interpretace výsledků

Tabulka 3: Grafické znázornění kódů výzkumného designu



Vztahy mezi žáky jsou klíčovou podstatou pro každou skupinu, nejen tu třídní. Od vzájemných vztahů se odvíjí depistážní vyšetření, skupinová dynamika, celková atmosféra ve třídě a v neposlední řadě i rizikové chování. Dobré vztahy mezi žáky jsou základem pozitivní atmosféry ve třídě. Negativní i pozitivní vztahy se zviditelní v rámci jakékoliv aktivity s dětmi, která probíhá nejen v rámci depistáže sociálního klimatu třídy. Vztahy mezi žáky můžeme pozorovat pomocí neverbální komunikace během depistáže. Vše je propojeno se vším.

V rámci depistáže sociálního klimatu třídy využíváme řadu technik, mohou to být dotazníky, hry, sociometrické metody, techniky arteterapeutické nebo artefiletické. S tím souvisí propojení jednotlivých technik a prvků, nemusíme se držet pouze jednoho směru a není potřeba se striktně držet pojmenování směrů, které využíváme. Podstatné jsou aktivity, které s dětmi děláme, zkušenost vedoucího depistáže a interpretace výsledků depistáže. Je důležité, aby byl vedoucí depistáže vzdělán a měl vše promyšlené a připravené, také aby zajistil příjemné prostředí bez rušivých vlivů. Můžeme se proto inspirovat artefiletikou a využít artefiletických prvků. Pokud to zjednodušíme, v depistáži sociálního klimatu třídy zjišťujeme vztahy mezi žáky pomocí mimoslovního sdělení, ať je to kresba, chování nebo řeč těla.

Zkušenosti partipipantů, které jsme se dozvěděli souvisí nejen s depistáží, ale s celkovým propojením všech možných technik, převážně nás zajímali ty artefiletické, které využívají ve své praxi, nebo s kterými se během své praxe setkali u někoho jiného.

5.2 Zodpovězení výzkumných otázek

Z analýzy dat nám vyplývají odpovědi na naše výzkumné otázky, které jsme si stanovili.

První výzkumná otázka se zaměřovala na možnosti zapojení artefietických prvků, které by byly využitelné pro praxi. Díky rozhovorům s participanty jsme přišli na některé možnosti zapojení do depistáže. Artefietiku můžeme využít během jakékoliv části depistáže, participanti se shodují převážně na zahřívacích aktivitách a na reflexi, do kterých by taky artefietické techniky zařadili. Zahřívací aktivitu při depistáži hodnotí velmi pozitivně a artefietika v tom může být nápomocná. Už během zahřívací aktivity vedoucí depistáže může žáky pozorovat při spolupráci, kdy jednotlivé artefietické techniky mohou být právě na spolupráci zaměřeny. Během depistáže u různých technik, které využíváme, jsou specifické některé rysy, například existence zahřívací aktivity, reflexe, časté kruhové uspořádání, práce se skupinovou dynamikou, kooperace. Právě kooperace je typickým prvkem artefietiky, pomoci které se žáci mohou právě kooperaci mezi sebou učit. Klíčovým prvkem depistáže je pozorování, které je podstatné v depistáži, a které nám umožňuje jakákoliv artefietická aktivita, kterou vykonávají žáci ve třídě. Tyto specifika se objevují i v artefietických aktivitách během práce s žáky ve třídě například při prevenci.

Druhá výzkumná otázka se konkrétněji zaměřovala na artefietické techniky, které by se daly využít v depistáži sociálního klimatu třídy. Participanti stanovili několik příkladů artefietických aktivit, které by s žáky při depistáži dělali. Byly to projektivní techniky ať už verbální nebo grafické, a to kvůli vzhledu do vnitřních pocitů žáka. Díky tomu mohou vedoucí depistáže zjišťovat otevřenější a upřímnější názory, postoje nebo třeba motivaci žáků. V rozhovorech bývají lidé víc uzavření, ustrašení z toho, že jejich odpovědi nebudou přijatelné nebo společensky vhodné, u projektivních technik toto odpadá. Dalšími aktivitami, které bychom mohli použít v depistáži klimatu třídy by byly aktivity ve dvojicích, v rozhovorech zaznělo modelování bez mluvení, kresba se zavřenými očima jednoho z dvojice a další aktivity, mimo jiné ty zaměřené na vzájemnou spolupráci. Artefietiku můžeme využít i během hlavního programu, kde participanti uvádí aktivitu s názvem Vlastnost, kterou nemám rád nebo posunovací kresba. Na začátek depistáže by zvolili Ostrov skupiny, Sochy, které mají pocity, Hra na

pocity nebo Skákaná. Toto jsou jen příklady, mohli bychom vyjmenovat spoustu dalších aktivit, které existují, které bychom si mohli dotvořit nebo vytvořit sami.

Diskuse

V časopise arteterapie je publikováno mnoho článků, které se zaměřují na artefiletiku ve spojitosti s klimatem školní třídy, prevencí, rizikovým chováním, nikoliv přímo na depistáž sociálního klimatu třídy. Uvedli jsme v kapitole Artefiletika a klima školní třídy článek od Běhounkové (2009) s názvem Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. Tím jsme se zabývali tam. V časopise najdeme další články, jako je například článek Estetické pojmy v diagnostice a interpretace výtvarného projevu od Hajduškové. V článku se zabývá výkladem výtvarného projevu žáků. „*Pomoci slov můžeme vykládat a popisovat dílo a proces jeho vzniku, můžeme se vyjadřovat i o autorovi.*“ (Hajdušková, 2005, s.44) Z této věty vyplívá to, co ukazujeme v této práci, a to, že pomocí díla a procesu můžeme poznávat autora a jeho chování. Autorka článku uvádí příklad, kdy žáci z jedné třídy ve výtvarné výchově namalovali plno obrazů s převažující černou a rudou barvou, se symboly křížů a krve. Učitel této třídy chtěl od autorky vyjádření k obrázkům, autorka uvádí, že jsou důležité otázky směrem k autorovi díla, protože nemůžeme dělat závěry, když neznáme autora, protože výklad klientova díla je úzce spojován s jeho osobností. To nám ukazuje na podstatu pozorování i zkušenosti diagnostika. „*Chceme-li diagnostikovat výtvarný projev, musíme být určitým způsobem vzdělaní, musíme mít jistou zkušenost, senzitivitu a schopnosti.*“ (Hajdušková, 2005, s. 48)

Horáková (2004) píše o hodnotách a postojích žáků 7.tříd z pohledu artefiletiky. Horáková vytvořila program pro tyto žáky, aby mohla zjistit informace o jejich hodnotových postojích. Využila téma Dům, v kterém bych chtěla bydlet, protože kresba domu vypovídá o vlastnostech a osobnosti člověka, má v sobě četné symboly jako je přístřeší, rodina, otevření se světu nebo naopak uzavření.

Při depistáži klimatu třídy bychom mohli využít kresbu školy nebo třídy. Pro naši práci je klíčové zmínit, že si autorka článku během programu všimla detailů jako bylo půjčování si pastelek, někteří žáci si pastelky půjčovali mezi sebou ochotně, někteří už méně. Pozorovala spolupráci mezi žáky. Zaměřovala se i na díla, která vytvořila. Například pár žáků nakreslilo kulaté okno na střeše. Někdo odjištěný granát. Cíle jejího výzkumu nebyl rozbor obrázků, do kterého se nechtěla pouštět. Myslíme si, že by při depistáži klimatu třídy během artefiletických technik mohl vedoucí depistáže od žáků chtít, aby si pomůcky půjčili sami od sebe a vedoucí by sám žádné pomůcky nepřinesl,

pracovali by s tím, co mají jako kolektiv. Mohlo by být zajímavé pozorovat tu spolupráci mezi žáky, jestli by se našel někdo, kdo by nepůjčil ostatním nic, komu by nikdo nechtěl nic půjčit, jak by žáci třeba řešili poškození pomůcky, jestli by v kolektivu byl někdo, kdo by si o půjčení pomůcky říct nechtěl, ačkoliv by ji potřeboval, jestli se vyskytoval někdo, kdo by pomůcku schválně zničil.

Článek Horákové (2004) je klíčový pro tuto práci, protože nám ukazuje, že můžeme, a také jak můžeme využívat artefietiku v depistáži klimatu třídy, nemusí jít vždy o dotazníky různého druhu, ale pojmout depistáž kreativnějším způsobem nebo alespoň kombinací dotazníků s artefietickými technikami, kdy se dítě může něco naučit, což je přidaná hodnota, něco si odnést, zabavit se a uvolnit a vedoucí depistáže ho pozorovat.

Vaničková (2019/2020) ve své bakalářské práci zmiňuje: *„Artefietické pojetí volnočasových aktivit pomáhá při prevenci a zvládnutí psychické nepohody, kterou může přivodit dnešní hektická doba. Díky artefietickému přístupu se dá dosáhnout pozitivních výsledků v rozvoji dětské individuality i skupinové dynamiky. Zážitek při artefietice napomáhá k pocitům sounáležitosti, poznání členů skupiny a ochotě pomoci druhým.“* (Vaničková, 2019/2020, s.32) To nám ukazuje ten bonus, o kterém píšeme v předešlém odstavci, který si děti mohou odnést během depistáže s artefietickými prvky.

Během reflektivního rozhovoru, který vykonávala při výzkumu po hlavním programu, si žáci navzájem hodnotili obrázky. Pro naši práci by bylo klíčové se zaměřit na hodnocení jednotlivých žáků směrem k ostatním. Mohl by se najít žák, kterého by ostatní převážně kritizovali nebo naopak chválili, taky žák, který by neustále kritizoval druhé. Žák, který by nechtěl hodnotit ostatní nebo by se vyhnul hodnocení jen jednoho žáka nebo skupinky žáků. Zajímavé by pak bylo, jak by se k tomu postavil ten žák/žáci, kterým by se právě vyhnul, jestli by ho kritizovali nebo ne, mohli bychom si pak zpětně uvědomit, jaká byla jejich spolupráce při aktivitách.

Jonášová (2019) ve své bakalářské práci zmiňuje důležitost vnímání artefietických děl z pohledu psychologie barev a vlastní intuice. Klade důraz také na pozorování žáka při samotné tvorbě i rozhovorech s ostatními žáky. Zaměřuje se také na reflektivní dialog, při kterém docházelo k porovnávání jednotlivých děl mezi sebou.

Artefiletikou a jejím využitím na základních školách se zabývá i článek Chceš se stát superstar? Sociální a kulturní stereotypy ve filmovém portrétu žáků II. Stupně základních škol od Hajduškové (2011). Můžeme najít i článek s názvem Salutogenetický charakter artefiletiky, který se zabývá využitím artefiletiky při stresu a jeho zvládnání. (Závora, 2009) Existuje i několik anglických článků, které spojují artefiletiku, umění se sociálně patologickými jevy nebo klima třídy. Graham (1994) a jeho článek The art of emotionally disturbed adolescents: Designing a drawing program to address violent, který se zaměřuje na žáky, jejichž kresby obsahují násilné prvky. Trochu odlišný článek s názvem Effects of collaborative expression using lego® od Daiki, Kyoko, Miyako (2012) popisuje psychologické účinky aktivity pro společné vyjadřování pomocí kostek.

Tyto články, které jsme uvedli v této kapitole dokazují, že je možné využití artefiletických technik a jejich prvků v rámci depistáže klimatu třídy. Poukazují i na jednotlivé možnosti, jak artefiletiku využít v praxi, v čem může během depistáže pomoci a jaké jsou její pozitiva. Tyto články podtrhují výpovědi našich participantů a jejich zkušenosti.

Pokud bychom měli uvést doporučení pro praxi, tak vycházet z přístupu evidence-based, založeném na vědeckém výzkumu, na důkazech, protože nemůžeme pracovat s žáky bez podložených faktů. Taky je potřeba včasné příprava na depistáž, příprava artefiletických technik, pomůcek a osnovy reflexe. Měli bychom myslet na prostředí, ve kterém se bude depistáž odehrávat, během depistáže bychom neměli být rušeni a žáci by neměli mít stanovený přesný časový limit celé depistáže, aby časová nedostatečnost neovlivňovala jejich limit. U jednotlivých technik by čas být stanoven mohl, abychom poznali, jak jednotlivci pracují a vyjadřují se v časové nouzi. Tato práce může být užitečná pro školní psychology, kteří chtějí obnovit, posunout jejich depistáže nebo je udělat pro žáky kreativnější.

Ve výzkumném šetření bylo několik limitů, s kterými jsme se potýkali. Ačkoliv bylo náročné zpracovat toto téma z důvodu nedostatečné literatury a vzhledem k malému vzorku osob, které pracují s artefiletikou v rámci depistáže klimatu třídy, jsme rádi, že jsme si vybrali toto téma diplomové práce a mohli jsme se jim zabývat do hloubky, zjistit

některé klíčové momenty v artefiletice, které by mohli být nápomocné a důležité pro depistáž klimatu školní třídy.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zaměřila na depistáž sociálního klimatu školní třídy z pohledu možnosti využití artefiletiky, jelikož jsem se artefiletice věnovala ve své bakalářské práci a zaujala mě svými možnostmi využití, a tak jsem se chtěla do artefiletiky ponořit ještě z jiné strany. Myslím si, že artefiletické uplatnění je velmi široké. Jelikož je mi blízké školství i vzhledem k mému studijnímu oboru, chtěla jsem zapojit artefiletiku do školy. Studuji speciální pedagogiku a ráda bych pracovala ve školním poradenském pracovišti a zajímali mě možnosti, jak během této práce využít artefiletiku.

Cílem práce bylo zjistit a popsat možné artefiletické prvky využitelné při depistáži sociálního klimatu třídy u žáků mladšího školního věku. Tato práce tak přináší poznatky o využitelných artefiletických prvcích v depistáži školní třídy. Cíl byl naplněn zjištěním možných artefiletických technik a prvků, které bychom mohli zařadit v depistáži klimatu třídy.

Z výzkumného šetření můžeme tedy vyvodit několik artefiletických prvků využitelných pro depistáž ve třídě. Jednalo by se například o kruhové uspořádání, vzájemnou spolupráci, pozorování, neverbální komunikaci, práci ve dvojicích, vzájemné půjčování si pomůcek, participaci. Všech pět participantů se shodlo na zařazení artefiletických prvků do zahřívací aktivity a do reflexe. Popsali jsme konkrétně některé artefiletické techniky, které doporučili participanté, s kterými jsme vedli rozhovory. Tyto techniky by mohl využít vedoucí depistáže klimatu školní třídy, kteří by žáky pozorovali při artefiletických aktivitách a dále by mohli analyzovat jejich díla, pokud by na to byli vzdělání. Pokud se pouštíme do analýzy produktu činnosti, například do kresby, je potřeba kromě vzdělání a zkušeností, žáka vidět při vytváření a doptávat se ho proč to udělal tak, a ne jinak nebo proč si vybral určitou barvu. Na vzdělanost, zkušenost a spolupráci s žákem upozorňují participanté. Z toho také vyplývá, že máme několik artefiletických prvků, které bychom do depistáže mohli zařadit, ale je důležité se do toho nepustit bez přípravy a vzdělání v oboru.

Umění přináší uvolnění, mimoslovní vyjádření, vyjádření i podvědomých procesů člověka. Pomocí umění se člověk může vzdělávat a na tom je založena artefiletika. Pro depistáž je zase důležité, aby se jedinci chovali co nejvíce přirozeně, poznali jsme jejich osobnost, charakter i jejich trápení. Jelikož artefiletika spojuje umění s hrou,

myslím si, že právě přes artefietické aktivity se mohou žáci více otevřít, protože jsou zaměstnaní úkolem, aktivitou, kterou konají, soustředí se na ní a otevřou se. V tom jim pomáhá i umění se uvolnit. Pozitivem je, že se mohou i něco naučit, například máme aktivity zaměřené na řeč těla, na spolupráci kolektivu nebo na poznávání se. Tyto aktivity potom vedoucím depistáže umožní pozorovat žáky právě při aktivitách, které jsou zaměřené na spolupráci, protože spolupráce je klíčový prvek vztahů mezi žáky ve třídě.

Jsme spokojeni s tím, co jsme v práci zjistili, a že jsme naplnili cíl výzkumného šetření zjištěním možností využití artefietiky při depistáži klimatu třídy a popsáním možných artefietických prvků.

Seznam literatury

Arteterapie. <http://arteterapie.cz> [online]. © 2011-2019 [cit. 2019-07-03]. Dostupné z <<http://arteterapie.cz>>

BASLEROVÁ P., FELCMANOVÁ L., MICHALÍK J. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

BĚHOUNKOVÁ L. 2009. Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. Časopis Arteterapie, č. 21. ISSN 1214-4460.

BITTMANNOVÁ, L., BITTMANN J. 2016. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-15-2.

BRAUN, R., MARKOVÁ D. a NOVÁČKOVÁ J. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

DISMAN M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7

FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GROSSE, K. 2018. *Conceptual Analysis of the selected work*. Prešov: Society for Aesthetics in Slovakia ad Institute of Aesthetics and Art Culture.

HAJDUŠKOVÁ L. 2010. Estetické pojmy v diagnostice a interpretaci výtvarného projevu. Časopis Arteterapie, č. 25. ISSN 1214-4460.

HÁNLOVÁ L. 2011. Agresivita ve výuce výtvarné výchovy aneb „Paní učitelko, my jsme všichni agresivní!“. Časopis Arteterapie. Č 27. ISSN 1214-4460.

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HOMZOVÁ, J. 2015. *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0955-5.
- HORÁK, V. 2017. *Společnost jako otázka: hermeneutický pohled na sociologii*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 978-80-7325-439-1.
- CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDERKOVÁ D. 2018. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1.stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN: 978-80-7496-389-6.
- JEDLIČKA, R. 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KEOGH, B. K. 2007. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1504-9.
- MARTÍNEK Z. 2013. Kdo jsou agresori a oběti v rámci šikany. Typologie agresorů a obětí. ©2013 [cit. 2013-10-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17907/KDO-JSOU-AGRESORI-A-OBETI-V-RAMCI-SIKANY-TYPOLOGIE-AGRESORU-A-OBETI.html>
- MERTIN, V. a KREJČOVÁ L. 2020. *Výchovné poradenství*. 3., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-174-5.
- MITCHELL, P., ZIEGLER, F. 2013. *Fundamentals of Developmental Psychology*. Taylor & Francis Group.
- OPRAVILOVÁ, E. 2003. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.
- OTEVŘELOVÁ, H. 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PEJČOCHOVÁ, Michaela. 2019. *Posel z Dálného východu*. Praha: Národní galerie. ISBN 978-80-7035-709-5.
- POTMĚŠILOVÁ, P. 2013. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3683-8.

- RODOVÁ, V., LOJDOVÁ, K. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefietice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. In: Komenský [online]. 2019 [cit. 2019-04-04].
- SILVERMAN D. 2005. Jako robiť kvalitatívny výskum. Praha: Ikar. ISBN 80-551-0904-4.
- SLAVÍK, J. 1997 Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. 2001. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. a WAWROSZ, P. 2011. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.
- ŠAFRÁNKOVÁ, D. 2019. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5511-3
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc:
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ K. a NECHLEBOVÁ E. 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
- TARTAR-GODDET, É. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-492-3.
- VALENTA, M. 2015. Metodika práce asistenta pedagoga Atribut a artefietika. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4719-3.
- VAŠEK Š. 1991. Špeciálno-pedagogická diagnostika. SPN: Bratislava. ISBN: 8008003960.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ L. 2021 *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÍTKOVÁ M. 2004. Otázky speciálně pedagogického poradenství. MSD: Brno. ISBN 80-86633-23-3

Právní předpisy

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

Vyhláška č. 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních

Seznam příloh

Příloha I. – Informovaný souhlas pro participanty

Příloha II. – Otázky pro polostrukturované rozhovory

Příloha III. – Úryvek z pořízeného rozhovoru

Přílohy

Příloha I – Informovaný souhlas pro participanty

Já,, souhlasím s dobrovolnou účastí na výzkumném šetření a s následnou analýzou mých výpovědí. Souhlasím se záznamem zvuku během rozhovoru. Byl/a jsem informovaná o metodách výzkumu, které budou v rámci výzkumu použity, stejně jako o cílech. Souhlasím s využitím mnou poskytnutých informací pro výzkum a pro jejich anonymizované publikování.

.....

Participant/ka

Příloha II – Otázky pro polostrukturované rozhovory

Setkal/a jste se někdy s tím, že by se artefiletika využívala během depistáže sociálního klimatu třídy?

Pokud se participant už setkal s uplatněním artefiletiky v depistáži:

Za jakých okolností jste se s tím setkala?

Kde jste se s tím setkala?

Jaké techniky byly použity?

Jak dlouho celá depistáž trvala?

Jak reagovali děti na artefiletické části?

Napadají Vás ještě nějaké poznatky, kterých jste si všimla?

Setkal/a jste se někdy s tím, že se v depistáži sociálního klimatu třídy dělali aktivity podobné artefiletice/arteterapii, i když se o artefiletiku/arteterapii nejednalo.

Jaké si myslíte, že jsou možnosti využití artefiletických prvků během depistáže sociálního klimatu třídy?

V jaké části depistáže byste artefiletiku použila?

Jaké prvky má artefiletika podobné s prvky používanými v depistáži klimatu třídy?

Jaké artefiletické prvky konkrétně byste zařadila během depistáže? Například během zahřívací aktivity. A proč tyto?

Jaké konkrétní techniky rámci zahřívacích aktivit byste zařadila během depistáže? A proč?

Jaké konkrétní techniky rámci hlavní části byste zařadila během depistáže? A proč?

Jaké konkrétní techniky rámci reflexe byste zařadila během depistáže? A proč?

Čím jsou artefietické prvky specifické, že byste je zařadila do depistáže?

Myslíte si, že jsou vůbec artefietické prvky využitelné pro depistáže?

Myslíte si, že by depistáži pomohlo, kdyby se v ní využívaly tyto prvky?

Co si myslíte, že má společného artefietika a techniky typické pro depistáže sociálního klimatu třídy?

Co si myslíte, že by mohla přinést navíc artefietika do depistáže klimatu třídy?

Myslíte si, že jsou vůbec artefietické prvky využitelné pro depistáže?

Ukončovací otázka:

Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla ještě doplnit v rámci našeho rozhovoru k tématu?

Chtěla byste ještě něco sdělit?

Doplňující otázky:

Jaké je Vaše vzdělání?

Jaké máte zaměstnání?

V jakém městě pracujete?

Jak dlouho jste v praxi?

Příloha III – Úryvek z rozhovoru

V: výzkumník

P: participant

V: Setkal/a jste se někdy s tím, že by se artefiletika využívala během depistáže sociálního klimatu třídy? Pokud ano, jak.

P: Ano, využila jsem ji sama jako třídní učitel 6.třídy (ZŠ Brno). Kdy jsme ve spolupráci s PPP řešili narušené klima třídy (ostrakizaci). Metodičky z PPP mě coby třídní učitelku vybídly, abych s dětmi vedla 4 diagnostické setkání. To mé bylo zaměřeno na skupinové artefiletické činnosti, během nichž se děti mohly mezi sebou poznávat jinak než obvykle.

V: Setkal/a jste se někdy s tím, že se v depistáži sociálního klimatu třídy dělali aktivity podobné artefiletice/arteterapii, i když se o artefiletiku/arteterapii nejednalo.

P: Mám pouze osobní zkušenost uvedenou výše.

V: Jaké si myslíte, že jsou možnosti využití artefiletických prvků během depistáže sociálního klimatu třídy?

P: Možnosti jsou, ale v případě práce s třídním kolektivem bych nikdy nevyužívala jen jeden nástroj/ metodu, tj. jenom artefiletiku. Vždy je lepší mít baterii různých aktivit.

V: Jakých například?

P: Artefiletické výtvarné, čistě verbální, pohybové, psané slovo (pracovní listy).

V: Jaké techniky, příklady konkrétně byste zařadila během depistáže? A proč?

P: Užitečné mohou být: projektivní techniky, protože přinášejí vhled do osobního postoje/pohledu. Ale je potřeba být opatrný při interpretacích, důležité jsou zkušenosti v oboru.

V: Můžete jmenovat ještě nějaké další techniky?

P: Práce ve dvojici – kreslení, modelování bez mluvení, se zavřenými očima (jsou různé varianty – buď mají oba oči zavřené, nebo jen jeden a druhý vede.... Tyhle aktivity podporují spolupráci, poznávání druhého, to bychom mohli využít při depistáži, můžeme pozorovat, jak se s aktivitami zaměřenými na spolupráci vypořádají. Dále by to mohl být ostrov skupiny na kooperace. Taky mě napadají výtvarné aktivity založené na spolupráci, na společném zážitku... (např. akční umění v plenéru, módní návrhy z papíru....)

V: Čím jsou artefiletické prvky specifické, že byste je zařadila do depistáže?

P: Neverbální jazyk nemá dítě tolik pod kontrolou. Metafory, které vzniknou v díle nebo během procesu bývají velmi silné, přinášejí vhled, ovšem pokud je vedoucí (artefiletik, metodik prevence...) dokáže vhodně zachytit, s dětmi rozebrat, vysvětlit...prožít.

V: Myslíte si, že jsou vůbec artefiletické prvky využitelné pro depistáže?

P: Ano, ale jak říkám je nutný přístup evidence based a v terapii provzdělaný, supervidovaný pracovník!

V: Myslíte si, že by depistáži pomohlo, kdyby se v ní využívaly tyto prvky?

P: Myslím si, že může.

V: Co si myslíte, že má společného artefiletika a techniky typické pro depistáže sociálního klimatu třídy?

P: Nejsem znalec technik depistáží sociálního klimatu. V obecné rovině mají společné to, že vytvářejí prostor pro poznávání vztahů mezi lidmi, způsob vztahování se je v artefiletice i přímo vidět v chování dětí.

V: Napadá Vás ještě něco, co byste chtěla ještě doplnit v rámci našeho rozhovoru k tématu? Chtěla byste ještě něco sdělit?

P: Současně preferuji přístup evidence-based, tj. v prevenci využívat metody založené na důkazech z výzkumných studií. Tedy ne každá artefiletická depistáž může být účinná, efektivní.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Eliška Nováková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Využití artefiletických prvků v rámci depistáže klimatu školní třídy
Název v angličtině:	The use of artefiletics elements in school climate screening.
Anotace práce:	Tato práce se zabývá možností využívání artefiletických prvků během depistáže klimatu třídy, a to u žáků středního školního věku. Cílem práce je objasnit a popsat průběh a specifika artefiletických prvků v rámci depistáže školního klimatu u dětí staršího školního věku v praxi. Najdeme zde informace ohledně artefiletiky, žáků staršího školního věku, poradenských zařízení nebo samotné depistáži.
Klíčová slova:	Artefiletika, arteterapie, exprese, pubescent, důvěra, komunikace, školní poradenské zařízení,
Anotace v angličtině:	This diploma thesis discuss about the use of artefiletics elements in classroom climate. The aim of the work is to clarify and describe the course and specifics of artefiletic elements in the detection of school climate in children of older school age in practice. Here you will find

	information about artefiletics, older school-age pupils, counseling facilities or the screening itself.
Klíčová slova v angličtině:	Artefiletics, artetherapy, expresion, pubescent, confidence, communication, school counseling facilities
Přílohy vázané v práci:	3
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český jazyk