

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ŠKOLNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Role asistenta pedagoga v dramatickových
aktivitách u žáků se specifickými vzdělávacími
potřebami**

Bakalářská práce

Autor: Renata Pechová
Obor studia: Vychovatelství
Typ studia: Kombinované studium
Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník
Praha 2008

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

bakalářské kombinované studium 2005-2008

Renata Pechová

**Role asistenta pedagoga v dramatickových výchovných aktivitách
u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí bakalářské práce: doc. Jaroslav Provazník

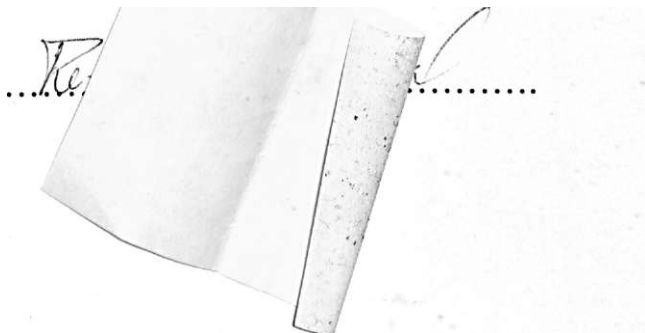
Oponent bakalářské práce:

Datum obhajoby:

Výsledek obhajoby:

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. Jaroslava Provazníka. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

A photograph of a document with a handwritten signature in cursive script. The signature is written on a line of dotted paper. The document is slightly crumpled and tilted.

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a připomínky vedoucímu práce doc. Jaroslavu Provazníkovi.

Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům, rodičům a dětem za ochotu a spolupráci, kterou mi během pedagogického působení věnovali.

Anotace

Bakalářská práce je koncipována v rovině teoretické a praktické. V teoretických kapitolách vycházím ze studia příslušné odborné literatury z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, estetiky a tvořivé dramatiky. V praktické rovině je výsledkem zpracování analýzy problematiky dramatické výchovy u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Cílem jednotlivých kapitol není vyčerpat pohled na pochopení významu práce asistenta pedagoga v činnostech dramatické výchovy, ale poukázat na charakteristické okolnosti, podmínky a problematiku procesu edukace vzhledem k řešení dílčích pedagogických otázek základního vzdělávání.

Klíčová slova

Dramatická výchova, žák se specifickými vzdělávacími potřebami, pubescent, asistent pedagoga.

OBSAH

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Uvedení do problematiky	9
1.2. Faktory ovlivňující pedagogickou práci	10
1.3. Vývojové zvláštnosti pubescenta	10
1.3.1. Role žáka	14
1.3.2. Role pedagoga pohledem pubescentů	15
1.3.3. Rodiče pubescentů a vazby k nim	16
1.3.4. Vrstevníci pubescenta	17
1.4. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami	18
1.4.1. Individuální vzdělávací plán	21
1.5. Profese asistenta pedagoga	21
1.5.1. Kooperace účastníků	23
1.5.2. Úskalí profese asistenta pedagoga	24
1.6. Dramatická výchova	27
1.6.1. Cíle DV dětí se specifickými vzdělávacími potřebami	27
1.6.2. Členění metod dramatické výchovy	28
1.6.3. Dramatická výchova ve školním prostředí	29
1.6.4. Profesní a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga	32
1.6.5. Význam dramatické výchovy při integraci	34
1.7. Závěrečný souhrn	35
2. PRAKTICKÁ ČÁST	
2.1. Charakteristika prostředí	36
2.2. Specifika působení	39
2.3. Cíle DV u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami	44
2.4. Kauzuistika svěřeného dítěte	54
2.4.1. Pedagogická východiska	58
2.4.2. Výchovná opatření	60
3. Závěrečné slovo	62
4. Odborné zdroje	63
Přílohy k praktické části	64

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Uvedení do problematiky

„Jenom život, který žijeme pro ostatní stojí za to.“ (Albert Einstein)

K napsání závěrečné bakalářské práce mě vedly vlastní zkušenosti a poznání, kterými jsem při své pedagogické práci s dětmi prošla. Během působení na pražské základní škole, na pozici asistenta pedagoga, jsem poznávala vývojová specifika, úskalí pedagogické práce, ale i skryté možnosti v osobnostním a sociálním rozvoji každého svěřeného dítěte.

Hlavní cíl mé práce směřoval k hledání odpovědi na otázku, jak asistent pedagoga může prostřednictvím dramatických aktivit přispět k individuálnímu rozvoji dítěte, které potřebuje specifický přístup ve výchově a vzdělávání. Zabývala jsem se možnostmi práce asistenta pedagoga v působení na žáka, u něhož bylo diagnostikováno zdravotní oslabení či specifické poruchy učení. Chtěla jsem také poukázat na náplň mé práce, jež spočívala v poskytování odborné pedagogické pomoci integrovaným žákům, kteří navštěvují šestou třídu běžné základní školy.

Velkým přínosem pro získání praktické zkušenosti se stalo zavádění dramatických činností přímo do školní výuky. Vhodně zacílené aktivity dramatické výchovy umožnily žákům prožít nejen sama sebe pohledem ostatních, ale byly součástí rozvoje osobnosti každého dítěte.

1.2. Faktory ovlivňující pedagogickou práci

Jednou ze zásadních otázek úspěšnosti každé pedagogické práce je posouzení vlivu vnějších a vnitřních podmínek.

Vnější - exogenní podmínky jsou charakterizovány ve smyslu prostředí, čili faktory působící zvnějšku. Zahrnujeme kním vlivy fyzické a sociální, mezi nimi zvláště důležitou roli zaujímá záměrné výchovné působení.¹

Vnitřní - endogenní podmínky jsou základem vlivu dědičnosti, faktorů působících na plod v prenatalním či perinatálním období a výsledek je určen genetickým vybavením vychovávaného jedince. V souvislosti s těmito vlivy bývá zmiňován vznik specifických poruch učení a chování.²

1.3. Vývojové zvláštnosti pubescenta

Přechod mezi jednotlivými vývojovými etapami života neprobíhá vždy plynule. V těchto fázích dochází k napětí mezi starou a novou variantou, což bývá hodnoceno jako období vývojové krize. Právě zmíněnou etapou je období dospívání, které je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Představuje nejdynamičtější proměnu v životě jedince, která nějakým způsobem zasahuje všechny složky osobnosti člověka. Hovoříme o průsečíku změn ve všech rovinách.³ K projevům puberty, jež je časově ohraničena mezi 11. až 15. rokem života, patří:

Tělesná proměna

Tělesné zrání je limitováno geneticky. Probíhá zásadní změna hormonálních funkcí organismu. Sekundární pohlavní znaky bývají nápadnější u dívek, u chlapců se více projevuje tělesný růst a zesílení. U každého dospívajícího je proces dospívání subjektivně různého významu. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale také se za ně může stydět. Obecně lze říci, že nespokojeností se svým zevnějškem trpí více dívky. Proto by bylo žádoucí, abychom nejen jako pedagogové, ale i jako dospělí přistupovali k žákům empaticky s pochopením. Tělové schéma je důležitou součástí vlastní identity a jakákoliv změna v této oblasti je dospívajícími subjektivně citlivě prožívána.⁴

¹ Dvořáček Jiří, Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele, UK 2004, s. 8

² Dvořáček Jiří, Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele, UK 2004, s. 8

³ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 237

⁴ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 239-242

Promena prožívání

*„Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené.“** Uvedený citát dle mého soudu nejlépe charakterizuje prožívání dospívajícího dítěte. Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzitu u mých žáků střídá apatie a nechuť k jakékoliv činnosti. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících se stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá ke vzniku konfliktů.⁶ Jednou ze změn bývá zvýšení sebekontroly ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek. Ubývá bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající je více introvertně orientován. V pubertě se občas stává, že žák vrací k dětskému chování nebo infantilnímu řešení situace.⁷ Jeho častým obranným mechanismem je únik do světa fantazie, který mu umožňuje odpoutání se od reality a zvládnutí obtížných situací.

Rozvoj poznávacích procesů

Pubescent obvykle klade důraz na poznání pestré škály možností než poznání předkládané existující varianty. To, že **bere v úvahu různá řešení**, přináší také další zdroj jeho nejistoty. Dospívající již většinou uvažuje systematicky. Avšak u mých žáků existují značné rozdíly. To, že ve svých krocích zvažují příčiny a důsledky určité situace, může přinést pozitivní světlo i do vzájemných vztahů v naší sociální skupině. Rovněž pubescent dovede různé myšlenky kombinovat a integrovat, ale někteří z mých žáků nejsou schopni činnosti dokončit. Může stát, že bývají svými schopnostmi natolik okouzleni, že je začnou považovat za všemocné.⁸ Myšlení se stává flexibilnější a komplexnější. Pod vlivem změn v myšlení se objevují určité tendence k hodnocení okolního světa. U svěřených žáků zaznamenávám výrazné psychické potřeby, které se převážně váží na minulou zkušenost. **Potřebu jistoty a bezpečí**, jenž je naplněna touhou nalézt vlastní pozici v tomto světě. **Potřebu seberealizace**, kdy pubescent začne uvažovat o svých možnostech a perspektivách, ve vztahu k budoucnosti. **Potřebu otevřené budoucnosti**, která pro některé dítě může znamenat nové naděje, jiné zase změna pohledu na svět vede k egocentrickým tendencím.⁹ Následující výčet možností ukazuje, jak se u mých žáků projevují a jaké mohou být jejich důsledky.

* Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 243

⁷ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 243

⁸ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 243

⁹ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 247

Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 249

- a) Pubescent bývá hyperkritický. Pokud dospělí reagují jinak, než předpokládá, pak jsou obviněni z neschopnosti, pokrytectví.
- b) Mívá často sklon polemizovat. Snaží se utvrdit v kvalitě svých intelektových schopností. Vrstevníkům jeho argumenty nevadí, ale dospělí je považují za projev nedostatečného respektu k autoritě.
- c) Často podléhá osobnímu klamu, že jeho myšlenky, schopnosti jsou výjimečné.
- d) Egocentrismus může být vnímán jako projev vztahovačnosti. Pubescenti se domnívají, že všichni věnují pozornost pouze jim.¹⁰

Rozvoj identity

Období pubescence je fází hledání a vytváření vlastní identity. Dosavadní fáze rozvoje identity byly typickou závislostí na konkrétní realitě, názorech jiných. Pubescent se ve zvýšené míře **zabývá sám sebou, chce se o sobě více dozvědět.** Změna chápání vlastní identity souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Nový způsob sebepoznávání pro pubescenta představuje introspekce. „*Introspekce, tj. činnost, při níž člověk zkoumá sebe sama, svůj vnitřní svět, své prožitky a myšlenky...*“¹² Prostřednictvím sebepoznání dochází k srovnávání s jinými lidmi. Více než kdy jindy nabývá významu fantazijní představa sebe sama, takto si dospívající vytváří ideál identity. Důležitým znakem identity je sociální role. V tomto směru se projeví vztah k vrstevníkům, rodičům a ostatním lidem.¹³

Socializace

Proměny osobnosti dospívajícího jsou nejen ovlivněny biologickými činiteli, ale i společenskými faktory. Tyto změny lze pozorovat v následujících okruzích.

1. Sociální poznávání se promítá v hodnocení druhých lidí.¹⁴ Vzhledem k rozvoji rozumových schopností se žákův úsudek zpřesňuje. Svěřené děti se více zajímají o podstatu vlastností, dotazují se na příčiny možného chování. Přesto je pohled na některé problémy, jak mi ukazuje praxe, zkreslen a jeho analýza působí pro dospělé naivně. Ve svém působení jsem se setkala s dospívajícími, jejichž sociální poznávání bylo velmi vyzrálé. Jednalo o děti vedené v rodině k samostatnosti. Některé dokonce zastávaly funkci rodičů a pečovaly o mladší sourozence.

¹⁰ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 250-251

¹² Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 253

¹³ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 92

¹⁴ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 253-260

¹⁵ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 261

2. Sociální role¹⁵ prochází výraznou proměnou, jež se projeví v odmítnutí formální nadřazenosti autorit. Dospívající si potřebuje potvrdit své kompetence. Důležitou roli pro něho mají vrstevnické skupiny. Pravidla skupiny mívají větší význam než normy rodiny či školy. Pubescent si mění názor na jiné lidi, odmítá podřízenou roli. Ve školní praxi si žák mění vztah ke svému učiteli - odmítá akceptovat formální autoritu, přijímá jen to, čeho si váží.¹⁶ „Proč zrovna já?“ Může být reakce pubescenta na snahu pedagoga o kooperaci ve skupině. Bývá u žáka odezvou nepřijetí souřadné role s vrstevníky, kteří nejsou jím oblíbeni. Častější případ nastává, kdy pubescent se v komunikaci s dospělými domáhá určité výhody: „*Vždyť všechno umím, tak proč nemám jedničku?*“ „*Já to věděl, ale nemohl jsem si vzpomenout...*“

3. Také potřeba přátelství je v tomto období značná, vztahy jsou charakteristické vzájemností, důvěrností a porozuměním. U dospívajících se projevuje vývojová potřeba odpoutání se od své vlastní rodiny. Ve třídě, kde pracují, své vztahy intenzivně budují nejen dvojice, ale promítají se do vytvoření fungující sociální skupiny. V porovnání s minulostí začínají vnikat zájmově orientované party.

4. Komunikace s dospělými bývá u pubescentů komplikovaná. Její kvalita se většinou zhoršuje, což vnímají, jak dítě, tak i dospělý. V tomto směru se zdá být typickým projevem používání určitých obrátů, slangových výrazů, jež jsou charakteristické příslušností k vrstevníkům. Jejich komunikace je nápadná hlučností a bezohledností k okolí. Jedním z typických současných jevů v komunikaci je obliba počítačové a telefonní komunikace. I ta má svá specifika, co do obsahu, délky a adresnosti.¹⁷

5. Normy a pravidla chování pro pubescenta znamenají úvahu o zpochybnění všeho, co považoval za platné. Rád hledá lepší řešení, které často považuje za ideální. Tuto skutečnost přenáší do svého sociálního prostředí. Velkého významu vnáší třídy nabývají normy stanové vrstevníky. Právě toto tvrzení provází konkrétní situace při výuce, kdy například oblíbený žák neuspěje a ostatní si nechají také zapsat špatné známky nebo záměrně narušují jeho zkoušení. Další zvláštností je, že pravidla sociální skupiny mají většinou přednost před normami rodiny.¹⁸

Chování, které sociální skupina očekává od svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině.

¹⁶ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 219

¹⁷ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 262

¹⁸ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 263-264

Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 265

1.3.1. Role žáka

V průběhu puberty také dochází ke změně role žáka. Žáci získávají zkušenosti s hodnocením vlastního výkonu ve škole. Z toho vyplývá relativní pozice ve třídě, která může být předpokladem k dalšímu rozvoji a ke stabilizaci individuálních norem, tzv. osobního standardu.¹⁹ Jako součást žákovské role v tomto věku se **považuje za důležité příliš se nenamáhat a nevyvíjet nadměrné úsilí, pokud to nebude nezbytně nutné.** Přestože se myšlení pubescentů rozvíjí, mí žáci nejsou schopni zvládnout veškeré nároky na učivo. Uvedená změna se promítá do postoje k roli žáka, zejména dochází k posunu hodnot a k větší kritičnosti na požadavky dospělých.²⁰ Smysl a cíl role žáka je více než kdy jindy zaměřen do budoucnosti, ale ne všichni jej tak vnímají.

*„Úspěšnost ve škole má v pubertě vazbu kosobní perspektivě...“*²¹ jak se vyjadřuje Vágnerová. Na druhém stupni je školní prospěch základem pro diferenciaci rolí žáků ve vztahu k předpokládanému profesnímu zaměření.²² Při své práci se často setkávám se žáky, kteří zaujímají lhostejný postoj k dalšímu vzdělávání, o svou budoucnost si nedělají starosti. Příčin těchto postojů je celá řada, avšak u dospívajících pocházejících z problémových rodin, se ukazuje do budoucího života určitá skepse, kterou si nesou jako definitivní věc. I když bychom u nich očekávali určité vysněné představy o životě, jejich negativní zkušenosti způsobují, že nevidí svou „otevřenou budoucnost“ optimisticky. Jiní z mých svěřenců usilují o splnění svých cílů a snaží se dosáhnout úspěchu za jakoukoli cenu. Nezdravé ambice mohou vést ke zhoršení vztahů ve třídě, narušení třídní koheze a být počátkem sociálně patologických jevů v sociální skupině. I když si uvědomuji, že je sociální status a školní úspěch pro žáky důležitým faktorem není možné, aby se uskutečnil na úkor zdraví a morálky druhých lidí.

Role žáka, jež zaujímá okrajovou sociální pozici v kolektivu, dle mého názoru, není dána pouze školní neúspěšností, ale důležitějším faktorem bývá samotný přístup žáka ke spolužákům, ke vzdělávání i k jednotlivým pedagogům. Někdy zhoršené školní výsledky mohou naopak vzbudit sympatie ostatních spolužáků. Právě období puberty může pro třídu znamenat vyzdvižení méně úspěšných dětí, které dokáží třídu bavit svým humorem či strhnout pozornost vyučujícího pro ně žádoucím směrem.

¹⁹ Výsledek školní práce přijatelně akceptovaný rodiči i učiteli, jehož jedinec dosahuje běžnou aktivitou.

Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 267

²⁰ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 267-268

²¹ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 269

Druhá strana mince hovoří o tom, že: „...školní úspěch je významným ukazatelem momentální sociální pozice žáka... Velké procento žáků prožívá školní neúspěch jako vysoce traumatizující životní okolnost...“²² proto bývá v pedagogické literatuře kladen důraz na citlivé zacházení s dítětem. Zejména současné trendy ve vzdělávání napomáhají znevýhodněným žákům volbou vhodných metod, pomůcek a úpravy sociálního prostředí, aby i oni dosáhli úspěchu a zažívali příjemné emoce.

1.3.2. Role pedagoga pohledem pubescentů

Nadřazená autoritativní role učitele ztrácí v pubertě výsadní postavení, které bylo do této doby automatické. Smysl role pedagoga je dán především jeho vztahem k vyučování. Žáci akceptují, že jsou nuceni k výuce, ale považují za podstatné učitelovy kompetence umět žákům vysvětlit vyučovanou látku. Ve škole lpí někteří žáci na dodržování pravidel a jsou zapálení smyslem pro spravedlnost, dožadují se v tomto ohledu větší rovnoprávnosti. Mí žáci jen stěží dovedou tolerovat prohřešky autoritativního pedagoga. Nepříznivé faktory, jak je uvádí Vágnerová, se v komunikaci pedagoga a žáka mohou objevit z důvodů, že:

- Učitel lpí na formálních zvycích.
- Objevuje nesnášenlivost projevů pubescentů.

Má komplex z tělesné výšky.

•• 23

Potýká se s pedagogickou nejistotou.

Domnívám se, že formální vystupování učitele mým pubescentům nevadí. Někdy mohou mít tendence být v souřadné roli, ale více než to se snaží o porozumění a diskusi s dospělými. Ovšem pokud se objevují některé hlučné a agresivní projevy, stěží je pedagog dokáže přejít. V otázkách růstu žáka jsem neshledala opodstatněné důvody proč mít komplex z jeho výšky. Pozoruji, že někteří chlapci s vyšší postavou jakoby se naopak začali chovat „dospěleji a rozumně,“ stávají se oporou pedagoga při komunikaci se žáky, dokonce adekvátním způsobem prezentují ostatním dohodnuté postupy. Pedagogická nejistota může mít, jak soudím, mnoho příčin, ať se jedná o vstup učitele do nového prostředí, větší počet problémových žáků v jedné třídě i osobnostní vlastnost konkrétního pedagoga. Každý pedagog - začátečník si nelehkými začátky projde. Je na něm, jakými způsoby bude pracovat, jak se u žáků zapíše.

²² Novotná Marie, Kremlíčková Marta, Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, SPN 1997, s. 27

²³ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 270

Vést pubescenty, kteří se potýkají se vzdělávacími obtížemi, pro mě představuje skutečnost, kdy je nutné velmi dobře poznat pozice jednotlivých žáků v kolektivu, nalézt vhodné metody práce, maximálně se snažit o vstřícný a pozitivní postoj, ale také se ozbrojit trpělivostí a humorem, jež jsou všem dětem blízké. Ze zkušenosti vím, jak zdánlivé maličkosti mohou pedagogovi pomoci najít východisko a obtížné situace vyřešit.

1.3.3. Rodiče pubescentů a vazby k nim

Dospívání vlastního dítěte představuje pro rodiče ztrátu dosavadních jistot. Nejen pro pubescenty, ale i pro jejich rodiče, bývá prožívání této vývojové etapy obtížné. Emancipace pubescenta od rodiny nevede ke zrušení citové vazby, jak se rodiče někdy domnívají, ale k její proměně. Jednou z typických reakcí je odmítání projevů nadměrného „pečovatelství“, které bývá hlavně adresováno matce. Bez uvědomění si vývojových zvláštností, pochopení osobnosti dospívajícího, nastávají konflikty rodičů a pubescentů. Každé dítě má svůj vlastní vývoj. Jedná se o proces individualizace,²⁴ kdy dospívající usiluje o rozvoj své identity. Tento proces individualizace probíhá během puberty v následujících fázích:

a) Fáze diferenciaci²⁵

Začíná na počátku puberty, kdy si dítě uvědomuje psychickou a fyzickou odlišnost od svých rodičů. Jeho odlišení do určité míry řídí fakt, že je svými rodiči zklamán a snaží se s tímto faktem vyrovnat. Dospívající nechce být jako oni. Důsledkem této proměny bývá zpochybnění rodičovských hodnot a norem. Dívky v mé třídě jsou více kritické k rodičům než-li chlapci.

b) Fáze experimentace²⁶

Má trvání přibližně dva roky. Pubescent v ní experimentuje s vlastní emancipací. Odmítá úplnou závislost na rodině, nerespektuje rady a doporučení rodičů, připadají mu hloupé a zbytečné. Vztah k rodině nahrazuje přilnutím k vrstevníkům.

Dospívání neprobíhá za všech okolností a u všech jedinců stejně. Mohou vznikat odlišnosti dané rodinou či samotným dítětem.²⁷

²⁴ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 271-284

²⁵ Rozdělování

²⁶ **Systematické ověřování hypotéz**

²⁷ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 285

1.3.4. Vrstevníci pubescenta

Vrstevnická skupina poskytuje jedinci ochranu a zázemí, zejména když se uvolňují rodinné vazby. I když na počátku puberty jsou vrstevnické party převážně složeny z jedinců jednoho pohlaví, tak časem se vytváří větší skupiny, kde jsou členy dívky i chlapci. Prozatím, k mému překvapení, více inklinují k heterogenním skupinám dívky. Chlapci spíše budují vztahy s věkově staršími dívkami, které považují za „dospělejší.“ Vztahy s vrstevníky mají pro děti v tomto věku zásadní význam. Což bývá považováno **jako zdroj sociálního učení.**

1. Ačkoli pubescenti napodobují ve skupině jeden druhého, respektive většina napodobuje vůdce či hvězdu vrstevnické party, kteří mají neformální autoritu, u mých žáků se naopak stává, že k hvězdě třídy mají antipatie. Jiní žáci však k nim vzhlíží a snaží se jim vyrovnat i za cenu porušení daných pravidel.
2. Referenční význam sociální skupiny slouží jako základ pro pozorování a porovnávání zkušeností. Dospívající může ověřovat zkušenosti se sebou samým, porovnávat své chování, učinit tak reálnější sebehodnocení. Vrstevníci také pomáhají korigovat vlastní požadavky na rodiče a na svou pozici v rodině. Vytváří standard hodnocený jako norma celé skupiny.²⁸ Zmíněná okolnost dle mého soudu může přinést také nejistotu v rodinných vztazích.

Příslušnost k vrstevnické skupině se projevuje konformitou²⁹ k jejím normám. Zejména získání sociální role s uspokojivým statusem v období dospívání nabývá většího významu, protože snižuje nejistotu a pozitivně ovlivňuje rozvoj identity jedince. Intenzita potřeby přátelství je v tomto období větší než kdykoliv jindy. Důvěrný vztah poskytuje dítěti určitý druh jistoty a bezpečí. Proto se přátelské vztahy se vyznačují:

1. **Vzájemností** - sdílením vnitřních pocitů, názorů, zkušeností.
2. **Intimitou**, jež zahrnuje tři následující oblasti:
 - a) Svěřit se příteli, který tímto poskytuje podporu a porozumění. Sdílí naše pocity a nevysmívá se neúspěchu.
 - b) Důvěrnost, znamená mít společná tajemství.
 - c) Výlučnost chování se takto pouze k příteli.³⁰

²⁸

[^] Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 287

•"Příchýlnost ke skupinovým očekáváním a normám, změna vedoucí k přizpůsobení se jim. Přizpůsobení se vrstevníkům na rozdíl od poslušnosti k autoritě.

[^] Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 105

³⁰ Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, s. 293

1.4. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

Legislativní rámec práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je uveden Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). §16 Vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami definuje tyto skupiny osob; osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Zdravotní postižení vysvětluje jako mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování.

Zdravotní znevýhodnění je chápáno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování.

Sociální znevýhodnění, kdy se může jednat o rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu; postavení azylanta.³¹

Stejně jako příčiny poruch učení jsou velmi rozmanité i jejich vnější projevy. Některé poruchy učení se mohou objevovat souběžně s jinými obtížemi - sníženou inteligencí, tělesným oslabením. V níže uvedeném přehledu uvádím nejčastěji zastoupené **poruchy učení ve školním prostředí**.

- Dyslexie³²

Je nejznámější poruchou učení - čtení, která se u svěřených žáků projevuje v rychlosti čtení, zaměňování písmen, porozumění předloženému textu. Z těchto ohledů se zaměřuji na činnosti vedoucí k porozumění textu a rozvíjení komunikačních dovedností.

- Dysgrafie³³

Porucha, jež dítě postihuje v úpravě písemného projevu i v osvojování jednotlivých písmen. Úzce souvisí s dysortografií a často se objevují společně.³⁴ Zkušenosti z mé praxe říkají, že od útlého věku je dítě vhodné podporovat ve správném držení psacího náčiní. Všechny děti, které navštěvovaly před nástupem do školy kurz grafomotoriky³⁵ dosáhly během několika měsíců výrazného zlepšení.

³¹ Zákon 561/2004 Sb.

Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Postižení zaměňují písmena, pořadí, vynechávají nebo přidávají písmena.

³³ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 51

Porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, není schopen zapamatovat šije a zaměňuje je.

³⁴ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 51

³⁵ Zelinková Olga, Poruchy učení, Portál 1994, s. 75

Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní.

Dysortografie³⁶

Negativně se zejména promítá do procesu mluvnického učiva. Jako zásadní vidím individuální přístup s rozvíjením vnímání. Dramatická výchova poskytuje mnoho možností, kterými lze sluchovou, zrakovou i motorickou percepci žáků rozvíjet. Ve výuce není pro žáky příliš vhodné psát diktáty, ale spíše zvolit kratší doplňovací cvičení, zaměřené na jeden mluvnický problém. Při reedukaci³⁷ se mi osvědčila také výpočetní technika, kde žáci v zadaných úlohách mohou doplnit chybějící písmena.

- Dyskalkulie

Postihuje operace s čísly, matematické představy i geometrii.³⁸ Ve výuce se žáci potýkají s oslabenými matematickými dovednostmi, ale nikdo z nich neměl tuto určenou diagnózu. Zjistila jsem, že problémy v aritmetice nutně neznamenají potíže v geometrii. Dokonce tomu může být naopak. Zjistila jsem, u dvou svěřených chlapců, že dosahují lepší výsledky než jejich spolužáci. Domnívám se, že je možné najít vysvětlení v názorném ztvárnění geometrických úloh, které je postiženým dětem blízké svou jednoznačností. V didaktických hrách lze zlepšovat operace s čísly. Dramatickou výchovou zase lze rozvíjet prostorovou orientaci, pohotové reakce.

- Dysmúzie

Porucha hudebního cítění. Bývají diagnostikovány velmi zřídka. Při své školní praxi jsem se s ní doposud nesetkala. Naopak jsem přesvědčena, že každé dítě může vhodnou péčí rozvíjet své hudební schopnosti.

- Dyspinxie

Je poruchou, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě neobratně zachází s tužkou, mívá potíže s pochopením perspektivy.³⁹ Ve třídě není zastoupena.

- Dyspraxie

Při této poruše obratnosti se děti projevují jako pomalé, nešikovné.⁴⁰ Při manipulaci s předměty lze posuzovat rozvoj jemné a hrubé motoriky dítěte. V této souvislosti lze přesněji určit lateralitu jedince. Ve třídě, kde je 6 leváků, je nutné tyto aspekty zohlednit.

³⁶ Porucha pravopisu, kdy typickými projevy jsou záměny krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, záměny sykavek.

³⁷ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 69

³⁸ Souhrn všech speciálně pedagogických postupů zaměřených na postiženou funkci a zlepšování její činnosti.

Pípeková Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998, s. 31

Vývojová strukturální porucha matematických schopností

³⁹ Zelinková Olga, Poruchy učení, Portál 1994, s. 20-21

Pípeková Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998

Pípeková Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998

Kromě již zmíněných poruch učení žákův školní výkon negativně ovlivňují následující faktory, kterým musím věnovat při výuce pozornost.

- Lehká mozková dysfunkce a syndromy ADD a ADHD

Představují označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy. Jeví se jako nezvyklé, nápadné výkyvy nálad, impulzivitou, hyperaktivitou nebo hypoaktivitou⁴¹ Žáci labilní a s hyperaktivitou mívají ve škole značné problémy. Jejich chování bývá neobtěž nejen pedagogům, ale i ostatním dětem. Běžné děti i žáky s postižením se snažím vést k porozumění a toleranci. Východiskem mohou být dramatické situace na zadané téma. Pozitivní snahy by měly být oceněny pochvalou a stát se další motivací pro společně činnosti.

- Poruchy soustředění

Při nich dítě není schopno dlouhodobé činnosti. Projevuje se únavou či odbíháním k jiným aktivitám. Podporovat rozvoj soustředění u dětí je možno volbou dramatických her a cvičení. Přirozeným způsobem vedou k zapojení do činnosti, zvyšují koncentraci a pěstují v něm také volní vlastnosti - vytrvalost a snahu akce dokončit.

- Poruchy vnímání

Mohou provázet všechny poruchy učení. Což dítě dostává do obtížné situace. Percepce může být oslabena v oblasti sluchu, zraku, motoriky i časové a prostorové orientace. Posilování vnímání je v dramatické výchově věnována velká pozornost. I zdánlivě jednoduché činnosti, jako jsou zahřívací honičky či cvičení v prostoru, pomáhají dětem k lepšímu rozvoji této oblasti.

Při své pedagogické práci se nejčastěji setkávám s vývojovými poruchami učení a se specifickými poruchami učení. Zjednodušeně mohu říci, že za ideální řešení považuji upravení prostředí hmotného i sociálního a učivo z konkrétních předmětů na míru každému žaku. Za zcela rozhodující však považuji rozvíjení pozitivních vazeb k samotnému dítěti. Právě pedagogové mají jedinečnou možnost formovat osobnost svých žáků, ovlivnit klima ve třídě. Pak-li, že chybí citový vztah, dostává se dítě do izolace a jeho problémy se dále prohlubují.

„ Porucha je sice závažnou překážkou v osvojování vědomostí, mnohem závažnější je však celý řetěz nepříznivých následků. “⁴² (Zelinková 1994:23)

⁴² Slowik Josef, Speciální pedagogika, Grada 2007, s. 131

" Zelinková Olga, Poruchy učení, Portál 1994, s. 23

1.4.1. Individuální vzdělávací plán

Pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je možno ve školních zařízeních vytvořit individuální vzdělávací plán. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, závěrů speciálně pedagogického, psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo dalšího odborníka. Dále se vyjadřuje a souhlas dává zákonný zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro školní zařízení k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.⁴³

Individuální vzdělávací plán nabízí cestu ve vzdělávacím procesu žákům, kteří by byli vystaveni školní neúspěšnosti a napomáhá jim volbou vhodných podmínek dosáhnout v edukaci stanovených cílů. Jakých met a jakými prostředky mají dosáhnout bývá uvedeno písemně v dokumentu. Všichni účastníci jsou s ním seznámeni.

Konkrétním prostředkem práce se znevýhodněným žákem může být užití metod dramatické výchovy, které by měly být také v individuálním vzdělávacím plánu uvedeny. Prostřednictvím DV je možné najít vhodné působení na oslabené psychické funkce žáků, rozvíjet schopnosti žáka, sebehodnocení, pozitivní emoce...

1.5. Profese asistenta pedagoga

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných hovoří o podpůrných opatřeních při speciálním vzdělávání k nim patří i zajištění služeb asistenta pedagoga.⁴⁴ Legislativní opatření umožňuje ředitelům škol zřizovat pro integrované žáky ve třídě místo dalšího pedagoga, který se bude podílet na edukaci žáků.

Zákonem č. 563/2004 Sb. je zakotveno postavení asistenta pedagoga, kdy je definován jako pedagogický pracovník, čili koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.⁴⁵ Z hlediska sociálního ostavení ve školním zařízení je v souřadné pozici s ostatními pedagogy, ale zároveň jeho přímá práce vychází z pokynů spolupracujících vyučujících.

⁴³ Poznámky z kurzu pro asistenty pedagoga, konaného v Institutu pedagogicko psychologického poradenství pod vedením PhDr. Hany Palátové v říjnu až prosinci 2007

"Vyhláška č. 73/2005 Sb., §1

⁴⁵ Zákonem č. 563/2004 Sb., §2

Pracovní činnost asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga určuje ředitel školy. Minimálně polovinu pracovní doby tvoří **přímé pedagogické činnosti**, kterými jsou:

Práce ve třídě v rámci spolupráce s učitelem a dalšími pedagogickými pracovníky školy.

- Pomoc s doučováním i mimo vyučovací hodiny.
- Usnadňování adaptace na podmínky školského zařízení.
- Vykonávání dozoru v době přestávek, školních akcí, doprovod žáků mimo třídu.

Vedení nebo pomoc s vedením volnočasových aktivit.

K dalším činnostem asistenta pedagoga patří:

Kontrola domácí přípravy a pomůcek.

Účast na poradách školy a třídních schůzkách.

- Pomoc s úpravou prostředí.

Komunikace s rodiči žáků.

Vzdělávání se v čase mimo vyučování.

- Účast na vzdělávacích aktivitách.

Spolupráce s dalšími institucemi.⁴⁶

Subjektivní analýzou získanou působením ve školní praxi bych náplň pedagogické práce asistenta pedagoga definovala do následujících kategorií.

1. **Práce v hodině**, jež zahrnuje přímou individuální práci se žáky, kontrolu zadaných úkolů, pomůcek, samostatné vedení skupiny svěřených žáků.
2. **Dozor a dohled** nad dodržováním pravidel bezpečného chování, doprovod na akce pořádané školou.
3. **Monitoring sociálně patologických jevů**, kterým sleduji projevy agresivity, časté absence, užívání návykových látek a sklon k utváření závislostí, ve spolupráci se školním metodikem prevence.
4. **Administrativně-organizační činnost** zahrnuje psaní příprav na vyučovací hodiny, vedení vlastních záznamů z přímé práce, psaní zpráv pro rodiče, ředitele školy, poradenské zařízení. Organizační práce spočívá v účasti na poradách

⁴⁶ Drotárová Lucia, Asistent pedagoga, IPPP 2006, s. 18

vedení školy, třídních schůzkách, pravidelných každotýdenních poradách pedagogů.

5. **Kooperace** neprobíhá pouze na půdě školského zařízení, ale uplatňuje se i v kontaktu s institucemi - Policií, školskými poradenskými zařízeními, ale také s dalšími organizacemi, které například vyplňují volný čas žáka, působí v prevenci sociálně patologických jevů.
6. **Řešení problémových situací** formou konzultační činnosti, kdy se jedná o působení na upevňování základních hygienických, sociálních a pracovních návyků. Ve své třídě musím neustále řešit špatné hygienické návyky dětí. Ač jde o žáky šestého ročníku, bez vážného Zdravotního omezení samostatnosti, bývá problematické dosáhnout trvalé pozitivní změny v jejich chování.
7. **Volnočasové aktivity** a jejich vedení. Kreativní a aktivní přístup je nezbytností pro vytváření zajímavých činností. Proč by nemohla být DV jednou z nich?
8. **Sebevzdělávání**, absolvování kurzů speciálně zaměřených na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Samostudium odborným pramenům.
9. **Zatupování pedagoga v době jeho nepřítomnosti** ve vyučování - suplování. Zde spatřuji největší problém, neboť se nejedná o často prezentovaný pouhý dohled nad žáky, ale přímou učitelskou činnost, včetně přípravy a užití pedagogických metod, která je však na úkor žáků, s nimiž individuálně ve vyučování pracuji.

1.5.1 Kooperace účastníků

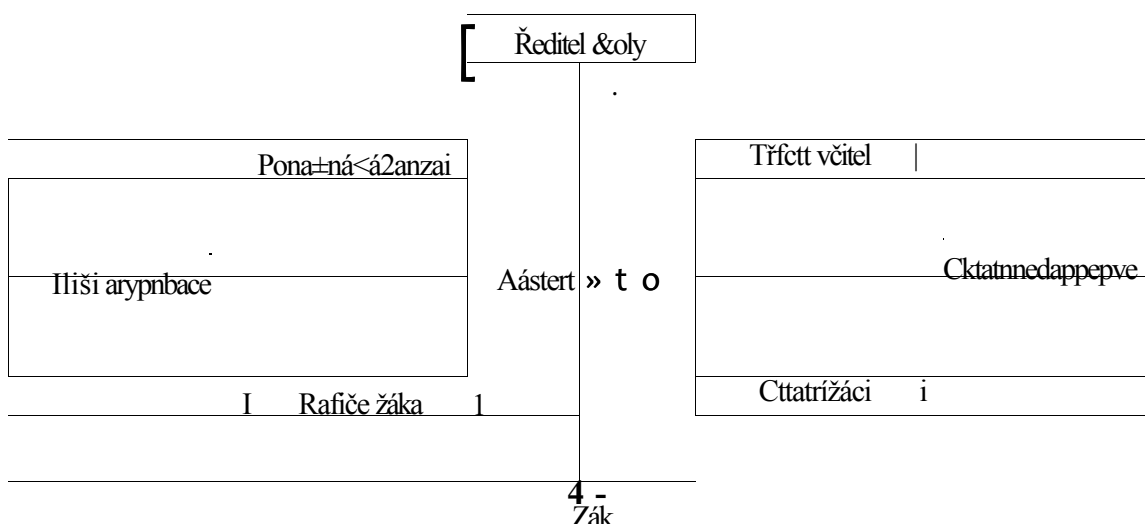
*„Je mnohem snadnější učit děti kooperaci, pokud existuje na škole kooperace i mezi učiteli.“*⁴⁷ (Kasíková 1997: 101)

Ztotožňuji se s tímto výrokem, neboť považuji za nesmírně důležité vytváření přátelské atmosféry důvěry a spolupráce. Pokud vezmu v úvahu, že právě pedagogové jsou představitelé určitých postojů, názorů, vzorců chování, měli mít na paměti i tuto skutečnost. Ve své praxi se setkávám s otevřeným přístupem v jednání, ale také s nezájmem o konkrétní spolupráci, i pokud jde o účinné působení na žáka. Prosazení určitého postupu je velmi zdlouhavé a problematické, nezdídkou je potřeba vynaložit neskutečně mnoho úsilí a trpělivosti.

⁴⁷ Kasíková Hana, Kooperativní škola, kooperativní učení, Portál 1997, s. 101

Poznávání sociálního postavení asistenta pedagoga a hledání východisek možné spolupráce ve školním prostředí ukazuje níže zobrazený obrázek (obr. č. 1). Na tomto modulu jsem chtěla upozornit, o jak náročné postavení může jít, kdo se na spolupráci podílí. Přestože se nejedná o konečný výčet všech účastníků, jde podle mého soudu o zobrazení zásadní.

Obrázek č. 1



Komunikací se asistent pedagoga ocitá, jak v pozici podřízené role řediteli školy, třídnímu učiteli, tak v roli souřadné k ostatním pedagogům i v roli nadřízeného ve vztahu k žákovi či žákům. Vztah k ostatním účastníkům edukace je většinou veden v rovině spolupráce a partnerství. To však neznamená, že se nemůže ocitnout v opozici, když hájí zájem dítěte.

1.5.2. Úskalí profese asistenta pedagoga

Každá lidská činnost má své pozitivní i negativní stránky. Při úvaze nad zápory profese asistenta pedagoga bych zmínila subjektivní náhled a závěry z rozhovorů, k nimž jsem dospěla po setkání asistentů pedagoga v prosinci 2007 na půdě Institutu pedagogicko psychologického poradenství v Praze. Uvádím možná úskalí, s kterými se mohou pedagogičtí pracovníci potýkat.⁴⁸

⁴⁸ Setkání asistentů pedagoga v prosinci 2007

Obtíže ve spolupráci s rodiči

Při školní výuce, ale i během individuální činnosti, není možné všechny žáky náležitě všemu doučit. Přes mou veškerou snahu a cíleně zvolené metody práce ve vyučování, ještě někteří ze žáků potřebují další soustavnou péči nad rámec vyučování. Zde by měli pomoci rodiče. Není vždy možné, aby s dětmi problematické oblasti procvičovali a věnovali jim tolik času, kolik jejich děti potřebují. Narazila jsem u dvou žáků na nezájem rodičů o plnění školních povinností dětí. Ač se nejedná o rodiny sociálně slabé, žáci vykazují příznaky zanedbávaných dětí. Jak jsem zjistila, pochází z neúplné rodiny, kde se ve zvýšené míře kumulují vztahové problémy jejich členů. Problematický přístup k povinnostem, asociální chování i komplikované vztahy, bývají počátkem začarovaného kruhu. Někteří rodiče se školou nekomunikují. Dokonce se nedostaví do školy ani na písemnou žádost a opakované urgency. Jiní se mohou projevovat vůči pedagogům agresivně. Jejich verbálním i fyzickým projevům můžou být vystaveni všichni účastníci vzdělávání. Jsem ráda, že při mé práci tomu tak není.

Do školní výuky zasahují i materiální podmínky rodiny, které se odrážejí v nedostatečném vybavení žáka na výuku pomůckami, někteří rodiče neuspokojují základní potřeby dětí, když jim nedávají svačiny, neplatí obědy a nevhodně je oblékají.

Spory s pedagogy

Na každém pracovišti občas dochází mezi lidmi k nedorozumění. Pokud jsou vztahy pedagoga a asistenta problematické, odrazí se to na efektivitě jejich výchovné práce. Zde mohu říci, že osobnost pedagoga, jež se jeví bezkonfliktní a empatická, snáze umožňuje nalézt lepší řešení vzniklých obtíží. Stává se, že někteří pedagogové se mylně domnívají, že pedagogický asistent je vykonavatel i činností, které mu nepřísluší. Vedení administrativy třídního pedagoga, docházení do rodin žáků... Za důležité považují ujasnění si kompetencí, kooperaci s pedagogy a uvědomění si, že asistent pedagoga je ve škole hlavně pro děti, co jeho pomoc potřebují.

Finanční podmínky

Plat ve školství obecně, nejen u asistentů pedagoga, považují za devalvující. Neodpovídá náročnému výkonu profese. Vzhledem k odpovědnosti za svěřené žáky, soustavnému působení vnějších tlaků, nejen školní instituce, spolupracujících zařízeních, ale i samotných žáků a jejich rodičů, je finanční ohodnocení velmi nízké.⁴⁹

⁴⁹ Drotárová Lucia, Asistent pedagoga, IPPP 2006, s. 66-67

Přes nedostatečné finanční zajištění, špatné materiální a sociální podmínky, jsou někteří pedagogičtí pracovníci ochotni vykonávat své povolání s maximálním nasazením a skutečným zájmem o problematiku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Vzdělání asistentů pedagoga

Zmíněný zákon⁵⁰ o pedagogických pracovních neklade na vzdělání asistentů pedagoga příliš velké nároky. Profesi mohou již zastávat lidé se základním vzděláním pouze s absolvováním kurzu v rozsahu 80-120 vyučovacích hodin. Tento fakt je pro mne velmi znepokojivý. Vzhledem k náročné práci, které předchází praktické zkušenosti a odborné znalosti, se domnívám, že může dojít k závažným pochybením.

Ta se ve svém důsledku mohou odrazit na péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Ne zřídka se jedná o osobnosti žáků velmi komplikované, kde nestačí pouze na žáka dohlédnout. Je podstatné umět předvídat jeho reakci, umět ho motivovat, doučit ho problematickou látku jinými metodami než jsou postupy ve vyučování. Může jimi být metoda názornosti, obrázková demonstrace, tabulková výuka, ale také cílená DV. Právě ke zde uvedeným skutečnostem se domnívám, že nestačí získat vzdělání krátkým studiem v kurzu na asistenty pedagoga. Je žádoucí dlouhodobé pedagogické sebevzdělávání a praxe se skutečným zájmem o problematiku edukace.

Sociálně patologické jevy

Současná škola v tomto ohledu již nemusí být pro dítě bezpečná jako tomu bylo v minulosti. Přestože se žáci účastní primárních preventivních programů, nepodařilo se problematiku nežádoucích aktivit ze školního života vymýtit. Nejčastějším jevem v mé třídě je **agresivita**. Projevuje se v asociálním chování vůči druhým žákům. S agresivitou bývá spojen **vandalismus** vůči předmětům vybavení školy, ale útoky jsou také směřovány k osobním věcem dětí. Neméně závažná je **absence** ve vyučovacích hodinách. Zdánlivá nemocnost může být startem pro mnohem závažnější problémy. Rozebírání škodlivosti jednotlivých sociálně patologických jevů patří do rukou fundovaných specialistů, školních metodiků prevence, ale pedagogický náhled prostřednictvím dramatické výchovy je pro žáky příjemnější, zábavnější. Někdy předváděnou situaci mohou zlehčovat, ale zpětnou reflexí si zmíněnou problematiku velmi dobře uvědomují. Prozatím jsem nemusela řešit závažné otázky dětských závislostí na návykových látkách alkoholu a nealkoholových drogách.⁵¹

51 ^{č. 563/2004 Sb.} o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů
Valisová A., Kasíková H., Pedagogika pro učitele, Grada 2007, s. 357

Psychohygienu pedagogů

Svýše uvedenými faktory je úzce spjata nízká úroveň psychohygieny pedagogů.⁵² Problémy v zaměstnání na nás doléhají i mimo pracovní dobu. Za obtížnou situaci si většinou můžeme sami. Zatímco učíme své žáky vhodným způsobem relaxovat, jsme sami ohroženi syndromem vyhoření. Proto za účinnou možnost relaxace považují některé aktivity se svými svěřenými dětmi.

1.6. Dramatická výchova

„Dramatická výchova jako vyvíjející se obor vnáší tvořivou činnost také do současné školní výuky, kompenzováním nedostatků v sociální adaptaci jedinců...“
(Müller 1995: 25) To nabývá na významu zvláště u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V průběhu činnosti se stává žák vnímavějším, což se pozitivně odráží i ve vztahu jeho nejbližšího okolí. Prostřednictvím dramatické výchovy pedagog získává informace o vnitřním světě dítěte. Jedná se o sociální vztahy dítěte, ale také nás vede k poznání jeho přání a zájmů.⁵⁴ Tímto potencionálem se dramatická výchova dostala do popředí mého zájmu v působení na žáky se vzdělávacími i výchovnými obtížemi.

1.6.1. Cíle dramatické výchovy

Vymezení cílů je do určité míry závislé na každém pedagogovi. Každá dramatická aktivita **může plnit více úkolů**. Je závislá na určité formě, zda hovoříme o vyučovacím předmětu, terapeutické metodě či zájmové činnosti. Za cíl dramatické výchovy v mé práci považují vychovávat tvořivou a vnímavou osobnost dítěte, která je schopna vnímat skutečnost kolem sebe, respektovat druhé lidi. V dramatické hře mohou být navozeny takové sociální situace, do nichž se dítě v reálném životě nedostane.⁵⁵ Dramatická výchova aktivním způsobem směřuje k **rozvíjení sociální a osobnostní roviny** mých svěřenců. Vzhledem k specifickým poruchám žáků jsem upřednostnila takové působení, které je ohleduplným řešením jejich výchovně vzdělávacích potíží. Přestože se někdy jedná o cíle maximální, kterých nelze v našem školském zařízení vždy dosáhnout, je ale možné dlouhodobými záměry se jim přibližovat.⁵⁶

⁵² Drotárová Lucia, Asistent pedagoga, IPPP 2006, s. 66

⁵³ Müller O., Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii, Univerzita Palackého 1995, s. 25

⁵⁵ Pipeková Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998, s.56

⁵⁶ Machková Eva, Základy dramatické výchovy, SPN 1980, s. 30

Müller O., Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii, Univerzita Palackého 1995, s. 19

Z pohledu pedagogického bych ráda uvedla, že je možno v dramatickových činnostech spatřit:

- Příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití Zejména u žáků labilních, agresivních a v sociálním kolektivu méně přizpůsobivých.
- Poskytování prostoru k sebevyjádření. Napomoci žákům v hledání sebe sama.
- Povzbuzování a vedení dětí k tvořivosti. Rozvíjet schopnosti a zájmy dítěte.
- Příležitost pro vstřícnost a porozumění. Ukázat dítěti, jak by mohla být atmosféra lepší, co by mohlo zažít příjemného, jak může být součástí „něčeho důležitého.“
- Poskytování nových zkušeností. Mít radost s objevování svých možností.
- Rozvíjení fyzických a smyslových dovedností. Dosahovat úspěchu v každodenních činnostech. Zdokonalovat své schopnosti.
- Získávání sebejistoty. Učit se překonávat překážky. Vnímat sebe.
- Naučení se zvládat a řešit konflikty.⁵⁷ Může přinést pozitivní vliv nejen jedinci, ale celému kolektivu.

Výše zmíněné skutečnosti mě vedou k poznání, jakým cílům v dramatické výchově mohou své žáky vést a jaký vliv mohou každému svěřenému dítěti přinášet.

1.6.2 Členění metod dramatické výchovy

Pedagogové se občas mylně domnívají, že v pubescenci děti nevyhledávají hry a hrové aktivity. Přestože žáci v mé skupině upřednostňují hry soutěživé a hry pohybového charakteru, uvědomuji si, jak volbou činností dramatické výchovy mám možnost jejich zájmy rozšiřovat. Pro svou práci jsem upřednostnila Müllerovo členění metod uváděných v dramatickových výchovných pracích ve speciálním školství.

1. Metody průpravné

Patří k nim elementární cvičení a hry, jejich cílem je rozehrátí, uvolnění, soustředění, navázání kontaktu, motivace. Měly by tvořit průpravnou část k vlastnímu dramatu.

2. Metody dramatické

Bývají používány ve spojení s metodami průpravnými a doplňkovými, ale pouze ony jsou dramatické výchově vlastní. Musí být jasně vymezeno, kdy se pohybujeme ve světě reálném a kdy ve světě fikce.⁵⁸ Také evidentní musí být rozdělení rolí a vytýčení jejich

Müller O., *Dramika* (nejen) pro speciální pedagogii, Univerzita Palackého 1995, s. 20

Müller O., *Dramika* (nejen) pro speciální pedagogii, Univerzita Palackého 1995, s. 21

rámce. Metody dramatické výchovy mívají v praxi podobu různějších technik pantomimy, živého obrazu, rituálu, práce se zvuky a materiály. Jejich neodmyslitelnou součástí je následná slovní i jiná reflexe zážitků.

3. Metody doplňkové

Za doplňkové metody lze považovat malbu, kresbu, modelování, písemný projev, práci s materiály, hudební projev, sociometrii, brainstorming, synektiku. Právě ony jsou ve výchovně vzdělávací práci na mém pracovišti nejvíce zastoupeny. Ovšem jejich používání nemusí vždy znamenat plnění cílů dramatické výchovy, může se jednat o metody vycházející z požadavků jednotlivých pedagogů.

Jako pedagog si musím být vědoma, že při jednostranném a nevyváženém použití metod se mohu dostat do oblasti jiných zájmů, proto považuji za nutné zvážit všechna možná úskalí metod dramatickových výchovné práce.

1.6.3 Dramatická výchova ve školním prostředí

V současném školství dochází k otevřenosti ze strany základních škol vůči novým předmětům a činnostem nedirektivně působícím na žáky. Pokud se podaří vytvořit pozitivní ovzduší pro dramatickou výchovu, bývá často vnímána jako další estetická výchova. Avšak jen málo škol ji dokáže využít v celé škále jejího možného působení. Při hledání uplatnění dramatické výchovy (dále jen DV) na základní škole mě vyvstanou následující okruhy:

- DV jako vyučovací předmět
- DV jako součást jiných předmětů
- DV pomáhající v pedagogické diagnostice
- DV v terapii u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami
- DV jako samostatný zájmový útvar
- DV v činnostech školní družiny, školního klubu

Dramatická výchova se na některých základních školách stává rovnocenným **vyučovacím předmětem**, který bývá stanoven ve školním vzdělávacím programu a je realizován v hodinové až dvouhodinové dotaci školního týdne. Jako žádoucí vidím rozdělení počtu žáků na polovinu, tak jako u výuky cizích jazyků. Právě nižší počet ve skupině umožňuje realizaci širokého spektra aktivit a nejvhodnější působení na

⁵⁹ Müller O., *Dramika* (nejen) pro speciální pedagogy, Univerzita Palackého 1995, s. 22

osobnost dítěte. Uvedené tvrzení vychází z mých vlastních zkušeností s vedením malých sociálních skupin o počtu šesti až deseti dětí. Pokud při školních činnostech bývá kolektiv pohromadě, získává jedinečnou příležitost sdílení atmosféry sounáležitosti, což rozhodně přispívá k vytváření pozitivních vztahů.

Při hledání zajímavých aktivizujících činností ve vyučovacích předmětech je dramatická výchova jednou z možností, jak zpřístupnit výuku žákům jiným netradičním způsobem. Avšak si uvědomuji, že prolínání aktivit nemůže být zcela nahodilé. Mělo by směřovat k plnění pedagogických cílů pro děti srozumitelnými a přirozenými prostředky. V opačném případě může být příčinou vzniku chaosu a rozčarování. V praxi naší školy pedagogové DV využívají velmi spore. Příčiny mohou být v nepochopení principů dramatické výchovy, v nedostatečných znalostech oboru, ale teč v negativním postoji pedagoga vůči dramatickovýchovným aktivitám. Pokud však prokáži vhodnou návaznost aktivity na předmět, uvedu konkrétní účinky dramatických činností na žáky, ale také pokud se mi podaří vtáhnout pedagoga do děje dramatické aktivity, udělala jsem první krok k další možné realizaci dramatické výchovy ve vyučování.

Při práci asistenta pedagoga jsem často využila dramatických her a činností pro **pedagogickou diagnostiku**. Nejvíce jsem na začátku svého působení s problematickými žáky ocenila pochopení sociálních pozic a jejich fungování ve školním kolektivu. Dramatická výchova mi napomohla v hledání vhodného působení na svěřenou sociální skupinu. Umožnila mi vidět kroky k jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami.

I ve školním prostředí se můžeme setkat s dramatickovýchovnými činnostmi plnící **terapeutickou funkci**. Žáci se specifickými poruchami učení a chování jsou jedni z těch, kteří jsou vystaveni různým zátěžovým situacím a je nutné jim věnovat zvýšenou pozornost. Pomocí terapeutických dramatických činností je možné vést děti k poznání sebe sama, hledání svého místa ve společnosti druhých lidí, zkvalitňovat vztahy mezi nimi navzájem.

Školská zařízení přímo organizují rozmanité **zájmové útvary**, kde aktivně děti tráví svůj volný čas. Nejčastějším zájmovým útvarem na základní škole bývá **kroužek** ve spojení s dramatickou výchovou se nazývá Dramatický kroužek (v ZŠ Kladská, Praha 2), Tvořivá dramatika (v ZŠ Londýnská, Praha 2) nebo jde o **soubor** nesoucí název Dětský divadelní soubor (při ZŠ Pavlovská Brno). Na dalších zájmových

aktivitách se významně podílí základní umělecké školy, domy dětí a mládeže, soukromé podnikatelské subjekty (Agentura Kroužky). Podobně jako je pestrá nabídka zájmových aktivit, bývá pestrá i jejich kvalita. Situace ve školách v menších městech a v obcích se opírá o nastavené podmínky konkrétního prostředí a tvůrčí osobnosti pedagogů i nadšenců z řad jejich obyvatel.

DV ve školní družině na prvním stupni a ve **školním klubu** na druhém stupni základní školy přispívá k naplňování výchovně vzdělávacích cílů školského zařízení. Rozvíjí dětskou přirozenost a přispívá k rozvoji širokého spektra zájmů. Umožňuje aktivní účastí dítěte podílet se na kreativité, rozvoji celé jeho osobnosti, ale významně posiluje vazby mezi dětmi a pedagogem i mezi dětmi navzájem.

Vzhledem ke zmíněným podobám dramatickových práce na běžné základní škole bych ještě ráda uvedla citaci Evy Machkové, že: „*Obsahem dramatické výchovy je právě individuální a kolektivní lidská zkušenost...*”⁶⁰ (Machková 2004: 8)

V práci s problematickými žáky stojí v popředí mého zájmu ovlivnění jejich osobnostních nežádoucích vlastností - slabé vůle, lenosti, ale také rozvíjení percepce, komunikačních dovedností a pozitivních emocí. V sociální rovině usiluji především o vytváření prostředí kooperace a neagresivního chování ve třídě.

Vzhledem k přítomnosti dvou pedagogických pracovníků ve vyučovací hodině, kdy jeden je „pravou rukou“ druhého pedagoga, jsou obtížné situace lépe zvládnutelné. I z těchto důvodů se stává práce velmi náročnou na přípravu a vede mě k soustavnému promýšlení každé části hodiny s ohledem na určitá omezení, která jsou dána specifíčností našich dětí. Při nevhodně zvolenému tématu, při neadekvátní reakci některého ze žáků, rozmrzelé náladě kolektivu se může aktivita a s ní spojený efekt, minout účinkem. Považuji za důležité, abych si byla vědoma těchto skrytých úskalí.

⁶⁰ Machová Eva, Jak se učí dramatická výchova, 2004, s. 8

1.6.4. Profesní a osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Každý pedagog musí **mít na paměti specifika svých svěřenců**. Emoce jsou pro žáky velmi významným hodnotícím prvkem, signalizujícím důležitost získaných poznatků. Pro dítě se stává vlastní zkušenost z dramatické hry skutečně silným odrazovým můstkem k dalšímu osvojování nových poznatků, a to zejména díky vhodně stimulovaným poznávacím a emotivním funkcím.⁶¹

Těžiště pedagogické práce asistenta pedagoga v dramatické výchově je rozvíjení individuálních schopností žáků, korekce chování, prožívání a postojů emocionálně nevyrovnaných jedinců, napomáhání k získání vědomostí o sám sobě. Současné cílenými činnostmi usiluje o zlepšení atmosféry v sociálním skupině.

Jaké jsou kladeny nároky na asistenta pedagoga?

- Nároky na odborné vzdělání a celoživotní sebevzdělávání

S ohledem na zřetel individuality každého jedince, považuji za nezbytné **studium pedagogických, psychologických pramenů a literatury věnované tvořivé dramatické výchově** a soustavné ověřování **získávaných zkušeností v praktických činnostech**.

Při úvaze nad osobnostními předpoklady, jež zahrnují celý komplex požadavků na fyzickou a psychickou vybavenost nutnou k úspěšnému zvládnání této profese, bych zdůraznila pozitivní vztah k dětem a následující hlediska.

- Prosociální ladění

Prosociální chování obnáší vstřícnost k ostatním, respektování jejich potřeb. Rozvoj tohoto chování je podmíněn schopností ovládat agresivitu a dosažení určitého stupně empatie.⁶²

- Empatie

Znamená uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.⁶³ V pedagogické činnosti je nezbytným vkladem, bez kterého by mé povolání asistenta pozbývalo smysl. Od asistenta pedagoga se očekává značná dávka altruismu, vnitřní potřeby pomáhat druhým. Ona schopnost je spjata s morálními předpoklady, čestností, pravdivostí a snahou být vhodným vzorem k následování.

Müller O., Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy, Univerzita Palackého 1995, s. 27
Vágnerova Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996

Fmcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 58

Komunikační schopnosti

Verbální i neverbální způsoby komunikace jsou intenzivně žáky vnímány. Nezbytnou výbavou pedagoga v dorozumívání se žáky je jeho hlas a řeč. Nepříjemná mluva, vada řeči, cizí přízvuk, ale i skákání do řeči, opravování, odbíhání od tématu způsobují problémy v komunikaci. Asistent pedagoga bývá žáky pozitivně hodnocen, pokud snadno navazuje kontakt se žáky, je trpělivý a pohotově řeší vzniklé situace.

- Kreativita

Jako duševní schopnost, jež se projevuje nalézáním nových nezvyklých řešení je pro pedagogické pracovníky zásadním předpokladem. V dramatické výchově je nepostradatelnou součástí pedagogického působení.

- Odpovědnost

Není možné chovat se laxně ke svěřeným žákům. Asistent pedagoga je přímo odpovědný za naplňování výchovně vzdělávacích cílů v souladu s pokyny s uvedenými v náplni jeho pedagogické práce. Zároveň je přímým účastníkem aktivit a podílí se na vytváření pozitivní integrační atmosféry ve své sociální skupině.⁶⁴

Odolný vůči syndromu vyhoření⁶⁵

Vhodnými **relaxačními technikami** (autogenní trénink,⁶⁶ progresivní relaxace⁶⁷) **kompensuje vzniklé zátěžové situace**. Právě dramatická výchova umožňuje využít mnohá cvičení (Příloha 3), která zbavují únavy nejen žáky, ale i samotného pedagoga.

- Kooperativní osobnost

Svým demokratickým stylem řízení umožňuje vytvářet klima spolupráce nejen v interakci asistent pedagoga - žák, asistent pedagoga - skupina žáků, ale podílí se na kooperaci dětí navzájem a v širším slova smyslu i s dalšími účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

⁶⁴ Poznámky z kurzu pro asistenty pedagoga, konaného v Institutu pedagogicko psychologického poradenství pod vedením PhDr. Hany Palátové v říjnu až prosinci 2007

⁶⁵ Burnout efekt (z angl. vyhoření) Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí.

⁶⁶ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 26

Soubor metod, které umožňují relaxaci, koncentraci. Prostřednictvím zacílené relace svalu se navozuje psychická relaxace. Má bohaté psychoterapeutické použití.

⁶⁷ Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 2003, s. 22

Relaxace podle Jacobsona je založena zejména na systematickém napínání a uvolňování kosterního svalstva, což vede rovněž i k psychickému uvolnění. Rozdíly oproti autogennímu tréninku lze spatřit zejména v tom, že v progresivní relaxaci je rozhodujícím faktorem aktivita (napětí svalů), což má za následek hluboké uvolnění. Autogenní trénink je zaměřen spíše na uvolnění pomocí autoinstrukcí a pohroužení do sebe. Výhoda progresivní relaxace spočívá ve skutečnosti, že jeho zvládnutí je méně obtížné a relaxace se většinou dosahuje v kratší době. <http://www.relaxuj.cz/>

1.6.5. Význam dramatické výchovy při integraci

Zabývám se integrací, která se váže na výchovně vzdělávací instituci - školu. Jedná se o vytvoření takových podmínek, které umožňují začlenění jedince do stávajícího běžného školského systému. Školské zařízení, více než-li v minulosti, vychází ze specifických vzdělávacích potřeb žáků s postižením.

Prostředkem k integraci⁶⁹ dítěte do kolektivu jiných dětí mohou být cílené dramatické aktivity. K představení nového žáka se mi osvědčily seznamovací hry DV, které uvádím v praktické části své práce. Jsou pro mě jednou z možností, jak příjemně dítě přivítat a zároveň „prolomit ledy“ u váhavých dětí. Pokud se skupina příliš nezná nebo se děti schází po letních prázdninách, napomáhají mi také činnosti typu „tužka - papír,“ ale pracuji i s rytmickým cvičením, pohybem v prostoru a využívám hry rozmanitých druhů zaměřené na vytváření pozitivních vazeb ve školním kolektivu. Právě **posílení vzájemných vztahů** je jedním z cílů, který jsem si při své dramatické výchovné práci vytýčila.

Během téměř dvouleté práce v sociální skupině integrovaných žáků došlo za použití metod dramatické výchovy a kooperativního přístupu ve výuce k zlepšení vztahů mezi dětmi. Nově příchozí žáci jsou samotnými členy skupiny vybízeni ke spolupráci a vztahy přátelství se posouvají i mimo rámec školy. Pokud se vyskytne konflikt, řešíme jej individuálně. S odstupem času se může problematická situace stát námětem pro naši společnou DV. Rozmanité afektivní stavy integrovaných žáků v poslední době ve škole ubývají. Labilita některých jedinců se s věkem na intenzitě snižuje. Její projevy bývají velmi individuální. Neprojevuje se však takovými atakami jako v minulosti. Děti lépe dokáží situaci předvídat. Osvědčil se mi klidný trpělivý přístup se zájmem o problémy dítěte. Někdy žáci nechtějí o potížích hovořit, proto nabízím aktivity, jež mohou být dítěti příjemnější. Jiní žáci přijdou, když pomoc nutně potřebují.

Posktt amilla, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998, s. 14
škol v T, V h o d n ý C h p ř í s t u p ů a z a p o j e n í ž á k ů s e s p e c i f i c k ý m i v z d ě l á v a c í m i p o t ř e b a m i d o b ě ž n ý c h
P i n w C , p r o s t ř e d í s p o č í v á v ú s í l í d o s á h n o u t s t a v u , k t e r ý s e p o v a Ź u j e z a i d e á l n í .
peKova Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998, s.14

1.7. Závěrečný souhrn

Děti se specifickými vzdělávacími potřebami se ocitají v naší škole v situaci, kdy mohou prostřednictvím adekvátně vytvořeného školního prostředí, zvoleným cíleným pedagogickým postupům a vhodně připraveným pomůckám lépe vnímat a vyjadřovat se a cítit se příjemně. Což se odráží i na kvalitě jejich školního výkonu. Zejména vhodnou volbou pro mé žáky je tvůrčí práce, která je začne strhávat, zasahuje jejich mysl a zároveň u nich dochází k vnitřnímu emočnímu obohacování. Někdy je přirozeně třeba dětem pomoci, podnítit zájem, povzbudit je, jindy zase, se snažím odlehčit jim od tíhy bolestivých zážitků či křivd.

Jak mohu pomoci žákům se specifickými vzdělávacími potřebami jako asistent pedagoga? Své poslání vidím v kladení takových nároků, kde by se mohli mí svěřenci zlepšovat. Snažili se či usilovali o jejich splnění, ale zároveň vnímali vzdělávání jako motivující nikoli frustrující lidskou činnost. Tento úkol vyžaduje velké osobní nasazení a odhodlání čelit nepříznivým podmínkám.

Podobně jako kooperativní metody ve vyučování nabízí dramatická výchova více šancí na úspěch dětem s různými edukačními problémy.⁷⁰ Působením prostředků dramatické výchovy se aktivizují poznávací procesy, zvyšuje se kvalita vnímání, rozlišuje se druh představ o okolním světě. Zvětšuje se okruh zájmů všech účastníků. Dochází k rozvoji diferenciaci emočního prožívání a tím se obohacuje citový život člověka. Vlastní aktivní účast v dramatické výchově vede k rozvoji osobnostních dovedností a návyků, které přispívají k celkovému obohacení života dítěte.⁷¹

⁷⁰ Slavík Miroslav, Cesta k divadelnímu tvaru s dětským kolektivem, IPOS 1996, s. 5

⁷¹ Krejčířová Olga, Estetická výchova mentálně retardovaných, Netopej 1998, s. 29

2. PRAKTICKÁ ČÁST

⁴⁹2.1. Charakteristika prostředí

Na tomto místě bych ráda uvedla stručnou **charakteristiku pedagogického prostředí**, které na všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu v našem školním zařízení přímo působí.

Základní škola, kde pracuji, je svým charakterem rodinného typu, o čemž svědčí existence pouze jediné třídy v každém z ročníků. Nespornou výhodou pro pedagogy je skutečnost, že umožňuje lepší poznání dítěte i z jiného ročníku.

Škola je zařazena Státním zdravotním ústavem mezi Školy podporující zdraví. Plnění tohoto programu vyžaduje každoroční aktualizaci, kterou zajišťují koordinátoři zdravé školy, pedagogové a vedení školy. Smyslem tohoto programu je výchova dětí ke zdravému životnímu stylu. Důležitá je i psychická pohoda žáků, podpora utváření pozitivních mezilidských vztahů. Naše základní škola také vede žáky k průběžnému zapojování do školních, okrskových kol soutěží, turnajů a olympiád. Ve výchovně vzdělávacím procesu škola zařazuje nové vyučovací metody a formy - projektová výuka, problémové metody, samostatná práce, svobodná tvůrčí práce, používá prvků dramatické výchovy, podílí se na realizaci celoškolských projektů. Zvláštní pozornost věnuje práci s méně úspěšnými žáky. Za stěžejní rys pojetí Zdravá školy vnímám respektování osobnosti dítěte, posilování jeho zdravého sebevědomí, podněcování jeho všestranné aktivity prostřednictvím vytvořeného pozitivního prostředí.

Jako zainteresovaný pedagog se snažím vnést nové metody a formy do výuky, proto za podstatné považuji splnění podmínky, kdy: *„Každý učitel může a má výběr látky i metody zvolit podle potřeb konkrétní třídy, a respektovat tedy fakt, že každý jedinec ve třídě má své individuální vlastnosti i potřeby a že svou individualitu má každá skupina, každá školní třída.“*⁷² (Machková 2004: 27) Nejen koncepce Zdravé školy, ale právě podmínky „rodinného“ prostředí přímo vybízejí k realizaci dramatické výchovy v mnoha aktivitách žáků. Zároveň však vnímám i negativní stránky mého pracoviště, především postrádám kvalitní kooperaci na všech úrovních edukace, lepší prostorové a materiální zázemí pro činnosti, velmi málo možností pro kreativní realizaci dramatickových aktivit při vyučování.

⁷² Machová Eva, Jak se učí dramatická výchova, 2004, s. 27

Charakteristika svěřené sociální skupiny

Kromě vnějšího prostředí školy, jež všechny účastníky obklopuje, tvoří důležitou část prostředí sociální. Konkrétně se jedná o kolektiv žáků šesté třídy.

Formální sociální skupina je problémovým kolektivem od samého počátku nástupu povinné školní docházky. Během docházky na 1. stupeň základní školy se u této třídy obměnily tři třídní učitelky. Nejisté vedení a neřešení vzniklých problémů ztížilo situaci dalším příchozím pedagogům. Nyní je ve třídě 17 žáků, z toho 7 dívek a 10 chlapců. **Složení sociální skupiny je velmi rozmanité.** Ve třídě jsou zastoupeni také tři cizinci - Bělorus, Slovák, Čiňanka, tři romské děti, ale hlavně žáci s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení, zdravotním oslabením, vyžadující specifický přístup při výchově a vzdělávání. Byť se jedná o běžnou základní školu je počet problémových žáků na jednu třídu vysoký. Z těchto důvodů není mou pracovní náplní asistenta pedagoga péče pouze o jediného žáka, nýbrž běžně pracuji se všemi žáky vyžadujícími individuální péči a pomoc při vyučování.

Jak už na současných školách bývá, převažuje u žáků **pasivita**, která se v naší třídě projevuje v laxním přístupu k jednotlivým předmětům, nechutí se na jednotlivé hodiny připravovat, nemluvě o vytvoření „něčeho navíc pro ostatní.“ Dalším úskalím je **labilní citové chování**. Zejména je dáno osobností žáka, ale podílí se na něm i další činitelé - sociální skupina, pedagog a jeho způsoby výuky, momentální atmosféra ve třídě. Jako asistent pedagoga se zabývám projevy souvisejícími se **sociálně patologickými jevy**, které dětem v příznivém rozvoji osobnosti nesvědčí. Největší obtíže žákům činí *agresivní projevy*, které se projevují ve vyučování špatnou kooperací ve skupině, verbálními vulgárními útoky na spolužáky. O přestávkách nevhodným chováním a vandalismem. Druhým závažným jevem je *neplnění školní docházky*. Někdy se podaří odhalit příčiny zcela přesně a při vhodném působení i na rodinu žáka se dalším potížením může zabránit. Jindy se však potýkám s rodiči, kteří doslova žákovi „umetají cestičku“ a v nežádoucích absencích jej podporují. Nežádoucí jevy ve třídě jsou řešeny se školním metodikem prevence. Kromě něho také velmi úzce spolupracuji s dětským psychologem, který do školy pravidelně dochází z pedagogicko-psychologické poradny. Za nezbytnou považuji spolupráci se zákonnými zástupci dítěte.

Pedagogická charakteristika svěřených žáků

Z diagnostiky provedené dětským psychologem v poradenském zařízení vyplynulo, že čtyři žáci měli uvedenou diagnostiku lehké mozkové dysfunkce. V současnosti je uváděno u třech z nich **ADD (deficit pozornosti)** a u jednoho žáka **ADHD (deficit pozornosti spojen s hyperaktivní poruchou)**. K hlavním symptomům, jež tato znevýhodnění provází, patří nedostatečně dlouhá pozornost. Žáci neustále žádají pedagoga o pomoc. Obvykle nejsou schopni dokončit zadaný úkol. Jeden den dítě pracuje výtečně, ale druhý den vše zapomene. Je schopno lépe odpovědět verbálně, ale psaný projev je nesrovnatelně horší.

U nově příchozí žákyně byly uvedeny v diagnostice **snížené mentální schopnosti**, které neumožňují dívce zvládat běžné úkony ve vyučování. Protože přistoupila do třídy ve druhém pololetí, teprve hledáme vhodné metody pro zvládnutí učiva. Jako závažnější shledávám **elektivní mutismus**,⁷³ jenž se projevuje v narušené komunikaci ve školním prostředí. Obtížně se vyjadřuje v komunikaci s pedagogy, ale i s dětmi. V domácím prostředí, jak vyplývá s rozhovoru s rodiči, však potíže nebývají.

Kromě výše uvedených poruch se svěření žáci potýkají se **specifickou poruchou učení**, jenž znamená, že dítě obtížně chápe to, co vidí nebo slyší, nebývá schopno bez obtíží rozumět psanému nebo mluvenému výkladu. Ze specifických poruch učení ve svěřené skupině uvádím **dyslexii**. Obtíže žákům činí porozumění psanému textu, který je nezbytný ve většině předmětů. Dva žáci se potýkají s **oslabenými matematickými schopnostmi**, ale nejedná se o dyskalkulii. Většina dětí má však **problémy s komunikačními dovednostmi**. Tyto obtíže se hlavně projevují ve špatné orientaci v textu, v nepochopení učivu, ve verbálním projevu, v neschopnosti dlouhodobé koncentrace. Za důležité považuji spoluvytváření pozitivních vzájemných vztahů v kolektivu, kde je koheze narušena. Právě s těmito faktory musím při své pedagogické práci počítat a přizpůsobit jim jednotlivé činnosti ve vyučování.

Není možné stanovit jednotný postup, jenž by účinně působil na všechny druhy těchto poruch. Ke každému dítěti musím přistupovat individuálně. Proto reedukace je věnována posilování jednotlivých problémových oblastí. Prostřednictvím dramatických výchovných aktivit jsem objevila skryté možnosti svých žáků, znovu nalezenou radost z učení i u těch jedinců, kde jiné metody práce dlouhodobě neuspěly.

Ztráta řeči, vázaná na určitou situaci

Pipeková Jarmila, Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido 1998, s. 73

2.2. Specifika působení

Pro lepší pochopení mé práce na 2. stupni základní školy uvádím v přehledu činnosti, které jako asistent pedagoga každý týden v zaměstnání vykonávám.

Příprava k pedagogickému působení na začátku školního týdne

Na úvod každého pracovního týdne, před začátkem vlastního vyučování, probíhá **pravidelná konzultace** s třídním vyučujícím i ostatními zainteresovanými pedagogy. Zde jsou probírány důležité momenty uplynulého týdne, které ovlivnily školní výkon konkrétního žáka. Je zde dohodnuta případná cesta k nápravě, odpovědnost za připravené činnosti a naznačena vhodná strategie pro individuální pedagogické působení. Do dialogu vstupují i další pedagogové, kteří vyučují ve třídě ostatní předměty. **Vzájemná kooperace a jednotnost v pedagogickém působení** jsou základním kamenem úspěchu. Na základě svých poznámek, které o průběhu pedagogické práce zapisuji, hodnotím účinnost použitých metod a reakce, chování jednotlivých žáků.

Dříve než začne první vyučovací hodina, vstupuji do třídy a probírám s dětmi jejich zážitky z víkendu. Na začátku každého pracovního týdne zmíněným **pozitivním laděním** před první vyučující hodinou provádím „nastartování žáků“ na školní činnost. Avšak si uvědomuji, vzhledem k akceptování režimu dne, že bývá první pondělní hodina pro žáky náročná. Někomu stačí deset minut, jiní žáci potřebují celou první hodinu k aktivní činnosti ve vyučování. Dle mých zkušeností s křivkou unavitelnosti, nastává u dětí prudký pokles pátou vyučovací hodinu, což bývá před obědem. Z tohoto důvodu většinou skladba vyučovacích předmětů odpovídá křivce únavy. Problematické předměty matematika a český jazyk, bývají řazeny do prvních vyučovacích hodin. Po nich následují ostatní předměty. Na konci školního dne mívají svůj prostor výchovné předměty, které žáci mají, až na výjimky, rádi.

Při své přímé pedagogické práci vycházím z dohody s vyučujícím pedagogem. Volím přiměřené metody a pomůcky. Kromě motivace žáka k učení, používám rozmanitých prostředků k udržení jeho pozornosti. Právě s udržením pozornosti, percepce sluchovou i zrakovou, ale také s kooperací mají žáci největší potíže. Kromě specifických poruch učení hrají důležitou roli vnitřní faktory jedince - únava, zájem o probírané látky, ale i vnější činitelé, kteří působí na daného žáka - prostředí školní třídy a sociální vztahy v kolektivu.

Ranní příprava

K mým přínosům práci asistenta pedagoga, tak jak ho vnímám já, patrně samostatné dlouhodobé vedení žáků. Jedna z činností, kdy jsem celé pojetí obsahu hodin vymyslela a obhájila vedení školy, jsem nazvala „**ranní příprava.**“

Rodičům žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jsem adresovala vysvětlující dopis, kde se měli svým podpisem vyjádřit k výuce v uvedeném čase a k plánovanému obsahu hodin. Byla jsem překvapená, že všechny ohlasy na dopis byly kladné a podněty rodičů k výuce jsem v hodinách zohlednila.

Název „ranní příprava“ napovídá, že jsou aktivity vedeny před zahájením vlastního vyučování, tj. od 7,00 hodin ráno. Výuka probíhá dva dny v týdnu. Takto zvolený čas není náhodný. Vychází z mého poznání, že na školní vyučování se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami potřebují vhodným způsobem naladit. Smyslem mé práce je zodpovědně poskytovat i méně úspěšným žákům příležitost k rozvíjení kognitivních schopností, žádoucích emocí, vzájemných vztahů, pozitivního ladění odpovídajícím přirozeným způsobem.

V čem spočívá význam uvedené činnosti?

Pokud budu uvažovat **v rovině obsahové**, jde o systematický propracovaný program, který není možný realizovat se žáky při běžné výuce. Svými postupy, možnostmi a individuální prací napomáhá k rozvoji potencialit jednotlivých žáků. Každá lekce je předem připravena a zacílena s ohledem na specifičnost ke konkrétnímu dítěti s konkrétním problémem. Každé lekce se účastní počet maximálně šesti žáků. Vzhledem ke specifickým zvláštěm každého účastníka programu považuji tento počet za dostatečný.

Ve způsobu pedagogického vedení preferuji neformální demokratický způsob vedení. Dokonce vyhledávám momenty, kdy z role pedagoga přecházím do role partnera dítěte. Těmito výše uvedenými skutečnostmi je naše kooperace vřelejší, ale pro všechny účastníky se stává zároveň odpovědnější.

V rovině metodické s ohledem ke zvoleným formám jsou využívány metody dramatické výchovy a metody kooperativního vyučování. Na rozdíl od školního vyučování má hodina volnější průběh, který je převážně zaměřen na konkrétní potíže žáků. Vzhledem k obsahu výuky převažují individuální a skupinové formy činnosti.

Svá specifika má i **rovina hodnocení**. Upřednostňuji pozitivní hodnocení s vyzdvížením těch skutečností, popř. překážek, které musel žák překonat. Zároveň považuji za nezbytné před skončením aktivit provést hodnocení samotným dítětem.

Praktická ukázka hodiny „ranní příprava“

„ Co děti dělají je pro ně mnohem důležitější než co vidí a slyší. “ (Winifred Wardová)

Pozdravení

S každým dítětem se pozdravím, popřípadě se zeptám, co příjemného zažilo, zda nám chce o sobě něco sdělit... Tento zájem o děti není strojený, ale napomáhá mi v mé práci při hledání odpovědí na možné příčiny změn v chování dítěte.

Pozitivní ladění

Začátek lekce je věnován činností dramatické výchovy. Rozehřátí proběhne v relaxační místnosti, která je pro naše pohybové aktivity vhodně vybavena. Obvykle volím pohybovou aktivitu, která je mým žákům blízká. **Mravenčí honička**, kdy se mohou žáci pohybovat pouze „mravenčími“ kroky, umožní odreagování, uvolnění atmosféry. Ačkoli trvá několik minut (ne déle než 3-5 minut), stává se zároveň průpravným cvičením k dalším dramatickým aktivitám.

Hra v roli

Následuje sezení v kruhu na koberci, kde jsou žáci jsou motivováni: *„Představte si, že jste **mravenci v mraveništi**. Říká se, že mravenci jsou pilní a pracovití a každý dělá svou práci. Ta vaše práce spočívá v předvedení nějaké pracovní činnosti mravence. Nebudete mluvit, ale pantomimicky vyjádříte, co děláte.“* Všichni žáci najednou předvádí, co vymysleli. Na pokyn „stop,“ se zastaví v pohybu, ztuhnou jako sochy. Motivace pokračuje slovy: *„Koho se dotknu dlaní na rameno, ten opět ožije a pokračuje v činnosti.“* Následují individuální výstupy pantomimy a ostatní hádají, co který mravenec předvádí.

Zakončení

Považuji za přirozené zakončení této části, když se uskuteční opět v kruhu na koberci. Žáci sdělují své pocity, které prožili v roli mravence. Zároveň se převedené pracovní činnosti staly námětem rozhovoru nad pomocí rodičům v domácnosti.

Vlastní komentář: V ranní přípravě zařazuji pokaždé v úvodu činnost, která napomůže žákům ve vlastní práci. 10-15 minut, které věnuji úvodním činnostem, se mi vrací lepší pozorností a chutí pracovat. Při dobrém pracovním výkonu mohou být odměněny další zajímavou činností. Žáci přechází do učebny, kde všichni sedíme u jediného stolu. Každý hovoří o tom co se mu podařilo v hodině matematiky, ale přiznává i své chyby. Sebehodnocení v činnostech méně příjemných bývá velmi stručné. Vyzdvihuji snahu zlepšit se, pochopit matematické operace i domácí přípravu. Moji žáci potřebují pozitivní zpětnou reakci a poznání, že i oni mohou docílit úspěchu.

Ranní příprava je svým obsahem také určena k vyrovnání nedostatků ve výuce, proto následuje „nápravná“ nedramatická činnost k předmětu - **Matematika** - desetinná čísla

Cíl hodiny: Procvičení operací s desetinnými čísly, pohotové myšlení, kontrola správnosti příkladů, zlepšení problémů soustředění, pozornosti, matematických úkonů.

Pomůcky: Číselná osa, psací potřeby, papír, připravené příklady.

Motivace: Hra na soustředění a naladění žáků.

Žáci mají si zapamatovat během 3 minut řadu 10 čísel ve stejném sledu. Po uplynutí doby 1 minuty, číselnou řadu uschovám. Na můj pokyn žáci píší, která čísla si zapamatovali. Následuje kontrola ve dvojicích. Pochválím či povzbudím všechny účastníky aktivity. Tato didaktická hra na soustředění předchází hlavní části.

Postup: Opakování - Co jsou to desetinná čísla, žáci mají uvést konkrétní příklad.

Vysvětlit pojmy a ukázat z připravených kartiček jednotky, desítky, stovky či desetiny, setiny.

Vypsát konkrétní příklady.

Barevně zakreslit do připravené číselné osy.

Procvičování násobení a dělení desetinných čísel 10,100,1000,10000.

- Vypočítání připravených příkladů.
- Rozbor chyb a zdůvodnění správnosti.
- Zadání individuálních úkolů.

Hodnocení: Za převedenou práci zapisuji žákům „smajlíky“ nebo „mračouny.“ Jejich úsilí a snahu odměňuji dle dohody s vyučujícím i známkou za práci v hodině.

Reflexe: Počáteční nesnáze u žáka se sníženou schopností pro matematické operace a s diagnostikovanou poruchou pozornosti se částečně vyrovnaly ke konci hodiny. Přesto jeho pracovní výkon byl velmi slabý. Mírné zlepšení v pochopení matematických úkonů

nastalo při předložení konkrétních příkladů na číselné ose. U tohoto žáka chybí základní matematická orientace a některé početní úkony se musí opakovat z mnoha úhlů, aby si je žák důkladně zafixoval. Zatímco ostatní účastníci dokázali na konci hodiny téměř bezchybně interpretovat zadané příklady, u tohoto chlapce je i malý krůček k pochopení probírané látky vždy úspěchem

Práce ve vyučování

V přímých činnostech ve výuce vycházím z předešlé dohody s vyučujícím pedagogem. Jestliže potřebuje dopomoc jiný žák třídy, přicházím pomoci i jemu. Pracuji s dítětem individuálně, ale dochází i na skupinovou činnost, která mi umožňuje zapojit svěřené žáky rovnoměrně. Při skupinové práci, pokud mám příležitost, použiji dramatické a pomáhající činnosti. Třeba hru na soustředění. Obvykle se žáci dožadují pokračování činnosti. Nejprve jsem se domnívala, že se chtějí problematickému učivu vyhýbat, ale hry i v tomto věku žáky skutečně baví. Samotné soustředění berou jako vedlejší produkt. Avšak si uvědomují stejně jako já, že vzhledem k nastavené příjemné atmosféře je školní práce snazší.

Často na hodinách zastupuji nepřítomné pedagogy. Vzhledem k charakteru předmětu se snažím do něho vnést prvky dramatické výchovy. U výchovných předmětů se příležitost přímo nabízí, ale zkouším i zcela netradiční využití. Jedním z nich byla hodina fyziky s výukou veličiny síly, kde jsem se dramatickou výchovou pokusila zapůsobit na představitost žáků a navodit příjemnou atmosféru při výuce.

Fyzika - síla

Cíl: Rozvoj představitosti, myšlení, pohybových schopností, skupinové prožívání.

Postup: Na začátku vyučování jsem sdělila žákům téma hodiny. Rozhovorem: „*Kde se můžete setkat spojmem síla?*“ Jsem získávala rozmanité odpovědi, které nenechaly na sebe dlouho čekat. Objevily se příklady téměř poetické (síla lásky, síla pěsti). Protože žáci byli dobře naladěni, zkusila jsem je rozdělit na tři skupiny podle řad lavic. Každá skupina měla zadaný krátký úkol, který vyžadoval soustředění a pozornost. Poté jsem První řadě řekla, že si má představovat vánek, druhá řada vítr a třetí řada vichřici. Žáci mají pomocí ruky bez verbálních projevů dle pokynů ztvárnit uvedenou skutečnost. Tlesknutím jsem je zastavila. Ukázala na jinou řadu ta pokračovala ve ztvárnění přestav. v druhé fázi se objevuje různě silný účinek větru u všech skupin naráz.

Reflexe: Nečekala jsem, že všichni se intenzivně a přesvědčivě do aktivity zapojí. Žáci reagovali na má gesta a tlesknutí, někteří se snažili vystoupit z lavic, aby docílili výraznějšího efektu. Jedinečná aktivita, která mé svěřence strhla fantastickým způsobem, že jsem na sílu větru navázala předvedením síly vlnky, vlny, mořské bouřlivé vlny. Jako variaci jsem přehodila řady, aby se v intenzitě prožitku vystřídaly. Demonstrace síly byla bezvadná a žáci ji chtěli opakovat i při jiných vyučovacích hodinách.

2.3. Cíle DV u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Ve své pedagogické práci jsem si vytýčila cíle, ke kterým bych prostřednictvím dramatických výchovných činností chtěla své žáky vést. Jsou rozděleny do dvou oblastí.

1. Oblast sociálního rozvoje

- Vést žáky k pozitivnímu vnímání okolního světa.
- Tolerantní přístup k druhým lidem.
- Vytvářet atmosféru pohody.

2. Oblast osobnostního rozvoje

- Rozvíjet percepce.
- Zlepšit sebehodnocení žáků.
- Překonávat obtížné situace.

1- Oblast sociálního rozvoje

Vztahy ve skupině, jejich fungování a kvalita, zapojení pedagoga do skupiny jsou obsahovou součástí dramatické výchovy.⁷⁴ Pracuji s dětmi, které se nacházejí v období puberty. Jejich vnímání okolního světa je velmi kritické a vychází z vývojových a individuálních zvláštností každého jedince. Ve snaze pozitivně ovlivnit jejich vzájemné vztahy jsem zařadila několik skupinových činností. Avšak prostřednictvím dramatických výchovných aktivit jsem s úspěchem vyzkoušela aktivity v následujících okruzích.

⁷⁴ Machková Eva, Metodika dramatické výchovy, ARTAMA 1992, s. 21

Seznamovací aktivity DV

Při seznámení s novým dítětem, které se stalo členem skupiny je možné použít

hru Tipovačka.

Cíl: Seznámení s novým dítětem, ale možno i s pedagogem, uvolnění napětí, pozitivní ladění, empatie.

Pomůcky: Tužka, papír.

Postup: Předem si připravím seznam otázek, jejichž odpovědi mají děti odhadnout. Děti na ně na svém papíře mají odpovědět. Odpovědi pouze typu ano nebo ne. Otázky mohou být například typu *Mám sourozence? Pracuji rád na PC? Bydlím v paneláku nebo ve starém domě? Mám doma zvíře?...* Po přečtení všech otázek zjišťuji, jak děti odpovídaly. Poté jim sdělím správnou odpověď.

Reflexe: *Kolik jste měli správných odpovědí? Podle čeho jste volili svou odpověď? Stává se vám, že se daří na první pohled někoho uhodnout?*

Seznámení jmény vytleskanými do rytmu celé skupiny. Umožňují dítěti představit se po svém, ale také cítit se součástí kolektivu.

Seznámení - hra na tělo - odpověď na otázky *Co máš rád? Kam bys jel na výlet?*

Seznamovací činnosti vedou k překonávání počátečních bariér vnímání druhého člověka. Umožňují svým žákům uvolnit se, odreagovat od napětí, poznat společné zájmy a učit se tolerovat rozdíly spolužáka. Zároveň vytváří pozitivní klima třídy.

Oblast nsohnnstního rozvoje

Každé dítě je osobnost. Má své specifické zvláštnosti, se kterými jako pedagog musím počítat. Pozitivní vliv na žáky mají dramatické hry a cvičení. Stávají se prostředkem vytvářejícím pozitivní klima ve skupině. Nově příchozí děti se specifickými vzdělávacími potřebami očekávají od svého okolí porozumění. Někdy reagují na nepochopení a neúspěch smutkem i obavami. Dokonce strach u některých žáků může dosáhnout značné intenzity přerůstající ve fobii. Projevy strachu mají dítě varovat před nebezpečím, ale mohou také působit paralyzujícím účinkem na vzdělávání.

Volbou dramatických aktivit jsem se pokusila překonávat dětský strach ve školním prostředí a navodit pozitivní klima skupiny. Pro úzkostně laděného žáka, ale zároveň všem dětem ve třídě, jsem připravila činnosti, kde formou dramatických her a cvičení, nabývají příjemných pocitů jistoty, kladného sebehodnocení.

Překonání úzkostí

Vlaky ve třídě

1. Po krátké motivaci nejprve žáci udělali zástup, ruce položili na ramena spolužáka před sebou. První žák v řadě představoval lokomotivu, všichni ostatní zavřeli oči. Lokomotiva vezla vagóny do záměrně vymyšlených stanic. (Nádraží Bubny - žáci zabubnovali na rameno spolužákovi, nádraží Skoky - žáci udělali tři skoky na místě, nádraží konečná stanice - zastavili se, otevřeli oči).
2. Při následné akci se děti rozdělily na tři vlaky a opět zavřely oči a nechaly se vést lokomotivou. Tentokrát měnily rychlost podle mých pokynů. „*Jede pomalý motorový vlak Bechyňka. Jede osobní vlak na Benešov. Jede rychlík do Brna.*“ Na žádost dětí jsem přidala velmi rychlý vlak Pendolino do Ostravy.
3. Jako poslední jsem připravila žákům nástrahy železniční trati. Lokomotiva musela reagovat na překážky a tlumočit pohybem vše vagónkům.
4. Následovalo společné sezení v kruhu, kdy jsme sdělovali své pocity a postřehy v této činnosti.

Subjektivní hodnocení

Mít zavřené oči a nechat se vést činí dětem s postižením potíže. S tímto faktem se záhy velmi dobře vypořádaly a uvolnily se pro navazující akce. Maximálního soustředění dosáhly děti při rozdělení vlaků. Výtečně reagovaly na mé pokyny. Nástrahy na železnici měly snahu obejít. Každá lokomotiva si počínala rozdílně a originálně. V závěru jsem pocítila uvolněnou a příjemnou atmosféru, kde si všichni postupně sdělovali zážitky a reagovaly i na odpovědi spolužáků.

Vláčky

Navazují na předešlou činnost, kdy se aktivita skupiny přesouvá na dvojice žáků. Za vhodné považují pro činnost změnit prostředí. Vyzkoušela jsem vláčky v relaxační místnosti i na školním hřišti.

- 1- Žáci se rozdělí do dvojic a obrátí se čelem k sobě. Dotýkají se prsty na ruce. Jeden z dvojice je lokomotiva a druhý představuje vagón a ten má zavřené oči. Na pokyn vyjíždí ze stanice a pohybují se prostorem, aby se nesrazili. Rychlost udávám slovními pokyny, které znají z předchozí lekce. Následuje výměna rolí.
- 2- Změnou v pokynech se snažím docílit posílení sluchové percepce. Žáci se pohybují v rytmu úderů bubínku. Opět si vymění role.

3. Rozhovor o pocitech v roli lokomotivy i vagónu mi ukazuje rozpoložení jednotlivých dětí, jak činnost prožívaly.

Subjektivní hodnocení

Vláčky mohou mít více variací. Znamenají změnu držení dvojice, změnu v pokynech ze slovních na zvukové, dokonce lokomotivy mohou vydávat vlastní zvuky, další vymyslí samy děti. Počáteční snaha některých lokomotiv tempo zrychlovat, se za zvuku bubínku upravila, žáci lépe dokázali vnímat rozdíly v uváděném tempu. Doporučuji tuto činnost všem dětem bez rozdílu věku. Postupem času dokáží úžasně situaci prožívat a radovat se ze záměrně navozených situací.

DV činnosti k zlepšení sebehodnocení

Jak jsem v teoretické části prezentovala, je období dospívání důležité pro vnímání sebe sama. Nejčastěji- vzniká vysoké sebehodnocení u žáků pocházejících z láskyplného rodinného prostředí. Uvedená skutečnost neznámá, že ostatní děti budou mít sebehodnocení nízké. Ve školním prostředí právě prostřednictvím dramatické výchovy si všichni žáci mohou uvědomit své schopnosti, pocity a společenské vztahy v životě. V následujících aktivitách je mou snahou utvářet u žáků rozumnou sebedůvěru, cítit se spokojeně a optimisticky vnímat prostředí, ve kterém se pohybují

Tématické rozhovory

Hlavním cílem je navození přátelské atmosféry, vyzdvižení pozitivních vlastností osobnosti dítěte, zlepšení sebepojetí.

Odpověď na otázku: „*Co se mi dnes podařilo?*“ bývá žakovou reflexí ve vyučovacím dni. Navození pozitivního myšlení se snažím větami: „*Obdivuji tě, jak jsi dnes zvládl test.*“ Jindy použiji hodnocení: „*Jsem moc ráda, že se ti podařilo zlepšit známku.*“ Uvedené rozhovory jsou projevením zájmu o dítě a jeho výsledky školní práce. Žáci i já ovšem dáváme přednost rozhovorům, které směřují k jejich zájmům. Pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami je příznačné mluvit o to, co je baví ve volném čase. Některé aktivity provázely naše počínání v dramatických činnostech, mnohé vedly k lepšímu poznání dítěte ostatními členy skupiny.

Autoportréty

Mohou představovat různé způsoby vedoucí jedince k zamyšlení nad vnímáním sebe. Zde bych jako důležitý poznatek uvedla, že nesmí překročit hranici konfrontace. V těchto případech se domnívám, že se jedná o terapii, která plní odlišné cíle.

Představení se plakátem.

1. Žáci vytvoří svou podobiznu (možno karikaturu), zapíše své zájmy jakoby pro novou žákyni.
2. Spolužáci plakát doplní o své komentáře.
3. Hledáme společné zájmy jednotlivých dětí a nové spolužačky.

Představení se pantomimou

1. Každý člen kolektivu předvede pro něho charakteristickou činnost před ostatními dětmi (hraje fotbal, kreslí).
2. Některý spolužák pantomimicky předvede zájmy jiného kamaráda. Ostatní poznávají koho měl na mysli.

Subjektivní hodnocení

Žáci v mé třídě se rádi předvádějí ostatním. Využívám jejich zaujetí k vnímání druhých žáků, ale i k náhledu na sebe. Nově příchozí dívka byla nejprve překvapená otevřeností spolužáků, později se přidala krátkou pantomimou.

Monolog s rekvizitou

Takto jsem nazvala aktivitu, ve které dítě nahlíží na sebe prostřednictvím určeného předmětu, rekvizity (míče, židle). Téma se vztahuje k činnostem, kdy žák má za úkol například říci sobě:

1. Jak se mu dnes vstávalo.
2. Co bude dělat o víkendu.
3. Následuje diskuse celého kolektivu.

Subjektivní hodnocení

Slabé vyjadřovací schopnosti vedly děti k zdlouhavým přerušovaným debatám. Vhodnější je zvolit vymezení rozsahu monologu na 5 vět. Někteří chlapci měli snahu přehrávat situaci přehnanými gesty, proto v tomto případě zde dobře působí určitá omezení reakcí.

Přezdívky

K úvahám nad přezdívkami jsem se dostala ve spojení s vulgaritou některých oslovení žáků během přestávky. Slovník pubescentů je v tomto ohledu nevybíravý. K této činnosti mě inspirovala i debata s pedagogy. V hodině výtvarné výchovy jsem se žáky v rozhovoru probírala jejich přezdívky a oslovení z minulosti i ty jejich současné.

1. V prvním zadání měli neverbálně předvést svou přezdívku (oslovení).
2. Druhým úkolem bylo vytvoření jména, které by se jim líbilo a užít jej v roli.
3. Následovala nedramatická výtvarná činnost, kde měli žáci vytvořit zajímavým písmem své nové jméno, přezdívku.

Subjektivní hodnocení

Žáci se dokázali zamyslet nad svými jmény, většina byla snimi spokojená. Ve svých nových jménech se převážně inspirovali pojmenováním filmových hrdinů (Superman, Jack, Hermiona). Zkušenosti z praxe mě vedou k poznání, že na své jméno bývají děti velmi citlivé, proto je pro pedagoga nutné vědět, jak si dítě přeje být oslovováno. Dítěti jinak zní oslovení Katka a hanlivě může působit oslovení Káča. Ukázalo se, že přezdívky mohou být pubescentům bližší než jejich vlastní jméno. Na jejich přání je v přímém kontaktu s dítětem používám.

Relaxace jako východisko k DV

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami bývají snadno unavitelní. Únava se promítá i do jejich školního výkonu. Pro uvolnění napětí jsem na začátku výuky zařadila následující relaxační techniku.

Paňáca

Výchovným cílem je oproštění se od negativních emocí, soustředění se na vlastní prožívání.

Nespornou výhodou tohoto cvičení je možnost jej praktikovat kdekoli dokonce v každé věkové kategorii.

1. Žáci se pohodlně posadí na židli a zavřou oči. Tichým hlasem sdělují představy hadrového paňáci, který se probouzí do nového dne.
2. Žáci reagují na pokyny a postupně vykonávají činnosti (*zvednou pravou ruku a jako když padá lístek ji pustí k tělu, levou ruku ..., zahýbají prsty na nohou, kotníkem, kolenem, celou nohou...*)

3. Pomalými pohyby a postoupností pokynů si uvědomují své tělo. Na konci cvičení otevrou oči a podívají se do krásného dne.

Subjektivní hodnocení

Na počátku chlapec s diagnostikou ADHD dělal směšné grimasy, ale po chvíli i on se zapojil do cvičení s ostatními dětmi. Moji svěřeni žáci tato cvičení mají rádi a nechtějí otevřít oči. Někteří se dožadují pokračování. Přísně časově ohraničená výuka mi v jejich častějším užívání brání. Při samostatném vedení výuky jsem vyzkoušela i následnou relaxaci, jenž se stala východiskem pro dramaticko výchovnou činnost.

Dopis tetě

Tato aktivita mi napomáhá k pozitivní spolupráci ve dvojicích, navození dětského humoru. Vyzkoušela jsem ji se šesti žáky se vzdělávacími potížemi při ranní přípravě.

1. Děti mají za úkol na záda spolužáka prstem napsat dopis tetě.

„Milá teto (vymyslí jméno např. Běto)

Máme doma křečka.

Křeček šimrá (pošimrají spolužákova záda),

škrábe (lehce poškrábají záda),

kouše (prsty stisknou),

pustil se i do Bohouše.

Milá této napiš nám, jak se máš a co děláš.

Přijed' se podívat na našeho křečka (vymyslí jméno pro křečka).

Tvůj synovec Marek."

2. Svůj dopis opatří vymyšlenou adresou tety.

3. Zalepí a nalepí známku.

4. Vymění si role ve dvojicích

5. Následuje povídání o příjemných pocitech. *„Co si vybavili, když dopis psali, jaké psaní a odkud by chtěli dostat. Jak voní psaní? Jestli jim připomíná nějakou konkrétní osobu..."*

Subjektivní hodnocení

Zdánlivě legračně působící činnost, která u mých dětí posiluje příjemnou atmosféru spolupráce je prostředkem k odreagování se od negativních emocí. Očekávala bych, že se žáci na sobě „vyřadí" (škrábe, kouše), ale více si dali záležet na humorných jménech tety a křečka (teta Kunhuta, křeček Kazisvět), kterých jsme ještě dále použili při ztvárnění improvizované pantomimy.

Když teta Kunhuta potká křečka Kazisvěta

Cílem je neverbálně ve dvojici vymyslet reakci na vzniklou situaci, prožívání role.

1. Jedna dvojice představila vyděšenou tetu, která se bojí myši.
2. Jiná dvojice předvedla výstup, kdy teta honí křečka po bytě.
3. Poslední dvojice vytvořila situaci, kdy křeček hodí pod nohy tetě špendlík.

Následovalo předvedení situace pomocí citoslovcí a neurčitých zvuků.

Závěrečné sezení v kruhu nám pootevřelo kroky ke skutečnému záměru tvůrců. Objasnily se důvody proč teta takto reaguje na křečka v jejich podání.

Subjektivní hodnocení

Neplánovaná činnost vznikla zájmem dětí o netradiční jména. Povzbudila mě k pantomimickému ztvárnění. Originální přístup každé dvojice k námětu pomohl zrealizovat i následnou ozvučenou situaci. Při společném hodnocení jsme se bezvadně bavili a přemýšleli o další možné realizaci.

Činnosti DV posilující kognitivní procesy

Posilování vnímání prostřednictvím dramatických výchovných činností může vést ke zlepšení žákova výkonu ve výuce. Verbální vyjadřování přechází v neverbální komunikaci a realizaci v konkrétní situaci. V tomto ohledu se snažím žákům pomoci použitím doplňkových metod - tvůrčího psaní, kdy jednoduchými otázkami vedu k porozumění obsahu textu: „*Co si o tom myslíš? Nepřipomíná ti text něco?*“ Pro pochopení obsahu žádám dítě o zakroužkování klíčových slov. Právě orientace v textu je pro děti v mé třídě důležitá. Učí se rozlišovat důležité informace od nepodstatných. Pokud je vhodná příležitost snažím se žákům i v tomto věku předčítat.

Náměty pro oblast českého jazyka a literatury

Žákům činí největší obtíže předmět český jazyk. Výrazné problémy ve třídě mají také děti cizinců a romské děti. Nejde pouze o český pravopis, skladbu vět, poznatky ze slohu, ale hlavně dětem chybí rozvinuté komunikační dovednosti. Příčiny problémů nemusí být dány pouze specifickými poruchami či vývojovými poruchami učení, ale domnívám se, že jedním z ukazatelů neutěšeného stavu může být nezájem žáků o četbu. Vzhledem k uvedeným skutečnostem si dovoluji tvrdit, že literatura umožňuje dítěti načerpat bohatou slovní zásobu, zlepšuje jeho rozumové a vyjadřovací schopnosti. Přispívá k celkovému rozvoji osobnosti. Měla by mít ve vyučovacích předmětech zásadní roli.

Zmíněná oslabení žáků v českém jazyce se stala předmětem mého zájmu v dramatické výchově. Prostřednictvím cvičení, her a cílených aktivit, práce s textem je možné dosáhnout lepších vyjadřovacích schopností, pohotovosti, představivosti a citu pro jazyk.

Mnohé děti mají velký odpor ke knihám, protože mají problémy se čtením a českým jazykem vůbec. Pokud jim však nabídneme v hodinách dramatickou výchovu s krátkými ukázkami textů můžeme u dětí vzbudit zvědavost, a tím i podporovat aspoň minimální zájem o danou knihu. Na druhé straně začíná u dítěte probíhat dlouhotrvající proces v rozvoji estetického vnímání kvalitního uměleckého textu. Uvádím aktivity, jež mohou být startem pro osobitou práci v dramatické výchově.

Dokončení příběhu podněcuje dětskou fantazii, žák při něm má „volnou ruku“ a není omezován (kromě vulgárních slov) žádnými příkazy. Po přečtení krátké ukázky se snaží příběh dovyprávět nebo dopsat. Žáci mohou také svůj příběh zkonfrontovat s knihou. Velmi se mi osvědčila témata z dobrodružné literatury a příběhy s dětským hrdinou.

Zadaná slova je aktivita, kdy žáci mají z napsaných slov vymyslet báseň nebo povídku. Jedná se o obtížnější úkol, který vyžaduje více času. Zejména vymyšlení rýmů bývá obtížné a vyznívá krkolomně. Zdařilé básně se staly předlohou pro vytvoření ilustrace. Reflexe: Obě činnosti aktivizují komunikační dovednosti, rozvíjí představivost a fantazii a podílí se na získávání zkušeností v oblasti vlastní tvorby.

Při zlepšování pohotovosti myšlení a správného vyjadřování používám metod kooperativního vyučování, vedu žáky ke kreativní práci a poznání, co jsou **projekty, myšlenková mapa, brainstorming či kulturní deník**.

Dramatickovýchovné činnosti ve výtvarné výchově

Cíl: Prožívání pocitů Robinsona, rozvoj obrazotvornosti, představivosti a fantazie rozvoj prožívání a výtvarného citění.

Daniel Defoa - Robinson Crusoe (strana 51)

ukázka: „ ...Robinson zoufale plaval ke břehu. Kdykoli se ocitl nad vodou, nabral dechu, aby vydržel chvíli, než se převalí další vlna. Byl snad jen nějakých deset metrů od břehu, když ho mocná vlna srazila a vyhodila na skálu. Robinson pozbyl vědomí. Úder další vlny jej vzpamatoval ještě včas. Se zbytkem posledních sil se přidržel skaliska. Když vlna opadla, plazil se na vyvýšené místo. Křečovitě se držel skály, aby ho zuřivě

bijící vlny nestrhly zpět. Konečně byl již v takové výši, kam vlny stříkaly jen svou pěnu. Tam klesl v mdlobách. Byl zachráněn. "

Brainstorming

Žáci verbálně vyjadřují své emoce - *Kdyby se ocitli na rozbouřeném moři, jak by se asi cítili v roli Robinsona?*

Asociace představ pohybem

Nejen v rozhovoru, ale následnou ukázkou, evokují pohybem ruky bouřlivé vlny.

Všechna předchozí sdělení výtvarně ztvární v kresbě tuší nebo černým fixem na téma Moře v bouři. (Příloha 1)

Na kresbu navazuje pokračování ve čtení další ukázky z knihy (strana 52)

„ Když se Robinson probral k vědomí, nemohl si uvědomit v prvním okamžiku, co se s ním stalo. Na mnoha místech svého těla cítil bolest. Obloha byla dosud zatažena nízkými mraky. Vítr se již utišil a také déšť ustával. Robinson však nevěděl, je-li den či noc. S námahou a bolestí posadil se na mokřem skalisku a pokoušel se vstát. Sotva se postavil na nohy zavrával, a tak raději opět usedl. Zápas o život s rozbouřeným mořem vyčerpал všechnu jeho sílu. Rozhlížel se kolem sebe. Temné moře hučelo a tříštilo své vlny o skálu. Je tedy sám. Po lodi a po lidech ani památky. "

Motivace: *„ Každý z nás má kolem sebe plno lidí, ale Robinsonovi se stalo, že se ocitl na ostrově zcela sám. Co prožíval? Jaké myšlenky se mu honily hlavou? Vaším úkolem je stát se na chvíli Robinsonem. Vše co vás napadne, napište do dopisu, který možná vás před samotou zachrání. "*

Žáci nebyli omezeni konkrétní podobou sdělení, jen by měli zdůraznit, jak se cítí, co chtějí říci ostatním. Pro žáky, kteří se obtížně písemně vyjadřují, je vhodně zvolená motivace startovací pistolí k činnostem. Záměrně jsem žáky nenutila do dlouhých dopisů a precizně odvedené slohové práce, ale spontánního vyjádření jejich myšlenek. Jakou měly dopisy podobu můžete u dvou sledovaných chlapců nalézt v příloze 2.

Hra v roli - Robinson objevitel

Žáci měli hrou v roli dramaticky ztvárnit, co na ostrově objevili. Nejvýše třemi větami uvést svůj objev před ostatními.

Subjektivní hodnocení: Prožití pocitů vítěze, bývá pro mé žáky velmi příjemné. V tomto případě se objevila škála možných překvapení Robinsona, které žáci svou fantazií dovedli vymyslet. Někteří se vžili do role velmi opravdově. Společné zakončení

činnosti mě utvrdilo v přesvědčení, že i velmi známý příběh je pro mé děti poutavý a je možné s ním dále pracovat.

2.4. Kauzuistika a následná analýza využití dramatických činností při práci s konkrétním žákem se specifickými vzdělávacími potřebami.

Níže uvedené poznatky vychází z teorie získané při studiu pro asistenty pedagoga a promítají se do zpracování subjektivních analýz svěřených žáků.

Chlapec, kterého pro potřeby této bakalářské práce budu nazývat Marek, je veden jako žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedná se u něho o problém výchovny a vzdělávací.⁷⁵ Z výchovného hlediska má velké potíže s agresivitou a vandalismem. Ve školním prostředí se objevují závažné neshody se spolužáky. Vzdělávací potíže charakterizují problémy s učením. Převážně plynou z diagnostikované dysortografie, ADD, krátkodobé paměti. Velmi často se obtíže prolínají, jeden problém vyvolává problém následný.

Domnívám se, že příčiny asociálního chování pramení z hlediska

- školní neúspěšnosti a touhy vyniknout;
- agresivního chování ke spolužákům, hlavně dívkám;
- z kombinace více faktorů - stresu, nejistoty, citové nezralosti, neodhadnutí stanovených hranic.

Marek dle biologických dispozic je náchylný k nepozornosti, zbrklosti a nepřiměřeným reakcím na podněty.

Při úvaze nad duchovními faktory docházím k závěru, že Marek teprve hledá své místo v životě. Chce vynikat nad svými spolužáky. Za každou cenu na sebe upozorňuje. Je schopen respektovat pravidla, ale jen pokud bude kontrolován. Často překračuje stanovené hranice. Ve škole jsou jeho prohřešky řešeny, ale v rodinném kruhu spíše zlehčovány. Právě liberální přístup rodiny v otázkách kázně považuji za problematický.

Sociální dimenze výrazně ovlivňuje postoj Marka k práci ve škole. Vztahy se spolužáky bývají konfliktní. Nedokáže spolupracovat s náhodně vybranými dětmi. Chce jen „své kamarády.“ Zejména ty, kteří vynikají v učení či ve sportu. Nejproblematictější sociální vztahy má s dívkami - vzájemné napadání, naschvály.

⁷⁵ Bendi Stanislav, Prevence a řešení šikany ve škole, ISV nakladatelství 2003

Biologicko sociální faktory se odráží v emoční inteligenci. Soudím z jeho agresivních projevů, citového chladu i lhostejném zacházení s předměty, že bychom mohli hovořit o nedostatečné citlivosti a o emoční nezralosti Marka.

Při úvaze o zdravotnicko-hygienickém vlivu mám na mysli režim dne Marka. Situace a zájem rodiny vytváří vhodné prostředí pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Dodržování a střídání zájmových aktivit ve volném čase přispívá k duševní pohodě Marka. Velký důraz klade rodina na sportovní aktivity. Právě zájem o fotbal je dominantní činností. Přes počáteční potíže s koordinací svého těla se z něho stal zapálený sportovec. Někdy se však jeho náročné sportovní aktivity podílí na únavě ve škole, nesoustředěnosti a neochotě pracovat.

Jedním z fyzikálních vlivů, co na Marka působí je změna počasí. Vypozorovala jsem, že při prudké změně počasí dochází ke zhoršování chování a přibývá agrese žáků. Neméně závažný vidím v jeho případě vliv prostoru, ve kterém se pohybuje. Potíže bývají ve třídě (považuje ji za nepřátelské prostředí - nutné zlo), ale při možnosti vyjít na chodbu, či lépe úplně ven z budovy se Marek stává pohodovým dítětem. Z analýzy uvedených skutečností vyplývá, že školní prostředí žák vnímá negativně a je nastaven do opozice bránit se všemi prostředky.

Situační faktory tvoří důležitý moment, jenž se odráží v postoji Marka. Dokáže vysledovat situaci a nečekaně reagovat výkřiky „SPARTA“ a „Bij Slávistu do hlavy.“ Jiné nevhodné výrazy často naruší výklad vyučujícího pedagoga. V obdobných momentech Marek je u žáků „borec.“ Takto bývá rozpoután kolotoč dalších potíží a vyvrcholí verbálními urážkami žáků navzájem a házením školních potřeb. Když jsem se o přestávce dotazovala, co je tak „boreckého“ na výkřiku „SPARTA“ odpověděl: „*Pani učitelko, snad nejste Slávista? To bych nepřežil.*“ Jeho postavení signalizuje, že si je jist přízní rodičů. Často reaguje tak, že se mu nic nestane, že si může dělat, co chce. Tresty pedagogů nemají výchovný efekt. Často provokuje, aby byl potrestán. Domnívám se, že za tím vším jednáním, je nutkání vyniknout, ukázat všem, že jsem „dobrý.“ Tvář, kterou Marek ukazuje okolí, je suverénní, bezcitná a někdy až všehoschopná. Avšak já vidím, že potíže pramení z jeho tápání ve vlastních citových polohách, z rozkolísanosti vztahů s vrstevníky. Usuzuji, že se na něm podílí i školní neúspěšnost.

Anamnéza žáka

Rodinná anamnéza

Marek pochází z úplné rodiny a je mladším dítětem rodičů. Jeho o deset let starší sestra studuje vysokou školu. Dle vyjádření rodičů byla v dětství bezproblémovým dítětem. Přes velký věkový rozdíl je vztah Marka a jeho sestry silný a opravdový. Po odchodu sestry na vysokou školu Marek přišel o svou sestru-zastánkyni. Oba rodiče se podílí na výchově syna i na domácí přípravě na vyučování. Rodinné zázemí je místem, kde se Marek cítí dobře a bezpečně. Je si láskou rodičů 100% jist. Dle mého soudu často situace využívá a manipuluje rodiči ve svůj prospěch. Rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání - otec (41 let) pracuje jako ředitel větší společnosti, matka (40 let) je učitelkou na základní škole.

Osobní a zdravotní anamnéza

Podrobnosti z vývoje během období prenatalního a období kolem porodu Marka mi nejsou známy.

Ranv psychomotoricky vvvoj. První příznaky, že v jeho fyziologickém vývoji, neprobíhá vše optimálně, se objevily kolem jednoho roku. Matka na doporučení pediatra navštívila několik lékařských specialistů - ortopeda, neurologa i očního lékaře. Při chůzi dolní končetiny kladl přes sebe křížem. Hrubá motorika se projevovala v nekoordinovaných pohybech. Lékařská vyšetření neprokázala onemocnění ani vrozenou vadu. Pravidelná tělesná cvičení zlepšovala senzomotorické vnímání a pomáhala v rozvoji svalové koordinace. U Marka se projevil zaostávání ve verbálním projevu. Byl schopen se vyjádřit s obtížemi, dlouho hovořil jednoslovnými výrazy. Vyjadřování provázely artikulační neobratnost a sykavkové asimilace. Marek nerad komunikoval s cizími lidmi. Do mateřské školy nechtěl chodit, jen obtížně si zvykal na soužití v kolektivu. S nástupem do předškolního zařízení býval často nemocen. Po návratu do zařízení se obtížně přizpůsoboval ostatním dětem. Před nástupem do školy upozornily učitelky mateřské školy, že v chování Marka není „něco v pořádku.“ Marek se uzavřel do sebe a nekomunikoval. (Domnívám se, že mohlo jít o elektivní mutismus). Po několika měsíční péči logopeda se jeho komunikační vztah k učitelkám i dětem zlepšoval. Pozornost pedagogů na sebe začal strhávat negativním postojem vůči autoritě kolem šestého roku. Vzhledem k velkým nedostatkům v kognitivní sféře, v komunikačních dovednostech i v oblasti grafomotoriky, bylo rodičům doporučeno požádat o odklad povinné školní docházky. Nástup do první třídy proběhl bez

komplikací. Potíže nastaly při výuce psaní, kdy jeho netrénovaná oblast jemné motoriky se odrážela i v sebehodnocení Marka. Začal školu „nesnášet.“ Další potíže přesvědčily rodiče k návštěvě odborníka v pedagogicko psychologické poradně. V péči školského poradenského zařízení je Marek doposud. S dětskou psycholožkou jsem v úzkém kontaktu. Konzultuji sni některé závažnější otázky. Z jeho dostupných materiálů jsem se dočetla, že kromě péče speciálního pedagoga a psychologa je sledován neurologem. Jeho zdravotní stav vyžaduje léčbu medikamenty, ale bližší informace mi rodiče nechtěli sdělit.

Údaje v evidenci povinné školní docházky

Na základě posledního psychologického vyšetření, které se uskutečnilo v pedagogicko psychologické poradně, uvádím následující informace.

„Aktuální stav rozumových schopností na hranicích průměru až podprůměru. Nevyrovnaný výkon, výkon ovlivněn krátkodobou pamětí. Problémy v chování jsou zaznamenány výhradně ve školním prostředí. Doporučené metody pedagogické práce: individuální přístup, povzbudivé vedení, hodnotit zájem a vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu. Závažné přestupky konzultovat s odborníky a rodiči.“

Všechna opatření se již činí dlouhodobě. Po zvážení všech rizik se podílím na režimu speciálního vzdělávání, zařazuji aktivity, které nejen pozitivně působí na vzdělávání Marka, ale hlavně tvoří důležitou stimulaci k tolerantnímu chování žáků navzájem. Hry a cvičení dramatické výchovy vedou Marka k uvědomování si svého postavení v kolektivu. Příjemně působí na jeho motivaci k učení. Umožňují rozvíjet jeho schopnosti, emoce k druhým lidem a vedou ho k získávání nových zkušeností.

Rozhovor s Markem a jeho rodiči

Na otázku, který předmět má Marek nejraději odpověděl: „*Tělocvik, hudebku a počítače.*“ Mohu potvrdit, že v těchto předmětech se cítí dobře, neboť nevyžadují domácí přípravu. Navíc jsou spojeny se zájmy dítěte a vedou je oblíbení učitelé. Při rozhovoru o tom, jak zvládá domácí úkoly, řekl: „*Nestíhám, přijdu z tréninku a musím se učit.*“ Rodiče mi při setkání potvrdili, že docílit optimální přípravy na vyučování je obtížné. Na doporučení dětské psycholožky by měl pracovat nejvýše 20 minut denně. Tato představa vzhledem k pomalému tempu a potížím se soustředěností je nereálná.

Protože rodiče volí časté přestávky v domácí přípravě, trvají domácí úkoly i dvě hodiny. Vzhledem k jeho intenzivnímu zájmu o sport převládá organizovaná činnost nad volnou. Markův volný čas představuje televize, počítač, ale i setkávání se s kamarády.

Vztahy k lidem

Velmi blízký a pozitivní vztah má ke členům rodiny. Jeho nejblížejší kamarádi ze třídy a z fotbalu jsou rovněž pozitivně přijímáni. Pedagogy ze školy vnímá podle přístupu k němu samotnému, ale také podle oblíbenosti vyučovacího předmětu. Můj vztah asistenta pedagoga za dobu působení na Marka prošel vývojem. Nejprve jsem byla další učitel, který bude hlídat jeho výkon ve škole. Později mnou zkoušel manipulovat a přesvědčit mě, že budu „skákat, jak on píská.“ Nyní se ustálil na vzájemné důvěře a toleranci. Marek ví, že s každým problémem může přijít a pokusíme se ho řešit. Nečiní mi potíže vtáhnout do záměru další účastníky. Zpravidla se situace vylepší. Reakce Marka při řešení problému: „*Už zase já? To von!*“ Nejvýstižněji adresovaná otázka a odpověď. Nedokáže se sebekriticky zamyslet nad svým chováním. Raději vinu svalí na někoho jiného. Nedostatek sebekritiky nám oběma stěžuje další kroky.

2.4.1. Pedagogická východiska

Diagnostika sociálních vztahů provedená na základě pozorování a sociometrického průzkumu hovoří o postavení Marka v sociální skupině školní třídy. Činnosti DV naznačily jeho sociální pozici mezi spolužáky. Jedná se o pozici okrajovou. Jeho hodnocení žáky je spíše podprůměrné. Sám by chtěl být vůdcem na pozici alfa, ale kolektiv mu v jeho počínání brání. Občas své uspokojení po vůdčí roli nalezne ve sportu, kdy je kapitán družstva. Při skupinových činnostech jen obtížně hledá cestu k neoblíbeným spolužákům. Všimla jsem si, že Marek často posuzuje spolužáky a lidi kolem sebe podle finanční situace své rodiny. Jeho rodiče jsou majetní lidé. Otec je ředitelem velké firmy - odtud možný sklon Marka jednat povýšeně s lidmi. Při sociometrickém výzkumu jeho postavení ve třídě bylo horší, než jsem se domnívala. Nejhůře dopadl u dívek. Právě výsledek mě utvrdil v poznání, že Marek neumí s nimi vycházet. Výchovné působení bude proto také směřováno na zlepšení jeho vztahů k ostatním dětem.

Chování během vyučování

V průběhu vyučování je Markova aktivita kolísavá. V oblíbených předmětech se dokáže vybičovat a soustředit. Ne vždy po celou dobu výuky. U problematických okruhů a někdy také u neoblíbených pedagogů jeho pozornost stagnuje. Nudí se. Motivace má spíše krátkodobý charakter. Povzbuzování rozmanitými činnostmi u Marka vede spíše ke zmatkům. Vyhovuje mu opakování. Hry na soustředěnost a pozornost zase umožní lepší start do činností. Novou učební látku viděnou z různých pohledů dokáže při intenzivní přípravě zvládnout. Jeho chování je značně rozdílné. V předmětech oblíbených dokáže dělat ze sebe „třídního šaška," ale v problematických je „obtížně předvídatelný." Zdánlivý klid dokáže během chvíle změnit vykřikováním, otáčením se na spolužáky.

Chování o přestávkách a žákově volnu v budově školy

Problematickou částí Markova chování jsou přestávky. Nejenže si Marek nepřipravuje pomůcky do následující hodiny, ale náplní jeho zájmu je vyvolat jakoukoliv reakci u spolužáků. Oproti loňskému roku jsem nezaznamenala agresí vůči mladším dětem. Jeho pozornost se soustředila do vlastních řad. Zejména na dívky. Rovněž nežádoucí chování neuplatňuje proti starším žákům. Patrně sportovní aktivity, kde se aktivně účastní a je uznáván žáky ve starších ročnících, mu v agresii brání.

Vyzkoušení práce v jiných sociálních skupinách.

Nevýhoda naší základní školy je neexistence paralelních tříd. Změna kolektivu by Markovi rozhodně prospěla. Celková atmosféra ve třídě na počátku mého působení byla nepřátelská. Usuzovala jsem, že výchovná opatření na ozdravení kolektivu se měla činit mnohem dříve. Krátce po nástupu do této třídy jsem na nápravě intenzivně pracovala. Zaměřenými činnostmi, kde od působení her až po vytvoření dramatické situace, jsem vedla děti k vnímání druhých. Cílem bylo uvědomovat si odpovědnost za své činy, následky, celostní působení na kolektiv i každého jedince. I když nastal výrazný pokrok, nepodařilo se mi stav ve třídě změnit natrvalo. Činnosti ozdravily kolektiv pouze krátkodobě. Po dvouleté práci v této sociální skupině je většina žáků schopna se chovat přiměřeným způsobem. Přestože Marek patří k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, podařilo se nám společně zlepšit jeho sociální pozici ve třídě.

2.4.2. Výchovná opatření

Od nástupu do první třídy základní školy je v péči pedagogicko psychologické poradny. Z dostupných materiálů vyplývají odlišné závěry. Nyní druhým rokem je pod kontrolou jediné dětské psycholožky, se kterou jsem v častém kontaktu. Dle mého názoru se odborné působení na Marka sjednotilo. Výsledky v cílené péči jsou znát více než-li na samém začátku mé práce.

Spolupráce s rodiči je výrazně intenzivnější. Dokonce někdy se snaží Markovi ovlivnit známky: „*On to uměl najedničku, ale asi měl trému. Nezasedla si na něho pani učitelka?*“ Na tomto příkladu je vidět zkreslené závěry rodičů. Vysvětlovala jsem matce průběh zkoušení a zmínila jsem se o chování před tabulí. Matka nerada ustoupila. Domluvily jsme se na dalším postupu, jak by měl být Marek úspěšnější.

O Markovi hovořím často s dalšími vyučujícími. Zejména při zastávání vhodného způsobu zkoušení, úpravě testů. Podílím se na vytváření metod, které mohou zlepšit jeho vzdělávání. Při řešení kázeňských přestupků je má práce mnohem náročnější. Pedagogové ji zlehčují, což nepomáhá atmosféře v sociální skupině. Naopak se má dlouhodobá činnost nešťastným rozhodnutím ostatních osob ničí. Narážím na nezájem pedagogů pokračovat v nastavených hranicích, které žáci jsou schopni akceptovat. Právě těmito opatřeními je nutné posilovat důslednou kontrolu a jednotný přístup učitelů. Tento faktor na naší škole selhává. Také rodiče svou hýčkovácí výchovou utvrzují Marka, že si může dělat, co chce. I tento vliv na chlapcovo chování v něm posiluje jeho neohroženost.

Marek je klasifikován dle Zákona 561/2004 Sb.⁷⁶ Jsou mu vytvářeny individuální pracovní podmínky. Ke specifickým opatřením patří **samostatné místo v lavici**. Dle předchozích zkušeností s opisováním od spolužáků je Marek nucen aktivně a samostatně pracovat. Tímto opatřením zároveň ubylo problémů v chování se sousedem v lavici. Velmi dobrý vliv na jeho motivaci k učení a chování mají pochvaly a ocenění. Pozitivním hodnocením výkonu se Markovi dostává i v dramatickových výchovných činnostech. Působí na něho jako stimul i pro další aktivity ve škole.

⁷⁶ Zákon 561/2004 Sb. § 51

Východiska vedoucí ke Markovu zlepšení

Myslím si, že by bylo vhodné nadále pracovat se třídou a využívat metod pozorování a odhadnutí problémových situací. Metody dramatické výchovy umožní zastavět na žádoucí aktivitě ve škole. Za důležité považuji pozitivní reagování na zájmy žáka. Jelikož se jeho zájmy pohybují v oblasti sportu, doporučila bych dohled nad férovým jednáním, uznáním a tolerancí druhých lidí. Posilování žádoucího chování. Důslednou kontrolou nežádoucích činností - zaznamenávat, zda nastalo zlepšení, kde je problém. Nezbytné se jeví také jednotné působení školy a rodiny. Hledání výchovných momentů, kde by vnímal Marek spolužačky v lepším světle. I zde mohou vhodně zacílené dramatické aktivity pomoci. Chlapec by měl mít příjemný pocit ze sebe samého. Zejména, když se mu něco podaří, co ho stálo velké úsilí. V individuální práci vidím posilovat pozornost, soustředěnost, ale také volní vlastnosti Marka. Úkolem je i soustavná práce s agresí a tlumení těchto sklonů relaxačními technikami, sublimací vhodným směrem. Právě práce ve skupině při dramatickových výchovných činnostech se zdá být vhodným řešením. Jako pedagog musím registrovat aktuální psychický stav Marka a okolnosti, které jej ovlivňují. K těmto faktorům při své práci nutně přihlížet.

„ Jakmile se obrátí pozornost pedagogického myšlení k dítěti jako centrálnímu, úhlovému bodu výchovné práce, pak se znovu oživuje samozřejmá a stará zkušenost - každé dítě je jiné. ”⁷⁷

Tímto zásadním výrokiem je řečeno, proč ke zlepšení školního výkonu žáka vede dlouhá cesta. Krokem po ní může být všímání si, kde je dítě úspěšnější. Neměla bych vynechat krok, kdy zaznamenávám, jak dítě pracuje ve skupině, při samostatné práci. Hledám informace, za jakých podmínek tvoří v rodině. Krůčky po cestě ve vyučování tvoří pravidelné a soustavné procvičování obtížné látky. Avšak já více kladu důraz na to, aby děti prožívaly pocit úspěchu po vynaloženém úsilí, aby neztratily motivaci. Pro svěřené dítě mohu udělat mnohem více, když jej nechám uplatnit se v různých hrových činnostech. V nich může vyniknout. Dětem nestačí verbální přesvědčování o nutnosti tak či onak pracovat. Potřebují vidět cestu, „...*vdramatických hrách dostávají děti příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat, a které si tak mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj ve hře znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší.*“⁷⁸

⁷⁷ Vališová Alena, Kasíková Hana, Pedagogika pro učitele, Grada 2007, s. 153

⁷⁸ Müller O., Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii, Univerzita Palackého 1995, s. 30

3. Závěrečné slovo

Ve své bakalářské práci jsem chtěla zmínit problematiku období pubescence, vliv důležitých faktorů, jež mohou ve školním prostředí působit. Práce v roli asistenta pedagoga byla pro mě výzvou, jak získat nové zkušenosti v pedagogickém působení na žáky staršího školního věku. Z hlediska dosavadní profese jsem měla poprvé příležitost dlouhodobě pracovat a ovlivňovat svým přístupem děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Na počátku mého působení na základní škole bylo nezbytně nutné vést žáky k dodržování společně stanovených pravidel. Odtud však mé kroky směřovaly k vytváření atmosféry kooperace. Právě společné činnosti ve třídě, kde byla narušena koheze, činily žákům velké obtíže. Uvedené skutečnosti se promítaly i v dalších aktivitách. Po nelehkých začátcích se dostavilo pozitivní vykročení, ke kterému významným dílem přispěla dramatická výchova. Velkým přínosem pro mou práci se stala také přímá zkušenost s dramatickými činnostmi během studia na vysoké škole. Záměrně připravované aktivity dramatické výchovy mi napomohly, aby děti přes svá znevýhodnění, poznávaly samy sebe. Uvedené činnosti se staly pro ně východiskem v cestě k rozvoji jejich potencialit. Prostřednictvím vhodně zvolených činností dramatické výchovy jsem docílila zlepšení vztahů v sociální skupině. Snažila jsem se dětem poskytnout příležitost prožít školní prostředí v pozitivní atmosféře. Po získaných zkušenostech, si více než kdy jindy uvědomuji, kolik možných okolností pedagogickou práci ovlivňuje, proto jsem jim věnovala náležitou pozornost ve své práci.

V praktické části jsem chtěla konkrétními činnostmi dramatické výchovy ukázat, jak lze s konkrétním dítětem, ale i sociální skupinou pracovat. Přestože se pohybuji v rozmanitém pedagogickém prostředí, je pro mě důležitým zjištěním, že může dramatická výchova na děti se znevýhodněním pozitivně působit. K tomu, aby se dramatické činnosti u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami zaváděly do výuky, je zapotřebí vytvořit takové podmínky, které budou vyhovovat všem účastníkům edukace. Ovšem to předpokládá vznik kooperace na všech stupních školského prostředí.

Touto prací nemám v úmyslu podat vyčerpávající informace o profesi asistenta pedagoga, ale byla bych ráda, pokud by mohla být pomyslným krůčkem pro pedagogy, kteří se ve své práci setkávají s problematikou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Odborné zdroje

Odborná literatura

- Bendi Stanislav, Prevence a řešení šikany ve škole, ISV nakladatelství 2003
- Dvořáček Jiří, Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele, UK 2004, ISBN 80-7290-159-1
- Drotárová Lucia, Asistent pedagoga, IPPP 2006, ISBN 80-86856-22-4
- Kasíková Hana, Kooperativní škola, kooperativní učení, Portál 1997, ISBN 80-7178-167-3
- Krejčířová Olga, Estetická výchova mentálně retardovaných, Netopej 1998
- Machková Eva, Jak se učí dramatická výchova, 2004, ISBN 80-7331-021
- Machková Eva, Metodika dramatické výchovy, ARTAMA 1992, ISBN 80-7068-041-5
- Machková Eva, Základy dramatické výchovy, SPN 1980
- Mlejnek Josef, Dětská tvořivá hra, IPOS 2004, ISBN 80-7068-163-2
- Müller O., Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy, Univerzita Palackého 1995
- Novotná Marie, Kremličková Marta, Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, SPN 1997, ISBN 80-85937-60-3
- Průcha Jan, Walterová Eliška, Mareš Jiří, Pedagogický slovník, Portál 2003, ISBN 80-7178-772-8
- Slowík Josef, Speciální pedagogika, Grada 2007, ISBN 978-80-247-1733-3
- Vágnerová Marie, Vývojová psychologie I., UK 1996, ISBN 80-7184-317-2
- Vališová Alena, Kasíková Hana, Pedagogika pro učitele, Grada 2007, ISBN 978-80-247-1734-0
- Zelinková Olga, Poruchy učení, Portál 1994, ISBN 80-7178-038-3

Internetové zdroje

<http://www.relaxuj.cz/>

Zdroje využití v praktické části

Defoe Daniel, Robinson Crusoe, Albatros Praha 1963

Přehled příloh

Příloha 1 - Moře v bouři

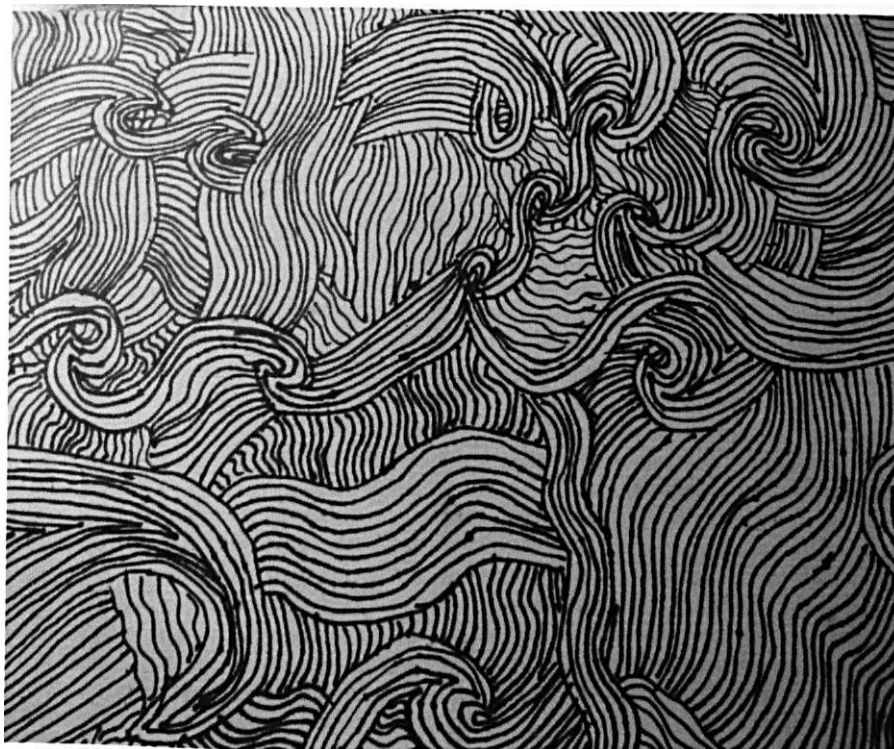
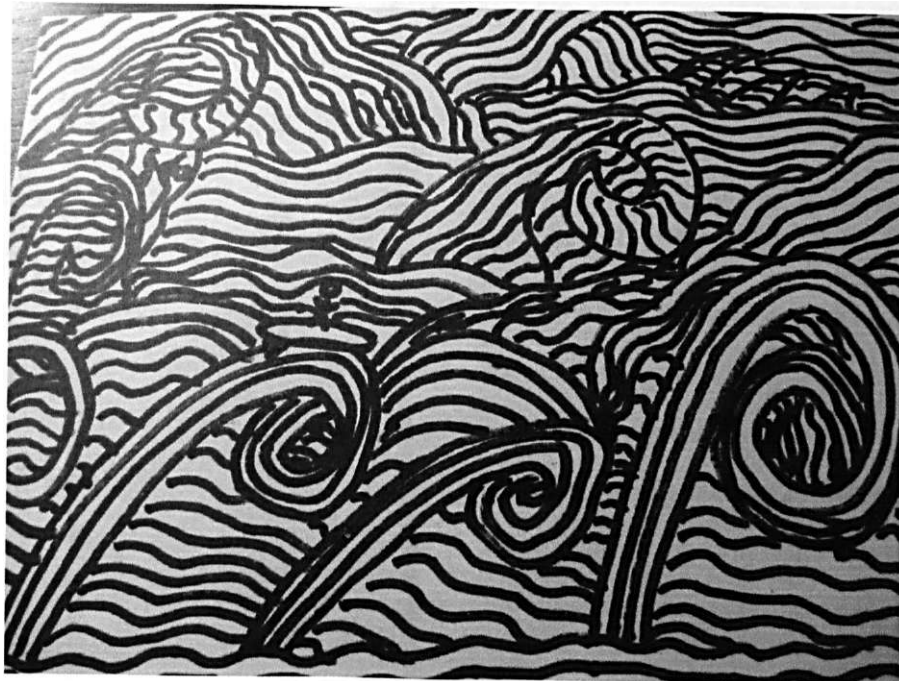
Příloha 2 - Dopis Robinsona

Příloha 3 - Kooperace ve skupině

Relaxační cvičení

Příloha 1

Moře v bouři (kresba černým fixem, tuší)



Ukázky z dopisů Robinsona

M O ^ u , A * * * , ^ ^ ^ ^
 M / > v w > r u j k U t m ú / W , i w h J x k r Q j . ^ i k o b j J j i x y
 i ^ f c l L . l i h x é ^ ^ & Á v A o h -
 l U t i / i f w t J ú u d >

My olom ^ f t m J ; j L j b hr " h ^ j r i - é ^

[Handwritten scribbles]
 i ; / - I 1 ^ i'

I X v ^ r ^ Á y "
 ^ ^
 Ctr ^
 v



Příloha 1

Kooperace ve skupině



Relaxační cvičení

