Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití dramaterapie v Řečové výchově žáků se středně těžkým mentálním postižením ve speciální třídě základní školy

The use of drama therapy in the Speech education of pupils with moderate mental disabilities in a special class of primary school

Lucie Špoutilová

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B0111A190012)

Studijní obor: Speciální pedagogika (0111RA190012)

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití dramaterapie v Řečové výchově žáků se středně těžkým mentálním postižením ve speciální třídě základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 4. 2023

Mockrát děkuji Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za poskytnuté rady a trpělivost během vedení mé bakalářské práce. Také velice děkuji svému partnerovi za podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Využití dramaterapie v Řečové výchově žáků se středně těžkým mentálním postižením ve speciální třídě základní školy* se zabývá dramaterapií a jejími technikami využitými ve vzdělávacím předmětu uvedeným v názvu práce, která je rozdělena na dvě části. První, teoretická, pojednává o mentálním postižení, jeho vymezení, příčinách, vzdělávání a komunikaci žáků s mentálním postižením. Vymezuje aktuální zákony a vyhlášky vztahující se k této problematice. Dále definuje dramaterapii, její techniky vhodné pro jedince s mentálním postižením vzdělávající se ve speciálních třídách základních škol. Shrnuje také teoretické informace o dramaterapeutickém programu později aplikované při stavbě dramaterapeutického programu v praktické části práce. Cílem a ověřením této práce je sestavení vhodného dramaterapeutického programu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností, který bude pomocí akčního výzkumu následně otestován v praxi jako inovativní metoda ve výuce Řečové výchovy. V rámci komunikace žáků se středně těžkým mentálním postižením je dramaterapeutický program vhodným prostředkem pro výše uvedený vyučovací předmět. Z výsledků výzkumu vyplývá, že jedinci se díky dramaterapeutickému programu více zapojili do vyučovacích hodin Řečové výchovy a sami se shodli, že je aktivity velice bavily.

KLÍČOVÁ SLOVA

středně těžké mentální postižení, komunikace, dramaterapeutický program, speciální třída, Řečová výchova, akční výzkum

ABSTRACT

The bachelor thesis *The use of drama therapy in speech education of pupils with moderate intellectual disabilities in a special class of primary school* deals with drama therapy and its techniques used in the educational subject mentioned in the title of the thesis, which is divided into two parts. The first, theoretical, deals with intellectual disability, its definition, causes, education and communication of pupils with intellectual disabilities. It outlines the current laws and decrees related to this issue. Theoretical part also defines drama therapy, its techniques suitable for individuals with intellectual disabilities educated in special classes of primary school. It also summarizes the theoretical information on dramatherapy program later applied in the construction of a dramatherapy program in the practical part of the work. The aim and validation of this thesis is to construct a suitable dramatherapy program aimed at developing communication skills, which will be subsequently tested in practice as an innovative method in Speech Education teaching through action research. In the context of communication of students with moderate intellectual disabilities, the dramatherapy program is a suitable tool for the above mentioned teaching subject. The results of the research show that the individuals became more involved in the lessons due to the dramatherapy program and they themselves agreed that they enjoyed the activities very much.

KEYWORDS

Moderate intellectual disability, communication, drama therapy program, special education class, speech education, action research

Obsah

Úvod 7

1 Mentální postižení 8

1.1 Vymezení mentálního postižení 8

1.2 Etiologie mentálního postižení 9

1.3 Klasifikace mentální retardace 10

1.4 Specifika mentálního postižení v komunikaci 13

1.5 Komunikace jedinců s mentálním postižením 14

1.5.1 Možnosti komunikace jedinců se středně těžkým mentálním postižením 14

2 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením 18

2.1 Možnosti základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením 18

2.1.1 Vymezení speciální třídy v základní škole a speciální školy 19

2.1.2 Podpůrná opatření 20

2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální 22

2.2.1 Vzdělávací oblast Jazyková komunikace 22

3 Dramaterapie 24

3.1 Vymezení dramaterapie 24

3.2 Metody a prostředky dramaterapie 26

3.3 Dramaterapeutický program 28

3.4 Využití dramaterapie u žáků s mentální retardací 30

3.4.1 Dramaterapie ve speciální třídě základní školy 30

4 Využití dramaterapeutického programu pro rozvoj komunikačních dovedností v předmětu Řečová výchova 32

4.1 Výzkumný problém 32

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky 32

4.3 Použité metody ... 32
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku ... 33
4.5 Průběh dramaterapeutického programu ... 34
4.6 Návrh dramaterapeutického programu ... 35
4.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu ... 54
Diskuze ... 60
Závěr ... 63
Seznam použitých informačních zdrojů ... 64
Seznam příloh ... 70

Úvod

V průběhu života se učíme stále novějším poznatkům a získáváme další zkušenosti, k čemuž nám dopomáhá vzdělávání a rozvoj sebe samotného. Všichni jsme se před lety narodili jako malí novorozenci, kteří se jen smáli nebo plakali. Během několika měsíců se naše smysly začaly rozvíjet a my jsme si zafixovali spoustu nových dovedností, které si dodnes převážně všichni pamatujeme a naplno je využíváme. Jedná se o komunikační dovednosti, vnímání zrakem, sluchem a podobně. Někteří jedinci však takové štěstí nemají, tudíž nejsou schopni tyto dovednosti správně využít a aplikovat do celkového života, v předškolním a školním věku se vzdělávat bez úpravy nebo podpory. Protože každý z těchto jedinců potřebuje speciální péči, oporou jim je speciální pedagogika, která se zaměřuje v cílových kategoriích na osoby se znevýhodněním a postižením.

Výzkumy nacházejí stále nové metody a přístupy ve vzdělávání jedinců s mentální retardací v mateřských i základních školách. Žáci s mentálním postižením jsou mnohdy velmi hraví, tato jejich vlastnost byla motivací k volbě tématu bakalářské práce vztahující se k dramaterapii, kterou je díky svým technikám možné použít jako zábavné zpestření výuky. Při využití dramaterapie je zapotřebí sestavit program vhodný pro určitou skupinu na kterou bude aplikován, v tomto případě se jedná o program využívaný žáky se středně těžkým mentálním postižením vzdělávaných ve speciální třídě základní školy. První polovinou praktické části a zároveň cílem bakalářské práce je návrh samotného programu, ve druhé polovině je tentýž program následně ověřován u výzkumného vzorku čtyř žáků.

Výuka jedinců s mentálním postižením realizovaná tímto neobvyklým způsobem může přispět speciální pedagogice novými poznatky ve vzdělávání, včetně změny struktury vyučovací hodiny a kladnému působení na verbální vyjadřování.

1 Mentální postižení

1.1 Vymezení mentálního postižení

Mentální postižení je synonymem pro termín mentální retardace. Někdy bývají od sebe odlišovány tak, že termín mentální postižení zahrnuje osoby s IQ pod 85, zatímco mentální retardace se obvykle definuje u osob s IQ 70 a nižším. Rozdíly v používání těchto termínů mohou být způsobeny různými faktory, jako jsou kultura, kontext nebo vývojové stadia. Nicméně je důležité si uvědomit, že oba pojmy označují stav neschopnosti dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (Černá, 2015).

Definice mentálního postižení

Problematiku mentálního postižení popisuje a definuje několik různých autorů. Přestože je známo několik různých definic, podstata termínu mentální postižení zůstává podobná, mnohdy stejná.

Mentální retardace je stav, kdy jedinec není schopen dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, a to i přesto, že mu byly poskytnuty vhodné podněty a výchova. Jedná se o vrozený nedostatek rozumových schopností, který může být způsoben různými faktory ovlivňujícími vývoj mozku. Tento stav se projevuje v závislosti na závažnosti a příčinách, ale vždy se jedná o omezení v intelektuálních schopnostech a běžném fungování v životě. Mentální retardace zasahuje do oblasti sociálních, emočních funkcí a dovedností. Protože jedinci mívají potíže v učení, objevuje se u nich díky tomu i neschopnost začlenění se do společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2008; Vágnerová, 2014).

Podle Švarcové (2006, s. 29) je mentální postižení *„snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku.“*

Slowík (2016) uvádí, že definování mentální retardace může být provedeno z několika hledisek, jako jsou biologické, psychologické, sociální, pedagogické a právní. Každé z těchto hledisek nabízí jiný pohled na mentální retardaci a může mít různé důsledky pro diagnostiku, terapii a vzdělávání osob s touto poruchou.

Shrnutím všech zmíněných informací lze vytvořit jednotnou definici. **Mentální postižení přetrvává po celý život jedince. Ve všech případech zasahuje do kognitivních funkcí a proniká celou osobností.**

1.2 Etiologie mentálního postižení

Rozmanitost příčin mentální retardace je dána mnoha různými vlivy, které mohou poškodit vývoj plodu během těhotenství a mohou zahrnovat i řadu onemocnění, zranění či infekcí, které nastanou po narození. K výskytu mentální retardace přispívají také genetické faktory a poruchy na úrovni chromozomů či metabolismu. Určení příčin mentálního postižení může být složité. I přes současný pokrok v technologiích a výzkumu stále zůstává třetina případů s nejasnou etiologií. Existuje několik kategorií, do kterých můžeme příčiny rozdělit. Základní rozdělení je na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) příčiny (Černá a kol., 2015; Valenta, Müller, 2013).

Během **prenatálního období**, které zahrnuje dobu vývoje plodu v těle matky, mohou na dítě působit různé vlivy. Mezi tyto vlivy patří nejen dědičné faktory, jako jsou geneticky podmíněné poruchy přenášeny po předcích, ale také genetické příčiny, mezi které patří mutace genů nebo aberace chromozomů. Dědičné faktory mohou zahrnovat metabolické poruchy, jako je fenylketonurie. Na druhé straně mohou zahrnovat změny v počtu chromozomů, jako například trizomie 21. chromozomu, což vede k Downovu syndromu. Vyjma dědičných faktorů a genetických příčin mohou mít na zdraví plodu a jeho vývoje vliv různé environmentální faktory a onemocnění matky během těhotenství, jako jsou zarděnky, toxoplazmóza, otrava olovem, ozáření dělohy, alkoholismus matky a další. V těhotenství matky je také potřeba dbát na opatrnost vzhledem k možnému úrazu a následného poškození plodu dítěte. Zdraví plodu může ovlivnit i nedostatek plodové vody (Oligohydromnion) nebo vrozené vady mozku. **Perinatální fáze** je významná samotným porodem dítěte, během něhož se často setkáváme s příčinami jako nedostatek kyslíku nebo mechanické stlačení hlavy. Typickými faktory v **postnatální fázi** jsou přenosná onemocnění provázená záněty mozku nebo samotnými úrazy jedince. Nejznámější z nich je meningitida, encefalitida, případně různá nádorová onemocnění. V průběhu života se můžeme nečekaně setkat se závažným poraněním hlavy, které může být příčinou vzniku mentálního postižení. Dané poranění může zapříčinit poškození samotného mozku. Na místě je využití vhodných

preventivních opatření. Jako příklad lze uvést při jízdě autem zapnutí bezpečnostního pásu, který může při případném nárazu auta pomoci zabránit vzniku postižení. Některé studie naznačují, že silná nechtěnost dítěte - prenatální deprivace, může mít vliv na duševní zdraví nenarozeného dítěte (Bazalová, 2014; Černá a kol., 2008; Health Jade 2019; Valenta, 2007; Valenta, Müller, 2018).

1.3 Klasifikace mentální retardace

Je možné nalézt mnoho různých klasifikací mentálního postižení, které se liší podle zvolených kritérií. Mezi nejčastěji uváděné klasifikační systémy patří etiologická kritéria, která se zaměřují na příčiny vzniku mentálního postižení, symptomatická kritéria, která berou v úvahu typické příznaky postižení, a vývojová kritéria, která se soustředí na vývojové procesy. Další klasifikace se řídí stupněm podpory a závažností postižení. Etiologická kritéria se mohou dělit například podle genetického původu, perinatálních faktorů, případně syndromů spojených s mentálním postižením. Symptomatická kritéria pak berou v úvahu charakteristické příznaky, jako jsou například poruchy intelektuálního a adaptačního chování, poruchy komunikace či poruchy motoriky. Vývojová kritéria se zaměřují na průběh vývoje, například na věk, kdy se projeví mentální postižení, či na jeho progresi. Klasifikace podle stupně podpory a závažnosti postižení zohledňuje individuální potřeby a závisí na množství podpory, kterou osoba s mentálním postižením potřebuje (Krejčířová, Treznerová, 2013).

Zvolský (1996) uvádí, že samotná klasifikace mentálního postižení podle etiologie nebývá jednoduchá, jelikož většinou se nejedná o jedinou příčinu, ale spíše o komplex faktorů, které vedou k jeho vzniku. To znamená, že mentální postižení většinou není způsobeno pouze jedním faktorem, ale spíše kombinací více faktorů, což činí klasifikaci podle etiologie poměrně složitou.

Klasifikace dle stupně mentálního postižení je ve speciální pedagogice nejčastěji používaným členěním. V této klasifikaci se mentální postižení charakterizuje odchylkou v chronologickém a mentálním věku, a to na základě stanovené hodnoty IQ. Stupeň mentální retardace se měří standardizovanými testy inteligence, ale diagnóza musí být posuzována v kontextu konkrétního jedince a jeho současného stavu.

Mezinárodní klasifikace nemocí 2010 (2022), Bazalová (2006), Pipeková (2010) a Švarcová (2011) zahrnují mentální retardaci do oblasti psychiatrie a označují ji písmenem F s oddíly F70 až F79. Charakteristiku těchto oddílů definují autoři následovně:

- **Lehká mentální retardace** je kategorie označena kódem F70, IQ se pohybuje v pásmu 50-69 bodů. Dospělé osoby dosahují duševně přibližně 9 až 12 let věku. Během školního období mívají jedinci potíže ve vzdělávání, nejčastěji v logickém uvažování, celkové motorice a obtíži zapamatování si konkrétních látek. Co se týče fyzického dospělého věku, jedinci se uplatňují na trhu práce, např. v kuchařské sféře nebo pomocných prací a jsou schopni běžného života, včetně založení rodiny a následné péče o děti. U osob s lehkou mentální retardací dochází také k citové nezralosti.
- **Středně těžká mentální retardace** se v klasifikaci psychických poruch označuje jako F71 IQ se pohybuje v rozmezí 35-49 bodů. Dospělí jedinci docílí věku 6-9 let. Opoždění v psychomotorickém vývoji se zde projevuje zhruba 3-4letým zpožděním. Motorický vývoj je značně zpomalen, myšlení je stereotypní, rigidní a nepřesné. Řeč bývá velmi jednoduchá. V emocionální oblasti jsou jedinci s tímto typem postižení nevyrovnaní a výbušní. Tento stupeň může vzniknout v kontextu s narušením centrální nervové soustavy. U jedinců s tímto postižením se proto může vyskytovat přidružené onemocnění, například epilepsie nebo jiná neurologická nemoc, případně syndromy. Co se týká vzdělávání, jedinci navštěvují základní školy speciální, poté mohou pokračovat na praktických školách. Pracovní trh je těmto osobám v dospělosti otevřen v podobě jednoduchých pracovních pozic, velmi často pod kontrolou jiné osoby.
- **Těžká mentální retardace**, označená kódem F72, charakterizuje jedince s IQ v rozsahu 34 až 20 bodů, což odpovídá mentálnímu věku dítěte mezi třemi a šesti lety. Osoby s tímto stupněm mentálního postižení jsou neschopné udržovat hygienickou čistotu, nejsou motoricky zdatní a v komunikaci mají minimálně rozvinuté schopnosti, řeč bývá omezena pouze na jednotlivá slova nebo zvuky. Vyznačují se proměnlivostí nálad, impulzivitou a jsou plně závislé na pomoci druhé osoby.

- **Hluboká mentální retardace** je nejtěžší forma mentálního postižení, které se vyskytuje u jedinců s velmi nízkou hodnotou IQ, která dosahuje 19 bodů a méně. Osoby s touto formou postižení mají mentální věk srovnatelný s dětmi do tří let věku a jsou závislé na trvalé pomoci a dohledu při všech denních činnostech. Často jsou také postiženy dalšími poruchami, jako je autismus. Tyto osoby jsou pohyblivě omezené a nejsou schopny porozumět složitějším požadavkům okolí. Komunikace s okolím probíhá pouze pomocí jednoduchých neverbálních prostředků.
- Klasifikace F78, neboli **jiná mentální retardace**, se používá v případě obtížného stanovení stupně klasifikace běžnými postupy. Mohou být přítomna i jiná postižení, jako jsou smyslové nebo tělesné poruchy, poruchy chování a autismus. Tyto přidružené poruchy mohou ovlivnit celkovou diagnostiku a hodnocení intelektuálních schopností.
- Klasifikace F79, nazývána jako **neurčená mentální retardace**, je používána ve chvíli, kdy se u jedinců prokáže mentální retardace, avšak psychiatr nemá možnost začlenit je do předchozích kategorií, kvůli nedostatku informací nebo znaků. To může být způsobeno různými faktory, jako je například nedostatečná spolupráce jedince během testování nebo nedostatečnými informacemi o jeho vývoji.

Jak již bylo zmíněno, může se u jedinců se středně těžkým mentálním postižením vyskytovat přidružené onemocnění, syndrom. Vzhledem k diagnóze jednoho z účastníků skupiny je v bakalářské práci vymezen konkrétní syndrom. Jedná se o *Prader-Willi syndrom*, nevyléčitelný dědičný syndrom poruchy 15. chromozomu. Jeho symptomy lze pomocí určitých přístupů zmírnit. Jedinci se vyznačují **osobitým vzhledem** – mandlovýma očima, horním rtem ve tvaru trojúhelníku, poruchami spánku a kvůli nespoutané chuti k jídlu a pocitu nenasyceného žaludku **výraznou obezitou**. I vzhledem k závislosti na jídle by se měli snažit omezit přísun potravin, u dětí/žáků udržovat dohled dospělou osobou a mít přehled o stravě. Pokud jedinci s tímto syndromem nedostanou vyžadované jídlo, mívají problém s ovládáním, dokonce hrozí až význačné poruchy chování. Člověk s tímto syndromem se dále vyznačuje tzv. **hypogonadismem** - neúplným vyvinutím genitálií. Osoby mají potřebu neustálé komunikace, pokládání otázek a kupení předmětů (Černá a kol., 2008; Prader-Willi spolek, 2022; Valenta a kol., 2018).

1.4 Specifika mentálního postižení v komunikaci

Mentální postižení se projevuje zejména v oblasti myšlení. Osoby s mentálním postižením mají problémy s chápáním mezilidských vztahů. Také bývají ovlivněny konkrétními situacemi a vlastními pocity a potřebami. Mentálně postižení jsou často závislí na jiných lidech, jejich myšlení je zjednodušené, omezené, konkrétní, stereotypní a ulpívavé (Fischer, Škoda, 2008).

Mentální retardaci ovlivňuje nižší úroveň rozumových schopností, pozdní rozvoj řeči, respektive vývoj, jedinec může mít problémy se začleněním mezi ostatní, neumí logicky uvažovat a mnohdy nemá představu o skutečném světě. Ve výuce takového žáka je zapotřebí několikrát zopakovat konkrétní věc, učivo, z důvodu pomalejšího nabytí informací. Tito jedinci mají často omezenou slovní zásobu a potíže s porozuměním kontextu, což může způsobovat problémy s porozuměním verbálním pokynům (Bartoňová, Vítková 2007; Bazalová, 2014).

Fischer a Škoda (2008) zdůrazňují, že schopnost komunikace může být u jedinců s mentálním postižením velmi různorodá a závisí na závažnosti postižení. Jedinci s lehkým mentálním postižením mohou mít verbální schopnosti více rozvinuté a jsou schopni pochopit konkrétní pojmy. Na druhé straně mohou lidé s těžší mentální retardací komunikovat z důvodu nedostatečné verbální schopnosti především neverbálně. Je proto důležité individuálně přistupovat k jednotlivým lidem s mentálním postižením a respektovat jejich specifické potřeby a možnosti komunikace. Komunikace by měla být přizpůsobena danému jedinci tak, aby mu umožnila adekvátně porozumět informacím a zároveň se sám mohl vyjádřit. Autoři rovněž uvádí, že jedinci s mentálním postižením mohou mít problémy s učením v různé míře. Jejich schopnost zapamatování si informací bývá omezená a vybavování z paměti může být náročné a chybné. Kromě toho se někdy potýkají s problémy při přenášení naučených dovedností do nových situací. Proto jsou často závislí na zopakování informací a postupném vedení při učení. Každý jedinec s mentálním postižením je ale jedinečný a může mít odlišné způsoby učení, záleží na závažnosti postižení a na konkrétních předpokladech a potřebách jedince. Je proto důležité přizpůsobit výuku specifickým potřebám a najít pro něj vhodné metody výuky. Motivace je také velmi důležitá a může pomoci ke zlepšení učení. Při mentálním postižení dochází ke změnám v centrálním

nervovém systému, které se projevují afektivními reakcemi, nadměrnou dráždivostí a nedostatečnou schopností ovládat vlastní emoce. Tyto reakce jsou často spojeny s omezenou schopností sebekontroly. Je však třeba brát v úvahu, že každý jedinec s mentálním postižením může mít odlišné emoční prožívání a různé způsoby, jak se s ním vypořádat. Proto je důležité poskytnout podporu a individuální přístup k řešení emočních projevů u těchto jedinců.

1.5 Komunikace jedinců s mentálním postižením

K tomu, abychom se mohli dorozumět s okolním světem, potřebujeme tzv. komunikační prostředek. Tím může být ve své podstatě cokoliv, co umožní jedinci dorozumět se s ostatními. Podle Lednické (2004, s. 2) *„je důležité najít komunikační prostředek. Způsob komunikace je jakýmsi mostem mezi dvěma světy a tento most musí být schůdný pro obě strany, nejenom pro jednu.“* Volíme tedy takový, který vyhovuje oběma jedincům, ačkoliv může každá ze stran využít jiný druh komunikace.

Müller (2014) definuje pojem **komunikace** jako vyjadřování veškerých myšlenek, ucelenou schopnost dorozumívat se pomocí jakékoliv komunikační metody, v neposlední řadě předávat a přijímat všechny informace. Klenková (2006) vymezuje komunikaci jako vliv na jedince a jejich personalitu, způsobem tvoření a udržování recipročních vztahů.

Nejčastější metodou komunikačního prostředku je běžně užívaná **řeč**, kterou se podle Slowíka (2016) rozumí osvojení ústního a nonverbálního nástroje využívaného ve vyjadřování a vzájemném působení s ostatními jedinci. Takové osvojení můžeme v životě využívat jen my, lidé (Klenková, 2006).

Narušení komunikačních schopností, poruchy komunikace, omezení nebo její opožděný vývoj je jedním z projevů mentálního postižení. Mnohdy se jedná o špatné vyslovování a je nutná spolupráce s logopedem (Bazalová, 2014). Primární základ k vhodnému dorozumívání žáků s mentálním postižením je **individuální přístup**.

1.5.1 Možnosti komunikace jedinců se středně těžkým mentálním postižením

Pro každého jedince je vhodný jiný způsob komunikace, volbu komunikačního prostředku můžeme tedy nechat na jedincích. Z jejich strany je důležitá jakákoliv komunikace, už jen

z důvodu udržení stávajících kognitivních funkcí. U všech je klíčový náš zájem o ně samotné (Slowík, 2010).

Možností komunikace žáků se středně těžkou mentální retardací je několik. V následujících řádcích budou nastíněny.

Verbální komunikace

U jedinců s mentálním postižením je nejočekávanějším a nejčastějším předpokladem k dorozumění se **verbální komunikace**. K tomu, aby mohla být přínosná pro hovořícího a srozumitelná pro posluchače, je zapotřebí alespoň minimálně vnímat sluchem a správně stimulovat orofaciální oblast – s čímž souvisí i běžné denní úkony (např. jezení, pití, dýchání apod.). Verbální komunikace je psaným i čteným projevem. Znamená to, že do ní nezahrnujeme pouze běžnou řeč, ale i četbu, která jedincům rozvíjí nejen fantazii, ale častokrát nevědomě slovní zásobu. Tyto informace platí v případě, že je jedinec schopen verbálně komunikovat. Cílem logopedické péče u dětí s mentálním postižením je podpora maximální samostatnosti ve verbální komunikaci, dále podpora jejich komunikačních schopností a vytvoření vhodného komunikačního prostředí, které jim umožní dorozumět se s okolím co nejefektivněji a co nejvíce se zapojit do společnosti (Klenková, Jarolímová, 2006; Valenta, 2018).

Neverbální komunikace

Někteří jedinci nechtějí, nebo jim jejich stav vůbec neumožní komunikovat verbálně, proto volí i jiné druhy komunikace. Hovorová komunikace úzce souvisí s **nonverbální/neverbální/mimoslovní**. Je nutné vytvořit pravidla bezprostředních metod – např. mimických gest, posunků, očních projevů či celkového postoje, např. neotáčet se zády, nemít zavřené oči. Nemožnost nebo neschopnost dorozumívat se může narušovat jedince i po sociální stránce. Žáci mohou mít obtíže s navazováním přátelských vztahů a veškeré vzájemné komunikaci. Pokud se jedincům nepodaří domluvit zvolenou metodou, mohou vyzkoušet jinou, která by mohla být daleko účinnější (Klenková, 2006; Slowík, 2010; Valenta, 2018).

Müller (2014) uvedl, že se jedná o tzv. nenucenou komunikaci, během níž člověk obvykle nemá kontrolu nad sebevyjádřením. Z tohoto důvodu lze tuto komunikaci považovat za

velmi přínosnou, mnohdy prozradí informace, které nechtějí žáci verbálním sdělením říci – působí zde převážně *projevy těla*, např. grimasy, nezáměrné záškuby rukou, celkový vzhled jedince apod.

Hlavním východiskem komunikace u jedinců se středně těžkým mentálním postižením je **využití obou možností komunikace, tedy verbálního a neverbálního způsobu**. Každý z jedinců i nevědomě využívá obě možnosti, rozvíjení komunikace je tedy proměnlivé. V případě mentálního postižení je s takovými lidmi přínosné komunikovat na základě individuality, případně tak, jak je to pro jedince nejpříjemnější a nejpřístupnější (Müller, 2014; Slowík, 2010).

Alternativní komunikace

Dalším druhem možného dorozumívání u osob s mentálním postižením je **alternativní komunikace**, tedy komunikace, ve které jedinec využívá jiné formy dorozumívání než verbální a neverbální (Beerová, 2005). Osoby s různými typy poruch komunikace mohou využívat systémy alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Před zahájením užití AAK je nutné provést diagnostiku, hodnotí se porozumění neverbální komunikaci a řeči, schopnost vyjádření souhlasu a nesouhlasu, vnímání zrakem a sluchem, porozumění symbolům, popřípadě zkouška čtenářských dovedností. Důležitá je také úroveň celkové motoriky (Neubauer, 2018). Je zapotřebí alespoň zkusit najít možnosti daného žáka a následně aplikovat správnou metodu. Podstatnou informací je i relativně nižší a ne tak častá znalost tohoto postupu komunikování. Pokud se jedinec ocitne mezi lidmi, kteří alternativu verbální komunikace neovládají, může dojít až k uzavření se do sebe a neochoty jakkoliv se dorozumět – čehož bychom neměli dopustit (Slowík, 2010). Mezi nejznámější formy alternativní komunikace uvádí Slowík (2016) *znak do řeči*, přičemž taková forma může být pro jedince se středně těžkou mentální retardací složitější, ne však nepřípustná. Tito žáci mohou využívat komunikační pomůcky. Klenková (2006) zmiňuje *piktogramy*, kdy se jedná o běžné základní obrázky, které jsou pro všechny jedince i široké okolí velmi zřetelné a jasné. Často bývají znázorněny tvarem čtverce, bílým pozadím a černým obrázkem, případně mohou být bílé obrázky umístěny na černém pozadí. Mimo tyto pomůcky mohou být využity i moderní elektronické komunikační pomůcky, jako jsou *počítače s hlasovým výstupem*. Ty bývají ovládány různými způsoby, aby vyhovovaly

individuálním potřebám uživatele, např. pomocí hlavy, brady, ukazovátkem na hlavě, světelným paprskem či zvukem. Pakliže jde o čtení, u osob s mentálním postižením se často využívá globální metoda. Tato metoda stimuluje celkové vnímání textu, místo důrazu na detaily, a tak umožňuje zlepšit schopnost porozumět textu a komunikovat na základě jeho obsahu.

2 Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Vzdělávání probíhá od narození po celý život, učíme se i nevědomě. Rodinné prostředí je prvotní pro vývoj, výchovu a vzdělávání dítěte, protože se u středně těžce mentálně postiženého dítěte jedná o nejpřirozenější atmosféru. Jedince velmi dobře zná, i když chování daného dítěte se může čas od času jevit jako nevyzpytatelné. V tomto případě se může jednat o nekontrolovatelné emočního chování, ve kterém se lze pokusit o snahu usměrnění a následné stabilizace, což bude poté souviset i se zvyšující se kvalitou pozdějšího vzdělávání (Křížkovská, 2022).

Když se jedinec narodí, začíná se vzdělávat reagováním na dospělé jedince, dále při běžném hraní, kdy nejčastěji rodiče v domácím prostředí zjišťují, že se odlišuje od ostatních dětí. Hra pomáhá rozvíjet smysly daného dítěte. Nástup dítěte do předškolního vzdělávání, kdy se jedná o běžnou mateřskou školu s využitím podpůrného opatření – asistenta pedagoga, speciální mateřskou školu, případně přípravný stupeň základní školy speciální, umožňuje dítěti budovat mezilidské vztahy se spolužáky a plnit zadané úkoly, které ho připravují na pozdější základní vzdělávání (Černá, 2008; Křížkovská, 2022).

Při vzdělávání hraje také velikou roli narušená **kognitivní oblast**, která postihuje myšlení dítěte a jeho paměť. Každý jedinec se středně těžkým mentálním postižením mívá potíže s udržením pozornosti při vzdělávání, jejich paměť není stoprocentně funkční. Žáci jsou více zapomnětliví. Podle Slowíka (2016) je důležité věnovat pozornost častému opakování získaných znalostí.

2.1 Možnosti základního vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením

Každý jedinec má dle Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2009) právo na vzdělání a celkové rozšíření všech svých dovedností a také na vzdělávání v blízkosti bydliště, stejně jako žáci bez postižení.

Vzdělávání je realizováno pod **Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy**, ve zkratce MŠMT. K tomu, aby mohlo dítě se středně těžkým mentálním postižením začít plnit povinnou školní docházku, je potřeba dosáhnout minimálního věku šesti let. V praxi je tento věk pouze orientační, rodiče využívají nejčastěji možnosti odkladu jednoho roku, popřípadě

dvou let. Stejně jako odklad je v základní škole možnost prodloužení školní docházky. To spočívá v opakování jednoho ročníku na prvním i druhém stupni. Křížkovská (2022) ve svém článku uvedla, že na žádost zákonného zástupce může ředitel školy souhlasit s umožněním dalšího prodloužení vzdělání, v případě žáků s kombinovaným postižením až na hraniční věk 26 let.

Legislativní ukotvení

Vzdělávání žáků upravuje **zákon č. 561/2004 Sb**., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (takzvaný Školský zákon), který stanovuje podmínky, za nichž je výchova a vzdělávání uskutečňována. Tento zákon je novelizován.

Podle školského zákona se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (Školský zákon, § 16, odst. 2).

Podle **paragrafu 16 a 48 školského zákona** je žákovi se **středně těžkým mentálním postižením umožněna povinná školní docházka v běžné základní škole nebo v základní škole speciální.** V případě volby základní školy speciální je podmínka doložení posudku ze školského poradenského zařízení a informovaný souhlas zákonného zástupce (Perpetuum, vzdělávání bez hranic, 2022).

Mezi další legislativy patří vyhlášky, které navazují na zmíněný Školský zákon. Jedná se o **vyhlášku č. 27/2016 Sb.**, *„o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“*, kterou je důležité v legislativním ukotvení zmínit.

*„Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných“ (*Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška, § 1, odst. 1).

2.1.1 Vymezení speciální třídy v základní škole a speciální školy

Žáci se středně těžkým mentálním postižením se mohou vzdělávat ve **speciálních školách**, které bývají zaměřeny na žáky dle konkrétního druhu postižení, ne jen mentálního. Bohužel se prozatím nevyskytují v menších městech, proto většina rodičů volí možnost vzdělávání svého dítěte ve **speciální třídě** vytvořené při běžných základních školách. Jedná se

o samostatnou třídu, kde se vzdělávají žáci nejen s mentálním postižením, ale i tělesným, sluchovým apod. Ve většině případů se nejčastěji jedná o kombinované, mentální a další přidružené postižení nebo syndrom. Díky těmto třídám se zmíněným žákům dostává možnosti začlenit se mezi ostatní žáky v běžné škole, avšak ne ve stejné třídě. Pro obě zmíněné možnosti vzdělávání je velice důležitý bezbariérový přístup. Vzdělávání je realizováno podle **rámcových vzdělávacích programů**, ze kterých si každá škola tvoří své školní vzdělávací programy. Obsah je přizpůsoben danému žákovi prostřednictvím podpůrných opatření – např. individuálního vzdělávacího plánu. Během obou možností vzdělávání je vždy přítomný alespoň jeden **asistent pedagoga**, který pomáhá žákům i učiteli s probíhající výukou. Vzdělávání je rozlišeno, stejně jako v běžné základní škole, na první a druhý stupeň. Rozdíl spočívá v ukončení posledního ročníku prvního stupně, kterým je zde až šestý, nikoliv pátý. Důležitým zmínkou je také především **slovní hodnocení vzdělávání žáků** (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; RVP ZŽS, 2008).

Pro každého jedince je vzdělávání v základní škole speciální/speciální třídě klíčovým obdobím i pro přípravu na budoucí život. Proto budou nastíněny jednotlivé cíle, kterých lze díky upraveným podmínkám při vzdělávání dosáhnout. Jedná se o (RVP ZŽS, 2008):

- Využití jakýchkoliv komunikačních prostředků pro její zvýšení a účinnost.
- Zdokonalení v různých pracovních činnostech, které jedinci využijí v dospělosti.
- Modelování častých (i nepříjemných) případů, které se mohou v průběhu života přihodit, nácvik jejich řešení, případně předcházení.
- Seznámení žáků se slušným chováním a úctě ke druhým.

2.1.2 Podpůrná opatření

Někteří žáci mají kvůli nepříznivému zdravotnímu stavu/postižení, odlišnému mateřskému jazyku nebo prostředí, při výuce ve školách potíže s pochopením daného učiva, splnění zadaných úkolů nebo vůbec s problémem porozumění jejich zadání. Jejich vzdělání je potřeba uspořádat jinak než je zvyklý jedinec bez potřeby využití tzv. **podpůrných opatření**. Tuto pomoc lze využít i v běžných základních školách, ale především ve speciálních školách nebo třídách, ve kterých opatření potřebují všichni žáci.

Podpůrná opatření formuluje **Školský zákon**, který je rozděluje do pěti stupňů. První stupeň si podle zákona č. 561/2004 Sb. vytváří sama daná škola. Další čtyři stupně podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Podpůrná opatření, 2022) navrhují školská poradenská zařízení, kterými jsou **speciálně pedagogická centra** (SPC) a **pedagogicko-psychologické poradny** (PPP).

Podle paragrafu 16, odst. 2 Školského zákona spočívají podpůrná opatření, která se využívají u žáků se středně těžkým mentálním postižením, v:

- **poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení**
- **úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb**, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy
- využití **asistenta pedagoga**
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2).

Jedním z nejčastěji využívaného podpůrného opatření je v současné chvíli využití asistenta pedagoga, který je přidělený školou případně školským zařízením. Jeho spolupráce s učitelem má vliv na celkovou výuku. Také podporuje žáky v komunikaci. Pro kontext

vzdělávání a funkce asistenta pedagoga byly vytvořeny metodiky k úspěšnému vykonávání této pracovní pozice. Jejich obsah spočívá v podpoře žáků a jejich motivaci nejen ve vzdělávání (Koutská, Valentová, Langer, 2015).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, ve zkratce dále jen RVP ZŠS, označuje dokument, který lze otevřeně měnit podle potřeb žáků. Jsou v něm vymezeny dané činnosti, které by měl podle daných výstupů žák se středně těžkým mentálním postižením zvládnout. Podle těchto programů si daná škola vytváří své Školní vzdělávací programy (ŠVP) aplikované na jednotlivé ročníky. RVP obsahuje různé druhy vyučovacích předmětů, které jsou také dle schopností žáků upraveny. *Formuluje obsah vzdělávání*, zmíněné *očekávané výstupy*, kterých by měl žák dosáhnout. *Vymezuje určitá témata*, jenž dané ročníky obsahují a konkretizuje cíle vzdělávání. RVP dále zahrnuje různé vzdělávací oblasti, z nichž bude vzhledem k tématu bakalářské práce další podkapitola zaměřena na konkrétní vzdělávací oblast **„Jazyková komunikace“** (RVP ZŠS, 2008).

2.2.1 Vzdělávací oblast Jazyková komunikace

Oblast Jazyková komunikace je jednou z nejdůležitějších na celém žebříčku oblastí pro žáky se středně těžkým mentálním postižením. Je významná v zajištění a budování komunikace mezi danými jedinci a okolním světem.

Jako každá jiná zahrnuje své sféry, mezi které patří **Čtení, Psaní a Řečová výchova**. V těchto předmětech si žáci osvojují různé metody komunikace, které si individuálně podle možností vytváří a upevňují. Učí se rozvíjet všechny druhy smyslů a schopnosti empatie. Dále si ukotvují porozumění mluvené i písemné formy řeči, což je vede ke zřetelnému sdělování. Žáci se snaží porozumět textu v knihách, časopisech a cvičí opis a přepis textu. Klíčovým slovem pro tuto oblast je především **motivace**, která napomáhá udržet si veškerá upevňování v paměti a nadále je rozvíjet (RVP ZŠS, 2008).

Řečová výchova

Řečová výchova je jedním z předmětů oblasti Jazykové komunikace směřující k rozvíjení komunikačních dovedností. K tomu, aby se žáci snažili komunikovat a správně tak činili,

potřebují také dobře vnímat sluchem. Tento smysl může ovlivnit verbální vyjadřování a samotné pochopení projevu řeči, je zapotřebí ho pomocí vhodných aktivit rozvíjet. Ke zdokonalení verbální komunikace je nezbytná znalost učitele v kontextu se speciálními a individuálními zvláštnostmi v projevu žáků se středně těžkou mentální retardací (Zezulková, 2009).

Přestože se předmět na některých základních školách speciálních neklasifikuje, je velmi důležitou součástí vzdělávání, prolíná se současně s ostatními předměty a díky snaze o nápravu komunikace vylepšuje celkové vystupování a působení jedince i na okolí.

Stejně jako jiné vyučovací předměty má také tento své **očekávané výstupy** na prvním i druhém stupni. Jedná se o úkony, které by měl žák v daném ročníku ovládat.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – RVP ZŠS I. díl (2008) jsou **očekávanými výstupy na prvním stupni** (tzn. od 1. do 6. ročníku) *přednesy jednoduchých básniček*, *samostatné odpovědi krátkými větami* nebo *popis obrázku vhodný pro daného jedince*. Součástí tohoto předmětu je tedy *rozvíjet slovní zásobu* a snažit se žáky dovést ke správné komunikaci se společností a běžným návykům, např. poděkovat, poprosit, dále se naučit pracovat s hlasem a využívat i alternativní a augmentativní komunikaci.

RVP ZŠS I. díl (2008) uvádí jako **očekávané výstupy na druhém stupni** *osvojení vhodného dýchání*, dbaní na *zřetelnou výslovnost*, správnou *intonaci hlasu*, *nápravu a rozvoj dosavadní řeči*, využití způsobů alternativní komunikace a samostatné vytváření otázek. Dále by měl učitel s žáky nacvičovat dramatizaci pohádek, rozšiřovat slovní zásobu a neverbální způsob komunikace.

3 Dramaterapie

3.1 Vymezení dramaterapie

Dramaterapie se postupem času začala stávat nedílnou součástí expresivních terapií vhodnou pro jedince s postižením případně i jinými potížemi, např. psychickými poruchami (Majzlanová, 2004). V současné době je díky svým technikám, které je dle potřeby možné individuálně upravovat, oblíbenou metodou u osob s handicapem.

Jak již bylo zmíněno, dramaterapie se zahrnuje do expresivních terapií, proto je nezbytné tento pojem vymezit. Jedná se o všeobecnou definici všech terapií, které využívají především kreativní přístup jako metodu pro vyjádření emocí, aktuálního psychického stavu, pocitů. Mimo dramaterapii do ní patří muzikoterapie, biblioterapie, arteterapie a další (Ergo Aktiv, 2017).

Dramaterapie se úzce prolíná s metodami speciální pedagogiky a dělí se do dvou kategorií. V první řadě je o ní pojednáváno jako o **nástroji ve vzdělávacím procesu**, kdy může být použita jako metoda ve vzdělávání. Pomáhá rozvíjet kognitivní funkce, svými technikami se dokáže zaměřit na různé druhy edukačních potíží. Druhou možností je využití výše zmíněné terapie jako **nástroj k léčbě**. Protože je dramaterapie terapeutickým procesem, bývá častěji volenou možností právě v léčbě různých onemocnění, převážně psychických, případně se snaží pomocí různých prostředků eliminovat jejich symptomy (Müller, 2005; Müller, 2014).

Dramaterapii vymezuje několik odlišných autorů následovně:

The British Association of Dramatherapists (2020) vymezuje tuto terapii jako prostředek pro eliminace potíže, která způsobila danému jedinci změny po sociální nebo psychické stránce. Zahrnuje veškerou komunikaci, tvorbu příběhů, vyjadřování pohybem, díky čemuž má široké využití.

Podle Valenty (2006) se v dramaterapii využívají takové prostředky, které mají schopnost včlenit jedince mezi ostatní, napomoci mu v seberozvoji a dokázat ulevit od přítomných symptomů. V případě zaměření této práce se jedná o mentální retardaci a komunikační schopnosti.

S využitím výše zmíněných vymezení a dalších zdrojů lze vytvořit definici, která shrnuje informace následujícím způsobem:

Dramaterapie je proces, který nám pomáhá díky využití různých metod smyslně, záměrně, individuálně nebo skupinově, budovat interpersonální komunikaci s okolím a poznávat své vlastní nitro. Dále pomáhá docílit nápravy potíže z předem stanoveného cíle, jedincům individuálně ulevuje od negativních projevů určitých symptomů, navozuje pozitivní myšlení a má pozitivní vliv na jejich duševní stav (Jennings, 1994; Müller, 2014; The British Association of Dramatherapists, 2020; Valenta, 2006; Valenta, 2011).

Možnosti využití dramaterapie

Terapeut musí být před zahájením terapie informován o stavu jedinců. V souvislosti s touto informací je schopen využít dramaterapii správným způsobem, jímž může být (Emunah, 2020; Majzlanová, 2004):

- nácvik ovládání chování jedinců
- podpora sebedůvěry
- rozvoj komunikační schopností
- soužití s určitým postižením, kdy je zapotřebí podporovat emoční stav, rozvíjet smysly a dovednosti u kterých je jedinec schopen docílit zlepšení
- podpora rozvoje herních dovedností a zdatností
- rozvíjení smyslů napomáhající v dosahování lepších výsledků.

Cíle dramaterapie

Za základní cíle je podle Majzlanové (2004) považována podpora v rozvoji empatie, schopnost komunikace bez ostychů, rozvoj tvůrčích schopností a dovedností, nácvik samostatného rozhodování a jiné. Jako dlouhodoběji zaměřené cíle uvádí reedukaci psychického napětí, schopnost odolávat nepříznivým situacím, v souvislosti s ostatními jedinci navazovat vztahy a snažit se harmonizovat celou osobnost převážně po psychické stránce.

Pro jedince s mentálním postižením jsou cíle charakterizovány jako *„rozvíjení všech oblastí a stránek osobnosti, poskytnutí vhodného prostředí a podmínek k uplatnění jejich zájmů a schopností“* (Majzlanová, 2004, s. 173).

Formy dramaterapie

Pro správný a úspěšný průběh dramaterapie je třeba aplikovat vhodnou formu. Jedná se o formu **skupinovou**, ve které pracuje celá skupina společně nebo samostatně, avšak její záměr a cíl bývá stejný. Většinou se jedná o nápravu nějaké potíže. Počet účastníků nelze určit předem, záleží na konkrétním problému skupiny. Méně častěji bývá volena forma **individuální**, ve které se koordinátor skupiny pokouší docílit pozitivního výsledku pouze s jednou osobou. S touto formou se u nás téměř nesetkáváme, častěji se objevuje v zahraničí. Do forem dramaterapie se řadí také dělení podle účastníků v rámci dramaterapeutického programu. Pokud jsou od počátku dramaterapie až do posledního sezení programu všichni účastníci stále stejní, nazývá se tato skupina uzavřená. Naproti tomu se může jednat o skupinu otevřenou, do níž mohou jedinci během sezení kdykoliv vstoupit a naopak odejít (Majzlanová, 2004; Valenta, 2014).

3.2 Metody a prostředky dramaterapie

Dramaterapie se zabývá několika různými metodami *stručně* charakterizovanými níže. Vymezeny jsou takové, které jsou vhodné pro realizaci pozdějšího výzkumu.

Rolové hry

Rolovou hrou se rozumí nápodoba určitých vlastností či chování vybraných jedinců, zvířat, věcí apod. Jedinec může být sám sebou, stát se někým jiným, záleží na zaměření terapeutické skupiny. Při každém využití techniky je důležité upozornit účastníky na vstup do role a následné zakončení výstupem. U žáků se středně těžkou mentální retardací volíme jednodušší varianty rolí a přizpůsobujeme je konkrétnímu stavu jedince. Některé hry mohou mít určený postup, ale pro zachování originality „scénáře“ a jeho častého doplnění vlastními nápady dětí, může být na místě nesdělovat dopředu daný popis hry/aktivity a nechat účastníkům rolové hry volnou ruku v přehrávání (Machková, 2013; Valenta, 2011).

Improvizace

Tato metoda je shledávána jako jedna z nejužívanějších, jedná se o nástroj, který učí seznamovat jedince s neočekávanými situacemi a ze všech technik má nejblíže k chování jedinců v jejich životě. Díky ní se každý může volně, nezávisle vyjádřit a rozvíjet své dovednosti i celkovou komunikaci. Technika může mít vliv na začlenění dítěte/žáka do dané skupiny, odbourání stresu a napětí, poznání sebe samého (Majzlanová, 2004; Valenta, 2014).

Improvizaci lze rozdělit na tři části (Emunah, 1994):

- **Plánovanou**, ve které má jedinec dopředu možnosti výběru z předem připravených rolí.
- **Neplánovanou**, v níž jedinec přijímá nebo odmítá svůj nástup do role. Může do ní kdykoliv vstoupit nebo z ní naopak vystoupit.
- **Nepřipravenou** jejíž definování vychází ze samotného názvu. Nikdo předem neví, jaký bude mít daná situace/scénka průběh,

Loutková a maňásková hra

Loutky a maňásci jsou v dramaterapii využitelné díky svým schopnostem přehrávat určité role s minimálním zaměřením pozornosti pouze na účastníka hry. Smyslem těchto her je vstoupení do role přes někoho jiného, například osobu nebo zvíře, kdy jedinci komunikují právě přes zvolenou loutku či maňáska. Tato technika je velice oblíbená u dětí, mohou se za ní schovat a navázat kontakt s osobou, se kterou dosud nechtěly komunikovat. Díky možnostem, které přinášejí tyto hry, jedinci pomyslně vkládají své potíže i dosavadní zkušenosti právě do role konkrétního maňáska nebo loutky. Protože jsou do nich potíže přemístěny, umožní jedincům více se otevřít a sdělovat, co je trápí. Také je možné eliminovat stud ze strany dětí i dospělých. Loutky a maňásci nemusí být vhodné jen pro osoby s potížemi, mohou být nástrojem v pohádkovém příběhu, přehrávání pohádek nebo zábavné činnosti (Majzlanová, 2004).

Dramatická hra

V dramatické hře dochází k podpoře myšlení, kreativity, učení se něčemu novému, využití samostatné práce, zodpovědnosti a spolupráce s ostatními. Tato metoda se zaměřuje převážně na způsoby přirozeného hraní a vzájemné působení sebe samotného na ostatní

účastníky. V dramatické hře se podle konkrétního tématu využívají různé pomůcky, například hračky, telefony, klobouky. Každá hra by měla mít nějaký cíl, kterého se bude snažit postupně dosáhnout. K tomu lze využít různé dramatické metody, mezi nejznámější lze zařadit metodu **divadelní**, která se liší od samotných divadelních představení nepřítomností diváků. Důvod, proč je dramatická hra častým nástrojem dramaterapie, je její rozmanité využití, díky kterému se snaží o nápravu onemocnění, postižení či symptomů (Majzlanová, 2004; Svobodová, Švejdová, 2011).

Dramatizace

Dramatizace je metoda, při které každý její účastník využívá pohyb nebo vlastní vyjádření literární předlohy. V kontextu speciální pedagogiky umožňuje jedincům s mentálním postižením symetrický vývoj osobnosti, pomáhá rozvíjet jejich dovednosti. Účastníci jsou odkázáni především na využití komunikačních schopností včetně neverbální komunikace. Podle zvolené role mohou jedinci text dramatizovat přesně dle napsání nebo ho využít pouze k inspiraci. Při výběru předlohy se zohledňuje věk účastníků, situace, onemocnění a další. Ze začátku je doporučeno volit kratší věty i text nebo pohádku, případně vše uzpůsobit dané skupině. Cílem této metody je pochopení vlastností interpretované postavy, k čemuž dopomáhá i působení a zapojení jedinců, včetně prostoru pro realizaci samotného účastníka. Nezbytné je zmínit, že tato metoda úzce souvisí s ostatními uvedenými výše, lze v ní uplatnit např. využití loutek (Bičišťová, 1992; Majzlanová, 2004; Müller, 2014; Valenta, 1992).

3.3 Dramaterapeutický program

Každý sestavený program je rozdělený na určité části, sezení. V případě již počátečního prvního úvodního sezení je nutná snaha o udržení a vybudování důvěry mezi koordinátorem a klienty/žáky. Toto úsilí může pomoci odbourat případný stud, který by mohl v komunikaci u žáků se středně těžkým mentálním postižením nastat (Svobodová, Švejdová, 2011).

Během využití terapie by nemělo být opomenuto několik informací. V rámci celého programu se koordinátor snaží být aktivní, vnímá veškeré verbální i neverbální vyjadřování všech členů skupiny. Dále se snaží vytyčit cíl, který mu bude pomáhat udržet správné vedení skupiny a právě určený cíl. Pro navození pozitivní atmosféry, by měl být k realizaci

programu zvolen vhodný a příjemný prostor. Proto je vhodné, aby dramaterapeutické sezení bylo vždy vedeno v místnosti, kterou účastníci znají nebo se s ní dopředu seznámili. Aktivity bývají zvoleny přiměřeně věku a intelektu klienta, uzpůsobují se podle potřeby jedinců či celé skupiny (Valenta, 2005; Valenta, 2014).

Dramaterapeutická sezení v programu jsou vždy zaměřena na **konkrétní téma**. Terapeut volí takové, které bude mít kladný vliv na nápravu určité potíže jedince nebo celé skupiny. Jeho realizace se tedy odvíjí od počtu účastníků a souvisí i s pravidly dané skupiny (Majzlanová, 2004).

Müller (2014, s. 44) zmiňuje, že „*hlavními činiteli terapeutického procesu jsou terapeut, klient a obsah"* – v této bakalářské práci se jedná o učitele, žáky a obsah sestaveného programu aplikovaného na speciální třídu základní školy. Rozdělen bude, stejně jako jiný program, na **úvodní část, jádro a závěrečnou část**.

Program by měl mít určitou osnovu držící se následujících informací (Müller, 2014; Navrátilová, 2014):

Úvodní část

V začátku každého sezení začíná skupina tzv. **pozdravením**, kdy terapeut pozdraví všechny účastníky. Následuje **rozcvička**, během níž se jedinci rozcvičí uvolňovacími nebo jinými cvičeními, mohou využít společnou rituální báseň, píseň, kterou je vhodné po dobu všech sezení opakovat.

Jádro

Tato část obsahuje tematické aktivity, které budou členové skupiny podle pokynů terapeuta vykonávat. V tuto chvíli se může objevit strach ze samotné činnosti, v takovém případě se učitel/terapeut pokouší žáky naladit na správnou atmosféru, pomoci jim opětovně se zařadit do skupiny a pokračovat dále v celém sezení.

Závěrečná část

Pro tuto pasáž jsou voleny vždy takové aktivity, které účastníky uvolní. Některé relaxační techniky by mohly mít negativní vliv na psychiku jedince, z tohoto důvodu je velmi nezbytné znát žákovu anamnézu a zajímat se o jeho aktuální stav. V této části se vyskytuje také **reflexe/zhodnocení**, kdy by se žáci měli pokusit zhodnotit celkový dojem

z uplynulých činností. Hodnocení probíhá podle možností jedinců, verbálně, neverbálně – pomocí vhodných technik. Učitel se může tázat nebo umožní žákům volné vyjádření.

3.4 Využití dramaterapie u žáků s mentální retardací

Předpokládá se, že žáci se středně těžkou mentální retardací mají nižší úroveň slovní zásoby a je pro ně obtížnější vyjádřit se. Proto je důležité přistupovat ke komunikaci s těmito žáky individuálně, v dramaterapeutických aktivitách nedávat najevo odlišnost žáků, zaměřit se na oblast, kterou chceme dále rozvíjet. Müller (2005) uvádí jako nejefektivnější formy aktivit žáků se středně těžkou mentální retardací jejich **vzájemné kombinování**, to znamená využít v rámci celého programu více než jednu.

Pro zapojení žáků je vhodné povzbuzování a motivace ze strany terapeuta, protože prosperování v aktivitách nabízí jedincům zažít pocit úspěchu. Při využití dramaterapie u žáků s mentální retardací je důležité srozumitelně vysvětlit průběh každé aktivity, využít pomoci asistentů pedagoga. Úprava činností vede k zájmu jedinců o aktivity, které lze opakovaně využít v průběhu terapie na jejich přání.

3.4.1 Dramaterapie ve speciální třídě základní školy

Všichni žáci si velmi rádi hrají, především ti na prvním stupni základních škol. U žáků s mentální retardací je tento poznatek obzvláště pravdivý. Expresivní terapie jim velmi pomáhá využít hru jako nástroj při vzdělávání. Maděryč (2014) uvádí, že **při práci s touto terapií by neměl být zapomenut význam hry**, kterou dramaterapie je. Hovoří-li se o žácích s mentální retardací (v tomto případě tedy o středně těžké mentální retardaci) vzdělávajících se ve speciálních třídách, musí být konstatováno, že jim takové hraní umožňuje ukázat sebe samotné takovými, jací skutečně jsou (Míčková, 2016). I přesto by měl být koordinátor na některé situace v této terapii patřičně přichystán. Müller (2005) informuje o těchto:

- Je zapotřebí si uvědomit současný stav žáků (mentální, tělesný) a to nejen na základě individuální diagnózy žáků, ale i aktuálních pocitů ze strany jedinců i terapeuta. Také by se mělo v průběhu terapie počítat s možnou proměnlivostí nálad.
- Někteří žáci mohou na určitou aktivitu reagovat negativně a ztratí zájem o následné pokračovaní dramaterapie a dosud aktivního zapojení. Koordinátor se snaží **pochopit danou reakci**, případně může podle potřeby upravit konkrétní činnost.

- Terapeut ani prostředí nesmí v žácích vyvolávat negativní pocity. Z toho důvodu se k terapii volí příjemná místa.

4 Využití dramaterapeutického programu pro rozvoj komunikačních dovedností v předmětu Řečová výchova

4.1 Výzkumný problém

Nedostatečně rozvinutá verbální komunikace bývá u žáků se středně těžkým mentálním postižením velmi častá i přirozená. Komunikace je důležitým prvkem pro dorozumívání se s ostatními jedinci a dramaterapeutický program se bude snažit žákům pomoci ji rozvinout, udržet, případně zabránit regresi.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je **navrhnout a následně ověřit dramaterapeutický program zaměřený na rozvoj komunikačních dovedností žáků se středně těžkým mentálním postižením v rámci předmětu Řečová výchova**.

Vzhledem k formulovanému výzkumnému problému byly stanoveny následující ***výzkumné otázky***:

1. Jak dokáže program změnit pozornost žáků oproti běžné výuce Řečové výchovy?
2. O jaké aktivity v programu projeví žáci zájem?
3. Jakým způsobem se žáci zapojí do dramaterapeutických aktivit?
4. Které aktivity zaujmou žáky nejvíce?

4.3 Použité metody

Jako metoda výzkumu v dramaterapeutickém programu je často využíván **kvalitativní výzkum**. Podle Strausse a Corbinové (2000) spadá pod kvalitativní výzkum zkoumání jedinců a jejich života, různých potíží, celkové vystupování nebo mezilidské vztahy. Také zahrnuje studie o různých institucích. Gavora (2000) uvádí, že z časového hlediska je tento výzkum především dlouhodobý. Vzhledem k úspoře času nebo kratší době pro realizaci výzkumu lze zvolit i jeho krátkodobý průběh, ve kterém si výzkumník předem sestaví skupinu jedinců, která se stane jeho výzkumným vzorkem.

Vzhledem ke stanoveným cílům práce lze z těchto poznatků považovat kvalitativní výzkum za přínosný. Aby se mohl realizovat, je zapotřebí určit i jeho konkrétní metodu. Nezvalová (2003) definuje tzv. **akční výzkum** jako vhodnou metodu pro celkové vylepšení kvality

výuky v pedagogické praxi. Učitel má přehled o tom, co ve třídě probíhá a díky tomu získává v rámci akčního výzkumu možnost vylepšit aktuální výsledky praxe. Akční výzkum obsahuje několik bodů k jeho realizaci. Podle Sagora (1993) se jedná o formulaci problému, sběr dat, analýzu dat, sdělení výsledků. K tomu, aby mohl být problém formulován, musí být známy cíle výzkumu, které jsou v tomto případě vypsány výše.

Existují určité zásady, podle kterých by měl být akční výzkum realizován. Pro tento výzkum je nejdůležitější zásadou jeho celkový průběh, který má úzkou souvislost se vzděláváním. Nejpřijatelnější metodou je v kontextu zaměření výzkumu bakalářské práce a akčního výzkumu **pozorování**. Učitel, který bude program realizovat, je součástí běžného vzdělávacího procesu a výuky, proto využije tzv. **zúčastněné pozorování**. Zvoleno bylo i z hlediska délky dramaterapeutického programu a jeho aktivit, vyhovění podmínkám ve vzdělávání, protože význačně nezasahuje do výuky a jeví se jako přirozená metoda. Jednou z výhod zúčastněného pozorování je především získání i neočekávaných informací, díky kterým může výzkumník dosáhnout lepších výsledků. Další výhodou je získání informací nejen pomocí zraku, ale i ostatních smyslových funkcí, které mohou být využívány podvědomě, ale také mohou ovlivnit výzkumné výsledky. V případě zúčastněného pozorování může docházet i k přímé účasti badatele ve výzkumu (Hendl, 2016; Švaříček, Šeďová a kol.,2007)

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl z hlediska dostupnosti a vhodnosti záměrný. Za cílovou skupinu byli zvoleni **čtyři věkově odlišní chlapci se středně těžkou mentální retardací** vzdělávající se ve speciální třídě základní školy. Do programu se zapojili z důvodu potencionálního rozvoje a udržení stávajících komunikačních dovedností. Třída je rozdělena na více ročníků a každý ze členů programu je ve vzájemném pravidelném kontaktu.

Účastníci dramaterapeutického programu:

Žák č.4: Pavel, 9 let, 2. ročník

Pavlovou diagnózou je středně těžká mentální retardace. Verbálně se vyjadřuje velmi nesrozumitelně a nezřetelně. V nápravě s touto potíží mu pravidelně pomáhá logoped. S obrázkovou oporou a s pomocí pedagoga dovede převyprávět příběh.

Žák č.3: Jiří, 10 let, 4. ročník

U Jiřího byla diagnostikována středně těžká mentální retardace a ADHD. Pro zmírnění symptomů užívá předepsanou medikaci. Ve verbální komunikaci využívá pouze jednoduchá slova, nerozumí jejich významu. Pro odpovědi na odlišné otázky využívá stejná slova.

Žák č.2: Jakub, 14 let, 7. ročník

Jakubovou diagnózou je středně těžká mentální retardace. Vyjadřuje se srozumitelně, snaží se používat vhodné termíny pro konkrétní pojmy. V komunikaci dokáže využít svou fantazii a velmi rychle reaguje na odpovědi na otázky.

Žák č.1: Marek, 14 let, 7. ročník

Marek má diagnostikované středně těžké mentální postižení a Prader-Willi syndrom (kap. 1). Verbální vyjadřování je u Marka často nezřetelné, obtížně sestavuje delší věty. Velmi rychle si zapamatuje texty pohádek, básniček a rád je interpretuje.

4.5 Průběh dramaterapeutického programu

Dramaterapeutický program započal vstupní diagnostikou (*Příloha 1 - vstupní diagnostika*), kdy byli účastníci výzkumu testováni na základě svých dosavadních schopností verbálního vyjadřování. Odpovědi na otázky byly zaznamenány do připravené tabulky, kterou vytvořil realizátor celého výzkumu. Jednalo se o skóre, kdy jeho maximální hodnota činila 10 bodů, přičemž dosažení plného počtu značilo zvládnutí daného úkonu bez pomoci, 7 bodů s minimální dopomocí, 3 body s velikou dopomocí a 0 bodů vyznačovalo minimální hodnotu s nezvládnutím požadovaného úkolu.

Výzkumné šetření probíhalo ve speciální třídě základní školy v rozmezí třikrát týdně. Vzhledem k délce vyučovací hodiny bylo každé z deseti sezení realizováno po dobu 45 minut. V aktivitách potřebovali žáci podporu ze strany pedagogických pracovníků – učitele a asistentů pedagoga. Třída byla pro tento výzkum velmi vhodná svým prostorem, také dostupností některých potřebných předmětů pro aktivity, např. koberec.

Po posledním sezení byla uskutečněna výstupní diagnostika (*Příloha 2 - výstupní diagnostika*) a přínos dramaterapeutického programu pro dané žáky. Zaznamenání odpovědí bylo opět provedeno do připravené tabulky.

4.6 Návrh dramaterapeutického programu

Skupina klientů: 4 chlapci ze speciální třídy základní školy

Věk klientů: 9-14 let

Délka setkání: 45 minut

Frekvence setkání: 3x týdně

Délka programu: 10 setkání

Cíl programu: rozvoj verbální komunikace; rozvoj formulování souvětí; osvojení a rozvoj správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání;

Dílčí cíle programu: rozvoj schopnosti využití neverbální i alternativní komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; rozvoj pohotového reagování na otázky; zlepšení sluchového vnímání; rozvoj schopnosti vyprávět krátký příběh; procvičení druhů oblečení a barev; zlepšení postřehu; osvojení znalostí o hmyzu; rozvoj znalostí o zvířatech; rozvoj fantazie;

1. SETKÁNÍ

Cíle setkání: udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; rozvoj formulování souvětí; zvýšení samostatnosti; rozvoj pohotového reagování na otázky; rozvoj fantazie; osvojení správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání; osvojení znalostí o hmyzu; zlepšení sluchového vnímání;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením**

   Žáci si společně s učitelem stoupnou do kolečka.

   Učitel předříkává následující jednoduchou říkanku a ukazuje žákům, co při ní mají konat (opakuje cca 3x kvůli zapamatování). Při dalších setkáních budou již mít žáci tuto část zažitou a budou ji vykonávat společně s učitelem, včetně předříkávání.

   „Dobré ráno, dobrý den, (žáci na sebe vzájemně mávají)

dneska zlobit nebudem. (žáci prstem ukazují NE!)

V Řečovce si zahrajeme (žáci vytleskávají slabiky)

na sebe i čaroděje. (žáci na sebe vzájemně ukazují)

Ať je teplo nebo mrazík (na slovo mrazík žáci dělají, že jim je zima)

procvičíme pusu, jazyk. (žáci si ukazují prstem na rty)

2. **Náladometr – Jak se dneska máš?**

   Učitel nakreslí na jednu polovinu tabule smějícího se smajlíka a na druhou část tabule mračícího se smajlíka. Vyzve po jednom každého z žáků, aby se k jedné z částí postavil. V aktivitě necháme žáky pracovat sami, učitel může pomoci navést je na vhodně zvolenou část tabule pomocí otázky „Vyspal ses na dnešní den dobře?“, „Zdál se ti hezký nebo ošklivý sen?“, „Měl jsi dobrou svačinu?“. Tím si odpoví i na zvolení jednoho ze smajlíků.

3. **Náplň setkání – seznámení**

   Seznámení s činnostmi by mělo eliminovat ostychy jedinců, učitel by měl zodpovědět případné dotazy žáků a také navodit správnou atmosféru pro aktivity, které budou žáci v následujících částech vykonávat.

<u>Hlavní část:</u>

1. **Hra na vosu - hra v roli**

   <u>Pomůcky:</u> kartičky s obrázky hmyzu – motýl, slunéčko sedmitečné, moucha, komár (*Příloha 3 - kartičky s obrázky hmyzu*)

   <u>Postup:</u> Jeden žák v roli vosy („vosa“) půjde za dveře. Ostatní si s pomocí učitele rozdělí další role. Každý z žáků bude v roli hmyzu. Volíme známý hmyz – motýl, slunéčko sedmitečné, moucha, komár, ne však vosa. Druh hmyzu musí být u každého jiný. Po rozdělení žák přijde zpět do třídy. Žáci se rozmístí po třídě, *pomalu* po ní chodí a předvádí let hmyzu. Někteří mohou i bzučet. Ve chvíli, kdy vosa k jednomu z nich přilétne a sáhne na něj (bodne ho), musí žák zkusit říci co nejvíce informací o hmyzu, kterým je. K tomu může použít své znalosti nebo je možné využít předem připravených kartiček. Na těch bude vždy daný hmyz, jeho vizuální stránka, kde se

vyskytuje, čím se živí, např., že komár saje krev. Všechny tyto kartičky bude mít u sebe učitel, který hru koordinuje. Vždy k příslušnému žákovi přistoupí a v případě potřeby mu kartičku podá. Nejdůležitější je, aby žák sdělil, kým je. Na kartičce musí být jen obrázky, žádný text.

Hra na vosu se může opakovat prohozením rolí a po jejím skončení se žáci vyzývají, aby z role vystoupili a stali se opět sami sebou.

Při této aktivitě dochází nejen k verbálnímu vyjadřování, ale i popisu podle obrázku, procvičení a prohloubení znalostí.

Doporučeným doplňkem ke hře jsou otázky vztahující se k danému hmyzu pokládané od učitele na závěr.

Na konci této aktivity učitel zazvoní zvonečkem a sdělí žákům, že se blíží k posledním závěrečným aktivitám.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Voso, zabzuč!**

   Jeden z žáků (A) půjde za dveře. Ostatní sedí v lavicích a určí si, kdo bude předstírat, že je vosou. Poté si položí hlavu na lavici. Učitel vyzve žáka (A), který byl za dveřmi, aby opět přišel mezi ně. Postaví se před tabuli (před lavice) a nahlas zvolá: „Voso, zabzuč!“. Žák (B), který byl zvolen jako vosa, zabzučí s položenou hlavou na lavici. Úkolem žáka (A), který ve třídě po dobu přidělení vosy nebyl, je uhodnout, kdo z žáků bzučel. Poté, co uhodne, jde za dveře ten, kdo bzučel (B). Takhle aktivita pokračuje do doby než se všichni prostřídají. Cílem je rozvíjet a procvičit sluchové vnímání, které je nezbytné pro komunikaci.
2. **Zhodnocení sezení**

   Zhodnocení sezení žáky proběhne stejným způsobem jako v úvodní části „Náladometr“, ale bez části „Jak se dneska máš?“. Pro hodnocení bude využito pouze smajlíků – na jednu polovinu tabule ☺ a na druhou část ☹. Žáci se opět postaví k jedné z částí tabule.

Poté proběhne diskuze k proběhlým aktivitám a jejich zhodnocení žáky verbálním způsobem, měli by zkusit odůvodnit své zhodnocení (např. Nemám rád pohádku O perníkové chaloupce, rád hraji divadlo a podobně.)

Průběh setkání:

Učitel společně s asistenty ukázal žákům básničku s pohybem. U žáků měla veliký úspěch. Kromě nejmladšího žáka Pavla si ji zapamatovali všichni již po třetím předříkání. Pavel napodoboval alespoň pohyby ostatních. Během Náladometru využili Pavel a Jiří pomoci od asistentů pedagoga (vysvětlení, navedení). Hlavní část věnována poznatkům o hmyzu se velice líbila Markovi, který rád popisoval hmyz podle obrázku. Jakubovou potíží bylo nerozvinutí vět a odpovídání pouze jedním slovem, proto mu učitel pomohl způsobem předříkávání věty a Jakubovým následným opakováním. Pavel s Jiřím hmyz pouze pojmenoval, popsal obrázek a dokázal odpovědět, kde se může vyskytovat. S informacemi o hmyzu mu pomáhal učitel a asistenti pedagoga. V konečné fázi aktivity učitel všem postupně pokládal otázky vázané k tématu. Z velké části se jednalo pouze o jednoslovné odpovědi, případně doplňování vět s pomocí pedagogů. Důležitý byl projevený zájem. Relaxační aktivitu si žáci oblíbili hned po prvním prostřídání, znali ji jako „Pejsku, zaštěkej!“. Ke zhodnocení prvního sezení přistupovali všichni žáci kladně, odpovídali na jednoduché otázky. Ve zhodnocení Náladometrem všichni věděli, jak mají postupovat. Marek sdělil, že se moc těší na další Řečovou výchovu.

2. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; rozvoj fantazie; osvojení správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání; rozvoj schopnosti vyprávět krátký příběh;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení:** viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Pohádka O veliké řepě – dramatizace**

   Pomůcky: obrázek záhonu, řepy, postava dědečka, babičky, vnučky, psa, kočky a myši (*Příloha 4 - O veliké řepě*)

   Postup: Učitel převypráví pohádku O veliké řepě. Pokud ji žáci znají, lze tuto část vynechat. Každý si vybere obrázek jedné osoby nebo zvířete, pravděpodobně bude mít někdo více postav. Hra začíná větou: *„Jednoho krásného dne se dědeček rozhodl, že na záhonu zasadí řepu.“*. Ten, kdo má v ruce řepu, ji položí na záhon (koberec). Poté za ní žáci postupně podle příběhu skládají všechny postavy. Ve chvíli, kdy řekne dědeček: *„Na pomoc si přizval babičku“*, přebírá roli vypravěče žák s postavou babičky, poté vnučka, pes, kočka a následně myška. Nakonec všichni společně zvolají*: „Táhli, táhli a řepu vytáhli!“*.

   Po ukončení příběhu lze pokládat otázky typu: *„Kdo stojí před pejskem?“, „Kdo stojí mezi vnučkou a dědečkem?“*.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Jede, jede mašinka!**

     Učitel pustí žákům písničku Jede, jede mašinka! Na začátku písně se všichni seřadí za sebe tak, jak byli sestaveni jako postavy v pohádce O veliké řepě. Řepu (strojvůdce) představuje učitel. Za ním bude stát tedy dědeček, babička, vnučka, pes, kočka a myš. Pokud bude mít jeden z žáků z hlavní části vybráno více postav, na postavení se domluví společně s ostatními.

     Aktivita probíhá po celou dobu písně, na konci si všichni zatleskají.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

V úvodní části předříkávali básničku již téměř všichni účastníci, Pavel se tohoto setkání z důvodu návštěvy logopeda nezúčastnil. Do pohybové činnosti se v této části nezapojil Marek, zůstal sedět v lavici, sdělil, že je unavený. Během předříkávání básně ji společně s ostatními z lavice opakoval. Při Náladometru se k ostatním již připojil. Tato aktivita byla uskutečněna velmi rychle, každý si stoupl podle nálady k jedné z částí. Po sdělení aktivit,

které se v tomto sezení odehrály, se všichni začali těšit na mašinku. Před ní však přehrávali jednoduchou pohádku O veliké řepě, kdy naprosto všichni žáci pochopili, co přesně mají dělat, každý si zvolil dvě role. Při otázkách „Kdo před kým/za kým stojí?“ už byli téměř všichni nesoustředění, nechtěli se zapojit. S odpověďmi jim tedy pomáhal učitel, který sám ukazoval na jednotlivé osoby či zvířata, žáci pouze poslouchali. Poté jedna z asistentek pustila píseň „Jede, jede mašinka!“. Žáci slyšeli hudbu a začali tančit, všichni společně s pedagogickými pracovníky chodili po třídě jako mašinka. Píseň byla jejich oblíbenou, aktivitu ještě jednou zopakovali, ale s prohozením prvního žáka. Všichni se shodli, že za nejlepší aktivitu v tomto sezení považují mašinku, po ní pohádku.

3. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj schopnosti využití neverbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; rozvoj formulování souvětí; zvýšení samostatnosti; rozvoj pohotového reagování na otázky; rozvoj fantazie; osvojení správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání; rozvoj znalostí o zvířatech;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení:** viz 1. setkání; Žáci se dále s učitelem dohodnou na aktivitě v hlavní části sezení. Mohou si zvolit, zda se jim více líbí domácí zvířata nebo exotická (ze zoo), podle volby se bude odvíjet hlavní část.

Hlavní část:

1. **Pantomima – zvířátka na statku nebo v zoo**

   Pomůcky: kartičky se zvířaty – volba domácích nebo exotických – základní druhy zvířat (pes, kočka, prase, kůň, slepice, lev, žirafa, opice, had..) (*Příloha 5 - kartičky se zvířaty*)

   Postup: Do klobouku dáme kartičky se zvířaty. Učitel postupně obejde všechny žáky a nechá je vylosovat si jednu z karet, kterou *nesmí nikomu ukázat*. Poté si postupně každý z nich stoupne před tabuli a bude předvádět dané zvíře, avšak nesmí prozradit

jeho název, tzn. musí být potichu. Pro poznání ostatními může využít řeč celého těla, neverbální komunikaci. Mladší žáci mohou tuto aktivitu vykonávat s pomocí učitele. Předpokládá se, že bude potřeba předvádějící žáky upozorňovat, aby nemluvili. V případě, že žák dopředu sdělí, jakým zvířetem je, může ho nahradit jiným.

Po zúčastnění všech žáků této hry učitel zazvoní na zvoneček. Ten bude signalizovat konec hry.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Choď jako..**

     Žáci budou chodit samostatně po celé třídě. Učitel zvolá název zvířete, např. „Pes!“. Žáci se zastaví a budou se nadále pohybovat jako pes. Po chvíli učitel zavolá: „Pejsku, stůj!“. Žáci se zastaví a čekají na sdělení dalšího zvířete, např. „Žába!“. Opět se dají do pohybu, tentokrát jako žába. Učitel znovu zakřičí: „Žábo, stůj!“. Žáci se zastaví a čekají na další pokyn. Hra trvá dle uvážení koordinátora.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Z důvodu nemoci se setkání nezúčastnil Jiří a Jakub, byli přítomni pouze dva žáci. Začátek tohoto sezení proběhl chaoticky, Marek, unavený aktivitami z předchozích vyučovacích hodin, odpočíval v lavici. Přítomný žák Pavel seděl na koberci a plakal, protože se mu stýskalo po tatínkovi. Před začátkem sezení bylo nutné Pavla uklidnit, což se učiteli podařilo. Postupně oběma sdělil, co dneska budou vykonávat a Pavlovi ukázal kartičky se zvířaty. Chvíli si s ním o nich povídal. Pavel se nakonec postavil před tabuli a čekal, až se k němu připojí Marek. Básničku s pohybem si oba výborně pamatovali. V Náladometru se odrazila Markova únava a Pavlův stesk po otci. Krok se seznámením s dnešními aktivitami byl proveden již ze začátku vyučovací hodiny. Hlavní část započala předvedením aktivity ze strany učitele a asistentů. Oba žáci je pozorovali a snažili se uhodnout dané zvíře. Poté se sami do aktivity pantomimy zapojili. Pavel měl potíž s pochopením nesdělovat zvíře, které předvádí. Podařilo se mu to u třetího předvedeného zvířete. Žáci si procvičili komunikaci jiného než verbálního způsobu. Oba jedinci se shodli, že se jim hra líbí a je škoda, že Jiří

a Jakub nejsou přítomni. V rámci relaxace se všichni včetně pedagogických pracovníků pobavili a byli pozitivně naladěni na další vyučovací hodiny téhož dne. Hodnocení sezení bylo oproti úvodního Náladometru od obou žáků pozitivní. Nejvíce se jim líbila pantomima domácích zvířat. Pavel i Marek sdělili, že se těší, až budou v další hodině Řečové výchovy přítomni i chybějící žáci.

4. SETKÁNÍ

Cíle setkání: udržení stávající komunikace; zvýšení samostatnosti; zlepšení postřehu; zlepšení sluchového vnímání; rozvoj fantazie; rozvoj znalostí o zvířatech;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání; Žáci se dále s učitelem dohodnou na aktivitě v hlavní části sezení. Mohou si zvolit, zda se jim více líbí domácí zvířata nebo exotická (ze zoo), podle volby se bude odvíjet hlavní část.

Hlavní část:

1. **Zvířecí úkryt**

   Pomůcky: klobouk, deka, 2 židle, kartičky se zvířaty – volba domácích nebo exotických – základní druhy zvířat (pes, kočka, prase, kráva, kůň, slepice, lev, žirafa, opice, klokan..)

   Postup: Před zahájením aktivity umístí učitel s asistenty 2 židle na koberec, přes které dají deku - vznikne úkryt. Poté si každý žák vylosuje z klobouku jednu kartičku domácího nebo exotického zvířete (podle volby před samotným začátkem). Hráči se rozmístí po třídě a pomalou chůzí se pohybují. Jako první bude učitel žákům sdělovat informace o jednom konkrétním druhu zvířete, jak vypadá, kde bydlí. V momentě, kdy si žák uvědomí, že je daným zvířetem, musí se co nejrychleji přesunout do úkrytu. Během přesunu vydává zvuky jako zvíře, kterým je. Aby se poté z úkrytu dostal, pokusí se interpretovat co nejvíce informací, které o svém zvířeti slyšel. Je samozřejmé, že mu může pomoci asistent či sám učitel, naproti tomu je požadována co nejvyšší samostatnost žáka. Aktivita pokračuje dále stejným způsobem jako

doposud. Učitel ji dle uvážení může ztížit tím, že v průběhu popisu daného zvířete zvolá nečekaně: *„Štronzo!“* a žáci se musí zastavit. Poté dále pokračuje ve sdělování informací a žáci se dají do pohybu. Na tuto změnu musí nezbytně žáky upozornit. Hra se opakuje do té doby, než budou vyčerpána všechna zvířata.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Krávy, krávy**

     Žáci si s učitelem zazpívají známou píseň *Krávy, krávy*, kdy učitel vždy předem řekne dané zvíře, aby žáci věděli, o jakém zvířeti budou zpívat, např.: „A teď budou kočky!“, „Kočky, kočky, jak si vlastně povídáte, kočky, kočky, jakou máte řeč? Mňau, mňau…“. Při zpívání dorozumívání se zvířat budou žáci dané zvíře interpretovat změněným hlasem. Aktivitu ukončuje učitel. Na konci si všichni společně zatleskají.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Setkání se zúčastnili všichni žáci. V úvodní části věděli, že si mají stoupnout před tabuli. Báseň proběhla krátce, taktéž Náladometr. Během seznámení s aktivitami se žáci začali těšit na závěrečnou píseň hodiny. Při hlavní hře nastala potíž ve chvíli ztížení štronzem, proto se znovu neopakovalo. Aktivitu žáci zvládali pouze s pomocí asistentů. Interpretovat informace o zvířatech dělalo největší potíž Pavlovi a Jiřímu, vyžadovali dopomoc a současně měli k dispozici kartičku se zvířetem. I když byla aktivita složitější, žáky bavila a vyvolala pozitivní atmosféru. V relaxační aktivitě zpívání písně běhal Pavel po třídě. Vždy, když se začali zpívat zvuky zvířat, Pavel se zastavil a zpíval také. V hodnocení se žáci shodli, že se jim nejvíce líbil zvířecí úkryt a písnička.

5. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; rozvoj pohotového reagování na otázky; rozvoj fantazie; správné používání pojmů na konkrétní

věci; zlepšení sluchové vnímání; osvojení a rozvoj správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?**: viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Telefonický hovor**

   Hra spočívá v předvádění telefonického hovoru na konkrétní téma, které určí učitel. Na výběr má z témat: *odpolední program, přání dárku k narozeninám, oblíbená pohádka.*

   Pomůcky: dva kelímky spojené provázkem – žáci si mohou „telefon" vytvořit například v hodině výtvarné nebo pracovní výchovy

   Postup: Žáci si nejprve popíší společně s učitelem, jak funguje telefon a telefonický hovor, po seznámení s postupem utvoří dvojice. Vždy bude pracovat *pouze jedna* z nich. Každý z dvojice si vezme jeden kelímek, který představuje telefon. Následně si ho přiloží k uchu a hovor může začít. Žáci se nejdříve pozdraví, představí se, sdělí si, jak se dnes mají a poté přechází k tématu. Učitel se pokusí nechat žáky na dané téma hovořit samostatně, pokud to bude situace vyžadovat, může jim pomoci rozhovor rozvést, např. „Jak velké bys chtěl autíčko k narozeninám?", „Co budeš dělat odpoledne?"

   Hra má navodit jedince ke správnému formulování vět, ale i schopnosti poslouchat druhého, pohotově reagovat na otázky a eliminovat stud.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Tichá pošta**

   Všichni žáci včetně učitele si stoupnou za sebe. Učitel řekne téma, které se vázalo k hlavní aktivitě. Ten, který stojí na konci řady vymyslí nějaké slovo, které se vztahuje k tématu – např. přání k narozeninám – dort, balonky, dárek. Sdělí ho

potichu hráči před ním, který ho znovu šeptem sdělí hráči před ním. Takto potichu je slovo sdělováno až k prvnímu hráči, který slovo nahlas vykřikne. Všichni se shodují, zda je slovo správné. Dále se aktivita opakuje s jiným tématem, případně prohozením začátku a konce řady a promícháním žáků.

2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

V sezení byl nepřítomen Pavel, opět z důvodu návštěvy logopeda. Realizace úvodních aktivit byla v této hodině rychlá, všichni se zapojili, báseň perfektně uměli. Smajlíci v Náladometru byly u všech kladní. Hlavní část sezení se projevila z větší části jako složitější, bylo důležité, že žáci měli alespoň o aktivitu zájem, ačkoliv minimálně. Učitel s asistenty předvedl ukázku telefonického hovoru a vysvětlil jeho postup - představení, hovor, rozloučení. Během ukázky Jiří začal pobíhat po třídě, tudíž neměl možnost ji pečlivě vidět. Proto aktivitu započal Marek a Jakub. Kromě Jakuba využili všichni žáci pomoci od pedagogů a jejich doplňujících otázek. V závěrečné aktivitě žáci nestáli, ale seděli společně s pedagogy v kruhu na židlích, což na průběh hry nemělo žádný vliv. Potíž se šeptáním neměl žádný z nich. V průběhu hodnocení stáli žáci u tabule a vykonávali aktivitu Náladometr. Jiří si vzal během průběhu vyrobený telefon, chodil po třídě a předváděl telefonický hovor. Postupně se k němu všichni přidali. Díky tomu proběhlo hodnocení dvakrát.

6. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; rozvoj formulování vět; zvýšení samostatnosti; rozvoj fantazie; správné používání pojmů na konkrétní věci; procvičení druhů oblečení a barev; osvojení a rozvoj správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?**: viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Pánská módní přehlídka**

   Pomůcky: řada z židlí, mikrofon

   Průběh: Žáci připraví řadu z židlí, mohou jich dát i více, ne jen podle počtu žáků. Před nimi bude imaginární červený koberec, po kterém budou všichni postupně chodit. Úkolem je, aby vždy jeden žák šel po červeném koberci a jeden z nich s pomocí mikrofonu (nefunkčního) moderoval. Ostatní obsadí roli diváků. Všichni se ve všech rolích postupně prostřídají.

   Hra začíná sdělením moderátora: *„Dobrý den všem, vítám Vás na dnešní módní přehlídce. Jako první se nám představí .... (jméno). Jeho model je složený z .... (barva) trička a .... (barva) kalhot. Na nohou má .... . Nosí brýle.*

   Tímto způsobem všichni žáci každého moderují. Mladší jedince se snažíme nabádat, aby zkusili věty také rozšiřovat. Po každém představení modelu žáci společně s učitelem zatleskají. V přehlídce lze využít doprovodné hudby, záleží na koordinátorovi skupiny.

   Aktivita končí po vyčerpání všech možností žáků týkající se módní přehlídky, tzn. moderátora, modela i diváka.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Zatleská ten, kdo má..**

   Všichni si stoupnou do kruhu. Učitel postupně sděluje druh oblečení a jeho barvu. Aktivita se může ztížit tím, že učitel bude chtít, aby žák tleskal podle zadaných počtů tlesknutí, např. *„Zatleská ten, kdo má na sobě modré tričko.“, „Zatleská ten, kdo má na sobě modré kalhoty.“, „Čtyřikrát zatleská ten, kdo má na sobě šedou mikinu.“*. Barva oděvů se určuje aktuálním oblečením v den konání aktivity. Hru ukončuje učitel dle uvážení.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Tohoto setkání se zúčastnili všichni žáci. Úvodní aktivity byli úspěšně realizovány v krátkém čase, všichni byli soustředění. Potíž nastala při hlavní aktivitě a skládání židlí do

řad. Každý hráč si měl vzít svou židli a postavit ji na koberec. Marek využil příležitosti posadit se do lavice. Ostatní žáci dali své židle do řady podle pokynu. Marek se po chvíli přemístil s židlí také na koberec. Do aktivity se však nezapojil, pouze seděl, pozoroval ostatní a všem modelům tleskal. V této aktivitě bylo u Marka úspěchem stálé udržení pozornosti. Ostatní žáky tato hra velmi bavila, všichni se pobavili. Moderátora skoro celou dobu předváděl učitel, hru bylo potřeba žákům upravit. Diváci sdělovali vždy druh oblečení a jeho barvu. Do role moderátora se zapojil pouze Jakub. Relaxační aktivity se zúčastnili všichni, počet tleskání byl upravený podle možností jedinců. V hodnocení se všichni shodli, že se jim nejvíce líbila módní přehlídka a chtěli by si ji někdy zopakovat.

7. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; rozvoj schopnosti využití neverbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; rozvoj fantazie;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?**: viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Červená Karkulka – maňásková/loutková hra – 1. část**

   Pomůcky: maňásci – Červená Karkulka, maminka, babička, vlk, myslivec, obrázková opora – scénář pohádky (*Příloha 8 - Červená Karkulka*)

   Postup: Učitel připraví maňásky, které budou žáci potřebovat k tomu, aby mohli hrát pohádku Červená Karkulka. Pokud maňásky nemá k dispozici, v jiné vyučovací hodině (výtvarné výchově) mohou žáci vytvořit postavy sami (postačí jednoduchá vystřihnutá kresba postavy – potom se bude jednat o loutky).

   Dále si společně s žáky převypráví podle jednoduchého obrázkového scénáře pohádku Červená Karkulka. Tuto část mohou jednou zopakovat. Následně si žáci zvolí svou postavu. Bylo by vhodné, aby mladší žáci hráli náročnější postavu

s dopomocí učitele. Starší mohou hrát více postav (např. Karkulku a myslivce). Poté může začít samotná aktivita.

V tomto sezení je důležité, aby žáci dobře znali pohádkový příběh, proto se hlavní část sezení věnuje převyprávění pohádky podle scénáře. Následně aktivita pokračuje simultánní maňáskovou/loutkovou hrou s četbou scénáře učitelem – pro osvojení zvolené role. Žáci se ve hře postupně střídají dle obsazení a snaží se vcítit do postav. Po přehrání pohádky tímto způsobem učitel vyzve žáky, aby odložili maňásky/loutky a stali se opět sami sebou. Následně je upozorní, že aktivita se bude v následujícím sezení opakovat, avšak složitějším průběhem.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Chytni míč a řekni slovo**

   Pomůcka: míč

   Postup: Všichni utvoří kruh. Učitel zvolí kategorii, např. jídlo, pití, barvy. Drží míč a všem sdělí jednu z kategorií. Po seznámení s ní někomu z žáků hodí míč a přitom zvolá název jídla, pití, barvy (např. *„Špagety!“*). Poté, co žák míč chytí, hází ho dalšímu a přitom opět zvolá druh z příslušné kategorie. Takto aktivita pokračuje do chvíle, než někomu ze skupiny upadne míč. Tímto kategorii mění na jinou, případně musí vykonat nějaký cvik, který určí žák házející mu míč (Warner, 2005). Hru ukončuje učitel.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Mimo úvodní aktivity, u kterých proběhla realizace opět rychlým a kladným způsobem, seznámil učitel žáky s hlavní aktivitou pomocí sdělování postav v pohádce o Červené Karkulce. Všichni se na ni začali velice těšit a požadovali její předříkání s využitím obrázkové opory. Poté si žáci společně s pedagogy a obrázky také vyzkoušeli pohádku vyprávět. Následovala potíž ve volbě role, Jiří, Jakub a Marek chtěli být vlci. Učitel jim řekl, že se mohou v dalším přehrávání pohádky prostřídat. Protože je tato aktivita složitější, učitel vyprávěl scénář pohádky, respektive obsadil roli vypravěče, a žáci si na základě poslechu procvičili s pomocí asistentů hru s maňásky. Pohádka se všem žákům líbila, patří mezi jejich

oblíbenou. V závěrečné části byli žáci nesoustředění, proto učitel aktivitu upravil pouze na stání v kruhu a házení si míče. K tomu si pustili písničku O Červené Karkulce. Během hodnocení se všichni shodli, že se těší na další setkání a opětovné hraní této pohádky. Pavel uvedl, že se bál vlka.

8. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; rozvoj schopnosti využití neverbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; rozvoj fantazie;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Červená Karkulka – maňásková/loutková hra – 2. část**

   Pomůcky: maňásci – Červená Karkulka, maminka, babička, vlk, myslivec, obrázková opora – scénář pohádky

   Postup: Učitel připraví maňásky nebo vytvořené loutky, které budou žáci potřebovat k tomu, aby mohli hrát pohádku Červená Karkulka.

   Žáci si vyberou loutku/maňáska z předchozího sezení. Společně s učitelem si v rychlosti převypráví pohádku dle obrázkového scénáře.

   Hráči se opět budou postupně střídat dle obsazení. Aktivitu koordinuje učitel, který se snaží podle potřeby žáky správně navést, primárně je však nechává pracovat samostatně, případně jim poskytne obrázkovou oporu. Učitel je také vypravěčem a ukončuje celou hru.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Na vlka a myslivce**

Žáci se rozestaví po třídě a v klidu stojí. Celou aktivitu bude koordinovat učitel. Ve chvíli, kdy zvolá *„Vlk!“*, žáci budou pomalu pobíhat po třídě. Nemusí jen pobíhat, mohou si zvolit i jiný styl přesouvání (podle možností žáka), např. skákat po jedné noze, točit se, skákat žabáky, chodit jako medvěd. Takto se žáci pohybují do doby, než učitel zvolá *„Myslivec!“*. Žáci zůstávají v poloze, ve které se aktuálně nachází a drží v ní do chvíle, než učitel opět zvolá *„Vlk!“* (Warner, 2005). Aktivitu i sezení ukončuje učitel zazvoněním zvonečku.

2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Toto setkání absolvovali všichni žáci. Během básničky Jiří odbíhal a Pavel pozoroval auta z okna. Jeden z asistentů odešel k Pavlovi a individuálně s ním vykonával básničku s pohybem u okna. Poté společně přešli k tabuli a žáci se dle nálady postavili k jednomu ze smajlíků na jejích částech. Učitel vysvětlil následující aktivity a tázal se, jakou pohádku s maňásky hráli, všichni odpověď věděli. Společně si znovu zopakovali celou pohádku s pomocí obrázkové opory a vybrali si maňásky. Nejmladší Pavel potřeboval velkou pomoc asistenta pedagoga. Velmi přínosná byla snaha všech žáků a jejich zapojení, projevili snahu vyjadřovat se a být samostatní. V relaxační části se odreagovali a hra je velice bavila, chtěli se prostřídat v roli koordinátora aktivity, i když byla původně určena pro učitele. V rámci hodnocení se žáci vyjádřili opět nejkladněji k pohádce, poté k závěrečné hře.

9. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vyjadřování; rozvoj fantazie; zlepšení postřehu; osvojení a rozvoj správného používání pojmů na konkrétní věci a jejich poznání;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Změň svůj hlas a představ se nám**

Pomůcky: obrázková opora - osoby (malé dítě, dospělý muž, dospělá žena, starý muž, stará žena, pohádková Ježibaba) (*Příloha 7 - Osoby*)

Postup: Žáci si sednou společně s učitelem do kruhu na koberec. Učitel doprostřed rozmístí obrázky, fotky příslušných osob, důležité je, aby na každém obrázku byla pouze jedna osoba. Učitel vždy vyzve po jednom z žáků, aby se představil danou osobou, na kterou ukáže. Povídání o sobě proběhne změněným hlasem dle příslušné postavy na obrázku, např. učitel ukáže žákovi na obrázek starého pána, žák se bude snažit hovořit hlubokým hlasem (Warner, 2005). Dále si pro něj zvolí jméno, bydliště, věk, co rád dělá ve volném čase apod. Pokud bude potřeba, může si žák stoupnout a aktivitu vykonávat ve stoje. Důležité je, aby se neustále držel zadané role. Pro seznámení s ostatními může sdělit např. *„Ahoj, jmenuji se Václav a bydlím v Plzni. Je mi 70 let. Rád chodím do divadla a mám doma kočku Mícu.“*. Po celou dobu hovoří hlubokým hlasem. Pokud učitel zvolí pro žáka pohádkovou postavu, popisuje se jako ona osoba v konkrétní pohádce – Perníková chaloupka – kde Ježibaba žije, na koho v chaloupce čeká apod.

Aktivita končí ve chvíli, kdy si všichni z žáků vyzkouší některou z postav. Ukončuje jí učitel zazvoněním na zvoneček a větou: *„Postavy, jejich řeč a chování vrátíme zpět do obrázků a staneme se znovu sami sebou.“*

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Kdo nám chybí?**

   Pomůcky: obrázková opora z hlavní části

   Postup: Žáci zůstávají stále na koberci. Učitel před ně rozmístí příslušné obrázky. Společně si je zopakují. Poté je učitel přikryje šátkem a vyzve žáky, aby se otočili. Mezitím ubere jeden obrázek a schová ho tak, aby ho žáci neviděli. Dále odkryje šátek a každý z žáků pojmenuje jeden z obrázků. Poté, co tak učiní, hádají, který z obrázků zmizel po přikrytí šátkem. Po uhodnutí ho učitel vrátí zpět. Žáci se opět otočí a hra pokračuje stejným způsobem jako předtím, změna je pouze v odebraném a schovaném obrázku.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

V aktuálním setkání nebyl z důvodu návštěvy lékaře přítomen Jiří. Co se týká úvodní části, nikdo z přítomných nejevil o báseň ani následující aktivity zájem. Protože si o přestávce hráli s Legem, bylo obtížné tuto jejich aktivitu ukončit. Učitel včetně asistentů pedagoga postupně obešel všechny žáky a informoval je o dnešních aktivitách. Marka zaujalo měnění hlasů v rámci hlavní aktivity. Kostky uklidil a šel si stoupnout na koberec. Protože ostatní žáci viděli, co Marek udělal, zopakovali to po něm. Ve vyučovací hodině uběhlo pár minut času, ale důležité bylo, že žáci začali pracovat. Rituál i Náladometr proběhl bez potíže, seznámení s aktivitami nebylo nutné, protože s jejich průběhem byli žáci seznámeni ještě před samotným začátkem sezení. Hlavní aktivitu všem předvedl učitel. Poté se všichni žáci postupně prostřídali. Pavel a Jiří si zvolili postavu, kterou měl v ukázce učitel. Opakovali, co slyšeli. Zapamatování si textu a postřehu bylo v tuto chvíli u těchto dvou žáků považováno za velice úspěšné. Ostatní žáci si zvolili jiného jedince a povedlo se jim také změnit hlas. V relaxační části bylo jejich zapojení opět kladné a chtěli stále hádat, který obrázek chybí. Jirkovi, Jakubovi a Markovi se nejvíce líbila postava Ježibaby, Pavlovi malé dítě. Za nejlepší aktivitu považovali všichni hlavní aktivitu. Po sdělení, že příští sezení je poslední, byli všichni přítomní zklamáni. Učitel však řekl, že si některé aktivity mohou v rámci Řečové výchovy v dalších hodinách zopakovat.

10. SETKÁNÍ

Cíle setkání: rozvoj verbální komunikace; udržení stávající komunikace; zlepšení vzájemné komunikace mezi spolužáky; zlepšení vyjadřování; zvýšení samostatnosti; rozvoj fantazie; rozvoj schopnosti vyprávět krátký příběh;

Úvodní část:

1. **Rituál: rozehřívací říkanka se cvičením:** viz 1. setkání
2. **Náladometr – Jak se dneska máš?:** viz 1. setkání
3. **Náplň setkání – seznámení**: viz 1. setkání

Hlavní část:

1. **Perníková chaloupka – dramatizace**

Pomůcky: Obrázková opora – scénář příběhu Perníkové chaloupky (*Příloha 6 - Perníková chaloupka*)

Průběh: Hra začíná převyprávěním pohádky Perníková chaloupka pomocí obrázků. Předpokládá se, že vzhledem ke známosti této pohádky to však nebude nutné, bude stačit pouze minimální pomoc učitele v průběhu dramatizace, případně nahlédnutí do obrázkového scénáře. Aktivita pokračuje rozdělením rolí (Jeníček, Mařenka, otec, Ježibaba).

Žáci začnou hrát pohádku o Perníkové chaloupce. Vypravěčem ve hře bude učitel. Snaží se, aby byli žáci v průběhu monologů i dialogů co nejvíce samostatní a nabádá je, aby si podle své postavy vyzkoušeli jiné intonace hlasu. Důležité je držet se struktury dané pohádky. Dramatizace končí v momentě, kdy Jeníček s Mařenkou najdou cestu zpět domů. Učitel/vypravěč hru ukončí větou: *„Zazvonil zvonec a pohádky je konec!“*.

Závěrečná část:

1. **Relaxace**
   - **Jeníček snědl perníček**

   Jeden z žáků bude představovat Ježibabu. Ostatní i s učitelem budou říkat říkanku: *„Jeníček snědl perníček, který měl… polevu“*. Za slovem *měl* řekne učitel nějakou barvu, např. modrou. Úkolem žáků je co nejrychleji najít modrou barvu a sáhnout na ní. Nesmí se ale jednat o oblečení, které má sám žák na sobě. Pokud se nedotkne žádné věci, která má modrou barvu, chytí ho Ježibaba a chycený se tak stává jí. Učitel barvy v říkance obměňuje. Hra končí zazvoněním zvonečku.
2. **Zhodnocení sezení** – viz 1. setkání

Průběh setkání:

Poslední sezení absolvovali všichni žáci. Učitel žáky upozornil, že je posledním, Jakub řekl, že v setkání nechce nic dělat, aby ještě další Řečovou výchovu mohli hrát hry a pohádky. Přidal se k němu Marek, Pavel s Jiřím začali pobíhat po třídě. Atmosféra ve třídě byla chaotická, přibližně 10 minut trvalo, než se žáci zklidnili a společně s asistenty a učitelem se přemístili na koberec. Během úvodní části - básničky Pavel odbíhal z kruhu, nicméně i při pobíhání po třídě básničku reprodukoval. V Náladometru se všichni postavili

k mračícímu se smajlíku. Odůvodnění bylo opět vysvětleno jako poslední setkání. Poté učitel sdělil, co budou vykonávat za další aktivity. Všichni měli radost, že budou přehrávat pohádku Perníková chaloupka. Pro zopakování poslouchali vyprávění učitele a poté si rozdělili role. Pavel měl strach z Ježibaby. S intonací hlasu měl potíž také Pavel. Všichni ostatní se pokoušeli hlas podle rolí měnit. S vyprávěním scénáře potřebovali všichni pomoci, ačkoliv jim byla poskytnuta obrázková opora. V porovnání s předchozími pohádkami zvládli Perníkovou chaloupku dramatizovat všichni zúčastnění. Závěrečnou část si každý oblíbil, problém nastal v dotýkání se věcí kolem sebe, kdy se Pavel dotýkal barev svého oblečení. S hledáním správných barevných věcí mu pomohl asistent. V hodnocení sezení - Náladometru se všichni postavili ke kladnému smajlíku, mají velice rádi Perníkovou chaloupku. Nejvíce se jim líbila proměnlivost hlasů během dramatizace pohádky a poté závěrečná aktivita.

Při *celkové reflexi* bylo nezbytné žákům zopakovat všechny aktivity z předchozích sezení, aby si je vybavili. Byli vyzváni, aby se postavili k jedné z části tabule a zhodnotili celý dramaterapeutický program. Žákům se nejvíce líbily následující aktivity. Ve druhém sezení si Jiří oblíbil závěrečnou aktivitu Mašinku. Během šestého setkání se Pavlovi líbila Pánská módní přehlídka, v osmém setkání Jakubovi Červená Karkulka. Závěrečnou dramatizaci pohádky Perníková chaloupka si oblíbil Marek.

Naopak byli žáci vyzváni vybrat aktivitu, která se jim vůbec nelíbila. Téměř nikdo neshledával žádnou aktivitu špatnou. Pavel pouze sdělil, že se mu nelíbila Ježibaba v pohádce Perníková chaloupka. Tato reflexe vedla žáky k individuálnímu zhodnocení programu, kterého se po dobu deseti setkání zúčastnili.

4.7 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Zhodnocení průběhu dramaterapeutického programu

V dramaterapeutickém programu činil maximální počet zúčastněných čtyři žáky. Z tabulky vyplývá, že všichni jedinci byli přítomni v první, čtvrté, šesté, sedmé, osmé a desáté setkání. V době ostatních setkání byli někteří žáci z důvodu návštěvy lékaře nebo nemoci omluveni.

	1. setkání	2. setkání	3. setkání	4. setkání	5. setkání	6. setkání	7. setkání	8. setkání	9. setkání	10. setkání
Pavel	√	⁄	√	√	⁄	√	√	√	√	√
Jiří	√	√	⁄	√	√	√	√	√	⁄	√
Jakub	√	√	⁄	√	√	√	√	√	√	√
Marek	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Tabulka účasti výzkumné skupiny na setkáních

Při seznámení s programem a prvním sezením ve vyučovací hodině Řečové výchovy žáci nebyli absolutně zaskočeni, všechny aktivity považovali za běžné. Rituální básnička se jim velice líbila hned během první ukázky. Již po čtvrtém setkání si jí všichni výborně pamatovali a po všechna setkání jí v úvodní části předříkávali. Některým žákům trvalo déle než si navykli na strukturu vyučovací hodiny tímto způsobem, nicméně všechny aktivity proběhli s pomocí pedagogů jak bylo v programu popsáno, některé pouze s minimální úpravou. Aktivity nebylo potřeba proměňovat, postup třídě vyhovoval. Potíže představovali pouze delší aktivity, kdy již někteří žáci nechtěli pracovat. Jednalo se například o aktivitu *Pánská módní přehlídka*. Jedinci se do ní příliš nezapojili a stali se převážně diváky. Těžší hrou byl *Zvířecí úkryt*, kdy se v aktivitě objevilo více úkonů najednou. Žáci nebyli schopni reagovat na povel *„Štronzo!“*, proto se od této části upustilo a pokračovalo se v jednodušší verzi. Ačkoliv jim tato hra dělala potíže, oblíbili si jí. Častokrát se stalo, že žáci od aktivit odbíhali, což v některých případech narušilo celou strukturu dané hry. Spolupráce učitele a asistentů byla po dobu realizace programu výborná, předpokládá se, že na tuto skutečnost měl dopad několikaletý vzájemný pracovní vztah a harmonická souhra.

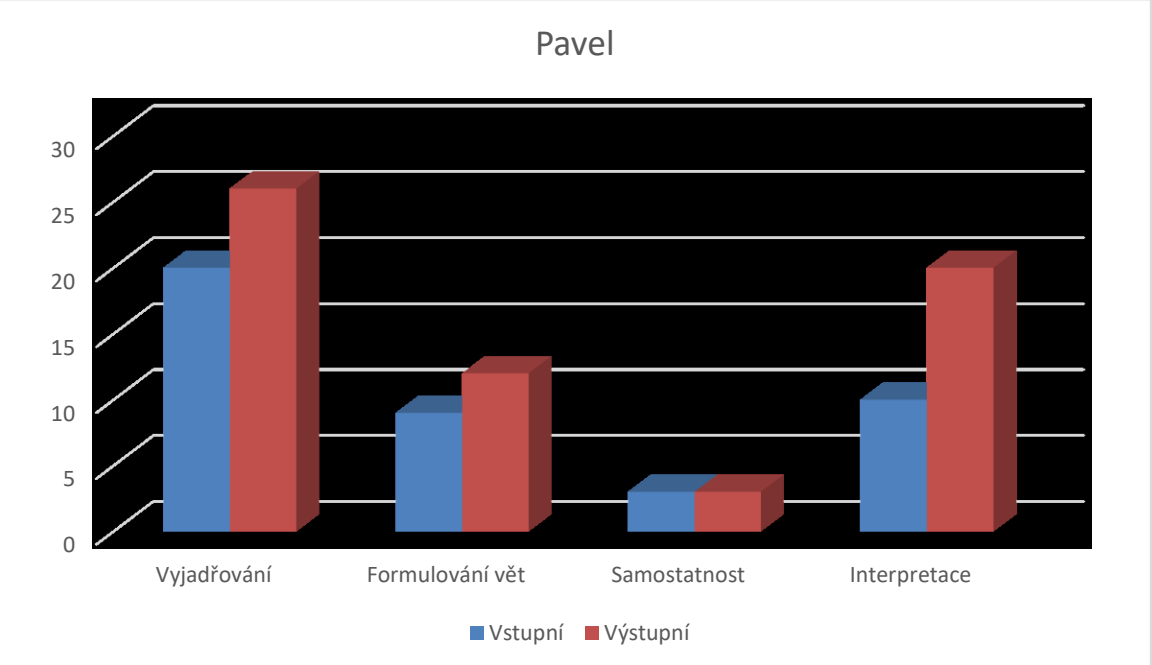
Zhodnocení výsledků dramaterapeutického programu

Před začátkem prvního setkání proběhla krátká vstupní diagnostika pomocí předem připravené tabulky, která byla členěna do několika bodů. V rámci této tabulky byla posouzena celková schopnost vyjadřování a znalostí jedinců, dále formulování vět, samostatnost a interpretace textů. Nahlédnout do této diagnostiky a počtu získaných bodů lze v *Příloze 1 - vstupní diagnostika*.

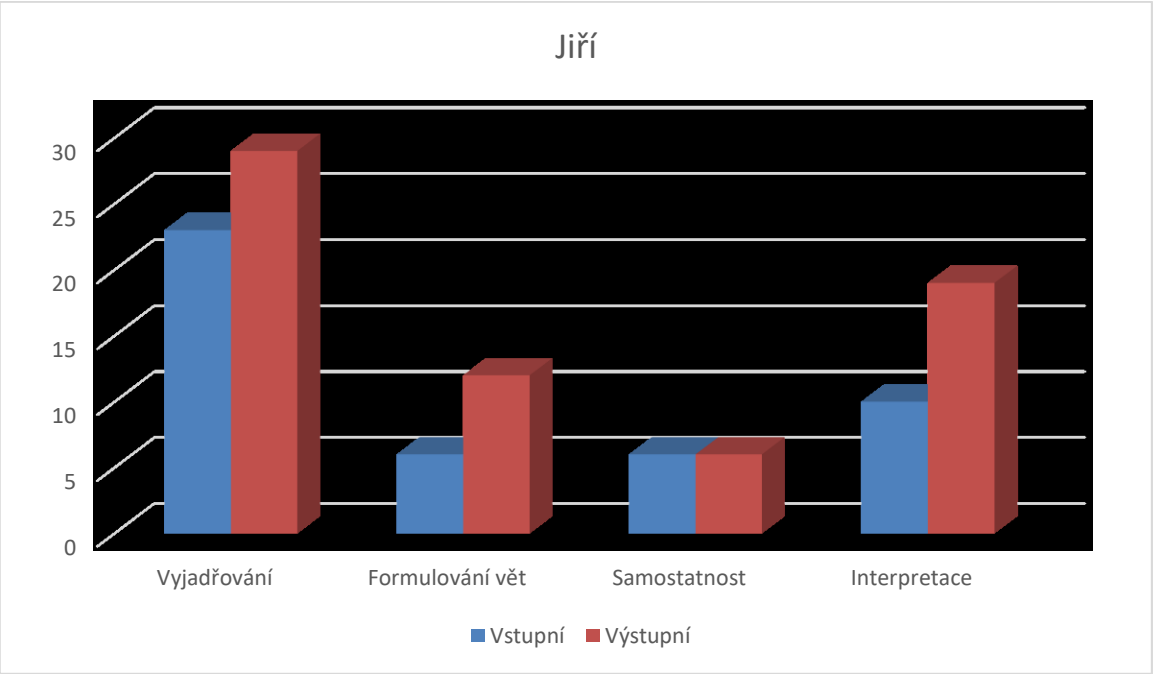
Z otázek byla vytvořena témata, kategorie, do nichž se otázky vhodně sloučily. Získané body v úkonech jednotlivých kategorií byly později sečteny. V jednotlivých kategoriích zmíněných v grafech níže mohli jedinci získat následující počet bodů:

- Vyjadřování - 70 bodů
- Formulování vět - 50 bodů
- Samostatnost - 30 bodů
- Interpretace textu - 40 bodů

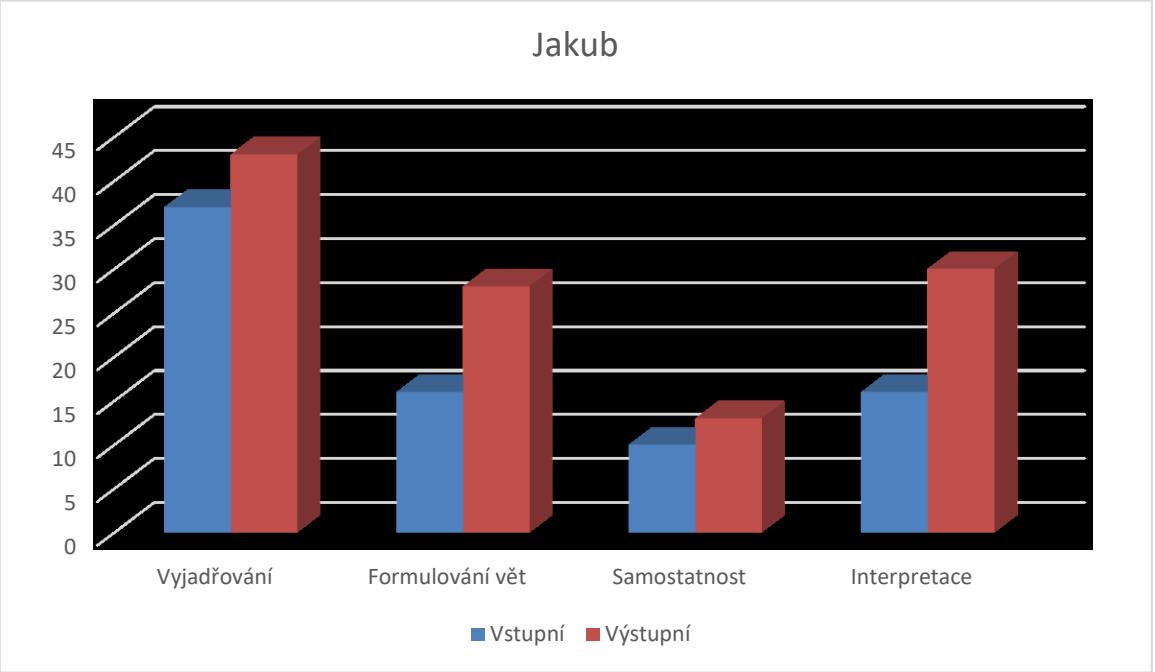
Maximálně bylo tedy možné získat **190 bodů**. V každém samostatném úkonu, jenž byl zahrnut do konkrétní kategorie, mohli žáci dosáhnout nejvýše deseti bodů, což znamenalo 100% úspěšnost v daném úkonu. Naopak nejnižší hodnota značila samotnou nulu, kdy jedinec ani s pomocí úkol nezvládal. Je nezbytné zmínit, že stupňování bodů bylo následující. 10 bodů značilo, že je žák v daném úkonu samostatný a nepotřebuje žádnou podporu. 7 bodů znamenalo minimální dopomoc pedagoga, například připomenutí slov v básničce, ukázka změny hlasu a podobně. V hodnocení 3 body potřeboval žák velikou dopomoc, převážně po stránce vyjadřování. Z hodnocení 0, vyplývá, že žák daný úkol nezvládal ani s pomocí jiné osoby, pedagoga. Následující grafy porovnávají výsledky jednotlivých žáků během vstupní a výstupní diagnostiky.



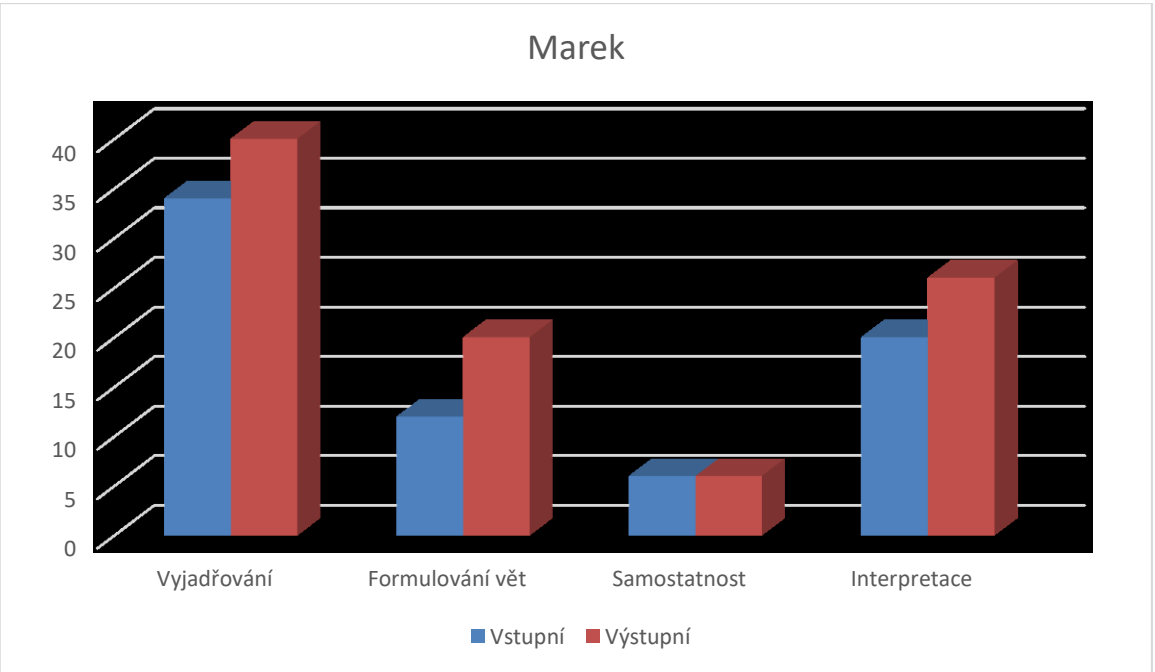
Největší posun byl u Pavla zaznamenán v oblasti interpretace, kdy počet bodů vzrostl oproti vstupní diagnostice o polovinu. U tohoto je nutné zmínit, že k úspěchu přispěla rituální básnička a celkové aktivity zaměřené na dramatizaci, interpretace textů, písní a podobně. Schopnost samostatné práce zůstala beze změny. Formulování vět a vyjadřování v Pavlovo grafu také vzrostlo, konkrétně se jednalo o zlepšení ve vyprávění krátkého příběhu s pomocí pedagoga a intonaci hlasu.



Stejně jako u Pavla vzrostl nejvíce Jiřího graf v oblasti interpretace a to téměř o polovinu. Důvodem byla opět rituální báseň, znalost textu pohádek. Také této změně přispělo zpívání písní v závěrečných částech setkání programu. O polovinu se také zvýšila kategorie formulování vět, kdy se žákovi více zadařilo v reakcích na otázky, užití vhodných slov na předměty a stavbách jednoduchých vět. Oblast samostatnosti je u Jiřího stejná jako na začátku.



Jakub byl velice úspěšným žákem. Jeho zlepšení v prováděných úkonech je znatelné ve všech kategoriích. Je důležité zmínit, že se jedná o posun v provedené diagnostice, nikoliv o celkový posun žáka. Jako ostatní prosperuje Jakub nejvíce v oblasti interpretace, kdy ji zvýšil téměř o polovinu bodů získaných při vstupní diagnostice.



Marek si více osvojil formulování vět, k čemuž mu pomohly některé dramaterapeutické aktivity, například hry se zvířaty, přehrávání pohádek a jiné. Interpretace se, stejně jako u ostatních žáků, výrazně zvýšila - opět stejným důvodem jako u dalších jedinců. Kromě samostatnosti se každá z oblastí o několik bodů navýšila. U Marka bylo podstatné, že velice rád komunikuje, i když s obtížemi.

Ze všech grafů lze vyčíst, že skutečně každý žák je individuální. Výsledky jedinců jsou odlišné a každý z nich vyniká v rozdílných schopnostech, v některých oblastech se však výsledky zvýšily podobně. Během vstupního testování byli žáci nejúspěšnější v interpretaci textu, celkové reakci na pokyny učitele. Největší obtíže všem dělalo správné formulování vět a jejich rozšiřování, užití vhodných slov a podobně. Co se týče samostatnosti, potřebovali v aktivitách téměř všichni žáci podporu ze strany učitele i asistentů. Tato skutečnost se předpokládala před samotnou realizací programu.

Výstupní diagnostika proběhla stejným způsobem jako vstupní. Nahlédnout do výsledků konkrétních otázek lze v *Příloze 2 - výstupní diagnostika*. V porovnání se vstupní diagnostikou na počátku realizace programu lze usoudit, že některé výsledky dopadly lépe. Výrazný posun vymezuje interpretace textu, v programu bylo uskutečněno několik aktivit vztahující se k tomuto tématu. Ke zlepšení přispěla oblíbená opakující se rituální básnička, také dramatizace a přehrávání pohádek pomocí různých technik. Rozvinutí vyjadřovacích schopností se u všech zlepšilo pouze minimálně, nicméně i to je považováno za prosperující. Dále je úspěšné, že u ostatních neproběhla degrese komunikačních dovedností a program jim umožnil je v aktivitách maximálně využívat. Co se týká samostatnosti, byla v minimální míře zvýšena u Jakuba. Spíše se jednalo o zvýšení samostatnosti během vykonávání daných aktivit. Při formulaci odpovědí a sestavování jednoduchých vět byli všichni oproti vstupní diagnostice úspěšnější, přesněji záleželo na konkrétním vykonávaném úkolu. V delších větách, souvětích a užití vhodných slovních druhů ve větách nebyli žáci ani v závěru diagnostiky úspěšní.

Diskuze

Výsledky týkající se rozvoje a udržení komunikačních dovedností jsou zmíněny v grafech a informacích výše. Za hlavní cíl výzkumu bylo považováno navrhnutí a následné ověření dramaterapeutického programu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností žáků se středně těžkým mentálním postižením v rámci předmětu Řečová výchova. Tohoto cíle se dosáhlo.

V následujících řádcích byly vzhledem k výše uvedeného cíli zodpovězeny výzkumné otázky následovně:

1. **Jak dokáže program změnit pozornost žáků oproti běžné výuce Řečové výchovy?**

Některé aktivity měly za cíl udržení pozornosti během jejich průběhu, například hledání schovaného obrázku pod šátkem nebo zvolání „Štronzo!“ během aktivity Zvířecí úkryt. Udržení pozornosti při jednom úkonu bylo úspěšnější než kombinace několika úkolů najednou - Štronzo a Zvířecí úkryt. Pozornost byla také nutná při seznamování se s aktivitami, kdy se právě nepozornost odrazila v nezbytném zopakování průběhu dané aktivity. Přehrávání pohádek různými technikami lehce zvýšilo soustředěnost žáků, oproti pouhému čtení pohádky a podobně. Během hraní byli žáci aktivní, což se pozitivně odrazilo i ve výstupním hodnocení. Délka pozornosti a soustředění byla u všech žáků téměř stejná jako během běžné výuky. Díky dramaterapeutickému programu udrželi žáci pozornost vzhledem k oblíbenosti některých aktivit, což je nezbytné považovat za úspěšné.

2. **O jaké aktivity v programu projeví žáci zájem?**

Struktura programu do úvodní, hlavní a závěrečné části se stala u žáků oblíbenou, vždy se těšili na další realizovaná setkání. Jedinci projevili zájem o jednodušší aktivity než složitější. Líbily se jim hry s tématikou pohádek a aktivity, ve kterých se využívalo pohybu. Naopak si moc neoblíbili aktivitu Telefonický hovor. Ve zhodnocení v závěrečné části každého sezení využili všichni část tabule s kladným smajlíkem, stejně tak i v úplně poslední reflexi celého programu. Z toho vyplývá, že se jedincům aktivity v programu celkově líbily a jevili o ně zájem. Důvodem také bylo, že si žáci v průběhu setkání pamatovali právě oblíbené

aktivity. Odbíhání od aktivit nebylo považováno za jejich neoblíbenost, spíše se předpokládalo, že je ovlivněno daným postižením či syndromem.

3. Jakým způsobem se žáci zapojí do dramaterapeutických aktivit?

Výsledky průběhů daných sezení poukazují na celkové zapojení žáků do dramaterapeutických aktivit, které byly vytvořeny pro žáky s mentálním postižením. Vzhledem k informacím v průběžných hodnoceních setkání lze vyhodnotit zapojení do aktivit pozitivně, ačkoliv opět záleží na konkrétní aktivitě a její oblíbenosti týkající se například daného tématu, pohádky a podobně. Ovlivnění zapojení také záviselo na aktuálním rozpoložení žáka, například pokud se Pavlovi stýskalo jedno sezení po otci, nejevil ze začátku o setkání žádný zájem a nechtěl se vůbec zapojit. Pokud se v aktivitě objevily prvky hudby, většinou žáky zaujala a zapojili se do ní. V dramaterapeutickém programu bylo nutné využít pomoci asistentů pedagoga, což také pozitivně ovlivnilo začlenění žáků do celého procesu. Podpora od těchto pedagogických pracovníků spočívala především v dopomoci zapojit žáky do aktivit, dovysvětlit pravidla, pomoci s formulováním vět a podobně.

4. Které aktivity zaujmou žáky nejvíce?

Podle reakcí žáků na vykonávané aktivity během setkání se dá konstatovat, že je nejvíce zaujaly hry s tématy pohádek, i když byly obtížnější. Také Mašinka, závěrečné aktivita v jednom ze setkání, a rituální báseň se staly jejich oblíbenou. Nejvíce žáky zaujaly právě aktivity s pohybem. Zábavná aktivita Pánská módní přehlídka byla u všech velmi úspěšná, zapojila se do ní celá třída včetně pedagogických pracovníků. I když byli někteří žáci po celou dobu pouhými diváky nebo modely, bylo pro ně přínosné poslouchat moderátora a vnímat popisy konkrétních druhů oblečení a jejich barev.

Je nezbytné zmínit, že každý jedinec výzkumného vzorku je individuální a od ostatních se intelektově odlišuje. Protože po dobu realizací setkání nebyli přítomni všichni žáci, mohla jejich nepřítomnost ovlivnit výsledky výzkumu, ať už po stránce komunikace nebo pozornosti. Záměrem celého programu byl rozvoj a především udržení stávajících komunikačních dovedností u všech žáků výzkumného vzorku, což se vydařilo. Veškeré výsledky výzkumu se tedy vztahují ke konkrétním účastníkům výzkumu, není možné jimi ovlivňovat někoho jiného.

Po ověření dramaterapeutického programu by bylo vhodnější do všech aktivit zakomponovat více hudebního doprovodu a pohádek. Žákům se nejvíce líbily aktivity právě s těmito technikami. Ne všechny činnosti se vydařily. Některé aktivity obsahovaly více činností najednou a u žáků se středně těžkým mentálním postižením se neosvědčily. Za náročnou aktivitu lze považovat Pánskou módní přehlídku, kdy měl každý žák obsadit jinou roli. Nakonec většina z nich zůstala sedět jako divák na židli a pozorovala učitele v roli moderátora. V průběhu programu se párkrát stalo, že třídě nestačilo 45 minut na realizaci setkání. Proto se prodloužilo přes přestávku, načež měli poté žáci krátkou pauzu na návštěvu toalety a podobně.

Dramaterapie byla již využita v několika závěrečných pracích. Jednou z prací, která je zaměřena také na téma dramaterapie, její program a jedince s mentálním postižením, je bakalářská práce Markéty Klausové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy z roku 2012. Principem této práce bylo navrhnout dramaterapeutický program určený pro konkrétní skupinu dospívajících a dospělých jedinců. Záměrem programu bylo rozvinout předem určenou oblast dané skupiny, v tomto případě se jednalo o rozvoj sebedůvěry, vyjadřování emocí i verbální komunikace. Mezi závěrečnými pracemi jsou znatelné odlišnosti. Dramaterapeutický program Markéty Klausové nebyl u klientů ověřen, cílem bylo pouze jeho navrhnutí. Existují také další závěrečné práce vztahující se k problematice mentálního postižení a dramaterapie. Odlišují se zaměřením na konkrétní oblast cílové skupiny. Nejčastěji se dramaterapie využívá právě u osob s mentálním postižením, jak je tomu i v této bakalářské práci.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit a realizovat dramaterapeutický program, jenž měl za účel rozvinout celkovou komunikaci žáků se středně těžkým mentálním postižením, zabránit její degresi, pozitivně ovlivnit pozornost.

V bakalářské práci se objevuje teoretické vymezení mentálního postižení, vzdělávání žáků, informace o dramaterapii a jejích technikách. Za hlavní cíl této bakalářské práce je považován sestavený a ověřený dramaterapeutický program se zaměřením na žáky se středně těžkým mentálním postižením vzdělávající se ve speciální třídě základní školy. Pro dosažení tohoto cíle byl použit akční výzkum, který byl vhodným nejen vzhledem k místu realizace.

Pro získání výsledků a odpovědí na výzkumné otázky byl využit právě zmíněný program. Také se uskutečnila počáteční vstupní a konečná výstupní diagnostika u vzorku čtyř žáků současně se vzdělávajících ve stejné třídě. I když měly diagnostiky jisté nedostatky, mohly být pro otestování dosavadních a získaných dovedností využity.

Sestavený dramaterapeutický program je přínosný pro speciální pedagogiku, která se zaměřuje nejen na jedince s mentální retardací, ale v rámci logopedie i na deficity komunikačních dovedností. Dle získaných výsledků je možné ho s případnou úpravou realizovat i u jiné skupiny opět v rámci Řečové výchovy. Pokud by byl program využit u podobného výzkumného vzorku jako byl tento, je předpokládáno, že bude potřeba naprosto minimální úprava, popřípadě žádná.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BAREVNÉ KAMÍNKY. *Tematický obraz: Vyprávěj pohádku: O Červené Karkulce*. 2021. [online]. [cit. 12. 03. 2023]. Dostupné z: https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a1/24-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-cervene-karkulce.html
2. BAREVNÉ KAMÍNKY. *Tematický obraz: Vyprávěj pohádku: O perníkové chaloupce*. 2021. [online]. [cit. 12. 03. 2023]. Dostupné z: https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a1/26-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-pernikove-chaloupce.html
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014, 183 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
5. BAZALOVÁ, Barbora. Psychopedie. In PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, s. 269-286. ISBN 80-7315-120-0.
6. BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011, 150 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
7. BEEROVÁ, Edita. Aktuální stav užívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace. *e-Pedagogium*. 2005, 2, 7-18. ISSN 1213-7758.
8. BIČIŠŤOVÁ, Eva, Marta BJELOVÁ a MRVOVÁ Anna. *Dramatická výchova v materskej škole.* Bratislava: ÚMC MŠ a V, 1992, 176 s.
9. ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008, 237 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
10. ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2015, 224 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
11. ČERNÁ, Marie a kol. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Karolinum, 1995, 82 s. ISBN 80-7066-899-7.
12. EMUNAH, Renée. *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance.* New York: Routledge, 2020, 383 s. ISBN 1-317-53388-7.

13. ERGO AKTIV. *Expresivní terapie*. 2017. [online]. [cit. 4. 4. 2023]. Dostupné z: https://www.ergoaktiv.cz/expresivni-terapie/
14. FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
15. FOKUS-OPAVA. *Problematika mentálního postižení*. *z.s*. [online]. [cit. 17. 2. 2023]. Dostupné z: http://www.fokusopava.cz/poslani-cile-a-principy-organizace.php
16. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
17. HEALTH JADE. *Mental retardation.*. 2019. [online]. [cit. 16. 1. 2023]. Dostupné z: https://healthjade.net/mental-retardation/#What_causes_mental_retardation
18. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
19. JENNINGS, Sue a kol. *The handbook of dramatherapy*. London: Routledge, 1994, 232 s. ISBN 0-415-09056-3.
20. KLAUSOVÁ, Markéta. *Dramaterapie u osob s mentálním postižením*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, 71 s.
21. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006, 228 s. ISBN 978-80-247-9088-6.
22. KREJČÍŘOVÁ, Olga, TREZNEROVÁ, Ivana. *Sociální služby*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3692-0.
23. KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. Vzdělávání dětí s mentálním postižením. *Šance dětem*. 2022. [online]. [cit. 23. 10. 2022]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim
24. KURBATOVA, Olga. Age from baby to adult. Human growth progress young to old newborn and teenager, man and woman vector set. *Dreamstime*. [online]. [cit. 12. 03. 2023]. Dostupné z: https://www.dreamstime.com/age-baby-to-adult-human-growth-progress-young-old-newborn-teenager-man-woman-vector-set-growing-progression-image165474804
25. LEDNICKÁ, Iva. Zamyšlení nad problémem mentálního postižení. *Speciální pedagogika*. 2004, 14(1), 1-10. ISSN 1211-2720.

26. LIBÁNSKÁ, Eva. O veliké řepě. *Mateřská škola a Speciálně pedagogické centrum Jihlava, příspěvková organizace.* 2020. [online]. [cit. 11. 03. 2023]. Dostupné z: http://www.msdemlova.cz/userfiles/file/reditelstvi/E-%C5%A1kola/%C5%98EPA/O%20velik%C3%A9%20%C5%99ep%C4%9B.jpg
27. MADĚRYČ, Vojtěch. Zdroje inspirace pro hereckou výchovu při práci s dětmi v literárně-dramatickém oboru ZUŠ. *Tvořivá dramatika*. 2014, 1, 1-25. ISSN 1211-8001.
28. MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013, 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.
29. MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004, 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
30. MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. *F70-F79 Mentální retardace*. 2022. [online]. [cit. 20. 10. 2022]. Dostupné z: https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F71
31. MÍČKOVÁ, Jitka. Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika*. 2016, 1, 4-18. ISSN 1211-8001.
32. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Podpůrná opatření*. [online]. [cit. 30. 5. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni
33. MÜLLER, Oldřich. Teoretický úvod. In MÜLLER, Oldřich et al. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 13-35. ISBN 80-244-1075-3.
34. MÜLLER, Oldřich. Teoretický úvod. In MÜLLER, Oldřich et al. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Praha: Grada, 2014, s. 18-76. ISBN 978-80-247-4172-7.
35. NAVRÁTILOVÁ, Anežka. Reflexe v dramatické výchově. *Tvořivá dramatika*. 2014, 2, 1-19. ISSN 1211-8001.
36. NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, 768 s. ISBN 978-80-262-1390-1.
37. NEZVALOVÁ, Danuše. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium.* 2002, 2(4), 5-12. ISSN 1213-7758.
38. PERPETUUM, VZDĚLÁVÁNÍ BEZ HRANIC. *Jak řešit povinnou školní docházku u žáků s mentálním postižením?*. 2022. [online]. [cit. 21. 11. 2022]. Dostupné z:

https://perpetuum.cz/2022/09/jak-resit-povinnou-skolni-dochazku-u-zaku-s-mentalnim-postizenim/

39. PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
40. PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
41. PLUMMER, Deborah. *Skupinové hry pro rozvíjení sebeúcty dětí ve věku 5-11 let*. Praha: Portál, 2013, 136 s. ISBN 978-80-262-0467-1.
42. PODPORA SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V PEDAGOGICKÉ PRAXI. *Podpůrná opatření*. 2017. [online]. [cit. 30. 5. 2022]. Dostupné z: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/1150-podpurna-opatreni
43. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
44. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
45. PRADER-WILLI SPOLEK. O PWS. [online]. [cit. 18. 11. 2022]. Dostupné z: https://www.prader-willi.cz/o-pws/
46. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO OBOR VZDĚLÁNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ. Praha: MŠMT, 2008. [online]. [cit. 30. 5. 2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2483/ramcovy_vzdelavaci_program_pro_zakladni_skolu_specialni.pdf
47. SAGOR, Richard. *How to conduct collaborative action research*. ASCD, 1993, 79 s. ISBN 978-1416618720.
48. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7367-691-9.
49. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016, 168 s. ISBN 978-80-271-9426-1.
50. STRAUSS, Anselm L., CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce, 1999, 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

51. SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
52. ŠIŠKA, Jan. Klasifikace mentálního postižení a podpora dítěte. *Šance dětem*. 2012. [online]. [cit. 14. 1. 2022]. Dostupné z: https://sancedetem.cz/klasifikace-mentalniho-postizeni-podpora-ditete
53. ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum, 2005, 100 s. ISBN 80-246-0992-4.
54. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2006, 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
55. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2011, 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
56. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
57. THE BRITISH ASSOCIATION OF DRAMATHERAPISTS. *What is Dramatherapy*?. 2020. [online]. [cit. 1. 12. 2022]. Dostupné z: https://www.badth.org.uk/dramatherapy/what-is-dramatherapy
58. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
59. VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011, 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.
60. VALENTA, Milan. Dramaterapie. In MÜLLER, Oldřich et al. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 13-35. ISBN 80-244-1075-3.
61. VALENTA, Milan. Dramaterapie. In MÜLLER, Oldřich et al. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Praha: Grada, 2014, s. 132-166. ISBN 978-80-247-4172-7.
62. VALENTA, Milan. Dramika jako alternativa v psychopedii. *Speciální pedagogika*. 1991, 2(2), 25-27. ISSN 1211-2720.
63. VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení*. Praha: Grada, 2018, 387 s. ISBN 978-80-271-0378-2.

64. VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.
65. VALENTA, Milan. Vymezení dramaterapie (teatroterapie) a její postavení v systému. In VALENTA, Milan et al. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 139 s. ISBN 80-244-1358-2.
66. VALENTOVÁ, Iveta, KOUTSKÁ, Mariana, LANGER, Jiří. Asistent pedagoga. In MICHALÍK, Jan et al. *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, 134 s. ISBN 978-80-244-4749-0.
67. WARNER, Penny. *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Praha: Portál, 2005, 168 s. ISBN 80- 7178-902-X.
68. ZÁKONY PRO LIDI. *Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.* 2010. [online]. [cit. 25. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10#f5512039
69. ZÁKONY PRO LIDI. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. 2016.* [online]. [cit. 30. 5. 2022]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast3
70. ZÁKONY PRO LIDI. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 2022. [online]. [cit. 25. 2. 2023]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561
71. ZEZULKOVÁ, Eva. Komunikativní kompetence dětí a žáků s mentálním postižením. *Speciální pedagogika*. 2009, 19(2), 112-119. ISSN 1211-2720.
72. ZVOLSKÝ, Petr. *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1996, 206 s. ISBN 80-7184-203-6.

Seznam příloh

Příloha 1 - Vstupní diagnostika

Příloha 2 - Výstupní diagnostika

Příloha 3 - Kartičky s obrázky hmyzu

Příloha 4 - O veliké řepě

Příloha 5 - Kartičky se zvířaty

Příloha 6 - Perníková chaloupka

Příloha 7 - Osoby

Příloha 8 - Červená Karkulka

Vstupní diagnostika *(10 b: zvládá bez dopomoci, 7 b: zvládá s minimální dopomocí, 3 b: zvládá s velikou dopomocí, 0 b: nezvládá ani s dopomocí)*

	Pavel	Jiří	Jakub	Marek
Umí se představit celým jménem	7	7	10	7
Pracuje s intonací hlasu	0	3	3	3
Dokáže vyjádřit své emoce	3	3	7	7
Umí pojmenovat konkrétní věci	3	3	7	7
Umí správně napodobit zvuky zvířat	7	7	7	7
Je schopen rozeznat osobu podle věku a pokusit se napodobit její hlas	0	0	3	3
Umí se vyjádřit pomocí mimiky a neverbální komunikace na konkrétně zadaný pokyn	0	0	0	0
Porozumí otázce a dokáže na ni správně odpovědět	3	3	3	3
Dokáže sestavit jednoduché věty	3	0	7	3
Správně, srozumitelně formuluje odpovědi na otázky	0	0	3	3
Umí vytvořit delší věty, souvětí, s vhodnými slovními druhy	0	0	0	0
Aplikuje odlišná slova na různé předměty	3	3	3	3
Dokáže vykonávat jednotlivé úkony s minimální dopomocí pedagoga	0	0	0	0
Rychle a samostatně reaguje na otázky	3	3	7	3
Dokáže si povídat se spolužáky	0	3	3	3
Umí vyprávět krátký příběh	0	0	3	3
Umí vyprávět příběh podle obrázků	0	3	3	3
Zná jednoduchou básničku a dokáže ji interpretovat	3	0	3	7
Zná jednoduchou písničku a dokáže ji interpretovat	7	7	7	7

Výstupní diagnostika *(10 b: zvládá bez dopomoci, 7 b: zvládá s minimální dopomocí, 4 b: zvládá s velikou dopomocí, 0 b: nezvládá ani s dopomocí)*

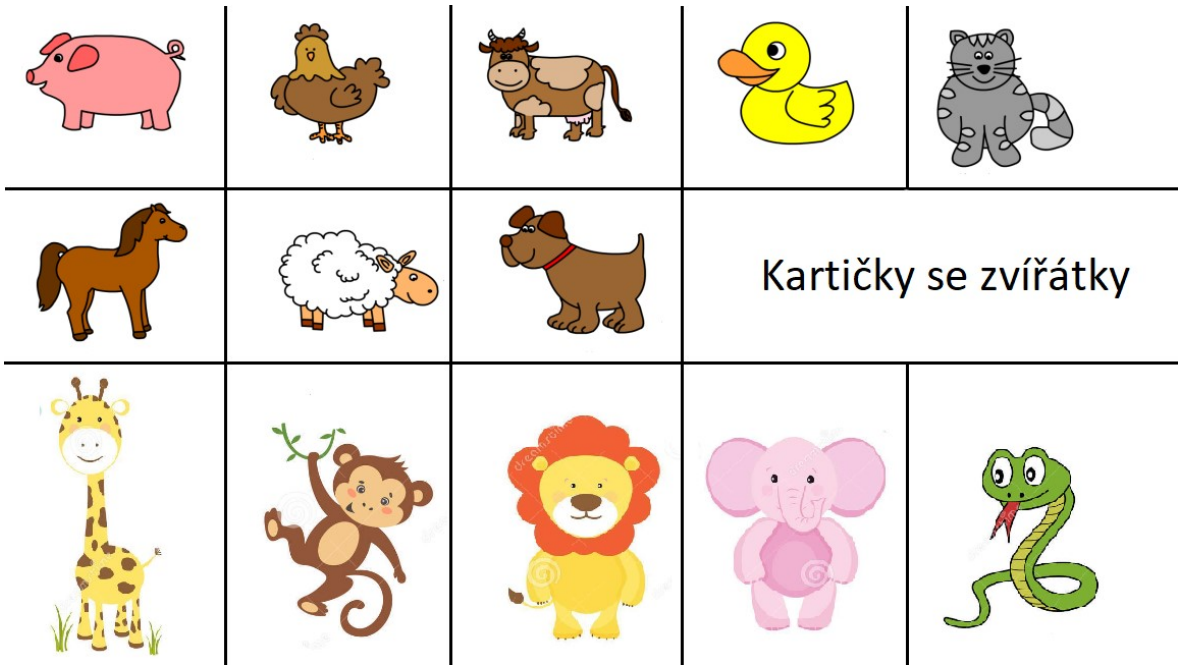
	Pavel	Jiří	Jakub	Marek
Umí se představit celým jménem	7	7	10	7
Pracuje s intonací hlasu	3	3	3	3
Dokáže vyjádřit své emoce	3	3	7	7
Umí pojmenovat konkrétní věci	3	3	7	7
Umí správně napodobit zvuky zvířat	10	10	10	10
Je schopen rozeznat osobu podle věku a pokusit se napodobit její hlas	0	0	3	3
Umí se vyjádřit pomocí mimiky a neverbální komunikace na konkrétně zadaný pokyn	3	3	3	3
Porozumí otázce a dokáže na ni správně odpovědět	3	3	7	3
Dokáže sestavit jednoduché věty	3	3	7	7
Správně, srozumitelně formuluje odpovědi na otázky	3	3	7	3
Umí vytvořit delší věty, souvětí, s vhodnými slovními druhy	0	0	0	0
Aplikuje odlišná slova na různé předměty	3	3	7	7
Dokáže vykonávat jednotlivé úkony s minimální dopomocí pedagoga	0	0	3	0
Rychle a samostatně reaguje na otázky	3	3	7	3
Dokáže si povídat se spolužáky	0	3	3	3
Umí vyprávět krátký příběh	3	3	3	3
Umí vyprávět příběh podle obrázků	3	3	7	3
Zná jednoduchou básničku a dokáže ji interpretovat	7	3	10	10
Zná jednoduchou písničku a dokáže ji interpretovat	7	10	10	10

Příloha 3 - Kartičky s obrázky hmyzu

Příloha 4 - O veliké řepě

Zdroj: (Libánská, 2020)

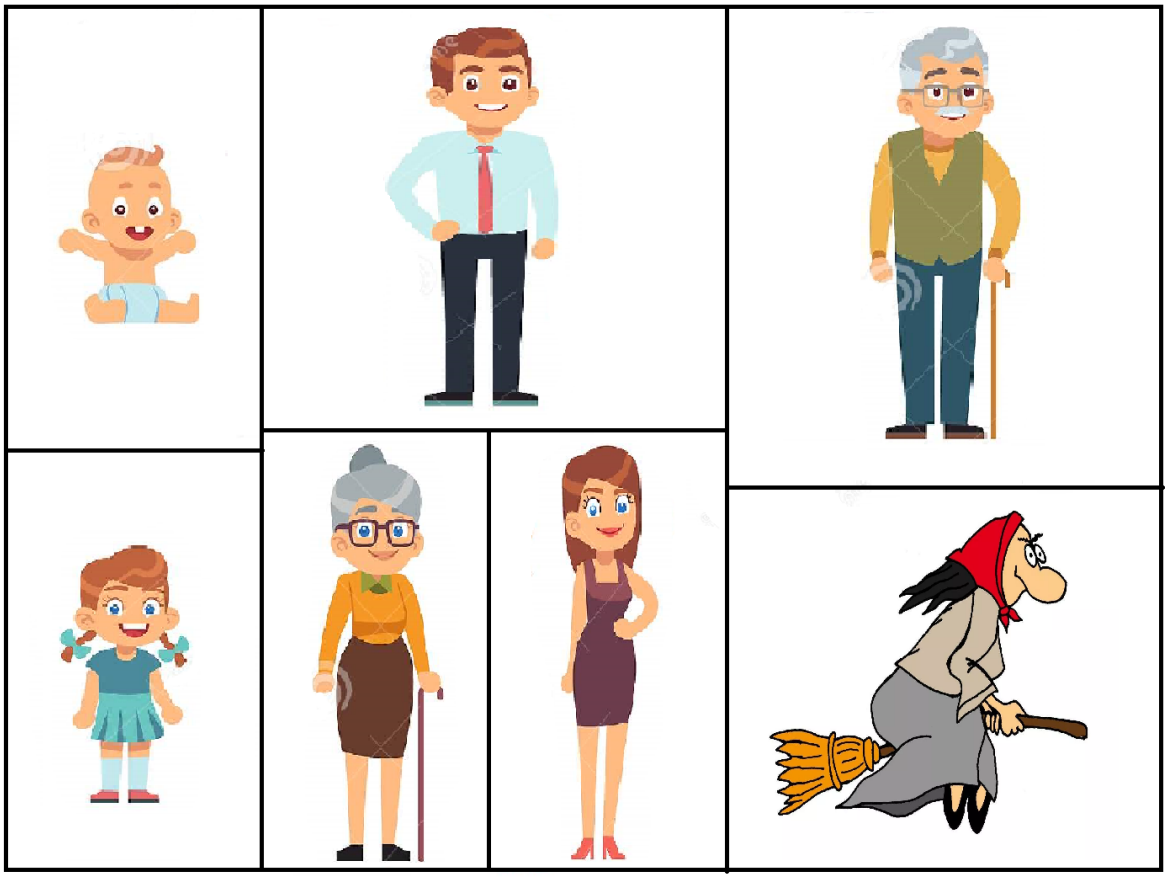
Příloha 5 - Kartičky se zvířaty



Příloha 6 - Perníková chaloupka

Zdroj: (Barevné kamínky, 2021)

Příloha 7 - Osoby



Zdroj: (Kurbatova, 2023)

Příloha 8 - Červená Karkulka

Zdroj: (Barevné kamínky, 2021)