

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Adéla Špičková

**Využití pohádky jako prostředku osobního rozvoje a socializace
u žáků se SVP**

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Kristýna Pryč Krahulcová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem mé vedoucí a použila všechny uvedené podklady a literaturu.

V Olomouci dne 14. dubna 2024

Adéla Špičková

Děkuji vedoucí práce Mgr. Kristýně Pryč Krahulcové, Ph.D. za odborné vedení, podněty, cenné rady a poskytované konzultace. Dále děkuji SOŠ a ZŠ ve Městě Albrechticích za možnost spolupracovat s jejich žáky.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 POHÁDKA.....	8
1.1 Vymezení pojmu pohádka.....	8
1.2 Vývoj pohádky.....	9
1.3 Vlastnosti pohádky.....	11
1.4 Funkce pohádek.....	12
1.5 Druhy pohádek.....	13
1.6 Archetypy.....	15
1.7 Skazkoterapie.....	16
2 SOCIALIZACE.....	18
2.1 Vymezení základních pojmů.....	18
2.2 Průběh socializace.....	21
2.3 Mechanizmy socializace.....	23
2.4 Činitelé socializace.....	24
2.4.1 Rodina.....	25
2.4.2 Škola.....	26
2.4.3 Vrstevnická skupina.....	27
2.5 Osobnostní rozvoj.....	28
3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	31
3.1 Žák s mentálním postižením.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	37
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	37
4.2 Výzkumné otázky.....	37
4.3 Metody sběru dat.....	38
4.4 Etika výzkumu.....	40
4.5 Popis výzkumného souboru.....	41
4.6 Průběhu výzkumného šetření.....	41
5 VLASTNÍ METODIKA PŘÍPRAVY AUTORSKÉ POHÁDKY.....	42
5.1 Popis přípravné fáze.....	42
5.2 Tvorba metodiky.....	42
6 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
6.1 Průběh prvního setkání.....	62

6.2	Průběh druhého setkání.....	63
6.3	Průběh třetího setkání	64
6.4	Průběh čtvrtého setkání.....	65
6.5	Průběh pátého setkání	66
6.6	Průběh šestého setkání	67
6.7	Průběh sedmého setkání.....	68
6.8	Průběh osmého setkání	69
6.9	Průběh devátého setkání	70
6.10	Průběh desátého setkání	71
7	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	73
7.1	Záznamy z pozorování.....	73
7.2	Vyhodnocení škálování.....	76
7.3	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	77
8	ZHODNOCENÍ PRÁCE, LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	79
8.1	Limity výzkumného šetření	79
8.2	Doporučení pro praxi	79
	ZÁVĚR.....	81
	POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	82
	SEZNAM PŘÍLOH	87

ÚVOD

Výběr tématu bakalářské práce je do značné míry ovlivněnými dosavadními zkušenostmi z pedagogické praxe s dětmi a zájmem o dramatiky, dramatické hry a tvůrčí činnost jako takovou. V rámci zvoleného výzkumného šetření je pracováno s vybranou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy prostřednictvím pohádky jako prostředku socializace a osobního rozvoje je umožněno pozorovat individuální posun vybraných jedinců, změny v jejich chování, prožívání, identifikaci s postavou a hru v roli. Výstupem výzkumného šetření bude výsledná veřejná performance vybrané pohádky nebo pohádky zcela autorské. Zaměření se na socializaci a dynamiku skupiny prostřednictvím zvolené výzkumné metody rovněž umožní udělat si konkrétní představu o postavení každého jednotlivce v rámci daného kolektivu.

Slovo, vyprávění, pohádka provází každého jedince již od dětství a do jisté míry ovlivňuje jeho reakce v různých situacích, sociálních interakcích a vztazích. Díky nabízené možnosti vstupu do role se jedinci otevírá bezpečný prostor pro osobní prožitky v různých modelových situacích, které se mohou stát důležitým faktorem pro formování jeho osobnosti. Rovněž podobnost interakce ve skupině a interakce inscenovaných postav v pohádce nabízí další možnou cestu pro případnou změnu klimatu a skupinové dynamiky daného kolektivu, jakož i příležitost pro každého jedince uvědomit si svůj přínos a své postavení ve skupině.

Jelikož je pracováno se žáky s mentálním postižením, je třeba si plně uvědomovat a brát v potaz jejich speciální vzdělávací potřeby, tedy přistupovat v rámci kolektivu ke každému jednotlivci s ohledem na jeho individuální zvláštnosti a potřeby, využít plně jeho potenciálu jako motivaci pro tvůrčí proces.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola vymezuje pohádku jako literární žánr, její význam, druhy pohádek, archetypy pohádkových postav a symboliku. Druhá kapitola se zaměřuje na vysvětlení pojmu socializace, její průběh, základní mechanismy a činitele socializačního procesu jedince. Poslední z kapitol je zaměřena na charakteristiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mentálním postižením, neboť právě s těmito žáky bylo prováděno výzkumné šetření.

V praktické části je popsáno vlastní výzkumné šetření zahrnující metodické přípravy a samotný průběh jednotlivých setkání s žáky, výčet použitých dramatických her, metod

a prostředků. Pomocí pozorování je zaznamenán posun každého sledovaného jedince v osobním rozvoji, vývoj a změny v socializaci dané skupiny i jednotlivce v rámci kolektivu, dále pak samotný proces zpracování pohádky a nácvik veřejné performance.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této bakalářské práce, s ohledem na stanovené výzkumné otázky, vymezuje v první kapitole pojem pohádka, popisuje její vývoj, rozebírá její vlastnosti, funkce a podrobněji se zabývá jednotlivými druhy pohádek, vysvětluje význam archetypů. Druhá kapitola se vzhledem ke zkoumání vlivu pohádky na socializaci žáka zaměřuje právě na obecná vymezení pojmu socializace, na její průběh, činitele, mechanismy, dělení a na osobnostní rozvoj jedince. Třetí a poslední z kapitol je zaměřena na odbornou a legislativní charakteristiku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich výčet. V rámci charakteristiky jednotlivých druhů postižení a znevýhodnění je věnována největší pozornost právě žákům s mentálním postižením, neboť právě na tyto je cíleno výzkumné šetření.

1 POHÁDKA

Pohádka, tento neodmyslitelný element vývoje lidské kultury nás provází napříč našimi životy. V dětství jsme jejich věrnými posluchači, čtenáři, diváky a v dospělosti předčítáči, vypravěči a někteří z nás i autory. A právě pohádce, která je klíčovým prostředkem výzkumného šetření této práce, bude v první kapitole věnována odpovídající pozornost. Vhled do jedinečnosti tohoto literárního žánru nám umožní pochopit její klíčový význam a roli při formování osobnosti dítěte. Protože pohádka stále dokazuje, že ve své dokonalosti nerespektuje ani hranice ani čas.

1.1 Vymezení pojmu pohádka

Pohádka je příběhem, který přináší dětem i dospělým svět plný dobrodružství, kouzel, hrdinství a lásky, rozvíjí fantazii a podněcuje kreativitu. Pohádka, dříve také báchorka, má své kořeny v ústní lidové slovesnosti a je jedním z předních žánrů literatury právě pro děti a mládež. Pojmem pohádka se rozumí nepříliš dlouhý literární útvar, epický folklorní literární žánr.

Slovník literární teorie vymezuje pohádku jako žánr prozaického rázu, jehož vyprávění předkládá objektivní realitu v nadpřirozené podobě, kdy i přes svou celkovou fiktivnost

zahrnuje etické normy, některé lidské tužby či přání i všeobecně známé životní pravdy (Vlašín, 1984).

„Pohádky jsou ústní povídky, vyprávěné v lidových vrstvách jako rozptýlení“ (Beneš, 1990, s. 256).

Prostřednictvím procesu dynamicky proměnlivého vypravování vzniká pohádka jako slovesný tvar, jako žánr lidové prózy se svými specifickými vlastnostmi. Pro pohádku je příznačné především propojení reálného a nereálného světa pojmů, dějů, postav, rekvizit či hrdinů (Beneš, 1990).

Rovněž Černoušek (2019) uvádí, že děti a pohádky k sobě neodmyslitelně patří, jen těžko si lze dětství bez pohádek vůbec představit. Na celém světě, ve všech kulturách a dobách se dětem vyprávějí příběhy, jež se nikdy neudály. Nic podle něj nenahradí živé vyprávění a předčítání pohádek. Pohádku vymezuje jako útvar uměleckého slova, jež byl složen k vyprávění. Obraznost poetického slova pohádek zprostředkovává a vyvolává obrazy imaginace v mysli posluchače a psychice dítěte.

V zaměření na dětského čtenáře se dá pohádka pochopit jako nevyčerpatelný zdroj fantazie, skýtající mnoho příběhů plných humoru, nadsázky (Mocná, Peterka, 2004).

Dle Bettelheima (2017) pohádka poskytuje dítěti nejen zábavu, ale rovněž i ponaučení a podporuje jeho osobnostní růst. Pohádky jsou nejen jedinečnými literárními útvary, ale jsou i uměleckými díly zcela srozumitelnými dětem, tak jako žádný jiný z ostatních druhů umění.

Pohádka coby literární útvar přežívá především ústním přenosem, aniž by jakkoliv zestárla, omšela či se zcela vytratila. Právě přenos z generace na generaci zajišťuje pohádkám jejich nepopiratelnou nesmrtelnost. Zvláště v dnešní době jsou tyto vnímány jako velmi nadčasové, čerpají z nich mnohé nejen děti, ale také dospělí, kteří si je četbou či vyprávěním svým dětem znovu ožívují v paměti (Černoušek, 2019).

1.2 Vývoj pohádky

Pohádka patří ke starobylým slovesným žánrům. Její první výskyt je spojován již s předantickými kulturami. Ve starověku však nebyla primárním předmětem sběratelského ani autorského zájmu. Mezi nejstarší dosud identifikované pohádky tak patří písemné záznamy

z Egypta a Indie. Pohádkové motivy prostupují také mnohé žánry středověké literatury, kde středověkému člověku zrcadlí typické míšení reality a fantazie. I pro středověké písemnictví zůstává však pohádka v zásadě pouhou dílčí látkovou inspirací. Zhruba od poloviny 16. století se objevují snahy o ucelené a samostatné písemné zpracování folklorních pohádek (Mocná, Peterka, 2004).

Značný vliv na vývoj pohádky má rovněž náboženství, které bylo v dřívějších dobách neodmyslitelnou součástí života a samotné pohádkové témata do značné míry ovlivňovalo (Bettleheim, 2017).

„Ústní vyprávění pohádek se jako funkčně živý druh zábavy dochovalo prakticky až do středověku, a to zejména pro dospělé posluchače. Teprve nověji se pohádky stabilizovaly jako vyprávění výhradně pro děti“ (Beneš, 1990, s. 257).

Pohádka vycházela a byla značnou dobu neoddělitelnou součástí ústní lidové slovesnosti neboli folkloru, který je považován za jeden z proudů národní slovesné kultury především chudších společenských vrstev. Tato forma přenosu pohádky mluveným slovem přetrvává až do středověku. Literatura a knižní podání pohádek byla dostupná především u bohatších vrstev společnosti a vzdělanějších jedinců. Po 19. století se začala lidová slovesnost vytrácet a právě literatura se vlivem zvyšující gramotnosti společnosti rozvíjela. Folklorní žánry později vystřídaly masové kulturní prostředky (Beneš, 1990).

Rovněž Bettleheim (2017) si uvědomuje, že právě vyprávění mluveným slovem navíc stojí za skutečností, že převyprávované pohádky nabyly postupem času jisté vytříbenosti a určité schopnosti sdělovat zjevné i skryté významy, dokáží oslovit neposkvřenou mysl dítěte stejně jako mysl dospělého člověka.

V průběhu 19. století se pohádka stala jedním z vůdčích žánrů pro děti a mládež. Na přelomu 19. a 20. století se stává velmi úspěšnou pohádková kniha. Tyto pohádkové příběhy ve psané formě s ilustracemi se stávají předlohou pro vznik také prvních animovaných filmů pro děti, rozhlasových her, komiksů, mnohadílných pohádkových televizních seriálů a cyklů (Mocná, Peterka, 2004).

Ačkoliv je pohádka upředena z příze lidové, za mnohými z nich stojí konkrétní významné osobnosti. Mezi nimi mají své neodmyslitelné místo bratři W. a J. Grimmové. Jejich pohádky jsou dějově výraznější, odlišující se od jiných specifickým lidovým cítěním. Postupem času se do popředí dostávají autorské pohádky, mezi jejich přední představitele patří H. Ch. Andersen.

Nelze opomenout ale ani další oblíbené pohádkové autory jako jsou A. Lindgrenová a P. Traversová, L. Carroll, K. J. Erben a B. Němcová aj. (Mocná, Peterka, 2004).

1.3 Vlastnosti pohádky

Pohádka se na rozdíl od jiných literárních druhů a žánrů odehrává obvykle v neurčitém prostředí a bezčasové věčnosti. Příběh přiznává svou smyšlenost, dobro mívá nadvládu a vítězí nad zlem. Častým znakem je opakování motivů, gradující variace, jako například trojí opakování úkolu. Mezi typické, ryze pohádkové motivy se řadí kouzelné předměty, jako jsou živá voda, kouzelné zrcadlo. Rovněž nechybí zaklínadla nebo vstupy do jiného světa, třeba peklo, prostor za zrcadlem, kouzelný zámek a jiné. Vystupující postavy bývají často nadpřirozené, třeba sudičky, čerti, jezinky, ježibaba, ale též antropomorfizované např. zlatá rybka, krkavci. Často jde o postavy též nápadně typizované výrazným znakem a rolí např. Dlouhý, Široký a Bystrozraký. Postavy v pohádce mají jasně rozděleny své úlohy, setkáváme se zde tak s hrdinou, pomocníky, odesílatelem apod. Typickými jsou také protikladné postavy, tedy postavy ryze kladné a záporné (Mocná, Peterka, 2004).

Velmi častým prvkem je použití kouzelných číslovek 3, 7 a 9. Nejčastěji užívaným je kontrastní motiv, kdy například ze tří bratrů uspěje až ten třetí, a to zcela jiným způsobem než dva předchozí neúspěšní bratři. Kontrastní motiv se stupňovitými částmi je vystavěn na velmi podobném principu s tím rozdílem, že první z bratrů neuspěje, druhý jen částečně a s chybou, až třetí z bratrů splní úkol a vyslouží si odměnu. Opakovat se mohou nejen motivy, ale také situace a číslovky jako třeba tři bratři, tři cesty, tři úkoly a podobně (Richter, 2004).

Pro tento literární žánr jsou typické i ustálené formule, a to ať už se jedná o úvodní formulí, jako například: „Byl jednou jeden; Za dávných časů; V jedné daleké zemi atd.“, ale také formule závěrečné: „Zazvonil zvonec a pohádka je konec; A jestli nezemřeli, žijí tam spolu dodnes aj.“ (Mocná, Peterka, 2004).

Na rozdíl od ruské anebo slovenské pohádky právě ta česká užívá počátečních formulí mnohem méně. Takové formule ovšem nemají pouze funkci dekorativní, nýbrž signální, což znamená, že upozorní posluchače dané pohádky na její počátek, a tím navodí i atmosféru fiktivního příběhu. Závěrečné formule mohou být bohatší především proto, že upozorňují

čtenáře či posluchače na ryze šťastný konec příběhu. Mívají širší repertoár nežli úvodní formule a naznačují důležitou hranici mezi světem pohádkovým a skutečným (Sirovátka, 1998).

1.4 Funkce pohádek

Pohádka pro svého posluchače, čtenáře či diváka plní mnoho funkcí, jednou z těch nejdůležitějších je zábava. Zábava a samotný prožitek z ní lze definovat jako psychohygienickou reakční funkci pohádky. Především u dětí je kromě zábavy a estetického prožitku z pohádky důležitý i samotný fakt, že se mnohdy jedná o jejich první slovesný prožitek.

Další významnou funkcí pohádky je poznávání a upevňování vědomí o řádu světa. Pohádka nabízí dítěti přístupné konkrétní obrazy pro základní archetypy, s jejich pomocí je pak dítěti umožněno budovat si vlastní celostní pohled na život a důležité životní momenty. Neméně důležitou je i funkce poznání hodnot v jejich základní a zvýrazněné podobě. Pohádka jasně rozlišuje, co je dobro a co zlo, naplňuje tedy potřebu po určitosti dějů a absolutnosti hodnot.

Psychosociální poznávání mezilidských vztahů je další z funkcí pohádky. Prostřednictvím pohádky dítě získává vhled do vztahových situací a nabídku jejich řešení, pomáhá mu takto porozumět i vztahům v reálném životě. Nelze opomenout ani zjevný důraz na mravní výchovu a širokou škálu charakterově typizovaných postav a příkladů pro možnosti sebeidentifikace s postavami.

S výše uvedeným souvisí zároveň i další funkce, vytváření ideálů a jejich upevňování. Ačkoliv primárním úkolem pohádky není cokoli cíleně vysvětlovat, vnucovat názory anebo dávat konkrétní poučení, pohádka nikdy neponechává jedince zcela bezradné, tedy aby svým problémům museli porozumět sami. Nenásilnou formou svému posluchači, čtenáři nabízí řadu témat a způsob řešení.

Rovněž projekce je považována za jednu z funkcí pohádky. Dítě se snadno identifikuje se sympatickým hrdinou, čímž pohádka přispívá k růstu jeho osobnosti. Pohádkové příběhy poskytují široké spektrum ideálů, povahových rysů, typologii postav a napomáhají i k pochopení reality.

Sociální citění, citové prožívání, estetický prožitek, rozvíjení představivosti, myšlení, inteligence, rozvíjení schopnosti řešení problémů, to vše je další výčet funkcí pohádek.

V neposlední řadě k nim patří také citlivost k verbálnímu vyjadřování a rozšiřování slovní zásoby.

Důležitou a často opomíjenou funkcí je psychoterapeutická funkce pohádky. Dítěti je umožněna mnohdy první zkušenost setkání se s nebezpečím, napomáhá ventilovat úzkosti, obavy a strachy, a tím je neutralizuje. Pohádky mívají optimistickou perspektivu a posilují víru v dobré konce, odměnu dobrého skutku a potrestání špatného (Richter, 2004).

1.5 Druhy pohádek

Rovněž pohádka jako literární útvar má své další členění a dělení. V nejobecnějším výčtu se dělí na pohádky lidové a autorské – umělé.

Pohádky a jejich podoby Beneš (1990) dělí ve své publikaci ještě podrobněji, a to na pohádky kouzelné, novelistické, o zvířatech, legendární a kumulativní.

Klasická pohádka

Dle Černouška (2019) pohádky lidové, označovány též jako klasické, se ve své tematice opětovně navrací v nových generacích. Klasické pohádky jsou podle něj nejzřetelnější, napsány a vyprávěny tak, aby se dětský čtenář či posluchač mohl s hrdinou příběhu ztotožnit. Téměř každá klasická pohádka řeší určitým způsobem vytyčený problém, úkol a dramatická linka děje vždy končí šťastným rozuzlením.

Autorská pohádka

Autorská pohádka na rozdíl od klasické nevystavuje čtenáře žádným důležitým životním otázkám. Černoušek (2019) uvádí, že především v moderních pohádkách neexistuje na rozdíl od klasických pohádek dobro a zlo v tak výrazné opozici.

Za zakladatele autorských pohádek je považován Hans Christian Andersen. Oproti lidové pohádce je tento druh pohádky o poznání mladší. Jsou v ní ve větším zastoupení reálné prvky, více se opírá o etické problémy, je subjektivnější (Mocná, Peterka 2004).

Kouzelná pohádka

Kouzelné pohádky jsou považovány za nejstarší ze všech, bývají obvykle slavnostně dlouhé. Součástí jejich dějové linky jsou vždy nadpřirozené a kouzelné jevy. Jednotlivé postavy zde mají jména buďto podle svých vlastností anebo obecná. Užívají se nepravděpodobná místa

děje, magická sousloví a v neposlední řadě také otázky. Častým je rovněž námět výpravy do kouzelného světa anebo střet s mezní životní situací.

Ve své publikaci Beneš (1990) poukazuje na zřetelné znaky charakterizující kouzelné pohádky. Typickými jsou pro ně principy formulovitosti, dekorativnosti a symetrie. Formulovitost označuje užívání úvodních formulí času či místa anebo celkovou nepravděpodobnost příběhu jako například: „Za devatero horami; Bylo, nebylo apod.“ Magická číslovka tři k pohádkové symbolice a zvláště ke kouzelným pohádkám neodmyslitelně patří. Beneš ji nazývá souhrnným pojmem trojí opakování, které spadá do druhého z uvedených principů, principu dekorativnosti. Tento jev se může projevovat kupříkladu v takzvané kulminační stupňovitosti, čímž se rozumí zadávání postavám stále těžších úkolů. Svou důležitost má u kouzelných pohádek i princip symetrie, který může být definován coby dodržování stabilního a rovného počtu opakování, zachování rovnováhy a sounáležitosti mezi postavami, mezi počty mužských a ženských postav.

Kromě shora uvedených charakteristik Sirovátka (1998) přidává i další důležitý znak. V jeho pojetí hraje v kouzelných pohádkách hlavní roli láska, děj od počátku směřuje ke sňatku.

Novelistická pohádka

V novelistických pohádkách neexistují fantastické a kouzelné děje ani kouzelní pomocníci, ale vystupují zde reální hrdinové, kteří vždy dokáží vyhrát či vyzrát nad svými protivníky. Obvykle mají běžná jména a vystupují jako reálné postavy, jako jsou např. chasníci, vojáci, řemeslníci a jiní. Jejich společným znakem je pak chytrost či naopak hloupost. Ač jsou tyto pohádky umístěny v přirozeném, reálném prostředí, mohou se v nich objevovat děje neobyčejné a nevěrohodné. Novelistickým motivem se podle Beneše (1990) rozumí rychlý dějový spád, dynamické rozhovory, a na rozdíl od pohádek kouzelných jsou tyto pohádky převážně veselejšího rázu. Hrdina řeší situaci dostupnými prostředky, je obvykle chytřejší, ačkoli je na společensky nižší úrovni.

Mezi novelistickými pohádkami tvoří samostatnou skupinu pohádky čertovské. Čerti v těchto vystupují podobně jako všechny nadpřirozené pohádkové postavy. Charakter čerta však může být předkládán v různých podobách. Může být postavou svádějící člověka za účelem zisku jeho duše, může vystupovat coby jistý druh strašidla vyskytující se v prostředí mlýna anebo jeskyně, ale též může být charakterizován jako postava směšná nebo dokonce zcela hloupá. V povídkách s žertovnými náměty se setkáváme i s motivem přelstění čertů hlavním hrdinou, např. „Čert a Káča“ (Beneš, 1990).

Zvířecí pohádka

Ve zvířecích pohádkách jsou hlavními hrdiny zvířata obdařena schopností mluvit lidskou řečí, člověk je v ději pouze postavou doplňkovou. V těchto pohádkách se setkáváme s motivem záludné rady, oklamání či obelstění protivníka, slabší chytrák porazí či vyhraje nad silnějším hlupákem. I přes přidanou schopnost lidského jazyka zvířata neztrácejí svůj vlastní způsob života. Vystupující zvířecí postavy a hrdinové se velmi často vyskytují v opozičních dvojicích např. chytrá liška vedle hloupé vrány apod. Děj zvířecích pohádek bývá zpravidla žertovný bez násilného ponaučení, přílišné a nápadné didaktičnosti a násilné alegorizace (Beneš, 1990).

Legendární pohádka

Legendární pohádky jsou obvykle charakteru žertovného, vystupuje v nich postava Krista a Petra. Děj těchto vyprávění je ovšem tematikou světský a vysvětluje běžné a prosté záležitosti. U těchto, obzvláště dospělými posluchači oblíbených pohádek, se téměř vždy jedná o prostá monoepizodická vyprávění s ponaučením poskytovaným zábavnou formou a s konkrétním příkladem. (Beneš, 1990).

Kumulativní pohádka

Kumulativní pohádky tvoří specifickou, poměrně málo prozkoumanou skupinu. Beneš (1990) tento druh pohádky popisuje jako vyprávění bez blíže specifikovaného děje, kde postavy nesou obvykle jména podle svých vlastností například: „O Otesánkovi, O kohoutkovi a slepičce apod.“, nebo nemají jména vůbec. Jsou často žertovného rázu a v jazykové složce se hojně objevují rýmované verše. Jedná se o pohádky výhradně monoepizodické, kdy vypravěčem bývá třetí osoba. Velmi často se v nich vyskytuje kumulativní forma a minimální dějovost, jakož i opakování slov a slovních obrátů, směřující k závěrečnému vyvrcholení či rozuzlení. Tento druh pohádek mají v oblibě především malé děti.

1.6 Archetypy

Archetypy, pravzory, podle starších pramenů známé také jako mytologické motivy, kolektivní představy anebo pramyšlenky, podněcují u každého jedince schopnost jednat takovým způsobem, jakoby o tom daný člověk nepřemýšlel. K nejpřesnějšímu Jungovu (1997 cit. podle Valenta, 2021, s. 195). označení archetypů se přiklání i Valenta. Archetypy je možné vnímat jako nevědomé vzorce instinktivního chování. Jsou plné tvůrčí energie

a při tvůrčí, umělecké práci mohou posloužit jako inspirace. Umožňují nám rozpoznat vlastní silné stránky, zahrnují v sobě veškerou lidskou zkušenost a ukazují nám části nás samotných.

Von Franz (1998) se ve své publikaci zmiňuje, že pohádky jsou nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých procesů. Pohádky zobrazují různé archetypy v jejich nejpřesnější podobě. Pohádka je podle ní uzavřeným systémem, který vyjadřuje a obsahuje symbolické obrazy, události, podstatnou psychologickou výpověď, a její význam spočívá v seskupení motivů. Každý archetyp je samostatným, uzavřeným systémem, představujícím psychický impuls.

Obdobný pohled na vymezení a význam nalézáme i u Bettelheima (2017), který ve své práci uvádí, že pohádky v mysli posluchače vyvolávají vědomé a nevědomé představy, závisí na jeho osobním zaujetí.

Pohádka, jak nám předkládá Richter (2004) nevykresluje jen archetypy lidských typů, ale také klíčových vztahů, situací a životních etap, především dospívání. Poukazuje též na fakt, že pohádkové postavy nesou archetypální významy a z tohoto důvodu většinou postava nepotřebuje ani své jméno, pakliže není pro děj stěžejní či klíčovou.

Typologie postav je s archetypy neoddělitelně spjata. V. J. Propp ve fantastické pohádce našel sedm hlavních, zcela neměnných a stabilních figur: Hrdina – Pomocník – Dárce – Odesílatel – Protivník – Princezna – Král. Tyto postavy jednají a konají dle určitých šablon, které autor nazval funkcemi a definoval je jako činy účinkující osoby, jež jsou významné pro průběh děje. Výstavba každé pohádky má jistý archetypální ráz. Kouzelné pohádky mají takovou stavbu příběhu, děje a postav, která směřuje k jednomu jasně vyhrazenému, jednoznačnému typu. Tato vyhraněnost typu je umocňována tím, že děj primárně staví kladné a záporné postavy zcela protikladně. Motivace hrdinů nejsou nikdy individuální, ale právě archetypální, vycházejí ze samotného typu a modelové situace, ve které se postava ocitá (Richter, 2004).

1.7 Skazkoterapie

Skazkoterapie spadá mezi jeden z druhů expresivních terapií, z nichž má nejbližší k biblioterapii. Je uplatňována především v Rusku, kde se opírá o dlouhodobé výzkumy a výcviky. Zde je chápána jako univerzální terapeutický systém. V Česku naopak není zcela

plošně využívána. Při jejím definování se rovněž lze opřít o literaturu ruskou. Skazkoterapii můžeme obecně vymezit jako expresivně-formativní přístup, který využívá metaforičnosti a symboličnosti pohádek nejen k terapeutickým účelům, ale také k prevenci, seberozvoji a výchově. Samotný název vychází ze spojení ruského slova „Сказка“ neboli pohádka a latinského výrazu terapie, léčba. Jde tedy o doslovnou „léčbu pohádkou“. Pohádka působí v terapeutickém pojetí jako univerzální prostředek bez kulturních či rasových rozdílů (Polínek, 2013).

Tento druh terapie pracuje nejen s dětskou klientelou, ale také s dospívajícími a dospělými. V praxi se uplatňují 3 typy pohádek, pohádky lidové, pohádky známých autorů a speciálně vytvořené pro psychoterapii (Müller a kol., 2014).

Pro terapeutický proces jsou stěžejní ty pohádky a příběhy, které si klienti sami vytvoří a píšou. Takový typ pohádek totiž může pro terapeuta být významným vodítkem anebo přímým návodem, jak vyřešit problémovou situaci, v níž se daný klient ocitl (Polínek, 2013).

2 SOCIALIZACE

V souladu se stanovenými cíli praktické části této práce se druhá kapitola zabývá podstatou socializace, která je neodmyslitelnou součástí vývoje každého jedince. Obsahem kapitoly je především definování pojmu socializace a přiblížení jejího průběhu a podmínek. Postupně budou vymezeny základní pojmy, přístupy, mechanismy a činitele tohoto celoživotního procesu začleňování jedince do společnosti. Možný vliv na socializaci u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stěžejní problematikou praktické části, proto je získaný vhled považován za žádoucí.

2.1 Vymezení základních pojmů

Socializace

Je proces, kterým během svého života prochází každý jedinec. Vzhledem k odlišným podmínkám průběhu tohoto procesu jsou i odlišné jeho výsledky. A i tyto výsledky se během života jedince mohou měnit, jelikož socializační proces trvá po celý jeho život.

„Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými se na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá“ (Helus, 2004, s. 172).

Socializace bývá v obecné rovině označována za komplexní proces, v jehož důsledku se člověk postupně začleňuje do společnosti prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými. V souhrnu lze tedy socializaci vnímat jako proces formování a růstu osobnosti pod vlivem vnějších podnětů a okolního prostředí (Jedlička a kol., 2015).

Taktéž Průcha (2008) vymezuje socializaci jako proces celoživotní, v jehož průběhu si jedinec postupně osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, hodnoty, poznatky a kulturu. Prostřednictvím těchto se jeho sociální já začleňuje do společnosti. Samotný proces socializace je realizován prostřednictvím sociálního učení, sociální komunikace a sociální interakcí.

Přestože Urban (2017) spatřuje potřebu pro samotný vědecký výklad procesu socializace, tedy zespolečňování člověka, akceptovat kromě hlediska sociologie i úhly pohledu sociální

a speciální pedagogiky, sociální psychologie či psychologie osobnosti, vnímá proces socializace jako postupné vyladování jedince na požadavky společnosti. Právě prostřednictvím tohoto procesu postupného a účelného začleňování člověka do struktur společnosti se jedinec stává lidským a duševně-duchovně dospělým.

V permanentních interakcích s druhými lidmi modifikujeme a měníme platné skupinové normy, hodnoty, cíle i kritéria posuzování reálného světa, osvojujeme si požadované sociální role. Souhrnně tedy procházíme procesem enkulturace. „*V tomto smyslu je současně proces socializace procesem předávání kultury mezi generacemi, začleňováním jedinců do určité kultury – enkulturací*“ (Havlík, 2015, s. 36).

Sociální učení

Je vnímáno jako základní hybná síla procesu socializace, probíhající v situacích vzájemného styku mezi lidmi. Prostřednictvím sociálního učení si osobnost osvojuje a získává schopnosti vycházet s ostatními lidmi, začleňovat se mezi ně, učit se předcházet a řešit konflikty, identifikovat a zvládat své sociální role (Helus, 2004).

Taktéž Nakonečný (2009) nám předkládá jasnou souvztažnost mezi několika aspekty, když uvádí, že sociální učení je určováno sociálními podněty či vztahy a odehrává se v sociálním prostředí.

Nahlížíme-li na sociální učení z pohledu sociální psychologie, pak jeho vymezení v širším kontextu vnímáme jako organizaci psychického reagování na základě získané zkušenosti, tedy jako proces zahrnující nabývání nových zkušeností a nových způsobů reagování, projevující se později jako následný účinek. „*Pozdější aktivita je odlišná v důsledku předchozí aktivity, učení vytváří relativně trvalé následky, účinky*“ (Woodworth, Schlosbegr, 1959, cit. podle Šimíčková-Čížková, 2004, s. 19). Pro samotný proces sociálního učení, tedy jeho průběh i následky, jsou rovněž rozhodující jeho vnější podmínky, jakož i vlastnosti a schopnosti osobnosti a znalosti předchozích výsledků

Mezi základní formy sociálního učení řadíme učení se napodobováním, imitaci, jako stupeň podobnosti s modelem, identifikaci s druhým člověkem, zvnitřňování vnějších požadavků apod. (Helus, 2004).

Výsledkem sociálního učení neboli produktem socializace by měla být osobnost jedince. Z analytičtějšího úhlu pohledu lze dle Nakonečného (2009, s. 103) „*za produkty socializace označit také utváření tří základních psychických funkcí, tedy kognitivních procesů, emocí*

a motivů, jejichž vzájemné propojení dává tři základní psychologické kategorie reality: postoje, obrazy světa i instrumentální vzorce chování.“

Sociální skupina

V průběhu svého života jedinec není zcela izolován a ani není pouze členem nějaké obrovské anonymní společnosti. Všichni se postupně stáváme příslušníky nesčetného množství skupin. Vztahy v těchto skupinách se vyznačují svou pravidelností a vždy trvají delší dobu. A právě toto kritérium odlišuje sociální skupinu od nahodilých shromáždění. Další důležitou známkou skupiny je skupinové vědomí, tedy pocit vzájemného „my“, a s ním i mnoho dalších dodatečných známek jako např. společný cíl, skupinové normy, vytváření skupinových rolí a vnitřních struktur (Jandourek, 2003).

Rovněž Helus (2004) ve svém vymezení sociální skupiny předkládá znaky jako přináležitost, potřeba zaujímat určité postavení, realizovat určitou roli, zaujímat postoj, potřeba identifikovat se či distancovat. Vidí je jako skupiny vyznačující se určitými pouty vzájemnosti, atmosférou a stylem soužití.

Je nutné si však uvědomit, že míra intimity vztahů ve skupině bývá různá, často přímo úměrná velikosti skupiny. V malých skupinách, jako jsou širší rodina, školní třída apod., se znají jednotliví členové osobně, jsou v bezprostředním kontaktu. Ve velkých skupinách, společnostech či institucích tato bezprostřednost kontaktů chybí. Za sociální skupinu může být rovněž považována i určitá kategorie jedinců, u kterých se očekává, že za jistých okolností budou reagovat podobně, a to i přestože se mezi sebou neznají, jako například studenti, věřící lidé apod. (Jandourek, 2003).

Každou sociální skupinu dle Sojáka (2017) je nutné vnímat jako jedinečnou, neboť je tvořena lidmi s osobnostními vlastnostmi, motivacemi a preferencemi. Unikátní a specifickou je i dynamika skupiny, která je v pojetí Kožnara „*souhrnem komplexních a vzájemných sil a protisil ve společném sociální prostředí, ve skupině*“ (Kožnar, 1992 cit. podle Soják, 2017, s. 31). Zahrnuje a je vytvářena veškerým skupinovým děním, cíli a normami, strukturou, pozicemi a rolemi ve skupině, vzájemnými skupinovými interakcemi a vyvíjejícími se skupinovými vztahy.

2.2 Průběh socializace

Jak již bylo uvedeno, socializace probíhá celoživotně, přesto v raném stádiu životního cyklu jedince, tedy v dětství a dospívání, je tento proces nejintenzivnější. Na člověka však nelze nazírat jen jako na pasivního účastníka socializace bez vlastních snů a představ, bez schopnosti vzdoru či obrany, jež je jen účelně tvarován do požadovaných, pečlivě vyprojektovaných forem. Je tomu právě naopak. Člověk je obdařen schopností originální adaptace, chutí upravovat a modifikovat okolí k obrazu svému. Měl by být schopen konstruktivní rebelie, vzdoru a kritické reflexe, mít odvalu a schopnost cíleně zasahovat do doby a prostředí své existence. Socializace je tedy procesem oboustranným (Urban, 2017).

Také Giddens (1999, s. 39) poukazuje na to, že nelze průběh socializace vnímat jen jako paušální „*kulturní naprogramování*“. Nikdy nejde jen o pasivní vstřebávání vlivů, s nimiž dítě přichází do styku, svými potřebami a nároky novorozence, dítěte, jedince, vždy ovlivňují též chování těch, kdo o ně pečují.

Samotný průběh socializace je tak ovlivňován a vyvíjí se podle toho, jak konkrétní jedinec odpovídá na otázky stanovených a uznávaných norem a hodnot. Prostřednictvím socializačního procesu si každý jedinec zvnitřňuje rolová očekávání, dochází k osvojování rolí, jež utvářejí zároveň morální standardy (Jedlička a kol, 2015).

„*Člověk se lidským nerodí, ale lidským se teprve stává*“ (Urban, 2006, str. 216).

V průběhu procesu socializace od okamžiku narození až do smrti jedince dochází k navyšování sociální zkušenosti a sociálních kontaktů, přičemž jejich četnost se s ohledem na přibývajícím věku rozšiřuje. Dle Urbana (2006) mezi socializačním a životním cyklem člověka tak existuje jasná souvztažnost, kdy každá jeho etapa s sebou logicky přináší specifické výzvy a problémy. Na jedinci pak je, tyto si takřikajíc odžít, bez možnosti se na ně předem připravit. Tato zkušenost se tak stává pro člověka jedinečnou, nepřenositelnou. A ani zdaleka nemusí každý jedinec tímto velice komplikovaným procesem projít úspěšně.

Rovněž v Helusově (2004) pojetí se nejeví člověk coby tvor přírodní nijak dokonalý, oproti jiným tvorům i instinkty je obdařen jen poskromnu. Avšak v důsledku aktivního styku se společenským prostředím se postupně učí a vyvíjí v originální osobnost, která se projevuje svérázností, individualitou a osobitým chováním a pocity.

A právě díky poznaným a naučeným schopnostem, jako jsou symbolická komunikace, kooperace, abstraktní myšlení, plánování budoucnosti v alternativách apod., se stává jedinec silným a výjimečným. V tomto úhlu pohledu lze přijmout, že tedy v procesu socializace dochází k odbiologizování člověka, stává se okamžikem sociokulturního narození člověka (Urban, 2006, 2017).

V průběhu životního cyklu jednotlivce se charakter socializace mění, stejně tak jako se mění vliv dominujícího činitele. Z tohoto hlediska času se setkáváme se základním členěním na primární, sekundární a některými autory uváděnou i terciální socializaci.

Primární socializace

Z pohledu vývoje osobnosti se primární – raná forma socializace jeví jako nejdůležitější a stěžejní. Z časového hlediska je soustředěna do vývojové etapy dětství, věk 0–12 let a případně puberty, věk 12–15 let. Tedy do období, kdy se osobnost člověka vyznačuje značnou tvárností charakteru. V optimálních podmínkách tak probíhá zejména v primárních sociálních skupinách, tedy v rodinném kolektivu a okruhu nejbližších přátel (Urban, 2006, 2017).

Tak jako většina autorů i Šimíčková-Čížková (2004) pojímá a souhrnně prezentuje primární socializaci jako proces adaptace podmínkám denního života. Kdy dítěti v jejím průběhu přináležejí učit se a naučit se verbálně komunikovat, chápat svět ve svém okolí, pronikat, odhalovat a rozlišovat funkce věcí, symbolů a základních hodnot. Ale též kontrolovat své expresivní chování. Celý proces probíhá jako postupná sebekontrola.

Osvojit si zvyky dané kultury, orientovat se ve společenských normách a hodnotách, osvojit si jazyk a naučit se sebeovládání, to je výčet aspektů, které jsou a mají být primární socializací ovlivněny, jak uvádí Nakonečný (2009).

Raná socializace dítěte je spojována s jeho osvojením všeobecně kulturních norem lidského soužití, jako jsou pravidla slušného chování, schopnosti respektování druhých a jiné. V tomto ohledu nelze jinak než souhlasit s poznáním těchto autorů, že „*kdo vládne nad životem dětí, vládne i nad budoucností společnosti*“ (Danics, Dubský, Kamík, Urban, 2009, s. 114).

Sekundární socializace

Sekundární socializace je spojována zejména s vývojovou etapou adolescence od 15 let dále a zahrnuje období dokončování školského vzdělávání, ale též první kontakty pracovních kolektivů (Danics, Dubský, Kamík, Urban, 2009).

Sekundární – následná socializace probíhá ve školském systému, tedy školních kolektivech a následně v životních situacích, které přináší samotný život dospělého jedince. Zde Urban (2006, 2017) hovoří o socializaci anticipační, zahrnující přípravu na budoucnost, především budoucnost profesní.

Rovněž Nakonečný (2009) si uvědomuje, že zkušenosti dětství jsou sice důležitým základem pro požadovanou socializaci, ale nepřipravují ještě člověka plně na požadavky dospělosti. Pokračující sekundární socializace, nastupující na tu rodinnou, je uskutečňována především školou, ostatními vzdělávacími institucemi a rovněž médii – prostředky hromadné komunikace. Jakož i následnými vztahy a poměry v zaměstnání, a vůbec všemi následnými zkušenostmi plynoucími ze sociálních interakcí jedince.

Terciární socializace

Tento druh socializace se uskutečňuje v dospělosti a označuje přejímání, které jedinec neustále uskutečňuje v interakci se svým okolím. Nastává obvykle tehdy, změní-li se jedinci důležité životní podmínky například změna zaměstnání, péče o dítě, ztráta partnera apod. a vzniká tím pro něj nová situace. Je tedy především procesem adaptace člověka na nové životní okolnosti (Jandourek, 2012).

2.3 Mechanizmy socializace

Mechanizmy socializace je možné v komplexním pohledu vnímat jako psychické pochody v jedinci provázející jeho začleňování do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společenských činností, jejichž výsledkem je rozvoj jeho osobnosti vycházející ze změn v jeho postojích, názorech, vlastnostech a činnostech. Základem socializačních mechanismů je učení v mezilidských vztazích – sociální učení (Helus, 2004).

Při vymezení mechanismů socializace je nutné si uvědomit, že každá kultura má svá specifika, své odlišnosti, má tedy i svou vlastní kombinaci těchto mechanismů (Urban, 2017).

I přes Urbanovu (2009) potřebu respektovat rovněž dané kulturní odlišnosti, lze obecně specifikovat tyto základní mechanismy, mezi něž patří:

- sociální činnost – hra, práce, učení, výchova;
- nápodoba – uvědomělá i neuvědomělá imitace;

- identifikace – ztotožnění, projekce aj.;
- sugesce.

Nezanedbatelným poznatkem je postřeh Davida Riesmana (2007 cit. podle Danics, Dubský, Kamín, Urban, 2009, s. 111) o významné kvalitativní proměně těchto mechanismů v současné postmoderní společnosti, kdy význam práce v procesu socializace postupně klesá a stává se jakousi odosobněnou nutností. Práce přestává být společensky – socializačně důležitá a těžiště se vychyluje ve prospěch hry a volného času.

2.4 Činitelé socializace

Socializační činitelé pracují obvykle se stejnými vzorci, jako jsou práce, úcta k autoritám a zodpovědnost. K těmto hodnotám jsou jedinci obvykle vedeni jak v rodině, tak ve škole nebo práci, tedy od samého počátku procesu své socializace (Montoussé, Renouard, 2005).

„Činitele socializace tvoří jednotlivci, skupiny nebo organizace, které ovlivňují chování jedince a utváření smyslu pro to, co považuje za bytostně vlastní, a to v pojetí Self“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 72). Kde Self – sebepojetí člověka, je představou o sobě samém v celkových rysech v nejkompletnější možné míře. Představou, kterou máme o svých vlastnostech, schopnostech a chování (Jandourek, 2003).

Stejně jako charakter socializace se mění i dominující socializační činitelé (Urban, 2006).

Z řady těch nejzákladnějších lze vymezit především tyto zprostředkovatele:

- matka a později také ostatní členové nukleární rodiny;
- široká rodina;
- vrstevníci;
- výchovné a vzdělávací instituce;
- pracovní pozice a kolektivy;
- církve a náboženské skupiny;
- veřejnost a média.

Vezmeme-li toto základní členění, tak primárními činiteli jsou bezesporu rodina a škola, jež předávají dětem jistý kulturní kapitál, soubor statků symbolického charakteru, který jedinec může svobodně využívat ve svůj prospěch. Tento kapitál zahrnuje jazyk, kulturní znalosti,

vědomosti, vzdělání, zvládání sociálních kódů a ostatní specifika dané kultury. Činitelé sekundární zahrnující vrstevnické skupiny, a dnes už neodmyslitelně i média, zprostředkovávají jedinci možnost přehodnotit dosavadní modely, které mu byly vštěpovány dospělými. Stávají se faktorem společenské inovace (Montoussé, Renouard, 2005).

Obzvlášť v dnešní době je snadné povšimnout si určité míry poklesu role rodiny a naopak stále většího a mnohem významnějšího vzestupu působení vrstevnických skupin a přátel. Stejně tak můžeme mezi takovéto vlivy přiřadit i vliv masových médií, jež mají na současného jedince v jeho vývoji znatelný dopad. Působení socializačních subjektů není jen lineární, jednotlivé subjekty se mnohdy vzájemně doplňují, ale také si vzájemně konkurují a v ojedinělých případech mohou vzájemně na sebe i vedle sebe působit až patologicky (Urban, 2017).

Tuto skutečnost vnímají rovněž autoři Montoussé a Renouard (2005), kteří uvádějí, že škola a rodina mohou rovněž působit proti sobě. Obvykle rodinou předávané kulturní vzorce jsou blízké vzorcům předávaných školou, je ale nutné si uvědomit, že kultura jiných rodin může být od kultury školy i naprosto odlišná. Dle autorů může tento příliš velký rozdíl mezi hodnotami rodiny a školy způsobit, že je tímto dítě nuceno zvolit si jeden vzorec na úkor toho druhého. Z toho vyplývá, že rodina, škola či vrstevnická skupina mohou jedincům nabízet naprosto odlišné druhy socializace.

Hlavními činiteli procesu socializace z pohledu sociologů a sociálních psychologů, i jak vyplývá z výše uvedeného, jsou mateřská rodina, škola, vrstevnické skupiny (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018). Ovšem jak uvádí skupina autorů Danics, Dubský, Kamín a Urban (2009, s. 112) ve své publikaci, naši pozornosti by neměl uniknout vzrůstající socializační vliv takzvaných vypravěčů příběhů, zejména masmédií. „*Tradiční socializační triangl tak získává čtvrtý a velmi významný bod – média a reklamu.*“

2.4.1 Rodina

Rodina je prvním přirozeným socializačním prostředím dítěte. V pojetí Nakonečného (2021, s. 76) je „*rodina transkulturní instituce, je přítomna ve všech kulturách světa.*“

Různé kultury světa sebou nesou i různé rodinné systémy. Proto typy rodinných kontaktů, které děti po celé zemi zažívají, mají mnoho různých podob (Giddens, 2009).

Ze sociologického pohledu je rodina společenskou institucí tvořící důležitý stavební kámen lidské společnosti. Tato nejsoukromější lidská instituce je tvořena obvykle manželským párem s dětmi, myslíme-li tím rodinu úplnou, nukleární. Stále častěji se však setkáváme s modelem rodiny neúplné, kde jeden z rodičů chybí, což ale neznamená, že v takovém to prostředí by socializace nebyla plnohodnotnou. Ať už hovoříme o rodině úplné či neúplné, především pohodová atmosféra rodiny je vždy předpokladem žádoucího sociálního chování všech jejích členů (Nakonečný, 2009).

Instituci rodiny je v procesu socializace připisována centrální role. Je místem, kde se jedinec učí, kde poznává a přijímá základní sociální kódy, např. rodný jazyk. V tomto prostředí se dítě především prostřednictvím hry učí identifikovat a rozlišovat různé sociální role, postupně přijímá a zvnitřňuje si hodnoty a normy své rodiny, své kultury (Montoussé, Renouard, 2005).

Obvykle je dle Šimíčkové-Čížkové (2004, s. 47) rodina typickou malou skupinou, která „*reprezentuje silné vazby ke společenské makrostruktuře, a to zejména volbou výchovných cílů při výchově dětí, a které jsou orientovány k hodnotám prezentovaným velkými společenskými skupinami.*“

Prostřednictvím rodinné výchovy, jak uvádí Nakonečný (2021), se dítě seznamuje s kulturními vzorci. Jež coby souborné označení zahrnují normy chování, tradice a zvyklosti, módy, mravy jakož i zákony a tabu, ale též myšlení a cítění.

Dítě v prostředí své rodiny odpozorovává typické projevy chování svých rodičů, ale také dalších lidí ze své blízkosti a společnosti. Toto rozpětí socializačních faktorů však může vést i k mnoha konfliktům a neshodám mezi názory dětí, dospívajících a generací rodičů. Giddens (2009) s humorem připouští, že najít dítě, které by prostě jen přebíralo názory svých rodičů, aniž by je zpochybňovalo, je téměř nemožné.

2.4.2 Škola

Zvyšující se význam školy jako dalšího socializačního činitele je nejvíce patrný za posledních sto let. Zcela zásadním způsobem přispívá k cílenému osvojování znalostí a podporuje u dětí proces zvnitřňování společenských pravidel. Je druhým velmi důležitým socializačním faktorem, a to i v méně zřetelných ohledech. Kromě přijetí a respektování všech praktikovaných náležitostí školního vzdělávání, coby formálního procesu, v němž se obvykle od dítěte – žáka očekává například kázeň a dochvilnost, se od něj vyžaduje i přijetí autority

učitelského sboru, včetně pozitivní reakce na ni. A naopak reakce vyučujících mají nesporný vliv na to, co od sebe budou děti samy očekávat. Právě propojení těchto vzájemných očekávání si jedinec pak přenáší dál do svých pracovních zkušeností (Giddens, 2009).

I další z autorů, Montoussé a Renouard (2005), ve svém pojetí potvrzují důležitost školy jako dalšího činitele, která tak zásadním způsobem přispívá k osvojení znalostí a podporuje u dětí proces zvnitřňování společenských pravidel. Škola stejně jako rodina je nositelem a předavatelem kulturního kapitálu, jež jako soubor statků symbolického charakteru může jedinec využívat ve svůj prospěch.

2.4.3 Vrstevnická skupina

V procesu socializace představuje skupina významný mezičlánek mezi člověkem v jeho pojetí izolovaného individua, a globálním sociálním útvarem, tedy společností (Keller, 2006).

Vrstevnické skupiny pak představují přirozenou formu života dětí a mládeže. Pro takovéto skupiny je charakterizující kromě věkové blízkosti též blízkost názorová a z ní vyplývající souhlasné jednání jejich členů. Tyto primární, zpravidla neformální skupiny se vyznačují bezprostředními kontakty, jakož i silným pocitem sounáležitosti. Kraus (2008) spatřuje kořeny takovýchto skupin již v herních skupinách, kde si ještě děti hrají vedle sebe, nikoliv spolu. Sounáležitost ani dělba činností zde není ještě patrná, vědomá. Skupiny, jež lze za vrstevnické již označit, se objevují a začínají fungovat s nástupem školní docházky. Vyznačují se však jistou nestálostí s nízkým stupněm soudržnosti a obvykle se rychle i rozpadají.

Období socializace mladé generace je spojováno především s životní etapou, kdy dohází k intenzivním proměnám hodnotové orientace a sebepojetí člověka. Mladý jedinec hledá sám sebe a svojí pozici v sociální struktuře a systému společnosti. Toto období je spojeno se změnou dominujícího socializačního činitele, do popředí vystupují teenagerské subkultury. Prioritou mladého člověka se stává potřeba trávit co nejvíce času se svými vrstevníky (Danics, Dubský, Kamin, Urban, 2009).

V malých tradičních společnostech jsou obvykle skupiny formalizovány jako věkové kategorie či stupně, a zahrnují prioritně mužské jedince takovéto kultury, kmene. Přejít z jednoho stupně do dalšího doprovází potřebný rituál, oslava či obřad. V našich západních společnostech, jak uvádí Giddens (2009, s. 270), jsou tyto projevy (např. Bar micva) spíše ojedinělé. „Aniž by museli formálně existovat nějaké věkové kategorie či stupně, funguje to tak,

že například děti starší čtyři, pět let tráví většinu času ve společnosti kamarádů a kamarádek téhož věku.“

Dětské party vznikající v období 8–10 let již mají poměrně pevnou vnitřní stavbu s vlastním systémem hodnot a norem, rovněž už je v nějaké míře patrný systém sociální kontroly s určitými sankcemi. Silný pocit sounáležitosti a příslušnosti ke skupině, s přerůstajícím pocitem odlišnosti od ostatních vrstevnických skupin, může nabýt až formy otevřeného boje. Na rozdíl od těch dětských se vrstevnické skupiny mládeže projevují potřebou postupného vymaňování jejich členů z přímé kontroly dospělých. Význam vrstevnické skupiny se zvětšuje, skupiny jsou pro ně prostředkem, jimž manifestují svou touhu po samostatnosti a dospělosti. Silná konformita, která v těchto skupinách vládne, se projevuje i v ostatních složkách jejich života, jako je oblékání, způsob vyjadřování, dodržování rituálů, hodnotová orientace apod. (Kraus, 2008).

Vrstevnické skupiny je možné dle určitých kritérií, jako např. velikost, gender, politická příslušnost nebo náboženství, rozlišovat či roztríd'ovat. Každá takováto skupina však vykazuje společné znaky, jimiž jsou cíl a normy, kterými se její členové řídí a dále hodnoty, které vyznávají. Z hlediska cíle se může jednat o seskupení od jednoznačně pozitivních až po sociální a nezřídká až po antisociální (Kraus, 2008).

2.5 Osobnostní rozvoj

Osobností je v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnými psychickými vlastnostmi a dispozicemi (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Z pohledu mnohých vývojových psychologů, včetně Nakonečného (2009), je třeba sociální vývoj jedince vidět jako vnitřní cestu od vnější kontroly chování zahrnující vnější sankcionované normy, ke kontrole zvnitřněné zahrnující sebezpevnování. Jinak řečeno, od vnějšího tlaku k vnitřní autoregulaci.

Osobnostní a sociální rozvoj se jako součást specificky zaměřených edukačních systémů či oborů stal jedním z pilířů transformace kurikula přelomu 20. a 21. století, v němž je patrná především výraznější orientace na všednodenní životní dovednosti jedince. Mezi výslednými, vcelku ucelenými pedagogickými systémy, se tak objevuje i osobnostní a sociální výchova, tedy „*personal and social education*“ (Valenta, 2013, s. 15).

Tak jako mnohé jiné systémy či tendence, jako např. character education, life management atd., se i tato osobnostní a sociální výchova zaměřuje na osobnostní, sociální a morální rozvoj. Jak Valenta (2013) uvádí, zabývá se rozvojem jeho životních dovedností, znalostí a postojů pro potřebu každodenního života se sebou samým a s druhými lidmi.

Právě měnící se společenský kontext posledních několika dekad, a z něj vyplývající potřeba učít mladé lidi některým pozměněným, či novým životním dovednostem, se tak staly důvodem pro vznik těchto osobnostně a sociálně orientovaných edukačních modelů. Ten náš, český model osobnostní a sociální výchovy, je spojován především s osobností Josefa Valenty. Právě jeho poznatky se v době přeměny vzdělávacích osnov českého školství stávají součástí vznikajícího Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a v upravené podobě též RVP pro gymnázia (Valenta, 2013).

„Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikem osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP ZV, 2023 s. 126).

V rámci RVP ZV jsou obecné cíle osobnostní a sociální výchovy formulovány v podobě tzv. přínosů. Pro oblast vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým;
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování;
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni;
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti;
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci;
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů);
- formuje studijní dovednosti;
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým;
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování;
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování (RVP ZV, 2023, s. 127).

S ohledem na inkluzivní přístup základního vzdělávání nalezneme v tomto kurikulárním dokumentu vymezení realizace průřezového tématu, kdy osobnostní a sociální výchova bude v případě žáků s lehkým mentálním postižením zaměřena především:

- na utváření pozitivních (nezraňujících) postojů k sobě samému i k druhým;
- na rozvoj zvládnutí vlastního chování;
- na podporu akceptace různých typů lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- na uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- na rozvoj dovedností potřebných pro komunikaci a spolupráci;
- na uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování (RVP ZV, 2023, s. 126).

3 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato závěrečná kapitola teoretické části se zabývá odborným vymezením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), jeho legislativním ukotvením v systému vzdělávání, podpůrnými opatřeními, jakož i specifikací vybraného zdravotního postižení. Získaný vhled je považován za nezbytný především s ohledem na zvolené výzkumné šetření této práce, jehož respondenty jsou právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s lehkým a středně těžkým mentálním postižením.

S pojmem „*speciální vzdělávací potřeby*“ se v pojetí inkluzivního vzdělávání setkáváme na mezinárodní úrovni již více než čtyřicet let. V české legislativě je pak tento pojem používán od roku 2004, a to v souvislosti se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004. Na problematiku dětí a žáků se SVP se zaměřuje v tomto klíčovém legislativním dokumentu § 16–19. Další právní úpravou byla vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., (zrušena k 1. 9. 2016) o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a dále vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. V současné době je nejdůležitějším prováděcím předpisem v dané oblasti bezesporu vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Koho tedy vlastně zařadit do skupiny žáků se SVP? Jak uvádí § 16 školského zákona, jedná se o osoby kterým „*v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo životních podmínkách*“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v uvedených legislativních dokumentech specifikováni jako osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se sociálním znevýhodněním.

Zdravotní postižení

Za zdravotní postižení dítěte, žáka, studenta je považováno postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotní znevýhodnění

Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění

Jako sociální znevýhodnění jsou pro účely tohoto zákona vymezeny takové podmínky, kdy se jedná o rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Dále nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, jakož i postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16).

Aktuálně platná verze školského zákona a i ostatních souvisejících dokumentů takovouto klasifikaci již neobsahuje, ač všichni, jež do uvedených skupin patří, jsou i nadále považováni za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V doporučeních zpracovaných školskými poradenskými zařízeními se dnes setkáváme s kódy, pod kterými se skrývá typ i závažnost postižení a znevýhodnění (Slowík, 2022).

Jak připouští ve svých publikacích autorky Bartoňová a Vítková (2007), došlo v českém školství za poslední dvě desetiletí k významným změnám ve vzdělávání žáků se SVP. Intenzivněji se projevují snahy integrovat co největší počet těchto žáků do běžných typů škol a školských zařízení a postupně tak vytvářet model integrativního – inkluzivního vzdělávání.

Lze tedy říci, že děti, žáci a studenti se SVP jsou u nás s výrazným akcentem od ledna 2005 vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu. Na základě doporučení školského poradenského pracoviště může ředitel školy povolit individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) žákovi nebo studentovi, jedná-li se o žáka se SVP, o žáka mimořádně nadaného a ve středním vzdělávání či vyšším odborném vzdělávání i z jiných závažných důvodů. Současná školská legislativa však na druhé straně respektuje i SVP žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. Pro tyto žáky jsou vytvořeny vzdělávací programy, jež jsou realizovány ve speciálních

školách a školských zařízeních a kde pracují především erudovaní speciální pedagogové (Lechta, 2010).

Diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb se zabývají školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ), jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jen odborně diagnostikovanému žákovi se SVP může být poskytováno nadále speciální vzdělávání, kdy toto speciální vzdělávání se uskutečňuje s pomocí stanovených stupňů podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření (Jeřábková a kol., 2013).

Podpůrná opatření, která napomáhají k překonání překážek ve vzdělávání, lze vysvětlit a chápat jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí anebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka či studenta. Tento má právo na jejich bezplatné poskytování školou a školským zařízením. Podpůrná opatření se člení do 5 stupňů podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. Jednotlivá opatření různých druhů anebo stupňů lze kombinovat. Nezbytnou podmínkou pro jejich použití ve prospěch dítěte je vždy předchozí písemný souhlas zákonného zástupce. Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola i bez doporučení ŠPZ, opatření platná pro 2.–5. stupeň se bez doporučení již neobejdou (Kendíková, 2017).

Podpůrná opatření právně vymezuje a klasifikuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění pozdějších předpisů) a vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ve znění pozdějších předpisů).

Z praktického hlediska je třeba podpůrná opatření nutno vnímat jako postupy, které pomáhají vyrovnat žákům se SVP jejich znevýhodnění oproti ostatním žákům. Umožňují jim rovné příležitosti pro úspěch při vzdělávání. Do jejich výčtu například patří:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- úpravy organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče;
- úpravy podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;

- úpravy očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- využití asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.).

V České Republice je základní vzdělávání žáků se SVP součástí základního vzdělávání a je stanoveno povinnou devítiletou školní docházkou. Nástup do školy může být dle platné legislativy odložen maximálně do věku osmi let. Existují tři formy vzdělávání pro žáky se SVP:

1. individuální integrace – žák se SVP sám mezi vrstevníky bez SVP v běžné škole nebo ve škole speciální pro žáky s jiným postižením;
2. skupinová integrace – třída, oddělení nebo skupina zřízená pro žáky se SVP v běžné škole, nebo ve škole speciální pro žáky s jiným postižením;
3. škola speciální – samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením (Jeřábková, 2013).

Všichni žáci, tedy i ti se SVP, mohou získat základní vzdělání a to několika přípustnými způsoby. Za prvé je to získání základního vzdělání v základní škole (dále jen ZŠ), jakož i v nižším stupni gymnázia či konzervatoře. Dále ho lze nabýt také v kurzu pro získání základního vzdělání, jež organizují vybrané základní a střední školy. Třetí možností je základní vzdělání získané v základní škole speciální. Do speciálního školství jsou zařazeny školy, třídy ve školách, oddělení a studijní skupiny zřízené podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. Jejich žáky jsou děti, žáci a studenti s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, jakož i žáci se souběžným postižením více vadami nebo autismem.

3.1 Žák s mentálním postižením

V počátcích diagnostikování takovýto jedinec býval nazýván všelijak, mnohdy velmi hanlivě. V dnešní době se na základě doporučení organizace *Inclusion International* používá označení jednotné, a to člověk, dítě či žák s mentálním postižením. Mentální retardace

(dále jen MR) se projevuje už v útlém věku a způsobuje i poruchy přizpůsobování se. Její vznik je spojován s organickou poruchou mozku nebo je sociálně podmíněná (Lechta, 2010).

Autoři Valenta a Müller (2003, s. 14) mentální retardaci vymezují „jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.“

Švarcová (2006, s. 28) mentálně retardované jedince vymezuje jako ty, u kterých „dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování.“ Přičemž u každého jedince může být hloubka a míra jeho postižení jednotlivých funkcí odlišná, zcela individuální. Mentální postižení je tedy trvalý, nevyléčitelný stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.

Mezi hlavní znaky, jimiž se mentální retardace vyznačuje, patří nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení, jakož i celkově obtížnější schopnost adaptace na běžné životní podmínky. Tato vývojová porucha integrace psychických funkcí postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti, tedy jak ve složce duševní, tak i tělesné a sociální (Bendová, Zíkl, 2011).

10. mezinárodní klasifikace nemoci (dále jen MKN-10) rozlišuje pro mentální retardaci klasifikaci do šesti kategorií, kdy čtyři kategorie jsou pro MR a dvě pro jiná vymezení:

1. F70: lehká mentální retardace (IQ 69 – 50);
2. F71: středně těžká mentální retardace (IQ 49 – 35);
3. F72: těžká mentální retardace (IQ 34 – 20);
4. F73: hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší);
5. F78: jiná mentální retardace;
6. F79: nespecifikovaná mentální retardace (MKN-10 2023).

Lehká mentální retardace

Tito jedinci s obvykle jen lehčím postižením psychomotorického vývoje většinou dosahují úplné nezávislosti na okolí. Řečové schopnosti nebývají výrazně postiženy. Potíže se obvykle projevují při zvládání školních nároků, u mnohých se objevují též specifické problémy v oblasti

čtení a psaní (Lechta, 2010). Proto se v rámci edukace těchto žáků jeví jako nejvhodnější zaměření na rozvoj schopností a kompenzaci nedostatků. V emoční oblasti se u nich projevuje značná citová nezralost, jakož i neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola a značná sugestibilita. Individuálně se mohou projevovat u těchto jedinců i příbuzné chorobné stavy, jako je epilepsie, poruchy autistického spektra, poruchy chování, tělesné postižení a jiné (Bendová, Zíkl 2011).

Středně těžká mentální retardace

U těchto jedinců je výrazně opožděn neuropsychický vývoj, stejně tak rozvoj porozumění a schopnost používání věcí. Rovněž v samoobslužných činnostech jsou zřetelné vážné obtíže (Lechta, 2010). Stejně tak je z vývojového hlediska výrazně opožděno porozumění obsahu řeči a expresivní složky řeči. V oblasti komunikace jsou mezi jedinci značné interindividuální rozdíly, vždy jsou tyto jejich schopnosti omezeny na celý život. Rozvoj řeči je značně variabilní, někteří jedinci jsou schopni jednoduché konverzace, a to na bázi verbální nebo na bázi alternativní či augmentativní komunikace. Rovněž v oblasti soběstačnosti a manuální zručnosti lze pozorovat omezení. Jejich značně limitované pokroky se projevují v rámci jejich výchovy a vzdělávání. Přesto s dobrým pedagogickým vedením si dokáží někteří žáci osvojit základy psaní, čtení a počítání. Zpravidla jsou plně mobilní a fyzicky aktivní. Jakož i komunikovat a navázat kontakt s druhými většina dokáže. Speciální vzdělávací programy pro tyto žáky poskytují příležitost pro rozvoj jejich omezeného potenciálu, k získání základních vědomostí a dovedností (Bendová, Zíkl 2011).

Trvale porušená poznávací schopnost coby nejvýraznější rys retardace se projevuje nejnapadněji především v procesu učení. Ve vztahu k edukaci absolvují základní vzdělání podle stupně svého vývoje rozumových vlastností. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají na běžné základní škole, či škole, třídě samostatně zřízené dle §16 zákona č. 561/2004 Sb. Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou obvykle vzděláváni na základní škole speciální (Valenta, 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce je zaměřena na výzkumné šetření, zahrnuje vytyčené cíle a položené výzkumné otázky. Je zde specifikována použitá výzkumná metoda a charakterizován výzkumný soubor. Dále zahrnuje vypracované metodiky jednotlivých lekcí realizovaného výzkumného šetření a popis průběhu jednotlivých setkání. V závěru praktické části jsou prezentovány poznatky z pozorování a zodpovězeny vytyčené výzkumné otázky.

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím tematických literárně-dramatických lekcí se souhrnným názvem „Není malých rolí“. Zahrnuje přípravu, průběh a výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na zjištění vlivu pohádky na socializaci a osobní rozvoj žáků se SVP prostřednictvím tvorby autorské pohádky. K přípravě a realizaci výzkumného šetření autorka hojně využila své dosavadní zkušenosti s dramatickými hrami ze studia literárně-dramatického oboru v Základní umělecké škole, jakož i zkušenosti s prací s dětskou klientelou z dob studia na Střední pedagogické škole.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit vliv zvoleného prostředku, konkrétně dramatizace pohádky, na osobní rozvoj jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, jakož i změny v jeho socializaci v rámci vybraného kolektivu. Dále popsat specifický přístup žáka se SVP při práci se zvoleným tématem výzkumného šetření.

4.2 Výzkumné otázky

Před realizací projektu a jednotlivými lekcemi byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jaké využití a význam má pohádka u dítěte?
2. Jaký má pohádka jakožto prostředek vliv socializaci u žáka se SVP?

3. Jaký má pohádka jakožto prostředek vliv na osobní rozvoj žáka se SVP?

4.3 Metody sběru dat

Pro tuto práci byla v rámci metodologie výzkumu v pedagogice vybrána metoda kvalitativního výzkumu. Ač některými metodology je kvalitativní výzkum chápán jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jako jejich protipól, je třeba akceptovat, že postupně si tento získal v sociálních vědách rovnocenné postavení vůči ostatním formám výzkumu. Bylo by obtížné najít jediný obecně uznávaný způsob, vymezení či postup, jak přesně jej provádět, neboť kvalitativní výzkum je širokým označením pro rozdílné přístupy (Hendl, 2008).

V oblasti kvalitativního výzkumu hovoříme spíše o idiografickém přístupu, tedy o hledání jedinečného (Svoboda, 2012).

Objasňující vymezení předkládá také Hendl (2008, s. 49), který uvádí: „*Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace obvykle banální nebo normální, reflektují každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.*“ Nejčastěji probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí, má pružný charakter výzkumného plánu, který se proměňuje a přizpůsobuje ve svém průběhu podle okolností a získaných výsledků.

Jak již bylo řečeno, při kvalitativním výzkumu používá výzkumník hlavně takové metody, které umožňují být se zkoumanými osobami tváří v tvář, tedy zejména interview a participační, zúčastněné pozorování. Právě metoda pozorování patří mezi nejrozšířenější, zároveň také k nejstaršímu způsobu získávání dat. Vychází z našich vlastních poznatků, které získáváme sledováním subjektu při dané činnosti. Pro potřeby výzkumného pozorování se setkáváme s následujícími klasifikacemi:

- skryté x otevřené;
- zúčastněné x nezúčastněné;
- strukturované x nestrukturované;
- v umělé situaci x v přirozené situaci;
- sebe sama x někoho jiného (Hendl, 2008).

Zúčastněné pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Probíhá v prostředí, kde pozorujeme námi vybrané subjekty. Při této metodě dochází k interakci mezi výzkumníkem a subjektem (Šed'ová, Švaříček, 2007). V průběhu zúčastněného pozorování je možné popsat, co se děje, kdo nebo co je účastníkem děje, kdy a kde se věci dějí, z jakého důvodu, tedy proč se objevují. Takováto strategie se vždy soustřeďuje na hloubkový popis a analýzu nějakého jevu. Přičemž pozorovatel nestojí mimo, ale je sám účasten dění v sociálních situacích, v nichž se předmět výzkumu projevuje (Hendl, 2008).

Zpravidla se toto zúčastněné pozorování ještě dále rozděluje na skryté, kdy pozorování jedinci nevědí, že jsou pozorováni, a otevřené, kdy jsou pozorováni o tomto předem informováni. Proti tomu nezúčastněné pozorování je takové, kdy pozorovatel sleduje probíhající interakce, aniž by ho pozorování jedinci viděli. Toto skryté pozorování je realizováno díky různým technickým prostředkům, jako jsou skryté videokamery, polopropustná zrcadla apod. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jestliže se pozorovatel zkoumaného jevu účastní v reálném čase, tedy v jeho průběhu, jde o pozorování přímé. Zatímco za nepřímé pozorování je bráno takové, kdy se pozorovatel neocitá přímo na místě dění, ale sleduje pouze záznam proběhlého jevu pořízený za tímto účelem. Obdobně lze rozlišovat i další z druhů pozorování, a to strukturované a nestrukturované. U prvního z nich jde o hledání odpovědi na předem konkrétně vymezené a určené jevy, u druhého, tedy nestrukturovaného pozorování, je účelem získat zhuštěný popis pozorovaného jednání, které není nijak dopředu přesně určené (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Autorka pro tuto bakalářskou práci využila pozorování zúčastněné, skryté a nestrukturované, neboť tato použitá metoda umožňovala jak aktivní zapojení do nabízených a prováděných činností, tak zároveň i možnost sledování autentických reakcí účastníků s možností odstupu a nadhledu pozorovatele. Jediným předem plánovaným kritériem bylo náhodně vybrat ze skupiny výzkumného souboru čtyři jedince, na které byla v průběhu realizace zaměřena největší míra pozornosti.

Pro hlubší vhled do poznatků a postojů respondentů vytyčeného a realizovaného výzkumného šetření byla použita také doplňková metoda, konkrétně škálování. Na připravená tvrzení (příloha 3) respondenti odpovídali na začátku a na konci výzkumného šetření.

Škálování jako nástroj umožňuje zjišťovat míru či intenzitu vlastností nebo jevů, s jejichž pomocí jsou přiřazovány číselné hodnoty takovým jevům, které nemohou být měřeny přímo na intervalové nebo poměrové stupnici. Tvoří tedy přechod od pojmů kvalitativních

ke kvantitativním a umožňují kvantifikovat požadovaná data (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Takovýmto typem jsou škály bipolární a škály Likertovy, jež se používají na měření postojů a názorů. Respondent zde volí míru svého souhlasu s daným tvrzením (Skutil a kol., 2011). Mohou být vyznačeny graficky, například číslicemi, úsečkou, emotikony.

Díky triangulaci metod byl umožněn rozmanitější pohled na zkoumané jevy výzkumného šetření. Byl získán větší vhled a hloubka zájmu a preferencí jednotlivců i skupiny. Jak připouští Švaříček a Šed'ová (2007), principem triangulace by nemělo být pouhé zvýšení validity měření, ať už v rámci tzv. jedné metody či metod stavěných proti sobě, ale měla by být zaručena právě rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace by tudíž měla pomoci vysvětlit lidské jednání plně, komplexněji, z více než jedné perspektivy.

4.4 Etika výzkumu

V rámci každého výzkumu je zapotřebí řešit otázky etiky, zvažovat důsledky výzkumného šetření, zvláště uveřejnění závěrů (Švaříček, Šed'ová, 2007). Autorka této práce tedy s ohledem na principy etiky výzkumu uvádí, jak bylo nakládáno se získanými daty a soukromými informacemi o respondentech. Poněvadž princip důvěrnosti lze pochopit především tak, že nebudou zveřejněna všechna data, aby nedošlo k žádné újmě účastníků výzkumu, rovněž autorka své výzkumné šetření realizovala až po souhlasu všech účastníků s jejich podílem na šetření. S ohledem na ochranu soukromí autorce nebylo umožněno nahlédnout do spisů každého žáka, přečíst si vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Kvůli potřebě dodržení anonymity účastníků rovněž nebyla zveřejněna jejich celá jména ani jiné osobní údaje, stejně tak došlo s ohledem na dodržení GDPR k úpravě pořízené fotodokumentace (příloha 1).

V souladu s dalším principem bylo realizováno získání souhlasu od všech účastníků výzkumu před zahájením realizace šetření. Autorka proto vytvořila (příloha 2) vzor informovaného souhlasu. Každý z účastníků byl prostřednictvím tohoto dokumentu srozuměn s důležitými informacemi ohledně realizace výzkumu, tématu, základními informacemi o osobě autorky, a souhlasem s užitím získaných dat s ohledem na právě dodržení anonymity. Souhlas účastníka potvrdil podpisem jeho zákonný zástupce.

Výsledky škálového hodnocení nejsou k této práci přiloženy z důvodu zachování soukromí jedinců. Slovní vyhodnocení provedeného škálování je součástí praktické části práce.

4.5 Popis výzkumného souboru

Pro potřeby výzkumného šetření byla dohodnuta spolupráce se Střední odbornou školou a Základní školou ve Městě Albrechticích. Základní škola je zřízena podle § 16 odst. 9 Školského zákona a vzdělávají se zde žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Maximální kapacita školy je 30 žáků, kteří jsou vyučováni v 10 třídách prvního a druhého stupně. Pro účely plánovaného výzkumného šetření byl proveden záměrný výběr výzkumného souboru. Šetření se zúčastnilo celkem sedmnáct žáků druhého stupně základního vzdělávání ve věku 12–17 let v genderově vyvážené skupině, tj. 9 chlapců a 8 dívek. Všechny zúčastněné děti jsou klasifikovány jako žáci s lehkým a se středně těžkým mentálním postižením. Závěrečné prezentace autorského výstupu se zúčastnili všichni žáci, kteří byli cíleně vybráni pro toto výzkumné šetření.

4.6 Průběhu výzkumného šetření

Po domluvě s vedením školy byly žákům poskytnuty přihlášky, ve kterých byl stručně vysvětlen záměr projektu a požadován souhlas zákonných zástupců každého žáka. Po uvážení pedagožky a osobní domluvě se ovšem nakonec tyto přihlášky staly závaznými pouze podpisem schvalujícím dokumentaci šetření a nikoliv doslovně závazným dokumentem pro účast žáka. Jednotlivé dramatické lekce se staly součástí obvyklého vyučování a výsledná prezentace součástí programu plánovaného předvánočního vystoupení žáků před pedagogickým sborem. Délka lekce se obvykle pohybovala od 45 do 60 minut. V rámci projektu se uskutečnilo celkem deset setkání, ač vlastní metodiky byly vypracovány na osm lekcí. Z časových důvodů byla při realizaci metodika pro čtvrtou lekci rozdělena do dvou po sobě jdoucích setkání, přičemž prezentace autorské pohádky před publikem proběhla v rámci posledního, desátého setkání. Jednotlivá setkání se uskutečňovala v tělocvičně školy, kde se konala i závěrečná prezentace projektu.

5 VLASTNÍ METODIKA PŘÍPRAVY AUTORSKÉ POHÁDKY

Tato další kapitola praktické části zahrnuje popis přípravy osmi metodik pro plánované tematické literárně-dramatické lekce se souhrnným názvem „Není malých rolí“.

5.1 Popis přípravné fáze

V rámci přípravné fáze výzkumného šetření autorka několikrát navštívila prostředí zvolené školy. Na základě dohody s vedením a pedagogy se upřesnil časový plán realizace jednotlivých setkání, byla vybrána konkrétní skupina žáků. Ačkoliv měla autorka již připravenou jistou vizi a konkrétní cíle svého šetření, samotná tvorba metodiky byla mnohdy ovlivňována dynamikou skupiny a vztahy mezi žáky. Důležitým faktorem v průběhu celého tvůrčího procesu byl samotný přístup žáků k naplánovaným aktivitám, jejich postoje k tématice pohádek a iniciativa každého jedince. Metodiky jednotlivých lekcí byly proto připravovány vždy před jednotlivými setkáními, respektovaly postupný vývoj vznikající autorské pohádky. Bylo připraveno celkem osm metodik, které byly z časových důvodů realizovány v deseti jednotlivých setkáních. Poslední, tedy desáté setkání bylo koncipováno jako prezentace vzniklé autorské pohádky před publikem.

5.2 Tvorba metodiky

Tvorba metodiky probíhala od konce září do poloviny prosince roku 2023. Celému projektu dala autorka zastřešující název „Není malých rolí“. Toto pojmenování bylo úmyslně zvoleno především proto, že se hlavní náplní jednotlivých setkání stala hra v roli. Metodika celkem obsahuje osm připravených lekcí, které byly nakonec realizovány v deseti jednotlivých setkání s žáky. Časová délka každé lekce se lišila podle míry zaujetí a dalších faktorů, přesto se vždy pohybovala v rozmezí od 45 do 60 minut. Lekce byly utvořeny pro cílovou skupinu žáků, tedy osm dívek a devět chlapců, a postupně směřovaly k celistvému divadelnímu tvaru. Tento výstup byl autorskou pohádkou, na níž se žáci podíleli nejen po stránce herecké, ale rovněž přispěli svými nápady a podněty dramaturgickými, podíleli se na výstavbě scénáře a přípravě kostýmů. Každá z připravených lekcí se odvíjela od zvoleného tématu, obsahovala řízenou i volnou práci s motivem, náměty pro improvizované hry a dramatické situace. Při tvorbě

metodiky autorka vycházela především z dříve poznanych a osobně vyzkoušených divadelních technik. Využívala především hru v roli, dialogické jednání, jednání v dramatické situaci, improvizaci, ale také do lekcí zapracovala dramatické hry, námětové aktivizační hry a základy herecké hlasové průpravy. Od začátku se zaměřovala na znalost pohádek, vlastností a typů charakteristických pohádkových postav, vycházela z námětů klasických pohádek, které žáci dobře znali a dokázali se s nimi prostřednictvím hry v roli lehce ztotožnit. Hojně zastoupeny byly rovněž aktivity pohybové. Každá z lekcí nabízela žákům možnost vstupu do role prostřednictvím jimi zvolené, známé a povědomé pohádkové postavy, prostřednictvím kostýmů a rekvizit podtrhujících základní rysy každé ztvárňované pohádkové postavy.

Cíle: Esteticko-výchovné a dramatické

1. Hra v roli a dramatické situaci – žák se učí zvládnout vstup do role prostřednictvím skupinových hereckých aktivit, pracovat s imaginací, manipulovat s předmětem či zástupnou rekvizitou, je schopen interpretovat a utvořit jevištní postavu, improvizovat na dané téma, hrát v předem nastolených situacích „jako“, vstupovat do nereálných dramatických situací a oddělit je od reálného života;
2. Dovednost komunikovat hrou – žák se učí prostřednictvím hry vzájemné komunikaci a respektování daných pravidel, interagovat se spolužáky, využívat hru a herní jednání ke komunikaci;
3. Zvládnout dramatický prostor – žák se učí poznat, využívat a respektovat vymezený dramatický prostor, dodržovat stanovená pravidla orientace a pohybu v něm, vnímá své spolužáky v prostoru a reaguje na ně, zvládá vstoupit do prostoru a vystoupit z něj, odlišit reálné od nereálného, zvládá v prostoru formace (dvojice, trojice) a reaguje na jejich změny.

Cíle: Sociální

1. Interakce a kooperace – žák se zvládá zapojovat do skupinových aktivit, je schopen vzájemné domluvy a spolupráce se všemi členy kolektivu, umí se projevovat, sděluje svůj názor, ale také dokáže naslouchat a přijímat konstruktivní kritiku druhých, spolupracuje s druhými v dramatické hře;
2. Komunikace – žák komunikuje se skupinou, sděluje své názory a postřehy, vnáší své poznatky a nápady do skupinových diskuzí, užívá prostředky verbální i neverbální komunikace, zvládá sjednotit herecké jednání a komunikaci verbální s mimoslovním jednáním a pohybem,

osvojuje si základy vyprávění, monologického a dialogického jednání, zvědomuje si artikulační techniky, seznamuje se s prací s dechem, dynamikou hlasu, intonací, tempem, zvládne techniku mluveného projevu a je schopen interpretace textu.

Cíle: Osobnostní

1. Zpětná vazba a hodnocení – žák je schopen poskytnout zpětnou vazbu na závěr každého setkání, učí se slovně ohodnotit odvedenou práci, zhodnotit míru svého aktivního zapojení, svůj výkon a výkony ostatních spolužáků, poznává a popisuje své pocity, názory, postoje a prožívání, rozvíjí schopnost naslouchat druhým;
2. Žák se učí aktivnímu a tvořivému přístupu při řešení zadaných úkolů a vzniklých nečekaných situací v rámci skupiny.

Výše uvedené dílčí cíle jsou sepsány souhrnně a jsou respektovány v rámci všech metodik, a proto je autorka již opakovaně neuvádí. Jsou specifikovány podle kladených výzkumných otázek a zaměření celého výzkumného šetření.

První lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 60 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: orientovaná na posílení skupinové dynamiky a hru v roli

Stručný popis lekce:

V rámci první lekce se žáci seznámí s atributy a symbolikou pohádek, po skupinách utvoří živé obrazy a ty posléze rozehrají do kratší dramatické situace tak, aby bylo jasně čitelné, jakou známou pohádku a postavy z ní ostatním spolužákům předvádějí. V rámci této aktivity zároveň každý z žáků dostane možnost pro vstup do konkrétní role a interakce s dalšími spolužáky. Následně žáci s autorkou projektu vzájemně diskutují na téma jejich oblíbených pohádek a pohádkových hrdinů, ty posléze třídí na kladné a záporné podle jejich typických charakterových vlastností. Na prostor k reflexi poskytující každému žákovi možnost se slovně vyjádřit k průběhu lekce, vznést případné dotazy či nápady, je vyhrazeno posledních pět až

deset minut před ukončením celé lekce. Žákům je rovněž předložen arch s připravenými dotazy, na něž odpoví zaznamenáním své odpovědi na škále.

Popis organizace:

Lekce je uskutečněna vzhledem k počtu žáků v tělocvičně školy. Je organizovaná do časového úseku 60 minut. Po hlavní části lekce je uskutečněn přesun z tělocvičny do třídy.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 5–10 minut

Lekce začíná v prostorách tělocvičny uvítáním s žáky a zvolenou aktivizační pohybovou hrou „Molekuly“. Hra slouží na procvičení prostorové orientace, dynamiky pohybu, matematických schopností, rozvoje skupinové kooperace a zároveň již skrytou a nenásilnou formou seznamuje žáky s prvky magických, pohádkových číslovek.

Pravidla hry „Molekuly“: všichni členové skupiny se pohybují v jasně vytyčeném prostoru a dle pokynů mění tempo své chůze od pomalé až k nejvyšší možné rychlosti. Kdykoliv během tohoto vyučující tleskne a zároveň řekne zvolenou číslovku, musí se hráči co nejrychleji seskupit do menších skupin v počtu odpovídajícím slovnímu pokynu, tedy vybrané číslici. Pokud počet nevychází a někteří členové skupiny nejsou ve správném počtu, v rámci obvykle daných pravidel jsou vyřazeni ze hry. V tomto případě ovšem došlo k modifikaci pravidel a ti, kteří se nestačili seskupit, i nadále setrvávají ve hře.

2. Hlavní část lekce – hra v roli

Čas: 15–20 minut

Hlavní činností první lekce je hra v roli. Rozdělení jedinců do skupin proběhne již v rámci aktivizační hry, tudíž se vytvoří čtyři až pět malých skupin. Každá z těchto skupin posléze dostane čas na domluvu a rozhodnutí pro výběr jedné konkrétní a většinou dobře známé pohádky. Tuto zvolenou pohádku pak každá skupina ztvární pomocí živého obrazu, tedy sousoší, kde má každý člen skupiny své nezastupitelné místo a roli. Jednotlivé skupiny si následně vzájemně předvedou zvolenou ukázkou pohádky, a to takovým způsobem, že se pokusí odehrát krátkou dramatickou situaci z této zvolené pohádky. Nejlépe takovou část, která je specifickou právě pro danou pohádku, ať už se jedná o klíčový moment celého děje anebo jakýkoliv dramatický úsek. Ostatní skupiny nemají za úkol hádat pouze postavy, jež jejich spolužáci zobrazovali,

nýbrž název zvolené pohádky. Po skončení hlavní části a pro potřebu následující klidnější činnosti se žáci přesunou do prostředí své třídy.

3. Řízený rozhovor a třídění postav podle charakterových vlastností

Čas: 20–25 minut

Po hlavní části následuje řízený rozhovor na téma pohádka. Žáci mají prostor k osobnímu vyjádření, jaké pohádky mají rádi, které preferovali spíše v dětství a jaké se jim líbí nyní. Rovněž se zamýšlí nad tím, jaké z pohádkových postav a hrdinů spadají mezi jejich preferované. Svou volbu oblíbené postavy mohou osvětlit ostatním, aby kupříkladu porozuměli tomu, proč má některý z jejich spolužáků rád ryze zápornou postavu. V návaznosti na rozhovor se rozdělují pohádkové postavy na kladné a záporné podle jejich charakteru. Výběr postav a jejich třídění je graficky zaznamenáno na tabuli, aby měli všichni přehled o tom, které z postav se již věnovali a neuváděli tak dvakrát tutéž postavu. Žáci jsou mírně instruováni, aby v rámci výběru postav uvažovali i nad dělením postav na hlavní a vedlejší, tedy nejčastější pomocníky hrdiny, a osvětlili si tak jejich nezaměnitelnou a užitečnou funkci.

4. Reflexe

Čas: 5–10 minut

V rámci reflexe je nutné poskytnut žákům čas na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce, sebehodnocení anebo ohodnocení své aktivity a zapojení do skupinové práce. Aby se dostalo na všechny žáky, je zapotřebí, aby se každý vyjadřoval pouze k tématu, věcně a stručně. Pokud se slovní hodnocení jednotlivých žáků vícekrát opakuje, je třeba žáky prostřednictvím vlastních dotazů vést k vlastní iniciativě, individuálně se dotazovat na jejich pocity a náladu po proběhlé lekci i jejich nápady vztahující se k přípravě následujících setkání. Žákům je následně předložen autorkou připravený záznamový arch s tvrzeními, na něž žáci jednotlivě odpovídají pomocí jimi zvolenou značkou.

Druhá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 45 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: skupinová práce s pohádkovými postavami a prostředím, práce s prostorem

Stručný popis lekce:

V průběhu druhé lekce žáci mají prostor na hru v roli a skupinovou práci. V rámci této ale již budou více spolupracovat na hraní konkrétních zadaných dramatických situací spolu s respektováním vymezeného prostoru a jeho využitím. Lekce je orientována především na možnosti vytvoření interakcí v rámci rolové hry, vybudování akce a atmosféry s ohledem na prostorové a pohybové možnosti žáků. U aktivit s vytvořením daného živého obrazu v předem určeném prostředí, tak žáci musí flexibilně reagovat na změnu, podněcovat svou imaginaci, rozvíjet interakce a zvnitřňovat si charakteristiku vybrané pohádkové postavy nebo si vyzkoušet možnosti pohybu v rámci dané role. Na závěr lekce prostřednictvím reflexe jsou žáci jednotlivě pobízeni, aby s ostatními sdíleli své pocity nejen z jimi hrané role, ale také z konkrétních vybudovaných hraných situací v rámci kolektivu.

Popis organizace:

Lekce je uskutečněna v tělocvičně školy, je organizovaná do časového úseku 45 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 30 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10 minut

Lekce začíná v prostorách tělocvičny uvítáním. Žáci si vzájemně připomínají průběh minulé lekce, čemu se věnovali a jakou z aktivit považovali za nejpřínosnější. Následně jsou vyzváni k tomu, aby si zkusili uvědomit, jak se v danou chvíli mají a jako jaká pohádková postava nebo hrdina se v danou chvíli cítí. Toto uvědomění si mohou zapamatovat a v závěru lekce porovnat, zda se to nějakou formou změnilo a popřípadě jak. Následuje aktivizační pohybová hra: „Na vlka a kůzlátka“. Hra slouží na procvičení prostorové orientace, skupinové interakce, rozvoje skupinové kooperace, rovněž i postřehu, rychlosti, pozornosti, ale také soustředěnosti a vytrvalosti.

Pravidla hry: Ze skupiny je náhodně vybrán jeden z žáků, který bude ve hře zastávat roli vlka, a zbylí jednotlivci se stávají kůzlátka. Všichni se přemístí na jeden konec místnosti do řady, zatímco vybraný jedinec je na opačné straně. Po pokynu k zahájení hry se jedinec, jež je vybrán

jako vlk, na slovní pokyn: „Kůzlátka, kůzlátka, otevřete vrátka, jde pro vás vlk!“ rozeběhne naproti ostatním, kteří mají za úkol utíkat na druhou stranu a přitom se vyhnout kontaktu s vlkem. Pakliže vlk někoho při běhu chytí, takový spoluhráč se stává také vlkem a má za úkol honit zbytek nepolapených kůzlat. Nikdo z žáků nemůže měnit směr běhu, je dovoleno pouze kličkovat a vyhýbat se. Hra je ukončena ve chvíli, kdy je buďto vítězem poslední nechycené kůzle anebo jsou všichni žáci vlky.

2. Hlavní část lekce – hra v roli s ohledem na nastolenou dramatickou situaci a využití herního prostoru

Čas: 30 minut

Hlavní částí lekce je hra v konkrétní roli ve skupině v předem nastolené dramatické situaci s využitím herního prostoru a možností pohybu v něm. Ve vyhrazeném hracím prostoru jsou všichni žáci společně a flexibilně reagují na slovní zadání vždy jednoho známého pohádkového místa a prostředí, které ztvární pomocí živého obrazu a jeho rozehráním v herní situaci. Může být kupříkladu nastíněno místo zámku, kde mohou žáci ztvárňovat role krále, královny, rytíře anebo princezny, královského šaška, rádců, ale také neživých věcí jako je váza, dveře, apod. Žáci mají vždy čas na vystavění scény, rozmístění se po prostoru vzhledem k tomu, jakou roli v dané situaci a prostředí ztvárňují a situaci rozehrají. Může se jednat o kratičkou hereckou etudu s nějakou zápletkou, humornou situací anebo scénu vztahující se k některé konkrétní pohádce. Po této hlavní části se žáci přemístí na lavičky mimo hrací prostor a proběhne krátká závěrečná reflexe.

3. Reflexe

Čas: 5–10 minut

V rámci reflexe je nutné poskytnout žákům dostatek času na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce, sebehodnocení anebo ohodnocení skupinové práce. Reflexe může navazovat na úvod celého setkání a je možné žákům připomenout, aby si vzpomněli, jako která pohádková postava se na začátku cítili a zdali se něco změnilo anebo jejich představa zůstává neměnná, avšak úměrná aktuálnímu rozpoložení. Je možné využít míče anebo jiného předmětu, jímž může každý žák neverbálně vyjádřit své pocity anebo splněná očekávání. Žákům je po kruhu poslán míč, který si mezi sebou předávají a každý, kdo jej má v ruce, může jakkoliv vyjádřit momentální náladu a pocity právě manipulací s tímto předmětem. Může míč vyhodit, bouchnout s ním o zem anebo pouze jej poslat dalšímu bez žádné výraznější pohybové exprese.

Pokud se někdo z žáků potřebuje vyjádřit i verbálně, je mu na jeho sdělení rovněž vymezen krátký časový prostor.

Třetí lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 45 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: práce s charakteristikami kladných a záporných pohádkových postav a práce s motivem řepy

Stručný popis třetí lekce:

Třetí lekce je zaměřená na prvotní návrhy a nápady k závěrečnému výstupu. Proto náplní lekce je nejen hra v roli, ale především i skupinová diskuze o tématu. Hra v roli se soustřeďuje na vnější znaky a charakteristiky různých pohádkových postav a hrdinů, ze kterých by si na konci lekce měl každý z žáků vybrat anebo si zvolit preferenci toho hrdiny či antihrdiny, jehož by rád v rámci výsledného divadelního tvaru ztvárnil. Na závěr lekce v rámci reflexe jsou žáci jednotlivě pobízeni, aby s ostatními sdíleli své pocity z výběru tématu i své postavy.

Popis organizace:

Lekce je uskutečněna v tělocvičně školy. Je organizována do časového úseku 45 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 30 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 5–10 minut

Lekce začíná v prostorách tělocvičny uvítáním s žáky v kruhu na žíněnkách anebo lavičkách mimo hrací prostor. Žáci si připomínají obě předešlé lekce, a co se během nich odehrávalo. Posléze jsou vyzváni k tomu, aby si zahráli aktivizační hru s názvem „Evoluce“, která slouží nejen k procvičení prostorové orientace a rozvoje pohybové stránky, ale také žákům ukáže či připomene, že se každý jinak pohybuje a jinak jedná v rámci právě hrané role.

Pravidla hry: Žáci se pohybují prostorem a znázorňují vývoj evoluce. Před začátkem hry je vhodné žákům, kteří tomuto pojmu nerozumí, tento termín vysvětlit. Žáci začínají jako vajíčka. Pohybem je znázorňují tak, že se prostorem pohybují ve schoulené poloze ve dřepu a jakmile se setkají s jiným vejcem, zahrají si společně kámen, nůžky, papír. Kdo z dvojice vyhraje, stává se hadem. Hadi se pohybují prostorem plazením se, čímž odliší posun na stupnici evoluce a hledají do dvojice jiného hada. Když se potkají dva takoví žáci, opět si stihnou a ten, kdo vyhraje, se stává opicí. Pohybově ji znázorňují sice již vzpřímeněji, ale s koleny mírně pokrčenými a shrbeným postojem blíže k zemi, aby připodobnili skutečnou pohybovou stránku tohoto tvora. Ačkoliv se v prostoru pohybují vejce, hadi i opice, k vzájemné interakci může dojít vždy pouze mezi stejnými druhy. Pokud se setkají dvě opice, ta, která vyhraje, se stává člověkem, který se po herním prostoru pohybuje vzpřímeně. Jedinec ve hře hledá další dvojici na evoluční stupnici, jakož člověka, a i s ním si zahraje „kámen, nůžky, papír.“ Pakliže vyhraje, opouští herní prostor.

2. Hlavní část lekce – hra v roli určité pohádkové postavy či hrdiny na úrovni alterace

Čas: 20 minut

Hlavní částí lekce je hra v roli na úrovni alterace. Žáci se snaží hranou vybranou postavu, hrdinu anebo záporáka ztvárnit nejen nápodobou vnějších znaků, ale ztvárňují a interpretují tuto postavu s vědomím, že k roli přistupují s náhledem a faktem, že oni samotní jednájí tak, jak by jednala tato postava. Žáci se volně pohybují prostorem a snaží se jimi vybraného hrdinu zahrát tak, aby si uvědomovali všechny pohyby a charakteristické znaky náležící vybrané postavě, ale rovněž, aby jejich volba byla ostatním spolužákům na první pohled jasná a lehce rozpoznatelná. V případě výběru postav shodných či podobných, kupříkladu dvou superhrdinů, dvou a více princezen, se mohou žáci v roli těchto seskupovat a nadále pokračovat v pohybování se prostorem v roli společně s ostatními shodnými a podobnými.

Každý jednotlivec svou roli vyjadřuje neverbálně, nicméně je mu umožněno vydávat zvuky podtrhující typické chování vybrané postavy anebo hrdiny. Po pohybové stránce se snaží být jen obyčejnou chůzí modifikovat takovým způsobem, aby se přiblížila typickému pohybování postavy, například pokud si dotyčný vybere roli pohádkové babičky, bude se pohybovat pomaleji než kupříkladu v roli Batmana apod. Po této aktivitě se žáci přemístí na přichystané lavičky a žíněnky mimo hrací prostor do kruhu a proběhne poslední část lekce včetně krátké reflexe.

3. Skupinový řízený rozhovor o návrzích tématu finálního představení

Čas: 10 minut

Všichni žáci jsou instruováni k tomu, aby začali vzájemně přemýšlet a hovořit nad tím, o čem by celý výstup v podobě autorské pohádky měl být. Autorka se zohledněním zbývajících času všech lekcí žákům navrhuje, aby se zkusili opírat o základ některé notoricky známé pohádky a nevymýšleli příliš složitě celý výstup a zápletku sami. Vnesené návrhy mohou být zapsány do poznámkového bloku, aby se k nim později měli žáci, spolu s autorkou, možnost vrátit a vybírat z uvedených možností. Vzhledem k celkovému počtu žáků jsou upřednostňovány takové pohádky, v nichž figuruje vícero postav, kladných i záporných, a aby možnost si zahrát nějakou výraznější hlavní roli, roli pomocníka hrdiny anebo roli zápornou dostal každý jedinec.

4. Reflexe

Čas: 5 minut

V rámci reflexe je poskytnut žákům čas na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce a sebehodnocení spojené s možností vyjádření vybrané postavy hrou v roli. Žáci mohou zhodnotit také své spolužáky a jejich míru zapojení do aktivit celé proběhlé lekce, vznést případné dotazy anebo návrhy a nápady pro další setkání.

Čtvrtá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 45 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: výstavba scén v rámci improvizace se zástupnou rekvizitou

Stručný popis lekce:

Náplní lekce je sjednocení původních návrhů na možné téma autorské prezentace pohádky, na niž se autorka s žáky dohodla, a vnesení dalších možných nápadů. Z těchto se v průběhu lekce společně vybere jedno téma anebo známá pohádka sloužící jako inspirace pro finální výstup, autorskou inscenaci. Hlavní částí je především výstavba scén, rovněž ale také hra v roli,

interakce ve skupinách a řazení vzniklých dramatických situací do určitého dramatického tvaru. Posléze proběhne reflexe, v níž kromě zhodnocení lekce autorka s žáky vybere jednu z navrhovaných pohádek, z níž budou při tvorbě autorského projektu vycházet.

Popis organizace:

Lekce probíhá v prostorách tělocvičny školy. Lekce je organizována do časového úseku 45 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 20 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10–15 minut

Lekce začíná stejně jako všechny předchozí v prostorách tělocvičny uvítáním s žáky v kruhu na žíněnkách anebo lavičkách mimo hrací prostor. Žáci mohou sdílet své postřehy, návrhy, autorka může žákům ukázat sepsané návrhy ohledně finálního výstupu a v úvodu před aktivizací s nimi opět hovoří o možnostech a preferencích pohádky, kterou by chtěli zinscenovat anebo z ní vycházet při budování autorské pohádky. Návrhy si sepíše a následně vysvětlí žákům pravidla hry, kterou si v rámci aktivizace zahrají. Hra „Raci“ je zaměřená na rozpohybování, orientaci v prostoru a vzájemnou interakci žáků v rámci celé skupiny.

Pravidla hry: Z žáků je vybrán jeden, který bude rakem. Ten se musí po vyznačeném herním prostoru pohybovat pouze račí chůzí, s oporou o končetiny. Ostatní žáci se pohybují prostorem chůzí anebo během, a jakmile se někoho rak dotkne nohou, stává se chycený jedinec také rakem a chytá ostatní. Hra končí ve chvíli, kdy jsou buďto všichni žáci chycení anebo zůstal jeden vítěz. Hra se dá podle počtu modifikovat tak, že vybraní honiči – raci jsou na začátku dva až tři.

2. Hlavní část lekce – hra v roli a výstavba scén

Čas: 20 minut

Hlavní částí lekce je hra v roli po skupinkách a výstavba scén. Žáci mohou využít také pomůcky ze skladu, jako jsou medicimbály, míče, atd. Tyto pomůcky jsou autorkou nabídnuty žákům k využití v podobě zástupných rekvizit a svou funkci plní dle toho, jaký předmět anebo věc dle potřeby a především imaginace žáků představují. Žáci se dle preferencí rozdělí do skupin podle počtu po čtyřech a pěti. Improvizace včetně možnosti využití zástupné rekvizity spočívá hrou v roli ve skupině, kde mají všichni žáci stejný anebo podobný typ postavy anebo hrdiny. Všechny skupiny posléze dostanou indicii ke svým rolím a následně podle těchto hrají

v improvizovaných výstupech. Všechny skupiny tvoří a hrají současně, každá z nich si tvoří scénu po svém a zohledňuje právě využití vybrané pomůcky. Podle frekvence a míry oblíbenosti postav či hrdinů jsou zadávány autorkou postavy jako princezny, čarodějové, superhrdinové, čerti, zvířata apod. Po dokončení scén každé skupiny následuje prezentace tohoto krátkého improvizovaného výstupu ostatním skupinám. Všechny skupiny jsou vyjma té, která prezentuje svou práci, vyzváni, aby opustily herní prostor a posadily se na přichystané lavičky. Po vystřídání a odehrání všech skupin následuje krátká reflexe a shrnutí.

3. Reflexe

Čas: 10 minut

V rámci reflexe je nejdříve odsouhlaseno jedno téma, jímž se bude finálový výstup z lekcí zabírat. Autorka si zaznamená zvolené téma anebo pohádku, o níž se budou v procesu přípravy opírat, zaznamená také možné rolové obsazení každého žáka a pobídne všechny k tomu, aby do příští lekce přemýšleli nad tím, jakým směrem se tato autorská práce bude ubírat, jaké scény by tam ze skupinových výstupů v rolích zakomponovali.

Pátá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 60 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: práce s dialogem a tvorba scénáře

Stručný popis páté lekce:

Náplní lekce je především dialogické jednání rozvíjející komunikační kompetence žáků, rovněž hru v roli a interakci s ostatními, nácvik a fixace správného postoje v komunikaci s diváky, zaměření na produkci a reprodukci slova. Po hlavní části proběhne práce na scénáři buď samostatně, ve skupinách nebo hromadně. Na závěr lekce proběhne reflexe.

Popis organizace:

Lekce je uskutečněna v tělocvičně ZŠ. Je rozvržena do časového úseku 60 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 20 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10 minut

Lekce začíná v prostorách tělocvičny uvítáním s žáky na připravených lavičkách, kde si připomínají uplynulé lekce, mají prostor na sdělení svých postřehů a nápadů. Následně jsou vyzváni k zahrání aktivizační hry zaměřené na verbální předávání informace, kterou je „Tichá pošta.“

Pravidla hry: Žáci se podle počtu rozdělí do dvou družstev a seřadí se podél obvodu prostoru tak, aby mezi jednotlivci vznikly minimálně půlmetrové rozestupy. Jedna skupina se rozestaví na jedné straně a druhá na opačné. První dva na konci zástupu z každého družstva dostanou šepkem zadání k poslání. Může se jednat o slovo, větu anebo celé souvětí. Žáci si tuto informaci mají předávat šepkem tak, že vždy přechází vzdálenost ke druhému jedinci v zástupu a posléze se vrátí na své původní místo. Pokud obsah sdělení není jasně srozumitelný, mohou si jedinci předat informaci podruhé. Poté, co poslaná informace dojde až na samý konec zástupu, poslední jedinec z družstva zvedne ruku a posléze nahlas všem sdělí, co mu bylo pošeptáno. Hra se může hrát na čas, kdy družstva soutěží o to, kdo bude rychlejší, ale rovněž na správnost, kdy je rychlost až druhořadou.

2. Hlavní část lekce – dialogické jednání

Čas: 20 minut

Hlavní částí lekce je dialogické jednání ve skupinách. Ty jsou utvořeny obdobě jako v předchozí lekci dle toho, jakou postavu chtějí hrát ve finálním představení. Autorka tedy rozdělí žáky tak, že vzniknou dohodnuté skupiny princezen, čarodějů, superhrdinů, dvojice Gargamela s Azraelem, dvojice Grinche s jeho psem, Červené Karkulky s vlkem, ale lze vytvořit také skupiny postav zcela odlišných, čistě dle preference žáků. Všechny skupiny hrají hromadně, každá v jiné části vymezeného prostoru, a pakliže chtějí, mohou si vypomoci zástupnou rekvizitou stejně jako v předešlé lekci, která jim tentokrát znázorňuje pouze jedinou věc – řepu. S ohledem na výběr pohádky „O veliké řepě“, coby inspirace k autorské práci mají

všichni žáci za úkol hrát a jednat ve skupinách tak, aby zohlednili právě řepu a jejich cíl ji vytáhnout. Posléze každá skupina zahraje svůj krátký výstup s využitím zástupné rekvizity ostatním, autorka může zaznamenávat vhodné a použitelné dialogy do sešitu, na papír apod. Po odehraných výstupech jsou všichni žáci vyzváni k tomu, aby se seskupili na lavičkách k následné činnosti.

3. Skupinový řízený rozhovor o návrzích tématu finálního představení

Čas: 15–20 minut

Autorka žáky vyzve, aby se již pevně domluvili na tom, o čem bude jejich finální výstup před publikem. Následně jsou rozděleni do skupin obdobně jako v předchozí aktivitě a lekcích a mohou si zaznamenávat své dialogy, co kdo řekl a jevílo se mu to jako použitelné. Tyto zápisky po konci lekce předají žáci autorce.

4. Reflexe

Čas: 10 minut

V rámci reflexe je poskytnut žákům čas na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce a také možnost sebehodnocení a vyjádření se k vybrané postavě. Žáci mohou zhodnotit také své spolužáky a jejich míru zapojení do aktivit celé proběhlé lekce, mohou vznést případné dotazy anebo návrhy a nápady pro další setkání.

Šestá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 60 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: výstavba scén finální podoby autorské pohádky s ohledem a zaměřením se na komunikační, jazykovou a artikulační stránku

Stručný popis šesté lekce:

Náplní lekce je zaměření na komunikační kompetence žáků, jazykovou stránku řeči a artikulaci. Kromě procvičení artikulace je lekce zaměřena i na práci s dechem, hlasitostí a dynamikou

mluveného projevu. Procvičení těchto schopností a dovedností posléze žákům může velmi pomoci při učení se textu scénáře a může jim usnadnit také přípravu na dialogické jednání. Lekce je tedy zaměřena na výstavbu scén finální podoby a práci se scénářem. Na závěr lekce proběhne reflexe.

Popis organizace:

Lekce proběhne v tělocvičně školy. Je organizovaná do časového úseku 60 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 30 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10–15 minut

Lekce začíná mimo hrací prostor na žíněnkách anebo lavičkách, kde si připomínají uplynulé lekce. Následně žáci obdrží od autorky vytištěné scénáře, každý žák dostane svůj text. Před začátkem hlavní části lekce, autorka s dětmi provede krátké artikulační cvičení a rozpohybuje mluvidla, uvolní mimické svaly.

Artikulační cvičení: Žáci stojí v kruhu tak, aby na sebe vzájemně viděli. Autorka vždy předvede vybrané artikulační či mimické cvičení anebo řekne jazykolam, který po ní všichni žáci unisono zopakují. Užívá takových technik, které žáky rozmluví vždy na dané písmeno či hlásku. Například: Od poklopu ku poklopu Kyklop koulí koulí (zopakovat třikrát po sobě); Kutululululu; Cililililink; Strč prst skrz krk; Drbu vrbu (zopakovat třikrát po sobě); Vítová Veruna viděla ve věži velmi velikého vlka, Víte, Vávro, vemte vidle, vyved'te velmi velikého vlka ven; apod.

2. Hlavní část lekce – výstavba scén finální podoby

Čas: 30–35 minut

Hlavní částí lekce je výstavba scén finální podoby vycházející z poznatků ve scénáři a práce s ním, žáci při hraní předčítají své napsané dialogy a texty. Žáci se seskupí do domluvených skupin a dvojic podle toho, s kým danou scénu hrají. Následně autorka vyzve žáky, aby se posadili na žíněny a dělali diváky těm, kteří hrají v prostoru svou scénu. Žáci při hraní respektují chronologii scénáře, snaží se hrané dramatické situace fixovat, mohou je ovšem také měnit podle toho, zda jim vzniklý konflikt anebo humorná situace dává smysl či nikoliv. Dle potřeby může také autorka některé žáky obsadit do více než jedné role anebo roli žákům

upravit anebo pozměnit. Jakmile takto přehrají podle scénáře všechny skupiny celou pohádku, autorka s celým kolektivem provádějí potřebné korekce textu.

3. Čtená zkouška scénáře

Čas: 10 minut

Všichni žáci si sesednou v prostoru podle skupin, v nichž hrají, a v rámci nich si vzájemně předčítají své texty. Autorka dává pozor, aby si žáci všímali svého mluveného projevu a dbali na artikulaci, správnou výslovnost slov a intonaci. Aby si naslouchali a neskákali si do řeči. Poté, kdy si každá skupina svůj text několikrát přečte, jsou všichni svoláni ke krátké závěrečné reflexi.

4. Reflexe

Čas: 5 minut

V rámci reflexe je poskytnut žákům čas na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce a sebehodnocení, stejně jako vyjádření se k hraným rolím a situacím. Žáci hodnotí také své spolužáky a jejich míru zapojení do aktivit celé proběhlé lekce, mohou vznést případné dotazy anebo návrhy a nápady pro další setkání. Autorkou jsou motivováni k tomu, aby se každý naučil text scénáře z paměti, ať už ve volných chvílích doma anebo v rámci vyučování. Jsou informováni také o tom, aby si na následující lekci donesli rekvizity, které by v rámci své role mohli využít či si je vzájemně vypůjčit.

Sedmá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 60 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: práce s rekvizitami, kostýmy

Stručný popis sedmé lekce:

Sedmá lekce je zaměřená na využití možných rekvizit a přípravu kostýmů v rámci přípravy finální prezentace pohádky. Hlavní částí lekce je příprava a využití rekvizit, vyřešení návrhů

na kostýmy a zopakování všech scén podle scénáře. Na závěr lekce proběhne reflexe, v rámci níž se dořeší potřebné rekvizity a kostýmy tak, aby na poslední lekci bylo vše připraveno.

Popis organizace:

Lekce se uskutečňuje v tělocvičně. Lekce je organizovaná do časového úseku 60 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 30 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10 minut

Lekce začíná opětovně mimo hrací prostor na žíněnkách anebo lavičkách připomenutím uplynulé lekce. Následně žáci předloží a ukáží ostatním donesené rekvizity a mají prostor se rozhodovat, které jsou v rámci představení použitelnými. Než se žáci rozdělí do skupin, aby mohli od začátku přehrát celé představení, zahrají si hru: „Co by to bylo, kdyby to nebyl košík?“

Pravidla hry: Žáci při hře stojí v kruhu anebo půlkruhu. Po jednom si posílají rekvizitu košíku a vždy si pokládají otázku: „Co by to bylo, kdyby to nebyl košík?“ Posléze mají čas se zamyslet a ukázat ostatním, co by to mohlo být, kupříkladu nákupní taška, kabelka, helma na kolo, apod. Ostatní žáci hádají. Po uhodnutí žák, jež předváděl, posílá rekvizitu dalšímu spolužákovi.

2. Hlavní část lekce

Čas: 30–35 minut

Hlavní částí lekce je postupné odehrání všech scén představení podle scénáře a využití rekvizit. Lze také vycházet z toho, že se jedna rekvizita dá využít ve vícero scénách, a v jiných podobách, kupříkladu koště se dá použít jako opěrná hůl pro postavu dědečka anebo zároveň jako koště pro čarodějnici. Žáci při hraní mají texty stále k dispozici, aby do nich mohli nahlédnout. Poté, co žáci odehrají celý příběh a zakomponují do něj vybrané rekvizity, autorka do scénáře zapíše změny, zaznamená, využití rekvizit v jednotlivých scénách.

3. Vyřešení možností podoby kostýmů

Čas: 10 minut

Všichni žáci se posadí na lavičky a s autorkou proberou jejich nápady na využití kostýmů, popřípadě, zda bude každá postava mít co nejvěrohodnější kostým anebo postačí jen černý

základ oblečení a charakteristický doplněk, například paruka, korunka, barva košile, tužka představující kouzelnou hůlku, apod. Po domluvě si každý z žáků poznamená, aby si do příští lekce kostým anebo charakteristický doplněk ke své postavě přinesl. Je ponechán čas na dodatečné dotazy a proběhne krátká závěrečná reflexe.

4. Reflexe

Čas: 5–10 minut

V rámci reflexe je poskytnut žákům čas na zpětnou vazbu vztahující se k průběhu celé lekce a hodnocení svého zapojení a přípravy, vyjádření se k užití rekvizit. Žáci hodnotí své spolužáky a jejich míru zapojení do aktivit celé proběhlé lekce a mohou vznést dotazy ohledně organizace závěrečné lekce a odehrání představení před diváky.

Osmá lekce

Téma: Není malých rolí

Věková hranice: 12–17 let

Čas: 60 minut

Organizace: hromadná, individuální, v prostorách tělocvičny ZŠ

Zaměření lekce: generální zkouška představení

Stručný popis lekce:

Poslední lekce je pojata jako generální zkouška představení autorské pohádky před samotným výstupem před pedagogickým sborem a ředitelkou školy. Na závěr lekce proběhne poslední reflexe, během níž žáci obdrží škálu k hodnocení. Je jim opět předložen arch s připravenými dotazy, na něž odpoví zaznamenáním své odpovědi na škále.

Popis organizace:

Lekce je realizována v tělocvičně. Je organizována do časového úseku 60 minut a strukturována tak, aby bylo na hlavní část lekce vyhrazeno minimálně 30 minut.

1. Úvod a aktivizace

Čas: 10 minut

Lekce začíná přivítáním s žáky v kruhu na žíněnkách anebo lavičkách kde si žáci odloží přinesené kostýmy a rekvizity. Je vyhrazen čas pro rozhodnutí, které z nich jsou v rámci představení použitelnými. Pro aktivizaci je hrána „Bomba a štít.“

Pravidla hry: Každý jedinec si mezi svými spolužáky tajně vybere jednoho, který bude představovat ve hře jeho bombu a druhého, který bude štítem. Po pokynu k odstartování hry se každý žák snaží pohybovat prostorem tak, aby mezi jím vybranou „bombou“ figuroval „štít.“ Žáci si vzájemně nesdělují svou volbu. Hra je ukončena dle uplynutí času vyhrazeného pro tuto aktivitu a posléze se autorka může doptat, zda se někomu podařilo mít mezi sebou a svou bombou zvolený štít.

2. Hlavní část lekce

Čas: 30–35 minut

Hlavní částí lekce je odehrání celého představení chronologicky bez výrazných prodlev v kostýmech a s využitím rekvizit. Žáci se po stranách prostoru rozmístí tak, aby si zafixovali, odkud na pomyslné jeviště vcházejí a kam posléze odcházejí. Autorka sleduje scénář a v případě potřeby žákům nahazuje text, měří délku představení a může si na tuto generální zkoušku pozvat také někoho z pedagogického sboru. Poté, co žáci celý příběh odehrají, jim sděluje autorka poznatky k postoji, gestikulaci, artikulaci apod., stejně jako tyto postřehy může sdílet také pedagožka. Žáci si mohou dát také okamžitou zpětnou vazbu mezi sebou a v případě potřeby některou scénu zahrát znovu.

3. Závěrečná reflexe

Čas: 20 minut

Závěrečná reflexe je rozdělena do dvou částí. V první proběhne klasická slovní reflexe, na niž jsou žáci zvyklí. Je organizovaná tak, aby se ke slovu dostal každý jedinec a měl na hodnocení vyhrazen dostačující čas. Nejprve autorka sdělí žákům své dojmy z celého procesu přípravy pohádky, zhodnotí celou skupinu, vyzdvihne jednotlivce, povzbudí a pochválí. Posléze každý žák sděluje též svůj názor na průběh lekcí, připravenou autorskou pohádku, dále může přispět ohodnocením ostatních či sebe samého. Ve druhé části reflexe je žákům předložena čtvrtka papíru, kde je přichystáno hodnocení pomocí Linkertovy škály s položenými otázkami, na které

si každý žák odpoví sám a do kolonek znázorněných emotikony nakreslí značku, kterou pro svou osobu zvolil. Tento postup je totožný s vyplňováním škály na samém začátku tohoto projektu.

6 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Průběh prvního setkání

První lekce se uskutečnila v prostorách samostatné budovy SOŠ a ZŠ v Městě Albrechticích. Po příchodu do budovy bylo opětovně autorce umožněno krátce se porozhlédnout po všech prostorách budovy školy a mohla nahlédnout i do tříd s právě probíhající výukou. Poté bylo sedmnáct předem vybraných žáků učitelkami posláno do tělocvičny. Jedna z pedagožek autorku žákům představila, krátce jim sdělila několik úvodních informací a poté přenechala slovo samotné autorce. Tato se žákům představila a sdělila jim důvod své přítomnosti, jakou školu studuje a vysvětlila jim, v čem spočívá její bakalářská práce a co bude náplní dramatických lekcí nesoucích souhrnný název „Není malých rolí“. Osvětliila žákům, proč a jakou formou do něj budou oni zapojeni. Následně nechala na uvážení každého žáka, aby se přihlásil ke slovu a představil se, mohl uvést také své oblíbené zájmy a něco málo o sobě říci. Nežádka se stalo, že některé děti slovně napomáhaly jiným a doplňovaly zajímavosti o svých kamarádech. Z toho bylo možné vypozaovat přívětivou atmosféru a spolupracující přístup žáků k sobě navzájem i k osobě autorky. Po tomto krátkém úvodu byli žáci vyzváni ke hraní pohybové aktivity „Molekuly“ na procvičení orientace v prostoru, dynamiky pohybu, matematických schopností, pohybových dovedností, rozvoje spolupráce ve skupině a zároveň tak autorka již skrytou formou zakomponovala do aktivizace práci s magickými čísly a pohádkovými číslovkami. Všechny žáky hra zaujala natolik, že ji chtěli hrát opakovaně a tudíž se tato aktivita protáhla na více než deset minut. Následovala hlavní náplň dané lekce, a to hra v roli. Žáci byli již díky předchozí hře přirozeně rozděleni do skupin a tak bylo možné těchto malých skupin využít i pro následující aktivitu „živé obrazy“. Každá ze čtyř vzniklých skupin si měla zvolit jednu konkrétní pohádku. V rámci skupiny se děti měly domluvit, jak představí zvolenou pohádku pomocí vytvořeného živého obrazu. Jejich úkolem bylo zvolit takovou situaci, která by co nejčitelněji vyobrazovala děj či postavy zvolené pohádky. Ostatní skupiny hádaly název pohádky. I přes prosbu, aby si vzájemně skupiny nechaly prostor pro celou prezentaci ukázky, se občas stalo, že byl název předváděné pohádky vykřiknut již v průběhu prezentace. Všechny předvedené živé obrazy byly zdařilé, každý žák v nich měl svou konkrétní roli. Vystavěné obrazy byly zpočátku spíše statické, ale díky konkrétnější nápovědě autorky dokázaly děti obraz rozehrát do charakteristické dějové linky. Skupiny si vzájemně ukázaly nejvýraznější situace z klasických pohádek Sněhurka, Červená Karkulka, Šípková Růženka a pohádky O veliké řepě. Pro autorku bylo milým překvapujícím zjištěním, že dva

chlapci se bez ostychu zhostili rolí ryze dívčích, a sice Červené Karkulky a princezny Růženky. Po ukončení této hlavní části lekce se celá skupina s autorkou odebrala z tělocvičny do třídy, kde proběhl řízený rozhovor. Děti si měly vzájemně s ostatními sdělit, jaké jsou jejich oblíbené pohádky a pohádkoví hrdinové. Svou volbu měly zároveň vysvětlit a zdůvodnit výběr právě tohoto hrdiny. Tímto se postupně dostaly k třídění pohádkových postav podle charakteru na kladné a záporné. Všechny uvedené postavy autorka vypisovala na tabuli, aby o nich měli žáci přehled, a aby se stejné postavy vícekrát neopakovaly. V rámci třídění postav žáci narazili i na postavu Grinche, kterou děti zhodnotily jako zápornou i kladnou zároveň. V závěru diskuze se také dostalo na téma pomocníků hrdinů v pohádce, kteří zde mají nezastupitelnou roli. Díky tomu žáci dospěli k poznání, že hrdina málokdy bývá zcela osamocen a vždy má po boku někoho, kdo mu pomůže. Před samotným ukončením lekce byl autorkou žákům poskytnut prostor k reflexi, vznesení dotazů anebo nápadů k dalším aktivitám. Celá reflexe proběhla rychle, žáci se v odpovědích často opakovali. Všichni měli kladné připomínky, byli zvědaví a někteří si již vybírali role. Na závěr setkání byl rovněž žákům předložen připravený arch obsahující tvrzení, na něž měl každý jedinec odpovídat zaznamenáním jím zvolenou značkou na pětistupňové škále.

6.2 Průběh druhého setkání

Před zahájením samotné lekce se autorka v prostorách sborovny setkala s pedagožkami a měla možnost s nimi probrat postřehy a reakce dětí na průběh předchozí první lekce projektu. Opětovně byl pro lekci zvolen prostor tělocvičny. S žáky nanosila lavičky do kruhu tak, aby na sebe vzájemně viděli a mohli se přivítat. První aktivitou a dotazem na každého žáka bylo, jako jaká postava z pohádky anebo superhrdina se v danou chvíli cítí a má. Žáci si neskákali do řeči, vzájemně si naslouchali a dva z nich, kteří napoprvé nevěděli, jakou postavu si vybrat, dostali možnost odpovědět později. Měli si také zapamatovat toto uvědomění a ke konci lekce zhodnotit, zda se něco změnilo. Následně se nenásilně přešlo do aktivizační hry „Na vlka a kůzlátka.“ Náhodným výběrem byl určen žák, který byl vlk, tudíž honil ostatní, kteří byli kůzlaty. Hlavní aktivitou této druhé lekce byla hra v roli, uvědomění si role a rozmístění ostatních ve ztvárněném živém obraze v prostoru, případná interakce. Žákům bylo nastíněno vždy třikrát jiné prostředí, kde měli obraz vystavět. Nejprve se jednalo o chaloupku, poté les a nakonec zámek. Autorka se nijak nebránila různorodým nápadům samotných žáků, kupříkladu u posledního živého obrazu v zámku žáci neztvárnili pouze krále a princeznu, prince

na koni, ale kupříkladu koberec, uklízečku s mopem anebo třeba rovnou pětičlennou ochranku. Žáky autorka nechala obraz rozehrát a měla možnost se tak stát spolu se zbylými čtyřmi žáky, kteří se do aktivity nezapojili, pozorovatelkou velice vtipné scénky. Žáci sehráli uklouznutí princezny na mokré podlaze a její interakci s princem, jež ji nebyl schopen zachránit a ani se k ní přiblížit kvůli příliš starostlivé ochrance. V závěru všichni opětovně obsadili přichystané lavičky a znovu se tak navrátili k úvodní aktivitě. Autorka se každého dotazovala, zda si pamatuje, jako která postava či hrdina se cítil, a zda se něco změnilo v průběhu lekce. K reflektování užila pomůcky míče, kdy každý vyjádřil své pocity a náladu tím, jak s ním manipuloval. Většinou jej žáci házeli vysoko nad sebe a shodli se na tom, že se jim všechny činnosti líbily, přišly jim zajímavé a zábavné.

6.3 Průběh třetího setkání

Po příchodu do tělocvičny se s žáky přivítala a vysvětlila jim přichystanou aktivizační hru „Evoluce.“ Pravidla žáci snadno pochopili, ale přesto jim v průběhu hry musela připomínat, v jaké další zvíře na stupni evoluce se mají proměnit. Po hře žákům vysvětlila, v čem bude spočívat náplň hlavní části lekce. Byl jim poskytnut čas na to, aby si každý individuálně vybral jakoukoliv pohádkovou postavu nebo hrdinu či záporáka podle svých vlastních preferencí, ale svou volbu nesděloval ostatním. Autorka se pokoušela žáky povzbudit k tomu, aby si představili nejenom vzhled postavy, ale také její charakterové vlastnosti a jiná specifika, kupříkladu styl chůze nebo pohybu, zda vydává zvuky, jak reaguje na ostatní apod. Posléze se žáci měli vydat po prostoru a pohybovat se v něm právě v roli své vybrané postavy. Jelikož se dle očekávání stalo, že si vícero žáků vybralo podobnou postavu či hrdinu, v průběhu aktivity měli za úkol sledovat také ostatní a případně se vzájemně seskupit se stejnými anebo podobnými hrdiny. Tři děvčata tak chodila prostorem v zástupu tří princezen a reagovala na ostatní mávnutím ruky, úklonou. Naopak mezi chlapci se stali často vybranými postavami superhrdinové a padouši. Po této hlavní části se autorka neplánovaně s žáky přemístila do prostor třídy, jelikož pro následující činnost bylo zapotřebí se po rušné činnosti uklidnit, a jak se ukázalo, i využít třídní tabuli. Tam žákům nastínila svou vizi autorské pohádky a pobídla je k přemýšlení o tom, o jakou známou pohádku by se při tvorbě autorského výstupu mohli opírat a inspirovat se. Na tabuli posléze zapisovala nápady žáků, vyjma těch uvedených pohádek, kde zpravidla figurovalo málo postav a nebylo by možné zapojit všechny žáky. Padaly návrhy pohádek jako „Dvanáct měsíčků, Červená Karkulka, O veliké řepě, O Otesánkovi.“

Některé návrhy se vícekrát opakovaly a nakonec stejně jako většina žáků se i samotná autorka přiklonila k pohádce „O veliké řepě“. Po této volbě začala autorka ihned přemýšlet nad možnou vizí autorského výstupu, ve kterém by se jí líbilo vnést motiv řepy a tahání řepy jako spojovacího prvku kooperace všech postav v závěru pohádky. Při reflexi navazující na tuto aktivitu žáci sdělovali své pocity. Pozitivní odezvy se autorce dostalo zvláště na aktivizační hru a celou hlavní část.

6.4 Průběh čtvrtého setkání

Po příchodu do budovy školy se autorka s žáky stačila přivítat již během přestávky na chodbě, všichni ji zdravili a těšili se na to, co budou společně tvořit tentokrát. V tělocvičně si všichni sedli do kruhu, který si vytvořili z laviček a žíněnků. Na úvod setkání autorka zjistila, že šest žáků na lekci chybí, ale i přesto se všemi pracovala podle předem rozvržených plánů. Pro aktivizaci zvolila hru „Raci“, vysvětlila žákům pravidla a vybrala dva žáky, kteří se měli pohybovat po zemi a chytat ostatní spolužáky pouze dotekem svých nohou. Hra žáky zaujala a s nadšením se jí účastnili všichni. Po aktivizační hře se dle zvolených pohádkových postav žáci s malou mírou organizační dopomoci rozdělili do čtyř skupin. Skupinu čarodějů, superhrdinů, princezen a zvířat. Posléze autorka každému žákovi zvláště pošeptala, jakou postavu bude v následující aktivitě ztvárňovat tak, aby zapadl do jedné z těchto vybraných kategorií. Poté se všichni rozutekli do prostoru a dle charakteristických rysů, pohybů, dokonce i zvuků jim přidělených postav se žáci měli seskupit do výše uvedených skupin bez toho, aniž by jim autorka musela radit a oni mluvit. Poté, co se všichni seskupili, dostali skupiny za úkol ukázat své charaktery ostatním skupinám. Hlavní činností setkání byla improvizace ve skupinách se zástupnou rekvizitou, jíž byl, vzhledem k vybavenosti tělocvičny, zvolen medicimbál. Žákům bylo sděleno, že medicimbál nesmí nadále zůstat tím, čím je, a každá skupina si může představit jakoukoliv věc, která by to mohla být. Tudiž každá ze skupin musela interagovat mezi sebou a pracovat s rekvizitou. Jelikož lekce tentokrát trvala pouze pětáctičet minut, touto činností autorka lekci zakončila s tím, že prezentace připravených výstupů každé skupiny ostatním proběhne následující týden. Všichni žáci byli nadšení a nemohli se dočkat, jak se bude tato aktivita nadále rozvíjet, čímž zůstali motivováni, a při závěrečné slovní reflexi se autorka dočkala kladných reakcí.

6.5 Průběh pátého setkání

I pro tuto lekci se autorka předem domluvila s pedagožkami na využití prostor tělocvičny. Zde si s žáky stejně jako na začátku předchozího setkání sesedla v kruhu na žíněnkách. V úvodu žákům připomněla průběh předchozí lekce a vyzvala též žáky, aby jí poradili, kde minule skončili. Žáci pohotově napovídali, aktivity si pamatovali a dokonce si každý pamatoval i skupinky, do kterých byl rozřazen. Jelikož v minulé lekci autorka s žáky nestihla dokončit aktivitu hlavní části, rozhodla se v ní pokračovat. Aktivity připravené metodiky páté lekce se rozhodla přesunout na následující týden. Posléze s žáky zopakovala aktivizační „Molekuly“ z předchozích setkání. Poté je poprosila, aby se rozdělili do skupin, v nichž v předchozí lekci pracovali. Tedy do skupin čarodějů, superhrdinů, princezen a zvířat. Každou ze skupin vyzvala, aby si vzájemně připomněla připravenou dramatickou situaci s využitím rekvizity medicimbálu. Jakmile si žáci vše připomněli a vyzkoušeli, tuto krátkou dramatickou situaci jednotlivé skupiny předvedly ostatním. Skupina princezen sehrála situaci, v níž se dvě princezny hádaly o to, která z nich upekla dort, které z nich tedy náleží, praly se o něj, zatímco třetí postava princezny opodál dort jedla. Skupina superhrdinů odehrála scénu s řepou, kdy se potkali dva superhrdinové a ukazovali si vzájemně své schopnosti a hádali se o to, kterému z nich se podaří řepa vytáhnout. Skupina zvířat, v níž figurovali tři žáci, se nakonec skládala ze dvou medvědů a jednoho jelena. Skupina v průběhu hraní zcela zapomněla, že hraje s rekvizitou a dokonce i to, co měla jejich rekvizita představovat. Všechny přihlížející velmi zaujala prezentace dramatické situace, kterou ukázala skupina čarodějů. Tři čarodějové se zde pokoušeli očarovat křišťálovou kouli a nakonec se jim to podařilo a všichni ji pozvedli do vzduchu tak, jako by levitovala. Žákům se improvizace natolik zalíbila, že si chtěli dále vyzkoušet interakce postav zcela odlišných, kupříkladu interakci v situaci postavy čaroděje a zvířete anebo princezny se superhrdinou. Všichni se velmi nasmáli poté, kdy jako poslední dobrovolníci vystoupili před ostatními dva z žáků, chlapec v roli Červené Karkulky a dívka v roli šmouly, kteří se během výstupu přetahovali o košík plný dobrot. Chlapec autorce posléze horlivě sděloval, že by si rád roli Karkulky zahrál i při finálním vystoupení. Poslední, toho dne zcela improvizovanou aktivitou, byla hra s měkkým míčem, a to hra „Na jelena“. Žáci pravidla znali a nebylo tak třeba je vysvětlovat, pouze bylo třeba je upozornit, že hra bude velmi krátká, jelikož autorku tlačil čas a bylo třeba stihnout reflexi. Na závěrečnou reflexi se autorka s žáky opět posadila do kruhu na žíněnkách. Všichni se shodli na tom, že je celá lekce velmi bavila,

nejvíce právě improvizace. Většinou se zdálo velmi srandovní vidět svého spolužáka v roli Karkulky, dále si velmi pochvalovali zdařilou scénku s kouzlením a hádku princezen.

6.6 Průběh šestého setkání

Na šesté setkání s žáky připadla připravená metodika lekce páté. Jelikož se ale lekce konaly v návaznosti a výjimečně druhý den po sobě, neztratila tím autorka žádný čas. Po příchodu se autorka nejdříve domluvila s pedagožkami na opětovném využití prostoru tělocvičny, kde využila již nachystaných laviček a tam se s dětmi přivítala. V úvodu žákům připomněla průběhy uplynulých lekcí a sdělila jim, jaký bude průběh lekce následující. Nejdříve si však s žáky zahrála aktivizační hru „Tichá pošta.“ Ačkoliv hru žáci znali, ukázalo se, že předávání šeptaného sdělení přesně a bez chyb dělá některým žákům problémy, jelikož kupříkladu po autorkou poslaném názvu projektu „Není malých rolí“ doputovalo k poslednímu žákovi „lesní roh“. Po deseti minutách hraní byla aktivita záměrně ukončena a pokračovalo se hlavní částí lekce, již bylo především dialogické jednání. Zde autorka nechala žáky, aby si udělali dvojice dle vlastních preferencí, avšak podle toho, jakou roli by si přáli zahrát v připravované autorské pohádce. Žáci tedy byli dle připravené metodiky, ale i s přihlédnutím k přání každého jednotlivce, rozděleni na dvojice Gargamela s Azraelem, Grinche a jeho psa, Červenou Karkulku a vlka apod. Dialogické jednání mělo být postaveno na nějakém úvodu do situace, ukázání a vyobrazení vztahu mezi dvojicemi, rozehrání konfliktu a jeho řešení s ohledem na využití rekvizity ztvárňující řepu. Po této aktivitě všichni začali na přání některých z žáků již zkoušet a improvizovat také možný začátek děje. Chlapec ve vybrané roli dědečka zjistil, že mu řepa nejde vytáhnout, a jelikož mu při pokusu o vytažení křuplo v zádech, rozhodl se zavolat do agentury, která by mu poslala na pomoc pohádkové postavy a superhrdiny. Po shodě se všemi žáky roli řepy nakonec dostalo jedno z děvčat. Načež byli vybráni dva vypravěči příběhu a následně spolu s autorkou žáci začali přemýšlet a zkoušet různé varianty, jak jednotlivé skupinky hrdinů půjdou dějově po sobě. Nakonec všichni společně začali vytvářet osm scén včetně úvodu pohádky. Nad závěrem sice s autorkou přemýšleli, ale jelikož se nápady na možný konec pohádky lišily, nechala toto téma otevřené do příštího setkání. Jelikož tři žáci chyběli a neměli tak přidělenou žádnou konkrétní roli, dala autorka žákům za úkol těmto spolužákům nabídnout možnou postavu, kterou by mohli ztvárnit. Posléze se všichni v rámci rozhovoru dohodli na ztvárnění pohádky „O Veliké řepě“ s takovým příběhem, kdy dědečkovi nejde vytáhnout řepa, a tak jsou mu agenturou sesláni na pomoc různí hrdinové a pohádkové

postavy. Žáci byli podle dvojic a skupin rozděleni tak, aby ve zbývajícím čase mohli začít sepisovat své dialogy na papír do připravovaného scénáře. Při reflexi žáci přinesli své texty a autorka je tak mohla zapsat a připravit k tisku hotové scénáře na příští setkání.

6.7 Průběh sedmého setkání

Po příchodu na sedmou lekci se autorka s žáky přivítala a každému z nich již rozdala vytištěný scénář zpracovaný z podkladů minulé lekce. Ten si žáci odložili ke svým věcem a následně podle pokynu se postavili do kruhu, kde autorka s žáky v rámci aktivizace s ohledem na náplň lekce udělala krátké cvičení na artikulaci a rozmluvení. Někteří žáci připravené jazykolamy již znali, ale při využívání technik na rozmluvení na vybranou hlásku žákům dělalo problém zrychlování tempa a některým žákům zase hlavně sykavky. V hlavní části lekce děti pracovaly s vytištěnými scénáři a rozdělily se do dvojic a skupin podle toho, s kým hrály danou scénu. V úvodu autorka vyzvala dva žáky, na které připadla role vypravěčů, aby si vyzkoušeli říci úvodní text a uvedení do děje. Byli vyzýváni, ať mluví nahlas a zřetelně. Posléze každou scénu žáci odzkoušeli podle toho, jak autorka chronologicky rozvrhla děj pohádky. Žáci, kteří zrovna nehráli, byli v rolích diváků a mohli posléze sdělit své připomínky, postřehy a nápady na změnu. Po projití všech scén téměř až do samého konce, který byl na poslední chvíli v této lekci domyšlený a zapsán, autorka s žáky rozhodla o finálním, neměnném obsazení. Chlapec v roli dědečka nakonec dostal také roli Červené Karkulky, jeden z chlapců namísto původně zamýšlené role prince dostal jím vybranou a chtěnou roli princezny a do role prince tak bylo vybráno děvče, které si tuto roli rovněž odsouhlasilo. Konec autorské pohádky po návrhu děvčete v roli řepy spočíval v tom, že každý z hrdinů bude chtít řepu jen pro sebe a mezi sebou se pohádají. Toto hašteření nakonec utnou právě oba vypravěči, kteří všechny usmíří a řepu pak všichni společnými silami vytáhnou. Následná čtená zkouška scénáře proběhla neplánovaně v prostorách třídy, kam se všichni přesunuli proto, že zde měli žáci své psací potřeby a mohli si tak při čtení zvýraznit své texty a věty. Autorka jim vždy řekla název scény, která se čte a jaká po ní následuje, aby se žáci stačili připravit a soustředit. Žáky ovšem opakovaně musela upozornit na to, aby četli hlasitě, srozumitelně, aby si neskákali do řeči anebo naopak nedělali příliš dlouhé pauzy mezi jednotlivými slovy či souvětími. Čtená zkouška zabrala téměř čtvrt hodiny času, a proto se autorka rozhodla reflexi navázat hned po přečtení poslední napsané scény. Jelikož se všem lekce líbila a nikdo neměl jakékoliv připomínky, poprosila všechny, aby

se své texty začali učit z paměti a na příští lekci si připravili návrhy na případné rekvizity a s nimiž by mohli hrát.

6.8 Průběh osmého setkání

Na již osmé setkání autorka dorazila rovněž i s připraveným soupisem možných rekvizit, které by se daly použít. Po příchodu se s žáky opět přivítala v prostorách tělocvičny, a ačkoliv šest žáků chybělo, rozhodla se, že si i přesto zkusí po aktivizační hře odehrát i ty scény, v nichž tito chybějící žáci figurují anebo si tyto scény alespoň připomenout slovně. Aktivizační hra s využitím rekvizity košíku se žákům líbila, ač nebyla příliš pohybová, ale spíše k rozvoji imaginace. Hra „Co by to bylo, kdyby to nebyl košík“ spočívala v tom, že si žáci v kruhu předávali tuto rekvizitu a snažili se vymyslet a následně ztvárnit, jak by se dala využít jinak. Žáci kupříkladu vymysleli, že by to mohl být klobouk, kabelka, odpadkový koš, nákupní vozík. Po opětovném připomenutí jednotlivých scén autorka začala s žáky diskutovat a zkoušet využití a použití možných rekvizit. Žáci donesli telefonní aparát pevné linky a smeták, které se rozhodli využívat jako hůl pro dědečka, koště pro čarodějnici a telefon pro dědečka. Dále se dle iniciativy autorky shodli na užití jen nezbytných rekvizit, které by doplnily charakteristiku hrdiny, kupříkladu korunky anebo paruky princeznám, štít pro Capitana Ameriku, hůlky pro čaroděje. Byla nabídnuta možnost hrát v kostýmech, ten by si každý žák dle ztvárňované postavy obstaral sám, anebo se též dalo přihlídnout k variantě, kdy by všichni hráli v černém oblečení a jako kostým by využili pouze symbolicky jeden prvek, jež by jejich postavu charakterizoval. Žáci si nakonec odhlasovali druhou, jednodušší sjednocenou variantu kostýmů. Autorka vyzvala každého žáka, aby popřemýšlel a sdělil jí svou představu o možnosti, jak a čím specifikovat svůj kostým, tyto návrhy si sepsala. Také žáky vyzvala, aby si již připravili a na další setkání donesli domluvené rekvizity. Poprosila je také, aby informovali chybějící spolužáky o tom, jaké rekvizity a oblečení si mají na příště donést. Žáci také vznesli dotazy ohledně hraní představení před diváky, ale jelikož autorka ještě nebyla s pedagogy domluvená na konkrétní termín, slíbila, že se s nimi domluví a včas žáky informuje.

6.9 Průběh devátého setkání

Předposlední setkání s žáky sloužilo především jako generální zkouška k prezentaci autorského výstupu před diváky. Po přivítání se s žáky v prostorách tělocvičny se autorka všech zeptala, zda mají své kostýmy i rekvizity, načež všichni souhlasili vyjma chlapce v roli čaroděje, který postrádal třpytky. Po aktivizační hře „Bomba a štít“, která všechny rozpohybovala, poskytla autorka žákům čas k převléknutí do kostýmů a přichystání rekvizit. Následně všechny vyzvala, aby celý děj zahráli bez zastavování, jelikož si potřebovala změřit čas. Zároveň u sebe měla scénář a nahazovala texty v případě, kdyby někdo při hraní zapomněl, co říká. Celý děj pohádky začal přivítáním imaginárního obecenstva vypravěči, které autorka hned zpočátku musela pobízet, aby mluvili hlasitěji. Oběma se text pletl a často si skákali do řeči. Všem skupinám se jejich scény poměrně dařily, většina žáků si již pamatovala, že mají hrát čelem k divákům a vyslovovat text tak, aby jim bylo rozumět každé slovo. U scény Grinche s jeho psem chlapec v roli psa, jež neměl žádný text, celou dobu seděl vedle řepy a díval se jediným směrem. Po zkoušce autorka zkusila chlapci navrhnout, aby se více zaměřil na roli psa, který ve skutečnosti pořád někde běhá, něco očuchává a štěká. Chlapec skutečně při dalším zkoušení začal pobíhat po čtyřech v prostoru, štěkal a dokonce jej napadalo řepu pomočit gestem zdvižené nohy. Chlapec v roli Grinche autorku naopak mile překvapil tím, že svou jedinou větu řekl bezchybně a opravdu našťvaným tónem, jelikož se mu to dosud nikdy nevydařilo a se svým výkonem byl pokaždé nespokojený. Tím si vysloužil potlesk, pochvalu a uznání svých spolužáků. Po změření celkové délky představení a krátké pětiminutové pauze autorka žáky vyzvala, aby vše zahráli ještě jednou, jelikož do konce lekce zbýval dostatek času. Poprosila také dvě pedagožky, aby se na celou pohádku šly podívat. Žáci se před svými učitelkami opravdu snažili a ti, kteří v daný moment kupříkladu nehráli, čekali potichu na straně u okna a opakovali si své texty. Paní učitelka, která žáky vyučuje češtinu, některým dětem doporučila mluvit více nahlas, pomaleji. Jednoho žáka s chybnou artikulací pochválila za jeho projev a zopakovala žákům, tak jako na konci setkání i sama autorka, aby hráli čelem k divákům a otáčeli se zády jen v případě, kdy zrovna nemluvili a bylo to od jejich postavy vyžadováno v návaznosti na danou situaci. V rámci poslední, závěrečné reflexe, autorka nejprve žáky ocenila a posléze nechala každému prostor k sebereflexi či hodnocení spolužáků a celé skupiny. Následně žákům sdělila své pocity nejen z této, ale všech předešlých lekcí. Ocenila každého jednotlivce i celou skupinu, jež byla po většinu času velmi soudržná a nedocházelo k žádným

konfliktům ani vyčleňování některého z žáků. Plánované hodnocení na škále dle metodiky k osmé lekci se autorka rozhodla přesunout až po odehrání celého představení.

6.10 Průběh desátého setkání

V den prezentace autorské pohádky před publikem se autorka dle domluvy dostavila do školy již o hodinu dříve, než měl program začít. S žáky se přivítala v prostorách kmenové třídy, donesla chybějící kostým žákovi, který hrál princeznu a s paní učitelkou pohledala ještě nějaké paruky pro čarodějnici a princezny. Posléze v tělocvičně žáci nachystali všechny rekvizity, lavičky a místa pro diváky. Ujasnili si nesrovnalosti, kupříkladu, ze které strany kdo vchází na scénu a naposledy si zopakovali, jak jdou jednotlivé scény po sobě. Následně autorka všechny poslala převléct se do kostýmů a sama si oblékla přichystané šaty v pohádkovém stylu. Před jedenáctou hodinou začali přicházet pozvaní učitelé nejen z ostatních tříd této budovy, ale i z budovy vedlejší, kde sídlí Střední odborná škola, aby se na výsledek kreativní práce dětí podívali. V úvodu představila podstatu projektu „Není malých rolí“ učitelka českého jazyka, která autorce předala slovo. Autorka se představila, nastínila náplň předešlých lekcí a poté už vyzvala vypravěče, aby svým slovem zahájili děj pohádky s názvem „O trampotách s kořenovou zeleninou.“ Vypravěči uvedli začátek děje zpaměti, zřetelně, neskákali si vzájemně do řeči. Chlapec v roli dědečka se během hraní ztrácel v orientaci prostorem, a ostatní spolužáci mu ze zákulisí museli podávat rekvizity, jelikož na ně zapomínal. I přes ne vždy srozumitelnou artikulaci se snažil zřetelně vyslovovat. Chlapec v roli pracovníka agentury si svůj text nepamatoval podle scénáře, ale pokoušel se sdělovat informace tak, aby vzhledem ke kontextu dávaly smysl. Chlapci v dalších dvou postavách, kteří měli přicházet ze zadní strany prostoru, své role zvládali zahrát obstojně, nicméně mezi dialogy si nechávali přílišné pauzy a celé scéna se jevila zdlouhavě. Chlapec v roli princezny obecenstvo pobavil a musel vyčkat, až se diváci přestanou smát, aby mohl pokračovat v hraní. Chlapec v roli čaroděje zvládl svůj nástup do prostoru na koštěti bravurně, ale protože neměl odzkoušenou tuto scénu s použitím třpytek, chvíli mu trvalo, než je v daný moment vytáhl z kapsy, a než třpytky na dívku v roli řepy vysypal. Dívky v roli Gargamela s jeho kocourem se poprvé za celou dobu ve svých rolích navzájem nesmály, ale zcela se koncentrovaly na svůj výkon. To se ovšem nedalo říci o scéně následující, kdy sice chlapec v roli psa pohotově přiběhl po čtyřech před diváky, ale bez světýlek, které měl mít omotané kolem svého těla. Chlapec v roli Grinche si totiž světýlka včas nerozmotal a na scénu tak přišel opožděně. Chlapec v roli Červené

Karkulky sice málem vstoupil na scénu bez přichystaného košíku, ale nakonec jej stačili zastavit dva spolužáci a rekvizitu mu včas předat. Autorka musela ke konci popohnat všechny žáky při nástupu do závěrečné scény, kde se měli vzájemně začít hádat. Vypravěči měli všechny utiшит, ale jelikož je nebylo přes ostatní téměř slyšet, dopomohli si výraznou gestikulací paží. Poté, co v zástupu dívku v roli řepy vytáhli, se všichni seřadili do řady, aby se uklonili a užili si zasloužený aplaus. Po úkloně se žáci seskupili do dvou řad a zazpívali divákům několik písní, které si nacvičili v rámci hodin hudební výchovy. Po potlesku si vzala slovo paní ředitelka obou škol, poděkovala žákům za překrásný zážitek a autorce osobně za iniciativu, trpělivost a nadšení pro tvůrčí práci s tímto specifickým kolektivem. Po odehraném představení autorka žákům stejně jako při prvním setkání předložila škálové hodnocení. Žáci i tentokrát svou míru souhlasu či nesouhlasu s předloženými tvrzeními vyjádřili vybranými symboly.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V poslední kapitole práce jsou popsány výsledky provedeného zúčastněného, skrytého a nestrukturovaného pozorování skupiny žáků se SVP a náhodně vybraných jedinců. Rovněž je zde popsáno vyhodnocení realizované doplňkové metody škálování. Na základě získaných poznatků jsou pak k závěru kapitoly zodpovězeny vytyčené výzkumné otázky.

7.1 Záznamy z pozorování

Prostředí školy

Budova školy je nízká, jednopatrová, umístěna uprostřed města. Ve škole je šest učeben, učebna pro praktické vyučování, cvičná kuchyňka, šatny a tělocvična. Učebny jsou moderně vybavené s řadou podpůrných a stimulačních pomůcek, s audiovizuálními technologiemi. Pro odpolední aktivity mají žáci k dispozici školní družinu. Tato má vlastní vybavenou učebnu nabízející dětem výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti. Tělocvična disponuje velkým množstvím tradičních i netradičních sportovních pomůcek, jež slouží k aktivaci žáků. Celé prostřední školy se nese v duchu přátelského, rodinného prostředí s důrazem na bezpečnost a spokojenost žáků. Jednotlivá setkání se realizovala v prostorách tělocvičny, dle potřeby byla využita i kmenová třída.

Popis skupiny

Pozorovaná skupina všech 17 žáků byla od samého počátku velmi soudržná. Starší napomáhali mladším, dominantnější jedinci si získali nenucenou autoritu a respekt od svých spolužáků, rovněž i přístup žáků k samotné autorce byl respektující, ale nikoliv zcela submisivní. Celá skupina se do průběhu projektu zapojila s velkou mírou nadšení a motivace, všichni přispívali svým aktivním přístupem a nápady. Vzájemná kooperace probíhala vždy bez jakéhokoliv segregování jednotlivců z kolektivu, ačkoliv se jednou či dvakrát stalo, že byli někteří spolužáci označováni skupinou za neschopné práce, vzájemné komunikace či vzdorovité. I přesto zvládal každý spolupracovat s každým. Jisté preference mezi přáteli se ve skupině často vyjevily hlavně při rozdělování žáků do menších skupin. Ke konci závěrečných setkání bylo možné vypořádat daleko lepší soustředěnost všech žáků, větší

semknutost, soudržnost, ale především chuť a odhodlání spolupracovat a fungovat jako skupina na dalších možných tvůrčích projektech či školních akcích. Vzájemná tvůrčí práce všechny stmelila a tyto vřelé vztahy o to více upevnila.

K pozorování byli náhodně vybráni čtyři žáci konkrétně tři chlapci a jedna dívka. V průběhu jednotlivých lekcí bylo sledováno jejich zapojení, přístup k tvůrčímu procesu, postavení ve skupině a změny v chování, vyjadřování.

Karel, věk 17 let

Chlapec byl po celou dobu jednotlivých setkání často v pozici pozorovatele. Ve skupině od samého začátku působil nekonfliktním dojmem, coby přijímaný a všemi spolužáky akceptovaný spolužák. Zpočátku velmi převládala jeho uzavřenost a introvertní povaha, kterou střídalo krátkodobější nadšení pro aktivity, hry i samotný podíl na přípravě autorské pohádky. Při výběru rolí neprojevil žádný přehnaný zájem či zaujetí pro konkrétní postavu. Na doporučení vyučující českého jazyka a posléze i po zpozorovaném nadání verbálně se vyjadřovat, vyprávět, komentovat situace, dostal roli jednoho ze dvou vypravěčů autorské úpravy klasické pohádky „O veliké řepě“. Herecky a pohybově se v samotném vystoupení zapojil až k závěru, při vytahování řepy. V průběhu příprav, psaní scénáře a plánování byl spíše v pasivní pozici, neměl potřebu sdělovat návrhy či postřehy, ani je nesdílel se spolužáky. Aktivizačních her se i přes zjevnou prvotní nervozitu a ostych účastnil vždy s nadšením, podobně jako při improvizacích, skupinových úkolech a pohybových aktivitách. I v rámci tohoto si zachovával patrný odstup, nicméně si všechny nabízené činnosti a každou z lekcí velmi užíval. Pozornost chlapce byla snadno vyrušitelná, vnitřní i vnější motivace jej udržovala v koncentraci téměř po celou dobu prováděných činností. Ačkoliv měl poměrně dobrou paměť a text si v krátké době zapamatoval, převažovala u něj častá zapomnětlivost nejen naučených pasáží, ale také scénáře, rekvizit a osobních věcí.

Dominika, 15 let

Dívka byla v každé lekci velmi aktivní a tvůrčí. Ve skupině zastávala dominantnější pozici, avšak působila většinu času introvertně, zpočátku uzavřeněji. I přesto byla velmi komunikativní a sdílná, zapojovala se do všech aktivit s nadšením, k přípravě na vystoupení přistupovala velice zodpovědně, naučila se text scénáře bezchybně a v krátkém časovém úseku. V roli řepy, a zvláště během posledních setkání, zcela suverénně opravovala všechny své spolužáky při výpadech jejich dialogů a z paměti jim nahazovala repliky. Ačkoliv vyjadřovací schopnost

a zjevný herecký talent převažoval nad pohybovým nadáním, při všech aktivitách a improvizacích byla pohotová. Její stálá a neměnná pozice v kolektivu jí i přes respekt vůči spolužákům i autorce samotné dovolovala vyjádřit jakýkoliv názor velmi věcně, v případě potřeby své spolužáky dokázala napomenout, aby se soustředili anebo ztišili, dávali pozor a více se zapojovali do tvůrčího procesu. V průběhu psaní scénáře byla velmi aktivním článkem, dokonce napomáhala mladším spolužákům se psaním jejich textů. Pozornost dívky byla málokdy vyrušitelná, povětšinou pouze především podobně starými spolužáky a kamarádkami.

Ladislav, 17 let

Nejstarší z žáků při prvním setkání realizovaného šetření přistupoval k návrhu tvůrčí práce s pohádkou i nabízeným aktivitám s jistou mírou opatrnosti, ale také hravosti a legrace. V kolektivu byl po celou dobu ve vůdčí pozici, často byl autorce k ruce, pomáhal skupinu utišit, když bylo třeba něco důležitého sdělit, a ke každé aktivitě přistupoval s nadšením, zájmem a zcela nepřehlédnutelnou potřebou pobavit sebe i ostatní. Když během prvních několika setkání autorce oznámil, že by chtěl dostat roli princezny, musela na něj apelovat s tím, ať si své rozhodnutí opravdu důkladně promyslí, neboť nabyla dojem, že si z ní pouze dělal legraci a na poslední chvíli by se přidělené role zřekl. K překvapení autorky i paní učitelky českého jazyka chlapec skutečně při improvizacích vždy vstupoval do dívčí princeznovské role, a byť tomu jeho vzrůst ani celkový dojem nenapovídalo, svou roli zahrál se všemi detaily, ladností, v princeznovských šatech s parukou před celým učitelským sborem. Scénář se naučil velmi snadno. Při generální zkoušce v zákulisí často nedával pozor a vyrušoval ostatní žáky při hraní. Na napomenutí reagoval okamžitě, při samotném vystoupení nedělal žádný zbytečný rozruch a sám napomínal své spolužáky. Jeho schopnost udržet pozornost se často odvíjela od konkrétní prováděné činnosti. Málokdy se nechal rozptýlit při pohybových hrách, nicméně během aktivit čistě dramatických a při některých improvizacích se poddal své žoviálnosti a zcela zapomínal, co má dělat. Při řešení využití rekvizit se zapojoval aktivně, ale sám slíbené rekvizity zapomněl donést anebo si vůbec nepamatoval, jaké věci a oblečení měl případně sobě či spolužákům obstarat.

Jakub, 13 let

Jeden z nejmladších chlapců ve skupině při prvních dvou setkáních zcela chyběl, proto bylo třeba jej zapojit a vše mu dodatečně vysvětlit až při průběhu třetího setkání. Chlapec byl v rámci kolektivu ve zcela pasivní pozici, působil odtažitě, vůbec nekomunikoval, a první slovo od něj

autorka slyšela až při vybírání a rozdělování rolí. Ostatní žáci měli tendence jej shazovat, často napomínat kvůli jeho nesoustředěnosti při většině her a aktivit, ale přesto jej dokázali při samotném nácviku jednotlivých scén instruovat, co má dělat a kdy má jít na scénu. Chlapec chtěl dostat zvířecí roli, tudíž na něj připadla role psa od Grinche. Chlapci autorka musela opakovaně vysvětlovat, že pes chodí po čtyřech a štěká, jelikož nejen, že chlapec často přišel na scénu v roli po dvou, ale nevydával v rámci ztvárnění této role ani žádné zvuky. Při generální zkoušce během předposledního setkání si chlapec sám vymyslel, že dívku v roli řepy během scény jakože pomoci. Po povzbuzení žáka kolektivem svou roli zvládl odehrát i před publikem. Pozornost chlapce byla často snadno vyrušitelná, při vysvětlování aktivit a řešení důležitých organizačních záležitostí vyrušoval, odcházel z prostor tělocvičny na chodbu anebo si začal hrát s rekvizitami či pobíhat po místnosti. I přesto se ale našly okamžiky, kdy se zcela ponořil do některé z aktivizačních her či pohybových cvičení a jeho nemizějící úsměv na tváři byl autorce na konci každé lekce tou nejlepší zpětnou vazbou.

7.2 Vyhodnocení škálování

Žáci v závěru prvního setkání zaznamenávali své odpovědi na tvrzení vztahující se k tématu pohádek do pětistupňové hodnotící škály. Více než polovina dotazovaných uváděla, že se rádi na pohádky dívají i v dnešní době anebo si je čtou. Menší počet pak uváděl, že v pohádkách fandí i záporným postavám. Naopak na tvrzení, že by se chtěli své oblíbené pohádkové postavě podobat, žáci ve většině uváděli jasnou kladnou odpověď. Všichni žáci souhlasili s tím, že by měla mít pohádka vždy dobrý konec a většina také souhlasila s tím, že pohádky jsou jen pro děti. Druhé zaznamenávání do obdobně utvořeného škálovacího hodnocení proběhlo ihned po prezentaci autorské pohádky žáků před publikem. Dvě třetiny žáků souhlasily a zcela souhlasily s tvrzením, že si dotazovaní žáci zvolili postavu dle své oblíbenosti. Menší počet posléze takto kladně zhodnotil tvrzení, že mu byla vybrána postava proto, že se jí určitým způsobem podobá. Stejně tak žáci odsouhlasili tvrzení, že pro ně bylo obtížné se naučit a zapamatovat texty. Dva z žáků uvedli, že se zcela nezapojovali do přípravy děje a scén. Na tvrzení, že se každý při hraní své postavy anebo hrdiny inspiroval skutečnou postavou z pohádky, odpovídali téměř všichni velmi kladně. Stejně tak na tvrzení, že podle každého jedince zvládli jeho spolužáci zahrát svou roli. Na poslední z tvrzení, kdy měl každý uvést, zda si myslí, že by se k sobě měli lidé chovat hezky v běžném životě a dělat dobré skutky právě jako je to v pohádkách, reagovali téměř všichni jednoznačným souhlasem, dva žáci spíše

souhlasili. Vzhledem k GDPR nejsou fyzicky doloženy archy provedeného škálování, ale pouze uvedena předkládaná tvrzení (příloha 3).

7.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

Jaké využití a význam má pohádka u dítěte?

Na základě provedeného pozorování a zhodnocení odpovědí žáků uvedených v rámci škálovacího hodnocení autorka konstatuje, že pohádka je u této vybrané skupiny stále aktuální a vyhledávanou. Děti se o tento literární žánr stále aktivně zajímají, dávají však spíše přednost pohádkám moderním, zfilmovaným. Přesto mají povědomí i o pohádkách klasických a mnozí uvádějí, že si je s rodiči stále společně čtou. Jak vyplynulo z jednotlivých setkání, i přes zjevnou lehkou a středně těžkou mentální retardaci tito žáci rozumí významu pohádky, jsou schopni pochopit mravní ponaučení, rozumí symbolice dobra a zla. Díky společné tvůrčí práci s motivem a možností vstupu do různých pohádkových rolí se u všech žáků projevila jejich hravost, spontánnost a neočekávaná kreativita. Dětem se naskytla možnost identifikace se svým oblíbeným pohádkovým hrdinou. Autorka tedy připouští, že děti se SVP si dokáží plně zvědomovat propojenost fantazijního světa a reálného života. Modelové situace v bezpečném prostoru mohou být pro žáky vzorem při řešení jejich aktuálních životních problémů.

Jaký má pohádka jakožto prostředek vliv na socializaci u žáka se SVP?

Pozorováním skupinové dynamiky a jednotlivců v rámci kolektivu žáků se SVP autorka vyhodnocuje, že pohádka jakožto zvolený prostředek poskytla prostor pro četné interakce. Skupina působila již od samého začátku soudržným dojmem a tato pospolitost zůstávala neměnnou během celého tvůrčího procesu. Do tvůrčích činností se téměř všichni žáci vždy zapojovali, vzájemně si radili, podporovali se při dílčích prezentacích, byli ohleduplní a dokázali přijímat názory ostatních spolužáků při závěrečném hodnocení lekcí. Autorka zpozorovala, že i jedinci, jejichž podíl na procesu tvorby autorské pohádky nebyl stoprocentní, se při závěrečné realizaci zapojili. Přirozené vůdčí osobnosti skupiny, stejně jako osoba autorky, byli všemi respektováni. Vědoma si toho, že právě v pohádkách je zdůrazňována důležitost přátelství, pospolitosti a vzájemné pomoci jednotlivých postav, autorka cíleně užila pohádkových motivů ve všech činnostech, čímž posilovala mezilidské vztahy ve skupině

vybraných žáků. Autorka potvrzuje, že zvláště u žáků se SVP, kteří mívají s procesem včleňování do společnosti a vrstevnických skupin problémy, má užití pohádky či pohádkových motivů ryze kladné účinky. Jak se ukázalo, skupinová práce s pohádkovým motivem v bezpečném prostoru „jako“, skýtala jednotlivým žákům možnost zažít pocitu sounáležitosti, potřeby nést zodpovědnost nejen za sebe, ale především za celou skupinu. Cílené posilování důležitosti vzájemných vztahů s využitím prostředku pohádky se ukázalo jako jednoznačně efektivní a vzhledem k mentalitě žáků, a to i bez ohledu na jejich věk, jako zcela nezanedbatelné pro jejich socializaci.

Jaký má pohádka jakožto prostředek vliv na osobní rozvoj žáka se SVP?

Výzkumné šetření poukázalo na mnohdy rozdílné preference pohádek a pohádkových hrdinů u jednotlivých žáků. Autorka vysledovala, že výběr pohádkové postavy konkrétním jedincem byl často ovlivněn jeho potřebou identifikace s touto, a cíleným hledáním svého vzoru. Mladší žáci, tj. věk 12–14 let, preferovali spíše postavy animovaných pohádek a častěji vstupovali do rolí záporáků a postav záškodnických. Bylo též patrné, že výběr postavy byl ovlivňován temperamentem jedince. Užitý srozumitelný prostředek pohádky u každého jedince pozitivně přispěl k rozvoji komunikace, komunikačních dovedností, podněcoval odvahu prezentovat se před divákem. Autorka zaznamenala značné posílení sebedůvěry a spontánnosti u introvertních jedinců. Každý žák svou povahu a vzorce chování nevědomky projektoval do zvolené pohádkové postavy, stejně jako fixace charakteru této postavy ovlivňovala chování žáka. Autorka potvrzuje nezastupitelný vliv pohádky na osobnost každého žáka se SVP, kdy jej velmi blízkou a známou formou dokáže měnit, vzdělávat i vychovávat, ale především tvarovat a obohacovat.

8 ZHODNOCENÍ PRÁCE, LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Autorka vyhodnocuje, že použité metody sběru dat byly zvoleny adekvátně. Zúčastněné, skryté pozorování nijak nenarušovalo průběh jednotlivých setkání, sledované děti se projevovaly velmi autenticky, přátelsky a spontánně. Písemné záznamy pozorování si autorka dělala po každé realizované lekci a tyto jí posléze posloužily při tvorbě této práce. Zvolené výzkumné šetření realizované prostřednictvím přípravy autorské pohádky se vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků ukázalo jako velmi vhodné. Realizaci osmi připravených metodik hodnotí autorka kladně nejen dle zpětné vazby samotných žáků, ale také pedagogů a ředitelky školy.

8.1 Limity výzkumného šetření

Tato práce je výsledkem téměř tříměsíční spolupráce se skupinou vybraných žáků. Autorka musela z časových důvodů přikročit k rozvržení osmi připravených metodik do devíti setkání a následné prezentace před publikem. Autorka se domnívá, že prostor tělocvičny byl sice vyhovující vzhledem k realizovaným aktivitám, nicméně jej nebylo možné dotvořit tak, aby se děti cítili jako na jevišti, což by dle autorky ještě více podpořilo jejich fantazii, kreativitu a autentičnost projevu. Autorka se domnívá, že pokud by byl celý projekt koncipován ve větším rozsahu, bylo by zapotřebí užší spolupráce s pedagožkami, které by pomohly s organizací a dílčími úkoly.

8.2 Doporučení pro praxi

Autorka na základě realizace připravené metodiky tvorbu autorské pohádky hodnotí jako vhodnou a funkční metodu, či alternativu klasického vzdělávání žáků se SVP. Jak ukázalo výzkumné šetření, nemusí být pohádka jen prostředkem pro zábavu, ale může být využívána i jako prostředek při výchově. S tvůrčím přístupem speciálních pedagogů ji lze využít snad v rámci jakékoliv činnosti, zvláště pak u činností dramatických, a to nejen ve volném čase, ale i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Pohádka může sloužit jako prvek motivační, být prostředkem snazšího porozumění složitosti různých životních situací i vztahů, může se stát

nástrojem pro snadnější komunikaci s dítětem, a zejména pak s dítětem s mentálním postižením v jakémkoliv věku.

ZÁVĚR

Má bakalářská práce pro mne byla velmi podnětnou, obohatila mne o mnohé nové poznatky a zkušenosti při tvůrčí práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně mentálním postižením. Pokusila jsem se pochopit vliv, význam a jedinečnost pohádky a její přesah do života každého jedince.

Při zpracovávání jednotlivých kapitol teoretické části prostřednictvím poznatků z odborné literatury se mi naskytla možnost pracovat s nepřeberným množstvím pohledů a názorů významných odborníků v dané oblasti.

Cílem mé práce bylo zjistit, do jaké míry může pohádka coby prostředek posloužit a pozitivně přispět k rozvoji jedince a jeho socializaci. Mnou zvolená příprava a společná dramatizace autorské pohádky, jež byla prostředkem výzkumného šetření, se právě u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyjevila jako vhodná a naplnila má očekávání.

Díky poznatkům a zjištěním, které vyplynuly z výzkumného šetření, jsem si uvědomila, že v souladu s položenými výzkumnými otázkami, ale také se zaměřením se nejen na změny ve skupinové dynamice, ale rovněž na posun a změny v socializaci jednotlivců, mají tvůrčí aktivity, práce s pohádkovou tematikou a námětové dramatické hry na každého z žáků velký, pozitivní dopad ve vnímání sebe samého v rámci kolektivu. Díky práci s tématem dětem velmi blízkým a poznaným se dařilo dosáhnout autentičnosti v jejich projevu, výrazného zlepšení v oblasti komunikace, v umu vyprávěcím a celkové schopnosti vyjádřit se nejen slovem, ale také gesty, mimikou a pohybem.

I přes mé prvotní obavy, zda se nebude jevit práce s pohádkou žákům příliš nudná anebo dokonce demotivující vzhledem k jejich věku a zájmům, se ovšem v průběhu jednotlivých setkání ukázalo, že pohádka je pro ně stále aktuální a vyhledávanou. I přes občasná úskalí vyplývající ze specifik práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, mají i tyto děti potřebu tvořit a chtějí zažít pocit úspěchu a ocenění.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie – texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80-210-3971-X

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3

BENEŠ, Bohuslav. *Česká lidová slovesnost*. Praha: Odeon, 1990. ISBN 80-207-0181-8

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-095-5

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Portál, 2019. ISBN 987-80-262-1434-2

DANICS, Š., DUBSKÝ J., KAMÍN, T., URBAN, L. *Základy sociologie a politologie*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-225-7

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

HAJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2843-1

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

CHALOUPKA, Otakar a Jaroslav ORÁČEK. *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1984. ISBN 13-786-84

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7612-5
- JARDOUNEK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3
- JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK J. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1
- JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5980-7
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina a kolektiv. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3730-9
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-39-3
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: RAABE, 2017. ISBN 978-80-7496-305-6
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: RAABE, 2016. ISBN 978-80-7496-213-4
- KNOTOVÁ, Dana a kolektiv. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ a kol. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2016. ISBN 987-80-7552-014-2

- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7
- MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Jaroslav a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X
- MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOUARD. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-976-3
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Triton, 2021. ISBN 978-80-7553-886-4
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9
- POLÍNEK, Martin Dominik. *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5668-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník – 6. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- RICHTER, Luděk. *Pohádka a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8
- SIROVÁTKA, Oldřich. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a české literatuře*. Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku, 1998. ISBN 80-85101-60-2
- SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8
- SOJÁK, Petr. *Osobnostní a sociální rozvoj*. Praha: Grada, 2017. ISBN: 978-80-271-0342-3
- SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0929-1

- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- ULIČNÝ, Oldřich. *Prostor pro jazyk a styl*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-845-87
- URBAN, Lukáš. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia, a.s., 2006. ISBN 80-86861-45-7
- URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5774-2
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4473-5
- VALENTA, Milan a kol. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1715-2
- VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu – dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5715-4
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3
- VLAŠÍN, Štěpán a kol. *Slovník literární teorie*. Praha: Ústav pro českou a světovou literaturu ČSAV, 1984.
- VON FRANZ, Marie-Louise. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2
- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Internetové zdroje:

F70 – F79 Mentální retardace [online] in 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání [online] in Jednotný metodický portál MŠMT [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Sebepojetí [online] in Národní pedagogický institut [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Sebepojet%C3%AD

Školní vzdělávací program základní škola [online] Střední odborná škola a Základní škola Město Albrechtice [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.souzma.cz/files/documents/190/SVP-Zakladni-skola.pdf>

Školní vzdělávací program základní škola speciální [online] Střední odborná škola a Základní škola Město Albrechtice [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.souzma.cz/files/documents/190/SVP-Zakladni-skola-specialni.pdf>

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024 [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Školy a školská zařízení 2020/2021 analytická část [online] Český statistický úřad [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 [online] in Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2024-12-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Fotografie
Příloha 2	Informovaný souhlas
Příloha 3	Škálování
Příloha 4	Scénář autorské pohádky

Fotografie



(Dana Kurečková)



(Dana Kurečková)



(Zdroj: vlastní)



(Dana Kurečková)

Příhláška s informovaným souhlasem

Vážení rodiče, milí žáci,

mé jméno je Adéla Špičková a jsem z Města Albrechtic. Třetím rokem studuji speciální pedagogiku se zaměřením na dramaterapii na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své bakalářské práce jsem si připravila dramaticko-divadelní projekt „Není malých rolí“ a byla bych velmi ráda, kdybyste mi pomohli s jeho realizací.

Zapojit do tvůrčího procesu a aktivit tohoto výzkumného šetření se může kterýkoliv žák školy bez ohledu na věk či pohlaví. Jednotlivá setkání budou probíhat jednou týdně dle následné osobní domluvy. Během setkání se žáci kreativní formou budou zapojovat do tvůrčí dramatické a herecké práce, budou se spolupodílet na přípravě drobného divadelního představení pro své spolužáky a veřejnost.

V případě zájmu prosím o vyplnění přihlášky, kterou žák odevzdá paní učitelce ve škole či družině.

Pro veškeré informace můžete kontaktovat přímo mě: adaspi@seznam.cz



Jméno žáka

.....

Jméno zákonného zástupce

.....

Kontakt na rodiče

.....

Souhlasím se zpracováním osobních údajů a se zveřejněním fotografií a videonahrávek pořízených na setkáních i závěrečné prezentaci, které mohou zachycovat mé dítě.

V Městě Albrechticích dne.....

Podpis.....

Škálování

Škálovací hodnocení před zahájením:

1. Rád se na pohádky dívám nebo si je čtu i dnes.
2. Fandím v pohádkách i záporným postavám.
3. Chtěl bych se podobat své oblíbené pohádkové postavě.
4. Pohádka by měla mít vždy dobrý konec.
5. Myslím si, že jsou pohádky jen pro děti.

ANO ☺ / SPÍŠE ANO / NEVÍM / SPÍŠE NE / NE ☹

Škálovací hodnocení po realizaci:

1. Vybral jsem si postavu do děje pohádky sám, protože je to má oblíbená.
2. Pokud mi vybrali pohádkovou postavu spolužáci, bylo to proto, že se jí nějak podobám.
3. Bylo pro mne obtížné naučit se a zapamatovat si text postavy, kterou hraju.
4. Zapojoval jsem se při lekcích do přípravy děje a scén pro autorskou pohádku.
5. Při hraní své postavy jsem se inspiroval skutečnou postavou z pohádky.
6. Myslím, že všichni mí spolužáci zvládli zahrát svou roli v naší pohádce.
7. Myslím si, že by se lidé měli chovat v běžném životě k sobě hezky, a dělat dobré skutky jako je to v pohádkách.

ANO ☺ / SPÍŠE ANO / NEVÍM / SPÍŠE NE / NE ☹

Scénář autorské pohádky

„Není malých rolí aneb autorská pohádka O trampotách s kořenovou zeleninou“

Úvod – na scénu jdou vypravěči a vítají diváky.

VYPRAVĚČI: „*Vážení učitelé, milí hosté. Jistě znáte mnoho pohádek, které máte rádi nebo jste je měli rádi jako malí. Dnes Vám odehrajeme jednu takovou tradiční pohádku úplně netradičně. Přejeme Vám příjemnou zábavu.*“

KLAPKA: „Pohádka o trampotách s kořenovou zeleninou!“

1. SCÉNA – VYPRAVĚČI

Na jevišti je pouze řepa a do popředí se dostávají vypravěči.

„*Byla, nebyla, jednou jedna vesnička, v té vesničce domeček a u domečku zahrádka.*

V domečku bydlel dědeček a ten si zasadil na zahradě řepu.“

Řepa se protahuje, zívá si...

2. SCÉNA – DĚDEČEK

Na jeviště přichází postava dědečka s holí (smetákem) v ruce, opírá se o ni a jde pomalu okouknout řepu.

„*Řepko, řepko, vstávej, přišel tvůj čas!*“ Řepa ignoruje.

Dědeček šťouchá do řepy holí a pak ji zastrkává za kalhoty, snaží se ji vytáhnout. Při třetím pokusu mu rupne v zádech.

„*Já starý dědek plesnivý...*“ Dědeček se drží za záda a kulhá pro telefon (pevnou linku).

Na scénu se vplíží oba superhrdinové a protahují se u žebřin (provádí sedy lehy...).

3. SCÉNA – AGENTURA

Dědeček vytáčí číslo, na jeviště přichází šéf agentury s mobilem, který si dává k uchu.

„*Dobrý den, tady agentura, pohádkové postavy a superhrdinové spásí svět, jak vám můžeme pomoci?*“

Dědeček povídá: „*Řepa nejde vytáhnout, potřebuju pomoc.*“ Dědeček zatřese koleny.

Agentura odpovídá: „*Žádný problém.*“

4. SCÉNA – SUPERHRDINOVÉ

Od žebřin se zvedne a přichází postava Hulka, ukazuje svaly, jde k řepě, rozvíčuje se, pak zkouší řepu vytáhnout, ale nedaří se mu to, na pomoc mu přispěchá Capitan Amerika se štítem, zdraví se s Hulkem.

„*Uhni zelenáči, podrž mi štít a já jdu na to.*“ Capitan tahá řepu, nedaří se to ani jemu.

Oba nadávají: „*Uf, ta tam drží jak přibitá, to nemá cenu, jdeme pryč.*“

Oba hrdinové odchází zpět k žebřinám.

5. SCÉNA – PRINCEZNY

Jako první přichází na jeviště princezna Jasmínka, uklání se do diváků a říká: „*Bréjitro*“

Princezna se dívá na řepu a mluví k ní: „*Řepko, řepko, vstávej!*“

Princezna bere řepu za vlasy. „*Jé, ty máš pěkný stonek.*“

Řepa se dívá na princeznu a na jeviště pomalu přichází princezna Locika s dlouhými vlasy.

Superhrdinové reagují otevřením pusy dokořán a výrazem: „*Wow!*“

Jasmínka se podívá na Lociku: „*A ty jsi jako kdo?*“

Locika: „*Já jsem princezna Locika.*“

Obě princezny jdou k sobě blíže.

Jasmínka: „*Máš krásné dlouhé vlasy a ty nehty...*“

Na jeviště přijíždí princ na koni, sesedá z koně, princezny reagují. „*Jééé, princ!!!*“

Princ říká koni: „*Sedni!*“ a zarazí se nad řepou: „*Co to je? To vypadá jak mýval.*“

Řepa se naštvě: „*Já nejsem žádný mýval, já jsem červená řepa!*“

Princ obchází řepu, bere princezny za paže: „*Zdravím, dámy, vy se krásně červenáte...*“

Všichni odcházejí z jeviště, včetně koně.

Řepa za princem pokukuje, pak naštvaně říká: „*Prý krásně červenáte a co já?*“

6. SCÉNA – ČARODEJNICE

Přichází Harry Potter s hůlkou v ruce, chce řepu začarovat: „*Vingárdijum levijósa!*“

Řepa nereaguje.

Harry ji obchází z druhé strany a zkouší to znova: „*Vingárdijum levijósa!*“

Řepa paroduje létání.

Na jeviště přilétá čarodějnice na koštěti, slézá z koštěte a vytahuje třpytky: „*Čáry, máry!*“

Sype na řepu třpytky.

Řepa vstává, kýchá a pšiká, bere si koště a říká našťavaně Harrymu: „*Já jsem bio zelenina, takže žádné přihnojování prosím. Na, omet' mě!*“

Harry bere koště a ometá řepu.

Harry a čarodějnice říkají: „*Nemá to cenu, letíme pryč.*“

Nasedají na koště a odlétají z jeviště.

7. SCÉNA – GARGAMEL A AZRAEL

Na jeviště po čtyřech přichází Azrael a za ním jde Gargamel. Mohou si pobrukovat znělku.

„*To vypadá jak šmoulinka*“ říká Gargamel.

Řepa: „*Kde vidíš nějakou modrou? Já nejsem Šmoulinka, já jsem červená řepa.*“

Gargamel se drbe na hlavě: „*Já dědek barvoslepý nerozeznám řepu od šmouly.*“

Azrael: „*Mňau.*“

Gargamel s Azraelem mezi nohama zkouší řepu vytáhnout.

Řepa reaguje, trochu se jim posmívá: „*Mně fakt nevytáhnete, už to zkoušel i Hulk.*“

Gargamel to vzdává: „*Tak pojď, Azraeli, stejně nemá tu správnou barvu, jdeme raději lovit šmouly.*“

8. SCÉNA – ČERVENÁ KARKULKA

Karkulka přichází na scénu, sbírá hříby, může si zpívat, až přichází k řepě: „*Jé, kdo jsi?*“

Řepa, otrávená, jak to musí sdělovat skoro každému, pomalu hláskuje: „*Já jsem červená řepa.*“

Karkulka se raduje: „*Já jsem Červená Karkulka!*“

Karkulka se k řepě posadí a povídají si.

Na scénu pomalu přichází vlk. Karkulka se lekne a zvedá se.

Vlk: „*Dnes mám chuť na maso.*“

Karkulka: „*Ale ty jsi přece už měsíc vegetarián vlku.*“

Řepa se vyděsí a schová se: „*Ne, mě ne!*“

Vlk se rozhlédne a říká: „*Moje bezmasá dieta je opět v troskách*“ olízne se a zakouká se mlsně na Karkulku, ta před ním couvá a oba odchází z jeviště.

9. SCÉNA – GRINCH SE PSEM

Na jeviště přichází Grinch se svým psem. Pes má okolo sebe omotaná vánoční světýlka. Grinch dojde k řepě, začne ji zdobit světýlky, pes řepu očuchává, může ji počurat...

Grinch zdobí řepu, ta si u toho zpívá nějakou koledu.

Grinch se zarazí, uvědomí si, že nemá rád Vánoce. „*Nemám rád Vánoce!!!*“

Řepu odzdobí a se psem odchází pryč.

10. SCÉNA – JAK TO VŠECHNO (NE)DOPADLO

K řepě přichází všechny postavy, hádají se mezi sebou, čí je řepa a kdo za to může, že je pořád v zemi: „*Řepa je moje!*“ „*Ne, moje!*“, „*Ty si ji nevytáhl, není tvoje!*“, „*Na to nemáš svaly, vazoune!*“...

Nakonec situaci zachrání vypravěči, kteří jdou mezi hádající se postavy a křičí: „*Dost!*“ Všichni jsou potichu.

Vypravěči: „*Omluvte se a usmířte.*“ Všichni si podávají ruce, usmířují se.

Vypravěč se zamyslí, škrábe se na hlavě: „*Sakra tohle už jsem v nějakém filmu viděl*“, ťukne si do čela a zvesela dodává: „*Padouch nebo hrdina všichni jedna rodina.*“

Pohádkové postavy se podle velikosti řadí do řady za řepu.

Princezna Jasmínka stojí za řepou a otáčí se na zbytek: „*Tak co, můžeme?*“

Řepa se otáčí k divákům: „*A jak to vlastně bylo v té pohádce?*“

Ostatní tahají řepu: „*Táhli, táhli, táhli...*“ Všichni se svalí na zem a nastává hrobové ticho.

Řepa vstává a říká zvesela: „*A řepu vytáhli!*“

Všichni vstávají, jdou do řady, uklání se.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Adéla Špičková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Pryč Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití pohádky jako prostředku osobního rozvoje a socializace u žáků se SVP
Název v angličtině:	The use of fairy tales as a mean of a personal development and socialisation for pupils with SEN
Anotace práce:	<p>Cílem mé bakalářské práce bylo zaměřit se na vliv pohádky jako prostředku osobního rozvoje a socializace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol, v nichž vymezuji pohádku jako literární žánr, dále charakterizuji proces socializaci a vymezuji specifika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části prostřednictvím metody pozorování zjišťuji u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vliv zvoleného prostředku, tedy procesu tvorby a realizace autorské pohádky, na jejich osobní rozvoj a socializaci.</p>
Klíčová slova:	pohádka, socializace, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, hra v roli, improvizace, skupina
Anotace v angličtině:	<p>The aim of my bachelor thesis was to focus on the influence of fairy tales as a means of personal development and socialisation for pupils with special educational needs. I divided the theoretical part into three chapters in which I define the fairy tale as a literary genre, further characterise the socialisation process and define the specifics of pupils with special educational needs. In the practical part, through the method of observation, I find out the influence of the chosen means, i.e. the process of creating and realizing an author's fairy tale, on the personal development and socialization of pupils with special educational needs.</p>
Klíčová slova angličtině:	fairy tale, socialisation, pupils with special educational needs, role playing, improvisation, group
Přílohy vázané v práci:	4 přílohy
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	čeština