



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Mirka KOLLNEROVÁ

Speciální pedagogika

Teatroterapeutický projekt na základní škole speciální

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

OLOMOUC 2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literatury, ze kterých jsem čerpala.

V Brně dne.....

Podpis.....

Děkuji Mgr. Martinovi Dominikovi Polínkovi, Ph.D. za odborné vedení při sestavování bakalářské práce a cenné rady a připomínky, kterými přispěl ke zdárnému dokončení mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Teatroterapie	9
1.1 Historie teatroterapie.....	10
1.2 Klientela teatroterapie	11
1.3 Cíle teatroterapie	12
1.4 Metody, přístupy a fáze teatroterapie	12
1.5 Úrovně vstupu do role.....	13
1.5.1 Simulace.....	13
1.5.2 Alterace	13
1.5.3 Charakterizace	14
2 Mentální retardace	15
2.1 Specifika osob s mentální retardací (MR)	15
2.1.1 Specifika percepce	16
2.1.2 Specifika myšlení.....	16
2.1.3 Specifika paměti	17
2.1.4 Specifika pozornosti	17
2.1.5 Specifika vůle	18
2.1.6 Specifika emocí.....	18
2.1.7 Specifika řeči	19
2.1.8 Specifika aspirace	19
2.2 Klasifikace mentální retardace.....	20
2.3 Stupně poruchy mentální retardace dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN).....	20
• F 70 Lehká mentální retardace (IQ 69 – 50).....	21
• F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35)	21
• F 72 Těžká mentální retardace (IQ 34 – 20)	21
• F 73 Hluboká mentální retardace (IQ 20 a níže)	22
• F 78 Jiná mentální retardace	22
• F 79 Nespecifikovaná mentální retardace.....	22
2.4 Základní škola speciální.....	22
2.5 Vybrané terapeuticko – formativní přístupy k jedincům s MR	23

2.5.1	Dramaterapie	24
2.5.2	Muzikoterapie	25
2.5.3	Arteterapie	26
3	Porovnání vyučování na ZŠ a na ZŠ speciální	28
3.1	Specifika vyučování na ZŠ speciální	28
3.2	Specifika vyučování na ZŠ (1. stupeň)	30
4	Dramatická výchova	32
4.1	Zásady pro práci s dětmi	33
4.2	Hra	34
4.2.1	Popis dramatických her použitých v projektu	35
4.2.1.1	„Slunce svítí na toho, kdo“	35
4.2.1.2	Dostihy	36
4.2.1.3	Spojování	36
4.2.1.4	Chodí pešek okolo	37
4.2.1.5	Mačkání papíru	37
4.2.1.6	Bon čiky bon	37
4.2.1.7	Molekuly	37
4.2.1.8	Relaxačka	38
4.2.1.9	Zvířátka v ZOO	38
4.2.1.10	Honička	38
4.2.1.11	Foták	38
4.2.1.12	Prasečí ksicht	39
4.2.1.13	Prasátko uprostřed	39
4.3	Význam divadelních projektů pro osobnost žáka	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5.	Metodika výzkumného šetření	42
5.1.	Metody výběru výzkumného souboru	42
5.2.	Metody získávání kvalitativních dat	42
5.3.	Metoda analýzy kvalitativních dat	43
6	Projekt na základní škole speciální	45
6.1.	První lekce	45
6.2.	Druhá lekce	46
6.3.	Třetí lekce	47
6.4.	Čtvrtá lekce	48

6.5.	Pátá lekce	49
6.6.	Šestá lekce.....	50
6.7.	Sedmá lekce	50
6.8.	Závěrečné vystoupení	51
6.9.	Shrnutí.....	52
7.	Projekt na Základní škole	53
7.1.	První lekce	53
7.2.	Druhá lekce	54
7.3.	Třetí lekce	55
7.4.	Čtvrtá lekce	56
7.5.	Závěrečné vystoupení	57
7.6.	Shrnutí.....	57
8.	Porovnání reakcí dětí na vybrané hry a specifika práce	59
9.	Shrnutí a interpretace výsledků šetření	60
	Závěr	61
	Seznam použité literatury a pramenů.....	62
	Seznam příloh	64

Úvod

Řekni mi a zapomenu, ukaž mi a budu si pamatovat, nech mě udělat a porozumím. (japonské přísloví)

Pojem teatroterapie můžeme vyložit jako léčba divadlem. V naší práci jsme ji aplikovali na děti, poněvadž dětský svět je protkán pestrobarevnou paletou her, divadel a fantazie, které je dobré podněcovat. Teatroterapie má velké možnosti v práci s dětmi ať už postiženými, či intaktními. Děti mohou získat větší sebevědomí, naučit se vnímat své okolí, nebát se mluvit před ostatními, prosazovat své názory a návrhy, na chvíli zapomenout na své problémy... Má však teatroterapie pro děti význam pouze zábavný, nebo i terapeutický? Jak odlišná bude práce a žáci na ZŠ speciální a běžné ZŠ?

Téma bakalářské práce jsem si vybrala na základě popudu vyzkoušet si své dovednosti a schopnosti práce s dětmi ze základní školy speciální a zkusit s nimi nacvičit divadlo. Stejný projekt jsem vytvářela i s dětmi z běžné základní školy pro srovnání práce a výsledku projektu.

Ve své bakalářské práci se zabývám významem teatroterapie, mentální retardací, srovnávám průběh a výsledek projektu na ZŠ speciální a běžné ZŠ. Chci poukázat na význam projektů a her na rozvoj dítěte a to nejenom teoretickou analýzou, ale také uvedením a reflexí projektů v empirické části.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zabýváme čtyřmi nejzásadnějšími okruhy. První okruh se věnuje teatroterapii a její historii, klientele, cílům... Chceme zde poukázat na důležitost teatroterapie v terapeuticko – formativním procesu.

Druhý okruh se zabývá mentální retardací. Tato kapitola je zde zmíněna z toho důvodu, že v praktické části je projekt realizován právě s žáky s mentálním postižením. Pro práci s těmito dětmi je pro nás důležité znát jejich specifika a mít možnost připravit se na jejich reakce.

Třetí okruh je o porovnání ZŠ speciální a ZŠ. Tato část je jakousi podporou druhého okruhu a její rozšíření. Zároveň je pro nás důležité uvědomit si rozdíly mezi prací na ZŠ speciální a ZŠ.

Poslední čtvrtý okruh se orientuje na dramatickou výchovu - její definování a popsání. Zároveň v jedné z podkapitol uvádíme popis jednotlivých dramických her, které jsme později užili při realizaci projektu.

1 Teatroterapie

Teatroterapie je jedna z expresivních metod terapeuticko – formativního přístupu. Přesně ji definovat je však obtížné. Na rozdíl od dalších expresivních metod nás více zajímá konečný výstup, než samotný léčebný proces. Neboli teatroterapie od počátku směřuje k divadelnímu tvaru a jeho následné interpretaci před diváky. (Polínek, 2006)

Teatroterapii můžeme považovat za projektovou metodu, neboť se skládá z nastudování jednotlivých divadelních her. Tyto projekty pak mají své specifické fáze – dramatizace – zkoušení – tvorba kulis a kostýmů – premiéra – jednotlivé reprízy. Každá z fází má svá specifika odvislá od cílů, podmínek teatroterapeutické práce a samozřejmě také od charakteru postižení aktérů. Například u herců s mentální postižením se často vynechává fáze úpravy dramatizace divadelní hry, často se úplně vynechávají čtené zkoušky, pracuje se více nonverbálními expresivními prostředky apod. „Na druhé straně není teatroterapie jen jakousi netradiční přípravou amatérského, či profesionálního divadelního představení, základním cílem této disciplíny, jak již její název napovídá, je léčba – terapie, která se uskutečňuje právě procesem přípravy a následnou prezentací divadelního představení.“ (Polínek, 2006, s. 11). Teatroterapie se zúčastňují jedinci převážně s handicapem (nevidomí, neslyšící, mentálně retardovaní, tělesně postižení, psychicky postižení atd.) a odborníci (terapeuté, speciální pedagogové, režiséři, profesionální herci...) Nesmíme však zapomenout, že divadlo má složitý proces přípravy, a proto nejde jen o statut herce, ale i dramaturga, scénáristy, skladatele, hudebníky, osvětlovače, zvukaře, garderobiéra... Bylo by však chybné zaměňovat teatroterapii např. s besídkou dětí s postižením. (Polínek, 2006)

1.1 Historie teatroterapie

Teatroterapie není novodobým produktem. Již v období starověkého Řecka doporučoval známý lékař Hippokrates svým pacientům procházení se v olivových hájích a působil na ně mluveným slovem. Domníval se, že divadlo má v sobě velikou moc katarze. V současnosti je teatroterapie jako vědecký obor uskutečňována hlavně v práci praktické. Tím rozumíme v procesu a realizování divadelního představení hraných herci s postižením, kdy jsou uplatněny poznatky ze speciální pedagogiky, psychiatrie, psychologie, terapie... Teatroterapie je velmi mladým odvětvím paradivadelních systémů terapeutické povahy. Objevuje se koncem 70. a začátkem 80. let 20. století v Evropě. Laicky by se dalo říci, že jde o léčbu pomocí divadla. Jako první podnět k zabývání se blíže teatroterapií by se dal označit australský film „Stepping Out“, který dokumentoval proces vytváření a samotnou realizaci hry *Madame Butterfly*, kterou připravovalo divadlo mentálně postižených herců. Představení se konalo v budově opery v Sydney. „Objevil se nejen nový přístup k postiženým, který zcela rezonoval s duchem rozvíjejícího se procesu emancipace a integrace postižených, ale – aniž by to dříve někdo tušil – objevil se současně i nový druh divadla, který se od své klasické podoby liší přinejmenším stejně významně (zvláště v případě mentálně postižených herců), jako se od něj odlišuje dětské divadlo.“ (Valenta, 2007, s.17,a)

V polovině 80. let existují divadelní soubory herců s postižením a to v Anglii, Francii, Španělsku, Belgii a Nizozemí. Některé soubory se částečně, nebo úplně profesionalizují, jiné jsou součástí speciálního zařízení (např. psychiatrické léčebny). Polínek (2006) se zmiňuje o vzniku nového druhu umění – Art Brut, kdy je umělecká činnost postižených chápána jako specifický druh umění. Tomu odpovídá profesionální vzdělávání a příprava jedinců s postižením. V devadesátých letech se teatroterapie dostává i na naše území. Častěji se jedná o ojedinělé projekty, ale setkáváme se i se zařízeními, které užívají teatroterapeutické práce účel-

ně. Setkáváme se i s tím, že jsou v zařízeních používány principy teatroterapie, aniž by byly chápány jako specifická terapie. (Polínek, 2006)

1.2 Klientela teatroterapie

Teatroterapie má poměrně širokou klientelu v porovnání s ostatními paradivadelními obory. Je tvořena především sluchově, tělesně a zrakově postiženými herci, ale stále více i mentálně, popř. psychicky postiženými herci. Je nutné dodat, že teatroterapie je vhodnější pro klienty s mentální retardací a klienty s tělesným postižením s lehčí až středně těžkou formou. U dalších postižení není stupeň směrodatný.

Jednou ze společností, které se zabývají teatroterapií a dramaterapií je Společnost pro hluchoslepé LORM se sídlem v Praze, které má pod svou záštitou Divadélko LORMOS.

Nelze se nezmínit o rotterdamském profesionálním divadle lidí s mentálním postižením Maatwerk. Vzniklo již roku 1987 v centru Rotterdamu. Bylo založeno umělcem Koertem Dekkerem jako specifický projekt Pameijerovy nadace (holandská organizace pečující o osoby s mentálním postižením). V současnosti je Maatwerk evropským fenoménem, který je špičku divadelního artbrutu. Maatwerk každoročně pořádá divadelní turné po evropských státech (Francie, Španělsko, Německo, Anglie, Rakousko...) s nově nastudovanou hrou. Za svou dlouholetou činnost nastudovali a odehráli 22 divadelních her (např. Scrooge, Circo di Dietro, The Camping...). Divadlo se účastní evropských i celosvětových festivalů Very Special (Theatre) Art, má svůj pravidelný pořad v holandské televizi a také natočilo několik celovečerních filmů. Herci Maatwerku hrají ve filmech holandské i zahraniční produkce (Adamsova rodina, Novemberlicht...). Je však důležité dodat, že sami svoji práci považují spíše za umění, než za terapii.

Za zmínku zajisté stojí i slovenské Divadlo z pasáže, ve kterém hrají herci s mentálním postižením.

K teatroterapii mají profesně nejbližší speciální pedagogové a další pedagogové, kteří se zajímají o dramatickou a divadelní tvorbu.

1.3 Cíle teatroterapie

Na cíl teatroterapie můžeme pohlížet ze dvou hledisek a to z hlediska terapeutického (je důležitější) a z hlediska uměleckého. Tím se liší od dalších kreativních terapií. Využívá umělecké prostředky nejen k terapeutickým účelům, ale zároveň má umělecký záměr. „ Výstupem teatroterapie je určitý divadelní tvar, který je zpravidla prezentován veřejnosti, případně specifické skupině diváků, to jej zavazuje k určité umělecké úrovni, i když je pravdou, že tento závazek není nejpřednější.“ (Polínek, 2006, s.12)

1.4 Metody, přístupy a fáze teatroterapie

Metody teatroterapie vychází z dramatické výchovy, dramaturgie, dramatizace, principů režie a z hraničních oborů (dramaterapie, psychologie, speciální pedagogiky...). Polínek (2006, s. 15) rozděluje režijní vedení teatroterapeutů na dva přístupy:

- **Direktivní typ** – pevné režijní vedení, apel na disciplínu, menší prostor pro improvizaci, většinou sám terapeut vybírá a upravuje divadelní hru, využívají se více prostředky vycházející z profesionálního divadla, větší důraz na celkový výsledek.
- **Liberální typ** – dává velký prostor k participaci aktérů při výběru, úpravě a studování divadelní hry, více pracuje s improvizací a spontaneitou, využívají se více prostředky vycházející z kreativních terapií a dramiky, důraz spíše na přípravnou fázi než na konečný tvar.
- **Demokratický typ** – hraniční typ mezi výše zmíněnými typy.

Fáze projektu dělíme na:

- Výběr a úpravu divadelní hry.

- Rozbor a studium textu hry.
- Převod hry do jevištní podoby.
- Veřejná divadelní produkce (představení). (Polínek, 2006)

1.5 Úrovně vstupu do role

Teatroterapie přejímá z teorie dramatické výchovy obecný rolový systém. Jde o vymezení úrovně, do jaké míry je klient schopen vstoupit do role. Nebo-li odproštění se od toho být sám sebou teď a tady, a stát se někým jiným, někde jinde. Tato schopnost může být omezena, nebo zne-možněna úrovní mentálního intelektu, dále obecně u klientů s malou, či přílišnou distancí.

Vstup do role rozlišujeme na 3 úrovně:

1.5.1 Simulace

Simulace znamená jen změnu daných okolností. Klient hraje sám sebe, jedná sám za sebe, vychází ze svých postojů, které uplatňuje v simulované situaci. Zároveň využívá autentického a nezměnitelného systému rolí, má stejný sociální status i pozici. „Takto může v bezpečném prostoru terapeutické skupiny konfrontovat situace, pro které v reálném prostředí nemá interiorizovaný model chování (či tento model není adekvátní dané situaci) nebo situace, které by byly zjevně nad jeho síly.“ (Valenta, 2007, s. 48) Kvalita a rozsah působících faktorů je ovlivňována terapeutem a skupinou. Terapeut musí zvládnout vytvořit podmínky pro fungování korektivní zkušenosti, což je jeden z nejdůležitějších faktorů expresivních terapií.

1.5.2 Alterace

Hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí. Roli přebírá aniž by s ní měl z reálného života osobní zkušenost. Jedinec se stává princeznou jako takovou, bez bližší charakte-

rizace, blíže určeným lovcem, diktátorem, rytířem, učitelem a podobně. „ Přestože klient hraje sebe sama v nové roli, role mu více-méně vnucuje jisté změny přinejmenším v oblasti jeho postojů a motivací.“ (Valenta, 2007, s. 48) Nejčastěji se využívá modelu „nejá“ (tzn. já v nové roli) v běžné, tedy „nesimulované“ situaci jakoby přenesené z reálného života. Díky alteraci získává klient náhled, nové zpětné vazby a adekvátní vzor chování a prožívání.

1.5.3 Charakterizace

Charakterizace se blíží herectví, neboť jedinec vybavuje postavu danými individuálními vlastnostmi, reakcemi, jednáním. Mezi alternací a charakterizací je celá škála přechodových stupňů, daných zejména volbou osobních charakteristik. Ty mohou být odvíjeny od určité situace, klient si je dotváří sám, či jsou dány zvenčí. Ovšem úrovně charakterizace většinou dokáže jen herec v divadelním slova smyslu. „Herec přejímá nejen vnější atributy role (postavy, charakter), ale ztotožňuje se s ní i vnitřně, tj. přestává být sám sebou a jedná (dle Stanislavského i prožívá) ve smyslu hrané postavy, takže dochází ke ztotožnění herce s postavou (jednám a cítím jako Hamlet, protože teď a tady jsem Hamlet).“ (Valenta, 2007, s. 49)

Teatroterapeutičtí klienti dosahují většinou úrovně simulace až alterace (dle stupně a charakteru postižení). Někteří jedinci však nedosáhnou ani roviny simulace (např. klienti s pervazivní vývojovou poruchou), a to proto, že nedokáží akceptovat princip jakoby. (Valenta, 2007)

2 Mentální retardace

Mentální retardace je nejfrekventovanější poruchou, na kterou je celkově zaměřena speciálně pedagogická péče. Dle statistických údajů žije v České republice přibližně 300 000 osob s mentálním postižením. Pojem mentální retardace můžeme volně přeložit jako opoždění duševního vývoje člověka. Odborníci v oblasti psychopedie tento pojem v současné době vymezují celou řadou definic, které však mají vždy společné zaměření na celkové snížení intelektových schopností jedince, popř. jeho schopnosti adaptace na prostředí. Mentální retardaci lze tedy definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií. (Valenta, Müller, 2007).

Termín „mentální retardace“ navozuje představu určité dočasnosti opožďování ve vývoji, napomáhá k překonávání názorů na zvládnutí tohoto handicapu, naznačuje relativnost a plynulost opožďování, a zejména na rodiče dětí působí více optimisticky než termín „postižení“, který vyvolává pocit trvalosti a nezměnitelnosti stavu dítěte. V současné době je v odborné literatuře rozpor mezi pojmy „mentální retardace“ a „mentální postižení“. Někdo tyto termíny chápe jako synonyma. Vnímejme však „mentální retardaci“ jako pojem užší a „mentální postižení“ jako pojem širší. Současně se ale označení „mentálně postižený“ či „mentálně retardovaný“ člověk považuje za neetické.

2.1 Specifika osob s mentální retardací (MR)

U mentálního postižení se nejedná pouze o časové opoždění duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Nelze proto hovořit o jedinci s mentálním postižením jako o mladším „normálním“ jedinci, protože ve vývoji dochází jak ke kvalitativním, tak i kvantitativním odlišnostem. Společnou charakteristikou lidí s mentální retardací je skuteč-

nost, že jde o lidi, kteří jsou v mimořádné míře ohroženi tím, že nedokážou využívat funkce mezilidské komunikace. Zaměřme se nyní na kognitivní proces z hlediska psychických funkcí.

2.1.1 Specifika percepce

Vnímání je psychický proces, kterým poznáváme to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány. Jedná se o bezprostřední výběrové poznání, které je založené na zkušenosti. Obsahem vnímání jsou vjemy, počitky a představy. Proces vytváření zkušeností je u mentálně postižených dětí pomalejší a probíhá s určitými odchylkami, oproti procesu u intaktních dětí. Rubinštejnová (in Valenta, 2007) uvádí následující specifika:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání,
- nediferencovanost počitků a vjemů,
- inaktivita vnímání,
- nedostatečné prostorové vnímání,
- snížená citlivost hmatových vjemů,
- nedostatečný proces analýzy v korové části proprioceptivního analyzátoru (vede ke špatné koordinaci pohybu),
- pro akustický analyzátor je typická opožděná diferenciací fonémů a jejich zkreslení,
- nedokonalé vnímání času a prostoru.

2.1.2 Specifika myšlení

Vše nejde poznat pomocí smyslů, některé skutečnosti musíme poznávat zprostředkovaně – myšlením. U jedinců s mentálním postižením je myšlení určováno nadměrnou konkrétností a nepřesností. Myšlenkové operace (srovnávání X rozlišování, analýza X syntéza, abstrakce X konkretizace) jsou prováděny s chybami, jsou narušeny nebo jich jedinec vůbec není schopen. Za úspěšnost myšlení považujeme především dovednost žít nanejvýš samostatně. „ Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u osob s mentálním postižením často deformována. Příči-

nou toho jsou ve většině případů nedostatky v korových částech analyzátorů a v integrátoru fatických funkcí. (Valenta, Müller, 2007)

U dětí s mentální retardací jsou charakteristické i jiné zvláštnosti myšlení. (Vítková, 2004, s. 58) uvádí tyto:

1. **nedůslednost v myšlení** – projevuje se výkyvy v pozornosti, neustále kolísající tonus psychické aktivity, který znemožňuje dítěti déle a soustředěně promýšlet nějaké otázky,
2. **slabá řídící úloha myšlení** – dítě má neschopnost, v případě potřeby, použít již osvojené rozumové operace,
3. **nekritičnost myšlení** – dítě jeví neschopnost srovnávat své myšlenky a činy s požadavky objektivní reality.

2.1.3 Specifika paměti

Paměť je soubor psychických procesů umožňující zapamatování, uchování a vybavení informací. U jedinců s mentálním postižením je paměť specifická. Nové věci si jedinci osvojují velice pomalu a až po mnohačetném opakování. Situaci v této oblasti nejlépe ilustruje Sovákův (1980, s. 97) poznatek: „zatímco intaktnímu dítěti stačí podmíněný spoj jednou až dvakrát navodit, u dětí s mentální retardací je třeba reakci navozovat i 100-300x.“ Navíc bez dalšího intenzivního opakování rychle zapomínají, vědomosti neumí plně uplatnit v praxi. Nedostatky paměti jsou podmíněné narušením vyšší nervové činnosti a z důvodu rychlého vyhasínání podmíněných spojů. Zvláštnosti paměti souvisí i s velkým eidetismem představ postižených.

2.1.4 Specifika pozornosti

Pozornost je psychický stav, který zajišťuje soustředění člověka po určitou dobu na určitý jev (činnost). Lze ji dělit na záměrnou (aktivní) pozornost, která slouží k déle trvajícím činnostem s cílem řešit úkol a na pozornost bezděčnou (pasivní), která je nezávislá na úmyslu člověka a je vzbuzována změnou v prostředí. U jedinců s mentálním postižením je

charakterizována sníženou trvalostí, intenzitou a rozsahem. Zároveň je silně roztržitá.

„Schopnost udržet pozornost je ovlivněna nejen hloubkou mentálního postižení, typem, druhem, věkem klienta, momentálním rozpoložením, úrovní aspirace, typem činnosti, na kterou se má jedinec soustředit, ale také časovou křivkou dne.“ (Kozáková, 2005, s. 32)

2.1.5 Specifika vůle

Vůli můžeme charakterizovat jako cílevědomé úsilí směřující k vědomě určenému cíli. „Vůle je naučenou autoregulační schopností, která usměrňuje jednání člověka takovým způsobem, který je považován za účelný či nutný, ale není spojen s dosažením libosti, a proto by zde nestačila emoční regulace“ (Vítková, 2004, s. 302). U jedinců s MP je charakteristická impulsivnost, citová a volní labilita, dysbulie a abulie. Problémy spojené s poruchou vůle jsou součástí každodenního života MP, protože ač jedinci vědí, jak by se měli chovat a jednat, nemají potřebu to tak vykonávat.

2.1.6 Specifika emocí

Emoce je psychický jev, kterým hodnotíme to, co poznáváme a co děláme. Hodnocení se přitom řídí našimi potřebami a cíly. Funkcí emocí je vlastně základní orientace a regulace, která směřuje k adaptaci na dané podmínky.

Podle psychologie můžeme rozdělit city na:

- Vyšší – čímž je míněno uspokojování duchovních potřeb
- Nižší – rozumí se uspokojování organických potřeb

„Často bývá u jedinců s MP uváděna nevyrovnanost, emoční labilita a agresivita. Lze si pokládat otázku, zda jsou skutečně tyto charakteristiky způsobeny jen MR či podpořeny přístupem okolí, personálu, rodičů či neuspokojením lidských potřeb.“ (Kozáková, 2005, s. 33)

2.1.7 Specifika řeči

Řeč je dorozumivací prostředek související s myšlením. Můžeme ji dělit na řeč vnější, která směřuje k nějaké další osobě a na řeč vnitřní, kdy komunikuji i naslouchám pouze sama sobě. „Primárním předpokladem pro zdravý vývoj řeči dítěte je neporušený sluch a intelekt.“ (Peu-telschmiedová, 2001, s. 23) Pro jedince s MP je velice charakteristický narušený vývoj řeči, kdy nejčastěji jde o omezený vývoj. Řeč nemá u MP vedoucí úlohu při usměrňování aktivity. Chápání řeči je vyvinutější spíše než aktivní řeč. Zároveň je třeba zabývat se vlivem stupňů, forem a typů mentální retardace.

2.1.8 Specifika aspirace

Aspirace (sebehodnocení) je souhrn subjektivního mínění, které má jedinec o sobě. Jde o pocit vlastní hodnoty, který se formuje na základě vlastní zkušenosti a na základě posudků blízkých lidí. „Stabilita a reálnost aspirace je projevem duševního zdraví a pro aspirační úroveň jedinců s mentálním postižením je příznačný výkyv na jednu stranu tj. směrem k podhodnocování se (nižší aspirace) či nadhodnocování se (vyšší – ne-reálné aspirace). (Valenta, Müller, 2007)

Vítková (2004, s. 304) uvádí tyto psychické zvláštnosti osob s mentální retardací:

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků,
- snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů,
- snížená mechanická a zejména logická paměť,
- těkavost pozornosti,
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulsivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,
- citová vzrušivost,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“,

- opožděný psychosexuální vývoj,
- nerovnováha aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí.

2.2 Klasifikace mentální retardace

Klasifikace stupňů mentální retardace (MR) se v průběhu času různě mění vzhledem k měnícím se poměrům vzdělávání a civilizace. I proto se klasifikace vyznačují svou složitostí. Můžeme je rozdělit do různých kategorií.

1. Dle etiologie – rozdělujeme na vrozené (prenatální, perinatální, postnatální příčiny) a na získané,
2. dle symptomů,
3. dle vývoje,
4. dle stupně postižení (IQ) – zde rozdělujeme na:
 - lehkou mentální retardaci (69 – 50 IQ),
 - středně těžkou mentální retardaci (49 – 35 IQ),
 - těžkou mentální retardaci (34 -20 IQ),
 - hlubokou mentální retardaci (20 a méně IQ),
5. dle schopnosti vzdělávání – dělíme podle toho, na jakém typu škole se jedinec vzdělává (základní škola, praktická škola, speciální škola).

2.3 Stupně poruchy mentální retardace dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN)

V současné době platí celosvětově klasifikace mentální retardace dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (ICD-10), kterou vydala v roce 1992:

- **F 70 Lehká mentální retardace (IQ 69 – 50)**

Jedinci s lehkou mentální retardací bývají nezávislí na sebeobsluze, většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě. „Hlavní potíže se u nich obvykle projevují při teoretické práci ve škole. Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním. Lehce retardovaným dětem velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.“ (Švarcová, 2003, s. 29) Jedinci většinou navštěvují praktickou školu a poté je většinu z nich možno zaměstnat v pracích spíše manuálně založených.

- **F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35)**

Typické znaky pro středně těžkou MR jsou výrazně omezené myšlení řeč, omezení ve schopnosti sebeobsluhy, řeč je jednoduchá a obsahově chudá i v dospělosti. Edukace jedinců je omezena na trivium. „V dospělosti jsou středně retardovaní obvykle schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, jestliže úkoly jsou pečlivě strukturovány a jestliže je zajištěn odborný dohled. V dospělosti je zřídka možný úplně samostatný život. Zpravidla bývají plně mobilní a fyzicky aktivní a většina z nich prokazuje vývoj schopností k navazování kontaktu, ke komunikaci s druhými a podílí se na jednoduchých sociálních aktivitách.“ (Švarcová, 2003, s. 29)

- **F 72 Těžká mentální retardace (IQ 34 – 20)**

Pro těžkou MR je charakteristický výrazně opožděný psychomotorický vývoj, sebeobsluha je výrazně limitována, řečový vývoj zůstává na předřečové úrovni, celkové poškození centrální nervové soustavy. Jedinci se často sebepoškozují a dělají stereotypní pohyby. „I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samo-

statnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života.“ (Švarcová, 2003, s. 30)

- **F 73 Hluboká mentální retardace (IQ 20 a níže)**

Postižení jedinci mívají časté motorické a senzorické postižení, těžké neurologické poruchy, vyžadují trvalou péči v každodenních životních úkonech, komunikace je maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům. Možnosti vzdělávání a výchovy jsou velice omezené. „Lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností a postižený jedinec se může při vhodném dohledu a vedení podílet malým dílem na praktických sebeobslužných úkonech. (Švarcová, 2003, s. 31)

- **F 78 Jiná mentální retardace**

„Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvicích, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.“ (Švarcová, 2003, s. 32)

- **F 79 Nespecifikovaná mentální retardace**

Mentální retardace prokázána je, ovšem není dostatek informací pro zařazení osoby do některého z uvedených stupňů MR.

2.4 Základní škola speciální

Základní škola speciální (dříve pomocná) je nefrekventovanějším zařízením edukačního systému pro žáky s mentálním postižením. Ve třídě je malý počet žáků a ve vzdělávání se postupuje pomalejším tempem. Pedagog se věnuje individuálně každému žákovi a je možnost zajištění

asistenta pedagoga. Děti získávají znalosti ve čtení, psaní, počtech a výchovách. Učivo je zařazeno do bloku, dělené relaxačními chvilkami a hraním. Klade se důraz na pracovní výchovu i na sebeobsluhu. Při výuce se využívají speciální pomůcky, učebnice a nábytek. Zároveň školy bývají vybaveny cvičnými byty, kuchyňkami, dřevodílnami či dílnami keramickými, výtvarnými ateliéry, pozemky, zahradami atd. Někteří žáci se učí číst globální metodou (tzn., že se neučí číst jednotlivá písmena, ale současně celá slova). Hlavním cílem školy je poskytnout dětem takové dovednosti a znalosti, aby se mohly co nejvíce a co nejsamostatněji zapojit do běžného života.

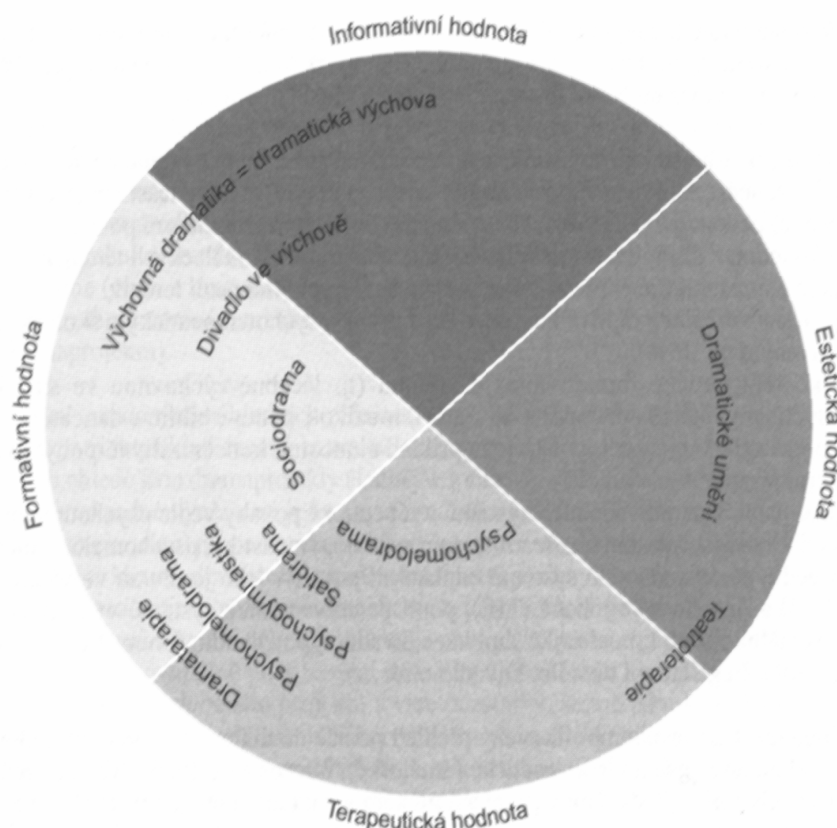
2.5 Vybrané terapeuticko – formativní přístupy k jedincům s MR

„ Terapeuticko-formativní přístupy existují jako svébytné mechanismy (opatření, postupy atp.), jež pomáhajícím profesím (zejména psychologům, psychoterapeutům, speciálním pedagogům) dosahovat u jejich klientů normy (či blížit se k normě) – a to využitelné v každodenním životě.“ (Müller, 2005, s. 59) Terapeutické metody používané ve speciální pedagogice lze rozdělit na 5 základních skupin:

- 1) terapie hrou,
- 2) pracovní terapie (činnostní terapie)
- 3) psychomotorické terapie
- 4) expresivní terapie
- 5) terapie s účastí zvířete (zooterapie)

Zaměřme se nyní na expresivní terapie (arteterapie v širším slova smyslu). Jedná se o rozšířenou skupinu terapeutických metod. Lze ji definovat jako odbornou, záměrnou a cílevědomou aplikaci uměleckých prostředků použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce či osobnostní strukturu společensky i individuálně přijatelným směrem. Expresivní terapii můžeme dělit na další jednotlivé terapie – arteterapie (v užším slova smyslu), muzikoterapie, biblioterapie, dra-

materapie, teatroterapie (viz kapitola 1), psychodrama, taneční a pohybová terapie. Uvádíme graf preference hodnot paradivadelních oborů. Pozornost věnujeme především teatroterapii, dramaterapii a výchovné dramatice.



Obr. 1 Preference hodnot paradivadelních systémů (Valenta, 2007, s. 30)

2.5.1 Dramaterapie

Valenta (2007, s. 23) 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.“

Cíle dramaterapie jsou velmi variabilní. Kalifornská dramaterapeutka R. Emunahová (in Valenta, 2007) k nespecifickým cílům řadí:

- zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence,
- získání schopnosti uvolnit se,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- změna nekonstruktivního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozvoj představivosti a koncentrace,
- posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence,
- získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.

Mezi klienty dramaterapie patří jedinci s mentálním postižením, s psychiatrickou diagnózou, mladí lidé se specifickými vývojovými poruchami chování či psychosociálně ohrožení, jedinci ohrožení či trpící sociálním vyloučením, jedinci v postpenitenciární péči, jedinci nacházející se ve výkonu trestu a gerontologičtí klienti. Mezi prostředky dramaterapie řadíme improvizaci (plánovanou, neplánovanou a nepřipravenou), mimická a řečová cvičení, dramatickou hru, verbální hru a hru v roli, scénář, práci s textem, mýty a příběhy, líčení, masky, pohyb, loutkovou a maňáskovou hru, pantomimu, hru s objekty a kresbou, simulaci a charakterizaci. Formy dramaterapie dělíme na ambulantní, klinickou, individuální, skupinové a komunity. (Valenta, Müller, 2007)

2.5.2 Muzikoterapie

„ Muzikoterapie je expresivně terapeutická metoda vymežitelná svébytným využíváním melodie, harmonie, rytmu, zvukové barvy, tempa, druhu taktu – čili základních prvků hudebního umění.“ (Müller, 2005, s. 66) Muzikoterapie se skládá ze složky receptivní (vnímání hudby) a aktivní (vyvíjení hudební aktivity). Obě tyto složky tvoří více méně kompatibilní celek. Aktivní muzikoterapie je zaměřená na vokální a instrumentální projev. Receptivní muzikoterapie se soustřeďuje na poslech re-

produkované, nebo živé hudby. Je více vhodná pro děti díky nonverbální komunikaci a přirozenému spuštění skupinové dynamiky. Hudba má vlastnosti podněcující základní psychické funkce (např. vnímání), ovlivňuje vegetativní funkce - srdeční rytmus, krevní tlak, dýchání, svalový tonus, motoriku, termoregulaci, ale na druhou stranu může být i sdělova-
telem (např. ve vztazích mezi lidmi). Muzikoterapie se používá na tera-
pii, ale i na diagnostiku. (Valenta, Müller, 2007)

2.5.3 Arteterapie

Müller (Müller, Valenta, 2007, s. 165) definuje arteterapii (v užším slova smyslu) jako záměrné upravování narušené činnosti orga-
nismu psychologickými a speciálně (léčebně) pedagogickými prostředky, jež odpovídají výtvarnému umění.

„Postupy a prostředky arteterapie a výtvarné výchovy lze využít u intaktní klientely nikoliv (pouze) k uzdravování, nikoliv (pouze) k rozvíjení jejich výtvarného talentu a k obohacování repertoáru výtvar-
ných technik, nýbrž (také) pro psychosociální rozvoj osobnosti“. (Valen-
ta, 2007, s. 26 a)

Cíle arteterapie pro potřebu mentálně postižených vidí Valenta a Müller (2007) v:

- redukci psychické tenze,
- uvolnění kreativity pro plnění dalších úkolů,
- odblokování komunikačních kanálů,
- relaxaci, odreagování se a uvolnění,
- interakci osobnostních složek,
- celkovou socializaci osobnosti,
- úpravu aspirace,
- nácvik sebereflexe, sebeovládání a vůle.

Jako pro většinu expresivních terapií je důležitější proces tvorby, než výsledek výtvarného úsilí klienta. Přesto někdy může hrát výtvarná hodnota díla terapeuticko-rehabilitační roli. Mezi přehled arteterapeutických metod a technik řadíme:

- volný výtvarný projev – pracuje se spontánností vyvolanou především hrou,
- tématický výtvarný projev – témata jsou zaměřeny na konflikt,
- výtvarný projev při hudbě – využívá hudbu k působení na psychomotoriku, dělí se na muzikomalbu a asociativní výtvarný projev,
- skupinové výtvarné činnosti – pracují se skupinovou dynamikou,
- řízený výtvarný projev – terapeut zasahuje do výtvarné činnosti klienta. (Valenta, Müller, 2007), (Müller, 2005)

3 Porovnání vyučování na ZŠ a na ZŠ speciální

Porovnání vyučování uvádíme proto, abychom s jednotlivými specifiky mohli počítat a využívat jejich klady v praktické části.

Vyučování na obou typech škol je v jistých ohledech odlišné, ale někdy je i podobné. To z hlediska materiálního zajištění (začínaje velikostí a vybavením tříd) i z hlediska přístupu k dětem. Je však nutné zdůraznit, že práce pedagogů je v obou školách vysoce náročná a je potřebné ji náležitě ocenit. Důležitou úlohu ve vzdělávacím procesu hrají i rodiče žáků. Bez jejich pomoci je velice těžké řešit různé školní problémy.

3.1 Specifika vyučování na ZŠ speciální

Rámcově vzdělávací programy (dále jen RVP) vycházejí z koncepce respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Proces vzdělávání dětí se speciálními potřebami je nutné přizpůsobovat tak, aby co nejvíc vyhovovalo dětem, jejich možnostem a potřebám. Pedagogové se mají snažit o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti dítěte, k učení, komunikaci a co největší samostatnosti. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle potřebuje nějaké další podmínky (oproti vzdělávání intaktních dětí). Pedagog má brát v ohled podmínky, které vyplývají z vývojových potřeb dětí a také ty, které jsou dány jejich speciálními potřebami. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může být personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka. (MŠMT, 2004)

Ve vztahu k druhu a stupni postižení dítěte jsou dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2004, s. 37) podmínky při vzdělávání plně vyhovující, jestliže je u dětí s mentální retardací:

- zajištěno osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení,

- jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky,
- zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení),
- počet dětí ve třídě snížen.

Dle MŠMT (2005) jsou cíle základního vzdělávání:

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě,
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Za největší výhodu považujeme malý počet žáků. S dětmi se dá pracovat individuálně, aniž by se ostatní byly bez pracovní náplně. Nemusejí si zvykat na mnoho nových lidí a při různých aktivitách se téměř vždy všichni mohou vystřídat. Třídy jsou vybaveny různými hračkami,

aby se děti měly čím zabavit o přestávkách, či při dřívějším vykonání zadaného úkolu.

Další výhodou je zajisté menší počet žáků a zaměstnanců. Pokud dítě dobře zná prostředí, učitele i další zaměstnance, stává se více sebejisté a otevřené.

3.2 Specifika vyučování na ZŠ (1. stupeň)

Z hlediska vývoje žáků je první stupeň vzdělávání významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. 1. stupeň by měl respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň učení a přizpůsobit tomu učební program. Žáci by neměli být formováni dle jednotného modelu, ale měl by se brát ohled na jejich individuální tempo, možnost nalézání a chybování, prostor na individuální projev, jistotu, sebedůvěru... Dítě by mělo získat základní návyky a dovednosti, osvojit si základní gramotnosti, utvářet si pohled na svět, získat environmentální znalosti... Pedagogové by se měli snažit vytvářet vyučovací dokumenty a materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního pracovního stylu učitele, podmínek školy, forem vyučování... Základem je však příznivá emocionální, sociální a pracovní atmosféra. „Dosud převažující snahy o výkonnost a rychlý postup v učení, založené na ustáleném modelu vyučovací hodiny, na předávání hotových poznatků, na vynucené kázni, na vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých, na dominantním postavení učitele, na neustálém vedení a přílišném ochraňování žáků musí být nahrazeny větším důrazem na činnostní učení (včetně rehabilitace hry a herních činností), na kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy s důrazem na činnosti v přírodním prostředí, které žákovi umožňují získat zážitky a zkušenosti, jež nemohou být předány jinou cestou, na variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají, na komunikaci a spolupráci mezi žáky i mezi žáky a učitelem, na konkrétní dílčí úkoly, odpovídající možnostem žáků, na pomoc a podporu při řešení problémů i na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů.“ (MŠMT, 2001, s. 48)

Pro žáky je důležitá pozitivní pracovní atmosféra, dobrý vztah mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který bychom mohli charakterizovat jako bezpečný a jistý. Žáci by měli být postupně schopni vzájemného hodnocení i sebehodnocení. Velmi důležitá je spolupráce s rodiči žáků, kteří mají v tomto období na děti největší vliv a mohou pomoci při řešení různých obtíží v průběhu vzdělávání. Dále je vhodná spolupráce s učiteli 2. stupně při vytváření vhodného klimatu školy. (MŠMT, 2001)

4 Dramatická výchova

Dramatická výchova je systém sociálně uměleckého učení zacílený na osobnostní a umělecký rozvoj. Název dramatická výchova (též výchovná dramatika, tvořivá dramatika, výchovné drama, dramika apod.) napovídá, že se jedná o formativní pedagogický obor. Vzniká prostřednictvím dramatických prvků a postupů dramatického umění jako hlavní cíl maximálně možné kultivace a všestranného rozvoje osobnosti žáka. Dramatická výchova je zkoumána pomocí pedagogických výzkumných metod a postupů. Proces práce může získat podobu divadelního představení, přesto je nejdůležitější samotný proces.

(Valenta, 1997)

Definovat dramatickou výchovu je poměrně složité a autoři se nemohou shodnout. Pro příklad si vezměme definici Evy Machkové (1998, s. 32) „Dramatická výchova je učení zkušeností, to je jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“ Zatímco Josef Valenta (1997, s. 27) píše, že „dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“

Proces dramatické výchovy se skládá ze cvičení, které rozvíjí jednotlivé stránky osobnosti, sociálního rozvoje, etického a estetického rozvoje, ale nejdůležitější složkou hraní v rolích. Je nutné všechny složky sledovat souběžně, neoddělovat je a žádnou neopomíjet.

Dramatická výchova se může stát i specifickým prostředkem reedukace, nápravy a speciálně pedagogické péče (viz dramaterapie, teatroterapie...). Je široce využívána ve školní práci a to ve výuce jednotlivých předmětů i jako předmět samotný. Dále je využívána v mimoškolní výchově, a to nejvíce jako prostředek sloužící k směřování k divadlu (dramatické kroužky, základní umělecké školy...). Dramatická výchova je

braná jako syntetické umění (zahrnuje nejen složku divadelní, ale i výtvarnou, hudební, literární atd.) a má velký vliv na rozvoj tvořivosti. „Podíl hry v roli jako nejvlastnějšího divadelního prostředku však pozvolna stoupá a tato tendence je žádoucí, neboť sleduje skutečně komplexní rozvoj žáka (v rovině např. tvořivosti pak přináší hra v roli důraz nejen na tvořivost uměleckou či estetickou, ale též kupř. sociální).“ (Valenta, 1997, s. 28)

Cíle dramatické výchovy jsou velmi široké – od rozvoje schopnosti koncentrace až po řešení globálních otázek. K tomu využívá funkčních prvků divadla, parativadelních systémů, inscenační metody, simulační hry, psychodramatu, sociodramatu, sociálně psychologického výcviku a osobnostní a sociální výchovy. (Valenta, 1997)

Principy dramatické výchovy dělí Machková na všeobecné (zkušenost, prožívání, hra a tvořivost) a na specifické (princip partnerství, fikci, hru v roli, improvizaci a další). (Machková, 2004)

4.1 Zásady pro práci s dětmi

Před samotným začátkem realizování projektů by si každý pedagog měl uvědomit některé z důležitých zásad pro práci s dětmi. Pokud tyto zásady nejsou dodržovány, projekt se jen stěží povede. Budínská (1992) uvádí 8 nejzákladnějších pravidel:

1. Snažit se dívat na společnou práci dětskýma očima. Neznamená to, abychom se chovali infantilně, ale abychom se snažili prožívat podobné pocity a nadšení ve hře, stejně jako děti.
2. Snažit se být ke všem objektivní. Každý k někomu chová sympatie, či antipatie, je však důležité naučit se tyto projevy potlačit a být ke všem stejně spravedlivý.
3. Je nutné vytvořit si ve skupině vzájemnou důvěru. Bez ní se jen málokdo otevře. Tím si zajišťujeme i toleranci a spolupráci mezi dětmi samotnými a námi.
4. Velmi důležitá je správná motivace. Pokud je z nás samotných poznat, že nás práce nebaví, nelze od dětí očekávat nadšení a že se

- do práce pustí s chutí. Je nutné děti zaujmout a opakovaně přitahovat jejich pozornost. Ať už pohybem, intonací nebo silou hlasu.
5. Na začátku je nevyhnutelné stanovení pravidel. V pozdější práci se nám pravidla stávají velkým pomocníkem a i dětem tím stanovujeme přesné hranice. Pokud je poruší, musí vždy dítě vědět, co jej čeká (trest, vyloučení...)
 6. Je dobré děti chválit a povzbuzovat. A když už nelze pochválit výsledek, pochvalme alespoň snahu. Dítě tím získá kladnou odezvu a tím i motivaci k další práci. Proto je nutné všimnout si projevů každého dítěte.
 7. Naučme se odhadnout ten okamžik, kdy se při hře mění zájem v únavu a nudu. Tzn. skončit každou činnost před úpadkem zájmu dětí.
 8. Pokud je ta možnost, snažme se pracovat s dětmi v kruhu. V kruhu jsou si všichni rovni, všichni na sebe navzájem vidí a tím se nastojuje pocit sounáležitosti.
 9. Je velikou výhodou, pokud jsme si sami na sobě vyzkoušeli a zažili připravenou hru. Poté se lépe vysvětlují pravidla a můžeme se lépe vcítit do role dětí.

4.2 Hra

Hra patří mezi přirozené činnosti každého člověka i mnohých dalších živočišných druhů. Její význam, podoba a intenzita se v jednotlivých životních etapách liší. Zatímco dítě předškolního věku tráví hrou většinu svého času a činí tak spontánně a pro své potěšení, v období puberty, kdy je hra vytlačována záměrným vědomým učením, si plánovitě rozhoduje, jakým aktivitám se bude věnovat. „Dramatická výchova se vyvíjí od obyčejné radosti z herní činnosti (především u malých dětí) k vědomému, záměrnému osvojování praktických dovedností, schopností a učení, vedoucí až k divadelní tvorbě.“ (Machková, 2004, s. 45)

V podkapitole Popis dramatických her použitých v projektu (viz 4.2.1) se zaměřujeme na hry pro rozvoj:

- Skupinového cítění – je nutné společně se dělit s prožitými zážitky, plně prožívat radost, vytvářet vědomý pocit sounáležitosti ve skupině a posilovat zodpovědnost každého jedince za skupinu.
- Pohybu – je nezbytný nejen pro tělesný rozvoj a zdraví, ale i pro psychiku; nezapomínejme, že pohyb je svázán s rytmem, který děti dobře vnímají.
- Smyslového vnímání – schopnost soustředění, koncentrace a přenášení pozornosti a tím i správného a rychlého postřehu, schopnost zapamatovat si.
- Kontaktu – dokázat jej vnímat, reagovat na něj.
- Představivosti – je dobré vyhýbat se hotovým výtvorům a dávat dětem možnost svobodně se projevit. (Budínská, 1992)

4.2.1 Popis dramatických her použitých v projektu

Při výběru her jsme se zaměřili na výběr her, které byly zaměřeny na warming, pohyb, rychlost, práci s hlasem, vnímání se navzájem, miku... Také jsme zařadili hry na představivost a fantazii (i přesto, že je u jedinců s MR výrazně omezená, nebo jí jedinec není schopen) na porovnání reakcí s intaktními dětmi.

Do projektu jsme použili hry, které zná většina lidí z dětství. Dále hry, které jsme se naučili na kurzech a v neposlední řadě hry, které jsme nabyli na praxích v zařízeních pro děti s mentálním postižením.

4.2.1.1 „Slunce svítí na toho, kdo“

Hra je zaměřená na : uvědomění si co mám/nemám rád/a.

Všichni si stoupnou do kruhu. Je dána otázka, která vždy začíná slovy „Slunce svítí na toho, kdo“ a k tomu přidáme libovolnou činnost, nebo věc (např. plavání, sluníčko...) Pokud činnost má jedinec rád, jde co nejbližší středu, pokud ji nemá rád ustoupí dozadu, jestli ji má rád jen trochu, přiblíží se jen o krok, jestli ji nesnáší jde co nejdále od kruhu... Tím se nám vytváří živý „sociogram“ na kladenou otázku.

4.2.1.2 Dostihy

Hra je zaměřená na: hrubou motoriku, kondici, pozornost.

Všichni si stoupnou do kruhu. Nejprve děti motivujeme na průběh dostihů a co vše na nich můžeme vidět. Poté se naučíme co koně dělají na různých překážkách a co se ještě na dostizích děje.

1. běžíme – klušeme na místě a plácáme si do steh
2. tribuna dam – dáme ruku nad oči a říkáme vysokým hlasem „ooo“
3. tribuna mužů – dáme ruku nad oči a říkáme hlubokým hlasem „ooo“
4. tribuna dětí – tleskáme
5. vodní příkop – zacpeme si nos, kroutíme pozadím a přitom si klekáme
6. překážka – jednou skočíme
7. dvojité překážka – dvakrát skočíme ...

Po naučení a zopakování vyhlásíme začátek závodu a používáme při něm předem naučené pohyby, které máme dělat. Jeden vždy musí předříkávat, co se zrovna bude dít (např. běžíme, běžíme, vodní příkop, běžíme, tribuna mužů, běžíme, překážka...)

4.2.1.3 Spojování

Hra je zaměřená na: pozornost, práci s hlasem.

Tuto hru je nutno hrát v sudém počtu. Nejprve si zopakujeme, jaké zvuky vydávají zvířátka (kočka – mňouká, koza – mečí...) Poté rozdáme dětem papírky, na kterých jsou napsána jména zvířátek. Každý si přečte, jaké je zvířátko, ale nesmí to nikomu říct. Poté se hra odstartuje a zvířátka mají za úkol najít si druhé zvířátko stejného druhu a to tak, že vydávají zvuky jako zvíře na papírku. (kočky mňoukají, psi štěkají...) Hra končí tím, že se děti sdruží do dvojice se zvířátkem stejného druhu.

4.2.1.4 Chodí pešek okolo

Hra je zaměřená na: rychlost, hbitost.

Děti sedí v kroužku a mají zavřené oči. Dobrovolník má v ruce noviny (nebo peška) a říká říkanku: „Chodí pešek okolo, nedívej se na něho. Kdo se na něj koukne, toho pešek bouchne“. Po říkance lehce bouchne kamaráda novinami do zad. Kamarád musí rychle vzít noviny a utíká, aby dohonil dítě, které říkalo říkanku dřív, než-li si sedne na kamarádovo místo.

4.2.1.5 Mačkání papíru

Hra je zaměřená na: představivost, fantasii.

Rozdáme dětem čistý nelinkovaný papír (A4) a děti mají za úkol ztvárnit z papíru svou momentální náladu. Mohou jej trhat, mačkat... Nemají k dispozici žádné jiné pomůcky, kromě papíru. Potom se o výtvoru s dětmi pobavíme.

4.2.1.6 Bon čiky bon

Hra je zaměřená na: práci s hlasem, vnímání se navzájem.

Sedíme v kroužku. Nejprve naučíme děti říkanku, která se skládá ze „bon čiky bon, bon čiky raka čiky raka čiky bon. Předříkávač říká „bon čiky bon, děti po něm opakují. Poté řekne „bon čiky raka čiky raka čiky bon“ a děti to také zopakují. Postupně zesilujeme hlasy z úplného ticha do velké hlasitosti a následně hlas znovu tlumíme až do úplného ticha. Sílu hlasu vždy určuje předříkávač.

4.2.1.7 Molekuly

Hra je zaměřená na: rychlost, pozornost, hrubou motoriku.

Děti se pohybují libovolně po hracím prostoru. Když uslyší nějaké číslo, které vysloví předem zvolený jedinec, musí si k sobě najít kamarády do vysloveného počtu. Např. je řečeno číslo 4 - dítě má za úkol najít si co nejrychleji další 3 kamarády a držet se. Až jsou skupinky dle čísla

hotovy, hra pokračuje dál. Kdo si k sobě kamaráda do počtu nenajde – vypadává.

4.2.1.8 *Relaxačka*

Hra je zaměřená na: představivost, motoriku, relaxaci.

Lehneme si na koberec. Představíme si, jak ráno vstáváme, napřed jen v mysli, poté to pantomimicky předvedeme. Příklady představ: měkkost a vůně peřiny, oblékání se, chuť ranního kakaa, čištění zubů... Při pantomimě se snažíme o co největší přesnost pohybů.

4.2.1.9 *Zvířátka v ZOO*

Hra je zaměřená na: rychlost, představivost, motorickou kreativitu

Sedneme si do půl kruhu. Dobrovolník si stoupne před děti a pantomimicky předvádí libovolné zvířátko žijící v ZOO. Kdo pozná, co je to za zvířátko, jde předvádět nějaké jiné.

4.2.1.10 *Honička*

Hra je zaměřená na: rychlost, hrubou motoriku.

Typy honiček:

- se svázanýma nohama,
- po jedné noze,
- „*Na Mrazíka*“ (Kdo je chycen, musí si stoupnout a rozkročit nohy. Až ho někdo podleze může běžet dál.),
- „*Ítý volá domů*“ (Kdo je chycen, musí se zastavit, rozkročit nohy a říkat „Ítý volá domů“, dokud ho někdo nepodleze.),
- „*Na lesní zvířata*“ (Jako záchrana před dostáním „baby“ je možnost si čupnout a říct libovolné zvíře žijící v lese.).

4.2.1.11 *Foták*

Hra je zaměřená na: pozornost, výběrovost, paměť.

Děti rozdělíme do skupinek po dvou. Jeden si stoupne za druhého a zakryje mu zezadu oči. Tudíž ten vzadu vidí a ten vepředu má oči zakryté. Zadní představuje fotografa, přední je foťák. Fotograf má za úkol namířit si svůj „foťák“ na nějaký objekt, který chce vyfotit. Jakmile má „foťák“ nastaven, rozevře ruce a řekne „blik“, tak jeho kamarád si musí zapamatovat, jaký objekt viděl. Toto opakujeme, až má fotograf 5 fotek. Poté si děti role vymění. Nakonec si děti vykládají co a proč fotily.

4.2.1.12 *Prasečí ksicht*

Hra je zaměřená na: práci s obličejovým svalstvem, mimiku, rozveselení.

Sedíme v kroužku. Dobrovolník udělá škaredý, nebo veselý obličej. Poté si ho pantomimicky sundá a hodí na někoho jiného, který předvede, jak chytil „ksichtík“. Nasadí si ho na tvář, udělá svůj ksichtík, sundá si ho a pošle dál. Tímto způsobem hra pokračuje až do té doby, než se všichni v kolečku vystřídají.

4.2.1.13 *Prasátko uprostřed*

Hra je zaměřená na: rychlost, pozornost.

Sedíme v kroužku. Dobrovolník si sedne doprostřed a má za úkol říct jména 2 dětí, které sedí v kroužku. Tyto jmenované děti mají za úkol vyměnit si místa, ovšem stejný úkol má i dobrovolník uprostřed. Na koho nevyjde místo v kroužku, musí si sednout doprostřed – stává se prasátkem uprostřed a říká další jména 2 dětí. Hra se opakuje dokud děti nepřestane bavit.

4.3 *Význam divadelních projektů pro osobnost žáka*

Každý klient divadelního projektu je osobností s vlastními charakteristikami. Proto nelze vymezit jednotný význam pro všechny účastníky

konkrétního projektu. Na jedince se lze zaměřit pouze individuálně. Působení projektu na jedince se odvíjí od prožívání hry, spolupráce na do-
tváření výsledného projektu a je silně individuální. Záleží především na
postoji jedince k tématu, vrozených dispozicích, míře dosaženého vzdě-
lání a další. Klient je prostřednictvím imaginace a simulace projektu
vsazen do světa, ve kterém má možnost prožívat nové, dosud nepoznané
situace. Působí na něj neotřelé, originální podněty, má možnost zkoušet
nové věci... Takové vzdělávání je obohaceno o možnost vlastního prožit-
ku klienta. Seznamují se s pojmy: dovednost, komunikace, zodpovědnost,
tolerance, empatie... Divadelní projekty lze využít i k resocializačním
záměrům.

Žák získává nové možnosti sebevyjádření. Naskýtá se nám možnost
nenásilného rozvoje verbální komunikace. Na morální vývoj žáka a jeho
osobní hodnoty mají divadelní projekty vliv na rozvoj komunikace, zod-
povědnosti a má velký význam pro vytváření sebepojetí a sebehodnocení.

PRAKTICKÁ ČÁST

Na základě analýzy teorie teatroterapie v teoretické části bakalářské práce jsme do praktické části zařadili projekt s názvem „O Smolíčkovi“. Projekt jsme realizovali s dětmi na Základní škole speciální v Brně a na Základní škole ve Šlapanicích. Použitím stejného projektu jsme chtěli porovnat průběh projektu a reakce dětí s postižením a dětí intaktních. Cílem naší práce bylo uvedení projektů do praxe a následné definování rozdílů při práci na projektech.

Přílohou bakalářské práce jsou DVD nahrávky závěrečných výstupů práce na obou školách. Vycházeli jsme ze studia odborné literatury, zkušeností získaných na kurzech a z vlastních pedagogických zkušeností.

Zúčastněné třídy žáků byly vybrány náhodně. V každé třídě byla nějaká výrazná osobnost, která vystupovala do popředí a udávala tempo celé skupině. V odůvodněných případech jsme dominantnímu žákovi přidělili dramatickou roli, která umožnila větší prostor pro seberealizaci a vyjádření ostatních členů skupiny.

Pohádku O Smolíčkovi jsme vybrali z toho důvodu, že ji většina dětí zná, je jednoduchá a slova v textu se často opakují. Každá lekce se skládá ze dvou částí. První část je věnovaná dramatickým hrám a druhá část je určena k nacvičování divadla. Kulisy jsme s dětmi vyráběli vždy v rámci jedné z lekcí.

5. Metodika výzkumného šetření

V této kapitole uvádíme všechny metody, které jsme užili v praktické části.

5.1. Metody výběru výzkumného souboru

Metody výběru se v průběhu konkrétní studie mění. Uvádíme 2 typy výběru, které jsme použili:

- **Metoda příležitostného výběru výzkumného souboru**

Metoda spočívá v tom, že „využíváme příležitostí, které se nám v průběhu realizace výzkumu nabízejí, k tomu, abychom získali účastníky výzkumu“. (Patton in Miovský, 2009, s. 134) Nutnou vlastností výzkumníka je jeho pohotovost a schopnost improvizace a díky tomu využívat různých situací k získávání účastníků. (Miovský, 2009)

- **Metoda záměrného (účelového) výběru**

Jedná se o nejrozšířenější metodu výběru. V užším pojetí metodu chápeme tak, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme jen jedince, kteří kritérium splňují a jsou ochotni se do výzkumu zapojit. (Miovský, 2009)

Našimi kritérii byly – dítě s mentálním postižením,

- žák 3. třídy ZŠ speciální.

5.2. Metody získávání kvalitativních dat

Celý proces získávání dat nazýváme termínem tvorba dat. Termín má zdůraznit, že při uplatnění metod pro získávání kvalitativních dat se výzkumník podílí na kvalitě dat a ovlivňuje i jejich samotný vznik. (Miovský, 2009) Uvádíme 2 nepoužívanější metody v průběhu projektu:

- **Pozorování**

Jedna z nejstarších metod psychologických poznatků. Pozorování vnějších procesů můžeme členit na přímé a nepřímé. „Samozřejmě si musíme být vědomi, že každý máme různou míru talentu a že existují lidé, kteří jsou i bez systematického nácviku velmi nadanými pozorovateli, a naopak existují lidé, kteří ani po systematickém nácviku

nejdou schopni získané dovednosti uplatnit a jejich citlivost a vnímavost je pro kvalitní aplikaci těchto metod nedostatečná.“ (Miovský, 2009)

Maršálová a Mikšík (in Miovský, 2009, s. 151) uvádí několik kategorií extrospektivní metody pozorování:

- o pohybové znaky chování,
- o formální znaky verbálního chování,
- o obsahové znaky verbálního chování,
- o úkony činnosti a akty chování,
- o všeobecné znaky prostředí,
- o situační děje.

- **Poznámky z terénu**

Jde o velmi specifickou oblast kvalitativního přístupu. Jde o shromáždění již vytvořených a fixovaných dat. Tento přístup se od ostatních odlišuje hlavně tím, že výzkumník již nemůže ovlivnit podobu těchto dat.

5.3. Metoda analýzy kvalitativních dat

Jedná se o prakticky nejobtížnější fázi realizace studie. „K tomu výrazně přispívá velká míra volnosti výkladu jednotlivých metod, nízká standardizace dílčích postupů a obrovské množství možností, které nám skýtají jak jednotlivé metody, tak nepřeberné množství variant vzniklých jejich vzájemnou kombinací.“ (Miovský, 2009, s. 219)

- **Metoda prostého výčtu**

Jedná se o hraniční metodu mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Při analýze kvalitativních dat musíme uvážit, kdy je dobré použít i kvantitativní ukazatele a podnítit tím například význam určitého vztahu, který jsme našli. „Kvantita je v těchto případech nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů.“ (Miovský, 2009, s. 223)

- **Metoda kontrastů a srovnávání**

Kontrastování je důležitá technika, je-li potřeba odlišení například dvou identifikovaných kategorií a upozornit na rozdíly mezi nimi, přestože spolu mají mnoho společného. „Stejně tak může být kontras-

tování velmi užitečné při zdůraznění některých kontextuálních odlišností určitého fenoménu, který vlivem právě některých kontextuálních vztahů může mít různý charakter.“ (Miovský, 2009, s. 223)

6 Projekt na základní škole speciální

Projekt probíhal na Základní škole Barvička, Barvičova 54, Brno, s žáky ze třetí třídy. U žáků převažuje mentální postižení.

Spolupracovali jsme se šesti dětmi (2 dívkami a 4 chlapci) – počet žáků byl přiměřený a vyhovující. Děti byly snaživé, většinou spolupracovaly. Pouze jsme měli problém s autoritou u jednoho chlapce, který byl „vůdcem“ skupiny. Řešili jsme to tím, že po většinu času byla přítomna učitelka a díky tomu byl chlapec (a následně i celá třída) práce schopný. Velmi často se však na ni otáčel a kontroloval její reakce.

Cílem naší práce bylo nejen nacvičení pohádky, ale i odreagování se, získání lepšího sebehodnocení, naučit se vystupovat před obecností, vyzkoušet si nové hry...

6.1. První lekce

Záměr lekce: seznámení se s dětmi, rozdělení rolí, seznámení se s pohádkou

Použité hry: „Slunce svítí na toho, kdo“ (viz 4.2.1.1),

Dostihy (viz 4.2.1.2.).

Aktivita ve skupině: dobrá, nejvyšší při hře Dostihy

Kreativita: průměrná, nejvyšší při doplňování textu do pohádky

Počet žáků: 5

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: První lekce projektu byla zaměřena na seznámení se s dětmi. Začátek byl mírně strnulý (děti nevěděly, co mají čekat), ale postupně se nastolila příjemná atmosféra. Sedli jsme si do kroužku a postupně děti měly říct své jméno a něco, co je baví, nebo co mají rády. Jako zástupný předmět jsme použili plyšového medvěda. Jeden chlapec (s mutismem) se snažil říct, že má rád fotbal. Bylo pro nás těžké mu porozumět, ale ostatní děti nám pomohly. Tento moment nás zaujal z hlediska vzájemného vnímání se ze strany dětí. Po seznámení jsme si zahráli hru „Slunce svítí na toho, kdo“. Děti na ni reagovaly kladně, rychle ji pochopily a násled-

ně samy domýšlely příklady na koho „svítí slunce“. Další hrou byly Dostihy. Děti ji hrály se zájmem a s chutí.

Poté jsme se pustili do druhé části. Děti byly po Dostizích fyzicky unavené, a proto se vydržely lépe koncentrovat. Sedli jsme si do kroužku a přečetli jsme dětem pohádku. V této části oceňujeme spontánnost a nápaditost dětí, když pokaždé zaťukaly na zem v momentě, kdy jezinky ťukaly na Smolíčkovy dveře. Následně jsme přečetli pohádku podruhé a děti měly za úkol doplňovat text v momentech, kdy jsme jim dali znamení (buď verbální, nebo mimické). Dětem se pohádka O Smolíčkovi líbí a většina ji zná.

6.2. Druhá lekce

Záměr lekce: teoretické naučení se pohádky

Použité hry: Spojování (viz 4.2.1.3)

Dostihy (viz 4.2.1.2)

Chodí pešek okolo (viz 4.2.1.4)

Aktivita ve skupině: dobrá.

Kreativita: průměrná.

Počet žáků: 6

Časový rozsah: 40 min.

Průběh: Lekci jsme začali hrou Spojování. Při prvním kole hry, i přes několikanásobné připomenutí, že nikomu nesmí ukázat svůj lísteček, děti nevydržely a ukazovaly si je. Někteří hru napoprvé ani nepochopili. Druhé kolo se už podařilo. Děti pochopily pravidla, neukazovaly si lístečky a hra je začala bavit. Nakonec děti hra tak zaujala, že jsme ji hráli ještě třikrát. Poté jsme hráli Dostihy. Děti hru znaly z minulé lekce. Dnes jsme však přidali k původním prvkům hry pár nových. Děti motivovalo, že už hru znají a výborně spolupracovaly. Poté odešla učitelka ze třídy a děti začaly méně spolupracovat, byly hlučné a nepozorné. Snažili jsme se být více direktivní, ale na děti to moc nezabíralo. Při hře „Chodí pešek okolo“ jsme je museli neustále napomínat. Tím hra ztratila svůj význam.

V druhé části jsme si znovu přečetli pohádku a rozdělili jsme dětem role. Domluvili jsme se, že se role budou každou lekci měnit, aby si všichni vyzkoušeli všechny role. Pak se role ustálí a každý bude mít svou jedinou. Jeden chlapec chtěl velice hrát zajíce a dlouho nám trvalo, než jsme mu vysvětlili, že v této pohádce zajíc není. Poté jsme si určili, kde je jeskyně jezinek a kde je domek Smolíčka a jelena. My jsme dělali vypravěče a říkali dětem kam mají jít a co by mohly říkat. Děti z toho byly mírně zmatené, ale postupně pochopily, co se od nich žádá.

6.3. Třetí lekce

Záměr lekce: výměna rolí

Použité hry: Mačkání papíru (viz 4.2.1.5)

„Bon čiky bon“ (viz 4.2.1.5)

Molekuly (viz 4.2.1.7)

Aktivita ve skupině: průměrná

Kreativita: nízká (byla však očekávaná)

Počet žáků: 5

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: V této lekci jsme zařadili hned na začátek hru na představivost s názvem „Mačkání papíru“. Chtěli jsme vyzkoušet, zda tuto hru děti s lehkou mentální retardací zvládnou. Rozdali jsme dětem papíry se zadáním, aby ztvárnily svou náladu. Napřed vůbec nevěděly, co mají dělat. Poté jeden chlapec papír roztrhal a ostatní po něm. Kromě jiného chlapce, který papír zmačkal. Z následné reflexe si myslíme, že většina dětí hru nepochopila. Je však otázkou, zda by se jejich reakce změnila, kdyby se s nimi tímto směrem více pracovalo. Další hrou byla „Bon čiky bon“. To byla další hra, která se vymykala od her, na které jsou zvyklé. Děti příliš nevnímaly jemné nuance v zesilování a zeslabování hlasu. Reagovaly spíš v „hlasových skocích“. Na závěr první části jsme použili pohybovou Molekuly. Tuto hru děti znaly a zvládly ji bez větších problémů.

Následovala divadelní část, která byla zaměřena i na pohyb jednotlivých postav v pohádce. Zkoušeli jsme se napřed pohybovat jako jezinky (shrbená záda, ohnuté prsty...někteří zvládli přidat i mimiku), poté

jako jelen (ladné, „rozumné“ pohyby) a nakonec jako Smolíček (přirozeně). Nakonec jsme si jednou zahráli celou pohádku.

Lekce však byla neustále narušována chlapci, poněvadž nebyla přítomna jejich učitelka. Bohužel (jak už jsme zmínili) nepomáhala motivace, ani pokárání. Tím se snížila i pozornost ostatních dětí.

6.4. Čtvrtá lekce

Záměr lekce: výměna rolí

Použité hry: Relaxačka (viz 4.2.1.8)

Zvířátka v ZOO (viz 4.2.1.9)

Honičky (viz 4.2.1.10)

Aktivita ve skupině: průměrná.

Kreativita: velice nízká.

Negativní faktory: lekce uskutečňovaná v pátek, náročný týden, špatné počasí.

Počet žáků: 6

Časový rozsah: 40 min.

Průběh: Děti byly při této lekci více nepozorné než obvykle. Hrály v tom více aspektů – náročný týden, špatné počasí (nízký tlak) a lekce byla uskutečněna v pátek.

Začali jsme hrou zaměřenou na představivost s názvem Relaxačka. Už od začátku byly děti rozpustilé a hru narušovaly různými nevhodnými připomínkami. (Např. Na zadání, aby si představily vůni ranního čaje, se začali jeden přes druhého překřikovat, že někdo pije kakao/mléko/džus...) A tyto jejich připomínky byly snad ke každému zadání úkolu na představivost. Napřed jsme je snažili motivovat, poté kárat, ale nic na ně neplatilo. Proto jsme raději hru rychle ukončili a zahráli si Zvířátka v ZOO. Při této hře se odreagovaly, dobře se bavily a dávaly pozor. Po vystřídání všech dětí jsme si zahráli honičku s názvem „Na Mrazíka“. Tuto honičku děti znaly a obešla se bez větších problémů.

V druhé části byly děti také více nepozorné než obvykle. Zkoušeli jsme pohádku dvakrát. Nejprve se děti nemohly dohodnout, kdo bude hrát kterou roli. Museli jsme direktivně zasáhnout a role rozdat podle

našeho uvážení. Při hraní pohádky se děti nesoustředily, byly hádavé a neustále jsme je museli napomínat. Nezaznamenali jsme žádný posun práce od minulé lekce.

6.5. Pátá lekce

Záměr lekce: konečné určení rolí, učení se textu a pohybu v prostoru

Použité hry: Foťák (viz 4.2.1.11)

Honičky (viz 4.2.1.10)

Aktivita ve skupině: průměrná

Kreativita: mírně podprůměrná

Počet žáků: 5

Časový rozsah: 50 min.

Průběh: Na začátku lekce jsme si zahráli hru Foťák. Děti nejprve nepochopily pravidla, ale po názorné ukázce se hra všem líbila. V následné reflexi jsme se od dětí snažili dozvědět, co vše vyfotily, ale většina dětí si toho moc nezapamatovala. Hru jsme poté ještě jednou zopakovali. Na vybití fyzické aktivity jsme si zahráli honičku „Ítý volá domů“. Jelikož jsou pravidla podobná jako při honičce „Na Mrazíka“, děti ji rychle pochopily.

V druhé části lekce jsme definitivně určili, kdo bude hrát jakou roli. Tato část se neobešla bez mírných protestů několika dětí, ale direktivním způsobem jsme to vyřešili. Poté jsme se znovu zaměřili na nacvičování pohybů jednotlivých postav. Děti tato část velmi bavila. Vnímali jsme mírné zlepšení a spontánní hlasový doprovod. Následovalo hraní divadla. Děti si již pamatují, jak jdou obrazy po sobě. Stále je však problém s jejich nízkou pozorností. Snažili jsme se jim připomínat, aby stály čelem k potencionálním divákům – stále s tím měly obtíže.

Na konci jsme měli ještě časový prostor a proto jsme si zahráli honičku se svázanýma nohama. Děti měly mírné obtíže zvládnout se ve dvojicích přizpůsobit.

6.6. Šestá lekce

Záměr lekce: učení se textu a pohybu v prostoru, výroba kulis

Použité hry: Prasečí ksicht (viz 4.2.1.12)

Honičky (viz 4.2.1.10)

Aktivita ve skupině: sestupná, na začátku byla vysoká, ale postupně se snižovala

Kreativita: dobrá, nejvyšší při výrobě kulis

Počet žáků: 7

Časový rozsah: 70 min.

Průběh: Lekci jsme započali hrou Prasečí ksicht. Dětem se líbila, navodila příjemnou atmosféru a děti se díky ní lépe koncentrovaly na následnou činnost. Tím bylo malování kulis. Nejprve jsme malovali domeček pro Smolíčka a jelena. Pro zpříjemnění práce jsme pustili CD od Enyi (schválně jsme zvolili uklidňující hudbu, která není primárně určená pro děti) a velmi se jim líbila. Napřed jsme se dohodli, jak by měl domek vypadat a poté jsme jeho obrysy předkreslili tužkou – děti mé tahy přemalovaly temperami. Děti byly pozorné a vnímavé. Následovalo malování jeskyně pro jezinky. Průběh byl stejný jako u domku, jen jsme zvolili jiné CD s jazzem (tato hudba na nás působí zneklidňujícím dojmem, chtěli jsme zkusit zda se to přenesení i na děti). Naše teorie se však příliš nepotvrdila. Děti sice byly více nepokojné, ale to bylo způsobeno spíše dlouhou dobou dosavadního soustředění. Poté jsme si zahráli honičku „na raky“. Děti se díky ní mírně odreagovaly a fyzicky se vybily.

Následovalo nacvičování pohádky (zpětně to vidíme jako chybu, protože děti již byly příliš unavené na další koncentraci pozornosti). Snažili jsme se děti naučit lepší prostorové orientaci na jevišti (stále se otáčely zády k divákům), výraznější artikulaci, hlasitějšímu projevu a výraznějším pohybům (charakteristickým pro jednotlivé role). Děti se příliš nesoustředily a už je to bohužel ani nebavilo.

6.7. Sedmá lekce

Záměr lekce: doladění představení

Použité hry: Prasátko uprostřed (viz 4.2.1.13)

Aktivita ve skupině: dobrá, postupem času se však u dětí snižovala koncentrace pozornosti

Kreativita: dobrá, děti pohybově a mimicky sžívaly se svou postavou

Počet žáků: 7

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: Na začátek jsme zařadili hru, která je především seznamovací, ale hodila se na mírnou fyzickou aktivitu a na warming. Děti hru pochopily až po praktické ukázce.

Poté jsme začali zkoušet divadlo. Na začátku jsme se snažili motivovat děti, aby si představily, že už hrají divadlo před obecnstvem (svými spolužáky). V této lekci byly nejvíce pozorné, přesto se jejich pozornost postupem času snižovala. Zopakovali jsme si, jak se má která postava pohybovat, jak stát otočený k publiku, jak správně mluvit... Pohádku jsme nazkoušeli třikrát a bylo poznat postupné zdokonalování, i přes čím dál větší unavenost dětí.

Na závěr lekce jsme dali dětem možnost vybrat si hru, která je nejvíc bavila. Zopakovali jsme jim, které hry jsme hráli. Děti si vybraly honičku „Na Mrazíka“. Myslíme si, že to bylo tím, že děti hru znaly už dříve a byla jejich oblíbená.

6.8. Závěrečné vystoupení

Děti byly po celou dobu soustředěné a motivované k dobrému výkonu. Před představením bylo zapotřebí namaskovat se a převléknout se do kostýmů. To bylo pro děti mírně neobvyklé, ale bylo na nich poznat, že jsou napnuté a těší se.

Při příchodu obecnstva byla cítit mírná nervozita. Při průběhu bylo potřeba dětem občas napovědět, co mají říkat, ale výborně to zvládly. Kvůli nervozitě zapomněly na některá pravidla, která jsme si předtím zopakovali. Občas děti v průběhu představení vypadly z role. Obecnstvu se pohádka líbila.

Poté jsme hráli ještě jednou pro děti z jiné třídy. Při druhém představení byla z dětí cítit větší jistota a lépe si i své hraní užily.

Domníváme se, že natáčení představení na kameru děti nijak nestresovalo, protože byly zvyklé na kameru i během lekcí. (viz Seznam příloh – Závěrečné vystoupení dětí ze ZŠ speciální)

6.9. Shrnutí

Z našeho šetření jsme přišli k závěru, že při vyučování je pro pedagoga na speciální škole velice důležitá trpělivost. To především z důvodu, že dětem je vše nutno stále opakovat. Pokud se cokoli neopakuje, dítě to rychle zapomene a celá usilovná práce přijde v niveč.

Celý proces vyučování má pomalejší tempo a je zde nutno individuálního přístupu. Problém je i s pozorností dětí. Pedagog musí mít schopnost improvizace, aby dokázal děti stále motivovat, popř. vymyslel činnost pro rychlejší žáky.

7. Projekt na Základní škole

Projekt probíhal na Základní škole Šlapanice, Masarykovo nám. 16., u dětí v první třídě.

Spolupracovali jsme s 21 žáky při první (dramické) části. To však bylo u některých her příliš a proto kontraproduktivní. V druhé části jsme pracovali se 7 žáky – počet byl vyhovující a přiměřený.

Třída se skládá z velice specifických dětí. Poměrně hodně dětí se silnou osobností a jsou vyloženě vůdčími typy (často ovšem rušivými). Dále pár chlapců, kteří se nedokáží příliš dlouho soustředit (max. 10 min.), upoutávají pozornost učitelky na sebe.

7.1. První lekce

Záměr lekce: seznámení se s dětmi, vytipování vhodných dětských herců, seznámení se s pohádkou

Použité hry: Prasátko uprostřed (viz 4.2.1.13)

„Slunce svítí na toho, kdo“ (viz 4.2.1.1)

Dostihy (viz 4.2.1.2)

Aktivita ve skupině: postupně se zesilovala (nejvyšší byla při hře Dostihy), poté mírně zeslábla.

Kreativita: nejvíce kreativní byly děti v poslední části lekce, kdy měly doplňovat části pohádky.

Počet žáků: 21

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: První lekce byla zaměřena především na seznámení se s dětmi. Soustředili jsme se hlavně na míru jejich pohybových a řečových dovedností a schopností, abychom mohli vybrat vhodné děti do pohádky. Nakonec jsme vybrali 4 dívky a 3 chlapce. Do skupinky jsme se snažili zahrnout děti více šikovné i ty méně šikovné.

Lekci jsme začali v kroužku, kde se každý představil a ve zkratce o sobě něco řekl. Bylo nastaveno pravidlo – kdo má zástupný předmět může mluvit, kdo jej nemá mluvit nesmí. Pozornost dětí se postupně sni-

žovala kvůli vysokému počtu dětí (21). Pro odreagování jsme si zahráli hru Prasátko uprostřed. Děti ji rychle pochopily, většinu z nich bavila. Hra „Slunce svítí na toho, kdo“ děti pomalu rozpohybovala a i atmosféra začala být více přátelštější. Dostihy se dětem velice líbily. Dobře spolupracovaly, dokázaly udržet pozornost a i fyzicky se mírně unavily.

Dále následovala druhá část lekce – seznámení se s pohádkou. V kroužku jsme napřed dětem vyprávěli pohádku O Smolíčkovi. Poté jsme ji vyprávěli znovu, ale děti měly za úkol doplňovat na naše znamení části pohádky. První vyprávění všichni napjatě poslouchali, ale při druhém vyprávění pozornost pár chlapečků opadala. Na můj dotaz proč ruší ostatní, odpověděli, že je pohádka nebaví. Snažili jsme se je namotivovat na blízkou přestávku a mírně to zabralo. Na ostatních dětech byl vidět zájem.

7.2. Druhá lekce

Záměr lekce: Seznámení vybraných žáků (herců) s textem a prostorem

Použité hry: Spojování (viz 4.2.1.3)

Molekuly (viz 4.2.1.7)

Relaxačka (viz 4.2.1.8)

Honička na lesní zvířata (viz 4.2.1.10)

Aktivita ve skupině: dobrá, kromě Relaxačky se děti jevily zaujaté hrou

Kreativita: průměrná

Počet žáků: 19

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: Lekci jsme započali hrou Spojování. Napřed jsme si vyzkoušeli některé zvuky, které vydávají zvířata. Poté jsme si rozlosovali papírky (některé děti nevydržely neukázat kamarádovi, co mají napsáno na lístečku). Děti velice bavilo vydávat zvířecí zvuky i celá hra. Pouze jedna holčička (i po několikátém vysvětlení) hru nepochopila. Další hru – Molekuly děti znaly a nezaznamenala jsem u ní žádné zvláštnosti.

Relaxačka rozhodila skupinu (i přes důkladnou motivaci). Snažili jsme se o to, aby se děti opravdu zkusily vžít do ranního vstávání. Bohužel na to buď nebyly naladěné, nebo s nimi tímto způsobem nikdo nepra-

coval, nebo bylo ve třídě moc rušivých žáků (rozhazovali skupinu rádoby vtipnými průpovídkami). Pro odreagování jsme si zahráli honičku na lesní zvířata.

Při druhé části jsme oznámili, které děti jsme vybrali pro hraní v pohádce (ostatní děti byly kompenzovány tím, že pak s paní učitelkou budou hrát jiné divadlo). Poté jsme dětem řekli, kdo má jakou roli – následovalo hádání se (některé děti chtěli jiné role). Spor jsme vyřešili tím, že pokud se děti nespokojí s tím, jakou roli dostali, tak si vybereme místo něj nějakého jiného žáka. Nakonec jsme si pohybově a textově nazkoušeli pohádku (kde má kdo stát, co kdy říkat...).

7.3. Třetí lekce

Záměr lekce: nacvičování pohádky – pohyby, mimika, vnímání prostoru na jevišti...

Použité hry: Mačkání papíru (viz 4.2.1.5)

Prasečí ksicht (viz 4.2.1.12)

„Bon čiky bon“ (viz 4.2.1.6)

Aktivita ve skupině: průměrná

Kreativita: průměrná (očekávala jsem ji na tuto lekci vyšší)

Počet žáků: 20

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: Z předešlé lekce jsem došla k ponaučení, že je nutné zařadit méně her, aby zbylo více času na následné nacvičování divadla.

První část lekce jsme začali hrou „Mačkání papíru“. Jde o techniku arteterapeutickou. Po zadání úkolu se chvíli nic nedělo a poté se třída jakoby rozdělila na dívky a chlapce. Dívky své výtvary kopírovaly od svých kamarádek a vytvořily téměř totožné produkty (až na pár dívek, které byly kreativní samy o sobě). To stejné se událo i ve skupině chlapců. Z následné reflexe a dotazů, směřujících k tomu, jak se cítí a jestli jejich výtvor představuje jejich momentální náladu (takto znělo zadání) děti povětšinou nedokázaly odpovědět. Jsme si však vědomi toho, že pokud by se tímto směrem s dětmi pracovalo více, jejich reakce by se časem zlepšily. Další hrou byl Prasečí ksicht. Děti se u ní dobře bavily a

po alespoň jednom vystřídání všech dětí jsme hru skončili. Poslední hrou v této části bylo „Bon čiky bon“. Děti vcelku dobře dokázaly vnímat mírné nuance v zesilování a zeslabování hlasu. Na konci nás překvapil jeden chlapec, když se zeptal, na co je hra zaměřená. Odpověděli jsme, že na zábavu a práci s hlasem.

V druhé části jsme zjistili, že od minulé lekce nedošlo k téměř žádnému zlepšení. Začali jsme proto prací s tělem – zkoušeli jsme se pohybovat jako jezinky, poté jako jelen a nakonec jako Smolíček. Tato část děti bavila. Při zkoušení divadla jsme se snažili dbát na to, aby děti dobře znaly pohádku a při případném „vypadnutí textu“ jej dokázaly domyslet. Na konci jsme vnímali výrazný pokrok.

7.4. Čtvrtá lekce

Záměr lekce: doladění představení, výroba kulis

Použité hry: v této lekci jsem žádné hry nepoužila

Aktivita ve skupině: kolísavá; na začátku lekce byla snižovaná, poté zvýšená a na konci znovu snižovaná

Kreativita: vysoká; nejvíce v první části, kdy jsme malovali kulisy.

Počet žáků: 7

Časový rozsah: 45 min.

Průběh: Poslední lekci projektu jsme absolvovali bez první části – dramatických her, která byla nahrazena malováním kulis. Jako první jsme malovali domek. Pro poslech jsme zvolili zpěvačku Enyu. Děti byly velmi nedočkavé a natěšené. Ovšem začaly malovat dřív, než jsme jim řekli a jiným způsobem než jsme zamýšleli (nechtěli jsme potlačovat jejich fantazii a kreativitu, ale bylo potřeba určitého řádu, aby se každý mohl projektovat a ne pouze ti nejaktivnější). Po následném určení pravidel už bylo vše v pořádku. Děti malování bavilo a dokázaly se shodnout co a kam namalují.

Po domku přišlo na řadu malování jeskyně pro jezinky. V tom již nebyl žádný problém a děti dodržovaly určená pravidla. Z jejich reakcí při průběhu domlouvání a malování byla zřetelně poznat, jak je které dítě

aktivní/ pasivní, průbojné/ neprůbojné, zručné/ méně zručné, dominantní/ submisivní...

V druhé části jsme se vrátili k nacvičování divadla. Děti už poměrně dobře znaly text, a tak některé napadaly kreativní nápady v pohybu na scéně (např. některé jezinky se do své role tak vžily, že bylo potěšení dívat se na jejich výbornou mimiku a zajímavou práci s tělem). Při druhém nacvičování pohádky (které bylo nutné) jsme z reakcí dětí vypožadovali mírnou únavu a nepozornost.

7.5. Závěrečné vystoupení

Před vystoupením jsme děti namaskovali a převlékli do kostýmů. Maskování děti velmi bavilo a všechny s postavou jezinek chtěly být ty nejošklivější. Mírný problém nastal, když jsme zjistili, že dívce (hrající jelena) stále padá z hlavy paroží. Byla z toho velmi ne svá, ale nakonec souhlasila s tím, že si když tak paroží přidrží rukou. Poté jsme si představení ještě jednou vyzkoušeli zahrát s motivací, jako by to už bylo před obecenstvem. Děti byly soustředěné a snaživé. Po zopakování základních pravidel herectví (stát vždy k publiku čelem, mluvit nahlas...) a nacvičení úklony, jsme šli vystupovat.

Pro děti bylo nevýhodou, že jsme divadlo vždy zkoušeli v jiné třídě, než bylo závěrečné vystoupení. Z tohoto důvodu měly mírný problém s prostorem. Na jezinkách bylo výrazně poznat, koho by do budoucna divadlo mohlo bavit a koho ne. Obecenstvo bylo s pohádkou spokojeno. (viz Seznam příloh – Závěrečné vystoupení dětí ze ZŠ)

7.6. Shrnutí

Z našich zjištění vyplynulo, že na projekt stačilo méně času, z čehož usuzujeme, že jakákoli práce s dětmi intaktními má rychlejší tempo. Dále jsme zjistili, že děti jsou více samostatné a kreativní. Dokáží se dlouhodoběji soustředit. Ovšem někdy bývá problém s jejich namotivováním.

Pro práci pedagoga na ZŠ jsme za nejdůležitější schopnost určili udržení pozornosti na velký počet dětí. My sami jsme měli problém se soustředěním, když nám nějaké dítě například něco vykládalo, ale zároveň jsme museli hlídat dalších 21 dětí

8. Porovnání reakcí dětí na vybrané hry a specifika práce

Z našeho projektu jsme zjistili několik odlišností a několik podobných aspektů v reagování dětí.

Podobnosti:

- U her zaměřených na abstrakci jsme předpokládali, že budou vhodné pro děti intaktní a děti s postižením je zvládnou s mírnými obtížemi. Ovšem reakce na hru „Relaxačka“ byly téměř totožné (viz 3.5. a 4.3.). U druhé hry na představivost „Mačkání papíru“ použily obě skupiny dětí kopírování výtvaru od kamarádů a celkově nepochopily zadání úkolu (viz 2.3. a 3.3.).

Odlišnosti:

- Děti na základní škole speciální velmi kladně reagovaly na motivaci, ovšem jejich pozornost se postupem času snižovala. Naproti tomu děti na základní škole někdy na motivaci nereagovaly (spíše negativně), ale dokázali po celou dobu pozornost udržet.
- Při vytváření kulis (viz 2.6. a 3.4.) děti na ZŠ speciální vyčkávaly na pokyny k práci. Děti na ZŠ se naopak vrhly do práce hned a byly kreativnější a aktivnější.

Specifika práce:

- U dětí s postižením jsme museli déle, důkladněji a s velkou trpělivostí vysvětlovat zadání her a úkolů. U dětí intaktních nebyl problém v pochopení zadání, ale ve velkém počtu dětí a neustálé nutnosti utišování hluku.
- Velice negativním faktorem na základní škole byla přesně vymezená doba lekce (45 min.). Mnohdy bychom potřebovali dobu prodloužit alespoň o 5 min.
- Na základní škole byl problém s velkým počtem dětí a měli jsme málo prostoru (k pohybu). Na základní škole speciální byl počet dětí i prostory vyhovující.
- Při práci s dětmi na ZŠ speciální bylo nutné, aby při programu byla přítomna jejich učitelka. V jiném případě se kvůli jednomu chlapci celá třída nesoustředila a bylo těžké s dětmi pracovat.

9. Shrnutí a interpretace výsledků šetření

Z chování a reakcí dětí ze ZŠ speciální a ZŠ jsme došli k vyhodnocení závěrečné tabulky:

	ZŠ speciální	ZŠ
Aktivita ve skupině	++	++
Pozornost	+	++
Abstrakce	-	-
Kreativita	+	+++
Vnímání prostoru	- -	+
Motivace	++	+
Pohybová aktivita	++	+++

Tab. 1 Vyhodnocovací tabulka

+++ vysoká

++ dobrá

+ průměrná

- mírně podprůměrná

- - nízká

Z šetření jsme došli k závěru, že obě vybrané skupiny měly stejnou dovednost abstrakce, a to mírně průměrnou. Tento jev jsme vyhodnocovali podle reakcí dětí na hry, které byly zaměřené na představivost (viz 3.5. a 4.3. ; 2.3. a 3.3.).

Také aktivita ve skupině byla v obou skupinách velice podobná, a to dobrá. Vyhodnotili jsme to z reakcí dětí v průběhu lekcí.

Dále jsme zjistili, že v dalších bodech šetření byly děti intaktní lepší (dle očekávání), kromě motivace. Tento jev si vysvětlujeme tím, že většina dětí potlačovala svou spontánnost před svými spolužáky.

Závěr

V bakalářské práci jsme se zaměřili na teatroterapii a dramatickou výchovu u dětí s mentálním postižením. V teoretické části jsme se soustředili na podrobné popsání teatroterapie, dále na specifika jedinců s mentálním postižením a na dramatickou výchovu. Teoretickou část jsme vypracovávali na základě teoretické analýzy odborné literatury.

V praktické části pak navazujeme na teoretickou analýzu tvorbou konkrétního projektu na základní škole speciální a pro porovnání na základní škole.

Realizace teatroterapeutických projektů u jedinců s mentálním postižením vyžaduje dobrou znalost odborné teorie a dramatické výchovy, ke které chceme přispět i my naší bakalářskou prací. Naplnění teatroterapeutických cílů projektů je ovlivněno i osobností terapeuta (učitele), jeho terapeutickými (pedagogickými) vědomostmi, sociálními a uměleckými dovednostmi, v neposlední řadě pak osobnostními charakteristikami.

V praktické části jsme dospěli k závěru, že na základní škole speciální musí mít pedagog více trpělivosti, vyučování má pomalejší tempo a je nutné neustálého opakování. Naproti tomu na základní škole je pro pedagoga důležitější udržení pozornosti, vyučování má rychlejší tempo a děti jsou více samostatné.

Naší bakalářskou prací jsme především chtěli přispět k popsání teatroterapie v praxi. Pozornost jsme věnovali i popisu a průběhu her, užívaných v projektu. Domníváme se, že teatroterapeutické projekty (ať už pro děti s postižením, či intaktní) mají své důležité místo pro psychologický rozvoj každého jedince.

Seznam použité literatury a pramenů

a) Literatura

- [1] BUDÍNSKÁ, H. *Ať si mohou naše děti ve své škole hrát.* Praha : Ikarus, 1992. ISBN 80-7068-0407.
- [2] KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7.
- [3] MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha : Artama, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- [4] MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova.* Praha : Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- [5] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha : Grada, 2009. ISBN 80-247-1362-4.
- [6] MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha,* Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [7] MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením,* Praha : Tauris, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- [8] MÜLLER, O. *Terapeuticko – formativní přístupy ve speciální pedagogice.* In RENOTIÉROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika* 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. S. 59 - 72 ISBN 80-244-1073-7.
- [9] PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0258-0.
- [10] POLÍNEK, M. *Teatroterapie.* In VALENTA, M. a kol. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1358-2.
- [11] SOVÁK, M. *Kombinované vady v pojetí speciální pedagogiky.* Bratislava, 1980. SPN
- [12] ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

- [13] VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha : Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.
- [14] VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- [15] VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*, Praha : PARTA, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- [16] VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

b) Internetové zdroje

- [1] Stránky společnosti pro hluchoslepé LORM [online]. Praha. [cit. 2009-03-01]. Dostupné na WWW: www.lorm.cz
- [2] Stránky profesionálního divadla lidí s mentálním postižením Maatwerk [online]. Rotterdam. [cit. 2009-25-01]. Dostupné na WWW: www.theatermaatwerk.nl
- [3] Stránky divadla herců s mentálním postižením [online]. Banská Bystrica. [cit. 2008-26-12]. Dostupné na WWW: www.divadlozpasaze.sk

Seznam příloh

- [1] CD s nahrávkami závěrečných vystoupení
- [2] Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ speciální
- [3] Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ

Příloha č. 1 CD s nahrávkami závěrečných vystoupení

Příloha č.2 Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ speciální

O Smolíčkovi

Vypravěč: V jedné chaloupce pod lesem bydlel jelen se zlatými parohy a s ním malý Smolíček. Každý den chodil jelen na pastvu, a když odcházel, říkal Smolíčkovi.

Jelen: Smolíčku, kdyby někdo přišel, nikomu neotvírej!

Smolíček: Já nikomu neotevřu.

Vypravěč: Jen co jelen odešel, přiběhly z lesa jezinky a ťukaly na dveře a říkají:

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Smolíček: Já nesmím nikomu otevřít!

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Vypravěč: Smolíček ale otevřel a už ho jezinky vlečou do jeskyně. A Smolíček volá.

Smolíček: Za hory za doly, mé zlaté parohy-kde se pasou? Smolíčka pacholíčka jezinky pryč nesou.

Vypravěč: Jelen naštěstí uslyšel Smolíčkovu volání a rozehnal všechny jezinky.

Vypravěč: Na druhý den se jelen zase chystá na pastvu. Jen co odejde, už ťukají jezinky na chaloupku.

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Smolíček: Kdepak, já nesmím otevřít!

Jezinky: Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Vypravěč: Smolíček nakonec jezinkám otevřel. To však neměl dělat, protože ho jezinky chytily za ruce a už ho vlekly do své chatrče uprostřed lesa.

Smolíček: Za hory za doly, mé zlaté parohy-kde se pasou? Smolíčka pacholíčka jezinky pryč nesou.

Vypravěč: Jelen byl však příliš daleko, aby Smolíčka slyšel.

A už jezinky vedou Smolíčka do klece a domlouvají se.

Jezinka 1: Táák a teď si tě upečeme!

Jezinka 2: Nebo usmažíme!

Jezinka 3: Nebo uvaříme v tom velkém hrnci!!

Vypravěč: Smolíček z posledních sil zkouší zavolat jelena

Smolíček: Za hory za doly, mé zlaté parohy-kde se pasou? Smolíčka pacholíčka jezinky do kotle nesou.

Vypravěč: to už jelen zaslechl a vyhnal všechny jezinky! Pak se vrátili se Smolíčkem domů.

Jelen: Tak už víš Smolíčku, proč jsem ti říkal, abys nikomu neotevíral.

Smolíček: Promiň, že jsem tě neuposlechl. Už to opravdu nikdy neudělám.

Vypravěč: Zazvonil zvonec a pohádka je konec.

Příloha č. 3 Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ

O Smolíčkovi

Vypravěč: V chaloupce pod lesem bydlel jelen se zlatými parohy a s ním Smolíček. Každý den chodil jelen na pastvu a říkal Smolíčkovi.

Jelen: Smolíčku, kdyby někdo přišel, nikomu neotvírej!

Smolíček: Já nikomu neotevřu.

Vypravěč: Jakmile jelen odešel, přiběhly z lesa jezinky.

Jezinky: Smolíčku pacholíčku!

Smolíček: Kdo to ťuká?

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Smolíček: Já nesmím nikomu otevřít!

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Vypravěč: Jelen se ale brzy vrátil a jezinky vyhnal.

Jelen: To je dobře, žes neotevřel. Kdybys Jezinkám otevřel, odnesly by tě!

Smolíček: I kdyby prosily, neotevřu jim!

Vypravěč: Na druhý den se jelen zase chystá na pastvu. Jen co odejde, už tu jsou jezinky!

Jezinky : Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Smolíček: Já nesmím otevřít!

Jezinky: Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky strčíme, hned zase půjdeme!

Vypravěč: Smolíček jezinkám otevřel.

Smolíček: Za hory za doly, mé zlaté parohy-kde se pasou? Smolíčka pacholíčka jezinky pryč nesou.

Vypravěč: Jelen uslyšel volání a utíkal, co mu dech stačil.

Jelen: Huš huš zlé jezinky! Nechte Smolíčka pacholíčka!

Smolíček: Děkuji ti jelene, že jsi mě zachránil! Já jsem si jen chtěl s někým hrát!

Jelen: Však já vím, Smolíčku, ale s Jezinkami si hrát nemůžeš!

Vypravěč: Na další den se jelen znovu vydal na pastvu. A už jsou tu jezinky.

Jezinky: Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Budeme si spolu hrát!

Smolíček: Kdepak, nebudeme! Já si s vámi nechci hrát!

Jezinky: Smolíčku pacholíčku, otevři nám svou světničku! Budeme si spolu hrát!

Vypravěč: A Smolíček jezinkám znovu otevřel.

Smolíček: Za hory za doly, mé zlaté parohy-kde se pasou? Smolíčka pacholíčka jezinky pryč nesou!

Vypravěč: Jelen byl však příliš daleko, aby Smolíčka slyšel.

Jezinka 1: Táák a teď si tě upečeme!

Jezinka 2: Usmažíme!

Jezinka 3: Joo, s hranolkama!

Jezinka 4: Nebo uvaříme v tom velkém hrnci!!

Vypravěč: V tom ale přiběhl jelen, který jezinky rozehnal.

Jelen: Tak už víš Smolíčku, proč jsem ti říkal, abys nikomu neotevíral.

Smolíček: Promiň, že jsem tě neuposlechl. Už to opravdu nikdy neudělám.

Vypravěč: Zazvonil zvonec a pohádka je konec.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mirka KOLLNEROVÁ
Katedra:	Speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2009

Název práce:	Teatroterapeutický projekt na základní škole speciální
Název v angličtině:	The teatrotherapy project the elementary special school
Anotace práce:	Bakalářská práce se v teoretické části věnuje popsání a definování teatroterapie, zabývá se mentálním postižením, a to především z hlediska specifik osobnosti. Dále je zaměřena na dramatickou výchovu a dramatické hry. Návazující empirická část pojednává o realizaci teatroterapeutického projektu na základní škole speciální a na základní škole.
Klíčová slova:	teatroterapie, mentální postižení, dramatická výchova
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the description and the definition of theatretherapy in its theoretical part, it applies to mental handicaps, mainly from the point of view of the personality variety. In the following part it focuses on drama education and drama games. The next empirical part is about the realization of the theatretherapeutical project at the Primary Specialized School and at the Basic school.
Klíčová slova v angličtině:	theatrotherapy, learning disorders, drama education.
Přílohy vázané v práci:	1) CD s nahrávkami závěrečných vystoupení, 2) Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ speciální, 3) Scénář pohádky O Smolíčkovi pro děti ze ZŠ
Rozsah práce:	64 stran
Jazyk práce:	český

