

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky



**DRAMATICKÁ VÝCHOVA POMÁHAJÍCÍ ŽÁKŮM SE
SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

**CREATIV DRAMA AS A METHOD OF HELPING
CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING NEEDS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Andrea Žáková
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	březen, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 13. března 2009

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podnětné připomínky k práci. Dále děkuji vedení kunratické školy, kde jsem mohla realizovat výzkum.

Anotace

Diplomová práce má teoreticko výzkumný charakter. Zabývá se dramatickou výchovou jako jednou z možných cest k reedukaci specifických poruch učení a chování u žáků na 1. stupni základních škol. Poukazuje na vhodnost dramatických metod a technik při integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do běžné třídy a na možné způsoby práce s dramatickými metodami a technikami při reedukaci poruch u těchto žáků.

V praktické části ověřuji teoretické poznatky v praxi v rámci akčního výzkumu realizovaného na základní škole ve dvou formách. První formou je dramatický kroužek pouze se žáky se specifickými poruchami učení a chování a druhou formou je integrace těchto žáků do běžné třídy pomocí metod dramatické výchovy.

Annotation

The thesis consists of a theoretical and an empirical section. The theoretical section introduces creative drama as one of the practicable methods for the reeducation of specific learning and behavioral disabilities in young learners (school children between the ages of 6 and 11). It refers to the suitability of creative methods and techniques in the integration of children with specific learning and behavioral disabilities to normal classrooms, and to creative methods and techniques practicable in the reeducation of learning disabled children.

The empirical section verifies introduced theoretical findings in a research conducted at an elementary school. The research compares a scenic club designed for children with specific learning and behavioral disabilities with the integration of these children to a normal classroom via creative drama methods.

Klíčová slova

Socializace dítěte, integrace, reedukace, dítě mladšího školního věku, specifické vzdělávací potřeby, dramatická výchova, metody dramatické výchovy.

Key words:

Socialization of child, integration, reeducation, young learners, specific learning needs, creative drama, creative education methods.

OBSAH

<u>ÚVOD.....</u>	<u>7</u>
1 <u>DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</u>	9
1.1 VYMEZENÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	9
1.2.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU).....	10
1.2.2 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	12
2 <u>INTEGRACE DĚTÍ VE VÝUCE.....</u>	15
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	16
2.1.1 METODY VÝUKY.....	18
2.1.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY.....	20
2.2 VLIV ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU NA DALŠÍ VÝVOJ DÍTĚTE.....	21
2.3 PRÁVA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	23
3 <u>VHODNÁ REEDUKACE A METODY PŘI PRÁCI S DĚTMI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ.....</u>	24
3.1 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	24
3.2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ.....	26
4 <u>DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....</u>	29
4.1 <u>COJEDHAIWATICKAVÝCHOVA.....</u>	<u>29</u>
4.2 CÍLE A PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	31
4.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY SPOLEČNÉ S CÍLI REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	35
4.4 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	35

5	<u>PROPOJENÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....</u>	<u>43</u>
6	<u>AKČNÍ VÝZKUM - NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ V RÁMCI DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....</u>	<u>44</u>
6.1	AKČNÍ VÝZKUM (AV).....	44
6.1.1	CÍLE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	44
6.1.2	METODY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	45
6.1.3	VÝCHOZÍ PODMÍNKY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	45
6.2	AKČNÍ VÝZKUM V RÁMCI DRAMATICKÉHO KROUŽKU.....	46
6.2.1	ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ V DRAMATICKÉM KROUŽKU.....	46
6.2.2	PLÁN ČINNOSTÍ V DRAMATICKÉM KROUŽKU.....	48
6.2.3	STANOVENÉ CÍLE.....	48
6.2.4	PLÁNOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH LEKČÍ.....	49
6.2.5	VYBRANÉ LEKCE.....	50
6.3	AKČNÍ VÝZKUM V RÁMCI HODIN DRAMATICKÉ VÝCHOVY V BĚŽNÉ TŘÍDĚ.....	64
6.3.1	ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ V HODINÁCH DRAMATICKÉ VÝCHOVY V BĚŽNÉ TŘÍDĚ.....	64
6.3.2	PLÁN ČINNOSTÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V BĚŽNÉ TŘÍDĚ.....	65
6.3.3	STANOVENÉ CÍLE.....	65
6.3.4	PLÁNOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH LEKČÍ.....	66
6.3.5	VYBRANÉ LEKCE.....	66
1	<u>VÝSLEDKY A ZÁVĚRY AKČNÍHO VÝZKUMU.....</u>	<u>73</u>
	<u>ZÁVĚR.....</u>	<u>78</u>
	<u>ZDROJE A ODBORNÁ LITERATURA.....</u>	<u>79</u>
	<u>BELETRIE POUŽITÁ V LEKČÍCH DV.....</u>	<u>81</u>
	<u>PŘÍLOHY.....</u>	<u>82</u>

ÚVOD

Kdo z nás se ve svém životě někdy nesetkal s osobou fyzicky nebo mentálně postiženou, s osobou s vadou řeči nebo s nevidomým? Při současném trendu integrace je to snad nemožné. Ať už se s ním setkáme na ulici, na návštěvě nebo při provozování nějakého sportu, nemusíme s dotyčným být ani v přímém kontaktu a o jeho postižení víme. Však je mezi námi i skupina lidí, kteří mají své zdravotní postižení a my o něm nemusíme ani vědět do té doby, než s dotyčným budeme v přímém kontaktu.

Tito lidé se integrují do společnosti daleko hůře, oproti například fyzicky postiženým, u kterých každý toleruje to, že za své postižení může jen málokterý z nich. Narážím zde na problematiku lidí s problémy s chováním nebo učením. Tyto osoby bereme jako každého zdravého člověka do té doby, dokud u něj nevypozorujeme jisté odchylky právě v oblasti chování či v oblasti vědomostní. Každému je totiž odmalička vtlačována norma společensky vhodného chování, či norma vědomostní škály, dané společností. Chtě nechtě si pak zdravý jedinec na základě výchovy o tomto člověku vytvoří mylný názor, ať už, že je hloupý, nebo nevychovaný. Nikdo se pak neohlíží na to, zda náhodou není za těmito projevy jedince něco jiného než jen špatná výchova nebo třeba lenost se vzdělávat.

Bohužel se stále ještě v dnešní době s osobami s tímto jednostranným pohledem na daný problém setkáváme a to i v oblasti výchovy, tedy ve školství. V rámci výchovy se to stává již závažným problémem týkajícím se profesionality.

Jsou rodiny, které se domnívají, že pro jejich dítě bude nejlepší, aby co nejdříve ukončilo školní docházku a rodina už se netrápila se školou. Však on už to život nějak srovná. Ale život to sám nesrovná. Žák, který nezvládne základní dovednosti čtení, psaní, počítání, nebo základní návyky sociálního chování, se s takovým omezením jen těžce v životě vyrovná. Pro tyto osoby je těžké celý život skrývat své nedostatky či potlačovat své přirozené projevy chování proto, aby nepřišli o postavení ve společnosti. Integrace osob se specifickými poruchami učení a chování je kolotoč točící se kolem slova TOLERANCE.

Tato diplomová práce se zaměřuje na jednu z možných cest integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a to dramatickou výchovou, která má své místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor. Jelikož je vzdělávacích potřeb celá škála, zaměřila jsem se na žáky se zdravotním postižením, záměrně na žáky s poruchami učení a chování. Zdravotní znevýhodnění komplikuje běžnou integraci nejen ve vrstevnických skupinách, ale hlavně v celém společenském systému.

Děti se specifickými poruchami učení a chování se zabývá speciální pedagogika, která se za pomoci různých metod, specifických pomůcek a materiálů snaží integrovat žáky do normálního běhu života. A to není zrovna jednoduchá věc, jelikož TOLERACI sice zná každý, však málokdo ji dodržuje.

Já bych ráda touto cestou poukázala na funkčnost dramatické výchovy, která neslouží pouze k socializaci jedinců, ale pomáhá také dětem s poruchami chování, tak dětem s poruchami učení ve vzdělávání. Ve své práci poukazuji na vhodnost dramatické výchovy a jejích metod jak v rámci integrace žáků se specifickými poruchami učení a chování, tak v rámci reedukace těchto poruch, prostřednictvím akčního výzkumu.

Akční výzkum jsem realizovala ve dvou skupinách, kde jsem používala konkrétní metody dramatické výchovy a zkoumala jsem jejich působení na jednotlivce při reedukaci a integraci ve školním prostředí. Více jsem se zaměřila na působení dramatických metod v oblasti rozvoje vyjadřování, přirozeného projevu žáků a porovnávala jsem dopad dramatických metod na žáky se specifickými poruchami učení a chování v běžné třídě a ve specifickém dramatickém kroužku.

1 Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

1.1 Vymezení dětí, žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Obecně se za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami považují žáci zdravotně postižení, žáci se zdravotním handicapem (znevýhodněním) a žáci se sociálním handicapem. Do zdravotního postižení spadá postižení v oblasti mentální, fyzické, zrakové, sluchové, řečové, patří sem i autismus, kombinované postižení více vadami a vývojové poruchy učení a chování. Jako zdravotní znevýhodnění je bráno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí až k poruchám učení a chování. Sociálním znevýhodněním je považováno postavení azylanta či uprchlíka v cizí zemi, rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statutem a nařízená ústavní či ochranná výchova."¹

1.2 Žáci se specifickými poruchami učení a chování

Termín specifické poruchy učení a chování bych ráda objasnila. Jelikož není terminologie sjednocená, můžeme se setkat s výrazy jako *poruchy učení*, *vývojové poruchy učení a chování*, *specifické vývojové poruchy*, *specifické vývojové poruchy učení* nebo již zmíněný termín *specifické poruchy učení a chování*. Pro svou práci jsem si zvolila právě termín *specifické poruchy učení a chování*.

Žáci s poruchami učení mají problém si za standardních podmínek osvojit čtení, psaní, naslouchání, matematické operace a řečové schopnosti. Žáci s poruchou **chování mají zásadní odchylky v chování, které vyžadují společenské normy. Patří sem** jak vývojové odchylky (dětský vzdor, adoloscypntni pdpor vůči autoritě, aul), **Čak antisociální až patologické jevy jako agresivita, šikanování, zneužití atd.**

¹ Dostupné na WWW: <http://www.msint.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

1.2.1 Specifické poruchy učení (SPU)

„Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“²

Specifické poruchy učení mají souvislost s funkčními nedostatky centrální nervové soustavy, proto se často prolínají s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD). Uvádí se, že poruchy učení často mohou vznikat právě na základě lehkých mozkových dysfunkcí, není to však vždy pravidlem. LMD je způsobena nezralostí nervové soustavy. Hlavní příčiny tohoto oslabení nervové soustavy je poškození plodu již během těhotenství, porodní trauma, nedostatečná výživa mozku během porodu a úrazy mozku během raných fází života.

Z etiologického hlediska bychom mohli určit dvě skupiny příčin vzniku specifických poruch učení - *vnitřní, biologické příčiny* a *vnější příčiny*. LMD tedy patří mezi příčiny biologické, kam také spadá určité procento dědičnosti (dle Matějčka z roku 1974 kolem 20 %). Mezi vnější příčiny pak patří nepříznivé prostředí z okolí dítěte.

Oblast, na kterou se často zapomíná, je oblast kognitivních funkcí. Právě zanedbání této oblasti považujeme jak za příčinu vnitřní, různé tělesné vady, tak za příčinu vnější, tedy na základě nepodnětného životního prostředí. Tato oblast je opomíjena proto, jelikož zdánlivě s poruchami čtení, psaní, počítání nesouvisí.

Specifickou poruchou učení jsou v naší populaci znevýhodněna až 4 % žáků. Z toho je 95 % žáků znevýhodněno **dyslexií**, což je porucha, kdy má žák narušené vnímání písmen a prostoru. Dítě pomalu čte nebo slabikuje, zaměňuje písmena, domýšlí text nebo nerozumí přečtenému textu.

Dysgrafie je porucha psaní, kdy má žák narušenou schopnost naučit se písemnému projevu. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, tedy týká se čitelnosti a úpravy. Projevy jsou shodné s dyslexií, však mají písemnou podobu. Dítě si nepamatuje tvary písmen, tvarově podobná písmena zaměňuje, pomalu s vynaložením velké energie píše, píše neúhledně, někdy až nečitelně.

KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*, s. 33.

Dysortografie je porucha postihující pravopis. Žák má sníženou schopnost osvojit si gramatickou normu. Projevuje se vysokým počtem specifických dysortografických chyb. Týká se převážně gramatických jevů jako: rozlišování délky samohlásek, rozlišování měkkých, tvrdých slabik, rozlišování hranice mezi slovy, sykavek, atd..

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, která se týká manipulace s čísly, číselné operace, matematických představ a geometrie. Žák s dyskalkulií má potíže s osvojováním matematických pojmů, postupů a chápání a provádění operací. Jedná se o zrcadlovou záměnu číslic a záměnu číslic tvarově podobných, dále o neschopnost propojit počet, množství s číslicí, nebo také o záměnu jednotlivých matematických operací.

Další poruchou učení je porucha smyslu pro rytmus a hudbu, **dysmúzie**. **Žák není schopen si zapamatovat, identifikovat, vybavit či reprodukovat krátký hudební úryvek, či si propojit písničku jako celek.** Jde tedy o nedostatek hudebního smyslu vůbec.

Dyspraxie a dyspinxie jsou poruchy podobného typu jako dysmúzie, ale týkají se motorických a výtvarných dovedností. Jako hlavní příznaky se uvádí nestálost a střídání správných a chybných výkonů.

Projevy specifických poruch učení

Jak jsem již zmínila, SPU je souhrnný název pro poruchy čtení, psaní, pravopisu, naslouchání a matematických schopností. Tyto poruchy se většinou neprojevují izolovaně, ale mají řadu společných rysů, často je doprovázejí poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání, dezorientace v čase, nedostatky pozornosti a paměti, menší jazykové nadání, slabší úroveň rozvoje řeči.

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování základních dovedností jako je čtení, psaní, počítání, jako neschopnost tvarově napodobit písmena nebo neschopnost manipulovat s čísly. Jsou doprovázeny dalšími obtížemi, kterým nemusíme přikládat ani velký význam. Tyto obtíže se týkají například chování, citového a sociálního vývoje, kdy často vedou k negativnímu kompenzování, například nevhodnými formami upozorňování na vlastní osobu.

Zvláštnosti v chování, které vznikají jako následek právě poruch učení, jsou nejčastěji podmíněny pocity méněcennosti, nepochopení, snahou zakrýt obtíž, upozornit na sebe vykřikováním, nevhodným slovním vyjadřováním, šaškováním a neschopností navázat kontakty. Ovlivňují nejen osobnost dítěte samotného, ale celé jeho okolí.

1.2.2 Specifické poruchy chování

Pod pojmem specifické poruchy chování si často představíme nějaké negativní odchylky v chování od společensky dané normy. To je chování, které je běžné, očekávané od určité sociální skupiny. Záleží však, z jaké sociální skupiny člověk pochází. Velký vliv na normu běžného chování mají kulturní vlivy, proto nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez sociálního kontextu, v kterém žije.

Specifické poruchy chování se objevují jak ve formě fyzické, verbální, tak ve formě krádeže, v psychické formě se objevují jako deprese, poruchy sebevědomí, přecitlivělosti, až v neschopnosti jakéhokoliv kontaktu. Učitel se ve své praxi může setkat s poruchami chování zvládnutelnými běžnými pedagogickými opatřeními i s projevy chování, které jsou nebezpečné jak pro samotného jedince, tak pro jeho okolí. V takovém případě dochází k segregaci jedince a to zařazením žáka do speciální instituce.

Příčin vzniku specifických poruch chování je hned několik. Stejně tak, jako u specifických poruch učení, lze stanovit dvě skupiny příčin - *vnitřní, biologické a příčiny vnější*. Jednou z vnitřních příčin vzniku je poškození centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích (v době před narozením, při porodu i po porodu), dále může hrát významnou roli i genetický materiál, který je přenášen z rodičů na děti, a jako vnější, často opomíjenou příčinou vzniku může být nesprávné vedení dítěte právě se specifickou poruchou učení, nebo nevhodné okolní prostředí dítěte.

Drobná porucha centrální nervové soustavy způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte. Na základě tohoto poškození se může u dítěte objevit **lehká mozková dysfunkce**, neboli **LMD, ADHD, ADD**. Tedy poruchy motorické koordinace, percepční poruchy, emoční labilita, syndrom poruchy pozornosti a soustředěnosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) a syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Často se to týká dětí s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. Tato diagnóza

často vede nejen k poruchám chování, ale právě i k poruchám učení. Jde o projevy vrozené, za které dítě nemůže, a které zpočátku neumí samo ovlivnit. I přesto je můžeme do jisté míry vhodnými postupy ovlivnit a korigovat.

Žák s poruchou ADHD (Munden, A. Arcelus, J., 2002)

ADHD, neboli porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, je v současné době na základních školách velice diskutovaným tématem. Zjistilo se, na základě vědeckých výzkumů realizovaných ve 20. - 21. století, že tato porucha se diagnostikuje u stále většího počtu žáků. U celosvětového měřítka se uvádí 6-15% populace, z toho je tato porucha diagnostikována více u chlapců než u děvčat, v poměru zhruba 2,5 : 1.

Tato porucha, kterou má za důsledek biologická příčina, není výsledkem špatné rodičovské výchovy ani špatnými dispozicemi žáka. Uvádí se, že možnými příčinami může být z 50% genetický materiál, dále nikotin v průběhu prenatálního období a nadměrný přísun aditiv v potravinách jako jsou příchutě a barviva.

Žáci, u kterých je ADHD diagnostikována, mají potíže se soustředěním a bývají často impulzivní a hyperaktivní, tzv. „neposedí na místě“. Tito žáci bývají z hlediska antisociálního chování považováni za rizikovou skupinu.

Na základě zmíněných potíží mohou mít dále problémy navázat přátelství, jelikož nezvládají společenská pravidla chování, pojí se s nimi i problémy s učením, právě proto, že neudrží déle pozornost a začnou zaostávat za ostatními. Až u 45% dětí s ADHD je vyzorována porucha chování jako agrese vůči ostatním, lhaní, krádeže, porušování pravidel, atd.

Projevy specifických poruch chování

Děti mající specifické poruchy chování žijí neustále pod tlakem náročných situací, nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí, které vznikají na základě nepřiměřených projevů jejich poruchy. Snaží se, jako každé dítě, získat uznání a úspěch, ale jejich situace jim to znemožňuje. Dostávají se do běžných situací, jako ostatní, však oni je nezvládají tak lehce a ve většině případů si to uvědomují. Protože tyto děti situace nedokáží přiměřeně zvládnout, řeší je po svém, což nebývá pro okolí přijatelné.

Varujícími ukazateli jsou:

- **Únik** - Dítě se snaží před svými problémy uniknout, utéct a to buď vědomě (útěk z domova, ze školy, často chodí pozdě do školy, nebo se vyhýbá neoblíbeným předmětům, méně nápadný je únik do „svého vnitřního fantazijního světa“), nebo nevědomě jako únik k psychosomatickým projevům (zvracení, bolest břicha, hlavy, ...).
- **Regrese** - Dítě se začne projevovat jako věkově mladší dítě. Jakoby se vracelo do doby, kdy ještě zvládalo podmínky na něj kladené. Tyto děti se kamarádí spíše s mladšími dětmi, jelikož ty nejsou ještě tak kritické.
- **Poutání pozornosti** - Neúspěšné děti se snaží alespoň nějakým způsobem uspět. Jeho lepších a silnějších stránek, kterými by se mohlo projevit a uspět, nebývá mnoho, a tak poutá pozornost často nevhodným způsobem - předvádí se, vytahuje se, dělá ze sebe „šaska“, nebo dokonce provokuje ostatní děti, či dospělé.
- **Útok** - Svůj neúspěch začíná řešit slovním (urážky, posměch), nebo fyzickým (k ostatním dětem, dospělým, vůči předmětům i vůči sobě samému) útokem. Jednají tak proto, že se nenaučily navazovat kontakt jiným způsobem (doma jsou za své chování často trestány), anebo si úspěch a pozornost snaží vydobýt.
- **Popření neúspěchů nebo jejich zlehčování** - Popírání neúspěchu bývá nevědomé, dítě si svůj neúspěch neuvědomuje, není k sobě „zdravě“ kritické. Naopak zlehčování neúspěchu již bývá vědomé. Svůj neúspěch se snaží navenek zlehčovat, jelikož si ho uvědomuje, nebo se naopak snaží zlehčovat úspěch ostatních. Na základě tohoto projevu se utvrzuje ve zkreslené realitě a může docházet až k nezdravému vývoji psychiky dítěte. (Train, A., 2001)

Děti s takovýmto chováním jsou považovány za neslušné, líné, zlé a hloupé, jejich rodiče jsou obviňováni, že je špatně vychovali, že je nezvládají, učitelé si neví rady, jelikož běžné výchovné a vzdělávací postupy nefungují.

2 Integrace dětí ve výuce

Pojem *integrace* patří v dnešní době k vysoce frekventovaným termínům. Lze ji chápat jako snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám. Cíl integrace spočívá ve vzájemném porozumění a přizpůsobování, akceptaci.

Netýká se však pouze školství a práce, ale především běžného každodenního života.

Školská integrace je součástí širšího pojetí školské reformy (zejména proměny obsahu a forem vzdělávání) a lze ji chápat jako prostředek k dosažení sociální integrace. V posledních letech je jí věnována značná pozornost, jelikož školství prochází řadou změn. Umožňuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami výchovu a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu škol než ve speciálních školách.

V současné době pronikají do našeho školství alternativní prvky, které se však většinou týkají pouze organizace vyučovacích forem a používaných metod.

Při výchově a vzdělávání je nutné respektovat jedinečnost každého dítěte, to znamená i individuální potřeby dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Děti se specifickými poruchami učení a chování se po odstranění nespecifických příznaků SPU relativně snadno začleňují do běžného kolektivu. Mnohem obtížnější a složitější je integrace zdravotně postižených (např. sluchově postiženým dětem chybí komunikační Předpoklady).

V souvislosti s integračními trendy se u nás postupně stává vzdělávání dětí se speciálními potřebami záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

V praxi se můžeme setkat s těmito možnými integracemi:

- Dítě je vzděláváno ve speciálním zařízení, ve speciální škole.
- Integrace skupinová: děti se specifickými vzdělávacími potřebami jsou vzdělávány ve třídě, která je ve speciální, nebo v běžné škole.
- Integrace individuální: dítě se specifickými vzdělávacími potřebami je vzděláváno ve speciální škole pro jiné postižení, nebo v běžné škole.

Individuální začlenění dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné třídy je složitější a vyžaduje zejména připravenost učitele i třídního kolektivu, spolupráci rodičů a individuální doučování v rozsahu několika hodin týdně. Zdravé dítě se učí toleranci, vzájemné pomoci, komunikaci i vnímání jedinečnosti osobností.

Žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je nutno podporovat. Tento úkol zabezpečují podpůrné služby uvnitř školy, podpůrné služby překračující rámec školy, národní podpůrné služby (u nás účelová školská zařízení).

Podpůrnou službou uvnitř školy rozumíme přímo pomoc ve vyučovacím procesu, což většinou znamená přítomnost druhého učitele nebo asistenta v hodině a dále podpora speciálních center nebo pedagogicko-psychologických poraden, kteří pomáhají s vyhotovením individuálně vzdělávacích plánů a v případě potřeby metodicky učitele vedou.

Individuální vzdělávací plán vyplývá z odborné diagnózy, respektuje individuální schopnosti dítěte, musí být reálný a pružný a musí dále obsahovat úpravu učební látky a postupů a kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě a zmírnění vlivu prokázané poruchy (Mertin, V., 1995). Tento plán je ponechán v kompetenci třídního učitele a měl by vyplývat ze speciálně pedagogických doporučení.

Pro úspěšnou integraci je zapotřebí podpory a spolupráce všech systémů - státu, školy, obce, rodiny, speciálních účelových zařízení. Zajištění integrace předpokládá vytvoření otevřeného a prostupného systému komplexní péče (Jesenský, 1995, s. 28).

2.1 Vzdělávání dětí, žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Tito žáci stejně tak jako zdraví jedinci vyžadují naplnění základních psychických potřeb. Mezi **základní psychické potřeby** patří stimulace vnějších podnětů každého dítěte, potřeba poznávat, potřeba určitého řádu, smysluplnosti a stálosti, lásku dávat i přijímat, ať už z rodinného kruhu nebo z kruhu sociálního, bezpečí, určité zázemí, potřeba společenského kontaktu, uplatnění a zařazení a v neposlední řadě poukazuje na důležitost potřeby budoucnosti, čili životní perspektivy.

Pokud se u dítěte plnění těchto základních potřeb neuskutečňuje vůbec nebo jen minimálně, zanechává to v jeho psychice a následném chování trvalé následky, které se v určitých etapách života více či méně projevují. Zmiňuji zde tyto potřeby proto, jelikož plnění těchto potřeb v co největší míře je u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami náročnější. A je důležité je mít nejen při integraci neustále na mysli.

Vzdělávání žáků obecně staví na psychických potřebách jedinců. To přispívá k **motivaci k učení**. V motivaci nehrají roli pouze psychické potřeby, je zde plno faktorů ovlivňujících její intenzitu.

„Základ motivačních postojů dítěte ke školnímu učení se klade v rodině. Rodiče, kteří ochotně odpovídají na otázky svých dětí, podporují jejich zájmy, učí je využívat informační prameny, jsou jim příkladem úcty k poznání i praktických dovedností spojených s celoživotním vzděláváním, jim tím vším předávají pozitivní postoje k učení. Pokud mají děti zázemí podporující jejich sebeúctu, pocit, že na požadavky školy stačí, a autonomii, budou při učení aktivnější. Pozitivní sebepojetí je podle řady výzkumů jak příčinou, tak výsledkem úspěchu v učení.“

Vypěstovat pozitivní sebepojetí u dětí se specifickými potřebami je velice náročný proces, kterého se účastní v první řadě rodina, taktéž vrstevníci a samozřejmě učitelé. Motivaci ve velké míře ovlivňuje klima ve třídě a ve škole, které ovlivňují velkou mírou učitelé. Dalšími motivačními činiteli jsou například vlastní zájem žáka o učení na základě zajímavého tématu či činnosti, tedy vnitřní motivace žáka, a v neposlední řadě úsilí žáka o získání nějaké vnější odměny, či vyhnutí se trestu, motivace vnější.

Při výchově používáme nejrůznější metody od vnějších odměn, trestů, až po aktivizující metody, které mají u žáka vzbudit zájem k učení, tedy vzbudit vnitřní motivaci. Důležitou roli pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami hraje již zmíněné **klima ve třídě**. Učitel by měl zajistit bezpečné prostředí pro vzdělávání žáků, které není založeno na výsledcích v učení.

„Uspokojování sociálních potřeb vyžaduje přátelskou, kooperativní atmosféru ve třídě, vnímavého a objektivního pedagoga. Dítě by mělo mít pocit, že je jedním

³ KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*, s. 367.

z kolektivu, v němž jsou všichni přátelé."⁴ Dítě by v kolektivu mělo zažívat úspěch, radost z práce a nemělo by se bát vyjádřit svůj postoj, přestože by byl od ostatních odlišný.

U žáků se specifickými potřebami v učení si musí dát pedagog pozor na jakékoliv „škatulkování“ žáků, nebo upřednostňování žáků před jinými. Toto jsou dva faktory, které velice ovlivňují žákovo sebepojetí, od kterého, jak jsem se již zmínila, se odvíjí motivovanost k učení. Jedinci převážně v nižších ročnících přebírají učitelovo hodnocení a postoj k jednotlivým žákům. Pokud na počátku školního roku zaujme učitel k žákovi se specifickými potřebami v učení negativní postoj a dává ho najevo před skupinou vrstevníků, takzvaně žáka „zaškatulkuje“, vrstevníci převzou tento postoj k dotyčnému spolužákovi. Dotyčného tento „všeobecný postoj k němu“ utvrzuje v jeho odlišnostech, slabostech, o kterých sám ví, a přijme hodnocení okolí za věc danou a nezvratnou, ztotožní se se svou rolí odlišného žáka. Toto je roztočený koloběh, ze kterého nelze vyskočit, takže veškerá motivace a pozitivní sebehodnocení u žáka zmizí.

Ve vzdělávání v dnešní době se využívá mnoho **alternativních metod a organizačních forem.**

2.1.1 Metody výuky

Dle Zdeňka Kalhousy „chápeme metodu jako cestu k cíli a výukovou metodu jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů.“⁵ A dle J. Maňáka lze výukovou metodu charakterizovat jako „koordinovaný systém vyučovacíh činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“⁶

Dělení výukových metod máme hned několik. Já si vybrala rozdělení výukových metod podle I. J. Lerner, která „vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělávání a ze základní charakteristiky činnosti učitele, který tuto činnost ve výuce organizuje.

⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 156.

⁵ KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 307.

⁶ K ALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 307.

- *Reproduktivní metody.* Informačně-receptivní metoda
Reproduktivní metoda
Metoda problémového výkladu
- *Produktivní metody:* Heuristická metod
Výzkumná metoda
Metoda problémového výkladu"

Reproduktivní metody jsou založené na tom, že žáci získávají již hotové vědomosti, které někomu dále reprodukují. Produktivní metody jsou založené na tom, že žáci nové poznatky získávají sami, na základě nějaké tvořivé činnosti. Metoda problémového výkladu se objevuje u obou skupin, jelikož si při ní osvojuje již hotové poznatky a dochází k novým závěrům vlastní tvořivou činností.

U **informačně-receptivní metody** jde o předávání již hotových informací žákům, prostřednictvím výkladu, popisem, pomocí učebnic a tištěných textů, demonstračních pokusů, atd. Při užití této metody, záleží hodně na temperamentu, intelektuálních schopnostech, zkušenostech a na motivaci jednotlivých žáků. Jelikož podstatou této metody je „prezentace hotové informace učitelem a její uvědomělé vnímání a zapamatování na straně žáků.“⁸

U **reproduktivní metody** jde o organizované opakování způsobu činnosti, jako například napodobováním jazykových modelů, řešením učebních úloh, opakovaným rozhovorem, čtením, psaním, atd. „Didaktická podstata spočívá v tom, že učitel konstruuje systém učebních úloh pro činnost, která je žákům již známá prostřednictvím informačně-receptivní metody.“⁹

Při **metodě problémového výkladu** nastíní učitel žákům jistý problém, na který žáci neznají odpověď a „musí se k ní na základě osobních aktivit za pomoci učitele dopracovat.“¹⁰ Žáci procházejí jednotlivými fázemi této metody a tak si fixují algoritmus postupu řešení, který mohou využít při jiném řešení problému.

⁷ K ALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 309.

⁸ K ALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 310.

⁹ K ALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 310.

¹⁰ K ALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 310.

Těmito fázemi je vyjasnění, v čem problém spočívá; rozbor problému a hledání argumentů a informací pro řešení; navržení možného postupu řešení; výběr nejvhodnějšího řešení a ověřování řešení.

Heuristická metoda slouží k osvojování zkušeností z tvořivé činnosti, kdy „učitel z okruhu učiva a zkušeností žáků konstruuje učební úlohy tak, aby pro žáky znamenaly určitý rozpor, určitou obtíž, aby od nich vyžadovaly samostatné řešení odpovídající některé z uvedených fází.“¹¹

Výzkumná metoda „vyžaduje od žáků samostatné hledání řešení pro celistvý problémový úkol. Aktivita učitele v procesu výuky u této metody ustupuje do pozadí. Efektivnost výzkumné metody je posun v intelektuálním rozvoji žáku.“¹²

Dalšími metodami výuky mohou být například **metody slovní monologické**: vysvětlování, přednáška, vyprávění, instruktáž; **metody slovní dialogické**: rozhovor, diskuse, dramatizace, sokratovská metoda; **metody názorně demonstrační**; **didaktické hry**; **participativní metody**: simulovaný dialog, dialog v kruhu, dialog v plénu skupiny,...; **situační, případové metody**; **metody hraní rolí**: strukturovaná inscenace, nestrukturovaná inscenace, mnohostranná inscenace; **brainstormingové metody**; **učení vyučováním**.

2.1.2 Organizační formy výuky

„Organizační formy výuky slouží k uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování“¹³, tak aby došlo k naplnění stanovených cílů.

Při organizaci výuky je důležité si uvědomit s kým a jak pracuji a kde výuka probíhá.

- **Individuální výuka** - učitel řídí vyučovací proces každému žákovi zvlášť, takže je proces intenzivnější.

¹¹KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 311.

¹²KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 311.

¹³ KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Obecná didaktika*, s. 293.

- **Hromadná a frontální výuka** - učitel vyučuje všechny všemu.
- **Individualizovaná výuka** - výuka je přizpůsobena žákům na základě jejich možností
- **Projektová výuka** - žáci za pomoci učitele řeší společný problém pomocí praktických činností.
- **Diferencovaná výuka** - žáci jsou děleni do homogenních skupin na základě určitých kritérií.
- **Skupinová a kooperativní výuka** - pro výuku je třída žáků rozdělena do menších, pracovních skupin.
- **Týmová výuka** - tým učitelů je přiřazen ke skupinám žáků, tato forma je využívána v cizích zemích jako je USA, Německo,...
- **Otevřené vyučování** - v rámci otevírání školy navenek - vytváří se kontakt nejen s rodinami žáků, ale také s obcí; a otevírání školy dítěti - žák se účastní na tvorbě výukového procesu.¹⁴

Tato rozdělení vyučovacích metod a organizačních forem jsem zde uvedla záměrně, jelikož se k němu v dalších kapitolách vrátím.

Problematika specifických vzdělávacích potřeb je široká, proto se v této práci zaměřím na žáky se zdravotním postižením, konkrétně na žáky se specifickými poruchami učení a chování.

2.2 Vliv školního neúspěchu na další vývoj dítěte

Mezi důležité **faktory ovlivňující školní úspěšnost** patří nejen podnětné školní prostředí, tedy vhodné metody a formy organizace výuky, klima ve třídě a osobnost učitele, ale také rodinné zázemí, osobnost žáka samotného a v neposlední řadě dosahování primárních a již zmíněných sekundárních potřeb.

VÁCLAVÍK, V. Organizační formy výuky. In KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*, s. 293-306.

Školní úspěšnost sjednocuje činnost učitele a žáka v jednotnou spolupráci. Je založena na harmonii hodnocení vnějšího, sebehodnocení žáka a plnění smysluplných úkolů. „Děti se specifickými poruchami učení musíme vést tak, aby měly možnost zažívat úspěch. Hledáme oblast, v níž jsou úspěšní, v níž je můžeme pochválit.“¹⁵

„Ve výuce zadáváme takové úkoly, které je dítě schopné splnit, nebo náročnější úkoly členíme na menší kroky. Nepodaří-li se dítěti dosáhnout úspěchu v pozitivních momentech, bude jej vyhledávat v jakékoliv činnosti negativní.“¹⁶

„Učitel by měl předcházet neúspěchům žáků, nezdůrazňovat je, měl by preferovat pozitivní hodnocení vykonané práce, formovat reálné sebehodnocení žáka a přiměřenou úroveň aspirace.“

Na počátku školní docházky je dítě v sebehodnocení stále v období sugescie, tedy přejímá názory na sebe ze svého okolí. Je tedy zcela závislé na kladném přijetí okolí, především pak rodičů. Pokud je dítě vystavováno neustálým neúspěchům a na základě toho se mu nedostává pozitivního přijímání okolí, dochází u dítěte k narušenému vývoji jeho osobnosti. Děti vnímají změnu postojů rodičů, učitelů vůči sobě, převážně když mají kolem sebe děti úspěšné a může zde docházet ke srovnávání. Děti dostávají určité zařazení, očekávání od vnějšího prostředí a přizpůsobují se mu. Nejde pak jen o jeho zdary, nezdary, ale o jeho celkovou charakteristiku, která u negativního očekávání snižuje vlastní hodnotu dítěte. „Někdy je takové dítě dokonce označováno za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat. Není tedy negativně posuzován pouze jeho výkon, ale i jeho povahové vlastnosti a charakter.“¹⁸

Na základě této situace přibývá chvil napětí, nespokojenosti, výčitek a obviňování, které pramení z bezmocnosti.

Reakce žáků na tuto situaci je dvojitá. Buď přijme hodnocení vnějšího okolí, rodičů, učitelů, spolužáků a vytváří si předpoklady k pocitům méněcennosti a vlastního podceňování, nebo reaguje obranou, svým nápadným chováním, na negativní hodnocení. Nejčastějšími obrannými reakcemi bývá útok, projevující se jako agresivní chování, nebo různé formy úniku, jako jsou rezignace a uzavírání se do vlastního světa.

¹⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 157.

¹⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 157-158.

¹⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. s. 158.

¹⁸ POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. s. 21.

Dlouhodobá frustrace dítěte školními neúspěchy také vyvolává různé neurotické příznaky: bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky, pomočování, apod.. V těchto případech je nutné odborně zakročit. Odbornou pomocí by se však mělo těmto situacím včas předcházet.

2.3 Práva žáků se specifickými vzdělávacími potřebami

Tak jako ostatní děti, žáci a studenti mají tito žáci stejná práva. Jelikož jejich vzdělávání a výchova vyžaduje jiný přístup, zohledňují se při integraci speciální práva. Jednou ze základních podmínek úspěšné integrace je vycházení z těchto práv. Uvádím zde tato práva proto, jelikož i v praktické části tato práva zohledňuji.

- Právo na vzdělání o obsahu, formách a metodách odpovídajících potřebám a možnostem těchto osob, včetně hodnocení, přijímání a ukončování vzdělávání.
- Právo na vytvoření podmínek pro vzdělávání.
- Právo na poradenskou pomoc školy.
- Právo na pomoc školského poradenského zařízení.
- Právo na bezplatné užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, poskytovaných školou.
- Právo na vzdělávání alternativními komunikačními prostředky (dorozumívání pomocí znakové řeči, Bradlovým písmem a náhradních způsobů dorozumívání).
- Možnost prodloužení středního a vyššího vzdělávání ředitelem školy.¹⁹

¹⁹ Dostupné na: www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-Potrebami

3 Vhodná reedukace a metody při práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování

3.1 Reedukace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení u žáků nelze žádným způsobem vyléčit. Lze je pouze překonat a to vyžaduje **specifické** způsoby nápravy. V první řadě, se děti s SPU musí vyrovnat se svou poruchou a naučit se s ní žít. K tomu mu pomáhá nejen rodina, ale i učitel, který ve třídě zajistí pro žáka vhodné prostředí.

Nejlepší nápravou specifických poruch učení je jejich prevence. Specifickým poruchám učení se předchází u dětí již v předškolním věku za pomoci různých technik a metod pro rozvoj perцепčních a kognitivních funkcí, jelikož kognitivní funkce ovlivňují všechny intelektové výkony, tedy i čtení, psaní, počítání.

Předcházet specifickým poruchám však neznamená předcházet jen výukovým obtížím, ale také jejich negativním následkům, jako například ztrátě motivace k učení, neurotickým obtížím dítěte, a v neposlední řadě i poruchám koncentrace.

Reedukace by měla vycházet z příčin, které nám přesně popíše diagnostika odborného pracoviště, v tomto případě pedagogicko - psychologická poradna, a měla by respektovat jisté zásady. Z diagnostiky v převážné většině lze vyčíst nedostatečný vývoj psychických funkcí, na kterých závisí úspěšný nácvik čtení, psaní, počítání. Specifické poruchy učení úzce souvisí se špatným vývojem řeči, proto je velice důležité rozvíjet i tuto složku. Na základě diagnózy určíme oblasti, které musíme u dítěte rozvíjet, metody a techniky nápravy a obtížnost daných cvičení, úkolů, aby je byl žák schopen vypracovat.

Mezi hlavní zásady reedukace považují:

- *Vnitřní a vnější podmínky* - jako vnitřní podmínky je nutné respektovat dosaženou úroveň každého jednotlivce, tedy intelekt dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti a jeho vnitřní motivaci. Jako vnější podmínky je nutné brát v úvahu sociální postavení rodiny a podpora ze strany dospělých. Tedy stavíme na žákově individualitě.

- Zásadou druhou je *úspěch od začátku*. Žáci si většinou málo věří, takže pohoda, povzbuzení, motivace a chvála zaručují správnou reedukaci.
- Aby docházelo u žáka k úspěchům, je nutné, aby žák prováděl veškerá *cvičení s porozuměním*. Pokud provádí věci uvědoměle, dochází pak snáze ke znovuvědomování a znovuvybavování procvičovaných jevů.
- Další zásada, která nás v reedukaci posouvá dál, je *pravidelná a dlouhodobá práce* s nápravou. Jestliže se s žáky SPU pracuje systematicky a pravidelně, upevňují se jednotlivé spoje, dochází k automatizaci, a žákovo sebevědomí, na základě zvládnání úkolů, se zvyšuje.
- Vše co má žák pochopit, by mělo mít *strukturu*. Jelikož to, co si žák dovede představit, to si dovede spojit, to si pamatuje. Potřebuje mít jistý přehled.

K nápravě bychom měli používat co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují dosaženou úroveň žáka.

Již v předchozích kapitolách jsem uvedla základní rozdělení jednotlivých metod a organizačních forem výuky. Zde bych se k nim ráda vrátila, abych poukázala na vhodnost a nevhodnost jednotlivých uvedených metod a forem, kterých více, či méně budu ve svém výzkumu používat.

Mezi nejvhodnější organizační formy práce se žáky se specifickými poruchami učení patří individuální forma práce, od které se odvíjí jakékoliv další metody výuky a práce. Žák pro úspěšné zvládnutí své práce potřebuje dostatek času a prostoru, který mu právě individuálně může učitel poskytnout. Naopak při frontální či skupinové práci se tito žáci málokdy zapojí, jelikož tempo ve skupině určují rychlejší, průbojnější žáci.

Individuální formu lze organizovat ve skupině, však s maximálním počtem žáků 10. Při větším počtu žáků ve skupině by mohla reedukace sklouznout k frontální výuce a samotná náprava by se vytratila.

Právě při individuálním přístupu učitele k žákům se může využít metody slovní dialogické, jako například rozhovor, dalšími vhodnými metodami je metoda názorně demonstrační, didaktické hry, brainstormingové metody a také učení vyučováním. Při reedukaci ve skupině lze vhodně využít metody slovní dialogické, jako dramatizaci, z participativních metod je vhodná metoda simulovaného dialogu, dialog v kruhu, ve

skupině, a metody hraní rolí, kterých budu hojně využívat ve svém výzkumu, jako třeba strukturovaná inscenace.

Zásady práce s dětmi s SPU (dle prof. Matějčka, In Kocurová, 2000, s. 53):

- Trpělivost, klid a optimistický výhled do budoucnosti.
- Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a za projevenou snahu.
- Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně.
- Spolupracovat s dítětem.
- Pracovat s dítětem málo, ale často.
- Využívat zájmu dítěte.
- Hodně pohybu pro dítě.
- Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti.
- Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění.
- Vyloučit při práci všechny rušivé podněty.
- Výkony hodnotit spravedlivě.
- Vytvořit ovzduší spolupráce.
- Spolupráce školy a rodiny.
- Spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm.

Děti s SPU jsou většinou integrovány do běžných tříd, pouze v případech s většími problémy jsou přeřazeny do specializovaných tříd, speciálních škol. Však Při této integraci, kde je ve třídě kolem 25 různých žáků, lze funkční reedukaci provádět jen ztěží a ne soustavně.

3.2 Reedukace specifických poruch chování

Jak jsem již zmínila, na počátku pomoci dětem se specifickými poruchami, ať už učení, nebo chování, by měla být vždy řádná diagnostika. Nezbytným předpokladem pro úspěšnou práci s žákem je navázání kladné spolupráce i s rodiči, jelikož je často výchova dětí s poruchami chování velice náročná a vyčerpávající.

V prvé řadě si musíme uvědomit možné faktory ovlivňující chování dítěte. Ne každé aktivní a neklidné dítě trpí syndromem ADHD, či LMD. V některých případech

může afektivní až agresivní chování dětí způsobit dlouhodobá emočně nepříznivá atmosféra v rodině, jako například rozvod, nebo špatná výchova v rodině.

Projevy specifických poruch chování můžeme vhodnou reedukací ovlivnit, omezit či zmírnit a to pomocí dodržování jistých zásad při práci s těmito dětmi.

Takovými zásadami jsou:

- *Vhodné prostředí* - vyrovnané, klidné a láskyplné prostředí; mě-li bychom přijímat žáka, i když zlobí, ale ze svých přiměřených požadavků neustoupit, tedy být důslední.
- *Jasný řád* - žák by měl vědět, co se od něj očekává a měl by tento řád dodržovat stejně jako my.
- *Stanovená pravidla* - stanovení jasných pravidel dává žákovi hranice, kterých si je vědom. Nemělo by je vnímat jako omezení svobody, ale jako jistou životní souhru.
- *Pravidelný režim* - tito žáci potřebují pevný řád, který oni sami postrádají a neumí si ho utvořit, na základě toho cítí pocit bezpečí, jistoty.
- *Vhodná motivace* - motivovat žáka k dalším pokrokům v jeho chování je velice důležité. Potřebuje být pro úspěchy dalšího vhodného chování vnitřně motivované. Při práci s vnější motivací používáme spíše odměny než tresty.
- *Práce se silnou stránkou žáka* - jelikož žáka doprovází časté neúspěchy, je nutné zajistit u žáka dostatek úspěchů a soustředit se na žákovu silnou stránku. Oceňujeme jeho snahu a dáváme mu chválou a úspěchy najevo, že mu věříme, že to dokáže. Posilujeme tak žádané způsoby chování.
- *Přiměřenost podnětů v okolí* - žáci zahlceni vnějšími podněty se většinou projevují negativním chováním až afektivním chováním, proto je v našem zájmu redukovat podněty z okolí.
- *Pohyb* - žáci s poruchami chování jsou často neklidní a velice fyzicky aktivní, proto bychom jim měli dát příležitost k relaxaci pohybem i jen jednoduchými úkony jako smazat tabuli, rozdat sešity, atd.²⁰

Dostupné v: *Učitelský nápadník pro 1. stupeň ZŠ. ŽAČKOVÁ, H. JUCOVIČOVÁ, D. Specifické poruchy chování (SPCH).*

Na základě prostudované literatury jsem pro shrnutí konkrétně popsala, jak s žáky pracovat ve vyučování.

S žáky bychom měli pracovat *krátce, však častěji*, jelikož neudrží delší pozornost, tedy 5-10 minut. Mě-li bychom žákům umožnit *měnit polohu při práci* a nenutit ho násilně ke klidu. Využívat při práci *neverbální komunikace* - oční kontakt, zklidnit ho dotykem - a *relaxačních technik* pro uvolnění napětí. Velice účinné jsou právě *stručné, jasné pokyny, rituály a stereotypní režim* a jejich důsledné dodržování. Při jakémkoli zasažení do denního režimu či rituálu (např. při suplování, návštěva divadla,...) musíme s nastalou změnou žáka seznámit dostatečně dopředu a dát mu jasné pokyny k jeho chování. *Klima* ve třídě by mělo být *vstřícné a klidné*, což se odráží od osobnosti učitele. Učitel by měl *žákům naslouchat* a měl by žákovi umožnit *prožívat i kladné emoce*. Při negativních projevech chování, které plynou z poruchy, se žáci netrestají, naopak i za sebemenším vhodným chování (př. žák se o slovo přihlásil a nevykřikoval) se musí chválit.

Vhodnou chvíli vidím právě v **dramatické výchově**, která poskytuje příležitosti v rámci menší skupiny pro nápravu specifických poruch učení a také chování. K tomu nám napomáhá již *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, který zařadil dramatickou výchovu při základním vzdělávání jako jeden z doplňujících vzdělávacích oborů. Dramatická výchova není sice povinnou součástí základního vzdělávání, ale je možným doplňkem a dalším rozšířením základního vzdělávání.

Vzhledem ke stanoveným cílům, metodám a prostředkům dramatické výchovy, která mimo jiné využívá, což je pro děti se specifickými poruchami učení velice vhodné, i práci s rytmem a hudbou lze dramatickou výchovu považovat za součást rehabilitace výchovné a sociální. Dramatická výchova pomocí her a cvičení rozvíjejících fantazii, soustředění, paměť, motoriku, rytmické cítění, smyslové vnímání, prostorovou orientaci, řeč, volní stránku osobnosti a také sociální cítění, spolupráci, Pocit spoluzodpovědnosti, napomáhá při reedukaci v rámci přirozeného prostředí skupiny - třídy.

V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* se také nachází tzv. průřezové téma pod názvem **Osobnostní a sociální výchova**, kterou bychom mohli považovat za další z možností reedukace. Osobnostní a sociální výchova velice úzce souvisí s dramatickou výchovou, jelikož dramatická výchova z osobnostní a sociální výchovy čerpá.

4 Dramatická výchova

4.1 Co je dramatická výchova

Termín *dramatická výchova* vznikl z odborného termínu *drama*, který nejčastěji označuje textové předlohy jevištního umění. Jelikož by se v tomto případě teoretický obsah pojmu plně neshodoval s obsahem praktickým, používá se termín *dramatická výchova*. Tento termín je nejvhodnější právě pro školní využití.

Dle E. Machkové vyjadřuje slovo „*dramatický*“ vysokou aktivitu, osobnostní zaujatost a angažovanost na nějakém dění, ale i očekávání plynoucí z konfliktu nebo zápletky, jež je třeba rozřešit či překonat. Tedy nepojímá význam týkající se pouze dramatu a divadla.

Dramatická výchova je řazena mezi obory estetické výchovy a výchovu uměním, kde se pracuje s postupy a prostředky divadelního umění, převážně s „rolovou hrou“. Vychází z dětské napodobivé hry, založené na přeměně, a zabývá se lidským jednáním a mezilidskými vztahy.

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci.“²¹

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

Uměle navozené situace umožňují žákům vyzkoušet si své reakce a chování nanečisto bez obav z následků, dovolí mu vžít se do pocitů ostatních, a tak snáze pochopit jejich jednání. Předností dramatické výchovy je právě to, že jedinec prožívá průběh událostí a pocity postav, které tu vystupují, a na základě tohoto prožitku dochází k poznání. V tomto smyslu je dramatická výchova učení zkušeností.

Je nutné si uvědomit, že jde o obor zabývající se osobnostně sociálním učením a jeho základním cílem je proces (ten může, ale nemusí vyústit v produkt, např. podoba divadelního představení). Proces dramatické výchovy vychází z respektování individuality každého žáka a staví na jeho tvořivosti, zkušenosti a schopnostech. Podstatou dramatické výchovy je hra, jednání, konání, akce a zejména ~~aktivní činnost~~ žáků. Žák se stává během dramatické výchovy spolutvůrcem, partnerem a odpovědným účastníkem procesu. Využívá svých předchozích zkušeností, získává zkušenosti nové, vnímá, prožívá, hodnotí a za své jednání i zodpovídá.

Dramatická výchova je jako samostatný předmět zařazena do učebního plánu *Obecné školy* a od roku 2007 je součástí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Zde je **dramatické výchově** vymezený prostor ve vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor, kterému lze vyčlenit přímo samostatnou vyučovací jednotku, nebo ji lze průběžně využívat v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Kde není dramatická výchova vedena jako samostatný předmět, je jí často vymezen prostor alespoň jako zájmové činnosti.

V dramatické výchově se ideálně pracuje s malou skupinou, v níž se všichni členové znají, věří si a jsou si vědomi své příslušnosti ke skupině. Míru ovlivnění jedince skupinou zvyšuje vysoký stupeň uspokojování jeho potřeb, zejména potřeby sociálního kontaktu i seberealizace. Dramatická výchova může svými herními postupy v prvním období základního vzdělávání pomoci při adaptaci žáka na nové školní prostředí, při jeho začlenění do skupiny, při budování skupinové integrace, pravidel i zásad skupinové práce. Pomocí metod dramatické výchovy můžeme jednotlivce i skupinu dětí obohatit v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a postupně směřovat právě k integraci.

Ve své práci jsem využila metody dramatické výchovy jako formu integrace a reedukace poruch dětí se specifickými poruchami učení a chování při zájmové činnosti a zároveň jako samostatnou vyučovací jednotku ve třídě.

4.2 Cíle a principy dramatické výchovy

Pokud se zabýváme dramatickou výchovou jako záměrným působením na žáka, a ne pouze jen spontánní dramatickou hrou, je nutné si pevně stanovit cíle. „Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky jsou však dramatické.“²²

Dramatická výchova je v dnešní době hojně začleňována do výchovně vzdělávacích procesů v různých zařízeních, školních i předškolních, protože pomáhá vychovávat tvořivou a vnímavou osobnost, která dokáže vnímat skutečnost v celé její hloubce. Na základě toho, kde je využívána, jsou stanovené cíle, které odpovídají celkovým cílům příslušné instituce nebo formy.

Pedagogický cíl je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování, formuluje to, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat. Na základě zformulování cíle můžeme zpětně konfrontovat to, čeho jsme chtěli dosáhnout s tím, co skutečně nastalo. Není-li určen cíl, nebo nekontroluje-li se jeho dosažení, ztrácí pedagogická činnost svůj smysl.

Cíle dramatické výchovy lze formulovat ve třech základních skupinách:

I. v rovině dramatické:

- dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)
- vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie, např.: jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem, rozvíjet schopnosti výrazu pohybu, osvojit si divadelní složky - dramaturgie, režie, herectví, scénografie, uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně atd.)

²² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

II. v rovině sociální:

- struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- poznávání života, světa, lidí (např.: dosáhnout vysoké úrovně tolerance, dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé, osvojit si práci ve skupinách atd.)

III. v rovině osobnostní:

- psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)
- schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti
- motivace, zájmy
- hodnotový žebříček, postoje (např.: dosáhnout pozitivního sebepojetí, naučit se řešit problémy, rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci atd.)

Stanovení cílů je závislé nejen na skupině žáků, se kterou učitel pracuje a na jejím složení, ale i na specifických schopnostech, vědomostech a dovednostech samotného učitele a v neposlední řadě i na osnovách instituce, kde dramatická výchova probíhá.

Eva Machková uvádí jako specifické cíle dramatické výchovy:

- sociální rozvoj jedince (umožňuje porozumět druhým, respektovat je, naslouchat jim, vnímat skutečnost kolem sebe, osvojovat si spolupráci)
- schopnost vnímání druhých
- osobnostní rozvoj - sebepoznání, sebekontrola, pozitivní sebepojetí (posílení zdravého sebevědomí, vytváření osobní jistoty, odstranění pocitů, které vedou k sebepozorování, formování vlastního náhledu na svět) tolerance, empatie (ve fiktivních situacích se rozvíjí schopnost sdílení v reálném životě)
- rozvoj obrazotvornosti, tvořivosti, fantazie (např. vstupování do světa „jako“)
- osvojování a zdokonalování komunikativních dovedností (schopnost přijímat myšlenky, naslouchat sdílení, chápat je, reagovat, formulovat a sdělovat

myšlenky ve složce verbální i neverbální, vyjadřovat své myšlenky tak, aby byly srozumitelné)

- kritické myšlení (klást otázky, posuzovat varianty, třídit je, volit optimální variantu, která vede při nastolené hře k řešení problému)
- estetický rozvoj (pochopení umění a kultury vnejšším slova smyslu vnímání, přijímání, vytváření, spoluvytváření)
- emocionální rozvoj (zkušenost s různými emocemi, pochopení toho, že city jsou součástí vnitřního života člověka - jejich kontrola a ovládání i „zdravé uvolnění emocí“)
- poznání divadelního umění

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde je dramatická výchova zařazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, ve skupině doplňujících vzdělávacích oborů, je smyslem pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Pro žáka mladšího školního věku, tedy v rozmezí 6 - 10/11 let, jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání vyděleny očekávané výstupy, které by měl zvládat každý žák, procházející dramatickou výchovou na základní škole. Jedná se o tyto očekávané výstupy:

„Očekávané výstupy po 1. období (1. - 3. ročník)

- > Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.
- > Žák rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná.
- > Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.
- > Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních.
- > Žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).

Očekávané výstupy po 2. období (A. - 5. ročník)

- > Žák propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.
- > Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.
- > Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav.
- > Žák pracuje ve skupině na tvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků.
- > Žák prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.
- > Žák reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy."²³

Při volbě metody se opět vychází z potřeb, zálib, zkušeností žáků a v neposlední řadě se také přihlíží ke vhodnosti metody k naplnění cíle.

Podstata metod dramatické výchovy a jakékoli dramatické činnosti je hra v roli a fikce, „tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, Jako“, „jakoby“ nebo - v terminologii Stanislavského - „kdyby“.“²⁴

Při práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování by z výchovného hlediska zvolené metody měly v oblasti psychické rozvíjet zejména senzorycké, řečové a motorické schopnosti, tvořivost, představivost a fantazii, emocionalitu, soustředění, volní vlastnosti, sebepoznání, sebedůvěru, schopnost adaptace, schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě. V sociální oblasti je dobré se zaměřit na komunikační schopnosti, empatii, kooperaci, schopnost pomáhat a vnímat druhé.

Metody a techniky dramatické výchovy vytvářejí vhodné podmínky ke vzájemné komunikaci, učí děti spolupracovat, vyjadřovat vlastní názor, jednat, řešit problémy, dívat se na svět z různých pohledů. Většina metod dramatické výchovy se zaměřuje přímo na oblasti, které jsou u žáků se specifickými poruchami učení a chování narušeny, nebo oslabeny. Otevírají dětem cestu nejen k okolnímu světu, ale i k sobě samému. Myslím, že cestou dramatické výchovy lze žákům se specifickými potřebami v učení pomoci nejen ve snazší orientaci v učivu, ale i v zapojení do kolektivu spolužáků a to přirozenou cestou - hrou.

Budeme-li vycházet ze základní metody dramatické výchovy ze *hry v roli*, a přihlédneme-li ke specifickým poruchám učení a chování, nabízí se řada vhodných metod pro práci s těmito dětmi.

Třídění metod dle Josefa Valenty (Valenta J., 1997):

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko - pohybové

III. Metody verbálně - zvukové

C.

IV. Metody graficko - písemné

V. Metody materiálův - věcné

I. Metoda (ú)plné hry

Tato metoda úplné hry, taktéž *hra v roli*, je založena na ztvárnění reálného života a lidského chování a jednání jako skutečného obrazu a to pomocí pohybu i řeči.

Metoda plné hry je často považována za nosník celé dramatické výchovy, jelikož naplňuje všechny dramatické cíle.

„V plné rolové hře hráč mluví i tělesně koná.“²⁵ Rolová hra se netýká pouze verbální stránky, plná rolová hra může být i různě specifikovaná, omezená. Omezený může být pohyb (živé obrazy) i slovo (pantomima). Rolová hra je také specifikována dle toho, do jaké míry je role fiktivní. Od *simulace*, kdy jedná hráč ve fiktivní situaci sám za sebe, po *alteraci*, kdy jedná hráč v roli jako postava cizí, bez bližšího vymezení, nebo na základě specifické charakterizace postavy.

Vstup do role je však pro děti, které s dramatickou výchovou nepřišly do styku, velice obtížné, nemluvě o dětech, které nemají dobře rozvinutou osobnostní a sociální stránku. Tato metoda tedy vyžaduje *průpravná cvičení*, při kterých se odbourávají takové nedostatky jako ostych, nemluvnost, nesoustředěnost, nejistota,... . Na základě poznatků a zkušeností z průpravných cvičení mohou žáci bezpečně vstupovat do role a posléze z ní i bezpečně vystupovat.

Průpravné hry a cvičení se zaměřují na rozvoj určité funkce, dovednosti, schopnosti osobnosti, tedy na osobnostní rozvoj. A jsou průpravou pro rozvoj sociální. Podle

²⁵ Á K , R. KRÁLOVÁ, O. RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. s. 12.

zakladatelky V. Spolinové je základem této metody problém promítnutý do hry. Žáci tak ztrácí při řešení problému při hře sebezpozorovací schopnosti a pracují spontánně. Průpravné hry a cvičení mají schopnost rozvíjet hned několik schopností a funkcí současně, proto jsou vhodnou metodou nejen jako průprava pro rolovou hru, ale i pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

Jako dalším krokem v dramatické výchově je *improvizace*, která slouží k sociálnímu rozvoji. Jádrem této základní metody je spontaneita, nebo-li bezděčný, samovolný projev. Probíhá při fiktivní situaci a poskytuje dětem autentický prožitek při jednání a řešení nastoleného problému v improvizaci.

Na počátku každého jednání je nastolena určitá situace, která se vytváří ve vztahu mezi lidmi, předměty a jistými podmínkami. Je impulzem pro jednání a hledání možného řešení, a tím se posouvá děj.

V dramatické výchově probíhá setkávání s dramatickou situací (situace obsahující rozpor, konflikt) ve fikci, bez možných následků, přičemž skupina i učitel spolupracují na hledání a volbě možných způsobů řešení. Závěry dramatických improvizací plynou ze zkušeností dětí a na základě jejich prožitku dochází k poznání. Dramatické improvizace nelze nahradit povídáním o tom "Jak by se to mohlo odehrát".

Umožňuje žákům objektivnější pohled na sebe sama, umožňuje dětem prožít si situace doposud neprožité a dává jim příležitost vyzkoušet si jejich řešení spontánně, bez obav z možných důsledků - „nanečisto“. Navíc využívá všech psychických funkcí. Žáci si při improvizaci vyzkouší různé postoje, reakce na danou situaci, mají možnost poznávat, prozkoumávat různé charaktery lidí, neznámé situace, hledají řešení a při tom dostávají zpětnou vazbu. Smyslem improvizace u práce s žáky se specifickými poruchami učení a chování je zejména vnitřní prožitek hráčů a získání osobní zkušenosti. Důležité je to, co probíhá uvnitř hráče, co prožívá, co cítí, jak daná činnost formuje jeho psychiku, jaké trvalé změny v jeho chování a jednání vyvolává. U těchto žáků bychom však měli danou situaci rozehrát až po diskusi (žáci se specifickými potřebami učení a chování potřebují čas na zadání rolí, ujasnění situace i prostředí).^v některých případech si můžeme dovolit spontánní improvizaci.

Velice přehledné je dělení improvizace dle Kristy Bláhové (K. Bláhová, 1996, s. 50-51):

- ***improvizace bez dramatického děje*** si neklade za cíl řešit problémy, ale zaměřuje se na rozvoj určitých dovedností a uspokojování psychických a fyzických potřeb žáků.
 - a) *bez kontaktu* - děti pracují simultánně, pro sebe, podle své představy. Řešení je spontánní a vychází z okamžitého nápadu. Nabízí nezkušeným a ostýchavým dětem, aby se uvolnily, osmělily.
 - b) *s kontaktem* - je založena na spolupráci a souhře.
- ***improvizace s dramatickým dějem*** - je založena na hledání příčin dramatické situace a jejím řešením a zaujímání postojů k danému problému. Pro nezkušené děti je velmi náročná.

Pro počáteční práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování je dle mého mínění *simultánní improvizace*, protože všichni hráči hrají totéž bez vzájemného kontaktu a nepozorují se. Hrají jakoby „vedle sebe“.

Při *hromadné improvizaci* už může docházet ke kontaktu mezi dětmi a učitel při práci může postupně směřovat k činnostem v menších skupinkách, popř. ve dvojicích. Navíc se již dá vnést do hry konflikt. S jednoduchou zápletkou se dají použít tzv. *etudy*, což je improvizace v malých skupinkách.

V *hromadných improvizacích bez dramatického děje* můžeme postupně používat právě vstup do role.

Během rolové hry, kdy se žáci stávají a jednají jako někdo jiný a nesou zodpovědnost během řešení nastoleného problému, se utváří a vyvíjí jejich vlastní životní role a postavení ve skupině. O to více to platí u žáků se specifickými potřebami, kteří hledají sami sebe i správnou životní cestu.

TI. Metody pantomimicko - pohybové

Pantomimicko-pohybové metody jsou pro málo zkušené děti jednodušší, než verbální činnosti, a jsou uváděny jako vhodné i pro počáteční práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování. V dramatické výchově navíc umožňuje **pantomima** projev těm žákům, kteří mají obtíže ve slovním vyjadřování, procvičuje soustředěnost i smysl pro prostorové cítění, rytmus, vnímání a pohyb. Pomaha prozkoumávat jednání v jednodušší formě než verbální, jelikož se hráč nemusí soustředit na souhru fyzickou a verbální.

Simultánní pantomima - všichni hráči hrají stejný námět (prostor, nastolenou situaci, postavu...) současně. Nejčastěji to bývají nedramatické činnosti, tedy bez jakéhokoliv konfliktu.

Pantomima v roli - charakterizace, kdy již jedinci ztvárňují jinou postavu a zkoušejí si její jednání. Žáci mohou hrát simultánně stejnou postavu, nebo při hromadné pantomimě mohou hrát každý jinou postavu, přičemž již dochází k bezkonfliktnímu kontaktu mezi postavami, nebo již v menších skupinkách mohou pantomimicky ztvárnět jednoduché etudy, tedy improvizace s jednoduchou zápletkou, kdy se malé skupinky předvádí před sebou.

Pantomima v prostoru a pohyb v prostoru je pro děti náročný. Dlouho se nedaří zaplnění prostoru a děti se pohybují v prostoru jedním směrem, nejčastěji dokola. Je nutné nejdříve začít objevováním a vytvářením prostoru kolem dítěte, který můžeme zvětšovat do stran i nahoru. Rozvíjíme tím orientaci v prostoru, představivost a aktivizujeme těžiště. Vytvářet svými těly objekty prostoru nebo věci v prostoru je pro děti velmi lákavé, rozvíjí se vnímání a koncentrace pozornosti.

Při **narativní pantomimě**, kdy učitel vypráví příběh, hrají hráči souběžně s předčítaným příběhem. Učitel tvoří jistou podporu žákům, ale nechává se jim prostor pro vlastní vyjádření. V příběhu by měl být dostatek podnětů, situací pro pantomimu a mělo by se vycházet z příběhů dětem známým, jako jsou říkadla, básně, pohádky. Narativní pantomima je vhodným prostředkem pro přechod od jednotlivých činností po ztvárnění souvislého příběhu. Při vyprávění nesmí chybět vymezení času a prostoru na provedení dané akce. Děti si procvičují naslouchání, rozvíjí si představivost a koncentraci pozornosti. Učitel si navíc může ověřit porozumění textu. Od narativní

pantomimy se lehce přejde k sehrání jednoduchého příběhu stále pantomimou, přičemž se s ním dá již pracovat jako s improvizací příběhu.

Oblíbená jsou taktéž *pohybová cvičení*, která slouží k rozehrání, aktivizaci a motivaci pro další činnosti. Pro žáky se specifickými poruchami chování jsou velice prospěšné pohybové rituály, které se pravidelně opakují na počátku nebo na konci každé lekce. Zklidní je a dávají mu určitý řád do celé lekce. Například technika - *živé obrazy* (ŽO), jsou vhodnou technikou pro žáky se specifickými poruchami učení. Rozvíjí u žáků fantazii, představivost, koordinaci pohybů a soustředěnost.

III. Metody verbálně - zvukové

Tyto metody staví na slově a zvuku, proto bývají pro nezkušené žáky obtížnější. Začínat by se s nimi mělo až po metodách pantomimických a pohybových. Směřují k rozvoji naslouchání, k rozvoje techniky a výrazu řeči, ke kultivaci mluvního projevu, k propojení myšlení a řeči, atd.

U žáků se specifickými poruchami v učení a chování se panu Valentovi osvědčilo začínat s verbálně - zvukovými metodami ve skupině a postupovat až jednotlivcům. Samozřejmě až po absolvování metod pantomimických a pohybových. Takovými verbálně - zvukovými metodami jsou:

Metody dialogické - metody, které rozvíjí myšlení a způsob formulování myšlenek, jsou velmi náročné, převážně pro žáky se specifickými poruchami učení a chování, které neumí vyjádřit své myšlenky a vyjadřovací stránka u nich bývá strohá.

IV. Metody graficko - písemné

V dramatické výchově slouží metody graficko - písemné k podpoření a doplnění předchozích metod a slouží jako vizuální pomůcky. Žák tak může to co již bylo řečeno verbálně vyjádřit grafickou - písemnou formou a může se jimi aktivovat učení.

Během jejich užití děti spontánně mezi sebou komunikují a rozvíjí se zejména schopnost kooperace ve skupině, např. při -vytváření map a plánek (ať už v rolích nebo mimo roli). Dále se rozvíjí představivost, tvořivost, fantazie, schopnost soustředění, organizace, systematickosti apod. (Doubková M., 2003)

V. Metody materiálově - věcné

U těchto metod se pracuje s nějakým materiálem, ne však s lidským tělem. I tyto metody jsou pouze k doplnění a podpoření metod předchozích a taktéž mohou aktivovat učení. Buduje se jimi prostředí, atmosféra a tyto funkce pomáhají blíže charakterizovat postavy. Rozvíjí u žáků představivost, fantazii, myšlení, citem, soustředění i koordinaci pohybů při práci s materiálem.

Možností dělení metod dramatické výchovy je mnoho, já považuji za velice důležité metody dramatické výchovy, stejně jako K. Bláhová, *improvizaci* a *interpretaci*, které slouží k rozvoji sociální stránky osobnosti. Jakýmsi nezbytným předstupněm jsou dle mého názoru *průpravné hry a cvičení*, přestože jsou pouze doplňkem dramatické výchovy a mají průpravný a pomocný charakter, & *pantomima*, při níž již žák vstupuje do role a přejímá tak sociální roli někoho jiného. Jimi se dají rozvíjet obě složky osobnosti, jak osobní, tak sociální.

Improvizace, jak jsem se již zmínila, je v dramatické výchově uměle navozená fiktivní situace, kterou řeší žáci spontánně, podle svých zkušeností a představ, bez jakékoliv obavy z důsledků. „Vychází z pedagogicko - psychologických disciplín a je zaměřena na sociální a osobnostní rozvoj.“²⁶ V dramatické výchově se často setkáváme se spojením dramatické hry a improvizace.

Při *interpretaci* v dramatické výchově jde o interpretaci dramatických textů, Poezie či prózy. „Základní princip této metody spočívá v analytickém postupu - od celku k jednotlivostem, od kolektivní práce, k práci s jednotlivcem. Což jinými slovy, zejména u interpretace dramatických textů, znamená - od hromadných improvizací ke skupinovým a sólovým a od improvizovaného textu k předloze.“²⁷ U této metody se žáci obohacují o umělecké hodnoty a současně pomocí dramatické hry pronikají do jádra hodnot. V interpretaci je pak mohou vlastními názory a prožitky obohatit a ztotožnit se s nimi. Interpretace oproti improvizaci má blíže k divadelním oborům a směřuje k určitému tvaru a výrazu, v praxi dramatické výchovy se vzájemně doplňují.

BLAHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 50.

BLAHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 49.

V realizaci praktické části diplomové práce tyto metody hojně využívám a doplňuji je vhodnými dramatickými technikami, které mé cíle potvrzují.

5 Propojení specifických poruch učení a chování a dramatické výchovy

Na základě prostudované literatury o specifických poruchách učení, chování a dramatické výchovy, jejích metod a cílů jsem získala vhled do této problematiky, ale také odvalu zabývat se spojením těchto dvou témat.

I když se specifickými poruchami učení a chování zabývá převážně speciální pedagogika a dramatická výchova se zabývá rozvojem každé osobnosti, mají toho hodně společné.

Žáci se specifickými poruchami mají problémy v oblastech, které dramatička výchova rozvíjí obecně u všech jedinců. V oblasti celkové osobnosti rozvíjí sebevědomí, sebekontrolu, empatii, toleranci, fantazii, komunikační dovednosti, kritické myšlení i emocionální stránku osobnosti a v oblasti sociální rozvíjí schopnosti a dovednosti důležité pro soužití s druhými. Právě v těchto vyjmenovaných oblastech jsou žáci se specifickými poruchami určitým způsobem omezeni a brání jim tak v reedukaci těchto poruch a integraci.

Proto jsem akční výzkum postavila na metodách dramatické výchovy a ověřených teoriích o specifických poruchách učení a chování.

6 Akční výzkum - náprava specifických poruch učení a chování v rámci dramatické výchovy

6.1 Akční výzkum (AV)

6.1.1 Cíle akčního výzkumu

Zásadním cílem mého výzkumu bylo na základě zjištěných informací potvrdit mou domněnku o funkčnosti metod dramatické výchovy v problému integrace a reedukace specifických poruch učení a chování. Ráda bych hlouběji pronikla do podstaty dopadu těchto metod na integraci a reedukaci specifických poruch.

Na základě tohoto obecného cíle a konkrétní skupiny žáků mi vyvstaly konkrétní otázky, kterými se v průběhu akčního výzkumu zabývám.

Otázka první vyplynula z konkrétní činnosti při realizaci výzkumu. Při jakékoli reflexi práce a verbálním vyjadřování se někteří žáci odvolávali na myšlenky a názory předchozího žáka a nebyli schopni říci svůj vlastní závěr, svou vlastní myšlenku. Reflexe se nám zkrátila na strohé: „*Já souhlasím 5...*“ Proto se ptám: *Má dramatická výchova metody, které mohou pomoci žákům v oblasti komunikace s problémy s vyjadřováním?*

Otázka, která vyplynula z konkrétního chování některých žáků, kteří se neustále projevovali ať už verbálně (komentáři, vtipy,...) či neverbálně (vtipné grimasy, neustálé poposedání,...): *Pomohou metody dramatické výchovy těmto žákům v přirozeném projevu?*

Jeden žák se specifickými poruchami učení je jak u mě ve třídě, tak dochází do mého kroužku. Proto mě napadla otázka: *Liší se dopad postupů v podmínkách běžné třídy a b-oužku? Je pro žáka se specifickými poruchami učení lepší pracovat metodami dramatické výchovy v běžné třídě nebo ve specifickém kroužku?*

Na otázky hledám odpovědi jak ve vybraných lekcích ze specifického kroužku, tak z hodin dramatické výchovy v běžné třídě.

6.1.2 Metody akčního výzkumu

Akční výzkum je v literatuře popisován jako „nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.“²⁸ K tomu používá různých metod jako například pedagogický deník, brainstorming, rozhovor, různé typy pozorování, videozáznamy, interview, dětské práce a jiné.

Mou hlavní metodou, kterou jsem používala při realizaci akčního výzkumu byly reflexe jednotlivých lekcí realizovaných jak během kroužku, tak v běžné třídě. Využívala jsem hlavně pozorování chování žáků při různých činnostech v rámci dramatických metod.

Reflexe jsem psala na základě pedagogického deníku, který jsem si během výzkumu vedla. Do deníku jsem si zapisovala strukturu jednotlivých lekcí, popřípadě poznámky z průběhu lekcí, a následné reflexe, které jsem zaměřovala na stanovený cíl mé práce a mého výzkumu.

6.1.3 Výchozí podmínky akčního výzkumu

Na základě studia dramatické výchovy na pedagogické fakultě, prostudované literatury a praxe ve školství jsem se rozhodla propojit téma dramatické výchovy a specifických poruch do své diplomové práce, jelikož jsou to pro mne velice poutavé oblasti.

Přestože se nad propojením těchto dvou oblastí stále vznáší otazník, rozhodla jsem se na základě zjištěných poznatků v teoretické části o specifických poruchách a dramatické výchově realizovat na jedné pražské škole kroužek pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Kroužek se uskutečňoval v rámci dramatické výchovy a reedukace těchto poruch. A práci zaměřenou na integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do kolektivu běžné třídy jsem realizovala přímo v běžné třídě, kde se tito žáci vyskytovali, v rámci samostatného předmětu dramatická výchova.

²⁸ MAŇAK, J. ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*, s.52.

Mým hlavním cílem bylo zaměřit se na vhodnost dramatických metod při reedukaci poruch učení a chování a integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do kolektivu běžné třídy. V první řadě jsem vycházela z cílů zaměřených právě na nápravu těchto poruch a integraci žáků a také ze specifických cílů dramatické výchovy.

Cílem jednotlivých hodin bylo zvýšení sebehodnocení, motivace do práce, vztahy mezi vrstevníky a zapojení v kolektivu, zkvalitnění vztahu k učení - škole - učitelům - spolužákům.

Kroužek se uskutečňoval na pražské základní škole v Kunraticích, v průběhu tří měsíců na přelomu roku 2008/2009. Jelikož je to relativně krátká doba na shrnutí definitivních závěrů, jsou mé poznatky spíše subjektivní. Samotnou integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do kolektivu běžné třídy jsem uskutečňovala v průběhu prvního pololetí školního roku 2008/2009 na téže škole, však v jiném ročníku.

6.2 Akční výzkum v rámci dramatického kroužku

6.2.1 Žáci se specifickými poruchami učení a chování v dramatickém kroužku

Žáky do kroužku mi pomohla vybrat jedna paní učitelka, která poskytuje těmto žákům speciálně pedagogickou péči v rámci integrace. Skupina byla z hlediska pohlaví i věku heterogenní. Věkové rozmezí žáků bylo 8 - 10 let, tedy žáci třetího a čtvrtého ročníku. Někteří žáci se znají ze třídy, jiní se znají pouze se školy.

Ve skupině dramatického kroužku bylo 7 dětí se specifickými poruchami učení a chování (Bára, Martin, Ondřej, Katka, Honza, Vojta, Tomáš). Na základě informací z Pedagogicko-psychologických vyšetření jsem popsala problémy jednotlivých žáků takto:

Bára - u Barunky je patrný psychomotorický neklid a mírné výkyvy pozornosti. Na jednotlivé úkoly je schopná se soustředit pouze krátkodobě. U Báry se musí respektovat

individuální tempo práce, které je pomalé. Mělo by být časově neomezeno. Dř probfémy ve řtení i v porozumění řtenému textu.

Martin - chlapec má oslabení v oblastech sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy. Má výkyvy v koncentraci pozornosti a projevuje se u něj mírný neklid. Na základě vyšetření je Martin diagnostikován jako těžký dyslektik, lehčí dysortografik s oslabenou percepční a kognitivní oblastí s poruchou ADHD.

Ondřej - Ondry pracovní tempo je pomalé s neschopností soustředit se delší dobu. Ve řtení slova často opakuje a má potíže s porozuměním řteného textu. V přístupu k němu je nutné respektovat jeho individuální tempo, je nutné kontrolovat pochopení zadání a je nutné poskytovat mu často pozitivní zpětnou vazbu.

Kateřina - u Katky je diagnostikována specifická porucha učení s dysortografickými a dyslektickými potížeji, které se mohou pod tlakem zhoršovat, a ADD. Psychomotorické tempo je pomalé s nízkým prahem únavy. Koncentrace pozornosti kolísá a objevuje se u ní i psychomotorický neklid, proto je vhodné volit kratší časové bloky a střídát klidové a pohybové činnosti. Katka má obavu ze selhání či neúspěchu, proto se doporučuje hodně chválit, povzbuzovat a oceňovat snahu.

Jan - Honza se jeví jako plachý, nejistý a neprůbojný chlapec. Je u něj diagnostikována specifická porucha učení s dysortografickými a grafomotorickými potížeji. Chlapec má horší vyjadřovací schopnosti a rozumovou úroveň v pásmu nižšího průměru až mírného podprůměru. Má oslabenou percepční a kognitivní oblast.

Vojtěch - u Vojty je patrný psychomotorický neklid a výkyvy v koncentraci pozornosti se snadnou unavitelností. Chlapec má horší vyjadřovací schopnosti s chudší slovní zásobou. U Vojty je diagnostikována ADHD, proto je nutné mu umožnit pohybové uvolnění během činností. Je u něj horší sluchová syntéza a sluchové rozlišování.

Tomáš - Tomáš je v oblasti verbálního nadání v pásmu podprůměru. Jeho pracovní tempo je pomalé, proto je nutná kontrola pochopení zadání. Bylo zjištěno oslabení

v oblasti sluchové analýzy a syntézy, sluchového rozlišování a v oblasti percepce. Chlapec má potíže s porozumění čteného textu.

V reflexích jsem se zaměřila na konkrétní žáky a to na Tomáše, který navštěvoval jak kroužek, tak dochází do mé třídy, a na Martina, který má velké potíže s chováním v kolektivu.

6.2.2 Plán činností v dramatickém kroužku

Na základě prostudovaného materiálu o žácích v kroužku a zkoumaného problému jsem sestavila plán činností, seřazených dle předpokládaných schopností a zkušeností žáků.

- Lekce na seznámení s cíli, účelem
- Lekce založené na průpravných hrách a cvičeních
- Lekce s pantomimou (simultánní, v roli - charakterizace, narativní)
- Lekce založené na improvizaci (bez dramatického děje, s dramatickým konfliktem, založená na příběhu)
- Strukturované drama

Protože se setkávání uskutečňovalo tři měsíce, vybírala jsem pouze lekce, kde jsme pracovali alespoň jednou s každou metodou DV podle plánu a na kterých byl nějaký pokrok znát, či naopak. Některé lekce realizované v hodinách dramatické výchovy v běžné třídě jsem záměrně použila i v kroužku, přestože jeden žák navštěvoval obě skupiny.

6.2.3 Stanovené cíle

Jako dlouhodobé cíle pro žáky se specifickými poruchami učení a chování v rámci kroužku jsem si zvolila:

- rozvoj v oblasti soustředění, ale také aktivního a pasivního uvolnění
- smyslového vnímání (zejména citlivost zraku, sluchu, hmatu, čichu)
- rozvoje rytmického cítění a dynamiky
- obrazotvornosti, fantazie, představivosti a paměti

- prostoru (jeho rovnoměrné vyplnění, využití kruhu jako základního prostorového útvaru)
- pozitivní sebehodnocení

Tyto cíle jsem si zvolila z cílů pro rozvoj osobnosti jedinců. Nezapomněla jsem však ani na podstatné cíle dramatické výchovy jako je rozvoj sociální a na cíle reedukace specifických poruch učení a chování:

- rozvoj výrazových prostředků (řeč, pohyb)
- mluvních dovedností (verbální i neverbální komunikace)
- vytvoření bezpečného a přátelského kolektivu
- metodami a technikami dramatické výchovy zmírňovat projevy specifických poruch učení a chování
- dodržovat stanovená pravidla
- vnést do života řád, který budou dodržovat
- formulovat své myšlenky
- orientovat se v sobě a přijmout se jako individualitu se všemi svými nedostatky
- respekt a tolerance druhých, ať už se stejnými problémy, nebo bez jakýchkoli problémů
- spolupráce s druhými na stejném problému, se stejným cílem.

S přihlédnutím k těmto stanoveným cílům jsem konstruovala jednotlivé lekce.

⁶-2.4 Plánování jednotlivých lekcí

Lekce dramatické výchovy jsem sestavovala na základě výše zjištěných Poznatků v teoretické části této práce a dále z individualit žáků ve skupině. Abych se dopracovala k cílům své diplomové práce, snažila jsem se do každé lekce zařadit vždy různorodé metody a techniky dramatické výchovy, přičemž jsem se k některým vracela.

Stejně tak jsem dodržovala strukturu lekce dramatické výchovy, která by měla vypadat:

- rozehrávací cvičení - aktivace, soustředění, uvolnění
- hlavní činnosti, kterými realizuje stanovený cíl lekce
- reflexivní činnosti, vedoucí k hodnocení a oceňování.

Při plánování vždy záleží na jednotlivém učiteli, na jeho zkušenostech, připravenosti, a na složení skupiny. Já jsem se snažila v lekcích pracovat s takovými tématy, v kterých by si každý ze skupiny našel něco svého, jemu blízkého, a zároveň v každé lekci použít různé metody dramatické výchovy dle předem naplánovaného postupu.

Během jednotlivých setkání by se mělo pracovat na postupném naplňování dlouhodobých cílů, přičemž by se ve skupině mělo utvářet jakési přátelské pouto. Záky jsem se snažila vhodně namotivovat, aby spolupracovali jako tým, a činnosti jsem častěji střídala (právě s přihlédnutím na potřeby žáků se specifickými poruchami učení a chování). Učitel musí vycházet z potřeb, zájmů a zkušeností všech žáků. V mé skupině již žáci dramatickou výchovu mají jako samostatný předmět, což mi práci ulehčovalo, jelikož měli zkušenosti z kterých se dalo vycházet (např. znali nejen obsah pojmů užívaných v dramatické výchově, ale i jejich praktické provedení; uměli vstupovat do rolí a jednat v situacích).

6.2.5 Vybrané lekce

L lekce - MLUVÍCÍ PŘEDMĚTY - seznamován'• mapovací

Použité zkoumané metody: seznamovací hry; činnost na míru sebehodnocenu

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci si stanoví společná pravidla, která budou dodržovat. Vyjádří, jak na sebe nahlíží.

- > Přivítání; seznámení se s cílem setkávání, zavedení pravidel
- > Představení - jméno + mé zájmy s doprovodným pohybem
- > Motivace: „Dokážete si představit, že některé předměty mluví? Představ si, že by nějaký předmět uměl mluvit. Co by o vás asi řekl?“
- > *Mluvící předměty* (Vopel, K. W., 2007) - na tabuli je seznam předmětů (běžné denní potřeby) - žák si 3 předměty vybere a ty namaluje, pak k nim napíše, co by o nich ty předměty asi řekly (do bublin, jako komiks)
- > Reflexe ve skupině: „Které předměty sis vybral/a?“ (kdo chce může přečíst)

„Co bylo nejlepší z toho, co o tobě předměty říkaly?“ (mohou se vyjádřit i ostatní)

„Povídaly předměty také něco o tvých slabých stránkách?“

„Čí zápisy byly pro tebe nejzajímavější?“

„Co by o tobě řekl asi stůl paní učitelky?“

- > Relaxační hra: *Na písíci pero* - každý je písícím husím perem, které o sobě napíše jednu větu, jaký je (za doprovodu relaxační hudby, vše lehkým pohybem)

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Tuto lekci jsem pojala jako úvodní, tedy pouze seznamovací. Měla jsem v úmyslu zmapovat u jednotlivců ve skupině míru sebevědomí a sebehodnocení na základě vytvořené práce během lekce. Žáci se prvotně seznámili s cílem společného setkávání a stanovili jsme si společná pravidla. Padla pravidla jako např.: všichni jsme kamarádi bez ohledu na pohlaví a věk; vyslechnu si kamaráda a pak dostanu slovo já; nikdo mě do ničeho nenutí, vše dělám dobrovolně. Pravidla jsme sepsali na listinu, kterou stvrdili obtisknutím svého pravého ukazováku a prostředníku, jako symbol přísahy. Pro žáky to byla velká událost, jelikož měli před sebou závazek, který budou muset dodržovat.

Velice brzy se začali příznaky poruch projevovat. Při představování měl každý říci své jméno, jak chtějí, aby je ostatní oslovovali, a to doprovodit pohybem co rád dělá. Některým žákům, jako např. Honzíkovi, Tomášovi, dělalo problém vymyslet něco, co rádi dělají. Takovému Martinovi, který se již při prvním setkání snaží upoutávat pozornost různými vtipnými poznámkami a směšnými obličejí, toto seznamovací cvičení nedělalo problém, on naopak mohl upoutat pozornost všech najednou a využil k tomu tak vyhrazený prostor jen pro sebe. K této činnosti jsem využila na koberci kruhové uspořádání, což nám umožňuje komunikovat se všemi a navazovat oční kontakt. Kruhové uspořádání navíc umožňuje důvěru, otevřenost a ochotu vzájemně si porozumět.

Na motivaci žáci reagovali pohotově, odpovídali převážně na otázku: *Dokážete si představit, že některé předměty mluví?* Dodržovat pravidlo, kdy se posloucháme a neskáče nikomu do řeči, se nikomu moc nedařilo. Jediný, kdo se snažil toto pravidlo

dodržovat byla obě děvčata. To svědčí o vhodnosti motivace a zaujetí žáků a o jejich neschopnosti sebeovládání a impulzivnosti.

Při následující činnosti byli žáci klidní a pracovali, až na občasné komentáře Martina, Vojty a Ondry, kteří měli se soustředěním problémy. V zápětí jsem však přišla na to, že úkol nebyl pochopen tak, jak jsem si myslela. Žáci totiž psali, co by jim předměty říkaly, ne co by o nich povídaly. Zde jsem narazila na problém většiny žáků této skupiny a to s porozuměním zadání. Nesmím zapomínat se ujišťovat v pochopení zadaného úkolu! Proto jsem dodala upřesňující informaci a celé zadání úkolu jsem zopakovala. „*Co by mi na vás ty předměty prozradily?*” Po této otázce se již žáci správně opravili, ale zjistili, že je to mnohem náročnější. Při vyhodnocování výsledků práce se žáci zpočátku styděli cokoli říct, až po proražení bariéry, kdy jsem první přečetla já svou práci. Žáci tím nabyli pocit rovnocennosti. Dokonce byli schopni i zhodnocení výsledků ostatních, což jsem si myslela, že nezvládne nikdo. Objevili se i taci, kteří pouze opakovali to co ostatní (Hončík, Vojta, Tomáš a Bára), ale někteří, i když zopakovali to co ostatní se snažili doplnit něco svého. Verbální činnosti pro žáky se specifickými poruchami učení a chování jsou velice náročnou činností a ve spojení se zhodnocením se pro počáteční práci projeví jako nevhodné.

Při relaxační hře se měl každý zamyslet nad tím, co by o sobě jednou větou napsali. Pak se proměnili v husí brk a jako husí brk tu větu měli v prostoru napsat. Problémem bylo uvolnit se a soustředit se na psaní konkrétního textu. Ale žáci se výborně odreagovali. A na konci sami přiznali, že by potřebovali na činnost více času. Zpočátku se nemohli do role dostat.

Na základě této lekce jsem si udělala přehled o tom, jak na sebe každý žák nahlíží, do jaké míry je schopen respektovat stanovená pravidla a jak se u něj projevuje jeho porucha. U Martina, Ondřeje a Vojty to nebyl velký problém, začali se projevovat od začátku. Upoutávali pozornost poznámkami, komentáři a neustálým tvoření různých grimas. Honza a Tomáš se, hlavně ve verbálních činnostech, projevují minimálně.

2. lekce-PEKLO

Použité zkoumané metody: *Průpravné hry a cvičení v rámci reedukace.*

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci soustředí déle pozornost při hrách a jsou schopni se záměrně uvolnit.

- > Hra: *Čertovská honička* - jeden má šátek zastrčený za pasem jako ocas čerta a honí ostatní; ti před ním musí utíkat a snažit se mu ocásek vytrhnout; komu se povede ocásek sebrat, stane se čertem
- > Zklidnění - leh na koberci se zavřenýma očima - všechny děti se promění v čerty a přemýšlí - „Jaký čert je?“ mezitím schovám čertův ocásek ve třídě
- > Hra: *Najdi ocásek...* - žáci hledají po třídě schovaný ocásek, který je jen kousek vidět - kdo ho našel může jít napsat do hlavy čerta, jaký čert je (jeho vlastnosti) - povídání si o vlastnostech čertů na základě znalostí z pohádek
- > *Kimova hmatová hra* - pod šátkem je několik věcí - každý vyndá jeden, který by asi mohl patřit do pekla (uhlí, kamení, teplý sáček, umělohmotné vidle,...)
- > Hra: *Pryč z pekla* - jeden je Lucifer (učitel v roli s rekvizitou pláště) a ten spí (čelem k žákům), vzbudit ho může pouze lidský pohyb/hluk, ostatní jsou v pekle a mají se z pekla dostat - přejdou přes spícího Lucifera; pokud někdo Lucifera vzbudí, nesmí se ani hnout (nejlépe musí být za něčím pekelným schován - kotel, kámen,...), pokud Lucifer někoho odhalí, zůstává v pekle navždy
- > Reflexe - „Co bylo pro vás nejtěžší? Kdo se bál tam zůstat? Za co jste se schovávali? “
- > Relaxace - na hudbu - všichni leží jako čerti v peklíčku a odpočívají - celým tělem jim proudí teplo z kotle (od chodidel, přes břicho, hrud' do rukou, prstů, až do hlavy)
- > Zhodnocení lekce - „Co se ti dnes podařilo? Co ti dělalo problém? Jaký jsi měl při hrách pocit?“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Průpravné hry a cvičení se zaměřují zejména na rozvinutí určité dovednosti, schopnosti nebo psychické funkce jedince, proto jsem v počátečních fázích setkávání věnovala obsah lekcí průpravným hrám a cvičením. V této lekci jsem se zaměřila na

rozvinutí záměrného soustředění a na rozvoj cíleného uvolnění, jelikož většině dětí se specifickými poruchami učení a chování nedělá problém se aktivně vybit, větší problém mají s relaxací, která je v jejich případě velice prospěšná. Což mi mimochodem tato lekce potvrdila. Potvrdilo se, že *průpravné hry a cvičení* jsou zejména při počáteční práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování velmi důležité, protože se zaměřují na oblasti, které jsou u těchto dětí narušeny nebo oslabeny. Navíc jejich procvičováním budujeme základy pro skupinovou práci i práci ve dvojicích, pro improvizaci i pro další metody a techniky dramatické práce.

Během *Čeriovské honičky* se žáci nijak zvlášť neprojevovali, opět Martin, Vojta a Ondra měli sklony upoutávat na sebe pozornost různými pošklebkami. Ale jelikož si během hry museli dávat pozor nejen na to, aby je čert nechytil, ale ještě se k němu opatrně přiblížit a sebrat mu ocásek, postupně své pošklebky nestíhali dělat a více se soustředili na účel hry.

Během zklidnění měli žáci problém mít po celou dobu zavřené oči a neustále se převalovali, takže si myslím, že nebyli schopné soustředit se na vlastnosti čerta, což se ukázalo i v navazující činnosti. Když pak měli po vyhledání čertího ocásku napsat na obrys hlavy čerta jaký je, psali spíše charakteristické vlastnosti vnější jako podobu. Po společném povídání o čertech a pohádkách o nich již byli schopnější popsat charakterové vlastnosti čerta. Zde bylo patrné, jak tito žáci nemají schopnost utvořit si z poznatků, které již znají, celek nebo závěr.

Hmatová hra na hledání věcí patřících do pekla byla spíše pro zpestření, přestože se při ní rozvíjí jisté schopnosti. Měla sloužit k jakémusi ucelení a sjednocení prostoru pekla. To mohli využít ve hře *Pryč z pekla*, kde jsem byla učitel v roli Lucifera s pomocí rekvizity-pláště. Tento prostředek na děti velice zapůsobil, jelikož je rychleji vtáhl do imaginárního světa pekla. Pro žáky nebylo lehké vydržet v klidu a spíše se snažili rychle se za Lucifera dostat, což jak zjistili není vhodným řešením. Takže jsme po rychlém konci hráli hru ještě jednou s tím, že jsme stanovená pravidla hry zopakovali a oni se pak snažili je dodržovat. Druhé kolo se žáci daleko více soustředili. Vše se promítlo i do reflexe této hry, kdy žáci sami shrnuli ponaučení do příště.

Závěrečná reflexe byla velice náročná, žáci se měli dostat do role Čerta a přenést se do prostředí pekla na základě předchozích zkušeností a získaných informací

během celé lekce. Záměrně jsem jim dala delší čas na vžití se do role a procítění pocitů. A při této aktivitě jsem poprvé pocítila úspěch mé práce.

3. lekce - STROJ ČASU

Použité zkoumané metody: Pantomima v rámci reedukace.

Výchovně-vzdělávací cíl: Na základě zkušeností z běžného života předvedou základní pohyby a zvuky běžných domácích spotřebičů ve spolupráci s ostatními. Jsou schopni pantomimou vystihnout postoj těla na základě změny počasí a věku.

- > Přivítání; „Co se ti během týdne povedlo?“
- > Rozehřátí - hra: *Stroj* - jeden honí - vynálezce - a chce ze všeho živého co se hýbe udělat roboty; ostatní před ním utíkají - koho chytí - pohybuje se jako robot, vysvobodit ho mohou dva, pohlazením po duši
- > Motivace: brainstorming - co tě napadá ke slovu STROJ - vše zapisují na myšlenkovou mapu (zmapování představ o daném pojmu)
- > Dvojice/trojice - utvářet přístroje běžné denní potřeby (pračka, topinkovač, mikrovlnka,...) na znamení přístroje rozpohybují
- > Reflexe v kruhu - „Podle čeho jste přístroje a jejich pohyby vymýšleli? Vystačili byste si sami nebo vás bylo málo? Co je důležité pro správnou funkci přístrojů?“
- > Vytváření společného stroje - po jednom se přidávají a utváří stroj
„Co by to mohlo být za stroj? Mohl by to být třeba stroj času?“
„Co všechno by stroj času ovládal?“ (věk, roční období,...)
- > Pantomima
Posunu stroj času zpět - všichni se promění v miminka, batolata,...
Posunu stroj času dopředu - všichni se dospějí, zestárnou,...
Posunu stroj času na váš reálný věk -> stroj času posouvá roční období
- procházíme se městem - chumelí, je vedro, padá listí, prší, ...
- > Reflexe - „Co vám šlo lépe předvádět? Jaké by to bylo, kdyby stroj času existoval? Líbilo by se vám to, proč?“

- > Relaxace - všechny stroje jsme vypnuli a budeme je uvolňovat tak, že jim budu povolovat šroubky - uvolněné celé tělo
- > Zhodnocení lekce- „Co se ti dnes podařilo? Co jsi měl udělat jinak, jak?...“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

V této lekci mi šlo o seznámení se s pantomimou, i když s ní již žáci zkušenosti mají, já však zjišťovala jak na tom se zkušenostmi jsou.

Na začátku každé lekce jsme zavedli uvítací kruh, kdy se každý „pochlubí“ tím, co se mu během celého týdne podařilo, v čem byl úspěšný (Zelinová, 2007, s. 57). Zavedla jsem to pro povzbuzení sebehodnocení. Přestože to zpočátku dělalo žákům problém, postupně se více připravovali a dokonce si někteří začali na základě mé rady psát během týdne poznámky s úspěchy, pro lepší pamatování do našeho setkání.

Při práci ve dvojicích, kdy měli žáci předvádět vždy jeden přístroj, měli prostor na domluvení si pohybů a sjednocení se. Tato činnost se jim velice dařila, i když během realizace nevydrželi předvádět přístroj dlouho bez komentáře. Náročnější činností bylo tvoření společného přístroje, protože měl každý za úkol předvádět vymyšlený pohyb poměrně dlouhou dobu. Během reflexe se k soustředění často vraceli a sami přiznávali, že nejtěžší bylo vydržet.

Více se již soustředili při pantomimě. Náznaky kontaktu s druhými tam byl, ale po upozornění a připomenutí, že se nachází ve městě na ulici, kde nikoho neznají a vnímají pouze změny počasí, se soustředili pouze na sebe. Těmto žákům se musí pravidla často připomínat, pak teprve jsou schopni jejich dodržování.

I přesto, že jsou cvičení na soustředěnost náročná, jsou velice prospěšná, jelikož se pomocí her cvičí v jejím udržení, což ve většině případů (což se potvrzuje i v mé skupině) děti nezvládají.

Pro žáky s poruchami učení a chování je pantomima snazší než verbální aktivity, v kterých mívají potíže. Pro počáteční práci s těmito žáky je tedy vhodnější, i když pohybový projev bývá občas neurčitý. Pantomima navíc umožňuje projev těm žákům, kteří mají obtíže ve slovním vyjadřování (jako je tomu u Honzíka, který dost často opakuje to, co řekli ostatní před ním), procvičuje soustředěnost i smysl pro prostorové citění, vnímání a pohyb. Navíc rozvíjí koordinaci pohybu, obohacuje žáky v oblasti poznávání svého těla, uvědomění si emocí, což může být pro žáky, kteří mají

sklony k infantilnímu jednání (v našem případě Martin, Ondra, Vojta), přínosem. Pantomima je tedy pro tyto žáky nejen zábavná, ale velice užitečná.

4. lekce - PRÁCE S BAJKOU (viz příloha č.1)

Použité zkoumané metody: *Narativnípantomima.*

Výchovně-vzdělávací cíl: Žák na základě pantomimy pronikne do smyslu a podstaty textu, příběhu a je schopen si vzít z příběhu ponaučení do reálného života.

- > Přivítání; „Co se ti během týdne podařilo, u jaké práce jsi měl ze sebe radost?“
- > Motivace - hra na zvířátka - každý dostane lísteček se zvířetem (beran, vlk, sova, pes, myš, páv, kočka) - na znamení jej pantomimou každý ztvární
—+ kruh - každý řekne jedno přídavné jméno, které jeho zvíře vystihuje, přiřadí mu lidské vlastnosti (př.: beran - tvrdohlavý; vlk - zákeřný; sova - moudrá; pes - věrný; myš - tichá; páv - pyšný; kočka - mazaný,...)
„Podle čeho se zvířatům lidské vlastnosti přiřazují? Kde se můžeme setkat se zvířaty, která jednají jako lidé? (v bajce) Co je to bajka? Jaká znáte ponaučení?“
- > Čtení bajky po částech
 1. část - „Jak by mohla pokračovat?“
 2. část - rozehrát nepřípravenou pantomimu - děvčata srnky, chlapci vlci
 3. část - „Co se stalo dál, aby z toho vyplynulo ponaučení?“ - ve dvojicích rozehrát pantomimu
 4. část - „Jaké plyne z bajky ponaučení? Kdo mu byl nejbliže?“
- > Pantomimou zahraná etuda z reálného života o ponaučení „Chytřejší ustoupí“ + další životní situace s tímto ponaučením
- > Reflexe - „Stala se vám někdy nějaká situace, u které byste si mohli říci: "Chytřejší ustoupí"?"
- > Zhodnocení - „Co se vám dnes povedlo a proč? Jak jste se cítili v roli vlka/srnky?“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

V této lekci jsem s žáky zkoušela prvně pracovat s textem. Pantomimou jsem chtěla, aby vystihli charakteristické rysy zvířat a následně se do příběhu pomocí pantomimy více dostali.

Obtížné bylo předvídání příběhu. Někteří (Katka, Bára, Martin) vymysleli jak by mohl příběh pokračovat tak, aby v něm bylo nějaké ponaučení. Tomáš s Honzíkem jen souhlasili. Z toho opět vyplývá, že jsou verbální činnosti pro tyto žáky velice náročné.

U pantomimy, kdy dívky měly znázornit srny a chlapci vlky, jsem si všimla, že Tomáš neudržel čistou pantomimu a začal pohyby vlka doprovázet vrčením. Byl to první náznak dvojího vyjádření u Tomáše.

Naopak při dotváření příběhu pantomimou, se zapojily všechny děti a vymyslely velice hezké závěry s ponaučením, které byly schopné i vysvětlit, až na Tomáše a Honzu. Což mne opět utvrdilo v tom, že je pantomima velice vhodnou metodou, která usnadňuje vhléd žáků do textu a hlubší prožití, z kterého jsou schopni si vzít ponaučení a přenést ho do reálných situací.

Na základě rozboru celé bajky se v závěrečné činnosti - etuda zahrána pantomimou - ukázalo pochopení ponaučení na základě práce s textem. Žáci se specifickými poruchami učení a chování mají potíže s hlubším rozkrytím textu a s jakoukoliv prací s ním. Pomocí metod dramatické výchovy se ukázala snazší práce i rozkrytí smyslu textu. Děti samotné měly z práce radost a nestalo se, že by nepochopily význam ponaučení.

5. lekce - KRÁLOVSTVÍ

Použité zkoumané metody: Improvizace s dramatickým dějem.

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci se vžijí do role a jednají za ni. Jsou schopni se vcítit do role druhého.

- > Přivítání; Sloupeček pochval, sloupeček pokárání
- > Rozehrátky - hra: *Král není doma* (Machková, 2005, s. 138)

- > Reflexe - „Proč se asi dvořané před králem chovali slušně a když nebyl doma, tak se bavili? Jaký mohl král být?“
- > Motivace - probudíme se do toho království - Kým bychom asi v království byli? - na koho sáhnou, odpoví, kým by v království byl
- > Probudí se do „své“ role v království a rozehrávají každý svou improvizaci - „běžný den v království“
- > Na znamení zůstanou ve štronzu - poslíček (učitel v roli) vyhlásí ples pro celé království - na znamení rozehrají přípravy na ples
- > Uvedení plesu - plesová pohádková hudba - zahájení plesu → improvizace průběhu plesu (tanec, chůze, postoje, rozhovory a navazování komunikace, - gong - král vyhlásil pátrání po princezně
- > 2 skupiny - jedni hledají princeznu a nenajdou ji
druzí hledají princeznu a najdou ji
- > rozehrání připravených improvizací - jedni hrají a druzí se dívají → následně ztvární krále sochou (na základě shlédnuté improvizace)
- > alej - na obě situace - učitel prochází - žáci říkají královi myšlenky
- > všichni se vžijí do své role v království a zapíší „dnešní“ den do královské kroniky
- > Reflexe + zhodnocení - přečtení zápisků z kroniky - „Jak jste se cítili jako ti co králi mohou/nemohou pomoci? Při jaké situaci jste se cítili/necítili dobře? Proč se tedy poddaní při hře *Král není doma* tak chovali?“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Během této lekce jsem se zaměřila na práci s improvizací již s dramatickým dějem. Žáci v předchozích lekcích již s improvizací jako takovou do styku přišli a toto byla jejich první práce s improvizací s dramatickým dějem.

V komunitním kruhu jsem se tentokrát ptala na pochvaly a pokárání, které si žáci měli v průběhu týdne zapisovat. Mohli být jak ze školy, tak z domova. Objevilo se více pokárání než pochval a to spíše ze školy než z domova, na druhou stranu bylo více pochval ze školy než z domova. Z toho vyplývá, že jsou žáci hodnoceni více ve škole než doma, ať už kladně či záporně, nebo v žácích zanechává větší dopad negativní hodnocení ze školy než z domova... To je otázka, na kterou momentálně odpověď

nenajdu. Nutí mě to však k větší motivaci žáky chválit a podporovat, jelikož vidím, že se jim kladného hodnocení dostává v minimální míře.

Prostředí improvizace jsem navodila již rozehrávací hrou *Král není doma*. Na jejím základě a po reflexi hry se každý probudil do téhož království s tím, že si sami určili, kým budou. Většinou si volili postavy jako rytíř, komorná, kuchař. V těchto rolích se probudili do běžného dne v království a rozehrávali nepřipravenou simultánní improvizaci. Dívčím nedělalo žádný problém vtělit se do nové role, problém jsem zaznamenala u Honzíka a Tomáše, kteří rozehrávali cosi spíše povrchně a sledovali okolí. Ostatní chlapci se sice do role vžili, ale u Ondry a Martina bylo náročné hraní vedle sebe, aniž by na sebe nereagovali. Viděla jsem u nich potřebu širší komunikace, stahování pozornosti okolí, a tak jsem do situace zasáhla zopakováním pravidla hraní „vedle sebe“.

Při následující činnosti - běžného dne v království a přípravě na ples, již mohli žáci ve svých rolích mezi sebou komunikovat a vytvářet menší improvizáční dialogy. Během této činnosti jsem se zaměřila na Tomáše, kterému v předchozí činnosti dělalo problém jednat v jiné roli. Všimla jsem si, že pokud měl hrát sám ve své roli, nebyl schopný rozehrát dějovou linku, však následně se k němu obrátila jiná postava a začala s ním rozehrávat dialog, do kterého se sice zapojil, ale zapomněl, či to nesvedl, během rozhovoru hrát. V tomto okamžiku jsem neviděla neúspěch, ba naopak. Konečně jsme se u Tomáška dopracovali menší změny, kdy vedl rozhovor v roli někoho jiného, přestože v daný moment za roli nijak výrazně nejednal.

Při této lekci jsem hodně využívala techniku vedení - učitel v roli, která hodně uváděla děti do prostředí a pak byly schopni ve svých rolích vydržet i delší dobu. Ze své role jsem vycházela změnou kostýmních znaků - plášť krále, trumpeta, atd. Samotnou improvizaci plesu umocnila hudba, která neuvěřitelně zapracovala na držení těla. Všichni si srovnali krásné, až vznešené, držení těla a pohyby všech byly jak na opravdovém bále. Hudba zde byla velice funkční pomůckou.

Po vyhlášení pátrání po princezně jsem již v roli učitele rozdělila žáky na dvě skupiny (po 3 a po 4), s tím, že jedna měla v zadání, že princeznu najdou a druzí princeznu nenajdou. Skupiny si měly samy připravit improvizaci, kdy přijdou ke králi (učitel v roli) říci mu smutnou/veselou zprávu. Opět jsem se zaměřila na Tomáše, který byl ve skupině, která měla přinést králi špatné zprávy. Při dorozumívání se Tomášek

moc nezapojoval a spíše přijímal nápady ostatních. Když však došlo na samotné rozehrání improvizace, velice dobře vystihl postojem atmosféru vážnosti a smutku, aniž by přímo promluvil. Tomáš si je již ve vyjadřování postojů daleko více jistější, z čehož mám radost.

Skupina, která improvizaci jen sledovala, měla na základě sdělení reagovat jako král vytvořením sochy. Při výměně rolí měl Tomáš se svou skupinou vyjádřit sochou naopak krále potěšeného z té dobré zprávy. Sice se mu povedlo vystihnout jeho pocity, ale nebyl schopný udržet sochu delší dobu, i když mají se sochami zkušenosti.

Technika alej byla velice náročnou. V roli krále jsem šla proto alejí dvakrát. I když jsem šla velice pomalou chůzí, žáci říkali spíše královy pocity než přímo jeho myšlenky. Tomáš se neprojevil vůbec, jelikož tu možnost měli.

V závěru lekce psali za svou postavu krátký zápis do „kroniky království“. Co mne překvapilo bylo, že se Tomáš celkem rozepsal. Předtím se písemně vyjadřoval stroze a občas to nebylo ani k tématu. Číst svou ukázkou sice nechtěl, ale po nahlédnutí do jeho úryvku jsem se dočetla o chudákovi královi, kterému se ztratila princezna a oni ji nenašli. Pro něj byla z mého pohledu tato lekce ohromným pokrokem kupředu v oblasti jeho vyjadřování, sice ne ústně, ale výstižně postojově.

6. lekce - POMOC ADÉLCE

Použité zkoumané metody: Strukturované drama.

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci jsou schopni odhadnout vážnost situace a jsou schopni jednat ve smyslu pomoci. Vystihnou pocity a myšlenky postav na základě vymodelované situace.

- > Přivítání; „Co se mi během týdne povedlo/nepovedlo?“
- > Učitel v roli - nejlepší kamarádka dívky Adélky - žáci se mají o Adéle něco dozvědět → „Jaká je? Co jsme se od její kamarádky dozvěděli?“
- > Fotografie dvou kamarádek (ve dvojicích)
- > Čtení z deníku: „Milý deníčku, dneska jsem byla s našima a s Evkou v bazénu. Parádní voda, byla jsem i s Evou na tobogánu, i když sem měla strach, ale držely sme se. Všechno bylo fajn do té doby, než sem uviděla holky od nás ze školy.“

Chodí do vedlejšího Běčka, ale viděla jsem s nima i Jitunu od nás z Áčka. Nejdřív dělaly, že mě nevidí, ale pak se přemístily schválně až k nám, aby se mi mohly posmívat..."

- > „Co jsme se dozvěděli z deníku dál o Adélce?" - povídání v kruhu
- > 2 živé obrazy s rozehráním - předtím, než přišla děvčata do bazénu; potom
- > Alej pocitů - jak se Adéla cítila - učitel prochází alejí
- > „Dalo by se té dívce nějak pomoci?" vymýšlet situace, zákroky, rady a pomoci
—> jedna skupina utvoří živý obraz kde se Adéle ostatní dívky posmívají - po rozehrání situace může kdokoli do situace vkročit a Adélce pomoci - ŠTRONZO
- > vnitřní hlasy - kdokoli může k jednotlivým postavám přistoupit, sáhnout mu na rameno a říci jejich myšlenku
- > závěrečné foto v bazénu - Adéla s rodinou a s Evou
- > dokončení zápisu do deníčku - každý dopíše zápis do deníčku za Adélku
- > přečtení dokončení + zhodnocení celé lekce

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

V lekci jsem se zaměřila na metodu strukturovaného dramatu a její vhodnost v rámci reedukace specifických poruch. Byla to první zkušenost se strukturovaným dramatem a neproběhla podle mých představ. Příběh jsem zvolila z prostředí stejně starých dětí s nenáročným příběhem a konfliktem.

Již v úvodu lekce žáci narazili na problém dotazování tak, aby se něco dozvěděli o dívce Adéle. Pokládali otázky typu: *Kolik ti je let. Máš kamarády? Chodíš ráda do školy?*, z čehož se nedozvěděli nic konkrétního o Adélce. Je možné, že měli potřebu dozvědět se nejprve něco o dotazované osobě. Jako učitel v roli kamarádky Adély, jsem je musela dost navádět. *{Bylo mi řečeno, že o sobě povídat nebudu, že se mě budou nějaké děti ptát na Adélku... }* Když už děti nevěděly, na co se konkrétně psát, vystoupila jsem z role a společně jsme si shrnuli, co jsme se o Adéle dozvěděli. Když zjistili, že o ní neví nic podstatného, vstoupila jsem do role znovu (Adélky kamarádku jsme si ještě zavolali zpět).

Při druhém pokusu se již děti na Adélku ptaly. Snažila jsem se, aby se zeptal každý alespoň jednou, proto jsem se v roli konkrétně obracela i na jednotlivce. Tomášek sice otázku položil, ale nebyla to otázka směřovaná na získání informací o Adélce: *Máš*

kamarády?. Tomášova bariéra v ústním vyjadřování je sice menší, zato obsahově je stále chudá.

V následných fotografiích dvou kamarádek problém děti neměly. Ani Martin, který se dost často nechává unášet ve svých projevech potřebou se zviditelnit a upoutat na sebe pozornost, se tentokrát držel pravidel a jeho projev byl klidný. Možná mělo svůj význam to, že tvořil fotografii ve dvojici s Honzou, který je spíše submisivní, takže musel velkou iniciativu ve vytváření fotografií vynaložit Martin.

Po přečtení ukázky z deníku jsme si shrnuli, co dalšího jsme se dozvěděli. Na základě těchto informací měli žáci rozehrát živé obrazy. Jeden, měl vyobrazovat situaci předtím, než spolužačky přišly do bazénu a druhý, když tam byly. Při této činnosti jsem se zaměřila na Martina. Byl jedním z těch, který si o svou roli řekl, chtěl být Adélkou. Svou roli přijal s vážností, což mě potěšilo. Ve štronzu i při rozehrané improvizaci svůj výraz udržel. V prvním obraze vystihl Adélku veselou a při druhém smutnou. Výborně svou roli zvládl.

V aleji jsem se ujala roli Adélky, pro větší bezpečnost žáků. Po předchozí zkušenosti s technikou aleje jsem zvolila jednodušší formu - jak se Adélka cítí. Při chůzi zpět, jsem již zkusila zadat - myšlenky Adélky. Tentokrát se pár myšlenek objevilo (*Co jsem jim provedla? Proč se mi smějou?...*).

Předtím, než jsme rozehráli improvizaci na konkrétní pomoc dívce, jsme se nejprve o pomoci bavili v kruhu, což žáky alespoň trochu navedlo. Jednání a zákroky se žákům vydařili, hodně se zapojovali Vojta, Bára s Katkou a Martin. Snažili se bránit dívku verbálně, dokonce ji Martin bez jakéhokoli verbálního projevu odvedl od děvčat, Ondra se naopak postavil proti dívkám fyzicky. Vnitřní hlasy dávali žáci pouze Adélce, myslím si, že to bylo proto, že ostatní postavy nebyly blíže specifikované.

V závěrečném fotu si žáci zvolili šťastný konec, kdy se nakonec dívky s Adélkou skamarádily.

Lekce neproběhla podle mých představ, jelikož jsem musela hodně žáky vést buď návodnými otázkami, nebo jednáním v roli. U některých žáků (př. u Martina) jsem změny k lepšímu v jednání zaznamenala, ale dle mého mínění jsem zařazení strukturovaného dramatu uspěla.

6.3 Akční výzkum v rámci hodin dramatické výchovy v běžné třídě

6.3.1 Žáci se specifickými poruchami učení a chování v hodinách dramatické výchovy v běžné třídě

Samostatný předmět dramatická výchova se uskutečňuje ve třetím ročníku na ZŠ Kunratice, kde jsem třídní učitelkou. V tomto předmětu jsou žáci rozděleni do dvou méně početných skupin (12 a 11 žáků), takže má každá skupina týdně pouze 45 minut.

Ve třídě je 23 dětí, kde jsou dva žáci, kteří mají na základě vyšetření z pedagogicko - psychologické poradny diagnostikovány specifické poruchy učení:

Klárka - u Klárky je zjištěna dyslexie. Má problémy s porozuměním čteného textu. Při delší námaze se zvyšuje psychomotorický neklid s únavou a opadá u dívky pozornost. Je schopna se soustředit pouze krátkodobě. Je potřeba častá kontrola pochopení instrukce a poskytování pozitivní zpětné vazby. Klárka je introvertní typ, který se navenek neprojevuje a často se podřizuje.

Tomáš - jak jsem již zmínila, Tomáš je v oblasti verbálního nadání v pásmu podprůměru. Jeho pracovní tempo je pomalé, proto je nutná kontrola pochopení zadání. Bylo zjištěno oslabení v oblasti sluchové analýzy a syntézy, sluchového rozlišování a v oblasti percepce. Chlapec má potíže s porozuměním čteného textu.

Tomáš dochází jak do kroužku, tak do běžné třídy, kde jsem se na něj zaměřila, jelikož bych ráda porovнала jeho chování a působnost metod dramatické výchovy v těchto dvou různých skupinách.

Tomáš je ve třídě tišší, moc se neprojevuje a žáci o spolupráci s ním moc nestojí, což mu dávají patřičně najevo různými komentáři, mimikou. Proto bude mým zkoumaným „objektem“ pro integraci ve třídě.

6.3.2 Plán činností dramatické výchovy v běžné třídě

Plán činností pro dramatickou výchovu v běžné třídě jsem měla stejný jako pro kroužek dramatické výchovy, tedy:

- Lekce na seznámení s cíli, účelem
- Lekce založené na průpravných hrách a cvičeních
- Lekce s pantomimou (simultánní, v roli - charakterizace, narativní)
- Lekce založené na improvizaci (bez dramatického děje, s dramatickým konfliktem, založená na příběhu)
- Strukturované drama

Pro integraci žáků se specifickou poruchou učení a chování do běžné třídy je vhodnější větší počet žáků bez specifických poruch, aby k integraci mohlo docházet. Průměrný počet žáků na každé hodině dramatické výchovy byl kolem 10, což je ideální stav.

Abych zjistila zda se nějak liší dopad postupů dramatické výchovy v různých podmínkách, používala jsem stejné lekce do třídy, jako byly použity v kroužku, a naopak. Lekce jsem pak v závislosti na potřebách skupiny mírně upravovala.

6.3.3 Stanovené cíle

Cíle pro rozvoj osobnosti jsem si pro žáky v rámci běžné třídy zvolila takto:

- rozvoj v oblasti soustředění, ale také aktivního a pasivního uvolnění
- smyslového vnímání (zejména citlivost zraku, sluchu, hmatu, čichu)
- rozvoje rytmického cítění a dynamiky
- obrazotvornosti, fantazie, představivosti a paměti
- prostoru (jeho rovnoměrné vyplnění, využití kruhu jako základního prostorového útvaru)
- pozitivní sebehodnocení a sebevědomí.

Konkrétní cíle zaměřující se na rozvoj sociální a na integraci jedinců se specifickými poruchami učení jsem si zvolila:

- vytvoření bezpečného a přátelského kolektivu
- orientovat se v sobě a přijmout se jako individualitu se všemi svými nedostatky
- dodržovat stanovená pravidla
- spolupracovat s ostatními na stejném problému, se stejným cílem
- respekt a tolerance druhých, ať už se stejnými problémy, nebo bez jakýchkoli problémů
- rozvoj empatie.

6.3.4 Plánování jednotlivých lekcí

Lekce v běžné třídě určené pro integraci žáků se specifickými poruchami učení jsem používala stejné, jako v kroužku dramatické výchovy (i naopak) s tím, že jsem je upravovala dle potřeb konkrétní skupiny. Do třídní skupiny, kam chodil Tomáš, který navštěvoval i kroužek, jsem se snažila přinášet lekce v zásadě nové. Některé lekce, které Tomáš absolvoval v hodinách dramatické výchovy v běžné třídě jsem použila i v lekcích kroužku záměrně. Jelikož jsem se třídou pracovala v průběhu celého prvního pololetí 2008/2009, zaznamenala jsem v integraci větší pokrok než v reedukaci v rámci kroužku.

6.3.5 Vybrané lekce

/. *lekce - PODZIM*

Použité zkoumané metody: *Pantomima.*

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci vyjádří pocity nejen slovy, ale i tělem, výrazem. Pouze pohyby vystihnou činnost, kterou dělají.

- > přivítání; komunitní kruh - Kdo vás za co v poslední době pochválil?
- > Rozehřátí - hra: *Kompot* - ovoce (jablka, hrušky, švestky); podzimní měsíce (září, říjen, listopad)

- > Motivace - asociační mapa - *PODZIM*- píší co je k podzimu napadne
- > Jaký podzim je - tahají si z pod šátku: list, kaštan, žalud a řeknou jaký je podzim - řeknou a udělají, co by s těmi listy nejraději udělal
- > Posílání listu - „Co se vám na podzimu nelíbí?“
- > Hra: hledání schovaného listu v prostoru - kdo ho najde sedne si na koberec
- > Na hudbu se prochází prostorem, na zastavení hudby udělají SOCHU - co na podzim nejradši dělají
- > Každý si vylosuje lístek s podzimní činností (jsou to dvojice stejných činností) - po jednom musí činnost pantomimou předvést - druhý z dvojice (pokud pozná stejnou činnost jako má on) se přidá, ostatní hádají, co je to za činnost
- > Reflexe - „Poznali jste svou dvojici snadno? Podle čeho? Co je důležité u pantomimy, abychom to poznali?“
- > Relaxace - koho se dotknu listem, promění se v list a sesune se k zemi jako padající list, do polohy, která je mu příjemná; sluníčko list hřeje, vánek ovívá... - vítr vás probudí
- > Zhodnocení hodiny

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Během této hodiny si žáci zkoušeli pantomimou přehrát činnosti pro nás běžně konané, však bez pomůcek, beze slov.

Pro společné nalazení, namotivování jsme si přiblížili podzim pomocí asociační mapy a podzimních přírodnin, na které měli říkat, jaký podzim je (použit směli pouze přídavná jména). Jelikož to byla jedna z prvních hodin, odpověděl Tomáš: „*Nevim.*“ Na otázku „Co se vám na podzimu nelíbí?“ zopakoval stroze odpověď, která již padla. Do verbálního projevu jsem ho netlačila, jelikož z něj v počátku bylo poznat, že mluvit nechce.

Při tvoření soch na zastavení hudby se Tomáš posadil na koberec a pozoroval ostatní, zda to byla jeho oblíbená činnost na podzim, a nebo nevěděl, jsem se neptala, abych ho neuváděla před dětmi do rozpaků.

Pantomima podzimních činností se Tomášovi zdařila, jeho dvojice se k němu přidala na základě poznané pantomimy. Za úkol měl **předvést hrabání listů.**

U zhodnocení lekce se opět Tomáš vyjádřil velice stroze: „Mně se to líbilo.“ Snažila jsem se ho ještě návodnými otázkami posunout k hlubší odpovědi, ale to se bohužel nepodařilo. „Co konkrétně se ti líbilo, co tě bavilo a zkus říci proč?“ na tuto otázku bylo chvíli ticho, a pak odpověděl: „Nevim, všechno.“

2. lekce - POCITY

Použité zkoumané metody: Pantomima.

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci svedou vyjádřit pocity gesty. V pantomimě přebírají gesta, mimiku od druhých a následně pokračují v pantomimě.

- > Přivítání; „Co hezkého vás tento týden potkalo? Z čeho jste měli radost?“
- > Rozehřátí - hra: *Žertovný pozdrav* (Vopel, K. W., 2007) - žáci se v prostoru zdraví dle pokynů - chodidlo na chodidlo, rameno na rameno, malíčky,...
- > Na hudbu se prochází prostorem, na zastavení hudby udělají sochu na předem řečenou náladu: šťastný, smutný, rozzlobený, osamělý, zamilovaný,...
- > Reflexe - „Co pro vás bylo nejtěžší/nejlehčí? V čem jste se cítili dobře?“
- > Modelování sochy jako společné dílo - jeden je „hlína“ a ostatní mají dle zadání sochu vymodelovat tak, abychom poznali to, co má vyjadřovat - vítězství, odpočinek, unavený, lovec
- > Reflexe - „Jak se cítila socha? Co pro vás bylo náročnější - socha nebo sochař?“
- > Kruh - jeden si vylosuje nějakou činnost a tu má v kruhu pantomimou předvést (chytání ryb, hrabání sněhu, stavění sněhuláka,...) - někdo ho v nějakém pohybu zastaví a převezme postoje, gesta, mimiku... a následně v pantomimě pokračuje —» Shodne se na konci počáteční pantomima se závěrem?
- > Reflexe - Měl jste někdo problém v přebírání postoje? V rozehrávání pantomimy, když jste si nebyli jisti, co předvádí?“
- > Zhodnocení - „Co jsme si dnes zkoušeli? Co se vám dařilo/nedařilo?“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Tuto druhou lekci zaměřenou na pantomimu uvádím záměrně, jelikož jsem si v průběhu všimla jisté reakce spolužáka na Tomáše.

U hry *Žertovný pozdrav* měly děti za úkol pozdravit se se všemi spolužáky. Při různých dotycích, které byly i nebyly běžné jsem si všimla jedné Tomášovi spolužačky, která reagovala na dotyk s Tomášem nehezkými grimasami. Bylo to při pozdravu ucho na ucho. Je možné, že to bylo na základě rozdílného pohlaví a dotyk v hlavové části, který není běžný, ale je také možné, že takto reagovala na Tomáše jako takového, jelikož právě tato dívka s Tomášem nepřichází moc do styku. Po této situaci spíše Tomáš vyčkával, který spolužák, spolužačka si jej k pozdravu vyberou.

Pocitové sochy na hudbu se žákům velice dařily, i když byly pocity, se kterými si někteří nevěděli moc rady. U Tomáše byl největším problémem vyjádřit pocit lásky, zamilovanosti a úspěchu. Nepochází ze špatného prostředí, ba naopak Tomášovi rodiče hodně pomáhají s jeho problémy. Nevím, zda se v rodině láska nějakým způsobem dává najevo, ale on nebyl schopný tento pocit vyjádřit. A z nezvládnutí pocitu úspěchu vyplývá, že úspěchu moc nezažívá. O to více, se musím soustředit na jeho kladné hodnocení.

Navazování v pantomimě žáci zkoušeli prvně. Bylo velice náročné převzít stejný postoj i grimasu. Tomášovi nedělalo problém pantomimu rozehrávat jako první, problém měl, když měl někoho střídat a přebírat jeho postoj. Dost často přebíral gesta zrcadlově - opačné strany, ruce,... Když přebral sochu, dlouho přemýšlel, jak ji rozehrát. Bylo vidět, že má potíž v navazování něčeho, co sám nevymyslel, i když šel přebírat sochu s pantomimou dobrovolně. Sám se chtěl zapojit, přestože nedomyslel, co bude následovat.

3. lekce - CHUDÁKA BOHÁČ - práce s textem (viz. příloha č. 2)

Použité zkoumané metody: Improvizace.

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci jsou schopni předvídat příběh. Vedou ve dvojici dialog.

- > Přivítání; úspěchy a neúspěchy
- > Hra: *Na detektivy* - jeden si myslí nějakou pohádkovou bytost, kterou bude představovat - pantomimou jim napoví - ostatní se ptají, hádají postavu - dotyčný smí odpovídat pouze ano/ne

- > Kom. kruh - asociace na slovo pohádky - „Jaké známe pohádkové postavy? Jaké mohou být? **Jaké mají konce?**“
- > Pohádka Boháč a chudák - „O čem by pohádka mohla být? Co tam může vystupovat za postavy? Jak se bude odehrávat? Jak by mohla skončit?“
- > Čtení bajky po částech:
 1. část - čtení - modelování postavy chudáka, boháče (každý mu dá nějaký kus oblečení)
 2. část - čtení - dvojice - jeden je chudý, druhý je bílá žena - rozehrání rozhovoru těchto dvou postav - „Kdo byl bílá žena?“
 3. část - čtení - dialog ve dvojici chudý a bída
 4. část - čtení - sousoší - Co by se stalo, kdyby si s sebou bídu vzal?
 5. část - čtení - „Co mohlo být v podzemním sklepeč?“
 6. část - čtení - dvojice rozehrávají 2 obrazy: jak se měl chudý předtím, než našel štěstí a druhý, jak se měl potom co našel štěstí
 7. část - čtení - dvojice rozehrávají 2 obrazy: jak se měl bohatý předtím, než se ho chytila bída, jak se měl potom co se ho držela
 8. část - dočtení - „Co znamenalo štěstí pro bratry v pohádce? Co znamená pro vás? Jak se dá ke štěstí přijít? Co znamenala bída pro bratry v pohádce? Co znamená bída pro vás?“
- > Reflexe - převyprávění pohádky - každý část
- > Zhodnocení - „Co jste během dnešní hodiny zažili? Jak se vám dnes dařilo/ nedařilo?“

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Tato hodina byla hodně založena na verbálním projevu. Při čtení měli žáci pronikat do příběhu obrazy, sochami a dialogy. Jelikož byla tato hodina realizována koncem pololetí, neměl již Tomáš zábrany ve vyjadřování beze slov a pantomimou.

Modelování postav se žákům líbilo, zapojil se i Tomáš, který dal postavě dokonce několik částí oblečení. U této činnosti jsem jeho aktivitu nečekala.

Dialog mezi chudákem a bílou ženou tvořil Tomáš s Klárkou, takže se k plynulému rozhovoru nedostali. Všimla jsem si, že se ani jeden nemůže, pouze na základě přečtení ukázky, vžít do své role. Z toho pak plynul neúspěch v rozehrání

dialogu. Z rozhovoru se měli dvojice dobrat k tomu, kdo může být žena v bílém. Nechala jsem to čistě na fantazii dětí. V ukázce se dále dozvěděly, že je to Štěstí.

Čtením částí z textu jsem zkoušela jak jsou žáci schopni pohádku předvídat. Musím přiznat, že jsem byla velice spokojená, jelikož Klárka se této s nasazením účastnila. U Tomáše to tvrdit nemohu, zato s dvojicí výborně sehrál a rozehrál obrazy chudého se štěstím a bohatého s bídou. V rozhrávání jakoby zapomněl na vše, a přestože neměl žádný dlouhý proslov, velice dobře tuto aktivitu zvládl. Svůj komentář nakonec vyslovil i k otázce: „Co znamená pro vás štěstí.“ Odpověděl: „Když si hraju s bráchou a kamarádama.“

V této hodině se samovolně začíná projevovat i verbálně, což je pro mne impulz, že jdeme správnou cestou.

4. lekce - KATKA A ZLODĚJ

Použité zkoumané metody: Strukturované drama.

Výchovně-vzdělávací cíl: Žáci jsou schopni empatie a na jejím základě dotyčné osobě pomohou s řešením problému.

- > Přivítání
- > Motivace „*Když přišla maminka domu, našla Katku sedět ve skříni. Byla úplně bílá, vystrašená a plakala.*“
- > Rozhovor s Katkou - děti zjišťují, co se Katce stalo
- > Hledání příčin strachu - simultánní improvizace - „Představte si, že jste sami doma. Maminka je v práci. Co všechno byste sami doma dělali? Jednejte podle toho.“ —> štronzo - na koho sáhnu, řekne, co dělá
- > „Katka se chovala jako většina z vás, možná se díval na TV, když vtom zazvonil zvonek. Kdo to může být?“
- > alej - děti tvoří uličku a já (Katka) procházím ke dveřím - Co se jí honí hlavou?
- > „Katka věděla, že nemá nikomu otevírat, rodiče jí to mnohokrát připomínali. Došla ke dveřím, zeptala se: „Kdo je?“... a pak otevřela. Když se maminka vrátila z práce, našla jí zamčenou ve skříni, celou uplakanou, vyděšenou a nemohla vůbec mluvit. Byl vykradený. Co se přesně stalo nebyla K. schopná

nikdy říci. Všechno se seběhlo strašně rychle. Uvědomila si, že se stalo něco hrozného, na čem má svou vinu." —* zaujmout K. postoj (schoulená,...) - každý řekne co si právě myslí

- > rozhovor Katky a zloděje - „Co K. asi zloděj řekl, že mu otevřela?" - 2 židle - Katka a zloděj - kdo má nápad, postaví se za židli a jedná jako zloděj/Katka
- > zopakování vnitřních hlasů - „Když už víme, co se stalo, pojďme si zopakovat situaci, kdy jde K. ke dveřím." - alej svědomí - v roli K. žák
- > reflexe + zhodnocení - „Jednali byste jako K? Co byste Katce poradili předtím než šla otevřít? Otevřeli byste, kdyby vám „zloděj" řekl to, co Katce? Proč se nemá otevřít cizím lidem? Co se může ještě stát, když otevřeme?..."

Zhodnocení lekce vzhledem k cíli:

Strukturované drama je velice náročné nejen pro samotné učitele, ale také pro žáky. V mé třídě se celkem podařilo. Žáci přijali téma a pracovali se zaujetím.

V rozhovoru s Katkou pokládali hezké otázky, na které však Katka nechtěla odpovídat, nebo jen stroze, takže jsme společnými silami hledali možnosti strachu, který z ní vyzařoval. Na základě simultánní pantomimy předváděli, jak se chovají oni, když jsou sami doma. Tomášek čitelně předvedl hru s auty a následné dívání na televizi. Často se také objevila hra na počítači.

Krátkým vyprávěním jsem vnesla do situace napětí - zvonek. Utvořili alej, kterou jsem v roli Katky procházela a žáci říkali na co asi myslí. V této skupině se alej povedla. Tomášek neřekl nic. Žáci se do role vystrašené Katky vžili a tak jim šlo i následné ztvárnění Katky po tom, co ji matka našla ve skříni, a vnitřní myšlenky.

Při rozhovoru Katky a zloděje měli vymyslet, co asi zloděj Katce řekl, že ho pustila. V roli zloděje Ištivě Katce nabízel bombóny, ohlásil se jako opravář a jako kolega od maminky z práce. Tomáš zaujal právě roli zloděje nabízejícího bombóny.

Tím, že jsme se vrátili zpátky a zopakovali si situaci, jak jde Katka ke dveřím, měli možnost zabránit tomu, aby otevřela. Do role Katky jsem se již nebála dát žáky. Jako vnitřní hlasy jí všichni, včetně Tomáše, radili neotevírat za žádnou cenu. „Ani kdyby ti nabízel bombóny."

7 Výsledky a závěry akčního výzkumu

Hlavním cílem mého akčního výzkumu bylo potvrdit mou domněnku o vhodnosti metod dramatické výchovy při reedukaci specifických poruch a integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování a to v rámci vzdělávání na 1. stupni základní školy. Můj výzkum, jelikož byl realizován v relativně krátkém období, je pro mne jakýmsi počátkem pro mou další práci s tímto problémem dramatickou výchovou.

Jelikož se dramatická výchova pomalu stává na základních školách jednou z možných forem vyučování, ať už jako samostatný předmět, nebo jako mimoškolní aktivita, dá se tohoto oboru využít jako vhodné cesty k rozvoji nejen osobnosti žáků se specifickými potřebami v rámci vzdělávání, ale také k včlenění těchto žáků do běžného života.

Během svého výzkumu jsem měla možnost porovnat práci dvou různých skupiny vedených stejnými metodami dramatické výchovy. Jedna skupina homogenní v rámci stejného znevýhodnění, skupina žáků se specifickými poruchami učení a chování, a druhá skupina heterogenní, kde jsou dva žáci se specifickými poruchami integrováni do běžné třídy. V kroužku jsem se zaměřila na reedukaci poruch a ve třídě na integraci žáků se specifickými poruchami. Na základě akčního výzkumu jsem došla k těmto nejvýznamnějším poznatkům.

I přes mé krátkodobé působení na tyto žáky jsem v kroužku zaznamenala pokroky v projevu jak verbálním, u Tomáše a Honzy, na které jsem své pozorování zaměřila, tak v projevu přirozeném, nejvíce u Martina. Tomáš a Honza se v počátcích práce zdržovali jakýchkoli projevů, ať už verbálních, spíše pozorovali ostatní, nebo výrazových, nebyli schopni vyjadřovat své city, postoje gesty. Když jsem však na verbálním projevu trvala, projev byl strohý, nebo po někom opakovaný.

Od prvotního nátlaku na jejich projev vůbec jsem upustila a za delší čas jsem vyzporovala zlepšení ve výrazovém projevu při pantomimách, neživých obrazech, sochách, apod., i když se stále ve verbálních činnostech nezapojovali. Neverbální činnosti totiž žákům umožní projev bez vědomí následků špatného vyjádření, tedy bez neúspěchu. Během lekcí, kdy jsme začali pracovat s jednoduchými improvizacemi bez konfliktu, se přestalo chlapcům dařit jakéhokoli projevu, z čehož jsem měla zprvu

obavy. Ukázalo se, že pro ně bylo obtížné spojit dvě náročná vyjádření, když se cítili jisti pouze v jednom projevu.

Neustále jsem se snažila zapojovat do lekcí cvičení pro rozvoj rytmu, různá simultánní cvičení a pantomimy, v kterých si chlapci byli jisti. U Tomáše se časem stávalo, že u pantomimy nevydržel a svůj projev začal doplňovat nejdříve doprovodnými zvuky (př. v roli vlka vrčel), pak i krátkými větami.

Svou vhodnost tak dokázaly i průpravné hry a cvičení, kdy během hry ztrácí žáci sebezpozorovací schopnosti a pracují více spontánně. Spontánně pak dochází k verbálním projevům, které se dalšími metodami zlepšují a upevňují. Takovou následnou metodou se mi osvědčila simultánní improvizace. Při ní rozehrají žáci situaci, při které nemusejí přicházet ani do kontaktu, a utvrzují se ve svých verbálních projevech, aniž by měli pocit, že je někdo pozoruje. Projevují se více přirozeně.

Domnívám se, že Tomáškoví prospěla účast nejen ve třídě, ale také v kroužku. Práce proto byla intenzivnější se znatelnými pokroky právě ve zkoumané oblasti vyjadřování.

Přestože jsem nedošla ve svém výzkumu k plnohodnotným závěrům ohledně vznesené otázky: *Má dramatická výchova metody, které mohou pomoci žákům v oblasti komunikace s problémy s vyjadřováním?*, mohu s klidným svědomím tvrdit, že metody dramatické výchovy jsou správnou cestou k nápravě. Postupným a pozvolným zařazováním jednotlivých metod a cvičení se tento problém dá řešit. Nic se však nesmí uspěchat. Postupovat se musí od základů, od průpravných her a cvičení, které zdokonalují osobnostní stránku jedinců, přes pantomimu, improvizaci až po strukturovanou dramatickou hru, které rozvíjí sociální oblast jedinců. Každá metoda musí mít své správné místo.

Všechny metody kultivují osobnost člověka. Lze tedy říci, že každou metodou se zdokonaluje jistá část osobnosti postupně. Záleží na zkušenostech každého, návaznostech jednotlivých metod a správném a citlivém vedení ze strany učitele.

Mně se při prvotním řešení problému s vyjadřováním velice osvědčila pantomima a průpravné hry a cvičení. Následná improvizací cvičení a samotná improvizace s dějem je dalším krokem k utvrzování ve vlastním projevu.

Ohledně pokroků ke zklidnění projevů Martina se nemohu tak jasně vyjádřit. Během práce v dramatickém kroužku jsem si všimla, že se jeho projev mění.

V některých činnostech, hlavně ke konci našich setkávání, se projevoval přirozeněji, bez pokusů na sebe výrazně upozorňovat, což bylo mým záměrem. V rámci dramatického kroužku jsem tedy pokrok viděla.

Otázkou je, zda se klidněji projevuje pouze při lekcích dramatické výchovy, nebo mají metody dopad širší, tedy zda se projevuje klidněji i při běžných situacích, například ve třídě. Tuto otázku nemohu jednoznačně zodpovědět, jelikož jsem s Martinem přišla do styku pouze v rámci dramatického kroužku.

Integrace ve třídě probíhala oproti reedukaci v kroužku rychleji. Tomášek s Klárkou chodili do obou třídních skupin, měli tedy hodinu dramatické výchovy každý týden. Žáci ve třídě spolu tráví více času a některé metody a techniky dramatické výchovy jsem používala i samostatně v rámci jiných předmětů, jako například sochy vyjadřující konkrétní náladu, různá průpravná cvičení a hry na zpestření výuky se záměrem integrace. Domnívám se, že soustavnější práce s metodami dramatické výchovy urychlila proces integrace ve třídě.

Žáci ve třídě si během přestávek moc Tomáše a Klárky nevšimli. Pokud měli pracovat s jedním z nich ve skupině nebo být s jedním z nich v družstvu, dávali najevo svou nelibost, což sebevědomí Tomášovi ani Kláře nezvedalo. Snažila jsem se tedy nejprve průpravnými hrami a cvičeními vytvořit přátelskou atmosféru, kde se dodržují stanovená pravidla. V průběhu her a aktivit na spolupráci pomalu přestali žáci dávat jakoukoli nelibost najevo a brali to jako momentální stav, který se za chvíli může změnit. Začali jsme poznávat nejen sami sebe, ale také kvality a přednosti spolužáků, což v případě Tomáše hodně pomohlo. Jelikož i v integraci na základě průpravných her a cvičení pokrok nastal, mohu vhodnost těchto her a cvičení potvrdit i po této stránce.

Po docílení přátelské a otevřené atmosféry zaměřila jsem se na posilování kladných zážitků ve skupině a spolupracující atmosféry. Ze strany žáků byla integrace rychlejší než ze strany Tomáše. U Tomáše byl stále problém s vyjadřováním, na kterém jsme pracovali, proto se do činností zapojoval spíše aktér než spolupracovník.

Metody jako hromadné improvizace a pantomimy pak zlepšovaly celkovou spolupráci a komunikaci mezi žáky se specifickými poruchami a žáky bez poruch.

Pokud srovnám práci ve dvou různých prostředích, ve kterých se pracovalo se stejnými metodami, musím podotknout, že práce v běžné třídě byla jednodušší. Nejen,

že jsem se ve třídě blíže zaměřila pouze na jednoho žáka, takže pozorování bylo pro mě snazší, ale celková dynamika práce byla plynulejší, bez větších potíží.

V kroužku, kde jsme se snažili o reedukaci specifických poruch, jsme neustále naráželi na nečekané projevy některých jedinců, či nepochopení zadání úkolů. Proto jsem musela být více trpělivá a ostražitá při formulaci jakékoli činnosti, nebo zadání. Taktéž bylo náročnější pozorovat více „objektů“ ve skupině, přestože byla skupina menšího počtu. V rozborech jednotlivých lekcí jsem se zaměřila spíše na položené otázky, které se týkaly konkrétních případů žáků, Tomáše a Martina. Neznamena to však, že bych pokroky u jiných žáků nezaznamenala.

Pokrok nastal, dá se říci, u každého žáka, který docházel na dramatický kroužek pravidelně. Zásadní postup v reedukaci jsem nezaznamenala akorát u Vojty, který z důvodu nemoci, dlouho nechodil. Po návratu se do činností moc nezapojoval a dělalo mu problém soustředit se na práci. Do ničeho jsem ho netlačila, věděla jsem, že by to chtělo více času, který jsme už neměli. Zde se potvrzuje důležitost dlouhodobé a systematické práce.

Z mého pohledu hodně záleží na struktuře skupiny a na výchozích podmínkách, takže zastávám názor, že se dopad metod dramatické výchovy v podmínkách běžné třídy a kroužku vždy liší. Liší se však tím, do jaké míry je osobnost a sociální stránka jedince rozvinuta právě těmito metodami.

V rámci třídy je skupina větší a více heterogenní než v rámci specifického dramatického kroužku. Dramatický kroužek navštěvovali žáci se specifickými poruchami učení a chování, takže se v zásadě potýkali s podobnými problémy. To učitelům usnadňuje práci v tom, že jednou metodou působil na větší počet jedinců se stejným problémem a může strukturu lekcí záměrně koncipovat na konkrétní reedukaci problému. Po záměrném a soustavném působení můžeme vypořádat pokrok u jednotlivců.

Skupina třídy je specifická v tom, že i když žáci nemusí mít problémy diagnostikovány pedagogicko-psychologickou poradnou, v některých složkách osobnosti mohou potíže mít, aniž by to bylo navenek znát. To znamená, že strukturu hodin dramatické výchovy učitel staví na stanovených cílech rozvoje jedinců všeobecně, po jednotlivých krocích. Výsledek působnosti je pak znát spíše na postupné kvalitě skupiny, její spolupráce, komunikace.

Zdaje lepší pracovat s žákem se specifickými poruchami metodami dramatické výchovy v běžné třídě nebo ve specifickém kroužku je naprosto jednoznačné. Dle porovnání práce ve dvou různých prostředích se integrace dá realizovat pouze v běžné třídě s větším počtem žáků bez poruch, než žáků se specifickými poruchami. Reedukaci je naopak možné uskutečňovat jak v běžné třídě v hodině dramatické výchovy, tak v kroužku, ale podle mého názoru se v běžné třídě dělá reedukace pomaleji, jelikož se nepracuje záměrně a soustavně na konkrétním problému.

Zajímavé by bylo zjistit, jak rychlý pokrok by udělala reedukace v běžné třídě, kdyby hodiny probíhaly se zaměřením na konkrétní problém několika jedinců. Kam by to posunulo zbytek žáků? Nejspíš by pro ně hodiny přestaly být zábavné, jelikož už by je nikam neposouvaly, ale to jsou jen mé domněnky.

ZÁVĚR

Realizace této diplomové práce mi dala možnost nahlédnout do problematiky specifických poruch a přiměla mě zamýšlet se nad pomocí těmto žákům v rámci školního vzdělávání. Jelikož se dramatickou výchovou zabývám, hledala jsem cestu k pomoci právě v této oblasti.

Tato diplomová práce mě utvrdila v síle dramatické výchovy, která překračuje rámec tradiční výuky a poukazuje i na možnost cesty integrace a reedukace specifických poruch. Poznala jsem, že proces rozvoje dramatickou výchovou není záležitostí pár měsíců, poznala jsem, co vše může účastníkům dramatická výchova přinést a poznala jsem, jak rozdílní jsou žáci se specifickými poruchami. Přestože ani půlroční realizace nestačila na ověření cílů, věřím, že to byla správná cesta k jejich utvrzení.

Budoucnost dramatické výchovy v základním školství u nás není zcela jistá, až léta praxe ukáží konkrétní kvality této práce, těchto metod, tohoto způsobu rozvoje jedinců. Zásadní je, že mají metody a techniky dramatické výchovy schopnost rozvíjet každého jedince bez omezení. Během metod dramatické výchovy dochází k utužování vlastní osobnosti a posilování sociálního vnímání a prožívání. Tím se dá předcházet mnoha konfliktům v sociálních skupinách a vede tak k harmonickému soužití mezi lidmi vůbec bez rozdílu pohlaví, věku, handicapu.

Věřím, že výsledky mého výzkumu budou motivací pro následnou integraci a reedukaci žáků se specifickými potřebami, a povedou mě tak k tvořivějšímu vyučování těchto žáků právě cestou dramatické výchovy.

ZDROJE A ODBORNÁ LITERATURA

1. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
2. DOUBKOVÁ, M.: *Dramatická výchova jako prostředek integrace dětí se specifickou poruchou učení*. Praha, 2003. Diplomová práce. Akademie Múzických umění v Praze. Divadelní fakulta. Katedra výchovné dramatiky. Vedoucí práce Mgr. Jaroslav Provazník.
3. JANOVSÁ, B. TUPÝ, J. a kol. Učitel'ský nápadník pro 1. stupeň ZŠ. In. ŽÁČKOVÁ, H. JUCOVIČOVÁ, D. *Specifické poruchy chování (SPCH)*. Praha: VÚP, Raabe, 2006. ISBN 80-86307-24-7.
4. JANOVSÁ, B. TUPÝ, J. a kol. Učitel'ský nápadník pro 1. stupeň ZŠ. In. JUCOVIČOVÁ, D. ŽÁČKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: VÚP, Raabe, 2006. ISBN 80-86307-24-7.
5. JESENSKÝ, J. *Kontrapunkt'y integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
6. JUCOVIČOVÁ, D. ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D+H, 2007. ISBN 978-80-903-869-1-4.
7. KALHOUS, Z. OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
8. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000. ISBN 80-7082-705-X.
9. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
10. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.
11. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

12. MAŇÁK, J. ŠVEC, V. (ed.) *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
13. MARUŠÁK, R. KRÁLOVÁ, O. RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
14. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
15. MUNDEN, A. ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
16. NOVOTNÁ, M. KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
17. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
18. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VUP, 2007.
19. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
20. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.
21. VOPEL, W. K. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.
22. VOPEL, W. K. *Skupinové hry pro život 3*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-398-7.
23. *Vzdělávání žáků se speciálními potřebami* [online]. Praha: MSMT, 2006 [citováno 15.1. 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>
24. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.
25. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
26. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

BELETRIE POUŽITÁ V LEKCÍCH DV

1. ERBEN, K. J. *Pohádky*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1966. ISBN 13-110-66-KMČ.
2. VÍT, A. *Tři tucty bajek... a jedna navrch*. Praha: Mladá fronta a.s., 2008. ISBN 978-80-204-1755-8.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Bajka - Moudřejší ustoupí

Příloha č. 2: Pohádka - Boháč a chudák

U potoka se potkal vlk se srnkou. Oba měli žízeň, přišli se napít.

„Nekal mi vodu," zavrčel vlk na srnku.

„Jak ti mohu kalit vodu, když potok teče od tebe ke mně?" řekla srnka a klidně pila dál.

„Povídám, počkej, až se napiju já! Mlaskáš - a to mě ruší!"

„Když tě to ruší, počkej ty. Hned budu s pitím hotová," pravila srnka.

„Tak ty l i e d á Š p O k O J ?" zařval vlk hrozivě. Přestal pít a vydal se zlým vlčím krokem k srnce.

Ta ovšem nečekala. Když byl vlk na doskok blízko, udělala

a rázem byla na druhém břehu potoka. A ještě jednou

a - a zmizela mezi stromy.

Vlk, jak byl v ráži, chtěl za ní. Udělal taky , ale vlčí skok není tak dlouhý jako srnčí, a tak sebou plácl doprostřed potoka. Pořádně si namočil kožich a 5 níftl proud točil a kymácel, notnČ 86 í hapíl. V/íc, než původně chtěl. U toho potoka se už neukázal, chodil pít jinam.



BOHÁČ A CHUDÁK

Byli dva bratři, jeden velmi bohatý, druhý velmi chudý. Jednou hlídal chudý svému bohatému bratru snopy na poli a seděl pod kupkou; spatřil bílou ženu, ona sbírala klasy, ježto zůstaly na záhonech, a zastrkávala do kupek. Když pak až k němu došla, chytil ji za ruku a tázal se jí, co je zač a co tu dělá? — „Jsem tvého bratra Štěstí a sbírám ztracené klásky, aby měl víc pšenice.“ — „A prosím tě, kdepak je moje Štěstí?“ otázal se chudý. — „Na východě,“ řekla bílá žena a zmizela.

I umínil si chudý, že půjde do světa hledat svého Štěstí. A když jednou zrána už odcházel z domova, nenadále vyskočila ze zápečí Bída a plakala i prosila, aby ji vzal taky s sebou. „Oj, moje milá!“ řekl chudák. „Jsi velmi slabá a cesta daleká — nedošla bys; ale mám tu prázdnou lahvičku, umenši se, vlez do ní a já tě ponesu.“ Bída vlezla do lahvičky, a on nemeškaje zandal ji

zátkou a dobře žavázal. Potom na cestě, když přišel k jedné bažině, vyndal lahvičku a vstrčil do bahna a tak se Bída zprostil.

Po některém čase přišel do velikého města a nějaký pán vzal ho do služby, aby mu kopal sklep. „Platu žádného ti nedám,“ řekl, „ale co kopaje najdeš, bude tvé.“ Když tak nějaký čas kopal, našel hroudu zlata. Dle úmluvy náležela jemu; ale on dal přece polovici pánovi a kopal dále. Konečně přišel na železné dveře, a když je otevřel, byl tu podzemní sklep a v něm nesmírné bohatství. Tu slyší z jedné skříně ve sklepě hlas: „Otevři, pane můj, otevři!“ I pozdvihl víko a ze skříně vyskočila krásná panna, celá bílá, poklonila se mu a řekla: „Jsem tvoje Štěstí, jehož jsi tak dlouho hledal; od nynějška budu s tebou a s tvou rodinou.“ Nato zmizela. On pak o to své bohatství opět se podělil se svým bývalým pánem, i zůstal mimo to nesmírným boháčem a jmění jeho den ode dne se množilo. Nikdy však nezapomněl na svou nouzi.

Jednoho dne, procházející se po městě, potkal svého bratra, jenž sem přišel za svým obchodem. I vzal ho s sebou domů a vypravoval mu obšírně všechny příhody své: jak viděl jeho Štěstí na poli klásky sbírat, jak a kde se své Bída zprostil a jiné věci. Hostil ho u sebe po několik dní a potom mu dal na cestu mnoho peněz a ženě i dětem jeho mnoho darů, i rozloučil se s ním bratrsky.

Ale bratr jeho byl neupřímný a záviděl mu jeho Štěstí. Ubíraje se domů, neustále přemýšlel, jak by na bratra svého mohl zas Bídu poslat. A když přijel k tomu místu, kde bratr jeho lahvičku v bahně pochoval, hledal, dlouho hledal, až ji zase našel a hned otevřel. V okamžení vyskočila Bída ven, a před očima jemu rostouc, začala kolem něho radostně skákat, a objevši ho, líbala a děkovala mu, že ji z vězení vysvobodil. „A za to vděčna budu tobě i tvé rodině až do smrti a nikdy vás již neopustím!“

Darmo se závistník vymlouval, darmo ji posílal k prvnějšímu pánu: nikterak nemohl již Bída s krku pozbýt, ani prodat, ani darovat, ani zakopat, ani utopit, neustále mu byla v patách. Zboží, které si domů vezl, pobrali mu na cestě loupežníci; dostav se domů žebrotou, našel místo svého stavení hromadu popela a z pole mu zatím úrodu všecku pobrala voda. A tak nezůstalo závistivému boháči nic než toliko — Bída!