

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně-pedagogických studií

**Bakalářská práce**

Vojtěch Bor

Cílené využití divadelních technik ve speciálním vzdělávání

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne ..... 2019

.....

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D. za odborné vedení a za podnětné a cenné rady, díky kterým jsem mohl vypracovat bakalářskou práci. Poděkování patří také mé rodině, slečně a přátelům za materiální a psychickou podporu, bez které by tato práce nikdy nevznikla. Rád bych poděkoval i celé šesté třídě ZŠ a SŠ Waldorfské a třídní učitelce Evě Hlinákové za ochotu a pomoc před i během divadelního představení.

# OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>4</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>4</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>5</b>
<b>1. VÝCHOVNÉ DIVADLO</b> .....	<b>5</b>
1.1    Vznik divadla ve výchově .....	6
1.2    Principy výchovného divadla u nás a ve světě .....	6
1.3    Divadlo utlačovaných Augusto Boala .....	8
<b>DIVADELNÍ TECHNIKY A JEJICH VYUŽITÍ PRO DIVADLO VE VÝCHOVĚ</b> .....	<b>9</b>
1.4    Pohyb a pantomima .....	9
1.5    Hudba .....	10
1.6    Herec a divadelní „HRA“ .....	11
1.7    Humor .....	11
<b>2. KLASIFIKACE POSTIŽENÍ JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ VE VÝZKUMNÉ SKUPINĚ</b> ..	<b>12</b>
2.1    Klasifikace postižení.....	12
2.2    Poruchy chování a emocí.....	14
2.3    Poruchy psychického vývoje.....	15
2.4    Mentální retardace .....	17
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>18</b>
<b>3. RÁMCOVÝ PLÁN VÝZKUMU A JEHO REALIZACE</b> .....	<b>19</b>
3.1    Cíle a motivace .....	19
3.2    Příprava.....	19
3.3    Úprava divadelní inscenace .....	20
3.4    Realizace výzkumu.....	23
<b>4. METODIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>23</b>
4.1    Cíl výzkumu .....	23
4.2    Výzkumný problém a otázky.....	24
4.3    Výběr a charakteristika výzkumného souboru .....	24
4.4    Projekt výzkumu.....	24
4.5    Metoda vytváření trsů.....	25
4.6    Metoda kontrastů a srovnávání.....	25
4.7    Metoda ohniskové skupiny.....	25
4.8    Metoda zachycení vzorců .....	25

<b>5. ZÍSKANÁ DATA A JEJICH VYHODNOCENÍ .....</b>	<b>26</b>
5.1 Reakce diváků.....	26
5.2 Přepis diskuse .....	28
5.3 Výsledky zkoumání a doporučení z nich vyplývající.....	32
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>35</b>
<b>SOUHRN A KLÍČOVÁ SLOVA .....</b>	<b>36</b>
<b>SUMMARY AND KEYWORDS.....</b>	<b>36</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>37</b>

# ÚVOD

Stejně jako mnozí další jsem i já ve škole zažil divadelní představení, které přijel hrát objednaný soubor. Šlo většinou o nějakou pohádku, často ztvárněnou jako loutkové divadlo, která měla pobavit a prostřednictvím symbolů předat ponaučení. Když jsem si na to nedávno vzpomněl, napadlo mě, že by právě divadelní představení, zaměřené cíleně na děti s různými druhy postižení, mohlo příznivě ovlivnit jejich vzdělávání a výchovu.

Rozhodl jsem se proto realizovat krátké představení pro žáky 6. třídy Základní školy a střední školy Waldorfské v Praze na Opatově, která se profiluje jako škola pro žáky se speciálními potřebami. Divadelní představení mělo hudebně/pantomimický charakter, tedy bylo bohaté na multisenzorickou stimulaci a symbolická zobrazení příběhu a emocí. Výhodou při sledování této třídy bylo zastoupení různých postižení, a tedy univerzálnost a zároveň rozmanitost výzkumu. Po celou dobu představení jsem natáčel děti a jejich reakce na jednotlivé scény a prvky v nich. Každé dítě jsem pak sledoval a vyhodnocoval jeho chování, jestli se baví, nudí, nebo třeba nechápe, co se právě děje.

Právě zkoumání procesů, které se odehrávaly v rámci realizace představení, bylo klíčové pro výzkumnou část této práce. Mým cílem bylo vytvořit soubor metod, které využívají divadelní prostředky pro vytvoření divadelního představení na míru pro lidi s různými druhy postižení. Ten by potom mohl být využitý ve speciálním vzdělávání a výchově. Důvodem je touha po obohacení spektra metod pro práci a stimulaci osob s postižením.

Tato práce obsahuje získaná data a závěry mého výzkumu, stejně jako teoretické základy k postižením, jakými trpí děti, které mi pomohly výzkum realizovat. Dále se v teoretické části zabývám metodou theatre in education (TIE), která si klade podobné cíle, jako můj výzkum, který je na ní z velké míry založený. Snažil jsem se hledat relevantní souvislosti mezi TIE, divadlem, dramatickou výchovou, teatroterapií a speciální pedagogikou obecně.

# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola nabízí teoretické podklady k historii, vývoji a současnému stavu TIE a jeho souvislostí s divadlem utlačovaných Augusto Boala, stejně jako k jeho uplatnění a smyslu ve speciálním vzdělávání a výchově. Dále rozebírá teoretické poznatky divadla a dramatické výchovy a využití divadla v pedagogice obecně, které jsme čerpali především z prací profesorky Evy Machkové.

Ve druhé kapitole se budeme zabývat divadelními prostředky, použitými ve výzkumné inscenaci. Sledujeme především smysl zvolení daných technik, jejich dopad na diváka a případné využití ve výchovné dramatice a speciální pedagogice.

Závěrečná kapitola obsahuje teoretické podklady jednotlivých postižení žáků šesté třídy základní školy speciální, která posloužila jako výzkumná skupina pro sběr dat vyhodnocených v praktické části práce. Kapitola se zabývá vymezením, etiologií, klasifikací a specifikací jednotlivých postižení.

*Divadlo je napodobivé, zpravidla kolektivní umění znakového charakteru, jež pomocí členění prostoru a času syntézou pohybu, slova, zvuku a obrazu v přímém styku s divákem předvádí na vztazích založené situace, které vznikají a jsou řešeny názorným jednáním postav, usilujících o dosažení určitého cíle, a jsou integrovány postupně vytvářeným a sdělovaným tématem. (Richter, 2015, str. 7)*

## 1. VÝCHOVNÉ DIVADLO

Tato kapitola obsahuje základní teoretické poznatky o historickém vývoji divadle ve výchově a principech práce s dětskou klientelou. Dále popisuje vznik a vývoj divadla utlačovaných Augusto Boala a jeho výchovný a morální přesah.

## 1.1 Vznik divadla ve výchově

Myšlenka výchovného divadla se zrodila počátkem 50. let v Londýně, kde učitel dramatické výchovy Brian Way založil s přáteli divadelní společnost, kterou pojmenoval Theatre Centre. Jejím posláním mělo být vytváření divadelních inscenací pro žáky anglických škol, které by měly výchovný přesah a byly tak použitelné jako prostředek vzdělávání na britských školách<sup>1</sup>.

Nápad začal být v Evropě velice populární a oslovil mnoho divadelníků a pedagogů, mimo jiné učitele zeměpisu Gordona Vallinse, který v roce 1965, deset let po zrodu Wayovy divadelní skupiny, založil první oficiální společnost zaměřenou na TIE – theatre in education, tedy divadlo ve výchově. Jejím sídlem se stalo první poválečně vybudované městské divadlo Belgarde Theatre v industriálním městě Coventry v Anglii. Krátce po prvních veřejných projektech se chvála na Vallinsův divadelní soubor roznesla po celé Anglii a brzy i po celé Evropě. Začaly vznikat další TIE společnosti a čím dál více žáků základních a středních škol se setkávalo s myšlenkou výchovného divadla<sup>2</sup>.

## 1.2 Principy výchovného divadla u nás a ve světě

V českých školách se divadlo ve výchově objevuje jako podskupina dramatické/divadelní výchovy již od začátku 90. let dvacátého století. Začátkem nového tisíciletí se formy dramatické výchovy jasně dělí, nejčastěji jsou udávány tři základní okruhy. Divadlo hrané dětmi, školní dramatická výchova a divadlo ve výchově. Toto dělení a definici TIE v české literatuře nabízí například profesor Valenta:

*Divadlo ve výchově znamená dospělými, optimálně též divadelníky, hrané skutečné divadelní představení. Jeho téma reflektuje obvykle problémy života určité komunity, které určeno (žáci základní školy a šikana; senioři a jejich pozice ve společnosti; mládež a agresivita; manažeři a konflikty ve firmě apod.) a pro ni se také hraje (Valenta in Komzáková, 2009, str. 55).*

---

<sup>1</sup> překlad článku BBC Theatre in education

<sup>2</sup> překlad blogu WordPress – Theatre in Education: Theatre Company

Podle něj také všechny formy dramaticko-divadelní výchovy spojují dva základní principy: dramatičnost a divadelnost, dva prvky, na kterých stojí výchovná dramatika. Princip dramatičnosti rozvádí jako obsah dané hry, nejčastěji situaci, která řeší nějaký problém nebo obtíž, vyžadující jednání postav přímo reagující na tento problém. Princip divadelnosti pak doplňuje dramatičnost způsobem, jakým se daný děj odehraje, nejčastěji rolemi, které stávající situaci řeší a rozvádí. Tyto dva základní principy můžeme hledat ve všech formách dramatické výchovy. Bez dramatičnosti a divadelnosti nemůže fungovat výchova dramatem a divadlem (Valenta in Komzáková, 2009).

Stejně tak se i zahraniční autoři shodují na nutnosti těchto dvou elementů ve výchově divadlem. Profesor herectví a dramatické výchovy Peter Wynne-Willson z Birminghamské konzervatoře je ve svém článku *Story-Making with Young Children*<sup>3</sup> je chápe jako prvky, tvořící divadelní hru, které jsou všechny stejně důležité: tempo, obrazovost, silné momenty, humorné dialogy a hluboké monology, charaktery, na kterých nám záleží. Divadelnost rozvádí skrze herce, který musí být velmi silnou postavou na jevišti, o to víc v případech, kdy je divadlo z části improvizované, nebo k improvizaci sklouzne ve smyslu interakce s žáky.

Ve školství se stal populárním fakt, že se skrze TIE dají zpracovat sociální témata, která mají pozitivní dopad na diváka, v tomto případě na studenty škol, kteří jsou tzv. vzati do hry. Zapojení diváka do představení bylo vždy pečlivě naplánováno a mělo svůj význam a opodstatnění. V předmluvě ke své knize *Learning through Theatre* zdařile zachytil pedagog Anthony Jackson podstatu výchovně divadelního programu:

*Je to koordinovaná a pečlivě seskládaná soustava aktivit, obvykle vytvořená divadelním souborem, rozebírající sociální téma související se školní osnovou, stejně jako s životy samotných dětí, které soubor prezentuje v prostředí školy a které přímo zapojuje diváky do dění tak, aby vystávala témata nová. (Jackson, 1993, str. 4)*

Machková navíc zdůrazňuje nutnost srozumitelnosti sdělované informace, kterou se herci snaží přenést divákovi. Divadlo ve výchově podle ní potřebuje výrazové prostředky, které jsou vypracované na míru danému publiku tak, aby kýžené sdělení umožnily. Oproti dramatické výchově, kde herci (žáci) komunikují primárně mezi sebou na předem jasné téma, je v divadle téma přenášeno z herce na diváka a je tedy důležitá metodika komunikace mezi nimi. Jako

---

<sup>3</sup> překlad článku *Story-Making with Young Children* (Writing in Education, podzim 2012)

primární sdělovací prostředek vnímá hereckou techniku, ale neméně důležité jsou podle ní organizace dění na jevišti, tedy režijní a dramaturgické vedení, stejně jako další dílčí složky divadelní inscenace, tedy scénografii, scénickou hudbu, choreografii nebo práci s prostorem (Machková, 2007). Pro nás je toto stanovisko klíčové, neboť právě vytváření inscenace na míru pro specifické publikum a použití takových sdělovacích prostředků, které jsou pro tyto diváky srozumitelné, vnímáme jako jeden z cílů této práce.

### **1.3 Divadlo utlačovaných Augusto Boala**

Hledáme-li vztah mezi speciální pedagogikou a divadlem ve výchově, nemůžeme pominout sociálně-terapeutické Divadlo utlačovaných brazilského divadelníka a aktivisty Augusto Boala. Ten v 70. letech 20. století vypracoval řadu divadelních technik a postupů známých jako Neviditelné divadlo, Politické divadlo, Legislativní divadlo nebo Divadlo Fórum. Posledně zmiňované je v souvislosti s výchovným dramatem nejpoužívanější. Divadlo Fórum řeší konkrétní sociální, politický, nebo psychologický konflikt, jako je rasová a náboženská nenávisť, nebo práva žen. Profesionální tým herců hraje dvakrát stejné představení, přičemž podruhé mohou do dění na jevišti zasáhnout diváci, což je přímo konfrontuje s těmito tématy. Klíčovou postavou je tzv. „Joker“, který má roli moderátora celého představení. Podněcuje a podporuje diskuse v publiku a nabízí divákům možnost vstoupit do hry, například si vyměnit roli s některým z herců a v dané situaci zareagovat jinak (Valenta, 2007).

Sám Boal přisuzuje „Jokerovi“ dvě funkce. Zaprvé ho staví do role „protagonisty“, který ztělesňuje téma představení a přímo vzbuzuje v divácích sympatie. Přesným protikladem je funkce „jokera“, která nepodléhá omezením skutečnosti a přidává obvykle drsnému sociálnímu tématu nadhled a vážnost zároveň (Boal, 1979).

Zde nacházíme podobnost mezi principy výchovného divadla a Divadla utlačovaných. Oba proudy považují za klíčovou komunikaci s divákem a jeho angažovanost vůči dění na scéně. Právě sledování a analyzování spontánních projevů publika bylo z velké části zásadní pro výzkum, který řeší praktická část této práce.

# **DIVADELNÍ TECHNIKY A JEJICH VYUŽITÍ PRO DIVADLO VE VÝCHOVĚ**

Jak již napovídá titul této práce, cílené využití divadelních technik bylo hlavní náplní našeho výzkumu. Termíny divadelní technika a divadelní prostředek chápeme pro účely této práce, až na drobné výjimky, jako synonyma. Hlavními technikami využitými v naší výzkumné inscenaci jsou pohyb, pantomima, hudba a humor. Tyto prostředky jsme zvolili na základě širokého zastoupení v disciplínách speciální pedagogiky, stejně jako pro jejich dostupnost při tvorbě divadelních inscenací. Důležité je také definovat postavu herce a jeho roli při zvědomování základního pravidla divadelního vztahu s divákem, tedy že celá hra je jen jako. Pro cílenou a bezpečnou práci s publikem si nejdříve musíme vypracovat teoretickou základnu k využitým prostředkům.

## **1.4 Pohyb a pantomima**

Obě tyto techniky jsou formy nonverbální komunikace, v našem případě s divákem. Pohyb je historicky nejstarší formou sdělování informací a také nejstarší formou komunikace na divadle. Počátky uměleckého využití pohybu nacházíme již v pravěku, kdy sloužil jako komunikační prostředek během rituálů a obřadů. Pohyb byl v naší inscenaci nejčastěji zastoupen formou tance.

Pantomimu chápeme jako projev založený na pohybu, který i přes absenci verbálních prostředků srovnatelně přenáší informaci mezi hercem a divákem. Využívá mimo řeč všechny složky psychosomatiky, díky nimž herec vstupuje do role a stává se tak někým nebo něčím jiným, než je on sám (Machková, 2007). V kontextu naší práce umožňuje pantomima přenos informací divákovi, který má oslabenou sluchovou analýzu a syntézu na základě které by verbální sdělení buď nestihl zpracovat, nebo by mu nerozuměl. Navíc přímo atakuje imaginaci publika, protože často zobrazuje role a věci jen v náznacích. Je tak úkolem diváka, aby konkretizoval a domýšlel významy.

Na divadle se nejčastěji využívají dva druhy pantomim, a to pantomima v roli a pantomima narativní. První zmíněnou chápeme jako charakterizaci zobrazené věci nebo postavy. Herec se stává někým nebo něčím jiným a divákovi předává informaci skrze přímé

jednání. Narativní pantomima naproti tomu doplňuje verbální projev. Herec reaguje na řeči sdělovanou informaci a podporuje jí neverbálním projevem (Machková, 2007).

## 1.5 Hudba

Jde bezpochyby o obecně nejoblíbenější a nejrozšířenější formu umění. Hudba stimuluje sluch člověka, vyvolává v něm různé pocity a emoce, může ho nabudit, nebo naopak uklidnit. Vytváření a prožívání hudby je přirozená forma zábavy a prožívání lidských emocí už od pravěku (MacDonald, Mason, 2009). V divadelním využití slouží především k navození nebo doplnění atmosféry na jevišti, je to nosný prostředek pro sdělení emočního rozpoložení postav. Emeritní český estetik a hudební skladatel Otakar Zich nachází v dramatické hudbě dvě hlavní linie:

1. Obrazová schopnost hudby:
  - schopnost zobrazovat vnější jevy, které nazývá *zvukomalba*
  - schopnost zobrazovat vnitřní stavy, které popisuje jako *dušomalba*
  - podněcuje imaginaci
  
2. Vyjadřovací schopnost hudby:
  - Vytváří v člověku asociace a zobrazuje dynamický průběh abstraktních pocitů, které jsou sdílené s ostatními posluchači.
  - podněcuje emoce

(Zich, 1986). Ačkoliv se jedná o myšlenky z roku 1931, lidé mají stále stejnou touhu po hudebním prožívání, a tak se dá text považovat vlastně za nadčasový. Podstatné je, že informace, které z něj vyplývají, by měly být zohledněny při výběru hudby ke kterékoliv divadelní inscenaci, o to víc, pokud je divákem například dítě s autismem.

## **1.6 Herec a divadelní „HRA“**

Herec je postava, která hraje, tedy něco nebo někoho ztělesňuje. Podstatné je, že ve skutečnosti není herec tím, co ztělesňuje. Hraní podléhá vztahu herce a diváka, který se vyznačuje kontrastem mezi propadáním do hrané skutečnosti a zvědomováním reálné neskutečnosti celé hry. Vzniká tzv. „vědomí divadla“, které je před, během a po skončení divadelní inscenace signalizováno množstvím podnětů, jako jsou například plakáty, vstupné, rozdělení místnosti na jeviště a hlediště, zvukové signály začátku představení, přestávky, nebo závěrečné klanění.

Je ale hlavně úkolem samotného herce, aby v průběhu hry vybalancoval poměr mezi realitou a předstíranou skutečností. Na rozdíl od jiných uměleckých disciplín, kde umělec používá nástroj k vytvoření díla, které po něm zůstává, herec se stává svým uměleckým dílem pokaždé, když hraje a po skončení představení po něm zůstává pouze zážitek diváků (Bernard, 1983).

Pro spojení TIE a speciální pedagogiky je naprosto zásadní, aby herec k divákům s postižením přistupoval obezřetně, s využitím speciálně pedagogického vzdělání. Právě vytvoření bezpečného prostředí je leckdy klíčové pro kýžený dopad představení na představivost a cítění diváka.

## **1.7 Humor**

Pokud je něco zábavné, chápeme to jako humorné. Humor vyvolává v lidech pozitivní emoce, které se nejčastěji projevují ve formě smíchu, který člověku slouží jako způsob psychické hygieny. Sociální funkce humoru je především sjednocovací. Smějeme se společně nějaké situaci a skrze smích se odbourává tenze ve skupině (Martin, 2007). Termínem humor chápeme situace, které jsou veselé a lidé jsou díky nim uvolnění a upřímně se smějí. Lidské tělo navíc smíchem bojuje s nepříjemnými pocity napětí a přetváří je na uvolněné příjemné vyčerpání (Černocký, 1940). Humor na divadle boří sociální bariéry a s nadhledem dokáže zachytit vážná témata, které má pak divák větší možnost pochopit.

## 2. KLASIFIKACE POSTIŽENÍ JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ VE VÝZKUMNÉ SKUPINĚ

Pokud jsme se rozhodli vytvořit syntézu TIE a speciální pedagogiky, musíme si nejprve jasně stanovit, s jakými typy postižení se budeme setkávat a jak k nim budeme přistupovat. V této kapitole uvádíme teoretické podklady k jednotlivým typům postižení žáků třídy, která sloužila jako výzkumná skupina pro praktickou část naší práce. Skupinu tvořilo 11 dětí ve věku od jedenácti do třinácti let. Přesné informace o tom, jaké postižení se kterého dítěte týká, získal autor od třídní učitelky, která čerpala ze zpráv dětských psychologů, stejně jako ze svých dlouhodobých zkušeností v doprovázení této i jiných tříd. V rámci zachování anonymity jsme společně jednotlivým žákům přiřadili zástupná čísla (1-11), která odpovídají jejich pozici v publiku z levé strany k pravé. Učitelka označila pouze diagnózy žáků, se kterými jsme pracovali. Nespojovali jsme však diagnózy a konkrétní jména žáků, která, pro účely této práce, nejsou nutná.

### 2.1 Klasifikace postižení

Pro vydefinování jednotlivých postižení jsme použili údaje získané od třídní učitelky a jejich ekvivalenty v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (*dostupné z MKN-10, ÚZIS ČR*). Informace jsou zaznamenány v následující tabulce:

**Tabulka 1. Klasifikace postižení**

žák	výchozí informace	MKN zařazení
1.	poruchy pozornosti nedostatky ve vizuomotorické koordinaci oslabená sluchová analýza a syntéza	F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti F 80.2 – Receptivní porucha řeči
2.	lehká mentální retardace ADHD	F 70 – Lehká mentální retardace F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti

	8 let život v zahraničí (dvojjazyčné prostředí)	F 80.9 – Vývojová porucha řeči nebo jazyka NS
3.	dyslexie, dysortografie, dysgrafie ADHD sociální znevýhodnění	F 81.0 a 81.1 – Specifická porucha čtení a psaní F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti
4.	lehká mentální retardace ADHD a vývojová porucha chování	F 70 – Lehká mentální retardace F 90.1 – Hyperkinetická porucha chování
5.	lehká mentální retardace ADHD přetrvávající vadná výslovnost	F 70 – Lehká mentální retardace F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti F 80.0 – Specifická porucha artikulace řeči
6.	vývojová dysfázie v receptivní i expresivní oblasti dyslexie, dysortografie	F 80.1 a 80.2 – Expresivní a receptivní porucha řeči F 81.0 a 81.1 – Specifická porucha čtení a psaní
7.	lehká mentální retardace ADHD (velké poruchy pozornosti)	F 70 – Lehká mentální retardace F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti
8.	lehká mentální retardace ADHD přetrvávající vadná výslovnost	F 70 – Lehká mentální retardace F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti F 80.0 – Specifická porucha artikulace řeči
9.	atypický autismus ADHD s impulzivitou	F 84.1 – Atypický autismus F 90.1 – Hyperkinetická porucha chování
10.	hranice lehké a střední mentální retardace	F 70-71 – Lehká až střední mentální retardace
11.	sociální znevýhodnění	neuvádí se

Z tabulky je patrné, že mezi žáky převládají tři hlavní skupiny postižení. Jsou to především poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání, poruchy psychického a lehčí stupně mentální retardace. Proto se na ně v následující kapitole zaměříme a jednotlivé druhy postižení si blíže definujeme.

## 2.2 Poruchy chování a emocí

Pro účely této práce se zajímáme především o skupinu hyperkinetických poruch. MKN je v poslední dostupné 10. revizi definuje následovně:

*Skupina charakterizovaná časným nástupem (obvykle v prvních pěti letech), nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, vyžadujících poznávací schopnosti, a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, spolu s dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Současně může být přítomna řada dalších abnormalit. Hyperkinetické děti jsou často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel spíše, než by úmyslně vzdorovaly. Jejich vztah k dospělým je často sociálně dezinhibován pro nedostatek normální opatrnosti a odstupu. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Poznávací schopnosti jsou běžně porušeny a specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji je disproporciálně časté. Sekundárními komplikacemi jsou disociální chování a nízké sebehodnocení. (Hyperkinetické poruchy, MKN-10, ÚZIS ČR)*

V anglické literatuře se častěji setkáváme s označením ADHD, tedy Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Je důležité zmínit, že tato porucha nekončí v dětském věku. Mnoho dospělých jedinců si příznaky (především poruchy pozornosti a impulzivity) nese dál. Vznik tohoto syndromu není zcela jasný. Nejčastěji se jako příčiny uvádí genetické predispozice, ovlivnění prostředím (konzumace návykových látek během těhotenství prokazatelně zvyšuje riziko vzniku u dítěte), nebo komplikace během porodu. Ucelená terapie neexistuje, ale dobré výsledky přináší komplexní spolupráce dítěte, rodiny a školy a individuální vzdělávací plány (Růžička, Vožehová in Kroupová, 2016).

Mezi další poruchy patří například opoziční vzdorovité chování, depresivní porucha chování, separační úzkostná porucha, elektivní mutismus nebo tiky. Tyto se však v naší výzkumné skupině neobjevily, a tak nepovažujeme za nutné je v této práci dál rozvádět.

## 2.3 Poruchy psychického vývoje

Definice tří hlavních skupin v této kategorii nám opět nabízí Mezinárodní klasifikace nemocí:

*Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou poruchy, kde normální způsob osvojení jazyka je narušen od časných vývojových stadií. Tyto stavy nelze přímo přičítat neurologickým abnormalitám nebo poruchám řečového mechanismu, smyslovému poškození, mentální retardaci nebo faktorům prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou často následovány přidruženými problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, obtíže v mezosobních vztazích a poruchy emocí a chování. (Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, MKN-10, ÚZIS ČR)*

*Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časně fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku. (Specifické vývojové poruchy školních dovedností, MKN-10, ÚZIS ČR)*

Tyto dvě skupiny se týkají především vzdělávání ve školách, ale zasahují všechny oblasti lidského života, neboť se týkají zásadních dovedností, potřebných pro běžné fungování. Mezi tyto dovednosti patří psaná i mluvená komunikace, nebo základní početní úkony. Mezi dětmi se nejčastěji objevuje dyslexie, dysgrafie, dysortografie a vývojové dysfázie (stejně jako u dětí v naší výzkumné skupině). Proto je pro pochopení této práce zásadní si tyto termíny vymezit.

Vývojovou afázii a dysfázii chápeme jako specifickou poruchu řeči a jazyka, při které dochází k nesprávnému vyhodnocování signálů v mozku a následnému narušení mluveného projevu. K tomu dochází bez přítomnosti mentální retardace nebo bez narušení podmínek nutných k normálnímu vývoji řeči. Vyznačuje se zpravidla opožděným vývojem řeči, patlavostí a výrazným rozdílem mezi verbálními a nonverbálními schopnostmi dítěte. Touto tematikou se zabývá obor afaziologie (Hanáková in Kroupová, 2016).

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se vyznačuje neschopností dítěte naučit se číst, ačkoliv má k tomu vyhovující podmínky, přiměřené intelektové schopnosti a stabilní sociokulturní rodinné prostředí. Jde o v současné době nejrozšířenější formu specifické poruchy školních dovedností. Mezi projevy dyslexie zpravidla patří pomalá rychlost čtení, záměna zvukově podobných hlásek a vizuálně podobných písmen, prohazování nebo vynechávání celých slov i řádků, komolení slov a vytváření neologismů (Hanáková in Kroupová, 2016).

Méně časté jsou pak dysgrafické a dysortografické projevy, týkající se psaného projevu. V prvním případě je postižena grafická část psaného projevu, tedy čitelnost a formát. Dítě má problém naučit se psát některá písmena, často neúmyslně střídá psací a tiskací písmo, mění velikost a spád písma a vynechává písmena nebo celá slova.

Naproti tomu dysortografie představuje narušenou schopnost gramatické stránky jazyka. Nejčastěji se projevuje zaměňováním tvrdých a měkkých písmen, stejně jako výpadky diakritiky, především u dlouhých a krátkých hlásek, nebo chybějícími znamínky na konci vět (Hanáková in Kroupová, 2016).

Poslední, velmi specifickou skupinu tvoří pervazivní vývojové poruchy, nejčastěji poruchy autistického spektra. MKN je definuje takto:

*Skupina pervazivních vývojových poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci. (Pervazivní vývojové poruchy, MKN-10, ÚZIS ČR)*

Jako atypický autismus (který byl jako jediný z této kategorie zastoupen v naší výzkumné skupině) chápeme diagnózu, kterou stanovujeme v případě, že dítě netrpí narušením všech tři oblastí, které signalizují klasický dětský autismus, tedy sociální interakcí, komunikací a opakujícím se chováním. V případech, kdy je nástup autistických projevů opožděný, tj. po třetím roce života, se také jedná o atypický autismus. Americký diagnostický systém nerozpoznává tuto formu autismu jako samostatnou kategorii, ale shoduje se na stejné náročnosti péče jako u dětského autismu (Pastieriková in Kroupová, 2016).

## 2.4 Mentální retardace

Vymezení tohoto termínu můžeme znovu najít v Mezinárodní klasifikaci nemocí, kde je tento termín hned v úvodu velmi dopodrobna rozepsán:

*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami.*

*Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik.*

*Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí. (Mentální retardace, MKN-10, ÚZIS ČR)*

V naší výzkumné skupině se objevilo hned několik žáků s lehkou formou mentální retardace, pročež je nutné ji blíže specifikovat. Jedná se o nejlehčí stupeň tohoto postižení, které diagnostikujeme u lidí s IQ skórem mezi 50 až 69 body. To u dospělého jedince odpovídá věku zhruba 9-12 let. V dětství je patrný opožděný neuropsychický a motorický vývoj. Nejvíce postižené je abstraktní a logické myšlení. Z řeči jedince s tímto postižením je patrné, že je narušena její obsahová i formální složka. U dětí s lehkou mentální retardací je možné soustavnou prací a tréninkem do jisté míry zlepšit sociální interakce a vztahy, ale postižení zůstává vždy patrné (Pastieriková in Kroupová, 2016).

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce obsahuje tři části. První se zabývá motivací autora pro výběr zvoleného téma a stanovením cílů této práce. Popisuje přípravnou fázi výzkumu a jeho následnou realizaci.

Druhá kapitola obsahuje metodologické podklady výzkumu a veškerá nasbíraná data, tedy záznamy o konkrétních reakcích diváků v průběhu celého představení a data nasbíraná během ohniskové diskuse po představení.

Na základě nasbíraných dat se potom v části třetí dostaneme k vytvoření samotné metodiky, kterou si autor klade za primární cíl práce.

### **3. RÁMCOVÝ PLÁN VÝZKUMU A JEHO REALIZACE**

Tato kapitola popisuje celý průběh výzkumu, od motivací autora pro zvolené téma, po vytvoření výzkumné inscenace a její realizaci.

#### **3.1 Cíle a motivace**

Abychom blíže pochopili smysl celé práce, je nutné nejdříve zmínit motivace, které autora k jejímu sepsání vedly. Na základních školách se jistě mnoho dětí setkalo s nějakou formou výchovného divadla, ať už prostřednictvím představení profesionálního divadelního souboru, nebo například souboru tvořeného studenty vyšších ročníků. Vystoupení mohou být inspirativní i tematicky obohacující, ale málokdy se jedná o divadelní inscenaci připravenou na míru pro konkrétní školu, nebo dokonce třídu. Divadelní spolky, které hostují na základních a středních školách po celé České republice, tvoří obvykle lidé, kteří mají minimální, nebo žádné pedagogické vzdělání, a tedy se od nich dá jen těžko očekávat, že budou schopni připravit divadelní inscenaci, která může mít cílený pedagogický přesah.

Naproti tomu divadelníci, kteří pracují s lidmi s postižením, jsou zpravidla lidé se speciálně-pedagogickým, psychologickým, sociálním nebo obdobným vzděláním, či dokonce terapeuté. Je tedy z logiky věci jednodušší a pro účely této práce efektivnější, zaměřit se na výchovné divadlo pro speciální školy. Právě těm je určen výsledek výzkumu této práce, tedy jak a jaké divadelní prostředky používat při práci s dětmi s určitým postižením tak, aby byl proces bezpečný a výsledky přínosné pro obě strany. Tím se dostáváme k podstatě této práce, a sice vytvoření metodických podkladů pro cílené využití divadelních technik ve výchovném divadle pro děti s různými typy postižení.

#### **3.2 Příprava**

Příprava na realizaci výzkumné inscenace probíhala průběžně po dobu zhruba sedmi měsíců. Jednalo se o úpravu již existující divadelní inscenace IMELDA, která byla praktickou součástí zakončení bakalářského studia Michaely Staré, studentky pantomimy na Hudební akademii múzických umění v Praze. Režie se ujal renomovaný mim a pedagog Radim Vizváry.

Pro tuto verzi inscenace složili autor této práce Vojtěch Bor a student herectví na pražské DAMU Petr Kolman hudební motivy, kterými každé představení naživo doprovázeli, a které korespondovaly s pohyby herečky a děním na jevišti. Cílovou skupinou pro tuto verzi inscenace byli dospělí „většinoví“ diváci, nosným prvkem byl především pohyb, tanec, pantomima, ale také práce se světlem a živým hudebním doprovodem.

Hlavní téma bylo metaforické zachycení příběhu bývalé první dámy Filipín, Imeldy Marcosové, kterou nejvíce proslavilo chorobné hromadění bot (vlastní stále přes tři tisíce párů). Toto chování se objevuje v psychiatrii, známe ho pod názvem kompulzivní hromadění a spadá pod obsedantně kompulzivní poruchy. Abychom mohli využít tuto inscenaci pro účely speciálně-pedagogického výzkumu, bylo stěžejní upravit jednotlivé scény tak, aby v nich byly jasně rozeznatelné jednotlivé divadelní prostředky. Tento zásah zásadně narušil dějovou linii, a proto jsme se rozhodli upozadit příběh, na úkor zvýraznění divadelních technik. Samotná dějová linka o hromadění bot byla nahrazena zjednodušenou formou, vztahem mezi hudebníky a herečkou, kteří se navzájem provokují a dělají si groteskní naschvály. Tato linka byla podle nás pochopitelnější pro žáky druhého stupně základní školy a skvěle jsme v ní mohli zvýraznit divadelní prostředky, které jsme v každé scéně chtěli sledovat.

### **3.3 Úprava divadelní inscenace**

Původní verze inscenace měla premiéru 3. dubna 2017 v divadle DISK na pražské DAMU. Uvedení se setkala s velkým úspěchem, a tak se inscenace několikrát znovu hrála v divadlech po celé Republice, stejně jako na divadelních a pantomimických festivalech.

Ne všechny scény vyhovovaly našemu výzkumnému záměru a tak jsme některé vynechali úplně, jiné zjednodušili. Ubírali jsme převážně z druhé poloviny původní inscenace, ve které sice gradoval příběh, ale jednotlivé scény nebyly pro výzkum důležité. Scénosled a prostředky z původní verze hry jsou porovnány se scénosledem a prostředky z upravené verze hry v tabulce níže:

**Tabulka 2. Původní a upravená inscenace**

#	původní inscenace		upravená inscenace	
	scéna	divadelní prostředky	scéna	divadelní prostředky
1.	předmluva	narativní pantomima	předmluva	narativní pantomima, hudba
2.	botník	pantomima v roli, hudba, tanec	botník	pantomima v roli, hudba, tanec
3.	gag s obuví 1	pantomima v roli, humor	gag s obuví 1	pantomima v roli, humor
4.	emoce	hudba, narativní pantomima, tanec	emoce	hudba, narativní pantomima
5.	gag s obuví 2	pantomima v roli, humor	gag s obuví 2	pantomima v roli, humor
6.	tkanička	narativní pantomima, hudba, tanec	tkanička	narativní pantomima, hudba, humor
7.	gag s flétnou	humor, narativní pantomima	-	-
8.	v zajetí	hudba, narativní pantomima	-	-
9.	ve stavu beztíže	hudba, pantomima v roli	-	-
10.	roztleskávačka	tanec, hudba	roztleskávačka	tanec, hudba
11.	robot	pantomima v roli, hudba	-	-
12.	závěrečný tanec	tanec, hudba	hledání	pantomima v roli, humor

Z tabulky je patrné, že jsme sice odebrali některé scény, avšak divadelní prostředky v zachovaných scénách jsme měnili minimálně. Bylo také nutné nahradit zakončení příběhu, což jsme udělali jednoduchým humorným koncem na neutrální téma. Jelikož detailní popis původní inscenace není pro náš výzkum důležitý, následující tabulka se týká pouze obsahu scén upravené inscenace:

**Tabulka 3. Obsah upravené inscenace**

scéna	obsah
předmluva	nahráný hlas diváka seznamuje s příběhem hlavní postavy herečka simultánně doplňuje příběh narativní pantomimou
botník	herečka sedí na botníku podle manuálu si pantomimicky krémuje nové boty tempo udává živě hraná rytmická hudba
gag s obuví 1	hudebníci se okatě domlouvají že napálí herečku jeden si sundává svoje pánské boty pokládá je dopředu jeviště na zem před diváky
emoce	herečka vchází na scénu a všímá si nastrčených pánských bot reaguje omámeným přibližováním se k botám - pantomima její pohyby doplňují zvuky a jemná podkresová hudba
gag s obuví 2	herečka bere boty do ruky a ptá se diváků či jsou naštve se a vyžaduje i boty druhého hudebníka ten jí je neochotně dává a komicky protestuje
tkanička	herečka si obouvá jiné boty a vytahuje z nich tkaničku tkanička vydává při pohybu vlastní zvuk který vytváří hudebníci herečka pohybuje tkaničkou jako by to byl červ
roztleskávačka	herečka vytahuje velké množství tkaniček tvoří z nich chuchvalce a ty si strká do pusy a dlaní následuje divoký tanec až do vyčerpání
hledání	herečka nebere druhý dech hledá po jevišti i hledišti další boty do své sbírky - improvizace komunikuje s diváky a rozesmává je svým chováním

### **3.4 Realizace výzkumu**

Samotný výzkum proběhl v dopoledních hodinách 12. 6. 2018 v tanečním sálu Základní školy a střední školy waldorfské v Praze na Opatově. Z plánovaných jedenácti respondentů se dostavili všichni, v doprovodu třídní učitelky a asistentky pedagoga. Všichni byli také dopředu s realizací výzkumu obeznámeni a prostředí tanečního sálu bylo uzpůsobeno potřebám našeho divadelního představení.

Během představení jsme se nesetkali s krizovou situací, kterou by bylo nutné řešit. Očekávali jsme pro jistotu předem nežádoucí projevy chování, typické pro jednotlivá postižení, a všichni členové hereckého souboru byli pro tyto případy proškoleni. Objevily se jen minimální impulzivní projevy u dětí s ADHD (kradení drobných rekvizit, vykřikování během představení), které ale neovlivnily průběh a výsledek výzkumu. Ohnisková diskuse na závěr celého programu byla překvapivě přínosná. Děti byly otevřené a dobře formulovali myšlenky, které jim po zhlédnutí ležely v hlavě.

## **4. METODIKA VÝZKUMU**

Tato kapitola definuje cíl výzkumu, výzkumný problém a otázky s ním spojené. Přibližuje typ našeho výzkumu a popisuje jeho metodický plán. Obsahuje teoretická východiska pro zvolené metody shromažďování a vyhodnocování kvalitativních dat.

### **4.1 Cíl výzkumu**

Autor této práce si za hlavní cíl výzkumu pokládá položení základů pro budoucí výzkumy v této oblasti. Práce slouží jako metodické vodítko a částečný manuál pro vytváření divadelních inscenací pro děti s postižením.

## **4.2 Výzkumný problém a otázky**

Práce rozebírá složitou tematiku vytváření divadelních inscenací na základě speciálně-pedagogických znalostí. Pokládá si otázku, jaké divadelní techniky je vhodné použít do představení pro děti s různými typy postižení a jaký vliv může mít toto cílené využití na výchovný efekt a přesah divadla ve výchově.

## **4.3 Výběr a charakteristika výzkumného souboru**

Pro výzkumný soubor jsme záměrně zvolili třídu dětí, která byla rozmanitá na různé typy a kombinace postižení, a proto výběr odpovídá metodě záměrného (účelového) výběru výzkumného souboru. Ten se vyznačuje cíleným vyhledáváním účastníků podle specifických vlastností, v našem případě různých druhů postižení. Konkrétní druhy postižení jednotlivých dětí jsou zaznamenány v teoretické části práce (viz. kapitola 2.1 – Klasifikace postižení).

## **4.4 Projekt výzkumu**

Náš výzkum nejlépe odpovídá charakteristikám kvalitativního experimentu. Tento typ výzkumu jsme zvolili, protože umožňuje kombinaci více metod kvalitativního výzkumu a počítá s realizací výzkumu v přirozeném prostředí výzkumné skupiny. Díky tomu sledujeme velké množství neočekávaných reakcí, které později vyhodnocujeme.

Po poradě s vedoucím této práce jsme se rozhodli pro tři způsoby kvalitativní analýzy dat. Jako první jsme reakce diváků během představení rozdělili do tří kategorií pomocí metody vytváření trsů a následně je analyzovali metodou kontrastů a srovnávání. Třetí metodou, která spíše doplnila první a druhou, byla diskuze v nestrukturované ohniskové skupině, jejíž výsledky jsme vyhodnocovali na základě metody zachycení vzorců. Ta proběhla bezprostředně po představení a respondentů jsme se doptávali na konkrétní pocity a reakce, které v nich představení vyvolalo.

Hlediště a žáky jsme během představení i během diskuse nahrávali na video a záznam po přečtení a vyhodnocení smazali, jak stálo v podmínkách informovaných souhlasů, které zkontrolovala třídní učitelka a které podepsali zákonní zástupci dětí.

## **4.5 Metoda vytváření trsů**

První metodou našeho výzkumu bylo shromažďování dat v podobě reakcí diváků a jejich následné seskupení do tří kvalitativních kategorií – trsů: negativní reakce, neutrální reakce a pozitivní reakce. Miovský popisuje tuto metodu jako seskupování výroků do obecnějších kategorií, které se navzájem překrývají. Používáme ji zpravidla v případě, kdy potřebujeme najít podobnosti mezi určitými jevy, které se odehrávají v určitý čas nebo určitém prostoru (Mioviský, 2006).

## **4.6 Metoda kontrastů a srovnávání**

Metodu trsů dále posouvá porovnávání kategorií mezi sebou. Společným atributem sledovaných reakcí je zájem diváků o dění na jevišti. V reálném čase tedy sledujeme pozitivní reakce některých žáků s jedním typem postižení a negativní reakce žáků jiných. Touto metodou sledujeme kontextuální odlišnosti reakcí na společný spouštěč, například protikladné pocity, které vyvolává hudební motiv (Mioviský, 2006).

## **4.7 Metoda ohniskové skupiny**

Doplňkovou metodou pro náš výzkum byla metoda nestrukturované ohniskové skupiny. Ta se, oproti klasické verzi, vyznačuje především volnějším průběhem celé diskuse. Moderátor má za úkol udržovat respondenty kolem hlavního tématu – ohniska. Diskuse by měla být přirozená a zaměřená především na podnícení skupinové dynamiky (Mioviský, 2006).

Nestrukturovanou verzi této metody jsme zvolili za předpokladu, že diváci budou po představení nekoncentrovaní a bude obtížné udržet připravenou strukturu. Také jsme chtěli neformální diskusi, lépe vyhovující žákům 6. třídy. Tento předpoklad se nám vyplatil, jelikož se děti uvolnily a dobře formulovaly své myšlenky.

## **4.8 Metoda zachycení vzorců**

Jelikož se v diskusi opakovali některé podněty, bylo na místě zasadit jejich výskyt do kontextu. Objevili jsme několik vzorců chování, sdílené napříč celou výzkumnou skupinou,

díky čemuž jsme měli možnost pochopit hlubší potřeby celé třídy. To se nám podařilo na úkor původní originality každého výroku, která se ve zobecnění zákonitě ztrácí (Miovský, 2006).

## 5. ZÍSKANÁ DATA A JEJICH VYHODNOCENÍ

Kapitola obsahuje faktické výsledky našeho zkoumání. Nasbíraná data jsme roztřídili do kategorií podle kvality reakcí. Závěr kapitoly obsahuje zkrácený ohniskové diskuse, která proběhla po skončení divadelního představení.

### 5.1 Reakce diváků

Jak jsme zmínili výše, reakce žáků jsme rozdělili do tří kategorií – na pozitivní reakce, neutrální reakce a negativní reakce. Kvalitu reakcí jsme vyhodnocovali na základě chování jednotlivých žáků ve chvílích, kdy se objevovaly jednotlivé divadelní prostředky. Hodnotili jsme především na základě mimiky a koncentrace každého dítěte, tedy jak se ve chvíli, kdy se technika objeví, tváří, a zda věnuje dění na scéně pozornost:

**Tabulka 4. Vyhodnocení reakcí diváků**

žák	narativní pantomima	pantomima v roli	hudba	tanec	humor
1.	negativní	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
2.	neutrální	neutrální	pozitivní	pozitivní	pozitivní
3.	pozitivní	neutrální	pozitivní	neutrální	pozitivní

4.	pozitivní	neutrální	pozitivní	neutrální	pozitivní
5.	neutrální	pozitivní	pozitivní	pozitivní	pozitivní
6.	negativní	pozitivní	pozitivní	neutrální	pozitivní
7.	neutrální	neutrální	neutrální	neutrální	pozitivní
8.	neutrální	pozitivní	pozitivní	neutrální	pozitivní
9.	neutrální	pozitivní	neutrální	neutrální	pozitivní
10.	negativní	neutrální	neutrální	neutrální	pozitivní
11.	pozitivní	neutrální	pozitivní	pozitivní	pozitivní

Při určení kvality reakce jsme vycházeli z typu postižení, kterým daný žák trpí. Pokud se tedy například dítěti s poruchou pozornosti prokazatelně zlepšila koncentrace díky hudebnímu doprovodu, vnímáme hudbu jako prostředek, vyvolávající pozitivní reakci. Naopak, žák s mentální retardací, který se ztrácí v ději, zachyceném narativní pantomimou, naznačuje negativní reakci, například nezájemem, nevhodné použití této techniky. Neutrální reakci jsme vyhodnotili tehdy, pokud se nedala jednoznačně rozeznat jedna z přechozích možností.

Rozdělení reakcí do těchto třech kategorií tedy podléhá především působení daných technik na zmírnění dopadu postižení, kterým dítě trpí. Pokud zvolená technika nemá na zlepšení vliv, její dopad hodnotíme většinou neutrálně a nepřikládáme jí výzkumný význam.

## 5.2 Přepis diskuse

Moderátorem diskuse byl autor práce a otázky byly předem připravené tak, aby doplnily případné nejasnosti v analýze reakcí během představení. Od začátku panovala v místnosti uvolněná atmosféra, způsobená jistě i tím, že zakončení celého představení bylo humorné. Herečka navíc několikrát vzala diváky opatrně do hry, čímž se na utváření příběhu přímo podíleli. Diskuse se zúčastnili všichni žáci, kteří byli přítomni během představení, stejně jako třídní učitelka a asistentka pedagoga. Jelikož děti nedokázaly udržet pozornost a často mluvily „z cesty“, bylo obtížné je přivést zpátky k původní otázce. Přepis diskuse níže tedy neobsahuje veškeré konverzace, ale pouze odpovědi relevantní pro naše zkoumání:

### **otázka č.1:**

Jaká ze scén vás oslovila nejvíce a utkvěla vám v paměti? Proč?

žák 9: „To s těma tkaničkama.“ (nedokáže bohužel doplnit proč)

žák 1: „Mně se nejvíc líbilo, jak jste se naštvála (gag s obuví). To mi připomíná mojí ségru.“

### **otázka č.2:**

Bylo vám něco nepříjemné? Bylo třeba něco moc nahlas nebo moc blízko?

žák 6: „Mě nejvíc rozesmálo, jak jste přede mě položila ty boty. Já jsem je chtěl jako malej lump ukrást.“ (všichni se smějí)

**otázka č.3:**

Dokázali byste říct, o čem si myslíte že představení bylo?

žák 11: „O botách. A o jakoby zvuku nějak..o tý hudbě.“

**otázka č.4:**

Během představení jsme vás sledovali a máme pocit, že jste se styděli. Někteří jste nedokázali udržet pohled na herečce. Je to tak?

žáci 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11: „Jo/ano“.

žák 6: „Já jsem se na ní nemohl dívat, protože mi to připadalo vtipný. Protože já vždycky, co takhle když se jako, vždycky, když se mi chce hodně smát, tak se jako stydím. Prostě jsem se chtěl zasmát...“

herci: „To ses ale mohl smát, od toho taky divadlo je“.

žák 6: „Paní učitelky nám to řekly! (všichni se smějí)“

herci: „Učitelky vám zakázaly se smát?“

učitelka: „Já jsem jim řekla, že nemají rušit!“

herci: „Tak pro příště – u divadla se můžete smát.“

několik žáků na učitelku: „Tak vidíte!“

žák 1: „Já, kdybych to takhle hrál jako vy jak jste dělala ty různé věci...tak kdybych tam byl já, tak bych se ale ukrutně styděl!“

žák 8: „To já taky teda!“

**otázka č.5:**

Bylo pro vás výraznější to, co jste viděli, nebo co jste slyšeli?

žák 11: „Ta hudba. (další přikyvuji)“

žák 8: „Oboje, ale ta hudba se mi líbila víc.“

herci: „Takže jste to vnímali zhruba nastejno, ale ta hudba byla výraznější?“

všichni žáci: „Ano.“

herci: „A dokážete si představit, že by ta hudba byla bez toho tance nebo naopak?“

několik žáků: „Ne.“

žák 1: „To by bylo divný...“

**otázka č.6:**

Co z toho, co jste viděli, byste si chtěli sami vyzkoušet?

žák 11: „Mě asi nejvíc ta kytara, protože já hraju na bicí, tak mám rád muziku. A mě to lákalo hrozně, ta hudba. Že by jsem si chtěl zahrát.“

herci: „Takže se ti ani nechtělo koukat a chtěl jsi jít hrát s náma, co?“

žák 11: „Jo, jasně, moc!“

žák 1: „Bylo hustý, jak jste tam vzadu seděla a hrozně rychle tak jako točila rukou. To fakt nechápu jak.“

herečka: „To jsou leta dřiny, musela jsem to studovat na HAMU, hodně trénovat.“

žák 1: „To bych klidně studoval taky!“

**otázka č. 7:**

Jak na vás působila ta část, kdy jsme dali boty dopředu (scéna „emoce“)? Co ve vás vyvolávala?  
O čem si myslíte že byla? (znovu jsme pustili ukázkou)

žák 1: „Teď nevím, jestli mám bejt šťastnej, nebo smutnej.“

žák 5: „Smutnej.“

žák 6: „Já jsem z toho ztracený...“

žák 4: „Někdo bloudí?“

žák 6: „Temnota!“

herečka: „A to, co jsem já dělala, to jsem vám taky připadala ztracená?“

několik žáků: „Jo.“

žák 2: „Ne.“

žák 8: „Takové lákadlo ty boty.“

žák 6: „Mně připadalo úplně srandovní, jak jste byla u těch bot, tak jsem měl pocit, že je chcete sníst!“

V diskusi se několikrát nezávisle na sobě respondenti shodují na vlivu jednotlivých technik na atmosféru během představení. Z několika odpovědí plyne pozitivní reakce na zařazení humorné složky do divadelní inscenace. V otázce č. 5 několik dětí zmiňuje efektivitu propojení hudby a pohybu, které se navzájem doplňují. Odpovědi na otázku č. 7 indikují, že ve scéně „emoce“ nejvíce fungovala obrazová i vyjadřovací schopnost hudby a pomohla tak dětem zachytit sdělovanou informaci.

### 5.3 Výsledky zkoumání a doporučení z nich vyplývající

Z výsledků je patrné, že reakce diváků byly celkově spíše pozitivní. Podle očekávání byl humor přijat publikem stoprocentně pozitivně. Dětské publikum bylo díky tomuto divadelnímu prostředku uvolněné a využití komických situací dobře vybalancovalo scény zaměřené na hlubší emoce. Vznikal jasný a dobře sledovatelný kontrast. Využití humoru v divadelních představeních pro děti s postižením tedy vnímáme jako zásadní. Podle mentální úrovně publika je ale třeba uzpůsobit intelektuální úroveň humoru jak na scéně, tak v komunikaci s jednotlivými žáky.

Vesměs pozitivní reakce také vzbudilo využití hudby a tance. Ačkoliv žáci s poruchami pozornosti měli občas problém vnímat herečku, často právě díky hudebnímu doprovodu nebo jasným výrazovým tanečním pohybům nejen dokázali udržet pozornost, ale také lépe chápali sdělení každé scény. Obrazová i vyjadřovací schopnost hudby podněcovala v dětech imaginaci a doplňovala tak perfektně dění na jevišti. Žáci také během diskuse zmiňovali, že v nich konkrétní melodie v inscenaci vyvolávaly emoce a dokázali je pojmenovat. Některým také připomněly písničky od jejich oblíbené kapely.

Jako nejnáročnější vnímáme použití pantomimy, která se jako jediná divadelní technika setkala i s negativními reakcemi. Tyto reakce jsme ale předpokládali a vzhledem ke konkrétním postižením dotyčných žáků s výraznými poruchami pozornosti a oslabenou intelektovou schopností je bereme spíše jako potvrzující prvek.

Zatímco pantomima v roli byla pro děti dobře pochopitelným prostředkem sdělení informací, narativní pantomima je často mátna. Bylo složité vnímat tolik prvků najednou, například poslouchat nahraný mluvený text a zároveň vnímat jeho pantomimické zpodobnění, stejně jako komunikaci a pohyb mezi herci na jevišti. Použití divadelního prostředku pantomimy tedy doporučujeme spíše pro starší publikum, které už má více prožitých zkušeností s divadelními představeními a dokáže se v jednotlivých scénách dobře orientovat.

Jelikož jsme inscenaci vytvářeli pro třídu převážně složenou z dětí s poruchami pozornosti a lehkou mentální retardací, využití divadelních technik podporujících a doplňujících obsah jednotlivých scén je žádoucí. Divadelní inscenace pro žáky s postižením by měla být vždy vytvářena s přihlédnutím k závěrům této práce.

Srovnáme-li výsledky našeho zkoumání s poznatky o divadle pro dětskou klientelu, využití námi zvolených divadelních technik má své opodstatnění, jelikož podněcují diváka k aktivnímu sledování divadelního představení, a tak podporují většinu hodnot, které spojením divadla a výchovy vznikají. Machková mezi tyto hodnoty řadí například rozvoj komunikačních schopností, nebo rozvoj představitivosti a tvořivosti. Stejně tak důležitý vnímá emocionální rozvoj a rozvoj kritického myšlení (Machková, 2007).

Zamyslíme-li se nad budoucím využitím poznatků tohoto výzkumu, dostáváme se k samotnému vytvoření první jednoduché metodiky. Ta obsahuje doporučení pro práci s dvěma typy postižení a je zaznamenán v závěrečné dvojici tabulek. Vytváříme tak podklad k cílenému využití divadelních technik ve speciální výchově, pro žáky s poruchami aktivity a pozornosti a pro žáky s lehkou mentální retardací:

**Tabulka 5. F 90.0 – Porucha aktivity a pozornosti:**

<b>divadelní technika</b>	<b>doporučení</b>
hudba	velmi vhodné
tanec	vhodné
humor	vhodné
narativní pantomima	neutrální
pantomima v roli	neutrální

**Tabulka 6. F 70 – Lehká mentální retardace:**

<b>divadelní technika</b>	<b>doporučení</b>
hudba	vhodné
tanec	neutrální
humor	velmi vhodné
narativní pantomima	nevhodné
pantomima v roli	neutrální

Autor práce doporučuje použití obdobné metodiky při budoucích realizacích dalších výzkumů v této oblasti. Jelikož je toto odvětví z velké části neprobádaným územím, existuje stále velké množství cílových skupin vhodných pro účely výzkumů na toto téma.

## ZÁVĚR

Na začátku našeho zkoumání jsme si položili poměrně ambiciózní úkol – vypracovat metodiku pro vytváření divadelních inscenací pro děti s postižením. Jak se postupem času ukázalo, tento cíl by vyžadoval mnohem delší a podrobnější zkoumání a desítky žáků z celého světa, aby mohla vzniknout obecně platná teorie, která by dokázala počítat s lidskou individualitou. Co se nám ale podařilo bylo položit základy metodiky pro podobné budoucí výzkumy.

Přiblížili jsme se několika zásadním problémům, na které jsme v průběhu zkoumání narazili, a snažili se je řešit. Postupně jsme přestali usilovat o vytvoření metodiky a zaměřili jsme se na jedno výzkumné představení a následnou diskusi. Chtěli jsme dosáhnout kvalitních výsledků, které budou mít výzkumnou hodnotu a alespoň nastíní možné výsledky intenzivnějšího zkoumání. To se nám povedlo a z několika druhů postižení, zastoupených v naší výzkumné skupině, nakonec dva druhy potvrzovaly pozitivní či negativní využití hudby, tance, humoru a pantomimy v divadelní inscenaci.

Ačkoliv se nedá tvrdit, že výsledky našeho zkoumání jsou bezpečně použitelné pro tvorbu divadelních inscenací pro děti s postižením, celá práce měla nepochybně smysl. Autor práce si rozšířil teoretické znalosti a získal praktické zkušenosti v práci s dětmi s postižením. Stejně tak si skupina jedenácti dětí mohla vychutnat divadelní představení, které bylo zábavné, mělo výchovný smysl a speciálně-pedagogický přesah.

A o tom nakonec divadlo je. Bavit se a něco si odnést...

## **SOUHRN A KLÍČOVÁ SLOVA**

Tato práce obsahuje výsledky zkoumání reakcí dětí s postižením na divadelní techniky, které jsme v divadelní inscenaci záměrně použili. Staví základnu pro budoucí výzkumy této tematiky a vytváří k nim metodické podklady.

divadlo ve výchově, teatroterapie, divadelní technika, divadelní prostředky, hudba, pohyb

## **SUMMARY AND KEYWORDS**

This work contains the results of the investigation of the reactions of children with disabilities to theater techniques that we have deliberately used in the theater production. It contains methodological background for future exploration of this topic.

theatre in education, teatrotherapy, theatrical technique, theatrical instruments, music, movement

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BERNARD, Jan. *Co je divadlo*. Praha: SPN, 1983. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-405-83.
2. BOAL, Augusto. *Theater of the oppressed*. New York: Urizen Books, 1979. ISBN 09-163-5460-1.
3. ČERNOCKÝ, Karel. *Psychologický slovník*. Praha: Česká grafická Unie, 1940.
4. JACKSON, Anthony a Chris VINE. *Learning through theatre: the changing face of theatre in education*. Third edition. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0415530712.
5. JACKSON, Anthony. *Learning through theatre: new perspectives on Theatre in Education*. New York: Routledge, 1993. ISBN 04-150-8610-8.
6. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
7. MACDONALD, Fiona a Antony MASON. *Kultura lidstva: Ottova encyklopedie*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7360-468-4.
8. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-207-4.
9. MARTIN, Rod A. *The psychology of humor: an integrative approach*. Boston: Elsevier Academic Press, 2007. ISBN 01-237-2564-X.
10. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
11. RICHTER, Luděk. *Divadlo pro děti*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2015. ISBN 978-80-905055-0-6.
12. VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1819-4.
13. VALVERDE, Cristina Pérez. *THEATRE IN EDUCATION (TIE) IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL DRAMA*. Grenada, 2003. Universidad de Grenada.
14. ZICH, Otakar a Ivo OSOLSOBĚ. *Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie*. 2.(v Panoramě 1.)vyd. Praha: Panorama, 1986. Dramatická umění (Panorama).

15. Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. online: ÚZIS ČR, 2018 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
16. Theatre Company. In: *Theatre in Education* [online]. blog: WordPress, 2015 [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://georginastheatreineducationblog.wordpress.com/>
17. *Theatre in Education*. Glasgow, 1979. Studie. University of Glasgow
18. Theatre in education. In: *BBC Bitesize* [online]. Velká Británie: BBC, 2019 [cit. 2019-01-07]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/bitesize/guides/zsbjn39/revision/1>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Vojtěch Bor
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Cílené využití divadelních technik ve speciálním vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Targeted Use of Theatre Techniques in Special Education
<b>Anotace práce:</b>	Skupině dvanácti dětí, každé s jiným typem postižením, jsme v rámci výzkumu předvedli krátké divadelní představení a poté pomocí analýzy reakcí během představení a pomocí diskuze v ohniskové skupině zkoumat, jaký vliv měly divadelní techniky na reakce dětí ve skupině.
<b>Klíčová slova:</b>	divadlo ve výchově, teatroterapie, divadelní technika, divadelní prostředky, hudba, pohyb
<b>Anotace v angličtině:</b>	A group of twelve children, each with a different type of disability, was presented with a short theatrical performance and then by analyzing the responses during the show, and by discussing in the focus group, we researched the impact of theater techniques on the reactions of children in the group.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	theatre in education, teatrotherapy, theatrical technique, theatrical instruments, music, movement
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	žádné
<b>Rozsah práce:</b>	38
<b>Jazyk práce:</b>	CZ