

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metody a techniky dramatické výchovy jako nástroj pro inkluzi žáků  
s odlišným mateřským jazykem

Methods and techniques of drama education as a tool for inclusion of pupils  
with a different mother tongue

Markéta Balcárková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: I. ST (7503T047)

2024



Odevzdáním této diplomové práce na téma Metody a techniky dramatické výchovy jako nástroj pro inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13.04.2024

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. et Mgr. Ireně Hanyš Holemé, Ph. D. za její cenné rady, trpělivost a odbornou pomoc, kterou mi poskytla při vedení mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat mé rodině, která mi byla při psaní práce velkou oporou.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce nese název Dramatická výchova jako nástroj pro inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem. V teoretické části se zabývám problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále se věnuji dramatické výchově jako oboru a zároveň vybraným metodám a technikám dramatické výchovy, které mohou být realizovány při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem.

V praktické části pojmenovávám nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu a zároveň definuji míru využití metod a technik dramatické výchovy při odstraňování výše uvedených obtíží.

K výzkumu jsem využila kvantitativní výzkumné šetření, metodu strukturovaného dotazníku a kvalitativní výzkumné šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Na dotazník odpovídá 42 respondentů (pedagogických pracovníků). Z dotazníkového šetření vyplývá že nejčastějšími obtížemi jsou jazyková bariéra, kulturní rozdíl a neznalost prostředí. Tři čtvrtiny respondentů používají dramatickou výchovu, ale pouze 9 pedagogických pracovníků ji využívá při odstraňování nejčastějších obtíží, které mohou nastat při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. S těmito výsledky pracuji v rámci navrženého projektu tří dramatických lekcí, které se dají využít v praktické výuce.

Inspirací pro tento projekt mi byly polostrukturované rozhovory s učiteli na prvním stupni, kteří ve své praxi dramatickou výchovu používají. Tímto projektem zjišťuji přínos dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Projekt dále reflektuji pomocí polostrukturovaných rozhovorů s žáky s odlišným mateřským jazykem před a po realizaci projektu. Z rozhovorů vyplývá, že se žáci mohou pomocí metod a technik dramatické výchovy vyjádřit bez pocitu nejistoty, aktivněji se zapojit do výuky a skrze prožitek si odnést nové poznatky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

žák s odlišným mateřským jazykem, inkluze, jazyková bariéra, kulturní rozdíl, neznalost prostředí, vzdělávání, metody a techniky dramatické výchovy

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is named "Methods and Techniques of Drama Education as a Tool for Inclusion of Pupils with a Different Mother Tongue." In the theoretical part, the issues of pupils with a different mother tongue are specified. Subsequently, I generally discuss drama education as a method of teaching and furthermore its specific methods and techniques, which can be used for the inclusion of a pupil with a foreign mother language. In the practical part, I name the most common difficulties in the inclusion of a pupil with a foreign mother language in the educational process and define the utilization rate of drama education in eliminating the issues mentioned in the previous part. In the research, I used a quantitative analysis, a structured questionnaire method, and qualitative experiments through semi-structured interviews. The questionnaire was answered by 42 respondents (pedagogical employees). The results of the questionnaire analysis indicate that the greatest difficulties are language barriers, cultural differences, and unfamiliarity with the environment. The drama education method is used by three-quarters of the respondents; however, only nine of them are applying the method as a tool for eliminating the most frequent difficulties when working with students with a foreign mother language. I applied these results when creating the project of three drama lessons that can be used in education. My inspiration for this project was semi-structured dialogues with primary school teachers who use drama education in their teaching practice. Moreover, the feedback on this project is reflected through semi-structured dialogues with pupils with a different mother tongue before and after the realization. The outcome of the dialogues is that with the use of drama education, students were able to express themselves without feeling insecure, participate more actively in the lesson, and gain new pieces of knowledge through the experience.

## **KEYWORDS**

Pupils with different mother tongues, inclusion, language barrier, cultural differences, unfamiliarity with the environment, education, methods and techniques of drama education

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Žák s odlišným mateřským jazykem .....	12
1.1 Úvod do problematiky .....	12
1.2 Kdo je žák s odlišným mateřským jazykem? .....	12
1.3 Typologie žáka s odlišným mateřským jazykem.....	13
1.3.1 Sociokulturní rozdíly .....	13
2 Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem .....	15
2.1 Definice inkluze.....	15
2.2 Inkluze v historickém kontextu .....	15
2.3 Legislativa .....	16
2.3.1 Inkluze v rámcovém vzdělávacím programu.....	17
2.4 Časté obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem.....	17
2.4.1 Příchod žáka s odlišným mateřským jazykem do školy .....	17
2.4.2 Úskalí inkluze .....	18
2.5 Konkrétní podpůrná opatření.....	19
3 Dramatická výchova .....	23
3.1 Pojmosloví.....	23
3.2 Historie a osobnosti dramatické výchovy.....	25
3.3 Dramatická výchova v kurikulu základního vzdělávání.....	28
4 Metody a techniky dramatické výchovy.....	29
4.1 Třídění metod a technik dramatické výchovy .....	30
4.1.1 Vybrané metody a techniky pro práci s OMJ .....	32

5	Využití dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem .....	36
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	38
6	Úvod praktické části .....	39
6.1	Cíle výzkumu.....	39
6.2	Výzkumné otázky .....	39
6.3	Hypotézy.....	40
7	Metodologie.....	41
7.1	Metody sběru dat .....	41
7.1.1	Dotazník .....	41
7.1.2	Rozhovor .....	42
7.2	Cílová skupina .....	43
7.3	Analýza výzkumu .....	44
8	Rozhovory s učiteli dramatické výchovy .....	60
8.1.1	Rozhovor A .....	60
8.1.2	Rozhovor B.....	61
8.1.3	Shrnutí rozhovorů.....	62
9	Projekt.....	63
9.1	Úvod k projektu .....	63
9.2	Realizace projektu .....	65
10	Rozhovory s žáky s odlišným mateřským jazykem před a po realizaci .....	80
10.1	Rozhovory se žáky .....	81
10.2	Shrnutí rozhovorů s žáky s odlišným mateřským jazykem .....	85
	Závěrečná diskuse.....	87
	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	90



Seznam příloh.....	97
--------------------	----

## Úvod

V této práci zkoumám možnosti, jak pomocí metod a technik dramatické výchovy, přispět k inkluzivnímu procesu žáků s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je jedním z aktuálních témat v oblasti pedagogiky a vzdělávání. V současné době se s těmito žáky v praxi setkáváme čím dál, tím častěji. Vystává pak otázka, jak provádět efektivní inkluzivní vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v běžných třídách. Jedním z možných přístupů k této problematice může být zapojení dramatické výchovy do vzdělávacího procesu. Tato práce se zaměřuje na zkoumání možností a výhod, které přináší využití dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. V následujících kapitolách se budu zabývat teoretickými poznatky o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, které jsou důležité pro porozumění jejich specifickým potřebám a odlišnostem. Dále se budu věnovat praktickým metodám a technikám dramatické výchovy, které mohou poskytnout konkrétní návody, jak těmto žákům zajistit efektivní vstup do inkluzivního procesu.

Motivací k vytvoření této práce byla má vlastní zkušenost s výukou těchto žáků. Plně si tak uvědomuji náročnost a vysoké požadavky, které jsou na pedagogy kladeny. Sama mám zkušenost s výukou žáků s odlišným mateřským jazykem a častokrát mi byly metody a techniky dramatické výchovy cenným pomocníkem při komunikaci s těmito žáky, i při výuce. Při použití dramatické výchovy se stírají rozdíly mezi účastníky vzdělávacího procesu a díky tomu se mohou všichni učit společně a zároveň od sebe navzájem. Práce je složena z teoretické a praktické části.

V teoretické části se zabývám problematikou žáků s odlišným mateřským jazykem. Popisuji možné obtíže a zároveň možnosti podpůrných opatření. Další část věnuji dramatické výchově jako oboru. Uvádím přehled metod a technik, které se v dramatické výchově objevují. Dále nabízím metody a techniky, které mohou být užitečné pro výuku žáků s odlišným mateřským jazykem.

V praktické části probíhá výzkumné šetření pomocí strukturovaného dotazníku, kterým zjišťuji nejčastější obtíže při inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem v edukačním procesu a také četnost využití dramatické výchovy ve výuce. Na strukturovaný dotazník odpovídají učitelé prvního stupně. Návrhem projektu reaguji na časté obtíže, které se objevují při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem. Zdrojem inspirace k jeho vytvoření mi byly odpovědi učitelů, kteří dramatickou výchovu při výuce používají. Tyto odpovědi jsem získala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s těmito pedagogickými pracovníky. V projektu se pomocí metod a technik dramatické výchovy snažím tyto obtíže

zmírnit. To je reflektuji pomocí polostrukturovaných rozhovorů s žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří se projektu účastní.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# **1 Žák s odlišným mateřským jazykem**

## **1.1 Úvod do problematiky**

Vzdělávací systém se potýká s mnoha výzvami, z nichž jednou z nich je přístup k žákům s odlišným mateřským jazykem. S příchodem migrace se počet žáků s odlišným mateřským jazykem v mnoha zemích rychle zvyšuje, a tím se zvyšuje i potřeba adaptace vzdělávacího systému na jejich potřeby.

## **1.2 Kdo je žák s odlišným mateřským jazykem?**

Pojem žák s odlišným mateřským jazykem se začal objevovat mezi pedagogy v poslední době poměrně často. Je ale potřeba si nejprve ujasnit, co tento pojem znamená. Termín žák s odlišným mateřským jazykem nyní specifikuje pojem žák-cizinec. Žák cizinec zcela nevystihuje podstatu pro pedagogickou intervenci, která je ve školních zařízeních potřeba. Například žák může mít české občanství, takže už není cizinec, ale zároveň nemusí mít jako mateřský jazyk, právě jazyk český. Proto je postupně tento termín žák cizinec nahrazován přesnějším termínem, kterým je žák s odlišným mateřským jazykem. V legislativě se však stále uplatňuje termín žák cizinec. Pojem žák s odlišným mateřským jazykem tedy poukazuje na to, že žákův mateřský jazyk je jiný než ten, ve kterém je vedena výuka.

Podle Bernkopfová, (2019) je navíc termín žák cizinec nevhodný, protože pokud chceme žáka začleňovat do kolektivu, potřebujeme především připravit pro žáka bezpečné, a tak trochu domácí prostředí, v tomto ohledu pojem žák cizinec není podporujícím při procesu inkluze žáka.

### **1.3 Typologie žáka s odlišným mateřským jazykem**

Při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem je třeba brát ohled i na to, z jaké země pochází. Jaké jsou jeho návyky dané kulturou, z jaké skupiny jazyků vychází jeho mateřský jazyk. Statistické výzkumy jsou momentálně dostupné pouze o skupině žáků cizinců. Následující shrnutí se tedy týká pojmu žák – cizinec. I tak nám ale dává relevantní informace o tom, z jakých zemí se na české školy žáci nejčastěji hlásí. (Horáčková 2020)

Ve školním roce 2021/2022 bylo na českých základních školách 30 543 žáků cizinců. V posledních deseti letech došlo k velkému nárůstu těchto žáků na školách v ČR. Pro představu ve školním roce 2011/2012 se jednalo pouze o 14 315 žáků cizinců.

Na školách převažují žáci ze třetích zemí. Konkrétně je to Ukrajina, kde se jedná o 31,6 % z celkového počtu žáků cizinců na základních školách. Další v pořadí jsou žáci ze Slovenska, kde je to 19,2 %, následuje Vietnam s 18,5 % a Rusko s 5,8 %. Dále se objevují žáci z Rumunska, Bulharska a Mongolska. (Český statistický úřad 2022)

#### **1.3.1 Sociokulturní rozdíly**

Ukrajínští žáci přichází z poměrně nábožensky založené země. Rodiny víru praktikují a často to vyžadují i po svých dětech. Zároveň je u ukrajinských žáků vidět velká úcta a respekt k rodině, zejména pak k rodičům. Přestože se relativně dobře zařadí do kolektivu, je zde vidět jejich významný vztah k rodné zemi a tradicím. Vysoká emocionalita se projevuje nejen verbální formou, ale také neverbálním komunikačním kanálem. Ukrajinci bývají velmi kontaktní, hodně se objímají, dotýkají, dlouho si tisknou ruku a podobně. Čeští žáci mladšího věku sice jsou často také kontaktní, avšak starší žáci už nemusí být, tudíž může dojít k nedorozumění. (Šindelářová, Škodová 2013)

U vietnamských žáků je zpočátku nejnáročnější zvládnout jazykovou bariéru. Je to dané tím, že jejich mateřský jazyk vychází z jiné jazykové skupiny, konkrétně z austroasijské. Český jazyk je řazen do skupiny indoevropských jazyků. Zásadní sociokulturní rozdíl je pak ve výchově dětí. Na to Vietnamci často naráží, protože jsou velice pracovití, jejich děti jsou

buď dlouho ve školách, navštěvují volnočasové aktivity, nebo se o ně starají chůvy. V tu chvíli tráví většinu času v českém prostředí a mohou přebírat hodnoty českých dětí. Zajímají je i české tradice. To je však třecí plochou ve chvíli, kdy jsou se svými rodiči. Problém je zde tedy opačný. Ve škole se žáci zařadí, ale mohou přicházet do konfliktů s vlastní rodinou. (Kostecká et al. 2017)

Dalo by se říct, že slovenští žáci nemají v české škole velké obtíže. Je pravdou, že jazyková bariéra není tak velká jako u výše zmíněných zemí. Kostecká et al. (2017) uvádí, že kulturní rozdíl zde není velký. Je ale potřeba si uvědomit, že slovenské děti s češtinou nikdy nemusely přijít do styku, což je pro některé dospělé osoby nepochopitelné, protože zažily spojené Československo. Tuto výhodu však dnešní žáci nemají, proto může dojít snadno k nedorozumění, protože učitel si neuvědomí, že i slovenský žák je stále žák s odlišným mateřským jazykem a je potřeba k němu tak přistupovat.

Ruští žáci mají velký vztah ke své zemi a hodnotám, které vyznává jejich rodina. Bývají na své tradice hrdí a hůře nesou, pokud se jim někdo vysmívá. V komunikaci využívají velice bohatou slovní zásobu, rádi přikrášlují či zveličují věci, mají pak stejná očekávání i od člověka, se kterým komunikují. Jazyková bariéra se dá zvládnout poměrně brzy díky tomu, že patří do stejné skupiny jazyků, tedy indoevropské. (Šindelářová, Škodová 2013)

## **2 Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem**

### **2.1 Definice inkluze**

Tento termín se pojí s dalšími odbornými termíny. Jde o exkluzi, segregaci, integraci a právě inkluzi. Exkluze představuje vyloučení, v našem případě tedy může znamenat až úplné vyloučení ze vzdělávacího procesu, na to reaguje segregace. Segregace je vyloučení žáků do speciální skupiny mimo hlavní proud vzdělávání a zařazení do speciálního vzdělávacího procesu. Prvním krokem směrem k inkluzi je pojem integrace neboli pokus o zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného proudu vzdělávání, a to například formou vyrovnávacích tříd, které vznikaly jako další třída v ročníku, kde byl menší počet žáků. S těmito žáky pracoval speciální pedagog, který u menšího počtu žáků mohl lépe reagovat na jejich individuální a specifické potřeby. Finálním spojením všech žáků do společného vzdělávacího procesu je právě inkluze. (Radostný 2011)

### **2.2 Inkluze v historickém kontextu**

Je potřeba nejprve pojmenovat klíčové události, které vedly k reformám v edukačním systému pro člověka s jakýmkoliv znevýhodněním. Jde o postoj, který nesl už Jan Amos Komenský. Tento postoj naprosto jasně sděluje, že není možné vyčlenit z výchovy žádného jedince. Po delší pauze se tyto tendence opět projevují při příchodu alternativních pedagogických směrů (např. Montessori či Waldorfská pedagogika). Tyto pedagogické směry přijímají žáka se znevýhodněním, jako běžného člena školní komunity. Termín inkluze se objevil u Theunissen v roce 1998 při analýze speciální pedagogiky ve spojených státech amerických.

(Lechta 2016)

Pojem „inkluzie“ má původ v latinském jazyce. Latinské „in, inclusio, -onis, f.“ znamená „přijetí“ (Hlušíková, 2003). Je pozoruhodné, že slovo přijetí je v latině zároveň i synonymem „akceptace“, (lat. Acceptātus, -a, -um = přijat), která v inkluzivní pedagogice viz kap.1.2) dominuje jako základní princip „akceptace heterogenity“ (rozmanitosti). (Lechta 2016, s. 34)



Škola by tedy podle přesného termínu inkluze měla zajistit takové prostředí, ve kterém bude otevřený prostor pro výuku skutečně všech. K tomu je potřeba připravit podmínky, které vzdělávání pro všechny v hlavním vzdělávacím proudu umožní.

Dle Lechty je inkluzivní pedagogika vnímána jako: „obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školských zařízení“ (Lechta 2016, s. 34)

Zároveň existuje i druhý přístup kde: „Můžeme inkluzivní pedagogiku definovat jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí.“ (Lechta 2016, s. 35)

V tomto přístupu se můžeme na problematiku dívat komplexněji. Nezabývá se pouze školským systémem, ale skutečným děním ve třídách, školních klubech, hernách i v rodinách. Všechny tyto oblasti se procesu inkluze bezpodmínečně týkají.

### **2.3 Legislativa**

Inkluzi v České republice zásadně upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška vešla v platnost 1.9.2016.

V legislativě se žáci s odlišným mateřským jazykem řadí k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve vyhlášce se o nich hovoří pod pojmem „žáci s neznalostí/nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka“. Platí pro ně tedy podpůrná opatření. (Titěrová 2023)

Tato opatření však vychází z dokumentů, které potvrzují vzdělání přístupné a rovnocenné pro všechny, jak uvádí Horáčková (2020). Tedy pak konkrétně dokumenty Úmluva o právech dítěte, Rámcová úmluva o ochraně práv národnostních menšin, Listina základních práv a svobod.

### **2.3.1 Inkluze v rámcovém vzdělávacím programu**

V rámcovém vzdělávacím programu se objevuje v inkluzi v sekci D. Zde je kapitola, která nese název Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V této sekci najdeme legislativní zakotvení. Je zde zmíněn jako hlavní § 16 Školského zákona. Tento zákon vymezuje poskytování bezplatných podpůrných opatření. Pracujeme se základními pěti stupni v rámci podpůrných opatření. Plán pedagogické podpory, který se přiřazuje k prvnímu stupni podpůrných opatření, realizuje škola sama. O druhém až pátém stupni rozhoduje školské poradenské zařízení. Na základě rozhodnutí a podkladů ze školského poradenského zařízení, škola zhotoví individuální vzdělávací plán. V individuálním vzdělávacím plánu může dojít ke úpravě očekávaných výstupů i obsahu vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program 2023)

## **2.4 Časté obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem**

### **2.4.1 Příchod žáka s odlišným mateřským jazykem do školy**

Příchod do nové školy je pro žáky vždy náročný. Pokud má žák navíc odlišný mateřský jazyk a pochází z jiné kultury, může pro něj být nástup do nové školy skutečně náročný a nekomfortní. V první řadě je problémem jazyková bariéra, která může zapříčinit, že má žák problém v komunikaci s učitelem i se spolužáky. Nerozumí instrukcím, nedokáže se slovně vyjádřit a může se tak cítit ještě více vyloučený. (Bernkopfová et al. 2019)

Další obtíž, která se často v praxi objevuje, je jiné kulturní prostředí, ze kterého žák pochází. Toto prostředí mu dalo návyky a hodnoty, které mohou být velice rozdílné oproti návykům jeho spolužáků. Může tak docházet k nedorozumění, které může vyústit až v konflikt. Další náročná situace vycházející z odlišného kulturního prostředí může být dodržování tradic. Škola je místo, kde se o národních tradicích učí, sdílejí se zážitky, mohou probíhat celoškolské akce. Pokud žák s odlišným mateřským jazykem nemá s tradicí zkušenost je okamžitě z celé aktivity vyloučen. (Radostný 2011)

V neposlední řadě se žák může setkávat s jiným školním systémem než s tím, na který byl zvyklý. Může se tak lehce ztráct v běžném harmonogramu dne. Setkává se s novým režimem, na který není zvyklý, kterému nerozumí. (Titěrová a kol. 2014)

#### **2.4.2 Úskalí inkluze**

Vysoké nároky klade inkluzivní proces zejména na učitele. Jde například o kvalitní plánování výuky. „Plánování inkluzivního vyučování vychází z dobré pedagogické diagnostiky učitele.“ (Lechta 2016, s. 145)

Dále jsou popsány oblasti, ze kterých musí učitel při plánování vycházet. Je potřeba se zabývat tím, jaké mají žáci potřeby, na jaké úrovni se nacházejí jejich dovednosti a znalosti. Jaká je ve třídě atmosféra, zda je bezpečná, zda jsou ve třídě dobré vztahy mezi žáky. Při práci s žáky, kteří mají nějaké obtíže, musí pedagog přihlížet k doporučením z pedagogických poraden a samozřejmě také k tomu, kde se nacházejí limity žáka v různých aktivitách. Zda je např. schopen domácí přípravy, případně do jaké míry. Je tedy evidentní, že důkladná příprava pedagoga na výuku je naprosto nezbytná. Přitom je třeba, aby dokázal připravit tak diferencovanou hodinu, kde by se adekvátně mohli zapojit všichni žáci. (Zilcher, Svoboda 2019)

## 2.5 Konkrétní podpůrná opatření

V dnešní době je jedním ze základů vzdělávání žáků diferenciací ve výuce. U žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kam spadají i žáci s odlišným mateřským jazykem, jde o základní přístup k vzdělávání. Jednou z možností diferenciací ve výuce je využití pyramidového modelu. Je to strategie, která se věnuje zapojení co největšího počtu žáků do aktivní výuky. V této strategii nejde primárně o redukci učiva. Dá se díky ní nastavit cíl hodiny a zároveň i aktivity, které k danému cíli povedou. (Gould, Vaught 2000)

Podle mne je důležité si správně stanovit základní cíle a metody, které umožní individualizaci výuky.

„V našich podmínkách se rozlišují zejména adaptace metod a obsahu vzdělávání, adaptace metodik (čtení, psaní, počítání) a adaptace podmínek, obsahu forem, metod a přístupů ve výchově a vzdělávání.“ (Lechta 2016, s. 149)

Dále bych vyzdvihla model MPO, jedná se o tři různé komponenty, které se snaží předcházet zbytečné redukci učiva. K té může dojít až po vyčerpání předchozích komponentů. Konkrétně mluví o M, jako o metodách, které můžeme do výuky zařadit. Dále se dostáváme ke komponentu označenému písmenem P, jako pomůcky, může se jednat o pomůcky didaktické, kompenzační, pomocné technologie a další. Až na závěr se dostáváme ke komponentu označenému písmenem O, jako obsah vzdělávání. Zde se může jednat jak o redukci učiva, tak o přidávání nebo modifikaci. Pokud nenacházíme řešení v oblasti metod, které přizpůsobíme, ani v pomůckách, které využijeme, přichází teprve na řadu redukce nebo přizpůsobení obsahu vzdělávání. (Pokrivčáková 2009)

Je potřeba si uvědomit, že při inkluzivním procesu žáků s odlišným mateřským jazykem se občas potýkáme s odlišnými problémy než při inkluzi žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Na tyto problémy se zaměřují a reagují podpůrná opatření, která se postupně zavádí na školách. Využívá se výuka češtiny jako druhého jazyka, je možné využít také práce asistenta

pedagoga a dále použít vyrovnávací plán. Já osobně vidím jako přínosné pokud je možné využít kombinaci těchto opatření.

### **Výuka češtiny jako druhého jazyka**

Zásadní je výuka češtiny jako druhého jazyka. Zde je potřeba si uvědomit, že výuka nemůže probíhat tak, jako u českých žáků. Je dobré představit si sám sebe, jak se učíme nový jazyk. Při plánování výuky je třeba na to stále myslet. Jde tedy o přístup výuky cizího jazyka pro žáky s OMJ. Také si musíme uvědomit, jaký je záměr výuky. Zda nám půjde výlučně o komunikační rovinu, nebo také o rovinu gramatickou. Podle toho sestavujeme plán podpory. (Radostný 2011)

### **Plány pedagogické podpory**

Prvním je tak zvaný plán pedagogické podpory (PLPP). Tento plán je pro všechny žáky, kteří získají podpůrná opatření prvního stupně. Tento podpůrný plán zajišťuje škola. Formuluje v něm pomůcky, metody výuky a způsob hodnocení. Nemůže se v něm nijak redukovat obsah vzdělávání.

Druhým plánem je plán jazykové podpory (PJP). Jedná se o řešení přechodného období, kdy žák nezná český jazyk, avšak pro získání možnosti přípravy IVP (individuální vzdělávací plán) je potřebné vyjádření pedagogicko – psychologické poradny. Vzhledem k dlouhým objednacím lhůtám se na vyjádření může čekat například až 3 měsíce. Právě v tomto období můžeme využít plán jazykové podpory, kde připravujeme výuku češtiny jako druhého jazyka a můžeme žáka na tuto výuku uvolnit z jiných vyučovacích hodin.

Třetím plánem podpory je už zmiňovaný Individuální vzdělávací plán. V tomto plánu už stanovujeme priority v obsahu vzdělávání, je tedy možné redukovat obsah na úkor jazykové přípravy. Žákovi je v tuto chvíli uznán druhý nebo třetí stupeň podpůrných opatření, o kterých rozhoduje pedagogicko-psychologická poradna. (Titěrová et al. 2024)

**Asistent pedagoga** je dalším podpůrným opatřením.

Asistent pedagoga pomáhá naplňovat vzdělávání žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Je tak součástí týmu, který umožňuje inkluzivní vzdělávání. Napomáhá k úspěšnému plnění procesu vzdělávání, ale také k socializaci ve třídě. (Němec 2014)

**Organizace**, které se zabývají podporou žáka s odlišným mateřským jazykem.

**META**

Je to organizace s dlouholetou tradicí, byla založena v roce 2006. Zabývá se tématem vícejazyčných dětí a žáky s odlišným mateřským jazykem. Přípravuje kurzy českého jazyka, provozuje sociální služby, nabízí materiály a metodickou podporu pro školy. Pro rodiny nabízí poradenství ohledně vzdělávání, například výběr škol, zápisy apod. (Dostupné z: <https://meta-ops.eu>)

**NPI** – Národní pedagogický institut České republiky poskytuje materiály a webináře pro školská zařízení. Do tříd například vytvářel komunikační kartičky, pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Jeho hlavní zaměření je však školení pedagogů, a to pak i v oblasti práce s těmito žáky.

(Dostupné z: <https://www.npi.cz>)

**SIMI** – Sdružení pro integraci a migraci

Sdružení pro integraci a migraci se zabývá podporou a integrací migrantů do nového prostředí. Jeho cílem je poskytovat pomoc a podporu migrantům při jejich přizpůsobování se nové kultuře, jazyku a společnosti. Sdružení poskytuje informace o právech a povinnostech migrantů, pomáhá jim s hledáním zaměstnání, ubytováním či vzděláním. Organizace poskytuje školám pestrou škálu pomůcek, interkulturní pracovníky, materiály do výuky, školení pedagogů, ale také třeba možnost překladu webových stránek, či materiálů pro rodiče. (Dostupné z: <https://www.migrace.com/>)

INBÁZE je organizace, která funguje od roku 2006. Zabývá se volnočasovou aktivitou pro děti a tvoří komunitní centra, kde se konají nejrůznější akce a kurzy. Pracují s celými rodinami a pomáhají je sdružovat. Vytváří prostor a čas, kde je místo pro společné sdílení. Dále byly pod její záštitou vytvořeny metodiky, které se věnují problematice žáků s odlišným mateřským jazykem jak pro mateřskou školu, tak pro základní školy.

(Dostupné z: <https://inbaze.cz>)

Multikulturní centrum Praha – je spolek založený v roce 1999. Věnuje se kulturním a vzdělávacím aktivitám pro školy a veřejnost. Vede také interkulturní tréninky pro sociální pracovníky. Nabízí pedagogům nejen semináře na téma, jak pracovat s žáky s odlišným mateřským jazykem, ale také jak s nimi hovořit o válce, či jiných nelehkých tématech, která se jich bohužel týkají.

(Dostupné z: <https://mkc.cz/>)

SOZE – Sdružení občanů zabývajících se emigranty.

Jde o organizaci, která působí v Brně a věnuje se zejména doučování žáků s odlišným mateřským jazykem. Zprostředkovává také právní poradenství a sociální poradenství. Nabízí i služby azylového domu.

(Dostupné z: <http://www.soze.cz/>)

Most pro o.p.s. je organizace, která působí v Pardubicích. Věnuje se sociálně aktivizačním službám. Dále nabízí tlumočení a doprovody. Věnuje se terénní práci, kde informuje o podpoře v oblastech školství, zdravotnictví, práce a sociálních věcí a také třeba o kurzech češtiny. Nabízí případně i možnost schůzky v poradenském centru.

(Dostupné z: <https://mostpro.cz/>)

## 3 Dramatická výchova

### 3.1 Pojmosloví

Dramatická výchova je pedagogická metoda, které využívá principy dramatického umění ke vzdělávacím účelům. Dramatická výchova tedy zdaleka není jen divadlo hrané dětmi. Jde o komplexní přístup, na kterém se podílí několik oborů, které se spojují. Prvním oborem je pedagogika, která se propojuje s dramatickým uměním a psychologíí. Tyto tři oblasti jsou zdrojem pro dramatickou výchovu. Základním principem dramatické výchovy je jednání. Jde o komunikaci mezi postavami a zároveň o vnitřní dialog, který může vést postava sama se sebou. Jednání vzniká na základě akce, na kterou následuje reakce. Je k němu potřeba vysoká míra aktivity. Dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor, založený na zkušenostním učení osobním prožitkem, který přesahuje reálné dění. (Kot'átková 1998)

Jednání tak umožňuje vyzkoušet si situace, které by mohly v budoucnu nastat. Žák si díky vstupu do role a jednání zkusí vykomunikovat konflikty, dojít ke koncensu, zároveň si vyzkouší dívat se na situace z jiného úhlu pohledu. Může si zkusit novou sociální roli. Dalším důležitým momentem je tedy vstup do role. Zároveň se s tím pojí také výstup z této role, aby se žák na své jednání mohl s odstupem podívat a eventuelně ho zhodnotit. Hra v roli je základním mechanismem v procesu učení v dramatické výchově. (Machková 2018)

Je samozřejmě také důležité si uvědomit, že vstup do role je potřeba postupně trénovat a vedou k němu průpravné hry a cvičení. Do jaké míry ovládáme metody a techniky dramatické výchovy je definováno následujícím způsobem. Prvním stupněm je simulace. Jedná se o hraní role, kde je žák sám za sebe a učitel například pomocí bočního vedení nastavuje situace a prostředí, na které má žák reagovat. Dalším stupněm je alterace. V alteraci už žák vstupuje do role, kde zastává jiné postavení, jde o jinou sociální roli než ta, kterou v běžném životě zastává. Toto je velice často používaná forma v práci se žáky. Ještě vyšším stupněm je charakterizace, kde už skutečně tvoříme rysy dané postavy, její osobnost, vnitřní život. K této fázi se na prvním stupni většinou zcela nedostaneme.



Nicméně se vždy dá mezi těmito sférami přecházet, a to nejen směrem od cvičení až po charakterizaci, ale také naopak, pokud usoudíme, že psychický stav žáka daný stupeň zatím neumožňuje. (Valenta 1995)

### 3.2 Historie a osobnosti dramatické výchovy

Dramatická výchova má počátky už ve středověku, kde působila hlavně estetickým zážitkem. Dále v 15. století vznikaly školské divadelní hry, jejichž primárním cílem bylo cvičit paměť, správné mravní vystupování a řečnické dovednosti. Dalším milníkem byla práce Jana Amose Komenského, který vyučoval také pomocí jevištních tvarů. K dalšímu průlomů došlo ve 20. století, kdy se rozbíhají nové alternativní pedagogické směry. Velkou zásluhu na vzniku dramatické výchovy má hnutí tvořivé dramatiky, které vzniklo v první polovině 20. století ve Spojených státech amerických.

V České republice se začala dramatická výchova probouzet v 60. letech díky lidovým školám umění. Studium dramatické výchovy však stále nebylo v České republice dostupné. První ucelené vzdělávání pedagogů přišlo až na konci 70. let, kdy vznikl dvouletý dálkový kurz dramatické výchovy při školícím středisku v Solenicích. V této době také vyšel Receptář dramatické výchovy od Miloslava Dismana. Dále byla zařazena dramatická výchova do programů vychovatelství na středních pedagogických školách a do oboru mateřské školy. Po roce 1989 se díky novým zdrojům informací ze zahraničí proměňuje charakter dramatické výchovy. Upouští se od kladení důrazu na představení jevištních tvarů. Místo toho se více zaměřuje na proces přípravy, při kterém dochází k osobnostnímu rozvoji jedince. Dramatická výchova se postupně dostává do vzdělávacích oborů pro učitele 1. stupně základních škol. Na DAMU se začal tento obor vyučovat v roce 1990. (Machková 2018)

V České republice se tak stále jedná o obor, který je poměrně nový a stále se rozvíjí. Velkým přínosem pro dramatickou výchovu v České republice byla paní profesorka Eva Machková.

**Eva Machková** je autorkou více než 30 publikací, odborných článků a dalších zdrojů pro dramatickou výchovu. Od počátku své kariéry se Eva Machková věnovala inovacím a zdokonalování metod v dramatické výchově. Dále ve svých publikacích šířila povědomí o dramatické výchově směrem k veřejnosti a pedagogickým pracovníkům. (Tvořivá dramatika 2013)

Už v sedmdesátých letech začala dlouholetou tradici, která přetrvává až dodnes. Jedná se o moderní dětské přehlídky, kde se mohou projevit mladí recitátoři i dětské divadelní soubory. Věnovala se programům a kurzům dramatické výchovy pro pedagogy. Zasadila se o zařazení dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu na středních pedagogických školách. Věnovala se také výuce na pražské divadelní fakultě Akademii múzických umění.

Snažila se prosadit a zkvalitnit výuku dramatické výchovy v rámci běžných předmětů na základních školách. Editovala vlastní web: dramatická výchova ve škole. (Šťastná 2023)

Velkým přínosem Evy Machkové bylo využívání her, které se zaměřovaly na komunikativní dovednosti a celkově na rozvoj dnešních klíčových kompetencí.

Dalším klíčovým prvkem v pedagogickém přístupu Evy Machkové bylo propojení dramatické výchovy s dalšími uměleckými obory, jako je hudba, tanec nebo výtvarné umění. Tato interdisciplinární výuka umožnila studentům rozvíjet svou kreativitu a porozumění uměleckému vyjádření napříč různými formami. Eva Machková rovněž dbala na individuální potenciál každého studenta a podporovala jejich osobní rozvoj prostřednictvím dramatické výchovy. (Tomková, Rodová 2020)

Lze konstatovat, že Eva Machková přinesla do dramatické výchovy významné inovace a nové přístupy, které pomohly studentům rozvinout celou řadu dovedností a kompetencí. Právě smysl pro individualitu jedince a důraz na komunikativní dovednosti jsou důležitými prvky v oblasti vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.

Dokázala také nadchnout spoustu pedagogů tím, že jim ukázala, v čem spočívá dramatická výchova, a proč je dobré a důležité ji zařazovat při práci s dětmi. Její práce je dodnes studována a oceňována v oblasti pedagogiky a dramatické výchovy.

**Dorothy Heathcote** byla další z významných osobností dramatické výchovy. Ve své praxi se zaměřila i na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, mezi které dnes řadíme žáky s odlišným mateřským jazykem. Heathcote byla známá svým inovativním přístupem k výuce a důrazem na participativní metody, které umožňují všem žákům účastnit se výuky a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Stála za vytvořením nových metod a technik dramatické výchovy.

Narodila se ve Steetonu, West Yorkshire v roce 1926. Studovala na místní základní škole a po několika letech započala studium na Northern Theatre School v Bradfordu . Zde jí bylo navrženo, aby se věnovala výuce. Přestože to nebyl původně její záměr, této nové role se velice cílevědomě ujala, přestože čelila spoustě předsudkům a kritikám. Už ve 24 letech se stala lektorkou na Durhamské univerzitě. (Farmer 2014)

Dorothy Heathcote ve své praxi pracovala i s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Pracovala s lidmi s různými typy handicapů, poruchami učení nebo sociálními obtížemi. Metody a techniky dramatického výchovy využívala k podpoře komunikace, sebevyjádření a socializace těchto žáků.

Heathcote zdůrazňovala důležitost respektu k individuálním potřebám a schopnostem každého žáka. Věřila, že dramatická výchova může být efektivní formou terapie a vzdělávání pro žáky se specifickými potřebami. Její práce ovlivnila mnoho pedagogů a výzkumníků v oblasti dramatické výchovy a inkluzivního vzdělávání. (Farmer 2014)

### 3.3 Dramatická výchova v kurikulu základního vzdělávání

Dramatická výchova je nový pedagogický směr. Do škol prostupuje pozvolna. Jednou z cest, díky které se dramatická výchova do škol dostává, jsou učitelé, kteří se s ní seznámili a chtějí ji využívat ve své praxi. Dramatická výchova má své místo v rámcovém vzdělávacím programu, avšak ve školním vzdělávacím programu už být nemusí.

V rámcovém vzdělávacím programu nalezneme dramatickou výchovu ve vzdělávací oblasti umění a kultura, kde je vedena jako doplňující vzdělávací obor. Ve školním vzdělávacím programu pak může být ve formě samostatného předmětu, projektu, anebo například formou kurzu. Zaujalo mne zejména mezipředmětové využití ve výuce.

Dle očekávaných výstupů se na prvním stupni nejprve zaměřujeme na správné držení těla, díky kterému správně dýcháme a dochází tak k přirozené a zdravé tvorbě hlasu. Dále se žák učí rozlišovat mezi hrou a realitou. Dodržuje pravidla hry. Učí se vstupovat do role, zároveň z ní také ale vystupovat. Reflektuje svůj vstup do role a zároveň dává zpětnou vazbu spolužákům. Spolupracuje s ostatními ve skupině, pracuje na jevištní tvorbě. Reflektuje a hodnotí dramatické dílo. (Rámcový vzdělávací program 2023)

Učitel může využívat dramatickou výchovu v běžné výuce, přestože není přímo v jeho škole ve školním vzdělávacím programu zařazena. Kromě metod a technik, které vyučující využije při osvojování nebo opakování látky, se dá využívat při třídnických hodinách. Je výhodné ji využívat při osvojování klíčových kompetencí, či jako prevenci obtíží v třídním kolektivu, nebo při jejich řešení. (Vater et al. 2015)

## 4 Metody a techniky dramatické výchovy

V této kapitole se budu věnovat vymezení pojmu metoda, technika a cvičení. Následně klasifikaci a třídění. Dále se budu podrobně věnovat vybraným metodám a technikám. Teď tedy k vymezení pojmů.

### Metoda

Jak uvádí Valenta (2008), metoda je způsob, jak záměrně působit na žáky, aby si dokázali osvojit dovednosti, nebo dané učivo. Zároveň je to také způsob činnosti, při které dochází u žáků k edukaci určitého obsahu. Jedná se o způsob činnosti, při které dochází k edukačnímu procesu. Slovo metoda vzniklo spojením latinských slov meta a hodos, tedy v překladu „cesta k...“. Což velice dobře vystihuje její význam.

Metody dramatické výchovy obecně dokážou do výuky přinést principy, které se jinde příliš neobjevují. Skrze metody dramatické výchovy se žák sám o sobě stává nástrojem poznávání. Jde o učení přímou zkušeností. Žák si může na chvíli vyzkoušet být tak zvaně v kůži někoho jiného. Na základě vlastního jednání si může osvojit nové dovednosti. Vše se navíc děje ve světě fikce, kde může být kýmkoliv, nebo čímkoliv. Zároveň se ze situace dá vždy vystoupit a žák se na ní může podívat zvenku a hodnotit celé jednání. (Machková 2022)

### Technika

Technika vede už ke konkrétní činnosti a je tak konkretizací metody. Stále jde však o záměrné působení na žáka, aby si dokázal osvojit učivo, nebo získal dovednost. Jde opět o cestu, která vede k edukačnímu cíli. Toto řazení se nepoužívá pouze u dramatické výchovy, ale i v dalších pedagogických oblastech. Technika je tedy dané a konkretizované použití konkrétní metody.

Často se stává že pojem metoda a technika splývá. Například metoda pantomimy, či technika pantomimy. U tohoto příkladu se opět dá rozdělit na metodu pantomimy a následně na konkrétní techniku například pantomima částečná. (Valenta 2008)

## **Cvičení**

Pojem cvičení má velice blízko k technice. Má za cíl především rozvíjet dovednosti a schopnosti. Cvičení je zpravidla krátkodobá, přesně daná činnost, která v dramatické výchově slouží především k průpravě. Odtud termín průpravné hry a cvičení, které mají za cíl připravit žáka, aby mohl následně plně využívat metod a technik. Například se jedná o práci s dechem a správným držením těla, od které se odvíjí tvorba zdravého hlasu. Cvičení mívají jasná pravidla, nebývají příliš spjata s prožíváním silnějších emocí, jsou většinou snadno opakovatelná. (Machková 2007)

### **4.1 Třídění metod a technik dramatické výchovy**

V dramatické výchově neexistuje pouze jedna struktura, podle které by se daly metody a techniky dramatické výchovy jednotně klasifikovat. Existuje několik hledisek, dle kterých se metody a techniky dramatické výchovy dají třídit. Z hlediska obsahu je třídí do větších skupin Gavin Bolton takto - cvičení, dramatické hraní, divadlo. Dále upřesňuje skupinu cvičení a dělí ji do dalších podskupin - přímá zkušenost, praktikum dramatických dovedností, dramatická cvičení a jiná umění.

Konkrétněji metody a techniky upravuje do skupin Miroslav Disman ve svém díle, kde je rozčlenil takto – pozornost a uvolnění, vnímání, paměť a představy, fantazie, řeč, city, vůle, jednání. (Tvořivá dramatika 2013)

Podobně rozděluje metody a techniky Budínská (2020), která se navíc zaměřila na smyslové vnímání a její členění vypadá takto - pozornost, paměť, představivost. Do této oblasti řadí hry zrakové, sluchové, pohybové, slovesné, hmatové a čichové. Další oddíly jsou - rytmus, jevištní řeč – do té patří dech, hlas, artikulace, intonace. Následuje kategorie fantazie a tvořivost. Do tvořivosti řadí část výtvarnou a slovesnou. Poslední část nazývá hry a etudy. Do této části řadí soustředění, situace a vztahy, obrazotvornost, hry s předměty a zvukové etudy.

Stejně jako u Gavina Boltona a Miroslava Dismana se řídí převážně psychologickým tříděním Eva Machková, která ve své publikaci člení metody a techniky dramatické výchovy takto - charakterizace a hra v roli, objevování sebe a okolního světa, improvizace s dějem, tvořivost, plynulost řeči a slovní komunikace, pohyb a pantomima, kontakt, mimojazyková komunikace, skupinové cítění. (Machková 2007)

Řazení takové, aby sloužilo především pro divadelní činnost vytvořila Viola Spolin. Jedná se o řazení, které poměrně logicky strukturuje podle náročnosti. Začíná tak rozehrívací hrou, následně jsou uvedeny hry pohybové a rytmické, tedy chůze v prostoru. Dále pokračuje prací s imaginárním předmětem, či prostorem, kterou nazývá transformační hrou. Následují smyslová cvičení a hra, kterou nazývá „část celku“. V této hře jde o spolupráci hráčů, kteří svými těly vytváří velké objekty. Po této hře uvádí zrcadla, kdy jeden z dvojice vede a druhý opakuje jeho pohyby, tedy tak zvané „zrcadlení“. Následují komunikační schopnosti a dovednosti, hra v roli a náročnější hry a cvičení například rozdělení pozornosti, kdy hráč musí zároveň číst i poslouchat dalšího hráče. (Tvořivá dramatika 2013)

Dále uvedu českého autora, který se zabýval tříděním metod a technik dramatické výchovy tak, aby se dali využít v souvislosti s jakýmkoliv obsahem. Josef Valenta třídí metody a techniky do celků. První je metoda úplné hry, do dalšího celku řadí pantomimicko – pohybové a verbálně – zvukové, v posledním celku jsou pak graficko – písemné a materiálově – věcné. Plná rollová hra je základní metodou v dramatické výchově. Metody pantomimicko – pohybové a verbálně – zvukové jsou vlastně součástí rollové hry, ale dají se využívat i odděleně. Poslední celek, který zahrnuje metody graficko – písemné a materiálově – věcné se využívá zejména jako doplňující. (Valenta 2008)

Toto řazení je u nás nejčastější. Pro tuto práci jsem ho zvolila jako východisko.



#### 4.1.1 Vybrané metody a techniky pro práci s OMJ

##### **Plná rolová hra**

Tato metoda využívá prvky ostatních metod a technik. Zapojuje jak řeč, tak i pohybově pantomimickou stránku, dále psaní, kreslení i práci s předměty. Plná rolová hra se vytváří na základě nějaké vystavěné, nebo historické situace. Základem této metody je jednání. Jednání je vlastně reakce na podněty a kontext celé situace, zároveň je to také reakce na další aktéry této situace a na jejich jednání, které se může během rolové hry proměňovat. Důležitou dovedností je dokázat do role vstoupit, zároveň je potřeba také z ní umět vystoupit a moci se podívat na celé jednání s odstupem, a dokázat ho reflektovat. (Machková 2022)

##### **Pantomimicko – pohybové**

Tato skupina se velice dobře vztahuje k tématu žák s odlišným mateřským jazykem, protože při těchto technikách se jedná převážně o neverbální komunikaci, díky které se odbourává problém jazykové bariéry.

Dle Valenty (2008) je to skupina, která má základ především v pohybu. Od žáků je zde vyžadován pohyb, namísto řečových dovedností. Tento pohyb vede k řeči těla, která je neverbálním komunikačním kanálem. Zároveň má v tomto celku i výrazný význam zastavení. Jde o to, aby žák dokázal zastavit, nehýbat se.

V tu chvíli se dostáváme už ke konkrétním technikám.

- Živé obrazy – jsou založeny právě na zastavení neboli „nepohybu“. Název je vlastně překladem z anglického jazyka, vystihuje však přesnou podstatu. Hráč nebo hráči pozicí svých těl dokumentují určitý jev, osobnost, či situaci. Pokud se účastní více hráčů, mohou být polohy jejich těl ve vzájemném kontaktu či vztahu, nebo každý představuje komponent, který do daného zadání patří.

- Částečná pantomima – u tohoto typu pantomimy se zapojuje pouze určitá část těla. Například se mohou využít pouze ruce ke gestice, nebo jen obličej, který bude vyjadřovat určité emoce. V tomto případě neklade pantomima tak velký nárok na účastníka, který pantomimu provozuje. Zároveň pomocí částečné pantomimy i pro diváky zaměřujeme pozornost na určitou tělesnou oblast.
- Dotyková pantomima – je pantomima při které dochází k fyzickému kontaktu mezi účastníky. Slouží tak například k přenosu různých signálů, nebo ke komunikaci mezi hráči. Zároveň se dá využít i u her, které mají za cíl odbourat prvotní nervozitu. Říká se jim „ledolamky“. Může to být například situace, kdy se skupina chytí náhodně za ruce a snaží se rozmotat.
- Mechanická pantomima – se využívá, pokud chceme detailně rozfázovat či sledovat nějaký konkrétní pohyb. Může jít o určité stroje, či roboty. Pokud potřebujeme skupinu synchronizovat, tak také můžeme využít mechanickou pantomimu.
- Narativní pantomima – vychází z určité situace. Hráči poslouchají většinou hlasové vedení učitele, nebo někoho z hráčů, kdo se zhostí role vypravěče. Pantomima tak probíhá improvizací na slyšenou situaci.  
(Valenta 2008)
- Boční vedení – tento pojem upřesňuje výše uvedené hlasové vedení učitele. Učitel vede svým hlasem skupinu, stojí v ně skupiny a pozoruje jí. Popisuje buď určitou situaci, nebo prostředí ve kterém se skupina pohybuje. Hráči ho pak vnímají jako takový „vnitřní hlas“, který jim odkrývá prostředí či událost, se kterou se musí vypořádat. (Machková 2007)
- Ozvučená pantomima – využívá zvuku jako doplňkového projevu, nebo naopak tento zvuk vede pantomimu. Učitel může využívat zvuk jako kanál, kterým dává instrukce.

Nebo účastník může u pantomimy vydávat zvuky, které doplní jeho postavu, případně situaci, kterou modeluje.

- Pantomimický dabing – je nejčastěji prováděn dvěma účastníky. Jeden této pantomimě dává své tělo a ten druhý propůjčuje hlas. Oba musí však být v souladu.
- Pantomimický překlad – slouží k převádění slova do pantomimy. Nemusí se však jednat pouze o slova, ale také může jít o určitý jev, nebo pocit.
- Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí – je pantomima, kde účastníci pomocí svých těl nebo gest vymezují prostor a útvary v něm. Zároveň mohou pohybově znázorňovat věci, nebo činnosti, které se s touto věcí běžně dělají.
- Plná pantomima – využívá už do jisté míry charakterizace s danou postavou, která bude pomocí pantomimy ztvárněna. Je tedy už poměrně dost náročná a vyžaduje pečlivou přípravu.

### **Učitel v roli**

Je metoda, která umožňuje učiteli, který je jinak spíše v roli organizátora, vstoupit aktivně do děje. To může být využito, aby vytvořil další situaci, na kterou budou žáci muset reagovat. Může dění zevnitř ovlivňovat. Tímto způsobem může také vyzvednout žáky, kteří v kolektivu příliš nevynikají, může jim nabídnout příležitost, jak se projevit. Tato metoda klade na učitele poměrně velké nároky, zároveň mu však může velice dobře v lekcích pomoci. (Saxton 2001)

**Práce s rekvizitou** – je vhodná na rozvíjení fantazie. Rekvizita může sloužit sama o sobě jako předmět, který do hry vstupuje. Dále může představovat jinou věc, která se nám do hry více hodí. K tomu se váže i práce se zástupnými předměty. Kde se „cokoliv může stát čímkoliv – je to jakási *role* pro věc“. (Valenta 2008, s. 214)

### **Brainstorming**

Není specificky dramatická metoda, avšak dá se velice dobře využít v lekcích dramatické výchovy. Jde o techniku, která zpracovává nápady k danému tématu, podněcuje diskuzi. Je dané obecné téma, nebo problém a k němu má každý možnost se vyjádřit. Jde vlastně o jakýsi sběr nápadů, se kterými se potom dá pracovat. (Štáva, nedatováno)

### **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa je graficko – písemná metoda, která opět není vyhrazena pouze pro dramatickou výchovu.

(Müller 2013)

### **Alej myšlenek**

Tato metoda se hodí například i jako metoda reflektivní. Spočívá ve vyslovení myšlenek, pocitů, postojů, emocí. Naproti sobě se postaví žáci do dvou řad, vytvoří tak uličku, odtud vychází i její název. Touto alejí postupně prochází učitel, nebo žák v roli. Když prochází, tak každý v řadě vyslovuje dané pocity či myšlenky, které se pro něj v situaci či tématu objevili. (Valenta 2008)

## 5 Využití dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem

V této kapitole se budu věnovat významu, který má dramatická výchova nejen pro výuku cizího jazyka, ale také pro inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem.

Metody a techniky dramatické výchovy mohou pomoci žákům s odlišným mateřským jazykem tím, že poskytují prostředky k výuce jazyka skrze interaktivní a emocionální komunikační kanály.

Tuto teorii potvrzuje Conejeros, Fernández (2005) tím, že porozumění by mělo být rozvíjeno prostřednictvím pohybu těla, který je nedílnou součástí komunikace. Tvrdí, že děti se učí dekódovat jazyk prostřednictvím stimulace pravé hemisféry mozku. Nicméně centrum řeči se nachází v levé hemisféře. Dítě před tím, než začne mluvit, nepoužívá levou hemisféru, ale dekóduje jazyk prostřednictvím pohybů těla.

Machková 2022 píše, že dramatická výchova nabízí žákům možnosti procvičení a zdokonalení svých komunikačních dovedností v cizím jazyce. Děje se tak prostřednictvím her, improvizací, dramatizací. Jinými slovy se žáci učí vyjadřovat své myšlenky a emoce skrz tělo a pohyb, což jim pomáhá dorozumívat se i v cizím jazyce.

Dalším důležitým aspektem je fakt, že dramatické metody a techniky jsou založeny na aktivní účasti žáků a zapojení do různých situací. Tímto způsobem se žáci s odlišným mateřským jazykem mohou lépe zapojit do výuky, získat zpětnou vazbu a zlepšit své jazykové dovednosti.

Nezanedbatelným faktem je vytváření prostoru pro kreativitu a seberealizaci. Dramatická výchova poskytuje žákům příležitost k tvůrčímu vyjádření, kde mohou propojit svou myšlenkovou činnost s emocemi a tvořivostí. To může být obzvláště užitečné pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří se mohou cítit více uvolnění a sebejistí při vyjadřování prostřednictvím dramatické formy a mohou se tak lépe začlenit do kolektivu i do procesu výuky.

Dramatická výchova může žákům pomoci porozumět a respektovat odlišné kultury a zvyklosti prostřednictvím her a situací, které je konfrontují s různými perspektivami a pohledy. To může napomoci žákům s odlišným mateřským jazykem k lepší sociální adaptaci a porozumění novému prostředí. (Maley,Duff 2005)

Celkově lze tedy konstatovat, že metody a techniky dramatické výchovy mohou být efektivním prostředkem pro podporu žáků s odlišným mateřským jazykem nejen v jejich jazykovém rozvoji, ale zejména pak v oblastech osobnostního rozvoje a sociální adaptace.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **6 Úvod praktické části**

Praktická část se skládá z kvantitativního výzkumného šetření pomocí strukturovaného dotazníku, které má za cíl zjistit nejčastější obtíže při inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem a četnost využití dramatické výchovy při práci s těmito žáky. Následně proběhl polostrukturovaný rozhovor s učiteli, kteří dramatickou výchovu ve své praxi využívají. Výsledky rozhovoru byly inspirací pro vytvoření a realizaci projektu, který reaguje na nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem. Zároveň proběhl rozhovor se žáky s odlišným mateřským jazykem před realizací projektu a také po něm. Tento polostrukturovaný rozhovor sloužil k vyhodnocení projektu. Měl za cíl vyhodnotit přínos projektu pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

### **6.1 Cíle výzkumu**

Pojmenovat nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu.

Definovat míru využití metod a technik dramatické výchovy při odstraňování výše uvedených obtíží.

### **6.2 Výzkumné otázky**

- 1) Jaké jsou nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu a k jakým důsledkům tyto obtíže vedou?
- 2) Využívají se metody a techniky dramatické výchovy při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem?
- 3) Jaký má přínos pro žáky s odlišným mateřským jazykem využití metod a technik dramatické výchovy při ve výuce?



### **6.3 Hypotézy**

H1) Předpokládám, že nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vyučovacím procesu jsou v tomto pořadí: jazyková bariéra, neznalost prostředí, kulturní rozdíly.

H2) Domnívám se, že metody a techniky dramatické výchovy využívá při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem alespoň 40 procent pedagogů.

H3) Předpokládám, že metody a techniky dramatické výchovy přispívají ke zmírnění obtíží spojených s inkluzivním procesem žáků s odlišným mateřským jazykem.

## **7 Metodologie**

K výzkumu jsem využila kvantitativní i kvalitativní způsob šetření. U kvantitativního způsobu šetření se jedná o strukturovaný dotazník.

Dotazník obsahuje 9 položek z toho 3 uzavřené, 3 polouzavřené a 3 otevřené. Na dotazník odpovídalo 42 respondentů.

Jako cílovou skupinu pro dotazníkové výzkumné šetření jsem zvolila učitele na prvním stupni základních škol. Cílem výzkumu bylo pojmenovat nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu. Zároveň také definovat míru využití metod a technik v dramatické výchově při odstraňování výše uvedených obtíží.

Ke zjištění přínosu využití metod a technik dramatické výchovy jsem využila kvalitativní způsob šetření. Po rozhovorech s učiteli, kteří dramatickou výchovu využívají ve své praxi jsem navrhla projekt, který je realizován ve dvou třídách. Realizaci předcházely rozhovory s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Po realizaci následoval další rozhovor, kde bylo zjišťováno, zda metody a techniky dramatické výchovy využití v projektu, měly pro žáky s odlišným mateřským jazykem přínos a jaký tento přínos byl.

### **7.1 Metody sběru dat**

Pro sběr dat jsem využila strukturovaný dotazník a polostrukturovaný rozhovor s učiteli na prvním stupni, kteří mají ve třídě žáka s odlišným mateřským jazykem a zároveň využívají dramatickou výchovu. Další rozhovory jsou pak vedeny s žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří se účastnili realizace diplomového projektu.

#### **7.1.1 Dotazník**

Metoda sběru dat pomocí dotazníků je jednou z nejčastěji používaných technik ve vědeckém výzkumu a průzkumech veřejného mínění, jak uvádí Vojtíšek (2012). Dotazníky jsou formuláře, které mají danou strukturu a obsahují otázky, na které respondenti odpovídají. Tento způsob sběru dat poskytuje výzkumníkům možnost získat informace od širokého spektra lidí v krátkém časovém úseku.

Otázky by měly být strukturované a přesné, aby bylo možné jednoznačně interpretovat odpovědi. Dále je nutné dbát na neutralitu otázek, aby nedošlo k ovlivňování odpovědí.

Při sběru dat pomocí dotazníků je důležité dodržovat princip anonymity respondentů, což zaručuje větší otevřenost a upřímnost při odpovědích. Kromě toho je nutné zajistit, aby dotazníky byly rozdistribuovány rovnoměrně a aby byly dostatečně reprezentativní. (Chráska 2016)

Po sběru dat je nutné provést analýzu. Na základě výsledků analýzy je možné vyvozovat závěry a navrhnout doporučení pro další kroky.

Metoda sběru dat pomocí dotazníků je užitečným nástrojem pro získání kvantitativních informací od respondentů a umožňuje výzkumníkům studovat různé aspekty lidského chování a postoje. (Švaříček, Šed'ová 2014)

### **7.1.2 Rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor je druh sběru dat, který kombinuje prvky strukturovaného a neformálního rozhovoru. Je to způsob, jak efektivně získat informace od respondentů a zároveň umožnit flexibilitu a interakci během rozhovoru.

Klíčovými prvky polostrukturovaného rozhovoru jsou předem stanovená témata a otázky, které má tazatel pokrýt během rozhovoru. Tyto otázky mohou být formulovány ve formě otevřených otázek, aby respondentům umožnily svobodně vyjádřit své názory a zkušenosti. Moderátor má také možnost reagovat na odpovědi respondentů a zkoumat určité téma hlouběji. Díky polostrukturovanému rozhovoru má moderátor možnost sledovat určitá témata a vyhnout se ztrátě směru rozhovoru. Zároveň však není vázán přísnými otázkami nebo pořadím, což umožňuje navodit neformální atmosféru, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2014).

Polostrukturovaný rozhovor je vhodný pro situace, kdy jsou potřebné konkrétní informace, ale zároveň je důležitá interakce a spontánnost. Tento typ rozhovoru může poskytnout hlubší vhled do myšlenek a pocitů respondentů, než by bylo možné při použití striktně strukturovaných otázek. (Kvalitativní rozhovor, 2016)

Celkově lze říct, že polostrukturovaný rozhovor je užitečný nástroj pro získávání informací a porozumění respondentům, zatímco umožňuje flexibilitu a interakci. Tazatel je schopen hlouběji zkoumat témata a reagovat na odpovědi, což může vést k bohatšímu a komplexnějšímu porozumění daného tématu či problému.

## **7.2 Cílová skupina**

Jedná se o výzkumný vzorek, v této práci však využívám pojmu cílová skupina.

Cílovou skupinu výzkumu definuje Hendl (2005) jako skupinu jedinců, na které jsou zaměřeny výzkumné aktivity a která je objektem studia v rámci konkrétního výzkumného projektu. Tato skupina je vybrána na základě určitých charakteristik, které jsou relevantní pro danou oblast výzkumu. Je to například věk, pohlaví, socioekonomický status, zdravotní stav apod. Cílová skupina může být velmi široká nebo naopak velmi specifická, v závislosti na cílech a metodách výzkumného projektu.

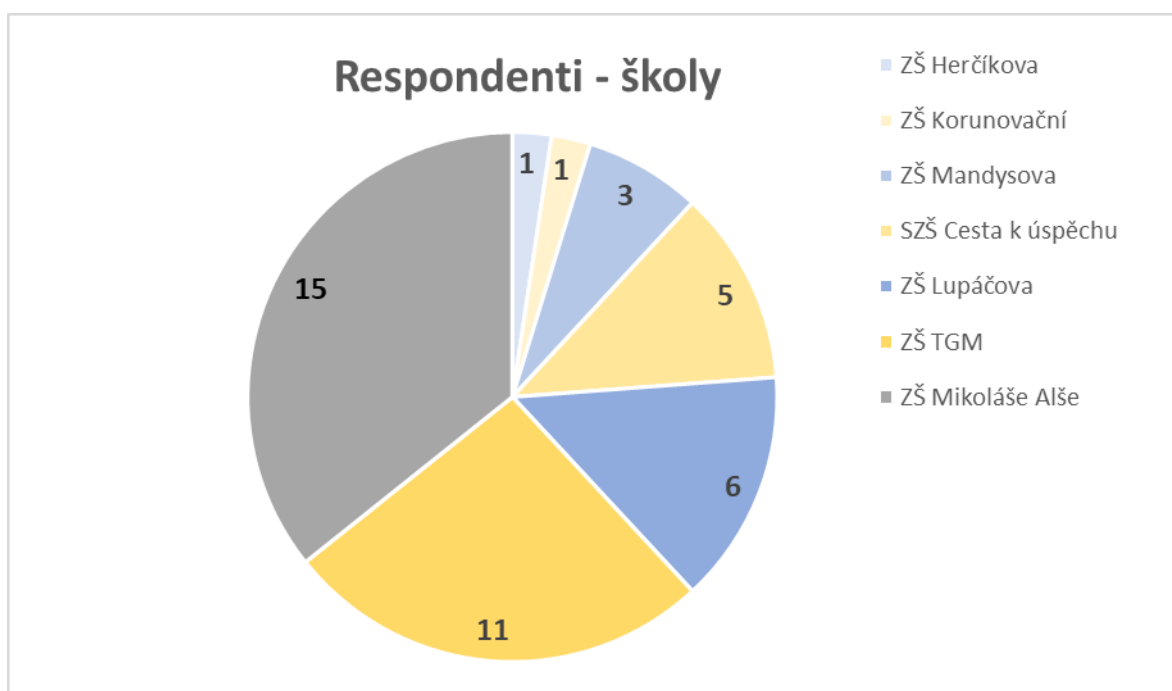
V této diplomové práci se jedná při dotazníkovém šetření o skupinu učitelů na prvním stupni, kteří mají ve své třídě žáka s odlišným mateřským jazykem.

Cílová skupina pro doplňující rozhovor před projektem jsou učitelé na prvním stupni, kteří mají ve třídě žáky s odlišným mateřským jazykem a zároveň využívají metody a techniky dramatické výchovy. Poslední cílová skupina jsou právě žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří se účastní realizace diplomového projektu.

### 7.3 Analýza výzkumu

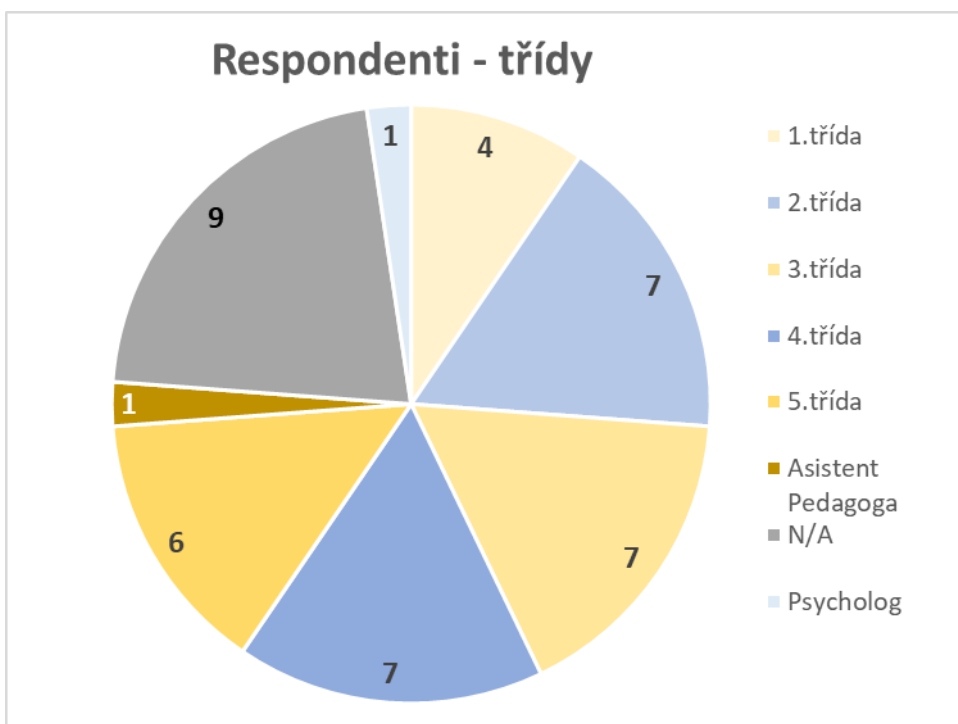
Dotazníkového šetření se účastnilo 42 respondentů, kterými jsou pedagogičtí pracovníci, kteří se setkávají ve své praxi s žáky s odlišným mateřským jazykem.

**Otázka číslo jedna:** Na jaké škole působíte a v jakém ročníku?



*Zdroj: vlastní, graf 1*

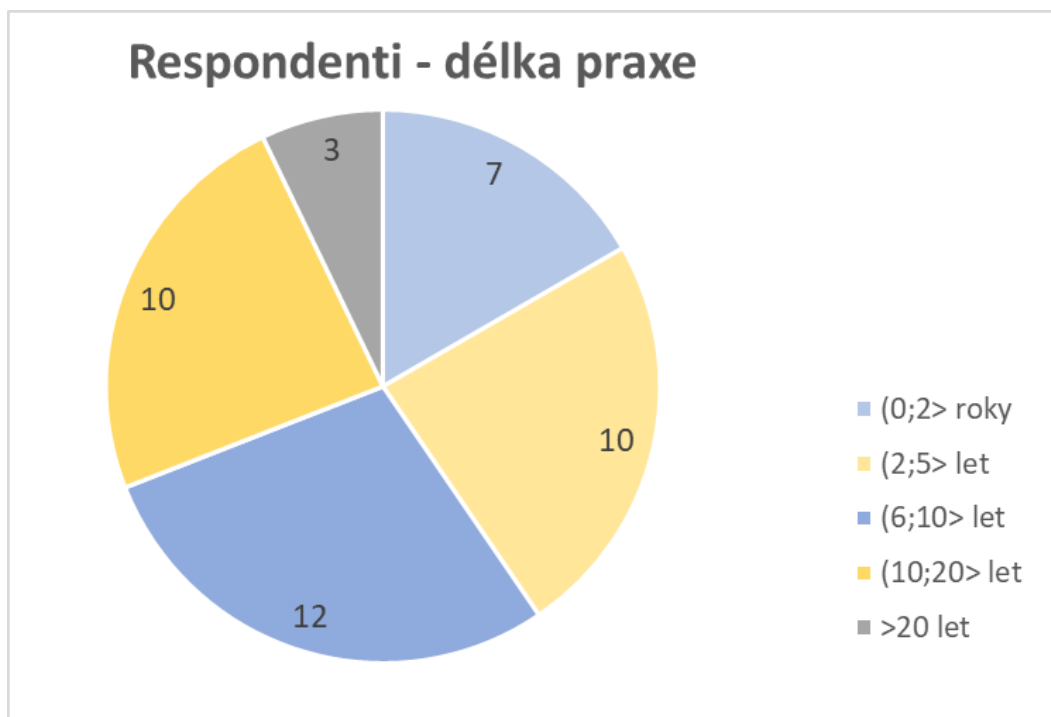
Tuto otázku jsem rozdělila do dvou grafů pro větší přehlednost. První graf ukazuje, na jakých školách respondenti působí.



*Zdroj: vlastní, graf 2*

Druhý graf znázorňuje, v jakých třídách respondenti působí. Zkratka N/A označuje ty respondenty, kteří neuvedli, v jakém ročníku působí. To si vysvětluji dotazováním se na dvě dílčí otázky v jednom poli. Příště bych tuto otázku rozdělila rovnou do dvou samostatných otázek.

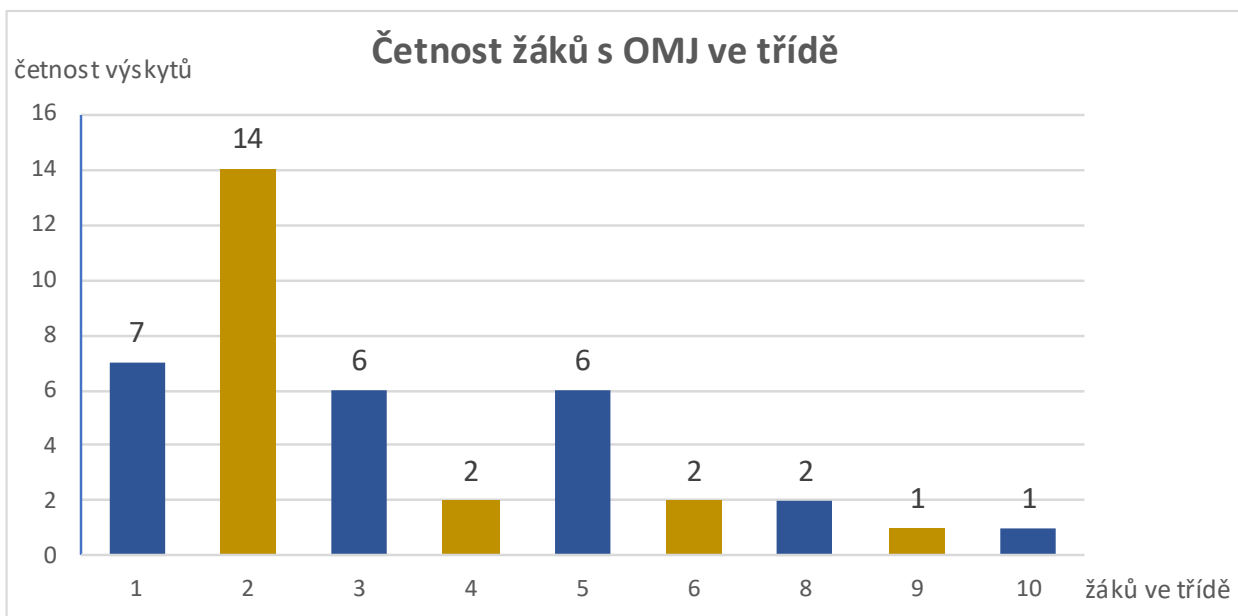
**Otázka číslo dva:** Jaká je délka vaší pedagogické praxe?



*Zdroj: vlastní, graf 3*

Tento graf vypovídá o tom, jak velkou mají respondenti praxi ve školství.

**Otázka číslo tři:** Máte ve třídě žáka s odlišným mateřským jazykem?

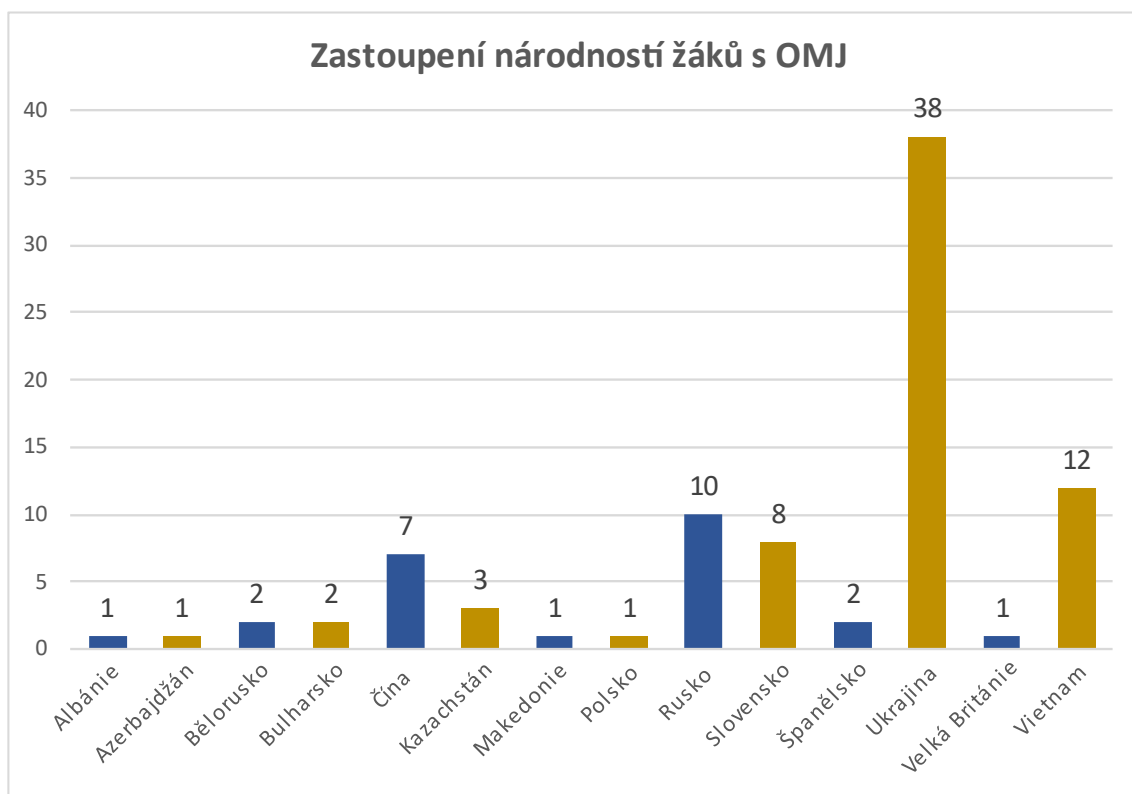


*Zdroj: vlastní, graf 4*

Z grafu vyplývá, že v ve výzkumném vzorku byla nejčastěji zastoupena četnost dvou žáků s odlišným mateřským jazykem, a to počtem čtrnáct. Dále byla v pořadí četnost jednoho takového žáka na třídu, a to počtem sedm. Počtem šest byla zastoupena četnost tří a pěti žáků na třídu. Dvakrát se ve výzkumném vzorku objevilo zastoupení čtyř, šesti a osmi žáků s odlišným mateřským jazykem na třídu. Devět a deset takových žáků se pak objevilo pouze jednou.



#### Otázka číslo čtyři: Z jaké země žák pochází?



Zdroj: vlastní, graf 5

Z tohoto grafu lze vyčíst, že nejčastěji je ve výzkumném vzorku zastoupení ukrajinských žáků a to počtem 38. Tento údaj potvrzuje i celorepublikový průzkum statistického úřadu. Dalším v pořadí je zastoupení vietnamských žáků, v tomto výzkumném vzorku konkrétně počtem 12. Těsně za ním je Rusko, s počtem deset žáků a Slovensko s počtem osm žáků ve třídách na prvním stupni. Další výraznější zastoupení má Čína, a to s počtem 7 žáků. Následuje Kazachstán se 3 žáky. Poté Španělsko, Bulharsko a Bělorusko s 2 žáky. V dotazníku se také objevili žáci z Albánie, Ázerbájdžánu, Makedonie, Polska a Velké Británie.

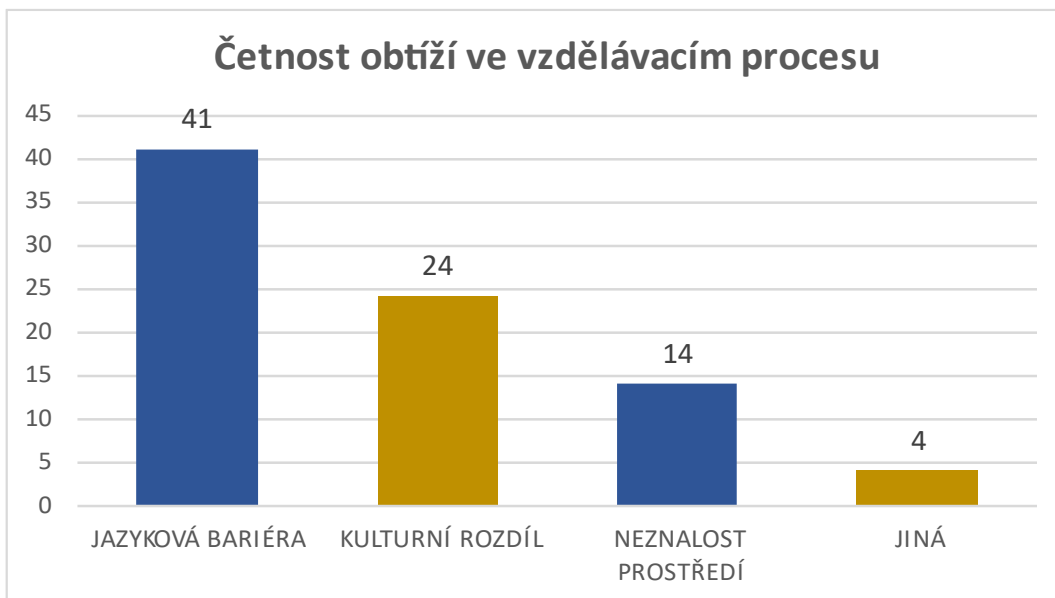
**Otázka číslo pět:** V jakých oblastech vnímáte největší obtíže s inkluzí ve vzdělávacím procesu?

NEZNALOST PROSTŘEDÍ

JAZYKOVÁ BARIÉRA

KULTURNÍ ROZDÍL

JINÉ (prosím uveďte konkrétní příklady)



*Zdroj: vlastní, graf 6*

Z tohoto grafu vyplývá, že čtyřicet jedna respondentů, se setkává s problémem jazykové bariéry při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Dvacet čtyři respondentů uvedlo, že vnímají jako problém i kulturní rozdíl mezi těmito žáky. Čtrnáct respondentů se přiklání k obtížím, které se pojí s neznalostí prostředí. Bohužel u varianty „JINÁ“ nejsou k dispozici žádná další data.

Tyto výsledky hypotézu H1 nepotvrzují, protože je zde viditelné rozdílné pořadí obtíží oproti hypotéze. Tedy konkrétně kulturní rozdíl vyšel jako závažnější než neznalost prostředí.

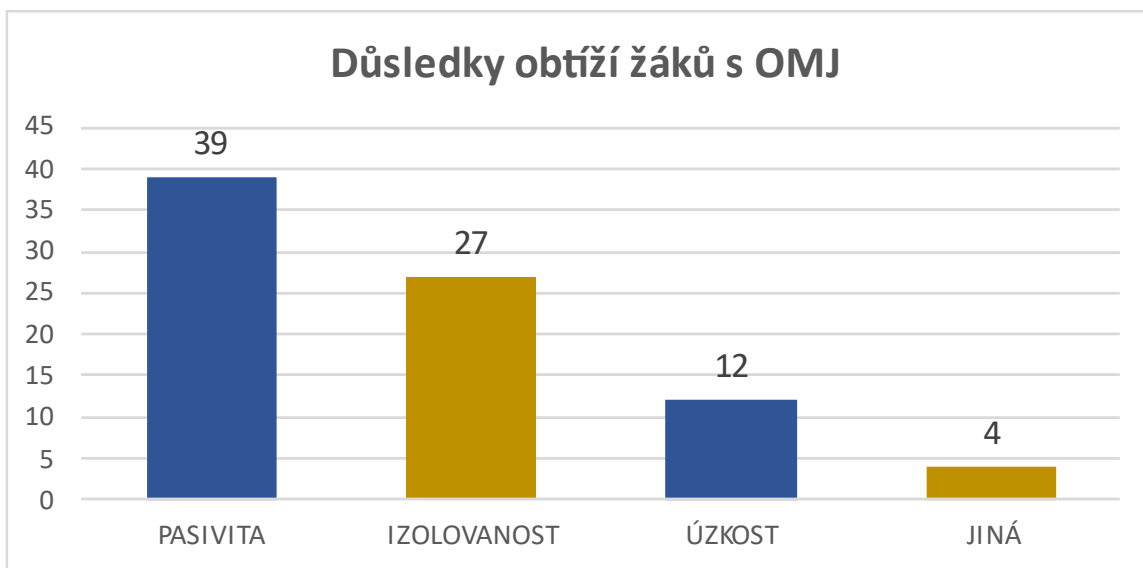
**Otázka číslo šest:** K jakým důsledkům tyto obtíže podle vás vedou?

PASIVITA

IZOLOVANOST

ÚZKOST

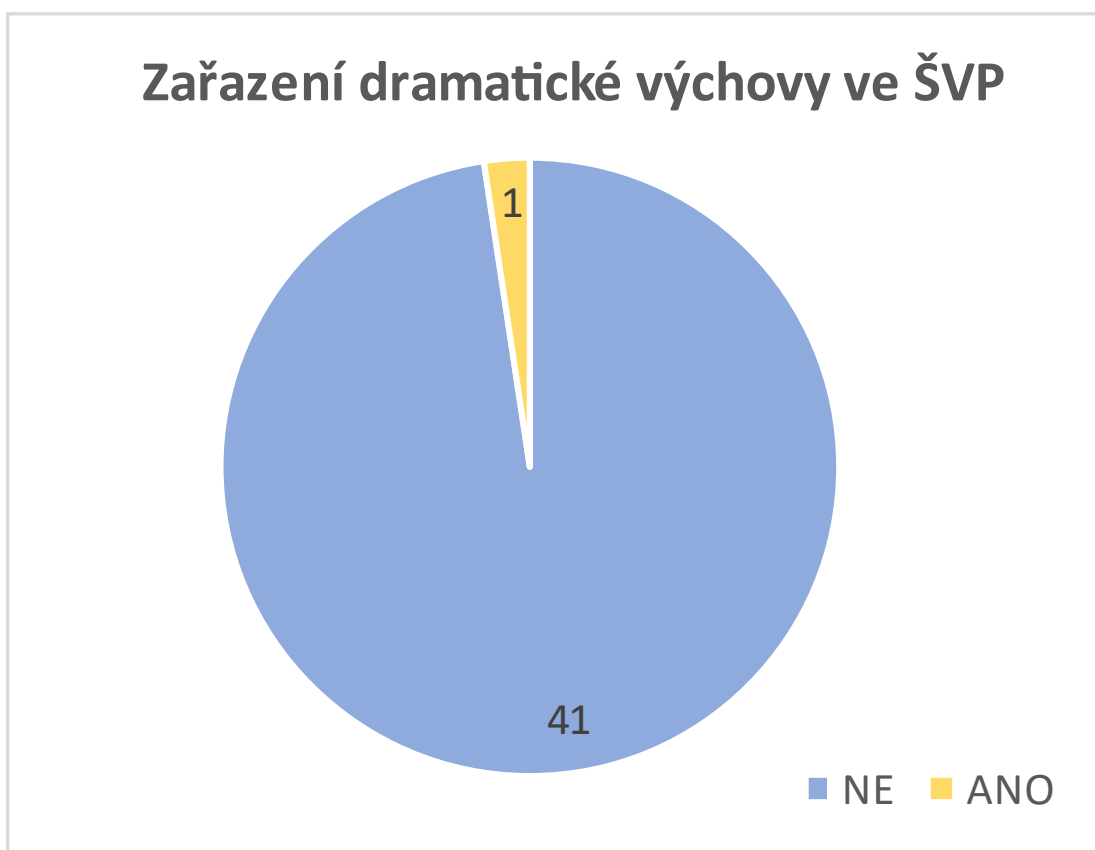
JINÁ (prosím uveďte konkrétní příklady)



*Zdroj: vlastní, graf 7*

Z odpovědí lze vyčíst, že třicet devět respondentů vidí, jako závažný důsledek pasivitu žáků s odlišným mateřským jazykem. Dvacet sedm respondentů vidí jako častý důsledek výše uvedených obtíží izolovanost a dvanáct potom úzkost u žáků s odlišným mateřským jazykem.

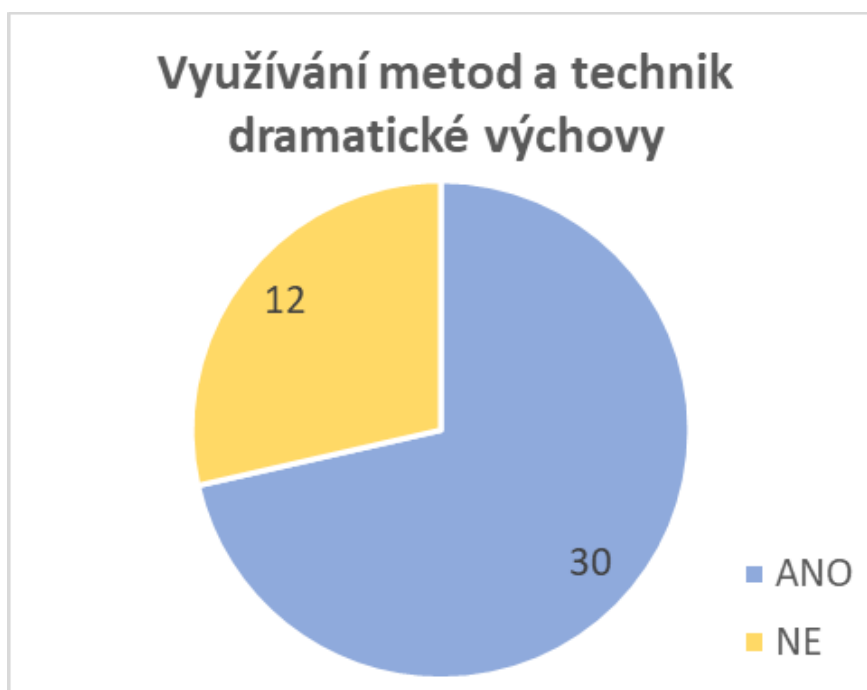
**Otázka číslo sedm:** Je dramatická výchova zařazena ve školním vzdělávacím programu vaší školy?



*Zdroj: vlastní, graf 8*

Zde je naprosto jasně vidět, že většina učitelů, v tomto případě 41 dramatickou výchovu nemá zařazenou ve školním vzdělávacím programu.

**Otázka číslo osm:** Využíváte metody a techniky dramatické výchovy?



*Zdroj: vlastní, graf 9*

Z tohoto grafu lze usoudit, že třicet učitelů ve své praxi využívá dramatickou výchovu.

Zároveň doplním pár příspěvků, kde respondenti uváděli, jak dramatickou výchovu využívají:

„Využívám Například pantomimu, nebo v matematice dramatizace“

„Dramatizace v českém jazyce“

„Využívám při práci s texty dramatizaci, při hodnocení ve výtvarné výchově různé reflektivní metody“

„Využíváme kruh jako prostředí, ve kterém sdílíme naše odpovědi, nebo jako formu uspořádání pro sdělování důležitých informací před samostatnou nebo skupinovou prací. Dále využíváme práci s Dixit kartičkami při vyjadřování postoje k nějaké situaci nebo při evokaci na začátku důležitého tématu. Metody DV využíváme také při práci s texty v literatuře, dále práci na odborníky na dané téma, výzkumné skupiny, formu diskuse, různé druhy pantomimy – M, ČJ, VL.

„Hra, pantomima, brainstorming, improvizace“

„Dramatizace rozhodovací situace, (jak by ses zachoval, kdyby...“

„Využívám dramatických technik a aktivit v rámci rozvojových a primárně preventivních aktivit pro třídní kolektivy, kde jsou i žáci s OMJ.“

**Otázka číslo devět:** Proč metody a techniky dramatické výchovy využíváte? Proč je nevyžíváte?

**Vyžívám protože:**

Děti lépe situaci pochopí – vcítí se druhých – lépe hledají řešení – naučí se nové jazykové prostředky

Myslím si, že je to velice dobrý způsob výuky obecně, a protože podporuje učení prožitkem, je pak přístupnější i pro žáky s odlišným mateřským jazykem. dále využívá i neverbální komunikace, která může žákovi pomoci, pokud úplně nerozumí.

Žáci se učí texty, vystupují před ostatními, lepší komunikace, trénování paměti. Bohužel není čas a předmět, kdy to učit, je to velice časově náročné.

Žáci jsou při nich tvořiví, lépe chápou dané téma

Zábava a zároveň společný zážitek a prožitek. Často využíváme modelové situace při řešení konfliktů nebo hledání společného kompromisu.

Využívám je proto, že si myslím, že je forma prožitku pro žáky důležitá. Pro žáky OMJ, kteří mají občas problém s porozuměním textu (některých českých výrazů), je podle mě jednodušší si zažít nějakou situaci přímo, a tím si z hodiny odnášejí více. Zároveň se domnívám, že spousta technik DV by mělo být zařazeno i proto, že je to pro žáky příjemnější a přirozenější nežli běžný výklad v lavicích od učitele.

Využívám je, protože mi přijdou zábavné a osvěžující pro výuku, je to něco úplně jiného, s čím se děti moc nesetkávají. Nevyžívám je často, protože mám pocit, že v ní nejsem dostatečně vzdělaná.

Využití dramatických technik a aktivit pomáhá překonat odlišnosti/bariéry mezi žáky s mateřským jazykem (čeština) a žáky s OMJ. Nabízí různé způsoby vyjádření a porozumění v oblasti vrstevnických vztahů, kulturních odlišností, různé osobní i národní zkušenosti a identity. Nabízí mnohdy rychlejší a univerzálnější porozumění kulturnímu kontextu, odlišné osobní zkušenosti žáků. (překračuje jazykovou bariéru – slovní zásoba, jiný význam slov, obava před nepochopením), umožňuje zapojit spontaneitu.

Uspadňuje komunikace, lepší začlenění do kolektivu, pochopení kultury

Protože to funguje. Děti mají rády pestrost a já taky.

Protože jsou všestranně přínosné. Dokážou dobře utvářet kolektiv, rozvíjet zároveň osobnost každého zvlášť a také k lepšímu porozumění učiva

Protože jsou pro žáky oporou. pokud si nejsou tématem úplně jistí, dokážou to lépe pochopit

Lepší a hlubší porozumění textu, možná adaptace podle jejich zkušeností, nehledě na jazyk.

Pro doplnění, pro dokreslení daného tématu, pro prožití dané role

Pro děti představují výuku pomocí zkušenosti, která má trvalejší charakter

Jsou aktivizační, děti se zbavují ostychu, učí se spolupracovat, je třeba dát pozor na introvertní žáky

Díky zařazení metod DV si děti učivo více osvojí, lépe si ho pamatují díky prožitku a vstupování do různých rolí – nahlížení na situaci z více stran, pohledů, pak dokáží lépe situaci řešit i v životě. Mají větší tvořivost, fantazii, nebojí se vystupovat před ostatními, obhájit si svůj názor. Mám i zkušenost s tím, že děti, které mají nějaké znevýhodnění – SPU – vynikají v DV, zažívají úspěch, protože díky metodám a technikám DV "neřeší" svůj "handicap".

### **Nevyužívám protože:**

---

neznám je, nejsem školená

---

neměla jsem možnost se s nimi zatím seznámit

---

Nemám dostatečné kompetence v DV

---

Neznám je

---

Nejsem proškolená, necítím se při nich jistě

---

Nedostatek času, neznám metodiku, možná náročnost na přípravu

---

znám jich jen málo a není dostatek času

---

na časté využití je málo času plus – prožitek dětí, výrazně větší vnímání daného tématu pro dítě

---

Protože jsem neprošla dostatečným proškolením, abych je mohla využívat

---

Metody dramatické výchovy nevyužívám, protože s nimi nemám větší zkušenosti a osobnostně mi nejsou úplně blízké.

---

mám nedostatek zkušeností – nemám na to patřičné vzdělání

---

Neznám podrobněji metody a techniky dramatické výchovy

---

**Zdroj: vlastní, Surivo.com**

Z dvanácti respondentů, kteří se vyjádřili k otázce, proč dramatickou výchovu nepoužívají deset z nich uvádí, že nejsou proškoleni, nebo je neznají.

Zároveň lze říct, že metody a techniky jsou využívány na prvním stupni v oblasti nastavení dobrého třídního klimatu, nebo pro hlubší porozumění problematice. Zároveň jsou využívány k aktivizaci žáků. Respondenti uvádí, že se dají dobře využít k nastavení respektu odlišností a vyzdvižení silných stránek u žáků, kteří mají nějaké znevýhodnění. To dokládají následující odpovědi:

*„Díky zařazení metod DV si děti učivo více osvojí, lépe si ho pamatují díky prožitku a vstupování do různých rolí – nahlížení na situaci z více stran, pohledů, pak dokáží lépe situaci řešit i v životě. Mají větší tvořivost, fantazii, nebojí se vystupovat před ostatními, obhájit si svůj názor. Mám i zkušenost s tím, že děti, které mají nějaké znevýhodnění – SPU – vynikají v DV, zažívají úspěch, protože díky metodám a technikám DV "neřeší" svůj "handicap".“*

*„Využití dramatických technik a aktivit pomáhá překonat odlišnosti/bariéry mezi žáky s mateřským jazykem (čeština) a žáky s OMJ. Nabízí různé způsoby vyjádření a porozumění v oblasti vrstevnických vztahů, kulturních odlišností, různé osobní i národní zkušenosti a identity. Nabízí mnohdy rychlejší a univerzálnější porozumění kulturnímu kontextu, odlišné osobní zkušenosti žáků...“*

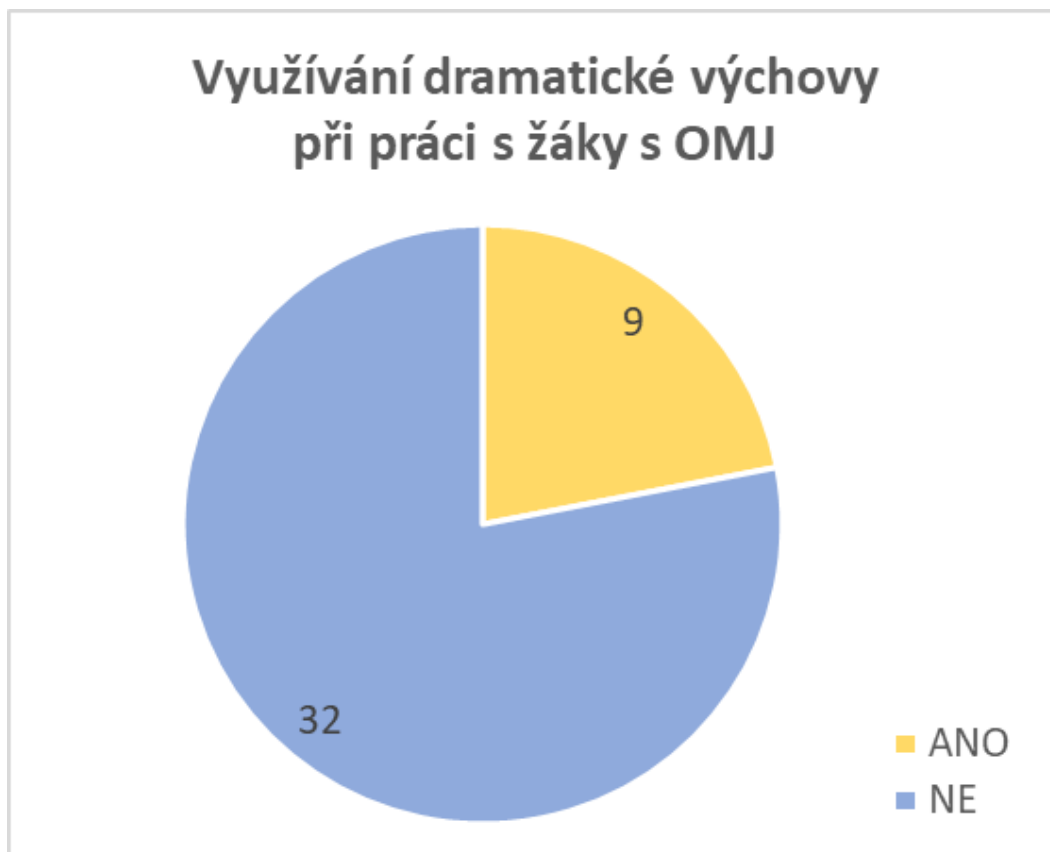
Objevuje se také názor, že mohou napomoci aktivizaci žáků:

*„Jsou aktivizační, děti se zbavují ostychu, učí se spolupracovat, je třeba dát pozor na introvertní žáky“*

*„Využívám je, protože mi přijdou zábavné a osvěžující pro výuku, je to něco úplně jiného, s čím se děti moc neseťkávají...“*



**Otázka číslo deset:** Využíváte tyto metody a techniky k překonávání obtíží při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem? (pokud napíšete "ANO", uveďte prosím konkrétní příklady)



*Zdroj: vlastní, graf 10*

Z tohoto grafu vyplývá, že pouze devět pedagogů využívá metody a techniky dramatické výchovy při překonávání obtíží při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem. Jeden respondent se k této otázce nevyjádřil.

Hypotéza 2 se tedy nepotvrdila, protože metody a techniky dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem využívá pouze 22 procent z vyučujících, kteří se k otázce vyjádřili..

Přikládám konkrétní odpovědi od respondentů, kteří dramatickou výchovu využívají při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

Ano využívám je k aktivitám na tvoření kolektivu a také jako pomůcku při neporozumění instrukcím

Ano, usnadňuje komunikaci

Ano, příležitostně hlavně v první fázi adaptace znázorňuji/gestikuluji slovní zásobu.

Ano. Právě prožívání na "vlastní kůži" je pro žáky s OMJ podle mě přijatelnější. Některé výrazy v ČJ jim stále dělají potíže. Tudíž, pokud si žák nějakou situaci prožije, odchází z hodiny s pocitem prožitku, a to mu dá do dalšího vzdělávání mnohem více. Například mají žáci občas problém s vyjádření a popsání některých emocí/ pocitů. Při využití obrázků, kartiček Dixit má i žák s OMJ prostor vyjádřit svůj postoj nebo emoci, aniž by musel používat slova. Využití dramatických technik a aktivit pomáhá překonat odlišnosti/bariéry mezi žáky s mateřským jazykem (čeština) a žáky s OMJ. Nabízí různé způsoby vyjádření a porozumění v oblasti vrstevnických vztahů, kulturních odlišností, různé osobní i národní zkušenosti a identity. Nabízí mnohdy rychlejší a univerzálnější porozumění kulturnímu kontextu, odlišné osobní zkušenosti žáků. (překračuje jazykovou bariéru – slovní zásoba. jiný význam slov, obava před neporozuměním), umožňuje zapojit spontaneitu.

Ano právě například pantomimu – žák se neumí projít slovně, protože nemá tak velkou českou slovní zásobu, tak ho nechám se projevit neverbálně.

Ano, pantomima, hra, hraní rolí

Ano, hlavně pantomimu, zejména při vysvětlování významu slov

Zdroj: vlastní, [Surivo.com](http://Surivo.com)

Ze slovních komentářů lze říct, že využívání metod a technik dramatické výchovy může pozitivně ovlivnit inkluzi těchto žáků do vzdělávacího procesu. Mohou usnadňovat komunikaci, což potvrzují následující výroky:

*„Ano právě například pantomimu – žák se neumí projít slovně, protože nemá tak velkou českou slovní zásobu, tak ho nechám se projevit neverbálně.“*

*„Ano, hlavně pantomimu, zejména při vysvětlování významu slov“*

*„Ano, usnadňuje komunikaci“*

*„... také jako pomůcku při neporozumění instrukcím“*

*„překračuje jazykovou bariéru – slovní zásoba. jiný význam slov, obava před neporozuměním“*

Dále umožní lepší pochopení daného tématu či situace pomocí prožitku:

*„Ano. Právě prožívání na "vlastní kůži" je pro žáky s OMJ podle mě přijatelnější. Některé výrazy v ČJ jim stále dělají potíže. Tudíž, pokud si žák nějakou situaci prožije, odchází z hodiny s pocitem prožitku, a to mu dá do dalšího vzdělávání mnohem více. Například mají žáci občas problém s vyjádření a popsání některých emocí/ pocitů. Při využití obrázků, kartiček Dixit má i žák s OMJ prostor vyjádřit svůj postoj nebo emoci, aniž by musel používat slova.“*

*„Využití dramatických technik a aktivit pomáhá překonat odlišnosti/bariéry mezi žáky s mateřským jazykem (čeština) a žáky s OMJ. Nabízí různé způsoby vyjádření a porozumění v oblasti vrstevnických vztahů, kulturních odlišností, různé osobní i národní zkušenosti a identity. Nabízí mnohdy rychlejší a univerzálnější porozumění kulturnímu kontextu, odlišné osobní zkušenosti žáků...“*

### **Shrnutí výsledků dotazníkového šetření:**

Z dotazníkového šetření vyplývá že na školách je nejvyšší zastoupení Ukrajinských, a Vietnamských žáků, což odpovídá výsledkům českého statistického úřadu z roku 2022. Dále jsou to žáci z Ruska a Slovenska, zde se pořadí oproti celostátnímu průzkumu prohodilo.

Jako nejčastější obtíže vidí pedagogičtí pracovníci jazykovou bariéru, kulturní rozdíly a neznalost prostředí, a to přesně v tomto pořadí, které určuje závažnost obtíží. Tedy nejnáročnější je překonávání jazykové bariéry, potom kulturní rozdíl a na závěr neznalost prostředí. Respondenti se vyjádřili, že nejzávažnějším důsledkem těchto obtíží může být pasivita žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále pak izolovanost a na závěr úzkost. Z dotazníku také vyplývá, že pouze jeden z respondentů má na svém působišti zařazenou dramatickou výchovu do školního vzdělávacího programu. Oproti tomu je překvapivým faktem že z 42 respondentů pouze 12 z nich dramatickou výchovu ve své praxi nevyužívá. Míra využití se však liší.

Zároveň lze říct, že metody a techniky jsou využívány na prvním stupni, zejména v oblasti nastavení dobrého třídního klima, nebo k hlubšímu porozumění problematiky. Zároveň jsou využívány k aktivizaci žáků. Respondenti uvádí, že se dají využít k nastavení respektu odlišností a vyzdvihnutí silných stránek u žáků, kteří mají nějaké znevýhodnění. Dále umožní lepší pochopení daného tématu či situace pomocí prožitku. Při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem mohou usnadňovat komunikaci, nebo lépe porozumět tématu právě díky osobnímu prožitku. Je proto překvapivé, že naopak při překonávání obtíží při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem využívá dramatickou výchovu pouze 9 respondentů.

### **Ověření hypotéz:**

H1) Předpokládám, že nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vyučovacím procesu jsou v tomto pořadí: jazyková bariéra, neznalost prostředí, kulturní rozdíly.

Hypotéza 1. se nepotvrdila, protože výsledek vyšel v jiném pořadí, a to konkrétně takto: jazyková bariéra, kulturní rozdíl, neznalost prostředí

H2) Domnívám se, že metody a techniky dramatické výchovy využívá při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem alespoň 40 procent pedagogů.

Hypotéza 2 se nepotvrdila, protože metody a techniky dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem využívá pouze 22 procent vyučujících.

## 8 Rozhovory s učiteli dramatické výchovy

Pro rozhovor s učiteli z prvního stupně, kteří dramatickou výchovu ve své praxi využívají, jsem vybrala těchto osm otázek:

- 1) Kdy jste se poprvé dostala do kontaktu s dramatickou výchovou?
- 2) Co vás na dramatické výchově zaujalo?
- 3) V čem vidíte její přínos?
- 4) Máte ve třídě žáky s odlišným mateřským jazykem?
- 5) Na jaké obtíže musíte reagovat při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem?
- 6) Jaké metody a techniky dramatické výchovy využíváte ve své praxi?
- 7) V čem vidíte výhody využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce?
- 8) Pomáhají vám tyto metody a techniky při řešení obtíží při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem?

### 8.1.1 Rozhovor A

První rozhovor byl realizován s paní učitelkou čtvrtého ročníku, která využívá dramatickou výchovu ve svých hodinách. Dramatická výchova ji zaujala už v dětství, kdy byla svědkem jevištního představení. Zároveň také hodiny dramatické výchovy, kde probíhaly průpravné hry a cvičení. Sama se k dramatické výchově dostala až na vysoké škole, kde si ji vybrala jako specializaci v rámci studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Dramatická výchova ji zaujala především při vedených lekcích, kde se sama procesu účastnila. Dokázala pomocí metod a technik proniknout do hloubky složitějších témat a velice důležité pro ni bylo, že odcházela s intenzivním zážitkem. Důvod proč dramatickou výchovu zařadila do své výuky je tedy prožitek, díky kterému se žáci mohou posunout dál nejen v osobnostním rozvoji, ale také proniknout hlouběji do probírané látky a témat.

Paní učitelka má ve třídě sedm dětí s odlišným mateřským jazykem. Konkrétně pak dva Vietnamce, dva Slováky, dvě Ukrajinky a jednoho chlapce z Číny. Sama říká, že největší

obtíže vidí v jazykové bariéře, ale ne přímo v mluvené řeči, ale zejména v psaných textech. Tvrdí, že pro tyto žáky je velice obtížné uchopit text tak, aby mu dobře porozuměli a dokázali s textem i dále pracovat, hodnotit ho, nalézat v něm různá témata. To je právě moment, kdy hojně využívá metod a technik dramatické výchovy. Zejména pak živé obrazy nebo boční vedení. Díky tomu u žáků dokáže vzbudit pochopení či emoce, které daný text může předat.  
(zdroj: vlastní Rozhovor s učitelem DV)

### **8.1.2 Rozhovor B**

Druhý rozhovor byl realizován s paní učitelkou, která je v učitelské praxi více než 10 let a nyní vede první třídu. S dramatickou výchovou se setkala až na vysoké škole. První setkání s dramatickou výchovou proběhlo skrze lekci strukturovaného dramatu, které jí zaujalo natolik, že se rozhodla dramatickou výchovu vystudovat na DAMU. Do výuky zařazuje dramatickou výchovu velice často. Tvrdí, že její využití vždy otevírá dveře něčemu novému. Přestože danou metodu nebo lekci učila už několikrát, vždy jí v praxi překvapí, co nového se skupinou zažije a kam je dramatická výchova dokáže dovést. Konkrétní využití v praxi zmiňuje zejména ve hře v roli. Například nyní v první třídě dává žákům role písmenek nebo číslic. Vytváří jim situace, ve kterých žáci musí jednat. Také zmiňuje, že jako učitel vstupuje velice často do různých rolí. Paní učitelka má ve třídě tři žáky s odlišným mateřským jazykem. Největší obtíže ve své praxi vidí v tom, že tito žáci se cítí jiní než ostatní děti, což je do jisté míry způsobeno jazykovou bariérou. Zde vidí právě prostor pro metody a techniky dramatické výchovy. Pokud žák nerozumí slovíčku, nechá ho říct i ostatními žáky, pak si jdou slova zahrát. Vytvořili takto živý slovníček, pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Velké využití také vidí v pantomimě. Největší výhodou vidí v tom, že v tu chvíli mizí rozdíly mezi žáky s odlišným mateřským jazykem a ostatními žáky, protože se jedná o neverbální, pohybovou činnost. V tu chvíli u žáků s odlišným mateřským jazykem vidí, jak mizí obavy z toho, že něco řeknou špatně, nebo nebudou vědět, jak to říct.

(zdroj: vlastní Rozhovor s učitelem DV)

### **8.1.3 Shrnutí rozhovorů**

Z těchto rozhovorů vyplývá, že dramatická výchova může být velice výhodným nástrojem nejen pro pochopení ve výuce v různých předmětech, ale také vhodný nástroj pro upevnění kolektivu, případně začleněním žáků s odlišným mateřským jazykem. Obě paní učitelky se shodly na tom, že metody a techniky mohou napomoci žákům s odlišným mateřským jazykem při výuce. Zejména pak v oblasti jazykové bariéry může být například pantomima, nebo technika živých obrazů nápomocná.

Tyto rozhovory pro mě byly inspirací k vytvoření projektu, který využívá metody a techniky dramatické výchovy jako nástroj pro odstranění častých obtíží při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.

## 9 Projekt

V následující kapitole se budu věnovat kvalitativnímu výzkumnému šetření pomocí projektu, který je reflektován prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s žáky s odlišným mateřským jazykem před realizací a po ní. Zjišťuji tím, jaký může mít přínos využití metod a technik dramatické výchovy při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem ve výuce. Projekt reaguje na nejčastější obtíže, které vyšli z dotazníkového šetření. Před realizací projektu se uskutečnil rozhovor přímo s žáky s odlišným mateřským jazykem, se kterými bude projekt realizován. Závěrem bude reflexe projektu a zároveň rozhovor s žáky s odlišným mateřským jazykem po realizaci projektu.

### 9.1 Úvod k projektu

Motivací pro vytvoření následujícího projektu byla má praxe ve třídě, kde jsem se setkala s žáky, kteří mají odlišný mateřský jazyk. Český jazyk pro ně byl dokonce úplně nový, a tak se při aktivitách velice drželi zpátky, nebo se nezapojili vůbec. Zaměřila jsem se tedy na konkrétní problémy při výuce, které se nejčastěji objevili ve výzkumném šetření a s pomocí odborné literatury jsem připravila projekt, který by mohl pomoci tyto obtížné situace ve výuce řešit. K vytvoření projektu mě kromě odborné literatury inspirovaly rozhovory s učiteli, kteří mají ve svých třídách žáky s odlišným mateřským jazykem a dramatickou výchovu využívají.

Tento projekt jsem realizovala na základní škole, kde působím jako třídní učitel. Projekt jsem realizovala ve druhém a třetím ročníku základní školy.

Při tvorbě projektu jsem se snažila reagovat na běžný školní den tak, aby se dal využít při každodenních aktivitách během vyučování.



## Plán projektu

Projekt probíhá formou tří dramatických lekcí. V každém bloku jsem se věnovala primárně jedné vytyčené problémové situaci a jak vyplývá z dotazníkového šetření, jsou to situace, se kterými se v praxi potýká řada pedagogů.

I. Lekce – NEZNALOST PROSTŘEDÍ – tato lekce reaguje na situaci, kdy žák a jeho rodina nemá povědomí o tom, jaký je harmonogram běžného školního dne v české škole, jaké věci je potřeba si připravit, jak se ve škole chovat, nebo jak postupovat při obědě, školních akcích a podobně. V této lekci bude přiblížen pomocí zážitku a brainstormingu běžný život ve škole.

II. Lekce – JAZYKOVÁ BARIÉRA – zasahuje nejen do výuky, ale také do začlenění do kolektivu třídy. Aktivita, kde jsem velice výrazně mohla tento jev sledovat byl ranní kruh. Při aktivitě ranní kruh, kde se popisoval zážitek z víkendu většina žáků s odlišným mateřským jazykem pouze seděla v kruhu a poslouchala, a to také nebylo vždy úplně pravidlem. Spíše docházelo k tomu, že žáci nedokázali udržet pozornost, protože se vlastně nemohli do aktivity zapojit a spolužákům ne vždy rozuměli.

Je pro ně skutečně náročné, aby udrželi pozornost. Zároveň často nevědí jak, nebo se ještě stydí mluvit česky. V této aktivitě se tak na poměrně dlouhou dobu stávají jen pozorovateli, což je pro takto malé děti náročné. Navíc ranní kruh probíhá ve většině tříd minimálně jednou týdně, ne-li vícekrát. Této situaci jsou tak vystavováni velice často a pokud se právě takto utváří první kolektiv, jsou z této činnosti téměř vyřazeni.

III. Lekce – KULTURNÍ ROZDÍLY – Příkladem, kde jsem mohla vidět kulturní rozdíl byl státní svátek. Před státním svátkem si paní učitelka s žáky povídala o tom, proč se slaví a jak ho děti doma slaví. U žáka s odlišným mateřským jazykem může být časté, že tento svátek vůbec nezná, nebo ho slaví úplně jinak a není pro něho tedy téma zcela uchopitelné. Bojí se projevit, protože jeho zkušenost je třeba zcela jiná než u ostatních žáků.

## 9.2 Realizace projektu

### SCÉNÁŘ

#### I. blok

##### NEZNALOST PROSTŘEDÍ

„1 den ve škole“

Dá se aplikovat na jakýkoliv den (exkurze, divadlo...apod.)

Cíl: - žák s odlišným mateřským jazykem si vyzkouší běžné činnosti, které se odehrávají během školního dne

-žáci si vyzkouší situace, ve kterých by mohli být nápomocní, jako průvodci žáka s odlišným mateřským jazykem

Časová dotace: 45 minut

Prostor: Prostor, kde se dají vytvořit skupiny

Pomůcky: psací potřeby, flipchart/tabule, židle

#### 1) Učitel v roli žáka, který přichází první den do školy s diskusí (10 minut)

##### 1 a) Učitel v roli (5minut)

Popis činnosti: *Učitel třídy oznámí, že za chvíli vstoupí do role nového spolužáka. Určím jednoho zkušeného žáka, který vstoupí do role učitele a povede hodinu. Žák s OMJ je součástí třídy. Pomocí kostýmního znaku (v mém případě se jedná o batůžek na záda) vstoupím do role. Vejdu do třídy, pozdravím, nepoužívám však český jazyk, v mé třídě neuměl nikdo francouzsky, proto jsem využila tento jazyk. Dají se samozřejmě využívat i zcela smyšlená slova. Nejsem přezutá ani svlečená ze venkovního oblečení. Nechovám se standartně, sednu si na zem místo lavice, na slova, která mi říkají nereaguji. Mluvím na ně francouzsky, jdu si číst, nebo odcházím ze třídy a opět se vracím. Nereaguji na učitele standartně, nebo vůbec. Působím zároveň trochu vyděšeně a na kontakt ostýchavě.*

1 b) Následně vystoupím z role a ptám se dětí, co by mohlo být pro žáka z jiné země obtížné, v čem teď viděli u mě problém.

1 c) Diskuse nad jednotlivými částmi školního dne, které mohou být pro žáka z jiné země obtížné. (5minut)

*Popis činnosti:*

Ve třídě probíhá brainstorming, jaké aktivity se ve škole běžně dějí, učitel je píše na tabuli.

## 2) **Týmy expertů na školní den** (15 min)

Připravím kartičky s rozdělením dne na části (které vynikly v úvodní diskusi). Pro jistotu mám připravených 6 vytipovaných obtížných situací, které jsem získala rozhovory s žáky s OMJ.

*Popis činnosti:*

Žáky rozdělím do šesti skupin, využiji k tomu chůzi po prostoru a tvoření skupin, dle daného počtu. Po třech různých uskupeních, nechám poslední uskupení spolu a tvořím tak „týmy expertů“. (2 minuty)

V každé skupině se nejdříve rozdělí role (zapisovatel, časomíra, kdo bude prezentovat)

Každá skupina dostane na lístečku jeden napsaný segment dne, který jsme v úvodní diskusi pojmenovali.

Každá skupina napíše/nakreslí vše, co by se dané situace mohlo týkat. (8 minut)

*- následná prezentace všech skupin (5 minut)*

Touto aktivitou se uzavírá úvodní část, kde se pojmenuje a představí spoustu aktivit, které se v dané části dne objevují.

## 4) **Živé obrazy** (20 minut) – reflexe

Tato aktivita je zároveň reflexí lekce. Žák využije poznatků a nápadů, se kterými se v lekci potkal. Zároveň učitel může vidět, zda žák porozuměl činnostem, které se v průběhu lekce objevily.

*Vytvořím 6 skupin.*

Každá skupina má za úkol vytvořit živý obraz, ze kterého ostatní spolužáci hádají, o jakou část dne se jedná a které aktivity se zde objevují. Obraz se může podle potřeby rozehrát.

*To už je první forma reflexe, kde učitel může pozorovat žáky s OMJ, zda rozumí jednotlivým aktivitám a situacím a jsou schopni je ztvárnit a zařadit. Zároveň si tím žák*

*s odlišným mateřským jazykem vyzkouší a zopakuje situace se kterými se během dne může setkat.*

5) **Reflexe** – pomocí závěrečného kruhu

- a) Rozehraj situaci, ve které bys mohl pomoci žákům s OMJ a jak bys to udělal?
- b) Jaká pomoc vám přijde přínosná/užitečná? (Pro OMJ)

## **Reflexe odučené lekce ve druhém ročníku**

Při první aktivitě, kdy jsem vstoupila do role byl vidět velký rozruch ve třídě. Nejprve se žáci smáli, postupně však bylo znát, že jsou z mého nestandardního chování nesví. Začali mě více pozorovat. Při reflexi zaznělo, že to tu žák nejspíše nezná a nerozuměl nikomu. Zároveň prý bylo vidět, že o kontakt stojí. Tato diskuse trvala nakonec déle, než jsem čekala, proto bych této aktivitě příště dala více času. Překvapilo mě, jak všichni skutečně začali velice rychle reagovat na to, že nový žák může být někdy v opravdu náročné situaci.

Situací, které by mohly být obtížné, zaznělo mnoho. Nakonec jsme společně vybrali tyto:

- příchod do školy, respektive navštívení školních skříněk a následný vstup do třídy
- vybírání místa na sezení
- velká přestávka
- tělocvik (převlékání a následný odchod do tělocvičny)
- odchod na oběd
- příchod do odpolední herny

Týmy expertů byly poměrně rychlá aktivita, pravděpodobně na ni byli už žáci díky diskusi a brainstormingu připraveni. To nám však pomohlo, protože jsme se trochu zdrželi při úvodní diskusi. Následovala tvorba živých obrazů. Věděla jsem, že část žáků tuto metodu zná, protože navštěvuje dramatický kroužek. Bylo proto potřeba vytvořit skupiny tak, aby ideálně v každé skupině byl alespoň jeden žák, který má o této metodě představu. Zároveň jsem stejně s několika žáky předvedla názornou ukázkou. V této třídě živé obrazy vyšli velice dobře. Byla zde vidět značná připravenost skupiny. Na závěrečnou reflexi zbyl čas přesně, žáky jsem ale nakonec rozdělila do dvojic a měli za úkol rozehrát jednoduchý živý obraz na několik sekund. Často se opakovali situací, o kterých jsme hovořili, občas se vyskytla situace z úvodu hodiny. Žáci s odlišným mateřským jazykem dostali otázku, jaká pomoc jim přišla užitečná a ocenili by ji. Příště bych možná zadání pro dvojice upravila tak, že mohou rozehrát libovolnou situaci, ve které mají pocit, že by žákům s odlišným mateřským jazykem mohli pomoci. U většiny situací se žáci setkali s ohlasem u žáků s odlišným mateřským jazykem. Jediné, co ještě doplnili, že by bylo příjemné, kdyby se nemuseli pokaždé ptát.

## **Reflexe odučené lekce ve třetím ročníku**

Ve třetím ročníku byla situace při mém vstupu do role obdobná. Při následné diskusi však žáci nebyli tak spontánní a bylo potřeba je v názorech podporovat a diskusi trochu podpořit. Čas nám tentokrát vyšel akorát včetně brainstormingu. Nakonec jsme dali dohromady alespoň pět situací, které by pro žáky s odlišným mateřským jazykem mohli být hůře pochopitelné. Poslední situaci jsem dodala z předchozí hodiny.

- Příchod – šatny a toalety
- Přestávka
- Odchod na venkovní hřiště
- Odchod na oběd
- Použití čipu na obědě
- Výběr místa k sezení ve třídě

Naopak skupinová práce v týmech expertů byla zdařilá. Žáci měli velice podnětné poznatky k daným tématům. Například k odchodu na oběd zaznělo, zda už má žák čip, jak si ho zařídí apod. Živé obrazy byly nejprve trochu náročné, protože ve třídě byli pouze dva žáci, kteří měli s touto metodou zkušenost. Opět jsem tedy zvolila názornou ukázkou, ale některé živé obrazy jsme potom v průběhu ještě upravovali, například aby žáci stáli směrem k divákům. To nám zabralo poměrně dost času. Na reflexi tedy už nezbývala tak velká časová dotace. Nechala jsem žáky na pár vteřin rozehrát, jakou pomoc by mohli žákům s odlišným mateřským jazykem poskytnout. Tuto aktivitu prováděli individuálně. Ihned jsme to s žáky s odlišným mateřským jazykem reflektovali.

## II. blok

### JAZYKOVÁ BARIÉRA

Cíl: - Žák se aktivně podílí na činnostech a činnost také sám produkuje

- žák si vyzkouší předávat informace pomocí pantomimy

Časová dotace: 45 minut

Metody a techniky DV: pantomima a ozvučená pantomima, práce s rekvizitou

Pomůcky: předměty denní potřeby žáka, ozvučná dřívka, kartičky se zvířaty

Prostor: prostor kde je volná plocha, ideálně s kobercem

1) **Hádej s čím...** – (úvod do pantomimické činnosti) (13 min.)

1 a) Tvoření dvojic pomocí pantomimy a zvuků (3 minuty)

Popis činnosti:

Žáci vytvoří dvojice pomocí kartiček. Každý dostane jednu kartičku, na které je zvíře se symbolem zvuku, nebo panáčka v pohybu. Jeden z dvojice pantomimicky předvádí a druhý vydává zvuk zvířete a chodí po místnosti. Tímto způsobem se má najít pár stejných zvířat. Tím vzniknou dvojice.

1 b) Hádej k čemu... (3 minuty)

Každý žák dostane instrukci, aby si vzal nějakou svou věc do ruky. Žák vezme předmět do ruky a pomocí pantomimy předvádí, co se s danou věcí dá dělat, k čemu se používá.

1c) Hádej s čím... (7 minuty)

Dvojice vybere jeden předmět a odnese ho do řady v přední části prostoru. Následně dvojice pomocí pantomimy předvádí činnost, která se s daným předmětem dá dělat, ostatní hádají, o který předmět se jedná.

2) „**Ledolamka**“ – (modifikace na hru čaroděj) (7 min)

*Popis činnosti:*

Učitel vysvětlí pravidla hry. „*Hru vyhraje pouze ve chvíli, když všichni dokážou dostat svůj předmět zpět k sobě. Každý může vždy nést pouze jeden předmět v ruce. Já vstoupím do role zlého skřítky a budu vám v tom bránit. Pokud se otočím a uvidím pohyb, musíte zůstat stát na místě, zkameníte a stane se z vás socha. Osvobodit zkamenělého můžete tak, že k soše přijdou další dva z vás a každý z vás chytí sochu za jednu ruku, pak jí můžete odvést do bezpečí, kde opět může pokračovat ve hře.*

*Následuje názorná ukázka, aby všichni pochopili pravidla hry.*

### **3) Práce s prostorem – rychlosti chůze (zaměření pozornosti, vnímání ostatních) (5 min)**

*Popis činnosti:*

Žáci se pohybují po prostoru, podle počtu ťuknutí/tlesknutí se zvyšuje rychlost jejich pohybu. Základním pravidlem je, že žáci nesmí mluvit, ani vydávat jiné zvuky a zároveň musí vnímat ostatní účastníky a prostor, aby si neublížili. Na závěr dostanou instrukci, že při třech souvislých zaťukáních mají vytvořit kruh.

Žáci koncentrují pozornost na zvuky, které udávají tempo a zároveň se učí vnímat ostatní okolo sebe.

### **4) Ranní kruh – pantomimické předvádění činností (10 min.)**

Hlavní část této lekce.

*Popis činnosti:*

Žáci se posadí do kruhu. Učitel položí otázku, jaké činnosti dělali o víkendu. Vysvětlí, že žáci nebudou říkat činnosti slovně, ale předvádět pomocí pantomimy. Tak jak si to zkusili úplně na začátku lekce. Učitel se postaví a jako první začne předvádět svůj zážitek, ostatní žáci hádají, o jakou činnost se jedná. Tímto způsobem se zúčastní všichni žáci.

### **5) Reflexe pomocí modifikace na Alej myšlenek (10 min)**

*Popis činnosti:*

Žáci se postaví do dvou řad naproti sobě a vytvoří tak uličku. Každý žák vstoupí do uličky, vybere si jeden zážitek spolužáka a ten po cestě uličkou pantomimicky předvádí. Ostatní žáci slovně tuto činnost popisují.



(Tímto způsobem učitel může reflektovat, jak dávali žáci pozor, zároveň žáci rekapituluji události v kruhu a pro žáky s OMJ se znovu opakuje pantomimické provedení se slovem, které se k této činnosti pojí.)

### **Reflexe odučené lekce ve druhém ročníku**

Tvoření dvojic fungovalo velmi dobře. Třída byla uvolněná a všichni zadání pochopili. Nejprve žáci manipulovali s věcí skutečně, přidala jsem tento krok, protože s prací s rekvizitou neměli žáci zatím zkušenost. Následně věc odložili a manipulace probíhala pomocí pantomimy. Hádání ve dvojicích fungovalo. Všichni žáci se zapojili. Opět díky přidání drobné aktivity nebylo příliš mnoho času, a tak jsme hru hráli pouze jednou, přestože většina žáků byla pro opětovný pokus, kde by byli pravděpodobně úspěšnější, protože už v tu chvíli měli se hrou zkušenost a všichni skutečně pochopili všechna pravidla. Chůze po prostoru skutečně posloužila jako pomůcka ke koncentraci po hře, kde byly rozjitřené emoce. Následující aktivitu jsem musela chvíli vysvětlovat, avšak po tom, co jsem předvedla svůj zážitek, bylo zřejmé, že zadání rozumí skutečně všichni. Bylo pouze potřeba si občas připomínat pravidla pantomimy. Všichni žáci předváděli své zážitky, a zároveň bylo vidět, že žáky zajímá, co ostatní předvádějí. V tomto případě se domnívám, že tomu pomohl také herní prvek, kdy ostatní hádali, jakou aktivitu dotyčný žák předvádí.

Alej myšlenek byla pro všechny také nová metoda. Opět bylo potřeba nejprve vyzkoušet a předvést si tuto metodu. Poté už jsme se rozdělili do dvou řad a reflexe mohla začít. Bylo vidět, že všichni žáci i žáci s odlišným mateřským jazykem nahlas vyslovovali aktivitu, kterou pantomimicky předvádí žák, který prochází uličkou. Překvapilo mě, že se žáci moc neopakovali a snažili se vystihnout zážitky většiny spolužáků.

## **Reflexe odučeného projektu ve třetím ročníku**

Ve třetím ročníku jsem cítila, že zvolená aktivita s rozřazováním do dvojic už by chtěla lehkou obměnu. Spíše, než k nácviku pantomimické dovednosti se dostali do dobré nálady, avšak to primárním cílem této aktivity nebylo. U práce s předmětem jsem postupovala jako u předchozí skupiny. U těchto žáků však aktivita probíhala rychleji. Přisuzuji to vyššímu věku žáků ve skupině, protože jak jsem už zmiňovala, zkušenosti s dramatickou výchovou měli pouze dva žáci. Bylo vidět, že aktivity s rekvizitou je velice zaujali, koncentrace přišla tak až v této části. Při hře na čaroděje bylo vidět, že ihned po zadání instrukcí začínají taktizovat. Hra je velice bavila, a protože nám zbyl čas, mohli jsme ji opakovat dvakrát, kde opět žáci ladili taktiku. Opět tato hra rozvířila emoce, a tak jsem ocenila, že po ní byla právě chuze po prostoru. Při zadávání instrukcí jsem opět využila i formu neverbální komunikace a názornou ukázkou. Všichni se tak do aktivity bez problémů zapojili.

Následovala stěžejní aktivita lekce. Kde jsem při zadávání instrukcí opět využila pantomimy a uvedla jsem kruh jako první. Dokonce se mi žák s odlišným mateřským jazykem sám přihlásil, že by rád předváděl hned po mě. Bylo vidět, že se v této aktivitě cítí velmi komfortně. Takto jsme prošli celý kruh a skutečně se zapojili všichni. Většinou i všichni hádali, co dělají jejich spolužáci.

Následovala alej myšlenek jako reflexe, kde pro mě bylo tentokrát trochu náročnější zadat správně instrukce, možná jsem počítala s tím, že jsou žáci starší, a tak jsem na ně pospíchala. Opět bylo třeba si udělat názornou ukázkou a až následně se dát do skutečné reflexe. V této reflexi se žáci hodně opakovali a bylo vidět, že pro některé je už náročné udržet pozornost. Nicméně žáci s odlišným mateřským jazykem slovně pojmenovávali aktivity, které žáci předváděli a zároveň dokázali zopakovat aktivity svých spolužáků.

### III. blok

KULTURNÍ ROZDÍLY – pojetí svátku – dá se modifikovat na různé svátky

Cíle:

- žák seznámí kolektiv se svou zemí a tradičními zvyky
- žák si vyzkouší tradice spojené s českými Vánoce
- žák si vyzkouší zvyky a tradice z jiné kultury

(žák prožije slavení komunitě)

Metody a techniky DV: graficko – písemné, týmy expertů, živé obrazy,

časová dotace: 90 minut

prostor: větší místnost, ideálně s kobercem,

pomůcky: obrázky, flipchart/tabule, psací potřeby, počítač, triangel /ozvučná dřívka

Téma: Vánoční tradice

**1) vstupenka na lekci – obrázky s jednotlivými Vánočními tradicemi ( 3 minuty)**

*Popis činnosti:*

Na chodbě před třídou rozmístím obrázky. (Dopředu si spočítám, kolik je ve třídě žáků, aby mi počet obrázků přesně seděl.)

Každý žák si vezme jeden obrázek a u vchodu do třídy ho ukazuje jako vstupenku do této hodiny.

**2) Téma hodiny (10 minut)**

*Popis činnosti:*

2a) Podle obrázků, které žáci našli, hádají, co by mohlo být téma dnešní hodiny. Slovo si posíláme po kruhu a říkáme nápady.

- téma hodiny jsou Vánoční tradice

2b) Jaké tradice žáci doma uskutečňují?

**3) Pojmenování tradic (10 minut)**

*Popis činnosti:*

Obrázky se dají doprostřed kruhu. Žáci pojmenovávají tradice. Přidávám jeden prázdný papír.

žák s odlišným vybere jednu svou tradici a přidá jí – kreslíme/píšeme na prázdný papír.)

**4)Tým expertů na danou tradic (15 minut)**

*Popis činnosti:*

Žáky rozdělím do skupin. Podle toho, kolik mám žáků na lekci dělím do 5 až 6 skupin.

Každá skupina dostane jednu tradici a má o ní zjistit:

*a) mladší žáci – jak se daná tradice praktikuje*

*b) starší žáci – jak se praktikuje a proč, jaká je její historie*

Žáci dostanou k dispozici knihu, nebo část videa, kde mohou informace zjišťovat

Zdroje:

knihy – Velká kniha lidových obyčejů a nápadů

<https://edu.ceskatelevize.cz/video/2212-stedry-den-zvyky-a-tradice>

Prezentace – každá skupina prezentuje danou tradici ostatním.

### **5) Fotoalbum (5 minut)**

(motivace na živé obrazy)

*Popis činnosti:*

Přinesu do kruhu fotoalbum. Žáci jím mohou listovat.

„Zkusíme si takové fotoalbum vyrobit, ale fotografie budou živé...“

### **6) Živé obrazy (25 minut)**

*Popis činnosti:*

Rozdělím žáky do skupin (5-6 skupin), losují si tradici.

Připraví si živý obraz dané tradice. Podle úrovně v dramatické výchově skupiny zvolím, zda se bude živý obraz rozehrávat. Rozdělím prostor na dvě poloviny (jeviště a hlediště).

Vysvětlím význam jeviště i hlediště. Skupina, která předvádí je na jevišti, ostatní v hledišti hádají, o jakou tradici se jedná.

### **7) Společný živý obraz – reflexe (10 minut)**

*Popis činnosti:*

Každý žák si vybere tradici a vstoupí do společného živého obrazu. Necháme žáky živý obraz na chvíli rozehrát. Na závěr upozorníme, že právě všichni společně slaví Vánoce a vytvořili krásné fotoalbum společné oslavy.

### **6) Reflexe (7 minut)**

*Popis činnosti:* Dozvěděl ses něco o tradici, kterou si předtím neznal? O které?

## **Realizace lekce ve druhém ročníku**

Pro realizaci III. bloku jsem vybrala skutečně předvánoční období, a tak byla celá lekce autentičtější. Při společném vyvozování tématu velice rychle došlo k odhalení, čemu se budeme v této lekci věnovat. S tradicemi už se znalosti žáků velmi různily. Někdo znal skutečně všechny tradice. Naopak byl velký počet žáků, který s nimi neměl příliš velké zkušenosti. Do této skupiny spadali i žáci s odlišným mateřským jazykem. Ke každé tradici jsme si řekli základní informace, zároveň jsem nechala žáky sdílet zážitky, které mají s danou tradicí. Do kruhu jsem přinesla dva prázdné lístečky a ptala se žáků, co nám tam chybí. Skrz návodné otázky jsme došli k tomu, že na ně budou kreslit své tradice spolužáci, kteří Vánoce slaví trochu jinak. Ve třídě byli dva žáci s odlišným mateřským jazykem a domluvili se na společném obrázku Santy. Týmy expertů už nám nezabrali tolik času, pravděpodobně kvůli tomu, že předtím probíhala poměrně dlouhá diskuse o tradicích. Přesto cítím význam v tom, že pro žáky, kteří tyto tradice neznají, byla tato aktivita důležitá. Zejména na upevnění dostatečné znalosti, kterou uplatnily potom u živých obrazů. Dobře se osvědčila motivace živých obrazů fotoalbem. Mluvili jsme o tom, že si takové fotoalbum uděláme také, ale bude vlastně živé. Rozhodla jsem se v průběhu, že by bylo opravdu hezké živé obrazy na chvíli rozehrát, po zadání tradice jsem tedy ještě upravila zadání. Přišlo mi důležité, aby si tu situaci skutečně žáci mohli prožít. Rozdělili jsme s třídou na jeviště a hlediště. Opět zde fungovalo, že po rozehrání živého obrazu žáci v hledišti mohli hádat, o jakou tradici se jedná. Tradice byla tedy skrze pohyb i slova pojmenována.

Motivací do společného obrazu bylo opět fotoalbum, kde jsem vybrala společnou rodinnou fotografii. Začali jsme pomalu tvořit společný živý obraz. Pořadí, ve kterém budou do obrazu žáci vstupovat, jsem nechala na nich. Využila jsem zvukový signál pomocí trianglu, který značil příchod nového účastníka do živého obrazu. Tím skončila první část reflexe.

Na závěrečnou reflexi už nám nezbylo tolik času, po kruhu jsme si tedy posílali slovo a každý měl jednou větou popsat, zda se na hodině o tradicích dozvěděl něco nového. Tato reflexe byla rychlá a přehledná, ale nakonec mi přišla reflexe pomocí společného živého obrazu výstižnější.

## **Reflexe odučené lekce ve třetím ročníku**

Ve třetím ročníku probíhala úvodní aktivita, jen mi přišel jeden žák později do hodiny, takže jsem pro něho neměla v tu chvíli připravený obrázek na chodbě. Situaci vyřešily žáci sami, než jsem to stihla začít řešit já. U dveří, kde jsem pomyslné vstupenky kontrolovala, přišla dvojice, ve které byl právě žák, bez obrázku. Ukázali mi obrázek a rovnou zmínili, že mají skupinovou vstupenku. Tento moment mě velice potěšil, protože bylo vidět, že naprosto bezprostředně vstoupili do hry a místo toho, aby mi jako učiteli začali hlásit, že jeden obrázek chybí, vyřešili situaci okamžitě ve hře.

Téma hodiny bylo odhaleno velice rychle a začali jsme si představovat jednotlivé tradice. Měla jsem zkušenost už z předchozí skupiny, kde se osvědčilo nechat žáky vyprávět, co o tradicích ví a jak je slaví doma. Opět jsem přinesla prázdné dva papíry. V této skupině žáci dlouho nemohli přijít na co prázdné lístečky jsou. Zeptala jsem se tedy už konkrétně žáků s odlišným mateřským jazykem, zda mají také nějakou vánoční tradici, kterou by chtěli zmínit. Na lístečku se objevila punčocha s dárky. Dodávala jsem návodné otázky, které směřovali k tomu, jaká jsou třeba typická jídla. Tak se objevil na lístečku název „kuřa“, což je ukrajinský pokrm z krup, který se často podává na Vánoce. Také jsme mluvili o tom, že Vánoce na se na Ukrajině slaví až 6. ledna. Tato diskuse byla poměrně dlouhá, ale myslím si, že byla potřebná pro další kroky. Týmy expertů jsem však už musela vynechat. Přinesla jsem své fotoalbum opět jako motivaci pro živé obrazy. A dali jsme se rovnou do příprav na tvorby živých obrazů. Rozdělila jsem žáky do skupin a losovali si lísteček s obrázkem tradice. Do těchto tradic jsem přimíchala i nově vzniklé lístečky. Žáky jsem nechala živé obrazy opět rozehrávat. Rozdělili jsme třídu na jeviště a hlediště. Občas se stávalo, že jsem rozehrání živého obrazu musela přerušit a upozornit hráče, aby nestáli k divákům zády, nebo aby nemluvilo více postav najednou. V divácké sekci vznikla jednou velká diskuse, o jakou tradici se jedná. Bylo vidět, že jsou žáci do tématu opravdu zapálení. Z toho, co jsem stihla vypořádat se do hádání tradice zapojovali skutečně všichni. K reflexi pomocí společného živého obrazu jsem opět využila triangl, jako signál pro vstup do obrazu. Tentokrát jsem zkusila variantu, že žáci stále opakují jednu pohybovou sekvenci po tom, co vstoupí do obrazu. Vstoupila jsem s nimi a řekla štronzo. Musím přiznat, že já sama jsem cítila určité napojení na skupinu. Na závěrečnou reflexi nám opět nezbylo tolik času, avšak stejně jako

v předchozí skupině jsem vnímala, že pouze jedna věta na závěr od každého není na škodu, protože velká reflexe proběhla právě pomocí společného živého obrazu.



## 10 Rozhovory s žáky s odlišným mateřským jazykem před a po realizaci

V této kapitole se věnuji shrnutí rozhovorů se žáky s odlišným mateřským jazykem. První rozhovor se všemi žáky byl veden před realizací projektu. Druhý rozhovor potom po realizaci projektu.

Během rozhovorů před a po projektu, byly zjišťovány hlavní tři okruhy témat, které představím pomocí následujících otázek.

První okruh: Jak ses zařadil do systému běžného školního dne?

Druhý okruh: Jak jsi se zapojoval při hodinách do výuky?

Třetí okruh: Věděl si něco o naší zemi, když si sem přijížděl?

Na tato témata jsem se doptávala vždy dalšími a dílčími otázkami, aby žák skutečně rozuměl tomu, na co se v rozhovoru ptám. Využívala jsem občas i anglická slovíčka a další pomůcky, abych si byla jistá, že mi žák skutečně rozumí.

Po realizaci projektu jsem se snažila navázat na odpovědi, které jsem od žáka měla z předchozího rozhovoru, aby se dalo hodnotit, zda se udála nějaká změna, a zda měl projekt přínos.

## 10.1 Rozhovory se žáky

### Žák C

Anamnéza:

První rozhovor jsem vedla s chlapcem, který je ze Spojených států. Přešel z Britské školy v Čechách na českou školu v září. Chlapec je momentálně v druhém ročníku. Jeho mateřský jazyk je angličtina. Znalost českého jazyka je u něj velice malá. Zná pár základních českých slovíček.

V samotném rozhovoru bylo zřejmé, že si žák nebyl zcela jistý tím, co ho ve škole vlastně čeká. Měl obavy z jazykové bariéry zejména v tom ohledu, že nebude rozumět instrukcím.

U druhého tematického okruhu odpovídal tak, že bylo vidět, že je velice sdílný. Rád vyprávěl a sám uváděl, že by rád vyprávěl a sdílel své zážitky i ve škole při hodinách. Brání mu v tom často fakt, že neví, jak danou věc pojmenovat v českém jazyce.

Poslední tematický okruh byl o znalostech, které má žák o naší zemi. Konkrétně pak o Vánocích a tom, jak se v Čechách slaví. Toto téma jsem vybrala právě proto, že se právě Vánoce blížily a dost se o nich ve škole hovořilo.

Na tuto otázku jsem dostala informaci, že o Vánocích je Santa a dávají se dárky. Bylo tedy zřejmé, že o české tradice nemá velké povědomí.

Po realizaci projektu jsem se odkazovala na odpovědi, které vycházeli z předchozího rozhovoru s tímto žákem.

V rozhovoru zaznělo, že žák C stále neví přesně, co se od něj ve škole očekává, avšak má kamaráda, který chápe, že je tato situace náročná a sám od sebe mu pomáhá a ukazuje mu různé věci.

Navázala jsem na lekci, kde se pomocí pantomimy odpovídá na otázku, jaké činnosti dělali žáci o víkendu. Zde bylo patrné, že bylo žákovi C příjemné, že může ostatním také sdílet své zážitky z víkendu, a přitom nemusí využívat mluvené slovo. Bylo mu také příjemné, že rozuměl tomu, co dělají ostatní žáci.

Na otázku, zda se dozvěděl i něco o českých Vánocích odpověděl, že se mu velice líbilo házení botou, jako vánoční zvyk a požádá doma rodiče, zda by to mohli praktikovat také. (Zdroj: vlastní, Rozhovor s žáky s OMJ)

## **Žák D**

Anamnéza: Druhý rozhovor jsem vedla s dívkou, která nastoupila před čtyřmi měsíci do české školy. Zatím byla vzdělávána v Indonésii. Nyní je ve druhé třídě. Mluví plyně anglicky a částečně rusky. Zatím je bez základních znalostí českého jazyka. Měla však občasný kontakt s českým jazykem skrz jednoho z prarodičů.

V prvním tematickém okruhu se objevovala opět nejistota, které byla spojena s neznalostí českého školního vzdělávacího systému. V odpovědích se například objevilo, že neví, kam má jít na oběd, když většina žáků ze třídy odešla. Jinak se žákyni D ve škole líbilo.

V aktivitě při hodinách se však většinou příliš neprojevuje, nerada se hlásí, protože je pro ni náročné říct česky odpověď, přestože třeba zadní rozumí.

V posledním okruhu, který se týkal Vánoce bylo zřejmé, že slaví doma Vánoční svátky tak, že spojují několik kulturních zvyků dohromady. České Vánoce pro ni v tu chvíli nebyli moc uchopitelné.

V rozhovoru po realizaci projektu zaznělo opět, stejně jako u žáka C, že jí děti ukazují, kam má chodit, že na ní počkají.

V druhém okruhu se opět objevil názor, že se jí velice líbil ranní kruh pomocí pantomimy. Zaznělo také, že jí aktivita byla příjemná, protože jí dělali všichni společně.

U tématu Vánočních svátku upozornila na moment, kdy si mohla tradice vyzkoušet s ostatními žáky společně.

(Zdroj: vlastní, Rozhovor s žáky s OMJ)

## **Žák E**

Anamnéza: Další rozhovor byl realizován s chlapcem, který je také ze Spojených států. Do české školy nastoupil v září. Navštěvoval však už dříve kroužky, kde se český jazyk používal. Znalost českého jazyka je nízká. Využívá některá základní česká slova.

V tomto rozhovoru se objevovala velice podobné odpovědi, jako v rozhovorech předchozích. Žák E mluvil o tom, že se mu stává, že nerozumí zadáním a pokud ho paní učitelka vyzve, aby také hovořil, je to pro něho občas nepříjemné, protože si tak rychle nedokáže vzpomenout na slova, která by chtěl použít. O Vánocích tvrdil, že je zná, když jsem však pokládala konkrétní otázky, byla vidět nervozita a neodpovídal.

V rozhovoru po realizaci odpovídal že zadání stále moc nerozumí, ale má ve třídě kamarády, kteří mu často pomohou. Zmínil také, že mu pomáhá paní učitelka.

Ranní kruh pomocí pantomimy komentoval pozitivně. Vyzdvihl, že se i sám přihlásil a chtěl se zapojit. O Vánocích tentokrát nemluvil s takovým ostychem, konkrétně popisoval, jaké aktivity jsme si zkoušeli.

(Zdroj: vlastní, Rozhovor s žáky s OMJ)

## **Žák F**

Poslední rozhovor jsem vedla s dívkou, která pochází z Ukrajiny. Její mateřský jazyk je ukrajinština. V české škole je už druhým rokem, avšak v loňském roce měla na přechodní škole asistenta. Letos je ve třídě bez asistenta. Dívka má převážně pasivní znalost českého jazyka. Využívá základní česká slova, ale její slovní projev je velice nejistý.

V rozhovoru byla vidět velká nejistota při slovním projevu, přestože slovní zásoba českého jazyka byla malá. V rozhovoru zaznělo, že se žákyně F netěšila do školy, vlastně se jí tam nelíbilo. Zazněly však velice obdobné důvody jako u předchozích žáků. Nedaří se jí vždy zcela porozumět paní učitelce a spolužákům. V okruhu druhém zmiňuje obavu ze slovního projevu, protože má strach, že nebude mít správnou výslovnost a spolužáci se jí budou smát.

U posledního tematického okruhu tedy konkrétně u tématu Vánoce, zmiňuje, že by ráda seznámila spolužáky s tradicemi a zvyky, které u sebe doma o Vánočních svátcích, ale že by s tím potřebovala pomoci.

Na závěr rozhovoru jsem se ptala na to, kdo nebo co jí nejvíce pomáhalo na minulé škole. Žákyně F zmínila právě asistenta pedagoga, který jí pomáhal v hodinách.

Po realizaci projektu jsem pozorovala poměrně velké změny i v tom, jak probíhala komunikace se mnou. Žákyně F na mě působila sebejistějším dojmem, pravděpodobně v tom měl také velký význam fakt, že jsem v ní vzbudila důvěru, za tu dobu, co jsme spolu spolupracovaly.

U prvního okruhu vnímá změnu zejména v tom, že pokud něčemu nerozumí, nebojí se už zeptat, protože ví, že ostatní chápou, v jaké je situaci.

V druhém tematickém okruhu odpovídala obdobně jako zbytek žáků, se kterými byl rozhovor realizován. Zmiňuje, že se jí líbila varianta sdílení pomocí pantomimy místo slov.

U povídání o Vánočních svátcích uvádí, že mohla sama vyprávět o tom, jak slaví Vánoce doma s rodinou. (Zdroj: vlastní, Rozhovor s žáky s OMJ)

## **10.2 Shrnutí rozhovorů s žáky s odlišným mateřským jazykem**

Z rozhovorů, které byly realizovány žáky s odlišným mateřským jazykem, vyplývá, že mezi nejčastější nástrahy, které je ve škole čekají je jazyková bariéra. Konkrétně tedy to, že nerozumí svým spolužákům a často ani instrukcím od vyučujících. Když přicházejí do školy často nevědí, na co se mají připravit a jaká očekávání jsou kladena na ně.

Další obtížnou situací, kterou zmiňují úplně všichni je fakt, že se kvůli jazykové bariéře nemohou plně zapojovat do diskusí a aktivit ve třídním kolektivu.

U posledního tematického okruhu, kde jsem ověřovala povědomí o naší zemi a tradicích, bylo zřejmé, že toto povědomí žáci moc nemají. Je tak pro ně těžké zapojit se do aktivit, které se odehrávají okolo těchto tradic.

Po projektu v rozhovorech zaznívá, že ostatní žáci rozumí jejich situaci, díky tomu, jsme si společně vyzkoušeli situace, které mohou být pro žáky s odlišným mateřským jazykem obtížné. V tomto případě pak žákům s odlišným mateřským jazykem nabízí pomoc dokonce i sami od sebe, protože si dokážou představit, kdy tito žáci pomoc potřebují.

Všichni uvádějí, že ranní kruh pomocí pantomimy pro ně byl velice příjemný, že byli součástí třídy, že to byla společná aktivita všech. Mohli touto formou sdílet zážitky s ostatními,

Z rozhovoru také vyplývá, že pro tyto žáky bylo užitečné vyzkoušet si tradici přímou zkušeností. Konkrétně v našem případě šlo o slavení Vánočních svátků, které jsme se pomocí dramatické výchovy zkoušeli. Z tohoto zážitku v rozhovorech popisují spoustu pro ně nových poznatků.

### **Ověření hypotézy:**

H3) Předpokládám, že metody a techniky dramatické výchovy přispívají ke zmírnění obtíží spojených s inkluzivním procesem žáků s odlišným mateřským jazykem.

Hypotéza 3. se potvrdila. Z rozhovorů s žáky s odlišným mateřským jazykem vyplývá, že se mohli aktivněji zapojit do výuky a byla navázána lepší spolupráce v kolektivu. To potvrzují i závěry kvantitativního výzkumného šetření. Pedagogové v něm uvádějí, že metody a techniky dramatické výchovy ve výuce žáků s odlišným mateřským jazykem usnadňují komunikaci, nebo žákům pomáhají lépe porozumět tématu právě díky osobnímu prožitku. Z odpovědí žáků i pedagogů usuzují, že metody a techniky dramatické výchovy mají pozitivní vliv na inkluzivní proces ve výuce, a tudíž obtíže zmírnily a nastavily lepší klima ve třídě.

## **Závěrečná diskuse**

V práci jsem začala tím, že jsem pojmenovala nejčastější obtíže při inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem. K tomu jsem využila strukturovaný dotazník, kde jsem zkoumala, jaké jsou nejčastější obtíže při inkluzi žáka s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím procesu a k jakým důsledkům tyto obtíže vedou. V další části dotazníku jsem zkoumala, jak pedagogové využívají metody a techniky dramatické výchovy při práci s žákem s odlišným mateřským jazykem.

Na dotazník odpovědělo 42 respondentů, kterými byli pedagogičtí pracovníci na prvním stupni základní školy. Z tohoto dotazníkového šetření vyplynulo, že se učitelé nejvíce u žáků s odlišným mateřským jazykem potýkají s jazykovou bariérou, kulturním rozdílem a neznalostí prostředí. Tyto obtíže mohou často vést k důsledkům, kterými jsou pasivita žáků, izolovanost a úzkost. Zároveň se ukázalo, že pouze jeden z respondentů má zařazenou dramatickou výchovu ve školním vzdělávacím programu, což jsem očekávala. Naopak překvapením pro mě bylo, že více než tři čtvrtiny respondentů uvedly, že ve své praxi metody a techniky dramatické výchovy využívají. Konkrétní využití se pak v komentářích významně lišilo. Objevovala se například dramatizace v matematice, nebo pouze pantomima, bez dalšího komentáře. Protože většina učitelů nemá dramatickou výchovu zařazenou ve školním vzdělávacím programu, domnívám se, že učitelé nejsou zcela proškoleni a nedokážou plně využít všechny nástroje, které tato disciplína nabízí. Dále se domnívám, že pokud by byla dramatická výchova zařazena ve školním vzdělávacím programu, tak by s ní byli učitelé více obeznámeni a dokázali by ji lépe využívat.

Na závěr jsem zkoumala, jaký je přínos pro žáky s odlišným mateřským jazykem při využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce.

Z dotazníku vyplynulo že metody a techniky dramatické výchovy jsou ve výuce přínosné. Zejména pak v oblastech nastavení dobrého klima ve třídě, porozumění tématu či k aktivizaci žáků. Respondenti uvádí, že se metody a techniky dají dobře využít k respektu odlišností a vyzdvižení silných stránek u žáků, kteří mají nějaké znevýhodnění.

Proto mě překvapilo, že při překonávání obtíží při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem využívá dramatickou výchovu pouze 9 respondentů.



Ti učitelé, kteří dramatickou výchovu při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem využívají mi byli inspirací. Proto jsem se rozhodla rozvinout své poznatky z dotazníkového šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří dramatickou výchovu ve své praxi plně využívají.

Výsledkem byl návrh projektu, který reaguje pomocí metod a technik dramatické výchovy na výše uvedené nejčastější obtíže žáků s odlišným mateřským jazykem. Tento projekt jsem odučila ve dvou třídách, ve druhém a třetím ročníku základní školy. Projekt jsem reflektovala pomocí polostrukturovaného rozhovoru se dvěma žáky s odlišným mateřským jazykem, z každé třídy. První rozhovor jsem vedla před realizací projektu, a následně druhý rozhovor po jeho realizaci. Z těchto rozhovorů vyplývá, že projekt napomohl zlepšení vzájemné spolupráce. Dále pomohl žákům najít cestu, jak se vyjádřit bez pocitu nejistoty a aktivněji se zapojit do výuky. Pomocí společného prožitku si odnesli nové poznatky.

## **Závěr**

V průběhu mé práce vyplynulo, že nejčastějšími obtížemi při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem jsou jazyková bariéra, kulturní rozdíl a neznalost prostředí. Při odstraňování obtíží žáků s odlišným mateřským jazykem při inkluzivním procesu ve výuce, využívá dramatickou výchovu pouze 9 z 42 oslovených respondentů (pedagogických pracovníků). Metody a techniky dramatické výchovy jsou výhodné při práci s žáky s odlišným mateřským jazykem, jak vyplývá z dotazníkového šetření i následné reflexe projektu. Pomáhají nastavit bezpečné klima ve třídě a vzájemnou spolupráci. Dají se dobře využít k nastavení respektu odlišností a vyzdvihnutí silných stránek u žáků, kteří mají nějaké znevýhodnění. V tomto případě pomohou žákům s odlišným mateřským jazykem se vyjádřit bez pocitu nejistoty, aktivněji se zapojit do výuky a prostřednictvím vlastního prožitku si odnést nové poznatky. Výzkum ukazuje, že využití metod a technik dramatické výchovy má přínos jak pro žáka, tak pro učitele. Z mého pohledu by bylo do budoucna přínosné zařadit více dramatické výchovy do výuky. Například formou zahrnutí do školních vzdělávacích programů a kvalitnějšího proškolení pedagogů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*: Meta, 2019. ISBN 978-80-88171-23-2.

BESTAJOVSKÝ, Martin. *Velká kniha lidových obyčejů a nápadů*. 2.vyd. Brno: CPress, 2020. ISBN 978-80-264-3206-7.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 11. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020. ISBN 978-80-7068-350-7.

CONEJEROS, Andrea Lizasoain a Amalia Ortiz De Zárate FERNÁNDEZ. *Efficiency and effectiveness of drama techniques in the english classroom* Online. Universidad Austral De Chile. 2005. Dostupné z: <https://www.finchpark.com/drama/articles/efficiency-effectiveness.pdf>. [cit. 2023-12-10].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [ČSÚ]. *Život cizinců v ČR, Praha, 2022*. Online, graf. 290026–22.

Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165384720/29002622.pdf/50424f0c-303f-4688-b054-e47da23d67b0?version=1.3> [cit. 2024-01-15].

FARMER, David. *Dorothy Heathcote – Pioneer of Educational Drama*. Drama Resources. Online. 2014. Dostupné z: <https://dramaresource.com/dorothy-heathcote-pioneer-of-educational-drama/> [cit. 2023-12-20]

GOULD, Alison a Sharon VAUGHN. Planning for the inclusive classroom: Meeting the needs of diverse learners. In: *A journal of Inquiry and practise*. Online. Vyd 3. 2000. Dostupné z:

<https://www.semanticscholar.org/reader/53d02b29ea56bafc1286bb6f274f9a8ec6bce813>

[cit. 2023-12-12].

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

HORÁČKOVÁ, Klára. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem*.pdf. Praha: Inbaze. Online. Dostupné z:

[https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/asistent-pedagoga\\_web.pdf#page=9](https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/01/asistent-pedagoga_web.pdf#page=9)

[cit. 2023-12-12].

HEATHCOTE, Dorothy a Betty Jane WAGNER. *Drama as a learning medium*. I.title. 1999. ISBN 0-8106-1383-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2.vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

INBÁZE. Online. 2014. Dostupné z: <https://inbaze.cz/> [cit. 2024-02-12].

KOSTELECKÁ, Yvona, David HÁNA a Jiří HASMAN. *Integrace žáků-cizinců v širším kontextu*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2017. ISBN 978-80-7290-896-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU, 2022. ISBN 978-80-7331-610-5.

MALEY, Alan a Alan DUFF. *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Vyd.1. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 978-0-521-60119-1.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

META, Online. 2009 Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>[cit.2024-12-02].

Most pro. Online. 2016. Dostupné z: <https://mostpro.cz/> [cit. 2024-02-12].

MÜLLER, Horst. *Myšlenkové mapy: jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5057-6.

*Multikulturní centrum Praha* [online]. 2016. Dostupné z: <https://mkc.cz/> [cit. 2024-02-12].

*Národní pedagogický institut České republiky*. Online.2020. Dostupné z: <https://www.npi.cz/> [cit. 2024-02-12].

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

POKRIVČÁKOVÁ, Silvia. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole* Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* Praha: Grada, 2011 [cit. 2024-04-01]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRUŠA, Tomáš. *Dotazník Metodologie výzkumu*. Online. pdf. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/med/jaro2020/BVMV041p/Metodologie\\_2020\\_Dotaznik.pdf](https://is.muni.cz/el/med/jaro2020/BVMV041p/Metodologie_2020_Dotaznik.pdf) [cit. 2023-01-10].

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [RVP]. MŠMT, Praha 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 2023-12-10].

SAXTON, Juliana a Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901-6602-4.

SLAVÍKOVÁ-BOUCHER, Lucie. *Český žák-cizinec*. Online. Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-9. Dostupné z: [https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky\\_zak-cizinec.pdf](https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2016/10/cesky_zak-cizinec.pdf) [cit. 2023-11-12].

*Sdružení občanů zabývajících se emigranty*. Online. 2014. Dostupné z: <http://www.soze.cz/> [cit. 2024-02-12].

*Sdružení pro integraci a migraci*. Online. 2011. Dostupné z: <https://www.migrace.com/> [cit. 2024-02-12].

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Vliv interkulturních rozdílů na edukační klima ve školní třídě*. Národní pedagogický institut. Online. 2013.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17459/VLIV-INTERKULTURNICH-ROZDILU-NA-> [cit. 2023-12-20].

ŠŤASTNÁ, Barbora. Eva Machková: příběh pamětníka. In: *Paměť národa*. Online. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/machkova-eva-20210823-0>. [cit. 2024-04-01].

ŠTÁVA, Jan. *Brainstorming – metoda pro tvořivé učení a řízení*. Online. Dostupné z: <https://www.citacepro.com/dokument/rIT2v6uoSlC6jVLm> [cit. 2024-02-01]

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd.2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení* Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. ISBN 978-80-270-2568-8.

TITĚROVÁ, Kristýna, Jana VÁVROVÁ a Michaela BERNKOPFOVÁ. *Plány podpory*, In. *Inkluzivní škola*. Online. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/plany-podpory> [cit. 2023-12-19]

TOMKOVÁ, Anna a Veronika RODOVÁ. *Rozhovor s Evou Machkovou o věčných otázkách pedagogiky*. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* Online, pdf. 2020, Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-evou-machkovou-o-vecnych-otazkach-pedagogiky> [cit. 2024-04-01].

*Tvořivá dramatika*. Online: NIPOS – ARTAMA, 2013. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2013-1.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2013-1.pdf) [cit. 2024-01-12].

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování dramatické výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV,1995. ISBN 80-858-6606-4.



VATER, Manon Van de, Mary MCAVOY a Kristin HUNT. *Drama and Education*. Routledge, 2015. ISBN 978-13-1575-602-8.

VOJTÍŠEK, Petr. *Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Vyd. 1. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-3-7.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 - Dotazník

Příloha 2 – Rozhovor s učiteli DV

Příloha 3 – Rozhovor s žáky s OMJ