

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

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 31. 3. 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. Děkuji Ti, Jani. **Mgr. et Mgr. Vladislava Vondrová** se stala mou velkou průvodkyní v psychice dětí ze sociálně vyloučených lokalit a na jejíž slova nikdy nezapomenu: 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. Děkuji, že miluješ, to co děláš. Další velké díky patří **PaedDr. Dagmar Shromáždilové**, která ve mě kdysi na základní škole rozžehla plamínek velké lásky k ruskému jazyku a díky jejímu kvalitnímu stylu vyučování mé znalosti azbuky natolik posloužily k překladům ruských publikací od předních ruských skazkoterapeutů. Děkuji.“*

Úvod.....	7
1 Pohádka.....	13
1.1 Vymezení pojmu pohádka	10
1.1.1 Základní funkce pohádek	11
1.1.2 Pohádky a mýty	12
1.2 Pohádka v psychologii	13
1.3 Сказкотерапия (Skazkoterapie)	14
1.3.1 Struktura skazkoterapeutické lekce	15
1.4 Vyprávění a příběh v psychoterapii	17
1.5 Výklad pohádek.....	17
1.5.1 Archetypální psychologie.....	18
1.5.2 Carl Gustav Jung k psychologii	19
1.5.3 Eric Berne k psychoterapii	19
1.5.4 Sigmund Freud v psychologii	20
1.5.4.1 Princip slasti	21
1.5.4.2 Mužsko-ženský konflikt.....	21
2 Vývoj dítěte	23
2.1 Mladší školní věk (období středního dětství, 6-12 let).....	23
2.1.1 Dítě a vztah k pohádce	23
2.2 Školní docházka	24
2.2.1 Školní věk.....	25
3 Děti romského etnika.....	26
3.1 Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	26
3.2 Specifika vývoje romského dítěte	26
3.3 Nástup romského dítěte do první třídy	27
3.4 Problémy romského dítěte po nástupu do první třídy	28

3.5 Škola a Romská rodina.....	28
4 Systém sociální péče v ČR.....	30
4.1 Druhy a formy sociálních služeb v ČR	30
4.2 Služby sociální prevence	30
4.2.1 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež	31
4.3 Sociální vyloučení	31
5 Psychoterapie u dětí.....	33
5.1 Vymezení psychoterapie	33
5.2 Psychoterapie u dětí	34
5.3 Typy chování dětí.....	34
6 Výzkumný problém a cíl výzkumu.....	37
6.1 Metodika výzkumu.....	38
6.2 Kvalitativní výzkum	38
6.3 Výběr výzkumného vzorku	38
6.4 Charakteristika výzkumného souboru	39
6.5 Charakteristika zařízení.....	39
6.5.1 Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež DROM.....	39
6.6 Metody sběru dat.....	40
6.7 Metody analýzy dat	41
7 Průběh výzkumného šetření	43
7.1 Plánování výzkumného šetření.....	43
7.2 Popis lekcí	43
8 Výsledky analýzy dat.....	47
8.1 Kategorie	47
8.2 Metoda vytváření trsů.....	55

8.3 Dotazník	57
8.4 Ohniskové skupiny	60
9 Hodnocení výzkumu – diskuze.....	62
9.1 Doporučení pro praxi	64
SEZNAM PŘÍLOH	73
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM GRAFŮ.....	78
ANOTACE.....	107

Úvod

"Evo! Já řeknu mamě, že mě biješ!!" Křičí na mě čtyř letá 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 pojd', půjdeme to mamě říct spolu", a byl klid.

Když jsem byla dítě, rodiče mi před spaním četli pohádky. Pohádky k dětství patří. Tuhle 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 já něco ráda, 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 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. Svou diplomovou práci jsem ovšem nezasvětila 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 domněnky, 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 i přístup, 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. Jelikož jsem se za průběhu svého studia měla možnost zúčastnit dvou seminářů zaměřených na Skazkoterapii (проф. Вачков, др. Сакович), 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.

"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)

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce je vymezena na 5 hlavních kapitol. V první kapitole se zabýváme pohádkou jako takovou, jejím vydefinováním, psychologickými aspekty pohádky a jejím vlivem na psychický stav dítěte. Druhá kapitola vymezuje psychický vývoj dítěte mladšího školního věku, věnujeme se i specifikům vývoje dětí romského etnika. Třetí kapitola se věnuje čistě romským dětem, jejich vývoji, předškolní přípravě a vyčleňuje rovněž obtíže, které se pojí se školní docházkou a s výchovou dětí romského etnika. 4. kapitola pojednává o legislativním ukotvení systému sociálních služeb v ČR, abychom věděli, o čem se můžeme opřít, co se týče sociální péče o romské etnikum. Popsáno je i zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření. Poslední část práce popisuje psychoterapii u dětí, jelikož terapie pomocí pohádek je v Rusku již několik let svébytným psychoterapeutickým směrem a v naší práci se objevovaly prvky psychoterapie a skazkoterapie.

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 má s mýty. Co vznikne při spojení pohádky s psychologíí 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.

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, říkalo se jí tak 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. Proto, aby se usnadnila projekce vnitřních aspektů dítěte a jeho identifikace. (Pohádky a mýty, 2016) Příběhy a pohádky se však využívají již od nepaměti. Psychoterapie začala pohádky využívat především proto, že byl dokázán jejich terapeutický potenciál a to ne jen v psychoterapii, ale všeobecně i v pomáhajících profesích. Můžeme pomocí nich nabízet, přirozenou a nenásilnou formou nové postupy či řešení spousty situací. (Ševčíková, 2014)

Pohádkou můžeme také chápat zcela jiný prostor, pomocí kterého se děti učí naslouchat a chápat pravidla skutečného světa. Díky nim se mohou seznámit s různými modely chování. Umožňují dítěti 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 dobrem a zlem. Dobro zde vždy vítězí a tak umožňuje dítěti se ztotožnit s kladným hrdinou a tím zažívat pocity úspěchu. (Molická, 2007)

Budoucnost západní civilizace je vážně ohrožena, postupným ústupem z dětského světa, spojená s nástupem elektronického věku. Současně stále posilují pokusy genderových inženýrek o rozvrácení základů ještě neustálené mužské a ženské identity u malých dětí. Tím není dána možnost k vytvoření dostatečně silného vědomého já v pozdějším věku. (Diagnostická funkce pohádek, 2016)

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 - dítě si často neuvědomuje příčiny svých úzkostí, ze kterých může pramenit neuspokojení základních potřeb dítěte (láska, bezpečí, uznání). Při vhodném výběru pohádky můžeme napomoci dítěti se poprat s úzkostí pomocí metafory. Pohádka dítěti pomáhá se vyrovnat se skutečnostmi, kterým ještě samo nerozumí a neví si s nimi rady (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 (Pezeschkian, 1999),
- Diagnostická funkce - výběr pohádky ukazuje, co dítě trápí, jaký je jeho problém, co nedokáže vyjádřit, formuluje v pojmech nebo vlivem vnitřní cenzury.
- Léčivá funkce pohádek: pro pohádkového hrdinu je mnohem jednodušší vymyslet, to jak vyřešit situaci. V pohádce je totiž možné všechno. Poté nám může dojít, 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 jakých si 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 (Nadja) 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 zaspí na dlouhou dobu. 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 ne mohli naučit chápat, že jde nejenom o výtvar představ řekněme poněkud fantazírujících lidí, ale také to, že v mýtech nalézáme zachované vzpomínky minulosti (Fromm, 1999). V mýtu se vždy setkáváme s něčím velkolepým vzbuzující obdiv a třas co někoho tak obyčejného jako jsem já nebo vy, nemůže potkat. (Bettelheim, 2000). Zatímco v pohádkách i když události jsou v nich rovněž neobvyklé a nepravděpodobné jsou vždy popisovány jako něco úplně normálního a obyčejného co by se mohlo stát komukoliv z vás, když půjdete do lesa. 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 z 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). Základní rozdíl mezi tragikou mýtů a bytostným optimismem pohádek. Mytologii - můžeme chápat jako neosobní 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 ze 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. Uvědomili si, když se podvědomě ocitáme pod vlivem některého z našich nejvíc projevených archetypů, kdy se chováme jako Apollon, Hermes, Zeus, Poseidon či Afrodita. Kdy místo osobního, individuálního a vědomého chování, cítění 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 rány, 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 je zachovali nebo znovu oživil, nám umožňuje vidět pod povrchem každodenního života jeho archetypální a pohádkové vzorce. (Archetypální psychologie, 2016)

Začátky pohádek můžeme vnímat tam, kde se dítě ve svých pocitech opravdu nachází. Pohádka nastiňuje prudké tlaky nitra takovým způsobem, které dítě nevědomě chápe. Pohádka dítěti nabízí nepodceňování nejvážnějších niterních bojů, které k růstu dítěte patří. Může nabízet příklady přechodného i trvalého řešení stávajících nesnází. (Bettelheim, 2000) Pro 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 i poradit s tím, co se děje v jeho nevědomí. Díky tomuto porozumění nabije 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 Сказкотерапия (Skazkoteriepie)

"V terapeutickém procesu pohádka klientovi napomáhá vstoupit do specifického světa, kde se pomocí příběhu dostává více ke svým pocitům." (Ševčíková, 2004)

Z ruského Сказка (pohádka) a lat. terapie (léčba) - léčba pohádkou. Využití pramenů pohádky nebo její historie pro rozvoj, nápravu a psychoterapii dítěte nebo dospělého. (Сакович, 2015)

Polínek (in Müller, 2014) popisuje, že skazkoteriapii máme na mysli psychoterapeutický 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 skazkoteriapii můžeme přirovnat k biblioterapii.

„Skazkoteriepie – 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 skazkoteriapii je přeseňována, hra představuje svobodu a hlavně pomáhá představení problému v symbolické formě převedením do pohádky. (Черняева, 2006) Přes pohádku může psycholog předat dětem či rodičům nebo učitelům nový způsob práce s problémovými situacemi. (Сакович, 2004) Pohádka působí jako univerzální prostředek bez kulturních a rasových rozdílů. (Franz in Polínek, 2013)

Pro skazkoteriapii 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 skazkoteriapii můžeme uplatnit 3 typy pohádek, lidové pohádky, pohádky známých autorů, 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 píší 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 leccěms.</i>	<i>Vedoucí vypráví či ukazuje dětem novou pohádku. ptá se, 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</i>

		<i>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 (mávnutí proutku). S pohádkou je možno pracovat i tak, že ji převypravujeme 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 předčítání pohádky jedním nebo více členy skupiny, či můžeme zvolit hromadnou diskusi 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, pohádka a báje jsou kulturním dědictvím naší země. (Machovec, 1998)

Naraci, neboli vyprávění, můžeme chápat jako neoddělitelnou součást terapeutického procesu. Avšak příběh není 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 zápletko,
- zápletko je tvořeno z nedosažitelnosti nebo nemožnosti 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 se rozvíjet,
- 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 pro naše problémy. Musíme podotknout, že jakýkoli text tak 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 Archetypální psychologie

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 pro naši práci zvolili, jelikož s pohádkami v praktické části nepracujeme jako s pouhými napsanými texty, ale snažíme se pomocí nich dětem umožnit hlubší náhled k pohádce a skrze ni se dostat k jejich obtížím. Je tedy nutné pochopit smysl archetypů v pohádkách.

Slovo "archetyp" používáme jako tzv. pravzorci v lidském chování a myšlení. Esencialistické teorie dříve měli 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 a tím 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 šlechtěného hrdinu, rytíře, prince. Snaha o dosažení páru prince s princeznou je dána potřebou najít v sobě mužský a ženský prvek. (Bažantová, 2010) V našem výzkumném šetření se při vytváření vlastních pohádek také objevil princip prince a princezny, kteří se chtějí vzít.

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

1.5.2 Carl Gustav Jung k psychologii

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 kolektivní nevědomí spolu s individuálním nevědomím (S. Freud) vytvářejí dvě spolu - prostupující úrovně. Hlubší kolektivní - archetypální nevědomí není závislé na osobních zkušenostech a na zkušenostech celého lidstva, hlavně té části lidstva, která se dlouhodobě vyvíjela v určité kulturní formaci. (Archetypální psychologie, 2016) Jedná se 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. Obracejí se k rozkvétajícímu Já, podmiňují jeho rozvoj, ale zároveň ulevují od předvědomých a nevědomých tlaků. Dějství příběhů živý tyto pudové taky především svou přesvědčivostí a důvěryhodností a zároveň učí, jak tlaky uspokojit v harmonii s tím co si přeje Já a Nadjá. (Bettelheim, 2000)

1.5.3 Eric Berne k psychoterapii

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 4 dialogy. 1. mezi Rodičem a Dítětem (RO x D), mezi Dítětem a Dospělým (D x DO) a Dospělým a Rodičem (DO x RO). Jako čtvrtý dialog, mezi nimi. 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, může 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, vycházela ze zmíněného rozdělení osobnosti na rodičovskou, dospělou a dětskou a zabývala se analýzou komunikačních transakcí. (Transakční analýza, 2016) Her, které naše ego stavy hrají, dále pak životního scénáře neboli osobního mýtu obvykle v podobě pohádky a jak se to vše projevuje v našich osobních vztazích a manželství. (Berne, 1964) Bernův model dvou podvědomých a jednoho nevědomého stavu já nám dává možnost velice srozumitelně a jednoduše vysvětlit naše často tak odlišné chování, pocity a způsob myšlení tím, že přiřadíme, k jednomu z těchto tří aspektů osobnosti v nás ke které skutečně patří, čímž uděláme to, čemuž Berne říká "strukturální analýza", která by měla předcházet analýze transakční, analýze her, které tyto tři osobnosti v nás hrají, a pak 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 a jen 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 v psychologii

Sigmund Freud je primárním zakladatelem archetypální psychologie. Do naší práce tuto kapitolu zařazujeme z důvodu potenciálu, který nám archetypy 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.

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 a v takovém případě může dojít k těžkému narušení osobnosti. Ve chvíli když však určité části nevědomého obsahu dovolíme, aby se z něj stal vědomí obsah, pohrajeme si s ním v obrazotvornosti, tak jeho moc škodolibosti - ať pro nás či ostatní - se oslabí. Naše kultura se ráda přetvařuje a tvrdí, že temná stránka v člověku není, a tvrdí, že 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)

1.5.4.1 Princip slasti

Výklad pohádky - o třech malých prasátkách - konflikt mezi principem slasti a reality v jeho podvědomí. 1840 - ale původní příběh je mnohem starší. V dnešní Británii se tato u místních dětí hlavně předškolního věku tak oblíbená pohádka 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 prasátkami, které ho ohrožují a chtějí sežrat. Stará svině, již na počátku pohádky 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 co nejrychleji aby bylo 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

Další velmi známou pohádkou je Červená karkulka. Jungiáni jsou názoru, že pohádka neslouží k projekci, je bezvýznamná. Freudiáni jsou však opačného názoru. (Léčivá funkce pohádek, 2016) Interpretace symbolů je bez obtíží rozpoznatelná. "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. Ženy, které jsou mužům nakloněny, milují je a nemají s nimi a se svou sexualitou problémy, tento názor odmítají. 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 zhrouť a zemře. Je to příběh o vítězství ženy, nenávidějící muže. (Fromm, 1999)

Výše 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 setkat 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 a nutnosti dříve dospět.

2 Vývoj dítěte

"Dětství není nikdy promlčeno!" (Charles Tschopp)

Druhá kapitola pojednává o psychickém vývoji dítěte a zaměřujeme se především na období mladšího školního věku, protože naše zkoumaná klientela do něj spadá. Nezaměřujeme se však pouze na psychický vývoj ale i na školní docházku a na specifika vývoje romského žáka a dítěte s poruchami chování.

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

Spodní hranici tvoří období, v němž dítě dosahuje školní zralosti, nástup pubescence 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). Podle JOBÁNKOVÉ „*Pozvolna se upevňuje systém hodnot, vývoj morálního vědomí a jednání.*“ (Jobánková et al. 2002, s.96)

2.1.1 Dítě a vztah k pohádce

V určité životní fázi se pro děti stávají důležitými pohádky, kouzelný příběh nebo kreslený příběh. Existuje spojitost mezi strukturami těchto žánrů a psychikou dítěte ve věku mezi čtyřmi a osmi lety. Je zde zdání (či důkaz), že tyto výtvořiny podporují dítě při jejich schopnosti plnit vývojové úkoly v dané fázi.

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 zrání a metaforické hledání identity. (Rogge, 1999)

2.2 Školní docházka

Jedním z prvních důležitých vývojových mezníků je nástup do první třídy a s ním spojené 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 pro obě dvě skupiny dětí nový. Často děti, navštěvující první třídu, mohou mít obtíže se zvládnutím tempa, kterým 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 zlozvyků, 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 dospělý 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

Ve školním věku dítě své okolí posuzuje podle svých představ a to převážně egocentricky i magicky. Čím dál tím více přejímá svou pohlavní roli. Tím se také u dítěte začíná vyvíjet vlastní samostatná osobnost, postupně dochází k „sebe-přijetí“. A tento vývoj ulehčuje získání pozice dítěte ve skupině. (Kern, 2015)

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. Hlediska, která ovlivňují základní úspěšnost romského žáka při vstupu do první třídy. Uvádíme také důležitost spolupráce školy s rodinou. Vymezuje problém týkající se dřívějšího nárůstu nástupu romských dětí do základních škol speciálních a vzdělávání Romů vymezuje i legislativně.

3.1 Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

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

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 směšování pojmu k některé konkrétní národnostní menšině či skupině. V ČR jsou to právě Romové. Jistě, některé romské děti mohou mít v našich školách problémy kvůli jazykové bariéře a kulturním odlišnostem, či minimální podpory ve vzdělávání ze strany rodičů z důvodů odlišného vzdělání rodičů či špatné socioekonomické 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

Ne příliš příznivá situace romského etnika, se také nepříznivě podepisuje na jeho zdravotním stavu. Rozdíly činí prvotně již věk matek. Romské matky jsou věkově mladší, mají více dětí než matky české. Je u nich však uváděn výskyt mnohem více porodních komplikací. Tyto komplikace jsou však často způsobovány nedbalostí nad doporučením lékaře. Lze tedy předpokládat nepříznivý dopad na těhotenství, porod a samotnou péči o dítě, při stále se zvyšujících trendech „volnějšiho života“ některých těchto žen. Porodní hmotnost dětí romského etnika je často nižší než 2 500 g, což není způsobeno nedonošeností, ale jejich základní biologickou stavbou. Rozdíl můžeme pozorovat

i v úmrtnosti kojenců, je až dvojnásobně vyšší. 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 díky těmto nemocem také hospitalizace těchto dětí v nemocnici. Sestupující tendence má očkování a návštěva dětských poraden. Zdravotní péče o romské dítě je tak provázána 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

Jedním z prvních důležitých vývojových mezníků je nástup do první třídy a s ním spojené plnění školních povinností. Děti, které navštěvovaly, před vstupem na základní školu i školu mateřskou, mají výhodu. Změna není tak velká. (Thorová, 2015). Problémem je však vzájemná nedůvěra minority k majoritě a naopak a 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 ze 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 tísní 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 přeřazována 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 začne romský žák hned po zahájení školní docházky lze považovat:

- Minimum času na přípravu na vyučování a domácí úkoly,
- neochota nebo neschopnost zajistit dítěti základní pomůcky
- přednost práci doma - 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
- nesetkání 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 tísní 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 spolupracovat na vzdělávání svých žáků. Jednou z nejdůležitějších věcí, je přesvědčit rodiče, že vzdělání je pro jejich děti a budoucnost důležité. Bez takovéto spolupráce, nebude mít školní vzdělání uspokojujivé 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 přerazováni na základně vyšetření odborníky z pedagogicko-psychologických poraden. K přerazování často 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 absolvovanou základní školu praktickou, mají 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. Každá absolvent základní školy praktické, má díky redukovaným osnovám nedostatečné znalosti pro úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na vyšší stupeň školy. (Člověk v tísni, 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 především a záměrně je 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 specifikem nesetkáváme a tak se v jejich pozdějším věku nemůžeme podívat nad jejich nezdrženlivostí. Většinu svého příjmu utrací romské rodiny hned na začátku po obdržení finančního obnosu a po zbytek měsíce jsou bez finančních rezerv a prostředků. (Sekyt, 2003)

4 Systém sociální péče v ČR

Pátá kapitola naší teoretické práce je zaměřena na zařízeních, ve kterém probíhalo výzkumné šetření. Legislativně jsme zařízení vymezili podle zákona o sociálních službách 108/2006 Sb. a popsali služby, které zařízení poskytuje, jelikož náš výzkum byl realizován v zařízení sociálních služeb a výsledky 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. (Zákon o sociálních službách, § 32)

Základní formy poskytování sociální 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. (Zákon o sociálních službách § 33).

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. (Zákon o sociálních službách, § 53)

4.2.1 Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež

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 (zákon o sociálních službách, § 62).

4.3 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je jedním z důležitých témat dnešní doby, jelikož v naší práci se setkáváme s dětmi ze sociálně vyloučené lokality a tento fakt má velký vliv na jejich chování a prožívání, uvádíme v naší práci kapitulu sociálního vyloučení, abychom v praktické části a výsledcích praktické části s tímto termínem mohli 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 odlišným rasových a kulturním menšin. (Barker, 2003) V současné době můžeme sociální exkluzí 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, které jsou založené na genderových odlišnostech, etnicitě, kulturním či náboženským podtextům. 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 plyne z participace na společnosti či komunitě. (Mareš, 2000)

5 Psychoterapie u dětí

Kapitolu psychoterapie u dětí jsme zvolili z důvodu, že Skazkoterapie 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.

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 činí léčebným prostředkem terapeutický vztah, který je vytvářen chováním terapeuta. Tento vztah je tvořen na bázi důvěry pacienta v terapeuta a probíhající léčbu a 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. Konáme zde znovu začlenění pacienta do života a jeho vlastní srovnání se s důsledky způsobenými poruchou zdraví. Jako hlavní cíl rehabilitace můžeme chápat - návrat do původního stavu. (Vymětal, 2004)

5.2 Psychoterapie u dětí

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 vhodně použít jen klasickou formu rozhovoru, ale zapojit i jiné terapeutické dovednosti. Dítě můžeme navodit hrou nebo je naladit figurkami zvířátek, jejich oblíbenou postavou, 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 jako odnož psychoanalýzy pro dospělé. Terapeuti, kteří se tomuto směru věnovali, přinesli do dětské psychoterapie spousta 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)

5.3 Typy chování dětí

V literatuře můžeme pozorovat několik výčtů typů chování, ke kterým se děti mají tendence uchýlovat pro zvládnání úzkostí a stresu. (Geldard, 2008)

Dítě má odlišné vnímání a chápání, cítí a myslí 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 žárlivost. V tomto momentu, kdy se dítě vrátí ve vývojovém stádiu níže, věří, že bude rodiči oceňováno a příchod nového sourozence nějak neohrozí jeho dosavadní postavení a roli.

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.

c) Vyhýbání se

Zda-li 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.

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.

e) Projekce

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

f) Intelektualizace a racionalizace

Tyto dva způsoby obrany umožňují dětem hovořit o určitých zkušenostech či zážitcích a to tak, aniž by se dostali do svých emocí.

g) Užití obranných mechanismů

U mladších dětí, je toho 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).

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 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 nich žijících. Vliv pohádky nám osvětluje 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 specifík v chování dětí vyrůstajících v sociálně vyloučené lokalitě. Fenoménu práce s pohádkou. A posledním výzkumným problémem je otázka zda pohádka může být pro tyto děti přínosnou při potýkání se a řešení svých problémů a obtíží. Cílem výzkumného šetření bylo najít postup práce s pohádkou, který je pro klienty šetřené skupiny přínosný při řešení svých problémů a obtíží. Zdali metaforičnost pohádek dokáže být pro klienty zcela bezpečnou a přijatelnou formou speciálněpedagogické či terapeutické intervence. Zda může pomoci klientům s uvědomováním si vlastních hodnot, vést k otevření neřešených problémů a zdali posiluje schopnost problémy následně řešit.

Výzkumné otázky

- *Jaká jsou specifika v chování romských dětí?*
- *Jaká je dynamika skupiny a spolupráce skupiny působící v sociální službě a zároveň žijící společně v jedné lokalitě?*
- *V čem nese 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 na určité chování či situaci. Tuto metodu jsme do výzkumu vybrali pro dokreslení a lepší zobrazení komparace ztotožnění se dětí s chováním pohádkových hrdinů.

6.2 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). Povahu kvalitativního výzkumu jsme vybrali z důvodu nízkého počtu jedinců ve zkoumaném vzorku. Specifičnost tématu a náročnost lekcí na provázanost s lektorem nám také časově neumožnila lekce realizovat ve více zařízeních.

6.3 Výběr výzkumného vzorku

Jedná se o metodu **záměrného (účelového) výběru přes instituce**, při které využíváme určitého typu služeb či zařízení, které je určeno pro skupinu klientů, jsou pro náš výzkum klíčovými. (Mioviský, 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. (Mioviský, 2006) Tato metoda byla vybrána z důvodu dobré dostupnosti do zařízení pro děti ohrožené sociálním vyloučením a ochotou zařízení pro výzkumnou práci.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Jako výzkumný soubor byly vybrány děti ze sociálně vyloučené lokality Brno - Bratislavská. Jedná se o romské děti, které každodenně již pár let dochází do nízkoprahového zařízení pro děti a mládež DROM v Brně. 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, kdo z dětí se lekcí chtěl zúčastnit. Respektovali jsme pravidlo nízkoprahového zařízení o dobrovolnosti. Pokud děti na lekci zůstat nechtěly, nenutili jsme je.

6.5 Charakteristika zařízení

Popisujeme Vám zařízení, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno. Na jakou klientelu se zařízení zaměřuje a jaké využívá metody k úspěšné práci s dětmi.

6.5.1 Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež DROM

Sociální služba je poskytována klientům ve věkovém rozmezí 6 - 20 let, žijícím v Brně a jsou ohroženi sociální exkluzí. Zařízení pracuje ve velké míře pomocí přístupu zaměřeného na řešení, jelikož ze strany klientů je zaznamenána vysoká poptávka po spolupráci a svém vlastním osobním rozvoji. Ve dlouhodobé vizi zařízení je klient na prahu dospělosti, který na sebe nahlíží kladně a je schopen jako všestranně rozvinutá osobnost individuálně fungovat ve společnosti. To obnáší ucelený přístup ke klientům, který je vybaví znalostmi a dovednostmi, které ho chrání a předcházejí komplikacím, které pramení převážně z neschopnosti se orientovat ve svých právech, povinnostech a dostupných službách, které klientovi mohou pomoci. Klienti se nejčastěji potýkají s obtížemi:

- Zažívají nepříznivou sociální situaci (jde o děti dlouhodobě nezaměstnaných rodičů, rodiny ohroženy 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 omítnutí skupinou).
- Nepříznivá rodinná situace (nízký socioekonomický status, chybějící rodič, nestálost rodiny). (www.drom.cz, 2016).

6.6 Metody sběru dat

Pro náš výzkum bylo využito několik metod získávání a zpracovávání dat. Jedná se o **Pozorování, metodu terénních poznámek** (deník terapeuta), **Likertova škála 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 jen 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 formu. Slouží jako hlavní záznamový prostředek při této metodě. Do terénních poznámek zaznamenáváme to, co výzkumník vyzoroval 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 hodnotili pomocí kategoriální posuzovací škály, která byla vyjádřena pomocí piktogramů (smajlíků) (Svoboda, 2012).

- **Ohniskové skupiny**

Metoda ohniskové skupiny je řazena jako jedna z nejpokrokovějších kvalitativních metod pro získávání dat. Výzkumník si sám určí, na jaké téma bude diskuze zaměřena, ohnisko, které 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 odehrávali. 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. (Mioviský 2006)

6.7 Metody analýzy dat

- **Metoda vytváření trsů**

Tuto metodu využíváme nejčastěji k tomu, abychom shromáždily a vytvořili koncept určitých výroků. Tyto trsy vznikají v souvislosti s podobností s identifikovanými oblastmi (Mioviský, 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 Likertovi 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 rok měla možnost pracovat jako speciální pedagog. Lekce probíhaly v srpnu roku 2015 v časovém rozložení čtyřech hodin v rozsahu měsíce srpna. Výzkum byl analyzován říjnu - prosinec 2015. Účast na lekci byla dobrovolná a záleželo na dětech, jestli chtějí na aktivitě zůstat či nikoli. Podle toho se také neustále měnil počet klientů a každý týden jsme měli na skupině jiné děti. Žádné dítě neprošlo všemi čtyřmi lekci. V průběhu lekcí bylo prováděno vnější pozorování, zápis deníku terapeuta, vyplňovali jsme tabulku 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 nápomoci se sběrem dat a realizaci aktivit, při kterých vždy byly přítomny a dohlížely na dodržování pravidel zařízení.
- Samotná realizace výzkumu a sběr dat (červenec - srpen 2015).

7.2 Popis lekcí

Každá lekce trvala 60 minut. V jejím začátku probíhalo vždy úvodní kolečko, kde probíhalo představení a to jak se nám daří a co se za týden, kdy jsme se neviděli, změnilo. Po kolečku koloval kamínek, jehož přítomnost znamenala, že hovoří pouze ten, kdo má kamínek v ruce. Následoval vždy rituál, v podobě stahování imaginárního stanu 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 začali 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, k řešení problémů pohádkovými postavami. Zdali jsou schopny se ztotožnit se s jejich řešením. 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, ostych je 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. Vždy skupině byla 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, k nápomoci lektorovi bylo to, 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 lekce účastnily téměř nové 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 ze zadávaných otázek lektora. Děti byly schopny úkol splnit podle zadání 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 po té 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 a zbytek skupinky nebyl schopen sám něco vytvořit. Při ohniskové skupině se děti moc nesoustředily. Jedna část skupiny byla znuděná, protože kvůli vůdkyni skupiny, která nechtěla pracovat, nic nenacvičili a druhá skupina byla uvolněná a rozesmátá, protože se jim vystoupení povedlo.

Třetí lekce se skládala z půlky ze starých členů a z půlky z nových dětí. Děti, které už s rituálem někdy pracovaly, si o něj sami řekly a vyžadovaly jej. S ostatními pracovníci jsme se snažili vytvořit prostor pohádkového prostředí. Chodili jsme po prostoru a říkali věty z pohádek, snažili jsme se na sebe navázat příběh pomocí vět z různých pohádek. Úskalí nastalo, když děti neznaly spoustu pohádek a tak neuměly

navazovat. V další části lekce byly děti rozděleny na dvě skupiny podle pohlaví. První skupina dívek dostala pro svou práci pohádku "O Popelce" a druhá skupina dostala romskou pohádku "O zapomenutém čertovi". Spoléhalí jsme se, 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 děti měly za úkol se podrobně 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 dohodnuli, že postavy nakreslí na arch papíru a připíší k nim jejich vlastnosti a jednu postavu si podle svých vlastních sympatií k ní vyberou. Děti souhlasily. Skupinu dívek práce příliš nebavila, každá chtěla kreslit postavu popelky a být popelka. Snažili jsme se dívkám přiblížit pohádku a 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 ani 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 kdo se v této pohádce cítí. Děti po sobě postavy hodně opakovaly. Při následné práci jsme dětem rozprostřeli několik vět z terapeutické pohádky od Světlany Anatoljevny Černajevy „Chlap 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 každý si vybral jeden nebo dva ústřížky a dopsal nebo domaloval k nim svůj příběh. (viz. příloha). Dětem se čtením pomáhaly pracovnice, 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 se měla tendence posmívat.

8 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT

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

- a) vůdce skupiny
- b) spolupráce - aktivnější zapojení členů skupiny (Hartl, Hartlová, 2000).
- c) metafora
- d) agresivita
- e) neklid
- f) stud za svou práci
- g) rituál
- h) představitost
- i) projekce

8.1 Kategorie

a) Vůdce skupiny

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

II. Ve druhé lekci patřila k vůdci skupiny opět nejstarší (ted' tedy) dívka, která opět pozitivně motivovala svou skupinu a byla "tahoun" lekce. Bohužel však druhá nejstarší dívka, která byla vedoucí druhé skupiny, žárlila, že nemůže být s první nejstarší dívkou ve skupině a tedy její skupina kvůli ní 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 vyplývá, že v každé lekci se objevoval vůdce skupiny, který skupinu řídil a často hovořil a ovlivňoval ostatní členy. Za vůdce skupiny byl vždy nejstarší člen. Ve druhé lekci se objevil konflikt mezi dvěma nejstaršími členy, který narušil práci jedno skupiny. Velký vliv na skupinu měla ve vůdcovství 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 snažili se spolupracovat. Máme subjektivní pocit, že je to dáno tím, že jsou zvyklí spolupracovat i v zařízení. Avšak ve chvíli, kdy děti neporozuměli zadání, začaly rušit lekci a narušovaly práci ostatním.

II. Ve druhé lekci byla spolupráce pouze ve skupině "vůdce skupiny". Děti nacvičily samostatně divadlo bez obtíží, avšak z přehrávání bylo znát, že "vůdce skupiny" všechno vymýšlel sám. Druhá skupina nenacvičila nic, nejstarší z dívek byla naštvaná a odmítla pracovat a zbytek skupiny nebyl schopen sám divadlo nacvičit.

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 odpovídali na dotazy, byli schopni interpretovat pohádku. Dívčí skupina stagnovala a "vyhrožovala" že je to nebaví a že odejdou, avšak po argumentu, že když odejdou tak už se na aktivitu nesmí vrátit, začaly pracovat. Nesnažily se s pohádkou pracovat podle zadání. Můžeme to přisuzovat tomu, že dívky měly 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 spolupráci. Spolupracovaly spolu děti ze stejných lokalit. S nejmladším členem nespolečně pracoval nikdo.

Pro kategorii spolupráce jsme vypožorovali, že v každé lekci byla podmíněna jiným faktorem. Při první lekci to byl faktor porozumění zadání, ve druhé nám 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 nejtěžejnějších 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, který se skládal z imaginárního stanu a my ho "jako" stahujeme. Děti to nechtěli dělat, protože: "tam nahoře přeci žádný stan není, tak co tady budeme šaškovat". Při ohniskové skupině, při které jsme rozebírali, zdali bychom chtěli naše hrdiny mít jako opravdové přátele, bylo naprosto nepřijatelné 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 a jak to děti vnímají, zdali 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, který byl v příběhu znázorněn jako příšera, kterou 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 nám při práci s pohádkou objevovaly. 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 projevovala ve velmi malé míře, to zřejmě bylo 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, kdy se jednalo o hrdinu s akčního filmu a chlapec se nechal unést vlastnostmi svého hrdiny. Agresivita se často projevovala 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 západem pro téma.

IV. Poslední lekce byla složena z dívek a každá byla z jiné lokality, skupinky držely pohromadě a k agresivním konfliktům nedocházelo. I přes to, 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 takovémto chování opustit zařízení.

e) Neklid

I. Neklid byl v první lekci velmi výrazný, děti byly rozrušeny, protože nevěděli, co je čeká, zároveň se těšily na něco nového a chtěly pracovat. V různých časových prodlevách se neklid zvyšoval a část dětí práci ostatním nabourávalo. 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 dívala se na druhou pracující skupinu, která neměla problém plnit zadání.

III. Ve třetí lekci se neklid projevoval opět pouze v jedné skupině, ve které pracovala dívka, která odmítala pracovat i v předešlé lekci. Ovšem druhá skupina se nenechala rozhodit negativním hodnocením této skupinky a pracovala i nadále. První skupina se zapojila až na ohniskovou skupinu.

IV. V poslední lekci se neklid objevil v návaznosti na náročnost lekce. Kdy bylo velmi těžké pojmout příběh chlapec - netvor a pomocí metafory pracovat se svým vlastním vztekem.

Neklid se v určité síle objevoval ve všech lekcích. Vypozorovali 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 také měla malá variace úkolů v lekci, 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, se kterou měli pracovat. Původní záměr byl, že děti pohádku zinscenují, avšak to všichni striktně odmítli. A tak jsme přistoupili ke kreslené verzi a povídání.

IV. Ve čtvrté lekci se stud neobjevoval. Poslední lekce byla velmi klidná a pomalá a spíše se zadržovala 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, nebylo k nápomoci jejich obavy zmírnit.

g) Rituál

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

I. V první lekci, byly děti z rituálu v rozpacích. Nerozuměly tomu, proč to 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 zapojili 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. Ve 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 by důležitý pro ohraničení naší práce. Pro děti to bylo něco nového a neznámého avšak po krátké době se s rituálem sžili a naučili se s ním pracovat. Pomáhal jim v přemostění atmosféry a udržování pozornosti při lekci.

h) Představivost

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

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 6 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, podle svých pocitů vymyslet pohádku a sehrát ji. První skupina pod vedením "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 jak by pohádka mohla dopadnout jinak. Chlapci byli při práci motivovanější a ochotnější, pracovali s romskou pohádkou, kterou však neznali. Dívky pracovaly s pohádkou Popelka a byly zaměřeny spíše na krásné šaty, než na příběh postav a jejich charakter.

IV. Poslední lekce vyžadovala vysokou míru představivosti. Pracovali jsme s výňatky 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 inspirovali 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 "vůdčové skupiny". Ostatní děti při ohniskových skupinách mlčely. Podotýkáme, že děti jsou zvyklé v zařízení pracovat v rámci sebe rozvojových aktivit a hovořit o sobě a svých pocitech.

I. V první lekci se v ohniskové skupině otevřela diskuze na téma, zdali by se děti šly ke svému hrdinovi z příběhu svěřit s problémem. Odpovídali pouze dva chlapci, z toho jeden měl za hrdinu reálnou postavu a druhý měl Spidermana, *"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 - poprvé v klubovně, dostal jsem dárek na Vánoce, který jsem si opravdu přál. Děti se zvládly do situací vcítit bez obtíží, tyto pocity poté měli 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 měla být 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 nad popelkou, zdali bylo správné, že šla na bál, na který jít neměla a zdali 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 ani v jedné lekci. Pro děti bylo příliš náročné pracovat s nereálnými postavami a projekcemi. Projekce se objevila v každé lekci a nejlépe ji vždy zvládaly nejstarší děti. Pro další práci je potřeba opět stejně jako s metaforou začít pracovat po malých krůčcích, nepředpokládat, že když řeknu, představ si, že jsi v zahradě, že dítě automaticky ví a cítí, kde se nachází, neuspěchat pro lektora „bezvýznamné kroky“.

8.2 Metoda 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)

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

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 produktů o obrázcích ostatních hovořily. Děly si legraci, ale smály se spíše sobě, ne výtvořím 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 a nacvičit vystoupení a vystoupit, avšak vůdce druhé skupiny neustále komentoval vystoupení první skupiny a snažil se jej shazovat.

Třetí lekce naplnila většinu kategorií jen z části. Jediná kategorie, která nebyla vůbec naplněna, byla „vůdce skupiny“. Můžeme se domnívat, že je zde spojitost s tím, že lekci navštívili zcela nové děti z úplně jiné lokality, než byly děti z předešlých lekcí. A tak se silnější členové z minulých lekcí neprojevovali natolik manipulativně jako dříve.

Poslední lekce naplnila pouze 4 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 3 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 představí, že si 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 základně předešlé zkušenosti. Patrně by se dětem pracovalo s pohádkovou metaforou lépe, kdyby absolvovali všechny lekce. To že v lekcích byla nízká efektivita rituálu, může být dáno tím, že s ním děti nikdy v zařízení nepracovali 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 předpoklad, jak si skupina sedne a kdo na lekci dorazí, což vzhledem k dobrovolnosti programu bylo neovlivnitelné.

8.3 Dotazník

V rámci kvalitativního šetření jsme se rozhodli také použít jeden prvek měření z oblasti kvantitativního měření. Jednalo se o zjištění postojů a názorů na chování pohádkových postav, jak je děti vnímají a zdali 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, lekce nějak změnil 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 měli také, že nevědí, anebo že pohádku neznají. Vzor dotazníku viz. příloha č.6

Cílem dotazníkového šetření bylo zmapovat postoje dětí k jednání pohádkových postav. V našich lekcích jsme pracovali s hrdiny pohádek a hlavním předpokladem pro přínosnou projekci či ztotožnění dětí s hrdiny, bylo to, zda jsou schopni se chovat jako hrdinové v pohádkách či zda s nimi nesouhlasí a řešili 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.

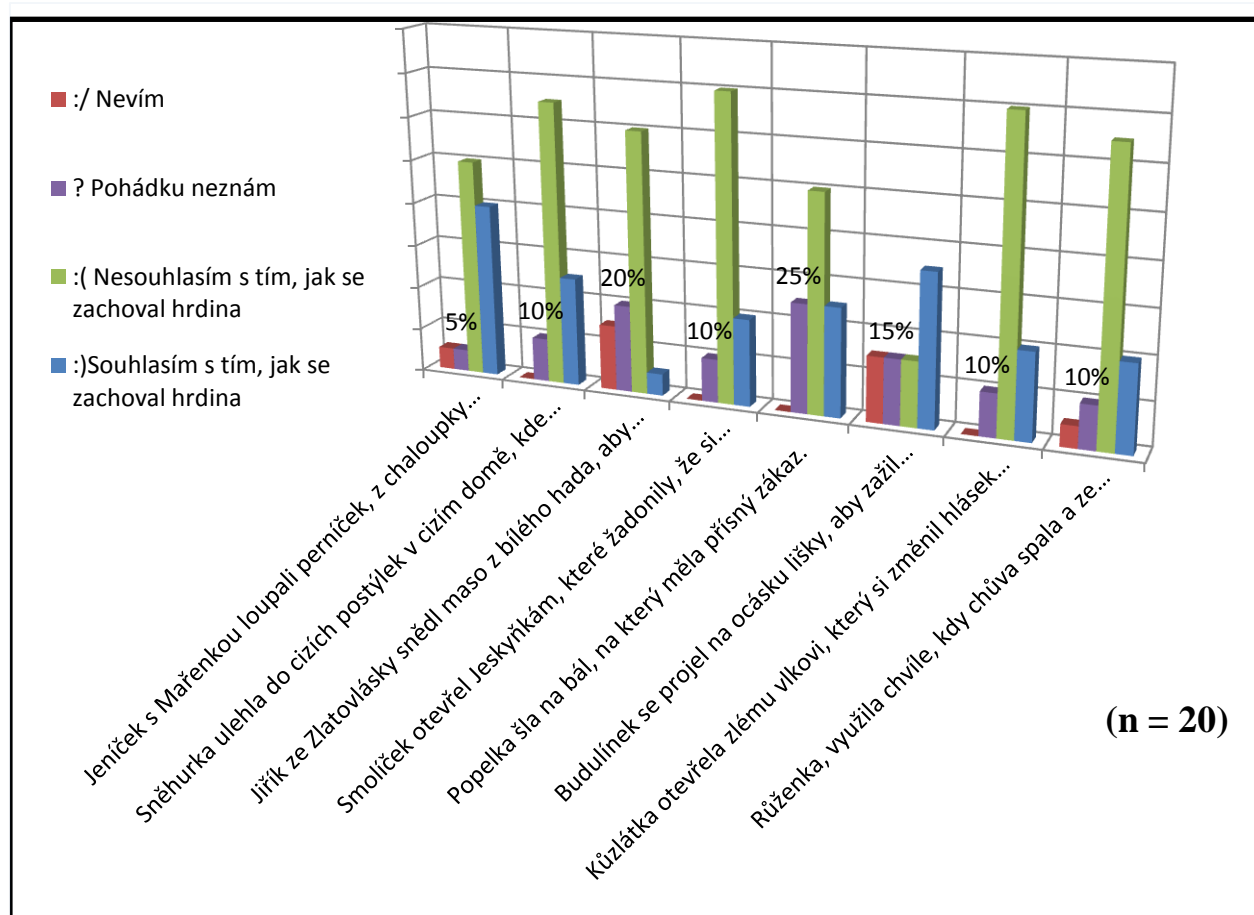
Pohádka	:)		:/		:(?	
	Počet respondentů	Relativní četnost (%)	Počet respondentů	Relativní četnost	Počet respondentů	Relativní četnost	Počet respondentů	Relativní četnost
Perníková chaloupka	8	40%	1	5%	10	50%	1	5%
Sněhurka	5	25%	0	0%	13	65%	2	10%
Zlatovláska	1	5%	3	15%	12	60%	4	20%
Popelka	4	20%	0	0%	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 správné počínání Jeníčka a Mařenky, 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 souhlasila, 35% bylo proti, 15% dětí pohádku neznalo a 15% nevěděli jak odpovědět. Nadpoloviční většinu nesouhlasu získala pohádka Kůzlátek, která otevřela cizímu vlkovi i přes to, že to byl vlk, kdo je obelstil a 65% nesouhlasných odpovědí obdržela i Růženka, která se pro svou vlastní zvědavost píchla o trn.

8.4 Ohniskové skupiny:

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 nejlepším přítelem. Ohnisková skupina byla zaznamenávána písemně lektorem. Jelikož by bylo velmi náročné shánět dopředu souhlasy zákonných zástupců dětí, jelikož 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 hlavami vůdkyněmi skupiny. První dívka se svou skupinou pracovala a byla i ochotná spolupracovat při ohniskové skupině, druhá dívka se svou skupinou nesplnila zadání a ani nechtěla diskutovat. Otázka v ohniskové skupině zněla: Zdali by děti chtěli umět kouzlit a co to pro ně znamená. Děti se rozvykládali o tom, že by byl život jednodušší, kdyby uměly kouzlit, protože by měly vše hned a na nic 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. Podle dívek ano bylo. Ptala jsem se jich, zdali taky 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 dopovědět i příběh co by si přáli, aby se stalo s jejich romskou pohádkou. Otázka pro chlapce zněla: 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 ústřízcích 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. Nejstarší dívka se chytla 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 ačhila 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 autora práce. Výsledky výzkumu se budeme snažit porovnat s nabytými poznatky z teoretické části práce, dostupných výzkumných tezí a jiných odborných článků či prací, které jsou pro nás dostupné.

- *Jaká jsou specifika v chování romských dětí?*

Z výzkumu a tabulky č. 2: trsy, vyplývá, že jedním z nejvýraznějších 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 vůdce 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 faktu, že kolektivní identita je v romských osadách nad individuální identitou. 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, Višek, 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**. Také nejstarší člen skupiny bral práci nejvážněji, nejmladší děti se spíše předváděli a nepracovali podle zadání, uklidnili 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 v daných projektech 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 od 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. Starý král a jeho praktika, dělat věci po starém a podle něj, starý král, může být pro děti romského etnika metaforou pro nejstaršího člena jejich komunity. **Mgr. Martin Dominik Polínek Ph.D.**, ve své práci poukazuje na metaforu, jako na prostředek pomocí jehož 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. 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 dospět a 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 i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí užili pohádku ve chvílích, kdy byly vtaženy do děje (**Potoková, 2014**). **V našem textu uvádíme jako odkaz kapitulu 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 DRROM 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 oni se s ní mohli ztotožnit. Jedním z hlavních principů, aby terapie pomocí pohádek mohla být účinná, je fakt, že děti budou pohádky znát. Je třeba dětem pohádky číst a pracovat s nimi ve škole či pracovat s rodiči aby dětem pohádky četli a seznamovali je s nimi. Vytvořit dětem vztah k pohádkám a prodloužit jim trochu dětství. Dalším doporučením je respektovat hierarchii členů skupiny a nesnažit se ji nabourávat či měnit. 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 čímž se ale v povaze kvalitativního šetření počítá. Ze speciální pedagogiky je v našem výzkumu zastoupen pouze jeden druh klientely.

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 "přivést" Skazkoterapii a výcvikové kurzy do České Republiky, jelikož pohádka je pro nás jako pro národ 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. Snažila jsem vymezit význam pohádek podle C.G. Junga a Sigmunda Freuda. Věnuji se také vztahu dětí k pohádkám a druhům pohádek, které v rámci terapeutického procesu můžeme využít. Jelikož je Skazkoterapie v Rusku považována za celistvý psychoterapeutický směr, považovala jsme za vhodné, vás seznámit, jak se pracuje s dětmi v rámci psychoterapie, některé prvky psychoterapie naše lekce s prvky Skazkoterapie obsahují.

Předkládaná diplomová práce je úvodem do začínajícího psychoterapeutického směru - Skazkoterapie. Jelikož jako speciální pedagog, bez psychoterapeutického výcviku nemohu pracovat terapeuticky, snažila jsme se práci pojmout ze strany speciální pedagogiky a pomocí terapie ve speciální pedagogice. Díky našemu výzkumnému šetření jsem zjistila některé zajímavé aspekty práce s pohádkou s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Některé věci jsou známé a logické, na některé jsem mohla přijít jen díky nuancím kvalitativního šetření.

Děkuji za příležitost věnovat se tomuto krásnému tématu a obohatit pomocí pohádek čas dětí z jedné sociálně vyloučené lokality. Už jen samotný fakt, jít do praxe a osahat si realitu, kterou jsem se zabývala jen teoreticky, vyzkoušet si, selhat a příště pracovat lépe, to je pro mne to největší poznání, které si z naší práce odnáším.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

Monografické publikace:

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.

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.

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

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.

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.

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.

PESECHKIAN, 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.

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

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.

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: Sbíрка 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:

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>

FRIŠTENSKÁ, 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_soc_ialni_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>

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:

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. Skazkoterapie 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

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 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 seberozvojevky s Evou. Vybrali jsme děti náhodným výběrem pomocí metody kratší, delší papírek. Na lekci nakonec zůstalo 8 dětí a 4 pracovníce. Na začátku jsem se dětem představila a oni se představili mně. Neustále na sebe dělaly pošklebky, smály se a ukazovaly jeden na druhého. Po rozdání dotazníku bylo nutno individuálně každému dítěti vysvětlit, jak má s tabulkou pracovat. Na co se jich ptám. Bylo nutno předčítat a klást otázky a ukazovat přímo na místo, které je potřeba zaškrtnout. L. i když měl k sobě pracovníci, úkolu vůbec neporozuměl a zaškrtnal všechny mračící smajlíky. Š. se neustále díval k dívce sedící vedle něj. Po vyplnění dotazníku, 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 velmi zaujal a okamžitě hru hráli se mnou a ani vteřinu nepřemýšlely, o co jde. 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 je, 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 znali dopředu. L. viděl, jako příběh, že na obrázku jsou 3 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, zdali by ještě nezůstali. 6 dětí souhlasilo. Byla jsem nucena ohniskovou skupina a reflexi urychlit, jelikož čas se chýlil k 60 minutám 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 na dětem známé pocity. 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 připravily i kostýmy a masky a představení bylo i s vypravěčem. Druhá skupina nepracovala vůbec, protože nejstarší dívka byla neustále našťvaná, 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 sami nic nesevčičili.

3. lekce - 21. 8. 2015

V Klubovně zůstalo samo od sebe 8 dětí. Na začátku lekce jsme si řekly, co jsme dělali minule a zopakovali jsme si jména. Zeptala jsem se na pohádky. Jaké mají rádi. Jmenovali jen ty klasické. Ptala jsem se na romské pohádky. Děti je neznají. Občas jim 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. Vydírali, 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 schopni dovyprávět, jak by si přáli, aby pohádka skončila a jaké má každá z postav možnosti. Romská

pohádka děti bavila mnohem více. Avšak přes hlavní postavy a notoricky známý příběh o popelce jsme se dostaly 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 skupiny. A to dívek, které dochází do NZDM dlouhodobě a dívek, které méně. 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 začala nejstarší dívka a druhá se k ní po té 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 na téma 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 se o něj připomněly, 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 kouká kolem sebe, prozpěvuje, hraje si s pastelkou

Ostatní: práce s pomocí pracovnící

- "K": při čtení otázek vypadá, že nedává pozor (kouká 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 „šaškovat“- 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 ztuhlě, 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 pracovnicí.
- "E" + "P" + "K" + "L": hihňají se "T" obrázku
- "L" + "Š": v klidu malují u stolu s pracovnicemi

Kreslení 4. Obrázku:

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

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"nejdřív dává pozor, pak téká 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": Šimon + "L" se baví, plácají se pantoflí
- Čte "T": Všichni dávají pozor, po přečtení tleskají, "T" se zvedá a odchází „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: „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 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 se 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; "Vl 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 holkami 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 pracovníci usměrněna, aby pracovala na svém. Pak už holky pracují, nechají si napovídat od pracovníků.

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.

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 pracovníce pošlou.

Vyprávění pohádky: kluci se rychle začínají bavit mezi sebou. "T" 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" doplňuje. "V" si z holčičího obrázku dělá legraci - je pracovníci 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 "Nikolas2" spolupracují nepříliš ochotně.

Lekce 4

Klientů: 6 – "K", "M", "N", "S", "N2", "S2", (7. "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.
- "N2" si čte text ještě jednou a přemýšlí, co bude kreslit.
- Postupně se všichni na zemi (až na "S" a "M") uvelebují na břichu.
- "M" má nakresleno.
- "S2" s "N" se přesouvají ke stolu za mnou, píšou 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" lepší 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, kouká 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 pracovníci 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.

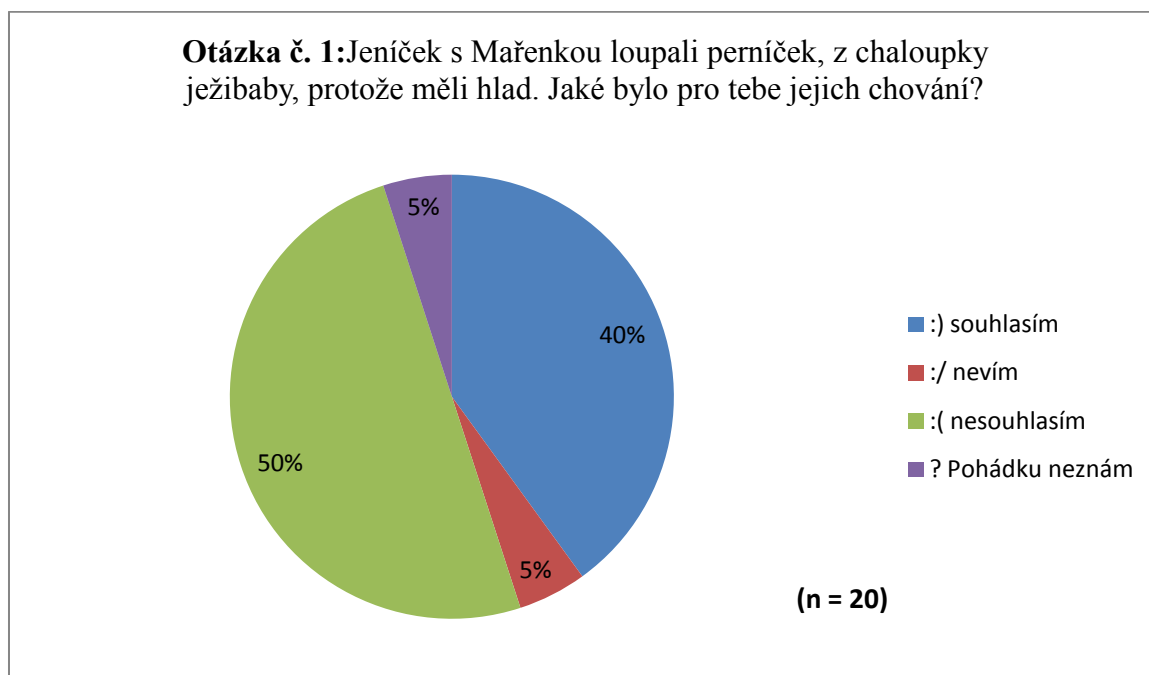
Příloha č. 3: Grafy

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. Jaké bylo pro tebe jejich chování?

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%

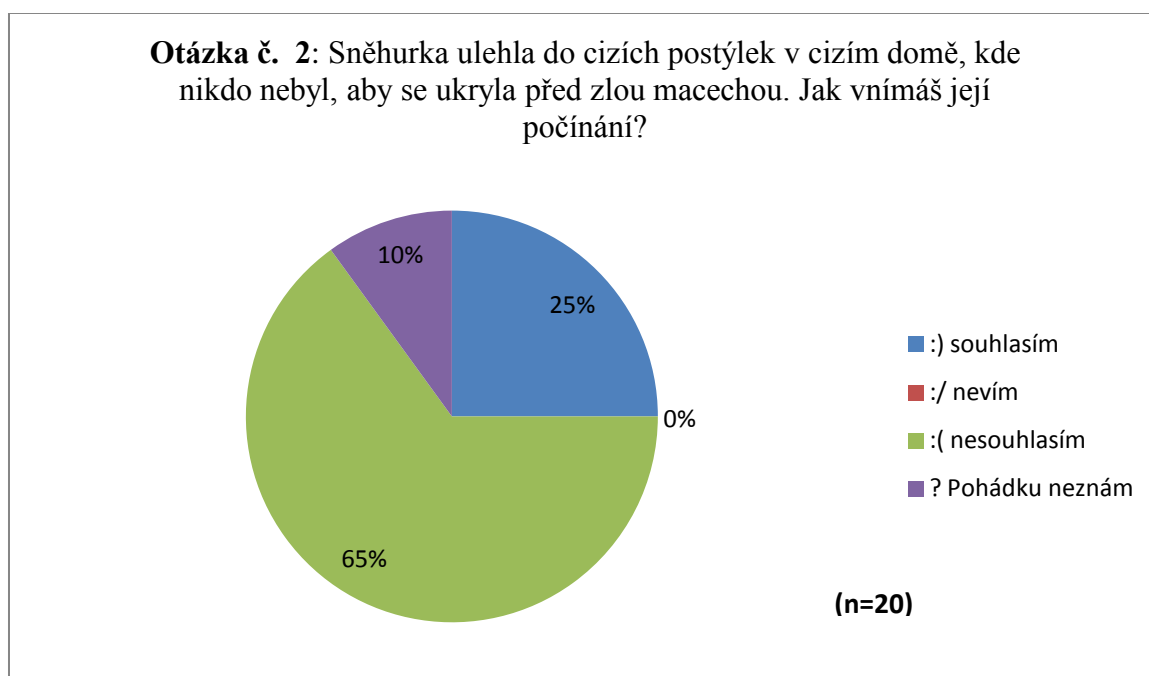


Graf č. 2: Perníková chaloupka

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

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

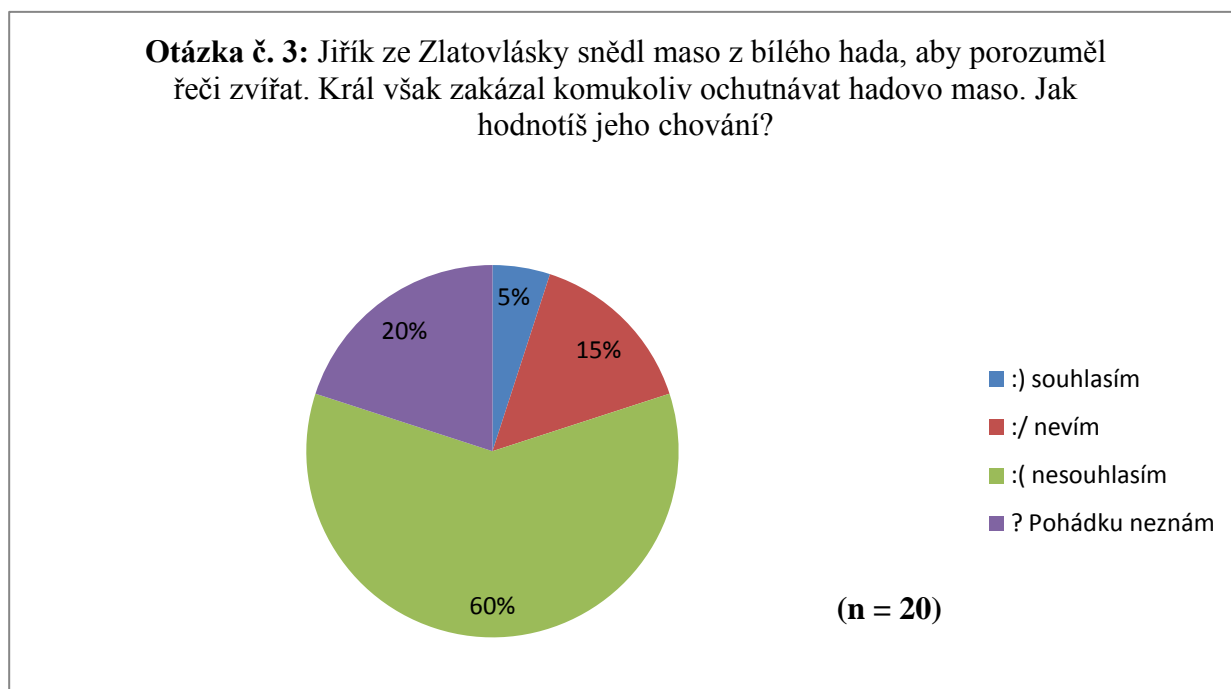


Graf č. 3: Sněhurka

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

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

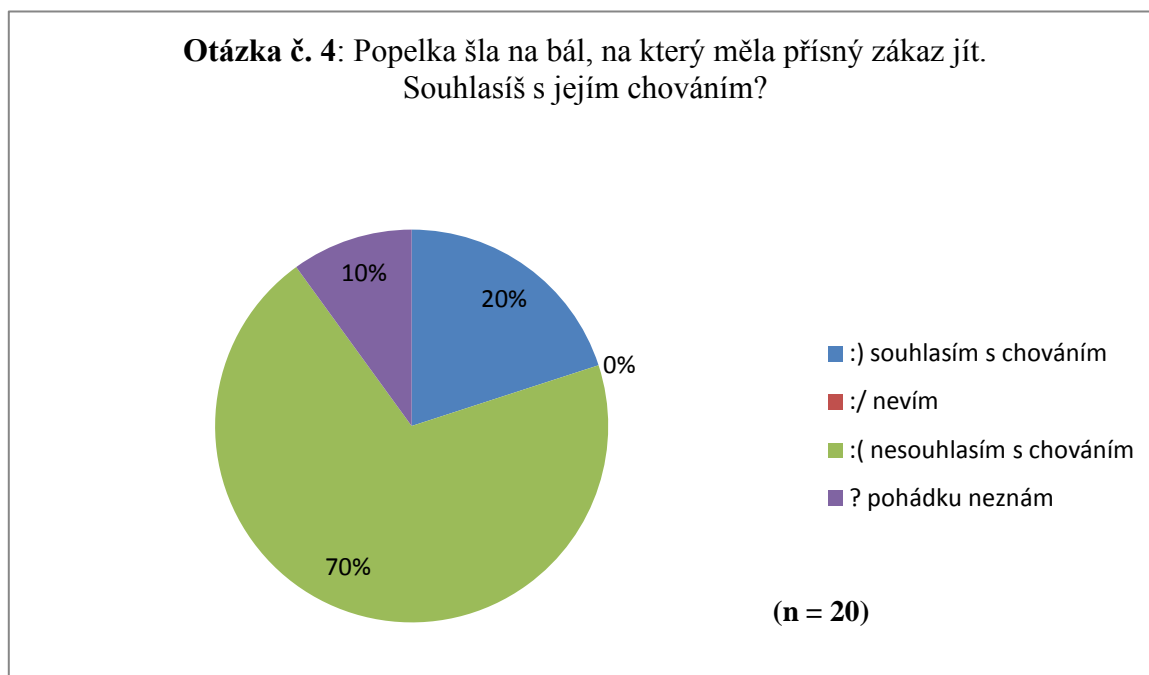


Graf č. 4: Zlatovláska

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%

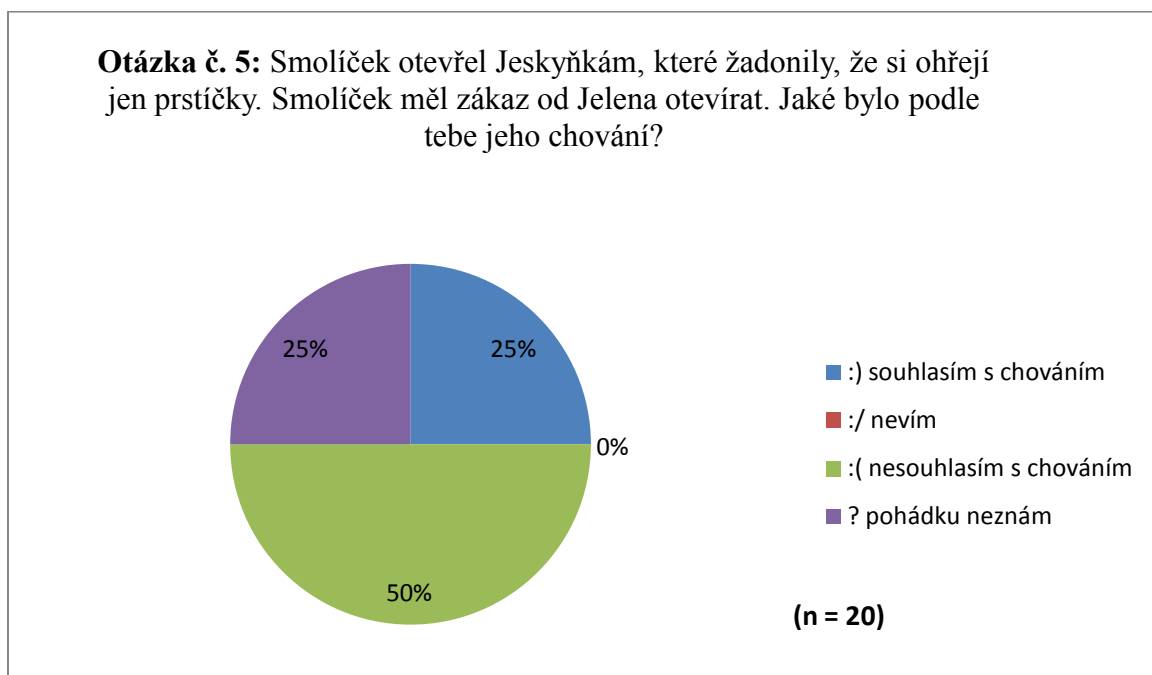


Graf č. 5: Popelka

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%

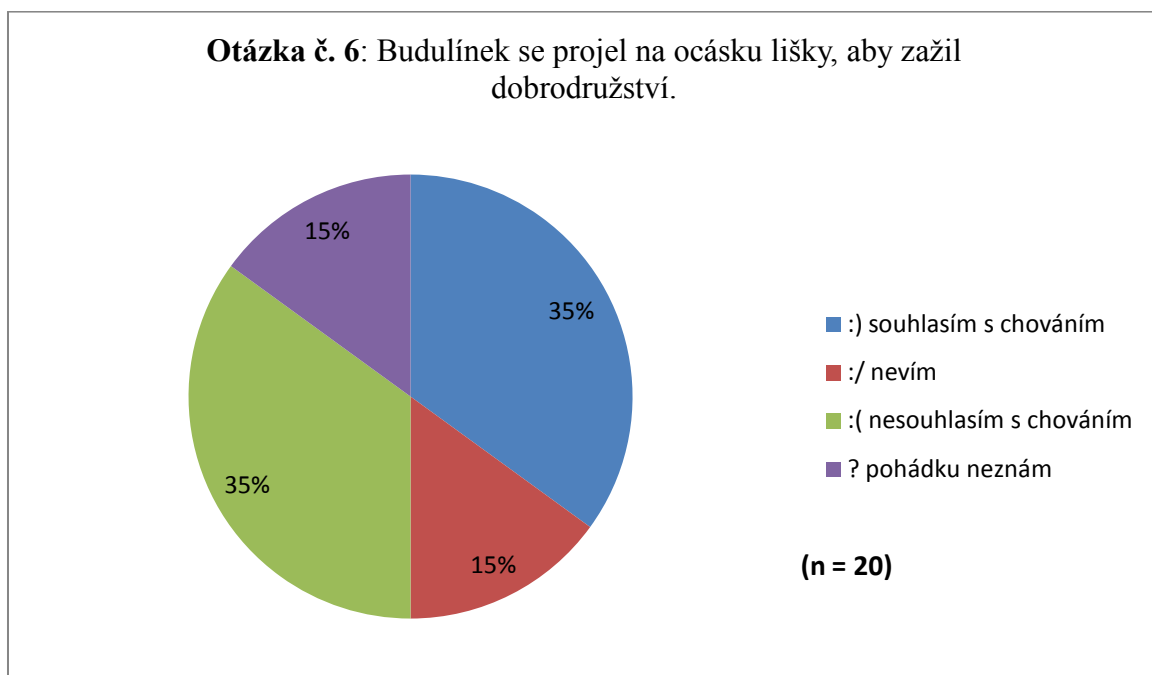


Graf č. 6: Smolíček

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%

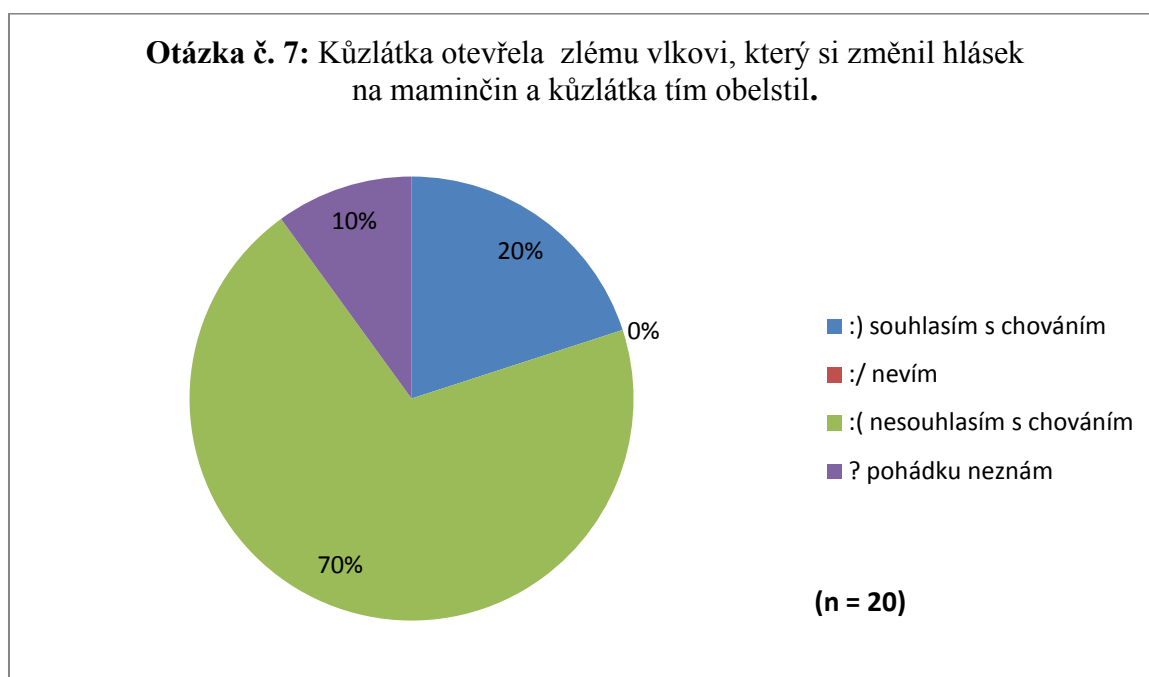


Graf č. 7: Budulínek

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%

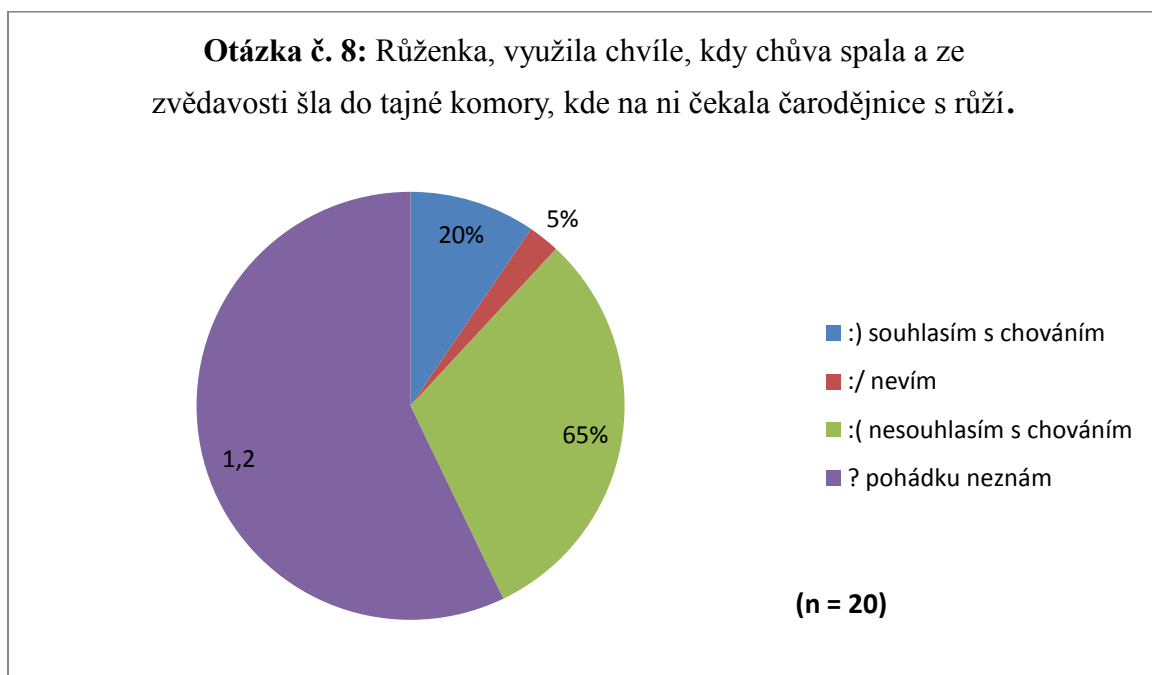


Graf č. 8: Kůzlátka

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 dětí: 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 obrázků 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 odpovědi "vůdce skupiny".
- **Bylo pro tebe jednodušší příběh tvořit nebo číst?**
- pro většinu bylo jednodušší číst, protože k tomu už měli 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 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 dětí: 8 dětí, 3 pracovnice

Úvodní část:

Kouzelná větvička: Děti si po kruhu posílají kouzelnou větvičku a sdělují v jaký kouzelný (pohádkový) předmět by se chtěli 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. Po té 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 2 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 dostaneme 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. 1. skupina dostala Popelku, druhá skupina neznámou romskou pohádku "O zapomenutém čertovi". Úkolem skupin bylo pohádku pod vedením pracovníků rozebrat. 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 - plst 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 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 osob: 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. Povíдали jsme si o významu pohádek a 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 a 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, a když se večer jde spát, 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 zákaz od Jelena 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 polámал 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 chytal 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 umanut, 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 nutným 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 dovolí 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 příchozímu. I tobě pomohu. Vím, 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 specifík práce u dětí 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, Psychotherapie, Skazkoterapie, Příběhy.
Anotace v angličtině:	<p>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.</p>
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>66 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>