

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Jana Vožechová**

**Olomouc 2012**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Ústav speciálněpedagogických studií

**Paradivadelní systémy v prevenci sociálně patologických jevů**

Disertační práce

Mgr. Jana Vožechová

Doktorský studijní program: Speciální pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

**OLOMOUC 2012**

# **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s využitím uvedených zdrojů.

V Olomouci dne 23. ledna 2012

# **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji prof. PaedDr. Milanovi Valentovi, Ph.D. za vedení disertační práce a všestrannou podporu při studiu.

Děkuji rodině, přátelům a známým za nepopsatelnou podporu.

Děkuji účastníkům výzkumů.

# PŘEDMLUVA

Začínám slovy, která jsem obdržela emailovou poštou od pana doktora Ladislava Spurného - pracovníka pro protidrogovou prevenci a prevenci sociálně patologických jevů, oddělení mládeže a sportu Krajského úřadu Olomouckého kraje. Odesílala jsem krajským metodikům prevence online dotazníky pro školní metodiky prevence a obdržela jsem následující odpověď: „*Vážená paní magistro, postoupil jsem dotazník oblastním metodikům prevence s prosbou o pomoc při zpracování. Nutit je samozřejmě nemohu a ani nechci, ale věřím, že z čiré kolegiality tu informaci postoupí dál. Hodně štěstí ve studiu. Těmto věcem moc fandím. Máte odvalu na něco, na co mi zatím chybí vůle, motivace...*“. Email mi přinesl potěšení, že někdo z praxe má stejnou vizi, ptát se konkrétně, jak věci v praxi fungují a dát je do teoretického rámce v oblasti primární prevence rizikového chování. Ve chvíli, kdy píši tyto řádky, nemají glanc práce disertační, to znamená obhájené. Přesto mně mnohému naučila. Jak říká psychoterapeutka doktorka Renata Luxová, „*Člověk dělá to, co nejvíce potřebuje, aby se naučil...*“. Zaměření práce prošlo dlouhodobými úvahami ruku v ruce s mým profesním růstem. Ve čtvrtém ročníku studia Speciální pedagogiky (UP Olomouc) zaměřeného na dramaterapii jsem nastoupila na plný úvazek jako speciální pedagog do Základní školy, Kladno, Pařížská 2249, kde jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami - specifikem školy je vzdělávání vysokého počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Po čase mi byla na škole přidělena funkce školního metodika prevence. Úspěšně jsem dokončila magisterské studium a neodmítla dále působit v rámci doktorského studijního programu na PdF UP v Olomouci, současně jsem přijala práci na část úvazku v PPP Kladno jako oblastní metodik prevence a začala pracovat jako dramaterapeutka ve Středisku sekundární prevence a léčby závislostí (detox), Vojenské nemocnice v Olomouci. Stále mě neopouštěla a dodnes neopouští myšlenka vyjádřená ve slovech: primární prevence, efektivní primárně preventivní aktivity, paradivadelní systémy, žáci s mentální retardací. Nemohla jsem opustit ani jednu z mých profesních platforem: prevence rizikového chování a paradivadelní systémy. Proto jsem se rozhodla spojit je a ukotvit si tuto myšlenku psaním disertační práce na téma „Paradivadelní systémy v prevenci rizikového chování“. Při psaní se myšlenka rozvíjela, redukovala, stagnovala, až finální podobu můžete vidět před sebou. Zároveň jsem si uvědomila jednu důležitou věc, že jsem praktik a ne teoretik. Přímá práce s klientem je pro mě alfou omegou, ale zároveň jsem si vědoma, že bez nabytých teoretických zkušeností by byla nekvalitní. Za „praktický top“ považuji založení

vlastního občanského sdružení Prevence ve škole s působností v kladenském regionu. Sdružení se věnuje prevenci rizikového chování v oblastech primární prevence rizikového chování ve školách běžných a speciálních, intervenčním programům pro třídní kolektivy, psychoterapeutické péči rodinné, skupinové, individuální a programům pro děti předškolního věku. Za „teoretický top“ budu považovat obhájení této práce. Paradivadelní systémy mají místo v primární prevenci rizikového chování a v jejich prosazování budu nadále pokračovat.

Ve Třtici v čase vánočním v roce 2011.

# OBSAH

ÚVOD .....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ.....	13
1.1 Rizikové chování.....	14
1.1 Členění prevence rizikového chování .....	17
1.2 Úloha státních a nestátních organizací v primární prevenci rizikového chování .....	22
1.2.1 Úloha státních organizací .....	22
1.2.2 Úloha nestátních organizací .....	24
1.3 Primárně preventivní programy a aktivity .....	26
1.3.1 Efektivita primárně preventivních programů .....	28
1.4 Školní metodik prevence.....	30
1.4.1 Finanční ohodnocení školního metodika prevence .....	31
1.4.2 Školní metodik prevence v praxi.....	31
1.5 Minimální preventivní program .....	33
2 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ.....	38
2.1 Vzdělávání žáků základní školy praktické.....	38
2.2 Základní škola praktická .....	41
2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením.....	42
2.3.1 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti .....	43
2.3.2 Průřezová témata .....	47
2.4 Osobnostní a sociální výchova.....	48
2.5 Žáci základní školy praktické.....	51
2.5.1 Mentální retardace .....	52
2.6 Vybrané psychologické a jiné aspekty mentální retardace .....	54
2.6.1 Myšlení .....	54
2.6.2 Řeč, komunikace .....	55
2.6.3 Emoční prožívání a odlišnost motivace.....	57
2.6.4 Nápadnosti v chování .....	58
2.6.5 Socializace.....	59
2.7 Žáci s lehkou mentální retardací .....	60
3 PARADIVADELNÍ SYSTÉMY V PRIMÁRNÍ PREVENCÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH.....	62

3.1	Divadlo ve výchově.....	63
3.2	Dramaterapie .....	65
3.2.1	Rozvoj specifických schopností žáka v rámci dramaterapie.....	69
3.2.2	Obsah, cíle a struktura dramaterapeutického procesu .....	71
3.3	Divadlo fórum .....	76
3.3.1	Cíle divadla fórum.....	78
3.3.2	Techniky divadla fórum .....	80
3.3.3	Téma divadla fórum .....	81
3.3.4	Herci divadla fórum.....	81
3.3.5	Joker divadla fórum.....	81
3.3.6	Pravidla divadla fórum .....	83
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>85</b>
4	<b>KVANTITATIVNÍ VÝZKUM .....</b>	<b>85</b>
4.1	Metodologická východiska výzkumu .....	85
4.2	Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy .....	86
4.3	Formulace výzkumných otázek a hypotéz .....	87
4.4	Výzkumný soubor .....	88
4.5	Data, metody sběru dat.....	88
4.6	Metody analýzy dat .....	90
4.7	Analýza a interpretace výsledků výzkumu .....	93
4.8	Výzkumné závěry.....	100
4.9	Doporučení pro praxi .....	103
5	<b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....</b>	<b>106</b>
5.1	Metodologická východiska výzkumu .....	106
5.2	Formulace výzkumného cíle a formulace výzkumných otázek .....	106
5.3	Plánování výzkumu .....	106
5.4	Výzkumný soubor .....	108
5.5	Data, metody sběru dat.....	108
5.5.1	Pozorování.....	109
5.5.2	Ohniskové skupiny .....	111
5.5.3	Interview .....	115
5.6	Analýza a interpretace výsledků výzkumu .....	115
5.7	Výzkumné závěry.....	126
5.8	Doporučení pro praxi .....	129
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>132</b>
	Seznam použitých a citovaných zdrojů .....	133
	Seznam publikační činnosti autorky disertační práce.....	142



Anotace disertační práce .....	143
Summary .....	144
Zusammenfassung .....	145
Seznam zkratek .....	146
Seznam obrázků .....	147
Seznam tabulek .....	148
Seznam příloh .....	149

# ÚVOD

Od doby, kdy byl stanoven záměr a název disertační práce, došlo ke změně v používané terminologii. V oblasti prevence byl termín sociálně patologické jevy nahrazen pojmem rizikové chování. Respektujeme tento fakt a v textu používáme spojení prevence rizikového chování. Aktuální název disertační práce je tedy: *Paradivadelní systémy v prevenci rizikového chování*.

Primární prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních je oblastí neustále se rozvíjející. Při pohledu do minulosti je zlomovým okamžikem rok 1989, kdy do té doby v podstatě primární prevence na školách neexistovala. Od tohoto období je stav primární prevence ovlivňován zahraničními i místními zkušenostmi, dlouhodobými výzkumy sledujícími efektivitu primárně preventivního působení, vznikem různorodých státních i nestátních organizací podporujících a realizujících aktivity přímo „v terénu“. Při odpovědi na otázku do jaké míry je primární prevence vůbec efektivní, nenalézáme snadně formulovatelnou odpověď. Sledování efektivitu primární prevence je velmi problematické. V rámci naší práce se zabýváme problematikou primární prevence rizikového chování ve školství. Je důležité si uvědomit, že prevence rizikového chování obecně není záležitostí pouze „pedagogického“ působení, ale také rodinného, vrstevnického, sociálně ekonomického, demografického, politického a dalších. Sebelepší primárně preventivní působení ve školství tedy kategoricky nezamezí rozvoji rizikového chování, ale do značné míry může ovlivnit jedince pozitivně žádoucím směrem.

Předkládaná práce se zabývá dalšími možnými „efektivními“ nástroji uplatnitelné v primární prevenci rizikového chování, a sice paradivadelními systémy. Cílem práce není podat ucelený obraz o možnosti využívání paradivadelních systému v prevenci rizikového chování, protože jsme si vědomi šíře možné zkoumané problematiky a také faktu, že v podstatě tato problematika je zcela neprobádaná a v praxi jsou uplatňovány pouze střípky z daných metod. Paradivadelní systémy vstupují do školství v oblasti primární prevence prostřednictvím převážně nestátních neziskových organizací, které se zaměřují na konkrétní paradivadelní systémy (event. využívají některé jejich části), nebo prostřednictvím jednotlivých osob, které mají k paradivadelním systémům potřebnou erudici a osobní vztah.

Prevence rizikového chování na běžných základních školách má oporu v relativně dostačujícím množství literatury, odborných konferencích, organizacích nabízejících preventivní programy a aktivity, vzdělávacích seminářích pro školní metodiky prevence. Ze zkušeností víme, že stejná situace není v případě škol speciálních. Převyšuje poptávka nad nabídkou preventivních aktivit pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálním pedagogům chybí nabídka vzdělávacích aktivit v oblasti primární prevence, která by splňovala kritéria efektivní aplikace primárně preventivního působení pro danou cílovou skupinu. Cílová skupina dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je širokospektrou populací, kde dílčí postižení hraje klíčovou roli pro aplikaci výchovných a vzdělávacích procesů. S vědomím tohoto faktu se úzce zaměříme na problematiku primární prevence rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením, jež navštěvují základní školy praktické.

Disertační práci dělíme na teoretickou a praktickou část. V první části se teoreticky zabýváme ústředními tématy: prevence rizikového chování, prevence rizikového chování u žáků základní školy praktické a paradivadelní systémy. Z paradivadelních systémů podrobněji rozpracováváme divadlo ve výchově, dramaterapii a divadlo fórum. Prevenci rizikového chování vymezujeme ve vztahu k dílčím kategoriím: rizikové chování, členění primární prevence, úloha státních a nestátních organizací, a další. Teoretická část dále vymezuje cílovou skupinu žáků základních škol praktických s ohledem na charakter postižení a možnou aplikaci primárně preventivních paradivadelních metod. Pozornost věnujeme také osobnostní a sociální výchově. Ač se osobnostní a sociální výchova neřadí do žádné z paradivadelních kategorií, má díky Rámcovému vzdělávacímu programu základních škol jako průřezové téma pevné místo. S paradivadelními systémy má mnohé společné, například je to práce se skupinou a její dynamikou, metody, techniky a formy práce. Cílem teoretické části je propojit ústřední témata do teoretického konsensu a východisek.

Teoretické zpracování problematiky je platformou pro část praktickou. Praktická část se opírá o výsledky kvantitativního a kvalitativního bádání a jejich vzájemného propojení. Hlavním cílem kvantitativní části je zmapování současného stavu primární prevence rizikového chování ve dvou vybraných regionech ve stanovených okruzích: Minimální preventivní program, Divadlo fórum a Finanční prostředky. Ústředním tématem kvalitativní části je fenomén Divadla fórum s žáky základních škol

praktických. Zrealizováním divadla fórum s žáky základních škol praktických, následným sběrem a analýzou kvalitativních dat poukazujeme na možné přínosy při implementaci jednoho z paradivadelních systémů do efektivního systému primární prevence rizikového chování pro specifickou cílovou skupinu.

Získané výsledky teoretického i empirického bádání jsou přínosem pro praxi i teorii. Na teoretické úrovni je obohacena oblast speciálně pedagogická (psychopedická a etopedická), adiktologická a „divadelně výchovná“. V praktické rovině přispívají získané poznatky ke zkvalitnění primární prevence ve školách a školských zařízeních prostřednictvím paradivadelních systémů. Poukazujeme na možnost dalšího zefektivňování směrem k cílové skupině žáků základních škol praktických. Otevíráme prostor pro další zkoumání s cílem podnítit zájem studentů speciální pedagogiky a speciálních pedagogů působit v primární prevenci kreativně, jak paradivadelní systémy umožňují. V neposlední řadě přispívá disertační práce k vlastnímu obohacení na různých úrovních samotné autorky, která se bude i nadále této problematice teoreticky i prakticky věnovat.

# TEORETICKÁ ČÁST

V této části disertační práce teoreticky rozpracováváme ústředními témata: prevenci<sup>1</sup> rizikového chování, prevence rizikového chování ve vztahu k žákům základních školy praktických a paraivadelní systémy. Dále pojmy a situace, které se přímo vztahují k části praktické. V souladu s kvantitativním výzkumem se jedná především o vymezení role školního metodika prevence, definování minimálního preventivního programu a primárně preventivní aktivity. Ve vztahu ke kvalitativní části výzkumu jde o vymezení problematiky primárně preventivního působení na základních školách praktických prostřednictvím divadla fórum<sup>2</sup>.

## 1 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Kapitola prevence rizikového chování je cíleně zařazena jako úvodní vzhledem k zaměření celé práce. Cílem této kapitoly je vymezit základní pojmy vztahující se k dané problematice, rozčlenit prevenci rizikového chování dle různých kritérií, vymezit úlohu státních a nestátních organizací, roli školního metodika prevence, minimální preventivní program a primárně preventivní aktivity.

V současné době má v České republice v oblasti primární prevence rizikového chování nezastupitelnou úlohu Centrum adiktologie – odborné pracoviště Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Vojenské fakultní nemocnice v Praze. Jak uvádí, zaměřuje se na výzkum užívání návykových látek a činnosti, jež mohou vést k vytvoření závislého chování, na výzkum a vývoj nových přístupů v prevenci, léčbě a sociální reintegraci postižených. Jádro činnosti Centra adiktologie zahrnují zejména tři oblasti: vysokoškolská výuka, výzkum a vývoj a tvorba programu celoživotního vzdělávání pro profesionály v oboru. Centrum tvoří multidisciplinární tým odborníků – představitelů různých vědních oborů a výzkumných přístupů. Svoji činnost zahájilo 3. září 2005. Přednostou kliniky je Prof. MUDr. Jiří Raboch, DrSc., Centrum adiktologie vede Doc. PhDr. Michal Miovský, Ph.D.<sup>3</sup> Ač se primárně zabývá oblastí návykových látek, ovlivňuje tempo a rytmus primární prevence rizikového chování u nás ve všech směrech. Školní metodici prevence, pedagogové a široká

---

1 *prevence* – předcházení něčemu, ochrana před něčím Zdroj: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/prevence>

<sup>2</sup> Pojem *divadlo fórum* píšeme v souladu s vymezenou terminologií (včetně psaní velkých a malých písmen) na Festivale divadla fórum v roce 2008. Zdroj: <http://fedifo.jamu.cz/terminologie.htm>

<sup>3</sup> <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/34/53/Centrum-adiktologie>

veřejnost se zájmem o tuto problematiku jistě nejvíce oceňují pořádání pravidelných konferencí primární prevence rizikového chování a vydávání publikací volně dostupných na internetu. Ucelený, kritický, koncepčně jasný pohled a souhrn dosud roztržštěných informací a poznatků z oblasti prevence rizikového chování přinesla publikace z roku 2010: „Primární prevence rizikového chování ve školství“ od týmu přibližně 20 autorů pod vedením M. Miovského, L. Skácelové, J. Zapletalové a P. Nováka. Publikaci uvádíme na tomto místě proto, že se stala hlavní teoretickou oporou pro vytvoření následující kapitoly a celkově ovlivnila autorčin vhléd do problematiky. Primární prevence rizikového chování ve školství zásluhou této publikace dostalo dlouho očekávanou koncepční teoretickou platformu. Na druhé straně je ovšem praxe a přímá práce se žáky. Systém primární prevence a jednotlivé aktivity prochází přirozeně neustálým vývojem, snaží se reflektovat současnou situaci a reagovat na aktuální potřeby. Vzhledem k výše zmíněnému a vlastním zkušenostem si troufáme tvrdit, že opomíjenou cílovou skupinou v oblasti primární prevence rizikového chování je právě skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v kontextu naší práce úžeji žáci základní školy praktické. Troufáme si říci, že paradivadelní systémy mohou být aktivitami, jež mohou efektivně naplňovat vize primární prevenci rizikového chování.

## **1.1 Rizikové chování**

Pojem rizikové chování v kontextu primární prevence nahrazuje dříve užívaný pojem sociálně patologické jevy. Širůčková (2010, s. 31) uvádí, že „pojem „rizikové chování“ stejně jako „problémové chování“ je sociálním konstruktem zahrnujícím rozmanité formy chování, jež nemusí být jednoznačně nutně vymezeny. Jsou však hodnoceny jako takové, které způsobují zdravotní, sociální nebo psychické ohrožení jak jedince samotného, tak i jeho sociální okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané. Společným jmenovatelem všech zmiňovaných způsobů rizikového chování je kritérium nepatologické úrovně projevů, tj. nedochází k naplnění známek patologie (např. drogová závislost, poruchy příjmu potravy, poruchy osobnosti).“ Pojem rizikového chování zahrnuje širokou škálu kategorií chování, kterými se zabývají různé vědní obory (medicínské, sociální, pedagogické):

- interpersonální agresivní chování (násilné chování, šikana, týrání, rasová nesnášenlivost, extremismus),
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (krádeže, vandalismus, sprejerství),

- rizikové zdravotní návyky (pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky, nedostatečná nebo nadměrná pohybová aktivita),
- sexuální chování (předčasné zahájení pohlavního života, promiskuita, nechráněný pohlavní styk, předčasné mateřství a rodičovství),
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole),
- nepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity (adrenalinové a extrémní sporty).

(Širůčková in Miovský a kol., 2010)

Marádová a kol. (2009, s. 5) definuje rizikové chování jako „jakékoli cílené jednání nebo aktivitu jednotlivce, jehož následkem může být zranění, smrt, trvalé postižení nebo jiné snížení kvality života riskujícího nebo dalších lidí, stejně jako narušení vztahů psychiky, nebo i ekonomické a hmotné škody. Tyto aktivity provádí jedinec cíleně, sám nebo ve skupině s dalšími.“ Marádová a kol. (2009) dále uvádí, že mezi rizikové aktivity jsou řazeny extrémní a adrenalinové sporty; „adrenalinové hry“ (parkour); experimentování a riskování; zneužívání drog a alkoholu a další závislosti; vztahy a sex; šikana, vzájemná agrese, násilí; protiprávní jednání a kriminalita; další rizikové jevy a problémy u dětí a mladistvých.

Další autoři (Miovský, Zapletalová, 2006) uvádí, že rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Vzorce rizikového chování přitom považují za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky lze podrobit vědeckému zkoumání, a které se dají ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi. Ve spojitosti s prevencí jde o jakékoliv typy intervencí (zdravotních, sociálních, výchovných či jiných), směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.)

Exnerová a Zavadil (2010) uvádí úzce související pojmy: rizikový faktor a riziková skupina. Rizikovým faktorem se rozumí takové vlastnosti jedince nebo jeho okolí, které zvyšují pravděpodobnost výskytu experimentování s rizikovým chováním. Rizikové faktory lze rozdělit do několika úrovní: jedinec – rodina – škola – vrstevníci – společnost. Rizikovou skupinou rozumíme takové skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik rizikového chování, jsou více

ohroženy než zbytek populace. Z hlediska věku to je skupina osob ve věku 12-18 let, z hlediska sociálního statusu např. mladí nezaměstnaní.

Na půdě škol (v souladu se záměrem naší práce základních škol praktických) je směrodatné pojetí prevence rizikového chování v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT). V rámci primární prevence rizikového chování se MŠMT zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismu, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení,
- sexuální rizikové chování<sup>4</sup>.

Škála kategorií rizikového chování zahrnuje opravdu široké spektrum. Primární prevence rizikového chování má tedy mezioborovou povahu, kde se setkávají perspektivy z různých oborů – pedagogika, psychologie, sociologie, medicína, filozofie, ekonomie, apod. Na státní úrovni není primární prevence rizikového chování „zájem“ pouze resortu školství, ale i resortu zdravotnictví, dopravy, ministerstva vnitra a dalších.

Znázornění různých forem rizikové chování, které jsme při studiu odborné literatury odkryli, nám udává Obr. č. 1. (Miovský, 2010; Širůčková in Miovský a kol., 2010; MŠMT, 2009). Jistě nejde o zcela vyčerpávající přehled, protože s vývojem naší společnosti formy rizikového chování přibývají (např. s rozvojem sociálních sítí – ICQ, Skype, Facebook se objevila kyberšikana).

Za prevenci rizikového chování ve školství považujeme ve shodě s Miovským (2010, s. 24) „jakékoliv typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ Jde o podněcování všestranného rozvoje, výchovy ke zdravému životnímu stylu a prosazování jeho zdravé formy. Vycházíme z předpokladu, že často se jedná u jedince o propojenost různých forem rizikového

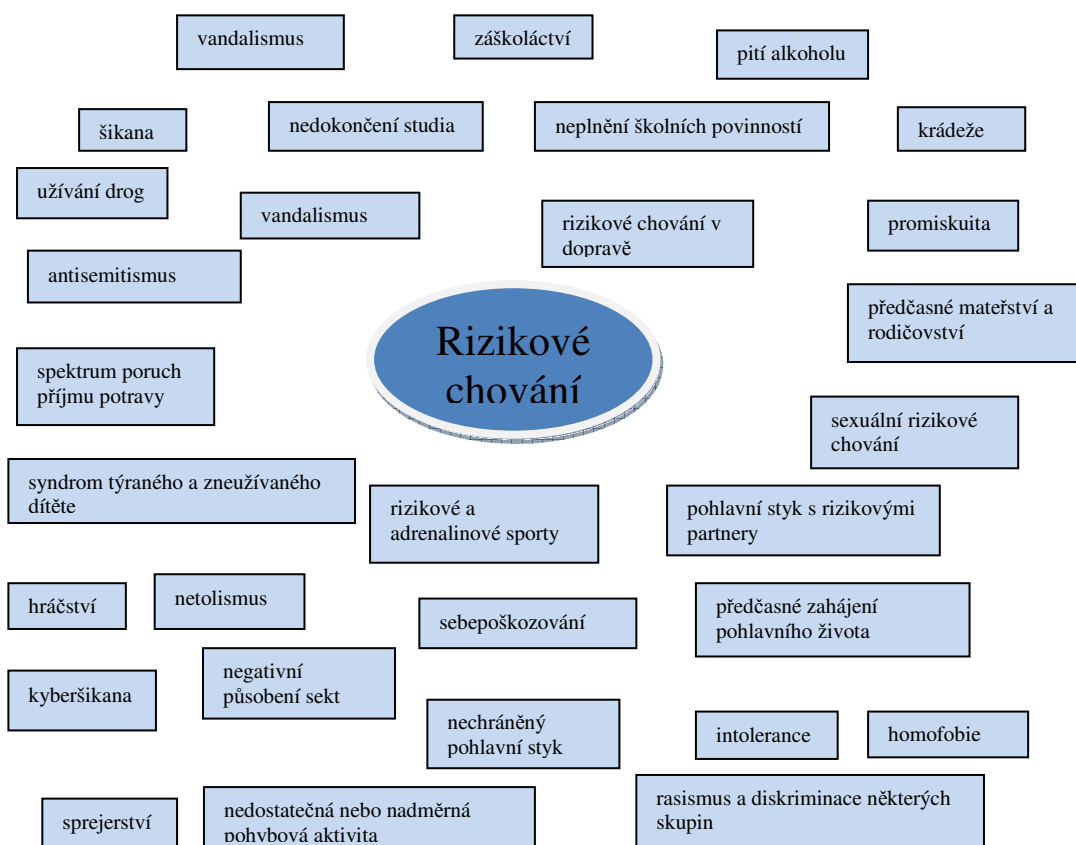
---

<sup>4</sup> Zdroj: <http://www.msmt.cz/file/12254>



chování (konzumace alkoholu a kouření cigaret, záškoláctví a neplnění školních povinností, vandalismus a extremismus, apod.). Cílem je tedy vést žáky ke zdravému způsobu života, kterým rozumíme takový způsob života (v souladu se definicí zdraví dle Světové zdravotnické organizace), jež zahrnuje aktivity podporující stav úplné fyzické, psychické a sociální pohody. Společnost by měla směřovat k takovému životnímu stylu, kdy život bez rizikového chování bude atraktivní.

Obr. 1: Rizikové chování



Závěrem můžeme konstatovat, že cílem prevence rizikového chování je podporovat protektivní (snižující riziko, preventivní) faktory a omezovat rizikové faktory.

### 1.1 Členění prevence rizikového chování

Primární prevenci rizikového chování můžeme členit z různých hledisek. Známými termíny pro prevenci všeobecně jsou její tři úrovně: primární, sekundární a terciární. Primární prevence rizikového chování se dále člení na nespecifickou a specifickou. Specifická má další tři kategorie: všeobecnou, indikovanou a selektivní. Dalším klíčem ke členění může být cílová skupina, věk cílové skupiny a další.

### ***Prevence primární***

Cílem primární prevence je v nejobecnějším pojetí zamezit vzniku a šíření nežádoucího jevu, prostřednictvím všech aktivit a činů, které upevní nebo změní žádoucí či nežádoucí názory, postoje, chování. Konkrétně se jedná o takové programy, strategie a aktivity, které směřují k přecházení vzniku rizikových projevů chování. V praxi jde pak o činnosti, jejichž cílem je zvýšení sebevědomí, komunikačních schopností a dovedností, sociálního cítění a pochopení, umění odmítat nabízené nežádoucí chování, apod. Vždy je nutné vycházet z předem stanovených cílů, na jejichž základě se snažíme vytvářet efektivní modely a přístupy. Při posuzování cílů je vždy důležité vycházet z kritéria jejich dopadu a jejich možnosti ovlivnit chování a postoje cílové skupiny. Prostředky k jejich dosahování jsou nazývány jako preventivní aktivity. (Skalík in Kalina a kol., 2003; Kolektiv autorů MŠMT, 2007)

V rámci školství se zabýváme převážně prevencí primární. Sekundární a terciární patří do kompetencí jiných institucí. Hranice mezi primární a sekundární je v mnoha školských zařízeních velmi tenká a propustná, stejně tak v případě, kdy máme rozlišit mezi prevencí a intervencí.

### ***Prevence sekundární***

Cílem sekundární prevence je zmírnit následky, případně zabránit potenciálním škodám. Preventivní aktivity působící v oblasti rizikového chování mají v co nejvyšší míře zabránit zdravotním, psychickým, sociálním i ekonomickým škodám, např. v souvislosti s užíváním návykových látek jde o programy, strategie a aktivity zaměřené na prevenci vlastního zneužívání a včasnou identifikaci a léčbu uživatelů drog s cílem zabránit vzniku závislosti na drogách. (Martanová, 2007)

### ***Prevence terciární***

V odborné literatuře (Kalina a kol., 2003) je opět terciární prevence nejčastěji zmiňována ve spojitosti s uživateli návykových látek. Cílem je zabránit relapsu a podpořit resocializační proces (návrat do „běžného“ života). Ve smyslu definice WHO patří do terciární prevence i programy Harm reduction. (Hrdina in Kalina a kol., 2003) Harm reduction je strategie snižování škod, snižování zdravotních a sociálních poškození spojených s užíváním návykových látek. Model Harm reduction místo toho, aby usiloval o absolutní eliminaci drog a jejich užívání, která je podle historické zkušenosti neodstranitelná, snaží se pracovat s ním tak, aby důsledky takového chování byly co nejmenší. Svým způsobem se zaměřuje především na stabilizaci životního stylu

klienta. Vychází přitom z potřeb klienta, dává klientům a dalším konzumentům služeb možnost podílet se na jejich tvorbě a možnost rozhodnout jak, kdy a kde mají být léčeni. Přitom má na zřeteli zlepšení kvality života, zdravotního stavu a tělesné i duševní pohody. Závěrem lze uvést, že jde o práci se závislými s cílem minimalizovat rizika spojená se zneužíváním návykových látek.

Nešpor a Provazníková (1997) uvádějí, že se prevence (všeobecně) rozdělila na primární a sekundární od konce 50. let 20. století. Primární prevenci charakterizují jako tu, která má za cíl předcházet nemoci před jejím vznikem. Sekundární prevence se provádí poté, co nemoc vznikla, ale ještě nezpůsobila poškození. O terciární prevenci se hovoří od konce 60. let téhož století a ta se provádí poté, co nemoc vznikla a způsobila poškození, jejím cílem je předejít dalším škodám.

### ***Nespecifická primární prevence***

V rámci nespecifické primární prevence jde o veškeré preventivní aktivity napomáhající snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikového chování. Jde o aktivity podporující zdravý životní styl a zlepšování životního stylu. Můžeme mluvit o konkrétních technikách umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, sportovních předpokladů a podobně. Jde o programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, k odpovědnosti za sebe a své jednání. Cílem je napomáhat k lepšímu a efektivnímu využití volného času a jeho organizaci. Ve školské praxi jde například o navštěvování zájmových a sportovních kroužků, klubů. Znamená to, že tyto aktivity mají určitý obecný protektivní potenciál. Na rozdíl od specifické primární prevence by tyto aktivity a programy existovaly i bez přítomnosti společensky nežádoucích jevů. (Martanová, 2003; Kolektiv autorů MŠMT, 2007) „Nespecifická prevence má své místo v širokém pojetí primární prevence a jejím obsahem jsou všechny techniky umožňující rozvoj harmonické osobnosti, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit.“ (Kolektiv autorů MŠMT, 2007) Důležité je, aby tyto programy byly atraktivní, přitahovaly co největší počet dětí a mládeže. Za cíl nespecifické primární prevence můžeme považovat vytvoření sítě dostupných atraktivních služeb, které přispějí ke smysluplnému a efektivnímu trávení volného času dětí a mládeže.

### ***Specifická primární prevence***

Dalším typem primární prevence je prevence specifická. Za specifickou primární prevencí považujeme pouze takové aktivity a programy, které jsou zaměřeny na konkrétní formu rizikového chování, popřípadě více forem. Zároveň je jejich realizace časově a prostorově ohraničena, jsou jasně zacíleny na ohraničenou a definovanou cílovou skupinu. Specifická primární prevence se snaží omezovat nárůst výskytu rizikového chování. Jedná se o preventivní působení zaměřené přímo na problematiku daného jevu, kterému se prevence snaží předejít, nebo na cílenou práci se skupinami populace, u nichž lze v případě její absence, předpokládat další negativní vývoj. (Martanová, 2003; Kolektiv autorů MŠMT, 2007) Specifická primární prevence reaguje na skutečné problémy a potřeby určité cílové skupiny. Jde o skupiny, které jsou v určitém slova smyslu „handicapovány“ z různých důvodů, směřem k potencionálnímu rozvoji rizikového chování.

Černý (in Miovský a kol., 2010, srov. Gallá et al., 2005) dále uvádí, že specifickou prevencí lze rozdělit do tří úrovní: všeobecná primární prevence, selektivní primární prevence, indikovaná primární prevence. Tyto úrovně jsou vydefinovány na základě různých faktorů např. intenzita programu; prostředky a nástroje, které program využívá; na jaké úrovni participace je cílová skupina. S narůstající hloubkou a intenzitou programu, narůstá využívání různých psychologických, speciálně pedagogických a psychoterapeutických technik a postupů, z čehož vyplývá, že s každou úrovní se zásadně zvyšují požadavky na vzdělání a celkovou profesní erudici realizátora programu.

### ***Všeobecná primární prevence***

Martanová (2003, s. 10) popisuje všeobecnou prevenci následovně. „Všeobecná prevence je zacílena na velké skupiny populace bez zohlednění specifických rizikových skupin (např. školní třída). Cílem je ovlivňování postojů a chování dětí a poskytnutí dostateku informací a dovedností k tomu, aby se zamezilo výskytu rizikového chování.“

### ***Prevence selektivní***

Je zacílena na ohrožené skupiny, u kterých lze předpokládat zvýšenou možnost rizikového chování, není poskytována plošně všem žákům. Tato hladina prevence vyžaduje určitou vyšší erudici a kvalifikaci poskytovatele preventivní aktivity. Programy vyžadují individuální přístup a jsou náročnější na čas. (Příbylová, 2008) Selektivní prevence počítá s výskytem velmi rizikových žáků, kdy musíme počítat

s využitím specifických forem a metod primárně preventivního působení. Skácelová (in Kalina a kol., 2003, s. 293) uvádí faktory zvýšeného rizika u dětí a dospívajících:

- „závislost na alkoholu u některého z rodičů,
- závislost nebo zneužívání návykových látek u sourozenců nebo blízkých přátel,
- poruchy chování,
- hyperaktivita a poruchy pozornosti,
- chronické bolestivé onemocnění,
- duševní problémy (např. úzkostná porucha),
- zanedbání nebo týrání,
- vysoce rizikové sociální prostředí,
- problémy se školním prospěchem a chováním,
- studijní a učební obory se zvýšeným rizikem.“

Námi zkoumaný fenomén divadla fórum s žáky základní školy praktické zařazujeme právě do primární prevence selektivní. U výzkumného souboru žáků, kteří se účastnili ohniskových skupin, jsou prokazatelné zvýšené rizikové faktory<sup>5</sup>.

### ***Prevence indikovaná***

Prevence indikovaná se zabývá již vzniklými potížemi např. v třídním kolektivu. Je zacílena na ohrožené jedince, kteří vykazují známky rizikového chování. Cílem je snížit výskyt rizikového chování a zmírnit vzniklé následky. V rámci indikované prevence bývají poskytovateli preventivních aktivit např. pedagogicko-psychologické poradny. (Příbylová, 2008)

Výše uvedená členění prevence mají význam pro lepší orientaci v celkové problematice a ve vztahu k preventivním programům a aktivitám. Rozlišení primárně preventivních programů je také nástrojem k hodnocení kvality a efektivity primárně preventivních programů. Skalík (in Kalina a kol., 2003) poukazuje na fakt, že vyhodnocování efektivity preventivního působení je klíčovou otázkou pro zavádění prevence v praxi. Samotné měření efektivity je velmi problematické v jakékoliv oblasti společenských jevů a hodnocení prevence pak přináší další závažný metodologický problém, jak prokazovat efektivitu v době, když se současné investice do preventivních akcí projeví až s odstupem několika let. Z kategorií rizikového chování je v tomto směru nejpropracovanější problematika užívání návykových látek. MŠMT v roce 2005

---

<sup>5</sup> Vycházíme z 2,5leté praxe autorky na dané škole, kde působila jako školní metodik prevence a speciální pedagog.

vydalo dokument „Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek“, které reagují na nestabilitu v oblasti poskytování preventivních programů v oblastech: posouzení kvality a efektivity, přidělení finančních prostředků, odbornosti poskytovatelů služeb. Vyvrcholením procesu je splnění certifikačních kritérií programu primární prevence, která zaručí daným organizacím možnost čerpat finanční prostředky ze státních zdrojů a garanci kvality. V současné době se připravuje v rámci MŠMT nový systém certifikací pro programy primární prevence rizikového chování.<sup>6</sup>

## **1.2 Úloha státních a nestátních organizací v primární prevenci rizikového chování**

V následující podkapitole vymezíme úlohu státních a nestátních organizací v primární prevenci rizikového chování.

### **1.2.1 Úloha státních organizací**

Klíčovou roli v oblasti primární prevence rizikového chování na státní úrovni hraje Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR). Jsme si vědomi, že prevence rizikového chování postupuje i dalšími státními resorty, ať už dalších ministerstev, nebo jiných státem zastřešených subjektů státní správy a samosprávy (viz Obr. 2. Horizontální úroveň spolupráce MŠMT)., Pro potřeby naší práce je necháváme stranou. MŠMT má nezastupitelnou úlohu v oblasti prevence rizikového chování z několika důvodů (v rámci vnitřního členění je problematika prevence rizikového chování v kompetenci Úseku prevence, vedoucí úseku pro rok 2012 je Mgr. Martina Budinská). Vzhledem k výše zmíněné meziresortní spolupráci plní koordinační funkci mezi jednotlivými resorty. MŠMT průběžně plní úkoly

---

<sup>6</sup> Vzhledem ke komplexnímu pojetí primární prevence rizikových forem chování Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a vzhledem k tomu, že MŠMT považuje současný systém certifikací za příliš úzce zaměřený a zahrnující jen velmi malou část programů primární prevence (prevence užívání návykových látek), připravujeme nový systém hodnocení kvality (certifikace odborné způsobilosti) programů prevence rizikového chování, který bude zahrnovat i ostatní formy rizikového chování.

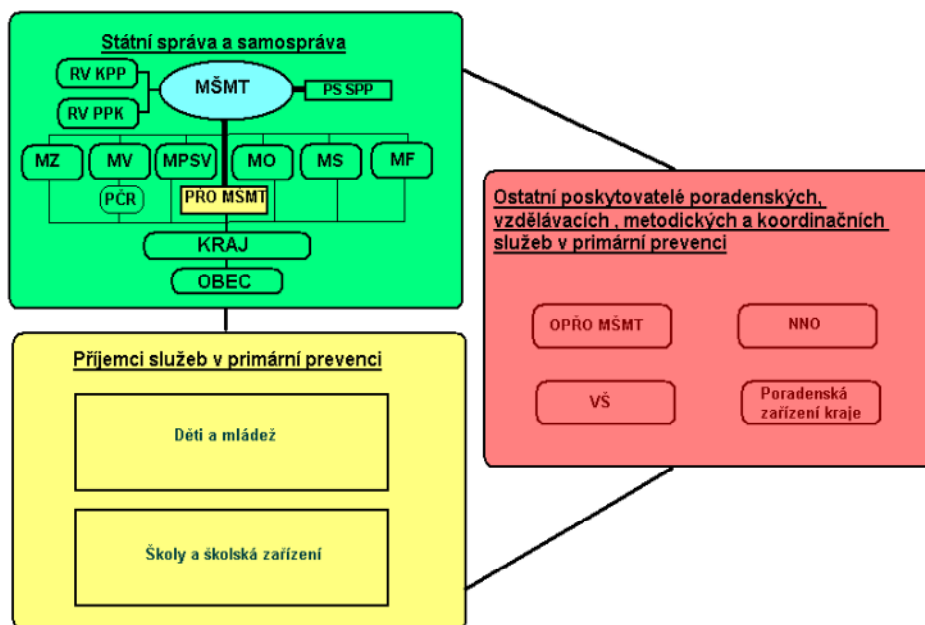
V současné době probíhají práce na nových standardech programů primární prevence pro další formy rizikového chování (nejen pro primární prevenci užívání návykových látek) a dále se připravuje nové zajištění procesu certifikací. Z uvedených důvodů je proces certifikací pozastaven na dobu nezbytně nutnou pro přípravu nového systému. O zahájení nového systému certifikací bude MŠMT informovat na svých webových stránkách a prostřednictvím krajských koordinátorů prevence.

Organizace, které jsou držiteli certifikátu programu primární prevence užívání návykových látek a kterým bude končit jeho platnost v roce 2012, jsou povinni požádat před skončením doby platnosti certifikátu MŠMT o novou certifikaci na formuláři Předběžná žádost o certifikaci.

Zdroj: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/certifikace>

vztahující se k primární prevenci rizikového chování (dále jen PPRCH) vyplývající z vládních usnesení, strategií a koncepcí a z nich vznikajících akčních plánů jednotlivých resortů. V oblasti dotační politiky odpovídá za přípravu, vyhlášení, administraci dotačních programů určených pro oblast PPRCH, následně provádí vyhodnocení a kontrolu činnosti dotovaných subjektů.

Obr. 2: Horizontální úroveň spolupráce MŠMT



RVKPP Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky  
 RVPPK Republikový výbor pro prevenci kriminality  
 MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  
 PŘO Přímo řízené organizace MŠMT

PS SPP Pracovní skupina specifické primární prevence  
 MO Ministerstvo obrany  
 MV Ministerstvo vnitra  
 MZ Ministerstvo zdravotnictví  
 MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí  
 MF Ministerstvo financí  
 MS Ministerstvo spravedlnosti  
 NNO Nestátní neziskové organizace  
 VŠ Vysoká škola

IPPP Institut pedagogické psychologického poradenství  
 VÚP Výzkumný ústav pedagogický  
 NÚOV Národní ústav odborného vzdělávání  
 ÚIV Ústav pro informace ve vzdělávání  
 AV Antidopingový výbor

S ohledem na vertikální úroveň spolupráce (viz Obr. 3: Vertikální úroveň spolupráce MŠMT) spolupracuje, koordinuje a organizuje pracovní setkání s krajskými školskými koordinátory prevence a metodiky prevence v Pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP).

Krajský metodik prevence koordinuje činnosti realizované v rámci Kraje; spolupracuje s dalšími koordinátory na krajské úrovni; monitoruje situaci ve školách z hlediska podmínek pro realizaci minimálního preventivního programu a navazujících aktivit v oblasti prevence, metodicky vede a spolupracuje s metodiky v PPP; sumarizuje kontrolu naplňování minimálních preventivních programů a připravuje jejich vyhodnocení – výsledků využívá pro možné inovace v krajské koncepci, (MŠMT, 2009)

Metodik prevence v PPP zajišťuje koordinaci a metodickou podporu školním metodikům prevence, organizuje pro ně pravidelné pracovní porady a semináře, poskytuje odborné konzultace; řeší aktuální problémy související s rizikovým chováním ve školách; udržuje a zprostředkovává kontakty na instituce a jednotlivce, které se angažují v oblasti prevence rizikového chování; spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence, a další.

Obr. 3: Vertikální úroveň spolupráce MŠMT



Souhrnně můžeme říci, že MŠMT určuje základní strategie a priority v primární prevenci rizikového chování. Podporuje vytváření struktury poskytovatelů primární prevence, zajišťuje materiální, personální a finanční podmínky nezbytné pro vlastní realizaci prevence ve školství. Výchozím principem strategií je výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti. Cílovou skupinou je veškerá školní populace.

### 1.2.2 Úloha nestátních organizací

Úlohu nestátních neziskových organizací (dále jen NNO) zmiňujeme z důvodu, že to jsou z velké míry ony, které do systému prevence rizikového chování vnášejí paradivadelní systémy v různých formách. Jak je uvedeno dále v textu, jedná se například o divadlo fórum. NNO hrají nezastupitelnou úlohu na poli primární prevence rizikového chování na našem území. Za NNO považujeme organizace, které nejsou zřizovány za účelem generování zisku, jsou samostatné, dobrovolné, oddělené od státní správy. Nejčastěji se jedná občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti a církevní



právnícké osoby – tři hlavní typy dle právního statusu. NNO mají v systému prevence různé úlohy a funkce:

- některé NNO suplují preventivní práci pedagogů,
- hrají zásadní roli ve vzdělávání v primární prevenci a v zajištění specializovaných programů specifické primární prevence,
- realizují programy primární prevence selektivní či indikované,
- v některých regionech jsou NNO nositeli odbornosti pro danou oblast,
- NNO jsou v některých regionech nezastupitelným zdrojem informací a dovedností v primární prevenci, a další.

NNO se ocitají velmi často ve finanční nestabilitě. Jako poskytovatelé primárně preventivních programů jsou závislé zejména na zdrojích z MŠMT a Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky RVKPP, krajské a místní samosprávy, finančních zdrojích samotných žadatelů - škol a školských zařízení. (Majtnerová Kolářová in Miovský a kol., 2010) Jistá nestabilita v současné době je v oblasti zaručení kvality nabízených služeb NNO. „Vzhledem k platným pravidlům pro vynakládání finančních prostředků státního rozpočtu na protidrogovou politiku (usnesení vlády č. 70/2005) jsou od roku 2008 prostředky ze státního rozpočtu pro oblast primární prevence poskytovány pouze těm NNO, které získají certifikát odborné způsobilosti“ (Majtnerová Kolářová in Miovský a kol., 2010, s. 100) Jak bylo výše zmíněno, certifikát odborné způsobilosti lze získat na základě splnění „Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek“. Standardy se vážou pouze pro oblast primární prevence užívání návykových látek. Vzhledem k tomu, kolik rozmanitých forem rizikových chování má (viz Obr. 1: Rizikové chování) je jen otázkou času, kdy bude třeba Standardy rozšířit (viz Poznámka pod čarou č. 6)

V současné době jsou některé NNO příjemci finančních zdrojů Evropské unie v rámci projektu EU Peníze školám<sup>7</sup>. Cílem projektu je zjednodušit základním školám získávání evropských dotací z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK). Řešení spočívá ve využívání tzv. šablon klíčových aktivit. Pomocí těchto šablon si školy podle svých potřeb sestaví projektovou žádost, na jejímž základě mohou získat dotaci. V souvislosti s primární prevencí rizikového chování je důležité, že jednou z prioritních oblastí podpory je Inkluzivní vzdělávání, které zahrnuje tři šablony:

- Prevence rizikového chování

---

<sup>7</sup> <http://www.eupenizeskolam.cz/>

- Zapojení asistenta pedagoga do inkluzivního procesu vzdělávání žáků se SVP
- Zapojení speciálního pedagoga nebo školního psychologa do inkluzivního procesu vzdělávání žáků se SVP.

V praxi je pak šablona Prevence rizikového chování naplňována s cílem snížit výskyt rizikového chování u žáků ZŠ prostřednictvím programu specifické primární prevence, který je zaměřen na zlepšení sociálního klimatu na škole. Na základě podkladů od třídních učitelů, naformuluje vedení školy ve spolupráci se školním metodikem prevence zakázku specifického primárně preventivního programu. Rozsah intervencí pro každou třídu je stanoven minimálně na 8 hodin přímé práce se třídou. Obsahem specifického programu může být jakákoliv kategorie rizikového chování (užívání návykových látek, extremismus, homofobie, apod.) nebo o komplexní program, který pokrývá většinu forem rizikového chování. Na základě požadavku osloví vedení školy vhodného dodavatele programu. V současné době jsou jimi právě zmiňované NNO, které nabízejí programy specifické primární prevence, popřípadě pedagogicko-psychologické poradny.<sup>8</sup>

Státní a nestátní organizace na poli primární prevence rizikového chování jsou do jisté míry na sobě závislémi partnery, přičemž společným a konečným cílem je v co největší míře redukovat rizika předznamenávající výskyt rizikového chování.

### **1.3 Primárně preventivní programy a aktivity**

Cílem následující podkapitoly je poskytnout možný teoretický rámec pro začlenění paradivadelních systémů do primární prevence rizikového chování z hlediska standardních požadavků, které má aktivita splňovat. V dotazníku distribuovaném školním metodikům prevence v kvantitativní části výzkumu jsme se mimo jiné ptali, jakých preventivních aktivit (včetně divadla fórum) využívají v rámci primární prevence rizikového chování v průběhu školního roku. Výčet primárně preventivních programů, které škola absolvuje, vymezuje minimální preventivní program (viz níže) nebo jsou zpětně zapsány v evaluaci minimálního preventivního programu. Záleží na každé škole, zda vůbec zařadí programy primární prevence poskytované externími organizacemi do svého plánu, nebo zda využije vnitřních zdrojů. Jak bylo uvedeno výše, za specifickou primární prevenci považujeme takové aktivity a programy, které jsou zaměřeny na konkrétní formu rizikového chování. Realizace takových aktivit je časově a prostorově

<sup>8</sup> MŠMT ČR: EU Peníze školám: *Příručka pro základní školy*.

ohraničena, jsou jasně zacíleny na definovanou cílovou skupinu. Pokud máme zařadit paradivadelní systémy (například divadlo fórum s žáky základních škola praktických – předmět kvalitativního výzkumu) do rámce specifických primárně preventivních aktivit, musí splňovat následující kritéria:

1. **Cíl, obsah a způsob provádění** musí mít přímou vazbu na problematiku rizikového chování.

2. Aktivita musí být **časově a prostorově ohraničená**. S tím souvisí finanční náročnost a hledisko hodnotící kvalitu a efektivitu, tak aby byla možná účinná kontrola a zajištěno účinné propojení a další aktivity. Propojení na další programy je nejvýznamnější faktor ovlivňující efektivitu celého systému.

Konkrétně se jedná o písemné zpracování a popsání všech částí potřebných pro úspěšnou realizaci: příprava a plán projektu (definice konkrétních cílů, časový plán), provedení (podrobný popis, jak je program prováděn, kde, kým, za jakých okolností), zhodnocení (jakými způsoby a nástroji je program hodnocen) a návaznost (co programu předchází, jak byly zjišťovány potřeby a problémy cílové skupiny, a co a proč po programu bude nebo má následovat).

3. Aktivita má jasně definovanou **cílovou skupinu**, kterou lze popsat prostřednictvím základních znaků, jako je věk, pohlaví, vzdělání, příslušnost k určité sociální skupině, projevy rizikového chování. Zároveň je určena kapacita programu – minimální a maximální počet osob a zdůvodnění vhodnosti či nevhodnosti dané aktivity pro cílovou skupinu. V neposlední řadě popsání specifik cílové skupiny. (MŠMT, 2005) Zároveň musí program splňovat několik obecných požadavků, které MŠMT vymezuje následovně:

- a) „program musí respektovat specifické problémy a potřeby své cílové skupiny a jeho součástí tedy musí být i způsob, jakým tyto informace poskytovatel získává,
- b) program musí být dostupný a musí respektovat základní práva jeho účastníků (klientů),
- c) součástí programu je zajištění základních organizačních, personálních a ekonomických požadavků na poskytovatele preventivních programů,
- d) musí být jasně stanoveno, co vše je materiálně a technicky třeba zajistit, aby mohl být program realizován a bylo dosahováno co nejvyšší efektivity,

- e) program musí být součástí širšího systému preventivního působení (zajištěná návaznost) a součástí jeho realizace je zhodnocení jeho kvality, případně též efektivity.“ (MŠMT, 2005, s. 7)

Primárně preventivní aktivity lze členit z různých úhlů pohledu. Členění probíhá na různých úrovních z hlediska cílové skupiny, časové náročnosti, obsahu. Další členění probíhá na úrovni dílčích členění různých typů prevence.

Z hlediska cílové skupiny je můžeme rozdělit:

- a) **Komplexní**, které pracují s dětmi, studenty, pedagogy, rodiči, s institucemi a veřejností.
- b) **Populačně cílené**, které nepracují s celou populací, ale jen s její částí v rámci určitého systému.
- c) **Populačně náhodné** pracující na základě nabídky a poptávky, kdy na jedné straně organizace nabízí program a na druhé straně si ho zadavatel objednává bez větších ohledů na potřeby populace.

Z hlediska časové náročnosti lze programy dělit na:

- a) **dlouhodobé** (několik let),
- b) **střednědobé** (cca 2-3 roky),
- c) **krátkodobé** (několik hodin rozložených do několika dnů),
- d) **nárazové, jednorázové programy** (1-3 hodinová aktivita)<sup>9</sup>.

Nováková (in Kalina a kol., 2003) člení primárně preventivní aktivity rizikového chování ve školách na jednorázové preventivní akce a dlouhodobé preventivní programy. Mezi jednorázové akce řadí přednášky, besedy a komponované pořady. Dlouhodobé preventivní programy člení na programy pro předškolní věk, program v raném školním věku, program pro 4. - 5. třídy, program pro 2. stupeň základních škol, program pro středí školy.

### 1.3.1 Efektivita primárně preventivních programů

Efektivita primárně preventivních aktivit je závislá na několika faktorech. Bém (in Kalina a kol., 2003) charakterizuje efektivitu primární prevence z hlediska dvou pohledů: obecné a specifické charakteristiky. Mezi obecné charakteristiky řadí:

---

<sup>9</sup> MŠMT: Kolektiv autorů: Vybrané termíny primární prevence, pracovní skupina Primární prevence Phare Twinning project „Drug Policy“, Příloha č. III/1/8 Závěrečné zprávy č. III/1, 2007

1. Kombinace mnohočetných strategií působících na cílovou skupinu. „Preventivní programy je nutné koncipovat komplexně jako souhrn více faktorů a jako koordinovanou spolupráci různých institucí.“

2. Kontinuita působení a systematickosti plánování. Důraz je kladen na dlouhodobé preventivní aktivity. Efektivita jednorázových přednášek nebo celostátních kampaní není příliš efektivní, kdy jednostranné a zjednodušující informace mohou být i škodlivé.

3. Cílenost a adekvátnost informací a působení směrem k cílové skupině. U programů je třeba definovat cílovou skupinu – věk, míru rizikovosti, etnickou příslušnost, apod. (viz výše)

4. Propojenost prevence. Propojení napříč různými typy rizikového chování.

5. Včasný začátek preventivních aktivit. Ideálně se doporučuje začínat v předškolním věku. Ukazuje se, že čím dříve prevence začíná, tím je ve výsledku efektivnější.

6. Pozitivní orientace. Podpora zdravého životního stylu, dostatečná nabídka alternativ trávení volného času.

Dále vymezuje specifické charakteristiky:

1. **Využití „KAB modelu prevence“**- orientace na kvalitu postojů a změnu chování a ne pouze na úroveň získaných informací. O modelu KAB (z angl. Knowledge – dovednosti, Attitude – postoje, Behaviour – chování) se hovoří nejčastěji ve spojitosti s užíváním návykových látek, ovšem jeho platnost je pravdivá i pro další oblasti rizikového chování. Jde především o to, aby se získané poznatky uplatnily v každodenním životě. Bém a Kalina (2003, s. 276) uvádí: „Primární prevence by se měla zaměřit na všechny tyto komponenty, přičemž platí, že pouhé poskytování informací je neúčinné a vlastně se nedá za prevenci pokládat.“ Dále uvádí, že cílem prevence je tedy nejen zvýšit kvantitu informací, ale zejména:

- pomoci člověku, aby si uvědomil, že daný problém je něco, co se ho týká,
- přispět k osvojení poznatků a orientovat se v nich,
- umožnit výběr vlastního postoje,
- poskytnout podporu v pozitivním postoji a přesvědčení, že daný postoj je dostatečně pevný, zakotvil se v jeho hodnotovém systému, působil na jeho chování, a měl tak pozitivní vliv i na ostatní. (Bém, Kalina, 2003)

Skalík (in Kalina a kol., 2003, s. 289) uvádí: „KAB model je jedním z východisek pro primární prevenci a samozřejmě také pro vyhodnocování efektivity

prevence. V oblasti primární prevence drogových závislostí a dalších patologických jevů se tak dostáváme k jednomu z hlavních úkolů: jakým způsobem lze ovlivňovat chování lidí pozitivním směrem – tj. pozitivním ve smyslu akceptování společenských norem v demokratické společnosti a v konkrétních společenskohistorických podmínkách. Tyto procesy nelze ovlivňovat pouhým předáváním informací, které sice do jisté míry mohou ovlivňovat postoje jedinců, ale nemusí zákonitě znamenat změnu chování. Tento model platí obecně a je nutné mít jej na zřeteli při práci s dětmi a mládeží, stejně tak i v působení na širokou veřejnost.“

**2. Důraz na aktivní zapojení, využití „peer prvku“.**

**3. Podpora protektivních faktorů ve společnosti.**

Další kritéria efektivního programu všeobecné primární prevence ve školách uvádí Nešpor a Csémy (1998, in Kalina a kol., 2003, s. 298 – 299) a Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů užívání návykových látek (MŠMT, 2005, s. 11 - 12)

## **1.4 Školní metodik prevence**

Školní metodik prevence (dále jen ŠMP) je klíčovým poradenským pracovníkem školy na poli primární prevence rizikového chování. Koordinuje tvorbu, naplňování cílů a evaluaci minimálního preventivního programu (viz níže). Poradenské služby ve škole jsou obvykle zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Za poskytování poradenských služeb zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený pracovník. Na některých školách jsou role výchovného poradce a školního metodika prevence spojeny, ovšem preferencí je tyto role oddělovat. Rozdělení a vymezení rolí, vytvoření časového, materiálního a prostorového zázemí, průběžné vzdělávání poradenských pracovníků, týmová práce a spolupráce se specializovanými poradenskými pracovišti ve školství – pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, středisky výchovné péče a dalšími, vede ke zkvalitnění celé poradensko-psychologické strategie ve škole. (Exnerová, Zavadil, 2010)

Standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny právním předpisem Vyhláškou č. 72 ze dne 9. února 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění v Příloze č. 3. Jedná se o tři hlavní oblasti činnosti: metodická a koordinační, informační, poradenská. Souhlasíme se Skácelovou (in Miovský a kol., 2010) a za nejdůležitější považujeme

podporu ŠMP vedením školy ve vztahu k ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jeho kompetencím, standardním činnostem, spolupráci jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti. Dále také podporu materiální, finanční a prostorovou – vhodné zázemí pro konzultace s rodiči a žáky (ideálně samostatná místnost). Důležité je také prvotní představení školního metodika prevence a jeho kompetencí pracovníkům školy, žákům a rodičům. Z vlastní praxe víme, že žáci často nevědí, kdo je školním metodikem prevence. Neznají jeho roli a kompetence. ŠMP by měl mít stanoveny konzultační hodiny (za dostačující považujeme jednu hodinu týdně).

#### **1.4.1 Finanční ohodnocení školního metodika prevence**

Školní metodik prevence musí splňovat podmínky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele příslušného stupně a typu školy dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Zde se stanovuje pro školní metodiky prevence možnost studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence rizikového chování v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Úspěšný absolvent získává osvědčení. Školní metodik prevence, který splňuje uvedenou kvalifikaci, má nárok na měsíční příspěvek ve výši 1000 - 2000Kč za specializovanou činnost v oblasti prevence. (Skácelová, 2007) V rámci kvantitativního výzkumu nás zajímalo, zda jsou ŠMP finančně oceněni za výkon funkce, minimálně ti, co mají ukončené specializační studium (viz kap. č. 5).

#### **1.4.2 Školní metodik prevence v praxi**

Následující text se zaměřuje na praktickou stránku výkonu funkce školního metodika prevence. Primárně vychází ze zkušeností autorky doplněných studiem odborné literatury.<sup>10</sup>

Školním metodikem prevence by měl být pedagog, který má k práci osobní a odborné předpoklady jako například důvěra a autorita u dětí i spolupracovníků, příslušné vzdělání, čas a chuť na sobě pracovat, vzdělávat se. Je pedagogem, který by měl být odborně připraven, středem jeho zájmu je věnovat pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování. (Tyšer, 2006)

---

<sup>10</sup> Zmiňujeme ojedinelou monografii Primární prevence rizikového chování ve školství, kolektivitu autorů pod vedením M. Miovského, kde jsou shrnuty dosavadní poznatky.

V mnoha školách je výkon funkce postaven na bázi dobrovolnosti, ale někdy je funkce nedobrovolně přidělena, nebo sloučena s funkcí výchovného poradce.

Z praxe autorky vyvstala praktická doporučení školním metodikům prevence, která k dispozici v písemné i elektronické formě v rámci kladenského regionu. (srov. Tyšer, 2006)

- *Kontaktujte metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Ten zajišťuje koordinaci a metodickou podporu školním metodikům prevence, organizuje pro ně pravidelné pracovní porady a semináře; poskytuje individuální odborné konzultace; na žádost školy pomáhá řešit aktuální problémy; udržuje pravidelný kontakt s institucemi, organizacemi a dalšími angažujícími se v primární prevenci rizikového chování; spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence.*
- *Začněte si postupně načítat metodické pokyny, vyhlášky, literaturu vztahující se k prevenci. Nejdůležitější materiály jsou dostupné na stránkách Ministerstva školství – sekce vzdělávání – prevence rizikového chování. (<http://www.msmt.cz/>, <http://drogy-info.cz>).*
- *Pokud vaše škola nemá Minimální preventivní program, nebo je dle Vašeho názoru nekvalitní, začněte jej postupně předělávat, nebo napište nový. Pokud nastupujete do funkce v průběhu školního roku, zvažte, zda naplánované preventivní aktivity jsou v souladu s potřebami školy, žáků, pedagogů, eventuálně je změňte nebo doplňte po dohodě s ostatními pracovníky školy.*
- *Postupně vytvářejte preventivní tým dle velikosti Vaší školy – vyjasněte si spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky – výchovným poradcem, třídními učiteli, školním psychologem, školním speciálním pedagogem. Na pracovní poradě představte Vaši funkci a kompetence k ní se vztahující, celkovou vizi prevence, konzultační hodiny.*
- *Zjistěte potřeby vedení školy, pedagogů, žáků ve vztahu k primární prevenci rizikového chování.*
- *Vzdělávejte se dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb., v platném znění o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která navazuje na zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 a stanovuje pro školní metodiky prevence možnost studia k výkonu specializovaných činností.*
- *Stanovte si konzultační hodiny. Stačí jedna hodina týdně.*



- *Propagujte prevenci na Vaší škole. Ve sborovně vytvořte nástěnku pro učitele, kam pro ně budete umísťovat informace, zajímavé odkazy k prevenci, metodické pokyny, apod. Vytvořte nástěnku pro žáky a rodiče. Zde umístíte kontakty na Vás, vymezte, jaké služby poskytujete.*
- *Vytvořte efektivní komunikační kanál mezi Vámi a žáky, pedagogy a rodiči. Může to být Schránka důvěry nebo emailová komunikace.*
- *Navštivte třídy Vaší školy a představte se žákům – kdo jste, co budete dělat, co nabízíte, s čím se na vás můžou žáci obrátit, kde vás ve škole najdou, předejte kontakt.*
- *Vhodnou formou předejte informace o Vás a prevenci rodičům žáků Vaší školy. Je možné zaslat emaily, předat dopis přes žákovskou knížku, notýsek, index.*
- *Vytvořte odkaz pro prevenci na webových stránkách školy. Zde umístíte Minimální preventivní program, metodické pokyny, aktuality týkající se prevence na Vaší škole, plánované aktivity, projekty.*
- *Vytvořte si deník metodika. Zaznamenávejte si vše, co činíte směrem k primární prevenci rizikového chování – pohovory se žáky, užitečné tipy a rady, kontakty.*
- *Sjednejte si schůzku s ředitelem školy a prodiskutujte Vaše očekávání, obavy a vize. Zároveň domluvte pravidelné pracovní schůzky s vedením školy (např. jednou za dva měsíce), kde budete reflektovat průběžné naplňování cílů MPP.*

V průběhu výkonu funkce se věnuje nadále výše zmíněným aktivitám. Důležité je sledovat aktuální změny v legislativě a seznamovat s nimi ostatní pedagogické pracovníky, průběžně aktualizovat databázi kontaktů spolupracujících organizací a osob činných v oblasti primární prevenci rizikového chování ve vašem regionu. Zúčastňujte se v průběhu školního roku odborných seminářů a porad pořádaných metodikem prevence, které jsou dobrým místem pro seznámení se s ostatními metodiky prevence. Oporou pro výkon funkce je vypracovaný Minimální preventivní program (viz níže), jehož jste koordinátorem. To znamená, že koordinujete splnění stanovených cílů, se záměrem co nejpozitivnější konečné evaluace. Pokud ve funkci ŠMP končíte, předejte veškerou dokumentaci svému nástupci, zasvěťte jej do problematiky.

## **1.5 Minimální preventivní program**

Minimální preventivní program (dále jen MPP) je základním strategickým nástrojem – dokumentem škol a školských zařízení pro primární prevenci rizikového chování. MPP vypracovává školní metodik prevence ve spolupráci s dalšími

pedagogickými pracovníky (týmem školského poradenského pracoviště) a vedení školy. V MPP jsou obsaženy základní vize, postoje, strategie, metody a formy primární prevence rizikového chování pro danou školu. MPP by měl respektovat specifika školského zařízení a regionu, reagovat na aktuální a místní problematiku rizikového chování, vycházet z aktuální situace a specifík demografických, kulturních, sociálně zdravotních a ekonomických aspektů. MPP zohledňuje vnitřní a vnější provázanost života školy s komunitou, rodinou a institucemi, popisuje specifické a nespecifické aktivity školy na poli primární prevence. V MPP jsou vydefinovány krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé cíle primární prevence. (Skácelová, 2010, Rsp, 2011)

MPP by měl být „živým“ dokumentem, stanovující konkrétní a jasné strategie naplňování primární prevence ve výchovně vzdělávacím procesu, který reaguje na potřeby pedagogů, nepedagogických pracovníků, vedení školy, žáků, rodičů a veřejnosti.<sup>11</sup> Vychází z příslušného rámcové vzdělávacího programu nebo učebního plánu a osnov. Obvykle bývá zpracován na jeden školní rok. Garantem MPP je ředitel školy. MPP podléhá kontrole České školní inspekce. Je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy. V průběhu přípravy, realizace, vyhodnocování spolupracuje podle potřeby školní metodik prevence s metodikem prevence v Pedagogicko-psychologické poradně. (Skácelová, 2010) MPP by neměl být pouze formálním dokumentem, ale především zvládnutou strategií, která zaručí zúčastněným stranám připravenost k řešení krizových situací, dále jim umožní znalost odborných kompetencí a může zkvalitnit úroveň komunikace uvnitř školy.

Následující text popisuje 5 kroků, kterými se lze ubírat při tvorbě Minimální preventivního programu, vycházející z vlastní praxe autorky a studijních materiálů ke Specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence. (Pořádající organizace: Centrum adiktologie 1. LF UK Praha, autoři prezentace Markéta Exnerová a Miroslav Zavadil, o. s. Semiramis, 2010)

### 1. Charakteristika školy

Stručný popis školy – specifika, historie; uvedení kontaktů – vedení školy, školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog; počet tříd, počet žáků, počet pedagogických pracovníků.

---

<sup>11</sup>Srov. Výsledky Analýzy minimálních preventivních programů škol zapojených do projektu Rozvoj ŠPP-VIP II, Rsp, 2011.

## 2. Analýza výchozí situace s využitím evaluace z předchozího školního roku

Analýza umožní zmapovat aktuální stav primární prevence rizikového chování ve škole. Vycházíme z dostupných vnitřních a vnějších zdrojů školy. Od třídních učitelů získat informace týkající se celkového počtu řešení rizikového chování ve třídě; jakým způsobem došlo ke zjištění situace; kým byla situace řešena; s použitím jakých metod byla vedena intervence; jakým způsobem byla ověřena efektivita intervence.

V rámci analýzy situace je zapotřebí zmapovat vnitřní a vnější zdroje. Mezi vnitřní zdroje řadíme například finanční rozpočet vyčleněný vedením školy na primární prevenci, personální zdroje. Mezi vnější řadíme například spolupracující instituce, dostupnou síť psychosociálních služeb. Dále je prováděn monitoring, kde hlavními zdroji informací jsou žáci, rodiče, pedagogové a škola jako celek. V rámci monitoringu jsou využívány standardizované dotazníky, výstupy záznamů školního metodika prevence, statistiky výskytu rizikového chování, zápisy z výchovných komisí.

Oporou pro analýzu výchozí situace může být SWOT analýza, název je odvozen z anglických slov: Strengths (přednosti = silné stránky), Weaknesses (nedostatky = slabé stránky), Opportunities (příležitosti), Threats (hrozby), která nám umožňuje podrobně zanalyzovat situaci.

## 3. Stanovení cílů MPP

Stanovení cílů MPP je jedním z nejdůležitějších kroků při tvorbě MPP. Jejich stanovování je třeba věnovat náležitou pozornost. Cíle v rámci MPP jsou často rozdělovány do třech skupin: krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé. Aktivity obsažené v MPP jsou stanoveny na základě vytyčených cílů. Formulaci cílů může napomocť orientace dle SMART modelu, podle něhož cíl musí být:

S = specifický

M = měřitelný

A = akceptovatelný

R = realistický

T = termínovaný (časově ohraničený)

## 4. Vytvoření souboru aktivit pro jednotlivé cílové skupiny

Na základě formulovaných cílů jsou voleny jednotlivé preventivní aktivity pro dané cílové skupiny – nejen žáky, ale i pedagogy a rodiče. V MPP je třeba program stručně charakterizovat – realizátor, termín, zodpovědná osoba. Zpětně je u dané aktivity posouzena její efektivita.

## 5. Evaluace

Většinou je evaluace prováděna na konci školního roku nebo průběžně. Jedná se o zhodnocení vykonané práce, které se stane základním východiskem pro plánování příštího MPP. Evaluace obsahuje jak kvalitativní složku, tak kvantitativní.

Součástí MPP je v souladu s Metodickým pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č. j. 24 246/2008-6. Tento program je součástí Minimálního preventivního programu. Na tvorbě a realizaci programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy, tvorbu koordinuje školní metodik prevence. Cílem programu je vytvořit ve škole bezpečné, respektující a spolupracující prostředí. Důležité je zaměřit se na oblast komunikace a vztahů mezi žáky ve třídách, a to bez ohledu na to, zda tam k projevům šikany již došlo či ne. Současně je třeba stanovit smysluplnou strukturu programu. Hlavní součástí programu je krizový plán, který eliminuje či minimalizuje škody v případě, že k šikanování ve školním prostředí dojde. Měly by z něj jednoznačně vyplynout kompetence jednotlivých osob a specifický postup a způsob řešení.

Minimální preventivní programy se značně liší.<sup>12</sup> Záleží na preventivním týmu školy, jak komplexně program uchopí. S MPP by neměli být seznámeni pouze žáci, přímí pedagogičtí pracovníci školy, ale i provozní pracovníci školy a rodiče.

MPP je zmiňován v dokumentech MŠMT, usneseních vlády pro oblast prevence, metodických pokynech nebo metodických doporučeních, zejména v:

- Strategie prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 – 2012;
- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních, č. j.: 20 006/2007-51;
- Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování u žáků škol a školských zařízení. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže MŠMT č. j.: 21291/2010-28<sup>13</sup>.

Další oporu pro tvorbu MPP a utváření systému primární prevence rizikového chování na škole tvoří další platné školské dokumenty pro oblast primární prevence, standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání

---

<sup>12</sup> Srov. Výsledky Analýzy minimálních preventivních programů škol zapojených do projektu Rozvoj ŠPP-VIP II, Rsp, 2011.

<sup>13</sup> V současné době je dokument stažen a prochází připomínkovým řízením. Očekávaná doba opětovného zveřejnění je v lednu r. 2012.

návykových látek, dlouhodobá preventivní strategie škol, řád školy, krizový plán a postup školy při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže, sankční řád. (Skácelová in Miovský a kol., 2011)

# 2 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY PRAKTICKÉ

Další kapitola disertační práce se věnuje teoretickému vhledu vzdělávání žáků s mentálním postižením. V souvislosti s empirickou částí práce se zaměříme především na vzdělávání žáků na základní škole praktické, kde byla realizována kvalitativní část výzkumu, tedy vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací.

Výchova a vzdělávání lidí s mentálním postižením je celoživotní proces. Základy výchovy jsou zakořeněny v rodině a škola jako vzdělávací a výchovná instituce v ní pokračuje. Vzdělávání a výchova u těchto dětí má svá specifika. K osvojení různých dovedností, postojů a znalostí potřebují tito žáci individuálně dlouhý nácvik. Vzdělávání dětí s mentálním (zdravotním) postižením je jednou z neúčinnějších metod kompenzace důsledků postižení. Někdy může být právě nedostatečná úroveň vzdělání překážkou při uplatnění na trhu práce. Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením se stále rozvíjí a je mu věnována náležitá pozornost. Oblast primární prevence rizikového chování v základních školách praktických prochází taktéž vývojem. Dovolujeme si ovšem tvrdit, že klíčovou roli sehrává školní metodik prevence a jednotliví pedagogové, kteří dokážou přímo ovlivnit formu a efektivitu primárně preventivního působení a aktivit. Z praxe víme, že nabídka primárně preventivních aktivit pro žáky běžných škol je dostatečná, záleží na množství uvolněných finančních prostředků ředitelem školy a dostupnosti. Není tomu tak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde je poptávka vyšší než nabídka. V praxi jsou pedagogové jedinými zprostředkovateli primárně preventivních aktivit mimo rámcových vzdělávacích programů.

## **2.1 Vzdělávání žáků základní školy praktické**

Vzdělávání žáků s mentálním postižením upravuje mimo jiné Školský zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším vzdělávání v platném znění. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je dle § 16 osoba:

- se zdravotním postižením – mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování,
- se zdravotním znevýhodněním – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání,
- se sociálním znevýhodněním – rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní nebo ochranná výchova a postavení azylanta nebo žadatele o azyl.

Žáci s mentálním postižením se řadí mezi žáky se zdravotním postižením, se speciálními vzdělávacími potřebami, vyžadující speciální vzdělávání. Jsou to ti žáci, u kterých na základě speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky školským poradenským zařízením (zákon výslovně uvádí, že speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje školské poradenské zařízení, nemůže tedy rozhodnout ani ředitel školy, ani zákonný zástupce, ani odborný lékař), byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby a jejich rozsah a závažnost jsou důvodem k zařazení do speciálního vzdělávání.

Tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Škola musí umožnit vytvoření nezbytných podmínek pro výchovu a vzdělávání žáků, včetně bezplatného užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek (viz níže podpůrná opatření) atd. Dále mají právo na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření patří využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě.<sup>14</sup>

Speciální vzdělávání žáků lze uskutečňovat ve čtyřech formách:

1. individuální integrace – buď v běžné škole, nebo ve zvláštních případech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,

<sup>14</sup> §1 odst. 2 Vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

2. skupinová integrace – vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení,
3. ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
4. kombinace forem 1. – 3.<sup>15</sup>

Ve školské praxi se upřednostňuje, aby žák se zdravotním postižením byl vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem, nebo možnostem a podmínkám školy.

Vzdělávání dětí s mentálním postižením je v současné době možné na pěti typech speciálních škol:

- mateřská škola speciální,
- základní škola praktická,
- základní škola speciální,
- odborné učiliště,
- praktická škola.<sup>16</sup>

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“<sup>17</sup>

Zákon dále uvádí dva druhy stupňů vzdělání na úrovni základního vzdělání:

- stupeň základního vzdělání – dosáhne žák úspěšným zakončením devátého ročníku vzdělávacího programu základního vzdělávání, tedy i žák základní školy praktické,
- stupeň základů vzdělání – se výslovně stanoví pro žáky základní školy speciální, kteří úspěšně zakončí devátý nebo desátý rok školní docházky.

---

<sup>15</sup> § 3 vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

<sup>16</sup> § 5 písm. f vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

<sup>17</sup> § 44 cíle základního vzdělávání Zákona č. 561/2004 Sb.



## 2.2 Základní škola praktická

„Posláním základní školy praktické je speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobnostních kvalit při respektování jejich individuálních zvláštností a možností. Konečným cílem výchovné a vzdělávací práce je příprava žáků na zapojení, v optimálním případě na úplnou integraci do běžného občanského života.“ (Švarcová, 2006, s. 73)

Žáky základní školy praktické jsou děti s lehkou mentální retardací. O zařazení žáka do základní školy praktické rozhoduje ředitel školy ve správním řízení na základě doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení se souhlasem zákonného zástupce žáka.

Jak vyplývá již z názvu vzdělávací instituce, jedná se o školu s praktickým zaměřením. Prostředí školy by měly tvořit různé dílny a pracovny, kde se žáci učí praktickým dovednostem – cvičná kuchyně, dřevodílna, kovodílna, keramická dílna, zahrada, pozemky, skleníky, místnosti pro šití a další odborné pracovny. V této souvislosti však do značné míry záleží na prostorovém a materiálním zajištění školy.

Základní škola praktická má 9 ročníků. Člení se na první (1. - 5. ročník) a druhý stupeň (6. - 9. ročník). Při vzdělávání žáků základní školy praktické vychází kvalifikovaní pedagogové z konkrétních znalostí problémů jednotlivých žáků, což umožňuje vzdělávat žáky v duchu individuálního přístupu. Vyučování vyžaduje speciální učební metody, vhodný výběr učiva a v neposlední řadě je v třídách snížen počet žáků (Maximální počet žáků v základní škole praktické je 14, minimální 6). V současné době se vyučuje podle vzdělávacího programu zvláštní školy č. j. 22 980/97-22.

**Učební plán vzdělávacího programu zvláštní školy, č. j. 22 980/97-22,** rozšířený o 1 vyučovací hodinu v 8. ročníku, na základě Metodického pokynu č. j. 11 818/2005-22. Aktualizovaný učební plán vzdělávacích programů pro vzdělávání žáků s mentálním postižením č. j. 22 115/2005-24.

Tab. 1: Učební plán vzdělávacího programu zvláštní školy, č. j. 22 980/97-22

Předmět	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Český jazyk	5	5	5	6	6	6	5	5	4
Prvouka	2	2	2						
Vlastivěda				1	1	1			
Přírodověda				1	1	1			
Občanská výchova							1	1	1
Dějepis							1	1	1
Zeměpis							1	1	1

Matematika	4	4	4	5	5	5	5	4	4
Přírodopis							2	2	1
Fyzika							1	1	1
Chemie									1
Hudební výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Výtvarná výchova	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Rýsování								1	1
Pracovní vyučování	3	3	3	4	5	5	6	6	8
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Řečová výchova	2	2	2	1	1	1			
Doplňovací hodiny				1	1	1	1	1	1
Disponibilní dotace*/							1	1	
<b>Týdenní časová dotace</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>

\*/ Disponibilní dotaci lze využít

a/ v 7. ročníku pouze k rozšíření některého povinného předmětu, hodina má charakter volitelného předmětu a je zařazena v učebním plánu samostatně, hodnotí se společně s předmětem, který rozšiřuje.

b/ v 8. ročníku pouze na zvýšení hodinové dotace některého povinného předmětu, na zvýšení hodinové dotace některého předmětu s jeho současnou integrací s jiným předmětem, na zařazení nově zavedeného volitelného předmětu.<sup>18</sup>

### **2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením**

V souvislosti s novými principy kurikulární politiky se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém dokumentů, které vycházejí ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění (školský zákon) a Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha). Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny ve dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací program (RVP), závazné pro vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP), které představují školní úroveň. Od 1. září školního roku 2007/2008 je v prvním a šestém ročníku obsah vzdělání základní školy praktické upraven RVP ZV, který vymezuje zejména konkrétní cíle, formy, délku a obsah vzdělávání.<sup>19</sup> V příštím školním roce se bude dle RVP vyučovat ve druhém a sedmém ročníku a dále bude postupovat chronologicky. Žáci, kteří úspěšně dokončí základní vzdělání, dosáhnou stupně „základní vzdělání“, realizovaný oborem vzdělání „základní škola“. Žáci, kteří z důvodu snížené úrovně rozumových schopností nemohou zvládat požadavky obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu základní školy, se vzdělávají podle přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). Žáci

<sup>18</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktualizovane-ucebni-plany-vzdelavacich-programu-pro-vzdelavani-zaku-s-mentalnim-postizenim-c-j-22-115-2005-24> ze dne 10. 5. 2005

<sup>19</sup> § 4 Zákona č. 561/2004 Sb.

mají povinnost plnit školní docházku po dobu devíti let, nejvýše však do konce roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.<sup>20</sup> (Brychnáčová, Zahradníková, 2005)

V RVP ZV – LMP jsou formulovány cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací obsah (očekávané výstupy vzdělávacích oborů, učivo). Cíle základního vzdělávání představují zaměření základního vzdělávání, o které má škola usilovat, aby docházelo k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

### **2.3.1 Klíčové kompetence a vzdělávací oblasti**

Klíčové kompetence jsou považovány za nejdůležitější kategorii, které má každá škola v průběhu základního vzdělávání utvářet a rozvíjet. Klíčové kompetence jsou souborem dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, komplexní „výbavy“, která žákům umožní efektivněji jednat a lépe využívat všeho, čemu se naučili – např. při vstupu na trh práce. Jednotlivé klíčové kompetence se navzájem prolínají, jsou multifunkční a mají nepředmětovou podobu. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity činností, které ve škole probíhají. (Brychnáčová, Zahradníková, 2005).

Klíčových kompetencí je celkem šest a devět vzdělávacích oblastí. Mezi šest klíčových kompetencí se řadí:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Devět vzdělávacích oblastí ve shodě s RVP, z nichž každá oblast je tvořena jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, jsou rozděleny následovně (Brychnáčová, Zahradníková, 2005):

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie);
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět);

---

<sup>20</sup> § 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.

- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis);
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce);

**V následujícím textu vybereme ty kompetence, jichž má žák po ukončení základní školy dosáhnout, a očekávané výstupy ze vzdělávacích oblastí, které se přímo vztahují k primární prevenci rizikového chování (event. paradivadelním systémům), jak jsou popsány v RVP ZV – LMP:**

Kompetence k učení:

- žák používá základní pojmy z různých vzdělávacích oblastí,
- uvědomuje si význam vzdělání v kontextu s pracovním uplatněním.

Kompetence k řešení problémů

Zde vnímáme nejužší propojení s paradivadelním systémem využívaným k primární prevenci rizikového chování, a sice v kvalitativní části výzkumu zkoumaného fenoménu divadla fórum:

- žák vnímá problémové situace, rozpozná problémy a hledá nejvhodnější způsob řešení,
- řeší samostatně běžné životní situace a přiměřeně ke svým možnostem překonává životní překážky,
- přijímá důsledky svých rozhodnutí,
- nenechá se při řešení problému odradit nezdarem,
- dokáže popsat problém a svěřit se s ním, při řešení složitějších problémů požádá o radu a řídí se jí,
- dokáže přivolat pomoc v případě ohrožení vlastní nebo jiné osoby.

Kompetence komunikativní:

- žák vyjadřuje své názory, postoje a umí vhodnou formou obhájit svůj názor,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální:

- žák má povědomí o základních mravních hodnotách v rodině i ve společnosti,
- rozpoznává nevhodné a rizikové chování, uvědomuje si jeho možné důsledky,

- navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, respektuje druhé lidi a snaží se upevňovat dobré mezilidské vztahy,
- posiluje sociální chování a sebeovládání, je vnímavý k potřebám starých, nemocných a postižených lidí,
- uvědomuje si nebezpečí možného psychického i fyzického zneužívání vlastní osoby.

#### Kompetence občanské:

- žák zná základní práva a povinnosti občanů, respektuje společenské normy a pravidla soužití,
- chápe nebezpečí rasismu a xenofobie,
- chrání své zdraví, uvědomuje si význam zdravého životního stylu, podílí se na ochraně životního prostředí,
- dokáže se chovat v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka podle pokynů kompetentních osob a uplatnit osvojené dovednosti a postupy.

#### Kompetence pracovní:

- žák dodržuje zásady bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce, ochrany životního prostředí a společenských hodnot a uplatňuje je při pracovních činnostech.

#### Český jazyk a literatura – očekávané výstupy

##### Literární výchova

- Umět ústně formulovat dojmy z četby divadelního nebo filmového představení.

#### Člověk a jeho svět – očekávané výstupy

##### Lidé kolem nás

- projevovat toleranci k odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům,
- vědět, jak se chovat při setkání s neznámými lidmi,
- dodržovat pravidla pro soužití ve škole, v rodině, v obci (městě),
- rozpoznat ve svém okolí nevhodné jednání a chování vrstevníků a dospělých,
- znát základní práva dítěte, práva a povinnosti žáka školy.

##### Člověk a jeho zdraví:

- uplatňovat hygienické návyky a zvládat sebeobsluhu,

- dodržovat zásady bezpečného chování tak, aby neohrožoval zdraví své a zdraví jiných,
- uplatňovat základní pravidla silničního provozu pro chodce,
- dokázat sdělit své zdravotní potíže a pocity,
- zvládnout ošetření drobných poranění,
- uplatňovat základní dovednosti a návyky související s preventivní ochranou zdraví a zdravého životního stylu,
- uplatňovat základní pravidla silničního provozu pro cyklisty,
- poskytnout první pomoc při drobných úrazech a přivolat lékařskou pomoc,
- mít osvojené jednoduché způsoby odmítání návykových látek.

### Člověk a společnost – očekávané vstupy

#### Člověk ve společnosti:

- mít základní informace o sociálních, právních a ekonomických otázkách rodinného života a rozlišovat postavení a role rodinných příslušníků,
- respektovat mravní principy a pravidla společenského soužití,
- uplatňovat vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích a rozlišit projevy nepřiměřeného chování a porušování společenských norem,
- rozpoznat hodnoty přátelství a vztahů mezi lidmi a být ohleduplný ke starým, nemocným a postiženým spoluobčanům,
- být seznámen s nebezpečím rasismu a xenofobie,
- kriticky přistupovat k projevům vandalismu,
- tolerovat kulturní zvláštnosti, názory a zájmy minoritních skupin ve společnosti.

#### Stát a právo

- znát základní práva a povinnosti občanů,
- uvědomovat si rizika porušování právních ustanovení a důsledky protiprávního jednání.

#### Péče o občana

- rozeznat nebezpečí ohrožení sociálně patologickými jevy,
- využívat v krizových situacích služeb pomáhajících profesí.

#### Mezinárodní vztahy

- uvést příklady mezinárodního terorismu.

## Člověk a příroda – očekávané vstupy

### Biologie člověka

- rozlišovat příčiny, případně příznaky běžných nemocí a uplatňovat zásady jejich prevence a léčby.

## Člověk a zdraví – očekávané výstupy

- chápat význam dobrého soužití mezi vrstevníky i členy rodiny,
- uvědomovat si základní životní potřeby a jejich naplňování ve shodě se zdravím,
- projevovat zdravé sebevědomí a preferovat ve styku s vrstevníky pozitivní životní cíle, hodnoty a zájmy,
- respektovat zdravotní stav svůj i svých vrstevníků a v rámci svých možností usilovat o aktivní podporu zdraví,
- dodržovat správné stravovací návyky a v rámci svých možností uplatňovat zásady správné výživy a zdravého stravování,
- uplatňovat způsoby bezpečného chování v sociálním kontaktu s vrstevníky, při komunikaci s neznámými lidmi, v konfliktních a krizových situacích a v případě potřeby vyhledat odbornou pomoc,
- uplatňovat osvojené sociální dovednosti při kontaktu se sociálně patologickými jevy,
- zaujímat odmítavé postoje ke všem formám brutality a násilí,
- dát do souvislosti zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a provozováním hazardních her,
- pochopit souvislosti mezi konzumací návykových psychoaktivních látek a poškozováním zdraví a životního stylu,
- vědět o centrech odborné pomoci a vyhledat a použít jejich telefonní čísla,
- chovat se odpovědně při mimořádných událostech a prakticky využívat základní znalosti první pomoci při likvidaci následků hromadného zasažení obyvatel.

### Činnosti ovlivňující zdraví:

- odmítat drogy a jiné škodliviny jako neslučitelné se zdravím a sportem,
- uplatňovat bezpečné chování v silničním provozu.

## **2.3.2 Průřezová témata**

Dalším stavebním formativním prvkem RVP ZV - LMP jsou průřezová témata reprezentující aktuální problémy současného světa. Průřezová témata rozšiřují poznání

žáků, obohacují jejich osobnost a vztahy s jinými lidmi, podporují utváření vhodných postojů, mají vliv na celkovou atmosféru školy a propojují činnosti uplatňované ve výuce s činnostmi mimo výuku a mimo školu. Úzce se propojují se vzdělávacím obsahem, a tím se podílejí na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. „Jejich zařazení je důležité pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata mají silný výchovný aspekt a pomohou v osobnostním a charakterovém rozvoji žáků s lehkým mentálním postižením, především pak v jejich postojích a utváření hodnotového systému. Všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV lze do vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením zařadit s tím, že budou korespondovat s náplní a očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů. Škola musí do vzdělávání na 1. i 2. stupni zařadit všechna průřezová témata, která nemusí být obsažena v každém ročníku. Ve svém ŠVP si škola uvedená průřezová témata obsahově upraví podle konkrétních vzdělávacích potřeb žáků, přizpůsobí podle specifických podmínek školy. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova,
- Výchova demokratického občana,
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- Multikulturní výchova,
- Environmentální výchova,
- Mediální výchova.“ (Brychnáčová, Zahradníková, 2005, s. 68)

Oblasti primární prevence rizikového chování a paradivadelním systémům má nejbližší první z průřezových témat, a sice Osobnostní a sociální výchova. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Učivem se stává jak sám žák, skupina, tak i běžné situace každodenního života.

## **2.4 Osobnostní a sociální výchova**

Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV) je povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách od září r. 2007. Je průřezovým tématem, to znamená, že má prostupovat napříč výukou od 1. do 9. třídy. Jednoduše můžeme říci, že se zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti, dovedností, postojů prostřednictvím



využívání praktických aktivit, prožitkových metod, her. V rámci PPRCH vidíme její největší přínos v rámci prevence šikany, kyberšikany a násilí obecně. OSV pracuje totiž se skupinovou dynamikou, aktuálním dění ve třídě a historií třídního kolektivu.

Vzhledem k primární prevenci rizikového chování považujeme OSV za důležitou především v následujících oblastech:

- a) pomáhá podporovat sebereflexi a sebeřízení žáků, usnadňuje dodržování pravidel chování během vyučování a zabývá se aktuálními problémy třídy,
- b) nastavuje dodržování pravidel chování ve třídě,
- c) rozvíjí praktické životní dovednosti,
- d) žáci se učí přímým tréninkem dovedností – porozumí smyslu dovednosti, porozumí mu a opakovaně je procvičují v reálných nebo modelových situacích,
- e) dovoluje vztahovat si probíraná témata k vlastní osobnosti, k vlastní zkušenosti a k vlastním potřebám,
- f) umožňujeme žákům pojmenovávat a řešit jejich aktuální problémy ve třídě,
- g) vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků,
- h) přizpůsobuje se tématům konkrétních žáků, jejich potřebám a aktuálním vztahům ve třídě,
- i) umožňuje změnu postojů, dovedností,
- j) vytváří prostor pro otevřenou komunikaci a samostatné rozhodování žáků. (Srb a kol., 2007)

Osobnostní a sociální výchova má různé formy uplatnění:

- a) „Pravidelné třídnické hodiny,
- b) Školní prožitkové kurzy,
- c) Projektové vyučování,
- d) Samostatný předmět OSV,
- e) Volitelné semináře a kroužky.“ (Srb a kol., 2007, s. 16)

Cíle v OSV můžeme formulovat směrem k několika kategoriím: zážitek, znalost, dovednost, pravidla a postoje. (Srb a kol., 2007) Žáci získávají nové zážitky prostřednictvím různých her a technik, které mají indoorovou i outdoorovou podobu, jsou realizovány individuálně nebo skupinově, využívají nejrůznějších materiálů. Následně své zkušenosti žáci sdílí a učí se reflexi, empatii, sdílení a naslouchání. Osvojují si nové znalosti, které se přímo váží k určitému tématu nenásilnou formou, formou hry. Žáci trénují určité dovednosti a postoje. Z hlediska postojů jde o posilování

pozitivních a žádoucích postojů a upozornění či eliminace rizik postojů nevhodných. Vše se děje v prostředí, které má určitá pravidla – vzhledem ke skupině, prostředí a sobě samému.

V rámci zásobníku metod OSV uvádí autoři jako jednu z technik **Divadlo fórum**, charakterizovanou: „Žáci si formou improvizovaného divadla vyzkoušejí řešení problematických situací, do kterých se dostávají.“ (Dubec, 2007, s. 3) Jak sám autor podotýká, nejde o divadlo fórum v „čisté podobě“. Divadlo fórum je v rámci OSV pojímáno jako jedna z metod použitelná s celým třídním kolektivem, s doporučenou pravidelnou indikací (například jednou za pololetí) při třídnické hodině. Dále může být tato metoda využitelná jako reakce na aktuální situaci, která nám pomůže rychle a efektivně na vzniklou situaci nahlédnout. A v neposlední řadě jako metoda vhodná pro nácvik vzdorování manipulativní komunikaci, odmítání drog a návykových látek a rovněž odmítání šikany. Předpokládaný časový rozsah metody dle OSV je 45 minut při předehrání jedné situace s rozbohem, optimální jsou dvě spojené vyučovací hodiny. Metoda divadla fórum je použitelná obzvláště v situacích, kdy chceme žákům umožnit, aby popsali konfliktní (obtížné) situace, do kterých se ve třídě dostávají. Dále v případě, kdy chceme zajistit, aby žáci mohli sdílet a obohacovat své zkušenosti s řešením problematických situací ve třídě. Nebo v případě, kdy chceme žákům plánovaně představit určité efektivní strategie řešení problémů. Přínos této metody můžeme spatřovat v rozvoji schopnosti řešit problémové situace, kdy si žáci efektivní chování zkoušejí přímým vstupem do určitých rolí; metoda slouží k pojmenování konfliktních situací a představení možných způsobů jejího řešení. (Dubec, 2007) Můžeme říci, že metoda divadla fórum v rámci OSV využívá základního principu a tím žáky naučit čelit určité formě útlaku (problému, konfliktu) vhodnými postoji a komunikačními dovednostmi, které si vyzkouší prostřednictvím vstupu do role, a poté je aplikují do běžného třídního života. Dubec (2007) dále upozorňuje, že při práci s metodou divadla fórum je důležité dodržovat pravidla: během hraní nesmí dojít k proměně charakteru postavy; je zakázáno řešit situace pomocí „kouzel“; situaci je zakázáno řešit pomocí fyzického násilí; nikdo z diváků (žáků) nesmí být do přechodu do role aktivního herce nucen.

Na závěr této podkapitoly předkládáme rozpracování divadla fórum v rámci RVP ZV autorek V. Neužilové a M. Pavlovské.<sup>21</sup>

#### **Anotace:**

---

<sup>21</sup> Zdroj: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14771/DIVADLO-FORUM.html/>

Předkládáme scénář, který byl realizován. Protože se jedná o tematiku velmi aktuální v době lyžařských školních výcvikových kurzů, nabízeli jsme toto DF jako preventivní program.

#### **Klíčové kompetence:**

1. Základní vzdělávání -> Kompetence k řešení problémů -> vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.

2. Základní vzdělávání -> Kompetence občanské -> „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí.

3. Základní vzdělávání -> Kompetence sociální a personální -> přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co druzí lidé myslí, říkají a dělají.

#### **Očekávaný výstup:**

1. základní vzdělávání -> Doplnující vzdělávací obory -> 2. stupeň -> Dramatická výchova -> rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí.

#### **Mezioborové přesahy a vazby:**

Nejsou přiřazeny žádné mezioborové přesahy.

#### **Průřezová témata:**

1. Základní vzdělávání -> Osobnostní a sociální výchova -> Řešení problémů a rozhodovací dovednosti.

2. Základní vzdělávání -> Osobnostní a sociální výchova -> Mezilidské vztahy.

## **2.5 Žáci základní školy praktické**

Následující kapitola poskytuje základní vhled do problematiky žáků s lehkým mentálním postižením. Žáci s lehkým mentálním postižením tvořili cílovou skupinou kvalitativní části výzkumu, diváky divadla fórum. Podkapitola vymezuje mentální retardaci jako takovou, definici, její příčiny, četnost v populaci, klinické projevy, dále vybrané psychologické a jiné aspekty mentální retardace: myšlení, řeč a komunikace, emoční prožívání a odlišnost motivace, nápadnosti v chování a socializaci. Znalost specifík těchto vybraných oblastí u žáků základních škol praktických je důležitá pro

všechny druhy intervencí ve smyslu paradivadelních systémů v oblasti primární prevence rizikového chování, nebo v oblasti tvorby primárně preventivních programů pro tuto cílovou skupinu.

### **2.5.1 Mentální retardace**

Švarcová (2006, s. 29) definuje mentální retardaci jako: „Trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku.“

Vágnerová (2004, s. 289) píše „Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit...Neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.“

Valenta (2003, s. 14) definuje mentální retardaci takto: „Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.“

Ze speciálně pedagogických disciplín se problematikou mentálně postižených zabývá psychopedie definovaná Valentou (2003, s. 4) jako „Interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciární), prognostikou mentální retardace (popř. jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.“

Pro dramaterapeutickou intervenci u žáků základních škol speciálních je vedle obecných charakteristik mentální retardace – příčiny vzniku, atd. důležité také znát psychologické zvláštnosti dětí s mentální retardací, nápadnosti v emočním prožívání, chování, osobnosti, komunikaci a socializaci. Pro potřeby této práce postačí bližší charakteristika psychických funkcí nezbytných pro kognitivní proces, a to myšlení a řeč, dále schopnost učení; rozebereme emoční prožívání a odlišnost motivace a dále některé nápadnosti v chování osob s mentálním postižením. V neposlední řadě se budeme zabývat problematikou socializace.

K mentálnímu postižení může vést celá řada různých příčin, které se ovlivňují. Franiok (2002, s. 7) uvádí: „Většinou vzniká součinností vrozených a environmentálních faktorů. Musíme brát v úvahu vícekrát publikovaný fakt, že v 15 – 30 % případů zůstává příčina mentální retardace neobjasněna.“ Mentální retardace může být způsobena příčinami vnitřními (endogenními) a vnějšími (exogenními). Mezi

endogenní příčiny řadíme vlivy dědičné (hereditární), kde základem je porucha struktury nebo funkce genetického aparátu – odlišný počet nebo struktura autozomů (trizomie 21. chromozomu – Downův syndrom), pohlavních chromozomů, mutace genů, atd. Exogenní příčiny můžeme dále dělit podle času vzniku na prenatální (od početí do narození), perinatální (těsně před, v průběhu porodu, nebo krátce po něm), postnatální (po narození). Zde je výčet některých možných příčin mentálního postižení: následky infekcí a intoxikací (onemocnění matky zarděnkami, toxoplasmóza, zánět mozku), následky úrazů nebo fyzikálních jevů (mechanické poškození mozku při porodu), nedostatek plodové vody, vrozené vady lebky a mozku, předčasný porod, nízká porodní váha, vážné duševní poruchy, psychosociální deprivace, atd. Další a úplnější výčet příčin a detailnější popis uvádí různá psychopedická literatura. Co se týče četnosti a výskytu mentální retardace v populaci uvádí Švarcová (2006) na základě kvalifikovaných odhadů počet 3 % občanů, z nichž největší počet 2,6 % připadá na postižené lehkou mentální retardací, lidí s těžkou a hlubokou mentální retardací je přibližně 0,1 - 0,2 % v populaci. Absolutní počet lidí s mentální retardací není v naší populaci znám. Předpokládá se, že v naší republice žije asi 300 000 osob s mentálním postižením.

Švarcová (2006) také uvádí výčet určitých společných znaků mentálního postižení, jejichž individuální modifikace jsou závislé na druhu mentální retardace, na její hloubce, rozsahu, na tom, zda jsou rovnoměrně postiženy všechny složky psychiky, nebo zda jsou výrazněji postiženy některé psychické funkce a duševní vývoj je nerovnoměrný.

„Lehká a středně těžká mentální retardace se klinicky projevuje zejména:

- zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků,
- sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů,
- sníženou mechanickou a zejména logickou paměť,
- těkavostí pozornosti,
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování,
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulsivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování,
- citovou vzrušivostí,
- nedostatečnou rozvinutostí volných vlastností a sebereflexe,
- sugestibilitou a rigiditou chování,

- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoj vlastního „já“,
- opožděným psychosexuálním vývojem,
- nerovnováhou aspirací a výkonu,
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí,
- poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a komunikaci,
- sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům a některými dalšími charakteristickými znaky.“ (Švarcová, 2006. s. 41)

Při výchovně-vzdělávacím procesu se jasně dokazuje, že mentální postižení není prakticky zcela neměnné, ale že je možné vhodným pedagogickým působením dosáhnout zlepšení. Tím nevyvrácíme názor, že mentální retardace je trvalá. V závislosti na etiologii a kvalitě stimulace (výchovné, výukové a terapeutické) lze dosáhnout možného zlepšení.

Nyní přejdeme k několika dílčím charakteristikám výše zmiňovaných projevů mentální retardace.

## **2.6 Vybrané psychologické a jiné aspekty mentální retardace**

V následující kapitole se zaměříme na vymezení specifických psychologických a jiných aspektů u jedinců s mentálním postižením.

### **2.6.1 Myšlení**

„Myšlení nám umožňuje vymezit pojmy, vystihnout vztahy mezi nimi, z jedněch poznatků vyvozovat druhé, vytvářet systémy operací; zahrnuje soubor procesů, které operují s názornými představami, symboly, slovy, pojmy, větami, výroky, principy atd. Zároveň nám umožňuje řešit problémy, jak teoretické, poznávací, ale především praktické v nejrůznějších oblastech každodenního života. Za vrcholný proces lidského poznávání se považuje myšlení slovní (verbální, propoziční), které je těsně spjata s řečí (vnější: mluvenou a psanou a vnitřní: řešení problému „pro sebe“). Řeč tedy funguje jako „nástroj myšlení“, ale její funkce je širší. Jednou z podmínek, která napomáhá rozvoji verbálního myšlení, je rozvinutí řeči.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 89 -91) Řeč, komunikační schopnost jedinců s mentálním postižením jsou různou mírou narušeny (viz níže), od toho se analogicky odvíjí i různá úroveň myšlení, které ovlivňují i další kognitivní deficity mentální retardace. Myšlení jedinců s mentálním postižením můžeme shrnout do následujících výpovědí:

- jedinci dosáhnou v nejlepším případě úrovně konkrétních logických operací,

- myšlení je zatíženo přílišnou konkrétností,
- myšlení je neschopno vyšší abstrakce a generalizace, nepřesností a chybami v analýze a syntéze,
- uvažování je vždy vázáno na realitu,
- jedinci se nedokážou odpoutat od vlastního pohledu, vlastních pocitů a potřeb, které pak poznávání zkreslují; neschopnost nadhledu se projeví sníženou kritičností a vyšší sugestibilitou,
- myšlení je charakterizováno omezenou schopností abstrakce a zobecňování, omezuje se na konkrétní situační souvislosti,
- děti s mentálním postižením nedovedou používat obecné pojmy,
- myšlení je chudé a neproduktivní, charakteristické značnou stereotypností a rigiditou,
- myšlení je stereotypní a málo pružné,
- myšlení je nekritické – nepochybují o správnosti okamžitých domněnek,
- jedincům chybí sekvenční myšlení (kvalita myšlení)- nechápu sled věcí a jevů, nesprávně vnímají logické souvislosti a časovou následnost; nejsou schopni odhadnout, jak dlouho bude něco trvat; nedokážou hospodařit s časem.
- často zcela chybí vyšší sekvenční myšlení, které umožňuje koordinovat, řadit, provádět a dokončovat jednotlivé činnosti, např. řešit matematické úlohy. (Valenta, Müller, 2003, Vágnerová, 2004, Švarcová, 2006)

Rozvoj myšlení u dětí s mentálním postižením klade nároky na systematické vzdělávání, kdy si děti osvojují vědomosti, dovednosti a návyky odpovídající jejich rozumovým schopnostem a aktuální úrovni získaných poznatků.

## 2.6.2 Řeč, komunikace

Komunikace patří k nejvýznamnějším prostředkům socializace. Je „nástrojem myšlení“ a poznání. Nejznámější dělení komunikace na složku verbální a neverbální postačí pro potřeby tohoto textu.

Verbální komunikace je z kvalitativního hlediska nejdůležitějším kódem, spočívá ve sdělování myšlenek, jejím prostřednictvím získáváme okolo 10 % informací. Jak uvádí Valenta M. a Müller (2003), je z větší části verbální komunikace nedostupná jedincům s hlubším stupněm mentálního postižení. Z tohoto důvodu je pro psychopeda důležitá schopnost využívat prostředky zvukové komunikace a řeči těla. Zvukovou komunikaci lze dále strukturovat na extralingvistickou a paralingvistickou. Při

extralingvistické komunikaci je zvuk nositelem významu – „hm“ jako vyjádření souhlasu, při paralingvistické komunikaci jsou nositelem významu prozodické systémy řeči – melodie a rytmus řeči, dynamika řeči, výraz, ticho a pauza. Paralingvistické prostředky zvukové komunikace jsou dostupné právě i jedincům s hlubším mentálním postižením. Při dramaterapeutické intervenci je důležité mít tyto skutečnosti na paměti. Mnoho technik je zaměřeno na rozvoj komunikace, která jak již bylo zmíněno, patří mezi nejdůležitější prvky socializace, plnohodnotného začlenění jedince do společnosti. Neverbální komunikaci, řeč těla, body language lze dále dělit na mimiku, gestiku, haptiku, kineziku, posturiku a proxemiku. Valenta M. dále uvádí mezi prostředky body language parametry neurovegetativní (pocení, zrudnutí), věcné (manipulace s věcmi jako jsou brýle, atp.), fyziognomické (tetování, módní doplňky). Při intervenci z pohledu neverbální komunikace hraje důležitou roli mimo jiné haptika (komunikace dotykem). Pro žáky je dotyk (pohlazení, přátelské poplácání po rameni) velmi důležitý, obzvláště pocházejí-li z prostředí, kde nejsou dotyky dostatečně stimulovány. Následuje samotné vymezení narušení komunikační schopnosti žáků s mentální retardací.

Při mentální retardaci všech stupňů je vždy vývoj řeči opožděn. Jednotlivé příznaky jsou závislé na etiologii onemocnění, jsou individuální a velmi variabilní. Řeč bývá narušena jak z obsahového hlediska, tak formálně. Narušení obsahové stránky řeči se projevuje nedostatečnou nebo vágní slovní zásobou, narušenou gramatickou stránkou řeči, formální stránka např. v méně přesné výslovnosti. Narušeny jsou i modulační faktory řeči (melodie, dynamika, tempo, rytmus, atd.). Vývoj řeči a pozdější úroveň komunikačních schopností závisí na stupni mentálního postižení, přiblížíme si tedy jednotlivé stupně mentální retardace v kontextu s narušením komunikační schopnosti.

Při lehké mentální retardaci nemusí být počátek vývoje řeči výrazně narušen, opoždění se projeví až na vyšších vývojových úrovních. Opoždění celkového vývoje u dětí se středně těžkou mentální retardací se projeví obvykle již v kojeneckém nebo nejpozději v batolecím období. V průběhu dětství si dokážou děti osvojit slovní zásobu pro komunikaci s okolím. Zde jsou velké rozdíly, podle toho, zda se dítě nachází při horní nebo dolní hranici. V pásmu těžké mentální retardace se některé děti naučí jen několik slovních stereotypů, nebo se nenaučí mluvit vůbec. Častou příčinou je kombinace s jinou vadou. V pásmu hluboké mentální úrovně je celkově postižen intelekt, mobilita. Jedinci si neosvojí ani základy mluvené řeči, rozumění je omezeno jen na nejběžnější pokyny. Reagují zejména na emoční tón hlasu. Komunikace je pouze



globální, založená na vyjádření emocí (relaxace, úsměv při spokojenosti, pláč, tenze při nespokojenosti). (Škodová, Jedlička, 2003)

### **2.6.3 Emoční prožívání a odlišnost motivace**

Emocionalita je jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti, která ovlivňuje prožívání a chování jedince. Emoce mají v životě dětí s mentálním postižením velký význam a patří k nejvýznamnějším motivačním činitelům jejich vývoje. V závislosti na etiologii mentálního postižení je celkové emoční prožívání jedince změněno. „Obvykle jde o zvýšenou dráždivost, větší pohotovost k afektivním reakcím či mrzuté náladě. V každém případě však platí, že emoční prožívání je základním mechanismem autoregulace.“ (Vágnerová, 2004, s. 295) Děti s mentálním postižením jsou ve většině emočně nevyspělé, mají menší schopnost ovládat se – reagují neadekvátně, méně přiměřeně díky nedostatečnému ovládnutí citů intelektem, nekorigují své city vzhledem k situaci. City dětí s mentální retardací jsou nedostatečně diferencovány dlouhou dobu, rozsah jejich prožitků je nevelký, prožívají buď spokojenost – nespokojenost, téměř u nich neexistují jemné odstíny prožívání. Dále bývají city neadekvátní podnětům vnějšího světa svojí dynamikou. Jejich neproporcionalita, se pak projevuje v nepřiměřenosti určitého chování: rychlé přechody nálad, nepřiměřená lehkost a povrchnost prožívání vážných životních událostí, nadměrná síla a netečnost prožívání, často vznikající na základě nepodstatných příčin. (Švarcová, 2006) Rubínšteinová (in Müller, 2001, s. 25 -26) shrnuje výčet zvláštností emotivity jedinců s mentální retardací do následujících tezí:

- „dlouhodobá nedostatečná diferencovanost citů, city jsou na úrovni malého dítěte,
- city jsou často neadekvátní, neproporcionální svou dynamikou k podnětům vnějšího světa,
- egocentrické emoce silně ovlivňují tvorbu hodnot a postoje,
- slabé řízení citů intelektem,
- možný výskyt určitých chorobných citových projevů“.

Pod chorobnými (patologickými) citovými projevy si představme epizodické poruchy nálad (dysforie), ničím nemotivované povznesené nálady (euforie) charakterizované neutichajícím smíchem v situacích, které obyčejně smích neevokují, apatie charakterizované nepřiměřeností myšlenek a nálad pro dětský věk. (Müller, 2001)

Obecně platí, že city souvisí se základními psychickými potřebami. Všeobecně platí, že čím je jedinec závažněji mentálně postižen, tím více je závislý na okolí při uspokojování svých potřeb. Dalším aspektem je, že jedinci s mentálním postižením mají tendence uspokojovat své potřeby neodkladně a bez zábran. Neuspokojení jakékoliv potřeby může vyvolat zátěžové situace. Vágnerová (2004) uvádí tyto základní potřeby:

- **Potřeba stimulace** – u dětí s mentálním postižením je třeba, aby přicházející podněty pro psychický vývoj byly srozumitelné, přiměřené množstvím, kvalitou a délkou působení.
- **Potřeba poznávat** – okolní svět a porozumět mu. Učení považujeme za základní podmínku psychického vývoje, která je u dětí mentálním postižením narušena. Informace přicházející k dětem by měly být za prvé jim srozumitelné, musí se opakovat, měl by v nich určitý řád a pravidla, kterým porozumí.
- **Potřeba citové jistoty a bezpečí** – tato potřeba bývá u jedinců s mentální retardací obzvláště silná. Emoční jistota a fixace na blízkou osobu nebo prostředí je zdrojem rovnováhy a jistoty v okolí, které se jeví jako nesrozumitelné a nebezpečné. Závislost na blízké osobě nezřídka přetrvává až do dospělosti, kde se projevuje přetrvávající infantilností.
- **Potřeba seberealizace** – je závislá na stupni mentálního postižení. Je propojena s představou sebepojetí a sebehodnocení, které bývá i u lidí s lehkou mentální retardací pouze mechanickou akceptací názoru osoby, na niž jsou závislí. Lidé s mentálním postižením nedovedou rozhodovat o míře potřeby seberealizace, jsou i v tomto směru závislí na svém okolí.

Z výše uvedeného vyplývá, že techniky pracující s emocemi, nácviky zvládnání emočně vypjatých situací mají v celkové intervenci a aktivitách primární prevence nenahraditelné místo.

#### **2.6.4 Nápadnosti v chování**

V návaznosti na emoční prožívání přejdeme k nápadnostem v chování, které je do značné míry ovlivněno aktuálním prožíváním a řízeno emocionálními impulzy. Jak píše Vágnerová (2004, s. 297) „Podmínkou hodnocení určitého chování jako poruchového je schopnost porozumět obecně platným hodnotám a normám, pochopit jejich podstatu. Tato podmínka není u mentálně postižených vždy splněna.“ Nápadnostmi v chování rozumíme např. určité autostimulace (automatismy),

nepřiměřenosti aktivity sloužící k subjektivnímu vyjádření informace (sebepoškozování), se kterými se může terapeut v rámci intervence setkat. Jak jsme naznačili výše, je u jedinců s mentálním postižením v nedostatečné míře rozvinuta schopnost sebeovládání, mají zvýšenou pohotovost k afektivním reakcím, které nedokážou právě ovládat. Vždy je třeba zjistit podstatu takového chování, které může být signálem například nadměrné zátěže, určité potřeby, obranou v situaci, které nerozumějí atd. a pracovat s ní. U žáků s mentálním postižením se setkáváme také s agresivním chováním (agresivními atakami zcela nevyběrovými a situačně podmíněnými), které může mít podle Vágnerové (2004) následující příčiny:

- narůstající stres daný subjektivně nadměrnými sociálními požadavky, které jedinec s mentálním postižením nechápe a není schopen jim vyhovět;
- negativní postoj různých lidí, ponižování, odmítání apod., jemuž se brání;
- různá omezení, jejichž smyslu nerozumí;
- organické poškození mozku, které zvyšuje dráždivost a sklon k impulzivním a někdy i útočným reakcím.

Důležité je být na tyto situace připraven, podvědomě je předpokládat a vhodně s nimi pracovat.

### **2.6.5 Socializace**

„Úspěch socializace mentálně postižených žáků závisí na jejich schopnostech (ovlivněných primárním defektem i z něho plynoucím nedostatkem zkušeností), stejně jako na přiměřeném speciálně pedagogickém působení a přiměřeném zařazování do společenských skupin.“ (Müller, 2001, s. 33)

Pod pojmem socializace si v nejširším slova smyslu představíme pojem „zespolečňování“, postupné začleňování, zařazování, vrůstání jedince do společnosti a její kultury, proces neustále probíhajících interakcí mezi jedincem a prostředím. Socializace jedinců s mentálním postižením má svá specifika. Jedním z nich je fakt, že jedinci s mentálním postižením bývají majoritní společností stigmatizováni, negativně ohodnocováni. Hlavním problémem je obtížnost dorozumění s těmito lidmi, omezenější možnost odhadnout jejich reakce, které nebývají vždycky standardní, snížená schopnost sebeovládání a z toho vyplývající odlišnost chování od očekávané normy. (Vágnerová, 2004)

Za hlavní překážku socializace můžeme pokládat omezený rozvoj komunikačních a řečových kompetencí, porozumění řeči a samotné vyjádření.

Vágnerová (2004) popisuje charakteristické znaky při komunikaci zdravých lidí s lidmi s mentálním postižením: méně empatická, schematičtější, více protektivní a obvykle trvá kratší dobu, kde jde o asymetrickou interakci, kdy jedinec s mentálním postižením je v roli pasivního příjemce informací i požadavků, závislejší na aktivitě jiných lidí a průběh interakce nemůže příliš ovlivnit. Neflexibilita, rigidita chování zdravých lidí v této situaci může být dána nedostatkem informací, časovou náročností komunikace, nedostatkem respektu k možnostem lidí s mentálním postižením.

Müller (2001) poukazuje na problematiku sociálního učení, kdy vhodně modelované sociální učení (zejména v průběhu školní docházky) má velký formativní vliv na adekvátní způsoby sociální interakce, ale také na motivy jednání, postoje a rysy charakteru. Sociální učení by mělo být odstupňováno do několika fází: zprvu by mělo nejprve zahrnovat poznávání bližšího prostředí (blízkých interpersonálních vztahů), pak cizích prostředí za asistence důvěrně známých osob a nakonec samostatné jednání v těchto prostředích (s podporou a posléze bez podpory). Zde nacházíme využití v rámci hodin dramatické výchovy, dramaterapeutické intervence. Vytváření modelových situací, inscenování možných způsobů sociálních interakcí v rámci bezpečného prostředí skupiny, apod. Modelování a následné řešení různých situací musí být velmi citlivě a vhodně propracované. Problematika socializace jedince s mentálním postižením do společnosti, je také vázána na jeho rodinu (pokud nežije v některé z ústavních institucí), která se může také dostat do role stigmatizovaných. Další problémy jsou i v oblasti setkávání se s vrstevníky. Vstříc probourávání bariér mezi dětmi intaktními a dětmi s postižením jde školská integrace. Za poslední z mnoha specifík socializace jedinců jmenujme fakt, že děti s mentálním postižením preferují stereotypy v sociálních vztazích, a díky zvýšené závislosti na rodičích (a naopak) nejsou některé děti vybaveny potřebným aparátem dovedností a vědomostí pro proces postupného osamostatňování.

## **2.7 Žáci s lehkou mentální retardací**

U žáků s lehkou mentální retardací se na základě kvantitativního hodnocení IQ pohybuje v pásmu 69 – 50. Na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení se doporučuje nástup povinné školní docházky v základní škole praktické s výukou podle příslušného školního vzdělávacího programu. Případně se doporučuje integrace žáka v základní škole běžného typu v souladu s potřebami žáka a možnostmi základní školy. Vzdělávací obsah individuálního vzdělávacího plánu se upraví podle RVP ZV, kde jsou stanoveny podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími

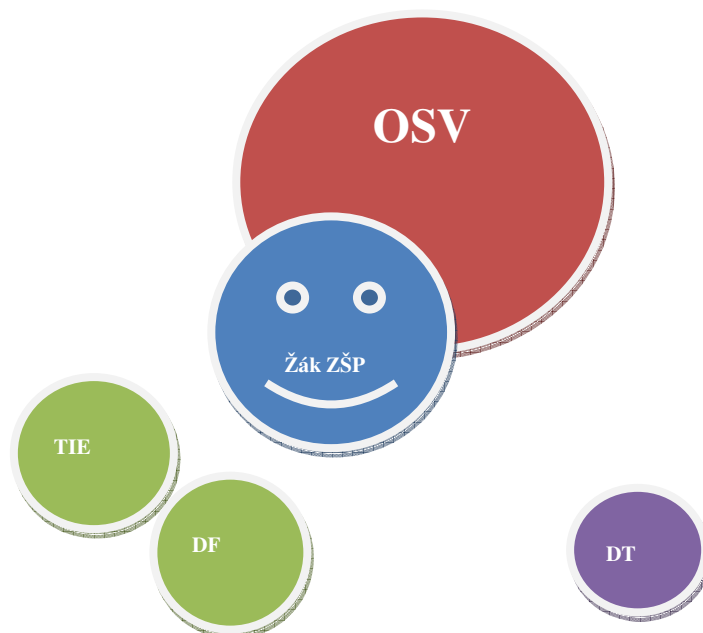
potřebami. Při sestavování se vychází z RVP ZP – LMP (přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením).

S nástupem do školy se u dětí projevují hlavní problémy, převážně při teoretické práci (český jazyk, matematika). Mnozí mají specifické problémy s čtením a psaním. V oblasti řeči a mluvy se jedná o opožděný vývoj řeči. Verbální projev je strohý, jednodušší, chudý, užívají kratších vět, neužívají abstraktní pojmy. Patrné jsou chyby i ve výslovnosti. Lidé s lehkou mentální retardací většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně, jsou schopni zapojit se do konverzace v každodenním životě. Řeč je konkrétní, stejně tak jako myšlení. Žáci nejsou schopni myslet abstraktně. Mají osvojeny základní pravidla logiky. V oblasti sociální adaptace jsou lidé s mentální retardací většinou plně nezávislí na svém okolí v sebeobsluze (cestování, nakupování), osobní péči (stravování, dodržování hygienických zásad). Většina je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání, převážně zaměřených na manuální práci. V praktických a domácích dovednostech jsou soběstační, kýžené normy však dosahují pomaleji. Velký význam pro správné osvojení základních praktických a pracovních návyků a dovedností má vhodné výchovné prostředí a zvolený systém učení. Důsledky lehké mentální retardace se projeví v situacích, když je postižený také značně sociálně a emočně nezralý, např. není schopen vyrovnat se s požadavky manželství nebo výchovy dětí, neschopen plnit řádně rodičovskou roli. (Valenta, Müller, 2003, Vágnerová, 2004, MKN, 2000)

# 3 PARADIVADELNÍ SYSTÉMY V PRIMÁRNÍ PREVENCÍ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH

V následující kapitole vymezíme námi zvolené paradivadelní systémy, které jsou uplatnitelné na základních školách praktických. Zvolenými systémy jsou divadlo ve výchově – paradivadelní systém edukační povahy, dramaterapie – paradivadelní systém terapeutické povahy, divadlo fórum – další paradivadelní systém. Divadlo fórum s žáky základních škol praktických je předmětem zkoumání kvalitativní části výzkumu. Tradiční místo měla na základních školách praktických dramatická výchova – paradivadelní systém edukační povahy. Se zavedením Školních vzdělávacích programů vstupuje do škol Osobnostní a sociální výchova (viz kap. 2.4), která má k paradivadelním systémům blízký vztah. Obdobně jako paradivadelní systémy pracuje se skupinovou dynamikou, používá obdobné techniky, metody a formy práce.

Cílem této kapitoly není popsat do hloubky zmíněné systémy, ale vymezit je v rámci primární prevence rizikového chování na základních školách praktických. Obr. č. 4 zobrazuje vztah mezi těmito systémy. Divadlo ve výchově a divadlo fórum vnímáme jako externí systémy. Vstupují do škol na základě objednávky. Dramaterapie má díky terapeutické platformě místo neukotvené. Je realizována na základě vlastní iniciativy speciálních pedagogů, kteří mají odborné i praktické zkušenosti z oblasti této expresivní terapie. Osobnostní a sociální výchova má největší potenciál využívat dramatické aktivity zaměřené na primární prevenci rizikového chování. Za společné jmenovatele paradivadelních systémů a osobnostní sociální výchovy považujeme roli, hru a skupinu.



Vysvětlivky:

OSV – Osobnostní a sociální výchova

ZŠP – Základní škola praktická

TIE – Theatre In Education – Divadlo ve výchově

DT – Dramaterapie

### 3.1 Divadlo ve výchově

Divadlo ve výchově je známo také pod zkratkou TIE – Theatre In Education. Právem nese tuto anglickou zkratku, protože kolébkou TIE je Velká Británie. První divadelní soubor, který se věnuje divadlu ve výchově, vznikl roku 1965 v Coventry. „Nové divadlo mělo zpočátku cíle čistě divadelní, avšak v průběhu vývoje si samo začalo objevovat nové perspektivy, záměry a cesty, včetně těch, které směřují již mimo divadlo v dosud známých formách projevů. Divadlo samo tedy začalo – mimo jiné – oživením ideje aktivní účasti diváka na procesu tvorby (v různých variantách) vycházet vstříc i potřebám výchovy.“ (Valenta J., 2005, s. 1). V České republice je divadlo ve výchově realizováno především nestátními neziskovými organizacemi – občanskými sdruženími. Na akademické půdě má nejpevnější kořeny spolu s divadlem fórum na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně v rámci ateliéru Divadlo a výchova a na Divadelní fakultě AMU v Praze na Katedře výchovné dramatiky.

Podstatou divadla ve výchově je tedy „divadelní představení hrané většinou profesionálními herci, které je zaměřeno na výchovné a vzdělávací cíle.“ (Valenta M., 2007, s. 13) Přináší tedy divadelní zážitek a směřuje k naplnění určitého výchovně

vzdělávací cíl. TIE rozvíjí a dává prostor k aktivní participaci žáka přímo na divadelní akci. Přínosy TIE můžeme shrnout do následujících výpovědí:

- podporuje a rozvíjí komunikaci, kreativitu, schopnost improvizovat,
- žákovi umožňuje ventilovat vlastní zkušenosti, zážitky, potíže v bezpečném prostředí,
- rozvíjí estetické vnímání,
- vychovává „k diváctví“,
- poskytuje jiné možné způsoby řešení problému,
- umožňuje zaujmout jiné postoje k řešení problému,
- využívá peer prvku – vlastní aktivitou ve hře nabízí žák ostatním jiné možnosti pohledu,

Samotný průběh divadla ve výchově vymezuje J. Valenta (2005) následovně. Na začátku práce divadelní soubor připravuje samotné divadelní představení buď dle konkrétní zakázky, nebo na základě šetření v terénu. Poté soubor pracuje jako celek na tématu, obsahu a textu hry. Eventuálně provedou adaptaci napsané, obecně vhodné divadelní hry nebo hru napíše dramatik. Navazuje komunikace s institucí, kde se bude divadlo odehrávat, s cílem dohodnout určité formy přípravy žáků na představení, „testují“ části hry. Následuje vlastní představení pro diváky (žáky), kdy se v úvodu soubor představí. Představení se může odvíjet ve dvou formách. První formou je přehrání divadla bez přerušování. Druhou formou je přehrání divadla, které je přerušováno. Diváci jsou pověřováni různými úkoly typu: debata o dění na jevišti, vzdělávací komentáře, příprava diváků na aktivní participaci při dalším průběhu představení. Poté následuje workshop (projekt), který zúročí zážitek, upevní vytvořené postoje, reflektuje, umožní hledat další možnosti řešení problému a přinese další poznání. Workshop v rámci TIE umožňuje vejít s herci do světa fikce, do jejího času a prostoru, umocňuje motivačně prožitkový potenciál než potenciál vzdělávací. Workshopy jsou víceméně jednorázovým výchovným či vzdělávacím aktem. Hronová (1996) uvádí následující možný model tohoto projektu:

1. zasvěcení: herec seznámí žáky s tím, co se bude dít,
2. představení: herci představí sebe, postavy příběhu a některé divadelní prostředky,
3. analýza představení: diskuse řízená jedním z herců, který si s dětmi povídá o představení,



4. tanec (pohybová aktivita): pohybová aktivizace dětí, lepší sblížení dětí a hráčů,
5. zobecnění problému: diskuse,
6. skupinová dramatická práce: skupinová práce, kdy žáci navrhnou různá řešení problému prostřednictvím různých dramatických konvencí a technik; nápady se ihned ověřují v praxi improvizovaným hraním,
7. předvedení výsledků: skupiny se navzájem představují výsledky své práce,
8. zakončení.

Valenta J. (2005, s. 2) uvádí, že divadlo ve výchově působí na školách jednorázově. „Není vytvořen systém, který by od souborů TIE v ČR žádal zpracování konkrétních témat, která jsou v tom či onom regionu či obecně právě aktuální.“ V našich podmínkách je TIE spíše zajímavou formou divadlem výchovy než nástrojem pro edukativní působení v oblastech jiných obsahů vzdělávání.“

### **3.2 Dramaterapie**

Následující podkapitola vymezuje dramaterapii ve vztahu k žákům s mentálním postižením. Autorka se této problematice věnovala již ve své diplomové práci (2008) *Dramaterapie s žáky základních škol speciálních*. Vycházela z 2,5leté praxe ve funkci speciálního pedagoga a školního metodika na základní škole praktické a základní škole speciální, kde otevřela zájmový kroužek *Dramaterapie*. Věnovala se péči o žáky prostřednictvím dramaterapeutických metod a technik v kontextu primární prevence rizikového chování. Nemůžeme vědecky doložit efektivitu této metody práce, ale z vlastní zkušenosti a reakcí žáků, které byly subjektivně vyzorovány, můžeme říci, že působení na žáky s mentálním postižením touto formou má výsledky. Na rozdíl od divadla ve výchově, divadla fórum a osobnostní a sociální výchovy využívá navíc terapeutických procesů. Ovšem velmi těžce hledat hranici, kdy se nestane pro žáka jeden z uvedených systémů neterapeutické povahy terapií, stejně tak jako ostře předělovat hranici, kdy se primárně preventivní aktivita nestane aktivitou intervenční. To potvrzuje Pavlovská (2011, s. 7): „V naší praxi se nám velmi osvědčil seminář s názvem *divadlo Fórum (DF)*, které v sobě nese výrazné dramaterapeutické prvky.“

Díky studijnímu oboru *Speciální pedagogika se zaměřením na dramaterapii*<sup>22</sup> a fungující *Asociaci dramaterapeutů České republiky*<sup>23</sup> získává dramaterapie u nás stále

---

<sup>22</sup> Obor *Speciální pedagogika*, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií; studium bakalářské, magisterské, doktorské; kontakt [www.uss.upol.cz](http://www.uss.upol.cz)

stabilnější pozici. Největší zásluha patří Prof. Milanovi Valentovi, který studijní obor vytvořil, publikuje česky psané knihy o dramaterapii (doposud nebyla do českého jazyka přeložena zahraniční publikace), pořádá konference a osobně podporuje studenty v jejich dramaterapeutickém snažení. Absolventi oboru uplatňují dramaterapii v praxi nejen na půdě školské.

Nyní přejdeme k vymezení dramaterapie ze tří úhlů pohledů. Prvním z nich je definice již zmíněného „zakladatele dramaterapie u nás“ Prof. Milana Valenty a dále dvou nejvlivnějších asociací – americké a britské, které ovlivňují tempo a rytmus dramaterapie po celém světě.

„Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.“ (Valenta, 2006, s., Valenta, 2007, s. 23)

Definice The British Association for dramatherapist (BAD):

„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.“ (The BAD In Valenta, 2007, s. 23)

Vymezení dramaterapie podle The National Association for Drama Therapy ve Spojených státech:

„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“ (Landy, 1985 in Valenta, 2007, s. 23)

V rámci různých systémů a kategorií zařazujeme dramaterapii následovně:

- do paradivadelních systémů terapeutické povahy, kam patří také psychodrama, sociodrama, psychogymnastika, teatroterapie,
- do uměleckých terapií, arteterapie v širším slova smyslu, kam patří také muzikoterapie, arteterapie v užším slova smyslu, taneční a pohybová terapie, biblioterapie, poetoterapie,
- do expresivních terapií
- je neverbální terapií,

---

<sup>23</sup> Odkaz: <http://www.adcr.cz/wordpress/>

- je součástí psychoterapie,
- je součástí speciální pedagogiky,
- je terapeuticko – formativní disciplínou.

Dramaterapie v rámci prevence (intervence) rizikového chování, má v České republice uplatnění převážně u osob se závislostmi – alkoholové, drogové a jiné. Zakotvena je v terapeutických komunitách pro drogově závislé, dále na psychiatrických léčebnách (např. Středisko sekundární prevence a léčby závislostí, Vojenská nemocnice Olomouc, Sušilovo nám 5<sup>24</sup>) a v rámci služeb, které poskytují různé nestátní neziskové organizace věnující se osobám ze závislostí.

V rámci školství je realizace dramaterapie závislá na podpoře vedení školy a samotném dramaterapeutovi (nejčastěji speciálním pedagogovi, který má v rámci školy pracovní úvazek), který se rozhodne dramaterapii z vlastní vůle praktikovat, převážně bez nároku na honorář.

Dramaterapie se realizuje na základní škole praktické skupinovou formou. Intervence probíhá v určitém prostředí (materiálním, psychickém a sociálním). Materiální prostředí vyžaduje vhodné prostorové zázemí, pomůcky. Základem intervence je určitý proces, který má průběh, posuzovaný z krátkodobého hlediska (týká se jednotlivého dílčího sezení) a dlouhodobého hlediska (celá terapie), kde činitelem je dramaterapeut, žák a obsah (cíle). Nyní vymezíme jednotlivé činitele.

### ***Dramaterapeut***

Dramaterapeut na půdě školy pro žáky s mentálním postižením je v našich podmínkách primárně speciálním pedagogem. K tomu se váží základní předpoklady pro odborný výkon této činnosti. Jedná se o předpoklady speciálně pedagogické, osobnostní a dramaterapeutické (další vzdělávání v oboru, práce pod odbornou supervizí, atd.). V rámci dramaterapeutických předpokladů hovoříme o profesních předpokladech na bázi: „drama“ a „terapie“. Vedle těchto předpokladů hrají roli také zkušenosti, praxe, a v neposlední řadě také celková osobnostní (terapeutická) zralost.

Speciálně pedagogické znalosti předpokládají orientaci ve speciálně pedagogických disciplínách, metodice, diagnostice, specifikách přístupů ke klientům s postižením, alternativní a augmentativní komunikaci a další. V oblasti pedagogické především znalost výchovných zásad, vycházejících z faktu, že dramaterapie jest metodou terapeuticko – formativní (výchovnou).

---

<sup>24</sup> Dramaterapii zde založila v roce 2010 Mgr. Kristýna Krauhulcová a Mgr. Jana Vožechová ve spolupráci s vedením nemocnice a hlavním ošetřujícím lékařem oddělení MUDr. Zdeňkem Faldynou.

Mezi „drama“ předpoklady řadíme hereckou přípravu – práce s hlasem, vstup do rolí, základy práce s maskou, loutkou atd. Dále znalost paradivadelních systémů edukační povahy: dramatické výchovy (s dramaterapií má totožné konvence, formy, techniky a metody práce) a divadla ve výchově, znalost paradivadelních systémů terapeutické povahy: psychodrama, sociodrama, psychogymnastiku, teatroterapii. Orientaci v divadelní vědě jako takové – historie, zdroje a prameny pro dramaterapii. Mezi terapeutické řadíme předpoklady psychoterapeutické: orientace v oboru psychoterapie obecně a orientace v jejích jednotlivých přístupech (pro dramaterapeutickou intervenci se žáky s mentálním postižením hlavně kognitivně-behaviorální přístupy), znalost skupinové psychoterapie – skupinové dynamiky, vývojových fází skupiny, apod. Dále psychologické: znalost obecné vývojové psychologie, psychologických charakteristik mentální retardace, kognitivních procesů a jejich vývoje u dětí s mentální retardací (učení, vnímání, myšlení, paměť), utváření osobnosti dětí s mentální retardací (emocionální vývoj, utváření volných vlastností, vývoj charakteru). V neposlední řadě jde o osobnostní předpoklady, které můžeme rozdělit do kategorií charakterových, temperamentových a sociálních.<sup>25</sup>

## **Žák**

Dalším činitelem dramaterapeutického procesu je žák (dítě s mentálním postižením, se speciálním vzdělávacími potřebami). Problematika mentální retardace a psychologických zvláštností jedinců s mentálními postiženími popsána v kapitole. Na tomto místě jsou uvedena specifika přístupu v rámci terapie.

Obecně lze vymezit určitá specifika u dětských klientů, na které musí být terapeut připraven:

- Na zvláštnosti související s jejich probíhajícím vývojem, které se mohou nečekaně odrazit v náhlých změnách chování, jednání, emocí a myšlení. Velkým rizikem zvoleného terapeutického postupu může být nesprávný

---

<sup>25</sup> Studium dramaterapie je možné na půdě akademické, jak bylo uvedeno výše, tak na půdě řady nestátních neziskových organizací:

- Akademie sociálního umění tábor, studijní obory: obory Léčebná pedagogika a sociálně umělecké obory, Slovo, řeč a divadlo. <http://www.akademietabor.cz/studium>
- Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících Divadelní fakulty JAMU poskytuje vzdělání v této oblasti studentům se sluchovým postižením. <http://www.jamu.cz/difa/>
- Dramaterapeutické workshopy, přednášky, semináře, konference a v současné době i dlouhodobý výcvik nabízí Asociace dramaterapeutů České republiky. <http://www.adcr.cz/wordpress/>
- Workshopy a semináře nabízí nepravidelně Fokus Praha. <http://fokus-praha.cz/> a I.E.S., Sdružení Podané ruce, o. s. <http://ies.podaneruce.cz/>

odhad situace způsobený nerozpoznáním skutečné příčiny neobvyklého chování.

- Žáci s mentální retardací mají specifické komunikační signály, tyto komunikační signály je nutno interpretovat jak v kontextu zjištěného stavu vývoje, tak také v kontextu zjištěného problému. Terapeut se musí vytrvale těmto komunikačním signálům přibližovat, správně je interpretovat a následně s nimi pracovat.
- Díky zvýšené závislosti na rodičích a druhých lidech vyžadují neustále přítomnou potřebu bezpečí a lásky. Prostředí, terapeut i celková atmosféra terapie by měla být pro dítě bezpečná. Terapeut si však musí udržet „zdravý odstup“ od žáků, tak aby vztah mezi ním a žáky nepřerostl do roviny nahrazující vztah rodič-dítě.
- Zvýšený vliv výchovného prostředí, které bývá častou příčinou „patologie“ – terapie se v tomto bodě může týkat rovněž případné nápravy výchovného prostředí dítěte i přípravy dítěte na návrat do tohoto prostředí.
- Zvýšený egocentrismus dětí – tendence dětí hledat příčiny svých potíží ve svém okolí a ne v sobě samých. (Müller, 2005)

Müller (2001) dále uvádí, že prakticky ověřeno a nejvhodnější je, aby s žáky s mentální retardací byly prováděny terapie vycházející z behaviorálně psychoterapeutických modelů. Mechanismy učení se zaměřují na rozvíjení či úpravu jednotlivých konkrétních dovedností (komunikační, zaujímání rolí, atd.) zasazených do jednotlivých konkrétních sociálních situací, s cílem celkové pozitivní aktivizace a vytváření nových žádoucích vzorců chování.

### **3.2.1 Rozvoj specifických schopností žáka v rámci dramaterapie**

Majzlanová (in Valenta M., 2006) uvádí, že dramaterapie u dětí rozvíjí specifické schopnosti: oční kontakt, uvědomění si vlastního těla v prostoru, fyzická koordinace a vyjádření pocitů mimikou tváře, verbální vyjadřování, pozornost a koncentrace, flexibilita a schopnost řešit problémy, sociální interakce, sebedůvěra. Rozvoj specifických zkušeností stručně vymežíme.

#### ***Sebedůvěra***

Rozvoj sebedůvěry a sebevědomí je častokráte zmiňovaným cílem v dramaterapeutické intervenci u žáků s mentálním postižením. Sebevědomí, sebedůvěra žákům chybí, nebo je předimenzovaná.

## ***Sociální interakce***

Dramaterapie rozvíjí sociální interakci. V rámci skupinového setkávání žáci společně tráví volný čas, společné zážitky jsou velmi obohacující. V rámci dramaterapeutických interakcí mají možnost vstupovat do různých rolí, v bezpečném prostředí si osvojuvat a zkusit role nové, upravovat stávající, v rámci různých rolí řešit problémy.

### ***Flexibilita a schopnost řešit problémy***

U žáků s lehkým mentálním postižením je rozvoj této dovednosti v rámci primární prevence rizikového chování jedním ze základních. V první řadě jde o rozpoznání problému (nevhodného chování, rizikového chování ostatních i žáka samotného), jeho pojmenování a osvojení si repertoáru možných východisek a řešení.

U žáků se středně těžkým mentálním postižením je rozvoj této specifické schopnosti náročným a mnohdy nerealizovatelným. Vyplývá to z faktu, že myšlení osob s mentálním postižením je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu řešení. Dokážou se naučit určitá pravidla chování, ale nejsou schopni je účelně aplikovat v praxi. Celkově jejich postoj k problémům bývá pasivní, obvykle očekávají vyřešení problému od někoho jiného. Reakcí na řešení problému může být i agresivita, která bývá projevem zoufalství v situaci, které nerozumějí a nedovedou řešit. Nadměrné nároky by mohly působit jako stresový faktor a vyvolat nepříjemné situace pro všechny zúčastněné. (Vágnerová, 2004)

### ***Pozornost a koncentrace***

Pozornost souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a lze ji členit na bezděčnou a záměrnou. Záměrná pozornost u žáků s mentálním postižením je charakteristická nízkým rozsahem sledovaného pole, nestálostí, sníženou schopností rozdělit na více činností. Je pro ni charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb.

### ***Verbální vyjadřování***

„Komunikace patří k nejvýznamnějším prostředkům socializace i enkulturace člověka a řeč již tradičně bývá označována za nástroj myšlení, a proto je narušená komunikace vždy značným psychosociálním problémem jedince i jeho prostředí.“ (Valenta, Müller, 2009, s. 50) Řeč osob s mentální retardací bývá postižena jak po formální, tak po obsahové stránce. Řečový projev se projevuje méně přesnou výslovností, malou slovní zásobou, jednoduchostí vyjádření. Někteří nejsou schopni

chápat ironii, žert, metaforu. (Vágnerová, 2004) Proto i při vysvětlování technik je důležité vyjadřovat se stručně, jednoduše a volit konkrétní slovní spojení.

### ***Vyjádření pocitů mimikou tváře – neverbální komunikace***

Majzlanová (2006) píše o důležitosti věnovat této oblasti pozornost, aby děti uměly vyjádřit svoje pocity mimikou tváře a aby dokázaly číst emoce z tváří jiných.

### ***Fyzická koordinace a vyjádření***

Žáci s mentálním postižením (těžší formy postižení) nezdědka kdy trpí poruchou vizuomotoriky a celkovou špatnou pohybovou koordinací. Cílem v této oblasti je posilovat u žáků jistotu v jejich pohybech. Tato oblast souvisí také s celkovou fyzickou zdatností dětí s mentálním postižením, kterou lze úspěšně stimulovat a rozvíjet. Celkové vyjádření pohybem těla má přímou návaznost na vyjadřování jednotlivých rolí v průběhu dramatizace.

### ***Uvědomění si vlastního těla v prostoru***

Mnohé děti se speciálními vzdělávacími potřebami si nejsou vědomi vlastního osobního prostoru a prostoru druhých. V dramaterapeutických aktivitách se učí dodržovat osobní prostor a uvědomovat si prostorové hranice sebe samých i jiných osob. Poznání a uvědomění si vlastního těla hraje v rozvoji mentálně postižených důležitou roli. Tělo je jedním z nástrojů pro vyjádření exprese.

## **3.2.2 Obsah, cíle a struktura dramaterapeutického procesu**

V následující podkapitole vymezíme obsah, cíle a strukturu dramaterapeutického procesu z krátkodobého a dlouhodobého hlediska.

### **3.2.2.1 Obsah a cíle dramaterapeutické intervence**

Dramaterapie jako terapeuticko-formativní přístup v speciální pedagogiky je zaměřena na:

- pozitivní emoční stimulaci, radostné prožívání,
- zlepšení kognitivních funkcí,
- rozvíjení pohybových dovedností a znalostí,
- odpovídající porozumění sobě i jiným,
- schopnost orientace v sociálních situacích a sociální citlivost,
- zvyšování komunikativní a asertivní schopnosti,
- nácvik vhodných modelů chování. (Müller, 1995)

Dramaterapeutický cíl se dá zaměřit na specifický problém (vadu), ale nevyhneme se tomu, že dramaterapie působí na všechny složky osobnosti a rozvíjí je. Cílem intervence s žáky s mentálním postižením není restrukturalizace osobnosti, dosažení katarze v pravém slova smyslu, ale dosažení maximálního rozvoje výše zmíněných cílů. V primární prevenci rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením doporučujeme pracovat v rámci dramaterapeutických projektů zaměřených na určitý rizikový jev (např. šikana). Valenta M. (2007) vystihuje pozitiva strukturovaných dramaterapeutických projektů. Zvláště u mladší klientely lze dosáhnout mnohem většího terapeuticko-formativního efektu kombinací a koncentrací jednotlivých metod v celek, která je analogická s projektovou metodou vytvořenou počátkem 20. století pragmatisty. „Kooperaci, motivaci, řešení problémů a získávání zkušenosti praktickou činností a experimentováním, můžeme najít v dramaterapeutickém projektu, stejně jako celou řadu dalších kladů, jako jsou umocnění prožitku, koncentrace (celý projekt sjednocující jádro – problém, situace, idea), rozvoj kreativity, imaginace, rozvoj vnitřní kázně, odpovědnosti, tolerance, formování osobnosti jako celku, rozvoj empatie a obohacení arzenálu prostředků asertivního jednání a emocionální inteligence apod.“ (Valenta, 2007, s. 181) Pro tvorbu dramaprotjektů je zásadní věcí znalost konvencí, např. kostýmy a rekvizity, skupinová etuda v rolích, rituál a další<sup>26</sup>. Jako jedna z konvencí využitelná v dramaterapeutických projektech je uváděno divadlo fórum (zde opět spatřujeme prostupnost a propojitelnost jednotlivých systémů), kde podstatou je princip „divadla na divadle“, kdy několik klientů rozehrává příběh, ostatní jej sledují a mohou hru zastavovat, vstupovat do děje, pokračovat v ději, měnit role – aktivně zasahovat do konfliktu a snažit se jej řešit podle vlastních zkušeností.

Dramaterapeutický projekt se skládá z jednotlivých na sebe navazujících a umocňujících se složek. Jednotlivé složky jsou soudržné kolem sjednocujícího „jádra“ projektu s vlastní expozicí a průběhem směřujícího k dramatickému závěru. (Valenta M., 2007) Při samotné výstavbě projektu doporučujeme dodržovat „osnovu“, která nám pomůže ujasnit si celý záměr: cíle projektu, počet klientů, věk, indikace, vlastní průběh, evaluace. Vlastní průběh projektu přirovnáváme ke struktuře dramaterapeutického sezení (krátkodobé hledisko, viz níže). V rámci evaluace doporučujeme bezprostředně po skončení projektu zapsat si poznámky z průběhu projektu: co se povedlo co nikoliv, dynamika skupiny, postoje jednotlivých klientů, aktuálnost tématu, efektivita ve smyslu

---

<sup>26</sup> Přehled a popis jednotlivých konvencí je popsán: VALENTA M.. Dramaterapie, Praha: Grada Publishing, 2007, s. 182 - 192



prevence, vlastní prožívání apod. Poznámky nám zpětně pomohou pro další práci se skupinou.

### **3.2.2.2 Dramaterapeutický proces**

Průběh dramaterapeutického procesu popisujeme ze dvou hledisek: krátkodobé a dlouhodobé hledisko.

#### ***Krátkodobé hledisko***

Z krátkodobého hlediska jde o fáze v rámci jednotlivých lekcí (sezení, projektů):

1. Úvodní fáze poskytuje prostor pro přivítání terapeuta se skupinou, naladění se na skupinu, přivítání žáků mezi sebou, celkové navázání kontaktů. Terapeut zahajuje sezení a přichází prostor pro první sdílení, uvolnění, koncentraci, motivaci žáků, sdělení plánu a instrukcí setkání, prostor pro vstup do hracího prostoru a jeho otevření. Mezi úvodní a hlavní terapeutickou prací stojí warm up, který je mnohdy v duchu následné hlavní terapeutické práce. Warm up slouží především k expresi prvotních emocí, tělesné aktivizaci.
2. Další částí je hlavní terapeuticko-formativní práce, kde je prostor pro řešení aktuálních problémů a vytyčených cílů.
3. Závěrečná fáze je prostorem pro vystoupení z hracího prostoru a jeho uzavření. Probíhá závěrečná reflexe. Zároveň může být zařazena relaxace. Rozloučení terapeuta se skupinou.

K jednotlivým fázím se váží vhodné dramaterapeutické techniky. Přehled různých technik dnes nabízí velké množství literatury z oblasti dramaterapie samotné, dramatické výchovy, osobnostní a sociální výchovy, teambuildingových aktivit. Následně vymezíme a popíšeme strukturu dílčího sezení.

#### ***Struktura dílčího sezení***

- e) pozdrav terapeuta se skupinou,
- f) zahájení sezení, warm up, rozcvička,
- g) otevření hracího prostoru,
- h) hlavní část sezení,
- i) uzavření hracího prostoru,
- j) ukončení sezení,
- k) rozloučení terapeuta se skupinou.

### **ad a) pozdrav terapeuta se skupinou (těsně před začátkem lekce, nepřímá součást sezení)**

Pokud je v rámci školy dramaterapeut zároveň i učitelem, je možné, že se s žáky vidí během dne ve výuce. Přesto je nutné těsně před začátkem sezení navázat se skupinou kontakt a zároveň i s každým jedincem zvlášť. Terapeut během chvíle zjistí aktuální naladění skupiny a má možnost změnit plán lekce. Je vhodné mít v záloze připravené variabilní projekty s pomůckami a vyjít tak vstříc aktuálním potřebám jednotlivců a skupině.

### **ad b) zahájení sezením, warm up**

Rituální zahájení sezení je pro žáky s mentální retardací velmi důležité. Jde o počáteční aktivitu odehrávající se často v kruhu. Sezení v kruhu nemusí být pro začátečnické skupiny přirozené. V některých třídách probíhá vyučování frontálně, žáci sedí část vyučování v lavici a sezení v kruhu je pro ně netradiční. Zprvu je možné, že někteří žáci budou odmítat sedět v kruhu, potom je třeba dát žákům čas, aby se na skupinu napojili a postupně se tak stávali její součástí. U některých skupin žáků s různými druhy postižení může nácvik kruhového sezení trvat i několik týdnů.

Nácvik sezení v kruhu může mít různorodou podobu. Zde jsou možné varianty:

- V místnosti jsou před vstupem žáků připraveny židličky (polštáře na sezení) do kruhu a žáci jsou vyzváni, aby si vybrali místo a sedli si.
- V místnosti jsou připraveny židličky (polštáře na sezení) do kruhu a každý člen skupiny má na židličce připravenou svoji značku nebo napsáno své jméno (nebo polštář své barvy).
- Žáci se chytanou za ruce, udělají kolo a sednou si na zem (v místnosti kde je koberec).

Po čase si žáci zvyknou sedat přirozeně do kruhu. Židle nebo polštáře si připravují sami. Rádi připraví místo k sezení i terapeutovi. Sezení v kruhu vytváří jednotu skupiny – žáci na sebe vidí, jsou ve stejné úrovni s terapeutem. Při sezení v kruhu seznamuje terapeut žáky s náplní lekce, zodpovídá případné dotazy a následně zahajuje sezení.

### **ad c) otevření hracího prostoru**

Sezení v kruhu je zahajovacím rituálem celé lekce. Pro otevření vlastní terapeutické lekce a vstup klientů do hracího prostoru je vhodné zvolit jednoduchých akt vstupu. Např. žáci přejdou do vyznačené části místnosti (za stužku), dle konkrétních projektů si oblečou kostým nebo jeho část (čepice), přelezou reálnou nebo imaginární

překážku, terapeut mávnutím kouzelné hůlky promění imaginárně prostor, atd. Po skončení hlavní části sezení je důležité stejným způsobem hrací prostor zase uzavřít.

#### **ad d) hlavní část sezení**

Prostor pro plnění konkrétních připravených aktivit a cílů dramaterapeutické lekce.

#### **ad e) uzavření hracího prostoru**

Stejný akt jako při otevření hracího prostoru.

#### **ad f) ukončení sezení**

Prostor pro uvědomění si konce sezení, reflexi, relaxaci, celkové zklidnění, vzájemné sdílení dojmů, pocitů. Důležité je dbát na to, aby každý ze skupiny dostal prostor vyjádřit se a sdělit skupině, co si ze sezení odnáší. Možno volit formu nedirektivní – kdo chce, tak povídá, direktivní – po kole se pošle určitý předmět, a kdo jej drží v ruce, odpovídá

#### **ad g) rozloučení terapeuta se skupinou (těsně po skončení lekce, nepřímá součást sezení)**

Terapeut se ujistí, že žáci jsou v reálném času a prostoru. Pokud tomu tak není, pracuje se žáky individuálně.

Dle potřeb skupiny a jednotlivců je občas třeba na zahájení nebo ukončení sezení více času než na hlavní část sezení. Pat Brudenellová doporučuje upravit délku lekce u klientů s mentálním postižením v závislosti na stupni a druhu postižení na 10 - 45 minut. Zároveň upozorňuje na fakt, že občas je třeba na ukončení a zklidnění klientů věnovat více času než vlastnímu jádru lekce. (Valenta M., 2007)

### ***Dlouhodobé hledisko***

V rámci školství lze dlouhodobé hledisko vymezit trváním školního roku (eventuálně pololetím), tedy od září až do června. Záleží však na individuálních potřebách žáků, vedení školy a podobě dramaterapeutických cílů. V případě, že se podaří vyjít vstříc potřebám všech skupin, nebrání nic tomu zařadit dramaterapii v rámci minimálního preventivního programu jako aktivitu podporující prevenci (intervenci) rizikového chování.

Z dlouhodobého hlediska jde o fázi:

- Fáze zaměřená na indikaci stávajících obtíží a možných postupů a navazování terapeutického vztahu mezi žáky a terapeutem, popřípadě rodičů a terapeutem, motivace žáka.

- Fáze zaměřená na naplnění terapeutického vztahu a naplnění dohody s organizací o průběhu a obsahu terapie.
- Fáze zaměřená na celkové ukončení terapie. (Müller, 2005)

Jak jsme zmiňovali výše, nejsou nám známy výzkumy zabývající se dramaterapií při prevenci rizikového chování u žáků s lehkým mentálním postižením, které by dokazovaly efektivitu těchto intervencí. Vzhledem k prostupnosti a propojenosti zmiňovaných systémům, obecným cílům dramaterapie, vlastním zkušenostem si troufáme říci, že dramaterapie v oblasti prevence potenciál má.

### **3.3 Divadlo fórum**

Zakladatelem divadla fórum<sup>27</sup> je brazilský divadelní režisér, spisovatel, dramatik, politik, teoretik, pedagog Augusto Boal. Narodil se 16. března 1931 v Rio de Janeiro v Brazílii, v roce 2009 v 78 letech v Brazílii umírá. Rok před smrtí byl nominován na Nobelovu cenu míru. Augusto Boal navázal na práci a kritiku společnosti Paula Freireho, kdy rozvíjel zejména jeho myšlenku, že všechny lidské vztahy by měly být vůči sobě v dialogu. Paul Freire je jedním z autorů kritických teorií 20. století, brazilský pedagog, reformátor a zastánce nepodmíněné lidskosti. Jeho teorie se řadí k emancipačním teoriím. Hlavní Freireho myšlenkou bylo, že chudý lid byl v lidské historii vždy utlačován vládoucí vrstvou; upozorňuje na různé formy útlaků, které jsou podstatou vztahů v dnešní společnosti. (Remsová, 2011) Augusto Boal využil umělecké divadelní formy k obnově chybějícího dialogu mezi lidmi a založil Divadlo utlačovaných (utiskovaných) - Theatre of the Oppressed. Divadlo utlačovaných je souborem mnoha technik, her a cvičení, které Boal vypracoval v 60. letech 20. století a rozvíjel je v Brazílii a poté v exilu v Evropě. Valenta M. (2007) řadí techniky a postupy Augusta Bola mezi další paradivadelní systémy spolu s Divadlem reminiscence, Playback Theatre a Divadelními sporty. Některá ze zmíněných divadel přesahují jak do rámce edukačního, tak terapeutického. U některých forem Divadla utlačovaných je těžké rozhodnout, zda jsou divadlem v čisté podobě, nebo zda již patří do kategorie paradivadelní. Mezi techniky a formy Divadla utlačovaných patří například: Image theatre, Newspaper theatre, Invisible theatre, Photo-romance, Braking repression, Myth theatre, Analytical theatre, Rituals and masks, Legislative theatre, Rainbow of Desire<sup>28</sup> a v poslední řadě Forum theatre. (Boal, 2006) V současné době

<sup>27</sup> „veřejné mínění, veřejnost; veřejné místo k hlásání názorů; náměstí římských měst“

<sup>28</sup> Více informací o dílčích metodách a formách Divadla utlačovaných na [http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre\\_of\\_the\\_Oppressed](http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre_of_the_Oppressed) a publikacích A. Boala

má jeho odkaz pokračovatele a příznivce po celém světě. V českém jazyce nebyla doposud publikována žádná z knih Augusta Boala.

Divadlo fórum s žáky základních škol praktických je předmětem zkoumání v kvalitativní části výzkumu, proto jej vymezujeme podrobně a popisům ostatních technik nevěnujeme pozornost.

Společné pro divadlo fórum a další Boalovy techniky je podnícení publika při hledání řešení problémů, vytvoření diskuse a dialogu o tom, jak dané problémy (útlak) řešit, přimět diváka být aktivním spoluúčastníkem na představení (v samotném fóru přijímá divák roli herce – spect-actor, z angl. spectator – divák, actor – herec). Divadlo fórum má přesah jak do edukační (divadlo ve výchově), tak terapeutické formy (dramaterapie). V dramaterapii je divadlo fórum vymezeno jako jedna z dramaterapeutických konvencí (Valenta, 2010). Divadlo ve výchově a Divadlo fórum naplňují stejné cíle: zaktivizovat diváky a vytvořit struktury, které by usnadnily divákům účastnit se na dramatu. (Vine, 2005 In Remsová, 2011), vstup diváka na jeviště – divák se svým způsobem stává rovněž hercem. Jak bylo uvedeno výše, technika divadla fórum je rovněž uvedena v rámci technik osobnostní a sociální výchovy.

Ve shodě s Remsovou L. (2011) považujeme „divadlo fórum za pedagogický nástroj primární prevence“. V této formě je divadlo fórum prezentováno jako preventivní program, aktivita. Na území České republiky se začíná více často implementovat divadlo fórum právě v oblasti primární prevence rizikového chování, kde realizátory jsou převážně různé nestátní neziskové organizace.<sup>29</sup> Na akademické půdě se mohou studenti setkat s metodou divadla fórum v rámci kurikulí na Janáčkově akademii múzických umění v Brně v ateliéru Divadlo a výchova, dále na Katedře

---

<sup>28</sup> Např. Londýnské divadlo pracující s osobami bez domova <http://www.cardboardcitizens.org.uk/>. Divadlo utlačovaných se hraje v nejrůznějších institucích a místech – školy, věznice, terapeutické komunity, náměstí, nádraží.

<sup>29</sup> SPOLUPOSPOLU – Divadlo ve výchově

kontakt: spolupospolu@seznam.cz

DIVADELTA o. s.

kontakt: divadelta@seznam.cz

D.u.bec o. s.

kontakt: dubaci.os@gmail.com

Život bez závislostí o. s.

kontakt: v.skopalova@zivot-bez-zavislosti.cz

DraS (Dramatické snažení)

kontakt: macek\_karel@centrum.cz

Vzdělávací centrum CREATIS

kontakt: creatis@seznam.cz

Sdružení Podané ruce, o. s. - Centrum prevence

kontakt: prevence@podaneruce.cz

výchovné dramatiky DAMU, studenti Katedry pedagogiky a sociální pedagogiky Masarykovy univerzity v Brně. V neposlední řadě též studenti speciální pedagogiky Ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Otevřené setkání příznivců (studentů, odborníků, veřejnosti) dramatické výchovy, divadla ve výchově a divadla fórum se koná každoročně v rámci festivalu Sítka na Divadelní fakultě JAMU v Brně. Jevická (2008) poukazuje na rozmanitost ve zpracování a pojetí tvorby a inscenace divadla fórum jednotlivými skupinami studujícími divadlo fórum. Některé skupiny kladou primární důraz na divadelní řemeslo a divadelní kvality inscenace, jiné na sociální vazby a sociální jevy vyskytující se při tvorbě a realizaci. V našich podmínkách je tedy divadlo fórum na hranici pedagogiky a terapie, divadla a výchovy.

Jedním z výchozích principů divadla fórum je joker. Joker principem se Boal snažil zničit všechny stylistické koncepce současného divadla – všichni mají právo hrát kohokoliv muže i ženy, existuje rozdíl mezi charakterem herce a charakterem postavy. Joker vede dialog a může přerušit akci apod. Základem divadla fórum je konfliktní situace, kde se setkává utlačovatel a utlačovaný, nejedná se však o kladného a záporného hrdinu. Protagonistou je osoba bojující za svou „věc“, ale nezná možnosti, jak „věci“ dosáhnout. (Boal, 2006; Remsová, 2011). Divadlo fórum jako preventivní aktivita dodržuje základní principy stanovené Boalem, avšak vzhledem k cílové skupině, realizátorům, jiným nespecifikovaným podmínkám nemá pravidla a mění se dle zmíněných faktorů. Divadlo fórum je „technikou využívající divadlo jako východisko pro diskusi a improvizaci jako cestu ke sdílení a prověřování možných způsobů řešení situací známých z reálného života.“ (Pacáková, 2010, s. 28) Pacáková (2010) dále vymezuje části divadla fórum na divadelní představení (anti-model), diskusi s diváky iniciovanou pokerem (bridge) a následného fóra – druhého přehrání stejné inscenace. V rámci našeho výzkumu se jedná o fenomén DF s žáky základní školy praktické, kde jsme na základě analýzy popsali mechanismy zefektivňující celý program a doporučení pro praxi.

### **3.3.1 Cíle divadla fórum**

Divadlo fórum se stává místem, kde se setkávají lidé, sdílí své názory, diskutují, hledají možné alternativy řešení potíží. Je také nástrojem pro analýzu problémů. V rámci vstupu do divadelního prostoru si divák „nanečisto“ zkusí jednat v roli s určitým záměrem. Prožitý zážitek může přenést do reálného života, na jevišti mohou poznat možné důsledky svých činů v jednání. Jedním z cílů je vytvořit prostor, kde má

každý možnost vyjádřit svůj názor, který bude vyslyšen, popřípadě zapracován do přímého dění na jevišti. (Madsen, 2011) Uvádíme tři možné pohledy na cíle divadla fórum. Jedním z nich je pohled zahraniční, druhým pohled autorky M. Pavlovské a třetím V. Skopalové, které se aktivně věnuje divadlu fórum jako primárně preventivní aktivitě.

Madsen P. S. (2011) cíle divadla fórum vymezuje následovně:

- přimět diváka vystoupit z role pasivního pozorovatele a vstoupit do role aktivního účastníka,
- učit, jak zvládat určité konflikty nebo problémy skrze participaci na divadle fórum,
- sdílet myšlenky o problematických otázkách v dané společnosti (komunitě, škole),
- podporovat a vychovávat lidi k dialogu.

Pavlovská M. vymezuje cíle divadla fórum následovně (2011):

- žáci na základě zhlédnutého představení a z představení nabytých zkušeností se dokážou lépe orientovat a řešit analogické životní situace,
- žáci pochopí, že každý člověk svým jednáním může ovlivnit a změnit danou situaci,
- pochopí a porozumí názorům a jednáním druhých lidí,
- získají odvahu postavit se ke konfliktu a řešit ho,
- nezůstávají lhostejní k problémům druhých lidí,
- pochopí, že žádná situace nemá jen jedno řešení – správných může být více.

Skopalová V. (2011) vnímá cíle divadla fórum u žáků v rámci lekcí „Prevence prožitkem“<sup>30</sup> následovně:

- žáci dokážou lépe rozpoznávat a řešit podobné situace v běžném životě,
- žáci pochopí, že každý člověk může svým jednáním situaci změnit,
- žáci najdou odvahu postavit se konfliktu,
- žáci dokážou vidět situaci z různých úhlů pohledu a pochopí, že každá situace může mít několik řešení,
- žáci nezůstanou lhostejní k problémům jiných lidí a umí jim nabídnout pomoc.

---

<sup>30</sup> [http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/?s=selecke\\_rizikovych\\_deti](http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/?s=selecke_rizikovych_deti)

### 3.3.2 Techniky divadla fórum

V současné době má divadlo fórum množství technik, které více či méně využívá. Záleží na cílové skupině, protagonistech, formě útlaku, apod. Základním prvkem je STOP – možnost zastavit děj. Dalšími jsou: otevřené fórum, vhled do hlavy, horká židle, simultánní dramaturgie – vedení herce (The Audience guides the actor), hra v roli a rozhovor sousedů.

#### - *Stop*

V první části samotného představení je divadlo fórum tradiční divadelní hrou, kdy diváci sledují děj. Po prvním přehrání vstupuje joker před diváky a vyvolává diskusi nad shlédnutým představením, zjišťuje míru spokojenosti či nespokojenosti. Publiku předestře pravidla (viz dále). Poté publiku sdělí, že se představení bude opakovat a nastává situace, kdy se mohou pokusit změnit děj, vstoupit do děje, ukázat jiné způsoby řešení. Jednoduše tím, že představení zastaví slovem STOP. Herci se v tu chvíli zastaví a pro diváka přichází chvíle, kdy si může vybrat některou z technik vstupu do děje a jednat. Vše moderuje a koriguje joker.

#### - *Vhled do hlavy*

Vhled do hlavy umožňuje divákovi doptat se herců, co nebylo rozkryto v situacích během prvního přehrání. Herec řekne divákovi kdykoliv během druhého přehrání, na co jeho postava v tu chvíli myslí. (Pacáková, 2010) Divák nebo joker položí některému z herců prostou otázku: „na co zrovna v tuto chvíli myslíš.“ Herec odpoví, co mu běží hlavou, jaké má pocity, myšlenky, apod.

#### - *Horká židle*

Divák zastaví scénu a pozve někoho z herců do horké židle. Herec si sedne na židli a diváci se ptají na různé otázky. Horká židle napomáhá divákům lépe se zorientovat v ději a v prožívání postavy.

#### - *Simultánní dramaturgie*

Divák nevstupuje na jevišti, ale dává „hercovi“ nápad, jak má danou situaci zahrát podle jeho představ.

#### - *Hra v roli*

Divák přebírá roli herce. Každý herec má zástupný symbol (kšiltovka, šátek, kravata), který předává divákovi. Divák jedná v roli a zkouší si tak možné jednání.

#### - *Rozhovor sousedů*

Madsen P. S. (2011) uvádí jako jednu z dalších technik rozhovor sousedů. Joker vyzve diváky, aby se 2-3 minuty pobavili se sousedem o aktuální situaci probíhající na



scéně. Je to možnost, jak uvolnit diváky, když nechtějí mluvit nebo přicházet s návrhy. Poté joker vyzve diváky, zda přišli na nové nápady.

### **3.3.3 Téma divadla fórum**

Téma divadla fórum je stěžejním krokem pro samotnou realizaci. Divadelní soubor připravující divadlo fórum může mít určitá témata předem nastudovaná, nebo vytváří představení čistě na míru dle potřeb cílové skupiny. V obou případech platí, že je nezbytné mít o tématu co nejvíce informací, eventuálně znát téma přímo v terénu. Při přípravě se doporučuje získat co nejvíce informací různými způsoby – studium literatury, rozhovory s lidmi, kteří si daným problémem prošli, rozhovory s odborníky, k danému tématu vyslechnout co nejvíce příběhů a názorů od různých skupin. Před samotnou performancí cílové skupině je vhodné přehrát představení jiné skupině lidí, zabývající se též divadlem fórum, která doporučí možné změny. Výše zmíněné je důležité ze dvou důvodů:

- publikum musí být schopno identifikovat se s postavami a jejich problémy, herci jsou přesvědčiví
- účastníci musí vědět hodně o tématu, aby byli motivováni k participaci a mohli i improvizovat. (Madsen P. S., 2011)

### **3.3.4 Herci divadla fórum**

Herec v divadle fórum musí znát bezpečně svoji roli. V divadle fórum vstupuje do improvizace. Nestačí se jen naučit scénář a roli přehrát, ale herec musí vědět o své postavě vše. Divák může pokládat v průběhu představení nejrozmanitější otázky, které jsou v jeho očích stěžejní pro jednání, nebo naopak může jen herce zkoušet. Je třeba znát, jaké má postava naděje, přání, strachy, obavy, jak reaguje v různých situacích, čeho se může postava vzdát, čeho nikoliv, co ji může přesvědčit ke změně v chování a jednání, co nikoliv. Herec může být kdykoliv v průběhu druhého přehrání nahrazen někým z publika. Herec většinou na jevišti zůstává a je připraven eventuálně publikum podpořit. Jakmile divák dokončí svoji akci, herec přebírá zpět svoji roli a vrací se do původního scénáře nebo začíná od změněné scény. (Madsen P. S., 2011)

### **3.3.5 Joker divadla fórum**

Joker je zprostředkovatelem (mediátorem) dění mezi jevištěm a hledištěm, facilitátorem diskuse. Mezi jeho úkoly patří komunikace s herci a publikem, motivování a podpora publika k akci, je rádcem a pomocníkem, průvodcem a informátorem. Velmi

vnímavě přistupuje k publiku, reaguje na jeho potřeby, odhaduje správný moment pro vstup některého z diváků do akce, aktivizuje nebo naopak utlumuje celkovou atmosféru. Dohlíží na dodržování pravidel a udržení linie divadla fórum. Joker musí být schopen improvizovat, přiměřeně reagovat na vzniklé situace s cílem dovést divadlo fórum ke kýženému závěru.

Roli jokera můžeme vnímat jako roli hostitele. Diváci by měli cítit, že jsou vítáni. Joker v divácích vyvolává pocit, že jsou zajímaví lidé se zajímavými nápady.<sup>31</sup>

Žáci jsou v prostředí, kde můžou soudit, kritizovat, diskutovat. Joker představuje divákům metodu divadla fórum, pravidla, metody participace, ústřední problém – problém určitého útlaku. Zároveň uvádí, že cílem není problém zcela vyřešit (nemožné), ale podívat se na problém společně, navrhnout různé strategie řešení, dohody, kompromisy.

Vytváří hravou atmosféru, kde si můžou diváci „hrát“ se svými nápady, předkládat je ostatním, diskutovat o nich, zkoušet si je na jevišti v přímé interakci s diváky. Joker nesoudí a nekritizuje nápady diváků, je neutrální, nevnaší do akce vlastní nápady řešení. „Jeho neutralita však neznamena, že nemám vlastní názor, je podložen etickým výběrem stát na straně utlačovaných.“ (Remsová, 2011, s. 48) Nápady diváků hodnotí neutrálně, žádný z nápadů by neměl zůstat bez povšimnutí. Měl by být demokratický, nechat mluvit co nejvíce lidí z publika, všem dát přiměřený prostor pro vyjádření. Zároveň Joker podporuje diváky, že cílem není „hrát“, ale trénovat a učit se. Joker je zodpovědný za to, co se při DF děje. Ovšem je zodpovědný za proces, ale ne výsledek. Joker promlouvá k publiku prostřednictvím různých otázek, např.: Co se tady stalo? Co se může stát nyní? Kdo může něco s tímto problémem udělat? Je to reálné? Madsen P. S. (2011) uvádí základní postupy pro jokera, když někdo z žáků vstupuje na jevišti a účastní se procesu.

1) Pokud má někdo v publiku jasnou představu, co by se dalo udělat s daným problémem, zeptejte se, jestli by si to vyzkoušel na jevišti.

2) Zeptejte se, v jakém momentu přebírají na sebe roli postavy, kde chtějí začít.

3) Sledujte jejich činění se zájmem.

---

<sup>31</sup> Možný způsob zahájení divadla fórum: Ahoj kluci a holky, vítáme vás na představení divadla fórum. Představíme vám hru na téma alkoholu a problémů s tím spojených. Uvidíte divadlo, které není zcela běžné. Normálně publikum odchází domů, když je divadelní hra u konce, ale v případě divadla fórum hra a práce diváků teprve začíná. V první části představení uvidíte a v druhé části vás vybídne k aktivní účasti na řešení daného problému. Pozorně se dívejte, co se na jevišti děje, poté se k celému příběhu vrátíme a řekneme si, jak se můžeme účastnit. Nemusíte mít strach, vaše účast je zcela dobrovolná.

4) V případě, že se na vás divák podívá s prosbou o pomoc, situaci zastavte, okomentujte.

5) Pokud máte pocit, že daná akce trvá moc dlouho a nic nového se neděje, situaci zastavte. Zeptejte se, zda divák vnesl do akce nové myšlenky, zda se mu podařilo, co chtěl

6) Poděkujte za přínos a zatleskejte.

7) Zeptejte se publika, jak vnímají proběhnutou akci, co se událo na jevišti nového. Pokud ostatní kritizují práci účastníka, zastavte je a sdělte, že pokud mají jiný nápad, budou vítáni a mohou si to zkusit za pár minut.

8) Je důležité vždy dokončit jeden proces diváka, než nastoupí na jeviště další.

### 3.3.6 Pravidla divadla fórum

V rámci samotné realizace je důležité uvědomit si důležitá pravidla pro všechny zúčastněné. Z vlastních zkušeností víme, že pravidla jsou velice variabilní. Některé soubory pravidla ani neuvádí, jiné na jejich dodržování striktně lpí. Pavlovská L. (2011) uvádí například následující:

- nemělo by dojít k zásadní změně charakteru postavy,
- nesmí být použito „kouzlo“, tedy zázračná situace, která útlak vyřeší,
- na pódiu se nesmí objevit fyzické násilí a sex<sup>32</sup>,
- nikdo z diváků nebude přemlouván ke vstupu do role, pokud sám nechce.

Na závěr teoretické části uvádíme komparativně kompilativní pohled spojující paradivadelní systémy (divadlo ve výchově, dramaterapii a divadlo fórum) a primární prevenci rizikového chování vycházející z teoretického bádání. Za společný jmenovatel paradivadelních systémů a osobnostní a sociální výchovy považujeme: skupinu, hru a roli. Všechny systémy rozvíjí metaxis – „schopnost přecházet „tady a teď“ z rolí reálného světa do rolí světa nereálného“ (Valenta M., 2007, s. 78). V rámci paradivadelních systémů s žáky s mentálním postižením vnímáme metaxis na úrovni přecházet z role reálného světa do světa divadelního - bezpečného – jevištního. Zde si žáci v rámci vstupu do role na úrovni simulace nebo alterace zkouší možné způsoby chování a jednání v interakci s profesionálními herci. Úroveň vstupu do role simulace

---

<sup>32</sup> V představení realizovaném s žáky základních škol praktických v rámci našeho výzkumu se sex objevil na scéně ve chvíli, kdy se hlavní protagonistka opila a byla znásilněna dvěma muži. Scéna byla zrealizována velmi citlivě.

vyžaduje, aby: „hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti *nepřítomných*, ve hře však *přítomných* okolnostech. Hráč tedy fakticky hraje roli sebe samého v jisté životní/sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace, tzn., buď opakuje – zpevňuje, zpřesňuje, opravuje – své jednání, nebo tvoří zcela nové.“ (Valenta J., 1997, s. 34) Alterace umožňuje žákovi vstoupit do role ve smyslu já, jako když hráč hraje. Úkolem alterace je zobrazovat spíše obecné charakteristiky typu sociální role, funkce, a nenuancuje příliš individuální atributy postav. (Valenta J., 1997) V souvislosti s kvalitativní částí výzkumu uvádíme fakt, že v kontextu divadla fórum je vše umocněno rolí jokera. Joker reflektuje dění na jevišti a v hledišti, má možnost situace (změny chování, jednání) zpřesnit pozitivně žádoucím směrem. Joker je navíc „převozníkem“ mezi světy metaxis. Propojení paradivadelních systémů s primární prevencí rizikového chování vnímáme ve spojitosti s KAB modelem prevence. Ten vychází z předpokladu, že k navození změny ve vztazích, postaveních (ve vztahu k rizikovému chování) je nutná, jak změna znalostí (dovedností), tak postoje a chování. Paradivadelní systémy nám umožňují vedle získávání znalostí hlavně upevňovat a měnit pozitivně žádoucím směrem postoje a chování v bezpečném prostředí.

# PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část disertační práce zahrnuje kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum se orientuje na zmapování situace primární prevence rizikového chování ve školství v oblastech: Minimální preventivní program, Divadlo Fórum a Finanční prostředky v regionech Kladno a městská část Praha 3 a 9, tak jak ji vnímají školní metodici prevence. Kvalitativní výzkum je zaměřen na problematiku divadla fórum s žáky základních škol praktických. Výsledky kvantitativního výzkumu oblasti Divadlo fórum jsou následně propojeny s kvalitativním výzkumem.

## 4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

### 4.1 Metodologická východiska výzkumu

Východiskem pro realizaci výzkumu je přispět k rozvoji primární prevence rizikového chování v České republice (dále jen ČR). Oproti zamýšlenému záměru výzkumu jsme upustili od náhodného<sup>33</sup> stratifikovaného výběru populace školních metodiků prevence v ČR. Původním záměrem bylo vybrat z každého okresu poměrnou část respondentů a následně data analyzovat. Sběr kontaktů na školní metodiky měl proběhnout na vertikální úrovni. Krajský školský koordinátor prevence → Metodik prevence v PPP → Školní metodik prevence. Klíčem pro stratifikaci bylo zamýšleno vytvoření podsouborů: základní škola, speciální škola, střední škola. Dalším klíčem měly být zmiňovaná kritéria: okres a typ školy (zamýšleno bylo proporcionální zastoupení vzorků). Vzhledem k vývoji situace na poli primární prevence, kdy se autorka setkávala na pracovních poradách s krajskou školskou koordinátorkou prevence Středočeského kraje, metodiky prevence pedagogicko-psychologických poraden a pracovníky Úseku prevence Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy jsme dospěli k závěru, že rozsah takového výzkumu je nerealizovatelný bez spolupráce s dalšími státními a nestátními organizacemi. Středočeský kraj oslovil autorku disertační práce s cílem realizovat obdobný výzkum na konci roku 2012 a výsledky výzkumu využít k evaluaci stavu primární prevence rizikového chování. Vzhledem přes nepříznivou situaci jsme od realizace výzkumu ve stanovených regionech neupustili. Po samotném

---

<sup>33</sup> Náhodný (každá jednotka populace má stejnou pravděpodobnost, že bude vybrána) stratifikovaný výběr je druh náhodného víceetapového výběru např. zkoumaných osob výzkumného projektu, kdy výzkumný pracovník rozloží podle určitého kritéria soubor na několik homogenních dílčích podsouborů a z každého z nich udělá náhodný výběr. (Kohoutek, 2005)

sběru dat můžeme považovat za reprezentativní vzorky skupiny školních metodiků prevence okresu Kladna a městské části Praha 3 a 9. I přes počáteční nepříznivou situaci je výzkum pro potřeby na regionální úrovni cenným a přínosným materiálem pro rozvoj primární prevence rizikového chování. Na základě výsledků výzkumu můžeme zareagovat v praxi v souladu s posláním<sup>34</sup> neziskové organizace Prevence ve škole o. s., jejímž zakladatelem a aktivním členem je autorka disertační práce.

## **4.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy**

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat aktuální situaci primární prevence rizikového chování v kladenském regionu a regionu městské části Praha 3 a 9 ve třech oblastech: Minimální preventivní program, Divadlo fórum a Finanční prostředky. Na základě zjištěných výsledků zareagovat v praxi. Pro každou oblast jsme zformulovali dílčí výzkumné cíle:

- zmapovat, zda školní metodici prevence (ŠMP) při tvorbě minimálního preventivního programu (MPP) zjišťují potřeby žáků, pedagogických pracovníků a vedení školy;
- zjistit, zda školní metodici prevence považují zpracování minimálního preventivního programu za přínosný;
- zjistit, jaké primárně preventivní aktivity školní metodici prevence zařazují do plánu školy;
- zjistit, zda školní metodici prevence znají metodu divadla fórum;
- zmapovat, zda školní metodici prevence využívají metodu divadla fórum;
- zjistit, zda školní metodici znají finanční rozpočet na primární prevenci v rámci školy, a zda tento rozpočet považují za dostačující;
- zjistit, zda jsou školní metodici prevence finančně ohodnoceni za výkon funkce.

---

<sup>34</sup> Cílem činnosti Sdružení je podpora efektivní prevence ve školách. Za tímto účelem bude sdružení usilovat o:

- a) vytvoření a aktualizování webových stránek [www.prevenceveskole.cz](http://www.prevenceveskole.cz).
- b) poradenskou činnost,
- c) přednáškovou činnost,
- d) mapování stavu prevence sociálně patologických jevů.

### **4.3 Formulace výzkumných otázek a hypotéz**

Na základě vytyčených cílů výzkumů jsme zformulovali výzkumné otázky (O) a hypotézy (H).

#### ***Minimální preventivní program***

**O1: Zjišťují ŠMP při tvorbě MPP jak potřeby žáků, tak pedagogických pracovníků a vedení školy?**

**H1a:** Průměry u proměnných *Zjišťování potřeb žáků, Zjišťování potřeb pedagogických pracovníků, Zjišťování potřeb vedení školy* jsou vyšší či rovný hodnotě 6.

**H1b:** Mezi proměnnými *Zjišťování potřeb žáků, Zjišťování potřeb pedagogických pracovníků, Zjišťování potřeb vedení školy* a *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* neexistuje vztah lineární závislosti.

**O2: Považují ŠMP zpracovávání MPP za opravdu přínosné?**

**H2:** Mezi proměnnými *Zpracovávání MPP* a *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* neexistuje vztah lineární závislosti.

**O3: Jaké jsou nejčastěji využívané aktivity PP a jak jejich využívání závisí na okrese, typu a velikosti školy a charakteristikách ŠMP?**

**H3:** Průměry ve výběrech pro proměnné *Blok primární prevence, Přednáška, Interaktivní seminář, Beseda, Komponovaný pořad, Pobytová akce, Skupinová práce, Vzdělávací kurz, Vzdělávací seminář* dle proměnných *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* jsou shodné.

#### ***Divadlo fórum***

**O4: Je pravda, že většina ŠMP nezná metodu divadla fórum?**

**H4:** Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné *Znalost metody divadla ve výchově* odpověď neznám.

### **O5: Je pravda, že většina ŠMP nevyužívá metodu divadla fórum?**

**H5:** Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné *Využívání metody divadla ve výchově*, že tuto metodu dosud nevyužilo.

### ***Finanční prostředky***

#### **O6: Považují ŠMP Roční objem finančních prostředků, který mají k dispozici na primární prevenci, za dostačující?**

**H6a:** Průměr u proměnné *Spokojenost s ročním objemem finančních prostředků na PP* nenabývá hodnot vyšších než 2 a nižších než 1.

**H6b:** Průměry ve výběrech pro proměnnou *Spokojenost s ročním objemem finančních prostředků na PP* dle proměnných *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* jsou shodné.

#### **O7: Jsou finančně ohodnoceni za výkon funkce ŠMP, minimálně ti, co mají ukončené specializační studium, to znamená, dle zákona na to mají nárok.**

**H7:** Mezi proměnnými *Finanční odměna pro ŠMP* a *Specializační studium* neexistuje vztah lineární závislosti.

## **4.4 Výzkumný soubor**

Výzkumným souborem byli školní metodici prevence (N=62). Školní metodik prevence je stěžejní osobou, která připravuje a koordinuje primární prevenci rizikového chování ve škole. Koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci minimálního preventivního programu. Dotazník byl distribuován elektronicky na emailové adresy školních metodiků prevence. Návratnost dotazníků byla 45,25 %.

Tab. 2: Počet odeslaných dotazníků a návratnost

<b>Počet odeslaných dotazníků a návratnost</b>	<b>Kladno</b>	<b>Praha 3 a 9</b>	<b>Celkem</b>
Základní škola	41	42	83
Střední škola	21	33	54
<b>Návratnost</b>	<b>35</b>	<b>27</b>	<b>62</b>

## **4.5 Data, metody sběru dat**

Pro kvantitativní část výzkumu je zvolenou metodou pro sběr dat dotazník. Dotazník umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu



respondentů. Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá. Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci. (Chráška, 2007) V závislosti na konkrétních podmínkách se lze dotazovat osobně nebo zprostředkovaně. (Veselý, Nekola, 2007) Kvůli rychlosti sběru dat, nulové finanční nákladnosti, pohodlnosti při vyplňování, automatickému kódování a pořizování dat přímo do tabulkového editoru, jsme zvolily dotazník online prostřednictvím aplikace vytvořené v Google Docs. Dotazník uveden v Příloze č. 2. Dotazník je rozdělen do 5 oblastí:

1. Minimální preventivní program
2. Divadlo Fórum
3. Spolupráce s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně
4. Finanční prostředky
5. Sociodemografie

První oblastí je minimální preventivní program (Popsán v teoretické části, kap. 1.5). MPP obsahuje kromě jiného konkrétní výčet preventivních aktivit, který mají být v daném školním roce realizovány. Pro záměr našeho výzkumu byly vybrány následující aktivity i s detailnějším popisem uveřejněným v samotném dotazníku (blok primární prevence, přednáška, interaktivní seminář, beseda, komponovaný pořad, pobytová akce, skupinová práce, vzdělávací kurz, vzdělávací seminář). Ze zkušeností z odborných konferencí, pracovních skupin a setkání odborníků víme, že pro každý Kraj jsou nastavená jiná kritéria pro zpracování a následnou evaluaci MPP. MPP jsou často diskutovatelným tématem z hlediska přínosnosti či nepřínosnosti pro danou školu. Je na školním metodikovi prevence (eventuálně poradnímu týmu školy) a řediteli školy, do jaké míry bude MPP a primární prevenci rizikového chování věnována pozornost. Na základě toho se odráží i celková úroveň zpracování MPP, pro kterou nejsou jasně daná kritéria. Zajímalo nás tedy, jak školní metodici prevence vnímají či nevnímají přínosnost MPP. Do jaké míry zjišťují potřeby žáků, pedagogických pracovníků a vedení školy při tvorbě MPP.

V rámci druhé oblasti divadlo fórum nás zajímalo, zda ŠMP znají metodu divadla fórum a zda někdy bylo divadlo fórum realizováno jako primárně preventivní aktivita ve škole.

Dalším diskutovaným tématem jsou finanční prostředky poskytované ředitelem školy pro realizaci primární prevence a samotné ohodnocení ŠMP. Zajímalo nás tedy,

zda si jsou ŠMP vědomi ročního objemu finančních prostředků uvolněných pro primární prevenci rizikového chování, zda mají přehled o finanční odměně za výkon jejich funkce.

Poslední oblastí byly sociodemografické údaje o typu školy, počtu žáků na škole, počtu měsíců ve funkci ŠMP, údaje o specializačním vzdělání a jiné.

Spolupráce s metodikem prevence v pedagogicko-psychologické poradně bude analyzována pouze pro potřeby autorky disertační práce.

Samotné vyplnění dotazníku trvalo přibližně 10 minut. Jeho hlavním cílem bylo stručnou formou kvantifikovat situaci primární prevence rizikového chování na daných školách z pohledu školních metodiků prevence. Sběr dat probíhal 3 týdny.

#### **4.6 Metody analýzy dat**

Kvantitativní data byla analyzována za použití statistického softwaru určeného pro analýzu dat ve společenských vědách SPSS. Velikost výběrového souboru činila 62 dotazníků ze škol z okresu Kladno (n=35) a městských částí Prahy 3 a 9 (n=27). Statistické výpočty uvedeny v Příloze č. 3: Statistické zpracování dat.

Pro testování lineárních vztahů závislosti mezi proměnnými byly použity níže specifikované tři druhy testů a korelačních koeficientů podle toho, zda se jednalo o kardinální, ordinální či nominální proměnné. Pro ordinální a kardinální proměnné bylo použito korelačních koeficientů (Pearsonův či Spearmanův). Kladné hodnoty těchto koeficientů vypovídají o pozitivní lineární závislosti (přímá úměra), záporné hodnoty ukazují na negativní lineární závislost (nepřímou úměru). U nominálních proměnných kontingenčního koeficientu, jehož nevýhodou je, že je možné určit sílu závislosti, nikoliv směr závislosti (pozitivní či negativní).

**A. Chí-kvadrát test nezávislosti (Pearsonův korelační koeficient)** vychází z kontingenční tabulky a představuje rozšíření testu dobré shody.<sup>35</sup> Chráska (2007, s. 117) vymezuje podmínky, za kterých jsme oprávněni počítat Pearsonův koeficient korelace:

- „Data, z nichž Pearsonův koeficient vypočítáváme, jsou metrická (intervalová nebo poměrová).
- Regresní čára musí být přímka.

---

<sup>35</sup> <http://rimarcik.com/navigators/chi2.html>, Dvojrozmerná indukčivná štatistika - nominálne premenné - nezávislé vzorky,

- Základní soubor (z něhož pocházejí data, pro něž počítáme Pearsonův korelační koeficient) má tzv. Dvojměrné normální rozdělení.“

**B. Spearmanův koeficient pořadové korelace** využíváme v případech, „kdy máme rozhodnout, jak těsně spolu souvisí dva jevy, které byly zachyceny (změřeny) pomocí ordinálního měření.“ (Chráška, 2007, s. 103) Chráška (2007, s. 106) dále doporučuje používat uvedený koeficient pouze tehdy, „jestliže počet korelovaných dvojic hodnot není příliš vysoký (max. kolem 30) a jestliže více než čtyři stanovené prvky nemají stejné pořadí.“ V statistice je Spearmanův koeficient pořadové korelace bezrozměrné číslo, které udává statistickou závislost (korelaci) mezi dvěma veličinami.<sup>36</sup>

**C. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Kontingenční koeficient)** užíváme v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost mezi dvěma jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního nebo ordinálního měření. (Chráška, 2007)

Pro testování hypotéz o shodě rozptylů jedné proměnné ve výběrech dalších proměnných byl použit dvouvýběrový T-testu u proměnných, jejichž počet kategorií se rovnal 2 (např. pohlaví a okres). U proměnných s vyšším počtem kategorií byla použita analýza rozptylu (ANOVA one way).

**A. Dvouvýběrový T-test.** T-test je metodou matematické statistiky, která umožňuje ověřit některou z následujících hypotéz:

- zda normální rozdělení, z něhož pochází určitý náhodný výběr, má určitou konkrétní střední hodnotu, přičemž rozptyl je neznámý,
- zda dvě normální rozdělení mající stejný (byť neznámý) rozptyl, z nichž pocházejí dva nezávislé náhodné výběry, mají stejné střední hodnoty (resp. rozdíl těchto středních hodnot je roven určitému danému číslu).

V prvním případě může být náhodný výběr tvořen buď jednotlivými hodnotami (pak se jedná o jednovýběrový t-test), anebo dvojicemi hodnot, u nichž se zkoumají jejich rozdíly (pak se jedná o párový t-test). Ve druhém případě jde o dvouvýběrový t-test. V praxi se t-test často používá k porovnání, zda se

<sup>36</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Spearman%C5%AFv\\_koeficient\\_po%C5%99adov%C3%A9\\_korelace](http://cs.wikipedia.org/wiki/Spearman%C5%AFv_koeficient_po%C5%99adov%C3%A9_korelace)

výsledky měření na jedné skupině významně liší od výsledků měření na druhé skupině.<sup>37</sup>

**B. Analýza rozptylu** je rozšířením dvouvýběrových testů. Pro střední hodnoty je analýza rozptylu neboli ANOVA, která umožňuje srovnávat několik středních hodnot nezávislých náhodných výběrů. Nulovou hypotézou je zde předpoklad, že se rovnají střední hodnoty závislé proměnné ve výběrech nezávislé proměnné. Analýza rozptylu ve své parametrické podobě předpokládá normalitu rozdělení a tzv. homoskedasticitu (identické rozptyly).<sup>38</sup> To znamená, že pro použití této metody musí být tedy splněny následující předpoklady:

- nezávislost pozorování,
- závislá proměnná je kardinální veličina s normálním rozdělením,
- nezávislá proměnná (faktor) je nominální či ordinální veličina (podle počtu faktorů analýzy jednofaktorové, dvoufaktorové, vícefaktorové),
- rozptyly v dílčích skupinách by měly být shodné.

Pro osvědčení normality dat v rámci analýzy rozptylu byl použit **Kolmogorovův-Smirnovův test**, což je metoda matematické statistiky, která umožňuje testovat, zda dvě jednorozměrné náhodné proměnné pocházejí ze stejného rozdělení pravděpodobnosti, případně zda jedna jednorozměrná náhodná proměnná má předpokládané (teoretické) rozdělení.<sup>39</sup> „Tento test je vhodný pro posuzování rozdílů ve složení (struktuře) dvou skupin. Je použitelný v případě tzv. spojitých náhodných veličin.“ (Chráška, 2007, s. 99)

Pomocí **Leveneho testu** pak byla ověřena homogenita rozptylů v dílčích skupinách. Leveneho test je deduktivní statistickou metodou sloužící k posouzení rovnosti rozdílů v různých vzorcích. Leveneho test hodnotí předpoklad, že rozdílnosti populací, z nichž jsou vybrány různé vzorky, jsou stejné.<sup>40</sup>

K vícenásobnému porovnání byly použity testy Scheffe při shodě rozptylů a Dunett T3 pro rozdílné rozptyly.

---

<sup>37</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/T\\_test#Dvou.C3.BD.C4.9Brov.C3.BD\\_t-test](http://cs.wikipedia.org/wiki/T_test#Dvou.C3.BD.C4.9Brov.C3.BD_t-test)

<sup>38</sup> Ing. Martina Litschmannová, Statistika I., cvičení,  
<http://homel.vsb.cz/~lit40/STA1/Cviceni/PDF/13cANOVA.PDF>

<sup>39</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kolmogorov%C5%AFv-Smirnov%C5%AFv\\_test](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kolmogorov%C5%AFv-Smirnov%C5%AFv_test)

<sup>40</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Levene's\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Levene's_test)

## 4.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

### *Minimální preventivní program*

**O1: Zjišťují ŠMP při tvorbě MPP jak potřeby žáků, tak pedagogických pracovníků a vedení školy?**

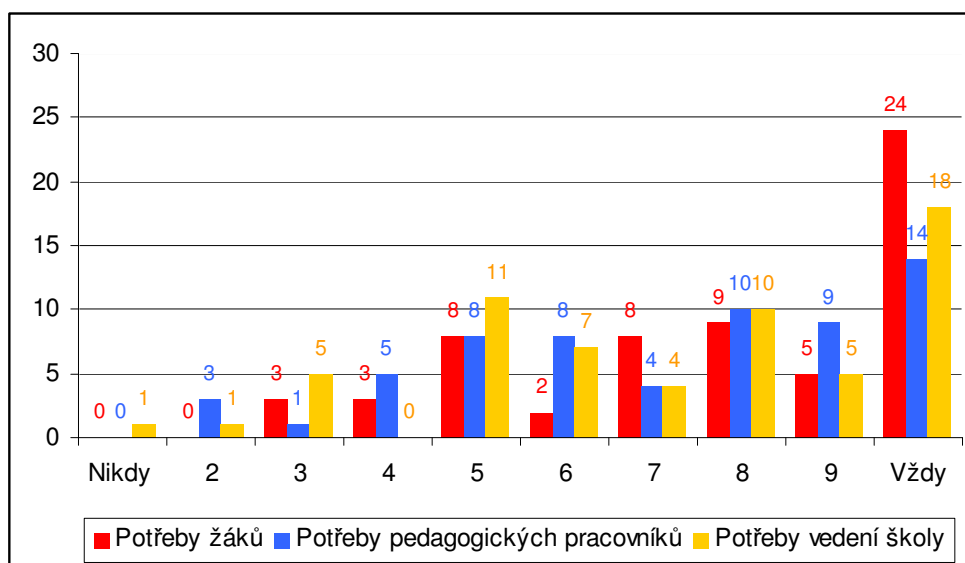
**H1a:** Průměry u proměnných *Zjišťování potřeb žáků*, *Zjišťování potřeb pedagogických pracovníků*, *Zjišťování potřeb vedení školy* jsou vyšší či rovny hodnotě 6.

**H1b:** Mezi proměnnými *Zjišťování potřeb žáků*, *Zjišťování potřeb pedagogických pracovníků*, *Zjišťování potřeb vedení školy* a *Okres*, *Typ školy*, *Počet žáků*, *Počet měsíců ve funkci ŠMP*, *Specializační studium*, *Pohlaví ŠMP*, *Rok narození ŠMP* neexistuje vztah lineární závislosti.

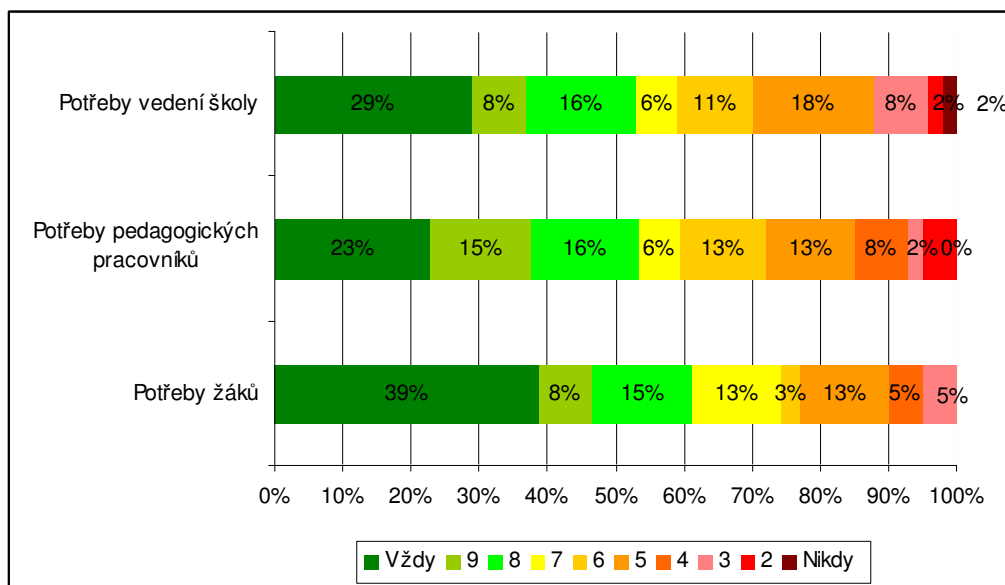
Nejdůležitější skupinou pro ŠMP při vytváření MPP se ukázali být žáci a jejich potřeby. Potřeby žáků VŽDY při vytváření MPP zjišťuje pouze 39 % školních metodiků prevence. Velmi málo často zjišťuje 5 % ŠMP a žádný z respondentů nevedl odpověď NIKDY. Na škále od 1 (= nikdy) do 10 (= vždy) získala proměnná potřeby žáků průměrné hodnocení 7,83 a tím se umístila na prvním místě. Na druhém místě pak zjišťují ŠMP potřeby vedení školy, průměr 7,22 a na posledním místě pak potřeby pedagogických pracovníků, průměr 7,19.

Na základě nízkých hodnot kontingenčního koeficientu nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci vztahu mezi zjišťováním potřeb žáků, pedagogických pracovníků a vedením školy a sledovanými sociodemografickými proměnnými jako jsou okres, typ školy, počet žáků na škole, specializační studium ŠMP, pohlaví ŠMP, rok narození ŠMP. To znamená, že zjišťování potřeb ani u jedné z 3 skupin (žáci, pedagogičtí pracovníci, vedení školy) nezávisí na sociodemografických proměnných. Též analýza rozptylu (ANOVA one way) ani dvouvýběrový T-test neodhalili rozdílnost průměrů ve výběrech. Na hladině významnosti 95 % však byla identifikována signifikantní závislost mezi zjišťováním potřeb vedení školy při zpracovávání minimálního preventivního programu a dobou působení školního metodika prevence ve své funkci (hodnota kontingenčního koeficientu = 0,918).

Obr. 5: Absolutní četnosti - Zjišťujete při tvorbě minimálního preventivního programu potřeby následujících skupin? (N = 62)



Obr. 6: Relativní četnosti - Zjišťujete při tvorbě minimálního preventivního programu potřeby následujících skupin? (N = 62)



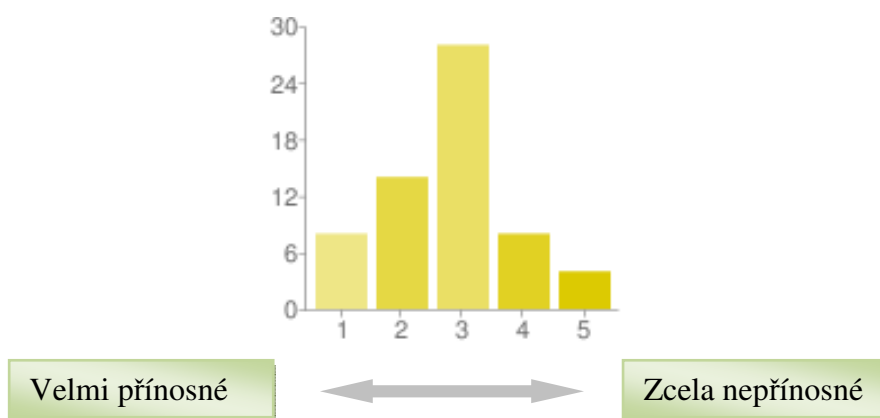
## O2: Považují ŠMP zpracovávání MPP za opravdu přínosné?

**H2:** Mezi proměnnými *Zpracovávání MPP* a *Okres*, *Typ školy*, *Počet žáků*, *Počet měsíců ve funkci ŠMP*, *Specializační studium*, *Pohlaví ŠMP*, *Rok narození ŠMP* neexistuje vztah lineární závislosti.

Téměř polovina, 45 % ŠMP, si není jista (ne)přínosem zpracování MPP pro svou školu (uvedlo střední hodnotu, která odpovídá názoru ani přínosné, ani nepřínosné). Na pravou stranu škály se přiklonilo 36 % respondentů, to znamená, že považují MPP za přínosný. Za nepřínosný MPP považuje 19 %. Nebylo možné zamítnout nulovou

hypotézu o neexistenci závislosti s proměnnými okres, typ školy, počet žáků na škole, specializační studium ŠMP, počet měsíců ve funkci ŠMP, rok narození ŠMP. Jedinými sociodemografickými proměnnými naznačujícími vliv na (ne)přínosnost MPP byli pohlaví ŠMP (hodnota kontingenčního koeficientu = 0,37) a okres. Ženy považují zpracování minimálního školního programu o něco přínosnější (průměr 2,72) než muži (průměr 3,14) kvůli nízkému zastoupení mužů ve vzorku je však toto zjištění pouze indikativní. Dvouvýběrový T-test potvrdil rozdílnost průměrů ve výběrech o 0,56. ŠMP z městské části Praha 3 a 9 považují zpracování MPP o něco málo přínosnější pro jejich školu (průměr 2,44) než ŠMP z okresu Kladno (průměr 3), kteří jsou spíše nerozhodnuti ani na jednu stranu.

Obr. 7: Absolutní četnosti - Považujete zpracování Minimálního preventivního programu přínosným pro Vaši školu? (N = 62)

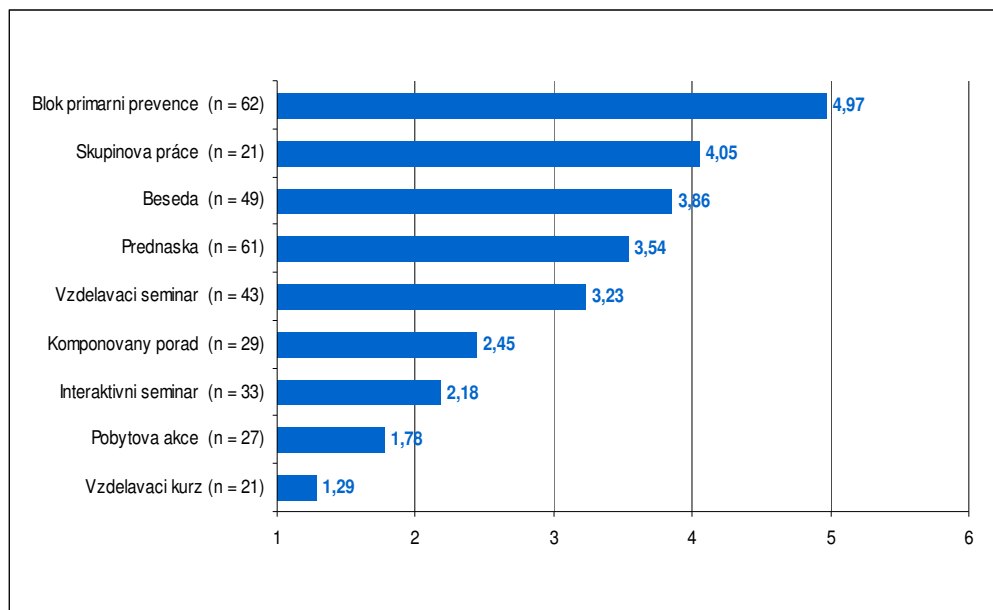


### O3: Jaké jsou nejčastěji využívané aktivity PP a jak jejich využívání závisí na okrese, typu a velikosti školy a charakteristikách ŠMP?

**H3:** Průměry ve výběrech pro proměnné *Blok primární prevence, Přednáška, Interaktivní seminář, Beseda, Komponovaný pořad, Pobytová akce, Skupinová práce, Vzdělávací kurz, Vzdělávací seminář* dle proměnných *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* jsou shodné.

Nejčastější ze základních aktivit PP je blok primární prevence, v průměru vychází 4,97 bloků primární prevence na školu v okrese Kladno a městské části Prahy 3 a 9, pokud tento typ aktivity do svého MPP zařadila. Ve školním roce 2010/2011 blok primární prevence využilo 34 % z dotázaných škol.

Obr. 8: Průměry - Kolikrát se realizovaly následující preventivní aktivity na vaší škole ve školním roce 2010/2011?



Analýzou rozptylu (ANOVA one way) byla odhalena důležitá role specializačního studia ŠMP na používání aktivit jako blok primární prevence a vzdělávací seminář. Používání interaktivního semináře se zřejmě liší v závislosti na okresu. U ostatních sociodemografických proměnných bylo riziko chybného přijetí alternativní hypotézy příliš vysoké, proto  $H_0$  o shodě průměrů ve výběrech nebyla zamítnuta.

Na základě hodnot analýzy rozptylu si můžeme dovolit zamítnout hypotézu o shodě průměrného počtu bloků primární prevence ve výběrech dle proměnné specializační studium. Na hladině významnosti  $\text{sig.} = 0,05$  byl potvrzen rozdíl v průměrech. Na školách s ŠMP s dokončeným specializačním studiem používají blok primární prevence častěji (průměr 10,21) než na školách, kde ŠMP nemá specializační studium (průměr 3,5) - (vícenásobné porovnání Dunnet T3 pro rozdílnost rozptylů).

Též pro proměnnou vzdělávací seminář si můžeme dovolit zamítnout hypotézu o shodě průměrů ve výběrech dle proměnné specializační studium (ANOVA one way). Signifikantní rozdíl na hladině významnosti  $\text{sig.} 0,05$  byl potvrzen v průměrném počtu vzdělávacích seminářů za rok na škole s ŠMP v současné době studujícím specializační studium (průměr 7,33) a na školách, kde ŠMP nemá specializační studium (průměr 2,72). Kvůli rozdílnosti rozptylů byl pro vícenásobné porovnání použit test Dunnet T3.

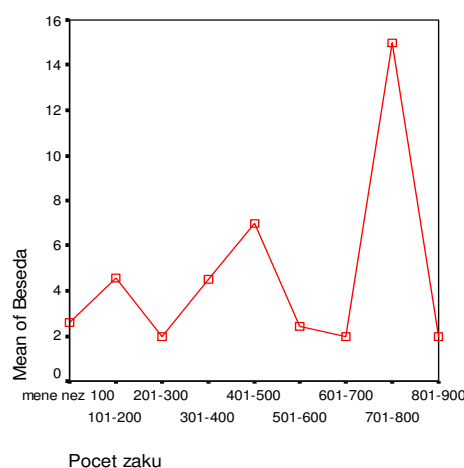
Analýza rozptylu také potvrdila rozdíl v počtu realizovaných interaktivní seminářů v okrese Kladno a městských částech Praha 3 a 9. Vzhledem k počtu kategorií v proměnné okres (pouze 2) a uspokojivému testu homogenity (Leveneho test) byl



použit k dalšímu porovnávání dvouvýběrový T-test. Ten potvrdil signifikantní hladině rozdíl v průměrech 1,73. Zatímco v okrese Kladno vychází v průměru 1,5 interaktivního semináře za uplynulý školní rok na školu, která tuto aktivitu používá, v Praze 3 a 9 tento průměr činí až 3,23.

Další signifikantní rozdíl můžeme najít u proměnné velikost školy/počet žáků. Beseda je aktivitou používanou nejčastěji ve školách z kategorie 401 – 500 žáků (v průměru 7x ročně). V menších a větších školách je tato aktivita méně častá. V grafu níže je nutné brát na zřetel, že kategorie 701 - 900 s extrémní hodnotou oproti ostatním kategoriím je zastoupena pouze 1 školou, proto výsledek za tuto kategorii není signifikantní.

Obr. 9: Průměry - Kolikrát se realizovala beseda na vaší škole ve školním roce 2010/2011? (n=49)



### ***Divadlo fórum***

**O4: Je pravda, že většina ŠMP nezná metodu divadla fórum?**

**H4:** Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné *Znalost metody divadla fórum* odpověď neznám.

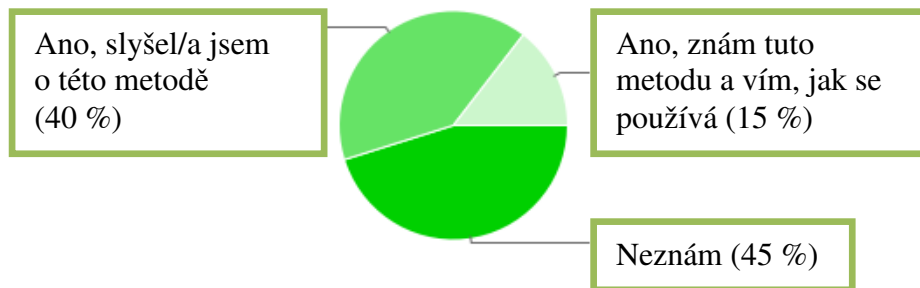
**O5: Je pravda, že většina ŠMP nevyužívá metodu divadla fórum?**

**H5:** Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné využívání metody divadla fórum, že tuto metodu dosud nevyužilo.

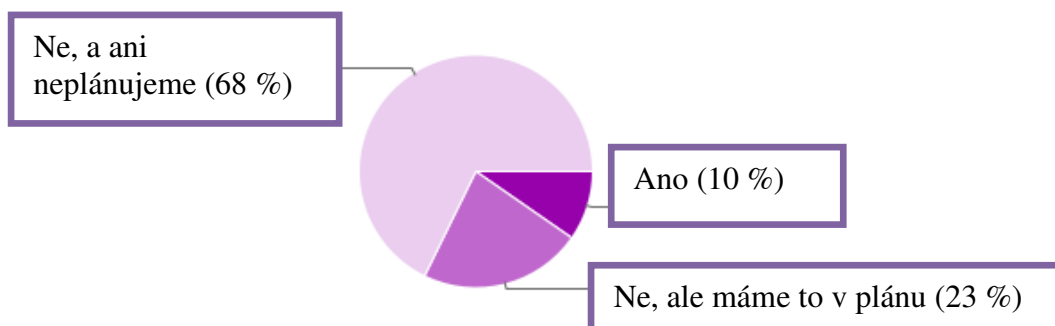
Metodu divadla fórum znalo 55 % ze všech dotázaných. Pouze 10 % ze všech už tuto metodu někdy použilo a 15 % ŠMP zná tuto metodu a současně ví, jak se používá. 23 % ze všech dotázaných má v plánu v budoucnu tuto metodu využít. Kontingenční koeficient s hodnotou 0,42 naznačuje nepříliš silnou závislost znalosti divadla ve výchově na typu školy. Sig. 0,03 nám dovolí zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci

vztahu obou proměnných. Přibližně 50 % základních škol a 50 % SOS, SOU, OU zúčastněných v tomto výzkumu neznalo metodu divadla ve výchově. Všechna gymnázia a ZŠ praktické/speciální o této metodě alespoň někdy slyšely.

Obr. 10: Relativní četnosti - Znáte metodu divadla fórum? (N=62)



Obr. 11: Relativní četnosti - Využil/a jste metodu divadla fórum v rámci primární prevence na Vaší škole? (N=62)



### *Finanční prostředky*

**O6: Považují ŠMP Roční objem finančních prostředků, který mají k dispozici na primární prevenci, za dostačující?**

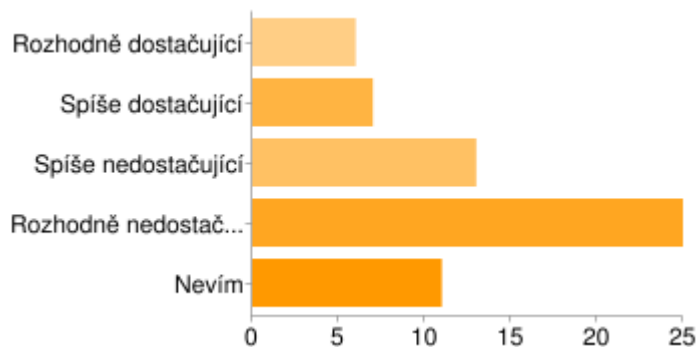
**H6a:** Průměr u proměnné *Spokojenost s ročním objemem finančních prostředků na PP* nenabývá hodnot vyšších než 2 a nižších než 1.

**H6b:** Průměry ve výběrech pro proměnnou *Spokojenost s ročním objemem finančních prostředků na PP* dle proměnných *Okres, Typ školy, Počet žáků, Počet měsíců ve funkci ŠMP, Specializační studium, Pohlaví ŠMP, Rok narození ŠMP* jsou shodné.

Pouze 21 % školních metodiků prevence považuje finanční prostředky své školy na primární prevenci za dostačující. Vedle toho 40 % ŠMP považuje finanční prostředky na primární prevenci za rozhodně nedostačující. Výši ročního objemu těchto prostředků uvedla asi polovina dotázaných a tato částka v průměru činila 3 845 Kč,

maximálně však 30 000 Kč. Pro nízký počet odpovědí se nepodařilo na statisticky významné hladině dokázat rozdílnost finančních prostředků v závislosti na okresech (Pearsonův korelační koeficient, T-test). Průměrná částka pro okres Kladno činí 2 000 Kč a pro Prahu 3 a 9 činí 6 060 Kč.

Obr. 12: Absolutní četnosti - Roční objem finančních prostředků pro pokrytí nákladů spojených s primární prevencí na škole považujete za: (N = 62)

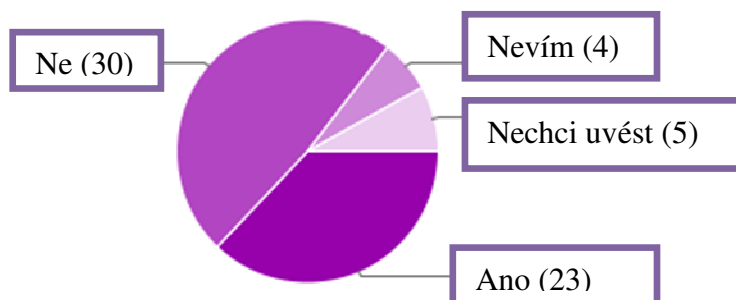


**O7: Jsou finančně ohodnoceni za výkon funkce ŠMP, minimálně ti, co mají ukončené specializační studium, to znamená, dle zákona na to mají nárok?**

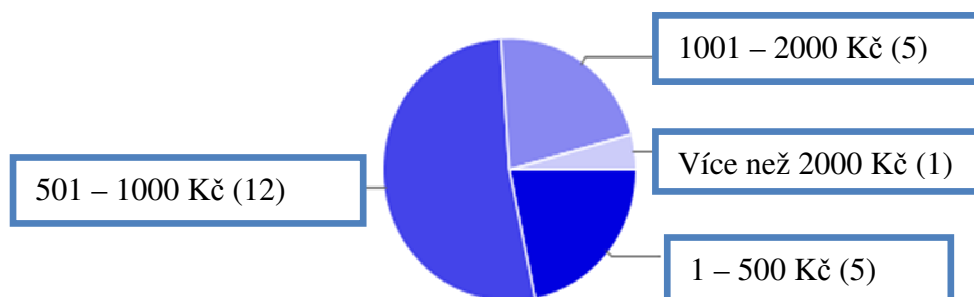
**H7:** Mezi proměnnými *Finanční odměna pro ŠMP* a *Specializační studium* neexistuje vztah lineární závislosti.

Pouze 37 % ze všech dotázaných uvedlo, že součástí jejich finanční odměny je i odměna za výkon funkce ŠMP. Jedná se o částky do 2000 Kč, nejčastěji v rozmezí 501 – 1000 Kč. Výše odměny se liší v závislosti na specializačním studiu ŠMP (kontingenční koeficient = 0,5). Zatímco odměna ŠMP se specializačním studiem se pohybuje mezi 501 – 2000 Kč, odměna ŠMP bez specializačního studia se nejčastěji pohybuje od 1 – 1000 Kč.

Obr. 13: Absolutní četnosti - Je součástí Vaší výplaty finanční odměna za výkon funkce školního metodika prevence? (N = 62)



Obr. 14: Absolutní četnosti - Pokud je součástí Vaší výplaty finanční odměna za výkon funkce školního metodika prevence vyberte, kolik Kč čistého průměrně měsíčně činí? (N = 20)



#### 4.8 Výzkumné závěry

Výzkumné závěry interpretujeme ve formě odpovědí na stanované výzkumné otázky. Při verifikaci hypotéz jsme byli nuceni přijmout nebo zamítnout stanované hypotetické výroky. Pro ordinální čitatele můžeme uvést relativní četnosti.

##### *Minimální preventivní program*

##### **O1: Zjišťují ŠMP při tvorbě MPP jak potřeby žáků, tak pedagogických pracovníků a vedení školy?**

Na základě nízkých hodnot kontingenčního koeficientu nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci vztahu mezi zjišťováním potřeb žáků, pedagogických pracovníků, vedením školy a sledovanými sociodemografickými proměnnými.

Nejdůležitější skupinou pro ŠMP při vytváření MPP se ukázali být žáci a jejich potřeby. Potřeby žáků VŽDY při vytváření MPP zjišťuje pouze 39 % školních metodiků prevence. Na druhém místě pak zjišťují ŠMP potřeby vedení školy, průměr a na posledním místě pak potřeby pedagogických pracovníků. Zjišťování potřeb ani u jedné ze tří skupin nezávisí na sociodemografických proměnných. Signifikantní závislost byla identifikována mezi zjišťováním potřeb vedení školy při zpracovávání minimálního preventivního programu a dobou působení školního metodika prevence ve své funkci. Zjišťování potřeb žáků, pedagogů a vedení školy považujeme za důležité směrem

k vytvoření takového minimálního preventivního programu, který nebude pouze formálním dokumentem, ale bude adekvátně reagovat na potřeby školy. To se odrazí v celkovém přijetí minimálního preventivního programu. Školní metodik prevence může následně volit takové strategie, priority a primárně preventivní aktivity, které pokryjí potřeby skupin.

## **O2: Považují ŠMP zpracování MPP za opravdu přínosné?**

Při verifikaci nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu o neexistenci závislosti mezi proměnnými zpracování MPP a okres, typ školy, počet žáků na škole, specializační studium ŠMP, rok narození.

Téměř polovina, 45 % ŠMP, si není jista (ne)přínosem zpracování MPP pro svou školu (odpovídá názoru ani přínosné, ani nepřínosné). 36 % respondentů považuje MPP za přínosný. Za nepřínosný MPP považuje 19 %. ŠMP z městské části Praha 3 a 9 považují zpracování MPP o něco málo přínosnější pro jejich školu než ŠMP z okresu Kladno, kteří jsou spíše nerozhodnuti. ŠMP spatřují přínosnost MPP ve stanovení priorit primární prevence rizikového chování, na základě kterých plánují akce a programy primární prevence. V reakci na první výzkumnou otázku je diskutabilní, zda zvolené priority jsou prioritami školy a ne pouze ŠMP, vzhledem k tomu, že ŠMP nezjišťují adekvátně potřeby žáků, pedagogů a vedení školy. Přínosnost MPP je dále spatřována ve vytvoření krizového plánu. MPP poskytuje návody pro řešení problematických situací spojených s výskytem rizikového chování. Přínosnou je také hodnocena databáze kontaktů na organizace či osoby, které jsou angažovány v primární prevenci (eventuálně intervenci) rizikového chování. Nepřínosnost MPP je spatřována především v jeho zpracování pro potřeby „vyšších orgánů“, české školní inspekce – je nepřizpůsoben potřebám školy. Dále z hlediska, že primární prevence je realizována i bez zmiňovaného dokumentu a je obsažena ve školním vzdělávacím programu.

## **O3: Jaké jsou nejčastěji využívané aktivity PP a jak jejich využívání závisí na okrese, typu a velikosti školy a charakteristikách ŠMP?**

Při verifikaci hypotézy můžeme přijmout, že byla odhalena důležitá role specializačního studia ŠMP na používání aktivit jako blok primární prevence a vzdělávací seminář. U ostatních sociodemografických proměnných bylo riziko chybného přijetí alternativní hypotézy příliš vysoké, proto hypotéza o shodě průměrů ve výběrech nebyla zamítnuta. Dále si můžeme dovolit zamítnout hypotézu o shodě

průměrného počtu bloků primární prevence ve výběrech dle proměnné specializační studium. Pro proměnnou vzdělávací seminář si můžeme dovolit zamítnout hypotézu o shodě průměrů ve výběrech dle proměnné specializační studium.

Nejčastější ze základních aktivit PP je blok primární prevence, v průměru vychází 4,75 bloků primární prevence na školu, pokud tento typ aktivity do svého MPP zařadila. Ve školním roce 2010/2011 blok primární prevence využilo 34 % z dotázaných škol. Na školách, kde má ŠMP dokončené specializační studium používají blok primární prevence častěji než na školách, kde ŠMP nemá specializační studium. Signifikantní rozdíl je patrný v počtu realizovaných interaktivní seminářů v okrese Kladno a městských částech Praha 3 a 9. Zatímco v okrese Kladno vychází v průměru 1,5 interaktivního semináře za uplynulý školní rok na školu, která tuto aktivitu používá, v Praze 3 a 9 tento průměr činí až 3,23. Přednáška je realizována v průměru 3,54 na školu v okrese Kladno a městské části Prahy 3 a 9, pokud tento typ aktivity do svého MPP zařadila. Přednáška je hodnocena odborníky jako aktivita neefektivní (jednorázová), přesto je zařazují vyjma jedné školy všechny z dotázaných. Signifikantní rozdíl je v počtu realizovaných interaktivní seminářů v okrese Kladno a městských částech Praha 3 a 9. Zatímco v okrese Kladno vychází v průměru 1,5 interaktivního semináře za uplynulý školní rok na školu, která tuto aktivitu používá, v Praze 3 a 9 tento průměr činí až 3,23.

### ***Divadlo fórum***

#### **O4: Je pravda, že většina ŠMP nezná metodu divadla fórum?**

Při verifikaci hypotéz zamítáme stanovenou hypotézu: Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné znalost metody divadlo fórum odpověď neznám. Většina ŠMP zná metodu divadla fórum.

#### **O5: Je pravda, že většina ŠMP nevyužívá metodu divadla fórum?**

Na otázku, zda je pravda, že většina ŠMP nevyužívá metodu divadla fórum, přijímáme hypotézu: Více než 50% ŠMP uvedlo u proměnné využívání metody divadlo fórum, že tuto metodu dosud nevyužilo

Metodu divadla fórum zná 55 % ze všech dotázaných. Pouze 10 % ze všech už tuto metodu někdy použilo a 15 % ŠMP zná tuto metodu a současně ví, jak se používá. 23 % ze všech dotázaných má v plánu v budoucnu tuto metodu využít. Přibližně 50 % základních škol a 50 % SOS, SOU, OU zúčastněných v tomto výzkumu neznalo metodu divadla ve výchově. Všechna gymnázia a základní školy praktické/speciální o této metodě alespoň někdy slyšely.

## ***Finanční prostředky***

### **O6: Považují ŠMP Roční objem finančních prostředků, který mají k dispozici na primární prevenci, za dostačující?**

Pouze 21 % školních metodiků prevence považuje finanční prostředky své školy na primární prevenci za dostačující. Vedle toho 40 % ŠMP považuje finanční prostředky na primární prevenci za rozhodně nedostačující. Výši ročního objemu těchto prostředků uvedla asi polovina dotázaných a tato částka v průměru činila 3 845 Kč, maximálně však 30 000 Kč. Pro nízký počet odpovědí se nepodařilo na statisticky významné hladině dokázat rozdílnost finančních prostředků v závislosti na regionech. Průměrná částka pro okres Kladno činí 2 000 Kč a pro Prahu 3 a 9 činí 6 060 Kč.

Pro nízký počet odpovědí se nepodařilo na statisticky významné hladině dokázat rozdílnost finančních prostředků v závislosti na okresech.

### **O7: Jsou finančně ohodnoceni za výkon funkce ŠMP, minimálně ti, co mají ukončené specializační studium, to znamená, dle zákona na to mají nárok?**

Při verifikaci jsme byli nuceni zamítnout stanovenou hypotézu. Mezi proměnnými Finanční odměna pro ŠMP a Specializační studium existuje vztah lineární závislosti.

Pouze 37 % ze všech dotázaných uvedlo, že součástí jejich finanční odměny je i odměna za výkon funkce ŠMP. Jedná se o částky do 2000 Kč, nejčastěji v rozmezí 501 – 1000 Kč. Výše odměny se liší v závislosti na specializačním studiu ŠMP. Zatímco odměna ŠMP se specializačním studiem se pohybuje mezi 501 – 2000 Kč, odměna ŠMP bez specializačního studia se nejčastěji pohybuje od 1 – 1000 Kč.

## ***4.9 Doporučení pro praxi***

Na základě výsledků kvantitativní části výzkumu formulujeme doporučení pro praxi. Výsledky vztahující se k divadlu fórum uvádíme v doporučeních pro praxi v kvalitativní části výzkumu.

### ***Směrem ke školním metodikům prevence***

- Před samotnou tvorbou minimálního preventivního programu doporučujeme vycházet z analýzy potřeb (směrem k primární prevenci rizikového chování) žáků, pedagogických pracovníků a vedení školy stejnoměrně. MPP nemá být pouze formálním dokumentem, ale nástrojem, který reflektuje a vychází z potřeb konkrétní školy.

- Priority a strategie v MPP, včetně krátkodobých, střednědobých a dlouhodobých cílů by měly být voleny s ohledem na potřeby školy. Zároveň mají být specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické a časově ohraničené.
- ŠMP doporučujeme seznámit žáky, pedagogy a vedení školy s MPP (vycházejícího z potřeb daných skupin) formou, která bude reflektovat, že dané potřeby byly vyslyšeny a implementovány do MPP.
- MPP uchopit způsobem, že bude přínosným pro školu. Z hlediska hodnocení přínosnosti jsou oceňovány kontakty na instituce zabývající se PPRCH, konkrétní návody řešení krizových situací, plány aktivit, které se budou v daném roce konat. To znamená, že MPP má v co nejširší míře reagovat na aktuální problematiku primární prevence rizikového chování ve škole, ale i v regionu.
- MPP propojit se školním vzdělávacím programem školy. To znamená, poukázat na fakt, že MPP není pouze dalším dokumentem, který stanovuje další vzdělávací a výchovné cíle, ale posiluje jejich plnění a dává je do kontextu s rizikovým chováním.
- ŠMP doporučujeme vyjasnit si s vedením školy finanční otázku, pokud tak již neučinili nebo průběžně nečiní, a to směrem k osobnímu ohodnocení za výkon funkce, tak i k celkovému rozpočtu věnovanému na PPRCH na školní rok.
- Mapovat nabídku primárně preventivních programů a aktivit, volit je s ohledem na potřeby žáků, pedagogů a vedení školy. Volit aktivity, které jsou odborníky považovány za efektivní a přínosné, popřípadě jsou jinými ŠMP (popř. metodikem prevence v PPP) hodnoceny kvalitně.

### ***Směrem k vedení školy***

- Doporučujeme posilovat kompetence ŠMP a podporovat vznik poradenského týmu školy – školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog.
- Podporovat ŠMP v dalším vzdělávání v rámci specializačního studia.
- ŠMP vytvořit potřebné odpovídající zázemí pro výkon funkce dle jeho potřeb.



- Pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy vyjasnit kompetence ŠMP, přínos této funkce pro školu a podporovat obousměrnou komunikaci.

### ***Směrem k odborné veřejnosti***

- Doporučujeme analyzovat potřeby ŠMP, metodiků prevence v PPP, pedagogické veřejnosti, vedení škol ve vztahu k primární prevenci rizikového chování.
- Získané poznatky zveřejňovat formou publikační činnosti, pořádáním odborných konferencí, přednáškami.
- Sledovat efektivní zahraniční trendy a aplikovat je adekvátním způsobem na podmínky České republiky.
- Studenty vysokých škol pedagogických a speciálně pedagogických oborů vzdělávat v oblasti primární prevence rizikového chování.

# 5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Následující kapitola se věnuje kvalitativnímu výzkumu. Design kvalitativního výzkumu byl volen s ohledem na zkoumaný fenomén: Divadlo fórum s žáky základní školy praktické. Kvalitativní šetření bylo pojato jako komplementární pro šetření kvantitativní (oblast divadlo fórum), a to za pomoci metod, kterými kvantitativní design nedisponuje (fenomenologický přístup).

Kvalitativní výzkum je obecně popsán ve čtyřech fázích: plánování (dále v textu Formulace výzkumného cíle a formulace výzkumných otázek, Plánování výzkumu, Výzkumný soubor), pozorování (Data, metody sběru dat), analýzy (Analýza a interpretace výsledků výzkumu), zpráva o výzkumu (Výzkumné závěry). (Kirk, Miller, 1984 in Morgan, 2001)

## **5.1 Metodologická východiska výzkumu**

Východiskem pro realizaci výzkumu je situace primární prevence rizikového chování s žáky základních škol praktických. Smysluplnost realizace výzkumu vychází z vlastního přesvědčení autorky, která považuje propojení paradivadelních systémů (konkrétně divadla fórum) a primární prevence za účinný nástroj pro žáky s lehkým mentálním postižením. Dále považujeme realizaci výzkumu za smysluplnou, směrem k vyvolání diskuse a hledání dalších efektivních primárně preventivních nástrojů pro specifické cílové skupiny. Na základě analýzy prostudované literatury, absolvovaných kurzech a výcvicích a odborných konzultacích volíme kvalitativní výzkumný design, který se opírá o analýzu interview, pozorování a ohniskových skupin. Na základě zjištěných výsledků a informací formulujeme závěry a doporučení pro praxi.

## **5.2 Formulace výzkumného cíle a formulace výzkumných otázek**

Výzkumný cíl jsme formulovali do následující výzkumné otázky:

**Splňuje divadlo fórum požadavky vyplývající ze Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek MŠMT ČR?**

## **5.3 Plánování výzkumu**

Jak uvádí Morgan (2001, s. 47) „Mezi tři zřejmé faktory, které ovlivňují proces plánování, patří: etické otázky, rozpočet, časová tíseň.“

Plánování výzkumu probíhalo v následujících etapách:

- nalezení účastníků ohniskových skupin dle potřeb výzkumu a nalezení vhodného prostoru pro realizaci
- nalezení vhodného divadelního spolku pro performance divadla fórum dle zakázky
- domluva s vedením školy o možné realizaci divadla fórum a následném výzkumu.

V návaznosti na plánování výzkumu byly současně řešeny výše uvedené faktory. Dalším bodem plánování bylo nalezení vhodného divadelního spolku věnujícího se divadlu fórum. Autorka výzkumu v průběhu prvního pololetí roku 2011 navštěvovala různé prezentace divadelních skupin věnujících se divadlu fórum, konzultovala s vedením spolků záměr projektu vzhledem ke konkrétnosti zakázky, a sice performance pro žáky s lehkým mentálním postižením ve škole, kde je vysoké procento žáků se sociálním znevýhodněním. Ve finále se obrátila na občanské sdružení Divadelta, který je profesionálním souborem a vyšlo autorce vstříc se všemi záměry. Ve spolupráci se školní metodičkou prevence bylo vybráno představení „Povím vám svůj příběh“.

*Téma představení: Alkohol II.*

*Doba trvání programu: 90 minut*

*Představení je určeno pro žáky II. stupně vyšších ročníků základních škol a žákům středních škol. Představení pojednává příběh tří adolescentů, kteří se potkají ve výchovném ústavu. Každý proto, že nějakým způsobem zneužil alkohol a dostal se do konfliktu se zákonem. Každá postava vypráví svůj příběh a diváci se dozvídají, jak alkohol změnil chování a osobní hranice postav. Martina přestala vnímat nebezpečí a na diskotéce byla znásilněna. Miloš byl po požití alkoholu agresivní a popral se s policisty. Kamil řídil opilý a zabije svoji přítelkyni. Děti si uvědomí, jak alkohol mění lidské vnímání reality a jak posouvá lidské hranice, jak jednat a komunikovat s opilými lidmi, kam až může vést lehkovážné chování spojené s alkoholem.<sup>41</sup>*

V této fázi projektu byl řešen faktor rozpočtu. Autorka projektu hradila realizaci divadla fórum z vlastních zdrojů ve výši 6000 Kč. Dalším faktorem byla časová tíseň. Realizace divadla fórum a následné natáčení ohniskových skupin bylo několikrát z různých důvodů přesouváno. Před samotnou realizací byly veškeré kroky

---

<sup>41</sup> Zdroj: <http://www.divadelta.cz/nase-nabidka.html>

zkonzultováni s vedením školy. V kontextu s dodržením etické otázky, byli o projektu informováni rodiče participujících žáků, který souhlas s účastí dítěte stvrdili informovaným souhlasem. Následně byl naplánován časový harmonogram tvorby dat prostřednictvím zvolených metod (viz níže).

## **5.4 Výzkumný soubor**

V souvislosti s triangulací použitých metod se výzkumným souborem pro metodu ohniskových skupin stali žáci základní školy praktické, pro interview dvě speciální pedagožky téže základní školy praktické. Účastníky ohniskových skupin se stali žáci II. stupně Základní školy, Pařížská 2249, Kladno. Ve spolupráci se školní metodičkou prevence bylo vybráno 20 žáků, kteří se zúčastnili divadla fórum. Následně byli rozděleni do třech skupin a účastnili se ohniskových skupin. Žáky základní školy praktické jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Specifikem školy je vzdělávání vysokého počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Škola je v současnosti jedinou státní školou tohoto druhu ve městě a jednou z největších ve Středočeském kraji. Žáci byli seznámeni s průběhem divadla fórum a následným natáčením ohniskových skupin jednotně. Zákonní zástupci žáků písemně souhlasili s účastí dětí na výzkumu.

## **5.5 Data, metody sběru dat**

Sběr dat proběhl základními metodami získávání kvalitativních dat, a to pozorováním, ohniskovými skupinami a interview. Tak jak jsou metody vyjmenovány, byly i chronologicky aplikovány při sběru dat. V úvodu stručně metody charakterizujeme, upozorníme na důležitá fakta v rámci našeho výzkumu. Metody byly voleny s ohledem na zkoumaný fenomén: Divadlo fórum s žáky základní školy praktické, a z hlediska techniky kontroly validity týkající se získávání dat: techniky triangulace. „Obecně metoda triangulace znamená hledání a určování pozice předmětu výzkumu (zkoumaného jevu) prostřednictvím tří (a více) různých zdrojů dat, úhlů pohledů (perspektiv), měření, postojů, výzkumníků, způsobu interpretací.“ (Čermák, Štěpaničková, 1998 In Miovský, 2006, s. 264) Triangulace je kontrolní nástroj, který integruje různé zdroje dat a přístupy k jejich získávání a analýze. Kromě kontrolního nástroje díky kombinaci různých variant triangulace získáváme nová data, dochází k výraznému rozšíření a obohacení výzkumných možností. (Miovský, 2008). Dále

popíšeme jednotlivé volby z hlediska metod získávání dat, settingu při získávání dat a triangulaci zdrojů dat.

- Triangulace metod získávání dat. Cílem je aplikovat a rozvíjet různé postupy, kterými můžeme minimalizovat zkreslení vzniklá při procesu získávání dat. V rámci eliminace zkreslení sledujeme především tři cíle. Prvním je, zda zdrojem nemůže být nevhodně zvolená či nezvládnutá metoda. Druhým je zjištění, zda volbou jiné metody nezískáme kvalitnější data. Třetím, zda a jak se liší údaje získané různými metodami. (Miovský, 2008) Jak bylo uvedeno výše, triangulací metod v rámci našeho výzkumu je pozorování, ohniskové skupiny, interview.
- Triangulace settingu při získávání dat. Settingem rozumíme „nastavení“ místa, času, situace, atd. Situační faktory mohou mít vliv proces získávání dat. Je žádoucí v průběhu studie opakovaně ověřovat zvolené metody v různých kontextech, aby bylo možné volbou settingu zvyšovat kvalitu získaných dat. (Miovský, 2008)

Tab. 3: Setting při sběru kvalitativních dat

Divadlo fórum s žáky základní školy praktické	Metody získávání dat		
	Pozorování	Ohniskové skupiny	Interview
<b>Místo</b>	ZŠ praktická	ZŠ praktická	ZŠ praktická
<b>Čas</b>	Den první 8:00 – 9:30	1. skupina: Den první 10:00 – 10:45 2. skupina: Den první 10:50 – 11:40 3. skupina: Den druhý 8:00 – 8:45	Den sedmý
<b>Situace</b>	Představení divadla fórum	Natáčení ohniskových skupin	Individuální interview
<b>Cílová skupina/ respondenti</b>	Žáci	Žáci	Speciální pedagogové

### 5.5.1 Pozorování

V rámci vědeckého pozorování je důležitá plánovitost a organizovanost. Dle Ferjenčíka (2000) je důležitá zodpovědět dvě základní otázky „co“ a „jak“ pozorovat.

Na otázku „co“ je odpovědí, že budeme sledovat dění ve skupině žáků základní školy praktické při představení divadla fórum. Otázku „co“ jsme dále upřesnili výběrem otázek, které se při zúčastněném pozorování zodpovídají:

Jaké osoby se účastní dění?

Co se děje?

Které chování se opakuje?

V jakých událostech se žáci angažují?

Jaké prostředky se používají?

Jaké rušivé kontexty je možné pozorovat?

Jaký mají lidé k sobě vztah?

Jaký se používá jazyk – verbální neverbální?

Kde se scéna odehrává?

Jak si skupina rozvrhuje čas?

Jaká je historie skupiny? (Hendl, 2008)

Ferjenčík (2000, s. 153) člení pozorování na molární a molekulární. K povaze skutečnosti, kterou chceme zkoumat, volíme molární přístup. „Molární přístup umožňuje pozorovateli zachytit „logiku“ komplexního chování osoby ve složitějších situacích. Zde již nestačí, aby pozorovatel jednoduše zaznamenal to, co vidí. Často musí zaregistrované posoudit, zhodnotit a hlavně interpretovat.“ Za strategii volbu pozorování volíme reduktivní transkripci. Reduktivní deskripce je strukturovaná a zaměřená na dopředu vytyčené oblasti (viz výše otázky). Pozorování v rámci našeho výzkumu bylo extrospektivní, volné a zúčastněné. „Zúčastněným pozorování je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, 2008, s. 103) Jak dále Hendl (2008) uvádí, v rámci zúčastněného pozorování se snažíme simultánně skloubit následující aktivity:

- dvojí účel (dual purpose) – účastníme se dění a zároveň ho pozorujeme
- jasné vědomí (explicit awareness) – stále si uvědomuje dění kolem nás, aniž by nás nekontrolovatelně strhávali naše aktivity a ani je neutlumujeme
- širokoúhlá optika (wide angle lens) – abychom byli schopni zachytit a vyhodnotit více informací, používáme teoreticky a zkušenostmi poučený pohled na procesy a dění
- vnitřní a vnější zkušenost (inside and outside experience) – pracujeme s prožitky i zkušenostmi nás samotných i sledovaných účastníků

V rámci záznamu dat autorka po skončení samotného představení a natočení ohniskových skupin (v rámci zachování pravidla, že poznámky je nutné kompletovat do 24 hodin po akci (Hendl, 2008) zodpověděla otázky uvedené výše pomocí terénních poznámek. Spradley (1980 In Hendl, 2008, s. 198) rozlišuje čtyři formy terénních poznámek:

- l) „kondenzovaný popis situace pomocí kódů a klíčových slov, vět, citátů a rozhovorů, atd.;
- m) podrobné zápisy dojmů z rozhovorů a pozorování;
- n) analýzy a interpretace od začátku až do konce pobytu v terénu;
- o) terénní deník, který obsahuje podobně jako deník zkušenosti, nápady, potíže, chyby, zmatek a problémy, které se vyskytnou při pobytu v terénu.“

Záznam dat proběhl kombinací výše zmíněných forem terénních poznámek. Jsme si vědomi, že jsme nedosáhli podrobného záznamu v co nejširší míře, přesto však pro potřeby našeho výzkumu (pozorování jednou z metod triangulace vedle ohniskových skupin a interview) považujeme poznámky za dostatečné. Při psaní poznámek jsme využili též videozáznamu z představení. Rukopis části deníku v Příloze č. 7 Získaná data z pozorování nebyla zanalyzována samostatně. Analýza proběhla v rámci otevřeného a axiálního kódování. Další poznatky z pozorování jsou interpretovány v doporučeních pro praxi.

### **5.5.2 Ohniskové skupiny**

V rámci získávání kvalitativních dat byla použita metoda ohniskových skupin. Ohniskové skupiny (nazývané také skupinové debaty či focus groups) jsou technikou výzkumu, který shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na určité téma badatelem (moderátorem).

#### ***Plánování projektu s ohniskovou skupinou***

Plánování projektu s ohniskovou skupinou představuje celou řadu rozhodování o způsobu, jakým bude sběr dat probíhat. Morgan (2001, s. 50) uvádí následující empirická pravidla:

- a) „používají jako účastníky homogenní skupinu lidí navzájem neznámých,
- b) spoléhají na relativně strukturovaný rozhovor s vysokou mírou moderátorova angažmá,
- c) mají v jedné skupině 6-10 účastníků,
- d) mají na jeden projekt průměrně 3 až pět skupin.

### Implementace empirických pravidel ohniskových skupin v rámci našeho výzkumu:

Ad a) Účastníky ohniskových skupin byla homogenní skupina žáků s lehkým mentálním postižením, kteří se navzájem znali. V rámci samotných ohniskových skupin se tento fakt projevil v oblasti skupinové dynamiky. Žáci na sebe reagovali otevřeněji, sdíleli společné zážitky, poukazovali na zkušenosti druhých a doplňovali je. Důležité bylo, že žáci měli k tématu co říci. Za prioritu bylo považováno zajištění bezpečí ve skupině. Žáci sdíleli osobní zkušenosti, zážitky z rodin, které se pohybovaly za hranicí společenských norem a pravidel. Bezpečí při vyslovování myšlenek se odehrávalo ve dvou rovinách. V první rovině šlo o vyslovování zkušeností před vrstevníky, v druhé rovině před moderátorkou - dospělou osobou, autoritou.

Ad b) Pro potřeby výzkumu byla zvolena úroveň skupinové strukturovanosti strukturovaná, vedle méně strukturované skupiny a „trychtýře“ jako kompromisního přístupu. Důvodem volby tohoto přístup je fakt, že byl předem stanoven scénář ohniskové skupiny. Dalším důvodem byla potřeba větší míry moderátorovy angažovanosti. Stanovený scénář zabezpečil, že všechny skupiny diskutovaly o zvolených tématech relativně srovnatelným způsobem. Autorka výzkumu si byla zároveň vědoma, že vzhledem k účastníkům, tedy žákům s lehkým mentálním postižením bude třeba uchopit roli moderátora direktivněji. Moderátor ohniskové skupiny je osoba, která má ve výzkumném týmu zodpovědnost za řízení a průběh skupiny. Je to osoba, která s účastníky komunikuje nejvíce. Moderátor má za úkol účastníky podněcovat, povzbuzovat v zapojení do diskuse a pomáhat jim ve vyjádření jejich názorů a pocitů, nikoliv je řídit a hodnotit (Miovský, 2006). Moderátorka využívala znalosti školního prostředí a rodinného zázemí žáků k otevřenější diskusi a podpoře sdělovat soukromé zážitky. Přizpůsobila komunikační dovednosti komunikační úrovni žáků, hovořila slangovými výrazy, otevřeně též mluvila o svých zkušenostech. V určitých fázích diskuse moderátorka volila principy ladder interview. Ladder interview je technika rozhovoru, volně přeloženo jako „žebříkový rozhovor“, kdy tazatel postupně pokládá další otázky na zdánlivě jednoduché odpovědi s cílem nalézt podvědomé motivy.<sup>42</sup>

Ad c) + d) Projekt splnil tato empirická pravidla. Byly realizovány 3 ohniskové skupiny, s počtem 6-10 účastníků ve skupině. Při volbě velikosti skupiny je hlavním faktorem množství informací, jím každý z účastníků musí do skupiny přispět. Dalším faktorem také je, kolik potřebuje výzkumník od účastníků získat. Malé skupiny jsou

---

<sup>42</sup> Zdroj: [http://en.wikipedia.org/wiki/Ladder\\_interview](http://en.wikipedia.org/wiki/Ladder_interview)



také vhodnější a funkčnější, pokud mají účastníci zájem a dokážou jeden druhého respektovat. (Morgan, 2001) Vzhledem k úloze moderátora byla volena velikost menší skupiny z důvodu náročnosti řízení diskuse. Tři ohniskové skupiny byly voleny na základě faktu, že projekt využíval standardizovaného rozhovoru a vyšší míru moderátorova zapojení.

### ***Vedení ohniskových skupin***

Merton a kol. (1990 in Morgan 2001, s. 63) „uvádějí čtyři obecná kritéria pro efektivní interview v ohniskových skupinách: mělo by pokrýt maximální škálu relevantních otázek, poskytnout co nejspecifičtější data; podporovat interakce, které prohlubují pocity účastníkům a brát v úvahu osobní kontext, který účastníky při generování reakcí na předmět výzkumu ovlivňuje. Shrnují tato kritéria do pojmů škála, specifičnost, hloubka a osobní kontext.“ Pod škálou si představujeme, že v rámci diskuse pokryjeme problémy, kterých jsme si vědomi, a jsou předmět našeho zájmu a zároveň jsme si vědomi, že mohou vyvstat témata nepředvídaná. Marten a kol. (in Morgan, 1990) dále kladou důraz na specifičnost – směřování diskuse ke konkrétnímu a detailnímu objasnění zkušenosti účastníků. V našem záměru diskuse byly kladeny otázky tak, aby zkušenosti žáků s rizikovým chováním byly popisovány co nejdetailněji a maximálně konkrétně. V rámci diskusí docházelo k častým kontaktům individuálních zkušeností, při kterých byl získán soubor informací, které by jinou metodou získány nebyly.

### ***Scénář ohniskové skupiny***

Scénář byl sestaven na základě předem shlédnutého divadla fórum. Časová dotace byla stanovena na 45 minut vzhledem k udržitelnosti pozornosti účastníků diskuse (analogie s vyučovací jednotkou). Vzhledem ke strukturovanosti skupiny byly diskusní otázky uspořádány do scénáře tak, aby ve všech třech skupinách proběhl sled diskusních otázek více méně ve stejném pořadí. Přesto jsme však nelpěli na fixním dodržení stanovených otázek. Míra strukturovanosti byla v průběhu ohniskové skupiny několikrát pozměněna, někdy na nižší, jindy na vyšší míru strukturace. V průběhu ohniskových skupin byla role moderátora často směřována do role tazatele, kdy kladení otázek otevíralo další interakce a diskuse. Moderátorka jasně vysvětlila cíle diskuse tak, aby byly žáky pochopeny. Během diskuse zvyšovala dynamiku skupiny tak, aby nikdo neovlivňoval zapojení druhých verbálními i neverbálními i projevy. Dále bylo podporováno vzájemné působení mezi účastníky, aby byla maximalizována kvalita výstupu.

Tab. 4: Scénář ohniskové skupiny, moderátorská osnova

<b>Téma</b>	<b>Scénář</b>	<b>Časová dotace</b>
<b>První dojmy Hodnocení novosti preventivní aktivity Zábava x nuda</b>	Tak co na to říkáte? Jak se vám to líbilo? Bavilo vás to? Připadalo vám to nudný nebo naopak zábavný?	5 minut
<b>Téma divadla fórum</b>	Co říkáte na téma? Bavili jste se o tom někdy ve škole? Jednotlivé příběhy.	35 minut
<b>Osobní zkušenost</b>	Máte někdo osobní zkušenost s alkoholem? Znáte někoho ve vašem okolí, kdo by měl takový problém?	
<b>Osobní přínos</b>	Co vám to dnes osobně přineslo?	
<b>Změna postoje k danému problému</b>	Co to ve vás dnes zanechalo, Mění se tvůj postoj k pití alkoholu? Odradilo vás to od pití?	
<b>Poučení a závěr</b>	Přineslo vám divadlo nějaké poučení? Chcete říct něco na závěr?	5 minut
<b>Celkem</b>		45 minut

Moderátorská osnova se skládala z úvodu, při kterém bylo žákům sděleno, proč se zde scházíme, za jakým účelem, co od nich očekáváme. Žákům byla zároveň sdělena pravidla, která měla celá dobu před sebou:

- Mluví vždy jen jeden.
- Sousedé se nebaví.
- Každý má právo říct svůj názor.
- Nikdo nebude dominovat (pojem dominance byl náležitě vysvětlen).
- Snažíme se naslouchat všem.
- Nemáme špatné a dobré odpovědi. Všechno je zajímavé.
- Můžeme i s někým nesouhlasit, každý máme svůj názor.

V rámci warm up byly žákům představeny klíčové body naší diskuse. Následně byla diskuse vedena hlouběji do zkušeností a postojů účastníků. V závěru byly shrnuty ústřední body diskuse. Žáci měli příležitost podělit se o jakoukoliv informaci k tématu, na kterou se možná zapomnělo, nebo zůstala opomenuta.

### ***Samotný průběh ohniskových skupin***

Celý projekt se realizoval v prostorách školy, v prostředí, které je dětem známo. Ohniskovým skupinám nebyl přítomen pedagogický dozor. Struktura v rozsazení žáků nebyla daná. Diskuse probíhala v kruhu kolem lavic, uprostřed bylo položeno záznamové zařízení. Moderátorka pouze vysvětlila svou roli, žákům bylo sděleno, co se

bude dít, za jakým účelem je výzkum prováděn, jak budeme při výzkumu postupovat a co se od nich očekává. Bylo jim také sděleno, že se celá diskuze bude nahrávat nezáznamové zařízení. Všichni zúčastnění s podmínkami souhlasili. Transkripce ohniskových skupin v Příloze č. 5: Ohniskové skupiny.

### **5.5.3 Interview**

„Z terminologického hlediska termínem interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie.“ (Miovský, 2006, s. 156) Cílem interview bylo získat odpovědi na předem formulované otázky od speciálních pedagogů, kteří se účastnili divadla fórum. Z tohoto důvodu jsme volili metodu strukturovaného interview. „Strukturované interview je metoda, která stojí na pomezí mezi dotazníkovými metodami a interview.“ (Miovský, 2006, s. 162) Získané odpovědi byly interpretovány v rámci otevřeného a axiálního kódování Zakotvené teorie. Znění interview v Příloze č. 6: Interview s učitelem.

## **5.6 Analýza a interpretace výsledků výzkumu**

Pro analýzu dat používáme metodu Zakotvené teorie (Grounded theory). Zakotvená teorie byla vyvinuta Straussem a Glaserem (1967) a dále modifikována v roce 1992 Glaserem a v roce 1994 Straussem a Corbinovou. Strauss a Glaser vycházeli z rozdílných intelektuálních tradic, což vedlo k rozchodu obou autorů. Zakotvená teorie neoznačuje nějakou určitou teorii, ale strategii výzkumu a způsob analýzy získaných dat. Cílem výzkumu je návrh teorie pro určité fenomény, kterými se výzkumník zabývá. Během studie se získávají data, ve kterých je teorie zakotvena. (Hendl, 2008) Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí: „Je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů o zkoumaném jevu, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“

Podle Dismana (2002, s. 30) „je celý tento proces kontrolován jen a jen vynořující se teorií a ne něčím apriorně definovaným. Struktury vynořující se v tomto procesu jsou předběžně kategorizovány a analyzovány. Jsou vytvářeny předběžné hypotézy a analytické koncepty“, dokud není výzkum teoreticky nasycen, což znamená, že nová informace nevede k dalším změnám. „V podstatě se tu jedná o strategii, jak

vyvinout teorii přímo z existujících dat, bez použití jakýchkoliv předem připravených kritérií pro to, která data mají být vybrána. Jedná se o vyvinutí teorie ryze induktivním procesem, bez pomoci **předem připravených** hypotéz." (Disman, 2002, s. 299)

Hendl (2008, s. 123) uvádí, že „Postup zakotvené teorie se vyznačuje následujícími rysy:

- poskytuje explicitní procedury pro vytváření teorie;
- poskytuje postupy pro provedení studie, jež bude pružná a zároveň systematická a koordinovaná;
- poskytuje explicitní procedury pro analýzu kvalitativních dat;
- je užitečný především v aplikovaných oblastech výzkumu a v oblastech, které jsou málo teoreticky zpracované;
- existuje dostatek příkladů použití tohoto přístupu.“

Nejdůležitější v zakotvené teorii jsou kódovací procesy. Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Strauss a Corbinová rozlišují tři úrovně kódování, tři procedury, jak zacházet s analyzovaným textem – kódování otevřené, axiální a selektivní. Procedury se nemusí používat zcela odděleně, výzkumník může podle potřeby mezi nimi přecházet. Jde spíše o způsoby, jak zacházet s textovým materiálem. V každém případě se vždy začíná analýza dat otevřeným kódováním a končí selektivním. (Hendl, 2008) V rámci našeho postoupíme metodu zakotvené teorie na úroveň axiálního kódování.

### ***Otevřené kódování***

V rámci prvního průchodu daty provádíme otevřené kódování, při kterém lokalizujeme témata v textu a přiřazujeme jim označení, všímáme si kritických míst, v datech odhalujeme určitá témata. Témata mají vztah k výzkumným otázkám, k teoretické platformě, k pojmům, ale může jít o nově vznikající myšlenky. (Hendl, 2008) „Otevřené kódování je proces rozebírání, prozkoumávání, konceptualizace a kategorizace údajů.“ (Strausse, Corbinová 1999, s. 42) Identifikujeme obecnější kategorie, kterým následně přiřazujeme charakteristické vlastnosti. Vlastnosti můžeme odvozovat z dat samotných, nebo mohou pocházet od respondentů nebo výzkumníka. Procesu, kdy charakterizujeme kategorie, říkáme dimenzionalizace. (Hendl, 2008). Interpretace je zahrnuta v rámci axiálního kódování.

## Výsledky otevřeného kódování:

### **Postoje žáků (kategorie)**

#### Upevňující (vlastnost)

    Pozitivně žádoucím směrem (dimenze)

*K: Nemám moc pít.*

*L: Že nemám jezdit autem.*

*R: Že se jako nemám hodně vožrat, nemám pít, že jako můžu pít, že nesmím jezdit autem a že nemám obtěžovat.*

*L: Že nejezdit tím autem, když jsme ožralý, všítmat si holek, ale ne je znásilňovat, nerozbíjet auta, nekráct, nevyhrožovat mámě a ségře a tak.*

*Z: Nefetovat.*

*K: Já jsem si vzal ponaučení, že když budu ožralej, tak jako abych nikoho nezneužil.*

*S: Že se nemáme opíjet.*

*N: Hlavně nemáme lhát.*

*Ev: Že když pijeme, tak musíme přemýšlet.*

*L: Hodně jsme se dozvěděli.*

*Pe: Abysme to nedělali asi.*

*Pa: Aby to... Abysme nechlastali a pak nedělali hlouposti.*

*L: Aby to dělali na víc školách, aby se víc dětí ponaučilo.*

*SP<sup>43</sup> LJ: Dle mého byli hlavně překvapeni hlavně z toho, co se může v důsledku pití alkoholu stát. Někteří si myslí, že je normální se opít, poprat se, ale už nedomyslí, co se může stát v důsledku a tady to viděli.*

### **Připravenost herců**

Profesionální

Přesvědčiví

Autentičtí

Po celou dobu přestavení

*N: Mně se líbil ten příběh poslední, jak umřela ta holka. Nejvíc, kdo to uměl hrát, to byla ta těhotná ženská. Uměla předvádět, že pije, a tak.*

*SP AZ: Zaujalo mě, jak herci byli v přímé interakci s žáky, s diváky. Účinkovali mezi dětmi. Všichni byli v akci. Vše bylo bezvadně promyšlené, připravené. Lektori netápali, co dál v té které situaci. Spolupráce a interakce perfektní.*

---

<sup>43</sup> SP – speciální pedagog

## **Herecký výkon**

Umí zahrát

Umí předvádět

Pravdivý

Dobrý

Přesvědčivý

*N: Mně se líbil ten příběh poslední, jak umřela ta holka. Nejvíc, kdo to uměl hrát, to byla ta těhotná ženská. Uměla předvádět, že pije, a tak.*

*K: Mně se líbili všichni.*

*L: Mně moc se to líbilo, to bylo hezký. Líbilo se mi, že to uměl dobře zahrát.*

*L: Dobře to zahráli.*

*K: Jsou dobří herci.*

*SP AZ: Hodnotím slovy: výborný, přesvědčivý, přiměřený, přizpůsobený směrem k potřebám žáků.*

*SP LJ: Herci byli perfektně připraveni, bezvadní, přesvědčiví.*

## **Projekce**

Identifikace s hercem

Vysoká

*R: Mně se to líbilo hezky, dobře. Nejlepší byl ten Kuba... Líbilo se mi, jak tam sprostě nadával, jak chtěl dát mámě přes držku...smích... po mámě ty peníze. Udělali to tak, že je to fakt pravdivý.*

## **Zohlednění specifik cílové skupiny**

Srozumitelný mluvní projev

Přiměřený

Běžný

Přirozený

Zábavný

Vulgární

Nespisovný

## **Představení divadla fórum**

Líbivost

Hezký

Dobrý

Až moc dobrý

## Nejlepší

*L: Mně moc se to líbilo, to bylo hezký. Líbilo se mi, že to uměl dobře zahrát.*

*L: Dobrý to bylo.*

*M: Taky bylo dobrý. Všechny ty hry, co dělali, bylo to fakt fajn.*

*Pe: Bylo hezký všechno.*

*K: Bylo to zábavný. Strašně.*

*R: Až moc dobrý.*

*K: To bylo snad nejlepší divadlo, na jakým jsem byl.*

## Přínos

### Rozhodně viditelný

*SP LJ: Žáci zažijí praxi. Přímo se účastní akce. Vyzkouší si jednat v nějaké roli.*

*Přednáška je v porovnání s tímto zbytečná.*

### Atmosféra během představení

#### Bezpečná

#### Klidná

*SP AZ: Pokud budu známkovat jako ve škole, dávám jednoznačně jedničku. Dětem chybí prožitek, možnost vstoupit do děje, vyzkoušet si své jednání. Zde je to umožněno. Jde o zcela jinou aktivitu, než na kterou jsou žáci zvyklí. Můžou být bezprostřední, otevřeně vyjádřit svůj názor v bezpečném prostředí. Zároveň se můžou vcítit do pocitů někoho jiného. Celkově si odnáší zážitek.*

### Vhodnost volby tématu

#### Vhodné

#### Aktuální

#### Přiměřené

*SP AZ: Já jsem v podstatě téma pro naše žáky jako metodička prevence vybírala. Zpětně mohu opravdu říci, že jsem vybrala vhodně. Téma bylo aktuální, přiměřené. Rozhodně bych nic z představení neubrala. Žáci mohli konečně vidět a zažít si, kam až může alkohol člověka dohnat. Nebylo to zastrašování, ale prostá ukázka reality.*

*SP LJ: Téma alkoholu je všem dětem známé. Setkali se s tím všichni. Zároveň jsem v představení viděla i další témata, například násilí, kouření, sexuální výchovu. Téma tedy dobré, aktuální pro naše žáky.*

#### Láká nás

*Mod: Proč říkáte, že se vás to téma týká?*

*Er: Protože nás to pořád láká.*

Nevím

*J: Nevím, paní učitelko.*

### **Osobní zkušenost žáků s alkoholem**

Existující

Ochutnal jsem

*S: Já jsem nevpila nikdy žádný alkohol.*

*Ev: Já taky ne.*

*Mod: A nikdy jste neochutnali ani pivo, ani víno...?*

*S, Ev: Jooo, tak to jooo.*

*N: Jo, víno, víno je dobrý i na pleť, víno, to jo, to já piju. Tak mi třeba jdeme v pátek s holkama a koupíme si dva vína s colou a jdeme si někam sednout.*

Neopil jsem se

*L: Já jsem se ještě neopil. Ale zkusil už jsem jablíčko a takovou tu sladkou čokoládu, víte, Baileys. Oslava s bratrancem. Trochu.*

*K: Já jsem se taky ještě neopil, ale už jsem pil toho Fernetu... S jedním kámošem, když měl svátek snad.*

*Z: Já jsem se ještě nikdy neopil, ale zkoušel jsem pivo. Táta koupil basu. S kámošem jsme si vzali dvě basy, jemu bylo 18, on to koupil, šli jsme někam... jakože za holkama. Holky se opily, holky se taky opily a myslely si, že já jsme taky opilý a takže jsme dělali nějakou blbost.*

Ožral jsem se

*R: Já už jsem se ožral... Opil jsem se doma při narozeninách s mámou a tátou.*

Do němoty

*M: Já jsem pil. Já jsem se ožral do němoty... Whisky jsem pil*

### **Alkohol v okolí žáků**

V rodině

Nikdo nepije

*R: Z rodiny ne. Když přijedou třeba strejdové z Kanady a Anglie, tak to chlastaj. Celá rodina, ale jinak takhle ne.*

*K: Oni třeba vypijou 3 – 4 basy sami piva.*

Pije někdo z rodiny

*Er: Jo, děda, a když ho nemá, tak se hádá s bábou...A pak jde od něj bába pryč a pak začne brečet a zase ji chce zpátky.*



*M: Z rodiny, to jo, bratranec. Mu je přes 37. Pivo pije, paní učitelko, třeba. Koupí si dvě piva, dá si je do ledničky. Dá si jedno, pak se třeba kouká, večer si dá další a pak jde spát.*

*M: Já jsem jel jednou s tátou. Jsme byli v jedné vesnici, tam jsme chlastali.*

*Pe: Ty taky?*

*M: Ne, říkám táta. No a pak jsme jeli domů a on usínal. On mi říkal: sedni si na mě. Ale já jsem se bál, tak jsem na něho sedl. A on to dělal s nohama, znal tu cestu nazpaměť a já jsem jenom řídil. Táta řekl: doprava, já jsem hodil blinky normálně.*

Běžná součást dne

*SP LJ: Někteří žáci se ocitají v prostředí, kde alkohol je na denním pořádku, v některých rodinách se hodně pije. V rodinách některých žáků se mluví velmi vulgárně a někteří žáci vulgarismů užívají zcela běžně. Z pohledu žáků mi to přijde velmi přirozené a poutavé.*

Ve vrstevnické skupině

Kamarádi pijí

Kamarádům kupuji alkohol

*Pa: Já mám kamaráda a ten to dělá. Mu koupím tu flašku.*

*M: Ty?*

*Pe: Ty piješ?*

*Pa: No. On mi dá peníze a já to koupím.*

*Mod: A jemu to neprodají?*

*Pa: Prodají, ale on je líný.*

*M: Takže tě poprosí a ty mu to jdeš koupit?*

*Pa: Kupuju plzeňský pivo, becherovku a takový.*

*Pe: Jooo?*

*Pa: Někdy si dám i sním.*

**Informace o alkoholu**

Pravdivé

*L: Droga.*

*K: Návyková.*

*E: Že to škodí. Třeba když je holka těhotná.*

*L: Škodí na játra.*

Zkreslené

*B: Že alkohol to, že škodí... No nevím... Limonáda... Tak pro někoho je. Vím, co to je, ale neumím to vyslovit.*

*Pa: Alkohol to je třeba... Dáš si lok... V pořádku... Dáš si druhou a už ležíš pod stolem.*

Nepravdivé

*R: Tak dneska jedno pivo si dát můžete, když jste v autě.*

*Er: Máme z toho černý plíce.*

**Prožitek**

*SP AZ: Dětem chybí prožitek, možnost vstoupit do děje, vyzkoušet si své jednání. Zde je to umožněno. Byl patrný okamžitý výsledek, žáci dostávali ihned zpětnou vazbu.*

Lítostivý

*J: Že zemřela a bylo jí tak málo.*

*N: Jak mu držela ruku v sanitce.*

*S: Že mu řekla, že se jí líbí ten prstýnek.*

Radostný

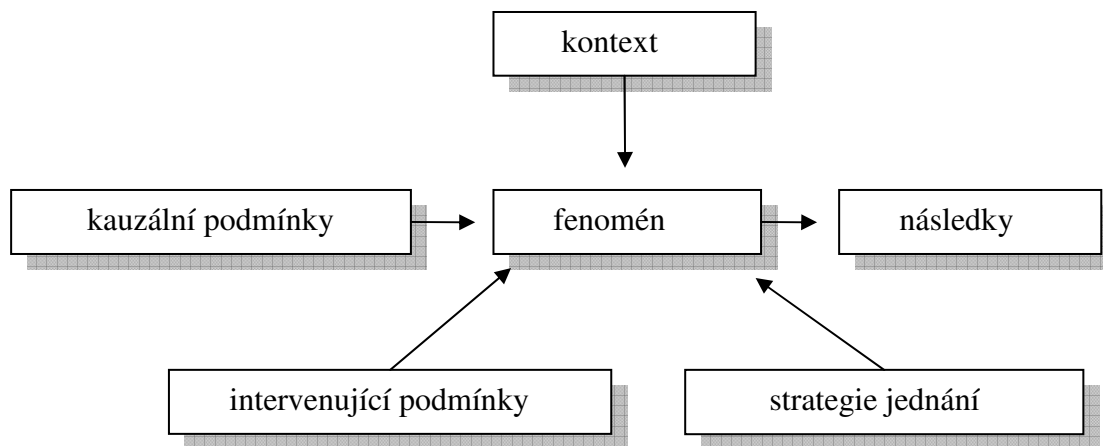
*K: Já jsem si jako myslel ze začátku, že to bude jako divadlo pro malé děti.*

Nervózní

Stydliví

### ***Axiální kódování***

V průběhu axiálního kódování hledáme další kategorie a koncepty, které spolu souvisejí. Odhalujeme vztahy mezi různými kategoriemi, opíráme se o teoretický rámec, který nám doporučí, které druhy fenoménů lze mezi sebou smysluplně propojit. (Hendl, 2008) Miovský (2006, s. 229) popisuje axiální kódování jako soubor postupů, „pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených spojení (vazeb) mezi kategoriemi.“ Cílem axiálního kódování je zvážit příčiny a důsledky, podmínky a interakce, strategie a procesy a vytvářet tak osy spojující jednotlivé kategorie. (Hendl, 2008)



Tab. 5: Definice pojmů použitých v axiálním kódovacím paradigmatu (Hendl, 2008. s. 250)

Prvek	Popis
<b>Fenomén</b>	Název uceleného vztahu nebo schématu. Jedná se o koncept, který drží části při sobě. Někdy je to sledovaný výsledek nebo jedinec.
<b>Kauzální podmínky</b>	Události nebo proměnné, které vedou k fenoménu nebo k jeho vývoji. Jedná se o podmnožinu příčin a jejich vlastností.
<b>Kontext</b>	Těžké odlišit od příčinné podmínky. Záleží na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.
<b>Intervenující podmínky</b>	Podobné jako kontext. Pokud chceme, můžeme identifikovat kontext jako moderující proměnné a intervenující podmínky jako mediátorové proměnné. Není však zcela jasné, jak je odlišit.
<b>Akce, strategie jednání</b>	Cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.
<b>Následky</b>	Jedná se o důsledky akcí a strategií, úmyslných a neúmyslných.

### **INTERPRETACE AXIÁLNÍHO MODELU**

Axiální model jsme zpracovávali souběžně s otevřeným kódováním. V rámci otevřeného kódování jsme stanovovali kategorie, které jsme promítli do modelu axiálního. Vzhledem k ucelenosti pohledu na problematiku divadla fórum s žáky základních škol praktických jsme axiální model doplnili o poznatky vycházející z teoretického bádání. V interpretaci dat následně rozkrýváme dílčí kategorie fenoménu, s tím, že ne všechny kategorie vzešly přímo z kódování otevřeného.

## *Fenomén*

Miovský (2006) nazývá fenomén jevem. Jde o ústřední myšlenku, událost či případ, se kterým mají interakce a jednání nějaký vztah. Ústřední myšlenkou, zároveň i událostí, která se zrealizovala, fenomén je **Divadlo fórum s žáky základní školy praktické.**

## *Kauzální podmínky*

Kauzálními (příčinnými) podmínkami rozumíme události, případy, procesy, které vedou k výskytu nebo vzniku nějakého jevu. (Hendl, 2008) V rámci zkoumaného fenoménu jsme našli několik kauzálních podmínek, které podmínili vznik divadla fórum s žáky základní školy praktické. V první řadě zmiňujeme **vlastní přesvědčení**, že tato aktivita má s danou cílovou skupinou smysl a je efektivní za určitých podmínek. Vlastní přesvědčení autorky se postupně krystalizovalo od dob, kdy se poprvé s divadlem fórum setkala v rámci vysokoškolského studia, dále díky návštěvám různých konferencí a seminářů, které se věnují divadlu fórum. V neposlední řadě v rámci vlastní profese speciálního pedagoga na základní škole praktické, kde hledala vhodné a efektivní primárně preventivní aktivity pro žáky. Do kauzálních podmínek zařazujeme **osobní zkušenost s alkoholem.**

## *Kontext*

Hendl (2008, s. 250) uvádí, že je těžké odlišit kontext od podmínek. „Záleží na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty parametrů prostředí. Množina podmínek, která ovlivňuje akce a strategie.“ Miovský (2006, s. 229) vymezuje kontext jako „konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží. Kontext představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce.“

V rámci kontextu uvádíme **primární prevenci rizikového chování ve školách.** Jedná se o celkový pohled na tuto problematiku a její vývoj v čase: historie a současné pojetí, východiska a teoretické rámce primární prevence (psychosociální souvislosti rizikového chování, zásady efektivní primární prevence, typy a cílové skupiny preventivních programů), systém školské primární prevence rizikového chování (úloha MŠMT a školských poradenských pracovišť, role školního metodika prevence, úloha nestátních neziskových organizací), podpora vzdělávání v rámci primární prevence a další. Snažíme se hledat v celém systému co nejúčinnější metody a formy práce, vzdělávat se, získávat finance a podporu směrem k cílové skupině (žákům) tak, aby získávaly co nejkvalitnější informace. Úroveň a kvalita primární prevence rizikového

chování ve školách je dána celou škálou podmiňujících faktorů počínající na politické úrovni a konče u školního metodika prevence. Za další kauzální podmínku považujeme **Minimální preventivní program** a **Školní vzdělávací program**. Ocitáme se již na půdě konkrétní školy, která připravuje podmínky pro PPRCH. V těchto dvou školských dokumentech je zakotvena vize o primární prevenci, v podstatě i určitá platforma pro realizaci divadla fórum. Další kontext spatřujeme v **divadle fórum** samotném. Realizace je možná pouze tehdy, pokud u nás budou **kvalitní divadelní soubory**, které budou tuto službu nabízet. Stěžejní je také financování těchto služeb. V našich podmínkách jde o službu finančně hrazenou. Je v kompetencích ředitele školy, zda uvolní finanční prostředky na zrealizování divadla fórum.

### ***Intervenující podmínky***

V úzkém spojení s osobní zkušeností pití alkoholu (kauzální podmínka) považujeme v rámci kontextu za důležité uvést **téma** představení – jeho **vhodnost volby**. Jako jedna z podmínek, která následně ovlivní strategie jednání. Uvážlivý výběr ústředního tématu divadla fórum pro žáky s lehkým mentálním postižením je důležitým prvkem pro celkově zdárný průběh představení. V našem případě byla volbě tématu přisuzována škála převážně pozitivních voleb: vhodné, aktuální, přiměřené, lákavé. **Interdisciplinarita**. Představení v sobě neslo i další témata spadající do rizikového chování. Dále jsme intervenujícím podmínkám přisoudili další kategorie. **Interaktivita**. **Novost**. Žáci ani pedagogové se s divadlem fórum nikdy předtím nesetkali. **Přitažlivost. Prostředí: divadelní. Atmosféra v průběhu představení**. Intervenujícími podmínkami jsou kategorie vztahující se k protagonistům divadla fórum – hercům. **Připravenost herců**: profesionalita, autenticita, přesvědčivost. **Herecký výkon**: umí zahrát, umí předvádět, dobrý, přesvědčivý, pravdivý. **Projekce**: Žáci se ztotožňují s herci. **Zohlednění specifík cílové skupiny**: srozumitelný verbální a neverbální projev.

### ***Akce, strategie jednání***

„Cílené a záměrné aktivity, které jsou odpovědí na fenomén a intervenující podmínky.“ (Hendl, 2008, s. 250) Samotný proces divadla fórum, využívání metod a technik jsou strategiemi, kdy žáci vstupují do rolí, jsou aktivními diváky, diskutují, „jsou v akci“. Využití **metody a techniky**: Stop, Vhled do hlavy, Simultánní dramaturgie, Hra v roli, Rozhovor sousedů. **Pravidla** divadla fórum.

## *Následky*

DF mění a upevňuje **postoje žáků** pozitivně žádoucím směrem. DF rozvíjí emoční citění, přináší emocionální **prožitek**. DF zprostředkovává **nové informace**.

## **5.7 Výzkumné závěry**

V úvodu kvalitativních výzkumných závěrů uvádíme závěry z kvantitativní části výzkumu vážící se k oblasti divadlo fórum. Formulovali jsme dvě výzkumné otázky: **Je pravda, že většina školních metodiků prevence nezná metodu divadla fórum?** a **Je pravda, že většina školních metodiků prevence nevyužívá metodu divadla fórum?**

Metodu divadla fórum znalo 55 % ze všech dotázaných. Pouze 10 % ze všech už tuto metodu někdy použilo a 15 % školních metodiků prevence (dále jen ŠMP) zná tuto metodu a současně ví, jak se používá. 23 % ze všech dotázaných má v plánu v budoucnu divadlo fórum využít. Přibližně 50 % ŠMP základních škol a 50 % ŠMP středních škol zúčastněných v tomto výzkumu neznalo divadlo fórum. Všechna gymnázia a ZŠ praktické/speciální o divadle fórum alespoň někdy slyšely. Dokážeme odpovědět na námi stanovené výzkumné otázky a prokázat jejich statistickou významnost, nicméně je třeba mít na paměti, že získané výsledky se týkají pouze dvou regionů v rámci České republiky. Situaci divadla fórum v rámci primární prevence rizikového chování na školách hodnotíme jako rozvíjející se aktivitu prostřednictvím neziskových organizací.

V rámci závěrů kvalitativní části předkládáme ucelený (vycházející z analýz a komparativních prací autorit a praktického bádání) pohled na divadlo fórum jako primárně preventivní aktivitu rizikového chování a zároveň vyjadřujeme odpověď na výzkumnou otázku, zda: **Splňuje divadlo fórum požadavky vyplývající ze Standardů odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek MŠMT ČR?** Volně dle Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů primární prevence užívání návykových látek: Oddíl III: Standardy odborné způsobilosti: speciální část – Vzdělávací programy specifické primární prevence. Následující tabulka shrnuje naše dosavadní poznatky.

Obr. 16: Divadlo fórum jako specifická primárně preventivní aktivita rizikového chování

Kategorie	DIVADLO FÓRUM (DF)
<b>Zasazení programu do systému preventivní péče</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Program spadá do oblasti primární prevence rizikového chování → prevence specifická → prevence indikovaná</li> <li>✓ Program je součástí širšího systému preventivních programů, případně je realizován jako samostatný program. Vždy však musí být součástí školního a regionálního systému preventivního působení.</li> <li>✓ Program využívá více strategií a reaguje na místní specifika.</li> <li>✓ Program má přímo a explicitně vyjádřen vztah k dané problematice rizikového chování.</li> <li>✓ Program je časově a prostorově ohraničen.</li> <li>✓ Program má jasně definovanou a ohraničenou cílovou skupinu.</li> </ul>
<b>Cíl programu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poskytnout adekvátní znalosti, vědomosti o daném rizikovém jevu.</li> <li>✓ Upevnit vhodné postoje k danému rizikovému jevu a podnít změnu nevhodných postojů k danému rizikovému jevu.</li> <li>✓ Aktivně zapojit žáky do aktivity.</li> <li>✓ Podpořit a rozvinout sociální a komunikační dovednosti cílové skupiny.</li> </ul>
<b>Metody, techniky a formy programu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ interaktivní program</li> <li>✓ program pro menší počet žáků</li> <li>✓ program využívající a pracující se skupinovou dynamikou</li> </ul>
<b>Cílová skupina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na základě konkrétního představení (ústředním tématu) je cílová skupina přesně vydefinována.</li> <li>✓ Počet účastníků je stanoven na základě zakázky školy a realizovatele DF.</li> <li>✓ DF pružně reaguje na specifika cílové skupiny.</li> </ul>
<b>Obsah programu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DF je aktivitou podporující zdravý způsob života.</li> <li>✓ DF vede k osvojení pozitivního sociálního chování.</li> <li>✓ DF vede k zachování integrity osobnosti.</li> </ul>
<b>Výstupy směrem k cílové skupině</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DF podporuje schopnost čelit tlaku ze strany okolí, popřípadě osob.</li> <li>✓ DF je založeno na komunikaci, dialogu a aktivním vstupu žáka</li> </ul>

	<p>do určitých rolí.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DF je prostorem, kde je podněcována diskuse.</li> <li>✓ DF aktivizuje žáky.</li> <li>✓ DF posiluje dovednosti v rozhodování.</li> <li>✓ DF zlepšuje sebeovládání.</li> <li>✓ DF zahrnuje získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život.</li> <li>✓ DF přináší novou zkušenost.</li> <li>✓ DF plně využívá multisenzoriálního přístupu, který umocňuje prožitek.</li> <li>✓ DF přináší v nejobecnějším pojetí divadelní zážitek.</li> <li>✓ DF vytváří prostor, kde můžou všichni svobodně vyjádřit svůj názor a zkušenost.</li> <li>✓ DF dovoluje vyzkoušet si v bezpečném prostředí možné jednání v určitých rolích a na základě vstupu do interakce získat adekvátní reakci.</li> <li>✓ DF přináší nové informace o daném rizikovém jevu.</li> <li>✓ DF učí, jak zvládat různé konflikty nebo potíže.</li> <li>✓ DF vytváří prostor pro sdílení zážitků, zkušeností, emocí</li> <li>✓ DF podporuje a rozvíjí toleranci.</li> <li>✓ DF přináší hlubší vhled a orientaci v daném rizikovém jevu</li> <li>✓ DF rozvíjí empatii.</li> <li>✓ DF podněcuje odvahu řešit konflikty.</li> <li>✓ DF ukazuje, že problémová situace nemá jen jedno řešení, ale ukazuje možné alternativy.</li> <li>✓ DF rozvíjí schopnost improvizovat.</li> <li>✓ DF rozvíjí kreativitu a fantazii.</li> <li>✓ DF podporuje rozvoj komunikačních dovedností.</li> <li>✓ DF zvyšuje sociální interakci a interpersonální inteligenci</li> <li>✓ DF rozšiřuje repertoár rolí pro život.</li> <li>✓ DF umožňuje vyjádřit emoce a následně je prožít.</li> <li>✓ DF umožňuje rozvoj spontánního chování.</li> <li>✓ DF posiluje skupinovou kohezi a pracuje se skupinovou tenzí.</li> </ul>
<b>Návaznost dalšího</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ DF vyžaduje návaznost další primárně preventivní aktivity,</li> </ul>



<b>programu a služeb</b>	workshopu, projektu, interaktivního programu, apod., aby některé výše uvedené výstupy byly naplněny.
<b>Personální zabezpečení vzdělávacího programu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Program je realizován profesionály, kteří mají potřebnou erudici v oblasti divadelní a zároveň i pedagogické, speciálně pedagogické.</li> <li>✓ Program má jasně definované složení lektorského týmu.</li> <li>✓ V případě nutnosti zajištění dalších externích odborníků má realizátor vytvořenou síť psychosociálních služeb v daném regionu.</li> </ul>

## **5.8 Doporučení pro praxi**

Na základě výsledků kvalitativní části výzkumu formulujeme doporučení pro praxi:

### ***Směrem k odborné veřejnosti***

- zvyšovat informovanost školních metodiků prevence, metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, pedagogů a speciálních pedagogů o divadle fórum a jeho možném uplatnění na poli primární prevence rizikového chování
- publikovat články v časopisech (např. *Prevence*) o divadle fórum jako možné a vhodné primárně preventivní aktivitě
- v rámci odborných konferencí pořádat workshopy, kde se účastníci zapojí do procesu divadla fórum
- vytvořit a zveřejnit databázi organizací (divadelních spolků), které se věnují divadlu fórum v oblasti primární prevence rizikového chování
- s divadelními spolky otevřít diskusi na téma divadla fórum s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (v našem zájmu s žáky s lehkým mentálním postižením), sdílet zkušenosti, úspěchy, pojmenovat kritická místa a najít vhodné nástroje pro jejich řešení

### ***Směrem ke školním metodikům prevence a realizátorům divadla fórum***

- Výběr divadelního souboru. Výběru divadelního souboru doporučujeme věnovat náležitou pozornost. Herci by měli mít zkušenost, jak divadelní, tak

pedagogickou. Vhodné je získat o konkrétním divadelním souboru reference. Herci by měli mít základní informace o limitech mentálního postižení, mít povědomí o atmosféře školy, výskytu rizikového chování.

- Volba tématu: ústřední téma (konkrétní rizikové chování, určitý útlak) musí vycházet z potřeb cílové skupiny. Cílovou skupinou na tomto místě jsou, jak žáci, tak pedagogové, ale i vedení školy, eventuálně rodiče. Téma musí být aktuální, přitažlivé, aplikovatelné. Potřeba přitažlivosti pro žáky je důležitá při samotném performance, kdy žáci chtějí spontánně vstupovat na jeviště, vstupovat do rolí, diskutovat, hledat vhodné postoje, eventuálně měnit své dosavadní postoje pozitivním směrem. Téma musí být pro žák aktuální ve smyslu, že se jich samotných týká, mají s formou útlaku (problému) vlastní zkušenost, nebo jde o zkušenost zprostředkovanou – rodina, vrstevníci.
- Vhodné prostředí, kde se performance realizuje, převážně to bývají školní třídy. Divadlo fórum je divadlem a tudíž by prostředí mělo mít atributy divadelního prostoru. Základním požadavkem je vymezení prostoru na jeviště a hlediště. Pro diváky – žáky by měl být vstup na jeviště co nejméně komplikovaný, to znamená, že i diváci ze zadních řad by měli mít snadný vstup do jevištního prostoru. Zároveň jde o atributy divadelních konvencí – osvětlení, kulisy, celková scénografie. Důležité je ohraničit žákům vstup a výstup z role, např. za pomoci věcného parametru body language – manipulace s věcí, nejčastěji části kostýmy (kravata, šál, kšiltovka – kterou má herec v průběhu představení na sobě, ve chvíli, kdy žák přebírá jeho roli, přebírá zároveň i danou věc). V neposlední řadě je důležité mít na paměti eventuální bezbariérovost prostředí, kdy mezi žáky může být přítomen žák s omezením hybnosti.
- Diváci DF – žáci. Žáci by měli před samotným představením získat základní informace: proč tam jdou, co je čeká, co se bude dít, jak dlouho bude program trvat. Informaci, že se žáci zúčastní divadelního představení, považujeme za nedostatečnou. Divadlo fórum je specifické a důležité je upozornit, že vše se odehrává na bázi dobrovolnosti.
- Pedagogové. V divadle fórum platí stejná pravidla pro všechny diváky, to znamená jak pro pedagogy, tak pro žáky. Divadlo fórum je vysoce interaktivní. Odpovědnost za chování, proces a interakce žáků přebírá joker.

To znamená, že učitel nemá roli učitele, tak jako v procesu vyučování. Důležité je upozornit na tento fakt pedagogy předem. Mají možnost participovat na představení stejně jako žáci, to znamená vstupovat do rolí, využívat technik DF (horká židle, vhléd do hlavy).

- Joker. Joker je odpovědný za celý proces divadla fórum. Na jeho roli jsou kladeny značné nároky obzvláště ve znalostech potřeb, limitů, specifík cílové skupiny – žáků s lehkým mentálním postižením.
- Pravidla procesu. Pravidla procesu vnímáme ve vztahu k samotnému divadlu fóru, tak i skupinovému dění. Pravidla musí být pro žáky srozumitelná, pochopitelná, přiměřená, nenáročná, dosažitelná, bez sankcí.
- Velikost skupiny. Pro DF s žáky základních škol praktických doporučujeme velikost „divácké skupiny“ od 10 do 20 účastníků.
- Časový rozvrh představení. Pokud se představení koná ve škole, doporučujeme udělat přestávku po 45 minutách a následně navázat.
- Návaznost. Po samotném divadlu fóru doporučujeme maximálně do 3 dnů uspořádat pro žáky návaznou primárně preventivní aktivitu vztahující se k danému tématu. Pro žáky je důležité sdílet zážitky, mít prostor vyjádřit své dojmy, zároveň se doptat na situace, kterým nerozuměli. Návazná aktivita pomůže hlubšímu vhlédu a orientaci v problému, upevní žádoucí postoje, zvýší informovanost o daném problému. Návaznou aktivitu může provádět pedagog, který se DF účastnil, eventuálně školní metodik prevence. Záleží na představení samotném. Zároveň doporučujeme ihned po představení uspořádat krátkou besedu s herci.

# ZÁVĚR

Disertační práce předkládá nové pojetí primární prevence rizikového chování ve školství na základě propojení s paradivadelními systémy. Stanovení cíle zkoumání vycházelo z potřeby hledat efektivní primárně preventivní nástroje pro specifickou cílovou skupinu. Námi zvolenou cílovou skupinou se stali žáci s lehkým mentálním postižením, kteří navštěvují základní školu praktickou. Reagujeme na situaci, kdy v současné době považujeme nabídku efektivních primárně preventivních aktivit rizikového chování pro tuto cílovou skupinu za nedostačující.

V teoretické části jsme rozpracovali stěžejní témata, která se stala východiskem pro část praktickou: rizikové chování, primární prevence rizikového chování u žáků základních škol praktických a paradivadelní systémy. V rámci paradivadelních systémů jsme se věnovali divadlu ve výchově, dramaterapii a divadlu fórum. Divadlo fórum s žáky základních škol praktických bylo ústředním zkoumaným fenomén kvalitativní části výzkumu. Cílem bylo poukázat na efektivitu propojení paradivadelního systému a primární prevence rizikového chování. Kvantitativní výzkum se opíral o výsledky dotazníkové šetření realizovaného v regionech Kladno a městská část Praha 3 a 9. Na základě kvalitativních a kvantitativních výzkumných závěrů jsme zformulovali doporučení pro praxi.

Věříme, že námi zkoumaná problematika přispěje k otevření diskuse a prostoru pro další zkoumání. Zároveň jsme si vědomi, že na základě zjištěných poznatků a doporučení pro praxi, můžeme přispět k rozvoji primární prevence rizikového chování u žáků základních škol praktických prostřednictvím aktivního publikování zjištěných poznatků na odborných konferencích a v odborných periodikách.

# SEZNAM POUŽITÝCH A CITOVANÝCH ZDROJŮ

## *Monografie*

BARTŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno : Paido : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-7315-189-8

BOAL, A. *Games for Actors and Non – Actors*. New York : Routledge, 2006. ISBN 0-415-26708-0.

BOAL, A. *Legislative theatre*. New York : Routledge 2005. ISBN 0-415-18241-7.

BOAL, A. *The Aesthetics of the Oppressed*. Abingdon : Routledge, 2006. ISBN 0-415-37177-5.

BRYCHNÁČOVÁ, E., ZAHRADNÍKOVÁ, J. *Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2005 ISBN 80-87000-02-1.

CSÉMY, L., KRCH, F. D., PORVAZNÍKOVÁ, H., RÁŽOVÁ, J. SOVINOVA, H. *Životní styl a zdraví českých školáků*. Praha : Psychiatrické centrum, 2005. ISBN 90-85121-4-8.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Praha: občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Sociální patologie : analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie : speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-247-5.

GALLÁ, M et al. *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí – příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha : Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-38-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : Základní teorie, metody, aplikace*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JENNING, S. *The Handbook of Dramatherapy*. London: New Fetter, 1994. ISBN 0-203-97744-0.
- JONES, P. *Drama as therapy*. London : Routledge, 1996. ISBN 0-415-09969-2 (hbk).
- KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 1*. Praha : Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-86734-05-6.
- KALINA, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha : Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-86734-05-6.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-657-8.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha : Galén, 2001. ISBN 80-7262-096-7.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Didaktika dramatické výchovy. Praha : AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MARTANOVÁ, V., SKÁCELOVÁ, L., SLAVÍKOVÁ, I., BRAUN, R., VALENTOVÁ, K., HEIDER, D., et al. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha : Centrum adiktologie PK 1. LF UK, 2007. ISBN 978-80-254-0525-3.
- MKN: *Mezinárodní klasifikace nemocí*, 10. revize : duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha : Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, M. (ed.), SKÁCELOVÁ, L. (ed.), ZAPLETALOVÁ, J. (ed.), NOVÁK, P. (ed.) *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, UK 1. LF, PK 1- LF a VFN, Centrum adiktologie, 2010. ISBN 978-80-8258-47-7.
- MORGAN, L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

- MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- MÜLLER, O. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-572-1.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0207-6.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.
- NEŠPOR, K.; PROVAZNÍKOVÁ, H. *Slovník prevence problémů způsobených návykovými látkami*. Praha : Státní zdravotní ústav, 1997. ISBN 80-7071-050-0.
- PEŠEK, R, NEČESANÁ, K. *Prevence užívání tabáku, alkoholu a jiných drog*. Písek : Arkáda – sociálně psychologické centrum, 2009. ISBN 978-80-254-5971-3
- PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-315-120-0
- RENOTIÉROVÁ, M.; LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- SRB a kol. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*. Praha: občanské sdružení Projekt Odysea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program zvláštní školy*. Praha : Septima, 1997. ISBN 80-7216-025-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. Praha : Septima, 1997. ISBN 80-7216-030-3.
- TYŠER, J. *Školní metodik prevence : Soubor materiálů*. Most : Hněvín, 2006. ISBN 0-86654-17-6.
- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011, ISBN 978-80-7435-108-2.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků : metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha : Institut sociálních vztahů, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.

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

VALENTA, M. a kol. *Rukověť dramaterapie II*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2274-9.

VALENTA, M. *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0615-2.

VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2

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

VESELÝ, A., NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik : Přístupy, metody a praxe*. Praha : SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-75-5.

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno : Paido, 2001. 80-7315-010-7

### **Články:**

HRONOVÁ, N. Divadlo ve výchově aneb Maďarská inspirace. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : IPOS, 1996, roč. 7, č. 3, s. 8-9. ISSN 1211-8001

JEVICKÁ, J. Sítko 2008 aneb Řád a chaos jako tvůrčí principy divadla a výchovy. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – pracoviště ARTAMA (IPOS), 2008, roč. 19, č. 2, s. 32 – 35 ISSN 1211-8001

KASÍKOVÁ, H. Divadlo ve výchově: Holandsko. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – pracoviště ARTAMA (IPOS), 2001, roč. 12, č. 2, s. 30- 32. ISSN 1211-8001

KREJČÍ, V.; KOPECKÝ, K. Kyberšikana – nová podoba šikany. In: *Prevence*. Praha: Život bez závislostí. 2009, roč. 6, č. 6, s. 4-6. ISSN 1214-8717

MACCOVÁ, R. Divadlo Fórum v našich podmínkách. In: *Gymnasion : časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha : Prázdninová škola Lipnice, 2004, s. 35 – 38. ISSN 1214-603X



MAJZLANOVÁ, K. Uplatnění dramaterapie v liečebno-výchovnom procese. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : ARTAMA, 1998, roč. 8, č. 2-3, s. 34-36. ISSN 1211-8001

PACÁKOVÁ, P. Bludiště divadla fórum na objednávku. In: *Hybris*. Praha: Katedra teorie a kritiky DAMU, 2010, č. 8, s. 28 – 31. ISSN 1804 – 1744

PETRŽÍLKOVÁ, M.; TÝC, M. Průzkum ve školských zařízeních o stavu prevence sociálněpatologických jevů. In: *Prevence*. 2007, roč. 9, č. 7, s. 12-14. ISSN 1214-8717

PŘIBYLOVÁ, M. Formy primární prevence. In: *Prevence*. 2008. roč 5, č. 2, s. 14-15. ISSN 1214-8717

VALENTA, J. Divadlo ve výchově. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : Informační a poradenské středisko pro místní kulturu – pracoviště ARTAMA (IPOS), 2005, roč. 16, č. 2 s. 1-2. ISSN 1211-8001

Dramatické struktury Cecily O'Neilové a Alana Lamberta. In: *Tvořivá dramatika*. Praha : IPOS, 1996, roč. 7, č. 1-2, s. 1 – 6 (příloha). ISSN 1211-8001

### ***Absolventské práce:***

REMSOVÁ, Lenka. *Divadlo utlačovaných a jeho edukační možnosti v sociální pedagogice* [online]. 2011 [cit. 2011-11-15]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jiří Němec. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/u5cvz1/>>.

SOCHA, Jan. *Alternativa prevence sociálně patologických jevů na gymnáziích – divadlo fórum* [online]. 2007 [cit. 2012-11-08]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Remsová. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/105350/pdf\\_b/](http://is.muni.cz/th/105350/pdf_b/)>.

ŠIMIKOVÁ, Tereza. *Romové a Divadlo Forum* [online]. 2006 [cit. 2012-11-08]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Marie Pavlovská. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/123854/pdf\\_b/](http://is.muni.cz/th/123854/pdf_b/)>.

TŘEŠKOVÁ, Alena. *Divadlo Fórum jako nástroj pro změnu postojů* [online]. 2007 [cit. 2012-11-08]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Remsová. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/135530/pdf\\_b/](http://is.muni.cz/th/135530/pdf_b/)>.

ZAPLETALOVÁ, Michaela. *Konečná stanice výchovný ústav: vymezení divadla fórum mezi paradivadelními systémy* [online]. 2011 [cit. 2012-11-08]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Remsová. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/176816/pdf\\_b/](http://is.muni.cz/th/176816/pdf_b/)>.

### ***Webové zdroje:***

DOLEŽALOVÁ, P. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy : Přístupy k prevenci rizikového chování* [online]. 2010 [cit. 2010-09-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/12122>>.

KOLEKTIV AUTORŮ, *Vybrané termíny primární prevence* [online]. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2010-08-03]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vybrane-terminy-primarni-prevence>>.

LITSCHMANNOVÁ, M. Vsb.cz: Statistika I, cvičení – ANOVA. Homel.vsb.cz [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z: <http://homel.vsb.cz/~lit40/STA1/Cviceni/PDF/13Canova.PDF>

MADSEN, P. S. Interactive Theatre. Interactive theatre [online]. [cit. 2011-10-23]. Dostupné z: <http://www.interactive-theatre.com/>

MARÁDOVÁ, E. a kol.: *Rizikové chování dětí a mladistvých : Příčiny, následky, prevence* [online]. Praha : Děťství bez úrazů, o.p.s., 2010 [cit. 2010-09-01]. Dostupné z: <[http://www.urazneninahoda.cz/dokumenty/unb\\_brozura\\_rizikove\\_chovani.pdf](http://www.urazneninahoda.cz/dokumenty/unb_brozura_rizikove_chovani.pdf)>.

MIOVSKÝ, M. zákon ZAPLETALOVÁ. Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In: Sborník III. ročník celostátní konference s mezinárodní účastí: *Primární prevence rizikového chování „specializace versus integrace“*. Praha, 2006. Dostupné z: <http://www.pprch.cz/Historie-minule-rocniky/2006/>

NEŠPOR, K.; CSÉMY, L.; PERNICOVÁ, H. *Zásady efektivní primární prevence* [online]. Praha : MŠMT, 1999 [cit. 2011-09-01]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/11883>>.

NEUŽILOVÁ, V., PAVLOVSKÁ, M. *Divadlo fórum*. In: [online]. [cit. 2011-12-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14771/DIVADLO-FORUM.html/>

PAVLOVSKÁ, M. Muni.cz: *Divadlo fórum jako prostředek pomáhající řešit problémové situace* [online]. [cit. 2012-11-20]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=68>

SKOPALOVÁ, V. *Život bez závislostí. Život bez závislostí* [online]. [cit. 2011-09-21]. Dostupné z: [http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/?s=selekce\\_rizikovych\\_deti](http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/?s=selekce_rizikovych_deti)

*Augusto Boal* – Wikipedia, the free encyclopedia [online]. [cit. 2011-10-21]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Augusto\\_Boal](http://en.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal)

*Theatre of the Oppressed* – Wikipedia, the free encyclopedia [online]. [cit. 2011-10-21]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre\\_of\\_the\\_Oppressed](http://en.wikipedia.org/wiki/Theatre_of_the_Oppressed)

DIVADELTA – Občanské sdružení [online]. [cit. 2011-09-02]. Dostupné z: <http://www.divadelta.cz/>

Naše nabídka DIVADELTA – Občanské sdružení. [online]. [cit. 2011-09-02]. Dostupné z: <http://www.divadelta.cz/nase-nabidka.html>

Centrum adiktologie. [online]. [cit. 2011-11-15]. Dostupné z: <http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/34/53/Centrum-adiktologie>

- Certifikace, MŠMT ČR. [online]. [cit. 2011-12-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/certifikace-1?highlightWords=standardy+odborn%C3%A9+zp%C5%Afsobilosti>
- FeDiFO Pojmy DF. *FeDiFo Festival divadla fórum* [online]. [cit. 2011-06-15]. Dostupné z: <http://fedifo.jamu.cz/terminologie.htm>
- Chi-kvadrát test nezávislosti. RIMARČÍK, M. *RIMARCIK.COM* [online]. [cit. 2011-11-03]. Dostupné z: <http://rimarcik.com/navigador/chi2.html>
- Kolmogorovův-Smirnovův test – Wikipedie. *Wikipedie, otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2011-11-04]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kolmogorov%C5%Afv-Smirnov%C5%Afv\\_test](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kolmogorov%C5%Afv-Smirnov%C5%Afv_test)
- Ladder interview – Wikipedia, the free encyclopedia. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. [cit. 2011-11-02]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Ladder\\_interview](http://en.wikipedia.org/wiki/Ladder_interview)
- Levenes tese – Wikipedia, the free encyclopedia. *Wikipedia, the free encyclopedia* [online]. [cit. 2011-11-03]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Levene's\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Levene's_test)
- MŠMT ČR: EU peníze školám. [online]. [cit. 2012-09-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/eu-zakon-skolam/eu-zakon-zakladnim-skolam>
- MŠMT ČR: EU Peníze školám: *Příručka pro základní školy*. [online]. [cit. 2012-09-11]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/13326\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/13326_1_1/)
- MŠMT ČR: *Evaluaace a diagnostika preventivních programů*; [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/evaluaace-a-diagnostika-preventivnich-programu>
- MŠMT ČR: *Prioritní oblasti primární prevence MŠMT*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12254>
- MŠMT ČR: *Přístupy k prevenci rizikového chování*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12122>
- MŠMT ČR: *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. [online], Praha: 2005. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/1622\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/1622_1_1/)
- Na co lze získat podporu?, EU peníze školám. *EU peníze školám* [online]. [cit. 2011-10-11]. Dostupné z: <http://www.eupenizeskolam.cz/na-co-lze-ziskat-podporu>
- Prevence-ABZ.cz: slovník cizích slov. *ABZ.cz: slovník cizích slov – on – line hledání* [online]. [cit. 2011-12-27]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/prevence>
- Rssp.cz: *Analýza minimálních preventivních programů škol zapojených do projektu Rozvoj ŠPP-VIP II*. [online]. [cit. 2011-12-16]. Dostupné z: [rssp.cz/rssp/images/vystupy/mpp.pdf](http://rssp.cz/rssp/images/vystupy/mpp.pdf)
- Spearmanův koeficient pořadové korelace – Wikipedie. *Wikipedie, otevřená*

encyklopedie [online]. [cit. 2012-01-21]. Dostupné z:  
[http://cs.wikipedia.org/wiki/Spearman%C5%Afv\\_koeficient\\_po%C5%99adov%C3%A9\\_korelace](http://cs.wikipedia.org/wiki/Spearman%C5%Afv_koeficient_po%C5%99adov%C3%A9_korelace)

T test- Wikipedie. *Wikipedie, otevřená encyklopedie* [online]. [cit. 2011-11-03].  
Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/T\\_test#Dvou.C3.BD.C4.9B.C3.BD\\_t-test](http://cs.wikipedia.org/wiki/T_test#Dvou.C3.BD.C4.9B.C3.BD_t-test)

### ***Zákony, vyhlášky, národní strategie, metodické pokyny:***

Národní strategie protidrogové politiky na období 2010 – 2018. Praha: Úřad vlády České republiky, 2011 ISBN 978-80-7440-045-2

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) v platném znění. In: *Sbírka zákonů č. 561/2004 České republiky*. Dostupné z:  
[http://aplikace.msmt.cz/DOC/Skolsky\\_zakon\\_a\\_zakon\\_o\\_ped\\_\\_prac\\_190-04.pdf](http://aplikace.msmt.cz/DOC/Skolsky_zakon_a_zakon_o_ped__prac_190-04.pdf)

Vyhláška č. 73/2005 Sb. v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupný z:  
<http://www.msmt.cz/dokumenty/Vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních In *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/Vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění. In *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/Vyhlaska-c-317-2005-sb-2>

*Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování u žáků škol a školských zařízení:* č. j. 24 246/2008-6. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-prevenci-a-reseni-sikanovani-u-zaku-skol-a>

*Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy.* MŠMT, 2009. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/socialni-programy/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a>

*Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních,* Č. j.: 20 006/2007-51. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>

*Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance:* Č. j.: 14 423/99-22. Dostupné z:  
<http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-msmt-k-vychove-proti-projevum-rasismu-xenofobie-a-intolerance>

### ***Jiné:***

*Specializační studium pro školní metodiky prevence.* Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika 1. LF a VFN UK Praha & SEMIRAMIS o. s., 2010 – 2011.  
EXNEROVÁ, M.; ZAVADIL, M. *Studijní texty a prezentace ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence.* Nymburk : Semiramis, 2010.

*Specializační studium pro školní metodiky prevence.* Život bez závislostí o. s., Praha. 2009. Vedoucí studia: VRBKOVÁ, H.

Sebezkušenostní výcvik *Dramaterapie.* ČAMAD, Notabene, o. s.. 2008 – 2010.  
Vedoucí výcviku: KOLÍNOVÁ, B.

Konference Primární prevence rizikového chování 2011. Téma: *Minimální preventivní program v kontextu školské prevence aneb dokážeme opravdu vytvořit mezioborový a meziresortní model prevence v českých školách?*

Datum. 7. - 8. 11. 2011

Pořádají: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky VFN, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova v Praze VFN; Všeobecná fakultní nemocnice v Praze; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR; Hlavní město Praha

Konference Primární prevence rizikového chování 2010. Téma: *Vzdělávání a profesionalita v primární prevenci*

Datum. 8. - 9. 11. 2010

Pořádají: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky VFN, 1. lékařská fakulta, Univerzita Karlova v Praze VFN; Všeobecná fakultní nemocnice v Praze; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR; Hlavní město Praha

# SEZNAM PUBLIKAČNÍ ČINNOSTI AUTORKY DISERTAČNÍ PRÁCE

VOŽECHOVÁ, J.. *Využití dramaterapeutických technik v rámci práce školního metodika prevence na Základní škole a Praktické škole, Kladno, Pařížská 2249.* In Sborník X. mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a V. mezinárodní dramaterapeutické konference. Olomouc: Křupka, 2009. ISBN 978-80-903832-7-2.

KRAHULCOVÁ, K., VOŽECHOVÁ, J., RŮŽIČKA, M. *Dramaterapie na detoxikačním oddělení.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2010. ISSN 1213-7499  
Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

VOŽECHOVÁ, J.: *Spolupráce s rodiči žáků základní školy praktické ze sociálně vyloučených lokalit v Kladně.* Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2010. ISSN 1213-7499  
Dostupné na: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

VOŽECHOVÁ, J. *Herní práce v České republice: Uplatňování principu „Family centred care“, péče zaměřené i na rodinu pacienta.* In: *Verejné zdravotníctvo.*, 2010. č. 1, 2010 ISSN 1337 - 1789

# ANOTACE DISERTAČNÍ PRÁCE

Jméno a příjmení: Jana Vožechová

Název práce: Paradiadelní systémy v prevenci sociálně patologických jevů

Název práce v angličtině: Paratheatrical systems at prevention of risk behaviour

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Katedra nebo ústav: Ústav speciálněpedagogických studií

Obor: Speciální pedagogika

Počet stran: 149

Počet příloh: 6

Rok obhajoby: 2012

Klíčová slova: primární prevence rizikového chování, základní škola praktická, lehká mentální retardace, paradiadelní systémy, divadlo fórum

Resumé: Disertační práce se zabývá problematikou postavení paradiadelních systémů v prevenci rizikového chování. Práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol: Prevence rizikového chování, Prevence rizikového chování a žák základní školy praktické, Paradiadelní systémy v prevenci rizikového chování. Poskytuje komplexní vhlad do problematiky primární prevence rizikového chování u žáků základních škol praktických a možnému začlenění paradiadelních systémů, konkrétně divadla ve výchově, dramaterapie a divadla fórum.

Empirická část je rozdělena do dvou částí. První částí je kvantitativní výzkum. Výzkumnou metodu byl dotazník mapující situaci primární prevence ve školách distribuovaný školním metodikům prevence v regionech Kladno a Praha 3 a 9. Druhá část, kvalitativní, se zabývá fenoménem divadla fórum s žáky základních škol praktických. Sběr dat proběhl prostřednictvím metod získávajících kvalitativní data, a to pozorováním, ohniskovými skupinami a interview. V rámci analýzy kvalitativních dat byla zvolena metoda Zakotvené teorie.

Na základě získaných dat proběhla analýza a propojení jednotlivých výzkumných částí, která se stala východiskem pro návrhnutí doporučení pro praxi.

# SUMMARY

## **Paratheatrical systems at prevention of risk behaviour**

Institute of Special Education Studies.

Faculty of Education. Palacký University Olomouc.

**Key words:** primary prevention of risk behavior, elementary practical school, mild mental retardation, paratheatrical systems, Forum Theater

The dissertation focuses on the issue of position of paratheatrical systems within prevention of risk behavior. It is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part is divided into three chapters: Prevention of risk behavior, Prevention of risk behavior and pupil from elementary practical school, Paratheatrical systems within prevention of risk behavior. It gives a complex insight into the issue of primary prevention of risk behavior of pupils from elementary practical school and possible integration of paratheatrical systems, specifically theater in education, dramatherapy and Forum Theater.

The empirical part is divided into two parts. The first part consists of quantitative research. The questionnaire was chosen as a research method in order to map the situation of primary prevention in schools which was distributed by school methodologists of prevention in the regions Kladno and Prague 3 and 9. The second part, qualitative one, focuses on the phenomenon of Forum Theater with pupils from elementary practical schools. The data collection was processed with the help of methods intended for qualitative data collection, observation, focus groups and interviews. The grounded theory was chosen for the analysis of qualitative data.

Based on the acquired data, the analysis and further linking of individual research sections were processed which became the starting point for the proposal of recommendation for practice



# ZUSAMMENFASSUNG

## **Paratheatrale Systemen in der Prävention von riskantem Verhalten**

Institution der sonderpädagogischen Studien  
Pädagogische Fakultät der Palatzky Universität in Olmütz

**Keywords:** Primäre Prävention von Risikoverhalten, die Förderschule, Leichte geistige Behinderung, Paratheatrale Systemen, Theater Forum

Diese Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit den Paratheatrale Systemen in der Prävention von riskantem Verhalten. Die Arbeit ist in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Teil der Arbeit wird in drei Kapitel aufgeteilt: Prävention von riskantem Verhalten, Prävention von riskantem Verhalten und der Schüler der Förderschule, Paratheatrale Systemen in der Prävention von riskantem Verhalten. Die Arbeit bietet einen umfassenden Einblick in die primäre Prevention von riskantem Verhalten bei den Schüller der Förderschulen und mögliche Eingliederung von Paratheatralen Systemen, nämlich das Theater in den Bereichen Bildung, Dramatherapie und Theater Forum. Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil bietet eine grundlegende Einführung in quantitative Forschung. Als Forschungsmethode wurde der Fragenbogen gewählt. Dieser Fragenbogen kartiert die aktuelle Situation von der primäre Prävention in den Förderschulen. Der Fragebogen wurde auch den Methodiker für die Schulprävention in Regionen Kladno und Praha 3 und 9 verteilt. Der zweite Teil ist qualitativ orientiert. Diese Teil beschäftigt sich mit dem Phänomen Theater Forum und den Schüler der Förderschulen. Die Datenauswertung erfolgt mit Hilfe statistischer Prozeduren – Observation, Fokus- Gruppen und Interview. Für die Analyse der qualitativer Daten wurde Grounded- Theory- Methode ausgewählt. Die neu gewonnenen Daten werden zusammen analysiert und entstand die Konstruktion der Grundlagen der Theorie.

# SEZNAM ZKRATEK

CA	Centrum adiktologie
č. j.	Číslo jednací
DF	Divadlo fórum
LF UK	Lékařská fakulta Univerzity Karlovy
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MPP	Minimální preventivní program
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NNO	Nestátní nezisková organizace
Obr.	Obrázek
o. s.	Občanské sdružení
OSV	Osobnostní a sociální výchova
PPRCH	Primární prevence rizikového chování
RVP ZV – LMP	Rámcová vzdělávací program upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
ŠMP	Školní metodik prevence
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tab.	Tabulka
TIE	Theatre In Education
ZŠ	Základní škola

# SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Rizikové chování .....	17
Obr. 2: Horizontální úroveň spolupráce MŠMT.....	23
Obr. 3: Vertikální úroveň spolupráce MŠMT.....	24
Obr. 4: Vztah: paradivadelní systémy, Osobnostní a sociální výchova, žák ZŠP .....	63
Obr. 5: Absolutní četnosti - Zjišťujete při tvorbě minimálního preventivního programu potřeby následujících skupin? (N = 62).....	94
Obr. 6: Relativní četnosti - Zjišťujete při tvorbě minimálního preventivního programu potřeby následujících skupin? (N = 62).....	94
Obr. 7: Absolutní četnosti - Považujete zpracování Minimálního preventivního programu přínosným pro Vaši školu? (N = 62).....	95
Obr. 8: Průměry - Kolikrát se realizovaly následující preventivní aktivity na vaší škole ve školním roce 2010/2011? .....	96
Obr. 9: Průměry - Kolikrát se realizovala beseda na vaší škole ve školním roce 2010/2011? (n=49).....	97
Obr. 10: Relativní četnosti - Znáte metodu divadla fórum? (N=62) .....	98
Obr. 11: Relativní četnosti - Využil/a jste metodu divadla fórum v rámci primární prevence na Vaší škole? (N=62).....	98
Obr. 12: Absolutní četnosti - Roční objem finančních prostředků pro pokrytí nákladů spojených s primární prevencí na škole považujete za: (N = 62).....	99
Obr. 13: Absolutní četnosti - Je součástí Vaší výplaty finanční odměna za výkon funkce školního metodika prevence? (N = 62).....	99
Obr. 14: Absolutní četnosti - Pokud je součástí Vaší výplaty finanční odměna za výkon funkce školního metodika prevence vyberte, kolik Kč čistého průměrně měsíčně činí? (N = 20).....	100
Obr. 15: Základ axiálního kódování (Hendl, 2008, s. 250) .....	123
Obr. 16: Divadlo fórum jako specifická primárně preventivní aktivita rizikového chování.....	127

# SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Učební plán vzdělávacího programu zvláštní školy, č. j. 22 980/97-22.....	41
Tab. 2: Počet odeslaných dotazníků a návratnost .....	88
Tab. 3: Setting při sběru kvalitativních dat .....	109
Tab. 4: Scénář ohniskové skupiny, moderátorská osnova .....	114
Tab. 5: Definice pojmů použitých v axiálním kódovacím paradigmatu (Hendl, 2008. s. 250) .....	123

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Minimální preventivní program

Příloha č. 2: Dotazník pro školní metodiky prevence

Příloha č. 3: Statistické zpracování dat

Příloha č. 4: Ohniskové skupiny

Příloha č. 5: Interview

příloha č. 6: Rukopis části terénního deník

