

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Olomouc 2023

Kristýna Palečková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kristýna Palečková

**Využití výtvarných a dramatických technik k rozvoji komunikace
na ZŠ logopedické**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma: „Využití výtvarných a dramatických technik k rozvoji komunikace na ZŠ logopedické“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucího mé bakalářské práce. Veškerou použitou literaturu a ostatní zdroje řádně cituji v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s možností využití této práce pro studijní účely Univerzity Palackého v Olomouci s odkazem na zdroj informace v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., autorský zákon.

V Olomouci dne

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Kristýně Krahulcové, PhD. za její čas, vstřícnost a odborné vedení práce, ostatním vyučujícím za poskytnuté rady ohledně psaní odborných prací. Dále chci poděkovat své rodině a přátelům za jejich podporu a v neposlední řadě především všem účastníkům šetření a Základní škole logopedické v Olomouci za poskytnutí jejich prostor, za ochotu a spolupráci při realizaci projektu.

Obsah

Úvod.....	7
1 Úvod do teoretické části.....	10
1.1 Vymezení logopedické problematiky.....	10
1.2 Řeč a komunikace.....	10
1.3 Narušení komunikační schopnosti.....	11
1.3.1 Příklady narušené komunikační schopnosti.....	12
2 Možnosti podpory žáků s NKS.....	15
2.1 Logopedická intervence dle katalogu podpůrných opatření.....	15
2.1.1 Expresivní techniky.....	16
2.1.2 Exekutivní funkce.....	16
2.1.3 Nácvik sociálního chování.....	16
2.2 Fungování logopedických škol.....	17
3 Vybrané expresivní přístupy ve speciální pedagogice.....	19
3.1 Prvky artefietiky a arteterapie.....	20
3.1.1 Exprese.....	20
3.1.2 Vztah artefietiky a arteterapie.....	21
3.1.3 Výtvarné techniky.....	22
3.2 Prvky dramaterapie a tvořivá dramatika.....	22
3.2.1 Definice dramaterapie.....	23
3.2.2 Hra v roli.....	23
3.2.3 Skupinová dynamika.....	24
4 Využití výtvarných a dramatických technik pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické....	26
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	26
4.2 Metodologie.....	27
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	28
4.4 Předvýzkum a charakteristika tříd.....	28
4.5 Místo a čas šetření.....	33
4.6 Metoda sběru dat.....	33
4.7 Etika výzkumu.....	33
4.8 Návrh metodiky.....	34
4.8.1 Všichni na jedné lodi.....	34
4.9 Realizace a průběh.....	38
4.9.1 Úvod.....	38
4.9.2 Aktivita Bouře na moři.....	39
4.9.3 Aktivita Dokreslovaný komiks.....	40

4.9.4	Aktivita Kreslená tichá pošta	42
4.9.5	Aktivita Divoké ptactvo	43
4.9.6	Aktivita Kresba světlem.....	43
4.9.7	Aktivita kresebně dotvořená monotypie a sebereflexe.....	44
4.10	Zodpovězení výzkumných otázek a závěry šetření.....	46
	Diskuse	50
	Závěr.....	52
	Anotace.....	53
	Index.....	56
	Seznam použitých knižních zdrojů	57
	Seznam použitých internetových zdrojů	59
	Seznam příloh	60
	Přílohy	61

Úvod

Tato bakalářská práce s názvem: „Využití výtvarných a dramatických technik pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické“ je uskutečněna ve formě kreativního projektu. Podstatou práce je vyzkoušet si působit ve svém oboru na 2. stupni jedné ze speciálních základních škol v Olomouci. Ke speciální pedagogice mám zvláštní vztah, mám ji spojenou spíše s pomáháním, jak s vyučováním, mým záměrem je proměnit alespoň na jeden den koncept třídy a samotného vyučování do důvěrného prostředí plné hravosti a tvoření. Mou zálibou je výtvarná činnost a divadlo. Logopedické zaměření jsem si zvolila proto, že tato „oblast speciální pedagogiky“ je dle mého názoru nejkomplexnější a prolíná se napříč všemi pédiemi. Vyzkoušela jsem si práci s lidmi s tělesným postižením, mentálním postižením, PAS a dětmi ohrožené syndromem CAN. Při práci s jakoukoli cílovou skupinou je důležitá komunikace a tvoří pevný základ mezilidských vztahů. V budoucnu bych se chtěla uplatnit spíše jako poradenský pracovník, zaujala mě oblast specifických poruch učení a chování, poruchy učení či narušení grafické stránky řeči patří do jednoho z okruhů NKS. Pro práci poradenského pracovníka je velká výhoda mít možnost nahlédnout do fungování speciálních škol.

V Logopedické škole jsou často žáci s poruchami učení, z problematického rodinného prostředí nebo přidruženou PAS, je tedy tento výběr školy pro mě lákavým místem především pro její různorodost. Činnosti, jak již téma práce napovídá, budou založeny na dvou vybraných expresivních přístupech. Výtvarná tvorba je mým vedlejším oborem, i přesto že jej vnímám spíše jako zájmový obor, na rozvoj ducha a kreativity než jako zdroj budoucích příjmů, jsem velmi ráda, že je možné jej spojit se speciální pedagogikou, jak při diagnostice, terapii nebo i výuce. Dramatické umění je také obor, ke kterému mám poměrně blízko, jelikož již od mala působím v ochotnickém divadle, poté jsem si vyzkoušela i jednu složitější roli v brněnském inkluzivním divadle a na základě této zkušenosti bych si ráda v budoucnu udělala - drama, - arte či jiný terapeutický výcvik. Všechny tyto zájmy se v práci snažím propojovat a vytvořit prostředí, ve kterém budou moci žáci vybraných tříd svobodně tvořit, sdílet a zdokonalovat se v komunikaci, dále upevňovat přátelství, mezilidské vztahy, pozitivně působit na jejich sebehodnocení, na spolupráci mezi žáky a učitelem, mezi žáky navzájem a společně se od sebe něco naučit prostřednictvím kreativních technik. Komunikace a schopnost komunikovat je pro mě, tak pro společnost velmi důležitý aspekt, který nám pomáhá fungovat a orientovat se v mezilidských vztazích a prosadit se v dané společnosti.

Hlavním cílem bakalářské práce je navrhnout a ověřit efektivitu dramatických a výtvarných technik u vybraných deficitů žáků 2. stupně ZŠ logopedické. Tímto projektem chci podporovat jejich způsob komunikace, verbální i neverbální, podporovat skupinovou práci žáků, vyslovení individuálních přání a názorů, motivovat žáky a podporovat jejich kladný postoj k umění, českému jazyku a učení. Přínos práce a do praxe bude jistě má nová osobní zkušenost s vedením kolektivu žáků na škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, věřím, že může sloužit jako inspirace pro pedagogy, ať již v rámci běžné výuky, výuky výtvarné výchovy nebo doplňkové dramatické výchovy.

Práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se budu věnovat problematice narušené komunikační schopnosti s přesahem do speciální logopedické intervence a péči o žáky s NKS s popisem fungování základní školy logopedické zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. V další kapitole se budu věnovat umění, jak lze vybrané umělecké postupy využít ve speciální pedagogice, zmíním funkčnost expresivních terapií ve speciální pedagogice, využití hry v roli a práce s příběhem. V praktické části je popsán hlavní výzkumný cíl a dílčí cíle, společně s výzkumnými otázkami. Je rozdělena do fází přípravné, realizační a hodnotící. V přípravné fázi jde o navržení aktivit. Realizace proběhne skrze navržené aktivity a jejich ověření v praxi. V závěrečné fázi mi odpovědi na výzkumné otázky pomohou zhodnotit funkčnost navržených aktivit s ohledem k danému cíli.

Věřím, že poznatky získané psaním této práce využiji při svém dalším působení v organizacích, ať už nevládního neziskového sektoru nebo i v oblasti školství a školských zařízeních, ve kterých bych v budoucnu mohla pracovat. Z výsledků práce mohou čerpat pedagogové vybrané logopedické školy při další práci s konkrétní třídou či jednotlivci. Metodika dále může být využita pro práci s jinou cílovou skupinou, v rámci prevence či utužení vztahů ve skupině.

Teoretická část

1 Úvod do teoretické části

V teoretické části se autorka zabývá vymezením logopedické problematiky, úvodem do logopedické péče a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. První kapitola se bude ve zkratce zabývat termínem logopedie, zmíní důležitost řeči a komunikace v mezilidské interakci, uvede náležitosti komunikačních dovedností v podobě jazykových rovin, charakteristiku narušené komunikační schopnosti a její příklady.

V následující části se pokusí vymezit intervenci čili možnosti podpory pro žáky s narušenou komunikační schopností dle vzhledu do katalogu podpůrných opatření či fungování logopedických škol zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona.

V následujících kapitolách autorka nastíní vybrané expresivní přístupy, zaměřuje se v souvislosti s nimi, na posilování komunikace a sociálních vztahů. Jak může být umění prostředkem pro seberealizaci i relaxaci, autorka taktéž zmíní využití umění ve speciální pedagogice, její pozitivní působení na člověka, definuje některé termíny, techniky a terapii uměním.

1.1 Vymezení logopedické problematiky

Pojem logopedie můžeme definovat jako obor, který se zabývá fyziologií a patologií komunikace (rozvoj řeči, výzkum, diagnostika, terapie či prevence), v pojetí školském se jedná o obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob s poruchami komunikace. (Klenková, 1998)

Klenková (1998, s. 69) dále uvádí: „cílem logopedické péče je odstranit, překonat nebo alespoň v maximální možné míře zredukovat narušenou komunikační schopnost, předcházet poruchám komunikační schopnosti či rozvinout komunikační schopnost.“

1.2 Řeč a komunikace

Nejdokonalejší forma přijímání a předávání informací je řeč. Jakožto specificky lidská vlastnost zahrnuje soustavu složitých znaků, které člověku pomáhají ke sdělování myšlenek, přání, pocitů, radosti, smutku, souhlasu či odmítnutí. Řeč má k dispozici sdělovací prostředky, mezi ně řadíme: písmo, mluvu, mimiku a jiné hlasové projevy. Řeč používaná určitým národem se označuje jako jazyk. (Kejklíčková, 2016)

Jazyk můžeme chápat jako kognitivní a komunikační kód, který využívá určité znaky, symboly k vyjadřování, označování nebo sdělování. Řeč, mluvená či psaná, je konkrétní jazykovou dovedností. Rozvoj komunikačních kompetencí je v dětství závislé na interakci

vrozených dispozic a vhodné stimulaci, v dospělém věku je pak ovlivňuje styl života. (Koukolík, 2000)

Mezi verbální komunikaci řadíme všechny komunikační procesy, které používáme při mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace má vliv na rozvoj sociálních dovedností. Sociální kontakty a vztahy jsou závislé na schopnostech jazykového a mluvního projevu, výměny informací, rozhovoru, diskuse apod. Zároveň neverbální komunikace je jeden z projevů člověka, kterým se taktéž navozují, případně vyjadřují mezilidské vztahy. (Klenková, 2000)

Do neverbální komunikace patří paleta mimických projevů, gestikulace, pohyby hlavou nebo celým tělem, změny postoje nebo poloh. Můžeme říct, že jde o tzv. mluvu těla. Často vyjadřuje zklamání, rezignaci, skleslost, anebo také sebejistotu, optimismus či kuráž. Kromě zrakem viděných projevů je možné za neverbální komunikaci považovat různé zvukové projevy, které mohou být vyjádřené pouhou samohláskou či dvojháskou a značit mohou údiv, vzlyk, smích, pláč, nesouhlas či odpor. Tvoří značnou část mezilidské komunikace a přispívají k lepšímu pochopení sdělovaných informací. Někdy je neverbální projev dostatečný k vyjádření celého postoje, např. souhlasu, odporu, odmítnutí, nezájmu či pobavení. K nonverbálním projevům patří také do značné míry následující faktory: tempo řeči, melodie, hlasitost, tón. Zajímavé je také např. posuzování vzdálenosti při vzájemné komunikaci, a při porušení této dostatečné vzdálenosti mezi lidmi pak může docházet k nepříjemným pocitům až nejistotě. (Kejklíčková, 2016)

Komunikační dovednosti se mohou hodnotit na základě jazykových rovin, z nichž morfologicko-syntaktická rovina obsahuje gramatickou stránku projevu řeči, lexikálně-sémantická rovina se zabývá aktivním a pasivním používáním slovní zásoby, foneticko-fonologická klade důraz na výslovnost a závěrem pragmatická rovina představuje základ pro sociální použití jazyku v praxi, aplikování jazyka a řeči do sociálních situací a jejich efektivní uplatnění. (Klenková, 2006)

1.3 Narušení komunikační schopnosti

Specifické vývojové poruchy jazyka a řeči jsou charakteristické narušením jazyka a řeči. Tyto poruchy přetrvávají od raného věku a mohou mít rozmanitou podobu i různou vážnost. Nejde o pouhé vývojové opoždění, ale o závažnější postižení. (Vágnerová, 2014)

Charakteristiku lidí s postižením jazyka a řeči z pohledu psychologického Vágnerová (2014) ve své knize uvádí, že tyto poruchy mohou vést v závislosti na jejich typu k narušení

kognitivních funkcí a socializace, mohou také ovlivnit pocit jistoty, životní pohody a omezení v porozumění a aktivního mluvního projevu limitují rozvoj poznávacích procesů a jejich uplatnění. Pokud někdo nerozumí verbálnímu sdělení, má také omezený přísun informací, které jsou potřebné k rozvoji rozumových schopností, takový jedinec pak často působí jako člověk s omezenou inteligencí nebo nízkou úrovní vzdělanosti. I kdyby byl schopen uvažovat adekvátním způsobem, jeho kompetence se nemohou naplno projevit, protože jeho formulace může být neobratná, útržkovitá či jinak nepřiměřená.

Dále Vágnerová (2014, s. 230) uvádí: „bez významu není ani skutečnost, že vývojové poruchy řeči a jazyka bývají spojeny s poruchami učení, s dyslexií a dysortografií, které dále snižují pravděpodobnost přijatelného uplatnění.“

1.3.1 Příklady narušené komunikační schopnosti

Jednotlivé kategorie narušené komunikační schopnosti jsou velice rozsáhlé a jedná se o složitou problematiku, proto jsou v textu pouze vybrané příklady narušené komunikační schopnosti, s nimiž se mohu při realizaci své práce setkat.

Nástup do školy pro žáky s NKS představuje zátěž, která vyplívá z náročnosti požadavků výuky a obtížnosti postavení dítěte ve skupině. Problémem jsou potíže v porozumění a vyjadřování, k negativnímu hodnocení může přispět i estetické zhodnocení verbálního projevu (u dětí s balbuties) či jeho obtížnější srozumitelnosti (u dětí s dyslálií). (Vágnerová, 2014)

1.3.1.1 Vývojová dysfázie

Vývojovou dysfázií, jinak také specificky narušený vývoj řeči, řadíme k vývojovým poruchám, projevuje se sníženou schopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. K narušení dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a je možné u ní zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti, jelikož řeč se často vyvíjí s motorikou, setkáme se s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti či pozornosti. Žáci bývají lehce unavitelní, je narušena emocionální, zájmová nebo motivační stránka, může negativně ovlivňovat formování osobnosti v sociálním kontextu rodiny, školy, jeho zájmy a trávení volného času, dokonce i budoucí profesí. Celková terapie se orientuje na rozvoj řeči, ale i oblastí jako je zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika či grafomotorika. (Klenková, 2006)

1.3.1.2 Dyslálie

Dyslálie neboli patlavost je porucha artikulace, která se vyznačuje neschopností nebo sníženou schopností používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek. V případě vadné výslovnosti hlásky R, označujeme jej jako rotacismus, vadné výslovnosti sykavek, označujeme jako sigmatismus. Dyslálie je nejrozšířenější narušení komunikační schopnosti, s kterou se setkáme nejen u žáků všech typů škol, ale i u dospělých osob. Příčinou mohou být nedostatky ve sluchové percepci, poruchy CNS, motorická neobratnost či nesprávný řečový vzor. Podporou správného vývoje řeči se může nesprávná výslovnost upravit spontánně. (Klenková, in Pipeková, 1998)

Bendová (2011, s. 36) ve své knize uvádí: „je důležité, aby si pedagogové uvědomili, že vývoj výslovnosti dítěte je závislý na jeho vrozených jazykových schopnostech, na kvalitě motoriky mluvidel, jakož i na řečovém vzoru a sociálním prostředí, v němž dítě vyrůstá.“

1.3.1.3 Rinolalia

Rinolálie znamená huhňavost, řadíme rinolálii do skupiny poruch zvuku řeči a značí se patologicky změněnou nosovostí. Jedná se buď o sníženou, nebo zvýšenou nosovost v mluvené řeči. (Klenková, in Pipeková, 1998)

Klenková (2006, s. 130) na rinolálii navazuje vysvětlením: „podle toho pak člověk mluví nápadně mnoho či naopak velmi málo tzv. přes nos. Zvuk hlasu během komunikace, který je charakteristický pro člověka, je významně podmíněn individuální mírou jeho nazální rezonance. Porucha zvuku řeči při narušení této rovnováhy může mít na takto postiženého negativní vliv.“

1.3.1.4 Balbuties

Koktavost lze považovat za jednu z nejtěžších a nejnápadnějších poruch komunikační schopnosti. U jedince s koktavostí se mění postoj k verbálnímu vyjadřování, objevují se i poruchy v nonverbální komunikaci a změny v emocionální oblasti. (Klenková, in Pipeková, 1998)

Fraser (2011, s. 20) o koktavosti: „na člověka emocionálně působí, protože být koktavý může být značně trpký úděl. Můžete ji dokonce vnímat jako své zostuzení, přestože jím není, a celý proces může vyústit ve vaši extrémní citlivost na řečové obtíže.“

Za možné příčiny vzniku koktavosti lze v posledních letech považovat například dyskoordinaci hemisfér při mluvě, dále při jejím zafixování hrají určitou roli negativní vlivy sociálního okolí, případně psychotrauma, ve smyslu neurotizace v domácím nebo školním

prostředí, případně vrstevnických skupinách. Jedná se často o vzájemné prolínání a součinnost příčin koktavosti, jeden faktor sám o sobě nepostačuje. (Lechta, 2010)

1.3.1.5 Poruchy grafické podoby řeči

Do poruch grafické stránky řeči řadíme tzv. specifické vývojové poruchy učení, které se taktéž u žáků logopedických tříd vyskytují.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová, 2014, s. 9)

Mezi specificky vývojové poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie, dyspinxie a jiné. U dětí s těmito poruchami učení bývají zpravidla oslabeny funkce kognitivní, percepční či motorické. U kognitivních funkcí je například oslabena schopnost koncentrace pozornosti, myšlení, řeči či proces automatizace. Mluvíme-li o percepčních funkcích, jedná se o oslabení smyslového vnímání. Poslední jsou funkce motorické, kdy je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, očních pohybů nebo mluvidel. (Jucovičová, 2014)

1.3.1.6 Symptomatické poruchy řeči

Jedná se o jednu z kategorií narušené komunikační schopnosti, kdy narušenou komunikační schopnost doprovází jiné dominantní postižení, nemoc či porucha. Nejčastěji se zabývá řečovými dovednostmi u dětí s DMO nebo s poruchou intelektu. (Klenková, 2006)

Specifickou skupinou s ohledem na zvláštnosti v oblasti komunikace a sociální interakce jsou děti a žáci s poruchou autistického spektra. Komunikace je narušena zejména u dětí s diagnózou dětský autismus, atypický autismus a Rettův syndrom. Další skupinou, jež se v komunikaci projevuje značně specificky, jsou děti s Aspergerovým syndromem. (Bendová, 2011)

2 Možnosti podpory žáků s NKS

Práce logopeda se zaměřuje na celkový rozvoj jazyka a řeči, zlepšení komunikace žáků a využití jejich aktuálních verbálních i neverbálních dovedností. Proces, který je realizován na třech úrovních, které se vzájemně prolínají:

- logopedická diagnostika,
- logopedická terapie,
- logopedická prevence. (Vágnerová, 2014)

Při diagnostice užíváme několik různých metod a technik, hovoříme tak o pozorovacích metodách – pozorovací listy, hodnotící stupnice apod., další možnosti jsou dotazníky, anamnestický a řízený rozhovor, kazuistické metody. Další vyšetřovací metoda je nazývána diagnostická zkouška, např. vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči a také rozbor výsledků činnosti. Při terapii či konkrétní činnosti se v logopedické intervenci zaměřujeme na stimulaci opožděných či vadných řečových funkcí, z metod můžeme uvést různá cvičení nebo správný řečový vzor. V logopedické terapii lze využít všechny druhy učení, učení podmiňováním, např. při rozvíjení motoriky, percepčně-motorické učení, např. při psaní, verbální a pojmové učení, sociální učení či učení prostřednictvím řešení problému. V rámci speciální pedagogiky lze využít postupy **redukace** jako souhrn postupů zaměřených na postiženou funkci, případně rozvíjení nevyvinutých funkcí, **kompensace** jako postupy rozvíjející náhradní funkce a **rehabilitace**. (Neubauer, 2018)

V případě vývojové dysfázie Klenková (2006, s. 75) uvádí: „děti, u nichž se projevují deficity a nerovnoměrný vývoj v raném věku, projevuje se narušený vývoj řeči, vyžadují zajištění rané intervence a dlouhodobé intenzivní a komplexní péče nejen v předškolním věku, ale často i ve školním věku. Je využívána individuální i skupinová forma logopedické terapie.“

2.1 Logopedická intervence dle katalogu podpůrných opatření

U poměrně velkého počtu dětí se důsledkem narušené komunikační schopnosti vyskytují potíže, které se projeví v procesu edukace. Žáci mohou mít problémy projevující se v sociální a psychické oblasti. (Klenková, 2006)

„Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.“ (Vítková, 2010, s. 169)

V katalogu podpůrných opatření v dílčí oblasti vzdělávání pro žáky s narušenou komunikační schopností se mimo dalších témat věnují právě intervenci. Autorka pro účel této práce v následujících řádcích seznámí čtenáře s některými kapitolami intervence.

2.1.1 Expresivní techniky

Dle katalogu podpůrných opatření, expresivní terapie mají vliv na další vzdělávání a osobnostní růst žáka. Toto opatření reaguje na možnost problému začlenění do kolektivu žáka a jeho komunikační zábrany při projevu svých pocitů či myšlenek. Techniky pomáhají například zlepšovat úroveň verbálního i neverbálního projevu, uvolnit se, zlepšovat sebedůvěru, představitost, získat schopnost poznat a přijmout svoje limity a silné stránky či zvýšit kvalitu sociální interakce a interpersonální inteligence. (Brozdová, 2015)

„V oblasti **dramaterapie** je komunikace rozvíjena a posilována pomocí mimických cvičení, hraní rolí, práce s textem, vyprávění příběhů, pantomimy, pohybu apod. Prostřednictvím dramaterapie se u žáků rozvíjejí specifické schopnosti jako zrakový kontakt, uvědomování si vlastního těla v prostoru, vyjadřování pocitů mimikou tváře, pozornost a koncentrace, verbální vyjadřování, sociální interakce, sebedůvěra, flexibilita a schopnost řešit problémy.“ (Brozdová, 2015, s. 108)

„V oblasti **arteterapie** pak mohou žáci ztvárnit, co chtějí, uvolnit ze sebe dojmy a pocity, které nedokážou verbalizovat. Žáci, kteří mají obtíže s verbálním projevem, dokážou vyjádřit mnohé věci jen pomocí kresby či malby.“ (Brozdová, 2015, s. 109)

2.1.2 Exekutivní funkce

Opatření reaguje například na problémy s plánováním postupů nebo na deficity v myšlenkových operacích. Zde mluvíme například o paměti, koncentraci, pozornosti, rychlosti myšlení, řečových funkcích a porozumění informacím. V souvislosti s rozvojem exekutivních funkcí hovoříme taktéž o schopnosti řešit problémy, schopnosti plánovat a organizovat. V podstatě se prolínají a nemohou jedna bez druhé správně fungovat. Jsou nezbytné k vykonání jakéhokoli úkolu jednoduchého i složitého, představují myšlenkové procesy, které nám umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se změnám v prostředí. (Housarová, 2015)

2.1.3 Nácvik sociálního chování

Opatření klade důraz na zlepšování sociálních dovedností, spolupráce, komunikace a navazování sociálních vztahů, na efektivní řešení konfliktů, na eliminaci nesprávného vzoru a nevhodného chování. Mezi techniky, které rozvíjejí sociální dovednosti, řadíme například

přehrávání rolí, využívání různých her. Důležitá je pozitivní motivace, vyzdvihování kladných stránek žáka, resp. přesně pojmenovat, co udělal správně. (Vaňková, 2015)

„Jde o nácvik sociálních dovedností, které se běžně uplatňují v mezilidské komunikaci. Někteří žáci s narušenou komunikační schopností mají kromě problémů v komunikaci také obtíže při navazování sociálních vztahů a dodržování pravidel slušného chování (např. mluvíme mezi sebou slušně, neposmíváme se nikomu, mluvíme adekvátní hlasitostí, neskáčeme si do řeči). Nácvik sociálních dovedností je tedy zaměřen na nácvik seberegulace (kontroly vlastního chování ve vztahu k druhým lidem) a rovněž pomáhá žákům naučit se nevyhýbat se nepříjemným situacím.“ (Vaňková, 2015, s. 148)

2.2 Fungování logopedických škol

Pro žáky s narušenou komunikační schopností, jejichž postižení je takového rozsahu, že nemohou s ohledem na NKS navštěvovat základní školu hlavního vzdělávacího proudu, jsou zřizovány základní školy logopedické nebo logopedické třídy, studijní skupiny či oddělení ve školách zřízených dle §16 odst. 9 školského zákona. Základní školy logopedické jsou zřizovány jak pro denní docházku, tak i internátního typu. (Klenková, 2006)

Dále Klenková (2006, s. 214) uvádí: „obsah výuky je shodný s obsahem výuky základní školy, a navíc jsou zařazeny hodiny „individuální logopedická péče“. Ve třídách je snížený počet žáků; při individuálním přístupu se prolíná logopedická intervence celým vyučovacím procesem.“

V procesu vzdělávání se žáci seznamují se základními prostředky účinné komunikace, tzn., učí se srozumitelně vyjadřovat v ústním i písemném projevu, chápat smysl sdělení a zvládat komunikaci v celkovém kontextu, projevech mluvených, psaných i neverbálních. (Bartoňová, Vítková, 2010). Proto komunikace představuje jednu z klíčových kompetencí RVP ZV. Komunikativní kompetence představují například zvládnutí žáka formulovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat je výstižně, souvisle a kultivovaně, naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim a vhodně na ně reagovat, zapojovat se do diskuze či vhodně argumentovat. Žák využívá informační a komunikační prostředky pro kvalitní a účinnou komunikaci, tvořivě je schopen tyto prostředky využívat ke svému rozvoji a pro aktivní zapojení do společenského dění. Využívá komunikační dovednosti k vytváření vztahů a k vytvoření kvalitní spolupráce s druhými lidmi. (RVP ZV, MŠMT ČR, 2021)

Logopedická péče ve školství je ukotvena v metodickém doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. Kompetence logopeda ve školství jsou uvedeny

v článku III výše citovaného dokumentu, kompetencemi máme na mysli zejména komplexní logopedickou diagnostiku, intervenci, poradenskou a konzultační činnost pro rodiče, logopedickou podporu při výuce, příp. výuku žáků.

3 Vybrané expresivní přístupy ve speciální pedagogice

V úvodu této kapitoly autorka vymezí tzv. tvořivost, co nám jako lidem přináší umění a samotné umělecké vyjádření do života na základě pohledů různých autorů. Pro účel této práce v následujících podkapitolách již autorka přibližuje prvky vybraných přístupů a s nimi související pojmy.

Polínek (2015) tvořivost, tvůrčí postup či kreativitu popisuje jako pojmy, které nejsou vlastní pouze oblasti umění, ale začíná se o nich hovořit také v souvislosti s lidskou psychikou. Schopnost tvořit je často dáována do souvislosti se „zdravou“ celistvou osobností, usilujeme tak o její harmonizaci a rozvíjením a podněcováním tvořivosti můžeme ovlivňovat celkový vývoj jedince.

Pozorné vnímání, uplatnění tvořivosti a rozhovory o tvůrčím díle lze považovat za hlavní prostředky, kterými mohou umělecké aktivity obohacovat pedagogickou činnost ve školství, podporovat kulturní povědomí a přispívat k rozvoji kompetencí žáků. (Slavíková a kol., 2019)

Většina tvůrců je obdařena nenápadnou nebo viditelnější jinakostí, v našem případě od potíží s učením přes komunikační obtíže, ale že jsou obdarováni, o tom není pochyb. Darem o němž je řeč, je dar tvořivosti. Dar tvořit je jedinečným prostředkem vyjádření a komunikace, pomáhá nám nacházet a sdílet svou identitu. Disabilita v tvůrčí činnosti v nás vzbuzuje očekávání senzuality, vítané jinakosti, jedinečnosti a výrazu. Když pozorujeme obrazy, snažíme se skrze ně porozumět světu a sami sobě. Tvůrčí odhodlání nám dává schopnost vyjadřovat různé obsahy. (Šobáňová, 2019) Ve výtvarném umění kromě estetické funkce nacházíme ještě další funkci, a to potřebu sdělit něco, co je pro tvůrce díla důležité. (Potměšilová, 2013) Ve výtvarné tvorbě se objevuje to, co tvůrce uchvátí i to z čeho má strach, výtvarné umění taktéž může ovlivňovat hodnoty i celkové pojetí společnosti. (Slavík, 2004)

Dílo jako tvůrčí událost. Pokud mluvíme o díle, poukazujeme tím na výjimečnou schopnost člověka záměrně utvářet a za pomoci fantazie zpestřovat situace svého bytí, tj. proměňovat lidské situace v dílo. (Slavík, 2010)

Podle Campbellové (1998) je tvořivost pro člověka přirozená, ať už je člověk nadaný nebo postižený, je schopen utvářet smysluplná díla. Pokud se rovněž stimuluje uvnitř skupiny tvořivé klima je potenciál rozvoje a sdílení pocitů neomezený. Spontánní tvorba je vhodná pro skupinovou práci, protože obohacuje naši tvořivost, podporuje sebeuzdravující procesy a může nám pomoci porozumět tomu, že je v našich silách změnit sebe sama, naše vztahy či

prostředí, ve kterém žijeme. Předpokladem tvoření je aktivní zapojení, ochota riskovat a umožňuje jedinečné vyjádření na základě neverbálních prostředků.

3.1 Prvky artefietiky a arteterapie

Podle Šobáňové (2019) bývá výtvarná tvorba spojována s utvářejícím prožitkem, mívá terapeutické, poznávací a relaxační účinky. Výtvarný projev dále ve smyslu tvůrčí činnosti vzniká s různým záměrem, mimovolně i spontánně. Při jejím utváření se mohou uplatnit všechny složky lidského bytí: od tělesnosti, přes psýché až k duchovnímu rozměru. Jsou s tvorbou propojovány ve smyslu utváření, rozpoznávání a vnímání hodnot prostřednictvím recepce nebo produkce výtvarného projevu, tak i skrze nalézání smyslu života. Šobáňová (2019, s. 13) o výtvarné tvorbě dále uvádí „uplatňují se při ní jak intelektové schopnosti ve spojení s tvořivostí a senzomotorickými funkcemi, tak i emoce – obojí ve spojení s imaginací, intuicí vizualizací archetypů ve smyslu rovnocenných vzorců lidské imaginace a citění.“

„Výtvarný projev je také označován jako exprese – vedle dalších expresivních projevů řečových, dramatických, pohybových, hudebních aj.“ (Šobáňová, 2019, s. 14)

Při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pak vyžaduje mít nejen znalost konkrétního typu postižení, ale také znalost specifík jejich výtvarného projevu. (Potměšilová, 2014)

3.1.1 Exprese

Slavík (1997, s. 104) expresi definuje jako „specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.“ Dále bývá spontánní, nicméně má i svou uspořádanost, která vypovídá o úrovni vnitřního světa jedince. Exprese je nástrojem individuality, jedinečnosti a dává nám prostor k seberealizaci, je nástrojem poznávání a skrze něj můžeme poznat pravdu o světě člověka. Expresivní kvality jsou uměleckým prostředkem komunikace. (Slavík, 1997)

Exprese jako svébytná činnost člověka a univerzální řeč, tvoří součást individuálního vývoje člověka i fylogeneze lidského druhu. (Šobáňová, 2015) Ve výtvarné výchově má tak podle Šobáňové (2015, s. 39) docházet k rozvíjení „specifických složek osobnosti žáka, jako je vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikace, rozvoj smyslové i citové citlivosti, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování.“

Slavík (2013) dále udává, že princip exprese je „vyjádření něčeho v něčem,“ a má ve všech svých podobách vždy dva póly. Na jedné straně je smyslově vnímatelná podoba a na straně

druhé je více či méně abstraktní význam, který je v této smyslově vnímatelné podobě vyjádřen.

3.1.1.1 Výrazová hra

Slavík (2010, s. 220) definuje výrazovou hru jako „imaginativní a kreativní symbolickou výrazovou aktivitu, která je navozená určitým námětem a více či méně vymezená pravidly.“ Také dělá z hráčů tvůrce či spolutvůrce uměleckého díla, a přitom dává prostor pro vlastní sebevyjádření. V artefiletice se pak výtvarné činnosti prolínají s mezioborovými vstupy hudby, tance či divadla. (Exler, 2015)

3.1.1.2 Reflektivní dialog

Každý umělecký projev předpokládá reflexi spojenou s interpretací, ať chceme nebo nechceme, kolem uměleckých zážitků se rozvíjí mnoho doprovodné reflektivní komunikace. Reflexe je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito, dává jedinci možnost pohledět zpětně na své aktivity a zároveň své reflektované zážitky porovnat se zážitky druhých lidí. (Slavík, 2010) Charakterem reflektivních dialogů není hodnocení tvůrčích projevů, nebo alespoň ne především, spíše je ventilací zážitků, vyjádřením pocitů a příležitostí k novým objevům, díky dialogu mají účastníci možnost vidět do svého nevědomí skrze předchozí imaginativní tvorbu a za pomoci reflexe druhých lidí. (Slavík, 1997)

3.1.2 Vztah artefiletiky a arteterapie

Jan Slavík poprvé použil pojem artefiletika jako pojetí výchovy uměním. Název vychází z některých metod, cílů a technik psychoterapie. Jak z názvu vyplývá, artefiletika má nejbližší k arteterapii, i když se obsahy a hranice obou přístupů prolínají, je nutné chápat arteterapii a artefiletiku jako dva odlišné obory. Artefiletika není zaměřena léčebně nebo nápravně, ale přispívá spíše v oblasti výchovy k sebepoznání, rozvoji osobnosti a pozitivních vlastností. Aktivní vzájemná komunikace vede k hlubšímu poznávání a rozvíjí kreativní myšlení. Artefiletika se opírá o zkušenost, že výtvarná činnost vytváří žákům vhodnou příležitost k vyjádření vnitřních pocitů a projevů. Tyto projevy obsahují pak poznávací potenciál a přináší celou řadu možností k reflektivnímu přemýšlení. (Exler, 2015)

Artefiletika pokládá uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na nějž má navazovat druhý krok, a to: reflexe a dialog mezi žáky. Zajistíme tedy dostatek času pro výrazovou činnost, ale také prostor pro rozhovory o zážitcích z tvorby. Každý člověk má svou jedinečnou osobní zkušenost. V reflektivním dialogu si děti všimají jednotlivých stránek své tvorby a diskutují o nich, jejich postřehy je vedou k dalšímu přemýšlení, poznávání rozmanitých lidských záležitostí. Sebepoznávání je spojeno s uvědomováním, obohacováním

a prohlubováním prožitků. Artefiletika má u dětí podporovat realistické postoje vůči sobě i druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. (Slavíková a kol, 2019)

Slavík (1997, s. 168) cituje, že „výchovný zážitek není v prvé řadě prostředkem ke „zbavení se“ nemoci, ale k „nabývání,“ k „rozšiřování“ ve smyslu poznávání.“

Arteterapie pak využívá výtvarné umění jako prostředek pro vyjádření klientových pocitů a stavů. Díky tomuto výtvarnému projevu terapeut může klienta více poznat či pochopit, pomoci mu dále v poznání sebe sama a při řešení jeho problémů. Arteterapie v pojetí psychoterapeutické disciplíny je hlavním předmětem práce přímo proces tvorby klienta, kdežto v pojetí psychodiagnostické se s klientovým procesem tvoření i samotným výsledkem dále pracuje. (Potměšilová, 2014)

3.1.3 Výtvarné techniky

V následujících odstavcích autorka v krátkosti představí některé techniky použité v této práci. Výtvarné techniky vycházejí z použitých materiálů či nástrojů. Kromě tradičních technik kresby, malby, modelování nebo koláže lze realizovat výtvarný projev přes akční či různé formy digitální tvorby.

3.1.3.1 Monotypie

Monotyp je grafická technika z plochy, která v sobě dokáže spojit vlastnosti malby, tisku a kresby. Její podstata spočívá v aplikaci barev na rovný povrch a další tisk vzorů na papír. V budoucnu je možné ponechat obrázky, tak jak jsou, anebo je kresebně dotvořit a dokončit. (puntomariner.com, 2020)

3.1.3.2 Luminografie

Tato technika je často označována jako kresba světlem. Autoři vstupují do fotografované scény světelnou stopou, a tím scénu dotváří. Pracuje se ve ztemnělém zákoutí nebo soumrákném prostředí a používá se fotoaparát, baterky či jiné zdroje světla. (Vejrostová, 2015)

3.2 Prvky dramaterapie a tvořivá dramatika

Dramatickou výchovu Valenta (2021, s. 17) cituje též jako „výchovnou dramatiku, tvořivou dramatiku, tvořivé drama či dramiku. Je to improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“

Proces v dramatické výchově má několik okruhů, které je třeba sledovat a žádný neopomíjet. První tvoří osobnostní rozvoj, rozvíjí se uvolnění, soustředěnost, sebeuvědomování, odstraňují se zábrany, prohlubují pohybové dovednosti, schopnost výrazu pohybem, plynulost i expresivita mluvního projevu. Druhý je rozvoj sociální, to jsou hry rozvíjející kontakt a sociální komunikaci, skupinovou citlivost a dynamiku. Námětové hry, četná cvičení důvěry, nonverbální dialogy, užití zástupné či umělé řeči, koordinace zvuku, hlasu a pohybu celé skupiny. Abychom mohli mluvit o dramatické výchově či tvořivé dramatece, poslední okruh je dramatická neboli námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých jedinců v situacích, které na sebe vzájemně působí, střetávají se v různých postojích a vytvářejí děj. (Machková, 2011)

Výchovná dramatika rozvíjí nejen talent, cítění a estetické vnímání, nejen že vychovává poučeného diváka i aktivního „divadelníka,“ ale také pomocí divadelních prostředků podněcuje a zkvalitňuje sociální růst žáka. Kdežto dramaterapie je určena především osobám s psychickými nebo sociálními problémy. (Valenta, 2021)

3.2.1 Definice dramaterapie

Valenta (2006, s. 7) definuje dramaterapii jako „léčebně-výchovnou (terapeuticko-formativní) disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně-sociálního růstu a integrace osobnosti.“

Pokud vyjdeme z podstaty využívaných prostředků, metod a forem dramaterapie lze tuto disciplínu řadit mezi tzv. paradivadelní systémy. Mluvíme tak o postupech, které sice nahlíží na divadlo jako na syntetické umění, ale navíc využívají divadelních a dramatických prostředků k edukačním (výchovná dramatika) i terapeutickým (dramaterapie, psychodrama) cílům. (Valenta, 2006)

Dramaterapeuti pracují se svými klienty pomocí široké škály dramatických technik verbálními i neverbálními způsoby. Vokalizace, vyprávění příběhů a mluvení jsou nedílnou součástí dramaterapie, ve skutečnosti se však nemusí spoléhat pouze na mluvený jazyk, aby vyřešila to, co si klient, popř. žák přeje vyslovit či prozkoumat. (www.badth.org.uk, 2020)

3.2.2 Hra v roli

Hraní rolí má důležité postavení nejen v paradivadelních systémech, ale také v každodenní realitě. Vyvíjí se přes dětské hry, experimentování v adolescenci, tak je i formována rodinou

a vnějšími podmínkami. Jedinec pak přebírá velké množství rolí formující jeho soubor schopností, ty mu zajišťují rovnováhu mezi vnitřním a vnějším světem. V procesu přijímání rolí se můžeme setkat například s identifikací či projekcí. (Valenta, 2021)

3.2.2.1 Identifikace

Mluvíme-li o identifikaci, můžeme tím mínit hlubší přijetí role, kdy přijímáme vnější znaky postavy, ale také její hodnoty a pocity. (Valenta, 2021) Podle Campellové (1998) je identifikace se skupinou skutečnost, kdy v tom „nejsme sami.“ Jestliže tvoření vyvolává u členů skupiny podobné vzpomínky, prohlubuje se tak u nich schopnost vcítění, a to je jeden z důležitých přínosů.

3.2.2.2 Projekce

Projekce je na druhé straně skutečnost, kdy tvoření jistým způsobem odráží určité stránky osobnosti. (Campellová, 1998). Lze mluvit o neuvědomovaném přenášení vlastních pocitů a přání, potlačených či neuvědomovaných obsahů do jiné situace, jiného člověka, věci nebo zvířete. Člověk pak vnímá ostatní nejen na základě své okamžité percepce a toho, jak se k němu ostatní chovají, ale také podle toho, co zažil, na základě předešlých zkušeností s podobnými lidmi či v podobných situacích. (Valenta, 2021)

3.2.3 Skupinová dynamika

Kratochvíl (in Valenta, 2001, s. 143) charakterizuje skupinovou dynamiku následovně: „je to souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny.“

Skupina může být zaměřena na rozvoj kreativity a exprese, soustředíme se na rozvoj komunikačních dovedností a schopnost spolupráce v týmu. Členi ve skupině, která je zaměřena na rozvoj sociálních dovedností, získávají zkušenosti v poli rozhodování a vyjednávání, učí se být sami sebou, ale přitom spolupracovat systematicky na řešení problému. (Valenta, 2021)

Praktická část

4 Využití výtvarných a dramatických technik pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické

V teoretické části byla popsána témata, která jsou podstatná v rámci této práce. Nastínili jsme problematiku narušené komunikační schopnosti s přesahem do logopedické intervence, vysvětlili si, jak fungují základní logopedické školy zřízené dle § 16. Věnovali jsme kapitole také umění a vybraným uměleckým přístupům, které se dají využít při intervenci ve speciální pedagogice.

V praktické části se nyní bude navazovat na rozpracovaná teoretická východiska. Nejprve je však nutné definovat si pro účely této práce hlavní výzkumné otázky, na které se budeme snažit při realizaci výzkumného cíle najít odpovědi. Představíme si konkrétněji výzkumný vzorek, specifikujeme místo šetření, čas a metodu sběru dat.

Tato část práce se zaměřuje na oblast přípravy, realizace a zhodnocení výzkumných otázek. Přípravná část spočívá v navržení záměru, výběru konkrétního vzorku či cílové skupiny, předvýzkumu v místě realizace šetření a navržení konkrétních aktivit s uměleckým přesahem. Realizační fáze obsahuje ověření daných aktivit na konkrétním vzorku na vybraném místě, součástí realizace jsou fotografie závěrečných děl, popis průběhu realizovaných činností a aktivity žáků. V hodnotící fázi shrneme výsledky realizovaných aktivit, zhodnotíme, co se povedlo a co se naopak nepovedlo a v závěru se pokusíme zodpovědět na otázky, které si klademe v následující kapitole.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této práce je „*navrhnout a ověřit efektivitu výtvarných a dramatických technik ve vybraných deficitech žáků 2. stupně ZŠ logopedické.*“ Šetření proběhlo ve dvou ročnících ZŠ logopedické, tř. Svornosti v Olomouci. Hlavním důvodem výběru byl osobní zájem o vybrané expresivní techniky a o komunikaci v sociální interakci jako takovou. Práce se zaměřuje na dílčí oblasti u žáků s narušenou komunikační schopností, kterými jsou:

- vedení žáka k verbálním i neverbálním projevům komunikace,
- vedení žáka k vytvoření výtvarného i dramatického díla,
- vedení žáka ke schopnosti hovořit o výsledku své práce,
- vedení žáka ke schopnosti týmové práce,
- vedení žáka ke schopnosti vyjádřit své pocity z aktivity.

Osobní dílčí cíle, které si autorka stanovuje pro účely své práce a pro zvýšení vlastních kompetencí, jsou:

- umět pozorovat a popsat průběh činností,
- umět zhodnotit cíle a zodpovědět na výzkumné otázky.

K naplnění stanovených cílů budeme hledat odpovědi na následující otázky:

1. **Výzkumná otázka:** Jakým způsobem jsou žáci s NKS ochotni mluvit o výsledcích výtvarné činnosti?
2. **Výzkumná otázka:** Jak žáci s NKS mezi sebou spolupracují při zadané dramatické a výtvarné činnosti?
3. **Výzkumná otázka:** Jakým způsobem jsou žáci s NKS schopni využít vlastní kreativitu při aktivitách?

4.2 Metodologie

Pro účely této práce si autorka zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Gavora (2000) ve své knize o pedagogickém výzkumu píše, že *kvalitativní výzkum je o tom, že se snažíme porozumět lidem a situacím v jejich životě, mimo to je v našem zájmu jejich subjektivní svět, vnímání a to, co existuje v jejich mysli.*

Tato bakalářská práce k výsledkům své práce přichází na základě vytvoření metodiky či kreativního projektu. Výsledky z výzkumného šetření pak sbírá prostřednictvím zúčastněného pozorování a analýzy produktů.

Navržená metodika neboli aktivity v ní použité vycházejí především z autorčiny předchozí práce a zkušeností s dětmi. Navržené techniky, které jsou níže popsány, byly již vyzkoušené s dětmi z rodiny, nebo s kolektivem žáků při příležitosti vedení volnočasových a příměstských výtvarných táborů a kroužků. V navržených aktivitách se snažíme zjistit to, zda a jak mohou být přínosné v rozvoji komunikace.

V následujících kapitolách se autorka již zabývá výběrem výzkumného vzorku, přípravy realizace šetření, navržení konkrétní metodiky. Výzkumný vzorek je popsán nejprve obecně, poté se zaměřuje na charakteristiku dvou vybraných ročníků, v níž se šetření bude realizovat. Z každé vyšetřované skupiny je poté vybrán jeden žák, na kterého se zaměříme individuálně, tj. anonymně je popsána jeho individualita a v závěru je zhodnocena jeho samostatná práce. Je popsáno, jakým způsobem si autorka našla vhodné místo k realizaci na půdě školy a následující kapitola je již věnována podrobnému popisu aktivit k realizaci a ověření cílů, které si předsevzala.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Šetření probíhalo v Základní škole logopedické, tř. Svornosti v Olomouci. Základní škola je spojena s mateřskou školou, SPC a internátem. Do ZŠ logopedické přijímají žáky s vadami řeči (s opožděným vývojem, specificky narušeným vývojem řeči, nesprávnou výslovností, koktavostí či huhňavostí) a s potížemi ve čtení a psaní. Speciálně výchovně-vzdělávací aktivity organizují v malých skupinách – zpravidla 6–14 žáků. Přitom je snaha maximálně rozvinout řečové funkce žáků, aby se mohli úspěšně začlenit mezi vrstevníky. Posláním je: „pomáhat dětem v překonávání nedostatků řečových funkcí, tj. nedostatků v mluvení, čtení a psaní speciálními výchovně vzdělávacími prostředky.“ (Logopaed, 2022)

Výběr výzkumného vzorku se pro účely této práce zúžil na 2. st. ZŠ, a to z důvodu autorčina studijního oboru: Speciální pedagogiky pro 2. st. ZŠ. Na základě domluvy se realizace konala ve dvou ročnících, a to 7. a 9. tříd. V předchozím roce se v těchto třídách konal předvýzkum prostřednictvím náslechu. Během jednoho měsíce, v kterém probíhala i logopedická praxe, která je součástí studijního programu, se konal předvýzkum prostřednictvím přímé práce s žáky.

4.4 Předvýzkum a charakteristika tříd

Již v rámci předvýzkumu vybraného výzkumného vzorku si autorka zvolila realizaci první výtvarné a dramatické aktivity, které ukázaly, jak se bude s danou cílovou skupinou pracovat při následujících navržených technikách. Tato aktivita však proběhla v rámci hodin výtvarných a pracovních činností v jednotlivých třídách. Žáci pracovali v kruhu na zemi. Cílem bylo seznámit se s žáky, dozvědět se něco z jejich života, popř. jaká je jejich úroveň komunikace.

Realizace aktivity ve dvou vyučovacích hodinách:

1. Dramatická technika: „Chytit imaginární míč a představit sám sebe.“
2. Výtvarná technika: „Kaširování.“
3. Tvorba příběhu zástupného předmětu.

Zde jsou výsledky předvýzkumu v třídách vybraného výzkumného vzorku:

7. TŘÍDA

Třída by mohla být charakterizována jako velmi zvědavá, ráda se učí novým věcem a žáci ve třídě mají zájem o výtvarné aktivity či tvoření, což je pro účely této práce podstatné. Prostředí třídy v době tvoření bylo živé, žáci k tvoření přistupovali volně a měli zájem

komunikovat se mnou, jakožto zadavatelem aktivity. K dramatické aktivitě přistupovaly více s nadšením, ačkoli se smáli, neměli takový ostych jako třídy vyššího ročníku, vnímám, že mezi sebou mají nastavené kamarádké vztahy a klima třídy je na dobré úrovni. V průběhu aktivity chytání míče si žáci přišli na to, že když míči přiřadí barvu, velikost či tvar, bude se jim lépe představovat. Žák: „*Já ho nevidím, tak nevím, jestli ke mně došel, můžeme si ho popsat?*“ Jiný žák při popisu, jaké aktivity má rád: „*Mám rád horolezectví, jako já moc nelezu po skalách, ale jako chodím.*“ Během výtvarné činnosti jsme ztvárnili předmět, který využíváme při aktivitách, které máme rádi. Průběžně jsme komentovali prozatímní výsledky práce. Následující aktivita byla vcítit se do vytvořeného předmětu, tzn., co by předmět dělal a co by mohl říkat, kdyby měl řeč? Když hraji baseball, moje pálka říká: „*Au, proč mě mučíš,*“ nebo „*Ty jsi nemožný, ty ani neumíš odpalovat.*“

Číslo 1 – žák

Aktivita č. 1: „*Chytám míč, děkuji (jméno spolužáka) za míč.*“ Žák přitom pokynul hlavou na poděkování a byl viděn náznak lehkého pohybu rukou směrem od spolužáka ke svému tělu a pokračoval v představování: „*mám rád malování, stavím si a hraju si doma jako divadlo, a hraju si tam jako pan ponožka.*“

Aktivita č. 2: Při představování svého předmětu, žák odpověděl: „*Já vytvořil tužku, jakože si maluju.*“

Aktivita č. 3: Moje tužka by mi říkala: „*Pojď si se mnou malovat.*“ A když už bude malovat? „*Bude veselá.*“

Na následujících řádcích se předvýzkum konal ve druhé třídě sedmého ročníku, kde jsou žáci poněkud klidnější, ale za to pojali výtvarné aktivity svým osobitým způsobem. Tento způsob, kterým si přáli pracovat, byla skupinová práce. Skupinová práce je i jeden z dílčích cílů, které jsem si pro účel této práce předsevzala. Proto byl i tento návrh podpořen. Dramatickou aktivitou jsme započali hodinu, poté již žáci měli možnost volného tvoření. Ačkoli žáci pracovali na svých objektech z papíru ve skupině, byl ve třídě klid a na všem se žáci domlouvali v tichosti. První skupinu tvořili spíše chlapci a vytvořili velké auto s garáží. Bylo vidět, že je práce baví a jsou na svůj výtvar hrdí. Každá skupina poté ke svým výtvarům vytvořila příběh.

Číslo 2 – žákyně

Druhá skupina, do které patřila i výše zmíněná žákyně, vytvořila zvíře. Zvíře se dle mého pozorování v průběhu hodiny měnilo, nejprve to měl být kocour. Nicméně vytvořené zvíře z papíru žákyni poskytlo asociaci k vytvoření tohoto rozsáhlého příběhu s názvem:

„O praseti, na kterém rostly bankovky.“

„Byl jednou jeden farmář, který choval prasata. Jednou se jedné svini narodilo devět selat. Všech osm bylo normální, jenom na jednom rostlo deset bankovek. Jedna bankovka se rovnala tisíc korun českých. Farmář tedy jednu bankovku vytrh. Praseti se nic nestalo a tak si vzal všechny. Na druhý den mu bankovky zase narostli. A tak prase rostlo a bankovky mu na zádech přibývala, farmář bohatl, a jak prase vyrostlo a na zádech mu bankovky rostly po stovkách, tak se z farmáře stal nejbohatší farmář v kraji. Každý farmář se ho ptal, jak to dělá. Farmářovi tímto začalo docházet, že když mu prase uteče nebo se ho zmocní jiný farmář, tak o bohatství přijde. A tak chlívek s prasaty zabezpečil a ven pouštěl jenom normální prasata. Prasátkovi Pepovi, tomu, na kterém rostly bankovky, se rozhodl že farmářovi ukáže, že když bude venku sám, že se mu nic nestane. A tak se jedné noci opatrně vyplížil z chlívku a z farmy a sel po silnici do města. V příkopě u silnice našel ztracený skateboard, který využil k rychlejší přepravě. Na cestě po ulici mu vyhládlo, a tak se stavil v KFC, kde si koupil XXL hranolky. Když ji jedl, tak ho přepad farmář Johan, soused farmáře, který si ho odvez na svou farmu do chlívku, ze kterého se nebylo možno dostat. Když farmář ráno zjistil, že Pepa je pryč, tak ho hned začal po celé farmě. Johan ho sledoval a trochu se chychotal. Když v tom k němu farmář příběh s doopravdy kritickým záchvatem vzteku a začal po Johanovi rvát: „Ty se podezřele vyhňáš, že ty si ho unesl, kam si ho dal!?!“ Johan řekl, že viděl, jak farmář František to prase krade. Farmář po něm začal znovu rvát, proč ho nezavolal nebo něco neudělal sám. Johan mu řekl, že chtěl něco udělat, ale Františkův kámoš Filip ho praštil lopatou. Farmář tedy vzteky bez sebe sedl do auta a odjel za Františkem. Když Pepa doposlouchal jejich rozhovor, tak se hodně vylekal. Tak tedy zkoušel rozrazit dvířka, ale dvířka byla kovová a nemělo to cenu. Takže se prase vzdalo všech nadějí. V tu ránu se před ním zjevil zlatý orel. Pepa chvílku nevěděl, jestli mu z toho bouchání hlavou do kovových dvířek hráblo nebo je to doopravdy. Orel Pepu ale uklidnil. Řekl mu, že je jeho strážný orel a že ho odsud dostane. Jen ať se uklidní. Pepa se tedy uklidnil. Orel rozrazil dvířka kouzlem. Pepa si na orla nasedl a orel Pepu zavezl do Zafari. Pepa od té doby zažívá různá dobrodružství se svými kamarády Zumbou, Poukym a Guincym. Ale jestli je to pravda a vznikne o tom nová řada seriálu Zafari, to nikdo neví.“

9. TŘÍDA

Třída se skládá z menšího počtu žáků. Spolupráce se s nimi ale navazovala o něco hůře. Našli se jedinci, kteří spolupracovali, zapojili se do první aktivity pohybem a bylo znát, že řeč těla jim není cizí. Naopak žákyně, která je dle paní učitelky nemotivovaná ve všech předmětech, v následujících činnostech byla velmi pasivní. Hodina byla vedena v rámci pracovních činností. V pracovních činnostech je pro žáky aktuální téma povolání. První aktivita na seznámení tudíž byla vedena formou: „Čím bych chtěl být a proč?“ Tato otázka již z odpozorované mimiky nebyla žákům příjemná. Dozvěděla jsem se, že je to téma, sice aktuální, ale je na ně v případě výběru povolání vyvíjen tlak ze stran učitelů i rodičů. Přesto otázka zůstala nezměněna a následující aktivity jsme provedli formou hry. Každý si vyrobil předmět, který by ve svém povolání využil. Žákyně, která zpočátku nespolečně pracovala, vyrobila kladivo a dala svému kladivu přímou řeč: „*Musím pořádkem všem opravářům pomáhat, musím bouchat hřebíky a docela dost to bolí, au.*“ Tuto větu si následně rozmyslela a na druhou stranu napsala: „*kladivo je nástroj, který má skoro každý, i v domácnosti.*“

Číslo 3 – žák

Aktivita č. 1: Žák při představení řekl: „*Ještě nevím, ale určitě bych chtěl mít svůj web a pracovat na počítači.*“

Aktivita č. 2: Při realizaci předmětu již bylo poznat, že se bude jednat o počítač. Žák mi potvrdil: „*ano, je to noťas.*“

Aktivita č. 3: Žák zvolil při představení svého předmětu následující dialog:

„*Notebook: „Ahoj, já jsem Notebook, jsem tvůj nový přítel, budu ti pomáhat, radit, zpívat, zahraješ si hry a pustíš si i film. Tak to by bylo něco o mě, tak abych nemluvil jen já, tak mi řekni něco o sobě.“ Já: „Já jsem Tak to se těším na spolupráci.“*“

Třída tohoto devátého ročníku je napřed před ostatními vybranými třídami, velice spolupracující a komunikativní. Znovu tématem bylo povolání. V této třídě již v tomto ohledu mají více jasno. Všimla jsem si, že jeden žák byl poněkud vyčleněn z kolektivu, pracoval spíše samostatně, nebyl zapojený do konverzace s ostatními. Při první aktivitě se svěřil: „*Rád bych byl řidičem autobusu.*“ V další aktivitě vytvořil volant. Další žák, jako jeden z mála, má ambice studovat na vysoké škole a vytvořil tzv. ukazovátko. Svůj zástupný předmět představil před třídou takto: „*Tento předmět je ukazovátko na prezentace. Říkal by: „Kdo nebude*

poslouchat, bude potrestán. “ Je velmi ostrý, pochází z dávného vesmíru a je velmi mocný... je to zabiják bohů. Dědí se a každým rokem má větší sílu...

Číslo 4 – žákyně

Aktivita č. 1: Žákyně míč chytala, jako by ho spolužák hodil velmi prudce. Žákyně na otázku, odpověděla: „*Chci být učitelkou v mateřské škole.*“

Aktivita č. 2: Žákyně: „*Tvořím srdce, protože učitelka musí mít dobré srdce.*“

Aktivita č. 3: Žákyně se vcituje do role zástupného předmětu: „*Kde to jsem, co vlastně jsem, jen tu ležím a schmu, ach já se nudím, ach jóó, už chci být červené, ať zářím a konečně si mě všimnou.*“

Obrázek 1: Fotografický záznam předvýzkumu



4.5 Místo a čas šetření

Pro rozsah navržených činností nebyla vhodná školní učebna, ani vyučovací jednotka. Tuto skutečnost jsme si ověřili ve fázi předvýzkumu. Školní učebna neumožňuje aktivnější pohyb a dostatečné uvolnění žáků od napětí školního vyučování, mimo to jedna vyučovací jednotka je velmi krátká na jakékoli realizování výtvarné činnosti spojená s dramatizací.

Na základě předchozí domluvy se zástupkyně pro 2. st. se realizace uskuteční v prostorách tělocvičny během celého rozvrhového bloku, tj. jeden celý vyučovací den, kde budou mít žáci vybraných tříd dostatečný prostor pro seberealizaci, uvolnění, svobodou tvorbu aktivit nevázanou 45minutovou výukou, a i možností odpočinku.

Datum realizace v sedmých třídách se uskutečnil 14. 2. Datum realizace v devátých třídách se uskutečnil 24. 2.

Reálný čas: V každé třídě byla respektována rozvrhová akce dané třídy. Čas vyhrazený na realizaci byl 5 až 6 hodin.

4.6 Metoda sběru dat

Cílem práce je navrhnout a ověřit efektivitu výtvarných a dramatických technik ve vybraných deficitech žáků s NKS, vzhledem k povaze cíle se autorka rozhodla o kvalitativní výzkum. Vyhodnocování dosažení cíle bude realizováno na základě přímé práce s účastníky šetření, na základě aktivního pozorování účastníků a analýzy jejich prací. Vzhledem k tomu, že je metodika navržena zážitkově autorka připojí i hodnotící dotazník, který ověřuje, zda se pohledu účastníků den vydařil a je tedy možné čas strávený nad aktivitami hodnotit jako smysluplný.

4.7 Etika výzkumu

Autorka seznámila účastníky s průběhem výzkumu, před realizací šetření zažádala o informovaný souhlas zákonných zástupců účastníků prostřednictvím školy, kterou účastníci navštěvují a ve které šetření probíhalo. Autorka dále seznámila účastníky s délkou trvání výzkumu a jeho obsahem, upozornila taktéž na to, že všechny data spojená s výzkumem jsou zcela anonymní. Účastníci měli možnost výběru, zda se do dané aktivity zapojí, částečně zapojí či se nezapojí vůbec.

4.8 Návrh metodiky

Metodika je navržena jako výtvarně-dramatický workshop. Na začátku proběhne znovu seznámení, odbourání ostychu a společné sepsání pravidel. Pravidla, která autorka vnese jakožto v roli facilitátora čili tvůrce aktivit, pokud nezazní od žáků, zazní následovně:

- každý má právo projevit svůj názor,
- nehodnotíme ostatní,
- mluví jenom jeden,
- každá skupina se hlásí o slovo barevnou kartou,
- po každé dokončené akci bude následovat přestávka a o její délce se domluvíme.

Metodika je vedena prostřednictvím příběhu, který žáci poté dotváří na základě dalších aktivit a produkují děj příběhu podle svých individuálních kreativních myšlenek. Metodika nese název: „Všichni na jedné lodi“ a je složena z 5 bloků. Každý blok má úvodní text se vzkazem či náповědou, který úkol nyní musí splnit, aby se společně posunuli zase o krůček dopředu.

4.8.1 Všichni na jedné lodi

Úvodní a seznamovací kolečko s lektorkou proběhne formou předávání oblázků. Můžeme říci, že je to oblázek z pláže Černého moře. Mluví žák, který má v ruce oblázek, vždy se nám představí a sdělí, jak se dnes cítí a kdyby si mohl vybrat cokoli, v jaké roli by dnes byl.

4.8.1.1 Bouře na moři

Pomůcky: velká folie či plachta, temperové barvy, A4 papíry, tuš

Předpokládaná délka: 60 min.

Očekávaný výsledek: Pohybová hra „štronzo,“ dechové cvičení, společná malba na velké plátno, tisk z plochy

Průvodní text: „*Ocitáte se v roli výletníků na plachetnici. Máte za sebou krušnou noc. Ráno se probudíte a máte spoustu úkolů, vyjádřete Vaše pocity z plavby... Žene se na Vás velká bouře. Snažte se napínat plachty, co to jde, ale vítr je příliš silný.*“

Dramatická hra:

Hra „štronzo“ v prostředí lodě: Výletníci se vžívají do rolí, pohybují se po prostoru takovou rychlostí, jaký slyší rytmus tleskání facilitátora. Na základě zastavení tleskání a následného pokynu se zastaví, tzv. „štronzo.“ Výletníci se přitom snaží, aby prostor byl zaplněn rovnoměrně, jinak by loď nemusela být stabilní. Výletníci se pokusí svým obličejem vyjádřit

pocity, které na lodi mohou mít: „vztek na ostatní,“ „radost z přátelství,“ „smutek,“ „štěstí,“ a podruhé pocit z barev: „černá,“ „žlutá,“ „modrá,“ ...

Práce s dechem: Z každé strany výletníci vezmou plachtu do rukou. V pravidelném rytmu ji zvedají nad hlavu a zase zpět. Během této aktivity se snaží pozorovat svůj dech a pravidelně dýchat. Nejprve se snaží o vánek či postupně přicházející bouři. S nádechem ruce zvedají, s výdechem vracejí zpět. Na chvíli dech zadrží a z plachty vytváří bouři, bouře je nepravidelná a výletníci bouři proběhnou a postupně se každý ocitá na druhé straně lodi. Bouře pomalu ustává, výletníci se snaží o klidný a pravidelný nádech a výdech. Bouře je pryč a výletníci rozprostřou plachtu na zemi.

Výtvarná činnost: Plachta je připevněna k zemi. Výletníci se pohybují na plátně svými bosými rukama a nohama. Výletníci vytvoří společný abstraktní obraz. Výletníci vybírají a míchají na plátně takové barvy, které se jim míhali před očima při bouři. Výletníci poté vyberou část obrazu, který otisknou na papír.

Po zaschnutí výletníci v papíru hledají možnosti pokračování příběhu a na úplném konci se dozvíme, jakou cestou se nakonec každý výletník vydal.

4.8.1.2 Dokreslovaný komiks

Pomůcky: balicí papír, tužky, nůžky, lepidlo, kopie komiksů

Předpokládaná délka: 60 min.

Očekávaný výsledek: koláž z komiksů, kresba tužkou, devět a více okének nově vytvořeného komiksu, scénka

Průvodní text: *„Milý výletníci, bouře utichla, ale vaše plachetnice nemůže pokračovat v plavbě. Ztroskotali jste, a vy potřebujete o sobě dát zprávu na pevninu: co se s vámi nyní děje a co vlastně podniknete pro přežití. V dálce zahlédnete pirátskou loď.“*

Výtvarná činnost: Výletníci mohou použít postavičky z opravdového komiksu. Komiksem se mohou nechat inspirovat. K vytvoření vlastního komiksu však využívají tužky k nakreslení vlastních bublin, okének pro text i dokreslování dalších postav, věcí a děje. Výletníci se na ději domlouvají, ztvárňují sami sebe, rozdávají si úkoly a vymýšlí konkrétní strategie. Strategii rozvržení rolí v daném ději i strategii rozvržení rolí při společné tvorbě.

Dramatická hra: Výletníci si vyberou část příběhu podle svého uvážení. Mohou to být tři až čtyři okénka, která se jim nejvíce povedla. Tuto část příběhu se pokusí rozehrát. Nakonec nám vysvětlí, proč si vybrali zrovna tuto část.

4.8.1.3 Kreslená tichá pošta

Pomůcky: Papíry A3, pastely

Předpokládaná délka: 35 min.

Očekávaný výsledek: Společná postupně dokreslovaná barevná kresba, upevnění vztahů, skupinové obrazy z těl

Průvodní text: *„Milý výletníci, úspěšně jste zaujali své role a přežili na širém moři nebo opuštěném ostrově. Jste tu všichni společně, dochází vám ale síly, potřebujete se pořádně najíst a také se navzájem povzbudit... je také třeba pro vaši záchranu získat více informací, spolupracujte na společném obraze tak, aby na Vás piráti nemohli zaútočit.“*

Dramatická hra:

Obrazy jídel: Výletníky rozdělíme do skupin po třech až čtyřech. Znovu výletníci chodí po prostoru. V okamžiku, kdy je čas k jídlu, na pokyn najdou výletníci svoji skupinu a vytvoří ze svých těl obraz na téma: „špagety s rajčatovou omáčkou posypané sýrem,“ „svíčková s knedlíky a šlehačkou,“ „palačinky s nutelou a banánem,“ „řízek s bramborovým salátem,“ „masové koule s těstovinami a rajskou omáčkou.“

Milý vzkaz: Výletníci se rozcházejí po prostoru a vzájemně se setkávají. Výletníci kreslí druhému na některou část těla (dlaň, záda, krk nebo tvář) jednoduchý obrázek pro štěstí. Obrázky mohou být v podobě srdce, slunce, smajlíka, čtyřlístku, květiny. Výletník vzkaz, který dostane, posílá někomu dalšímu.

Výtvarná činnost: Výletníci sedí v řadě za sebou. První výletník pošeptá druhému slovo nebo sousloví, které ho napadá v asociaci na slovo „Záchrana“ nebo „Piráta“. Druhý výletník se tyto slova snaží zachytit na papíře a zároveň vymyslí jiná, která by mohla navazovat na předchozí. Obrázek posílá a pokračující děj šeptá třetímu. Třetí výletník znovu maluje, co slyšel a k těmto slovům vymyslí další a začne rozvíjet příběh. Další výletníci podobným způsobem doplňují asociace do obrázku. Poslední výletník pak reprodukuje informace z obrázku, které se k němu dostaly.

4.8.1.4 Divoké ptactvo

Pomůcky: půlky jablek, provázek, kokosový olej, arašídové máslo, krmivo pro ptáky (slunečnicová semínka, ovesné vločky apod.)

Předpokládaná délka: 45 min.

Očekávaný výsledek: Krmítko pro ptáky

Průvodní text: „*Milý výletníci, piráti se rozhodli na Vás seslat hejno divokých ptáků. Ptáci jsou hladoví. Je na vás, abyste si je ochočili, a mohou vaše vzkazy doručit na pevninu nebo vám být jinak užiteční.*“

Praktická činnost: Každý výletník, aby byl v bezpečí před divokým ptactvem, vyrobí jedno krmítko pro ptáky. Jablka se rozkrojí na půlku, zbaví se jader, ta polovina se vyplní kokosovým olejem a posype krmivem pro ptáky dle libosti. Výletník provleče jablkem provázek a ve venkovním prostředí jej zavěsí na jakýkoli strom.

4.8.1.5 Kresba světlem

Pomůcky: baterky, zatemněná místnost, fotoaparát

Předpokládaná délka: 5 min. na osobu

Očekávaný výsledek: Fotografie se světelným efektem, obraz pohybem

Průvodní text: „*Milý výletníci, nejen, že vám ptáci doručili vaše vzkazy na pevninu. Sami jste vytvořili poutavé příběhy, ale také vám v této noční hodině nadělili schopnost létat. Od návratu domů vás dělí pouhých ... (čas na fotoaparátu).*“

Výtvarně-dramatická akce: Výletníci si vezmou do rukou dvě světýlka a po dobu expozičního času na fotoaparátu s nimi budou kouzlit, létat, vytvářet obrazce. Vyvolaná fotografie jim pak zůstane na památku.

4.8.1.6 Závěrem zpětná vazba

Žáci budou moci zhodnotit realizované aktivity, práci se zadavatelem těchto aktivit, zhodnotit práci ve vztahu ke spolužákům či kolektivu prostřednictvím dotazníku (viz. Příloha 3), ale i prostřednictvím skupinové diskuze a reflexe své práce prostřednictvím kartiček.

4.9 Realizace a průběh

V následujících kapitolách autorka realizuje navrženou metodiku, detailně popíše realizační část praktického výzkumu a pokusí se na základě příkladů a postřehů z praxe z pozorování a výsledných produktů ověřit „*efektivitu výtvarných a dramatických technik ve vybraných deficitech žáků dvou tříd základní školy logopedické v Olomouci.*“ Vybrané deficity žáků, se kterými autorka předpokládá, že by se žáci mohli potýkat, v metodologii praktické části popisuje takto:

- nedostatky ve verbálních i neverbálních projevech komunikace,
- tvorba výtvarného a dramatického díla a schopnost o něm hovořit,
- schopnost spolupráce a týmové práce,
- schopnost vyjádřit své pocity z aktivity.

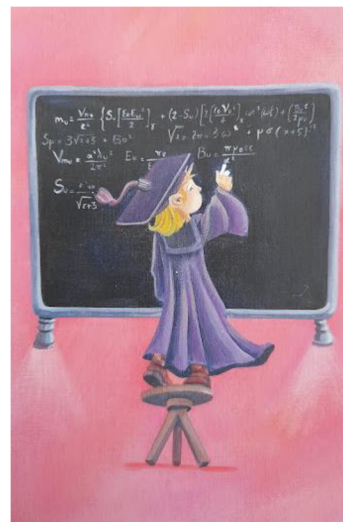
Vzhledem k tomu, že žáci vybraných tříd ve svých rozvrzích mají pouze jednu hodinu výtvarné výchovy týdně, tak uvítali tuto možnost celodenní tvorby a relaxace. V této části práce se autorka bude věnovat popisu průběhu, s možným porovnáním realizace činností v obou třídách, resp. jakým způsobem se aktivity dařili plnit v obou třídách. Kapitola obsahuje taktéž příklad názorných ukázek. Následující kapitoly jsou již věnovány zhodnocení, jak se podařilo naplnit cíl, jak zní odpovědi na otázky, které si autorka na začátku předsevzala.

4.9.1 Úvod

Na začátek hodiny s každou třídou proběhlo kolečko seznámení ve formě: „*Jak se jmenuji a čím bych chtěl/a dnes být, kdybych si mohl/a vybrat.*“ Každý si napsal na lepicí etiketu své jméno pro lepší zapamatování. Osobně jsem začala a chtěla jsem být pirátkou na širém moři. S ohledem na téma dne, dle vlastního zájmu a očekávání, žák č. 1, který byl i předmětem předvýzkumu začal větou: „*Chtěl bych být malířem ve svém pokoji.*“ Jiní žáci odpovídali některá povolání, různá zvířata, která jsou jejich oblíbená, např. pes, kočka, prase divoké. Žákyně č. 2, která vymýšlela i rozsáhlý příběh (viz. Předvýzkum O praseti, na kterém rostly bankovky) odpověděla: „*Kočka, která pije mléko a vrní.*“ S tímto úkolem si s velkým překvapením více poradila sedmá třída. V deváté třídě vzhledem k působení pubescence se žákům přemýšlet kreativně nechtělo, některý z žáků odpověděl: „*Dnes bych byl já a byl bych nejradši kdekoli jinde než tady.*“ Což hodnotím jako přijatelnou odpověď, nicméně nic neříkající. Žák č. 3, který v předvýzkumu mluvil o svém počítači, má rád pravděpodobně film s názvem Harry Potter, do své osoby postavil roli: „*Harry Potter z Bradavic.*“ Po tomto

krátkém seznámení si žáci mohli vybrat jednu kartičku s obrázkem, díky kterému nejlépe vyjádří dnešní náladu a s jakým očekáváním sem dnes přicházejí. Žákyně č. 4, která je zmiňována v předvýzkumu se bohužel realizační části neúčastnila z důvodu nemoci.

Obrázek 2: Příklady obrázků na úvod



Žák č. 1 z předvýzkumu si vybral obrázek s mužem, který zamyšleně hledí do knihy, interpretoval kartu tak, že by rád po dnešním dni byl moudřejší a něčeho nového se naučil. Žákyně č. 2 si za svůj obrázek vybrala učitelku, protože ač se bude dít cokoli, stále se nachází ve škole. Já jakožto realizátorka projektu jsem si vybrala hodiny a sdělila, že od tohoto dne očekávám, že tu společně strávíme nějaký příjemný čas.

Po tomto uvítacím kolečku jsme si společně vymysleli pravidla, která budeme po celý den dodržovat. V tomto ohledu byla o něco kreativnější devátá třída, aby to nebyli pouze jakási pravidla, vymysleli jim název: „Mudrcovi zákony,“ které se následně vylepily na dveře.

4.9.2 Aktivita Bouře na moři

Obě skupiny, u kterých se realizace konala, byly uvedeny do děje prvním úvodním proslovem a vysvětlením situace, kdy se ocitají na lodi a aby se loď nepotopila je zapotřebí při pohybu zaplnit celý prostor. Celý prostor místnosti je nyní loď, žáci se na ní pohybují a plní mimické úkoly. Žáci sedmé třídy měli tendenci držet se při sobě a nevynikat ze skupiny. Dalo by se říci, že sedmé třídě dělalo větší potíže se zaplněním celé lodi rovnoměrně oproti třídě deváté. S vyjadřováním nálady na lodi výrazem obličeje si žáci věděli rady, některá gesta opravdově souzněla s daným pocitem či barvou. Překvapující byl fakt, kdy na každého žáka stejná barva působí rozdílně. Při vyjádření černé, žák č. 3 vnímal černou jako barvu smutku a projevil to i výrazem ve tváři, naopak jeho spolužačka, která má pravděpodobně ráda černou

jako barvu i na svém oblečení se naopak tvářila šťastně a černá jí barvu smutku ve tváři nenavodila.

V následující aktivitě žáci společně napínali velkou plachtu, která mechanickým působením sil vytvářela vlnění a šum. V sedmých třídách byli žáci velice divocí, až se jim plachta potrhala, měli pak výrazně menší prostor na tvorbu barevného ostrova. Žáci vytvořili z plachty bouři mnohem dříve než v třídě deváté. V deváté třída se tato aktivita velice povedla, žáci si vyzkoušeli běhat pod plachtou, a zároveň spatřovat barvy, které se jim mihotají před očima. Žáci poté malovali rukama a nohama na připevněnou plachtu k podlaze. Tato aktivita se setkala s úspěchem, ačkoli byli žáci špinavý a hned první aktivita vyžadovala větší následný úklid, nakonec měla dobrý ohlas, ne všichni žáci se však zapojili a někteří malovali na plátno pouze rukama.

Obrázek 3: Abstraktní ostrov barev



4.9.3 Aktivita Dokreslovaný komiks

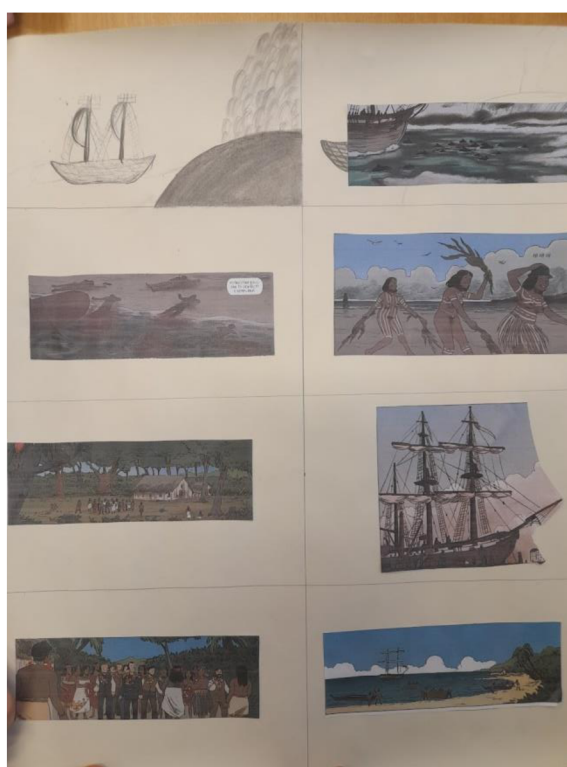
Po přestávce se k žákům dostal další prováděcí text a úkol na výrobu vlastního pokračování příběhu, jak se výlet na lodi bude dál odvíjet ve formě obrázkového komiksu, ve kterém měli možnost použít již vytištěné inspirační obrázky, vytvořit koláž a dokreslit vlastní verzi.

V sedmé třídě žáci museli svá okénka komiksu rozstříhat, aby jim dával smysl a poskládali z něj příběh. Žáci i přes počáteční potíže domluvit se na podobě příběhu a spolupráci nakonec vytvořili okénka, která byla vizuálně zajímavá a text, který doplnili, měl hlavu a patu. Nicméně každý z žáků musel vytvořit každý své okénko a teprve následně se domluvit na tom, jak okénka půjdou za sebou. Na společném papíře se žákům špatně pracovalo. Nicméně si nakonec dobře poradili.

Obrázek 4: Tvorba složeného komiksu sedmé třídy



Obrázek 6: Část komiksu žáka 7. ročníku Obrázek 5: Komiks 9. ročníku



Žák č. 1 ze sedmé třídy vytvořil na poměrně malém prostoru i rozsáhlé povídání, nejčastěji v roli kapitána. Spolužáci se také dosadili do rolí ptáků, kterým na papíře ztvárnili řeč. Nicméně při následné dramatizaci příběhu, kdy se měli žáci domluvit na rolích a tom, kdo co v malé divadelní scéně bude dělat, tak to polovina z nich vzdala, a nakonec se žádná dramatizace příběhu nekonala, protože začali spolužáci rezignovat z důvodu, že jeden to chtěl jinak než ten druhý. Příběh nám žák č. 1 a 2 pouze převyprávěl.

Naproti tomu v deváté třídě tvorba komiksu probíhala velmi zjednodušeně. Faktorem mohlo být málo času, nebo zkrátka také obtížnost domluvy žáků mezi sebou. Žáci vytvořili ve skupině za hodinu a půl pouze okénka a nalepili do nich již hotové vytištěné fotografie, v deváté třídě se nepokusili o vlastní text, úvahu, ani o dramatizaci. Nicméně žák z obrázků

příběh vytvořil a převyprávěl, co se tak může na papíře dít, nicméně v kooperaci se spolužáky již představení neprobíhalo.

4.9.4 Aktivita Kreslená tichá pošta

Když žáci ve hře dostávali najíst tzv. imaginárními obrazy jídel, v obou skupinách se tato pohybová aktivita dařila realizovat a během krátké chvíle žáci chápali podstatu obrazů a jejich roli jídel. V sedmé třídě tato hra probíhala poklidněji než ve třídě deváté, v některých případech se žáci dlouze domlouvali, zaslechla jsem v prostoru například: „*Kdo bude špageta? Kdo bude řízek?*“ Obrazy opravdu měli vzniknout za co nejkratší čas a domlouvat se žáci měli primárně svými těly.

Horší to bylo ve druhé dramatické části, kdy si žáci předávali milé vzkazy. Jen někteří jedinci přišli za svými spolužáky kreslit na určitou část těla (záda, rameno) nějaké milé symboly na povzbuzení, zapojili se spíše jen ti, kteří mezi sebou jsou kamarádi.

Ve výtvarné aktivitě vycházíme z úspěšnosti předchozí činnosti (komiksu). Sedmá třída si lépe poradila s příběhem v komiksu. Byli ochotni i hru zdramatizovat, nicméně i přes počáteční ochotu se domluvit na rolích, se nakonec domluvit nedokázali a vzdali to. Sedmá třída začínala slovem „Záchrana,“ na toto slovo poté již spolužáci vymýšleli slova další, jak je vidět z ukázky níže vznikl spíše řetězec obrázků, než jeden ucelený obraz.

Obrázek 7: Výsledek tiché pošty na slovo Záchrana



V deváté třídě naopak vznikl ucelený obraz. Ačkoli žáci nevěděli, jakým slovem budou v obraze pokračovat, podařilo se jim navázat na první slovo, kterým byl „Pirát.“ V pomyslném slovním tichém řetězci se objevila loď s pirátem, moře, ostrov, slunce, obloha.

Žáci však pro interpretaci a vyjádření obrazu nepoužili jiný pokračující či doplňující příběh, než pouhá slova jdoucí po sobě zaznačili na papír. Žáci měli možnost promyslet vyprávění na papír, ale žádný z nich této možnosti nevyužil.

Obrázek 8: Výsledek tiché pošty na slovo Pirát



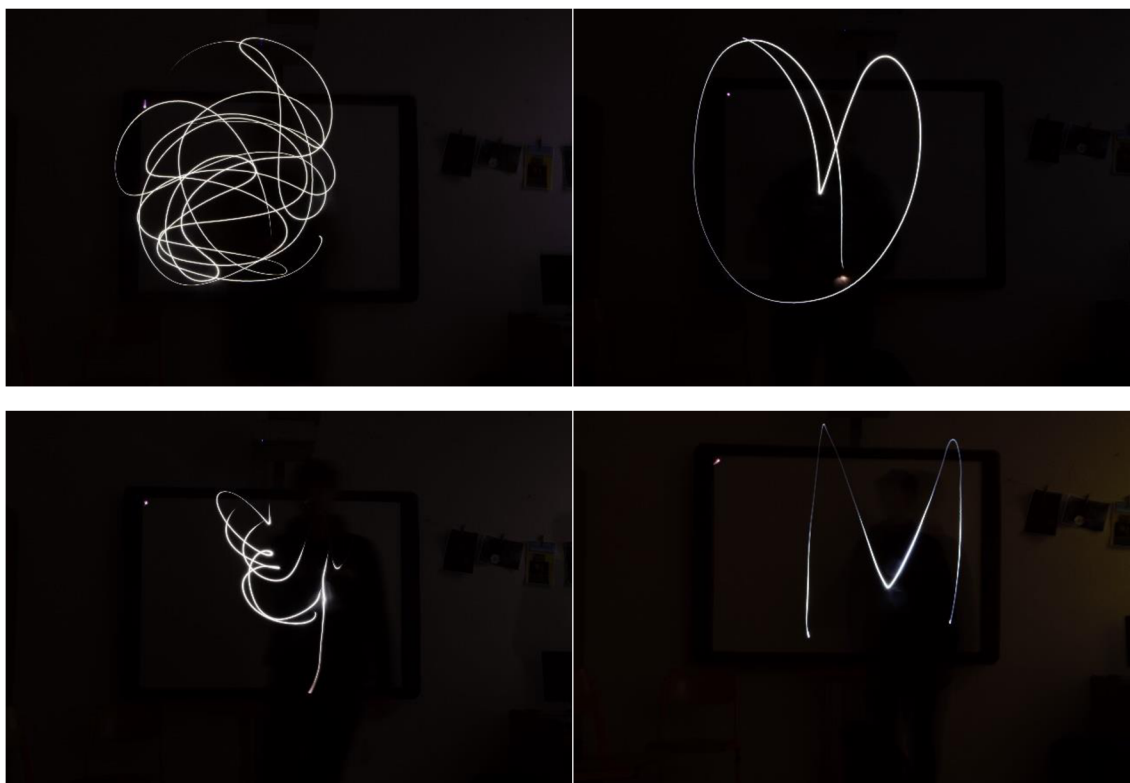
4.9.5 Aktivita Divoké ptactvo

Tato aktivita byla spíše doplňková, aby žáci měli možnost vykonat něco praktického pro přírodu. V této aktivitě jsme nakrájeli jablka, obalili je v kokosovém oleji a následně posypali zrním pro ptáky. Činnost se setkala s úspěchem, většina žáků má pevný vztah k přírodě a zajímá se o přírodovědu, tudíž tuto možnost uvítali. Aktivita byla zároveň spojena s čerstvým vzduchem a aktivním odpočinkem.

4.9.6 Aktivita Kresba světlem

Žáci se rozdělili do dvojic a každá světelná kresba vznikla ve vzájemné kooperaci dvou spolužáků. Žáci byli překvapeni, jaké obrazce vytvořili. Někteří žádali o opakování fotografie, nicméně z časových důvodů to nebylo možné. Organizačně žáci pomáhali mně jakožto navrhovateli aktivity, ve spolupráci se mnou i spolužáky vytvořili ve třídě úplnou tmou a vydrželi čekat, než na jejich dvojici přijde řada.

Obrázek 9: Výsledky světelné kresby

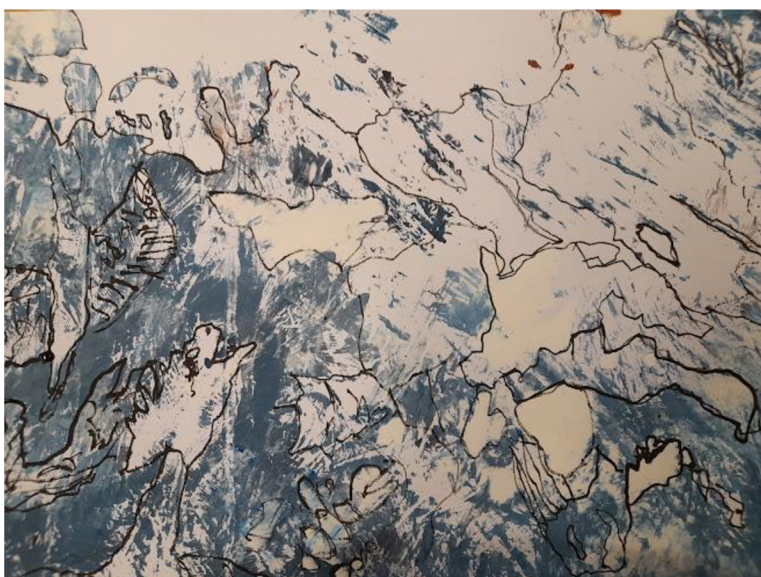


4.9.7 Aktivita kresebně dotvořená monotypie a sebereflexe

V závěru jsme s žáky dotvořili abstraktní obrázek, který vznikl otiskem na konci první aktivity. Žáci si rozdělili tuš do misky a špejlí mohli vytvořit pokračování příběhu. V celkovém závěru však nevěděli, co tam mají vidět či hledat, setkávala jsem se s ohlasy, že je to příliš těžké. Této aktivitě jsme tedy následně společně s žáky vymysleli téma, aby věděli, co v otisknutém obrázku hledat. Tématem mohli být konkrétní mořští živočichové nebo mořské obludy dle fantazie, často se však v závěrečné reflexi objevovali zvířata či objekty, které s příběhem, ani mořskou tematikou neměli moc společného.

V závěrečné reflexi žáci dokázali popsat, co na obrázku viděli či ztvárnili. Na následující straně autorka vybrala tři obrázky. Na prvním obrázku je ztvárněn spíše vesmír, Planety ve vesmíru a nějaké vesmírné objekty. Pokud by si žák prosadil, že se Výletníci nyní ocitají na kosmické lodi, nikoli na mořské lodi mohlo vzniknout velmi zajímavé pokračování, tento záměr žák nevyslovil. Na druhém obrázku žák vyslovil, že se zde objevuje velká ploutev některé z velryb. „*Velryba poté také výletníky pomohla dopravit na břeh,*“ doplnil. Žák č. 1 z předvýzkumu viděl ve svém otisku mapu, pevninu, která se skládá z bílých skvrn a moře, která se skládá z modrých skvrn. Do těchto modrých míst se poté pokusil nakreslit nějaké ryby a živočichy, které mají větší měřítko než samotná mapa a jsou detailnější, na některých částech obrázku lze tyto stvoření zpozorovat.

Obrázek 10: Závěrečná kresba tuší



V závěru jsme s žáky učebnu uklidili a vytvořili si závěrečné kolečko, kde jsme prostřednictvím obrázků zhodnotili den. Zhodnotili jsme výtvarnou i dramatickou stránku ústně, ale poté i formou písemného anonymního dotazníku. (viz. Příloha 3)

Obrázek 11: Příklady obrázků na závěr



Žák sedmé třídy: „Cítil jsem se dnes jako trosečník,“ a žák deváté třídy odpověděl: „na začátku jsem se cítil jako tento chlapec, nejprve jsem se bál pustit se do těch barev rukama a nohama, ale nakonec jsem do toho šel a bylo to dobré.“

4.10 Zodpovězení výzkumných otázek a závěry šetření

V této kapitole se autorka pokusí splnit své osobní dílčí cíle, které si předsevzala, a to primárně zhodnotit výsledek přímé práce a aktivního pozorování s účastníky šetření, zhodnotit dílčí cíle v oblasti komunikace, spolupráce a kreativního myšlení.

Výše uvedené se děje prostřednictvím položených výzkumných otázek, které jsou uvedeny taktéž v metodologii této práce. Tímto způsobem je autorka připomíná:

1. **Výzkumná otázka:** Jakým způsobem jsou žáci s NKS ochotni mluvit o výsledcích výtvarné činnosti?
2. **Výzkumná otázka:** Jak žáci s NKS mezi sebou spolupracují při zadané dramatické a výtvarné činnosti?
3. **Výzkumná otázka:** Jakým způsobem jsou žáci s NKS schopni využít vlastní kreativitu při aktivitách?

Po vyhodnocení výzkumných otázek autorka shrne výsledky do závěru šetření a poté se již bude zabývat celkovým závěrem této práce.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem jsou žáci s NKS ochotni mluvit o výsledcích výtvarné činnosti?

Odpovědí na tuto otázku, jak jsou žáci ochotni hovořit o výtvarné činnosti, ať o jejím výsledku nebo pocitech z výsledku či průběhu tvoření, lze z pozorování říct, že žáci dokáží vyjádřit, zda jim aktivita byla příjemná či zda si s aktivitou nevěděli rady. Žáci z první aktivity, která byla spíše pohybová, měli radost, bavilo je nanášet barvy svými částmi těla a v dotazníku nejméně 5 žáků odpovědělo, že se jim aktivita s vlnami a ostrovem barev líbila nejvíce. Dále lze konstatovat, že jsou žáci ochotni o výsledku své práce hovořit spíše verbálně a popisně. V případě představení výsledku komiksu se všichni žáci přiklonili spíše k přečtení a popisu děje, domluvit se na vyjádření příběhu pohybem, přiřadit si role a zdramatizovat příběh se nepovedlo. Je možné tento neúspěch přisuzovat k dalším okolnostem jako stud před spolužáky, únavou v průběhu, potíže při domluvě na podobě příběhu a vymýšlení komiksu jako činnost mohla být pro žáky obtížná. To vysvětluje odpověď na otázku „Co ti dělalo největší potíže?“ Odpovídali: „komiks.“

V předvýzkumu skupinovou prací vznikl zajímavý ucelený příběh, inspirací pro něj byla soška vyrobená z papíru. Žáci se zamýšleli nad osudem postavy, kterou vytvořili. Ačkoli se v písemném projevu objevilo několik stylistických a gramatických chyb, lze hodnotit, že žáci jsou ochotni tvořit společný obraz, ale hovořit o něm je pro ně jednodušší písemně, pokud mají možnost jej poté přečíst menšímu počtu posluchačů. Hůře se jim představuje a projevuje pohybem před spolužáky. Často to bylo znát na dramatických aktivitách, kdy se žáci nejprve dívali po spolužácích a v prvopočátcích hry se nechávají ovlivnit většinou, jaký postoj ke hře zaujmají ostatní. V průběhu hry, kdy se zapojují všichni, se již dokáží uvolnit a průběh hry si užívat a projevit se neverbálně bez ostychu. Z dotazníků lze vyčíst, že přibližně polovina všech účastníků se v dramatických hrách dokázali uvolnit, a naopak zbývající účastníci spíše nesouhlasili nebo nevěděli, zda pro ně dramatické aktivity byly uvolňující.

V obraze tvořeného formou tiché pošty autorka předpokládala, že bude třeba vyšší míra spolupráce, nicméně žáci tvořili každý zvlášť konkrétní předmět a následně byl obraz představen v podobě sledu předmětů, které navazovaly po sobě. O skupinových obrazech byl ochotný vždy hovořit pouze někdo odvážnější ze skupiny, když měl předat slovo jinému, nevěděl, jak má na svého spolužáka navázat.

V dalších činnostech a ochotě hovořit o svém díle se k žákům přistupovalo individuálně, z pozorování lze konstatovat, že velkou roli hrála i míra udržení pozornosti či zapálení

k tvoření. Žáci neradi hovořili o svém díle často z důvodu, že očekávali jiný výsledek a nebyli se svým výsledkem spokojeni. Z dotazníků vyplývá, že větší potíže žákům dělala práce s tuší, hledání konkrétních obrazů, a vyjádření toho, co se na nich vlastně děje a jak by mohl osud účastníků příběhu pokračovat.

***Výzkumná otázka:** Jak žáci s NKS mezi sebou spolupracují při zadané dramatické a výtvarné činnosti?*

Žáci byli vedeni prostřednictvím většiny aktivit k co největší možné spolupráci. Z výsledku pozorování lze konstatovat, že potíže žákům dělala domluva mezi sebou na konkrétní strategii a podobě činnosti. Jak vychází ze závěrečného hodnocení dne samotných žáků, většina žáků hodnotí dobře rozdělení svých rolí. Nicméně tři žáci spíše nesouhlasí s tím, že si zvládli rozdělit role dobře, a dokonce největší obtíž dle jednoho z účastníků bylo právě „spolupracovat.“ Někteří žáci se do skupinových aktivit vůbec nezapojovali, potřebovali buď větší podporu či navedení ze strany facilitátora či navrhovatele aktivity, jakým způsobem se mohou do činnosti zapojit, nalézt vhodné řešení, jakým způsobem by šlo aktivitu dělat individuálně ve smyslu, že pak své síly a výsledné produkty spojí v jeden celek. Tak se v případě jednoho komiksu stalo, nicméně žáci si o pomoc či poskytnutí podpory dokázali říct. Žáci vyšších ročníků ani poskytované rady nenásledovali, jak by to šlo udělat jinak, pokud jsem viděla, že se dlouho ve skupině na obraze nespolečně spolupracuje. V případě kreslené pošty přes moje chybné očekávání žáci příliš spolupracovat nemuseli, žáci tvořili každý svůj objekt sám na kus společného papíru, a nakonec měl vypravěč převyprávět příběh, který se odehrál na papíře, aniž by věděl, jaká slova se tam odehrála, ale často vyprávěl právě jen samotná slova, která se na papíře objevila, „tichou malovací poštu“ hodnotí část žáků jako nejvíce zdařilou aktivitu, která je právě nejvíce bavila.

Dramatická aktivita, která vyžadovala alespoň minimální dotyk spolužáků, se taktéž nedařila naplnit, na základě pozorování možné důvody shledávám v nastavení velkých osobních hranic mezi spolužáky a ve vztazích v kolektivu. Ačkoli šlo o nakreslení symbolu na ruku, případně rameno či záda spolužáka, žáci až na některé výjimky odmítli tuto aktivitu a tímto způsobem spolu navazovat kontakt bylo pro ně nepříjemné. Vnímám přesto pozitivně, že si dokážou říct, co je pro ně v pořádku a co již není. Při prosbě o spolupráci se mnou jakožto navrhovatelem aktivity často byli žáci ochotní pomoci připravit danou aktivitu, ptali se, co se bude dít dál a co mohou připravit. Lze tedy konstatovat, že jsou žáci vedeni k pracovním činnostem a spolupráci s učitelem.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem jsou žáci s NKS schopni využít vlastní kreativitu při aktivitách?

Z předvýzkumu lze říct, že žáci z logopedických tříd jsou spíše zvyklí na to, že ve výtvarné výchově malují něco, co již vytvořené je, určitý objekt nebo obraz, který pouze napodobí a ztvární podobně přesný obraz, který již vytvořený byl někým jiným. Aktivitami, kterými měli dotvářet příběh dle svého uvážení, jsem chtěla docílit toho, že se budou kreativně rozvíjet, vymyslí daný děj sami a budou přemýšlet o tom, do jakého světa se jakožto účastníci mohou dostat, celý příběh mohli sami dotvářet. Je obecně známo, že každý upouštíme uzdu své fantazie jinak a závisí na tom i naše vnitřní rozpoložení a koncentrace. Někteří žáci při tvorbě přemýšleli nad ztvárněním vězně v komiksu, někteří dávali lidskou řeč zvířatům, při kreslené tiché poště se objevily slova jako „pirát“, „kost“ až vznikla kresba psa. S poslední výtvarnou aktivitou, kdy ze zcela abstraktního obrazu měli vytvořit konkrétní pokračování či osud účastníků, si žáci nevěděli rady, nevěděli, co tam mají vidět a jelikož už nám zbýval velmi krátký čas do konce, shodli jsme se na konkrétnější formě v podobě příšer od moře. Ve světelné kreaci se každý vyjádřil jinak, pro někoho je příjemnější abstraktnější zobrazení, jiní se snažili o nakreslení konkrétního obrazu.

Obecně lze říct, že výsledky z šetření autorka mohla předvídat, je zcela běžné, že žáci s tímto druhem znevýhodnění mají obtíže hovořit před větším publikem. Autorka předpokládala, že hotové výtvary budou prostředníky, kteří pomohou otevírat nová témata. Výsledky z šetření z hlediska splnění dílčích cílů, které si autorka předsevzala, jako například vedení žáka k verbálním i neverbálním projevům komunikace můžeme považovat za splněný, vedení žáka k vytvoření výtvarného a dramatického díla považuje za z části splněný, některé plánované aktivity nebyly realizovány z důvodu nedokončené práce nebo snížené schopnosti domluvit se na podobě hry, žáci byli schopni vyjádřit, jak se při aktivitě cítili a co vytvořili, z povahy znevýhodnění je však velmi dobré vést žáky k týmové práci a ke schopnosti se v týmu spolupracovníků domluvit, častěji je pro žáky pohodlnější, když mohou pracovat sami za sebe.

Diskuse

S psaním práce většího rozsahu autorka získává druhou zkušenost. První zkušeností byla závěrečná práce na vyšší odborné škole se sociálním zaměřením. Ačkoli se k této práci snažila přistupovat zodpovědně, vnímá zde jisté nedostatky. Při výběru tohoto tématu si představovala, že by mohla být větším přínosem pro samotnou realizátorku, pro účastníky projektu, tak pro speciální pedagogiku jako takovou. V autorčiných očích se nenaplnily představy, výběr oblasti speciální pedagogiky logopedie je tak rozsáhlý a složitý, že nebylo v autorčiných silách jej zcela nejlépe uchopit, ve většině případů již také mají účastníci realizace korekci vady řeči. Je možné, že se autorka jak v teoretické, tak v praktické části dopustila některých stylistických i gramatických chyb. Náročné bylo psaní konkrétní podoby metodologické části práce, posléze její vyhodnocení a závěrečná reflexe cílů a výzkumných otázek. I přestože autorka hodnotí svou práci kriticky a není s ní v největší míře spokojena, ať už s podobou výsledků práce, považuje i přesto vypracování této práce a metodiky za obohacující zkušenost.

Co výzkumné šetření limitovalo, byl faktor prostředí, lidský a časový, limity spočívaly v domluvě vhodného místa pro realizaci, dostatečné množství času s ohledem na rozvrh jednotlivých tříd, třídy měly v den realizace výuku rozdílně a aktivity tak bylo zapotřebí upravit nebo vynechat. Celý průběh se taktéž odvíjel od aktuálních možností a individuálních schopností žáků.

Výzkumy, které se již realizovaly ve spojení s rozvíjením komunikace žáků a dětí právě za pomoci výtvarných nebo dramatických technik, jsou popsány v některých bakalářských a diplomových pracích. Bakalářská práce zabývající se tvořivostí ve výtvarném projevu spíše než přímé práce a pozorování využívá k výsledkům své práce rozhovory s učitelkami nad nejčastějšími otázkami využívání netradičních technik v MŠ. V prostředí mateřské školy je charakter výzkumného vzorku jiný než v této práci a z výsledků autorky plyne, že tradiční i netradiční výtvarné techniky působí na rozvoj dětské představivosti ve spojení s nabýváním zkušeností s jednotlivými médii, které výtvarná tvorba nabízí. Další výzkumy součástí již diplomových prací se zabývají oblastí komunikačních dovedností spíše než výtvarnou výchovou prostřednictvím dramatické výchovy a dramatických technik. U žáků školního věku rozvoj komunikace autorka prolíná s anglickým jazykem, kdy působí přímo na účastníky s využitím dramatických technik a hry v roli v hodinách běžné výuky anglického jazyka v několika sériích navržených aktivit. Hodnotím její práci za velice zdařilou. V každé aktivitě zvláště popisuje cíle, které realizuje a následně zhodnocuje jejich naplnění, povaha naplnění cílů je rozdílná s ohledem především na spolupráci ve dvojicích či ve skupině a míře zapojení

účastníků. Rozdíl dle předpokladů vyplývá z výběru prostředí realizace. Autorčino výzkumné šetření probíhalo na Gymnáziu a komunikace ve skupině nebyla hlavním objektem zájmu oproti šetření této práce probíhající ve speciální škole s důrazem na rozvoj řečových a komunikačních dovedností, kde se předpokládá určitý deficit v této oblasti a týmovou práci je zde zapotřebí více podporovat. V dalších pracích je možno se setkat s rozvojem sociálních a komunikačních kompetencí u dětí spíše předškolního věku.

Na základě tohoto zjištění se lze domnívat, že využití navržených expresivních technik v této práci je ve školním prostředí vhodnější pro žáky mladšího školního věku a pro případnou příští realizaci navržené metodiky by autorka doporučila do praxe využít spíše zájmu a motivace dětí mladšího věku. Jistě by se daly navržené činnosti - výtvarné a dramatické - přesunout do jiného prostředí a části z metodiky využít při výuce konkrétního tématu, historického nebo přírodovědného. Autorka by však v této podobě metodiku doporučila spíše do oblasti zájmového vzdělávání, preventivních programů nebo nízkoprahových zařízení, kde si práci uzpůsobí dle svého a nejsou vázáni školním zvoněním a vyučováním. Dle názoru autorky jakákoli tvorba vyžaduje dostatek prostoru a času pro sebevyjádření a kreativní nápady, což v 45minutové výuce není možné realizovat.

Závěr

V této práci autorka realizovala projekt s názvem „Využití výtvarných a dramatických technik pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické.“ Jak již sám název napovídá, realizace proběhla na území logopedické školy a předmětem zkoumání byli žáci s narušenou komunikační schopností a jejich možné deficity, které s narušenou komunikační schopností souvisí. Cílem práce bylo „*navrhnout a ověřit efektivitu výtvarných a dramatických technik ve vybraných deficitech žáků 2. stupně ZŠ logopedické.*“ Navržené výtvarné a dramatické techniky autorka předložila v podobě metodiky činností. Efektivitu navržených technik následně ověřila prostřednictvím přímé práce s účastníky šetření ve dvou vybraných třídách. Na základě vyhodnocení výsledků autorka dospěla k názoru, že ne všechny aktivity, které navrhla, se daly považovat za efektivní z hlediska rozvoje komunikace, spolupráce a kreativity.

Autorka se snažila navrhnout aktivity tak, aby byly přiměřené věku a schopnostem žáků, aby žáky v průběhu dne provedla příběhem, který upevní jejich přátelství, pozitivně bude působit na kladné vztahy a spolupráci žáků, ukáže jim nové způsoby tvoření, které z běžné hodiny výtvarné výchovy nezažijí, nicméně na základě pozorování a zhodnocení autorčina záměru na zapojování žáků do aktivit působilo mnoho dalších vnějších i vnitřních vlivů, a ne vždy se ve všech navržených aktivitách podařilo naladit žáky na tvorbu s pozitivním vztahem k jazyku a spolupráci. Proces tvorby a spolupráce se odvíjel i z již vytvořeného vztahu mezi jednotlivci, určitý vliv mělo i prostředí školní učebny. Z předchozí domluvy, realizace původně měla probíhat v prostředí tělocvičny, sice také na území školy, ale dle mého názoru v odlehčeném prostředí, z organizačních důvodů školy se ale realizace konala v učebně, která byla po celý den vyhrazená pro tuto činnost.

Autorka si pro svou realizaci aktivit všechny potřebné pomůcky obstarala a hodnotí koneckonců navrženou metodiku jako zdařilou, individuální rozdíly mezi žáky však mají obrovský vliv na celkovém zhodnocení cílů a pocitů z realizace jak samotné autory, tak účastníků.

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Palečková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, PhD.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Využití výtvarných a dramatických technik pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické
Název v angličtině:	Using art and drama techniques to develop communication in primary school speech therapy
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce se zabývá problematikou žáků s narušenou komunikační schopností a vybranými expresivními přístupy při rozvoji komunikace. Práce je zpracovaná ve formě kreativního projektu. Součástí je metodika výtvarných a dramatických technik, které jsou ověřeny ve vybraných třídách základní školy logopedické. Cílem práce bylo navrhnout a ověřit efektivitu těchto technik ve vybraných deficitech žáků s narušenou komunikační schopností. Součástí práce bylo vést žáky ke kreativnímu myšlení, ke spolupráci a k projevům verbální i neverbální komunikace. Teoretická práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. V první kapitole je definována logopedická problematika, jakou roli v našich životech hraje řeč a komunikace, některé příklady narušené komunikační schopnosti. Ve druhé kapitole se práce zabývá možností podpory žáků a v neposlední řadě zmiňuje koncepty dramiky a dramaterapie, artefilitiky a arteterapie a s nimi související pojmy. V praktické části je popsána metodologie práce, v počáteční fázi je důležité popsat záměr práce, stanovit si cíl a výzkumné otázky. Počáteční fáze obsahuje taktéž návrh metodiky. Ve druhé fázi praktické části je navržený koncept</p>

	<p>realizován ve dvou třídách základní školy logopedické prostřednictvím přímé práce s účastníky. Závěrečná fáze je věnována vyhodnocení, lze obecně říct, že komunikace a spolupráce v mezilidských vztazích jde ruku v ruce a je třeba se v nich neustále zlepšovat.</p>
Klíčová slova:	<p>komunikace, školství, narušená komunikační schopnost, expresivně intervenční přístup, arteterapie</p>
Anotace v angličtině:	<p>This bachelor thesis deals with the issue of students with impaired communication skills and selected expressive approaches in the development of communication. The thesis is developed in the form of a creative project and forms a methodology of artistic and dramatic techniques that are tested in selected classes of a speech therapy primary school. The aim of the work was to propose and verify the effectiveness of these techniques in selected deficits of students with impaired communication skills. Part of the work was to guide pupils to think creatively, to cooperate and to express verbal and non-verbal communication. The theoretical work is divided into three main chapters. The first chapter defines speech therapy, what role speech and communication plays in our lives, some examples of impaired communication skills. In the second chapter, the thesis discusses the possibility of supporting pupils and last but not least, it mentions the concepts of drama and drama therapy, art therapy and the related terms. In the practical section the methodology of the thesis is described, at the initial stage it is important to describe the purpose of the thesis, to set the aim and research questions. The initial phase also includes the design of the methodology. In the second phase of the practical part, the proposed concept is implemented in two classes of a speech therapy primary school through direct work with the participants. The final phase is devoted to the evaluation, it can generally be said that communication and</p>

	cooperation in interpersonal relationships go hand in hand and it is needy to be continuously improved in that.
Klíčová slova v angličtině:	communication, education, communication impairment, expressive intervention approach, art therapy
Přílohy vázané k práci:	Průvodní dopis a souhlas rodičů, fotografie z realizace projektu, vzor zpětné vazby, zpětná vazba žáků
Jazyk práce:	Čeština
Rozsah práce:	59 s.

Index

Bartoňová, 16
Bendová, 12, 13
Brozdová, 15
Campbell, 18, 23
Exler, 20
Fraser, 12
Gavora, 26
Housarová, 15
Jucovičová, 13
Kejklíčková, 9, 10
Klenková, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16
Koukolík, 10
Kratochvíl, 23
Lechta, 12
Machková, 22
Neubauer, 14
Polínek, 18
Potměšilová, 18, 19, 21
Slavík, 18, 19, 20, 21
Slavíková, 18, 21
Šobáňová, 18, 19
Vágnerová, 10, 11, 14
Valenta, 21, 22, 23
Vaňková, 16
Vejrostová, 21
Vítková, 14, 16

Seznam použitých knižních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. (2010). Podmínky inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Pipeková a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

BENDOVIÁ, P. (2011) *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BROZDOVIÁ, J. (2015). Expresivní techniky. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. In Vrbová a kol. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4676-9.

CAMPBELL, J. (1998). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. 2. vydání. Přeložila Michaela ŠÁROVIÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-428-1.

EXLER, P. (2015) *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

FRASER, M. (2011) *Svépomocný program při koktavosti: informace, zásady, postupy*. 3. vydání. Přeložil A. PEUTELSCHMIEDOVÁ. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-899-9.

GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN: 80-85931-79-6.

HOUSAROVÁ, B. (2015). Exekutivní funkce. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. In Vrbová a kol. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4676-9.

JUCOVIČOVÁ, D. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KEJKLIČKOVÁ, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, J. (2000). *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. 1. vydání. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-91-5.

- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. (1998). Logopedie. In Pipeková a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-65-6.
- LECHTA, V., (ed.). (2010). *Koktavost. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MACHKOVÁ, E. (2011) *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250-0.
- NEUBAUER, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- POLÍNEK, M. D. (2015) *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4842-8.
- POTMĚŠILOVÁ, P. (2014). Arteterapie. In MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024741727.
- POTMĚŠILOVÁ, P. (2013). *Arteterapie a artefiletika*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-244-3683-8.
- SLAVÍK, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., V. CHRZ a S. ŠTECH. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SLAVÍK, J. a P. WAWROSZ. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ, V., J. SLAVÍK a S. ELIÁŠOVÁ. (2019) *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1557-8.

ŠOBÁŇOVÁ, P. (2019) *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5561-7.

ŠOBÁŇOVÁ P. a kol. (2015). Uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4506-9.

VALENTA, M. (2006). *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1358-2.

VALENTA, M. (2021). *Dramaterapie*. 5. vydání, v Portále první, přepracované a doplněné. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1715-2.

VÁGNEROVÁ, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vydání. Praha. ISBN 978-80-262-0696-5.

VEJROSTOVÁ, K. (2015). Světlo-tma. Digitální fotografie a jiné digitální technologie jako prostředek výtvarné edukace ve vybraných výtvarných projektech. In Sosna a kol. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4506-9.

VÍTKOVÁ, M., (ed.). (2010). Specifika realizace inkluzivní edukace v České republice. In Lechta (ed). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

MŠMT ČR. (2021) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Poslední revize 1. 9. 2021. [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: [RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - edu.cz](https://www.mpsv.cz/rvp-zv)

PUNTOMARINERO. (2020) *Monotyp - co to je? Vlastnosti netradičních výkresových technik*. [online]. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: [Monotyp - co to je? Vlastnosti netradičních výkresových technik \(puntomarinerocom\)](https://www.puntomarinerocom.com/)

British Association for Dramatherapists. (2020) *What is Dramatherapy*. [online]. Velká Británie: Copyright. [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: [BADth :: What is Dramatherapy?](https://www.badth.org.uk/what-is-dramatherapy/)

ZŠ Logopedická. (2022). Olomouc: Copyright. [cit. 2022-12-25]. Dostupné z: <https://logopaed.cz/zs-logopedicka/>

Seznam příloh

Příloha 1: PRŮVODNÍ DOPIS A SOUHLAS RODIČŮ	61
Příloha 2: FOTOGRAFIE Z REALIZACE PROJEKTU	63
Příloha 3: VZOR ZPĚTNÉ VAZBY	70
Příloha 4: ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮ	73

Přílohy

Příloha 1: PRŮVODNÍ DOPIS A SOUHLAS RODIČŮ

Průvodní dopis pro rodiče

Vážená paní, vážený pane, jmenuji se Kristýna Palečková a jsem studentkou 3. ročníku pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci – oboru Speciální pedagogika pro 2. st. ZŠ a SŠ v kombinaci s Výtvarnou tvorbou se zaměřením na vzdělávání.

Svou bakalářskou práci zaměřuji na rozvoj sociálních dovedností, podporu komunikace, kreativního myšlení, porozumění, schopnost vyjádření přání nebo fantazijních představ u žáků s narušenou komunikačními schopnostmi, proto se obracím na Vás rodiče s prosbou o účast Vašeho dítěte, které navštěvuje ZŠ logopedickou, na mém kreativním projektu.

Mým záměrem je navrhnout a ověřit dramatické a výtvarné aktivity a techniky pro rozvoj komunikace na ZŠ logopedické ve vybraných třídách.

Součástí bude pořizování fotografií průběhu a finálních výtvorů žáků. Budeme tvořit, hodně si povídat, pracovat s textem či obrázky. Fotografie budou sloužit jako dokumentace, případně jako pomůcka pro tvorbu příběhů a reflexi své práce.

Výzkum bude probíhat v období červen 2022 – duben 2023.

Účast je zcela anonymní a získaná data budou využita pouze pro účely mé bakalářské práce.

Budu velmi ráda, pokud budu moci spolupracovat s Vaším dítětem a školou, ve které se Vaše dítě vzdělává.

Jestliže budete mít na mě jakékoliv dotazy či otázky v průběhu i po realizaci, můžete mne kontaktovat na e-mail: kristyna.paleckova01@upol.cz či tel.: 739189789

Budu se těšit na vzájemnou spolupráci.

S pozdravem

Kristýna Palečková

Informovaný souhlas

Název práce: Využití výtvarných a dramatických technik k rozvoji komunikace na ZŠ logopedické

Období realizace: červen 2022 – duben 2022

Jméno řešitele projektu: Kristýna Palečková

Prohlášení:

Prohlašuji, že souhlasím s účastí mé dcery/mého syna na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o výzkumu a seznámila mne s cíli či postupy, které budou při výzkumu používány.

Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou zpracovány anonymně a použity pouze pro účely praktické části bakalářské práce, a že výsledky projektu mohou být anonymně publikovány.

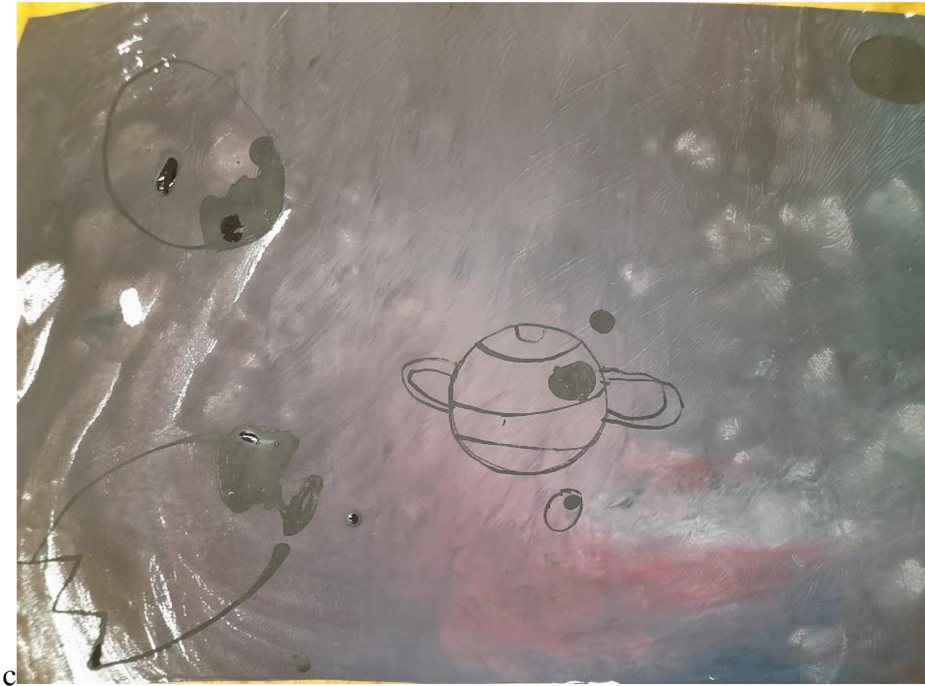
Jméno, příjmení a podpis účastníka projektu (zákonného zástupce):

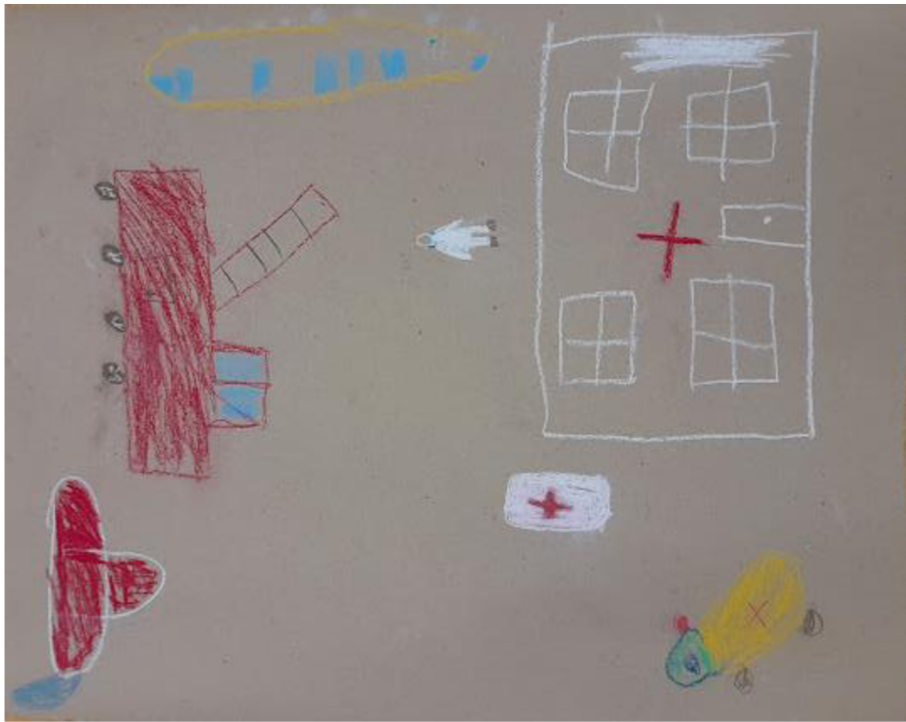
V _____ dne: _____

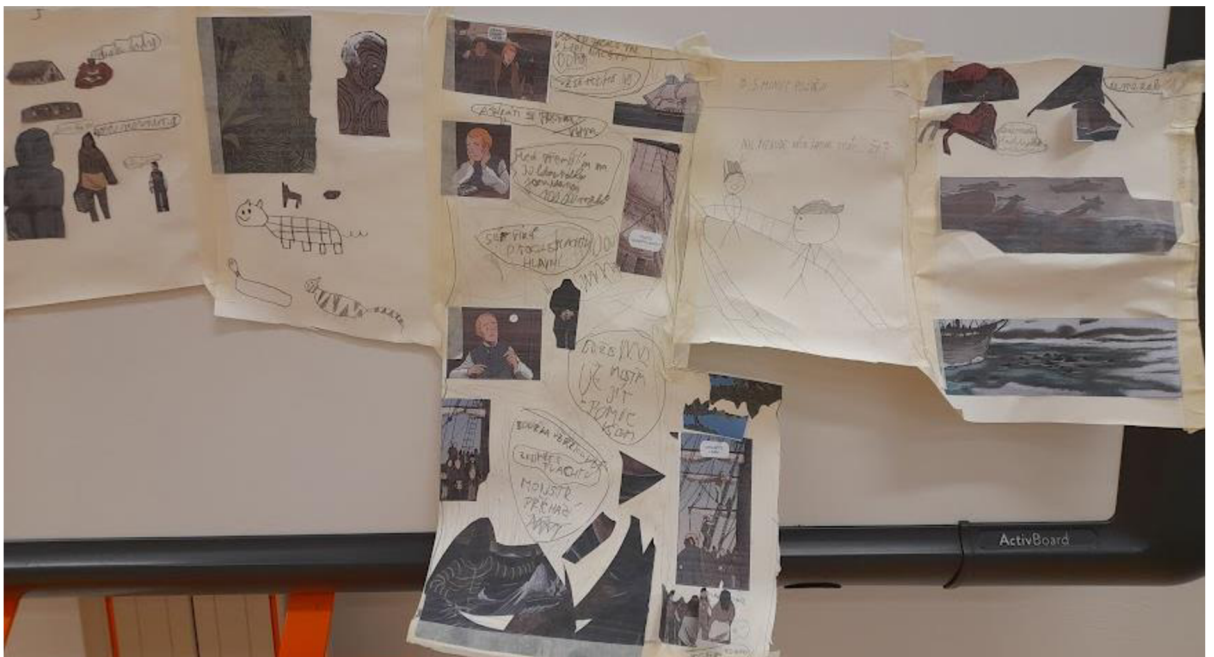
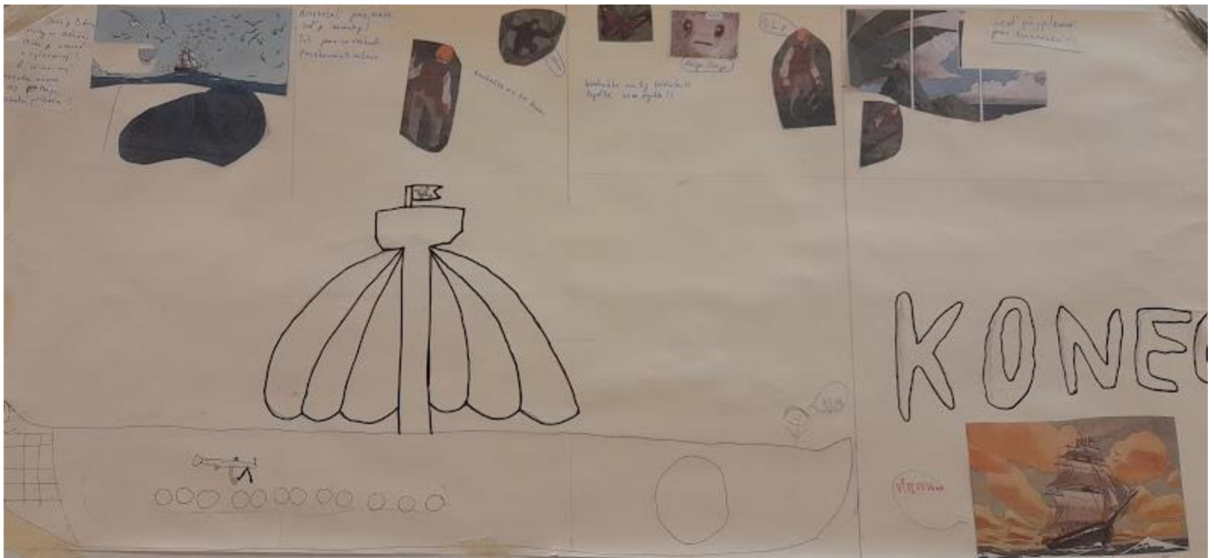
Příloha 2: FOTOGRAFIE Z REALIZACE PROJEKTU

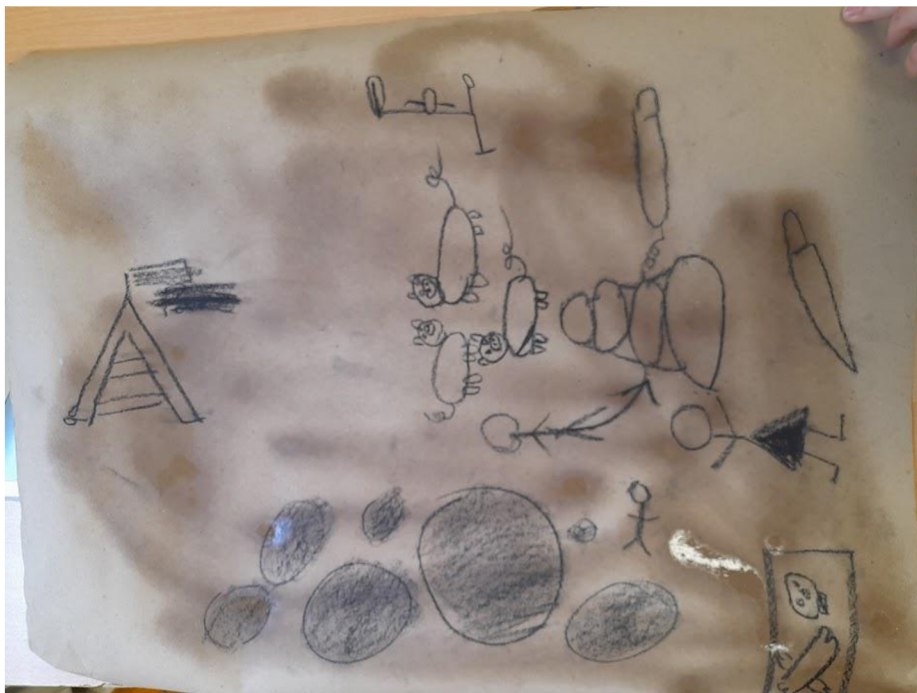


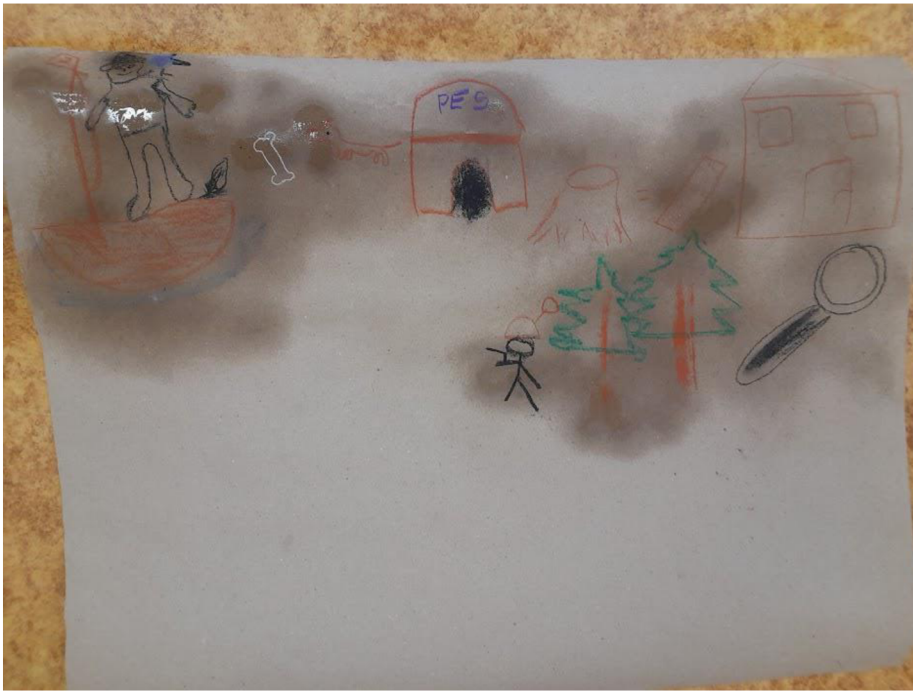


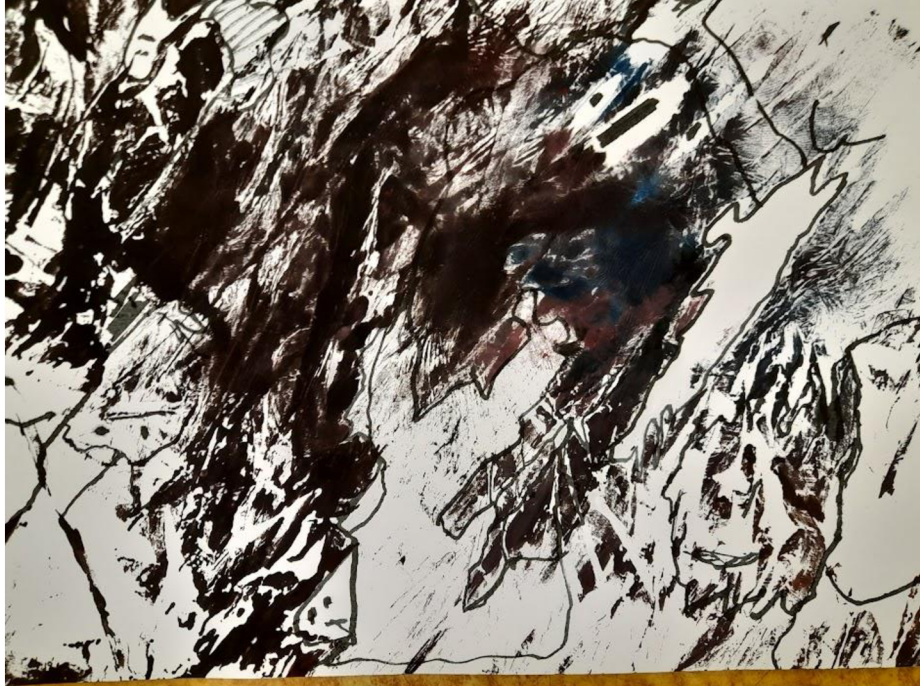














Příloha 3: VZOR ZPĚTNÉ VAZBY

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo?

Co Ti naopak dělalo největší potíže?

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe?

.....

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce?

.....

Příloha 4: ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮ

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *kreslení na síma záchrona*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *dělení úkolů krmiška*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe?

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *že byla skvělá, že jí děkuji a přije jí, ať se jí daří.*

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *rychlý průběh*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *spolupráce*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *ne*

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *ne*

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *hra na divadlo*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *uvolnění střihu na scéně*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *opětelné barvy*

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *Byl to s námi krásný den*

a díkymu se jako kdy jindy dalo

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *vše*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *nevím*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *více více času na vyprávění*

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *více dohled lektorka*

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

KRESLIT
NOHATA

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *hru a všechna*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *dělat komedii*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *nic*

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce?

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? X

Co Ti naopak dělalo největší potíže? z není třeba

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? zlepšovat

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce?

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

<u>Lektorka:</u>					
mluvila jasně a srozumitelně	(1)	2	3	4	(5)
zapojovala všechny do dění ve skupině	(1)	2	3	4	(5)
organizovala pauzy dle našich potřeb	(1)	2	3	4	(5)
měla k nám rovnocenný přístup	(1)	2	3	4	(5)
byla ochotna pomoci v případě potřeby	(1)	2	3	4	(5)
<u>Aktivity:</u>					
Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	(1)	2	3	4	(5)
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	(1)	2	3	4	(5)
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	(1)	2	3	4	(5)
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	(1)	2	3	4	(5)
Naučil/a jsem se něco nového.	(1)	2	3	4	(5)
<u>Komunikace se spolužáky:</u>					
Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	(1)	2	3	4	(5)
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	(1)	2	3	4	(5)
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	(1)	2	3	4	(5)
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	(1)	2	3	4	(5)

Co se Ti nejvíce líbilo? *nic*.....

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *nic*.....

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *nic Lepší UČ jsem*.....

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *ne*.....

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnilly.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

- Co se Ti nejvíce líbilo? *barami*
- Co Ti naopak dělalo největší potíže? *maté. Medáři svítal na abstrahu*
- Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *více práce (malování)*
- Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *ne*

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? NWM

Co Ti naopak dělalo největší potíže? NWM

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? NWM

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? NF

Ohodnot' „výtvarně-dramatický“ den

Rozhodni v následujících tvrzeních, zda s nimi souhlasíš a zakroužkuj číslici na stupnici 1 – 5
(1 nesouhlasím, 2 spíše nesouhlasím, 3 nevím, 4 spíše souhlasím, 5 souhlasím).

Lektorka:

mluvila jasně a srozumitelně	1	2	3	4	5
zapojovala všechny do dění ve skupině	1	2	3	4	5
organizovala pauzy dle našich potřeb	1	2	3	4	5
měla k nám rovnocenný přístup	1	2	3	4	5
byla ochotna pomoci v případě potřeby	1	2	3	4	5

Aktivity:

Mohl/a jsem vnést do aktivit vlastní názor.	1	2	3	4	5
Zapojoval/a jsem se do aktivit dostatečně.	1	2	3	4	5
Výtvarné aktivity pro mě byly relaxační.	1	2	3	4	5
Dramatické aktivity pro mě byly uvolňující.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se něco nového.	1	2	3	4	5

Komunikace se spolužáky:

Myslím, že jsme si dobře rozdělili role.	1	2	3	4	5
Myslím, že se naše vztahy upevnily.	1	2	3	4	5
Cítil/a jsem se dobře se spolužáky.	1	2	3	4	5
Naučil/a jsem se od nich něco, co jsem nevěděl/a.	1	2	3	4	5

Co se Ti nejvíce líbilo? *bylo mě nejvíce malování, třeba mylovací prášek*

Co Ti naopak dělalo největší potíže? *vzhledat v tom obrázku nějakou příšeru a tak*

Je něco, co Ti chybělo a šlo by udělat lépe? *Ne, nic mi nechybělo*

Je ještě něco, co bys chtěl/a sdělit lektorce? *bylo to s ní fajn, bylo to hezky strávené ráno a dopoledne*