

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Dramatická výchova a práce s dětmi se zrakovým postižením
Drama in Education and education of children with impaired seeing

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autorka diplomové práce: Hana Kyselovičová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2013

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
Mgr. Radky Svobodové za použití uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného
titulu.

V Praze dne:

Podpis:

Děkuji paní Mgr. Radce Svobodové za cenné rady, připomínky a odbornou pomoc, kterou mi při zpracování diplomové práce poskytla.

Také bych chtěla poděkovat paní Ing. Šárce Vojtíškové za nasměrování v začátcích a členům divadelního souboru Verva za inspiraci.

Velký dík za podporu během studia patří mým nejbližším.

Klíčová slova

Dramatická výchova, zrakové postižení, kombinované postižení, mentální postižení, metoda, technika, lekce, metodický materiál, integrace.

Anotace

Diplomová práce popisuje vliv zrakového postižení na dítě mladšího školního věku, zaměřuje se na vzdělávací obor dramatická výchova a rozebírá metody a techniky dramatické výchovy, které je možné využít při práci s dětmi se zrakovým postižením.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití metod a technik dramatické výchovy s dětmi se zrakovým postižením a prověřuje možnosti takové práce s dětmi s kombinací zrakového a mentálního postižení.

Teoretická část práce se zaměřuje na klasifikaci a charakteristiku zrakového postižení a jeho vliv na psychický a fyzický vývoj dítěte mladšího školního věku. Dále popisuje základní principy dramatické výchovy, dramatickou výchovu jako vzdělávací obor tak, jak je začleněna do rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální a uvádí podmínky, za kterých je možné pracovat s dětmi se zrakovým postižením metodami a technikami dramatické výchovy, které dále jednotlivě rozebírá.

Praktická část obsahuje deset lekcí dramatické výchovy s poznámkami, které reflektují jejich průběh. Dále uvádí charakteristiku skupiny dětí se zrakovým a kombinovaným postižením, se kterou byly jednotlivé lekce pro účely diplomové práce realizovány.

Keywords

Drama in education, Visual impairment, Multiple impairment, Mental disability, Method, Technique, Lesson, Methodological material, Integration

Annotation

The thesis describes the influence of visual impairment on elementary school aged child, it focuses on Drama in Education and analyses methods and techniques, that can be used when working with visually impaired children.

Abstract

The thesis deals with the possibilities of using methods and techniques of Drama in Education with visually impaired children and examines the possibilities of such work with children with a combination of visual impairments and mental disability.

The theoretical part is focused on the classification and characterization of visual impairment and its impact on mental and physical development of preschool aged children. It also describes the basic principles of Drama in Education, Drama in Education as an educational field, as it is integrated into framework educational programme for special elementary school and specifies the conditions under which is possible to work with visually impaired children using methods and techniques of Drama in Education, which are also individually analysed.

Practical part contains ten lessons of Drama in Education with notes that reflect their progress. For the purpose of thesis the lessons were realized in a group of children with visual and multiple impairments, which is also in thesis described.

Obsah

1	Úvod.....	- 8 -
2	Teoretická část.....	- 10 -
2.1	Děti se zrakovým postižením	- 10 -
2.1.1	Zrakové poruchy a onemocnění	- 10 -
2.1.2	Vliv doby vzniku zrakové vady na psychický stav dítěte i rodičů	- 14 -
2.1.3	Psychický a fyzický vývoj zrakově postiženého dítěte v období mladšího školního věku.....	- 15 -
2.2	Dramatická výchova a děti se zrakovým postižením	- 22 -
2.2.1	Dramatická výchova	- 22 -
2.2.2	Pedagogické postupy v dramatické výchově	- 23 -
2.2.3	Dramatická výchova v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu speciální (dále jen RVP ZŠS)	- 25 -
2.2.4	Podmínky práce	- 26 -
2.2.5	Metody a techniky dramatické výchovy, využitelné při práci se zrakově postiženými dětmi.....	- 31 -
3	Praktická část.....	- 45 -
3.1	Okolnosti realizace jednotlivých lekcí	- 45 -
3.2	Charakteristika skupiny	- 46 -
3.3	Realizované lekce s reflexemi	- 51 -
3.3.1	Návštěva	- 51 -
3.3.2	Zima.....	- 55 -
3.3.3	Pranostiky.....	- 59 -
3.3.4	Betlém	- 64 -
3.3.5	Roboti	- 68 -
3.3.6	Kouzla.....	- 71 -
3.3.7	Jak Honza přinesl kobyly vejce.....	- 74 -

3.3.8	Šetříme energii	- 79 -
3.3.9	Rodina	- 83 -
3.3.10	Léto	- 86 -
4	Závěr	- 91 -
5	Seznam použité literatury	- 93 -
6	Seznam elektronických dokumentů a dalších informačních zdrojů	- 95 -
7	Přílohy	- 96 -

1 ÚVOD

Práce se zabývá možnostmi užívání metod a technik dramatické výchovy při práci s dětmi se zrakovým (a kombinovaným) postižením.

Nad tímto tématem jsem začala uvažovat již před několika lety, kdy jsem pracovala jako asistentka dětí se zrakovým postižením ve sdružení Okamžik a zároveň jsem studovala dramatickou výchovu jako specializaci svého oboru. Zajímalo mě, zda by bylo možné vést s takto handicapovanými dětmi lekce dramatické výchovy, jaký by byl rozdíl mezi prací se skupinou dětí se zrakovým postižením a prací se zdravými dětmi, kde by byly limity dětí, jestli by bylo možné dostat se s nimi až k práci na strukturovaném dramatu...

Tyto otázky jsem shrnula do jediné: Jaké metody a techniky dramatické výchovy je možné využívat při práci se zrakově postiženými dětmi?

Druhá otázka se objevila krátce po tom, co se mi podařilo získat skupinu dětí, se kterými jsem mohla zkoušet různé dramaticko-výchovné postupy v praxi. Skupina byla složena z dětí, které měly „pouze“ nějaké zrakové postižení a z dětí, které měly postižení kombinované (tedy zrakovou vadu v kombinaci s určitým postižením mentálním či poruchou autistického spektra). Nad možností takového uspořádání jsem původně vůbec neuvažovala, a tak jsem se tímto problémem začala zabývat jako druhou důležitou otázkou. Ta tedy zněla: Je možné integrovat v rámci hodin dramatické výchovy děti se zrakovým postižením a děti mentálně postižené?

Obě tyto otázky jsem se pokusila zodpovědět pomocí plánování a realizace jednotlivých lekcí dramatické výchovy s dětmi s kombinovaným postižením. Kromě zrakového postižení, které měli všichni členové skupiny a určitého typu postižení mentálního, se u některých dětí projevovaly další psychické problémy (agresivita, určitá emoční nestálost, projevy „nevychovanosti“ apod.). V lekcích, které jsem s dětmi realizovala, jsem uplatňovala postup od jednodušších metod a technik ke složitějším.

Neměla jsem přesnou představu, jaké odpovědi na konci naší společné práce získám. Tušila jsem, že bude možné tyto děti integrovat – vždyť tak společně pracují v běžném vyučování, nemohla jsem ale dopředu říci, jak moc bude tímto sloučením ovlivněna výuka dramatické výchovy. Je možné, že existují metody, které by bylo možné využít

při práci se skupinou zrakově postižených dětí bez přítomnosti dětí s postižením kombinovaným a naopak metody (či techniky), které by lépe fungovaly v kolektivu mentálně postižených dětí, kde nikdo nemá žádný zrakový handicap. Věděla jsem, že z důvodu konkrétního složení „mé“ skupiny, tyto metody a techniky pravděpodobně nebudu moci využít.

Očekávala jsem, že s dětmi lépe využijeme metody a techniky dramatické výchovy založené na slovech a zvucích, případně na pohybu, který ale není potřeba vnímat pomocí zraku. Předpokládala jsem, že nebude možné prezentovat práci dětí (například připravená etuda) způsobem, jakým jsem na to byla do té doby zvyklá (prezentující skupina předvádí svou práci „divákům“ – ostatním dětem). Další metody a techniky jsem byla připravena různě upravovat, aby jimi mohla pracovat i skupina zrakově postižených dětí. Doufala jsem, že bude také možné později pracovat na strukturovaném dramatu (které vnímám jako pomyslný vrchol dramaticko-výchovných metod).

Teoretická část práce obsahuje text, rozebírající různé typy zrakového postižení v dětském věku a psychický dopad postižení na jedince i jeho okolí. Dále se stručně zabývá teorií dramatické výchovy a především rozebírá možnosti a podmínky, za kterých je možné pracovat metodami a technikami dramatické výchovy s dětmi se zrakovým postižením. Druhá část textu obsahuje soubor metodického materiálu, který je možné využít při plánování aktivit s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením, popis členů skupiny, se kterou jsem pracovala a další okolnosti, které ovlivňovaly naše lekce dramatické výchovy.

Přála jsem si, aby má diplomová práce přinesla nové podněty člověku, který pracuje s lidmi se zrakovým postižením, ale s dramatickou výchovou nemá mnoho zkušeností, stejně jako lidem, kteří se orientují v problematice dramatické výchovy, ale dosud neměli možnost pracovat se zrakově postiženými lidmi.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 DĚTI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

2.1.1 ZRAKOVÉ PORUCHY A ONEMOCNĚNÍ

2.1.1.1 Klasifikace zrakových vad

Existuje mnoho způsobů, jak klasifikovat zrakové postižení (např. podle doby a příčiny vzniku poruchy, podle časového horizontu přetrvávání vady, podle typu poruchy orgánu či jeho výkonu, podle možnosti nápravy postižení, podle stupně zrakové vady (A. Kulová, 2001)), já se ve své práci budu držet klasifikace, kterou vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR roku 2013. Toto uspořádání se zaměřuje pouze na důsledek zrakové vady pro postiženého a jeho subjektivní vnímání pomocí zraku a pro mou diplomovou práci je zcela vyhovující.

1. kategorie – středně těžká zraková vada (zraková ostrost je horší než 6/18 a lepší než 6/60)
2. kategorie – těžká zraková vada (zraková ostrost je horší než 6/60 a lepší než 3/60)
3. kategorie – slepota (zraková ostrost je horší než 3/60 a lepší než 1/60, bývá zúženo zorné pole)
4. kategorie – slepota (zraková ostrost je horší než 1/60, postižený je schopen vnímat světlo, bývá zúženo zorné pole)
5. kategorie – slepota (postižený nemá zachovanou schopnost vnímat světlo nebo ho vnímá chybně)

Zraková postižení je dále možno klasifikovat, podle konkrétní části zrakového vnímání, kterou omezují. Lea Květoňová-Švecová (in Jarmila Pipeková a kol., 1998) rozděluje zrakové vady do pěti kategorií: ztráta zrakové ostrosti, postižení šíře zorného pole, okulomotorické poruchy (strabismus – šilhavost), problémy se zpracováním zrakových podnětů, poruchy barvocitu.

S pomocí této klasifikace a systémem rozdělení zrakových vad Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR je možné popsat míru a typ většiny optických postižení.

2.1.1.2 Dětské zrakové poruchy a onemocnění

„Zrakové postižení je obecný pojem, označující skupinu velmi různorodých omezení a poruch, které mají společné jenom to, že nějakým způsobem omezují schopnost zrakového vnímání.“ (M. Vágnerová, 1995) Řekne-li se o někom, že je zrakově postižený, většina lidí si představí člověka zcela nevidomého, tedy člověka, který není schopný vidět nic za jakýchkoli okolností. Tato představa ale není přesná. Určité procento lidí se zrakovým postižením skutečně spadá do kategorie „úplné slepoty“ (tito lidé nevidí vůbec nic, případně jsou schopni vnímat světlo), tímto způsobem ale nejsou postiženi všichni lidé se zrakovým handicapem. Různých zrakových vad je velké množství. Každá tato vada ovlivňuje život člověka jiným způsobem a podle charakteru dané poruchy je potřeba s postiženým pracovat.

V této kapitole se opírám o poznatky M. Vágnerové (1995), A. Keblové (2001) a R. Schindlera (1995 – 1999) a popíši zde některé zrakové poruchy a onemocnění, zejména ty, které se týkají dětí. V první řadě uvádím poruchy, které se vyskytovaly ve skupině dětí, se kterými jsem realizovala praktickou část své diplomové práce.

Miopia gravis (velmi těžká krátkozrakost) bývá provázena dalšími změnami v oku. Tyto děti vidí velmi špatně na dálku. Postižení má různou míru závažnosti, u těžších případů může dojít k degenerativním změnám sítnice, k jejímu odchlípení, ke změně zorného pole, či k oslepnutí. Děti nosí nápadně silné brýle, které často při čtení odkládají, snaží se vyhýbat rychlejšími pohyby (např. při hře), mají problémy v orientaci na dálku. Tyto děti by neměly vykonávat pohyby, při kterých hrozí otřes hlavy, hluboké předklony, přemety, zdvihání těžkých předmětů atd. (hrozí zde poranění sítnice). Často se začnou hlouběji zajímat o určitou vědeckou oblast (v důsledku snahy vybírat si snáze dostupné činnosti).

Nedonošenecká retinopatie je v současnosti nejčastější příčinou vzniku zrakového postižení (SONS, 1999). Vzniká během období, kdy je předčasně narozené dítě umístěno do inkubátoru s přívodem velkého množství kyslíku. Dochází zde

k odchlípení sítnice, případně k vzniku sekundárního glaukomu, může se vyvinout i zákal očních čoček. Vzhledem k povaze příčiny handicapu je zvýšená pravděpodobnost vzniku kombinovaného postižení. Míra zhoršení ostrosti zraku je různá, od krátkozrakosti po úplnou slepou, děti mají zúžené zorné pole, jsou citlivé na světlo.

Atrofie (změna) terčů zrakového nervu je poškození zraku, které může vzniknout kdykoli během života. Vada může být geneticky daná, může také vzniknout vlivem teratogenních faktorů, které se projevily během prenatálního vývoje, a může se objevit také později během života, působením onemocnění nebo úrazu mozku (např. mozkový nádor, hydrocefalus). Tato porucha bývá velmi často spojena s různými defekty centrální nervové soustavy (DMO, ADHD, epilepsie, mentální retardace). Postižení mají značně sníženou zrakovou ostrost, vidění je ovšem sníženo v různé míře, projevují se výpadky zrakového pole až slepota. Druhotným příznakem bývá nystagmus, někdy se vyskytuje částečná porucha barvocitu.

Achromatopsie je vrozená porucha, která není progresivní, ale není možné ani její zlepšení. Projevuje se sníženou zrakovou ostrostí, nystagmem, poruchou barvocitu a světloplachostí. Právě světloplachost je u této poruchy nejnápadnější. Již od narození se děti odvrací od světla, které je pro ně velmi nepříjemné. Je proto potřeba přizpůsobovat míru osvětlení a tím vytvořit handicapovanému lepší pracovní podmínky. Pro zlepšení zrakového vnímání nosí lidé postižení achromatopsií tmavě zabarvené brýle.

Albinismus je vrozená vada, která způsobuje poruchu v tvorbě pigmentového barviva melaninu. Ne každý člověk s albinismem má vadu zraku, ta se ale v důsledku tohoto onemocnění může u některých jedinců objevit. Postižení jsou silně světlopláší, mívají zhoršené centrální vidění (v pásmu těžší slabozrakosti). Porucha není progresivní. Děti s touto poruchou se mohou vyvíjet zcela normálně, mají ovšem specifickou potřebu intenzity světla.

Degenerativních onemocnění sítnice je několik druhů, některá se týkají výlučně dětí a mládeže, jiná pouze dospělých. Všechna tato onemocnění jsou výhradně dědičná. Společným znakem chorob je poškození nervových složek sítnice, obvykle oboustranné. Já se budu zabývat jen těmi degenerativními chorobami sítnice, které postihují děti. U žádného z těchto onemocnění není možné, aby se stav dítěte zlepšil. Během dospívání

se zrak postupně zhoršuje, tento proces se v určité fázi zastaví a dále se choroba nijak nevyvíjí. Postupná degenerace zraku působí částečně jako stresor jak pro dítě, tak pro jeho okolí. Zároveň díky tomu, že postup onemocnění je poměrně pomalý a trvá dlouhou dobu (v řádu let), jsou děti schopné si na změnu zraku postupně zvykat a naučit se dobře využívat kompenzační pomůcky i různé alternativní postupy řešení každodenních situací. Děti s postupně se zhoršujícím viděním mívají lépe rozvinutou mechanickou paměť, pravděpodobně proto, že ji častěji využívají (M. Vágnerová, 1995). Stargadtova degenerace žluté skvrny se začíná projevovat zhruba v období začátku školní docházky (případně až v období puberty) snížením centrální zrakové ostrosti, výpadky zorného pole, někdy i poruchami barvocitu a světloplachostí. Postižení nemají rádi práci na blízko, protože mají poškozené centrum zorného pole, často preferují hmatovou práci před zrakovou. Nemají ale výraznější problémy s orientací v prostředí. Pigmentová degenerace sítnice se projevuje během prvních deseti let života. Zpočátku postižený vnímá postupné zužování zorného pole, začíná se hůře orientovat v prostoru, později může dojít až k udržení pouze trubicového vidění. Centrální vidění bývá sníženo až do pásma těžké slabozrakosti. Často se vyskytuje také šeroslepost, problémy s adaptací při přechodu ze světla do tmy a opačně. Tyto děti se špatně orientují v prostoru, hůře se adaptují na nové prostředí. V důsledku toho se snaží nepříjemným situacím vyhýbat a to často vede k úbytku sociálního kontaktu. Děti vydrží poměrně dlouho pracovat na blízko, ačkoliv je to pro ně náročné a únavné. Leberova vrozená slepota je vzácné zděděné onemocnění, postihující děti již od narození. Postižený buď nevidí vůbec, nebo má zchovalé malé zbytky zraku (značně snížená zraková ostrost, porucha barvocitu, případně zúžené zorné pole), vyskytují se také bloudivé oční pohyby, bývá přítomen enoftalmus (oko je abnormálně vkleslé do očníce). V důsledku toho, že zrak je poškozen již od raného věku, bývá celkový vývoj těchto dětí v porovnání se zdravými dětmi opožděn. Tyto děti se špatně orientují v prostoru, mívají špatnou motoriku, často si sahají do očí, aby vyvolaly tzv. entopické vjemy.

Kongenitální glaukom je vrozené onemocnění, pro které je typické zvýšení nitroočního tlaku, ten vede ke zhoršení zrakové ostrosti a úbytkům zorného pole, někdy je doprovázeno zakalováním čočky (katarakta). Kvůli zúženému zornému poli mají tyto děti velký problém v orientaci. Většina nemocných trvale oslepne ještě v průběhu

dětství či rané dospělosti. Oči nemocných jsou nápadně velké, později mohou mít i nepravidelný tvar a rohovky mohou být zakaleny. Takové děti vzbuzují nežádoucí pozornost, což pro ně může být stresující. Druhým (závažnějším) zdrojem stresu je samotný průběh choroby. Lékaři musí pravidelně sledovat, zda se nitrooční tlak nezvyšuje a případně pacienta operovat. Každý výsledek vyšetření je očekáván s napětím a hospitalizace jsou poměrně časté. Vyléčení je při tom prakticky nemožné, je očekávatelné pouze náhlé a relativně rychlé zhoršení. K tísnivé situaci dítěte často přispívá i úzkostné chování rodičů.

Kongenitální katarakta (šedý zákal) je onemocnění, které postihuje čočku, projevuje se jejím zakalením – částečnou nebo úplnou ztrátou průhlednosti. Katarakta může být získaná (nejčastěji v důsledku stárnutí, jako součást jiného onemocnění (např. cukrovka, toxoplazmóza), či jako pooperační komplikace) nebo vrozená. Díky tomu, že tato choroba je patrná na první pohled, bývá brzy odhalena a operována. Po operaci už nebude zrak nikdy zcela v pořádku, vzniká silná dalekozrakost, která se koriguje za pomoci dioptrických brýlí nebo kontaktních čoček. Pokud nenastanou další zdravotní komplikace, může operovaný pacient vést zcela normální život. Často se ovšem objevuje sekundární glaukom (glaukom vyvolaný jinou oční chorobou, tedy ne primární glaukom dětského věku), který je potřeba léčit. Katarakta také bývá součástí kombinovaného postižení, neboť je často způsobena různými teratogenními faktory, působícími během prenatálního vývoje (nejčastější je poškození centrální nervové soustavy). I v tomto případě se děti musí vyhýbat fyzické námaze.

2.1.2 VLIV DOBY VZNIKU ZRAKOVÉ VADY NA PSYCHICKÝ STAV DÍTĚTE I RODIČŮ

M. Vágnerová (1995) ve své práci uvádí, že na život dítěte i jeho blízkého okolí má vliv také doba, kdy zrakový handicap vznikl. Pokud dítě o svůj zrak přijde během života, je to pro něj šok. Cítí ztrátu určitých možností, která způsobuje trauma. Tato situace je obtížná i pro rodiče, kteří prožívají obavy o své dítě a jeho budoucnost. Je ale potřeba říci, že v případě, kdy postižení vzniklo až po narození, měli rodiče možnost vytvořit si k dítěti normální vztah a vnímat je po určitou dobu jako zdravé. A přestože později

může dojít k určitým změnám v projevech nebo zevnějšku dítěte z důvodu vzniku zrakové vady, rodiče ho vnímají lépe, než kdyby se již s handicapem narodilo.

Zrakově postižené dítě, které má svůj handicap již od narození, neprožívá trauma z výrazné změny svého života v pozdějším věku. Jeho vývoj je ale vlivem postižení zpomalený, chybí mu určité zkušenosti a nedostatky ve zrakovém vnímání pro něj představují celkově větší psychickou zátěž. I v očích rodičů je dítě s vrozeným handicapem vnímáno jinak než dítě zdravé. Sami rodiče se také začnou vnímat jinak, cítí se zklamáni a nedostatky svého dítěte často kladou za vinu sobě.

Z předchozího textu vyplývá, že postižení dítěte má vždy vliv na rozpoložení celé rodiny, ať jde o poškození vrozené nebo získané. K prvotnímu šoku se později mohou přidat i nepříjemné prožitky související s průběhem choroby. Časté návštěvy lékaře, očekávání výsledků, hospitalizace, potřeba speciální péče a pomůcek, to jsou příčiny trvalého stresu a nepříjemné rodinné atmosféry, která nepřispívá k vyrovnanému vývoji dítěte.

Rodiče by měli vyhledat podporu odborníků, kteří jim pomohou těžkou situaci zvládnout a pomohou jim najít vhodné způsoby, jak o handicapované dítě pečovat. Pro pomoc rodinám s dětmi se zrakovým postižením existuje například Centrum zrakových vad (jako oddělení Fakultní nemocnice v Motole).

2.1.3 PSYCHICKÝ A FYZICKÝ VÝVOJ ZRAKOVĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE V OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Nástup do školy je důležitou událostí pro zrakově postižené dítě i celou jeho rodinu. I rodiny zdravých dětí tento okamžik vnímají jako významný mezník. Dítě získává novou společenskou roli, v jeho životě přichází velké množství změn. Pro rodiče dítěte se zrakovým postižením je tento akt navíc jakýmsi potvrzením normality jejich potomka – chodí do školy, jako všechny ostatní děti. Zároveň je vstup do školy stresové období, protože zrakově postižené děti jsou novými podmínkami zatěžovány více než děti zdravé.

Při zpracování této kapitoly jsem vyšla z především knihy Oftalmopsychologie dětského věku (M. Vágnerová, 1995)

2.1.3.1 Vzdelávání na základní škole speciální versus integrace do běžné školy

V případě handicapovaných dětí je kromě běžných starostí, spojených se začátkem školní docházky navíc potřeba rozhodnout, zda bude dítě navštěvovat běžnou základní školu, či bude zapsáno na školu speciální. Obě možnosti mohou dítěti přinést pozitivní i negativní zkušenosti. Konečné rozhodnutí je potřeba přizpůsobit individuálním potřebám daného dítěte.

Zatímco integrace do třídy běžné základní školy může být jak pro rodiče, tak pro dítě známka toho, že postižení není tak výrazné a sociálně omezující, nástup na speciální školu může být definitivním potvrzením odlišnosti dítěte. I z tohoto důvodu se mnohdy rodiče snaží o integraci svého dítěte do běžné třídy, přestože speciální škola by pro něj byla vhodnější.

Speciální školy pro zrakově postižené (případně speciální třídy) zaručují speciální pedagogické péči, postupy, dostatek kvalitních speciálních didaktických i technických pomůcek.

Problémem speciálních škol je jejich omezený počet. Z toho důvodu je velké množství dětí nuceno využít možnosti ubytování na internátě. Nástup do školy je potom spojen s nutností přizpůsobit se novému dennímu režimu, požadavkům učitele i vychovatelů, vžívání se do nové společenské role, začleňování se do dětského kolektivu, ale také nutností přivyknout nepřítomnosti rodičů. Takové velké množství změn společně s dojmem strachu a ztráty bezpečí vyvolává v dětech velký stres.

Většina speciálních škol nabízí odpolední aktivity, které rozvíjejí specifické dovednosti jejich žáků. Tak mohou děti se zrakovým postižením navštěvovat různé pro ně určené kroužky, hippoterapii, učit se hrát na hudební nástroje, trénovat prostorovou orientaci atd. (H. Chváralová, 2001)

V běžné základní škole se musí postižené dítě vyrovnávat se svým začleněním do skupiny zdravých vrstevníků. Vzhledem ke svým ztíženým podmínkám pro sociální adaptaci i pro zvládnutí výuky existuje vysoká pravděpodobnost, že bude zažívat neúspěch. Proto ho rodiče i učitel (který by měl být vybaven patřičnými informacemi a měl by spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem) musí podporovat a pomáhat mu budovat zdravé sebevědomí. Pokud ale dítě touto zkušeností projde

(a zvládne ji), bude se i v budoucnu orientovat ve většinové společnosti lépe než děti, které vyrůstaly ve větší izolaci.

Velkým kladem integrace, který zdůrazňuje A. Keblová (2001) je také fakt, že umožňuje dítěti zůstat v každodenním kontaktu s rodinou, což výrazně ovlivňuje jeho sebejistotu. Význam tu má nejen úzké spojení s rodinou, ale také pohyb ve známém prostředí – běžná škola, kterou dítě navštěvuje, obvykle bývá v okolí jeho bydliště.

Běžná škola je také prostředí, kde dítě může získat první větší zkušenost s postojem společnosti k handicapovaným. Názory, které vyjadřují spolužáci, jsou často názory jejich rodičů. Ne vždy jsou tolerantní a ohleduplné. Rodiče zrakově postiženého dítěte se mohou snažit ochránit ho před nepříjemnou situací, a tím někdy i komplikovat jeho přijetí do třídního kolektivu.

2.1.3.2 Školní zralost

Aby dítě mohlo nastoupit do školy, musí být dostatečně zralé fyzicky, mentálně i sociálně. Zrakově postižené děti mohou v jednotlivých požadavcích na školní zralost více či méně zaostávat. Podle toho, na jaké úrovni vývoje se dítě při vstupu do školy nachází, je možné rozhodnout, jaký typ školy by mělo navštěvovat, zda je pro něj vhodné ubytování na internátu, či zda by neměl být nástup do školy o rok odložen.

U dětí s některým typem zrakového postižení existuje možnost opožděného tělesného zrání nebo nižší tělesná odolnost (nedonošené děti, děti s nádorovým onemocněním sítnice, apod.). Tyto děti se mohou rychleji unavit kvůli změnám režimu a vyšším požadavkům, které jsou s nástupem do školy spojeny. Fyzicky nezralé děti jsou také méně manuálně zručné a mají horší senzomotorickou koordinaci. Někdy se tyto děti mohou projevovat špatnou pozorností, podrážděností, výkyvy nálad. To negativně ovlivňuje školní výkon i proces začleňování se do třídního kolektivu.

Výjimečně také dochází k opožděnosti ve vývoji úrovně sebeobsluhy. Děti, u nichž rodiče dostatečně nerozvíjí samostatnost, mohou mít problémy s oblékáním, stravováním se i osobní hygienou. V takových případech se přirozeně doporučuje odklad nástupu do školy, aby dítě během roku mohlo všechny sebeobslužné činnosti zvládnout. (A. Keblová, 2001)

Při nástupu do školy by dítě mělo vstoupit do stadia konkrétních logických operací – mělo by začít uvažovat logicky, rozumět obsahu abstraktních pojmů (Piaget in Vágnerová, 1995). Pro zrakově postižené dítě je tato fáze vývoje náročnější, protože nemůže sledovat změny objektů a jevů v čase. O těchto změnách se dozvídá pouze z verbálního popisu někoho jiného, nemá vlastní zkušenost. Postupně je ale vliv tohoto nedostatku snižován, protože zájem dítěte (i díky vlivu školy) se přesouvá z nejbližšího okolí (které je možno poznávat zrakem) na širší oblast lidského života.

Dítě, které je zralé pro školní docházku by mělo být schopné kontrolovat vlastní potřeby a mělo by poznat, kdy je čas pro jejich uspokojení. Handicapované děti často tuto dovednost nemají. Není to však způsobeno vlivem postižení, ale nevhodným rodičovským chováním. Někteří rodiče i v tomto věku považují děti za nesamostatné, a tak jejich chování neumožňuje, aby děti rozvinuly schopnosti autoregulace. S tím často souvisí také nedostatečné pracovní návyky a nedostatky v sebeobsluze.

Docházení do mateřské školy je jednoznačnou výhodou pro všechny děti. Pro děti se zrakovým postižením je ale zkušenost s dětským kolektivem a jinou než rodičovskou autoritou před vstupem do školy ještě přínosnější. Děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu, neumí komunikovat se spolužáky, a tak je ignorují nebo z nich mají strach. Mají často problém vnímat učitele jako autoritu. Často mu dlouhou dobu tykají nebo se ho naopak bojí jako cizí osoby. Nedokážou se přizpůsobit tomu, že se učitel věnuje všem dětem. Jsou z rodinného prostředí zvyklé být zahrnovány zájmem a v nové situaci se cítí nepříjemně. Často proto vytváří obranné strategie. Tyto projevy mohou být známkou toho, že dítě ještě na školu není připraveno.

Období mladšího školního věku je dobou, kdy se některé zrakové vady projeví (např. různá degenerativní onemocnění sítnice). Kromě změn, které jsou spojeny s nástupem dítěte do školy, se tedy rodina musí vyrovnávat i s nepříznivou diagnózou. To je obtížná situace, kterou zvláště rodiče snášejí těžko.

2.1.3.3 Vliv školního hodnocení na sebepojetí dítěte

Součástí školní docházky je hodnocení, jehož výsledky jsou důležité pro společenské postavení dítěte. Ve vztahu k hodnocení se mohou objevit dva extrémy v rodičovském chování.

Někteří rodiče na výsledky svého dítěte rezignují, mají dojem, že kvůli handicapu jejich dítě nebude schopné v životě dosáhnout vyšších cílů. Tento postoj přejímá i dítě a výsledky jeho školní práce potom zdaleka neodpovídají jeho možnostem.

Na druhé straně existují rodiče, pro které jsou dobré výsledky jejich potomka až příliš důležité, mnohdy dítě přetěžují a vyžadují od něj pouze úspěch. Pro takové rodiče jsou dobré známky dokladem o přijatelném vývoji dítěte a zdánlivě menších negativních dopadech zrakového postižení. Se špatnými výsledky svého dítěte se odmítají smířit a očekávají od něj stále lepší výkony. „V takových případech je čas, který by měl být věnován výcviku běžných životních situací, výcviku porušeného smyslu a výcviku zbylých smyslů, věnován intenzivnímu studiu, a dítě je tak jednostranně přetěžováno.“ (A. Keblová, 2001)

Vzhledem k tomu, že zrakově postižené děti mají málo možností získat posouzení svých schopností jinde než ve škole nebo doma, může i pro ně být školní výkon důležitý a staví tak na něm své sebehodnocení. Také pro ně jsou dobré výsledky ve škole snahou přiblížit se ke svým zdravým vrstevníkům. I vlivem očekávání rodičů mohou být děti nadměrně ambiciózní a úspěch ve škole pro ně může být nejdůležitější motivací. Častější je ale situace, kdy dítě z důvodu omezení handicapem i kvůli naučenému pasivnímu chování nedosahuje stejných výsledků jako jeho spolužáci (v běžné třídě) a jako reakce na tlak okolí se objevuje symptom naučené bezmocnosti (Tyzsková in Vágnerová, 1995). Dítě podléhá pocitům méněcennosti, obav ze selhání a rezignuje na snahu o produktivní školní práci.

Sebehodnocení dítěte ovlivňují později také spolužáci. V případě, že dítě navštěvuje speciální školu, setkává se s podobně postiženými vrstevníky a uvědomuje si svoji odlišnost od většinové společnosti. Potvrzením této odlišnosti je právě výjimečnost celé školy.

2.1.3.4 Vliv dětské skupiny na sebezpojetí dítěte

Ve skupině ostatních žáků musí dítě získat určité postavení. I podle své role ve třídě hodnotí dítě samo sebe. Dobře se cítí, pokud je spolužáky přijímáno a respektováno. Postupně se děti stávají méně závislými na názoru dospělých a vytváří si vlastní postoje vůči ostatním dětem ve třídě.

Zrakově postižené děti nemají obvykle mnoho příležitostí navazovat nové vztahy. Pohybují se v prostředí vrstevníků, kteří jsou handicapovaní podobným způsobem. Díky tomu mají i podobné životní zkušenosti, které ne vždy odpovídají normě. Děti, které žijí během školního týdne na internátě, mají ještě menší možnost získávat nové zkušenosti, neboť jsou pod neustálým dohledem vychovatelů a denní program jim nedává mnoho příležitostí k samostatnému nabývání zážitků, a tedy ani k výraznější změně sebehodnocení.

Ani integrace nemusí vést k uspokojivým výsledům v sebepojetí dítěte. Vždy záleží na schopnostech třídního učitele a vztahu ostatních rodičů k handicapovanému dítěti. Zrakově postižené dítě obvykle nemá dostatek žádoucích schopností, aby se mohlo stát plnohodnotným členem třídního kolektivu (je pomalejší, nešikovnější, hůře se orientuje v prostoru). Pokud může takové dítě zaujmout své spolužáky jinou svou schopností, (například inteligencí či hudebním talentem) je šance, že se mezi ně začlení. Pravděpodobně bude ale ve třídě trpěným elementem, děti ho budou nejspíše ignorovat. V horším případě se může toto dítě stát terčem šikany. V dobře vedené třídě se schopné dítě i přes svůj zrakový handicap stane součástí kolektivu a díky jeho přítomnosti získají i ostatní žáci cennou životní zkušenost.

2.1.3.5 Rozvoj specifických dovedností

Během školní docházky se zrakově postižené děti učí efektivně využívat zbytky svého zraku i různé optické pomůcky. Inteligentní děti si dokážou vytvořit poznávací strategie, které jim pomohou orientovat se ve světě i přes omezení, která jejich handicap přináší. Tyto děti jsou nuceny často využívat svou paměť, zapamatují si velké množství informací, převážně mechanicky. Díky tomu se jejich mechanická a sluchová paměť rozvíjí na vyšší úroveň než u jejich zdravých vrstevníků.

Mnoho dětí se zrakovým postižením se učí psát a číst pomocí zraku i hmatu. Je to pojistka v případech, kdy se onemocnění postupně zhoršuje a může vést i k oslepnutí. Naučit se číst běžný černotisk pomocí zraku trvá dětem déle v závislosti na projevech jejich zrakového postižení. Braillovo písmo většina dětí vnímá jako nezajímavé, nudné. Zároveň je pro ně čtení tímto způsobem zdůrazňováním jejich handicapu. Proto se mu

někdy děti (ale i rodiče) brání a snaží se jeho výuku oddálit. Psaní na Pichtově stroji naproti tomu děti hodnotí jako atraktivní a výuka této dovednosti je u nich oblíbená.

2.1.3.6 Cesty k uspokojení běžných potřeb

Rodina v této vývojové fázi dítěte získává další roli. Není už jen prostředím, které dítě ochraňuje a pečuje o něj, ale poskytuje mu nové informace a rozvíjí jeho schopnosti. Dítě si již uvědomuje samo sebe, uvědomuje si svůj handicap, porovnává se s vrstevníky, je schopné samostatně přemýšlet a diskutovat. Pokud má dítě nějaké zdravé sourozence, porovnává se i s nimi, uvědomuje si, že se jim v mnoha oblastech nevyrovná a frustruje ho to. Je potřeba, aby se rodiče naučili otevřeně hovořit o situaci zrakově postiženého dítěte. V mnoha rodinách je toto téma tabuizováno, rodiče sami se ho bojí, bojí se o budoucnost svého potomka. Tento strach mohou nevědomky přenášet i na dítě, které přesně nerozumí tomu, odkud se strach vzal, ale cítí ho a vnímá ho jako součást svého života. A. Keblová (2001) tvrdí, že jedna z věcí, které přispívají k budování pozitivního vztahu dítěte k rodičům i širšímu okolí, je právě otevřenost v komunikaci a „poskytnutí informace o jeho zrakové vadě přiměřené věku dítěte.“

Děti se zrakovým postižením mají stejné psychické potřeby jako děti zdravé. V jejich případech se ovšem některé potřeby projevují v jiné míře či se hůře uspokojují.

Potřeba pohybu se u zrakově postižených dětí naplňuje z důvodu jejich špatné orientace v prostoru a celkové horší pohyblivosti méně. Zároveň některé typy zrakových postižení vyžadují, aby dítě bylo více v klidu a neohrozilo samo sebe (např. při předklonu, silových cvicích nebo nárazu do hlavy hrozí riziko odchlípení sítnice). Jejich motorický vývoj bývá oproti zdravým vrstevníkům opožděný, děti mívají špatné držení těla a méně koordinované pohyby.

Díky škole může dítě celkem snadno uspokojovat svou potřebu učení. Problém někdy nastává u dětí, které žily dosud v nepodnětném prostředí, či je rodiče dostatečně neaktivizovali. Tyto děti mohou být po nástupu do školy dezorientovány, mohou se cítit zahlceny množstvím informací a aktivit, protože nebyly zvyklé na tolik různých podnětů. Je potřeba těmto dětem dát dostatek času, aby si na nové životní podmínky zvykly, aby nedocházelo k jejich přetěžování.

Zrakově postižené děti mají obecně vyšší potřebu bezpečí, jsou závislejší na rodičích i na stabilitě prostředí, ve kterém se nacházejí. Trvá jim delší dobu aklimatizovat se v novém školním prostředí a intenzivněji prožívají stesk po domově. To se týká zejména dětí, které žijí na internátě.

Nástup do školy je stresovým obdobím pro celou rodinu dítěte se zrakovým postižením. Na jedné straně tento akt umožňuje dítěti vžít se do nové prestižnější sociální role, na kterou se většinou těší. Na druhou stranu je potřeba vyřešit množství problémů, které vstup do školy přináší. A dítě musí zvládnout mnoho obtíží, které s jeho novou společenskou rolí souvisí. Zda bude školní docházka pro dítě příležitostí k rozvoji a získu nových dovedností, nebo jestli mu přinese spíše stres a pocit vlastního zklamání, záleží nejen na dítěti samotném, ale především na rodičích a učiteli.

2.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DĚTI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

2.2.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

O dramatické výchově bylo napsáno množství kvalitních publikací, a proto se ve své práci teorii tohoto oboru budu věnovat jen velmi stručně.

Dramatickou výchovu jako součást vzdělávání v České republice podle mě nejlépe vystihuje definice Sdružení pro tvořivou dramatiku: „Dramatická výchova je jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové / taneční), v němž se pracuje s prostředky a postupy divadelního umění.“ (www.drama.cz/dv/index.html) Tato definice je výstižná, ale zároveň velmi stručná, a pokud nás zajímá pravá podstata tohoto oboru, nebude nám pravděpodobně stačit.

Především musíme říci, že se od ostatních předmětů estetické výchovy poněkud liší tím, že vedle rozvoje uměleckého citění, poznatků a vědomostí v daném oboru, rozvíjí dramatická výchova zejména osobnost jedince. Jak píše J. Provazník v publikaci Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, dramatická výchova si z divadelního umění pro realizaci svého výchovného cíle „vypůjčuje“ prvky a postupy, které patří k divadlu.

Tímto výchovným cílem je rozvoj jedince v oblasti jeho dovedností a kompetencí (především kompetencí sociálních), osvojení přiměřených hodnot a postojů a osvojení si poznatků, dovedností, pracovních technik, režimových návyků atd., které tvoří základ všeobecné kulturnosti (podle Standardu základního vzdělávání in J. Provozník in S. Kořátková a kol., 1998).

Účastníci dramatické výchovy se učí díky svému vlastnímu prožitku, své vlastní zkušenosti. Pomocí mimetické hry se stávají součástí nových mezilidských vztahů, prostředí, okolností a díky fiktivní situaci mohou prozkoumávat světy, které jsou realitě více či méně vzdálené. Na této hře na „jako“ je báječná právě její fiktivnost. Hráči mohou zakoušet různé životní situace, vztahy, pohyb v neznámém prostředí s různými důsledky, s pocitem vítězství i prohry, a to vše bez reálných následků, v bezpečí světa představ. Jak píše E. Polzerová ve svém textu v rámci publikace *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa* (2001), „dramatická výchova nám prostřednictvím svých metod nabízí možnosti, jak pěstovat „umění být sebou“ v přímém kontaktu s druhými, jak lépe komunikovat, vnímat a nebát se projevovat vlastní postoje.“

Dramatická výchova může být zájmovou činností, samostatným školním předmětem či zdrojem metod a technik, které je možno využívat při vyučování jiným předmětům. Jejím výstupem může (ale nemusí být) divadelní představení.

Důležité je rozlišovat dramatickou výchovu a divadlo. Dramatická výchova využívá metod divadla a také může být nástrojem k tvorbě divadelního představení, ale mezi dramatickou výchovou a divadlem je značný rozdíl. Zatímco divadlo je tu především pro diváka a snaží se rozhýbat jeho vnitřní svět, dramatická výchova se snaží pohnout s osobností jejího účastníka, resp. hráče. „Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ (E. Machková, 1998) Pokud tedy využíváme divadelní postupy, které nevedou k rozvoji osobnosti hráče, neprovodujeme dramatickou výchovu.

2.2.2 PEDAGOGICKÉ POSTUPY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Metody a techniky dramatické výchovy vychází z principů práce na divadelním tvaru. Podle K. Bláhové (in S. Kořátková a kol., 1998) mezi tyto divadelní prvky patří fikce, princip stavby dramatu, hra v roli, znakovost, princip pravdivosti, časové a prostorové

omezení. Cíl dramatické výchovy je ale rozvíjet hráče, účastníka lekce, ke svému působení nepotřebuje diváky ani jejich prožitků. Její důležitou součástí je práce pedagoga a jeho metody.

Existují určité zásady, které procházejí napříč dramatickou výchovou bez ohledu na to, co je cílem dané skupiny, nebo jaké formy práce její vedoucí užívá.

Jedním ze základních principů je činnostní učení. Vše, čeho dítě pomocí dramatické výchovy dosáhne, vše, co se naučí, získává pomocí vlastní aktivity. Nic k němu nepřichází jako hotový produkt, neučí se skrz učitelův výklad. „Učitel je (...) tím, kdo zprostředkovává dětem kvalitní setkání s obsahy a inspirativní a dělné edukační prostředí, akcentuje zejména vstupy, počáteční podmínky a činnost.“ (R. Marušák, 2010) Díky tomu, že dítě má prostor pro samostatné poznávání života, zvětšuje se nejen množství jeho znalostí, ale rozvíjí se celá jeho osobnost, cit, intuice, tvořivost...

Protože se lekce dramatické výchovy vždy odehrávají ve skupině, mají její členové možnost rozvíjet i své komunikační dovednosti a schopnost empatie. Práce ve skupině je jedním z dalších obecně platných principů dramatické výchovy. Kolektiv se schází pravidelně, všichni jeho členové se dobře znají, cítí příslušnost k sobě navzájem. Existence takové skupiny a sounáležitost s ní uspokojuje lidské potřeby sociálního kontaktu a přijetí a díky smysluplné práci, kterou jednotlivci takového seskupení vykonávají, také potřebu seberealizace.

Během lekcí dramatické výchovy často pracují účastníci v menších skupinách, je to cesta, jak zapojit všechny děti. Díky tomu se žáci „stávají spolutvůrci hodiny, vytváří se model kooperativního vyučování, který výrazně mění i pozici učitele při výuce.“ (R. Marušák, O. Králová, V. Rodrigueová, 2008) Je to opět cesta, jak dětem zprostředkovat nové poznání skrz jejich vlastní aktivitu.

Významnou součástí práce ve skupině je vztah učitele a jednotlivých členů skupiny. Komunikace mezi učitelem a žákem by měla být vždy respektující, partnerská. Dítě má mít prostor k vyjádření svého názoru. Učitel by mu měl naslouchat a činnosti, které mu nabízí, by měly vycházet z aktuálních potřeb a zájmů dítěte. Děti mají možnost uplatňovat vlastní záměry, hledat vlastní řešení, učitel nepředkládá „univerzální pravdy“ a nenutí děti, aby je přijaly. Tak se mohou děti ve skupině rozvíjet podle svých vlastních možností a hranic.

Princip partnerství se neuplatňuje pouze ve vztahu mezi učitelem a žákem, ale i ve vztazích mezi jednotlivými členy skupiny. Cílem učitele je vytvořit příjemné výchovné prostředí, kde by děti mohly v klidu a bezpečí pracovat a rozvíjet se. Vytvoření takového klimatu je závislé jak na vztazích uvnitř skupiny, tak na způsobu, jakým je skupina vedena.

Pro potřeby dramatické výchovy se nejlépe osvědčilo demokratické vedení skupiny. Autoritativní styl řízení skupiny popírá všechny ostatní požadavky dramatické výchovy, nedává dětem dostatečný prostor, vyžaduje od nich slepou poslušnost a utlumuje vnitřní motivaci. Liberalistický styl vedení neumožňuje naplnění očekávaných cílů a poskytuje prostor nežádoucím projevům chování. V dobře vedené skupině můžeme pozorovat přátelské, pozitivní vztahy mezi jednotlivými členy, vyrovnaný výkon jednotlivců i celého kolektivu, motivované děti, které jsou schopny pracovat samostatně a s vhodnou mírou sebekázně. (E. Machková, 1998)

Protože všichni účastníci dramatické výchovy mají právo vyjádřit svůj názor, není vhodné hodnotit postřehy dětí jako správné či nesprávné. Prožívání každého člověka je individuální. V dramatické výchově nejde o dosažení jediného správného výsledku, ale o proces vývoje, kterým prochází každé z dětí. Učitel proto užívá pozitivní hodnocení, povzbuzuje děti v jejich činnosti a tím je motivuje k dalšímu rozvoji.

2.2.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLU SPECIÁLNÍ (DÁLE JEN RVP ZŠS)

RVP ZŠS je dokument zabývající se vzděláváním žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem a jeho součástí je text o vzdělávání žáků s kombinací postižení, včetně dětí se zrakovým postižením.

Dramatická výchova je v tomto dokumentu zařazena (společně se vzdělávacím oborem Cizí jazyk) jako doplňující obor vzdělávací oblasti Jazyková komunikace, který by měl u žáků rozvíjet „osvojení a používání mluvené i písemné podoby jazyka.“

Autoři RVP ZŠS zde uvádí, že dramatická výchova „pomáhá v rozvoji komunikace i sociálních vztahů (...) je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj každého

jednotlivce, rozvíjí komunikativní schopnosti verbální i nonverbální povahy (včetně dotykové komunikace), podněcuje tvořivé myšlení, obrazotvornost a nápaditost žáků, působí na zvládnutí spontánního chování, kontrolu emocí a zvýšení sebevědomí.“ Dále popisují konkrétní varianty začlenění dramatické výchovy do průběhu vzdělávání – buď jako součást vzdělávacího oboru Řečová výchova (který patří pod vzdělávací oblast Jazyková komunikace), nebo jako volitelný vzdělávací obor pro žáky, kteří by o tuto oblast měli zájem.

Dramatická výchova je tedy na okraji zájmu autorů vzdělávacího dokumentu. A i to vede k tomu, že tento obor estetické výchovy nemá ve vzdělávání žáků se speciálními potřebami své pevné místo. Zatímco hudební, výtvarná a tělesná výchova jsou součástí povinně zařazovaných vzdělávacích oblastí, s metodami a technikami dramatické výchovy se tyto děti spíše nesetkají.

Je to škoda, protože právě dětem s mentálním postižením (případně s kombinovaným postižením) by dramatická výchova mohla nabídnout jedinečné prostředky k osobnostně-sociálnímu rozvoji, který je pro ně velmi důležitý.

Jak píše v jiné části této práce, tyto děti mají ztížené podmínky k sociální adaptaci a často se u nich projevují nedostatky ve společenském chování, které bývají způsobeny nevhodnou výchovou (nikoli primárním postižením). Tyto nedostatky by bylo možné pomocí metod dramatické výchovy zmírnit (ne-li v některých případech přímo odstranit).

V současné době je tedy na každém jednotlivém řediteli, zda podpoří své zaměstnance ve využívání metod a technik dramatické výchovy, či nikoli.

2.2.4 PODMÍNKY PRÁCE

Při práci metodami a technikami dramatické výchovy s dětmi se zrakovým postižením je třeba myslet na omezení, která handicap dětem přináší a přizpůsobit podmínky výuky tak, aby se cítily bezpečně a mohly se plně věnovat všem činnostem.

Všechny součásti vzdělávacího procesu musí projít drobnými úpravami, aby mohly být potřeby dětí plně uspokojovány. Kromě specifických nároků na prostor a pomůcky je

potřeba počítat i s jiným uspořádáním (dětských i dospělých) členů skupiny a s nutností osvojit si určité dovednosti, nezbytné pro práci se zrakově postiženými lidmi.

2.2.4.1 Skupina

Skupinou v dramatické výchově nazýváme určitý počet hráčů (v našem případě dětí se zrakovým a kombinovaným postižením), kteří se pravidelně scházejí, aby se podíleli na průběhu dramaticko-výchovných aktivit. Důležité tu jsou vztahy mezi jednotlivými účastníky lekcí. Dramatická výchova ze své podstaty podporuje vytváření dobrého sociálního klimatu ve skupině. Předpokládá se tedy, že takovou skupinu budou tvořit členové, kteří mají společné cíle, podobně nastavený žebříček hodnot, dobře spolupracují a mají mezi sebou kamarádské vztahy.

Skupina může vzniknout v rámci volnočasových aktivit nebo jako třídní kolektiv. V případě zrakově postižených dětí půjde pravděpodobněji o první variantu (zahrnují sem i dramatickou výchovu jako volitelný předmět). Běžné třídy na základních školách speciálních mívají obvykle malé množství žáků s velmi rozdílnými potřebami, a proto užívat zde ve výuce metody a techniky dramatické výchovy nebude právě jednoduché.

Otázka rozdílných potřeb dětí zůstává i v případě, kdy je dramatická výchova pro děti zájmovou činností. Přestože děti s nejzávažnější formou postižení se lekcí dramatické výchovy spíše účastnit nebudou, různých druhů handicapu a jejich kombinací je obrovské množství, a proto je potřeba při práci s dětmi se zrakovým postižením postupovat citlivě a s ohledem na individuální potřeby jednotlivců.

Oproti práci se skupinou zdravých dětí je v lekcích dramatické výchovy s dětmi se zrakovým postižením potřeba pracovat s menším počtem hráčů. E. Machková (1992, 2004) uvádí deset až dvacet zdravých členů skupiny. Při práci s handicapovanými dětmi ovlivňuje možnou velikost skupiny dostupnost asistentů a konkrétní fyzické i mentální omezení dětí. Pokud by s handicapovanými žáky měl pracovat pouze jeden učitel, myslím, že skupina by neměla přesáhnout počet šesti členů. S asistenty je možné pracovat až s patnácti dětmi (pokud počítáme alespoň jednoho asistenta na tři až čtyři děti). Opět tu ale záleží na individuálních možnostech jednotlivých dětí.

2.2.4.2 Prostor a pomůcky

Skupina zrakově postižených dětí nepotřebuje ke své práci výrazně jiný prostor než skupina dětí zdravých. Větší důraz by měl být kladen na bezpečnost, proto je potřeba ukládat věci vždy na stejné místo a děti dobře informovat o jejich poloze.

Je dobré, když se lekce dramatické výchovy odehrávají vždy ve stejné místnosti, která je pro tento typ práce určena a není potřeba ji nijak zvlášť před zahájením činnosti upravovat.

Prostor by měl být dostatečně velký, čistý, vzdušný a dětem příjemný. Všichni členové skupiny i jejich vedoucí by se tam měli cítit dobře. Podlaha by měla být hladká a čistá (linoleum, parkety, koberec), na stěnách by neměly být žádné výrazné neočekávané výstupky (např. police v úrovni hlavy apod.). Celkově by měl být prostor přehledný a ne příliš členěný. Pro oddělení jednotlivých částí místnosti je možné využít například paravány, které je ale nutné hned po ukončení práce s nimi vrátit na jejich místo.

K lekcím dramatické výchovy využije učitel vždy bubínek, triangel, tamburínu či jiný předmět, kterým je možné pomocí zvuku řídit skupinu. Hodí se malé polštáře, kousky látek, různé výtvarné potřeby, hudební nástroje a jiné podnětné objekty a skřín, kam by bylo možno všechny pomůcky bezpečně uložit.

Různé speciální pomůcky, které můžeme využít při práci s dětmi se zrakovým postižením, navrhují autoři knihy Hry pro těžce postižené děti (J. Vachulová a kol.). Patří k nim například ozvučený míč (míč, do kterého je vložena rolnička), případně míč v kontrastní barvě, ozvučený náramek (gumička, na které jsou navlečené rolničky sloužící k upevnění na zápěstí), sloužící k sluchové lokalizaci hráčů. Je možné náramek využít jako alternativu k různým zvukům, které mohou děti vydávat v rámci role ve hře, pomáhají také vytvořit atmosféru napětí (někdy lépe než zvuky tvořené hráči), pokud ji pro dramatickou hru potřebujeme. K ohraničení určité plochy, či k oddělení skupin můžeme využít ozvučenou gumu (rolničky našité na několik metrů dlouhou pruženku). Pro výtvarné aktivity je možno použít různé typy kreslenek (folií pro vytvoření reliéfu), modelínu či reliéfní barvy.

2.2.4.3 Bezpečnost

Při práci se zrakově handicapovanými dětmi je potřeba neustále myslet na jejich bezpečnost. Z důvodu jejich zhoršeného zrakového vnímání jim hrozí větší množství úrazů a zároveň některé typy postižení neumožňují, aby se dítě věnovalo určitému typu aktivit (například skoky, hluboký předklon, silové cviky, nárazy apod.).

Dveře do pracovní místnosti by měly být vždy v jedné určené poloze – nejspíše zavřené. Stejně tak by měla být zavřena dvířka od skříněk, různé poklopy na bednách a podobně. Na podlaze nesmí ležet žádné neočekávatelné předměty, o které by mohl někdo zakopnout. Pokud je potřeba, aby na zemi něco leželo, je nutné všechny účastníky lekce na to upozornit a po ukončení práce vše uklidit na své místo.

Je dobré užívat v místnosti, určené pro pohyb zrakově postižených lidí, kontrastní barvy (např. tmavě natřené vstupní dveře, bíle natřená stěna).

Děti by se měly v místnosti dobře orientovat, měly by vědět, kde je který předmět umístěn, kde jsou dveře, okna, vypínače světel atd.

K zajištění bezpečnosti práce přispívají také specifické dovednosti všech dospělých účastníků hodin dramatické výchovy, kteří o děti pečují. Patří mezi ně průvodcovství a určité komunikační dovednosti.

2.2.4.4 Specifické dovednosti pedagogických pracovníků

Vedle schopností, které by měl ovládat učitel dramatické výchovy (základní profesní vybavenost a speciální vybavenost pro dramatickou výchovu (S. Kořátková, 1998)) je potřeba při práci s dětmi se zrakovým postižením zvládnout ještě další specifické dovednosti.

Průvodcovství – technika správného a bezpečného vedení zrakově postiženého je učitelem (i asistenty) využívána při různých přesunech po místnosti (obvykle mimo hru), případně při přesunech po budově mimo učebnu dramatické výchovy. Pokud se přesouvá celá skupina dětí, vždy děti s lepším stavem zraku pomáhají ostatním. Tuto pomoc musí učitel kontrolovat a zároveň se věnovat těm dětem, na které už spolužákům nezbyly kapacity.

Správná chůze s průvodcem má jisté zásady: „Zrakově postižený se drží průvodce zezadu za paži, těsně nad loktem. Průvodcova paže buď volně visí dolů, nebo je v lokti mírně ohnuta. (...) Zrakově postižený jde půl kroku za průvodcem – nikdy před ním! V tomto případě je zajištěna optimální bezpečnost i jistota zrakově postiženého, neboť na překážky, změny sklonu terénu, směru cesty apod. reaguje dříve průvodce.“ (P. Weiner a kol., 2006)

Při komunikaci se zrakově postiženými dětmi je potřeba mít pořád na mysli jejich handicap a přizpůsobovat se mu. Při každém kontaktu je třeba dítě nejprve oslovit jménem. Zvláště pokud v místnosti probíhá několik konverzací najednou, nedokáže takové dítě vhodně rozprostřít svou pozornost. Také pokud se k němu blížíme z větší vzdálenosti nejprve ho olovíme jménem, či pozdravíme. Hlas, který se zničehonic objeví těsně vedle něj, může nevidomé dítě vylekat. Verbální kontakt by měl vždy předcházet kontaktu fyzickému. Rozhovor je dobré zahájit představením se, dítě nemusí vždy poznat náš hlas.

Není dobré upozornit zrakově postižené dítě na nebezpečí nic neříkajícím výkřikem „pozor!“ Taková informace mu není k ničemu užitečná, může ho pouze zmást nebo vylekat. Lepší je důrazným, ale klidným hlasem popsat situaci, která hrozí, i to, jak se jí vyhnout (nebo ji vyřešit).

Při rozhovoru je potřeba se vždy dívat směrem k zrakově postiženému. Odvrácení obličeje takový člověk cítí a vnímá ho jako nezáměr, případně si není jistý, zda je konverzace skutečně vedena s ním.

Pro popisování polohy vidící člověk užívá popisná slova (vpředu, vlevo, nahoře), nikdy ne pouhá ukazovací zájmena (tam, tady, tudy).

Během hovoru se zrakově postiženými lidmi není třeba vyhýbat se slovům, která jsou nějak spojena se zrakovým vnímáním. Přehnané ohledy mohou působit nepatřičně až trapně. Například dotaz „Viděl jsi včera Karla?“ zní daleko přirozeněji, než kdybychom se handicapovaného člověka ptali, zda Karla slyšel.

Zdraví lidé nahrazují zrakově postiženým funkci zrcadla, proto když postřehneme nějaký nedostatek na vzhledu někoho z dětí, šetrně ho na tuto skutečnost upozorníme.

2.2.4.5 Náplň lekcí

Obsahem lekcí dramatické výchovy s dětmi se zrakovým postižením by měly být aktivity směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji hráčů a k rozvoji jejich schopnosti pracovat pomocí metod a technik tohoto oboru. Zároveň by lekce měly být přizpůsobeny individuálním potřebám a možnostem jednotlivců i celé skupiny a měla by zde být dodržována specifická bezpečnostní pravidla.

Konkrétní metody a techniky dramatické výchovy, které je možné se zrakově postiženými dětmi využívat jsou popsány v následující části této práce.

2.2.5 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY, VYUŽITELNÉ PŘI PRÁCI SE ZRAKOVĚ POSTIŽENÝMI DĚTMI

Činnost, které jsem se s dětmi se zrakovým postižením věnovala, nemá být blízka žádné formě terapie. Jde opravdu „pouze“ o dramatickou výchovu, ačkoli její metody a techniky jsou využívány při práci s handicapovanými dětmi. Je ale pravda, že díky naší práci docházelo u dětí k rozvoji komunikace a sociálních vztahů, jak ho popisuje O. Müller (Poznámky ke stavu dramaterapie v českých zemích in Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, 2011).

Ze všech metod a technik, které dramatická výchova nabízí, je možné s dětmi se zrakovým postižením využívat pouze některé. Je to samozřejmě způsobeno jejich zhoršeným smyslovým vnímáním (proto jsou různé metody, kdy dítě napodobuje viděnou skutečnost, reaguje na ní, v podstatě neproveditelné), ale také existencí kombinovaného postižení, které u množství dětí zhoršuje motorické, komunikační i další schopnosti.

Změny, související s postižením centrální nervové soustavy také u těchto dětí často způsobují jistou emocionální labilitu, a tak se může stát, že se během lekce někdo rozpláče nebo rozzuří. V chování dětí se často objevují různé extrémy, vzniklé na základě toho, jak je handicap vnímán jejich blízkým okolím (dětí rozmazlené, neurotické, apatické, perfekcionistické atd.).

Na druhou stranu skupina metod, ve kterých se pracuje se zvuky, bývá pro tyto děti přitažlivá a mohou zde dosáhnout velmi dobrých výsledků.

Obecně je při práci s dětmi se zrakovým postižením nutné dbát na bezpečnost více než se skupinou zdravých dětí. Tyto děti bývají méně samostatné a náchylnější ke způsobení si různých úrazů.

V této kapitole se držím rozdělení metod a technik dramatické výchovy, jak je uvádí Josef Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (1997). Popisují zde pouze metody a techniky, které jsem sama s dětmi se zrakovým (a kombinovaným) postižením vyzkoušela a jejich konkrétní použití popisují v jiné části této práce.

2.2.5.1 Metoda (ú)plné hry

2.2.5.2 Metody pantomimicko-pohybové

2.2.5.3 Metody verbálně-zvukové

2.2.5.4 Metody materiálůvě-věcné

Metody graficko-písemné¹

2.2.5.1 Metoda (ú)plné hry

Metoda plné hry je základní princip, který prostupuje celou dramatickou výchovu. V třídění metod a technik je zařazena na prvním místě, protože bez ní by nemohla dramatická výchova vůbec probíhat, s její pomocí jsou naplňovány všechny ostatní metody a techniky.

Při užívání této metody se zapojuje celé tělo hráčů včetně jeho projevů, tedy „pohyby těla a jeho postoje (doslova od hlavy k patě), pozice v prostoru a vztahování se k objektům a osobám v tomto prostoru a dotyky, dále rozmanité zvuky (od kašlání, přes udivené hvízdnutí, broukání ap. až po ťukání tužkou), hlasová modulace slov, sama slova a konečně věci, jimiž se člověk obklopuje, jejich užití a organizace.“ (J. Valenta, 1997)

¹ Metody graficko-písemné zde v seznamu uvádím pouze pro úplnost. Se skupinou dětí, se kterou jsem pracovala, jsme žádnou z těchto metod nevyužili a dále se jimi tedy nezabývám.

Plná hra je vlastně hrou života, každý z nás vstupujeme během svých dní do různých rolí, které hrajeme, a je to pro nás přirozené. Ani pro děti se zrakovým postižením není prožívání různých společenských rolí neznámé. Dokážou proto touto metodou pracovat i v rámci lekcí dramatické výchovy. Závisí ovšem na míře dalších potíží, spojených často s kombinovaným postižením, zda budou tyto děti schopné ponořit se do plné hry zcela a opravdu prožívat jinou úlohu. U některých z nich se tato schopnost zlepšuje trénováním (jako u zdravých účastníků dramatické výchovy), některé děti nebudou vzhledem ke svému handicapu nikdy schopné tuto metodu plně využít.

Hra v roli se může realizovat na několika specifických úrovních. Jde o *simulaci* – „hráč hraje roli sebe samého nebo sebe samého v jisté životní/sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace“, *alteraci* – „hráč na sebe bere nějakou jinou roli ve smyslu „já, jako když hraji...“, role je vymezena jako funkce či povolání nebo biologickými atributy anebo jako role existenční (otec, bratr); v každé z těchto rolí jde zejména o určité chování nebo jednání, je u nich důležitý postoj a motivace“ a *charakterizaci* – „jde hlouběji do vnitřních motivací a nuancí postojů, do hledání jejich psychických charakteristik, zkoumání vnitřního života, což se odráží v prožitku hráče a vnějších projevech postavy; ukazuje individuální specifickou jevu v daném případě“ (R. Marušák, 2010).

Simulace nebývá pro děti se zrakovým postižením velký problém, také roli v alteraci dokáží po určité době cvičení ztvárnit. Ovšem využít plně možnosti charakterizace je poměrně náročný úkon a pro velké množství handicapovaných dětí je nezvládnutelný.

Pro někoho může být obtížné cíleně se vžívat do nových neznámých situací, a je proto možné začít jednoduššími neverbálními aktivitami, které mohou hráči vnímat jako bezpečnější.

Využití metody plné hry má množství různých podob, které závisí na daném hráči v určitém okamžiku a také dalších technikách, jejichž prostřednictvím se projevuje.

2.2.5.2 Metody pantomimicko-pohybové

Tyto metody (a techniky) jsou založené na pohybu všech částí těla (včetně obličejových svalů), případně na záměrné absenci pohybu (hráč naplňuje svůj plán právě tím, že se nehýbe). Zvuky ani řeč nejsou pro tyto metody důležité. Neznamena to, že se při hře

neobjevují vůbec, ale je důležité, aby měly svůj význam a nebyly významnější než pohyb.

Pantomimicko-pohybové metody rozvíjí hráče v oblasti vnímání (a vnímání sama sebe), koordinace, kontroly a kultivace pohybu, rozvíjí dovednosti neverbální komunikace. Pomáhají uvědomit si propojení mezi pohybem (příp. držením těla) a vnitřním životem člověka – to jak se cítíme, ovlivňuje to, jak se pohybujeme a naopak.

Všechny tyto oblasti je možné rozvíjet i u dětí se zrakovým postižením. Ovšem ne všechny metody, které lze realizovat se skupinou zdravých dětí, můžeme využít při práci se zrakově handicapovanými dětmi.

Jak bylo popsáno výše, zrakový handicap, spojený u většiny dětí s nějakým dalším poškozením (nejčastěji se poruchy týkají centrální nervové soustavy), omezuje do jisté míry smyslové vnímání, schopnost pohybu a mnohdy (často jako sekundární projev postižení) i schopnost sociální adaptace. V důsledku toho nejsou tyto děti schopny pracovat metodami a technikami, které vyžadují přímý oční kontakt nebo jiný způsob zrakového vnímání, nemohou například pantomimicky předávat (a přijímat) informace nebo napodobovat pantomimický pohyb někoho jiného.

Je ale velké množství pantomimicko-pohybových metod, které je možné s těmito dětmi využívat. Jejich popis následuje, jsou řazené od těch, se kterými by zrakově postižené děti neměly mít větší problémy, až po ty, které nelze využít beze zbytku, či je potřeba mírně je pro potřeby handicapovaných dětí upravit.

Mechanická pantomima

Cílem této metody je vytvořit zdání strojového pohybu – hráč v rámci své role stíhá pohyb a jeho krátké zastavení. Obvykle se užívá pro vstoupení do rolí robotů, hraček, mechanických přístrojů apod.

Děti se zrakovým postižením dokážou tuto metodu využívat, přestože jejich pohyby mohou být pomalejší, méně přesné a fáze zastavení může být delší, než by se očekávalo u zdravých dětí. I tyto děti mají zkušenost s mechanickými hračkami a různými přístroji. Některé z nich se v této oblasti dokonce orientují velmi dobře, z důvodu zvýšení zájmu o složku lidského života, kterou mohou pohodlně prozkoumávat i přes své zdravotní omezení. Tyto děti si potom mechanickou pantomimu vyloženě užívají.

Plná pantomima

Při užití této metody ztvárňuje hráč požadovanou skutečnost (postavu, objekt, zvíře, atd.) pomocí celého svého těla (tedy ne jen jeho částí jako u částečné pantomimy, která je popsána dále) a neuzívá při tom žádný zvuk.

Pro děti se zrakovým postižením je tato metoda užitečná, učí se díky ní lépe ovládat své pohyby a být v nich přesnější. To je dovednost, která mnoha těmto dětem chybí. Je samozřejmé, že zpočátku není výkon dětí ideální a je třeba tuto metodu využívat častěji, aby se projevil nějaký pokrok.

Plná pantomima není vhodná pro veřejnou prezentaci před zbytkem kolektivu zrakově postižených dětí, nejlépe se hodí pro samostatnou práci jednotlivců. Ani pantomima dvojic nebo malých skupin nebude příliš dobře fungovat.

Pohybová cvičení

Často využívaná skupina cvičení, která slouží k různým účelům (soustředění, rozpohybování, uklidnění, navození tématu apod.) a může (ale nemusí být) součástí hry v roli.

Pohybových her je velké množství, jsou to různé honičky, rytmické pohybové hry, relaxační cvičení, hry rozvíjející empatii... Při práci s dětmi se zrakovým postižením je možno využít mnoho typů pohybových her. Je potřeba dávat pozor na bezpečnost činnosti a upravit tempo hry nebo její motivaci podle potřeb dané skupiny.

Narativní pantomima

Při užití této metody děti pantomimicky ztvárňují příběh, který vypráví učitel (případně vybraný žák). Je důležité popisovat události tak, aby hráči byli vybízeni k aktivitě. Je možné, aby byl příběh formulován pro jednotlivce, dvojice nebo i malé skupiny.

Vypravěč může být v popisu událostí velmi přesný a dávat tak hráčům velmi konkrétní zadání (např. Honzík vstoupil pomalu a tiše do vysoké trávy, kladl lehce jednu nohu před druhou a rukama odhrnoval větve, které visely nad jeho hlavou...), nebo naopak může hráčům dát více prostoru pro rozvinutí vlastní fantazie a vyprávět příběh obecněji (např. Honzík vstoupil do vysoké trávy, procházel jí na druhou stranu a dával dobrý pozor, aby při tom byl co nejméně slyšet...).

Je lepší být při této práci s dětmi se zrakovým postižením konkrétnější. Takový způsob umožní učiteli sledovat pohyby dětí a dávat pozor, aby si neublížily. Je to samozřejmě také varianta vhodnější pro začátečníky.

Simultánní improvizace

Tuto metodu J. Valenta ve svém souhrnu neuvádí. Já ji ovšem s dětmi využila, a tak jí zde (s pomocí práce E. Machkové (2004)) popíši.

Simultánní improvizace probíhá jako pohyb všech hráčů najednou. Nikdo tak nevnímá příliš práci ostatních dětí, každý se soustředí na svoji vlastní činnost. To napomáhá odstraňování zábran a předvádění se před ostatními.

U zrakově postižených dětí vzájemné sledování probíhá méně než u dětí zdravých. Také vnímají tuto metodu jako bezpečnou a dobře se při její realizaci uvolní. Vzhledem k tomu, že se všechny děti pohybují naráz a soustředí se samy na sebe, je potřeba, aby učitel dával větší pozor na bezpečnost, protože je tu větší pravděpodobnost, že se děti navzájem zraní.

Zpomalená pantomima

Technika, která vyžaduje zpomalení pohybu, dětem ji učitel může přiblížit jako „zpomalený film“.

Děti se touto technikou učí zklidnit, zpřesnit své pohyby. Zpomalenou pantomimu je možno využít v dramatu pro přehrání důležité nebo složité situace, nebo ji užít bez vstupu do role jako prostředek k dosažení větší preciznosti v pohybech. Je možné propojit ji s dalšími pantomimickými postupy.

Tato technika pomáhá sjednotit tempo pohybů ve skupině zrakově postižených dětí. Jejich handicap je totiž omezuje různým způsobem, a zatímco jeden je schopen pohybovat se prostorem téměř bez omezení poměrně velkou rychlostí, druhý se bez asistence přesouvá velmi pomalu. Je možné motivovat hry tak, aby děti využívaly techniky zpomalené pantomimy, a tím dosáhnout lepší spolupráce dětí, jejich větší empatie.

Živá loutka

Metoda je postavena na představě, že se z těla dítěte, nebo jedné jeho části stává loutka.

V prvním případě je potřeba souhry dvojice žáků – jeden se stává loutkou, druhý loutkovodičem. Loutkovodič může loutkou manipulovat přímo svými vlastními pohyby nebo verbálně udílet příkazy, které potom loutka plní. Tato varianta by pro zrakově postižené děti neměla být větším problémem. Nejisté mohou být v případě, kdy nevidí, zda „loutka“ opravdu plní jejich pokyny. Musí se tedy spoléhat na poctivou snahu svého spoluhráče a snažit se udílet příkazy ve vhodném tempu.

V případě, kdy se loutkou stává pouze část hráče (nejčastěji ruka), je hráč zároveň loutkou i loutkovodičem. Tato druhá podoba živé loutky může být pro zrakově postižené děti mladšího školního věku obtížnější, protože je zde potřeba rozumět předobrazu vedené „loutky“, dítě musí chápat např. vztah mezi ptákem a máchajícími dlaněmi spojenými palci. Pokud dítěti chybí zkušenost s původním předmětem, který má „loutka“ napodobovat, bude mít s touto metodou problémy.

Živé – nehybné obrazy

Živý obraz je metoda založená na „nepohybu“. Hráči svými těly zobrazují realitu jako nehybný objekt.

Živý obraz může tvořit jednotlivec i skupina hráčů, kteří mezi sebou mají (nebo nemají) nějaké vztahy. Může vzniknout na základě aktivity samotných hráčů (promyšleně nebo improvizovaně), či aktivitou někoho, kdo v obraze nebude vystupovat (jakéhosi „sochaře“). Může být stabilní, neměnný, nebo se může změnit z jednoho obrazu v druhý (změna s časem – před a po, změna založená na kontrastu – veselost x smutek, ženy x muži). Může se objevit jako důsledek zastavení pantomimy (či plné hry), může se do pantomimy (či plné hry) rozpohybovat jako spuštěný film po pauze. Může být tichý, jako pravý obraz, nebo doplněný zvukem či promluvou (např. popis pocitů soch v obraze).

Zrakově postižené děti většinu podob metody živého obrazu zvládají celkem snadno. Její základ – nehybnost může dělat problémy například dětem s kombinovaným postižením, kterým byla diagnostikována porucha ADHD, ale i ony jsou schopny postupně svůj neklid na několik okamžiků ovládnout. Zrakově postižené děti nedokážou příliš improvizovat, a tak je pro ně přijatelnější moci si svůj živý obraz nejprve připravit nebo pracovat samostatně. Také proměny živých obrazů jsou pro ně vzhledem

ke zhoršené schopnosti orientace v prostoru náročnější, ale při pečlivé předchozí domluvě je dokážou zvládnout.

Částečná pantomima

Při užití této metody (či spíše souboru určitých technik) se vždy pohybuje pouze část těla. Některé svaly zůstávají v klidu (v podstatě ve štronzu), zatímco jiné vykonávají požadovaný pohyb.

Částečnou pantomimu můžeme využít tak, že fixujeme pouze jednu část těla v rámci hry (např. přilepení nohy k podlaze, pantomimický pohyb zbylých částí těla), nebo naopak zůstává nehybná většina těla a pohybuje se pouze menší část svalů – pouze obličej, pouze ruce apod. Případně je možné zakrýt část těla, která má zůstat v klidu (např. plátnem nebo obličejovou maskou).

Pro děti se zrakovým postižením je tato metoda většinou dostupná. Celkem bez problému mohou hrát celým tělem s jeho zafixovanou částí, zakrytí některých partií jim může pomoci lépe se soustředit na rozpohybovanou část těla. Obtížnější pro ně bude užívání pouze malé části svého těla k vyjádření některých skutečností. Kvůli zrakovému handicapu neznají často přesně výrazy obličejů, vyjadřující vhodné emoce a neumí je tedy napodobovat. Dodržení přesnosti drobných pohybů (např. rukou, nohou), které umožňuje divákovi porozumět sdělení, může být pro tyto děti také obtížné. Při užití této metody tedy musí učitel počítat s nepřesností v pohybech dětí, která se ale dá při opakování postupně zmenšovat.

Ozvučená pantomima

Tato technika propojuje pohyb a zvuk. Zvuky mohou být vyluzovány pomocí těl hráčů, pomocí hudebních nástrojů, případně pomocí předmětů denní potřeby. Za zvuky považujeme i slova. Jestliže se slova ve zvukovém doprovodu objeví, blíží se technika ozvučené pantomimy narativní pantomimě.

Technika je pro děti se zrakovým postižením využitelná, pokud hráči reagují pohybem na zvuky, které slyší (jejich původce je učitel nebo někdo z dětí), nebo pokud hráči sami doprovázejí svůj pohyb patřičným zvukem. Druhá varianta, kdy děti sledují pohyb svých spoluhráčů a doprovázejí ho zvuky, je pro zrakově handicapované děti přístupná hůře. Záleží na složení skupiny, zda je reálné tuto aktivitu provést. Pokud je to možné,

rozdělí učitel žáky tak, aby zvuky vytvářeli ti lépe vidící. Této role se mohou také zhostit asistenti s učitelem. Nejpravděpodobněji ale tuto podobu ozvučené pantomimy se zrakově postiženými dětmi nepoužijeme.

Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí

Děti se zrakovým postižením se obvykle špatně orientují v prostoru, a tak pantomimické ztvárnění určitého prostředí pro ně může být obtížné, ne však neproveditelné. Postup, kdy hráči „jakoby“ vstoupí do prostoru a pomocí pohybů těla (především rukou, trupu) vykreslí podobu imaginárního prostředí (pohyby dají najevo „zde je skříň, je takto vysoká“ atd.), je pro většinu zrakově postižených dětí neproveditelný. Ovšem vytvořit ze svých těl předměty, které je možno v daném prostoru najít, pro tyto děti tolik obtížné není. Záleží na tom, jaké prostředí učitel (případně skupina) zvolí a jaké mají děti zkušenosti s objekty, které do něj patří. Zkušenější děti také dokážou vytvořit imaginární prostor tím, že manipulují nebo se nějak vztahují k jeho objektům (přenášení fiktivních beden, vaření na fiktivním sporáku apod.). Tento postup ale vyžaduje více zkušeností v dramatické výchově i v životě, a aby byla tato pantomima přesvědčivá, musí již hráč dobře ovládat své pohyby.

Proxemizace postojů

Tato technika umožňuje hráčům vyjádřit svůj postoj, názor, rozhodnutí prostřednictvím umístění svého těla na určitém místě (v určité vzdálenosti od předmětu, ke kterému svůj postoj vyjadřují). Je možné, aby hráči vyjadřovali své postoje sami za sebe nebo aby ilustrovali názor postavy, kterou momentálně hrají.

Mohou tak vyjádřit souhlas nebo nesouhlas, míru svých sympatií (či jiných emocí) k určitému objektu (člověku, zvířeti), vztah k jinému člověku atd.

Při užití této techniky s dětmi se zrakovým postižením musí učitel myslet na to, že se děti špatně orientují v prostoru. Není možné po nich například chtít, aby se postavily mezi dvě židle a tím vyjádřily (například) míru svého těšení se na prázdniny. Aby tato technika fungovala, musí místa židlí zaujmout asistenti (nebo učitel a jeden z žáků) a dohodnutým signálem dávat dětem najevo, kde se nachází. I tak bude pro některé děti takový úkol obtížný a nedokážou se postavit přesně tam, kam by chtěly.

2.2.5.3 Metody verbálně-zvukové

Tyto metody jsou postavené především na využití zvuků a slov. V rámci metod pantomimicko-pohybových bylo možné oddělit zvuk a hlas od jednotlivých metod a pracovat čistě s pohybem. To v tomto případě není možné, tělo vždy vykonává nějaký – alespoň minimální – pohyb, vždy komunikuje (alespoň prostřednictvím neverbálních signálů), takže součástí následujících metod a technik bude i pohyb, přestože se zaměřují především na slovní vyjádření a zvuky.

Smyslem těchto metod je naučit hráče naslouchat, vyjadřovat správně své myšlenky, porozumět vztahu mezi verbální a neverbální složkou komunikace, užívat správně techniku řeči, kultivovat slovní projev a také užívat řeč k uměleckému vyjádření.

Verbální aktivity bývají pro hráče – začátečníky složitější, a je proto lepší začít spíše s metodami pohybovými a pantomimickými. Platí to zřejmě i pro práci s dětmi se zrakovým postižením, ale ne ve všech případech.

Zrakově postižené děti verbální aktivity obecně vyhledávají více než pohybové. Vede je k tomu přirozeně jejich handicap, který způsobuje, že pohyb je pro ně náročnější. Proto i určité dramaticko-výchovné metody, které jsou orientovány na verbální a zvukový projev, vnímají tyto děti v počátcích práce jako příjemnější a jednodušší než metody pohybové a pantomimické.

Také přirozená dětská hra těchto dětí je orientována více na zvuky. Děti rády poslouchají nové zvuky, prozkoumávají jejich původce, napodobují je. Často je u nich rozvíjen hudební talent, a tak mají zkušenost s různými hudebními nástroji a jsou dobře vedeny v péči o svůj hlas.

Brainstorming

Brainstorming, technika, která má přinést velké množství nápadů k řešení nastalé situace, se pro potřeby dramatické výchovy obvykle užívá ve své zjednodušené podobě. Všichni členové skupiny se zamýšlejí nad zadaným tématem a nabízí všechna řešení, která je napadnou. Jedním z pravidel brainstormingu je žádný z nápadů neodsuzovat. Druhé pravidlo, které přikazuje vzdát se autorství myšlenky, by mělo zamezit právě kritice a zároveň umožnit všem, aby s vyslovenou myšlenkou dále nakládali podle vlastní potřeby.

Všechny nápady se zaznamenávají a později se z nich vybírají ty, které mohou k řešení problému opravdu přispět.

Brainstorming ve skupině zrakově postižených dětí s kombinovaným postižením bude pravděpodobně probíhat pomaleji a produktem bude menší množství nápadů než ve skupině zdravých dětí. Je také potřeba vhodně zvolit téma, ke kterému by se měly děti vyjadřovat.

Extralingvistické hry

V první řadě se zde užívají zvuky, které mohou hráči vyloudit s pomocí svého těla (především ústa – těmi ovšem nemluví, ale opravdu pouze vydávají různé více či méně artikulované zvuky), až jako doplnění aktivity se užívají hudební nástroje a jiné předměty.

Většina těchto technik je pro zrakově postižené děti snadno přístupná a je blízká jejich přirozené dětské hře. Zrakově postižené děti rády vyluzují různé zvuky, zkoušejí napodobit znění přístrojů ve svém okolí.

Ze skupiny technik, které J. Valenta nazývá extralingvistické hry a pro něž je zásadní vytváření zvuků, jsem s dětmi vyzkoušela *zvukový dialog* a *ozvučení*.

Na základě *extralingvistické parafráze* (kdy zvuky zastupují (překládají) nějaké konkrétní jevy – např. slovo („he?“), pohyb („vžžžžn“), předmět, atmosféru apod.) je možné využít techniku *zvukového dialogu*, což je v podstatě rozhovor, ve kterém zvuky zastupují slova.

Ozvučení je technikou, která je blízká ozvučené pantomimě. Zvuk, který hráči vyluzují, doplňuje pantomimickou aktivitu, verbální akci, nebo plnou hru. Při této hře je potřeba zrakově postiženým dětem upravit podmínky tak, aby pro ně byla proveditelná. Není možné očekávat, že budou vytvářet doprovodné zvuky k aktivitě, kterou vidí. Musí to být obráceně – hráči upravují své pohyby podle zvuků, které slyší. V některých případech se tyto činnosti mohou prolnout, ale rozhodně to není pravidlem.

Zpěv a hudební exprese

Tuto techniku můžeme využít vždy, když mají děti společně pracovat na nějakém rytmickém nebo melodickém celku. Ať už s použitím hudebních nástrojů nebo „pouze“

vlastního hlasu a těla je možné vytvářet požadovanou atmosféru, vžívat se do rolí jiných kultur nebo i zvířat apod.

Zrakově postižené děti přirozeně využívají hudební nástroje i svůj vlastní hlas rády a často. A díky tomu, že množství z nich je vedeno k rozvíjení hudebního talentu, dokážou s hudební složkou dramatické výchovy pracovat se zaujetím a velmi originálně

Titulkování

Titulkování je technika, která umožňuje rychle a zhuštěně vystihnout podstatu dění (živého obrazu i jiné akce). Hráči hledají co nevhodnější (případně co nejoriginálnější) název, pro jev, který právě sledují.

Děti se zrakovým postižením mohou hůře hledat názvy pro jev, který přímo samy sledují. Mohou ale otitulkovat akce, které samy vytváří nebo které jsou alespoň částečně provázeny zvukem (či slovem).

Neviditelné hlasy

Techniku jsem s dětmi využila v její podobě, kterou J. Valenta připodobňuje k rozhlasové hře.

Podstatou je fakt, že hráči k hraní své role užívají pouze hlas, jejich tělo diváci (či spíše posluchači) nevidí. Aby role mohla být opravdu důvěryhodná, musí zde hráči veškerou svou snahu vložit do hlasu, jejich fyzický projev zde nemá žádný účel.

I tato technika je zrakově postiženým dětem blízká a dokážou ji snadno užívat. Zpočátku mohou ovšem nadměrně využívat právě různé mimoverbální prostředky. Snad proto, že hůře rozliší, kdy je komunikační partner může spíše vnímat. Pom několika opakováních ovšem tuto techniku zvládají celkem bez problémů.

Postsynchron (autopostsynchron)

Tato metoda se užívá k pozdějšímu, dodatečnému komentování nebo ozvučení určité akce. Touto akcí obvykle bývá živý obraz nebo nějaká jeho obdoba.

Postava, která je součástí obrazu (autopostsynchron), nebo někdo, kdo obraz sleduje (postsynchron), dodává slovně informaci o aktuálních myšlenkách nebo emocích dané postavy. K tomu je obvykle tento člověk vybídnut buď dotykem, nebo slovní výzvou.

Zrakově postižené děti mohou tuto metodu využívat stejně jako děti zdravé, jejich handicap zde neklade žádnou překážku. Jedině snad při vybízení ke komentáři pomocí slov je třeba dítě oslovit jménem, či jinak mu dát najevo, že aktivita se vyžaduje právě od něj. Nestačí zde oční kontakt.

Dialogické postupy

Techniky, založené na dialogu, se v dramatické výchově užívají často v různých obměnách. Patří mezi ně například porada, disputace, konverzace, rozhovor, diskuze. Mezi jednotlivými termíny jsou drobné rozdíly, jejich podstata je ale velmi blízká – všechny jsou založeny na rozhovoru dvou nebo více osob.

Pokud nemají děti nějaké další vážné poškození, jsou schopné normálně komunikovat a všechny tyto postupy za určitých podmínek využívat.

2.2.5.4 Metody materiálůvě-věcně

Základním principem těchto metod je práce s různým materiálem, jeho přetváření nebo manipulace s ním. Činnost, která se ve spojení s tímto materiálem odehrává, má vždy trojrozměrný věstup (na rozděl od metod graficko-pěsemněch, kterě jsou vědy jen dvojrozměrně). To umoŇnuje zrakově postiŇeněm dětem lepšě a snadnějšě vyuŇitě takověchto postupů. Zěroveň jim tyto metody děvají moŇnost rozvějet svě dovednosti a znalosti jedinečněm způsobil, kterě jim jině metody nemohou nabědnout.

Děti se děky těmto metoděm uěě vyjadřovat pomocí předmětů, jejich uspořěděně, uěě se pozněvat různě materiěly, jejich strukturu, rozvějejě svě motorickě schopnosti, prostorovou představivost, fantazii, technickě myšleně.

Prěce s modelovacěm materiělem

Různě modelovací hmoty, pěsek, sědra, plastelěna, ale i korělky, kaměnky, věčka od PET lahvě ěi těstoviny nebo rěŇe mohou pomoci při vytvěření prostřědě nebo rekvizit ěi kusů kostŇmu.

Pro zrakově postiŇeně děti je takově materiěl přějemně a dokězou s něm vhodně pracovat a vytvěřět z něj zějěmavě objekty. Při prěci s mnoŇstvěm drobnějšěch předmětů je potřeba zajistit, aby se děti bezpeěně orientovaly na pracovní ploše, věděly, jak velkě

objekt mohou tvořit, kde leží materiál a jak vypadá. Takové činnosti učí zrakově postižené děti také udržovat pořádek a zavádět si v práci systém.

Práce s rekvizitou – věci

Užití rekvizity (věci, kterou se dá snadno hýbat) umožňuje vnímat hru jako pravdivější jak divákovi, tak hráči.

Jako rekvizitu můžeme použít skutečný předmět v jeho skutečné funkci (krabičku jako krabičku), skutečný předmět pro funkci něčeho jiného (dřevěnou tyčku jako kouzelnou hůlku), napodobeninu předmětu (pěnové slunce napodobující slunce skutečné) anebo předmět neexistující jako tzv. „imaginární rekvizitu“ (dítě manipuluje s neexistující hlavou robota).

Využití rekvizit má význam i při práci s dětmi se zrakovým postižením. I jim pomáhá lépe se vžít do hry, zvláště v případech, kdy rekvizitou samy manipulují nebo je součástí jejich kostýmu. Význam má takový předmět i v případech, kdy ho děti samy nedrží, ale vědí o jeho existenci. Obtížnější může být manipulace s imaginární rekvizitou, dítě musí lépe kontrolovat své pohyby, aby neexistujícím předmětem neprostrčilo ruku apod., musí přesně znát objem a tvar reálného objektu, který má taková rekvizita zastupovat.

Práce se zástupnými předměty

Zástupný předmět je v podstatě rekvizita (nebo kulisa), která v rámci hry představuje – zastupuje něco jiného. Je několik způsobů, jak toho dosáhnout: výše popsaný proces užití předmětu v jiné, pro něj netypické funkci; neživá loutka (či jiný předmět) vnímaná jako živá bytost, se kterou hráči komunikují; předmět, který hráči dabují a tím z něj dělají postavu hry.

Zrakově postiženým dětem pomáhá práce se zástupným předmětem rozvíjet tvořivost a představivost, zároveň také jemnou motoriku a obecně preciznost v pohybech. Je stále potřeba myslet na jejich handicap. Pokud učitel drží hrnek a pronese: „Mám teď v ruce míč,“ zdravé děti rozumí dramatické hře a k hrnku se chovají jako k míči. Děti se zrakovým postižením nevidí hrnek, očekávají tedy, že až se jim předmět dostane do ruky, bude to míč a překvapí je, pokud ne. Je nutné upravit obsah verbálního sdělení a ideálně dát nejprve předmět všem dětem k prozkoumání.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 OKOLNOSTI REALIZACE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ

V úvodu práce jsem formulovala dvě otázky: „Jaké metody a techniky dramatické výchovy je možné využívat při práci se zrakově postiženými dětmi?“ a „Je možné integrovat v rámci hodin dramatické výchovy děti se zrakovým postižením a děti mentálně postižené?“

Abych mohla na tyto otázky odpovědět, připravila jsem několik lekcí, které jsem postupně realizovala se skupinou dětí v rámci pravidelných schůzek tyfloturistického oddílu při škole Jaroslava Ježka pro zrakově postižené, jež se konaly vždy jednou za čtrnáct dní. V průběhu hodin dramatické výchovy jsem děti pozorovala a na základě jejich reakcí jsem usoudila, které metody (či techniky) jsou pro takový typ práce vhodné a které méně.

Celá schůzka oddílu vždy trvala dvě hodiny, dramatické výchově jsme věnovali její část. Každá lekce dramatické výchovy byla plánována na 60 minut bez přestávky, někdy jsme plánovaný čas překročili, někdy byla realizovaná lekce kratší. S dětmi jsem pracovala necelé dva roky a za tu dobu jsme společně prošli dvaceti pěti lekcemi, z nichž ve své diplomové práci popisuji deset. Těchto deset hodin proběhlo během prvního školního roku, kdy jsem s dětmi pracovala.

Obvykle jsme lekci dramatické výchovy věnovali první část schůzky oddílu. Občas se stalo, že jsme ji zařadili do středu setkání, to v případě, kdy děti potřebovaly probrat nějaký důležitý zážitek nebo vyžadovaly nejprve provedení nějaké oblíbené hry. Nestalo se, že by dramatické aktivity byly zařazeny až na konec schůzky.

Dramatickou výchovu jsme vždy zahajovali komunikačním kruhem, kde jsme věnovali pár chvil hovoru o novinkách ze života dětí. Většinou jsme na tuto debatu navázali rozhovorem či hrou k tématu aktuální lekce. Tuto první pravidelnou aktivitu v jednotlivých reflexích lekcí nezaznamenávám.

Lekce dramatické výchovy se vždy odehrávaly v „pracovně“. To je místnost asi 45 m² velká s kobercem a s asi dvaceti křesílky rozestavěnými podél dvou stěn. Polštáře

se z křesel dají snadno vyjmout a často jsme je používali jako podsedáky při práci v kruhu nebo při různých hrách.

Kromě bubínku, který jsem měla na každé hodině (a v seznamu pomůcek ho již neuvádím), jsem pro práci nepoužívala žádné potřeby pravidelně, k jednotlivým lekcím jsme používali různý materiál.

Každá lekce se zabývá jiným tématem. Nikdy jsme stejnému motivu nevěnovali dvě nebo více lekcí. Zčásti proto, že jednotlivé schůzky od sebe byly odděleny poměrně dlouhou dobou (dva týdny, někdy – např. kvůli státním svátkům – i déle), částečně také proto, že nikdy nebylo předem jisté, že se další lekce zúčastní stejné děti. Lekce jsou řazeny chronologicky, tak jak jsme jimi s dětmi prošli. Postupně se „nabalují“ další (případně náročnější) metody a techniky.

Některé lekce se určitým způsobem týkají životního cyklu (roční období, svátky, apod.), další témata jsem volila podle zájmů dětí, či tak, abych mohla využít určité konkrétní metody práce.

Většinu aktivit, které jsou v popisech lekcí uvedeny, jsem vymyslela sama. Protože jsem ale během studia na Pedagogické fakultě absolvovala několik seminářů dramatické výchovy, nedokážu dnes rozlišit, co je původně můj nápad, a kde jsem se inspirovala prací někoho z profesorů. Semináře dramatické výchovy na Pedagogické fakultě proto uvádím v informačních zdrojích na konci své práce. Dalším zdrojem nápadů pro mě byla práce E. Machkové (1992), H. Budínské (2008) i J. Valenty (1997)

3.2 CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Během dvou roků, které jsem s dětmi strávila, prošlo schůzkami tyfloturistického oddílu dohromady šestnáct dětí ve věku od sedmi do patnácti let. Většina z nich se setkání účastnila pravidelně, obvykle se sešlo deset až čtrnáct dětí, výjimečně jich bylo méně než osm.

Starší děti si zvykly účastnit se schůzek spíše jako diváci, líbí se jim trávit s námi čas, ale mají dojem, že hry, které hrajeme, jsou „pro malé děti“. A tak se do jednotlivých aktivit zapojovaly spíše výjimečně. Kromě těchto dětí do celkového počtu zahrnuji i autistu Milana, který se zdržel téměř všech aktivit. U jednotlivých lekcí ho sice

započítávám jako dětského účastníka, ale do jejich průběhu se (až na několik drobných výjimek) nezapojoval.

Tabulka níže obsahuje seznam dětí, které se schůzek tyfloguristického oddílu účastnily, s jejich charakteristikou. V prvním sloupci je vždy jméno dítěte (pro účely diplomové práce změněné), v druhém sloupci je jeho věk (který odpovídá prvnímu školnímu roku, kdy byly lekce dramatické výchovy realizovány) a v posledním sloupci jsou zaznamenány informace o zdravotním stavu dítěte a mé postřehy k jeho chování během lekcí dramatické výchovy.

Jeník	7 let	Vlivem zánětlivého poškození mozku má Jeník těžce poškozený zrak a poruchu růstu, na obou očích má zbytky zraku (levé oko – zachovaný zrak v horním pravém kvadrantu, pravé oko – zachované periferní vidění), projevují se u něj výpadky zorného pole. Důsledkem poškození CNS je Jeníkova občasná emoční labilita, je plačtivý, snadno se nechá rozrušit. Na mě působí poměrně rozumně, je samostatný. Jeník je bratr Tomáše (o kterého se často stará).
Tomáš	8 let	Tomášovy problémy jsou následkem nedonošenecké retinopatie, je zcela nevidomý, má zachovaný pouze světlocit. U Tomáše se projevují vlivy kombinovaného postižení, má diagnostikovanou poruchu ADHD, je roztěkaný, nesoustředěný. Během naší práce často rušil ostatní (často ho například zaujalo něco jiného a on o tom potřeboval nahlas mluvit, vykřikoval správné výsledky soutěže apod.), působí dojmem, jakoby „žil v jiném světě“. Tomáš je bratr Jeníka.
Lukáš	8 let	Lukášův zrak je postižen atrofií terče zrakového nervu, kvůli němu Lukáš téměř nevidí, má zachovaný světlocit. Má diagnostikovanou poruchu osobnosti,

		a proto má svou osobní asistentku. Projevují se u něj návaly vzteku, bývá často unavený. Často se stávalo, že kvůli projevům svého postižení odcházel Lukáš z lekce dramatické výchovy ještě před jejím skončením.
Anetka	9 let	Anetka je silně krátkozraká, projevy poškození zraku jsou u ní regulovány brýlemi. Kromě lehkého opoždění v motorickém vývoji je jinak Anetka zcela v pořádku, je samostatná, přirozeně inteligentní a docela živá. Během naší práce často pomáhala ostatním dětem při přesunu či jiných aktivitách. Anetčinými sourozenci jsou Pavel a Mirek.
Monika	9 let	Moničina zraková ostrost je snížena na minimum, dívka nosí brýle. Špatně se orientuje v prostoru, její pohyby jsou pomalé a nepřesné. Monika má lehkou mentální retardaci, což se projevuje v jejím chování i v komunikaci. Je milá a hodná, ale nesamostatná, při lekcích jsem jí někdy musela zadání práce znovu zvlášť opakovat, nakonec ale vždy úkol zvládla.
Michal	10 let	Michal trpí Leberovou vrozenou slepotou, má zachované malé zbytky zraku na levém oku, nosí brýle. V důsledku choroby je jeho psychický (a částečně také fyzický) vývoj opožděn. Během lekcí dramatické výchovy se ale projevoval jako jedno z bystřejších, i když méně samostatných dětí.
Simona	10 let	Simona je jedno z lépe vidících dětí ve skupině, je silně krátkozraká, ale s pomocí brýlí se samostatně orientuje v prostoru. Má diagnostikovanou poruchu ADHD, proto se občas hůře soustředí. Z chování Simony je hodně cítit, že se jí stýská po rodičích (přes týden žije na internátě), je hodně přátelská k vedoucím i dětem, vyhledává fyzický kontakt s ostatními.

Mirek	11 let	Mirek je jeden z Anetčiných bratrů. Stejně jako ona trpí silnou krátkozrakostí, která je regulována brýlemi. Kromě toho se u něj projevuje šilhavost a výpadky zorného pole. Vedle své sestry působí zakřiknutě, plaše. Při práci v menší skupině se ovšem projevuje jako jeden z aktivnějších členů. Při orientaci v prostoru je celkem samostatný, i když občas potřebuje asistenci.
Gita	11 let	Gita je asi nejvýraznější dětský člen oddílu. Nosí brýle, které jí pomáhají regulovat značně sníženou zrakovou ostrost centrálního vidění, má zachované trubicové vidění na levém oku, projevuje se u ní nystagmus. Gitě byla diagnostikována porucha ADHD a často se u ní projevují různé tiky (zejména záškuby hlavou). Je velmi živá, hovorná, občas až drzá. Je poměrně inteligentní a je si své převahy nad ostatními dětmi v této oblasti vědoma. Během lekcí dramatické výchovy se projevovala jako vůdčí osobnost a nikdy se nebála říci svůj názor.
Zuzana	12 let	Zuzka je zcela nevidomá, zřejmě v důsledku nedonošenecké retinopatie. Projevují se u ní i další komplikace, způsobené tímto onemocněním – poruchy motoriky, pozornosti. Celkově působí Zuzka „pomalým“ dojmem, potřebuje více času na veškerou svou činnost než ostatní děti, je značně nesamostatná. Je ale celkem milá, usměvavá a přátelská.
Kryštof	12 let	Kryštof je nevidomý, má zachovalý světlocit. Trpí Aspergerovým syndromem. Jeho inteligence je v normě, má ale problémy v komunikaci, nerozumí některým projevům lidského chování a lpí na některých svých zvycích (Velmi často se například ptá, kolik je hodin a bývá nervózní, když nedostane odpověď.).

		Má velmi špatnou motoriku. Při lekcích dramatické výchovy pracoval dobře, plnil pokyny, které jsem dětem zadávala, mám ale dojem, že on sám neměl z lekcí opravdový prožitek.
Hynek	13 let	Hynek má zachované trubcové vidění a má značně sníženou zrakovou ostrost na obou očích, nosí brýle. Projevuje se rozumně, je společenský, přátelský. Schůzek tyfoturistického oddílu se účastnil spíše výjimečně, a tak jsem neměla mnoho příležitostí s ním pracovat.
Pavel	14 let	Pavel je bratr Anetky a Mirka. Stejně jako jeho sourozenci je poměrně inteligentní a milý, je spíše nesmělý. Také on je těžce krátkozraký a trpí výpadky zorného pole na obou očích. I vzhledem ke svému věku je samostatný, i když orientace v prostoru je pro něj obtížná a rád využije možnosti asistence někoho vidícího. Měla jsem z něj dojem, že pracuje radši sám než ve skupině.
Milan	14 let	Milan má (společně s Anetkou) z celé skupiny asi nejlépe zachovaný zrak. Má těžkou krátkozrakost, ale s pomocí silných brýlí je schopen pracovat (i pohybovat se) zcela samostatně. Jeho inteligence se pohybuje v pásmu lehkého podprůměru. Na svůj věk působí psychicky nevyzrálé, je poněkud dětinský, ale při běžné komunikaci nemá výraznější problémy. Milan patřil mezi děti, které se do aktivit dramatické výchovy zapojovaly minimálně, byl spíše pravidelným pozorovatelem.
Dominik	15 let	Dominik je těžce mentálně retardovaný, schůzek oddílu se účastnil vždy se svou asistentkou. Jeho zraková porucha je poměrně komplikovaná, Dominikův zrak je

		z fyziologického hlediska v pořádku, ale chlapec je přesto zcela nevidomý. Zrakové postižení pravděpodobně souvisí s jeho mentálním stavem. Dominik se lekcí dramatické výchovy účastnil, měl radost z kontaktu s ostatními lidmi i z činnosti, jíž se věnoval. Ale myslím, že by mu lépe vyhovoval jednodušší typ aktivit, nebyl schopný využít možnosti, které mu metody dramatické výchovy nabízely.
Marek	16 let	Marek je autista. Má zachované zbytky zraku na obou očích, šilhá. Při pohybu je celkem samostatný. Schůzek oddílu se účastnil pravidelně, ale do lekcí dramatické výchovy se nezapojil nikdy. Obvykle se houpal na velkém gymnastickém míči a rád nás poslouchal.

3.3 REALIZOVANÉ LEKCE S REFLEXEMI

3.3.1 NÁVŠTĚVA

Počet dětí: šestnáct

Počet dospělých: sedm

Pomůcky: předměty popsané v aktivitě č. 4

Cíl: učitel chce zjistit (pomocí motivace známým tématem – prostředí bytu), co děti dokážou, jaký je jejich zdravotní stav, jak fungují jako skupina, co je pro ně jednoduché, co obtížné; děti poznají některé metody a techniky dramatické výchovy (živá socha, pantomimizace věcí, rozhlasová hra, komunikační kruh, zpomalená pantomima, imaginární rekvizita)

1. komunikační kruh, proxemizace postojů

Všichni se posadí na zem do kruhu. Učitel zjišťuje, jak se děti cítí. Ten, kdo se má hodně dobře, se postaví, ten kdo se má špatně si lehne, a ten, kdo se cítí tak akorát, zůstane sedět.

Pro děti zcela nevidomé je i jednoduchá změna polohy náročnější úkol. Zejména Zuzka má s pohybem potíže, a tak jí trvalo o něco déle, než se postavila. Zároveň děti zadání pobavilo. To, že si někteří chlapci lehli na zem, na mě působilo spíš, jakoby chtěli upoutat mou pozornost, než že by se opravdu necítili dobře.

2. komunikační kruh, vytvoření příjemné atmosféry

Stále v kruhu poprosíme děti, aby si vybavily nějaký příjemný zážitek z dnešního dne, klidně úplnou drobnost. Chceme, aby tu situaci znovu prožily, aby si ji v duchu přehrály jako film. Kdo chce, může nám potom o svém zážitku povědět.

Myslím, že se děti opravdu snažily si něco vybavit, až na některé jednotlivce, kteří mají problémy se soustředěním. Několik dětí potom svůj zážitek vyprávělo. Šlo většinou opravdu o drobnosti – dobrá snídaně, setkání s kamarádem, dobrá známka z testu. Téma školního hodnocení zaujalo i ostatní děti, a tak jsme se chvilku bavili o známkách.

3. pohybová hra – zpomalená pantomima

Děti mají za úkol, aby v roli hlemýžďů a slimáků pomalu přeplazily (přešly) místnost tam a zpátky. Zatímco se děti pohybují, snaží se učitel dalšími instrukcemi jejich pohyb ještě zpomalit („Jste velmi staří slimáci, unavení slimáci, plazíte se velice pomalu a ještě pomaleji.“). Když se dětem pomalý pohyb daří, mohou přikročit k honičce. Hlemýždi a slimáci hrají na honěnou. Určí se jeden nebo dva lovci a ti chytají ostatní. Kdo je uloven, přidá se k lovcům tak, že se jich chytí za ruku – nakonec loví delší řada dětí. Je důležité, aby lovci vydávali nějaký zvuk.

Nebyla jsem si nejprve jistá, jak rychle se dokážou děti pohybovat a neznala jsem zatím přesně rozsah jejich postižení, a tak jsem zvolila pomalou bezpečnou honičku, na kterou bylo ale nejprve potřeba děti připravit.

Jako zvuk lovců děti zvolily „slint, slint“.

Pohybovat se pomalu nebylo pro děti obtížné, a tak jsme nemuseli nacvičovat dlouho. Honička většinu dětí bavila, i když pro ně už bylo obtížnější udržet pomalou rychlost.

Gita si stěžovala, že to byla nuda a je pravda, že zrovna ona patřila mezi ty, kteří měli tendenci zrychlovat. Myslím, že by neškodilo podobnou hru někdy zopakovat a postupně děti učit kontrolovat své tělo.

4. práce s předměty – stimulace představivosti

Cvičení uvede učitel slovy: „Za chvíli se vydáme na návštěvu do jednoho bytu. Vaším úkolem bude, podle předmětů, které za chvíli dostanete do ruky poznat, ve které místnosti se právě nacházíme. Neříkejte vaše nápady hned nahlas, vydržte být potichu, až dokud si všichni neohmatají všechny předměty.“

Děti sedí v kruhu, učitel posílá předměty z jedné místnosti tak, že v jednu chvíli jsou posílány všechny předměty současně a jsou rovnoměrně rozmístěny po kruhu. Děti mají ruce za zády a za zády si také posílají předměty, mají zavřené oči.

Děti si postupně ohmatají utěrku, pokličku, vařečku, hrnek (kuchyň), knihu, noviny, dálkové ovládání, podtácek pod hrnek (obývací), ručník, šampon, kartáček, toaletní papír (koupelna), několik plyšových hraček, knihu, sešit (dětský pokoj).

Pokaždé, když jsou všechny předměty ohmatány, učitel je vysbírání a ptá se, co děti odhalily. Potom pokládá odhalené předměty doprostřed kruhu. Nakonec děti pojmenují místnost, kde se předměty obvykle vyskytují.

Tato aktivita děti bavila, možná že už ji někdo znal z dřívějšíka. Dospělé zaměstnala všechny, protože pro některé děti (Dominik, Zuzka, Lukáš, Tomáš) bylo složité předávat si předměty za zády, a tak potřebovaly asistenci. Tomáš nedokázal udržet ticho a vždy když nějaký předmět poznal, vykřikoval jeho název nahlas. Později jsem tomu předcházela tím, že jsem u něho seděla, když se blížil další předmět a opakovaně ho upozorňovala, že je důležité, aby si své odhalení nechal pro sebe. Takto se dařilo, aby název předmětu jen potichu zašeptal sám pro sebe. Jak jsem předpokládala, pobavila děti přítomnost toaletního papíru. Aktivitu jsem ukončila po třech kolech (nepracovali jsme s předměty z obývacího pokoje). Zdálo se mi, že děti by už ztrácely pozornost, kdybychom této činnosti věnovali další čas.

5. živá socha

Děti se volně pohybují po místnosti a reagují na instrukce učitele. Učitel: „Představte si, že jste v koupelně a v ruce držíte ručník. Co s ním děláte? Předved'te to. Až řeknu slovo

„štronzo“, uděláte sochu, přestanete se hýbat. Štronzo! Na pokyn „portamento“ se znovu rozhýbete. Portamento! Položte ručník, pomalu přejděte do kuchyně, vezměte do ruky banán. Co s ním děláte?“ Tímto způsobem vystřídáme čtyři nebo pět předmětů. *Bylo zajímavé pozorovat děti, jak přesné jsou v opakování pohybů. Například Zuzčiny pohyby působily velice povrchně, zatímco Pavel nebo Gita byli poměrně přesní. Mezi dětmi jsou obrovské rozdíly. Pokyny štronzo i portamento byly pochopeny okamžitě téměř všemi dětmi (až na Dominika a Tomáška). Během této aktivity se začal Lukáš chovat agresivně, a tak s ním asistentka odešla na internát.*

6. práce ve skupině, rozhlasová hra

Děti se rozdělí do čtyř skupin. Jejich úkolem je připravit si zvuky zadané místnosti (kuchyně, obývací, koupelna, dětský pokoj), které potom předvedou ostatním. Ostatní hádají, jakou místnost skupina předváděla.

Cílem aktivity bylo zjistit, jak jsou děti schopné spolupracovat, jak se projevují při nutnosti něco společně vytvořit.

Skupiny rozdělovali dospělí tak, aby v každé skupině byl někdo schopný pomoci ostatním splnit zadaný úkol. V každé skupině byl navíc jeden dospělý, který dětem také pomáhal. Celkem bez problémů byly vymyšleny zvuky pro kuchyň a koupelnu (myčka, lednice, nalévaný nápoj, trouba a pračka, sprcha, toaleta), obývací a dětský pokoj byly pro děti obtížnější (nakonec se objevily televize, rádia, zvukové hračky, počítač). Téměř všechny zvuky byly různé druhy šumění a bzučení, dětem se ale podařilo uhádnout všechny předváděné místnosti. Překvapilo mě, že nikoho nenapadlo vytvořit nějaký rozhovor, který by se mohl k dané místnosti vázat.

7. pantomimizace předmětů

Děti vytvoří sochu libovolného předmětu, který můžeme někde v bytě najít. Učitel je obchází, koho se dotkne, ten řekne nahlas, jaký předmět představuje.

Potom se děti spojí do dvojic, vytvoří sochu dvou předmětů v jedné místnosti. Zamyslí se nad tím, co by si mohl myslet jeden předmět o druhém, kdyby předměty mohly přemýšlet. Koho se učitel dotkne, ten řekne své mínění o druhém nahlas.

Aktivitu jsem vynechala. Tlačil nás čas a zároveň jsem měla pocit, že už jsou děti unavené a tato činnost by na ně mohla být už příliš náročná.

8. práce s imaginární rekvizitou

Děti přestanou být předměty, stanou se opět dětmi a stojí vedle imaginárních předmětů, které před chvílí představovaly. Přemístí se i se svým předmětem do kruhu. Všichni současně se rozloučí se svým předmětem, posunou ho do středu kruhu, otočí se zády a odejdou z bytu, kde jsme pobývali.

Závěrečnou aktivitu jsem trochu upravila, protože předchozí činnost jsem musela vynechat. Děti se tedy loučily s předměty, které představovaly při rozhlasové hře. Při přesouvání předmětů do kruhu se děti bavily „tlačáním“ těžkých přístrojů, loučení proběhlo rychle.

3.3.2 ZIMA

Počet dětí: čtrnáct

Počet dospělých: čtyři

Pomůcky: předměty potřebné k aktivitě č. 2

Cíl: s pomocí motivace známým tématem budou děti rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (narativní pantomima, boční vedení, živé sochy); prostřednictvím narativní pantomimy budou děti pracovat na zpřesnění svých pohybů

1. komentovaná pantomima

Při hře stojí všichni v kruhu. Někdo začne – pohybem předvádí jakoukoliv činnost, kterou vykonával v uplynulém týdnu a doprovází ji příslušným zvukem (např. vysávání). Jeho soused se ho zeptá: „Co děláš?“ Ten, kdo předváděl, odpoví sousedovi „zmateně“ (v rámci hry zalže) – řekne, že dělá něco úplně jiného, než předtím ukazoval (např. „Čistím si zuby“). Tato odpověď je zadáním pro tazatele a jeho úkolem je pohybem ztvárnit další činnost a doplnit ji zvukem (v tomto případě čištění zubů). Další v kruhu se zeptá: „Co děláš?“

Takto se postupně vystřídají všechny děti v kruhu.

Na závěr aktivity může učitel ohodnotit, jak byly děti ve svém předvádění pečlivé. Může se například ptát, kdo svou činnost předvedl pro ostatní dobře a rozpoznatelně.

Děti se u této hry uvolnily a užívaly si rozpor v předvádění a komentování vlastní činnosti, hodně se smály. Někdo byl v pohybech pečlivější, někdo předváděl činnost povrchněji, dětem se dařilo poměrně snadno vymýšlet příslušný zvuk. Třem dětem musel s vymyšlením činnosti pomoci dospělý, ostatní celou svou roli zvládli samostatně. Hru jsme hráli tak, že kdokoli (děti i vedoucí) v kruhu rozpoznal činnost, nahlas ji pojmenoval, aby si i děti, které mají vážnou vadu zraku, mohly aktivitu plně užít.

2. komunikační kruh, práce s předměty

Všichni sedí v kruhu, učitel několika vybraným dětem postupně skrytě předá nějaký předmět, který se vztahuje k zimě (v našem případě to byly teplé ponožky, šála, suchá větve, sněhová vločka vystřižená z pěnové hmoty, ozdoba na vánoční stromek). Úkolem dětí je osahat si předmět za zády (aby ho nikdo neviděl) a popsat ho ostatním, zároveň nesmí být použit název předmětu nebo příbuzné slovo. Zbytek dětí hádá, jakou věc spoluhráč popisoval. Když někdo uhádne, položíme předmět doprostřed kruhu. Po posledním položeném objektu poprosíme děti, aby zopakovaly, co všechno před nimi leží. Učitel se ptá: „Co podle vás všechny tyto předměty spojuje?“

Dětem se hra líbila a zapojovaly se všechny. Předměty jsem rozdala starším a šikovnějším dětem, abych si mohla být jistá, že je popíší dobře. Některé děti (Gita, Anetka, Simona) využívaly techniku hry ano – ne, aby získaly o předmětu více informací, některé prostě zkoušely, jestli se trefí. Táda chvílemi vykřikoval různé (i nesmyslné) odpovědi jen tak, spíš pro pobavení ostatních dětí. Ty ho ale spíše okřikovaly, protože se na hru chtěly soustředit. K vyrobené sněhové vločce jsem dodala informaci, že je to jen výrobek, který má představovat určitou věc, je z jiného materiálu než originál a o hodně větší. Nakonec děti snadno odhalily, že všechny předměty spojuje roční období zima.

3. komunikační hra – tichá pošta v malých skupinkách

Ve skupinách po čtyřech až pěti členech si děti zahrají tichou poštu. Každé zadané slovo se nějakým způsobem vztahuje k zimě. Tato slova využijeme při další aktivitě. Na konci

hry se všichni ztiší a poslouchají. Zástupce každého týmu vykřikne nahlas slovo, které posílala jeho skupina.

Děti se rozdělily do dvou skupin po pěti a jedné po čtyřech hráčích, v každé skupině byl jeden dospělý. Zadaná slova byla: sníh, rukavice, brusle. Pro případ, že by bylo větší množství týmů, jsem měla připravena ještě slova zima a čepice. Děti hru znaly, nebyl problém vysvětlit pravidla. Pokud to bylo potřeba, pomáhali vedoucí dětem namířit obličej směrem k uchu kamaráda. Průběh hry se obešel bez větších komplikací. Jediným problémem bylo, že Tomášek, když na něj přišla řada, slovo vykřikl nahlas. Zadala jsem tedy skupině nové slovo a Tomáše jsme pro jistotu umístili na konec řady.

4. narativní pantomima

Učitel popisuje dětem „jeden takový obyčejný zimní den“. Úkolem dětí je doplnit vyprávění příslušnými pohyby. Na začátku aktivity všechny děti sedí. Pokud se pantomima dětem daří, vysvětlí učitel význam pokynů *štronzo* a *portamento* a v dalším vyprávění je na vhodných místech použije.

V našem případě seděly děti na začátku aktivity v křeslech, která jsou umístěna v pracovních podél zdi. Vyprávěla jsem příběh v druhé osobě jednotného čísla, aby ho za svůj mohli přijmout chlapci i dívky: „Je ráno, už je po ranní hygieně a ty teď sedíš u stolu a snídáš. Těšíš se na dnešní dopoledne, protože venku je plno sněhu a ty půjdeš s kamarády ven. Jíš chleba s máslem a marmeládou a zapíjíš ho teplým čajem. Když se napiješ, zjistíš, že čaj je hořký, a tak vezmeš z misky na stole kostku cukru a rozmícháš jí lžičkou v hrnku. Potom už ti čaj chutná. Po jídle se zvedneš a jdeš se obléknout. Jdeš k šatní skříni, otevřeš ji a přemýšlíš, co si vezmeš na sebe, když víš, že budeš dlouho venku a je tam zima.“ Na tomto místě jsem dětem vysvětlila funkce dvou nových pokynů. „Svlékneš si pyžamo, uložíš ho a oblékneš se hodně teple. Nezapomeň si obléknout teplé kalhoty a mikinu, bundu si budeš oblékat až v předsíni. Štronzo.“ Obešla jsem děti a několika z nich se postupně dotkla. Chtěla jsem, aby mi tyto děti řekly jednu další věc, kterou si kromě mikiny a kalhot oblékly. „Portamento! Potom jdeš do předsíni a tam otevřeš velkou skříň, ve které je vybavení na zimní sporty. Štronzo.“ Obešla jsem děti, několika se dotkla a chtěla slyšet jednu z věcí, která je uklizena ve skříni. „Portamento. Chvilku přemýšlíš, co si vybrat, ale nakonec sáhneš do skříně a vyndáš zimní brusle, protože víš, že jeden z tvých kamarádů si je bude brát

také. V tom zazní zvonek u dveří: „crrrr“. Položíš brusle na zem a rychle si natáhneš teplou bundu, čepici a rukavice. Vezmeš do ruky brusle a rozloučíš se s rodiči. Štronzo.“ *Dotýkala jsem se dětí a ptala se, jakými slovy se s rodiči rozloučily.* „Portamento. Potom otevřeš dveře a stojíš venku před domem. Ovane tě vítr a sníh tě polechtá na obličej, trochu se roztřeš zima, ale jen na chvíli, protože pak si tvé tělo na okolní teplotu zvykne. A to už ti kamarádi podávají ruce a vítáte se. Štronzo. Na závěr této pantomimy si všichni představte, jak s kamarády bruslíte na rybníce a udělejte živou sochu, která to zachycuje.“

Pantomima šla někomu lépe, někomu hůře. Myslím, že se všechny děti snažily, ale některé z nich nemají dobře rozvinuté motorické schopnosti. Mladším dětem dělal problém požadavek tichosti, největší problém s mlčením měl Tomáš, který své pohyby doplňoval zvukem nebo nahlas odpovídal na otázky, které nebyly určené jemu. Pomohlo, když se k němu postavila jedna z vedoucích a šeptem mu dokola opakovala, že musí být potichu, že má pohyby pouze v tichosti předvádět.

5. živé sochy, práce ve dvojicích

Děti se rozdělí do dvojic a určí, kdo z nich bude A a kdo B. Ideálně by dvojice měly být stejně vysoké, ale nevadí, když mezi dětmi bude menší výškový rozdíl (do 30 cm). V prvním kole předvedou všechna A živou sochu sportovce, který vykonává libovolný zimní sport (zimní hru, aktivitu vykonávanou pouze v zimě) a B (se zavřenýma očima) se pomocí hmatu snaží uhádnout, jaký sport je předváděn. V druhém kole si děti role vymění.

Dvojice si děti vytvořily snadno a podařilo se jim dodržet zadání. Několik dětí nedokázalo vymyslet žádný vhodný zimní sport, a tak jim poradili vedoucí. S vytvořením živé sochy neměl problém nikdo, děti si tuto techniku pamatovaly z předchozí hodiny. Také hádání probíhalo poměrně rychle, děti si vybraly hezké sporty a dobře je znázornily (např. koulování, lyžování, bobování, bruslení, hokej).

6. živé sochy, práce ve dvojicích.

Děti zůstanou ve stejných dvojicích jako při předchozí aktivitě, společně vytvoří živou sochu libovolného zimního sportu (nebo zimní aktivitu), kterou doplní zvukem

typickým pro tuto činnost. Sochu potom předvedou ostatním, ti hádají, jaký sport nebo hra je jim předváděna.

Po předchozí aktivitě neměla už žádná dvojice problém vymyslet, jakým činností se můžeme v zimě věnovat. Obtíže měla jen jedna dvojice, dětem se nedařilo vymyslet vhodný zvuk pro stavění iglů. Nakonec je s pomocí vedoucích napadlo předvádět zvuk „žuchnutí“ při skládání ledových kostek. Ostatní děti uhádly všechny předváděné činnosti bez obtíží.

7. Diskuze v kruhu

V kruhu každý řekne, zda dnes během lekce zaznamenal svou oblíbenou zimní činnost a která to je.

V kruhu jsme si posílali sněhovou vločku ze začátku lekce, kdo ji zrovna držel, měl právo odpovídat. Všechny děti, až na Milana se svou oblíbenou zimní činností během hodiny setkali. Milan uvedl jako nejpříjemnější aktivitu během zimy hraní počítačových her v posteli.

3.3.3 PRANOSTIKY

Počet dětí: deset

Počet dospělých: pět

Pomůcky: kartičky se zněním pranostik (napsaným v Braillově písmu, velkými písmeny, nebo čteným asistenty)

Cíl: prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy (pohybová hra, živá socha, brainstorming, oživlý živý obraz) se děti seznámí se slovem pranostika a jeho významem, s důležitostí pranostik pro život lidí v dřívější době; v malých skupinách vytvoří děti živý obraz, který posléze rozehrají

1. pohybová hra, živá socha

Děti chodí v kruhu, drží se za ruce. Učitel vydává pokyny, na každý pokyn přichází určitá reakce dětí, které vždy pro splnění úkolu uvolní ruce a potom se opět chytí. Pokyny jsou dětem již známé *štronzo* a *portamento*, dále jedno tlesknutí – děti musí poskočit, tři rychlá tlesknutí za sebou – děti musí změnit směr chůze v kruhu. Začíná se jedním pokynem a postupně se přidávají další instrukce, podle toho, jak je skupina schopná je zvládnout. Když děti zvládají všechny pokyny, přidá učitel k instrukci *štronzo* zadání živé sochy, kterou mají děti vytvořit. Socha se vždy vztahuje k nějakému počasí (vytvořte sochu člověka, který stojí na dešti, kterému je zima a sněží mu za krk, který se vyhřívá na sluníčku, apod.).

Děti se v kruhu pohybovaly hodně pomalu, přizpůsobovaly své tempo nejpomalejším jednotlivcům. Na pokyny reagoval někdo rychleji, někdo pomaleji. Monika měla potíže se změnou směru, zčásti zřejmě kvůli své špatné orientaci v prostoru, zčásti ji možná mátló množství různých pokynů. Po několika mých zadáních počasí jsem poprosila děti, aby dávaly také své návrhy. Tato možnost děti zaujala a vymyslely mnoho různých variant (přeháňky, tsunami, hrozné pouštní horko, atd.).

2. pohybová hra – honička

Bába Počasnice je zlomyslná čarodějnice, honí děti, koho se dotkne, tomu změni počasí (ale jen nad jeho hlavou). Bába Počasnice pořád dokola vykřikuje: „Hromy, blesky“, aby děti věděly, kde se pohybuje. Kdo je bábou chycený, zastaví se a čeká, jaké špatné počasí mu bába pošeptá do ucha. Podle toho pak ulovené děti hrají, že se ocitly v prostředí s daným počasím. Od špatného počasí může děti zachránit víla Slunilka, která se pomalu pohybuje prostorem s nataženýma rukama a volá: „Sluneční paprsky.“ Kdo ji najde a dotkne se jí, je od špatného počasí zachráněn, zase mu nad hlavou svítí slunce. Ale jen tak dlouho, dokud ho znovu neuloví bába Počasnice. Hra končí ve chvíli, kdy jsou všichni uloveni Počasnicí nebo až děti omrzí.

Hra se dětem líbila, hrály ji docela dlouho. V prvním kole hrály hlavní role dvě vedoucí, v dalším opakování hry se jich ujaly starší děti s méně vážnou zrakovou vadou. Zpočátku Monika s Kryštofem nehledali vílu Slunilku, nepochopili zadání. Po opětovném vysvětlení pravidel se zapojili do hry. Všechny děti dokázaly hezky předvádět své počasí.

3. brainstorming v kruhu

V kruhu se učitel zeptá dětí, jestli je napadne, o čem by mohla tato lekce dramatické výchovy být, když si promyslí, jaké zatím hrály hry. Všechny návrhy přijme jako možné, žádný zcela nezavrhuje. Pokračuje v otázkách: „Jak se ráno rozhodnete, co si na sebe obléknete? Jak se rozhodnete, co za oblečení si sbalit s sebou na víkend mimo domov? Jsou nějaké možnosti, které nám mohou toto rozhodování usnadnit? Jak to dělali lidé dřív, když neměli média s předpovědí počasí? Existovalo něco, čím si v předpovídání počasí mohli pomoci? Znáte slovo pranostika? Co myslíte, že znamená? Z jakého jazyka by mohlo pocházet? Napadne vás nějaká pranostika?“

Tato debata byla na děti příliš náročná, zapojili se pouze starší chlapci, několika nápady přispěla Gita. Dětem hodně pomohla Terka – bývalá (dnes už dospělá) členka oddílu. Děti mluvily o předpovědi počasí v televizi, novinách, na internetu. Slovo pranostika je nenapadlo, ale když jsem ho zmínila, dokázali ho vysvětlit. Několik málo pranostik i sami vyjmenovali. Téma zaujalo dospělé, a tak se ve vymýšlení pranostik přidali k dětem.

4. rozdělení do skupin pomocí klíčových slov

Děti vytvoří skupiny po třech až čtyřech členech s pomocí rozdaných slov z pranostiky. Každému dítěti pošeptá učitel jedno slovo (celkový počet slov odpovídá počtu skupin). Toto slovo potom děti říkají a po sluchu hledají další členy svého týmu. Když si skupina myslí, že je kompletní, posadí se na zem.

Měla jsem připravené dvě pranostiky, jednu pro čtyři skupiny (Zelený – listopad – studený – leden.), jednu pro pět skupin (Na svatého – Martina – bývá – dobrá – peřina.). Použili jsme tu kratší, a protože se ten den aktivit účastnilo jen deset dětí, vznikly dvě trojice a dvě dvojice. Skupiny se našly poměrně rychle, ke každé se přidal jeden až dva vedoucí. Když všechny týmy seděly na zemi, poprosila jsem děti, aby nahlas zopakovaly své slovo a upozornila je, že ze slov se dá složit pranostika. Děti přemýšlely, jak by mohla jít slova správně za sebou, a uvažovaly nad významem pranostiky. Nakonec ho odhalil Mirek.

5. Oživlý živý obraz

Každý tým dostane na kartičce napsanou nějakou pranostiku. Úkolem dětí je text si přečíst, vysvětlit si společně význam pranostiky a připravit si živý obraz, který na signál ožije a potom se opět zastaví. Zároveň je potřeba doplnit pohyb takovým textem, který by umožnil všem dětem porozumět, co se na „jevišti“ odehrává. Rozehrané živé obrazy si děti navzájem představí a ostatní budou hádat, jaká pranostika (z nabídky pranostik, kterou přečte učitel) byla předváděna.

Protože jsme tuto lekci realizovali v listopadu, všechny pranostiky se vztahovaly k tomuto měsíci. Pranostiky, které jsem si pro děti připravila:

Když na dušičky (2. 11.) jarní počasí panuje, příchod zimy to oznamuje.

Sníh svatého Ondřeje (30. 11.) žitu velmi prospěje.

Na Bohumíra (8. 11.) příroda k spánku se ubírá.

Když Kateřina (25. 11.) po ledě už chodívá, Eva (24. 12.) potom blátem oplývá.

O Martině (11. 11.) po ledu – o Vánocích po blátě.

Na svatého Martina (11. 11.) bývá dobrá peřina.

Jaký listopad – takový březen.

Jaké počasí na svatou Barboru (28. 11.), takové bývá po celý advent.

Naším skupinám jsem zadala poslední tři pranostiky ze seznamu.

Děti nadšeně přivítaly možnost „hrát scénky“, zřejmě podobnou aktivitu znaly z předchozích schůzek oddílu. Kromě zadaného vytvoření oživlých obrazů jsem děti ještě upozornila, že při jejich předvádění musí být dodrženo několik pravidel – jednotliví účastníci scény se nesmí překrývat (diváci mají mít stále výhled na všechny), když někdo „na scéně“ hovoří, diváci mu musí dobře rozumět, jednotliví mluvčí by se tedy neměli překřikovat (pokud to v obraze nemá svůj význam). Tušila jsem, že pokud děti podobnou aktivitu znají, půjdou „na věc“ živelně a chtěla jsem, aby se postupně naučily vnímat divadelní pravidla veřejného vystupování v nějaké etudě či scénce jako samozřejmost.

Při samotném předvedení připravených oživlých obrazů měli diváci dva úkoly – sledovat, zda byla dodržena obě zadaná pravidla a hádat původní znění pranostiky. Vždy po ukončení jednotlivého výstupu jsem přečetla zadání všech tří skupin a děti hádaly, která pranostika jim byla právě předvedena. Potom jsem děti poprosila, aby zhodnotily, zda se skupině podařilo dodržet pravidla „předvádění scének“. Upozornila

jsem je na to, že dodržet je hned napoprvé není jednoduché a že budeme dále trénovat, aby je časem braly jako samozřejmost. Proto upozornění na chyby není špatně myšlená kritika, ale způsob, jak se dozvědět, co by mohlo být příště lepší. Bála jsem se, aby děti nebraly kritiku jako odsouzení své práce, ale bylo to zbytečné. Slovo si většinou vzaly šikovné děti (Mirek, Anetka, Monika) a dokázaly svůj postřeh prezentovat tak, aby nikoho neurazily. Jeník vždycky dodal, že se mu scénka moc líbila a dětem bylo hezky rozumět (což nebyla vždy zcela pravda). Ti, kdo živý obraz ostatním předváděli, měli radost, že se jim podařilo etudu připravit (téma bylo pro děti opravdu těžké) a byli na sebe docela pyšní, takže je kritika nijak neurážela, někteří dokonce poděkovali. Jak jsem čekala, oživení obrazů nebylo napoprvé perfektní, ale bylo vidět, že se děti snaží, domlouvaly se, kdo bude kde stát, aby se nepřekrývaly, rozdělovaly si jednotlivé repliky. Jedna skupinka vytvořila systém, kdy se děti sice nedomluvily na pořadí svých replik, ale dohodly si pravidlo, podle kterého směl vždy mluvit jen jeden. Celé vystoupení působilo pak poněkud toporně a děti si nebyly jisté, kdy mohou pronést svůj text, ale zadání splnily.

6. Soutěž týmů.

Závěrečnou aktivitou je soutěž ve skupinách, ve kterých děti pracovaly na živých obrazech. Každá skupina má za úkol v omezeném čase vybavit si a zapsat (zapisuje jeden z vedoucích) co nejvíce pranostik. Jiným zadáním může být zapsat alespoň tři pranostiky. Zástupce každé skupiny potom přečte věty nahlas, všechny děti společně s učitelem hodnotí, co slyšely (Byla to pranostika? Máte někdo stejnou? O čem tato pranostika hovoří? Máte někdo pranostiku, která popisuje stejný jev?).

Tuto aktivitu jsem trochu upravila. Děti už byly unavené, a tak jsme se posadili do kruhu a společně se snažili vymyslet co nejvíce pranostik. Děti vyjmenovaly ty, se kterými jsme v lekci pracovali a vzpomněly si i na některé ze začátku hodiny. Byla jsem ráda, že se do této činnosti zapojily i mladší děti, a tak si z lekce přece jen něco odnesly.

3.3.4 BETLÉM

Počet dětí: dvanáct

Počet dospělých: pět

Pomůcky: vánoční ozdoba (slaměná, plastová apod., ne skleněná, nějaká, která nevydává žádný zvuk), papírové kartičky

Cíl: pomocí motivace tématem Vánoc budou děti rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (rozhlasová hra, zvukový dialog, simultánní improvizace, živé sochy); díky technice zvukového dialogu budou děti ve dvojicích vést rozhovory pomocí zástupných zvuků; na závěr lekce vytvoří všechny děti společně jeden živý obraz

1. komunikační kruh, diskuze k tématu lekce

V kruhu na začátku lekce poví učitel dětem, že je dnes čeká vánoční téma. Prvním úkolem pro každého je, říci ostatním, co má na Vánocích nejraději. Po kruhu se posílá ozdoba na stromeček (slaměná, plastová apod., ne skleněná, nějaká, která nevydává žádný zvuk), kdo ji drží, má právo odpovídat. Po ukončení aktivity učitel s dětmi odpovědi shrne. Ptá se, zda se objevily nějaké stejné odpovědi, nabídne dětem možnost říci ostatním, která odpověď se jim nejvíce líbila a proč. Potom se učitel ptá, jestli děti vědí, proč vlastně Vánoce slavíme, kdo je Ježíš, kde a kdy se narodil a proč z jeho narození měli tehdejší lidé takovou radost. Děti se hlásí a odpovídají, když k nim doputuje vánoční ozdoba. V závěru diskuze seznámí učitel děti s dnešním programem – cílem bude vytvořit živý betlém, v němž každý bude představovat nějakou postavu, která se v době narození Ježíška mohla v okolí chléva vyskytovat.

Nevěděla jsem, jestli touto lekcí děti potěším. Měla jsem pocit, že v období adventu je učitelé vánočními aktivitami zahlcují ze všech stran, ale zdá se, že toto téma děti nikdy neomrzí. Nadšeně se svěřovaly se svými vánočními radostmi. Protože je velká část dětí z věřících rodin, nebyl pro skupinu žádný problém dát dohromady smysl vánočních svátků. Monika k náboženským důvodům přidala ještě důvody rodinné – setkání, sdílení, oslava toho, že všichni patří k sobě.

2. rozhlasová hra

Ještě v kruhu vymýšlí všichni společně, jaké postavy (lidi i zvířata) můžeme v betlémech najít. Učitel nápady dětí zaznamenává na lístky papíru (může mít očekávané návrhy připravené předem a jen dopsat ty postavy, které ho samotného nenapadly), dává pozor, aby se nezapomnělo na nejdůležitější figury. Potom přidělí (před kartičku nebo pošeptá) každému z dětí nějakou postavu tak, aby to nikdo neviděl. Děti nemusí pracovat pouze jako jednotlivci, mohou vzniknout také skupiny (pasáci, ovce, tři králové, děti – zpěváci, hudebníci a další). Úkolem dětí je vymyslet a ostatním předvést zvuk, který je charakteristický pro jejich postavu či skupinu postav. Ostatní hádají, koho daný člověk představuje.

Děti vymyslely velké množství postav, mnoho z nich představovalo různé řemeslníky. Rozdělila jsem je do různě velkých skupin a zadala postavy, které děti vymyslely. Vznikla dvojice pekařů (mistr a tovaryš), tříčlenná skupina pasáčků, dvojice oveček, tři králové, samostatný oslík a samostatné telátko. Nechtěla jsem zatím, aby někdo přijal za svou jednu ze tří hlavních postav. Zadání znělo tak, že zvukem má být buď citoslovce, nebo jedna až dvě krátké věty. Děti představující zvířata si s úkolem poradily snadno. Dlouhou dobu nad správnými slovy přemýšleli pekaři, ale s pomocí vedoucích vymysleli hezký zvuk (plesnutí, když mistr trestá tovaryše a větu: „Pleť ty housky pořádně!“). Hezký byl zvuk, který nám předvedli králové, byla to koleda My tři králové. Nedodrželi sice zadání, ale jejich zpěv byl příjemný a vytvořil hezkou atmosféru. Pro děti bylo těžké nedoplňovat zvuk pohybem. Ačkoli na ně ostatní neviděli, „herci“ měli potřebu doplnit svou řeč gesty. Po tom, co jsem je na to upozornila, dávaly si další skupiny větší pozor, aby se opravdu zbytečně nehýbaly.

3. zvukový dialog, samostatná práce, práce ve dvojicích

Učitel opět využije kartičky s postavami betléma, které děti vymyslely na začátku hodiny, tentokrát slovně zadá dětem pouze postavy zvířat, a to tak, že každé zvíře se objeví dvakrát (budou tu tedy dvojice, případně jedna trojice zvířat). Každý se stane zadaným zvířetem – udělá jeho sochu. Všechna zvířata si za chvíli začnou povídat svým zvířecím zvukem (tedy ne lidským jazykem) sama pro sebe. Učitel může postupně zadat několik různých témat, o kterých zvířata nahlas přemýšlí (např. *Zvíře je spokojené, že má za sebou příjemný den a říká si, co všechno zažilo. Zvíře je*

nespokojené s péčí svých majitelů a tak samo pro sebe hudruje a říká si, co všechno by si přálo změnit.). Děti mají vždy pár minut na probrání daného tématu, učitel mezitím děti obchází a poslouchá, jestli se jim daří splnit úkol. Pokud se děti zpočátku ostýchají mluvit, může učitel pustit tiše hudbu, nebo může on (případně asistenti) začít s prvními zvířecími zvuky.

V druhé části aktivity se děti rozdělí do dvojic. Vždy se spojí dvě stejná zvířata (ta se mohou najít pomocí svých zvuků). Úkolem zvířat nyní bude vést rozhovor na zadané téma. Témata opět zadává učitel, může děti stavět do různých rolí (např. *Jste zvířecí „manželský“ pár a povídáte si o tom, že vaše děti jsou šikovné a rychle rostou. Jste zvířecí kamarádi a vyprávíte si navzájem, jaký jste prožili den.*). Po chvíli učitel aktivitu zastaví a upraví zadání. Děti budou za okamžik pokračovat v rozhovorech, ale jedno z nich si během hovoru všimne krásné padající hvězdy a upozorní na ni druhého ve dvojici. Ten se na hvězdu také podívá a zvířata si budou chvíli povídat o hvězdě, o tom jak vypadá a jestli její objevení něco neznamená. Toho, kdo si hvězdy všimne, určí učitel tím, že mu poklepe na rameno.

Děti neměly problém se samostatným mluvením. Některé z nich si sice povídaly hodně potichu, ale mluvily a podle intonace se zdálo, že splňují zadání. Ve dvojici už šla některým práce hůř. V jedné dvojici stály děti sice naproti sobě, ale každý si povídal stále sám pro sebe. Po opětovném vysvětlení aktivity se začaly v mluvení střídat, ale zdálo se, že na sebe nereagují. Teprve, když jsem po třetí do jejich mluvy vstoupila, začaly působit dojmem, že vedou dialog. Další dvojici ovládla dominantnější Gita a svému partnerovi (Kryštofovi) nedala mnoho prostoru na reakci. Musela jsem ji trochu umírnit a Kryštofa pobídnout, aby mohl dialog mezi nimi opravdu fungovat. Nakonec ale tuto činnost zvládly všechny páry.

Při této aktivitě se zapojili i všichni vedoucí jako hráči a účastnili se programu až do konce lekce.

4. simultánní improvizace podle zadání učitele

Učitel poví dětem, že zvířata v okolí Betléma už si hvězdy, která oznamuje příchod mesiáše, všimla. Teď ještě zbývá zjistit, kdy si hvězdy všimli lidé a jak na ni zareagovali. Všichni se za chvíli přemístí na trh, někdo bude prodávat, někdo nakupovat, někdo přijde jen obhlédnout, co je na trhu nového a poklábosit se sousedy.

Role i úkoly rozdává dětem učitel. Je možné mít opět několik připravených možností, ale ideálně učitel vyjde z postav, vymyšlených na začátku lekce. Postavy prodejců mohou mít za úkol prodat co nejvíce kusů svého zboží, ostatní mohou chtít nakoupit konkrétní předměty nebo potraviny, někdo by se mohl snažit roznést drb co největšímu počtu lidí, mladá vdova by se mohla shánět po novém manželovi, někdo by mohl být zlodějem... Každý dostane svou roli a nikomu neříká, co je jeho úkolem. Během hry bude učitel děti zastavovat pokynem štronzo a znovu oživovat pokynem portamento. Může v okamžicích klidu procházet mezi dětmi, dotýkat se jich a nechat je nahlas říkat jednu myšlenku jejich postavy. Učitel nechá trh ožít a děti vstoupit do rolí. Po nějaké (vhodně dlouhé) době asistent (nebo některé z dětí, které dostalo tuto roli) na tržišti ukáže vzhůru a upozorní ostatní na krásnou letící hvězdu. Učitel vykřikne „štronzo“. Znovu upozorní, co se právě stalo a nechá děti promyslet, jak jejich postava bude na hvězdu reagovat. Potom pomalu napočítá do pěti a děti udělají živou sochu, která vystihuje reakci jejich postavy. Učitel se každého dotkne a nechá ho nahlas vyslovit jednu myšlenku, která postavu napadla, když uviděla hvězdu. Na závěr aktivity ze sebe všichni setřesou postavu, kterou právě byli, zaskáčou si, „setřou“ si ji z těla. V kruhu každý řekne, jakou postavou byl, jaký úkol postava měla a zda se jí ho podařilo naplnit.

Toto aktivita byla pro děti docela těžká. Aby se v improvizaci cítily bezpečně, zadala jsem jim konkrétní úkoly (jejich náročnost jsem volila podle schopností dětí) a s pomocí ostatních vedoucích několikrát zkontrolovala, že si je pamatují. Přes mé obavy nakonec improvizace dopadla dobře, v závěrečném kruhu většina dětí řekla, že svůj úkol splnila, plnit začala nebo aspoň měla v plánu ho začít plnit (Mirek měl koupit šátek, ale „drbna“ Gita ho nenechala odejít a stále mu svěřovala nějaké klepy). Děti pracovaly dobře, reagovaly správně na mé pokyny (pouze kvůli Monice a Kryštofovi jsem je musela občas zopakovat). Dětem se líbilo „shazování“ postavy ze svého těla, některé se „čistily“ navzájem a užívaly si vzájemný kontakt.

5. živá socha celé skupiny

Každý si vybere libovolnou postavu z betléma (tu, kterou během hodiny už byl, nebo úplně jinou). Vytvoří její živou sochu v okamžiku, kdy poprvé zahlédne padající hvězdu. Učitel obejde všechny sochy, a ty mu poví, koho představují. Pokud se objeví více stejných soch, vytvoří dohromady malé sousoší. Každá socha si vymyslí jeden

zvuk, který ji nějakým způsobem charakterizuje (tak jako na začátku lekce) a na pokyn učitele ho všechny sochy předvedou nahlas. Potom všichni udělají půlkruh, v jehož středu se nacházejí imaginární jesličky s Ježíškem. Pokud si nikdo z dětí nevybral žádnou z „hlavních“ postav (Ježíšek, Marie, Josef), mohou je doplnit dospělí nebo si je mohou všichni pouze představovat na jejich místech. Jednotlivé děti postupně říkají, jakou postavu zastupují a kde v betlému by se podle nich měla nacházet. Potom se na své místo přesunou nebo jsou tam odvedeni. Když stojí celý betlém, učitel se postupně dotýká jedné sochy po druhé, a ty nahlas dělají „svůj“ zvuk. Poté všechny sochy začnou potichu opakovat „svůj“ zvuk a postupně přidávají na hlasitosti. Když dosáhnou nejvyšší hlasitosti (mluví nahlas, ale nekřičí), začnou zase pomalu ztišovat až do úplného ticha. Na závěr lekce všichni společně zazpívají koledu My tři králové. Pokud děti budou chtít, zpěv koledy se může odehrát v kruhu (a ne v sousoší).

Většina dětí si vybrala postavu, kterou už byla, Gita se stala Josefem. Vymyslet příslušný zvuk už pro děti tedy nebyl problém. V závěrečném živém betlému se role Ježíška a Marie ujali vedoucí. Společné děláni „svých“ zvuků jsme museli provést nadvakrát. Přestože jsem na to děti upozorňovala, neubránily se tomu, aby v nejvyšší hlasitosti nekřičely. Při druhém opakování aktivity se ale snažily své hlasivky nepřemáhat. Koledu jsme si zazpívali vestoje. Dětem se zpívání líbilo, a tak jsme přidali ještě několik dalších koled již v kruhu.

3.3.5 ROBOTI

Počet dětí: osm

Počet dospělých: čtyři

Pomůcky: píšťalka

Cíl: na základě motivace tématem robotů budou děti rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (živé sochy, mechanická pantomima, částečná pantomima, připravená improvizace (plná hra), prezentace); ve skupinách vytvoří děti „stroj“ ze svých těl a díky tomu budou vnímat pohyb ostatních hráčů a samy se mu budou přizpůsobovat

1. oživé živé sochy

Děti se stanou živými sochami robotů, kteří mají připomínat lidi, takže mají hlavu, trup, ruce a nohy. Zatím pouze stojí, ale za chvíli se začnou hýbat. Na signál učitele (např. výrazné bouchnutí na bubínek) změní svou polohu o několik centimetrů. Mohou hýbat všemi částmi těla, ale jen omezeně a vždy, když se o kousíček pohnou, opět se zastaví.

Tato aktivita měla děti připravit na následující honičku, kde se měly pohybovat pouze pomocí „robotického pohybu“. Nebyla pro ně těžká a všechny ji zvládly.

2. pohybová hra, mechanická pantomima – honička robotů

Děti se stanou roboty, jejich pohyby tomu odpovídají. Jsou roboti, kteří mají připomínat lidi, takže mají hlavu, trup, ruce a nohy, ale nejsou příliš dokonalí, jejich pohyby jsou trhavé. Chodí po místnosti a vydávají „robotické zvuky“. Každý robot má své krátké výrobní číslo (které mu zadá učitel na začátku hry), kdykoli během hry učitel toto číslo vykřikne, daný robot se rozbije – zastaví se a začne pípat. Jedno z dětí se stane mechanikem, jeho úkolem je vždy když zaslechne pípání, najít rozbitého robota, a poklepáním „kladivem“ (zavřenou dlaní) na hlavu ho opravit. Opravený robot se opět dává do pohybu.

V roli mechanika se postupně vystřídaly celkem tři děti (Anetka, Gita a Jeník). Všichni zvládali mechanickou pantomimu velmi dobře, myslím, že na tom neměla podíl pouze předcházející hra, ale i to, že dětem tento typ pohybu prostě vyhovuje. Jediný, kdo nebyl v pohybech zcela přesný, byla Monika, i tak byl ale její výkon dobrý.

Hra se dětem líbila a hrály ji poměrně dlouho.

3. částečná pantomima s komentářem v kruhu

Všichni stojí v kruhu, každé z dětí, zatím nezávisle na sobě, se stane součástí výrobního pásu, který vytváří roboty. Učitel vysvětlí princip výrobního pásu a děti jedno po druhém předvádějí mechanický pohyb (pouze horní částí těla), který jejich část výrobního pásu provádí. Předtím ovšem vysvětlí, co se u nich s výrobkem děje.

V dalším kole se jednotlivé součásti výroby spojí, navážou na sebe a budou vytvářet jeden společný výrobek, který si budou postupně předávat (učitel zadá například robotovu hlavu).

Při třetím kole přidá učitel do výrobního procesu další hlavu, takže v jednu chvíli obíhají kolem dvě hlavy. Pokud učitel vidí, že děti situaci zvládají, může přidat ještě jednu hlavu. Stejně tak může z oběhu jednu (nebo i více) hlavu stáhnout.

Překvapilo mě, že děti vědí, jak funguje výrobní pás. Jediný, komu jsme to museli společně vysvětlit, byla Monika. Hrát mechanické přístroje se dětem líbilo, rychle vymyslely svůj pohyb i jeho význam a doprovázely ho patričným zvukem.

Celkem nám v jednu chvíli v kole obíhaly čtyři imaginární robotické hlavy. Dětem se líbila i tato aktivita, a tak jsme „vyrobili“ ještě několik rukou.

4. částečná, ozvučená pantomima v malých skupinách

Učitel rozdělí děti do skupin po třech až čtyřech hráčích. Každá skupina dostane za úkol sestavit ze svých těl malou výrobní linku na jednu (zadanou) součást robota.

Když jsou skupiny připravené, rozestaví se po obvodu pomyslného kruhu a jedna po druhé se spustí. Poté, co každá skupina takto „vyrobí“ svou součást robota, stojí vprostřed kruhu kompletní (imaginární) robot.

Nakonec se spustí všechny výrobní linky současně a dojde k velkovýrobě robotů.

Protože dětí bylo poměrně málo, zapojili se i vedoucí, a tak vznikly dvě skupiny po třech členech a jedna po čtyřech (vyráběly trup, nohy a ruce). Podařilo se nám rozdělit skupiny tak, že vždy některé z dětí vedlo činnost celého týmu a vedoucí tak mohli být pouze „řadovými“ členy skupin a vůbec dětem s organizací nepomáhali, což nebylo vždy při lekcích dramatické výchovy naší skupiny pravidlem.

Předvádění činnosti jednotlivých linek si děti užívaly, vymýšlely velmi originální doprovodné zvuky, takže i děti s velmi vážnou vadou zraku věděly, že prezentace je zajímavá.

Konec společné aktivity všech výrobních linek jsem ohlásila hvízdnutím (zvukem „tovární píšťaly“).

5. prezentace připravené improvizace (plné hry) ve dvojici, komentovaná pantomima

Děti se rozdělí do dvojic. Jeden ve dvojici bude robot, druhý jeho vynálezce.

Učitel uvede aktivitu komentářem: „Před chvilkou jsme byli součástí výroby robotů, teď se podíváme, kdo a k jakému účelu je vlastně vymyslel.“

Úkolem dvojic je připravit si prezentaci robota pro veletrh robotů. Součástí prezentace bude jméno robota, jeho fyzický popis, vysvětlení funkcí a předvedení robota v chodu. Prezentaci povede vynálezce, který robota také v patřičné chvíli zapne. Robot potom divákům předvede svou činnost.

Ostatní děti se v roli diváků po zhlédnutí všech příspěvků budou rozhodovat, zda robota koupí, své rozhodnutí také odůvodní.

V tuto chvíli už opět pracovaly pouze děti, a protože lekce se účastnil i Marek, vznikly dvě dvojice a jedna trojice, kde vynálezce vytvářel dva roboty. Příprava na prezentaci dětem trvala déle, než jsem čekala, ale výsledek byl opravdu vydařený.

Děti nám představily robota – komunikátora, který ovládá všechny světové jazyky a je určen osamělým lidem, aby si měli s kým povídat, robota na výrobu peněz a sladkostí a dva propojené roboty – jednoho na mytí nádobí a druhého na jeho sušení. Děti, představující roboty, dokázaly stále udržet mechanický pohyb. Své kupce si našli všichni roboti a děti své důvody ke koupi hezky a smysluplně osvětlily.

3.3.6 KOUZLA

Počet dětí: třináct

Počet dospělých: pět

Pomůcky: „kouzelná“ hůlka, ozvučená krabička

Cíl: pomocí motivace tématem kouzla budou děti rozvíjet své rytmické cítění, artikulační dovednosti a schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (živé loutky, živý obraz, ozvučení, titulkování)

1. pohybová hra – honička

Učitel, nebo jedno z dětí se stane čarodějnící (hraje na tamburínu), která honí děti a koho se dotkne, ten se promění v nějaké zvíře, v jaké přesně, to mu čarodějnice řekne. Aby se zvíře mohlo proměnit zpět na dítě, musí se dotknout „kouzelné krabičky“, která leží někde v místnosti (stále na jednom místě) a hraje. Pro tyto účely je možné použít

nějakou zvukovou hračku, skrytou v krabici. Dokud se zvíře nedotkne krabičky, musí stále dokola vydávat zvířecí zvuky.

Hra nebyla složitá, děti jsou zvyklé hrát různé honičky. Byly ale velmi zvědavé, co je schované v „kouzelné krabičce“ (měli jsme tam telefon) a Tomáš ji dokonce v nestřežené chvíli začal otvírat. Myslím, že bylo hezké, že děti nevěděly přesně, jak kouzelná krabička vydává zvuky, přispělo to k dojmu „magičnosti“ hry. Nakonec jsem jim samozřejmě ukázala, co bylo uvnitř skryto.

V roli čarodějnice jsem se vystřídala se dvěma dalšími dětmi.

2. živé loutky

Všichni stojí v kruhu, jedno z dětí drží „kouzelnickou hůlku“ a říká magickou formuli: „Já, strašná Čáryfuka přikazuji vám...“ Na konci průpovídky dodá popis polohy, kterou po dětech vyžaduje (např.:... dejte si levou ruku na hlavu). Na to všichni v kruhu splní požadavek. Ten, kdo byl Čáryfukou, předá hůlku dalšímu dítěti v kruhu a to nyní zadá nový pokyn. Teprve po zadání další změny polohy mohou děti změnit držení těla.

Chlapci mohou být Čáryfukové (a ne Čáryfuky), děti si také mohou vymyslet vlastní jména pro své čaroděje a čarodějnice.

Většina dětí si vymyslela vlastní čarodějnické jméno, pár jich využilo jména ze zadání. Být tím, kdo ovládá pohyby ostatních, mají děti rády. S dodržením instrukce, že změna polohy těla má přijít až s požadavkem další čarodějnice, měly děti zpočátku problém. Po chvíli povolily všechny končetiny do pohodlnější polohy. Bylo třeba toto zadání zopakovat a pomohla motivace v duchu hry („Vždyť jsi pořád pod vlivem jednoho kouzla, nemůžeš z ničeho nic ruce zase uvolnit.“).

Instrukce čarodějnic bylo čím dál obtížnější splnit, nakonec se děti spojovaly do dvojic, aby mohly polohu podle zadání provést.

3. rytmické, artikulační cvičení

Stále v kruhu si všichni sednou na zem. Jeden po druhém pronese: „Abrakadabra.“

Každý sám pro sebe se snaží pronést slovo co nejvícekrát za sebou bez chyby.

„Abrakadabra“ říkají všichni společně, přitom tleskají do rytmu. Snaží se udržet stále stejný rytmus. V druhém kole začne opakování slova a tleskání pomalu a postupně se zrychluje, potom se opět zpomalí až do zastavení.

Děti opakují společně „abrakadabra čárymáryfuk“ stále dokola potichu nebo nahlas podle pokynů učitele. Učitel hraje na bubínek a pohybuje se po místnosti – vlevo od dětí značí „potichu“, vpravo „nahlas“.

Do rytmu hraní na bubínek opakují děti slovo „abrakadabra“ a postupně podle pokynů učitele nahrazují všechny samohlásky písmeny e, i, o, u.

Většina dětí zvládla pracovat s jazykolamem dobře, problémy měly mladší děti (Tomáš, Monika) a Zuzka, jejíž snahu ovlivňuje míra jejího postižení.

Rytmická cvičení jsou pro děti známou technikou, setkávají se s ní často. Nebyla jsem si jistá, zda si dokážou spojit můj pohyb po místnosti se změnou hlasitosti jejich projevu, ale tato část aktivity jim nedělala žádný problém.

4. živý obraz, ozvučení, titulkování

Děti se rozdělí do čtyř skupin tak, že každému z nich učitel pošeptá název nějakého kouzelnického předmětu (kouzelnická hůlka, kotlík na lektvary, létací koště, kouzelnický klobouk). Při hledání zbytku své skupiny mohou děti pouze šeptat.

Úkolem skupin je připravit živý obraz, ve kterém bude daný kouzelnický předmět hrát důležitou roli. V dalším kroku mají děti za úkol vymyslet titulek – název obrazu, ve kterém se objeví označení jejich magického předmětu. Posledním krokem je vymyslet zvuky (ne řeč), které by obraz mohly doprovázet.

S rozdělováním do skupin pomáhali dětem vedoucí, doprovázeli děti s vážnou vadou zraku po místnosti a pomáhali jim při kontaktu s dalšími hráči.

S metodou živého obraz neměly děti žádné potíže, už ji dobře znaly. Při vymýšlení titulků se projevovali bystřejší členové týmů a ti při prezentaci také název řekli nahlas. Zvuky vymýšleli všichni společně, některé děti předváděly zvuk, který jim vymysleli zbylí členové skupinky.

5. prezentace živých obrazů

Při prezentaci připravených obrazů se vždy jedna skupina připraví v prostoru „jeviště“. Ve chvíli, kdy jsou děti s obrazem hotové, dá učitel signál a jedno z nich přednese název a posléze všichni přidají k obrazu zvuky. Během střídání skupin mají ostatní děti zavřené oči.

Úkolem zbylých skupin je sledovat, kde v titulku se objevil název magického předmětu.

V závěru může učitel zhodnotit technické provedení jednotlivých obrazů a společně s dětmi mohou práci ohodnotit.

Prezentace připravené práce ostatním účastníkům lekce je oblíbená zábava. Všem skupinám se podařilo zadání beze zbytku splnit a děti pěkně spolupracovaly. Nevyskytly se tentokrát žádné neshody.

Vzhledem k tomu, že této lekce se účastnilo více dětí s poměrně zachovalým zrakem, přidala jsem ještě jeden krok. Zeptala jsem se, jestli je někdo, kdo by dokázal slovně popsat obraz, který je zrovna předváděný. Úkolu je ujalý Anetka a Gita. Tak měli všichni představu, jak obrazy vypadají a některé děti se zároveň cvičily v pozorování.

3.3.7 JAK HONZA PŘINESL KOBYLÍ VEJCE

lekce dramatické výchovy inspirovaná pohádkou Františka Hrubína

Počet dětí: jedenáct

Počet dospělých: čtyři

Pomůcky: text pohádky, židle (nebo jiný zástupný předmět)

Cíl: děti poznají méně známou pohádku Františka Hrubína; budou rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (živá loutka, práce se zástupným předmětem, narativní pantomima, rozhodovací škála, živý obraz, simultánní improvizace); díky úvodnímu rozhovoru ve dvojicích budou děti trénovat svou dovednost naslouchání; prostřednictvím metody živá loutka se budou děti učit lépe ovládat své tělo a zároveň budou rozvíjet svou schopnost vcítit se druhého člověka (v pohybech i řeči)

1. rozhovor ve dvojicích, prezentace názoru svého kamaráda před skupinou

Všichni sedí v kruhu. Prvním úkolem dětí je povědět kamarádovi název své oblíbené pohádky a o čem je. Děti se rozdělí do dvojic (ale stále zůstávají sedět v kruhu) a vyměňují si své názory. Učitel omezí čas na vyprávění dvěma minutami (pro každého řečníka jedna) a pomáhá dětem orientovat se v čase pomocí dohodnutého signálu.

Po uplynutí lhůty se opět všichni usadí směrem do čela kruhu a ostatním poví, co se od kamaráda dozvěděli.

Učitel poprosí děti, aby si zkusily vybavit nějaké pohádkové postavy. Koho nějaká postava napadne, přihlásí se a řekne ji nahlas. V ideálním případě někdo z dětí zmíní Hloupého Honzu. Pokud ne, připomene ho dětem učitel sám (může je navést otázkami). Potom celá skupina vymýšlí Honzovy vlastnosti (Učitel se zeptá: „Jaký může být Honza?“).

Tuto aktivitu uzavře učitel informací, že dnes bude lekce věnována jedné pohádce právě o takovém Honzovi.

Dětem se začátek lekce líbil, přidal se k nám dokonce i Marek. O pohádkách si děti povídaly rády, ale čas na povídání se jim zdál krátký, několik z nich nedokázalo obsah svého příběhu dostatečně zestručnit. Nikdo potom neměl výraznější problém s prezentací. Název pohádky si pamatoval každý, Simona si obtížně vybavovala obsah Jeníkova příběhu, který neznala, ale on jí s převyprávěním rád pomohl.

Debaty o hloupém Honzovi se už Marek neúčastnil, ale ostatní děti dokázaly vymyslet celkem dost vlastností.

2. živá loutka, práce ve dvojici

Stále ještě v kruhu uvede učitel příběh vyprávěním: „Žil byl jeden sedlák, měl statek, mnoho zvířat a pole. Měl také jednoho čeledína – Honzu. Honza mnoho rozumu nepobral, ale práce zastal dost.“ Učitel se zeptá dětí, jestli vědí, co je to čeledín. Potom děti vymýšlí, jakou práci mohl Honza u sedláka vykonávat.

Děti se rozdělí do dvojic (jednu dvojici případně vytvoří některé z dětí společně s někým z vedoucích), jedno z nich zastane roli sedláka, druhé Honzy. Společně se dohodnou, jakou práci bude Honza za chvíli vykonávat a poví to učiteli. Honza se potom stane loutkou a bude smět vykonávat pouze ty pohyby, které mu sedlák zadá. Ten musí být hodně přesný ve svých instrukcích a popsat Honzovu činnost do detailu. Po ukončení práce (nebo časového limitu) se děti v rolích vystřídají.

Děti vymyslely mnoho činností pro Honzu (různé krmení zvířat, jejich pasení, pečování o polní plodiny, sad, péči o domácnost), a proto potom žádná dvojice neměla problém vybrat si svou práci pro živou loutku. Většina sedláků pochopila svou úlohu bez

problémů, jen Zuzce chvíli trvalo, než začala dávat své loutce příkazy dostatečně detailně a Tomáš potřeboval ve svých instrukcích radit od vedoucích.

3. práce celé skupiny se zástupným předmětem

Zatímco děti sedí v kruhu, učitel předčítá část příběhu: *Sedlák měl starou kobyly, už netahala, jen se třásla. Povídá čeledínu Honzovi: „Půjdem na trh a koupíme novou kobyly.“ „Proč byste chodil na trh kupovat novou kobyly? Lepší bude, když si vychováte hříbě sám,“ povídá Honza. „Ale jak?“ ptá se sedlák. „Seženu vám kobyly vejce,“ Honza na to.*

Po dočtení úryvku může učitel zjistit, zda někdo z dětí pohádku nezná. Pokud ano, domluví se s tímto dítětem, aby nevyzrazovalo konec, případně se „správným“ pokračováním pohádky vystoupilo vždy až jako poslední.

Děti si stoupnou a do středu kruhu postaví učitel židli. Židle představuje Honzu ve chvíli, kdy sedlákoví pověděl o kobylym vejci. Děti se stanou sedláky, jejich úkolem je vkročit vždy směrem do středu kruhu a odpovědět Honzovi. Mezi každou sedlákovou odpovědí může učitel zopakovat poslední Honzovu větu.

Aktivitu ukončí učitel informací, že všechny věty, které zazněly, mohl sedlák opravdu říci, ale v naší pohádce (protože ani sedlák nepobral moc rozumu) Honzovi neodporoval.

Závěr úryvku, který jsem přečetla, většinu dětí rozesmál.

Při odpovídání „Honzovi“, jak jsem čekala, všechny děti různým způsobem dávaly najevo, že jeho nápad je nesmysl. Měla jsem obavy, že většina se jich bude držet zpátky a nebudou se chtít projevovat, ale Gita brzy svou aktivitou strhla i ostatní děti. Jediný, kdo nakonec žádnou odpověď „Honzovi“ nedal, byl Kryštof. Pohádku předtím nikdo neznal.

4. Narativní pantomima

Učitel vypráví, jak příběh dál pokračuje. Každé z dětí se stane Honzou a vyprávění učitele pantomimicky doplňuje. Před začátkem aktivity mohou děti zopakovat pravidla pantomimy. Důležité je připomenout, že i když to vypadá, že hráč „mluví“, nevydává při tom žádné zvuky.

„Honza tušil, že mu může trvat i několik dní, než sežene kobyli vejce, a tak si nejprve oblékl košili a potom šel do kuchyně, aby si sbalil nějaké jídlo. Vzal šátek, položil ho na stůl a dal do něj půl bochníku chleba a kus sýra z police. Potom cípy šátku svázal k sobě, aby vznikl malý uzlíček s jídlem. Ten vzal do levé ruky a šel před dům, kde potkal sedláka. Podal mu na rozloučenou ruku a usmál se na něj. A pak už si vykračoval cestou, která vedla k městu. Po chvilce potkal babku kořenářku. Zvědavá paní se ptala, kam má namířeno a Honza jí pověděl o kobyliím vejci. Na to babka povídá, že dobře ví, kde takové vejce sehnat, ať prý tady Honza chvilku počká, že mu ho hned přinese. Honza si spokojeně sedl do trávy a čekal. Chvilu hladil prsty trávu, potom si strčil jedno stéblo do pusy a žvýkal ho. Když se začal nudit, broukal si písničku. A najednou vidí, jak se babka vrací. Rychle vyskočil a šel jí naproti. Kouká babce do dlaní, jestli nese vejce a ta mu podává velký bílý oválný kámen. Honza ale věřil, že je to kobyli vejce a aby ho nerozbil, dal ho k chlebu a sýru do uzlíčku.“

Aktivitu ukončí učitel příkazem štronzo, děti přestanou být Honzou a usadí se v kruhu. S metodou narativní pantomimy již měly děti zkušenost, takže jsem ji nemusela detailně vysvětlovat. Největší potíže s touto aktivitou měla Zuzka a Tomášek. Zuzka má obecně problém se všemi aktivitami, kde se vyžaduje přesný pohyb a Tomáš opět rušil, povídal. Některé děti také zapoměly na požadavek na „stoprocentní ticho“ a v okamžiku, kdy ve vyprávění Honza brouká, broukaly.

5. rozhodovací škála (proxemizace postojů)

V kruhu se učitel zeptá dětí, co se zatím odehrálo v pohádce, aby se přesvědčil, že dosavadnímu průběhu děti rozumějí. Krátkým vyprávěním posune příběh dál: „Bába si za kobyli vejce (které bylo ve skutečnosti obyčejný křemen) vyžádala kopy vajec slepičích a dostala je. Sedlák s Honzou vzali kámen a dali ho pod starou kobyly, aby ho zahřívala. A pak začali přemýšlet. Jak dlouho vlastně trvá, než se z vejce vyklubou malá kobylyka?“

Děti se opět vžijí do postavy Honzy, který hlídá kobyly při sezení na vejci. Na pomyslnou časovou osu, která je tvořena třemi vedoucími, si mají stoupnout na to místo, které odpovídá jejich představě o době vylihnutí hříběte. Vedoucí jsou rozmístěni na začátku osy, v jejím středu a na jejím konci (představují půlroční intervaly), a aby

děti měly představu o jejich poloze, vykřikují v pravidelných intervalech domluvené signály („nula!“, „půl roku!“, „rok!“).

Potom, co děti zaujmou své místo na ose, se posadí na zem. Jsou Honza, který hlídá kobyly, čekají. Učitel zvukovým signálem (bubínek, triangel) znázorňuje ubíhání času, vždy nahlas oznámí uběhnutí určitého časového úseku a zajímá ho, na co Honza v tu chvíli myslí. Dotkne se jednoho nebo dvou dětí a ty nahlas řeknou Honzovu myšlenku. Učitel se snaží, aby se s hlasitým vyřčením myšlenek, které jsou s postupujícím časem čím dál více netrpělivé, stupňovala nervozita dětí. Proto vhodně volí oznamování časových intervalů i dotýkání se dětí.

Zaujmout své místo (se kterým by byla spokojená) dokázala většina dětí překvapivě snadno (jen Zuzce přesun trval, Jeník své rozhodnutí několikrát změnil a Gita trvala na době dvou let). Všichni až na Gitu (která stála za hranicí jednoho roku) se rozprostřeli v rozmezí prvního půl roku. Také za Honzu dokázaly vymyslet většinou pěkné, věrohodné myšlenky, které odpovídaly mému plánu.

6. živý obraz, simultánní improvizace ožvlých obrazů

Děti se opět rozdělí do dvojic (ideálně stejných jako při aktivitě č. 2), jedno z nich bude Honza, druhé sedlák. Učitel uvede aktivitu slovy: „Honza se sedlákem už čekají skoro rok (případně jiný vhodný časový úsek) a kobyly se pořád neklube. Jsou z toho už celí nervózní a říkají si, že je vejce asi jalové. Proto se domlouvají, co s ním udělat.“ Bude pravděpodobně potřeba vysvětlit dětem význam slova jalový.

Úkolem dětí bude vymyslet, co sedlák a Honza s vejcem udělají a podle toho potom připravit živý obraz.

Když mají všechny dvojice svůj obraz připravený, učitel jim zadá pokračování úkolu – obraz za chvíli ožije a sedlák s Honzou udělají, co mají v plánu. Děti mohou improvizaci doplnit zvuky. Kdo dohraje, posadí se.

Děti si pamatovaly, s kým byly ve dvojici na začátku lekce, a tak zůstaly dvojice stejné. Během jejich promýšlení živého obrazu jsem naslouchala jednotlivým dvojicím a pomáhali mi i ostatní vedoucí. Jeden z párů jsem musela upozornit na to, že vejce, o kterém mluvíme, je ve skutečnosti kámen (děti to věděly, jen na to zapoměly), protože plánovaly jeho rozbití. Ostatní skupiny ho chtěly vyhodit nebo spálit, jedna (ve které byla Gita) chtěla dát vejci ještě čas.

Rozehrání živých obrazů si děti užívaly. Jak jsem zmínila již v popisu některé z předchozích lekcí, „hraní scének“ mají rády. Upozornila jsem je, aby se soustředily na co nejpřesnější pohyby a aby nepřehrávaly. Čekala jsem, že improvizace budou trvat maximálně minutu až dvě. Děti ale neměly dojem, že už „dohrály“ a měly by se posadit (to udělala jen jedna dvojice). Na scénu, kterou měly původně ztvárnit, navazovaly dalšími možnými výjevy. A proto jsem musela zasáhnout a upozornit je, aby své improvizace ukončily.

Začátek i konec improvizace budu muset příště lépe zadat (případně sama určit nějakým signálem), zřejmě jsem dala dětem příliš brzy moc volnosti.

7. diskuze v kruhu

Všichni sedí v kruhu, učitel se ptá všech dvojic, co se stalo s jejich „vejcem“. Poté přečte celou pohádku od začátku do konce. Na závěr se může děti například ptát, o čem pohádka byla, jestli se jim na ní něco hodně líbilo, jaké vlastnosti měly jednotlivé postavy apod.

Všechny dvojice dokázaly popsat, co se událo s jejich „vejcem“, ostatní se vždy při vyprávění smáli, a tak byl závěr lekce velmi příjemný. Po přečtení celé pohádky se rozvinula debata o charakterech postav a Jeník celou pohádku znovu převyprávěl.

3.3.8 ŠETŘÍME ENERGIÍ

Počet dětí: deset

Počet dospělých: tři

Pomůcky: lístky se zadáním živých obrazů ve čtvrtém kroku

Cíl: děti budou rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (pantomimizace věcí, dialog, živý obraz, pantomima); budou uvažovat nad důvody k šetření energie a seznámí se se způsoby, jakými je možno toho dosáhnout.

1. dotyková hra

Všechny děti i učitel sedí v kruhu a drží se za ruce. Po chvíli vyše učitel stiskem ruky „elektrický impulz“, ten si děti předávají dál, až dokud se nevrátí k učiteli. V dalším kole může učitel z některého z dětí udělat zvonek, který zacinká, když přes něj impulz prochází. Někdo jiný může být žárovka a při průchodu signálu poskočit a široce se usmát. Zvonků i žárovek může být postupně víc.

Je důležité, aby děti byly trpělivé a nevysílaly signál předčasně.

Jak jsem předpokládala, bylo obtížné udržet mezi dětmi opravdu jen jeden posílaný signál. Největší zmatky vyvolával Tomáš, který tiskl ruce oběma svým sousedům, jak ho napadlo. Myslím ale, že se nesnažil hru pokazit, mačkáním ruky člověka, kterého zrovna drží, se baví celkem pravidelně. Bylo těžké mu vysvětlit, že dnes má stisk ruky nějaká speciální pravidla. Nakonec si k němu sedla jedna vedoucí, položila své ruce na jeho a dávala mu instrukce. Přidání zvonků i žárovek hru oživilo.

2. pantomimizace věcí, pantomima ve dvojici

Úkolem dětí je ze svých těl vytvořit předmět, který ke své funkčnosti potřebuje elektrický proud. Učitel může (ale nemusí) děti obejít a zkontrolovat, jakými předměty se staly a zda splnily zadání.

Potom se děti rozdělí do dvojic. Jedno z nich zůstane předmětem a druhé pantomimicky předvádí, jak by bylo možné tento předmět užívat. Následně si děti role vymění.

Záměrně jsem tentokrát nekontrolovala všechny děti a pohledem jsem hlídala jen ty, u kterých jsem předpokládala, že by mohly mít s aktivitou problém. Samostatně pracovaly dobře (Lukášovi se věnovala jeho asistentka), jen Tomáš potřeboval znovu individuálně zopakovat instrukci.

I ve dvojicích šla práce dobře, děti si navzájem řekly, jakými předměty se staly a kde mají potřebné detaily (dvířka od trouby, tlačítka na rádiu apod.), aby s nimi mohlo být manipulováno.

Této lekce se účastnil Marek, a tak jednu dvojici tvořila jedna z vedoucích s Tomášem.

3. dialog

Ve dvojicích si děti připraví rozhovor dvou osob (mohou zůstat samy sebou, nebo vstoupit do role někoho jiného), během kterého zazní sousloví „šetři proud.“

Učitel zjistí, zda všechny děti (nebo alespoň jedno z dvojice) zadanému sousloví rozumějí.

Po skončení časového limitu na přípravu si děti sednou do kruhu a navzájem si předvedou své rozhovory. Pokud vstoupily do role někoho jiného, nejprve na to diváky upozorní.

Ostatní děti sledují, zda zadané sousloví v rozhovoru opravdu zaznělo.

Po představení posledního dialogu se učitel ptá dětí, zda byly některé situace podobné nebo dokonce stejné, jestli děti napadne ještě jiná možnost, kdy by někdo mohl toto sousloví použít, jestli už ho někdy slyšely v běžném životě. Nakonec se učitel zeptá, proč je tedy potřeba šetřit energií.

Do užívaného sousloví jsme po dohodě doplnili slovo „elektrický“ (tedy „šetří elektrický proud“). Pak už dětem věta připadala smysluplná.

Děti vymyslely různé situace, obvykle rozhovor dospělého s dítětem, objevil se i manželský pár a dvě děvčata předvedla scénu z jejich soužití v jednom pokoji na internátě.

Důvod k šetření energie vymyslely děti v podstatě jeden (i když v různých obměnách) – finance. Ekologický rozměr problému vůbec neřešily. Tuto variantu doplnila v diskuzi jedna z vedoucích.

4. komentovaný živý obraz

Děti se rozdělí do skupin po třech až čtyřech členech. Každá skupina dostane zadání, podle kterého připraví živý obraz. Jedno z dětí (může být vypravěčem mimo obraz nebo součástí obrazu) potom scénu okomentuje, popíše, co se na ní děje.

Zadání (mohou být psána Braillovým písmem, velkými písmeny, nebo se lze spolehnout na pomoc asistentů):

Když Klára v zimě větrá, otevře okno jen na „větračku“, aby do pokoje pořád proudil čerstvý vzduch. Zároveň má zapnuté topení, aby jí nebyla zima. Když Míša v zimě větrá, vypne topení a otevře okno na několik minut dokořán. V pokoji je tak rychle čerstvý vzduch a zároveň se po zavření okna znovu rychle zahřeje, protože topení ani stěny ještě nestihly vychladnout.

Když Martin skončí práci na počítači, vytáhne napájecí kabel ze zásuvky, aby si počítač nebral další energii. Když Andrea skončí práci na počítači, nechá napájecí kabel

v zásuvce. Nebude ho tak muset příště zase zapojovat, a pokud je počítač vypnutý, žádnou energii ze sítě nespotřebuje.

Tomáš se rád koupe ve vaně plné vody. Myslí si, že je to také úspornější, protože při tom voda pořád neodtéká. Jana se vždy sprchuje. Myslí si, že je to úspornější, protože i když voda odtéká, dohromady jí stejně není tolik, aby naplnila celou vanu.

Eva říká, že je ráda, že mají doma myčku. Nemá tolik práce a hlavně myčka spotřebuje méně vody, než když se nádobí myje v ruce. Zdeněk říká, že ho mytí nádobí v ruce sice nebaví, ale ví, že je to úspornější než myčka, protože může hlídat, kolik vody na mytí spotřebuje.

Při následné prezentaci živých obrazů je úkolem diváků rozhodnout, která skupinka prezentovala pravdivou informaci.

Učitel se může ptát dětí, jestli vědí o nějakých dalších omylech, kterých se lidé dopouští, když chtějí ušetřit energii a jaké další způsoby, jak energií šetřit, děti znají.

Protože bylo dětí poměrně málo, přidali se k tvorbě živých obrazů i vedoucí. Celkem tedy vznikly tři skupiny po třech členech a jedna dvojice.

Rozdala jsem zadání s větráním v zimě a počítačem. Komentovaný živý obraz je metoda, která v naší skupině fungovala velmi dobře. Děti si uvědomovaly nutnost popsat děj na obraze velmi dobře pro některé své kamarády.

Rozhodnout, který způsob je správný, bylo pro děti celkem obtížné. Příklad s počítačem vyřešily poměrně snadno a většina lehce přesvědčila ty děti, které tvrdily, že Andrea má pravdu. Rozhodnout mezi Klárou a Míšou bylo těžší a děti o těchto dvou variantách docela dlouho diskutovaly. Nakonec se ale shodly na správném řešení.

Při další debatě děti zmínili tzv. úspornou žárovku, zhasínání v místnostech, kde nikdo není, rychlé sprchování se, vypínání vody během čistění zubů a využívání zbytkového tepla při vaření na vypnutých elektrických plotýnkách.

5. komentovaná pantomima

Děti stojí v kruhu, každý přemýšlí nad tím, co by mohl (nebo od této chvíle bude) dělat, aby více šetřil energii. Potom jeden po druhém řeknou, jaký způsob je napadl a pantomimicky ho předvedou.

Děti zmiňovaly problémy, o kterých jsme během lekce mluvili – zhasínání světel, vypínání vody, vytahování elektrospotřebičů ze zásuvky.

Některé děti byly v pantomimě přesnější, některé méně. U někoho – například u Jeníka – jsem od začátku roku zaznamenala pokrok, jeho pohyby se rozhodně zpřesnily. Může to ale také být tím, že je stále ještě malý a probíhá u něj vývoj motoriky.

3.3.9 RODINA

Počet dětí: třináct

Počet dospělých: čtyři

Pomůcky: Orffovy nástroje

Cíl: děti budou rozvíjet své rytmické schopnosti, dovednost empatie, schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (živá socha, pohybová hra); budou pracovat s označením osob, patřících do širšího rodinného kruhu; prostřednictvím metody zvukového dialogu a úvodní pohybové aktivity bude u dětí rozvíjeno skupinové cítění

1. Rytmičný pohyb, rozvoj empatie, hmatového cítění

Všechny děti prochází po místnosti se zavřenýma očima. Jejich kroky odpovídají tempu bubnování učitele. Chodí relativně pomalu a snaží se do nikoho nevrážit. Vždy, když učitel přestane bubnovat, děti se zastaví a hledají pomocí rukou (stále mají zavřené oči) někoho dalšího. Dvojice si potom potřesou rukama a opatrně se začnou osahávat. Děti se tak snaží zjistit, s kým se potkaly. Když si myslí, že kamaráda identifikovaly, otevrou oči nebo se ho šeptem zeptají, aby se přesvědčily. Po chvíli začne učitel znovu bubnovat a děti se opět dávají do pohybu.

V kruhu následuje reflexe. Učitel se ptá, jak se děti cítily, když se procházely, zda se jim dařilo do nikoho nevrážet a jestli byly v poznávání lidí úspěšné. Zeptá se, jak je možné, že někoho poznaly snadno a někoho hůř. A dál se ptá (s cílem aby děti, mimo jiné, odpověděly také „rodina“), jaké skupiny lidí se asi navzájem při podobné aktivitě poznají snáz.

Díky tomu, že se lekce účastnilo dost dětí, netrvalo nikdy dlouho, než se dvojice našly. Pokud jsem si dobře všimla, všichni dodrželi pravidlo o zavřených očích. Při této aktivitě bylo dobře poznat, jaké mezi sebou mají děti vztahy. Dobré kamarády rozpoznaly snadno a rychle, hráče, kteří jim nejsou tolik blízcí, musely zkoumat déle. Rodina jako skupina lidí, kteří jsou si blízcí, je při diskuzi napadla.

2. Živá socha

Děti stojí v kruhu a stávají se fotografiemi z rodinného alba. Každou fotografii nejprve pojmenuje předcházející hráč v kruhu. Začíná učitel, řekne například maminka Eva, dítě vedle něj napravo předvede fotografii maminky Evy při nějaké (pro ni typické) aktivitě a pak vymyslí další postavu z alba, kterou předvede vedle něj stojící hráč. Povoleny jsou i postavy malých dětí a zvířat.

Hra šla dobře a celé kolo proběhlo rychle, a tak si děti vyžádaly ještě jedno opakování. Kryštof, Lukáš a Tomáš potřebovali poradit s činností typickou pro jejich postavy, vytvořit sochu ale potom zvládli.

3. Pohybová hra

Každé z dětí dostane zadanou nějakou postavu z (úzkého i širokého) rodinného kruhu. Nejprve vymyslí, jak svou postavu popíše. Popis musí být vztahován k nejmladšímu členu rodiny. Např.: postava – babička, popis – jsem matka tvé matky.

Potom děti prochází prostorem, potkávají se a navzájem si říkají své popisy. Za každou uhádnutou postavu získávají bod.

Před druhou polovinou aktivity může učitel (pokud jsou postavy obtížnější, např. tchýně, švagr) přečíst nahlas všechny postavy, které se v místnosti budou pohybovat.

Zařadila jsem i náročnější postavy z širšího rodinného kruhu. Starší děti, které se jimi staly, neměly problém vymyslet správný popis, ale některé méně bystré děti potom nedokázaly postavu uhodnout, ani když jsem jim zopakovala všechny varianty. Dané slovo prostě neznaly.

Aktivitu jsme zakončili v kruhu, každý znova nahlas zopakoval popis své postavy a kdokoli věděl správnou odpověď na hádanku, mohl ji říci nahlas.

Nakonec jsem se zeptala dětí, jaká nová slova se během této aktivity naučily.

4. Živé sochy, pohybová hra

Děti se pohybují prostorem a naslouchají učiteli. Učitel v určitý okamžik vykřikne nějaké číslo, které označuje počet členů ve skupině, jež mají děti utvořit. Po vytvoření skupin učitel přidá další instrukci. Úkolem týmů bude vytvořit několik živých soch – členů rodiny podle zadání učitele. Např. učitel vykřikne: „Dva! Babička a vnuk.“ Všechny děti se tedy musí rozdělit do dvojic, v nichž jeden bude představovat babičku a druhý vnuka. Pokud nějaké dítě nezíská svou skupinu, automaticky vytváří sochu pratety z druhého kolena.

Tato aktivita je variace na známou hru Molekuly. Děti ji často hrají, takže s první částí neměly problém.

Ani vytváření živých soch pro ně nebyl nic nového. Občas jim trvalo, než se shodly, kdo bude představovat jakou postavu (zvláště ve větších skupinách), ale nikdy to nepřesáhlo únosnou míru.

Zajímavé bylo, že každý pojímá pratetu z druhého kolena jinak – jednou to byla stará babička, jindy roztančená dáma v nejlepších letech. Proto jsme na závěr aktivity každý vytvořili sochu vlastní pratety a s ostatními pratetami se seznámili podáním ruky.

5. Simultánní zvukový dialog

Děti zůstanou ve stejných skupinách, do jakých se rozdělily pomocí minulé aktivity, a jejich úkolem nyní bude vést pomocí hudebních nástrojů rozhovor. Každá skupina bude pracovat samostatně. Téma rozhovoru se vždy po několika minutách změní a zadá ho učitel (např. postavy se baví o tom, co bude k večeři; postavy se rozhodují, kam pojedou na výlet).

Podářilo se nám rozdat Orffovy nástroje tak, že v každé tříčlenné skupině měli všichni členové stejný nástroj. Skupinky se usadily do rohů místnosti a rozdělily si role v rodině – matka, otec, dítě.

„Rozhovory“ v každé skupině probíhaly jinak, záleželo na temperamentu jejích členů. Zatímco někde debata téměř pokaždé skončila hádkou, jinde probíhala velmi umírněná, až nudná diskuze. Bylo ale vidět, že si děti většinou dávají navzájem prostor a opravdu se zdálo, jako by mezi nimi probíhaly rozhovory.

6. Živé sochy

Děti se rozdělí do dvojic, jedno z nich bude sochařem, který z druhého – hlíny vytvoří sochu. Sochaři si mohou vybrat, jakou sochu budou tvořit a svému partnerovi to nesmějí říci. Výběr učitel omezí nabídkou tří výrazně odlišných postav (např. batole, dědeček, maminka). Po dokončení práce hádá dítě – socha, koho představuje. V další části práce si děti role vymění a učitel může zadat nové postavy.

Opět aktivita, kterou děti vítaly, protože při ní mohly být ve vzájemném fyzickém kontaktu.

Pro některé děti (Tomáš, Lukáš) bylo těžké zůstat v poloze, do které je upravil sochař, jiným to šlo naopak výborně (Kryštof). Většině dětí se podařilo uhádnout, kým jsou.

Po vytvoření všech soch jsme přidali aktivitu „galerie“, kdy si všichni sochaři mohli jít prohlédnout vytvořené sochy.

3.3.10 LÉTO

Počet dětí: deset

Počet dospělých: tři

Pomůcky: bubínky, model slunce vystřížený z pěnové hmoty

Cíl: díky motivaci tématem léto budou děti rozvíjet své schopnosti práce metodami a technikami dramatické výchovy (improvizace, diskuze, pohybová cvičení, práce s modelovacím materiálem) a rytmické citění; díky rytmické improvizaci a pohybové hře „Slunce“ se u dětí bude rozvíjet skupinové citění; děti budou pracovat ve dvojici na tvorbě obrazu z víček od PET lahví

1. Vyprávění učitele, relaxace

Po úvodním komunikačním kruhu si všechny děti lehnou na zem a zavřou oči. Učitel jim vyprávěním navozuje příjemné představy spojené s létem, které se postupně proměňují: *„Ležíte na dece na trávě na místě, které dobře znáte. Jste jen lehce oblečení, protože je docela velké teplo. Sluníčko příjemně svítí a hřeje celé vaše tělo. Někde blízko vás na stromě zpívá pták a teplý letní vítr fouká do listí, takže to příjemně šumí.*

Je teplo, celé vaše tělo je příjemně prohřáté. V trávě cvrká cvrček... Ale pak začne být vítr o něco silnější a chladnější. Slunce se skrylo za mraky, sice pořád hřeje, ale už ne tak silně a vám začíná být trošku zima. A najednou vám na ruku spadne studená kapička vody. A hned vedle druhá. Teď mě dobře poslouchajte – za chvíli začne hodně pršet a vy se musíte co nejrychleji skrýt pod velký slunečník, který je roztažený kousek od vás. Kde je ten slunečník, poznáte podle zvuku deště, který bude bubnovat o jeho nataženou látku. Začíná pršet a vy se zvedáte, abyste se skryli pod deštníkem.“ V tu chvíli začne učitel bubnovat na bubínek. Když se všechny děti shromáždí „pod slunečníkem“ – u učitele, ustane bubnování. Učitel popisuje, že znovu vyšlo slunce a děti se prochází po louce, kde sbírají květiny. Musí ale dávat dobrý pozor, aby nezačalo znovu pršet, v tom případě se musí opět co nejrychleji skrýt pod deštníkem. Učitel ještě několikrát zopakuje vyvolání deště, střídající se s vycházejícím sluncem, než hru ukončí.

Děti se dokázaly velmi rychle uvolnit. Čekala jsem, že pro některé (zvláště menší) děti bude těžké vydržet poměrně dlouhou dobu ležet na zemi v klidu, ale zvládly to všechny. Později mi říkaly, že jsou zvyklé podobná cvičení dělat ve škole.

Zpočátku se jim nechtělo vstávat, viděla jsem, že by rády zůstaly ležet. Ale když jsem začala opravdu bubnovat, vyburcovalo je to k pohybu. Několikrát jsem hru zopakovala. Dětem se zvláště líbilo, když jsem velmi zkracovala intervaly mezi vyjitím slunce a novým deštěm.

2. kruh, rytmické cvičení

Všechny děti sedí v kruhu a předávají si bubínek (později může učitel přidat ještě druhý). Vždy někdo chvíli bubnuje v určitém rytmu a poté předá bubínek sousedovi. Ten krátce pokračuje ve stejném rytmu, který nastolil předcházející hráč, a potom rytmus změní, více nebo méně. Celkově se skupina snaží vyvolat dojem deště, oba bubeníci, kteří hrají současně, se musí navzájem poslouchat, aby nehráli v nesourodém rytmu.

Tato aktivita moc dobře nedopadla. Dětem se líbilo bubnovat a nechtěly se nástroje dlouho vzdát, většinou také nerespektovaly rytmus předcházejícího hráče a začaly rovnou bubnovat podle sebe. Ostatní se nudili, nebo byli nedočkaví a rušili.

Při druhém opakování hry byl výsledek lepší, ale pořád ne stoprocentní.

Asi by bylo lepší příště začít tak, aby měl každý svůj bubínek a nástroje bych postupně odebírala.

3. rytmická improvizace celé skupiny

Skupina sedí v kruhu, učitel vysílá zvuky a rytmus a děti se k jeho projevům postupně jedno po druhém přidávají tak, jak sedí vedle sebe. Každou změnu pohybu učitel dětem zároveň slovně popíše. Nejprve tře bříška prstů (palec o ostatní prsty) na ruce o sebe navzájem, když se přidá i poslední z dětí, změní učitel pohyb – dvěma spojenými prsty jedné ruky pomalu lehce poklepává o dva spojené prsty druhé ruky, děti opět jedno po druhém mění pohyb podle zadání učitele. Později učitel pohyb zrychlí. Luská prsty na rukou. Jemně tleská bříšky všech prstů jedné ruky o dlaň druhé ruky. Tleská silněji. Pleská dlaněmi o svá stehna. Dupe chodidly o podlahu. Po nejhluchnějším projevu postupuje ve všech úkonech odzadu na začátek až k úplnému tichu.

Vysvětlí dětem, že za okamžik se pokusí vytvořit dojem letní bouřky. Nejprve je slyšet ptáky, vítr ve stromech, hmyz, pak přichází dusné ticho a pomalu začínají padat první kapky. Kapek je čím dál víc, jsou hlučnější a hlučnější, až přichází moment největší síly bouřky. Po tomto okamžiku se déšť zase postupně utlumuje, až do posledních kapek, po kterých se znovu rozezpívají ptáci.

K vytvoření dojmu deště využijí děti pohyby, které právě společně nacvičily. Každý zvláště se musí snažit, aby bouřka dohromady opravdu zněla jako bouřka, a musí proto naslouchat ostatním.

Po předchozí aktivitě byly děti trochu neklidné, a tak jsem očekávala, že ani tato činnost se moc nevyvede. Jediný problém byl ale na začátku, kdy se děti přidávaly k mému tleskání příliš brzy nebo naopak pozdě. Tento nedostatek se nám podařilo po chvílce trénování odstranit a hra fungovala, jak měla.

Druhá část aktivity byla celkem náročná a na to, jaké kladla na děti nároky, proběhla docela dobře. Věřím, že po několika zopakováních by děti dokázaly vytvořit velmi dobrou iluzi bouřky.

4. pohybová hra, rozvoj skupinové empatie

Učitel popisuje různé letní počasí. Děti se pohybují prostorem a držením svého těla znázorňují chování člověka v popisovaném počasí. Zároveň se svým pohybem

si předávají „Slunce“ – model slunce vystřižený z pěnové hmoty. Nikdo nesmí držet Slunce déle než deset vteřin.

Po určité době vykřikne učitel: „Štronzo!“ A současně začne bubnovat na bubínku. Zvuk bubínku symbolizuje dešťový mrak. Děti se snaží předávat si Slunce a přesunout ho tak co nejbliže k dešťovému mraku. Jedno jejich chodidlo je ale přilepené k zemi, a tak je předávání Slunce obtížné. Musí se proto ve fázi hry, kdy chodí, snažit být pokud možno rovnoměrně rozmístěné v prostoru. Jakmile se Slunce dostane do blízkosti bubínku, mrak je rozehnán a děti se mohou znovu pohybovat.

Tato hra byla pro děti hodně těžká. Musely se soustředit na změny držení těla, sledování rozložení jednotlivých členů skupiny a předávání Slunce. Začali jsme tím, že děti reagovaly na můj popis počasí. Když tuto část aktivity zvládly, přidala jsem předávání Slunce. A nakonec jeho dopravení co nejbliž k bubínku. Poslední krok byl samozřejmě nejobtížnější, ale po několika opakováních bystřejší děti pochytily, v čem tkví možnost úspěchu a začaly se pohybovat promyšleně. Pro potřeby této hry jsem také vymezila menší hrací prostor, protože dětí bylo poměrně málo a po zastavení by mezi sebou měly příliš velké rozestupy.

5. pohybové cvičení

Každý samostatně nakreslí prstem do vzduchu slunce. Potom si všichni představí, že se jim prst nějakým kouzlem zmenšil a je úplně titěrný, a proto s ním mohou nakreslit jen úplně titěrné slunce. Potom se prst zase záhadně zvětší do gigantických rozměrů a je hrozně těžký, takže když chtějí děti nakreslit obrovské slunce, musí si ruku podepírat. Nakonec se prst znovu zmenší do normálních rozměrů.

S touto aktivitou neměly děti žádný problém. Jen Kryštofovy pohyby nebyly zcela přesné. Představa prstu, který mění svou velikost se (zvláště menším) dětem líbila.

6. práce ve dvojici, rozvoj empatie

Děti se rozdělí do dvojic a svým normálně velikým prstem si navzájem na záda nakreslí slunce. Potom si střídavě kreslí na záda libovolné obrázky (měly by se pořád nějak vztahovat k létu) a hádají, co za kresbu právě jejich kamarád vytvořil.

Děti se rády dotýkají sebe navzájem, takže si aktivitu užívaly. Ne vždy se jim podařilo uhodnout, co jim bylo na záda nakresleno a ne všechny byly ve svých kresbách přesné (zvláště Kryštof své kresby výrazně zjednodušoval).

7. práce s modelovacím materiálem – víčky od PET lahví

Stále ve stejných dvojicích dostanou děti sadu plastových víček od PET lahví a s jejich pomocí vytvoří na koberci obraz něčeho, co jim připomíná léto (může to být i některá z kreseb, kterou před chvílí nakreslily na zádech kamaráda).

Po dokončení všech obrazů vždy jeden z dvojice obchází všechny výtvořky a prohlíží si je (za asistence druhého člena dvojice, který zůstal u obrazu). Potom si obrazy prohlédne i druhá půlka dětí.

Celkem děti vytvořily tři obrazy slunce, jeden květiny a jeden deky na opalování (ve tvaru čtverce). Obrazy byly poměrně přesné, zdá se, že tento typ aktivity děti ovládají.

Při obcházení „galerie“ si hezky asistovaly děti navzájem, takže vedoucí museli zasahovat jen výjimečně. Prohlížení cizích obrazů si děti užívaly, byly napjaté, co za obraz najdou a měly radost, když ho správně rozpoznaly.

8. Diskuze

Nakonec si celá skupina sedne do kruhu a učitel zjišťuje, který obraz se dětem nejvíce líbil a proč, jak se jim ve dvojici pracovalo, zda se na obrazu shodly snadno nebo to pro ně bylo obtížné apod.

Celá lekce (když pomínu nezdary s bubnováním) probíhala ve velice příjemné atmosféře, děti se těšily na volno v létě a motiv slunce, se kterým jsme celou dobu pracovali, jim byl příjemný. Až na dvojici Michal – Monika se dětem pracovalo dobře. Tato dvojice měla problém s konkrétní podobou obrazu (slunce), děti se nemohli dohodnout na přesném tvaru paprsků. Docela mě překvapilo, že Monika tak důrazně hájila svůj názor, obvykle totiž bývá spíš submisivní.

4 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala otázkou, jakými metodami a technikami dramatické výchovy je možné pracovat s dětmi se zrakovým postižením. Dále jsem ověřovala, jestli je možné při užívání těchto metod integrovat v rámci jedné skupiny děti se zrakovým postižením a děti mentálně postižené.

K prozkoumání obou těchto otázek jsem vytvořila řadu lekcí dramatické výchovy, které jsem postupně realizovala se skupinou dětí se zrakovým a kombinovaným postižením.

Zjistila jsem (jak jsem ostatně předpokládala), že je možné pracovat v rámci jedné skupiny s dětmi zrakově postiženými i s dětmi s mentálním postižením. Jak uvádí Tereza Hradilková v knize Heleny Chvátalové (2001), až 70% dětí se zrakovým postižením má další, kombinované postižení. A proto je vlastně téměř nemožné vytvořit kolektiv dětí, které by měly pouze zrakové postižení. Často je totiž tento handicap důsledkem většího poškození centrální nervové soustavy a to způsobuje i některé psychické (mentální retardace, poruchy autistického spektra, poruchy osobnosti, epilepsie, ADHD atd.) a fyzické problémy. Ačkoli pravděpodobně není možná existence skupiny dětí se zrakovým postižením, kde by se zároveň nevyskytovala postižení mentální, je přirozeně možné ovlivnit složení takové skupiny.

Odpověď na otázku, které konkrétní metody a techniky dramatické výchovy je možné při takové práci využít, je obsažena v kapitole 2.2.5 (Metody a techniky dramatické výchovy, využitelné při práci se zrakově postiženými dětmi). Jsou v ní popsány všechny metody a techniky, které jsem při práci se skupinou použila a které se jeví jako smysluplné a efektivní. Ke každé metodě uvádím také podmínky, za kterých je možné ji využít.

Obecně se dá říci, že děti se zrakovým postižením jsou schopné pracovat těmi metodami a technikami dramatické výchovy, které od nich nevyžadují velkou schopnost orientace v prostoru, různé napodobování, oční kontakt. Velké množství z nich nerado píše, protože (i při využití zbytků zraku) je to pro ně velmi náročné.

Jsou ale schopny vstupovat do různých rolí a tedy využívat základní metodu dramatické výchovy – (ú)plnou hru (jak ji označuje J. Valenta), ačkoli hloubka jejich „ponoření se“

do fiktivní reality je závislá na míře jejich mentálního postižení. Dokážou samozřejmě využívat možnosti svého těla při fyzickém projevu, dále mohou dobře pracovat s užitím všelijakých zvuků i slov a s různými materiály. Očekávala jsem, že nebude možné pracovat s dětmi jako s diváky – tak, že část hráčů bude předvádět svou práci a zbytek skupiny je bude pozorovat. S drobnými úpravami byl tento typ práce realizovatelný.

Pracovala jsem ovšem po celou dobu pouze s jednou skupinou dětí. A je známo, že složení každého kolektivu ovlivňuje jeho celkové schopnosti. Tím chci říci, že ačkoli jsem dospěla k určitým závěrům, není možné aplikovat je na všechny kolektivy dětí se zrakovým postižením. Každá skupina bude na určitou metodu reagovat jinak, podle svých možností a podle konkrétních postižení, která se mezi dětmi vyskytují. Proto si myslím, že by bylo zajímavé, zrealizovat popsané lekce s dalšími podobnými skupinami dětí, aby bylo možné dojít k nějakým obecnějším závěrům. Také dlouhodobější práce s danými skupinami by mohla přinést další poznatky, pravděpodobně by bylo možné za určitých podmínek „dopracovat se“ až ke strukturovanému dramatu.

Ráda bych u tohoto typu práce ještě nějaký čas zůstala, protože je ještě množství postupů, které jsem s dětmi nevyzkoušela a láká mě to. Setkávání se s dětmi se zrakovým postižením při lekcích dramatické výchovy je zajímavé. Každodenní realita dostává nové rozměry a mnoho se naučí děti i učitel.

Rozhodně mohu říci, že užívání metod a technik dramatické výchovy při práci s dětmi se zrakovým (a kombinovaným) postižením je pro děti užitečné v mnoha směrech – pomáhá uspokojovat základní psychické potřeby, stmeluje kolektiv a rozvíjí u dětí různé schopnosti a dovednosti (např. vnímání, koordinaci pohybů a kultivaci pohybu, komunikaci, empatii, prostorovou představivost, fantazii, technické myšlení, tvořivost a další). A proto si myslím, že je více než vhodné tyto metody a techniky do vzdělávání dětí se zrakovým postižením začlenit.

5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3

HRUBÍN, F. *Dětem*. Praha: Albatros, 1974.

CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-588-1.

KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. Praha: nakladatelství Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

KOLEKTIV AUTORŮ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: Nakladatelství Tauris, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. Oftalmopedie. In PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-901660-3-2.

MACHKOVÁ E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci, Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4

PROVAZNÍK, J. a kol. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-4-0

VÁGNEROVÁ, M. *Oftalomopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.

VACHULOVÁ, J.; VACHULE R. a kol. *Hry pro těžce zrakově postižené děti*. Praha: ÚV SI, 1987.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

WIENER, P. a kol. *Praktická výchova zrakově postižených*. Praha: Insitut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6773-8.

6 SEZNAM ELEKTRONICKÝCH DOKUMENTŮ A DALŠÍCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

MACHKOVÁ, E. Úvod do studia dramatické výchovy in *drama.cz* [online] 1998 [citováno 2013-04-02]. Dostupné na WWW:
www.drama.cz/dv/index.html

SCHINDLER, R.; PEŠÁK, M. *Kdo je zrakově postižený?* [online]. 2002 – 2013 [citováno 2013-02-20]. Dostupné na WWW:
<http://www.sons.cz/kdojezp.php>

SCHINDLER, R. *Zrakové vady* [online]. (1995 – 1999) [citováno 2013-03-04]. Dostupné na WWW:
<http://www.brailnet.cz/sons/docs/zrak/>

WORLD HEALTH ORGANIZATION *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 2013 [citováno 2013-02-12]. Dostupné na WWW:
<http://www.uzis.cz/publikace/mezinarodni-statisticka-klasifikace-nemoci-pridruzenych-zdravotnich-problemu-mkn-10-dil-tabelarni-ca>

Semináře dramatické výchovy na Pedagogické fakultě v letech 2009 – 2011

7 PŘÍLOHY

7.1 CELÝ TEXT POHÁDKY JAK HONZA PŘINESL KOBYLÍ VEJCE (F. HRUBÍN)

Sedlák měl starou kobyly, už netahala, jen se třásla. Povídá čeledínu Honzovi:

„Půjdem na trh a koupíme novou kobyly.“

„Proč byste chodil na trh kupovat novou kobyly? Lepší bude, když si vychováte hříbě sám,“ povídá Honza.

„Ale jak?“ ptá se sedlák.

„Seženu vám kobyly vejce,“ Honza na to.

A vypravil se do světa shánět kobyly vejce. Za vsí potkal bábu kořenářku.

„Kampak, Honzo?“ dala se bába do řeči.

„Sháním kobyly vejce. Víte, kde je prodávají?“

„Jak bych nevěděla, ale je to daleko. Počkej chvílku na mezi a přinesu ti je.“

Honza šťourá stéblem do mravenců a klímá. Ještě ani neusnul, když tu bába byla.

„Nesu ti kobyly vejce,“ povídá a dává Honzovi křemeli, pěkně kulatou, jak ji voda v řece omla.

„A co chcete za to vejce?“ ptá se Honza.

A bába:

„Kopu slepičích.“

Honza se vrátil s bábou domů, sedlák byl radostí celý bez sebe, jak má chytrého čeledína, a selka přinesla bábě z komory kopu vajec. To bude laciná kobyly!

Pak dali vejce od báby pod kobyly.

„Honzo,“ poroučí sedlák, „pěkně kobyly hlídej, aby vejce nerozsedla!“

Za chvíli Honza přišel do světnice.

„Nu, co je?“ sedlák na něj.

„I leží dobře, až vstane a nažere se, dám pod ni vejce znova.“

„Dobrá, Honzo. To bude pěkné hříbátko! A jak dlouho bude kobyla sedět? Na to jsme se zapomněli báby zeptat.“

„Inu,“ rozumuje Honza, „husa sedí čtyři neděle, a tak bude kobyla podle toho, jak je veliká, sedět aspoň desetkrát tolik.“

Čas utíkal, sedlák s Honzou vejce pořád okukovali, převraceli, ale milé vejce – bez praskliny.

„Asi bude jalové,“ usoudili.

Honza povídá:

„Co s ním? Rozbijeme je a uvidíme, co v něm je.“

Vzal těžké vejce a pustil je za chalupou ze stráně dolů. Vejce se kulilo rychleji a rychleji, až doletělo do šípkového keře. Tam právě spal zajíc, a jak ho vejce uhodilo, vylítl a utíkal do lesa. Honza křičí:

„Jé, pantáto, to je krásné hříbě!“

A sedlák volá:

„Honem za ním!“ A utíkali za zajícem. Ale kdepak by tohle hříbátko chytili! Sedlák se na Honzu rozhněval, a tak milý Honza dodnes to hříbě hledá.