

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Eva Krajčovičová

Pohádka jako prostředek speciálněpedagogické intervence

Olomouc 2016

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

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci napsala a vypracovala sama pod vedením Mgr. Martina Dominika Polínka Ph.D., dále na základě svých vědomostí, znalostí, studiem odborné literatury, konzultacemi s odborníky a pomocí svého nejlepšího úsilí.“

V Olomouci dne 21. 6. 2016

.....

Bc. Eva Krajčovičová

PODĚKOVÁNÍ

*„Mé poděkování předně patří mému vedoucímu diplomové práce panu doktoru **Martinovi Dominikovi Polínkovi**, jehož vstřícnost, rady, zkušenosti a energie mne dovedly ke zdárnému dokončení práce. Děkuji za společné nadšení z ruského jazyka a pohádek. Děkuji za postřehy, rady a nápady a prvotní impulz k psaní práce dr. **Natalii Sakovich**, jejichž rad si velmi cením. Srdečné poděkování věnuji také **Mgr. et Mgr. Janě Břenkové**, vedoucí NZDM, kde mi byl umožněn průběh výzkumu a kde mne rok praxe obohatil natolik, že budu navždy vzpomínat s úsměvem. **Mgr. et Mgr. Vladislava Vondrová** se stala mou velkou průvodkyní v psychice dětí ze sociálně vyloučených lokalit a nikdy nezapomenu na její slova: Představ si, že jako české dítě přijdeš do romské školy, kde jsou romské učitelky, mluví na tebe romsky a uznávají jen romské zvyky a všude píší jen měkké i. Jak se budeš cítit, když jsi šest let žila jen ve skořápce českých zvyků, jazyka a lidí, kterým rozumíš a chápeš je, a najednou nerozumíš nikomu a nikdo nerozumí tobě. Další velké díky patří **PaedDr. Dagmar Shromáždilové**, která ve mě kdysi na základní škole rozžehla plamínek velké lásky k ruskému jazyku. Díky jejímu kvalitnímu stylu vyučování mi znalosti azbuky posloužily k překladům ruských publikací od předních ruských skazkoterapeutů.“*

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Pohádka	10
1.1 Vymezení pojmu pohádka.....	10
1.1.1 Základní funkce pohádek	11
1.1.2 Pohádky a mýty	11
1.2 Pohádka v psychologii.....	13
1.3 Skazkoterapie.....	13
1.3.1 Struktura skazkoterapeutické lekce	14
1.4 Vyprávění a příběh v psychoterapii.....	16
1.5 Výklad pohádek.....	17
1.5.1 Archetypy v pohádce	17
1.5.2 Carl Gustav Jung k pohádce	18
1.5.3 Eric Berne k pohádce.....	19
1.5.4 Sigmund Freud k pohádce	20
1.5.4.1 Princip slasti v pohádce	20
1.5.4.2 Mužsko-ženský konflikt v pohádce	21
2 Vývoj dítěte mladšího školního věku	22
2.1 Mladší školní věk (období středního dětství, 6-12 let).....	22
2.1.1 Dítě a vztah k pohádce	22
2.2 Školní docházka.....	23
2.2.1 Školní věk.....	24
3 Děti romského etnika.....	25
3.1 Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	25
3.2 Specifika vývoje romského dítěte.....	25
3.3 Nástup romského dítěte do první třídy	26
3.4 Problémy romského dítěte po nástupu do první třídy	27
3.5 Škola a romská rodina	27
3.6 Vzdělávání romských žáků.....	29
3.7 Sociální vyloučení	29

4	System sociální péče v ČR	31
4.1	Druhy a formy sociálních služeb v ČR.....	31
4.2	Služby sociální prevence	31
4.2.1	Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM).....	32
5	Psychoterapie a expresivní terapie u dětí	34
5.1	Vymezení psychoterapie.....	34
5.2	Psychoterapie v dětském věku.....	35
5.2.1	Typy chování dětí	35
5.3	Expresivní terapie	37
5.3.1	Biblioterapie	38
PRAKTICKÁ ČÁST		39
6	Výzkumný problém a cíl výzkumu	40
6.1	Metodika výzkumu	40
6.2	Výběr výzkumného vzorku	41
6.3	Charakteristika výzkumného souboru	41
6.3.1	Kritéria výzkumného souboru	41
6.4	Charakteristika zařízení	42
6.5	Metody sběru dat	43
6.6	Metody analýzy dat	44
7	Průběh výzkumného šetření.....	46
7.1	Plánování výzkumného šetření.....	46
7.2	Popis lekcí	46
8	Výsledek analýzy dat.....	50
8.1	Kategorizace získaných dat	50
8.2	Interpretace výsledků metodou vytváření trsů	56
8.3	Kvantitativní měření.....	58
8.4	Popis ohniskových skupin:	61
9	Hodnocení výzkumu – diskuze.....	63
9.1	Doporučení pro praxi.....	65

ZÁVĚR.....	67
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY	68
SEZNAM PŘÍLOH	74
SEZNAM TABULEK	75
SEZNAM GRAFŮ	76
Příloha č. 1: Deník (terénní poznámky)	77
Příloha č. 2: Pozorování (zápis).....	80
Příloha č. 3: Grafy	87
Příloha č. 4: Lekce	95
Příloha č. 5.: Dotazník	101
Příloha č. 6: Příběh: Chlapec netvor	103
ANOTACE	106

ÚVOD

„Šťastné dětství neznamená, že dítě má vše, může si vše dovolit a dát to taky všem najevo. Z takového (nyní možná „šťastného“) dítěte se totiž často stane nešťastný dospělý.“

(Špok, 2013)

„Evo! Já řeknu mamě, že mě biješ,“ křičí na mě čtyřletá holčička v naději, že jí vrátím hračku, kterou se chystala rozbít, protože se jí prostě chtělo. Začíná to tak, že jsou jim „teprve čtyři“, neumí barvy a zavazování tkaniček je jim cizí, ale jedno umí dobře, vědí kam si jít stěžovat, kde uhodit hřebíček na hlavičku. Nepaušalizujme „no jo, jsou to Romové“, jen se zamysleme nad jejich rodinnými vzorci, výchovou a tím, jak je pro ně těžké, když se poprvé setkají s naším, pro ně tak odlišným systémem. Mohla bych se leknout a už nikdy dítěti hračku, jejíž funkčnost je v ohrožení, nevzít, stejně tak, jako by oni mohli doma říct, že jim ubližuju. Já se ale nelekla a oni doma nelhali. Postupem času jsem si na jejich vydírání našla svou metodu: „tak pojď, půjdeme to mamě říct spolu, a byl klid.“

Když jsem byla dítě, rodiče mi před spaním četli pohádky. Pohádky k dětství patří. Tuto větu jsem chtěla přenést i do své praxe. Jakožto speciální pedagog u romských dětí jsem do své školky chtěla dětem vnášet dovednosti prostřednictvím pohádkových postav. Ráda čtu, i to jsem dětem chtěla předat. Jenže fakt, že mám něco ráda já, neznamená, že to mají rády i děti. A tak mé čtení končilo po prvních dvou slovech „Bylo, nebylo.“ Když jsem dětem pustila Pejska s Kočičkou, tak si ti dva ani nestihli uvědomit, že nějaký dort péct chtějí, a děti už byly všude, jen ne před televizí. Postupem času jsem pochopila, že děti musím do pohádek zapojit, a tak místo dívání se na ně jsme je společně přehrávali a to mělo úspěch. Ve své diplomové práci jsem se však nevěnovala předškolním dětem, ale těm starším. Dětem od šesti do dvanácti let, žijícím v sociálně vyloučené lokalitě Bratislavská - Brno.

Výzkumnou část práce jsem chtěla pojmout a zrealizovat na základě předpokladu, že dětem, které vyrůstají v sociálně vyloučené lokalitě, by mohla znalost českých pohádek usnadnit přístup k české společnosti a také k pochopení českých morálních zvyků. Jenže takový vzorek respondentů by byl povahou spíše na rozsahově obsáhlejší práci. A tak jsem zvolila kompromis. Využila jsem pohádky a realizovala výzkum na svém bývalém pracovišti. Původním záměrem bylo porovnat práci s pohádkou i u dětí z oddělení psychiatrické léčebny, ale zde se vyskytl problém s realizací výzkumu, zůstala jsem tedy pouze u jednoho výzkumného souboru. Práce již byla rozepsána s výsledky výzkumu s dětmi s poruchami chování. Pro nepovolenou publikaci výzkumu jsem byla nucena rozsáhlou část

textu mazat a přepisovat. V názvu práce uvádím „Pohádka jako prostředek speciálněpedagogické intervence“. Je mou povinností uvést, že práce se odklonila spíše terapeutickým směrem a tak by bylo vhodnější hovořit o „expresivně terapeutické intervenci u dětí romského etnika. Zúžíme tak příliš obsáhlý název práce.

Jelikož jsem se za průběhu svého studia měla možnost zúčastnit dvou seminářů zaměřených na skazkoterapii (prof. Vačkov, dr. Sakovič), mohla jsem ve své praktické části čerpat z jejich lekcí, rad a postřehů. Svým výzkumem jsem dětem chtěla přiblížit možnost a schopnost řešit své obtížné situace a dále s nimi pracovat. Vytvořit pozitivní emoce k příběhům, knihám a pohádkám a zjistit možnosti práce s metaforou. Pomocí kvantitativního šetření jsem se snažila zmapovat názory dětí na chování pohádkových hrdinů. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit možnosti práce s pohádkovou metaforou u dětí romského etnika. Vyzkoušet různé metody a postupy pro práci s pohádkou. A zda se metafora dá využít u dětí, jejichž fantazie je omezena prostředím, ve kterém vyrůstají.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol. V první kapitole se zabýváme pohádkou jako takovou, její definicí, psychologickými aspekty a vlivem na psychický stav dítěte. Druhá kapitola vymezuje psychický vývoj dítěte mladšího školního věku, věnujeme se i specifikům vývoje dětí romského etnika. Vliv pohádek na dítě a jeho vývoj popisujeme, protože s ním pracujeme v rámci našeho výzkumu. Znalost vlivu pohádky na dítě nám ulehčila přípravu lekcí pro děti mladšího školního věku. Třetí kapitola se zabývá čistě romskými dětmi, jejich vývoji, předškolní přípravou a vyčleňuje rovněž obtíže, které se pojí se školní docházkou a výchovou dětí romského etnika. Specifika ve výchově a chování romských dětí nám umožňují se zorientovat ve fenoménech vycházejících z šetření. Čtvrtá kapitola pojednává o legislativním ukotvení systému sociálních služeb v ČR, abychom věděli, o čem se můžeme opřít, co se týče sociální péče pro romské etnikum. Popsáno je i zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření. Orientace v chodu zařízení je důležitá pro interpretaci výzkumného šetření. Poslední část práce popisuje psychoterapii u dětí a expresivní terapii, jelikož s terapií pomocí pohádek se můžeme v České republice seznámit jako s odnoží biblioterapie, ke které má nejblíže.

1 Pohádka

„V pohádkách, které jsem slýchal v dětství, spočívá hlubší význam než v pravdě, kterou učí život.“

(Piccolomini)

V první kapitole diplomové práce se budeme zabývat pojmem pohádka, jejím vznikem, co znamená, jaké má funkce a co má společného s mýty. Co vznikne při spojení pohádky s psychologií či psychoterapií, se dozvíme v podkapitole Skazkoterpie. Podíváme se také na Jungovo, Freudovo či Berneho pojetí pohádek. Nesnažíme se pojmout celou problematiku pohádek, proto jednotlivé kapitoly obsahují informace, jejichž znalost je nutná pro pochopení praktické části práce.

1.1 Vymezení pojmu pohádka

Pohádka, slovo, díky kterému se každému z nás vybaví především naše dětství. Možná je ale potřeba si připomenout, že pohádky nebyly napsány proto, aby dětem zavíraly oči, ale aby je otevíraly dospělým. (Autorka)

Pohádku můžeme definovat jako epický žánr literatury, který je interpretován v podobě poezie nebo prózy a jejíž obsah je založen na fikci. (Сакович, 2015)

Nejčastěji je hlavní postavou pohádek děvčátko, nejmladší bratr, nebo Popelka, které se tak říkalo, protože byla pořád ušpiněná od popela. A pokud se hrdinové výjimečně nějak jmenují, pak je to Jeníček a Mařenka, případně Honza, protože jde o ta nejběžnější jména. Stejně bezejmennými zůstávají i rodiče, otec, macecha, dřevorubec, král a královna, což platí i pro čarodějnice a matky. Je to proto, aby se usnadnila projekce vnitřních aspektů dítěte a jeho identifikace s těmito bezejmennými postavami. (Pohádky a mýty, 2016) Příběhy a pohádky se však využívají již od nepaměti. Psychoterapie začala pohádky využívat především proto, že byla prokázána existence jejich terapeutického potenciálu. Můžeme pomocí nich nabízet přirozenou a nenásilnou formou nové postupy či řešení spousty situací. (Ševčíková, 2014)

Pohádkou můžeme také chápat zcela jiný způsob práce, pomocí kterého se děti učí naslouchat a chápat pravidla skutečného světa. Díky nim se mohou seznámit s různými modely chování. Pohádky umožňují dětem ztotožnit se s hrdinou a díky tomu mohou neustále prožívat nové příběhy, emoce a nalézat mnohá nová řešení jejich situací. V pohádkách se dítě

setkává s dvěma polaritami, a to s dobrem a zlem. Dobro zde vždy vítězí, a tak dítěti umožňuje ztotožnit se s kladným hrdinou, a díky tomu zažívat pocity úspěchu. (Molická, 2007)

1.1.1 Základní funkce pohádek

Mezi základní funkce pohádek můžeme řadit:

- Vnesení smyslu a pravidel do neuspořádaného světa.
- Struktura skutečnosti. (Černoušek, 1990)
- Terapeutická funkce - pro dítě je těžké uvědomit si příčiny svých úzkostí. Při vhodném výběru pohádky můžeme napomoci dítěti poprat se s úzkostí pomocí metafory. Pohádka dítěti pomáhá vyrovnat se s obtížemi, kterým ještě samo nerozumí. (Molická, 2007)
- Prostředník mezi kulturami - pohádka představuje vždy nějakou kulturu, modely jejího myšlení. Příběhy tak vedou k podněcování fantazie dítěte, nabízejí jiné možnosti řešení a jiný úhel pohledu situace. (Peseschkian, 1999)
- Diagnostická funkce - výběr pohádky ukazuje, co dítě trápí, jaký je jeho problém. Co dítě nedokáže vyjádřit slovy vlivem vnitřní cenzury, formuluje v pojmech nebo metaforách.
- Léčivá funkce pohádek: pro pohádkového hrdinu je mnohem jednodušší vymyslet to, jak vyřešit situaci. V pohádce je totiž možné všechno. Poté si můžeme uvědomit, že tento postup můžeme aplikovat i k řešení naší vlastní životní situace. Navíc, všichni víme, že pohádky končí šťastně. (Черняева, 2006)

1.1.2 Pohádky a mýty

Ve většině kultur podle Bruna Betelheima neexistuje žádná dělicí čára mezi mýtem a pohádkou. Skandinávské jazyky mají pro obojí jen jedno slovo SAGA. V němčině toto slovo označuje mýty, zatímco pohádky se nazývají „Märchen“. Malé příběhy z dob, kdy se ještě čarovalo a svět byl magický. V angličtině „Fairytale“ a ve francouzštině „Conte de fées“ zdůrazňují kouzelnou roli víl, které se v nich prakticky nevyskytují. Zatímco ruský název Skazky nic nevypovídá o iniciační roli Baby Jagy, která se objevuje v každé pohádce a dělá z ní analogii přechodových rituálů a slovanských mystérií. I když mýtičtí

a pohádkoví hrdinové vyrůstají ze stejného archetypálního základu a jejich příběhy představují základní modely lidského chování, které zároveň dávají hodnotu a smysl našemu životu, přesto je mezi nimi zásadní rozdíl. V mýtu se hrdina ocitá ve světě kolektivního nevědomí, kde vládou archetypální bohové a požadavky, které na něj klade jeho rodič (Nadjá) jsou nadlidské - žádný smrtelník nad nimi nemůže obstát (Pohádky a mýty, 2016). Podle Marianne Williamson (2004), jsou právě postavy typu Sněhurka či Šípková Růženka metaforami vztahu ega. Macecha, jejíž role představuje ego, může Růženku uspat, ale nikdy ji nemůže zcela zničit. Láska v nás nemůže umřít, jen na dlouhou dobu zaspí. A tak se v každé pohádce objeví spanilý princ, který nás v různých podobách a převlecích přichází probudit.

Mýtus nabízí příběh, který ve své symbolice promítá zkušenosti duše. Ale díky pokročilým poznatkům jsme se nemohli naučit chápat, že jde nejenom o výtvar představ poněkud fantazírujících lidí, ale také to, že v mýtech nalézáme zachované vzpomínky minulosti (Fromm, 1999). V mýtu se vždy setkáváme s něčím velkolepým, vzbuzujícím obdiv a třas, co někoho tak obyčejného, jako jsem já nebo vy, nemůže potkat. (Bettelheim, 2000). Ačkoliv v pohádkách jsou události rovněž neobvyklé a nepravděpodobné, jsou vždy popisovány jako něco naprosto normálního a obyčejného, jako něco, co by se nám mohlo stát i při procházce lesem. Dítě potřebuje ujištění, že všechny zkoušky a utrpení, kterými prochází, jsou přirozenou součástí jeho vývoje a existují pro ně šťastná řešení. Jestliže v mýtu hrdina tragicky umírá a jeho smrt v nás vyvolá velké pohnutí a katarzi, v pohádkách díky svým přednostem, nadpřirozeným postavám a pomocníkům po všech útrapách a příkořích nakonec vítězí (Pohádky a mýty, 2016). Mytologii můžeme chápat jako způsob sebevyjádření této neosobní vrstvy psyché. Bez mýtů by naše vědomí bylo naprosto odtrženo od psychických hlubin lidstva anebo by se s nimi ztotožňovalo ve stavu posedlosti. Po hlubším obeznámení se s řeckou mytologií jsme si pak ke každému mýtu nebo mytické postavě hledali osobní asociace, abychom náš osobní život a osobní zkušenosti uvedli do souladu se zkušeností celého lidstva, a tak je mohli dát do širšího vztahového rámce, ve kterém existuje život každého jednotlivce. Abychom uvedli osobní do vztahu s neosobním, pomíjivé s věčným, lidské s prabožským. Abychom si uvědomili, když se podvědomě ocitáme pod vlivem některého z našich nejvíce projevených archetypů, kdy se chováme jako Apollon, Hermes, Zeus, Poseidon či Afrodita, kdy místo osobního, individuálního a vědomého chování, citění a myšlení nás ovládá nevědomé, univerzální a archetypální. (Archetypální psychologie, 2016)

1.2 Pohádka v psychologii

„V terapeutickém procesu pohádka klientovi napomáhá vstoupit do specifického světa, kde se pomocí příběhu dostává více ke svým pocitům“. (Ševčíková, 2014)

Příběhy byly prostředkem lidové psychoterapie, které léčily duševní potíže ještě dávno před vznikem psychoterapie jako vědy. (Пезешкиан in Сакович, 2015) Pohádka jako metoda k dosažení cílů psychoterapie se využívá v různých druzích terapií. (Polínek in Müller, 2014) Pohádka představuje kompas, podle kterého dítě naviguje svou cestu životem, neboť u něj převládá nejprve mytické a pak pohádkové vědomí. Vidění skutečnosti, které – pokud jsme si jej zachovali nebo znovu oživili – nám umožňuje vidět pod povrchem každodenního života jeho archetypální a pohádkové vzorce. (Archetypální psychologie, 2016)

Pohádky pro děti začínají tam, kde se jedinec ve svých pocitech a emocích opravdu nachází. Pohádka nastiňuje prudké tlaky nitra takovým způsobem, kterému je dítě schopno nevědomě rozumět. Pohádka dítěti nabízí nepodceňování nejvážnějších niterních bojů, které k růstu dítěte patří. Může nabízet příklady přechodného i trvalého řešení stávajících nesnází, jako je zvládnutí psychologických růstových problémů, ke kterým převážně patří narcistické zklamání, oidipovská dilemata, sourozenecká žárlivost. Je především potřeba, aby dítě porozumělo, co se děje v jeho vědomí, potom si bude moci poradit i s tím, co se děje v jeho nevědomí. Díky tomuto porozumění nabude dítě i schopnosti vědět si rady – a nemusí vždy jít o rozumový přístup. Stejně tak je dítě schopno vzdát se dětských závislostí a má potřebu získat pocit vlastní jedinečnosti, vlastní ceny a uchopit smysl pro morální závazky. (Bettelheim, 2000)

1.3 Skazkoterapie

Výraz skazkoterapie pochází z ruského Сказка (pohádka) a lat. terapie (léčba) - doslova tedy znamená „léčba pohádkou“. Jde o využití pramenů pohádky nebo její historie pro rozvoj, nápravu a psychoterapii dítěte nebo dospělého. (Сакович, 2015)

Polínek (in Müller, 2014) popisuje, že skazkoterapií máme na mysli psychotherapeutický přístup, který řadíme do expresivních terapií - pomocí pohádek docházíme k terapeutickým cílům. Tento typ terapie se v ČR plošně nevyužívá, tradici a kořeny má ve východním světě, u nás má skazkoterapie svou povahou nejbližší k biblioterapii. „Skazkoterapie je jedním z nejméně traumatizujících a bezbolestných způsobů psychoterapie. Pokud je možné, že se s pomocí pohádek (či pod jejich vlivem) mohl

zformovat životní scénář, pak je s pomocí pohádky možné pokusit se z nevhodného životního vzorce člověka vyvést“. (Черняева in Müller, 2014, s 230) Role hry ve skazkoterapii pomáhá zobrazení problému v symbolické formě. (Черняева, 2006) Přes pohádku může psycholog předat dětem, rodičům či učitelům nový způsob práce s problémovými situacemi. (Сакович, 2004) Pohádka působí jako univerzální prostředek bez kulturních a rasových rozdílů. (Franz in Polínek, 2013)

Pro skazkoterapii není typická pouze dětská klientela v rámci práce s agresivitou, hyperaktivitou a strachem, ale terapie je určena i pro dospělé osoby (závislosti, poruchy příjmu potravy, ztráta v rodině). (srov. Черняева in Polínek, 2013)

Ve skazkoterapii můžeme uplatnit 3 typy pohádek: lidové pohádky, pohádky známých autorů a psychoterapeutické pohádky. (Черняева in Müller, 2015) Jedním ze základních rysů funkčnosti pohádek je metafora a symboličnost, díky kterým můžeme v terapeutickém procesu vytvořit bezpečné prostředí. Stěžejní součástí jsou pohádky a příběhy, které klienti tvoří a píšou sami v rámci terapie. Tento typ pohádek může pro terapeuta sloužit jako terapeutické vodítko pro zadání kontraktu nebo přímo jako „návod“, jak vyřešit problémovou situaci klienta. (Polínek, 2013)

1.3.1 Struktura skazkoterapeutické lekce

Následující tabulka vymezuje strukturu skazkoterapeutické lekce.

<i>Etapa</i>	<i>účel</i>	<i>obsah etapy</i>
<i>1. Rituál „vcházení do pohádky“</i>	<i>Vytvořit nástroj pro společnou práci. Vejít do pohádky</i>	<i>Společné cvičení. Například vzít se za ruce a v kruhu se všichni dívají na svíci.</i>
<i>2. Opakování</i>	<i>Vzpomenout si na to, co dělali minule a jaké závěry pro sebe formulovali, jakou zkušenost získali, čemu se naučili.</i>	<i>Vedoucí zadává otázky o tom, co proběhlo minule, co si zapamatovali, využili-li novou zkušenost v průběhu dní, kdy nebyla lekce, jak jim v životě pomohlo to, čemu se naučili minule apod.</i>
<i>3. Prohlubování</i>	<i>Prohloubit představy dítěte o lecčems.</i>	<i>Vedoucí vypráví či ukazuje dětem novou pohádku, ptá se,</i>

		<i>chtěl-li se něčemu naučit, vyzkoušet si, pomoci některé pohádkové postavě apod.</i>
<i>4. Upevnění</i>	<i>Získání nové zkušenosti, vyjadřování nových životních rolí.</i>	<i>Vedoucí realizuje hry dovolující získat novou zkušenost, uskutečňují se symbolická putování, změny apod.</i>
<i>5. Integrace</i>	<i>Přemostit novou zkušenost s reálným životem.</i>	<i>Vedoucí posuzuje a analyzuje spolu s dětmi, v jakých životních situacích mohou využít ty zkušenosti, které dnes získaly.</i>
<i>6. Shrnutí</i>	<i>Zobecnit získanou zkušenost a propojit ji s již dříve získanými.</i>	<i>Vedoucí shrnuje výsledky cvičení. Jasně sdělí posloupnost proběhnuvšího na lekci, chválí jednotlivé děti, zdůrazňuje význam získané zkušenosti, probírá konkrétní situace.</i>
<i>7. Rituál „vycházení z pohádky“</i>	<i>Upevnit novou zkušenost, připravit dítě k interakcím v běžném sociálním prostředí.</i>	<i>Zopakování vstupního rituálu s doplněním. Vedoucí říká: „Bereme si sebou všechno důležité, co bylo s námi, všechno, čemu jsme se naučili“. Děti natahují ruku do kruhu, jakoby cosi braly a pokládají ruku na hrud’.</i>

Tabulka č. 1: Struktura skazkoterapeutické lekce (Зинкевич-Евстигнеева in Кулинцова, 2008, s. 61- 63 in Müller, 2014):

Práce pomocí skazkoterapie probíhá vždy v návaznosti na psychoterapeutický proces. Při skazkoterapeutické intervenci můžeme uplatňovat několik forem a metod:

Počáteční fáze - uspořádání „nového“ pohádkového, magického prostoru. Snažíme se využívat přechodu do pohádky skrze předmět. S pohádkou je možno pracovat i tak, že ji převyprávujeme z pohledu některé z vedlejších postav. Do pohádkového žánru můžeme převést i některou situaci z reálného života klienta.

- **Seznámení se s pohádkou** - je možno transformovat do různých období, a to jako předcítání pohádky jedním nebo více členy skupiny, či můžeme zvolit hromadnou diskuzi nad pohádkou.
- **Analýza pohádek** - může probíhat formou domácích úkolů, kdy se klienti sami zamýšlí nad smyslem a významem pohádky. Je možno také využít práce s charaktery hrdinů, nebo jen pohádku volně dovyprávět na základě improvizace či imaginace. (Polínek in Müller, 2014)

1.4 Vyprávění a příběh v psychoterapii

K vývoji lidské společnosti naprosto neodmyslitelně patří příběh. Mýtus, pohádky a báje jsou kulturním dědictvím naší země. (Machovec, 1998)

Naraci, neboli vyprávění, můžeme chápat jako neoddělitelnou součást terapeutického procesu. Avšak příběh není pouze specifickým prostředkem psychoterapie. Lidé si příběhy vyprávěli již od nepaměti. Vyprávění patří k základním a nejpřirozenějším lidským aktivitám. (Bruner, 2004) Příběhem můžeme rozumět sled událostí, které mají počátek, střed a nějaké zakončení. (Vybíral, Roubal, 2010) V narativní psychoterapii, která byla založena Michaelem Whitem, jde primárně o příběhy z našeho vlastního života, kdy můžeme příběh převyprávět a zpětně zjišťovat či objevovat prostředky k řešení naší zdánlivě neřešitelné situace. (Ševčíková, 2014) Vypravování a převyprávění v psychoterapeutické práci tvoří kostru terapeutického procesu. (Vybíral, Roubal, 2010) V praktické části diplomové práce vytváříme příběh našeho hrdiny, a proto zde uvádíme výčet kritérií, které mohou vést klienta k vytvoření kvalitního, psychoterapeutického příběhu.

- V příběhu je nutná zápletka.
- Zápletky je tvořena nedosažitelností nebo nemožností dosáhnout cíle.
- Překážky vedou klienta k přemýšlení a zhodnocení priorit.
- Mluv pouze o věcech, které souvisí s příběhem.

- Nenech v tom postavy samotné, vytvoř jim vazby a vztahy.
- Dovol postavám rozvíjet se.
- Nenaruš však jejich osobnost. (Bruner, 2004)

1.5 Výklad pohádek

Pohádky můžeme chápat jako jedny z nejprimitivnějších výrazů, které se vztahují ke kolektivně nevědomým psychickým procesům. V pohádkách je archetyp zobrazován ve své nejjednodušší a nejpřesnější podobě. (von Franz, 1998) V pohádce je mnohem jednodušší uvidět svůj problém a ztotožnit se s ním. Pro pohádkového hrdinu je jednodušší vymyslet řešení situace, protože v pohádce se může vše, díky tomu můžeme pochopit, že dané řešení můžeme aplikovat i na naše problémy. Musíme podotknout, že jakýkoli text, tedy i pohádka, nese ve svém podtextu určitou spiritualitu a symboličnost a má vliv na své čtenáře. Duchovní kontext příběhů se projevuje „*ve formě příběhů skrze symboly, metafory, vlastnosti připisované těm či druhým postavám přes možnosti, před které jsou postaveni hrdinové pohádek, dějové zvraty*“. (Черняева, 2006)

1.5.1 Archetypy v pohádce

Pohádky nám umožňují zobrazovat archetypy v nejjednodušší podobě pro dětskou mysl – na rozdíl od mýtů. V této podobě nám umožňují co nejlépe porozumět procesům, které se odehrávají v kolektivním nevědomí. (Bažantová, 2000) Toto téma jsme zvolili, jelikož s pohádkami v praktické části nepracujeme jako s pouhými napsanými texty, ale snažíme se pomocí nich dětem umožnit hlubší náhled na sebe sama a skrze metaforu v pohádce se dostat k jejich obtížím.

Slovo „archetyp“ používáme jako tzv. pravzorec v lidském chování a myšlení. Esencialistické teorie dříve měly za předpoklad, že archetypy jsou platnými vzorci pro celé lidstvo a dědí se. Humanitní obory však tuto teorii vyvracejí a jejich předpoklad je takový, že archetypy jsou naučené vzorce chování.

Symbolická forma, se kterou se v pohádkách pracuje, udává dítěti návod, pomocí kterého může se svými obtížemi pracovat. Pomáhá mu bezpečně růst v dospělého jedince. Příběhy, které jsou pro dítě bezpečné, neuvádí omezení našeho bytí, smrt či stárnutí, a je zamlčena i touha po věčném životě. Ale oproti těmto příběhům právě pohádka vystavuje dítě naprosto přímo před základní lidské krize. Většina pohádek začíná smrtí matky nebo otce,

čímž vzniká nejvíce srdcervoucí trápení, naprosto přesně tak, jako ve skutečnosti, když dítěti zemře rodič. (Bettelheim, 2000)

V příbězích pohádek ztvárňuje Anima překrásnou ženu – princeznu, Animus představuje šlechtného hrdinu, rytíře, prince. Snaha o dosažení páru prince s princeznou je dána potřebou najít v sobě mužský a ženský prvek. (Bažantová, 2010) ¹

Anima neboli ženský stín se oproti mužskému stínu objevuje v pohádkách méně. Charakteristickým obrazem ženské představy animy je hodná a zlá sestra, přičemž je zlá sestra i přes počáteční vítězství potrestána a ta hodná je po vytrpění křivd zahrnuta odměnami (Bažantová, 2010).

Tyto dva archetypy v naší práci uvádíme z hlediska vztahu k postavám, které se v příběhu objevují. Je to ženský a mužský princip, který se odráží v nevědomí za účelem poznání člověka. (Autorka)

1.5.2 Carl Gustav Jung k pohádce

C.G. Jung si všiml, že hrdinové, nacházející se v pohádkách a příbězích, mohou představovat archetypy, a ovlivňují tak rozvoj osobnosti. (Черняева, 2006) Faktem, že je pohádka účinný terapeutický mechanismus, se zabýval i sám C.G. Jung a jeho hlubinná psychologie. (Polínek, 2013) Jungův model lidské duše je založen na tezi, že kolektivní nevědomí spolu s individuálním nevědomím (S. Freud) vytvářejí dvě vzájemně se prolínající úrovně. Hlubší kolektivní, tj. archetypální, nevědomí není závislé na osobních zkušenostech a na zkušenostech celého lidstva. (Archetypální psychologie, 2016) Jedná se o duševní strukturu, která je vrozená a je tzv. lidským obrysem. Dle modelu lidské osobnosti, který vychází z psychoanalýzy, obsahují pohádky důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou a nevědomou část mysli. Je to způsobeno tím, že pohádky obsahují všeobecné lidské problémy a nejvíce ty, které nejčastěji zaměstnávají mysl dítěte. Obracují se k rozkvétajícímu Já, podmiňují jeho rozvoj, ale zároveň ulevují od předvědomých a nevědomých tlaků. Dějství příběhů učí, jak tyto pudové tlaky uspokojit v harmonii s tím, co si přeje Já a Nadjá. (Bettelheim, 2000)

¹ V našem výzkumném šetření se při vytváření vlastních pohádek také objevil princip prince a princezny, kteří se chtějí vzít.

1.5.3 Eric Berne k pohádce

Na to, že se pohádka může stát životním scénářem člověka, upozornil ve své práci právě Eric Berne. (Черняева, 2006) Podle Berneho v nás probíhají minimálně 3 dialogy: mezi rodičem a dítětem (RO x D), mezi dítětem a dospělým (D x DO) a mezi dospělým a rodičem (DO x RO). Jako čtvrtý se může uskutečňovat dialog mezi nimi (RO x DO x D). Rodičovský hlas se může štěpit dále na otce a matku, autoritativního a pečujícího rodiče, a potom může být situace ještě komplikovanější. Tyto vnitřní hlasy ovlivňují většinu našich rozhodnutí, i když si to v daném okamžiku obvykle neuvědomujeme. Eduardo Weiss jako první ještě před Bernem popsal Ego stavy jako dřívější úrovně našeho já, které zůstávají zachovány uvnitř osobnosti. Jejich existence byla prokázána pomocí hypnózy, snů a ve stavech psychózy. Dále podle něj dva nebo více oddělených stavů ega, našich dřívějších já, mohou vést zápas o vládnutí osobnosti a současně v ní mírově koexistovat. Eric Berne rok po odmítnutí psychoanalytickou společností vytvořil zcela nový způsob psychoterapie, ve které na rozdíl od psychoanalýzy se pokrok neobjevuje až po letech, ale velice brzy. Nazval ji transakční analýzou, která vycházela ze zmíněného rozdělení osobnosti na rodičovskou, dospělou a dětskou a zabývala se analýzou komunikačních transakcí (Transakční analýza, 2016), tedy her, které naše ego stavy hrají, dále pak rozborem životního scénáře neboli osobního mýtu obvykle v podobě pohádky, a zkoumáním, jak se to vše projevuje v našich osobních vztazích a manželství. (Berne, 1964) Bernův model dvou podvědomých a jednoho vědomého stavu JÁ nám dává možnost velice srozumitelně a jednoduše vysvětlit naše často tak odlišné chování, pocity a způsob myšlení. Následovně: přiřadíme naši reakci na situaci k jednomu z těchto tří aspektů osobnosti v nás, ke kterému skutečně patří, čímž provedeme to, čemuž Berne říká „strukturální analýza“. Ta by měla předcházet analýze transakční, tedy analýze her, které tyto tři osobnosti v nás hrají. Poté by měla následovat analýza scénářů, které žijeme. Cílem terapie není tyto osobnosti, stavy potlačit, ale rozlišit. Podle Berna ale zároveň všechny tyto tři aspekty osobnosti mají pro život i jeho kvalitu a zachování velkou cenu. Pouze tehdy, když některý z nich naruší zdravou rovnováhu, je zapotřebí podrobit se analýze a jinak uspořádat svůj život. (Transakční analýza, 2016)

1.5.4 Sigmund Freud k pohádce

Do naší práce tuto kapitolu zařazujeme z důvodu potenciálu, který nám archetypy a Freudovo pojetí archetypální psychologie mohou přinést v rámci psychologie a psychoterapie při naší práci s pohádkou. V praktické části pracujeme s pohádkovým hrdinou, se kterým se děti ztotožňují. K výběru hrdiny může přispět právě archetypální složka hrdiny. Jde nám o to, aby čtenář pochopil archetypální kontext pohádek. Pohádky jsou nejen plné archetypů a iniciačních rituálů, ale jejich forma, to je to, jak jsme je poznali a vyprávíme je dál, popisuje do detailů hlubiny naší duše. (Autorka) Pokud je nevědomí potlačeno a pro jeho obsah je odepřen vstup do vědomí, vědomá mysl je zanesena sekundárními projevy nevědomých prvků, nebo se člověk musí neustále kontrolovat. V takovém případě může dojít k těžkému narušení osobnosti. Ve chvíli, kdy určité části nevědomého obsahu dovolíme, aby se z něj stal vědomý obsah, pohrajeme si s ním v obrazotvornosti, tehdy se oslabí jeho moc škodolibosti, ať už pro nás či ostatní. Naše kultura se ráda přetvařuje a tvrdí, že temná stránka v člověku není a víra v možnost nápravy člověka je na místě. Psychoanalýza je brána jako přístup, který má člověku pomoci přijmout těžkou úlohu života, aniž by ho porazila nebo před ní začal utíkat. Freudova rada zní, že pouze postavením se čelem tomu, co se jeví jako zdrcující nepřízeň osudu, je možné získat z vlastního bytí nějaký smysl. Právě takové je poselství, které předávají pohádky dětem: že boj proti nepřízni osudu je něco, čemu se nedá vyhnout a je to součástí lidského bytí; pokud člověk před bojem neutíká a se vztyčenou hlavou čelí často nepředvídatelným a na první pohled nespravedlivým nástrahám, zvládne přemoci všechny útrapy a nakonec z nesnází vyjde jako vítěz. (Bettelheim, 2000)

Níže uvedené dva příklady výkladu pohádek pojednávají o principu slasti a mužsko-ženském konfliktu. Princip slasti do naší práce zařazujeme záměrně především proto, že se v praktické části u dětí romského etnika můžeme setkávat s fenoménem uspěchané, nekvalitní práce a touhy po rychlém výsledku. Pohádka krásně zachycuje, že se nevyplácí dělat věci rychle a nekvalitně. Druhý, mužsko-ženský konflikt, nám zachycuje fenomén, časného dospívání dívek romského etnika, kdy nás pohádka upozorňuje na nástrahy brzkého zahájení sexuálního života dívek.

1.5.4.1 Princip slasti v pohádce

Konflikt mezi principem slasti a reality můžeme demonstrovat výkladem pohádky o třech malých prasátkách. V dnešní Británii se tato pohádka, tak oblíbená u místních dětí

hlavně předškolního věku, dostala na index a byla stažena ze škol, neboť by se mohla dotknout náboženského citění muslimů, kteří považují vepře za nečistá zvířata. Jedna pohotová adaptace pohádky dokonce udělala pozitivního hrdinu z vlka, který statečně bojuje s prasátkem, která ho ohrožují a chtějí sežrat. Klasická verze pohádky začíná ve chvíli, kdy stará svině není schopná uživit své tři čuníky, a ti se proto vydají do světa. Aby prasátka ve světě nezahynula, musí se o sebe postarat, což pohádka vyjadřuje pomocí metafory stavby domečků. Nejmladšímu a nejmenšímu prasátku chybí předvídavost, nechce vidět nebezpečí, která mu v budoucnosti mohou hrozit, a staví si svůj domeček rychle a ledabyle jen ze slámy, aby bylo co nejrychleji hotové a mělo co nejvíce času na hraní. Druhé, o něco starší prasátko do své budoucnosti už investuje o něco více úsilí, nicméně postaví svůj domeček jen z roští, aby i ono mělo hlavně čas na své potěšení. Třetí prasátko již nebaží po rychlém zisku, ovšem přemýšlí nad svým bezpečím, a proto postaví svůj domeček z cihel. Tímto zvítězí nad vlkem, který se do jeho domečku nedokáže dostat. (Diagnostická funkce pohádek, 2016)

1.5.4.2 Mužsko-ženský konflikt v pohádce

Další velmi známou pohádkou je Červená karkulka. Jungiáni jsou názoru, že pohádka neslouží k projekci a je bezvýznamná. Freudiáni jsou však názoru opačného a interpretují pohádku následovně: (Léčivá funkce pohádek, 2016) „Červená čepička“ symbolizuje pohlavní dospívání dívky (menstruaci), která je nyní plně konfrontována se svou sexualitou. Věty pronášené na začátku pohádky, které se zaměřují na to, aby Karkulka „nesešla z cesty“ a „nerozbila láhev červeného vína“ jasně poukazují na nebezpečné sexuální nástrahy spojené se ztrátou panenství. Mužský element je v pohádce ztvárněn postavou vlka, který Karkulku nalákal hluboko do lesa a převlečen za babičku, Karkulku následně sní. Muž je zde představen jako bezohledné zvíře a místo pohlavního aktu je zde vystavěna kanibalistická vražda. Takovýto obraz je typickým výrazem pro nepřátelství a nenávisť vůči mužům a sexualitě. Vlk je na konci pohádky zesměšněn - snaží se hrát těhotnou ženu (nosí v sobě živé bytosti). Karkulka vlkovi nastrká kameny do břicha, což je symbol neplodnosti. Vlk se zhroutí a zemře. Je to příběh o vítězství ženy, nenávidějící muže. Ženy, které jsou mužům nakloněny, milují je a nemají s nimi a se svou sexualitou problémy, tento názor odmítají. (Fromm, 1999)

2 Vývoj dítěte mladšího školního věku

„Dětství není nikdy promlčeno!“

(Charles Tschopp)

Druhá kapitola pojednává o psychickém vývoji dítěte a zaměřuje se především na období mladšího školního věku, jelikož do něj spadá námi zkoumaná klientela. Nezaměřujeme se však pouze na psychický vývoj, ale i na školní docházku a na specifika vývoje romského žáka. Tato specifika nám umožňují lépe analyzovat získaná data. Problematika školní docházky nám demonstruje obtížnou spolupráci rodiny a institucí, které se věnují dětem romského etnika.

2.1 Mladší školní věk (období středního dětství, 6-12 let)

Spodní hranici tvoří období, v němž dítě dosahuje školní zralosti, nástup puberty je hranicí horní. Rané střední dětství je v období od 6 do 9 let, období středního dětství (prepubescence) se odehrává ve věku od 10 do 11/12 let. Za počátek mladšího školního věku se nejčastěji považuje přechod z mateřské školy na školu základní, a to cca v 7 letech věku (Thorová, 2015). *„Pozvolna se upevňuje systém hodnot, vývoj morálního vědomí a jednání.“* (Jobánková et al. 2002, s 96)

V kognitivním vývoji dítěte mladšího školního věku nastává přechod od názorného myšlení do stádia konkrétních operací. Piaget charakterizuje schopností respektovat konkrétní realitu. (Krejčířová, Langmeier, 2006) Logické myšlení se projevuje na základě rozvoje chápání určitých souvislostí a vztahů. Dítě ve školní věku je mnohem lépe schopno využívat možnosti dostupných informací. Věk šest až 12 let je charakteristický prudkým rozvojem paměti. Pozornost se vyvíjí v závislosti na dosažení určitého stupně zralosti CNS. Dochází k nárůstu schopnosti sebeovládání a kontroly a ovládání svých pocitů a emocí. (Vágnerová, 2008)

2.1.1 Dítě a vztah k pohádce

V určité životní fázi se pro děti stávají důležitými pohádky a kouzelné příběhy. Existuje spojitost mezi strukturami těchto žánrů a psychikou dítěte ve věku mezi čtyřmi a osmi lety. Je zde zdání (či důkaz), že tyto výtvořky podporují dítě při jejich schopnostech plnit vývojové úkoly v dané fázi. (Rogge, 1999)

Pohádkami se zabýval Max Lüthi (1982) a podložil 5 bodů, které toto spojení dokazují:

- Jeden rozměr pohádky. Je možné, aby se vše dostalo do kontaktu se vším. Je naprosto přirozené, že neživé předměty nebo zvířata mají schopnost lidské řeči. Auta, stromy a zvířata mají lidské schopnosti.
- Plošnost pohádky. Ruší se místo a čas, bourají se přírodní zákony, zemská přitažlivost i logika. Pohádky mají vlastní pravidla a zákony, kde všechno je možné a nic není nemožné. Nejde zde o vnější realitu, ale o symboly, které dítěti pomáhají zpracovávat vnitřní podstatu bytí.
- V pohádkách se nejčastěji objevují formulace: „Bylo, nebylo“, „Za devatero horami a devatero řekami“ nebo „A jestli ještě nezemřeli“. Jedná se o rituály, které mohou pomoci překonat strach a hrůzu či ji jen pomohou vydržet.
- Hrdina v pohádce stejně jako dítě podstupuje svá dobrodružství zcela sám, oddělen od vnější stránky světa. Vnější svět zasahuje jen v případě největší nouze.
- Pohádky žijí z polarit, z protikladů velký a malý, slabý a silný, dobrý a zlý. Zlo je zobrazováno pomocí symbolů. Jde o zranění a metaforické hledání identity. (Rogge, 1999)

2.2 Školní docházka

Jedním z prvních důležitých vývojových mezníků dítěte je nástup do první třídy. Začátek školní docházky s sebou nese plnění školních povinností. Děti, které navštěvovaly před vstupem na základní školu i školu mateřskou, mají výhodu. Změna není tak velká. Ale způsob práce a spolupráce je, jak pro děti přicházející z mateřské školy, tak pro děti nastupující rovnou z rodinného prostředí, nový. Děti navštěvující první třídu mohou mít často obtíže se zvládnutím tempa, ve kterém jim jsou nové poznatky předávány (Mertin in Thorová, 2015). Ve školním prostředí je dítě nejčastěji hodnoceno učitelem. Může se tak stát, že se dítě začne srovnávat se svými spolužáky a kamarády, což ovlivňuje míru porovnávání a soutěživosti v jejich životě. Výkonnostní frustrace (strach ze selhání) se u dětí může vyskytnout jako nedostatečná motivace k překonávání překážek, dítě danou činnost nesplní, nechce riskovat negativní výsledek. V tomto vývojovém období se děti teprve učí pracovat se svými nedostatky, a tak jsou více kritičtí k ostatním. V prvotní fázi středního dětství ještě žalují, posmívají se, zvýrazňují nedostatky svých vrstevníků, nejsou schopni přijmout kritiku.

Napětí děti dávají najevo často vyšším projevem zlovyků, fyzickým neklidem či velkou unavitelností. Projevem může být kousání nehtů, tahání a kroucení vlasů, sahání si na genitálie, tiky. V období středního dětství dítě často na situaci reaguje negativním afektem, častý je pláč, má obavy, jejich frustrační tolerance je na nízké úrovni. Dítě se zlepšuje v komunikaci i v logickém myšlení. Děti tohoto věku nejsou připraveny na myšlení dospělých, nerozumí mu. Děti nejsou miniaturní dospělí, ale mnozí dospělí to tak berou a kladou na ně vysoké nároky. Myšlení středního dětství je nepřesné z důvodu nedostatku zkušeností. (Thorová, 2015)

2.2.1 Školní věk

Na začátku školního věku dítě své okolí posuzuje podle svých představ, a to převážně egocentricky. Čím dál tím více přijímá svou pohlavní roli. Tím se také u dítěte započíná vyvíjet vlastní samostatná osobnost, postupně dochází k „sebepřijetí“. A tento vývoj ulehčuje získání pozice dítěte ve skupině. (Kern, 2015) U dítěte školního věku se zrychluje myšlení. Dítě začíná být schopné logicky třídit informace. Nad paměťí postupně přestávají dominovat dětské touhy a přání. Paměť se začíná řídit střízlivým realismem. Ve školním věku se uskutečňuje nárůst slovní zásoby, věty jsou delší a souvětí se stávají složitějšími. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V tomto věku převládá pozitivní nálada, radost, bezstarostnost. Dítě školního věku se dlouho na nikoho nezlobí. City jsou spíše povrchní a přátelství nestálá. Výjimku tvoří děti, které mají něco společného. Zde kamarádství vydrží. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Soucitné projevy k ostatním spolužákům jsou ve školním věku minimální. Děti v tomto věku bývají nemilosrdné k dětem, které něčím vybočují. (Říčan, 2004)

3 Děti romského etnika

Třetí kapitola se soustřeďuje na děti romského etnika. Nahlíží na ně z hlediska sociokulturního, rozebírá jejich nástup do první třídy a problémy žáka po nástupu do první třídy. Zabýváme se hledisky, která ovlivňují základní úspěšnost romského žáka při vstupu do první třídy. Uvádíme také důležitost spolupráce školy s rodinou. Věnujeme pozornost problému dřívějšího nárůstu docházky romských dětí do základních škol speciálních a vzdělávání Romů vymezujeme i legislativně. Děti romského etnika tvoří v naší práci zkoumaný soubor. Považujeme za důležité znát hlediska úspěšnosti a neúspěšnosti dítěte v jeho životě. Ve výsledcích naší práce a následné interpretaci odkazujeme na specifika, která se objevují při práci s metaforou právě z důvodu specifčnosti jejich života.

3.1 Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

„Za žáky se speciálně vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)“ (§16 zákona č.561/2004 Sb., školský zákon).

Jako děti ze sociálně znevýhodněného prostředí velmi často označujeme převážně děti romského etnika, u nichž kromě kulturní odlišnosti dochází i k sociálnímu a ekonomickému znevýhodnění (Bittnerová, 2009). Jedním z nejčastějších rizik při užívání pojmu sociálně znevýhodněného dítěte je jeho podvědomé spojování s některou konkrétní národnostní menšinou či skupinou. V ČR jsou to právě Romové. Jistě, některé romské děti mohou mít v našich školách problémy kvůli jazykové bariéře a kulturním odlišnostem. Je znát také minimální podpora ve vzdělávání ze strany rodičů či špatná socioekonomická situace. Jenže spousta romských dětí vůbec sociálně znevýhodněných není a – ba naopak – mnoho sociálně znevýhodněných dětí pochází právě z většinové společnosti. (Člověk v tísni o.p.s, 2013)

3.2 Specifika vývoje romského dítěte

Nepříliš příznivá situace romského etnika se také nepříznivě podepisuje na jeho zdravotním stavu. Rozdíly ve vývoji romského dítěte činí prvotně již věk matek. Romské matky jsou věkově mladší, mají více dětí než matky české. Je u nich však uváděn mnohem častější výskyt porodních komplikací. Tyto komplikace jsou však často způsobovány

nedodržováním doporučení ze strany lékaře. Díky tomuto faktu lze předpokládat nepříznivý vliv chování matky během těhotenství, porodu a samotné péče o dítě, při stále se zvyšujících tendencích „volnějšiho života“ některých těchto žen. Porodní hmotnost dětí romského etnika je často nižší než 2 500 g, což není způsobeno nedonošeností, ale jejich biologickou stavbou. Rozdíl můžeme pozorovat i v úmrtnosti kojenců, je až dvojnásobně vyšší než u kojenců majority. Nemocnost romského dítěte je podstatně vyšší než českého, ale tato skutečnost je dána některými závažnými infekčními onemocněními (TBC, hepatitidy, parazitární onemocnění). Častější a delší je kvůli těmto nemocem také hospitalizace těchto dětí v nemocnici. Sestupující tendence má očkování a návštěva dětských poraden. Zdravotní péče o romské dítě je tak provázena řadou nedostatků, hygienickou neuvědomělostí, neznalostí rodičů. (Dunovský, 1999) Pro romskou rodinu je typické střežení si svého kolektivního života, a tak je podezřelá jakákoli individuální činnost člena rodiny. Není zde žádná akceptace osobního vzestupu jednotlivce. Romská rodina vychovává romské dítě tak, aby bylo celoživotně na rodině závislé, a to nejen po stránce psychické, ale i té materiální. (Sekyt, 2003)

3.3 Nástup romského dítěte do první třídy

Vzdělávání romských žáků v prostředí českých škol vnímáme jako problém, jehož řešením může do značné míry být soužití romské minority s majoritou. (Balabánová 1999) Problémem je však vzájemná nedůvěra minority k majoritě a naopak. Bohužel ani vstup romských dětí do školního prostředí tuto situaci nezlepšuje. V posledních padesáti letech nebylo středobodem zájmu zapojovat romské dítě do kolektivu českých dětí, a to z důvodů obtížného respektování jejich kulturní identity, ve které vyrůstají a žijí. Tehdejší tzv. „jednotná škola“ se řídila pravidlem „průměrného žáka“ (všechny děti jsou stejné) a toto dogma se neztotožňovalo s nikým, kdo z „normy“ vybočoval. Tento přístup bohužel znemožňoval – a ve spoustě zařízení stále znemožňuje – absolvovat základní školu bez obtíží těm dětem, které se průměrnosti vymykají. Výsledkem může být i to, že cca 80% Romů má pouze základní vzdělání. A v podobném měřítku se na situaci podepisuje i špatná zkušenost se vzděláním romských rodičů a prarodičů a tato zkušenost se na jejich děti automaticky přenáší. (Člověk v tísni o.p.s, 2013)

Drtivá většina romských dětí nenavštěvuje předškolní zařízení a do základní školy nastupují pouze se sociálními zkušenostmi a interakcemi z rodiny. Při vstupu do školy tedy

dochází k prvotnímu kontaktu s novým, neznámým, cizím a často až nepřátelským prostředím. Tomuto prostředí je dítě vystaveno samo bez podpory komunity, na které bylo prvních šest let života plně závislé. Škola ve většině případů nováčkovi nepomůže. Nejsou zde známí lidé - romští učitelé, pomůcky a učebnice jsou v českém jazyce a obrázky jsou inspirovány českými tradicemi a vkusem. Tradiční romská výchova dítěte neposkytuje takový základ, jako česká výchova, kterou učitel u „průměrného“ dítěte předpokládá. (Člověk v tísni o.p.s, 2013) Dalším problémem je přístup rodiny k případné zálibě dítěte v učení. V romských poměrech je každá individuální činnost podezřelá, a proto je často spousta romských dětí nesmyslně přerazována do základních škol praktických, aby si rodiče děti udrželi doma a udrželi je u romství. (Sekyt, 2003)

3.4 Problémy romského dítěte po nástupu do první třídy

Za problémy, se kterými se začne romský žák potýkat hned po zahájení školní docházky, lze považovat:

- Minimum času pro přípravu na vyučování a domácí úkoly.
- Neochota nebo neschopnost zajistit dítěti základní pomůcky.
- Přednost domácí práci - starání se o sourozence či členy rodiny.
- Neschopnost respektovat pevný denní režim, neschopnost se dlouho soustředit a souvisle pracovat.
- Špatně rozvinutá jemná motorika, nezískaný návyk držení tužky, kreslení a psaní.
- Neseťkání se s pojmy a informacemi, které nepatří k běžnému životu a ostatní děti je získávají z knih a encyklopedií.
- Problémy v komunikaci se objevují i u dětí, které již odbouraly romský jazyk, ale neustále užívají etnolekt českého jazyka. (Člověk v tísni o.p.s, 2013)

3.5 Škola a romská rodina

Škola, která má snahu úspěšně a efektivně vzdělávat romské žáky, musí být v první řadě iniciátorem procesu, který pomůže rodičům podílet se na procesu vzdělávání žáků. Jednou z nejdůležitějších věcí je přesvědčit rodiče, že vzdělání je pro jejich děti a budoucnost důležité. Bez takovéto spolupráce nebude mít školní vzdělání uspokojivé výsledky. Úkolem učitele by mělo být poznat prostředí, ve kterém děti žijí, pochopit jejich kulturní zvyky

a odlišnosti a respektovat je. Je potřeba přesvědčit rodiče, že škola není škodící či nepřátelská instituce pro ně ani pro jejich děti. (Člověk v tísní O.p.s, 2013) Česká škola se snaží ve výchově navazovat na český výchovný zvyk odložení požitku. Není však možno romským dětem tuto schopnost předat bez podpory romských rodičů. K odložení požitků se trénují děti pouze v rodinách s romskými hudebníky, jelikož jsou si vědomi toho, že výsledku lze dosáhnout jen cvičením. Pokud však po letech zjistí, že dítě talent postrádá, přestanou jej nutit. Dítě však má schopnost odložení požitku již vypěstovanou, a tak ji může využít např. při učení ve škole a domácích úkolech. (Sekyt, 2003)

Velký počet romských dětí bylo do roku 2014 vzděláváno v tzv. zvláštních školách (dnes ZŠ praktická). Zvláštní škola byla určena pro „dětí s takovými rozumovými nedostatky, pro které jim bylo znemožněno vzdělávat se úspěšně v základní škole nebo ve speciální škole“ (školský zákon č. 29/1984). Do ZŠ praktických jsou romští žáci přeřazováni na základě vyšetření odborníky z pedagogicko-psychologických poraden. K přeřazování dochází i v průběhu roku, často i velmi brzy po nástupu do školního procesu. Jenže spousta romských rodičů či dětí netuší, že dítě, které má absolvováno základní školu praktickou, má velmi omezenou až znemožněnou šanci na získání dalšího vzdělání, stejně tak jako zaměstnání. Až od ledna roku 2000 vstoupila v platnost novela školského zákona, která umožňuje hlásit se k dalšímu vzdělání komukoliv, kdo úspěšně absolvoval povinnou školní docházku. Každý absolvent základní školy praktické má kvůli redukovaným osnovám nedostatečné znalosti pro úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na vyšší stupeň školy. (Člověk v tísní, 2002)

Můžeme si klást otázku, jakou roli hraje vzdělávání a škola v romském společenství. Romové mají ke škole nedůvěru, berou ji jako represivní instituci. Jejich postoj ke škole a vzdělávání je ovlivněn nízkým vzděláním obecně a jejich orientace je nasměřována spíše k materiálním hodnotám (Bartoňová, 2009). Říčan (in Bartoňová, 2009, s. 60) „*Romové si cení vzdělání mnohem méně než gádžové*“. Těm nejmenším dětem je v romské výchově nechávána úplná volnost, dítě se učí především nápodobou. To, co je jim vštěpováno záměrně, je především úcta ke starším. Týká se to i starších sourozenců. Starší sestra přebírá roli matky a učí dítě mluvit většinou bez korektur. V romské výchově se nesetkáváme, tak jako v té evropské, s odkládáním požitků. Jde o to, že v českých rodinách můžeme neustále slyšet: „až uděláš tohle, můžeš tohle“. U romských rodin se s tímto specifíkem nesetkáváme, a tak se v jejich pozdějším věku nemůžeme podívat nad jejich

nezdrženlivostí. Většinu svého příjmu utrácí romské rodiny hned na začátku po obdržení finančního obnosu a po zbytek měsíce jsou bez finančních rezerv a prostředků. (Sekyt, 2003)

3.6 Vzdělávání romských žáků

Jedním z nejstěžejnějších problémů při vzdělávání romských žáků je postavení romského etnika u majoritní společnosti. Problém však není jen jednostranný. I Romové, jakožto vytlačena komunita, zaujímají obranou pozici vůči většinové společnosti. Rozdíly ve vzdělávání jednotlivých skupin prohlubuje i rozdílný přístup ke vzdělání. Je to zapříčiněno tím, že Romové vyznávají jiné hodnoty než majorita. Romové mají na prvním místě rodinu oproti škole a práci. Touha po hmotném zajištění je spojena s okamžitým uspokojením. (Hučín, 2004)

Romský žák je snadno ovlivnitelný. Chybí mu trpělivost a svědomitost. Převládá zde jiný přístup k plnění úkolů než u dítěte majoritního (převládá aktuální potřeba uspokojení svého pohodlí). Nedbá na důsledky tohoto uspokojování. (Bartoňová, 2005)

V dnešní době mají učitelé na efektivní vzdělávání romských žáků dva pohledy. První pohled pojednává o zpřísnění legislativních opatření, jejichž důsledkem by byl vyvíjen nátlak na rodiče posílat své děti do školy. Avšak druhá skupina učitelů vnímá za nejstěžejnější faktor motivaci žáků k výuce. (Hornák, 2005)

Kulturu je do výuky žáků třeba včleňovat nikoli asimilovat. Je třeba dát rodičům i žákům naprosto svobodně na výběr. V závislosti na listině základních lidských práv a svobod ani žák romské národnosti nesmí být nucen k tomu, aby nátlakově přijímal romskou kulturu, romství. (Balvín, 2008)

3.7 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je jedním z důležitých témat dnešní doby. Jelikož se v našem výzkumu setkáváme s dětmi ze sociálně vyloučené lokality a tento fakt má velký vliv na jejich chování a prožívání, zařazujeme do naší práce kapitolu sociálního vyloučení, abychom v praktické části a výsledcích výzkumu mohli s tímto termínem pracovat.

Sociálním vyloučením rozumíme postupné odsouvání skupin jedinců nebo osob na okraj samotné společnosti. Dále sociálním vyloučením můžeme chápat tvorbu překážek při zpětné integraci jedinců do společnosti. Za osoby, které jsou ohroženy sociální exkluzí, jsou považováni lidé s nízkým socioekonomickým statusem, s nízkým vzděláním, lidé

po výkonu trestu odnětí svobody, lidé s fyzickým handicapem a lidé odlišných rasových a kulturních menšin. (Barker, 2003) V současné době můžeme sociální exkluzi chápat jako ohrožení integrity a sociální soudržnosti určené kolektivity a zdiskreditování identity jejich členů. Sociální exkluze, neboli vyloučení, má i nadále charakter nerovnosti ve společnosti, která je založena na genderových odlišnostech, etnicitě, kulturních či náboženských podtextech. I tyto nerovnosti mohou vést k sociálnímu vyloučení na okraj naší společnosti. (Sirovátka, Mareš, 2008) Jedním ze stěžejních faktorů, který udržuje osoby vyloučené i nadále tam, kde jsou, je fakt, že se jedinci a sociální skupiny nepodílejí na utváření zdrojů společnosti jako ostatní jedinci. Proces sociální exkluze je chápán jako takový proces, který odjímá jedincům a sociálním skupinám práva a povinnosti, která plynou z participace na společnosti či komunitě. (Mareš, 2000)

4 Systém sociální péče v ČR

Čtvrtá kapitola naší teoretické práce je zaměřena na zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření. Legislativně jsme zařízení vymezili podle zákona o sociálních službách 108/2006 Sb. a popsali služby, které zařízení poskytuje, jelikož výsledky našeho výzkumu se opírají i o chod zařízení a způsob, jakým práce s dětmi v zařízení probíhá.

4.1 Druhy a formy sociálních služeb v ČR

Jako výchozí dokument pro tuto kapitolu nám poslouží zákon o sociálních službách 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Mezi základní sociální služby řadíme:

- a) *„Sociální poradenství,*
- b) *služby sociální péče,*
- c) *služby sociální prevence.“ (§32 zákona č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách)*

Základní formy poskytování sociálních služeb:

- 1) *„Sociální služby jsou poskytovány jako služby ambulantní, terénní či pobytové.*
- 2) *Za pobytové služby považujeme ty služby, které jsou spojené s možností ubytování v zařízení sociálních služeb.*
- 3) *Jako ambulantní službu bereme službu, za kterou klient dochází, dojíždí či je dopravován z místa svého bydliště do zařízení sociálních služeb a její součástí není možnost ubytování.*
- 4) *Terénní službou chápeme službu, která je klientovi poskytována v jeho přirozeném prostředí.“ (§33 zákona č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách)*

4.2 Služby sociální prevence

Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem

a šířením nežádoucích společenských jevů. (§53 zákona č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách)

4.2.1 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM)

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně.

Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) *výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti*
- b) *zprostředkování kontaktu se společenským prostředím*
- c) *sociálně terapeutické činnosti*
- d) *pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (§62 zákona č. 108/2006 Sb., zákon o sociálních službách)*

„Posláním NZDM je usilovat o sociální začlenění a pozitivní změnu v životním způsobu dětí a mládeže, které se ocitly v nepříznivé sociální situaci, poskytovat informace, odbornou pomoc, podporu a předcházet tak jejich sociálnímu vyloučení.“ (Streetwork, 2008, s 3)

Cílovou skupinou NZDM se stávají děti, které se nachází v nepříznivých životních situacích a spadají do určené věkové kategorie. Dále děti žijící v sociálně vyloučené lokalitě.

a) ocitají se v nepříznivých sociálních situacích

Jde o:

- Konfliktní situace ve společnosti.
- Obtížně zvládatelné životní události.
- Omezené životní podmínky.

b) věková skupina:

- 6-12 let
- 13-18 let
- 19-26 let

c) žijící nebo se pohybující v lokalitě, kterou můžeme vymežit:

- sociálně
- geograficky

d) další (doplňkové) charakteristiky:

- Nezapojení se do klasických volnočasových aktivit.
- Vyhýbání se standardním formám pomoci a péče.
- Nejčastější forma trávení volného času je neproduktivní.
- Přednost trávení volného času probíhá mimo rodinu či jinou sociální skupinu.
- Jejich životní styl, způsobuje konflikty.
- Nemají jasnou zakázku nebo ji nedovedou či nechtějí formulovat tak, jak to vyžadují jiné typy služeb. (Streetwork, 2008)

5 Psychoterapie a expresivní terapie u dětí

Kapitolu psychoterapie a expresivní terapie u dětí zařazujeme z důvodu, že skazkot terapie je terapeutickou metodou, která má velmi blízko k psychoterapii a využívá k léčení psychologické metody, které jsou obohaceny o bezpečnou práci skrze pohádku a metaforu. Skazkot terapie má z hlediska expresivních disciplín nejbližší k biblioterapii.

5.1 Vymezení psychoterapie

V dnešní době můžeme terapii rozumět „léčbu“ (vědecký postup), pomocí kterého napomáháme k uzdravení, a terapeut je specialistou na danou činnost. (Vymětal, 2004) *„Psychoterapie je léčebná činnost, při níž psychoterapeut využívá své osobnosti a svých dovedností k tomu aby u klienta došlo k žádoucí změně směrem k uspokojivějšímu prožívání, chování ve vztazích a sociálnímu začlenění“* (Roubal, Vybíral, 2010, s. 30). Ve všech terapeutických směrech je léčebným prostředkem terapeutický vztah, který je vytvářen chováním terapeuta. Tento vztah je založen na bázi důvěry pacienta v terapeuta a probíhající léčbu a na neutuchající naději ve změnu k lepšímu. (Roubal, Vybíral, 2010) V psychoterapii uplatňujeme tři stupně péče a to: profylaxi, terapii a rehabilitaci poruch zdraví.

- **Profylaxe:** primární prevence - opatření, která se snaží zabránit vzniku či rozvoji psychických či somatických poruch, které mohou vést k poškození zdraví. S profylaxí se můžeme setkávat při práci krizových center. Brzká diagnostika psychického problému či krize a včasná krizová intervence zmírňují riziko vzniku duševních poruch či jejich chronifikaci.
- **Terapie:** sekundární prevence - jedná se o léčbu jako takovou. Podle definic znamená užití psychologických prostředků, díky kterým se snaží zmírňovat a odstraňovat porušené zdraví. Jako cíl terapie chápeme obnovu zdraví. Psychoterapie se postupem času stala nedílnou součástí celkové léčby, jako faktor ovlivňující další zdravotní problémy.
- **Rehabilitace:** terciární prevence - jedná se o tzv. psychologickou intervenci, která usiluje o co největší zmírnění dopadu již vzniklé poruchy zdraví. Pracujeme zde na opětovném začlenění pacienta do života a jeho vlastním srovnání se s důsledky

způsobenými poruchou zdraví. Jako hlavní cíl rehabilitace můžeme chápat návrat do původního stavu. (Vymětal, 2004)

5.2 Psychoterapie v dětském věku

Pro dětský věk je typické, že na rozdíl od dospělosti a stáří se různé složky organismu a osobnosti vyvíjejí jinak a odlišným způsobem. Odlišné je také hodnocení závažnosti daných poruch v dětském věku. Dítě velmi snadno reaguje pomocí duševních a somatických příznaků na rozporuplné požadavky či situace v okolí. Subjektivní hodnocení daného zdravotního oslabení či postižení má své zvláštnosti v návaznosti na svůj věk. (Langmeier, 2010) I přesto, že je spousta terapeutů, kteří se dětmi nezabývají, musí být každému zcela jasné, že k dítěti nemůžeme v terapii přistupovat jako k dospělému. Pro dítě není vhodné použít jen klasickou formu rozhovoru, ale je třeba zapojit i jiné terapeutické dovednosti. Dítě můžeme zaujmout hrou nebo ho naladit figurkami zvířátek, jeho oblíbenou postavou, prací s hlinou nebo jinými výtvarnými či dramatickými formami. Dítě můžeme včlenit do vyprávění příběhu nebo s ním imaginativně putovat. (Geldard, 2008)

Jedním z velkých proudů dětské psychoterapie byla terapie vzniklá ve 20. a 30. letech 20. století jako odnož psychoanalýzy pro dospělé. Terapeuti, kteří se tomuto směru věnovali, přinesli do dětské psychoterapie nespočet podnětů. Anna Freudová vycházela z pedagogických úvah a zkušeností a vyzdvihovala nutnost navázat pozitivní vztah s dítětem. M. Kleinová však usiluje o vystavění takových technik, které budou umožňovat terapeutický proces i bez předešlé spolupráce. (Langmeier, 2010)

5.2.1 Typy chování dětí

V literatuře můžeme pozorovat několik výčtů typů chování, ke kterým se děti mají tendence uchýlovat pro zvládnání obtíží ve svém prožívání. (Geldard, 2008)

Dítě má odlišné vnímání a chápání, cítění a myšlení a jeho vyrovnávání se s obtížemi je odlišné od způsobů dospělých. Je menší a má daleko méně zkušeností než dospělý člověk. Dětské emoční prožívání je mnohem více spjato s konkrétními událostmi. (Langmeier, 2010)

Vzhledem k povaze našeho výzkumu a věku dětí našeho výzkumného souboru jsme se při práci setkávali s některými níže uvedenými typy chování dětí:

a) Regrese

Mladší děti a jejich vyrovnávání se s úzkostí je primitivnější než u dětí starších. Pro jejich věk je typické vrácení se k dřívějším stádiím vývoje. U malého dítěte může dojít k pocitu ohrožení narozením mladšího sourozence, může se cítit nejistě a tvoří se v něm pocity zlosti a žárlivosti. V tomto momentu, kdy se dítě vrátí ve vývojovém stádiu níže, věří, že bude rodiči oceňováno a příchod nového sourozence nijak neohrozí jeho dosavadní postavení a roli. (Geldard, 2008)

b) Popření

Pokud je některá situace velmi zneklidňující, může se u mladších dětí stát, že situaci zkreslí a vytvoří pro sebe a okolí přijatelnější verzi. (Geldard, 2008)

c) Vyhýbání se

Pokud dítě prožívá nepříjemné emoce a cítí se špatně, může mít tendence odvádět pozornost od bolestného či náročného tématu. Místo odpovědi na Vaši otázku Vám nabídne nějakou protislužbu, aby nemuselo odpovídat. (Geldard, 2008)

d) Potlačení

U starších dětí je vyrovnávání se s úzkostí mnohem složitější než u dětí mladších. Pokud děti potlačují bolestivé vzpomínky či prožitky z předešlých let, může se stát, že tato vzpomínka může být vytěsněna z jejich vědomí. (Geldard, 2008)

e) Projekce

Někdy se může stát, že dítě přenáší nežádoucí emoce na jinou osobu nebo neživý předmět. Výsledkem je dosažení uvolnění od nepříjemného pocitu. (Geldard, 2008)

f) Intelektualizace a racionalizace

Tyto dva způsoby obrany umožňují dětem hovořit o určitých zkušenostech či zážitcích, a to tak, aniž by se ponořily do svých emocí. (Geldard, 2008)

g) Užití obranných mechanismů

U mladších dětí je toto chování možno brát za zcela přirozené. U starších dětí je třeba zjistit, zda je dané chování způsobeno úzkostí, která doprovází právě probíhající dění, nebo zda se nejedná o vnitřní konflikt z minulých událostí. (Geldart, 2008)

5.3. Expresivní terapie

Expresivní terapie mají z psychoterapeutických směrů nejbližší ke skazkoterapii. Pokusíme se tedy obecně vymezit expresivní terapie a zaměříme se vzhledem k tématu na biblioterapii, ke které má skazkoterapie svou povahou nejbližší. (Autorka)

Expresivní terapie při své práci využívají uměleckých prostředků. Při této práci může docházet k uvolnění pocitů jako je strach a úzkost. K vyjadřování pocitů a emocí u tohoto typu terapie dochází skrze neverbální či verbální postupy. Nejčastěji se jedná o symbolickou rovinu vyjádření. (Vymětal, 2000) „*Výrazové umělecké prostředky, se kterými expresivní terapie pracuje, mají povahu dramatickou, hudební, literární, pohybovou a výtvarnou.*“ (Kantor, Lipský, 2009, s. 21)

Rozdělení terapií podle druhu užívaných výrazových prostředků:

- **Arteterapie** - práce s výtvarným uměním. Prostředkem je výtvarná tvorba a postupy.
- **Dramaterapie** - užití hraní rolí, divadelních postupů a rolí.
- **Muzikoterapie** - prostředkem terapie se stává melodie, zvuk, hudba, rytmus, melodie.
- **Tanečně pohybová terapie** - užití tance a pohybu k vyjádření emocí a pocitů.
- **Biblioterapie, Poetoterapie** - práce s literárním textem, literárním uměním a psáním. (Dosedlová, 2012)

Expresivní terapie vycházejí převážně ze speciální pedagogiky, ačkoliv primární základ mají v psychoterapii, psychologii a lékařství. Ve speciální pedagogice je léčebný charakter expresivních terapií chápán, jako postup s výchovnými a vzdělávacími účinky. (Vybíral, Roubal, 2010) Povaha našeho výzkumu je spíše expresivně terapeutická než speciálněpedagogická.

5.3.1 Biblioterapie

Název terapie pochází z řeckých slov *biblion* = kniha a *therapia* = léčit. Biblioterapii můžeme díky svému charakteru zařadit do expresivně-formativních terapií. Tento druh terapie užívá při své práci psaný text. (Svoboda in Müller, 2014) Biblioterapie patří k doplňkovým terapeutickým metodám, jelikož je častou součástí procesu léčby, nejedná se však o hlavní terapeutickou metodu. Hlavním cílem biblioterapie je dosažení žádoucího prožívání, chování a jednání klienta individuálně a společensky přijatelným směrem. (Svoboda, 2002)

Z biblioterapie je v současné době vyčleněna také terapie, která využívá prvky poezie, jako jsou nonsensy, rýmy, zvukomalba aj. Tuto disciplínu nazýváme poetoterapie. Biblioterapie se však zaměřuje hlavně na sémantický obsah slov a význam odstavců, kapitol a celých knih. Stěžejní roli zde hraje samotný příběh. (Svoboda in Banýrová, 2013)

Biblioterapii můžeme dělit na individuální a skupinovou. (Vášová & Černá, 1986) U hromadné biblioterapie je přítomný terapeut a větší sociální skupina. (Svoboda in Banýrová, 2013) V procesu biblioterapie se zaměřujeme na racionální a emocionální vnímání a prožívání daného díla. Jsou to silné emoční zážitky, které umožňují hlouběji proniknout do děje příběhu. Terapeut vede klienta k ztotožnění se s kladným hrdinou knihy. Patří k tomu prožívání hrdinových problémů, ale i oslava jeho vítězství. (Svoboda, 2002)

PRAKTICKÁ ČÁST

„Teorie jsou nezbytné. Svádějí k rozporům, ale i to má svou dobrou stránku, neboť se tak obnaží slabá místa v našich představách a ukáže se, kudy musí jít náš výzkum.“

(Hans Selye)

V praktické části vymezujeme výzkumný problém a výzkumné otázky, představujeme metody výběru zkoumaného vzorku, způsob sběru dat a následně data analyzujeme. Popisujeme také, jak výzkum probíhal, a poslední část pojednává o formulaci závěrů. Praktická část nám umožňuje vstoupit do problematiky sociálně vyloučené lokality a dětí v ní žijících. Práce s pohádkou nám poukazuje na obtíže v práci s metaforou v málo podnětném prostředí a zvýrazňuje oblasti, se kterými děti mohou mít obtíže. Naše praktická část práce nám umožňuje zamyslet se nad vhodným sestavením lekce s pohádkou, která by dětem ze sociálně vyloučené lokality mohla vyhovovat a pomoci jim minimalizovat deficity získané z důvodu nepodnětného prostředí.

6 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Výzkumný problém práce můžeme formulovat jako zjišťování specifických znaků v chování dětí vyrůstajících v sociálně vyloučené lokalitě. Zachycení fenoménů vznikajících při práci s pohádkou. A posledním výzkumným problémem je otázka, zda pohádka může být pro tyto děti přínosem při potýkání se s problémy a řešení jejich obtíží. Cílem výzkumného šetření bylo najít postup práce s pohádkou, který je pro klienty šetřené skupiny přínosný pro efektivní řešení konfliktů a obtíží. Chceme zjistit, zda metaforičnost pohádek dokáže být pro klienty zcela bezpečnou a přijatelnou formou speciálně-pedagogické či terapeutické intervence, zda může pomoci klientům s uvědomováním si vlastních hodnot, vést k otevření neřešených problémů a posilovat schopnost problémy následně řešit.

Výzkumné otázky

- *Jaká specifika vyplývají z romské etnicity?*
- *Jaká je dynamika skupiny a spolupráce skupiny působící v sociální službě a zároveň žijící společně v jedné lokalitě?*
- *V čem přináší práce s metaforou přínos pro klientelu dětí romského etnika?*
- *Jaká specifika plynou z práce s pohádkou s dětmi ze sociálně vyloučené lokality?*

6.1 Metodika výzkumu

Výzkum byl realizován pomocí metod kvalitativního šetření. Kvalitativní přístup našemu šetření ideálně vyhovoval. Bylo třeba individuálně posuzovat jedince a následně celou skupinu. Výzkumný vzorek nebyl velký, proto by počet pro kvantitativní šetření nebyl dostatečný a nevyhovovala by nám plošnost výsledků kvantitativního výzkumu. „*Kvalitativní přístup je nenumerné šetření a interpretace sociální reality, jehož cílem je odkrývat význam podkládaný sdělovanými informacemi*“ (Disman in Miovský, 2006, s. 16). Ve výzkumu se setkáváme s metodologickou triangulací, kdy jsme v kvalitativní metodě využili prvku měření z metodologie kvantitativního výzkumu, a to Likertovu škálu sumovaných odhadů, která se využívá ke zjišťování postojů k určitému chování či situaci. Tuto metodu jsme do výzkumu vybrali pro dokreslení a lepší zobrazení komparace ztotožnění se dětí s chováním pohádkových hrdinů.

Kvalitativní výzkum

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 10). Metodu kvalitativního výzkumu jsme vybrali z důvodu nízkého počtu jedinců ve zkoumaném vzorku. Specifičnost tématu a nutnost intenzivní spolupráce s lektorem nám také časově neumožnila lekce realizovat ve více zařízeních.

6.2 Výběr výzkumného vzorku

Jedná se o metodu **záměrného (účelového) výběru přes instituce**, při níž využíváme určitého typu služeb či zařízení, určeného pro skupinu klientů, kteří jsou pro náš výzkum klíčovými. (Miovský, 2006) Tato metoda je velmi efektivní pro výzkumníka z hlediska časového a finančního. Při výběru dané metody využíváme určitých metod, služeb či forem práce instituce, které jsou určené pro naši cílovou skupinu. (Miovský, 2006) Tato metoda byla vybrána z důvodu jednoduchého přístupu lektora do zařízení pro děti ohrožené sociálním vyloučením a dalším faktorem byla ochota zařízení spolupracovat na výzkumné práci.

6.3 Charakteristika výzkumného souboru

Jako výzkumný soubor byly vybrány děti ze sociálně vyloučené lokality Brno - Bratislavská. Jedná se o romské děti, které každodenně, již cca 3-5 let dochází do nízkoprahového zařízení pro děti a mládež DROM v Brně. Celkově se výzkumu zúčastnilo 20 dětí. 11 dívek a 9 chlapců. Vybrány byly děti ve věku od 6 do 11 let. Všechny děti navštěvují místní školy, kde je vysoká kumulace romských žáků. Výběr dětí byl náhodný, jednalo se o dobrovolnou lekci, a tak záleželo čistě na dětech, kdo z nich se lekcí chtěl zúčastnit. Respektovali jsme pravidlo nízkoprahového zařízení o dobrovolnosti. Pokud děti na lekci zůstat nechtěly, nenutili jsme je.

6.3.1 Kritéria výzkumného souboru

Pro náš výzkum bylo potřebné nalézt děti, které žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Jednalo se nám o děti, které pravidelně dochází do NZDM DROM v Brně. Dalším kritériem byla dobrovolná účast na lekcích. Dalším požadavkem byla romská národnost a věk dětí

od šesti do jedenácti let. Předpokladem bylo, že se každé lekce zúčastní 8 stejných klientů. Tento předpoklad byl mylný. Na každou lekci byl jiný počet klientů, kteří se většinou neúčastnili lekce předchozí. Do našeho souboru se tedy dostalo 20 dětí. Klienty ve své práci nemohu popisovat z důvodu anonymity osobních údajů v NZDM.

6.4 Charakteristika zařízení

V této podkapitole bude popsáno zařízení, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno. Je nezbytné uvést, na jakou klientelu se zařízení zaměřuje a jaké využívá metody k úspěšné práci s dětmi.

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež DROM

Sociální služba je poskytována klientům ve věkovém rozmezí 6 - 20 let, kteří žijí v Brně a jsou ohroženi sociální exkluzí. Zařízení se ve velké míře orientuje na hledání řešení obtížných situací, jelikož ze strany klientů je zaznamenána vysoká poptávka po spolupráci a svém vlastním osobním rozvoji. Dlouhodobou vizí zařízení je vychovat takového klienta, který na sebe na prahu dospělosti nahlíží kladně a je schopen jako všestranně rozvinutá osobnost individuálně fungovat ve společnosti. To obnáší ucelený přístup ke klientům a předání znalostí a dovedností, které je budou chránit a předcházet komplikacím, pramenícím převážně z neschopnosti orientovat se ve svých právech, povinnostech a dostupných službách, jež jim mohou pomoci. Klienti se nejčastěji potýkají s těmito obtížemi:

- Zažívají nepříznivou sociální situaci (jde o děti dlouhodobě nezaměstnaných rodičů, rodiny ohrožené lichvou, strach z vystěhování z bytu, nestabilita v rodině).
- Problémová školní docházka (problémy s prospěchem, zameškané hodiny, záškoláctví, agresivní projevy v chování).
- Problémy ve vrstevnické skupině (šikana, strach z odmítnutí skupinou).
- Nepříznivá rodinná situace (nízký socioekonomický status, chybějící rodič, nestálost rodiny). (<http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/socialni-sluzby/nizkoprahove-zarizeni-drom/nizkoprahove-zarizeni-pro-deti-a-mladez-drom.html>, [online, 20.3.2016])

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM), ve kterém proběhl, výzkum patří organizaci pracující s lidmi ohroženými sociálním vyloučením a nabízí další služby, NZDM je jen jednou z nich. NZDM navštěvují klienti ve věku 6-20 let. Tým NZDM se skládá ze 4

kontaktních pracovníků, speciálního pedagoga a vedoucí NZDM. NZDM funguje jako klubovna (pro děti 6-11 let) a klub(12-20 let), pracovnice pracují ve dvojici v jednotlivých klubech. Speciální pedagog je samostatná jednotka NZDM. Věnuje se převážně předškolní přípravě dětí ve věku 3-6 let.

6.5 Metody sběru dat

Pro náš výzkum bylo využito několik metod získávání a zpracovávání dat. Jedná se o **pozorování**, **metodu terénních poznámek** (deník terapeuta) a **Likertovu škálu sumovaných odhadů** (viz. příloha 5).

- **Pozorování**

Jedná se o metodu, která patří k nejstarším metodám zkoumání a dosahování poznatků z oblasti psychologie (Miovský, 2006). Jako cíl pozorování můžeme chápat jevy a vztahy, které jsou již identifikované a definované. Pozorovat můžeme pomocí nástrojů a přístrojů (videonahrávka) nebo pomocí smyslových orgánů. Pozorovatel může zaznamenat všechny věci a reakce, které vidí, nebo také pouze určité objekty či situace (WHO, 2016). V rámci našich lekcí se jednalo o pozorování nezúčastněné, kdy lekce byly vedeny autorkou práce a jeden z pracovníků zařízení vždy lekci pozoroval. Sledovali jsme chování dětí a jejich reakci na danou lekci (viz. příloha č. 2).

- **Metoda terénních poznámek**

Metodou terénních poznámek si pomáháme, pokud naše pozorování probíhá zúčastněnou formou. Slouží jako hlavní záznamový prostředek během pozorování. Do terénních poznámek zaznamenáváme to, co výzkumník vypožoroval v průběhu lekce, co viděl, slyšel, prožíval. Poznámky jsou subjektivní sběr dat (Hendl in Miovský, 2006). Tuto metodu jsme v naší práci využili, abychom podpořili metodu pozorování. Autorka práce vždy po lekci sepsala svůj subjektivní pocit z prožívání lekcí. Tyto záznamy nám dále pomohly při vytváření trsů z lekcí a při vyhodnocování každé lekce.

- **Metoda sumovaných odhadů**

Metoda sumovaných odhadů se využívá při měření určitých postojů. Jedná se o metodu, která napomáhá k průzkumu postojů jednotlivých respondentů k předkládané otázce (Reiterová, 2009). Jako základní materiál nám poslouží věta, otázka či výrok. Tento výrok je poté předkládán respondentovi s instrukcí, aby jej ohodnotil pomocí přiložené škály, která je vyjádřena buď úplným souhlasem, nebo nesouhlasem (Papica, 1974) V našem výzkumu využíváme prvek Likertovy škály – kategoriální posuzovací škály, která je vyjádřena pomocí

smajlíků (:), :/, :(). (Svoboda, 2012). V našem výzkumu byla tato metoda využita na tvorbu dotazníku, který měl seskupit a určit, jak děti vnímají chování pohádkových postav a zda se k jejich způsobům řešení situací přiklání či nikoli.

- **Dotazník**

Dotazník je metoda, při které máme předem připravené a formulované otázky. Otázky jsou seřazeny a respondent na dotazník odpovídá písemně. Dotazník může mít formu uzavřených či otevřených otázek. (Chráška, 2007) V našem dotazníku bylo využito otázek uzavřených, které se hodnotily pomocí kategoriální posuzovací škály, která byla vyjádřena pomocí piktogramů (smajlíků). (Svoboda, 2012)

- **Ohniskové skupiny**

Ohnisko je stanoveno povahou a cílem výzkumu a pomocí výzkumných otázek. Data získáváme na základě záznamu ze skupinového sezení a pomocí interakcí, které se ve skupině odehrávaly. V našem výzkumu jsme použili metodu nestrukturované ohniskové skupiny, jejíž charakter je dán tím, že dopředu není určena žádná závazná linie, kterou by se průběh skupiny měl řídit. Míra řízení skupiny je velmi malá a charakter vstupů lektora do diskuze je omezen na primární usměrňování a kontrolu, aby se skupina držela tématu. Výhodou nestrukturovaných ohniskových skupin je podpora a podněcování dynamiky a interakcí. Lektor při ohniskové skupině tyto situace sleduje a zaznamenává. (Miovský 2006)

6.6 Metody analýzy dat

- **Metoda vytváření trsů**

Tuto metodu využíváme nejčastěji k tomu, abychom shromáždili a vytvořili koncept určitých výroků. Tyto trsy vznikají díky podobnosti s identifikovanými oblastmi (Miovský, 2006). V našem výzkumu jsme postupovali pomocí vyhledávání, stejného prvku, který se vyskytoval ve všech lekcích. Další zkoumání ukázalo, že každá kategorie se v lekcích objevovala v odlišném rozsahu.

- **Metoda kontrastu a srovnávání**

Kontrastování považujeme za jednu z velmi důležitých metod, pokud v našem výzkumu potřebujeme od sebe odlišit dvě kategorie, které jsou velmi podobné. Napomáhá nám při upozorňování na rozdíly mezi téměř totožnými kategoriemi (Miovský, 2006). V našem výzkumu jsme metodu využili při vytváření trsů, kdy jsme se setkávali s velmi podobnými kategoriemi.

- **Metoda použitá na zpracování Likertovy škály**

Pro analýzu dotazníku jsme použili zobrazení pomocí grafů. Grafy jsme vytvořili v programu Microsoft Excel Starter 2007. Celkový graf jsme vložili do praktické části předkládané diplomové práce a doplnili jej o popis a zhodnocení. Zbylé jednotlivé grafy naleznete v přílohách předkládané diplomové práce (viz. příloha č. 1).

- **Dílčí postup analýzy dat**

Pro dílčí postup analýzy dat byla zvolena metoda vytváření trsů. Charakteristické pro dílčí postup analýzy kvalitativních dat je seskupování určitých výroků do kategorií na základě tématu, času a prostoru (Miovský, 2006).

7 Průběh výzkumného šetření

Výzkum byl realizován v nízkoprahovém zařízení pro romské děti DROM v Brně. Autorka zde měla možnost pracovat jako speciální pedagog. Lekce probíhaly v srpnu roku 2015 a uskutečnily se celkem čtyřikrát. Výzkum byl analyzován od října do prosince 2015. Účast na lekci byla dobrovolná a záleželo na dětech, zda se chtěly aktivity účastnit či nikoli. Podle toho se také neustále měnil počet klientů a každý týden byly ve skupině jiné děti. Žádné dítě neprošlo všemi čtyřmi lekce. V průběhu lekcí bylo prováděno vnější pozorování, zápis deníku terapeuta, vyplňování tabulky k vyhodnocení pomocí Likertovy škály sumovaných odhadů a také během lekcí probíhaly ohniskové skupiny. Následně jsme pomocí metody trsů zanalyzovali získaná data a vyčlenili několik fenoménů, které se při práci objevovaly.

7.1 Plánování výzkumného šetření

- Stanovili jsme si cíle a výzkumné otázky našeho šetření.
- V listopadu 2014 jsme kontaktovali nízkoprahové zařízení s nabídkou 4 lekcí pro děti ve věku 6 - 12 let.
- Sestavili jsme 4 lekce pomocí technik využívaných při práci s pohádkami.
- Oslovili jsme pracovnice zařízení při pomoci se sběrem dat a realizaci aktivit, při kterých vždy byly přítomny a dohlížely na dodržování pravidel zařízení.
- Samotná realizace výzkumu a sběr dat proběhla v období července a srpna 2015.

7.2 Popis lekcí

Každá lekce trvala 60 minut. V jejím začátku probíhalo vždy úvodní kolečko, v jehož rámci probíhalo představení a debata o tom jak se dětem daří a co se za uplynulý týden změnilo. Po „kolečku“ koloval kamínek, jehož přítomnost znamenala, že hovoří pouze ten, kdo má kamínek v ruce. Následoval vždy rituál v podobě stahování pomyslného stanu ze stropu a vstupování do něj, jako do imaginárního pohádkového prostoru, který měl za úkol vytvořit bezpečné prostředí. Ze začátku nebyl rituál dětmi přijímán. Nerozuměly, co mají dělat, co mají stahovat, když žádný stan ze stropu nevisí. Postupem lekcí jej začaly brát za svůj a ty děti, které byly na lekcích opakovaně, jej naopak vyžadovaly.

V první lekci proběhlo vyplnění dotazníku, ve kterém jsme se snažili zjistit postoje dětí ke způsobu, jak řeší problémy pohádkové postavy. Zajímalo nás, zda jsou schopny se s jejich řešením ztotožnit. Následovalo kreslení příběhu podle zadání lektora. V tom si děti

vedly dobře. Některým určité pasáže trvaly déle, a vznikaly tak časové proluky pro ty děti, které práci měly hotovou. Skupinová dynamika se občas rozpadala. Děti se styděly interpretovat vlastní příběhy, ale ve chvíli, kdy měly interpretovat příběh jiného kamaráda, je ostych přešel. Některé děti interpretovaly příběh podle své fantazie, jiné jen popisovaly, co je na obrázku nakresleno, bez souvislostí. Ohnisková skupina probíhala před reflexí. Skupina dětí seděla v kroužku. Skupině byla vždy položena jedna otázka týkající se výzkumu a děti měly o dané problematice diskutovat. Při první lekci diskutovali pouze dva členové, a to nejstarší chlapci.

Druhá lekce byla směřována k přehrávání pohádky. Ač byly děti ze začátku skeptické a hrát se jim nechtělo, byla lektorovi nápomocna skutečnost, že se jednalo o děti, které v rámci NZDM navštěvují také divadelní kroužek. Starší děti lektorovi pomohly vybudovat divadelní atmosféru pro děti mladší. Lekce opět obsahovala rituál, a jelikož se jí účastnily z převážné většiny jiné děti, bylo potřeba znovu vše vysvětlit. Rituál byl již přijímán o něco lépe. Úkolem dětí bylo procházet se po prostoru a ztvárnit sochy podle aktuálních pocitů, které u nich vyvolaly otázky zadávané lektorem. Děti byly schopny úkol splnit podle zadání a bez větších obtíží a zvládly se i vcítit do daných situací. Jako příklady jsme vybírali reálné, jim blízké situace. Z prožitých pocitů měly děti za úkol zinscenovat pohádku, která by se vztahovala k jejich prožitkům. Děti jsme rozdělili do dvou skupin. První skupina na své pohádce pracovala s plným nasazením. Jejich vystoupení obsahovalo dialogy postav, vypravěče, rekvizity, kostýmy i dějovou linku. Druhá skupina dětí nenacvičila nic, jelikož nejstarší člen skupiny byl zklamaný z toho, že nemůže být v první skupině, a odmítl pracovat. Zbytek skupinky nebyl schopen sám něco vytvořit. Během ohniskové skupiny se děti moc nesoustředily. Jedna část skupiny byla znuděná, protože si kvůli vůdkyni skupiny, která nechtěla spolupracovat, nic nepřipravili, a druhá skupina byla uvolněná a rozesmátá, protože se jejich vystoupení povedlo.

Třetí lekce se zúčastnily některé děti, které byly přítomny na předchozích hodinách, polovina aktérů se však zapojila poprvé. Děti, které už s rituálem někdy pracovaly, si o něj samy řekly a vyžadovaly jej. S ostatními pracovníky jsme se snažili vytvořit prostor pohádkového prostředí. S dětmi jsme chodili po prostoru a říkali věty z pohádek, snažili jsme se na sebe navázat příběh pomocí vět z různých pohádek. Úskalí nastalo, když děti pohádku neznaly. Nebyly tak schopny na příběh navazovat. V další části lekce byly děti rozděleny na dvě skupiny podle pohlaví. První skupina dívek dostala pro svou práci pohádku „O Popelce“ a druhé skupině byla přidělena romská pohádka „O zapomenutém čertovi“. Spoléhali jsme na to, že si děti romskou pohádku budou umět vybrat sami, ale děti kroutily

hlavou, že žádnou romskou pohádku neznají. Proto jsme využili příběh, se kterým děti pracují v divadelním kroužku. V této lekci měly děti za úkol podrobně se seznámit s postavami z příběhu a s jejich charaktery a následně příběhy podle charakteru postav přehrát z pozice jiné postavy než hlavní. Avšak děti hned na začátku odmítly hrát před ostatními divadlo. A tak jsme se dohodli, že místo toho nakreslí postavy na arch papíru, připiší k nim jejich vlastnosti a pak si vyberou jednu postavu podle svých sympatií. Děti souhlasily. Skupinu dívek práce příliš nebavila, každá chtěla kreslit postavu Popelky a být Popelkou. Snažili jsme se dívkám přiblížit pohádku a další dívčí postavy, které se v ní nacházejí, aby si každá zkusila najít někoho jiného. Nakonec se povedlo a dívky si vybraly postavy: královnu, Popelku, macechu a holuba. Královna byla podle děvčat hodná, protože byla maminka prince. Popelka byla také hodná, vařila, uklízela, sbírala zrní a pomáhala. Macecha byla zlá, vše zakazovala a nikdo ji neměl rád. Holub byl hodný, protože Popelce pomáhal sbírat zrní. Dívky nechtěly pohádku prezentovat před ostatními, avšak nejvíce se zapojily do ohniskové skupiny.

Poslední lekce se zúčastnila opět pouze polovina dětí, která už na lekcích byla. Pro druhou polovinu to byla zcela nová zkušenost. Atmosféru pohádkového prostředí jsme se snažili po rituálu navodit tím, že jsme vstoupili do prostředí nějaké pohádky a ptali jsme se dětí, jako která postava se v této pohádce cítí. Děti po sobě postavy hodně opakovaly. Při následné práci jsme dětem předložili několik vět z terapeutické pohádky od Světlany Anatoljevny Černajevy „Chlapec netvor“ (Светлана Анатольевна ЧЕРНЯЕВА, 2007, s. 101-105).

Věty, se kterými jsme pracovali: „*Když byl Jiří chlapcem, bylo všechno normální: hrál si, zlobil, chodil s kamarády, rodiče někdy poslouchal, jindy ne, jednou byl veselý, jindy smutný, neměl moc rád učení, ale rád si vymýšlel všelijaké neobyčejné příběhy.*“

„*Ale když vyrostl, tak se sám ke svému překvapení začal měnit ve zlého draka, v nestvůru.*“

„*Když poprvé ucítil, že se blíží příšera, snažil se Jiří utéct pryč, tam, kde jej nikdo neznal. Pokaždé, když příšera zmizela, chlapec doufal, že se již navždy osvobodil, a chtělo se mu zapomenout na chování příšery a také nevěřil, že se může tak měnit.*“

„*A co ty, tati, tebe také ohrožovaly proměny?*“

„*Zavřel jsem svého netvora pod zámek. Někdy vrčí a řve, ale já se snažím, aby se to nikdo nedozvěděl.*“

„*Znám takové případy, můj chlapče. Pokud nebojuješ, nezbyvá drakovi nic jiného než zmizet. Ale pak se svět stane jedním velkým drakem.*“

„*Nechci být netvorem, chci být sám sebou.*“

„Ty chceš porazit netvora a on chce porazit tebe, to je jen jeden úhel pohledu. Bez ohledu na to, za koho se pokládáš, usiluješ o tajnou pravdu.“ (celý příběh viz. příloha č. 5)

Děti se rozdělily do dvojic a každé si vybralo jeden nebo dva ústřížky a dopsalo nebo domalovalo k nim svůj příběh. Se čtením dětem pomáhaly pracovnice. Ty děti, které si vybraly dlouhou část pohádky, se vracely pro tu kratší a jednodušší. Následně děti své příběhy četly před celou skupinou. Některým dětem, kterým šlo hůře čtení, bylo předčítání nepříjemné, jelikož nejstarší děvčata měla tendence se posmívat

8 Výsledek analýzy dat

Z deníku terapeuta a pozorování skupiny jsme pomocí metody trsů vytvořili následující kategorie:

- a) vůdce skupiny
- b) spolupráce
- c) metafora
- d) agresivita
- e) neklid
- f) stud za svou práci
- g) rituál
- h) představivost
- i) projekce

8.1 Kategorizace získaných dat

Kapitola 8.1 podrobně popisuje objevující se a opakující se prvky v lekcích. Smyslem výzkumu je zmapovat jednotlivá specifika práce s pohádkou u dětí romského etnika. Tato specifika (vůdce skupiny, těžší práce s fantazií a představami, aj.), můžeme nacházet v nasycenosti kategorií našich lekcí.

a) Vůdce skupiny

I. Při první lekci byl vůdcem skupiny chlapec, kterého ostatní respektovali, protože byl nejstarší. Měl na ostatní pozitivní vliv, protože pečlivě a svědomitě pracoval. I když k němu ostatní upínali svou pozornost, on si jí nevšímal a pracoval dále.

II. Ve druhé lekci se stala vůdcem skupiny opět nejstarší účastnice, tentokrát tedy dívka, která pozitivně motivovala svou skupinu a byla „tahounem“ lekce. Bohužel však druhá nejstarší dívka, která byla vedoucí druhé skupiny, žárlila, že nemůže být s první nejstarší dívkou ve skupině, a tak v důsledku její neaktivity druhá skupina vůbec nepracovala.

III. Třetí lekce probíhala mezi vrstevníky, a tak se zde žádné projevy vůdcovství neobjevovaly. Skupina chlapců spolupracovala mnohem pospolitěji než skupina dívek, které se dohadovaly a neustále po sobě opakovaly.

IV. Při poslední lekci se vůdci skupiny staly opět dvě nejstarší dívky, ale jelikož byla skupina poskládána z dětí z jiné lokality, nepodařilo se jim strhnout na sebe pozornost svým chováním.

Souhrnně z pozorování vyplývá, že v každé lekci se objevoval vůdce skupiny, který skupinu řídil, často hovořil a ovlivňoval ostatní členy. Vůdcem skupiny byl vždy nejstarší člen. Ve druhé lekci se objevil konflikt mezi dvěma nejstaršími členy, který narušil práci jedné skupiny. Velký vliv na vůdcovství skupiny měla také délka docházení do zařízení: více se projevovaly děti, které byly na chod zařízení zvyklé.

b) Spolupráce

I. Při první lekci byly děti nadšené a snažily se spolupracovat. Máme subjektivní pocit, že je to dáno tím, že jsou zvyklé spolupracovat i v zařízení. Avšak ve chvíli, kdy děti neporozuměly zadání, začaly lekci ignorovat a narušovaly práci ostatním.

II. Ve druhé lekci byla spolupráce patrná pouze v jedné skupině. Děti nazkoušely samostatně divadlo bez obtíží, avšak z přehrávání bylo znát, že „vůdce skupiny“ všechno vymýšlel sám. Druhá skupina nepřipravila nic, nejstarší z dívek byla našťvaná a odmítla pracovat a zbytek skupiny nebyl schopen sám divadlo nazkoušet.

III. Při třetí lekci byly děti rozděleny do skupin na dívky a chlapce. Chlapecká skupina spolu komunikovala a podporovala se. Přemýšlela nad příběhem a smysluplně odpovídala na dotazy. Skupina byla schopna interpretovat pohádku. Dívčí skupina stagnovala a „vyhrožovala“, že ji to nebaví a že odejde, avšak po argumentu, že když odejde, už se na aktivitu nesmí vrátit, začala spolupracovat. Nesnažila se však dodržet zadání úkolu. Můžeme to přisuzovat tomu, že dívky dostaly známou pohádku, avšak chlapci pracovali s pro ně neznámým příběhem.

IV. Při poslední lekci byla skupina rozdílná věkově i schopnostmi a také lokalitou, ve které děti bydlely, a to se také odrazilo na kooperaci. Spolupracovaly spolu děti ze stejných lokalit. S nejmladším členem nespolečně pracoval nikdo.

Ve věci spolupráce jsme vypořizovali, že v každé lekci byla kooperace podmíněna jiným faktorem. Při první lekci to byl faktor porozumění zadání, ve druhé spolupráci ovlivňoval vůdce skupiny, ve třetí lekci výběr pohádky a ve čtvrté lekci délka docházení do zařízení. O něco lépe pracovaly děti, které do zařízení docházely déle. Pro práci je velmi důležitá motivace a přizpůsobení lekce skupině, se kterou pracujeme.

c) Metafora

Metafora se vzhledem k tématu výzkumu objevovala ve všech lekcích. Byl to jeden z nejstěžejnějších prvků lekcí. Subjektivně vnímáme, že pro skupinu romského etnika bylo náročnější pochopit a pracovat s metaforou. Nebylo moc reálné hovořit v metafoře, vždy jsme museli uvádět reálné příklady.

I. Při první lekci bylo náročné zařadit do práce rituál založený na imaginárním stanu, který „jako“ stahujeme. Děti to nechtěly dělat, protože „tam nahoře přeci žádný stan není, tak co tady budeme šaškovat“. Během ohniskové skupiny, při které jsme rozebírali, zdali bychom chtěli naše hrdiny mít jako opravdové přátele, se děti shodly na tom, že je naprosto nepřípustné a nesmyslné, aby Spiderman byl naším opravdovým přítelem, když neexistuje. Pokud se však jednalo o reálnou postavu, tak by se děti dané osobě svěřit šly.

II. Ve druhé lekci se měly děti vžívat do pocitů „jak jsem se cítil, když“, opět se ale jednalo o velmi jasné a primitivní situace, které byly spojeny s jejich nejužším životem a prožíváním.

III. Ve třetí lekci se metafora objevila přímo v pohádce. Při ohniskové skupině jsme narazili na téma, kdy Popelka utekla i přes přísný zákaz. Zajímalo nás, jak to děti vnímají, zda je to správné jednání, nebo ne. Děti se rozpovídaly o tom, že poslouchají jen toho, koho chtějí, většinou však jen romské dospělé, gadža by neposlechly.

IV. V poslední lekci se s metaforou pracovalo v rámci příběhu „Chlapec – netvor“, který bojoval se svým vztekem. Ten byl v příběhu znázorněn jako příšera, již se snaží porazit. Avšak děti neuměly daný příběh rozklíčovat a velmi špatně se jim pracovalo se vztekem jako takovým. Můžeme to přisuzovat i tomu, že skupina poslední lekce byla složena ze samých dívek.

Práce s metaforou byla jedním ze specifíků, které se při práci s pohádkou objevovalo. Pro děti bylo náročné pracovat s metaforou, odstup od problémů byl příliš velký. Pro děti bylo nepředstavitelné řešit své problémy s imaginárním hrdinou. Při práci s metaforou u této klientely je třeba pracovat s kratší distancí a neustále metaforu vztahovat na realitu.

d) Agresivita

Agresivita se objevovala ve velmi malé míře, což bylo zřejmě dáno přísněji nastavenými pravidly ve skupině, kdy při sebemenších agresivních projevech byly děti vyloučeny z lekce. U skupiny byla pravidla vytvořena zařízením a byla pevně ukotvena a zažita.

I. V první lekci se agresivita projevila u nejmladších členů, v rámci práce s hrdinou. Jednalo se o hrdinu z akčního filmu a jeden z chlapců se nechal unést jeho vlastnostmi. Agresivita se často projevila také při tvorbě příběhu o hrdinovi, zápletka se neobešla bez zbraní, krve a násilí.

II. Ve druhé lekci při nácviu pohádky se agresivita neobjevovala téměř vůbec. Ani pohádka nebyla vymyšlena s agresivními prvky. Objevil se prvek alkoholu, opilosti, nešťastné lásky a nadřazenosti muže nad ženou.

III. Ve třetí lekci se agresivita objevovala spíše u dívek, a to ve formě vyděračného a manipulativního chování. „*Mě to nebaví, tak nebudu pracovat a odejdu, a když odejdu, ty to nebudeš tady mít s kým dělat, takže dělejme něco jiného*“. Chlapci pracovali se zápallem pro téma.

IV. Účastnicemi poslední lekce byly pouze dívky, každá byla z jiné lokality, skupinky držely pohromadě a k agresivním konfliktům nedocházelo, a to i přesto, že téma lekce bylo zaměřeno na práci s vnitřním vztekem a agresivitou.

Agresivita se ve většině lekcí neobjevovala. Mohlo to být dáno přísně nastavenými pravidly zařízení, kde se agrese vůči ostatním netoleruje a klienti musí při takovém chování opustit zařízení.

e) Neklid

I. Neklid byl v první lekci velmi výrazný, děti byly rozrušeny, protože nevěděly, co je čeká. Zároveň se těšily na něco nového a chtěly pracovat. V různých časových prodlevách se neklid zvyšoval a nabourával práci ostatním. Rozrušenost přetrvávala i při tvorbě příběhu a následné interpretaci.

II. Při druhé lekci se neklid odrážel pouze na jedné části skupiny, která odmítala nacvičovat divadlo a pasivně sledovala druhou pracující skupinu, která neměla problém plnit zadání.

III. Ve třetí lekci se neklid projevoval opět pouze u jedné skupiny, jejíž členkou byla dívka, která odmítala pracovat i v předešlé lekci. Ovšem druhá skupina se nenechala rozhodit negativním přístupem této skupinky a pracovala i nadále. První skupina se zapojila po celý čas práce, kromě účasti na ohniskové skupině.

IV. V poslední lekci se neklid objevil v návaznosti na náročnost lekce, kdy bylo velmi těžké porozumět příběhu „Chlapec netvor“ a pomocí metafory pracovat se svým vlastním vztekem.

Neklid se v určité síle objevoval ve všech lekcích. Vyzorovali jsme, že jeho spouštěčem většinou bylo nepochopení zadání či špatné časové rozložení lekce, kdy jedna část skupiny již měla hotovo a druhá polovina ještě pracovala. Vliv na neklid měla také malá variace úkolů, kdy lektorka pohotově nereagovala na potřeby dětí.

f) Stud za svou práci

I. V první lekci bylo úkolem dětí interpretovat obrázek jiného dítěte. Většina dětí kromě „vůdce skupiny“ nechtěla nic říkat, nebo naopak svou interpretaci obrátila v legraci a zesměšnila sebe i autora příběhu. Při ohniskové skupině se nejvíce rozpovídal opět pouze „vůdce skupiny“.

II. Druhá lekce byla zaměřena na vystoupení se scénkou. Děti byly rozděleny do dvou skupinek, první skupinka neměla žádný problém s nacvičením scénky a se samostatným

výstupem před ostatními. Druhá skupina nebyla schopna cokoli nacvičit, tudíž ani nevystupovala.

III. Při třetí lekci měli ze začátku problém chlapci s prací na pohádce, kterou měli ztvárnit. Původní záměr byl, že děti pohádku zinscenují, avšak to všechny striktně odmítly, a tak jsme přistoupili ke kreslené verzi a povídání.

IV. Ve čtvrté lekci se stud neobjeoval. Poslední lekce byla velmi klidná a pomalá a spíše se zdrhávala na náročnosti tématu a neschopnosti více se do tématu ponořit.

Stud při prezentaci svých prací se objevil ve všech lekcích. Děti si nebyly jisté (tedy kromě vůdců skupiny), zda je jejich tvorba dobrá či správná, a ani ujišťování, že nic není špatně, nepomohlo jejich obavy zmírnit.

g) Rituál

Rituál byl obsažen v každé lekci a ohraničoval začátek a konec práce. Děti se mu ze začátku smály. Stahovali jsme imaginární stan. Děti romského etnika měly velký problém ze začátku pochopit, o co se snažíme a „*že tam nahoře jako vůbec nic není, tak co děláme*“.

I. V první lekci byly děti z rituálu v rozpacích. Nerozuměly tomu, proč jej mají dělat. Přišlo jim to směšné a prvních 5 minut se řešilo „proč mám stahovat ten stan, když nahoře žádný stan není“. Až se do procesu zapojily i ostatní pracovnice, byly děti ochotny spolupracovat a pracovat podle zadání.

II. Jelikož se druhé lekce zúčastnily jiné děti, tak z rituálu byly v podobných rozpacích jako v prvních lekcích. Avšak iniciativy se brzy ujala nejstarší dívka ze skupiny a ostatní poté byli ochotni spolupracovat.

III. Na třetí lekci již byly děti, které na některé z lekcí pracovaly, a tak už věděly, co je čeká, a samy si o rituál řekly. Baval je a snažily se ho co nejvíce prožít.

IV. V poslední lekci byl rituál velmi nevýrazný. Nové děti netušily, co a proč mají dělat, děti, které už rituál znaly, hru bojkotovaly.

Rituál byl důležitý pro ohraničení naší práce. Pro děti to bylo něco nového a neznámého, avšak po krátké době se s rituálem sžily a naučily se s ním pracovat. Pomáhal jim v přemostění atmosféry a udržování pozornosti při lekci.

h) Představitost

Při práci s pohádkou pracujeme s představivostí dětí. Nejde o to, že dítěti předložíme hotovou pohádku, ale snažíme se o to, aby na ní pracovalo samo. Často jsme používali jen určité prvky či úryvky z pohádek. Pracovali jsme s pohádkami notoricky známými i naprosto neznámými s pohádkou českou i romskou, s inscenací pohádky i psaním příběhu.

I. Při první lekci byly nároky na představivost poněkud větší než v ostatních lekcích. Děti měly za úkol podle pokynů nakreslit příběh svého hrdiny. Často se jednalo o postavy z pohádek a filmů. Mladší děti nebyly schopny nakreslit nic, jejich kresebný obsah v šesti letech byl bezobsažný. Při interpretaci obrázků si věděly rady starší děti, mladší jen popsaly, co vidí na obrázku.

II. Ve druhé lekci bylo úkolem dětí vymyslet podle svých pocitů pohádku a sehrát ji. První skupina pod taktovkou „vůdce skupiny“ úkol zvládla. Příběh byl však vymyšlen jednou osobou. Druhá skupina dětí odmítla pracovat.

III. Třetí lekce byla zaměřena spíše na pohádku jako takovou. Představivost zde děti zapojovaly ve vymýšlení spojitostí mezi jednotlivými pohádkovými postavami a jejich osudem a ve fantazírování, jak by pohádka mohla dopadnout jinak. Chlapci byli při práci motivovanější a ochotnější, zabývali se romskou pohádkou, kterou však neznali. Dívky pracovaly s pohádkou o Popelce a zajímaly je spíše krásné šaty, než příběh postav a jejich charakter.

IV. Poslední lekce vyžadovala vysokou míru představivosti. Pracovali jsme s výňatkem z příběhu terapeutické pohádky „Chlapec – netvor“. Děti nebyly schopny interpretovat příběh jako práci se svým vztekem a agresí.

Představivost byla u dětí ze sociálně vyloučené lokality v každé lekci velmi slabým článkem. Většinu věcí bylo třeba zakládat na reálném podkladu. Tento deficit můžeme přičíst nepodnětnosti prostředí, ve kterém děti žijí. Je tedy třeba lekce strukturovat na reálném podkladě a do fantazií se pouštět po malých krůčcích.

i) Projekce

Na projekci byl kladen při práci velký důraz. Snažili jsme se, aby si děti z pohádek co nejvíce odnesly a inspirovaly se pohádkovými postavami a jejich způsoby řešení a prožívání situací. Projekci jsme se snažili zjišťovat pomocí ohniskových skupin. Nejuvědoměleji si projekci uvědomovaly nejstarší děti a většinou „vůdcové skupiny“. Ostatní děti při ohniskových skupinách mlčely. Podotýkáme, že děti jsou zvyklé se v zařízení zapojovat do seberozvojových aktivit a hovořit o sobě a svých pocitech.

I. V první lekci se v ohniskové skupině otevřela diskuze na téma, zda by se děti šly svému hrdinovi z příběhu svěřit s problémem. Odpovídali pouze dva chlapci, z nichž jeden měl za hrdinu reálnou postavu a druhý Spidermana a jeho názor zněl: *„to by přeci nešlo, nechtěl bych ho za nejlepšího přítele a ani bych se mu nesvěřil.“*

II. Při první lekci se děti měly vžívat do pocitů při jednoduchých situacích, jako např.: poprvé v klubovně, dostal jsem dárek na Vánoce, který jsem si opravdu přál. Děti se zvládly

do situací vcítit bez obtíží, tyto pocity poté měly přenést do své pohádky. Pohádka neobsahovala pocity ze situací, které si děti v úvodní části lekce prožily. Byla to klasická pohádka o nešťastné lásce, princezně, princovi a svatbě.

III. U třetí lekce mělo dojít na projekce do postav ze známých pohádek a přehrání pohádky. Děti však přehrávat pohádku odmítly. A tak jsme se o charakteru bavili pouze nad kresbou. Projekce proběhla až při ohniskové skupině, při rozhovoru o Popelce, zda bylo správné, že šla na bál, na který jít neměla, a zda to tak děti také dělají, když jim někdo něco zakáže, tak neuposlechnou.

IV. Ve čtvrté lekci měla projekce probíhat v rámci uvědomění, že chlapec v příběhu, který popisuje svůj boj s příšerou, bojuje se vztekem. Děti tuhle metaforu nepochopily. Po objasnění metafory byly schopny říci, co je pro ně vztek, jak ho prožívají a co jim pomáhá při jeho zvládnutí.

Práce s projekcí se nezdařila téměř v žádné lekci. Pro děti bylo příliš náročné pracovat s nereálnými postavami a projekcemi. Nejlépe projekce zvládaly vždy nejstarší děti. Pro další práci je potřeba, opět stejně jako s metaforou, začít pracovat po malých krůčcích, nepředpokládat, že pokud řekneme, představ si, že jsi v zahradě, že dítě automaticky ví a cítí, kde se nachází, neuspěchat pro lektora „bezvýznamné kroky“.

8.2 Interpretace výsledků metodou vytváření trsů

Jedná se o dílčí postup analýzy dat - vytváření trsů. Pomocí této metody analyzujeme kvalitativní data. Seskupíme určité výroky do skupin na základě daného tématu, času a prostoru. (Miovský, 2006) Metoda kontrastu a srovnávání nám umožňuje odlišit dvě kategorie, které jsou velmi podobné. Upozorňuje nás na odlišnosti mezi téměř stejnými kategoriemi (Miovský, 2006). V našem výzkumu jsme metodu použili při vytváření trsů.

Lekce Trsy	I.	II.	III.	IV.
Vůdce skupiny	2	2	0	1
Spolupráce	2	1	1	0
Metafora	2	1	2	2
Agresivita	2	0	1	0
Neklid	2	1	1	2
Stud za práci	2	1	1	0
Rituál	0	0	2	0

Představitost	2	1	1	0
Projekce	0	0	1	1

Tabulka č. 2: Trsy

Legenda k tabulce:

0 - kategorie se v lekci vůbec nevyskytovala

1 - kategorie se v lekci vyskytovala částečně

2 - kategorie se objevovala v průběhu celé lekce

Podle tabulky můžeme pozorovat, že první lekce obsahovala všechny kategorie ve větší míře, kromě trsu projekce a rituálu. Na lekci bylo přítomno nejvíce dětí a pracovaly opravdu se zájmem. Mladší děti nebyly schopny příběh vůbec nakreslit. Když jsme se jich zeptali, co „bezobsažná čmáranice“ znamená, tak byly schopny popsat, o co jde. Po upozornění, že ostatní nebudou moci poznat, co je na obrázku nakresleno, se začaly zajímat, jestli to ostatní opravdu nepoznají. Děti spolupracovaly skvěle, jsou zvyklé pracovat díky projektům v zařízení. Agresivita se projevovala spíše u mladších dětí, a to při kreslení svých hrdinů, do kterých se děti vžily. Děti se styděly interpretovat své obrázky, ale po výměně výtvorů o obrázcích ostatních hovořily. Děly si legraci, ale smály se spíše sobě, ne výtvorům ostatních. Při ohniskové skupině se rozhovořili pouze dva chlapci. Odmítali jakékoli alternativy se svými hrdiny, cokoli imaginárního či nereálného.

Druhá lekce podle tabulky vykazuje menší naplnění trsů než předešlá lekce. Plně byla zastoupena pouze kategorie vůdce skupiny. Ti se objevovali ve skupině rovnou dva. Avšak ostatní trsy jsou nenaplněny. Můžeme to přikládat tomu, že děti byly rozděleny do dvou skupin a pouze jedna skupina byla schopna a ochotna pracovat podle zadání. Druhou skupina vedl druhý „vůdce skupiny“, který se zlobil, že nemůže být v první skupině. A zbytek skupiny nebyl schopen bez nejstaršího člena pracovat, připravit vystoupení a předvést jej. Vůdce druhé skupiny neustále komentoval vystoupení první skupiny a snažil se jej shazovat.

Třetí lekce naplnila většinu kategorií jen z části. Jediná kategorie, která zůstala opominuta, byla „vůdce skupiny“. Můžeme se domnívat, že je zde spojitost s tím, že lekci navštívily zcela nové děti z úplně jiné lokality, než ze které pochází účastníci z předešlých lekcí, a tak se silnější členové z minulých lekcí neprojevovali natolik manipulativně jako dříve.

Poslední lekce naplnila pouze čtyři z devíti kategorií. Celkově vnímáme poslední lekci jako málo pružnou, aktivní a vydařenou. Téma práce se vztekem bylo dobré, ale jelikož děti neprošly všemi lekcemi, byla hloubka lekce bezpředmětná. Pracovat s metaforou zvládly

jen nejstarší dívky, které navštívily dohromady tři lekce. Zbytek skupiny, který byl na lekci poprvé, se příliš do aktivit nezapojil. Aktivita byla pro ně náročná.

Po srovnání jednotlivých lekcí vyplývá, že je třeba volit více strukturovaný způsob lekcí, které jsou založeny na reálných situacích a osobách. S metaforou začínat po malých krocích a nepředpokládat, že když řekneme, ať si děti něco představí, že si to doopravdy představí. Kontrasty v trsech si můžeme vysvětlovat tak, že vždy záleželo na složení skupiny, jelikož v žádné lekci nebylo stejné složení dětí, vždy přibyl někdo nový a někdo odešel. V lekcích jsme se tedy nemohli odkazovat na zkušenosti z předešlých hodin a vždy jsme začínali od začátku. Nebylo zde patrné nabývání zkušeností s prací s pohádkou na základě předešlé zkušenosti. Patrně by se dětem pracovalo s pohádkovou metaforou lépe, kdyby absolvovaly všechny lekce. To, že v lekcích byla ze začátku nízká efektivita rituálu, může být dáno tím, že s ním děti nikdy v zařízení nepracovaly a chybělo zde porozumění smyslu rituálu. Neklid se objevoval ve všech lekcích, a to z důvodu neschopnosti lektorky reagovat na aktuální potřeby dětí. Spolupráce byla založena především na předpokladu, jak si skupina „sedne“ a kdo na lekci dorazí, což vzhledem k dobrovolnosti programu bylo neovlivnitelné.

8.3 Kvantitativní měření

V rámci kvalitativního šetření jsme se rozhodli použít také jeden prvek z oblasti kvantitativního měření. Dotazník. Jednalo se o zjištění postojů a názorů na chování pohádkových postav, jak je děti vnímají a zda se ztotožňují s hrdiny pohádek a jejich řešení situací berou za kladné, či nikoli. Tyto postoje jsme se snažili změřit pomocí Likertovy škály sumovaných odhadů. Dětem jsme předložili na začátku lekce dotazník, který vyplnily. Původní myšlenka byla taková, že změříme postoje na začátku první lekce a potom na konci poslední lekce a porovnáme význam práce s pohádkou, zda lekce nějak změnily postoje dětí. Avšak předpoklad toho, že na každé lekci budeme mít stejné děti, byl mylný. Do diplomové práce tedy dáváme pouze výčet postojů všech dětí, které se lekcí zúčastnily.

Do dotazníku jsme umístili několik situací, které pohádkové postavy musely v rámci svého příběhu řešit. Úkolem dětí bylo posoudit podle vlastního názoru, zda chování pohádkového hrdiny bylo správné nebo ne, v možnostech měly také, že nevědí, anebo že pohádku neznají. Vzor dotazníku viz příloha č. 6.

V našich lekcích jsme pracovali s hrdiny pohádek, s nimiž se děti měly ztotožnit a uvědomit si, zda jsou schopni se chovat jako oni, nebo zda s nimi nesouhlasí a řešily by situaci jinak:

Mezi situace jsme zařadili:

- Jeníček s Mařenkou loupali perníček z chaloupky Ježibaby, protože měli hlad.
- Sněhurka ulehla do cizích postýlek v cizím domě, kde nikdo nebyl, aby se ukryla před zlou macechou.
- Jiřík ze Zlatovlásky snědl maso z bílého hada, aby porozuměl řeči zvířat. Král však zakázal komukoliv ochutnávat hadovo maso.
- Smolíček otevřel Jeskyňkám, které žadonily, že si ohřejí jen prstíčky. Smolíček měl od jelena zákaz otevírat.
- Popelka šla na bál, na který měla přísný zákaz.
- Budulínek se projel na ocásku lišky, aby zažil dobrodružství.
 - Kůzlátka otevřela zlému vlkovi, který si změnil hlásek na mamincin a kůzlátka tím obelstil.
 - Růženka využila chvíle, kdy chůva spala, a ze zvědavosti šla do tajné komory, kde na ni čekala čarodějnice s růží.

Dotazník byl analyzován obyčejnou čárkovací metodou (ručně) a výpočtem procent, které byly zasazeny do tabulky. Graf byl vytvořen v programu Microsoft Office Excel 2007.

Dotazník vyplnilo 20 dětí, které se všech lekcí zúčastnily.

Pohádka	:)		: /		:(?	
	Počet responde ntů	Relativní četnost (%)	Počet responde ntů	Relativní četnost	Počet responde ntů	Relativní četnost	Počet responde ntů	Relativní četnost
Perníková chaloupka	8	40%	1	5%	10	50%	1	5%
Sněhurka	5	25%	0	0%	13	65%	2	10%
Zlatovláska	1	5%	3	15%	12	60%	4	20%
Popelka	4	20%	0	0%	14	70%	2	10%
Smolíček	5	25%	0	0%	10	50%	5	25%
Budulínek	7	35%	3	15%	7	35%	3	15%
Kůzlátka	4	20%	0	0%	14	70%	2	10%

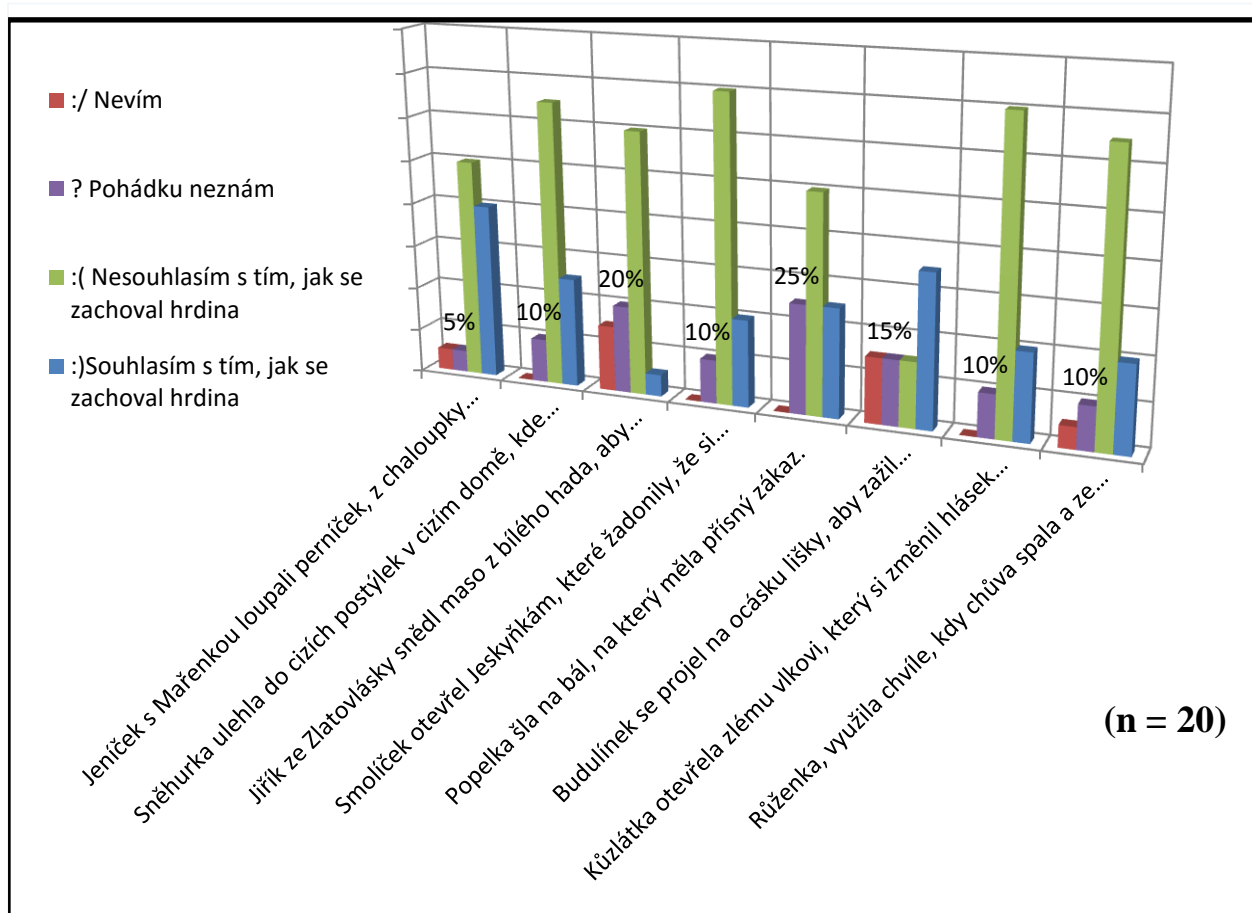
Šípková Růženka	4	20%	1	5%	13	65%	2	10%
-----------------	---	-----	---	----	----	-----	---	-----

Tabulka č. 3.: Postoje dětí k řešení situací pohádkovými postavami.

Legenda k piktogramům:

- :) - Souhlasím, zachoval bych se tak také.
- :/ - Nevím, nemůžu se rozhodnout.
- :(- Nesouhlasím s chováním hrdiny, zachoval bych se jinak.
- ? - Tuto pohádku vůbec neznám.

Grafické zobrazení výsledků dotazníku



Graf č.1: Jak děti vnímají chování pohádkových hrdinů?

Nadpoloviční většina dětí nesouhlasila s počínáním pohádkových postav v 7 z 8 případů. Ve 40 %, se děti shodly, že bylo počínání Jeníčka a Mařenky správné, když jedli perníček z chaloupky za účelem nasycení se. Nesouhlasily však s počínáním Sněhurky, která

spala v cizím domě a cizích postýlkách, dále nepodpořily chování Jiříka, který snědl maso z hada, i když měl zákaz, a podobně dopadla i Popelka se svou cestou na bál, přes přísný zákaz macechy. Budulínek, který se jel projet za dobrodružstvím, byl dětmi hodnocen půl na půl, 35 % dětí souhlasilo, 35 % bylo proti, 15 % dětí pohádku neznalo a 15 % nevědělo, jak odpovědět. Nadpoloviční většinu nesouhlasu získala pohádka o kůzlátkách, která otevřela cizímu vlkovi, který je obelstil, a 65 % nesouhlasných odpovědí obdržela i Růženka, která se pro svou vlastní zvědavost píchla o trn.

8.4 Popis ohniskových skupin:

V rámci lekcí našeho výzkumu bylo záměrem provádět na konci každé lekce ohniskovou skupinu. Ta měla za úkol rozprout diskuzi na téma, které se objevilo v průběhu sezení. Průběh ohniskových skupin je popsán velmi povrchně, jelikož děti na konci lekce již nespolečně pracovaly a odcházely domů.

1. lekce

V první lekci probíhala ohnisková skupina v počtu osmi členů. Položená otázka do diskuze zněla: „Umíte si představit, že se svému hrdinovi svěřujete a řešíte s ním své obtíže?“ Z celé skupiny odpovídali pouze dva členové, a to nejstarší chlapci. První chlapec si uměl představit, že se svým problémem půjde za svým hrdinou, jelikož jeho hrdina byla reálná postava z jeho života. Hrdina druhého chlapce byl Spiderman. Chlapec byl absolutně proti, neuměl a ani nechtěl si představit, že by jeho hrdina byl zároveň jeho nejlepším přítelem. Ohnisková skupina byla zaznamenávána písemně lektorem. Bylo by velmi náročné shánět dopředu souhlasy zákonných zástupců dětí kvůli případné audio nahrávce, protože jsme předem nevěděli, které děti na lekci přijdou.

2. lekce

Ve druhé lekci byla ohnisková skupina velmi těžce organizovatelná, jelikož se vynořil spor mezi dvěma hlavními vůdkyněmi skupiny. První dívka se svou skupinou pracovala a byla i ochotná kooperovat při ohniskové skupině, druhá dívka se svou skupinou nesplnila zadání a ani nechtěla diskutovat. Otázka v ohniskové skupině zněla, zda by děti chtěly umět kouzlit a co to pro ně znamená. Děti se rozvykládaly o tom, že by byl život jednodušší, kdyby uměly kouzlit, protože by měly vše hned a na nic by nemusely čekat. (princip slasti - kap. 1.5.4.1).

3. lekce

Ve třetí lekci byla ohnisková skupina zaměřena na chování a charakteristiku klíčových postav příběhů. Otázka zněla: Když Popelka utekla na bál, udělala dobře? Nejstarší dívka s chováním Popelky souhlasila, někoho cizího by také neposlechla. Dostali jsme se až k rozdílům mezi Romy a gadži. Autoritou jsou pro ni jen Romové. Diskutovali jsme o tom, zda bylo správné, že Popelka odešla na bál, i když měla od macechy přísný zákaz. Dívky s Popelčíným jednáním souhlasily. Ptala jsem se jich, zdali také neposlechnou, když jim rodiče něco zakazují. Skupina se pustila do debaty, že záleží, kdo jim to zakáže. Pokud jde o rodiče, tak samozřejmě poslechnou, ale pokud jde třeba o pracovníci, když je gadžo, tak že neposlechnou. Poslechnou jen Roma. Skupinka chlapců pracovala na své pohádce důkladněji. Celou si ji převyprávěli s pracovníci a rozebírali a kreslili postavy. Chlapci

si vybrali postavu Kvaňkoše, který je podle nich zlý, hraje si na frajera a posmívá se. Další vybranou postavou z příběhu byl Moňo - je hodný a pomáhá lidem. A posledním byl Lucifer – hrozivý, zlobivý a škaredý. Ohnisková skupina trvala vždy pouze 15 min., cítili jsme, že skupina už nemá pozornost a diskuze ji nebaví. Chlapci byli schopni zodpovědět i otázku, co by si přáli, aby se stalo s jejich romskou pohádkou. Na dotaz pro chlapce: „V čem jsou jiné české a romské pohádky?“ nikdo nic neodpověděl.

Doptávali jsme se: „A mohla by to být i česká pohádka?“

V: „*Ano, je to stejné, jako S čerty nejsou žerty! Ale romské pohádky nemají moc princezny, většinou někdo někoho okrade.*“

4. lekce

V ohniskové skupině jsme hovořili o práci se vztekem, jak se děti vyrovnávají se svou zlostí a vztekem. Nikdo v ústřížcích nepoznal, že příšera je vztek. Děti s tímto byly obeznámeny až při přečtení celého příběhu. Při ohniskové skupině se vyjadřovaly opět jen nejstarší dívky, které do zařízení chodí nejdéle dobu. Nejstarší dívka reagovala na rozhovor a práci se vztekem, hovořila o tom, že když je našťvaná, tak hází polštáři, ale večer, když se jde spát, tak už musí být u ní doma klid. To je známka, že už je vše v pořádku. Když je večer, je vždy vše v pořádku.

9 Hodnocení výzkumu – diskuze

*”Odadženo mardo, so ačhi’la čoro, oda mek goreder, so hino korkoro
/ Zle je tomu, kdo je chudý, ještě hůře tomu, kdo je sám.”*

Romské přísloví

V kapitole č. 6 našeho výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky, na které se pokusíme odpovědět. V rámci kvalitativního šetření si jsme vědomi subjektivnosti výsledků výzkumu jak ze strany klientů, tak ze strany autora práce. Výsledky výzkumu se budeme snažit porovnat s nabytými poznatky z teoretické části práce, z dostupných výzkumných tezí a jiných odborných článků či prací.

- *Jaká specifika vyplývají z romské etnicity?*

Z výzkumu a tabulky č. 2: trsy, vyplývá, že jedním z nejnápadnějších specifíků je **role vůdce skupiny**, který ovlivňuje chování zbytku skupiny. Tento fenomén se objevoval ve většině lekcí (viz. tabulka č. 2). Vždy se jednalo o nejstaršího člena skupiny, a pokud byla nejstarší žena, tak vůdcem byla ona. S tímto fenoménem se shoduje i literatura, která uvádí, že formální autority jsou v romské rodině tvořeny na základě hierarchie členů rodiny a v rodině má slovo nejstarší člen a nad ženou má autoritu vždy muž (**Grantová studie. Praha: Socioklub, 2003**). Dalším specifíkem byl **stud za svou vlastní práci** a za jednotlivou prezentaci vlastní práce. Toto specifikum je výrazně vidět opět v **tabulce č. 2: trsy a v kapitole 8.1 - kategorie (stud za svou práci)**. O tomto fenoménu se opět zmiňuje literatura v souvislosti s faktem, že kolektivní identita je v romských osadách nadřazena individuální identitě. Jedinec jako samostatná jednotka je chápán vždy pouze jako součást rodiny či skupiny. V romské rodině a výchově se totiž neočekává ani nevyžaduje, že dítě bude individualita. Je třeba zdůraznit, že jakékoliv vzepření se proti tomuto systému je v romské komunitě nemožné (**Frištenská, Víšek, 2002**).

Druhá výzkumná otázka:

- *Jaká je dynamika skupiny a spolupráce skupiny působící v sociální službě a zároveň žijící společně v jedné lokalitě?*

Spolupráce se objevovala ve větší míře pouze v první lekci. Ve skupině bylo možno pozorovat, že spolupráce je velmi ovlivněna hierarchií vztahů. Nejvíce a nejčastěji mluvil a komunikoval nejstarší člen skupiny. Míru spolupráce můžeme zhodnotit

v **tabulce č. 2: Trsy**. Nejstarší člen skupiny bral práci nejvážněji, nejmladší děti se spíše předváděly a nepracovaly podle zadání, uklidnily se až po upozornění nejstarším členem skupiny či pracovníci. **Bakalářská práce Lenky Nejezchlebové**, která pojednává o přínosech využívání technik dramaterapie v nízkoprahových zařízeních nebo komunitních centrech pro děti a mládež zaměřené na romskou menšinu, uvádí, že pracovníci vidí přínos daných projektů převážně v oblasti efektivního řešení nežádoucích konfliktních situací u klientů (**Nejezchlebová, 2013**), k tomuto se můžeme s naším výzkumem přiklonit také. V rámci intervence pomocí pohádek jsme s dětmi mohli bezpečně otevřít nepříjemné rozhovory a témata ohrožující jejich integritu (viz. kapitola **8.4 Ohniskové skupiny**). Jelikož dramaterapie pracuje s podobným principem bezpečí, metaforou a improvizací stejně jako skazkoterapie, uvádíme srovnání s prací Nejezchlebové.

Třetí výzkumná otázka:

- *V čem nese práce s metaforou přínos pro klientelu dětí romského etnika?*

Podle časopisu **Psychological Perspectives (2010)** jsou spojujícími symboly pro děti s pohádkami klasické metafory. Např. starý král a jeho praktika dělat věci po starém a podle něj může být pro děti romského etnika metaforou pro nejstaršího člena jejich komunity. **Martin Dominik Polínek**, ve své práci poukazuje na metaforu jako na prostředek, pomocí nějž můžeme vytvořit odstup od problému, a právě tento odstup nás dovede daleko blíže ke kontaktu (**Polínek in Müller, 2014**). Při naší práci s metaforou u dětí romského etnika jsme se však setkali hned s několika obtížemi, a to s přílišným odstupem díky metafoře a naprosté neschopnosti dostat se k jádru problému i přes snahu lektora navést dítě na cestu metafory. Jedná se o naprosté nepochopení metafory jako bezpečného prostředku k rozhovoru či práci na svém vlastním problému či tématu. Tuto obtíž můžeme (subjektivní názor) vztahovat k nepodnětnému prostředí vyloučené lokality, ve kterém děti vyrůstají, neznalosti pohádek a základních pohádkových principů, příběhů a metafor. Tvrdá realita ghetta děti ochuzuje o představivost a fantazii. Romské děti příliš rychle dospívají a je na ně „svalena“ odpovědnost za své sourozence, která jim velí rychle přebrat roli „dospělého“. Podle **Maxe Lüthiho (1982)** je v pohádce možné, aby se vše dostalo do kontaktu se vším, neživé hovořilo s živým, ale toto privilegium pohádek romské děti nepřijímají. Při práci s pohádkovým hrdinou děti preferovaly pouze reálného hrdinu. Ve chvíli, kdy hrdina byl kreslená pohádková postava, nebylo podle nich možné se mu svěřit, nebo jej mít za nejlepšího přítele (**viz. popis lekce č. 1, kapitola 7.2**).

Čtvrtá výzkumná otázka:

- *Jaká specifika plynou z práce s pohádkou s dětmi ze sociálně vyloučené lokality?*

Jedním ze specifíků práce s pohádkou, jak je možno vidět v našem grafu (**číslo 1**) je **neztotožnění dětí s chováním pohádkových hrdinů**. Nehodnotíme, zda je jejich chování vhodné či nevhodné, jelikož pohádku nemůžeme brát jako moralitu. Ztotožňujeme se s výzkumnou prací na téma „**Vliv pohádek na osobní rozvoj dítěte**“, kdy autorka uvádí, že nejvíce si děti – a to i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí – užily pohádku ve chvílích, kdy byly vtaženy do děje (**Potoková, 2014**). **V našem textu uvádíme jako odkaz kapitoly č. 2.1.1 Dítě a vztah k pohádce**. I v našem výzkumu nejvíce zafungovala lekce, kdy si děti příběh tvořily na základě svého pohádkového hrdiny, a dále lekce, ve které bylo úkolem zinscenovat vlastní pohádkový děj. Naopak nejméně fungovalo povídání o příběhu plném metafor a přenášení metafor do života dětí.

9.1 Doporučení pro praxi

Výzkum byl prováděn v nízkoprahovém zařízení pro romské děti a romskou mládež DROM v Brně. Z výzkumu, který zde byl realizován pomocí kvalitativní metodologie, bylo zjištěno několik specifíků práce romských dětí s pohádkou. Výstupem práce může být několik metodických doporučení práce s pohádkou s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit.

Jedním z poznatků práce s pohádkou je citlivost práce s metaforou. Je třeba najít vhodnou hranici, která by dětem přiblížila metaforu, a ony se s ní mohly ztotožnit. Na to, aby terapie pomocí pohádek mohla být účinná je třeba dětem pohádky číst. Pracovat s nimi ve škole a motivovat rodiče, aby dětem pohádky četli i doma a seznamovali je s nimi. Vytvořit dětem vztah k pohádkám znamená prodloužit jim trochu dětství. Dalším doporučením je respektovat hierarchii členů skupiny a nesnažit se ji nabourávat či měnit. Důležité je také být seznámen při práci s romským etnikem s jejich kulturními zvláštnostmi a specifiky, ctít je a respektovat je, snažit se práci přizpůsobit jejich schopnostem a možnostem, dbát na autentičnost jejich projevu, pracovat s jejich pozitivními a silnými stránkami, s jejich expresí a projevem.

Jsme si vědomi subjektivních tvrzení ve výsledcích našeho výzkumu a malého počtu zúčastněných osob a zařízení v našem výzkumu. S tímto faktem se v povaze kvalitativního šetření počítá. Pro lepší validitu výzkumu bychom potřebovali několik dalších skupin, které pojí dohromady něco společného nebo alespoň srovnání s majoritní společností. Do tohoto výzkumu jsme se pustili z důvodu nerozšířenosti terapie pomocí pohádek v České republice.

Bylo by vhodné pokračovat ve výzkumné činnosti v rámci všech klientel speciální pedagogiky a srovnat reakce na pohádku jako prostředek intervence. Napomohlo by to vnímání „pohádkoterapie“ jako kvalitního psychoterapeutického směru, jako je tomu již několik let v Rusku. Díky tomu by se nám mohlo podařit představit skazkoterapii a výcvikové kurzy v České republice, jelikož pohádka je pro nás velmi přínosným materiálem. A české pohádky se svými archetypy především.

ZÁVĚR

*„Bývalo a dnes ze sna visí, jak motouzek a zbytek pout,
jež lze a nelze rozetnout.
A třeba i čas jinak káže ten, kdo je moudrý, nerozváže,
provázek, jenž nás s dětstvím spíná, a stará pouta neroztíná.“*

Jan Skácel

Předkládaná diplomová práce pojednává ve své teoretické části o pohádce a jejím významu, o pojetí pohádky z psychologického hlediska a v psychoterapeutickém smyslu. Seznamujeme se se skazkoterapií. Vykládáme význam pohádek podle C.G. Junga a Sigmunda Freuda. Věnujeme se také vztahu dětí k pohádkám a dále druhu pohádek, které v rámci terapeutického procesu můžeme využít. Jelikož skazkoterapie je v Rusku považována za celistvý psychoterapeutický směr, považovali jsme za vhodné čtenáře seznámit s tím, jak se pracuje s dětmi v rámci psychoterapie, jelikož některé prvky psychoterapie naše lekce obsahují.

Předkládaná diplomová práce je shrnutím poznatků o začínajícím psychoterapeutickém směru – skazkoterapii. Jelikož jako speciální pedagogové bez psychoterapeutického výcviku nemůžeme pracovat terapeuticky, snažili jsme se práci pojmout z pohledu speciální pedagogiky a terapie ve speciální pedagogice. Díky našemu výzkumu jsme zjistili některé zajímavé aspekty práce s pohádkou a dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Některé věci jsou známé a logické, na některé jsme mohli přijít jen díky nuancím kvalitativního šetření.

Děkujeme za příležitost věnovat se tomuto krásnému tématu a obohatit pomocí pohádek čas dětí z jedné sociálně vyloučené lokality. Ceníme si už jen samotné zkušenosti, jít do praxe a osahat si realitu, kterou jsme se zabývali jen teoreticky, vyzkoušet si, jaké možnosti práce s pohádkou přináší. Pomocí nabytých zkušeností se zlepšovat a příště pracovat lépe, to je pro nás to největší poznání, které si z naší práce odnášíme.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

Monografické publikace:

BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005. 1. vyd. 300 výtisků, s. 420. ISBN 80-86633-37-3

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-808-6031-835.

BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. 2. vyd. Liberec: Dialog, 1992. 194 s. ISBN: 80-85194-52-X.

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. (přel. Lucká, L.) Praha: Nakladatelství: Lidové noviny, 2000, 335 s. ISBN 80-7106-290-1.

ČERNOUŠEK, M. Děti a svět pohádek. Praha: Albatros, 1990, 187 s. ISBN 19981103.

DOSEDLOVÁ, J., *Terapie tancem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3711-9

DUNOVSKÝ, J., EGGERS, H. *Sociální pediatrie*. 1. vyd., Praha: Avicenum 1989, 253 s. ISBN 08-030-89

DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z.: *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha, Grada 1995. ISBN 80-7169-192-5.

FRANZ, M.L. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-489-2.

FROMM, E. *Mýtus, sen a rituál*. Vyd. 1. Překlad Jan Lusk. Praha: Aurora, 1999, 223 s. ISBN 80-859-7470-3.

GELDARD, K. a D. GELDARD. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Vyd. 1. Praha: Portál s.r.o., 2008. 336 s. ISBN 978-80-7367-476-2

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 2000 ISBN 80-7367-569-1.

HORŇÁK, Ladislav. *Rómský žiak v škole*. Vyd. 1. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2005, 357 s. ISBN 80-806-8356-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JOBÁNKOVÁ, M., et al. 2002. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-7013-390-2.
- KANTOR, Jiří, LIPSKÝ, Matěj, WEBER, Jana, a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009. ISBN 978-80247-2846-9
- LANGMAIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J.: *Dětská psychoterapie*. Portál, Praha 2000. ISBN: 80-7178-381-1.
- LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 431 s. ISBN 9788073677107.
- LANGMEIER, J a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 str. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACHOVEC, M.: *Filozofie tváří v tvář zániku*. Nakladatelství Zvláštní vydání, Brno 1998. ISBN 80-86263-38-X.
- MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T. 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 44, 2008, no 2,
- Matějček, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha, Portál 2011. ISBN: 9788026200000.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MOLICKÁ, M. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál, 2007, 141 s. ISBN 978-807-3672-034.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7
- PAPICA, J. *Metody sociálněpsychologického výzkumu*. Praha: SPN, 1974.
- PESESCHKIAN, N. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999, 150 s. ISBN 8071782750.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- REITEROVÁ, E. *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Olomouc UP, 2009. ISBN 978-80-244-2316-6
- ROGGE, J., U. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, (1998). ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme, jde o to jak*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 149 s. ISBN 80-7178-410-9
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178- 829-5.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.

SVOBODA, P. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024430676

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

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

VÁŠOVÁ, L., ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 232 s

VYBÍRAL, Z. a ROUBAL J. *Současná psychoterapie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2010. 743 s. ISBN 978-807-3676-827.

VYMĚTAL, J. et al. *Obecná psychoterapie*. 2. vyd.. rozš. a přeprac. Praha: Grada, 2004. 339 s. ISBN 80-247-0723-3.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86123-15-4

WILLIAMSON, M. *Návrat k lásce*. Citadela: Synergie 2004. ISBN 80-86099-90-3

Legislativní normy:

Česko. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 561/2004 Sb., In: Sbírka zákonů [online]. 2004 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2004_562_563.pdf

Česko. *Zákon o sociálních službách*. In: 108/2006 Sb. 2006. [cit.2016-03-03]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/z_108_2006.pdf

Elektronické monografie:

ČESKÁ ASOCIACE STREETWORK, o.s. sdružující nízkoprahové sociální služby (ČAS) *Pojmosloví nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM)*. 2008. [online] 2016 [2016-06-05]

Dostupné z: http://www.streetwork.cz/images/download/Pojmoslovi_text.pdf

FRIŠTENSKÁ, H. (2003). *Analýza faktorů, ovlivňujících společenskou integraci Romů v ČR*. In Socioklub, Rodina a identita (s. 421) [online]. 2016 [2016-03-02].

Dostupné z: <http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf>

FRÍŠTENSKÁ, H. ,Víšek, P. 2002. *O Romech* (na co jste se chtěli zeptat) manuál pro obce. Praha: Vzdělávací centrum pro veřejnou správu ČR, o.p.s.

<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

JAKOUBEK, Marek: Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Socioklub. Praha 2004. [online]. 2016 [cit. 2016-02-21]. Dostupné z: <http://www.ncss.cz/files/jakoubekdef-times.pdf>

MAREŠ, P. 2000. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. Sociologický časopis, 36, 2000. [online] 2016 [cit. 2016-04-01].

Dostupné

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluze.pdf

projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT. *Vzdělávání Romů v ČR* [online] 2002 [cit.2016-03-28].Dostupné

<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

Sekyt, V., *Romské tradice a jejich konfrontace se současností*. Analýza sociálně ekonomické situace romské populace v České republice s návrhy na opatření. Praha: Socioklub. [online] 2003 [cit.2016-03-21].Dostupné

<http://www.ncss.cz/files/finalni-zpravagrafiko.pdf>

ŠEVČÍKOVÁ, S. *Terapie příběhem*. Psychologie.cz[online].2014 [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/terapie-pribehem/>

ŠPOK, D. *Hledá se šťastné dětství*. Psychologie.cz [online]. 2013 [cit. 2016-03-11]. Dostupné z:<http://psychologie.cz/hleda-se-stastne-detstvi/>

Zahraniční literatura

BARKER, R. L. The social work dictionary. (5. vyd.) Washington, DC: NASW Press, 2003.

Bruner, J.. Life as Narrative. Social Research. Vol.71(3). stránky 691-710. (2004)

Bruner, J.: The Narrative Creation of Self. In: Angus, L., McLeod, J.: The Handbook of

LÜTHI, M. The European folktale: form and nature. 1.vyd. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, 1982. ISBN 089727024X.

Narrative and Psychotherapy. Sage Publications, London 2004.[online]. [cit. 2016-04-10].Online ISBN: 9781849209489

Psychological Perspectives, 53: 280–312, 2010 Copyright c C. G. Jung Institute of Los Angeles ISSN: 0033-2925 print / 1556-3030 online DOI: 10.1080/00332925.2010.501216

World Health Organization [online].[cit. 2016-02-12]. Dostupné z: <http://www.who.int/>

САКОВИЧ, Н.А. *Практика сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь, 2007. ISBN 5-9268-0383-7.

ЧЕРНЯЕВА, С.А. *Психотерапевтические сказки и игры*. Санкт-Петербург: Речь, 2007. ISBN 5-9268-0108-7.

Kvalifikační práce:

BANÝROVÁ, T., Polyestetická biblioterapie jako prostředek rozvoje dětí v dětských domovech. Olomouc, 2013. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

BAUEROVÁ, K. *Tradiční prvky zbožnosti jako východisko k prohlubování duchovního života dětí v mladším školním věku..* Č. Bud., 2010. diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta

BAŽANTOVÁ, M. *Symbolika pohádek a její projektivní využití v arteterapii psychóz* : disertační práce. Olomouc : Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. 2010

NEJEZCHLEBOVÁ, L. *Přínosy využívání technik dramaterapie v nízkoprahových zařízeních nebo komunitních centrech pro děti a mládež zaměřené na romskou menšinu*. Olomouc, 2013. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Cyrilometodějská teologická fakulta

POTOKOVÁ, Sandra. *Vliv pohádek na osobnostní rozvoj dítěte*. Olomouc, 2014. bakalářská práce (Bc.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

Článek v seriálové publikaci:

POLÍNEK, M.,D. Skazkoteraapie a intervence agresivních projevů u dětí. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 2013, č. 33 (2013), s. 62-68. ISSN 1214-4460

HUČÍN, J. *Romové jsou jiní a jiní zůstanou*. Portál, 10/5, str. 9-13, 2004, ISSN 1212- 9607

Webová stránka:

DROM, 2015. DROM sociální služby. [Online] [2016-03-20]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/socialni-sluzby/nizkoprahove-zarizeni-drom/nizkoprahove-zarizeni-pro-deti-a-mladez-drom.html>

Audio zdroje:

POHÁDKY A SNY V PSYCHOTERAPII: *Pohádky a mýty* [audio]. 2016. Audio nahrávka. Dostupné z: <http://www.ulozto.cz/xCbYVY6z/pohadky-a-sny-v-psychoterapii-zip>

POHÁDKY A SNY V PSYCHOTERAPII: *Diagnostická funkce pohádek* [audio]. 2016. Audio nahrávka. Dostupné z: <http://www.ulozto.cz/xCbYVY6z/pohadky-a-sny-v-psychoterapii-zip>

POHÁDKY A SNY V PSYCHOTERAPII: *Archetypální psychologie* [audio]. 2016. Audio nahrávka.

Dostupné z: <http://www.ulozto.cz/xCbYVY6z/pohadky-a-sny-v-psychoterapii-zip>

POHÁDKY A SNY V PSYCHOTERAPII: *Transakční analýza* [audio]. 2016. Audio nahrávka.

Dostupné z: <http://www.ulozto.cz/xCbYVY6z/pohadky-a-sny-v-psychoterapii-zip>

POHÁDKY A SNY V PSYCHOTERAPII: *Léčivá funkce pohádek* [audio]. 2016. Audio nahrávka.

Dostupné z: <http://www.ulozto.cz/xCbYVY6z/pohadky-a-sny-v-psychoterapii-zip>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Deník (terénní poznámky)

Příloha č. 2: Pozorování (zápis)

Příloha č. 3: Grafy

Příloha č. 4: Lekce

Příloha č. 5: Dotazník

Příloha č. 6: Pohádka: Chlapec netvor

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Struktura skazkoterapeutické lekce

Tabulka č. 2: Trsy

Tabulka č. 3.: Postoje dětí k řešení situací pohádkovými postavami.

Tabulka č. 4: Perníková chaloupka

Tabulka č. 5: Sněhurka

Tabulka č. 6. Zlatovláska

Tabulka č. 7: Popelka

Tabulka č. 8: Smolíček

Tabulka č. 9: Budulínek

Tabulka č. 10: Kůzlátka

Tabulka č. 11: Růženka

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Jak děti vnímají chování pohádkových hrdinů?

Graf č. 2: Perníková chaloupka

Graf č. 3: Sněhurka

Graf č. 4: Zlatovláska

Graf č. 5: Popelka

Graf č. 6: Smolíček

Graf č. 7: Budulínek

Graf č. 8: Kůzlátka

Graf č. 9: Růženka

Příloha č. 1: Deník (terénní poznámky)

1. lekce - 4. 8. 2014

délka lekce 60 minut

Při vstupu do klubovny bylo v místnosti 16 dětí. Všechny se chtěly zúčastnit seberozvojovky s Evou. Vybrali jsme děti náhodným výběrem pomocí metody kratšího a delšího papírku. Na lekci nakonec zůstalo 8 dětí a 4 pracovnice. Na začátku jsem se dětem představila a ony se představily mně. Neustále na sebe dělaly pošklebky, smály se a ukazovaly jeden na druhého. Po rozdání dotazníků bylo nutno individuálně každému dítěti vysvětlit, jak má s tabulkou pracovat. Bylo nutno předčítat a klást otázky a ukazovat přímo na místo, které je potřeba zaškrtnout. I když měl L. k sobě pracovníci, úkolu vůbec neporozuměl a zaškrtnal všechny mračící smajlíky. Š. se neustále díval k dívce sedící vedle něj. Po vyplnění dotazníků jsem se se skupinou pustila do debaty o pohádkách a pohádkových postavách. Děti byly zastánci postav typu Ninja a Spongebob a spíše novodobých pohádek a hrdinů. Po rozhovoru jsme s dětmi začali stahovat imaginární stan, který sloužil jako hranice mezi pohádkovým a reálným světem - tento rituál děti moc nechápali a nechtěli spolupracovat. Nerozuměli mu a komentovali ho nemístnými poznámkami. I tak rituál proběhl. Po té jsem rozdala papíry s připravenými políčky na kresbu a řekla jsem, ať si najdou vhodné místo v místnosti. Dvě děti si sedly k červenému stolu, jedno k černému a pět dětí zůstalo na koberci uprostřed místnosti. Začala jsem diktovat pokyny pro kreslení. Často jsem pokyn musela opakovat a vysvětlovat. Š. byl velmi zapálený pro práci, krásně se snažil kreslit a přemýšlet nad každým krokem práce. T. byl nenápadný, trochu znuděný, ale celou dobu v klidu pracoval. L. nakreslil do každého políčka vždy jen klikyhák, ale vždy věděl, co kreslí. Děti v kroužku si kresby neustále hodnotily - museli jsme je usměrňovat.

A. trvalo nejdéle, než vše dokreslila. Měli jsme prostoj v čase. Děti, které už měly dokresleno, myslely, že je konec, a měly tendence odcházet. Rozložila jsem obrázky na podlahu a přivítala je na dnešní vernisáži, ze které si mohou vybrat jeden obrázek, ale podmínkou bylo, že nebude patřit jim. Bez problému si každý vybral. Sedli jsme si do kruhu. Mé zadání bylo - povyprávět příběh, který vidí děti na obrázku. Pouze tři děti (a to ty starší) dokázaly příběh převyprávět, aniž by ho znaly dopředu. L. viděl jako příběh, že na obrázku jsou tři Spidermani, ale nebyl schopen pochopit, že Spiderman z obrázku č. 1 je ten stejný Spiderman jako v ostatních políčkách. Některé interpretace byly přesvědčivé a založené na pravdivých zážitcích. Většina se při interpretacích smála. Po skončení už se dvě děti odebraly domů, protože již dále nechtěly zůstat. S ostatními jsme vylezli z imaginárního stanu

a ten poté vyhodili zpět ke stropu. Poprosila jsem všechny, aby ještě zůstali. Šest dětí souhlasilo. Byla jsem nucena ohniskovou skupinu a reflexi urychlit, jelikož čas se chýlil ke konci a na děti už práce byla dlouhá.

2. lekce – 11. 8. 2015

Na lekci zůstalo spousta menších dětí a dvě starší dívky. Potřebovala jsem udělat dvě skupiny a věděla jsem, že nejrozumnější bude dát každou dívku do jiné skupiny. První dívka souhlasila, ale druhá díky tomuto rozdělení odmítla pracovat. Tvorbě představení předcházela chůze po prostoru a vcítění se do pocitů, které jsou dětem blízké. Byla jsem velmi mile překvapená, jak se děti dokázaly do pocitů vžít a opravdu je prožít. První skupinka se svého úkolu zhostila velmi pečlivě, na představení si připravila i kostýmy a masky a představení bylo i s vypravěčem. Druhá skupina nepracovala vůbec, protože nejstarší dívka byla neustále naštvaná, že nemůže být v první skupině. Příběh první skupiny byl o žabákovi a opuštěné princezně. Byla to situace ze života, kdy si princ vzal princeznu. Ona ho chtěla a on ji nechtěl. Příběh měl dějovou linku. Druhá skupina se vystoupení ostatních smála i přes to, že sama nic nesevčíla.

3. lekce - 21. 8. 2015

V klubovně zůstalo samo od sebe osm dětí. Na začátku lekce jsme si řekli, co jsme dělali minule, a zopakovali jsme si jména. Zeptala jsem se, jaké pohádky mají rády. Jmenovaly jen ty klasické. Ptala jsem se na romské pohádky. Děti je neznají. Občas jim je babičky vykládaly, ale většinou v nich někdo kradl. Dívky si vybraly pohádku o Popelce a druhé skupině jsme určili romskou pohádku o Kvaňkošovi. Každá skupina pracovala samostatně. Vždy jsme si pohádku zopakovali. Dívky preferovaly verzi pohádky z knížky a s dýní. Nechtěly na papír psát postavy, ale na kreslení přistoupily. Vyhrály si s kreslením krásných šatů a barvami. V průběhu však měly neustále tendence odcházet. Smlouvat, že se zajdou pohoupat ven a pak se vrátí. Vydíraly, že odejdou a vezmou s sebou všechny ostatní a nikdo mi tam nezůstane, ale po nabídce, že klidně mohou odejít, ale už se nesmí vrátit, neodešly. (Je to pravidlo NZDM). Druhá skupina se do své práce pustila mnohem zodpovědněji než děvčata. O pohádku se zajímala a diskutovala s pracovníci. Děti na papír nakreslily nejdůležitější postavy a popsaly jejich charakter. Při rozboru pohádky byly schopny dovyprávět, jak by si přály, aby pohádka skončila a jaké má každá z postav možnosti. Romská pohádka děti bavila mnohem více. Přes hlavní postavy a notoricky známý příběh o Popelce jsme se dostali hezky a jednoduše i k dětem a jejich hodnotám, k tomu, koho poslouchají a koho ne.

4. lekce - 24. 8. 2015

Na poslední lekci dorazilo do klubovny osm dětí a z toho polovina byla z jiné lokality, než byli ostatní členové zvyklí. Skupina se tak velmi rychle vyčlenila na dvě části: dívky, které dochází do NZDM dlouhodobě, a dívky, které zařízení navštěvují méně často. Na zem jsem položila rozstříhané části pohádky „Chlapec – netvor“ a dívky měly za úkol příběh na papír dopsat. Nejstarší dívky si sedly spolu a pomáhaly si. Žádaly o radu i pracovníci. Dívkám, které chodily do NZDM krátce, pomáhala druhá pracovnice. Po dokončení práce jsem chtěla, aby dívky svůj příběh přečetly. Nikdo se neměl k tomu začít, ale nakonec se toho ujala nejstarší dívka a druhá se k ní poté přidala. Příběhy dívek dávaly smysl, vždy do nich vložily něco ze svého života. Přečetla jsem dívkám příběh celý a zeptala jsem se jich, jestli pochopily, že netvor byl chlapcův vztek. Dívky kroutily hlavou, že ne. Když jsme se dostaly k tématu vzteku, ptala jsem se jich, jak si poradí se svým vztekem. Hovořila pouze nejstarší z dívek, a to o tom, že největší vztek má tehdy, když chce po mámě, aby jí něco koupila, a ona jí to nekoupí. A že nejlépe ventiluje svůj vztek, když hází polštáři, ale večer už musí být doma klid, to je známka toho, že je už vše v pořádku. Po skončení lekce dívky vyžadovaly rituál, samy jej připomněly s tím, že jsme ještě nevystoupily ze stanu.

Příloha č. 2: Pozorování (zápis)

SKUPINA: 1.

DATUM: 3. 8. 2015

Lekce 1 –

Výběr skupiny? Náhodný – losování pomocí lístečků (nadšení dětí – všechny chtěly jít na seberozvojovku s Evou)

- začátek: klienti se rychle uklidnili; očekávání, co se bude dít
- dotazníky:

Při vysvětlování: „L“ + „A“ + „Š“ zájem, spolupráce (odpovídají na otázky); ostatní se spíše věnují vybírání pastelek.

Při vyplňování:

- „T“: samostatná práce, po dokončení si znovu pročítá otázky
- „Š“: samostatná práce, po dokončení se baví o jiných tématech (s „L“, „A“...)
- „P“: samostatná práce, po dokončení se rozhlíží kolem sebe, prozpěvuje, hraje si s pastelkou

Ostatní: práce s pomocí pracovníc

- „K“: při čtení otázek vypadá, že nedává pozor (dívá se kolem sebe), ale odpovídá na otázky.
- „L“: po dokončení si hraje s pastelkou

Rozhovor o pohádkách: kromě „E“, „K“ a „L“ klienti reagují na otázky

- „Stan“ - všichni pracují podle pokynů lektorky
- „L“, „K“, „E“, „A“ - za chvíli začínají „šáškovat“ – padají, předvádí kopy, pak se rozbíhají všichni – hledání pastelek, místa, „E“ + „T“ sedí na svých místech
- „příběh“ – „P“ zpočátku hlučí, ignoruje napomenutí, pak se ale dá do práce
- „P“ + „K“: sledují ostatní, co dělají, baví se o tom, co kdo kreslí
- „L“: hlásí jako první, že už má hotovo, i když ještě nemá dokreslený obrázek a pokračuje v kresbě. Po chvíli se ptá: „Budeme už končit? Můžu namalovat ještě jeden?“ Po celou dobu aktivity je napřed před ostatními.

- „T“: tváří se znuřeně, ale pracuje
- „A“: říká, že kreslí svoji sestru. Pracovnice: „Víš, co je hrdina?“ A: „Jo“ P: „Kdo je tvůj hrdina?“ A: „Máma“. Pak začíná pobíhat po místnosti, hledá pastelky, ořezávátko... V průběhu aktivity „A“ průběžně komunikuje s pracovníci.
- „E“ + „P“ + „K“ + „L“: hihňají se „T“ obrázku
- "L" + "Š": v klidu malují u stolu s pracovníci

Kreslení 4. obrázku:

- "E": Ukazuje, že už má všechno hotovo – má něco nakreslené v každém políčku – přichází k němu pracovnice a povídají si o tom, co nakreslil.
- "L": za chvíli taky hlásí, že chce nový papír, protože už má všechno hotové. „Můžu malovat na druhou stranu?“ Pak kreslí dál na jiný papír.
- "A": kreslí pomalu, je pořád o pár obrázků pozadu za ostatními, promýšlí si, co namaluje, povídá si o tom s pracovníci
- "Š": když obrázek dokončí, jde se pochlubit pracovnícím.

Po dokončení obrázku: zpočátku se všichni (kromě "E" a "L") rozprchnou a věnují se něčemu jinému (žebřiny atd.)

Poté, co si klienti rozeberou obrázky, snaží se zjistit, čí obrázek si vzali, baví se.

Vykládání příběhů: Většina projevuje zájem. „A“ + „Š“ + „L“ se baví. „L“ nejdříve dává pozor, pak těká pohledem, pak se přemísťuje.

- Čte „Š“: Všichni dávají pozor, smějí se, když se směje „Š“
- Čte „L“: Směje se (stydí se?), ostatní se smějí taky, nakonec příběh za „L“ přečte „Š“
- „T“: pozoruje, co se děje, se zvednutým obočím
- Čte „L“: „Š“ + „L“ se baví, plácají se pantoflí
- Čte „T“: Všichni dávají pozor, po přečtení tleskají, „T“ se zvedá a odchází se slovy: „Už jdu dom“. Po něm se zvedne „L“ a odchází taky.

Eva: „Chce ještě někdo číst?“

- „E“ se hlásí o slovo, čte: „To je Spiderman, to je Hulk...“ přitom sleduje ostatní, jak reagují.

- výstup ze stanu: všichni spolupracují, všichni souhlasí, že ještě zůstanou, "A" si ale hned sedne mimo skupinu, ostatní se začnou bavit
- diskuse: všichni diskutují, skáčou si do řeči, rychle ztrácí pozornost (hlavně „E“ a „K“) a utíkají od tématu

Lekce 2

Klienti: „P“, „K“, „N“, „P2“, „E“, „I“, „S“, „L“

Hodně klientů chtělo jít na lekci, byli vybráni ti, kteří byli na minulých lekcích

Kroužek + představení – klid, klienti poslouchají, někteří dopředu předvídají, co se bude dít dál, např. „S“ „Bude se otvírat stan!“. Klienti odpovídají, spolupracují, hlásí se, když chtějí mluvit, jen „K“ nemluví, ani když je tázána, „kroutí se“.

Stan – klienti spolupracují

Procházení – „P“ začíná tančit „Gangnam style“, „E“ s „L“ se přidávají. Když mají klienti předvádět různé výrazy, všichni vykřikují, místo aby „hráli“, „L“ poskakuje. „K“ stále příliš nespolupracuje, když má něco předvést, reaguje slovy: „Já nevím“. Ke konci se klienti rozprchnou a hlučí, „E“ „cvičí“, pak se s „L“ chytanou za ramena a chodí po místnosti.

Rozdělení klientů do skupinek – rozpočítávání v řadě – klienti se předbíhají, aby mohli být v jiné skupině.

Rozdělování kostýmů – „P“ dělá hvězdy, ostatní se přetahují o věci a řeší, kdo s kým je ve skupině. „K“ řeší, kdo dostal jakou část kostýmu a že druhá skupina má „lepší“. „E“ si zkouší kusy oblečení a vykřikuje: „Dívej!“ „K“ a „S“ se začínají hádat o šaty.

Práce ve skupinkách:

Skupina 1 : „P“, „N“, „E“, „I“ - skupinku vede „I“

Skupina 2: „S“, „K“, „L“, „P“ - „S“ se s ostatními neustále dohaduje, vymýšlí si, která postava to bude a neustále to mění, vedení skupiny se pak na chvíli ujímá „K“ a „S“ si sedá na parapet a truceje.

Hraní scének: „S“, v pozici diváka, si opět sedá na okno, stranou od ostatních. „E“ s „N“ při hraní scénky občas odmítají spolupracovat a dělat, co jim „I“ říká. Nakonec, ale „I“ scénku zvládne „ukočírovat“. Když začíná hrát skupinka 2, začíná scénku uvádět „P“, „S“ se drží stranou a komanduje ostatní. Představení skupinka 2 nakonec nedohraje – je zastaveno ve chvíli, kdy se „S“ začne posmívat „P“, že si prdl.

Vystoupení ze stanu – spolupráce klientů

Reflexe – „P“ skáče do řeči, „P2“ si dloubá nehty, ostatní dávají pozor. „S“ opakuje, že si „P“ v průběhu scénky prdl. „I“ se naváží do „S“, že není schopna spolupracovat, zatímco ona jo, i když je starší než ostatní.

Lekce 3

Klienti: „T“, „N“, „S“, „L“, „I“, „N1“, „H“, „V“, „N2“

Seznámení

Stan – všichni spolupracují, zájem; „V“ se usmívá, má založené ruce, tváří se, jakože je to „trapas“

Jaké znáte pohádky? – všichni spolupracují, ale až poté, co byli osloveni, pak už se spontánně zapojují

Znáte nějakou romskou pohádku? – Klienti odpovídají, že ne, nebo mlčí. Pak „V“ říká: „Čertovou?“ a ostatní se hihňají.

Rozdělení do skupin – holky x kluci

Vyberte si, kam si sednete – „T“: „na zem!“; „I“: si sedá na zem mimo skupinu, poté, co jí pracovnice řekne, aby si sedla za holkami, nejdřív nechce, pak se k nim nechá dovést, ale stále se straní, rozhlíží se kolem sebe, pak se zvedá a odchází („I“ patří k novým klientům, s ostatními dívkami se moc nezná). Poté chtějí odejít i kluci, kromě „L“, ale nakonec zůstanou.

Kluci: zaujatě poslouchají romskou pohádku, „L“ moc neposlouchá, sleduje dění kolem sebe. „V“ si bere tužku a zapisuje.

Holky: „S“ jako první začíná kreslit. „S“ má obavy, kdo obrázek uvidí, protože se jí moc nelíbí, co namalovala. „T“ se baví s „N“, pak komentuje obrázek „N“ – je pracovnící usměrněna, aby pracovala na svém. Pak už holky pracují, nechají si napovídat od pracovnic.

Kluci dostávají informaci, že nemusí psát, ale můžou příběh namalovat. „N“ reaguje první: „Tak já namaluju čerta“. „L“ odchází. Ostatní pracují. Pracovnice připomíná klukům romské pohádky – smějí se, „H“ kývá, že jim je babička někdy vypráví. Přidává se „N2“. Za chvíli se přidává i „E“ – přichází ke skupince kluků, malovat nechce, nechá si převyprávět pohádku, pak jen pozoruje ostatní.

Kterou část pohádky si zahrajeme? Holky: „T“ odpovídá jako první, ostatní dál kreslí. „S“ říká, že nechce „přednášet“, zvedá se, jde se podívat ke klukům.

Kluci: „N2“ odchází něco řešit ke dveřím, ostatní pracují. „E“ sedí u stolu a pozoruje okolí.

Klienti nechtějí hrát pohádku, jen „T“ by chtěla. Dochází k domluvě, že obě skupiny si o svých pohádkách navzájem poví. „N“ a „T“ se zvedají, že se jdou pohoupat ven. Z holčičí skupiny zůstává jen „S“, která se přesouvá ke klučičí skupině. Za chvíli se „T“ vrací a také

si stoupne ke klučičí skupině. Kluci se jdou napít, „H“ dál pracuje. Když se vrátí „V“, dělají, že spolu boxují. Ostatní kluci mezitím u dřezu rozlijí pití a k práci se vrací, až když je tam pracovnice pošlou.

Vyprávění pohádky: kluci se rychle začínají bavit mezi sebou. „V“ se „S“ přihlížejí. Spolupracují především „N“, „V“ a „H“. „E“ se drží zpátky. „N2“ se odchází napít, poté odchází ven, ale hned se vrací.

V čem jsou jiné české a romské pohádky? – Ticho. Mohla by to být i česká pohádka? „V“: „Je to stejné, jako s čerty nejsou žerty!“ Ostatní se tomu hihňají. „E“ se stále nezapojuje, sedí mimo skupinu.

Holčičí pohádka – kluci se přesouvají, holky se nechtějí zvednout. „S“: „Já jsem to nekreslila!“

„N“ a „V“ odchází, když jsou ale upozornění, že už nebudou znovu vpuštěni dovnitř, vrací se. „S“ dělá, že se jí jejich obrázek vůbec netýká, „T“ mlčí a nechce o obrázku povídat. Za „N“ tedy začíná vyprávět lektorka (Eva), „S“ ji doplňuje. „V“ si z holčičího obrázku dělá legraci - je pracovnicemi napomenut.

Diskuse: zpočátku všichni spolupracují, „S“ s „T“ si za chvíli sednou stranou od kluků a začínají se zabývat jinými věcmi

Stan: „E“ odchází, přišel si pro něj strejda. „T“ řeší, kam odešla pracovnice. „S“, „T“ a „N2“ spolupracují nepříliš ochotně.

Lekce 4

Klientů: „K“, „M“, „N“, „T“, „S“, „N2“, „S2“, „R“, („R“, – odešel hned na začátku).

Stan: Ti, kteří už byli na skupince předtím, vědí, co mají dělat, ostatní bedlivě sledují a pomáhají stáhnout stan.

Úvod: „K“ se zajímá o rozdávání papírů, neposlouchá, skáče do řeči, pak se ale nabízí, že pomůže „M“, že jí bude číst.

Vyplňování: Všichni se pouští do čtení, některým pomáhá pracovnice/Eva. „N“ po chvíli zjišťuje, že její a „S2“ část je moc složitá (dlouhá?) a chce si ji vyměnit, sundává si boty.

- „S2“ a „N“ se začaly do textu, soustředí se a vypadá to, že je to zajímavá, ale textu úplně nerozumí, pracovnice jim pomáhá, klade doplňující otázky.
- „S2“ s „N“, se přehrabují v pastelkách, „S“, si přišla půjčit propisku.
- „M“, to přestává zajímat, chtěla by něco napsat, ale zatím to ještě neumí, tak si něco kreslí.
- „N“ si čte text ještě jednou a přemýšlí, co bude kreslit.

- Postupně se všichni na zemi (až na „S“ a „M“) uvelebují na břiše.
- „M“ má nakresleno.
- „S“ s „N“ se přesouvají ke stolu za mnou, píší navazující část pohádky a radí se, „S“ píše, „N“ diktuje.
- „K“ píše, „M“ se přesouvá k nám ke stolu a něco si opět maluje.
- „N“ píše, „S2“ jí pomáhá, přitom si hraje s vlasy.
- „N“ si jde pro pastelky, holky chtějí nakreslit draka, ale nevědí jak, prosí mě, abych jim nějakého nakreslila, nabízím jim, že jim ukážu, jak na to, ale nakreslit už ho musí samy. Berou to s povděkem.
- „K“ se přesouvá ke stolu kreslit, také chce, abych si přečetla její pohádku
- „N“ maluje, protože vidí, že ostatní už malují.
- „N“ lepí papír, „S“ kreslí draka.
- „K“ maluje chlapce.
- „N“ chce „S“ pomoci kreslit draka, ale ta ji odpálkuje, nakazuje ji, aby nakreslila kluka, „N“ neodporuje a začíná malovat.
- „S“ sedí v tureckém sedu, spíše poslouchá, občas něco prohodí, „N“ maluje.
- „S2“, „N“ a „K“ se baví – „K“ vykládá něco o psovi, který se vykadil a nikdo po něm neuklidil bobky, do toho ale zvládají kreslit.

Čtení: Protože se holky baví, tak to vypadá, že už mají hotovo. Vrací se tedy na své podložky na zem, všichni se opět uvelebují na břicho a Eva začíná číst.

- „N“ se natahuje pro pastelky a maluje si, „S“ se k ní přidává a „K“ si také začíná malovat.
- Posléze si už kreslí i „N“ se „S2“ a do toho si něco špitají.
- „S2“ se pořád naklání k „N“ a velmi nenápadně se jí snaží něco sdělit.
- „S“ si položila hlavu a poslouchá.
- „N“ si opírá hlavu a dívá se jiným směrem.
- Eva se ptá, jestli má pohádku zkrátit, jediný, kdo je pro, je „S2“.
- „K“ si pokládá hlavu, „M“ si jde pro čisté papíry.
- „S“ si zase maluje, něco šeptá „N“.

Příběhy:

- „S2“ rozhoduje, kdo bude první vyprávět svůj příběh.

- „S“ a „N“ nechtějí rozhodně začínat, ale ani nikdo jiný, takže se losuje.
- „K“ ukazuje, co nakreslila, losuje se.
- „K“ jde první, ptá se, co všechno musí číst, povzdechne nad množstvím textu a začne ho louskat.
- „N“ se „S“ se trochu smějí jejímu čtení, „K“ se to špatně čte, ztrácí se v textu, dívá se po ostatních, jak se tváří.
- „K“ vypadá nervózně, hraje si s papučemi, „S2“ do toho skáče a poroučí „N“, ať čte, opravuje „N“. V půlce čtení se holky prohazují, chichotají se, protože to po sobě nemůžou přečíst.
- „N“ se stydí číst.
- „S2“ si něco prozpěvuje, otravuje „N“, jde si pro papír, „N“ si jde povídat s pracovnící a společně se přesunují ke stolu.
- Nakonec začíná číst „S“, „N“ se pořád stydí, ale střídá „S“ ve čtení.
- „N“ jde „S“ pro pastelky, „N“ dočetla, se „S“ se přesunují zpět na zem do kroužku.
- „K“ si jde pro pastelky na stůl a vyrušuje hlasitým povídáním.
- „N“ jde za mnou a ptá se mě, jestli mám pořád její obrázek, co mi malovala asi před třemi měsíci.

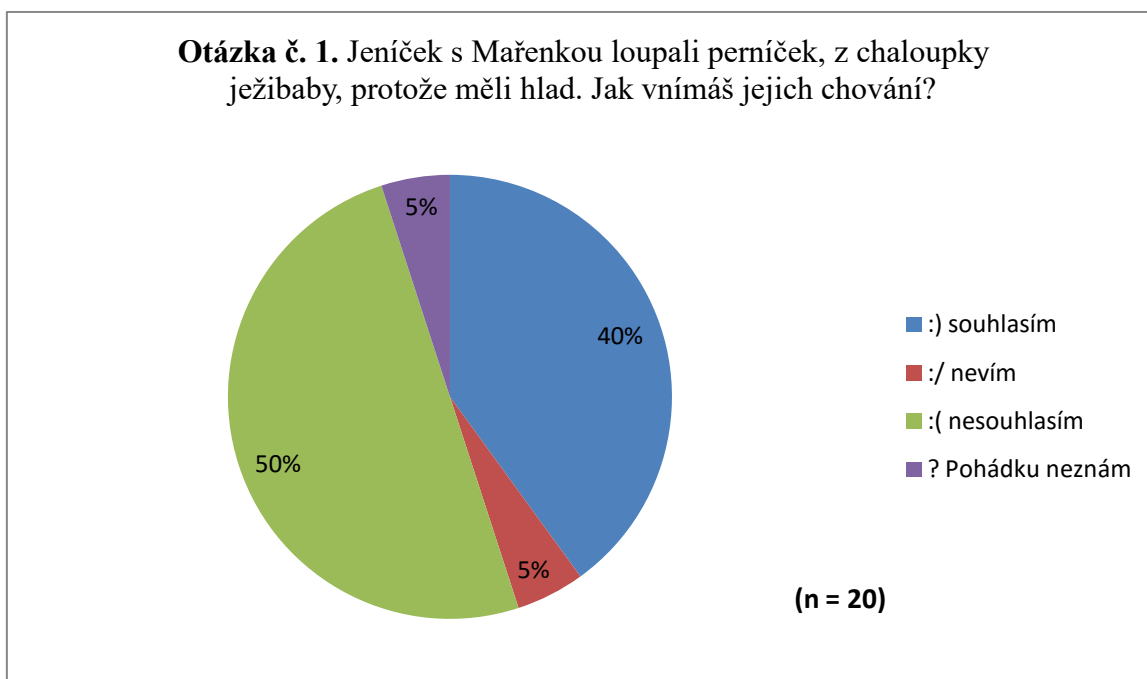
Příloha č. 3: Grafy

Analýza jednotlivých otázek pro posouzení postojů dětí k chování pohádkových hrdinů z dotazníku

Otázka č. 1: Jeníček s Mařenkou loupali perníček, z chaloupky ježibaby, protože měli hlad. Jak vnímáš chování Jeníčka a Mařenky?

Tabulka č. 4: Perníková chaloupka

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	8	40 %
:/ nevím	1	5%
:(nesouhlasím s chováním	10	50%
? pohádku neznám	1	5%

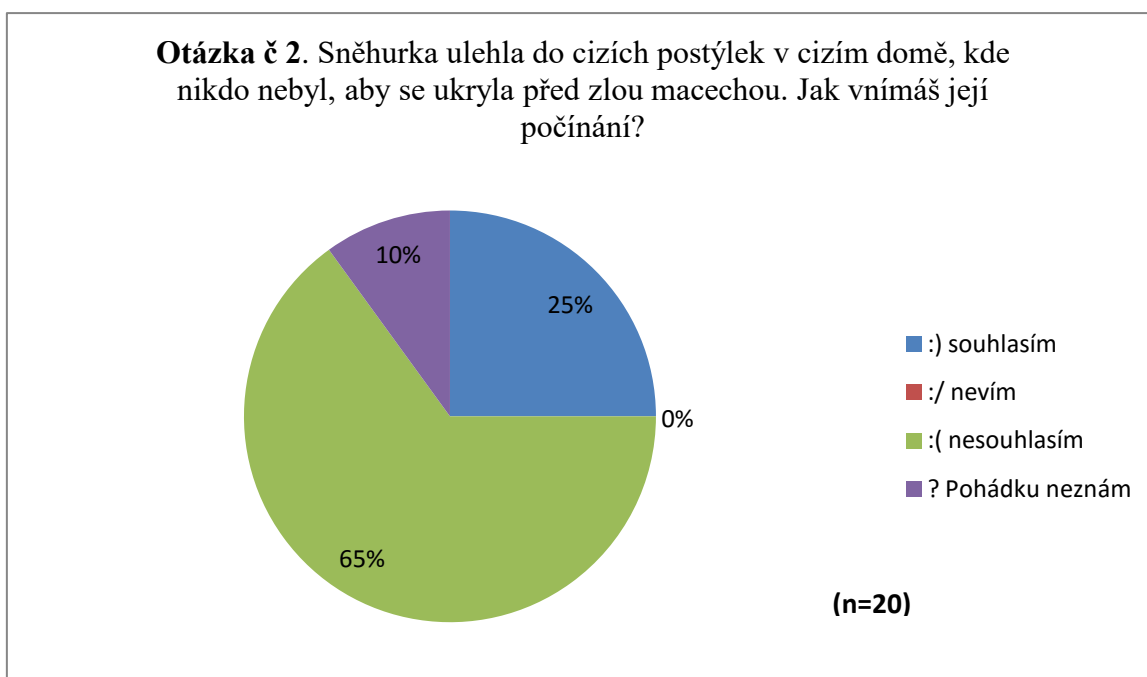


Graf č. 2: Perníková chaloupka

Otázka č. 2: Sněhurka ulehla do cizích postýlek v cizím domě, kde nikdo nebyl, aby se ukryla před zlou macechou. Jak vnímáš její počínání?

Tabulka č. 5: Sněhurka

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	5	25 %
:/ nevím	0	0%
:(nesouhlasím s chováním	13	65%
? pohádku neznám	2	10%



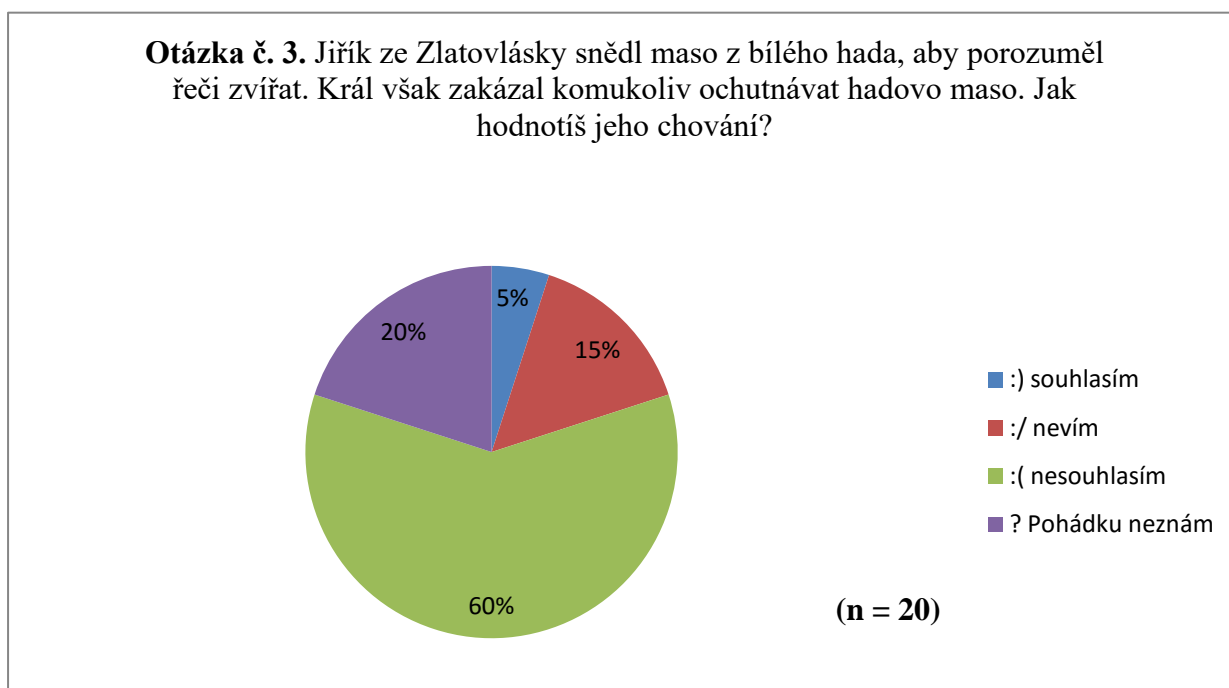
Graf č. 3: Sněhurka

Otázka č. 3: Jiřík ze Zlatovlásky snědl maso z bílého hada, aby porozuměl řeči zvířat. Král však zakázal komukoliv ochutnávat hadovo maso. Jak hodnotíš jeho chování?

Tabulka č. 6: Zlatovláska

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	1	5 %
:/ nevím	3	15%
:(nesouhlasím s chováním	12	12%
? pohádku neznám	4	20%

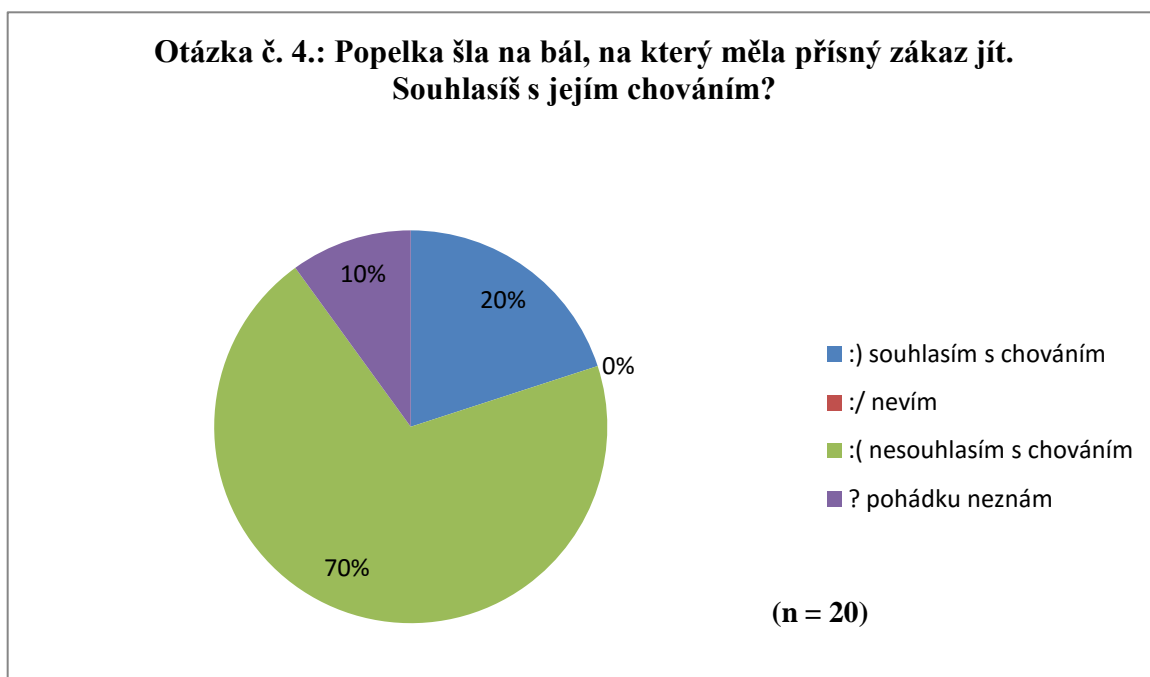
Graf č. 4: Zlatovláska



Otázka č. 4: Popelka šla na bál, na který měla přísný zákaz jít. Souhlasíš s jejím chováním?

Tabulka č. 7: Popelka

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	4	20 %
:/ nevím	0	0%
:(nesouhlasím s chováním	14	70%
? pohádku neznám	2	10%

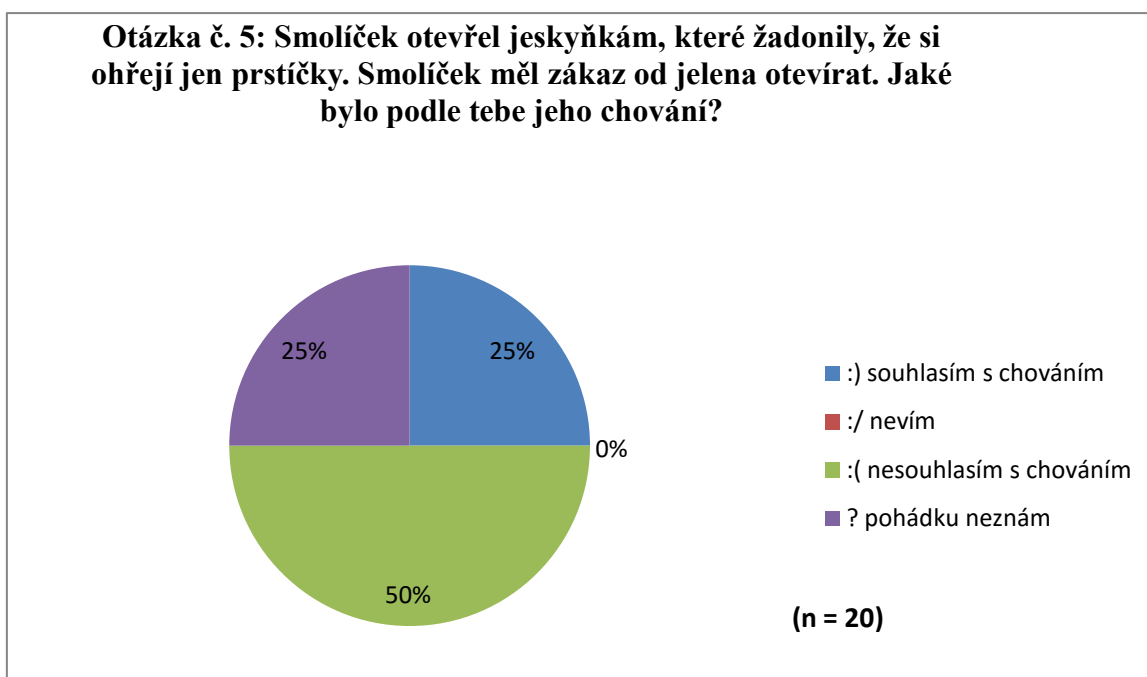


Graf č. 5: Popelka

Otázka č. 5: Smolíček otevřel jeskyňkám, které žadonily, že si ohřejí jen prstíčky. Smolíček měl zákaz od jelena otevírat. Jaké bylo podle tebe jeho chování?

Tabulka č. 8: Smolíček

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	5	25 %
:/ nevím	0	0%
:(nesouhlasím s chováním	10	50%
? pohádku neznám	5	25%

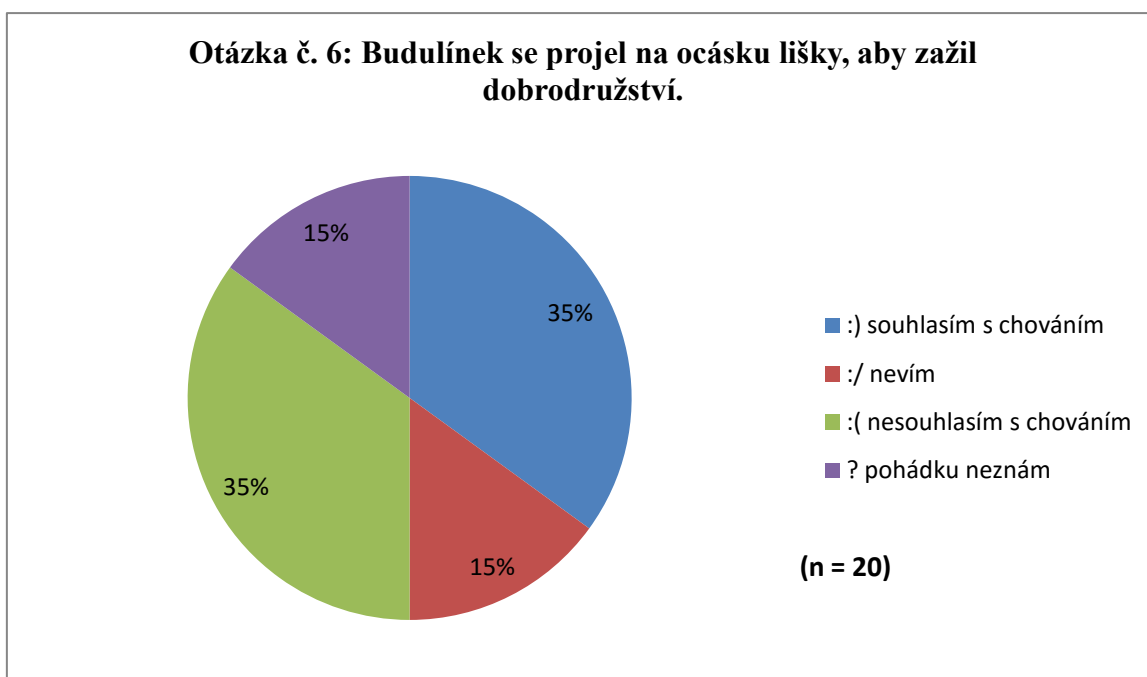


Graf č. 6: Smolíček

Otázka č. 6: Budulínek se projel na ocásku lišky, aby zažil dobrodružství.

Tabulka č. 9: Budulínek

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	7	35 %
:/ nevím	3	15%
:(nesouhlasím s chováním	7	35%
? pohádku neznám	1	15%

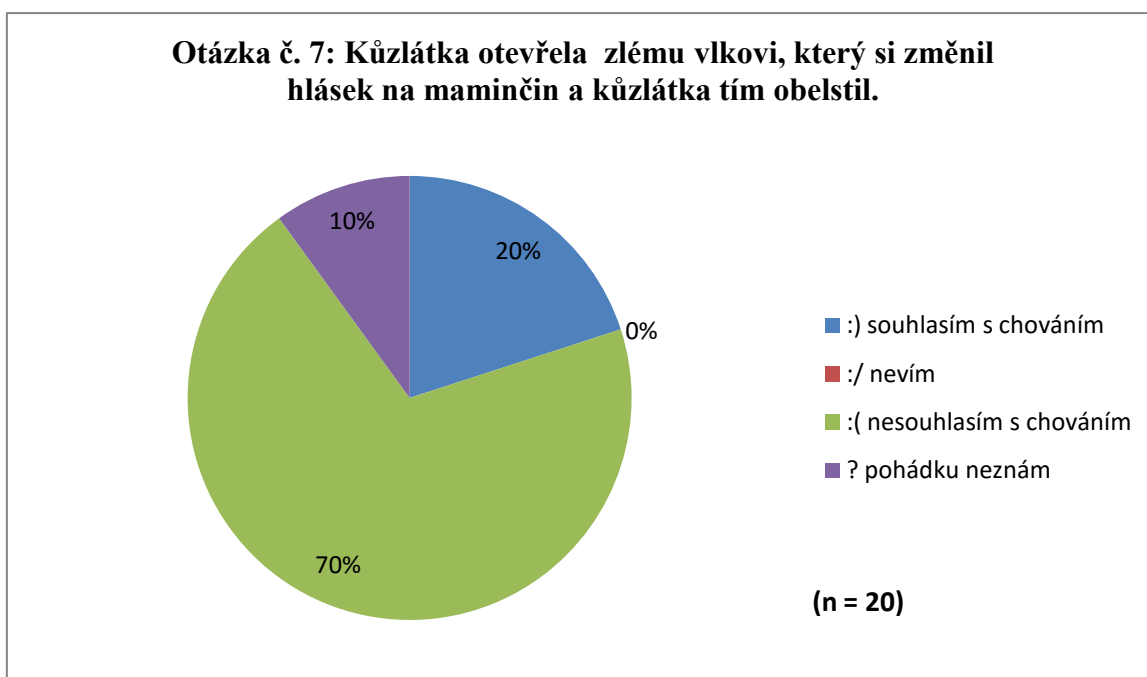


Graf č. 7: Budulínek

Otázka č. 7: Kůzlátka otevřela zlému vlkovi, který si změnil hlásek na maminčin a kůzlátka tím obelstil.

Tabulka č. 10: Kůzlátka

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	4	20 %
:/ nevím	0	0%
:(nesouhlasím s chováním	14	70%
? pohádku neznám	2	10%

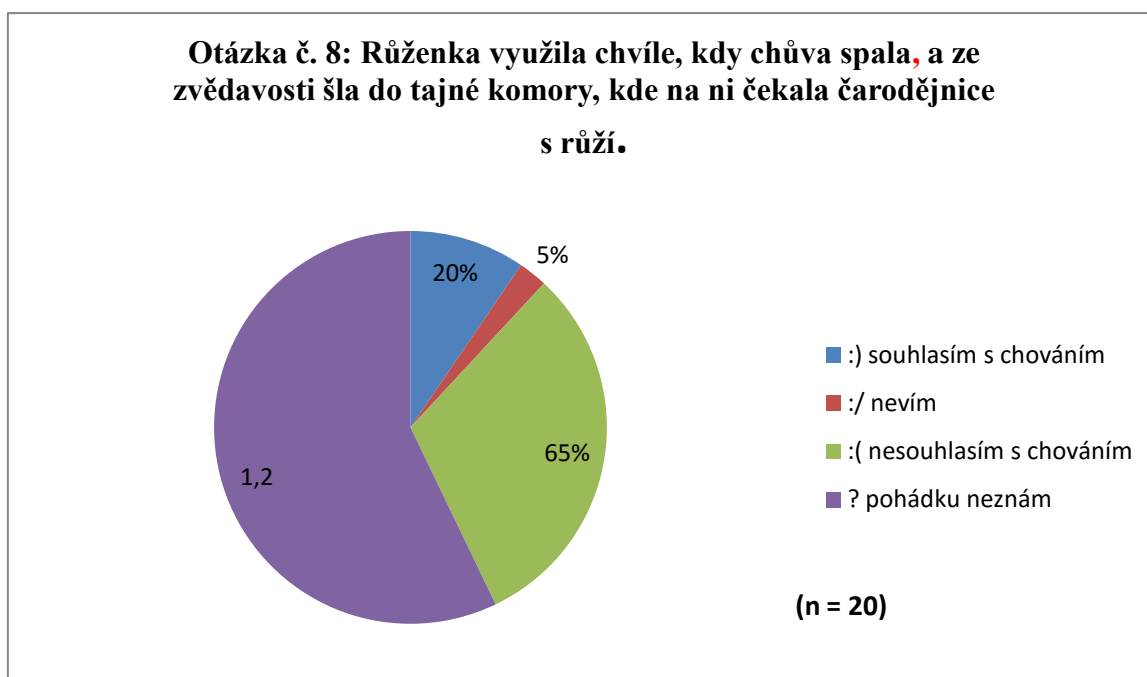


Graf č. 8: Kůzlátka

Otázka č. 8: Růženka využila chvíle, kdy chůva spala, a ze zvědavosti šla do tajné komory, kde na ni čekala čarodějnice s růží.

Tabulka č. 11: Růženka

Odpověď	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
:) souhlasím s chováním	4	20 %
:/ nevím	1	5%
:(nesouhlasím s chováním	13	65%
? pohádku neznám	2	10%



Graf č. 9: Růženka

Příloha č. 4: Lekce

1. Lekce - 4. 8. 2015

Počet účastníků: 8 dětí, 4 pracovnice

Úvodní část

Seznámení se se skupinou – Jméno + vlastnost na stejné písmeno jména

Vyplnění tabulky s otázkami o pohádkách (viz příloha). Rozhovor o pohádkách a pohádkových hrdinech.

Rituál: Stahování imaginárního stanu – vstupování do stanu, do prostoru "jako".

Hlavní část:

V hlavní části bylo úkolem dětí namalovat příběh svého hrdiny, podle zadání lektora.

1. Namaluj hrdinu.	2. V jakém prostředí se hrdina nachází.	3. Co má hrdina ve tvém příběhu za úkol?
4. Co je překážkou pro hrdinu, aby mohl splnit svůj úkol?	5. Jak hrdina může překážku vyřešit?	6. Jak se hrdina změnil?

Tabulka č. 2 Příběh hrdiny. (проф. Игорь вачков, seminář skazkoterapie, Olomouc, 2014)

Ukázky obrázků viz příloha.

Po nakreslení příběhu rozprostřeme obrázky na podlahu. Každý si vybere obrázek někoho jiného a snaží se z obrázku vymyslet příběh.

Závěrečná část:

Rituál: Výstup ze stanu.

Ohnisková skupina – Pomohl by nám i jiný hrdina z pohádky? Nebo jen ten náš?

- **Jaký typ hrdiny preferuješ? Reálný x Vymyšlený**
- většina skupiny preferovala osobu, kterou reálně zná. Většina skupiny se řídila odpovědí „vůdce skupiny“.
- **Bylo pro tebe jednodušší příběh tvořit nebo číst?**
- pro většinu bylo jednodušší číst, protože k tomu už měly obrázky, a tak si jim lehce domýšlely okolnosti.
- **Umíš si představit, že by tvé problémy byl schopný vyřešit i jiný hrdina než tvůj?**
- většina: „ne, jen můj to vyřeší.“
Š.: „no šel bych za tím hrdinou a za nikým jiným.“
- **Byly problémy na obrázku založené na skutečnosti?**

L: „*Jo, z mého života.*“

- **Uvědomil sis tedy, že problém má řešení?**

L: „*Jo. Půjdu za hrdinou, ať mi pomůže.*“

Reflexe

2. Lekce - 11. 8. 2015

Počet účastníků: 8 dětí, 3 pracovnice

Úvodní část:

Kouzelná větvička: Děti si po kruhu posílají kouzelnou větvičku a sdělují, v jaký kouzelný (pohádkový) předmět by se chtěly právě proměnit.

Rituál: Stahování imaginárního stanu. Vstup do stanu.

Hlavní část:

Chůze prostorem - já jako: Skupina chodí prostorem a pohybem vyjadřuje situace zadávané lektorem. (Já, když jsem poprvé přišel do klubovny – já, když jsem dostal poprvé dárek, který jsem si nejvíce přál – já, když jsem šel poprvé do školy – já se svým strachem).

Oživlá socha hrdiny: Každý se postupně naformuje do pozice typické pro svého hrdinu, resp. pro jeho aktuální situaci. Poté se začne pohybovat prostorem a uvědomuje si typickou chůzi, pohyby svého hrdiny.

Kousek pohádky: Každý napíše na základě předchozích prožitků kousek pohádky související s jeho hrdinou.

Dramatizace pohádky: Skupina jednotlivé pohádkové motivy propojuje v jeden příběh, který může zdramatizovat a inscenovat. Skupina byla rozdělena na dvě části.

Bedna splněných přání: Odkládání kostýmů a prožitků do imaginární bedny.

Závěrečná část:

Rituál - výstup z imaginárního stanu

Ohnisková skupina - Divadlo - žabák a opuštěná princezna.

- **Co nám říká pohádka a co se Vám nejvíce líbilo?**

Příběh ze života – oženili se – šel pít pivo a umřel. Ona ho chtěla a on ji nechtěl.

P.: „Nejlepší bylo, když jsem ji opustil.“

E.: „Jak byl ožralý, hodil do okna pivo a šel do zastavárny.“

P.: „Měl jsme pocit nadřazenosti jako její muž.“

S.: „Nechtěla jsem hrát.“

P.: „Byl bych hodný a spravedlivý - chtěl bych umět kouzlit, život by byl jednodušší.“

- **Mají jednodušší život, když dostanou vše, nebo je frustrující mít vše najednou?**

Verbální reflexe

3. lekce – 21. 8. 2015

Počet dětí: 8

Úvod: Hlášky z pohádek a reakce ostatních na ně. Jeden člověk vstoupí do prostoru a řekne větu z nějaké pohádky, přidává se další a reaguje na ni větou z jiné pohádky.

Rituál: Stahování imaginárního stanu. Vstupování do stanu.

Nacházím se v prostoru v pohádce. Pojmenovávání, co zde máme, a jako kdo se v pohádkovém prostoru ocitám (Popelka, Růženka, Drak, Princ, Honza...).

Rozdělení do skupin – podle oblíbenosti pohádek. První skupina dostala Popelku, druhá skupina neznámou romskou pohádku „O zapomenutém čertovi“. Úkolem skupin bylo pohádku pod vedením pracovníků rozebrat, stanovit klady, zápory a záměry postav a sehrát jednu její část.

Dramatizace pohádky: Sehrání jedné části pohádky, popřípadě její kreslení.

Závěrečná část:

Rituál: Výstup ze stanu

Ohnisková skupina:

- Uvědomění si, o čem pohádka opravdu je.
- Vidí děti skrytý smysl pohádek?
- Jsou schopny její rozkódovat?
- Jak se pracuje pod časovým presem?

Diskuze:

- Pohádka „O zapomenutém čertovi“

L.: *„Čert, co pomáhá lidem – naučí vesnici pracovat – plíst a začnou bohatnout – dozví se to Lucifer – lidem pomáhá zapomenutý čert“*

- **Jaké postavy se v pohádce nachází a jaký mají charakter?**

E.: *„Kvaňkoš – ten, kterého poslali z pekla“, „Moňo“ - pomáhá lidem“ a „Lucifer - je starý“*

V.: *„Chci být jako Moňo!“*

H.: „Připomíná mi to S čerty nejsou žerty.“

V.: „Přeji Kvaňkošovi, aby se spláchl do záchoda, Lucifer - aby byl tak starej, a aby neexistoval na tomto světě.“

N.: „Aby se Kvaňkoš změnil a Fečka ho změnila.“

Děti nechtějí Luciferovi dát šanci. U Roma není zvykem si znovu někoho brát.

N.: „Přeji Luciferovi a Kvaňkošovi, aby se změnili.“

- 2. pohádka „Popelka“

- **Postavy v pohádce o Popelce a jejich charakter?**

Pohádka byla brána jako stará

- **Bylo správné, když šla Popelka na ples, na který měla zakázáno jít?**

S.: „Ano, bylo to správné.“

- **Znamená to tedy, že tobě, když rodiče něco zakážou, uděláš opak?**

S.: „Někdy jdu a někdy ne. Poslechnu mamu, ale někoho neposlechnu. Třeba gadžovku neposlechnu. Víc poslechnu Romku.“

Verbální reflexe

4. Lekce

Počet účastníků: 8 dětí, 3 pracovnice

Délka lekce: 60 min.

Úvodní část:

Úvodní kolečko s kamínkem. Rozhovor o tom, co jsme dělali v předešlých lekcích, jelikož se na hodině nacházelo více nových dětí. Povídali jsme si o významu pohádek a o tom, co pro nás znamenají.

Rituál: Stahování stanu a vstup do imaginárního prostoru. Vytváření bezpečného prostoru.

Warm up: Nacházení si svých rolí a postav v pohádkovém prostředí. Zadáání pohádky, ve které se nacházíme. Děti ztvárňují, jako kdo nebo co se v pohádce vyskytují.

Hlavní část:

Na podlahu jsme rozmístili úseky pohádky „Chlapec – netvor“. Úkolem dětí bylo si jednu část příběhu vybrat a domyslet k ní zbytek příběhu. Děti si svůj kus příběhu nalepily na papír a pod něj zbytek dopsaly nebo dokreslily (viz. příloha). Následovalo přečtení si příběhů (nikdo z dětí však příběh číst začít nechtěl), které vytvořily děti, a následné přečtení celého příběhu, podle toho, jak byl napsán.

Závěrečná část:

Rituál: výstup z imaginárního stanu

Ohnisková skupina:




- V příběhu byla obsažena práci se vztekem. Jak se se vztekem vypořádáváte vy?

K.: *„Házím polštáře, když jsem naštvaná, třeba když mi mama nechce koupit to co chci, a když se večer jde spát, musí být vše vyřešeno a znamená to, že už je vše v pořádku.“*

S. a K.: *„Jsme pro zničení draka, nespokojíme se jen tak s něčím.“* S.: *„Když mi mamka nechce koupit to, co chci, tak brečím, protože vím, že pak dostanu to, co chci.“*

Verbální reflexe

Příloha č. 5.: Dotazník

Hodnocená část pohádky				?
Jeníček s Mařenkou loupali perníček z chaloupky ježibaby, protože měli hlad.				
Sněhurka ulehla do cizích postýlek v cizím domě, kde nikdo nebyl, aby se ukryla před zlou macechou.				
Jiřík ze Zlatovlásky snědl maso z bílého hada, aby porozuměl řeči zvířat. Král však zakázal komukoliv ochutnávat hadovo maso.				

Popelka šla na bál, na který měla přísný zákaz.				
Smolíček otevřel jeskyňkám, které žadonily, že si ohřejí jen prstíčky. Smolíček měl od jelena zákaz otevírat.				
Budulínek se projel na ocásku lišky, aby zažil dobrodružství.				
Kůzlátka otevřela zlému vlkovi, který si změnil hlásek na maminčin a kůzlátka tím obelstil.				
Růženka využila chvíle, kdy chůva spala, a ze zvědavosti šla do tajné komory, kde na ni čekala čarodějnice s růží.				

Příloha č. 6: Příběh: Chlapec netvor

Chlapec – netvor

Žil byl chlapec. Jmenoval se Jiří jako ten známý rytíř: Prosil mě, abych neříkal, v jakém žil království, neboť tam po svém putování stále žije. Když byl Jiří chlapcem, bylo všechno normální: hrál si, zlobil, chodil s kamarády, rodiče někdy poslouchal, jindy ne, jednou byl veselý, jindy smutný, neměl moc rád učení, ale rád si vymýšlel všelijaké neobyčejné příběhy a chtěl, jako svatý Jiří, jednou porazit zlého draka či jinou nestvůru. Ale když vyrostl, tak se sám ke svému překvapení začal měnit ve zlého draka, v nestvůru. Ano, chlapec Jiří zmizel a místo něj se objevilo zákeřné stvoření, které chtělo trhat, křičet, ubližovat, zvláště rodičům, ničit a odhazovat všechno, co se mu připletlo do cesty. Při tom se nestvůra cítila rozzlobená na celý svět. A jakmile se na všech vyřádila, odcházela a vracel se udivený a vyděšený chlapec Jiří. Když poprvé ucítil, že se blíží příšera, snažil se Jiří utéct pryč, tam, kde jej nikdo neznal. Pokaždé, když příšera zmizela, chlapec doufal, že se již navždy osvobodil, a chtělo se mu zapomenout na chování příšery a také nevěřil, že se může tak měnit. Ale jednou zlý drak polámal několik stromů v sousední ulici a neuvěřitelnou silou rozbořil krásný altánek a na polámanou lavičku napsal ze všech stran: „Pětihlavý drak ORG.“ Nyní už Jiří nedoufal, že monstrum zmizí. Rozhodl se poradit se se svým otcem. Se studem a zarmoucením pověděl otcí o svých proměnách. A otec mu dal nečekanou odpověď:

„Vždy jsem se tě chystal před tím varovat, ale doufal jsem, že tě to nepotká. Z hodin dějepisu víš, že nejen svatý Jiří, ale i jiní rytíři zápolili v našem království s draky a nestvůrami. Až jednou prohráli rozhodující bitvu. Někteří zahynuli, ale někteří souhlasili... souhlasili – jak bych ti to jen řekl, vždyť o tom učebnice dějepisu nepíše – že budou draky poslouchat a pomáhat jim. A možná proto se v našem království často stávají takovéto proměny.“

„Co mám dělat?“ zeptal se Jiří. „Nechci být drakem!“

„Mnozí z našich mladíků se pokoušeli bojovat s těmi proměnami. Například můj starší bratr.“

„Strýc Alexandr?“

„Ano. On si uemanul, že zabije svého draka, jen co mu přijde na oči.“

„Nikdy jsem si nemyslel, že je něčeho takového schopný. Vždy mi připadal takový zamračený a nudný. Neuraz se, tati, ale on je ve všem takový „puntičkář“.“

„Je to skutečně tak. Stal se nudným a „puntičkářem“, když v sobě zabil draka.“

„A co ty, tati, tebe také ohrožovaly proměny?“

„Ano, Jiříku,“ řekl otec, sklopiv oči.

„A jak jsi je porazil?“

„Zavřel jsem svého netvora pod zámek. Někdy vrčí a řve, ale já se snažím, aby se to nikdo nedozvěděl.“

„Ubohý tatínek,“ pomyslel si Jiří.

„A co mám dělat já? Myslím, že bys mi mohl poradit, když s tím máš zkušenost...“

„Ne, Jiří, nemám právo ti dávat rady, vždyť jsem příliš neobstál v bitvě se svým netvorem. Ale ty už nejsi chlapec. Slyšel jsem, že jsou na světě mudrci...“

„Tati, co když nebudu bojovat. Možná se draku omrzí vracet se?“

„Znám takové případy, můj chlapče. Pokud nebojuješ, nezbyvá drakovi nic jiného než zmizet. Ale pak se svět stane jedním velkým drakem.“

„Otče, pomoz mi přichystat se. Vydám se hledat mudrce, který by mi poradil, jak porazit draka Orga.“

„Možná se mi povede najít mudrce, který i otci pomůže vypořádat se s drakem,“ uvažoval Jiří.

Rozloučil se se svými rodiči a vydal se hledat mudrce. Byla-li jeho pouť dlouhá či krátká? Po celý ten čas nezažil ani jednu přeměnu. Koho potkal, toho se ptal, není-li mudrc, až jednou uslyšel slova silného, zdravého mladého člověka, zvoucího do „Školy tajné moudrosti“.

„Chceš-li se naučit moudrosti, pojď do mé školy.“

„Chci se naučit porážet netvory,“ řekl Jiří.

„A proč je chceš porážet?“

„Nechci být netvorem, chci být sám sebou.“

„Studuj v mé škole a pochopíš, že ty i netvor jste jen řetězec přeměn a tvůj úkol je vyjít z tohoto řetězce. Ty chceš porazit netvora a on chce porazit tebe, to je jen jeden úhel pohledu. Bez ohledu na to, za koho se pokládáš, usiluješ o tajnou pravdu.“

„A odkud víš, že tvá tajná pravda není jen iluze?“

A Jiří šel dál. Další bezvousý mudrc středních let řekl:

„Tvůj netvor, to jsou stíny těch potíží, které se stávají v životě. Jsou to tvá tajná přání, které si nepřipouštíš.“

„Chceš říct, že mám tajné přání všechno lámat, ničit a trápit lidi?“

„Ano, proto se měníš v netvora.“

„A co mám dělat?“

„Především si uvědomit, proč se to vše děje, a potom se můžeš rozhodnout, co si dopřeješ a co ne.“

„Souhlasím s tebou, mudrci, ale ne úplně. Například jsem chtěl, aby všichni znali mé jméno, ale nechtěl jsem zničit lavičku. Drak si dovoli cokoli. Ale některé jeho kroky si nemohu vysvětlit takovým obrazem.

A Jiří šel dál. Ubíral se lesem a přemýšlel nad slovy druhého mudrce. A málem zakopl o osamělou chatrč.

„Bydlí tu někdo?“ zeptal se.

Nikdo se neozval. Jiří nakoukl do chatrče. Byla téměř prázdná: tvrdé lůžko, malé ohniště, dříví na otop a obrázek svatého Jiří na zdi. Mladík se rozhodl počkat na hospodáře. Ale ten dlouho nepřicházel.

V jednu chvíli to vypadalo, že se mladík znovu promění v Orga. Velkou silou vůle přiměl netvora, aby nerozbořil chýši, jen polámal několik suchých stromů v lese. A příštího rána přinesl Jiří z lesa ony polámané stromy a nasekal dřevo, aby pomohl hospodáři. Nakonec se hospodář objevil. Ač to nebyl již žádný mladík a jeho vousy byly již prošedivělé, držel se zpříma a mladíkovi něčím připomínal svatého Jiří. Mudrc se na hosta laskavě usmál.

„Chceš se mne na něco zeptat?“

„Proč tu žiješ sám – nemáš rád lidi?“

„Mám je rád a rád pomůžu každému přichozímu. I tobě pomohu. Víím, že se nechceš měnit v netvora.“

„Ano, ale slyšel jsem, že zabít svého netvora je nebezpečné, že mohu zabít něco důležitého v sobě. Jak mám tedy porazit tohoto draka?“

„Abys jej porazil, musíš pětkrát zvítězit, tehdy drak nadobro zmizí z tvého života. Ale musí to být opravdová vítězství. Pokud v jedné z potyček zvítězí drak, budeš muset začít od začátku. Ale hlavu vzhůru, během své pouti jsi získal již čtyři prvá vítězství.“

„Jaká?“

„První vítězství bylo v tom, že ses rozhodl bojovat s netvorem. Podruhé jsi vyhrál ve chvíli, když ses nesmířil s tím, že proměna v draka je jediná možnost.“

„A třetí?“

„Třetí vítězství je v tom, že ses rozhodl vidět v sobě to nedobré, o co se opíral drak. A čtvrté jsi završil zde v pustině.“

„Ale vždyť jsem byl netvorem,“ stydlivě se přiznal mladík...

(Polínek, 2013)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Eva Krajčovičová
Katedra:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Pohádka jako prostředek speciálněpedagogické intervence
Název v angličtině:	Fairy tale as a means of special pedagogical intervention
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřena na zjišťování specifik práce s dětmi ze sociálně vyloučené lokality.</p> <p>Praktická část byla provedena formou triangulace metod kvalitativního a kvantitativního šetření. V průběhu byla zjištěna specifika práce s pohádkou pro děti romského etnika a postoje dětí k chování pohádkových hrdinů. Výsledkem jsou metodická doporučení pro práci s pohádkou u dětí romského etnika.</p>
Klíčová slova:	Pohádka, Romské etnikum, Děti, Sociálně vyloučená lokalita, Psychoterapie, Skazkoterapie, Příběhy.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the survey of particularities of work with children descending from socially excluded localities. The practical part was accomplished by means of triangulation of methods of qualitative and quantitative research. During the inquiry, the particularities of work with fairy tales focused on children of the Romany ethnic group were discovered, as well as the children's attitude to the behavior of fairy tale heroes. The thesis results in methodical recommendation for the work with fairy tale concerning children of the Romany ethnic group.
Klíčová slova v angličtině:	Fairy tale, Romany ethnic group, Children, Socially excluded locality, Psychotherapy, Skazkotherapy (Fairy tale therapy), Stories

<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Příloha č. 1: Deník (terénní poznámky) Příloha č. 2: Pozorování (zápis) Příloha č. 3: Grafy Příloha č. 4: Lekce Příloha č. 5: Dotazník Příloha č. 6: Pohádka: Chlapec – netvor</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>67 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>