

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Využití dramaterapie u dětí s narušenou komunikační
schopností v předškolním věku**
**Use of Drama Therapy for Children with Communication
Disorder at the Preschool Age**

Adéla Kupkárová

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a že jsem použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 16. dubna 2017

.....

Adéla Kupkárová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za laskavé vedení, přívětivý přístup, cenné rady a konzultace, které mi během vypracování bakalářské práce poskytovala. Dále bych ráda poděkovala pedagožkám ZŠ a MŠ Kladno, Zdeňka Petřika 1756 za jejich milou spolupráci a vedení mateřské školy za možnost získání cenných zkušeností.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá přínosem využívání prvků dramaterapie a dramatické výchovy ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Cílem práce je ukázat, zda mělo v případě zkoumaných tříd aplikování dramatických cvičení ať s terapeutickým, nebo výchovným záměrem, pozitivní vliv na rozvoj řečových dovedností dětí.

K zodpovězení otázek vyplývajících z cíle práce byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu. Pomocí analytické indukce byly vyvozeny závěry získané sběrem dat metodou zúčastněného pozorování a strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Na základě informací nashromážděných ze zkoumání daných vzorků, byl vyvozen závěr, že prvky dramaterapie a dramatické výchovy aplikované ve výuce dětí mají pozitivní vliv na rozvoj jejich řečových dovedností ve většině zkoumaných oblastí. Součástí práce jsou také doporučení pro praxi vycházející z výsledků výzkumu.

Klíčová slova

narušená komunikační schopnost, dramaterapie, dramatická výchova, komunikace, rozvoj, předškolní věk

Annotation

This BA thesis is concerned with the benefits that the use of elements of drama therapy and drama education can bring to those preschool children whose ability to communicate has been disrupted. The aim of the thesis is to demonstrate, whether in the case of the studied classes the use of dramatic exercises (with either therapeutic or educational intention) had a positive influence on developing better lingual skills of the children.

To answer the questions that arise from the aim of the thesis, qualitative methods of research have been chosen. Using analytic induction, assumptions have been made based on the methods of participating observation and structured interview with open-ended questions. On the basis of the information gathered by examining the given sample, a conclusion has been made that elements of drama therapy and drama education employed when teaching children, have positive influence on the progress made in the matter of their lingual skills in most of the explored areas. The thesis also contains practical recommendations that are based on the results of the research.

Keywords

disrupted communication ability, drama therapy, drama education, communication, development, preschool age

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická východiska.....	10
1.1 Komunikační schopnost a její charakteristiky.....	10
1.1.1 Komunikace	10
1.1.2 Vývojová stadia řeči.....	14
1.1.3 Narušená komunikační schopnost.....	15
1.1.4 Stručná charakteristika obtíží v komunikaci vyskytujících se u dětí ve zkoumaných třídách	17
1.2 Dramaterapie a dramatická výchova	20
1.2.1 Dramaterapie	20
1.2.2 Dramatická výchova.....	22
1.2.3 Využití prvků dramaterapie a dramatické výchovy k rozvoji komunikačních schopností.....	24
2 Dítě předškolního věku a jeho vzdělávání	26
2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	26
2.2 Školní vzdělávací program.....	28
2.3 Možnosti využití prvků dramatické výchovy a dramaterapie u dětí s narušenou komunikační schopností.....	30
3 Výzkumná část	31
3.1 Výzkum a metodologie	31
3.2 Metoda kvalitativního sběru dat.....	32
3.3 Zúčastněné pozorování.....	34
3.3.1 Vlastní pozorování	36
3.3.2 Jednotlivé fáze dramaterapeutických cvičení.....	37
3.3.3 Závěry zúčastněného pozorování	43

3.4	Řízený rozhovor	47
3.4.1	Závěry plynoucí z řízeného rozhovoru.....	48
3.5	Shrnutí obou šetření	51
3.6	Doporučení pro praxi	52
	Závěr	53
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	55
	Seznam příloh.....	58

Úvod

Záměrem bakalářské práce je výzkum vlivu prvků dramaterapie a dramatické výchovy na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností. V rámci studia oboru Speciální pedagogika na Univerzitě Karlově jsem měla možnost seznámit se s metodami dramaterapie využívající divadelních postupů k terapeutickým účelům a vyzkoušet si vypracování návrhu dramaterapeutického projektu. Prvky tohoto projektu jsem poté využila při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností ve třídě pro děti se zdravotním postižením ZŠ a MŠ Kladno, kde jsem dva roky působila jako pedagožka. Motivací k volbě tématu zabývajícím se využíváním dramaterapie při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností mi tedy byla především má vlastní praxe. Kvalitativní výzkum byl prováděn ve třídě pro děti se zdravotním postižením a ve spolupráci s pedagožkami pracujícími ve dvou třídách pro děti se zdravotním postižením v téže mateřské škole.

Cílem bakalářské práce je odpovědět na otázku, zda mohou postupy vycházející z dramaterapie či dramatické výchovy pozitivně ovlivnit rozvoj komunikačních dovedností u dětí s jejich narušením. Práce vychází z odborných publikací zabývajících se narušenou komunikační schopností, dramaterapií, dramatickou výchovou a způsoby vedení kvalitativního výzkumu.

Práce je rozdělena do pěti částí, z nichž první dvě jsou teoretické. V teoretické části je definován pojem komunikace, popsána jednotlivá stadia jejího vývoje, vysvětlen pojem narušená komunikační schopnost a stručně charakterizovány obtíže v komunikaci, které se vyskytují u dětí ve zkoumaných třídách. Dále jsou zde definovány pojmy dramaterapie i dramatická výchova a nastíněny možnosti jejich využití v předškolním vzdělávání. Do teoretické části je také zařazena kapitola zabývající se vzděláváním dětí předškolního věku (Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání) a možnostmi využití prvků dramatické výchovy a dramaterapie u dětí s narušenou komunikační schopností vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu předškolního vzdělávání.

Ve třetí, praktické části jsou představeny cíle a metodologie výzkumu, zúčastněné pozorování sezení s prvky dramaterapie vycházejících z vlastního návrhu dramaterapeutického projektu, jeho průběh a výsledky. Dále jsou zde uvedeny informace získané prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s pedagožkami. Závěry plynoucí z praktického šetření shrnuje kapitola číslo čtyři. Ze závěrů potom vycházejí doporučení pro praxi v kapitole páté.

1 Teoretická východiska

1.1 Komunikační schopnost a její charakteristiky

1.1.1 Komunikace

Komunikaci můžeme chápat jako základní dorozumivací prostředek mezi lidmi (i ostatními živými organismy), který nám pomáhá poznávat své okolí, lidi kolem nás. Komunikace pomáhá zlepšovat naši orientaci ve světě. Můžeme díky ní navazovat vztahy, budovat přátelství, začlenit se do rodiny, komunity, mezi kolegy v práci. Pomocí vzájemné komunikace pak tyto vztahy udržujeme a rozvíjíme. Je tedy základní položkou nutnou pro socializaci jedince. Komunikace je zároveň i základním stavebním kamenem organizované, fungující, rozvíjející se společnosti, „neboť každá společná akce individuů je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny. ... V nejšířším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících.“¹

M. Sovák (1984) v kontextu lidské komunikace upozorňuje jednak na mezilidskou komunikaci ve společenském prostředí, jednak na samotnou komunikaci ve vnitřním prostředí (kdy se organismus jako celek udržuje vzájemnou komunikací všech jeho částí) a ve vnějším prostředí přírodním (jako každý organismus je i člověk spjat s prostředím, ve kterém žije. K tomu, aby člověk ve svém prostředí dobře obstál, potřebuje informace).² Například k tomu, abychom mohli bezpečně přejít silnici, potřebujeme být obeznámeni se znaky a symboly, které nás potkávají cestou. Potřebujeme znát význam panáček na semaforu, vědět, co znamenají bílé pruhy přes vozovku. Je také důležité si uvědomit, že

¹ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie* In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0, str. 119

² SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, str.21

komunikace – přenos informací – probíhá nejen mezi živými organismy, ale i v nich. Celý chod našeho těla je založen na předávání informací z jednoho jeho konce na druhý.

Řeč a jazyk, které používáme jako základní komunikační prostředky, nám pomáhají rozvíjet naše vědomosti; prostřednictvím jazyka se už jako malé děti učíme třídit a rozeznávat předměty ve svém okolí. Mohli bychom jej charakterizovat jako určitý kód, skrze nějž jsme schopni smysluplně a srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a pomocí jehož jsme schopni také chápat myšlenky ostatních. Jazyk nám umožňuje ukládat obsahy vědomí do paměti a následně je využívat v hypotetických úvahách. Způsob, jakým to činí, je vymezen ve formě pravidel, která musí být respektována. Ta působí jako mechanismus, sjednocující způsob interpretace většiny poznatků.³ Jazyk nám slouží k uspořádávání si zkušeností. Práce s ním nás postupně vede až k logickému a abstraktnímu uvažování.

Řeč v její mluvené i psané podobě potom můžeme chápat jako individuální, konkrétní, praktické použití jazyka jako specificky lidské formy komunikace. Je společensky podmíněná, to znamená, že prostředí, ze kterého pocházíme, má vliv na to, jak mluvíme. Naši řeč ovlivňuje výchova, rodinné prostředí, školy, společenská třída, do níž se narodíme, i ta, do které se potom během života zařadíme, kulturní oblast, etnická příslušnost apod. Skrze řeč formulujeme své myšlenky, sdělujeme své přání a pocity. „Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.“⁴ Lidská řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení.⁵ Umožňuje nám prosazovat své názory a zájmy, navazovat kontakty, ale například i upozorňovat na sebe či bavit sebe i své okolí.

V neposlední řadě je komunikace důležitá pro rozvoj osobnosti. Je úzce propojena s vývojem smyslového vnímání, jemné i hrubé motoriky a myšlení. Projevuje se v ní inteligence, vzdělání a kultivovanost jedince. To, jak umíme komunikovat, se přímo odráží

³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3, str. 112

⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9, str. 119

⁵ PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0, str. 73

v tom, jak nás vnímají ostatní lidé. Jedná se o výhradně lidskou schopnost, která není vrozená. Psycholožka M. Vágnerová (2005) uvádí, že předpoklady k osvojení jazykových schopností, tj. řeči, se vytvářejí v průběhu raného vývoje dítěte. Rozvoj jazykových kompetencí a z něj vyplývající způsob jejich užívání je závislý na interakci vrozených dispozic a kvality stimulace, především specifických jazykových podnětů, bez kterých rozvoj jazykových kompetencí není možný.⁶ Pokud tedy dítě není v raném věku vhodně jazykově stimulováno, mluvit se nenaučí.

Lingvista a literární teoretik R. Jakobson (1995) charakterizoval akt slovní komunikace jako událost, při které MLUVČÍ (*Adresser*) posílá SDĚLENÍ (*Message*) ADRESÁTOVI (*Adressee*). Aby mělo účinek, vyžaduje sdělení nějaký adresátem vnímatelný KONTEXT (*Context*), k němuž poukazuje, který může být buď verbální, nebo přístupný verbalizaci; dále vyžaduje KÓD (*Code*), plně nebo přinejmenším částečně společný mluvčímu a adresátovi (které lze také označit jako kódovatele a dekodovatele sdělení); a konečně KONTAKT (*Contact*), fyzikální kanál a psychické spojení mezi mluvčím a adresátem, umožňující oběma zahájit komunikaci a setrvat v ní.⁷ Komunikaci můžeme také rozlišovat podle toho, jakému množství adresátů je určena. Můžeme komunikovat s jedním člověkem, se skupinou lidí, při veřejném projevu můžeme mluvit z tribuny ke stovkám až tisícům lidí najednou. V tomto případě hovoříme o interpersonální komunikaci. Díky médiím můžeme dnes dokonce navazovat komunikační kontakt s celým světem i s několika miliardami lidí, v tomto případě se jedná o masovou komunikaci. Existuje také vnitřní komunikace člověka se sebou samým, takzvaná intrapersonální komunikace. Zjednodušeně řečeno, komunikaci můžeme chápat také jako označení pro proces vzájemného předávání si informací, jejich vnímání (percepci), příjem (recepti) a pochopení.

Proces komunikace můžeme chápat jako dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí výrazových prostředků. Pro způsob komunikace pomocí slov (ať už v mluvené, či psané podobě), je zaveden termín *verbální komunikace*. „Vrcholnou formou komunikace je

⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3, str. 116

⁷ JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-83-0, str. 77

používání slov, tj. nejmenších samostatných jazykových jednotek, které mají věcný a mluvnický význam.“⁸

Komunikujeme však nejen slovy, ale i mimoslovními prostředky neverbální, neslovní podstaty. Tento způsob dorozumívání nazýváme *neverbální komunikací*. „Je fylogeneticky i ontogeneticky starší, má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazuje co do provedení, četnosti a významu nonverbálních projevů značné individuální interkulturní, etnické, mezinárodní a geografické odlišnosti.“⁹ Neverbálně komunikujeme pomocí mimiky, gest, pohybů rukou, pohybů těla a jeho držení, ale například i vzdáleností, kterou si udržujeme od dalšího komunikujícího.

Součástí neverbální komunikace jsou i drobné detaily, jako jsou pohyby očí. Záleží též na vystupování mluvčího (Vystupuje jako sebevědomý, bojácný nebo smutný člověk?) nebo na jeho oděvu či fyzickém vzhledu (Stojí před námi člověk upravený, neupravený, čistý apod.?). Jsou to takzvané nonvokální (extralingvistické) fenomény. Kvalitu hlasu, způsob řeči, intonaci, individuální řečové návyky a plynulost projevu označujeme jako vokální (paralingvistické) fenomény. Verbální komunikace se vyvinula později než nonverbální, člověk jí získal možnost formulovat a sdělovat své myšlenky, pocity, dojmy, názory a potřeby. Neverbální komunikace se začala využívat jen jako doplněk, popřípadě jako dočasná náhrada komunikace verbální. Prostřednictvím slov se člověk orientuje v okolním světě i ve svém světě vnitřním, slova se stala pro člověka pomocníkem, ale též zbraní.¹⁰

„Základní rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací je ten, že verbální komunikace ve své ústní podobě je vždy doprovázena nonverbální komunikací (i když je uplatňována v různé míře, závisí na mnoha subjektivních i objektivních faktorech), nonverbální komunikace se může uskutečňovat i samostatně, tj. bez verbální komunikace,

⁸ KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5, str. 17

⁹ KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5, str. 29

¹⁰ Tamtéž, str. 31

kteřou v tom okamžiku supluje (a to jak při náhradní, tak i při přirozené nonverbální komunikaci).¹¹

1.1.2 Vývojová stadia řeči

Vývojová stadia řeči jsou předmětem zájmu odborníků pocházejících z mnoha vědních oborů od psychologů a lékařů různých zaměření po pedagogy. Rozvoj řeči probíhá v několika na sebe navazujících stadiích. Tato stadia nejsou přesně časově vymežitelná, neboť každé dítě se vyvíjí trochu jinak, a tudíž i jiným tempem. Existují však jisté body vývoje, kterými dítě musí projít, aby jeho řečové schopnosti byly plně vyvinuté. „Z logopedického hlediska je důležité vědět, že může docházet k období akcelerace nebo retardace ve vývoji. Žádné stadium však dítě nemůže vynechat, musí projít všemi stádii řečového vývoje, individuální může být jen délka trvání jednotlivých stadií.“¹² Tato stadia a přibližná určení doby, v níž u dětí dochází k osvojování nových jazykových dovedností, nám také pomáhají rozpoznat případy, kdy není v řečovém vývoji dítěte něco v pořádku. Vágnerová uvádí, že na základě studií vývoje mozku malých dětí a z dosažené úrovně jazykových dovedností v předškolním věku je pro rozvoj řeči kritické období prvních pěti let života dítěte. Celá řada důkazů svědčí pro to, že nejde o striktně vymezené období, ale spíše o postupné zhoršování předpokladů k tomuto učení, pokud nebyly v době své optimální připravenosti dostatečně využity.¹³

Vlastnímu rozvoji řeči předchází takzvané předřečové období započaté prvním reflexivním křikem při příchodu dítěte na svět. Postupem času získává tento křik citové zabarvení, u dítěte se rozvíjí neverbální formy komunikace a přichází období broukání a pudového žvatlání následované takzvaným obdobím napodobujícího žvatlání. Rytmus a melodii řeči v tomto období napodobují jen slyšící děti, neslyšící děti postupně žvatlat přestávají. Děti se pokoušejí napodobit jednotlivé hlásky, čímž se je zároveň učí –

¹¹ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0, str. 121

¹² KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-41-9, str. 11

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3, str. 116-117

tzv. fyziologická echolálie. Tato fáze předchází stadiu rozumění řeči, kdy dítě reaguje na základě slyšeného, ale obsah slov ještě nechápe. Koncem prvního roku již dítě poslouchá jednoduché příkazy a zákazy. To lze využít k určitému výchovnému působení pomocí řeči, což je z pedagogicko-psychologického hlediska velmi důležité pro další vývoj.¹⁴

Následuje období emocionálně volní, kdy dítě vyjadřuje své potřeby a emoce pomocí jednoslovných vět a období egocentrické, ve kterém dítě napodobuje dospělé, mluví si samo pro sebe a objevuje myšlení jako činnost. Další stádia jsou spojena s prudkým zdokonalováním řeči jak po stránce kvalitativní, tak po stránce kvantitativní. Mezi druhým a třetím rokem je dítě ve stádiu rozvoje komunikační řeči, kolem třetího roku se dostává do stádia logických pojmů (pojmy se pomocí abstrakce a zevšeobecňování stávají všeobecným označením) a na přelomu třetího a čtvrtého roku již vyjadřuje své myšlenky s poměrně velkou přesností. Další vývoj se týká zdokonalování již nabytých dovedností a jejich rozšiřování.¹⁵ Pomocí těchto jasně daných stupňů vývoje, kterými by mělo projít každé dítě, můžeme pozorovat různé odchylky či abnormality. Na základě tohoto pozorování lze zvolit vhodný postup, jak dítěti adekvátně pomoci, aby se co nejlépe rozvíjelo.

1.1.3 Narušená komunikační schopnost

V. Lechta (2003) charakterizuje narušenou komunikační schopnost souhrnně jako poruchy, jež vznikají při individuálním používání a osvojování jazyka: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“¹⁶ Dítě, které se narodí s narušenou komunikační schopností, je více či méně (záleží na závažnosti a typu narušení) omezeno v dorozumívání se se svým okolím, v poznávání

¹⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-41-9, str. 11-12

¹⁵ Tamtéž, str. 12

¹⁶ LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5, str.17

nových věcí, v rozšiřování si obzorů pomocí jazyka. Narušená komunikační schopnost má tedy i přímý vliv na vývoj osobnosti dítěte.

Komunikace probíhá na několika rovinách: foneticko-fonologické (zvukové), morfologicko-syntaktické (gramatické), lexikálně sémantické (zjednodušeně řečeno obsahové) a v neposlední řadě v pragmatické (schopnost používat řeč) rovině. Narušenou komunikační schopnost je tedy nutné vnímat napříč všemi rovinami, nikoli jen v rámci zvukové, protože narušenou komunikační schopnost nelze chápat pouze jako problém v produkci řeči či její mluvené podobě, ale může se týkat například i porozumění. „Narušení komunikační schopnosti může být trvalé (obvykle při těžším orgánovém poškození), nebo přechodné (mj. při většině dyslalií). Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů ve zvukové (dysgramatismus aj.) či nezvukové dimenzi (kupř. dysgrafie), ale i do sféry nesymbolických procesů, rovněž ve zvukové (dysartrie apod.) a nezvukové dimenzi (mj. narušené koverbální chování). Narušená komunikační schopnost se však může současně promítnout i do většího počtu dimenzí.“¹⁷ Může se také vyskytovat samostatně nebo jako symptom jiného postižení. „Odborník posoudí, zda nedostatek v komunikaci je jevem fyziologickým, např. na základě nevyzrálosti nervového systému, neobratnosti mluvních orgánů, zda není způsoben např. smyslovou poruchou, orgánovým postižením apod. O dítěti s fyziologickými nedostatky v komunikaci není vhodné hovořit jako ‚pacientovi s vadami řeči‘.“¹⁸ Pokud je dítěti v předškolním věku věnována odpovídající péče, může opoždění ve vývoji řeči překonat a je schopno zahájit povinnou školní docházku.¹⁹

¹⁷ LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5, str. 18-19

¹⁸ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie* In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0, str.122

¹⁹ Taměž, str.124

1.1.4 Stručná charakteristika obtíží v komunikaci vyskytujících se u dětí ve zkoumaných třídách

Dyslalie

Dyslalie je všeobecně nejběžnější porucha komunikační schopnosti u dětí. Vyskytuje se také u převážné většiny dětí ve zkoumaných třídách. Dle J. Klenkové (1996) je dyslalie porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.²⁰ Dle V. Nádvorníkové (2003) se porucha řeči na fonetické úrovni projevuje např. vynecháváním hlásek, jejich zaměňováním či nahrazováním až nepřesným vyslovováním v místě artikulace.²¹ „Je to vada vývojová, která vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvávající asi do 6.–7. roku života dítěte, kdy se fixují mluvní stereotypy. Každé dítě ve svém vývoji prochází obdobím potíží při napodobování slyšených slov. Reprodukuje je často nesprávně, nemá ještě vytvořeny přesné akusticko-artikulační okruhy. Poměrně dlouho se učí dítě přesně zvukově napodobit delší slova. ... S přibývajícím věkem výskyt nesprávné výslovnosti klesá (nejprudší pokles je uváděn ve věku 5–9 let). Příčinou je jednak vliv procesu dozrávání jedince, výuka čtení, psaní (při níž si uvědomí různorodost hlásky a identifikuje grafémy s fonémy), jednak vliv logopedické intervence.“²²

Vývojová dysfázie

J. Klenková (2006) uvádí ve shodě s M. Mikulajovou a I. Rafajdusovou (1993), že se **vývojová dysfázie** může projevovat neschopností nebo sníženou schopností dítěte verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Dysfatické děti nejeví žádné známky závažných neurologických nebo psychiatrických

²⁰ KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-41-9, str. 99

²¹ NÁDVORNÍKOVÁ, Viera. *Diagnostika dyslalie* In LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5, str. 169

²² KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-41-9, str.100

onemocnění nebo poruch sluchu²³, jejich inteligence je přiměřená, sociální prostředí je stimulující, poskytuje dítěti dostatek podnětů.²⁴ V případě **vývojové dysfázie** mají děti problém s tvorbou a dodržováním řečových segmentů (hlásek, slabik, slov), hlásky zaměňují, slabiky jim splývají, jsou nahrazovány; existuje nepoměr mezi slyšením a rozuměním, sluch je většinou zcela normální.²⁵ **Vývojová dysfázie** může zasahovat expresivní a receptivní složku řeči, výslovnost, gramatickou strukturu slov a větné skladby, schopnost uchovávání a používání slov.

Elektivní mutismus

V případě **elektivního mutismu** se jedná o ztrátu řeči v konkrétním prostředí, v kontaktu s konkrétními lidmi a v konkrétních situacích. Psychiatr J. Pečeňák (2003) hovoří o situační vázanosti oněmění – dítě v určitých situacích nemluví, byť v jiných definovatelných situacích je jeho verbální vyjadřování dostatečné pro efektivní komunikaci.²⁶ Nejčastěji se vyskytuje u dětí předškolního a mladšího školního věku. J. Klenková (2006) uvádí, že pravděpodobnost vzniku poruchy není závislá na inteligenci, riziko vzniku však mohou zvyšovat určité osobnostní vlastnosti, které jsou v některých případech geneticky podmíněny. U některých dětí se již na počátku vývoje mohou projevat nepřiměřené obavy z cizích lidí, vyhýbají se tak kontaktu s neznámými lidmi. **Mutismus** jako takový tedy svou charakteristikou představuje problematiku zasahující do několika vědních oborů – do psychologie, psychiatrie, foniatry a logopedie. Nejedná se o primární postižení řeči, ale o poruchu jejího používání. Jedinec chápe a rozumí mluvené

²³ MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: M. Mikulajová, I. Rafajdusová, 1993. ISBN 8090044506, str. 31-32

²⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie* In PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0, str. 124

²⁵ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9, str. 71

²⁶ PEČEŇÁK, Ján. *Diagnostika mutismu* In LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5, str. 252

řeči a je prokazatelně schopen v některých situacích normálně nebo téměř normálně hovořit.²⁷

²⁷ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9, str. 91-95

1.2 Dramaterapie a dramatická výchova

1.2.1 Dramaterapie

Dle North American Dramatherapy Association – Severoamerické asociace dramaterapie (NADTA), která sdružuje registrované terapeuty v tomto oboru od roku 1979 a jejímž úkolem je zprostředkovávat kvalifikovaná dramaterapeutická sezení a propagovat tento obor mezi odborníky i širokou veřejností, můžeme dramaterapii chápat jako záměrné použití dramatizace či divadelních postupů k dosažení terapeutických cílů. O dramaterapii dále hovoří jako o aktivní a prožitkové formě terapie. Tento přístup může poskytovat zúčastněným kontext ke sdělení svých příběhů, stanovit cíle a řešit problémy, vyjádřit pocity nebo dosáhnout katarze. Prostřednictvím dramatu může být aktivně prozkoumávána hloubka a šířka vnitřního zážitku a mohou být rozšiřovány interpersonální vztahové dovednosti. Účastníci mohou rozšiřovat repertoár svých dramatických rolí, a mohou tak seznat, že jejich vlastní životní role byly posíleny.²⁸

U dramaterapie je důležitý proces hraní, popř. přehrávání, nikoli výsledné vystoupení. Měla by být vždy vedena kvalifikovaným odborníkem. Dramaterapie pracuje s hraním rolí, tancem, divadelními hrami, improvizací, loutkami, maskami, hlasem, zvuky. Všechny tyto divadelní prvky se používají specificky dle situace a potřeb klientů. Stejně tak jako divadlo a jiné formy využívání divadelních prvků jako prostředku léčby (např. psychodrama, sociodrama, teatroterapie) je dramaterapie interaktivním procesem zahrnujícím více účastníků. Jejím cílem je vybudovat terapeutický vztah mezi klienty a terapeutem. Existuje i individuální dramaterapie, v praxi se však setkáváme převážně

²⁸ NADTA. *NADTA* [online]. Albany: North American Drama Therapy Association, 2017 [cit. 2017-03-01].

Dostupné z: <http://www.nadta.org/what-is-drama-therapy.html>

Drama therapy is active and experiential. This approach can provide the context for participants to tell their stories, set goals and solve problems, express feelings, or achieve catharsis. Through drama, the depth and breadth of inner experience can be actively explored and interpersonal relationship skills can be enhanced. Participants can expand their repertoire of dramatic roles to find that their own life roles have been strengthened.

s dramaterapií skupinovou. Dramaterapie se využívá zejména při práci s mentálně postiženými, s klienty s psychologickými problémy, mládeží s poruchami chování, mládeží z potenciálně rizikového prostředí, ale také s vězni nebo například s lidmi důchodového věku. „Ze zaměření na klientelu pak vyplývají i specifické cíle dramaterapie, které jsou velmi variabilní. Například při práci s autistickými dětmi se klade důraz na změnu jejich chování a terapeutický přístup musí být přísně strukturovaný a soustředěný na využití modulačních faktorů hlasu, pozorování v zrcadle apod. U seniorů můžeme za specifický cíl vytyčit cvičení paměti (prevence Alzheimerovy choroby) či schopnost uvědomění si toho, co v životě dokázali a že jejich další život má smysl.“²⁹ Dramaterapie se ovšem nepoužívá pouze k „uzdravování“, může být aplikována i ve skupině intaktních jedinců s cílem rozvíjet jejich psychosociální dovednosti atd.

Dramaterapeutka S. Jenningsová (2014) uvádí, že divadlo nám umožňuje překročit sebe sama až k zážitkům, které osobně považuje za metafyzické. Divadelní realita nejenže nás dle Jenningsové odvádí z každodenní reality, ale mění rovněž naše vnímání a pojetí života jako takového. Lidé si vždy potřebují klást otázky týkající se jejich vlastního místa ve světě při hledání smyslu života; to je součástí lidského bytí. Tyto otázky se mohou jevit jasnější, když jsme součástí aktivní proměny pomocí divadla. Své životy organizujeme a strukturujeme pomocí dramatické formy, a proto tvrdí, že drama a divadlo jsou řídicími silami lidského chování a komunikace.³⁰

Za jeden ze základních prostředků dramaterapie je považována improvizace. Je to proto, že improvizace lépe než strukturovaná hra odráží vnitřní stav klienta, jeho konflikty, volné asociace, umožňuje vyjádřit aktuální stavy a pocity, rozvíjí spontaneitu, je zcela svobodná pro experimenty s různými rolemi, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky, buduje schopnost okamžité reakce a zapojení do spolupráce ve společnosti a v neposlední řadě – improvizace má ke skutečnému životu blíže než jakýkoli strukturovaný tvar. Dalšími prostředky dramaterapie jsou například mimická a řečová cvičení, rolové hry, pantomima, hry s maskami, loutkové hry atd.³¹

²⁹ VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 38

³⁰ JENNINGSOVÁ, Sue. *Úvod do dramaterapie*. Praha: Jalna, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2, str. 17-18

³¹ VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 41

1.2.2 Dramatická výchova

Divadlo vytváří fikční světy, které jsou prostřednictvím herců a předmětů prezentovány jako skutečnost divákům, kteří jsou si vědomi toho, že pozorují fiktivní příběh. Pokud využíváme divadelních prostředků k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů (nikoli čistě terapeutických, jak tomu bývá u dramaterapie), hovoříme o dramatické výchově nebo výchovné dramatice. Žáci jsou tedy vzděláváni divadelními prostředky a metodami s cílem podporovat jejich estetické vnímání, citění, obohacovat je o výtvarné dovednosti a tyto znalosti u nich rozvíjet. Výchovná dramatika rozvíjí nejen dramatický talent, ale i citění a estetické vnímání; nejenže vychovává v jedinci poučeného diváka i aktivního „divadelníka“ (analogie výtvarné výchovy), ale také s pomocí dramatických a divadelních prostředků podněcuje a zkvalitňuje osobnostně sociální růst jedince.³² K. Fidlerová (2015) uvádí ve své recenzi nového vydání díla B.Waye *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* (2014), že za primární úkol dramatické výchovy považuje Way objevování, zkoumání a zvládání vlastních vnitřních zdrojů, na něž má navázat citlivé poznávání lidí a životního prostředí, založené v první řadě na rozpoznávání vlastních emocí a ovládání chování z nich plynoucího.³³

„Předmětem dramatické výchovy je činnost vycházející z obsahu dramatického umění a využívající jeho prostředků (např. improvizace, interpretace, vstupování do rolí, simulace), která směřuje k člověku a jeho obohacování, až po schopnost prožívání, sdílení a sdělování. Zjednodušeně lze říci, že dramatická výchova využívá původně dramatických prostředků k dosažení psychologických a pedagogických cílů.“³⁴ Dramatická výchova vede děti k sebevyjádření uměleckými prostředky, k využívání vlastní imaginace. Skrze psychické, emocionální i fyzické prožitky děti získávají nové zkušenosti. Vysvětlujeme-li dítěti, kdo je nevidomý člověk tak, že je to osoba, která nevidí, podáváme mu čistě teoretickou informaci. Zavážeme-li mu oči a řekneme mu, aby se prošlo po místnosti,

³² VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 27

³³ FIDLEROVÁ, Klára. *Rozvíjíme děti, ne drama* In *Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. Praha: NIPOS, 2015, **XXVI**(75). ISSN 1211-8001, str.36

³⁴ VALENTA, Milan In VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 13

dáváme mu možnost zakusit přímou zkušenost, která přesahuje pouhou vědomost a obohacuje jeho obrazotvornost.³⁵ V dramatické výchově zaujímá důležitou roli také skupina. Děti i dospělí se učí společně hrát, vytvářet, spolupracovat; k tomu, aby nepociťovali stud, se musejí vzájemně respektovat (i to je mnohdy třeba se naučit).

E. Machková (1998) definuje dramatickou výchovu jako učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti z reálných i fantazií vytvořených světů. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Dramatickou výchovou tedy rozumíme pedagogickou disciplínu, která klade důraz na aktivitu a zaměřuje pozornost na akci. Až druhou v pořadí (byť důležitou) je otázka, zda se ono vzájemné jednání postav bude odehrávat jen uvnitř skupiny, nebo na jevišti pro diváky, tedy jako divadlo.³⁶ Jako hlavní principy dramatické výchovy, z nichž lze odvozovat praktické postupy, uvádí Machková (2004) výchovu zkušeností, prožíváním, hru a tvořivost. Mezi principy, které dramatickou výchovu odlišují od jiných oblastí, řadí princip partnerství, postup od situace k výrazu, psychosomatickou jednotu člověka, fikci, hru v roli, zkoumání života i experimentaci s ním a improvizaci.³⁷

V dramatické výchově stanovujeme krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé cíle, které je nutné přizpůsobit typu skupiny, se kterou pracujeme, cílům instituce, ve které pracujeme, a v neposlední řadě věku jednotlivých členů skupiny. Mezi hlavní cíle dramatické výchovy lze také zařadit sociální i osobnostní rozvoj a v neposlední řadě rozvoj dramatických dovedností a vědomostí jedince.

³⁵ WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1, str. 7

³⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-85429-93-4, str. 32-33

³⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-021-X, str. 11

1.2.3 Využití prvků dramaterapie a dramatické výchovy k rozvoji komunikačních schopností

Využívání divadelních prvků v předškolním vzdělávání by mělo patřit k samozřejmostem výuky každého pedagoga pracujícího s dětmi v předškolním období. Divadlo pracuje s „hraním“ a v přeneseném významu tohoto slova se dostaneme ke spontánní hře dětí, skrze kterou se toho v raném věku mohou tolik naučit. Kde jinde než ve hře si děti mohou vyzkoušet různé role (na maminku a tatínka, strojvedoucího, princeznu nebo třeba lva)? Kdy jindy než při hře si mohou nejlépe vyzkoušet reakce, které jejich různé činy u ostatních vyvolávají? Učí se při ní kontrolovat své emoce, zvyšují svou sociální interakci, budují si postavení ve skupině, rozvíjí představivost a všeobecně zkoumají své možnosti. S. Kořátková (1998) hovoří o hře jako o typu činnosti, majícím místo ve všech světových kulturách, s dominantním zakotvením v dětství, kde tvoří základní kámen i osu vývoje dítěte. Hra staví základ určitému senzomotorickému, rozumovému, řečovému a tvůrčímu naplnění, ze kterého dále člověk čerpá.³⁸

Co lepšího by se tedy pedagogovi pracujícímu s dětmi předškolního věku mohlo nabízet k jejich výuce než využití dětem přirozené hry? Pedagogovi se skrze divadelní prvky otevírá široká škála možností, jak s dětmi pracovat, jak je motivovat k tomu, aby je „výuka“ (konkrétní řízená činnost, jejímž záměrem je dosažení výchovně-vzdělávacích cílů) bavila.

Hra s maskami, zvuky, hlasy, tancem, improvizace či hraní konkrétních rolí a příběhů může být pro děti výborným podnětem k rozvoji jejich řečových dovedností. Na prvním místě mohou sloužit jako motivace ke komunikaci jako takové (ať už má dítě jakékoli komunikační obtíže nebo se ostýchá, bojí mluvit nahlas před ostatními). Prostřednictvím těchto her si děti také mohou rozšiřovat slovní zásobu, osvojovat si pravidla komunikace. Hry mohou být postaveny tak, aby podporovaly vzájemnou interakci dětí vedoucí k rozvoji komunikačních schopností, ke zvýšení jejich sebedůvěry, k navazování a upevňování vztahů mezi dětmi.

³⁸ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Hra* In KOŘÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9, str. 9

Dramaterapie má vždy podléhat jasným pravidlům a měla by být vedena dramaterapeutem, který dramaterapeutická sezení řídí, usměrňuje a koriguje dle předem stanovených cílů. Ve výzkumné části bude uveden příklad využití prvků dramaterapie při výuce v mateřské škole ve třídě pro děti se zdravotním postižením. Na základě poznatků získaných při zúčastněném pozorování budou představeny konkrétní výsledky využití dramaterapeutických prvků při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností.

Stejně jako dramaterapie, i dramatická výchova vede u dětí k rozvoji komunikačních, sociálních dovedností. Podporuje osobnostní růst, rozvoj fantazie, ale i dramatických dovedností. Na základě kvalitativního výzkumu prováděného pomocí řízeného rozhovoru s pedagožkami pracujícími ve třídách pro děti se zdravotním postižením, budou ve výzkumné části bakalářské práce rozebírány konkrétní přínosy a nevýhody využití prvků dramatické výchovy i dramaterapie při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností.

2 Dítě předškolního věku a jeho vzdělávání

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) představuje kurikulární dokument vycházející z nové strategie vzdělávání. Ta se zaměřuje na podporu vzdělávání a zájmu o vzdělávání člověka během celého jeho života. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Legislativně jej vymezuje školský zákon 561/2004 Sb. Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí, a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti.

Pravidla stanovovaná RVP PV jsou platná ve všech vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení, tedy i v mateřských školách, lesních školkách a přípravných třídách základních škol. RVP PV určuje společný rámec, který je třeba dodržovat, ale je uzpůsoben tak, aby každá instituce vykonávající pedagogickou činnost, mohla vytvořit a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.

RVP PV byl formulován tak, aby respektoval přirozený vývoj dětí předškolního věku a jeho specifika, individuální rozdíly a potřeby dětí. Cílem předškolního vzdělávání je tyto rozdíly a individuální potřeby vnímat a snažit se poskytnout každému dítěti možnost rozvoje a vzdělávání v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Děti by se měly prostřednictvím vzdělávacích aktivit rozvíjet v základních dovednostech v rámci svých optimálních možností. Předškolní vzdělávání plní také úkol diagnostický – na základě každodenního setkávání s dětmi i jejich rodinnou, a to zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a k dětem nadaným. RVP PV též stanovuje podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Umožňuje mateřským školám využívat různých metod a způsobů vyučování, ale zároveň zajišťuje, aby vzdělávací programy vytvářené

a praktikované jednotlivými mateřskými školami měly srovnatelnou pedagogickou účinnost.

Dle školského zákona (č. 561/2004, Sb.) se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku od tří do šesti let (s možností odkladu školní docházky při nedostatečné školní zralosti, nejdéle však do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmi let), nejdříve však pro děti od dvou let. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které před začátkem školního roku dosáhnou pěti let.

Jedním z hlavních úkolů předškolního vzdělávání má dle RVP PV být poskytnout podněty k aktivnímu rozvoji a učení dětí prostřednictvím doplňování rodinné výchovy. Má citlivě a odborně vést dítě k tomu, aby se dítě zdravě rozvíjelo. Dohlíží na to, aby dítěti byly umožněny podmínky pro rozvoj nových kompetencí přiměřených jeho věku. Předškolní vzdělávání usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly vystavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i dalšího vzdělávání. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky lékařů, psychologů a učitelů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů z okolního prostředí přijme, má trvalou hodnotu. Rané zkušenosti, které dítě získá svým životem v rodinném prostředí i mimo něj, se v jeho životě zhodnotí a najdou své uplatnění.³⁹ Proto je předškolní vzdělávání tak důležité. Pedagogové v mateřských školách mají tím, že s dětmi tráví přibližně osm hodin denně (mnohdy více času než jejich rodiče), přímý vliv na vývoj osobnosti dítěte. A proto je také velmi důležité, aby pedagogové měli pro svou práci jasné vedení, které jim RVP poskytují.

RVP PV stanovuje čtyři následující cílové kategorie, které jsou vzájemně provázané a vzájemně spolu korespondují, přičemž klíčové kompetence představují výstupy všech ostatních cílových kategorií na obecné úrovni:

³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2017)* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/> Str. 6-7

- rámcové cíle, charakterizující obecné záměry předškolního vzdělávání, jako jsou rozvoj učení a poznatků dítěte, osvojování si hodnot a získávání osobnostních postojů,
- klíčové kompetence, vyjadřující obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání – například kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní kompetence nebo kompetence sociální,
- dílčí cíle, představující konkrétní záměry náležející té které vzdělávací oblasti (psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální, ...),
- dílčí výstupy neboli poznatky, hodnoty, dovednosti a postoje v oblastech stanovených dílčími cíli.

Vzdělávací obsah v RVP PV je rozdělen do pěti částí. První oblast, zabývající se zdravým fyzickým rozvojem a učením se vhodným životním návykům a postojům, se nazývá „Dítě a jeho tělo“. Druhá oblast – „Dítě a jeho psychika“ – se zaměřuje na podporu duševní pohody dítěte, jeho psychické zdatnosti a odolnosti, včetně rozvoje intelektu a jeho poznávacích schopností. Záměrem třetí oblasti – „Dítě a ten druhý“ – je podporovat utváření vztahů, jejich kultivaci a pohodu. A konečně čtvrtá oblast „Dítě a společnost“ se sociálně-kulturním zaměřením a pátá „Dítě a svět“ vzdělávající děti v environmentální oblasti.

Využití prvků dramaterapie a dramatické výchovy spadá do oblastí „Dítě a jeho psychika“, popřípadě „Dítě a ten druhý“, kterým se věnuje kapitola 2.3.

2.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP PV) vychází z RVP PV. Je to program vzdělávání, jež si vytváří každá mateřská škola zvlášť dle svého zaměření a metod, které používá, a měl by podávat celkový obraz o mateřské škole. ŠVP PV je veřejný dokument, který má být dostupný ať už na webových stránkách mateřské školy, nebo v písemné podobě v její budově a to tak, aby do něj mohli nahlédnout rodiče,

veřejnost a Česká školní inspekce. Jsou v něm uvedena všechna specifika, kterými se mateřská škola odlišuje od ostatních mateřských škol. ŠVP musí vycházet z konkrétních podmínek školy, jako jsou lokalita, v níž je školka situovaná, její velikost, prostory, vybavení atd. Tvorba tohoto plánu je plně v kompetenci pedagogického sboru mateřské školy a odpovídá za něj její ředitel/ka. Jak bylo již zmíněno v předchozí kapitole zabývající se RVP PV, je nutné, aby byl školní vzdělávací program vypracováván vždy v souladu s pravidly stanovenými v RVP PV.

Školní vzdělávací program by měl obsahovat kromě základních identifikačních údajů o mateřské škole a jejích obecných charakteristik zejména podmínky a způsob organizace vzdělávání dětí včetně vzdělávacího programu a jeho obsahu. Nakonec sem také patří evaluační systém, a to především informace o tom, jakým způsobem v mateřské škole evaluace probíhá, jak je vyhodnocována a kdo za ni odpovídá.

Jedná se o otevřený dokument. ŠVP PV nejenže by měl být vytvářen na základě zkušeností pedagogů, nýbrž jej lze také po určité době přehodnotit a na základě nově nabytých informací upravit. Měl by být co nejvíce přizpůsoben potřebám dětí a jeho úkolem je vést ke zkvalitňování práce pedagogů. Stejně tak jako je RVP PV souborem pravidel společným pro všechny předškolní vzdělávací instituce, je ŠVP PV souborem pravidel pro danou mateřskou školu. Na základě ŠVP PV pak pedagogové vypracovávají třídní vzdělávací program (dále jen TVP), a to tak, aby prací pedagogů, svou formou i obsahem co nejpřesněji odpovídal potřebám dětí konkrétní třídy. Je na učiteli, kdy tento plán připraví a není jeho povinností se jej zcela držet. Učitel by měl TVP přizpůsobovat aktuálním vzdělávacím potřebám a příležitostem, s ohledem na výsledky vzdělávání dětí a jejich individuální potřeby a zájmy.⁴⁰

⁴⁰ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2017)* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>, str. 43

2.3 Možnosti využití prvků dramatické výchovy a dramaterapie u dětí s narušenou komunikační schopností

Jak již bylo zmiňováno v části 1.2 „Dramaterapie a dramatická výchova“, již v předškolním vzdělávání lze využívat mnoho jejích prvků a metod k všestrannému rozvoji dětí. V Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání specifikují využití metod dramaterapie a dramatické výchovy zejména oblasti „Dítě a jeho psychika“, popřípadě „Dítě a ten druhý“. Metody dramaterapie a dramatické výchovy však lze uplatnit i ve zbylých oblastech. Tato podkapitola tedy ještě stručně představí vzdělávací cíle týkající se tématu uplatnění dramaterapie u dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním vzdělávání.

Oblast „Dítě a jeho psychika“ zahrnuje tři „podoblasti“: zaprvé jazyk a řeč, zadruhé poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a zatřetí sebepojetí, city a vůle. Právě tyto podoblasti demonstrují širokou nabídku pro uplatnění metod dramaterapie či dramatické výchovy. Učitel by měl v rámci těchto podoblastí u dětí podporovat například rozvoj řečových schopností, a to jak receptivní, perceptivní a produktivní složku řeči, tak i všeobecný rozvoj komunikačních dovedností. Dále by se měl zaměřovat na rozvoj tvořivosti a smyslového vnímání. V neposlední řadě sem spadá také oblast sebepoznání a sebepojetí, schopnost vytvářet a rozvíjet city a citové vztahy a také sebeovládání, rozvoj a kultivace mravního a estetického vnímání, citění a prožívání.

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti „Dítě a ten druhý“ je podporovat rozvoj schopnosti spolupráce s ostatními dětmi i dospělými a osvojení si základních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem.⁴¹

⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2017)* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>, str. 17-24

3 Výzkumná část

3.1 Výzkum a metodologie

Cílem empirického výzkumu této bakalářské práce je odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Má využívání prvků dramaterapie ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností vliv na rozvoj jejich řečových schopností?

Dále byly stanoveny dílčí cíle:

- zjistit, zda mají prvky dramaterapie přínos pro rozvoj aktivního řečového projevu dětí;
- prozkoumat, jaký vliv má uplatnění dramaterapeutických prvků ve výuce na překonávání zábran v mluveném projevu dětí s narušenou komunikační schopností;
- ověřit význam pravidelného využívání prvků dramaterapie ve výuce pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí.

Zde je ještě nutné zmínit, že podobným tématem: *Využití dramaterapie při rozvoji komunikačních dovedností dětí s NKS*, se zabývala ve své bakalářské práci Barbora Hemalová (2008, Masarykova univerzita). Jejím cílem bylo zjistit, zda se využívá dramatická výchova jako forma terapie při rozvoji komunikačních dovedností dětí v předškolním věku. Ke sběru dat využívala řízený rozhovor, který vedla s pedagožkami mateřských škol logopedických nebo běžných mateřských škol, ve kterých byla zřízena logopedická třída. Dochází k závěrům, že se běžně dramatická výchova v mateřských školách využívá. Všechny její respondentky uvedly, že dramatická výchova má pozitivní vliv na rozvoj komunikace dětí. Autorka práce si klade za cíl spíše zjistit, zda má využití dramatické výchovy nějaké terapeutické účinky při uplatnění u dětí s narušenou komunikační schopností.

Tato bakalářská práce však zkoumá, zda mají prvky dramatické výchovy a dramaterapie vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí s narušenou komunikační

schopností. Jádrem výzkumného šetření tvoří výsledky ze sběru dat na základě zúčastněného pozorování průběhu projektu s prvky dramaterapie ve třídě pro děti se zdravotním postižením, ve které měly všechny děti diagnostikováno některé z narušení komunikačních schopností. Výsledky tohoto šetření byly ještě podpořeny následným řízeným rozhovorem s dalšími pedagožkami pracujícími ve třídách pro děti se zdravotním postižením.

Výsledky šetření mohou pomoci rozšířit povědomí o možnostech využití prvků dramaterapie při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. Měly by usnadnit pochopení povahy vlivu využívání dramaterapeutických metod na rozvoj řečových dovedností u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Výsledky výzkumu mohou být podnětem a inspirací pro práci pedagogů i speciálních pedagogů pracujících s dětmi s narušenou komunikační schopností a pro začlenění prvků dramaterapie do třídního či školního vzdělávacího programu. V neposlední řadě má výzkum této tematiky velký význam pro mne jakožto speciální pedagožku zaměřující se na práci s dětmi v mateřských školách.

3.2 Metoda kvalitativního sběru dat

Empirická část bakalářské práce se řídí metodami kvalitativního výzkumu pro analýzu a popis nekvantifikovaných dat nasbíraných pomocí kvalitativního sběru dat. Mezi výhody využití kvalitativních metod v tomto šetření patří to, že nám nabízejí různé způsoby nahlížení a sběru dat týkajících se našeho konkrétního případu, umožňují nám detailní náhled na předmět zkoumání a také nám poskytují adekvátní možnost vyhodnocení nasbíraných informací.

R. Švaříček (2007) uvádí, že lze sledovat jistý vývoj v náhledu na kvalitativní a kvantitativní metodologický přístup. Po vyhranění teoretických východisek si kvalitativní přístup získal určité uznání a oba přístupy byly nazírány jako soupeřící paradigmaty. Dnes jsou obě metodologie nahlíženy coby odlišné, nikoli však soupeřící strategie.⁴² „Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních, kvalitních

⁴² ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, str.13

výzkumných strategií, jiní zase jako protipól nebo jako vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodních základech postavené vědě. Postupně získal kvalitativní výzkum v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu.⁴³ Podle kvalitativního výzkumu existuje mnoho realit vymezovaných tím, jak na ně jednotlivci či skupiny nahlíží.⁴⁴

Kvalitativní výzkum by měl vždy probíhat buď jako kratší, ale intenzivní zkoumání, nebo jako dlouhodobý výzkum. V každém případě by si o něm měl výzkumník vést podrobný záznam, pokud možno všeho, co vidí a co se kolem předmětu zkoumání odehrává. Různí autoři se však shodují, že neexistuje jediný, všeobecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo provést kvalitativní výzkum. Existují mezi nimi však jisté vyzkoušené a ustálené postupy. Logika kvalitativního výzkumu by měla být induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem by měla být formulace nové hypotézy či teorie, které však v případě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat, neboť jsou platné pouze na vzorek, na kterém byla data získána.⁴⁵

Pro účely výzkumu byl zvolen postup kvalitativního zkoumání: analytická indukce, tedy vyvození závěrů na základě metod kvalitativního sběru dat. V tomto případě byla zvolena metoda zúčastněného pozorování a řízeného strukturovaného rozhovoru. Naší snahou bude dosažení obecných výsledků platných pro zkoumanou oblast, ke kterým se dopracujeme pomocí holistické, celostní analýzy, posuzující získaná data jako celek.⁴⁶

Šetření mi bylo umožněno ve dvou třídách pro děti se zdravotním postižením v mateřské škole ZŠ a MŠ Kladno, Zd. Petříka 1756. Ve svém výzkumu jsem vycházela

⁴³ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 49

⁴⁴ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8, str. 36

⁴⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, str. 24-25

⁴⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 226

z vlastního návrhu dramaterapeutického projektu, který jsem měla možnost realizovat jako pedagožka pracující v jedné z těchto tříd. K poznatkům získaných z pozice zúčastněného pozorovatele jsem ještě využila strukturovaného rozhovoru, který jsem vedla s celkem pěti pedagožkami, jež v těchto třídách působí. Dotazníky jsou přiloženy jako příloha bakalářské práce.

Do každé ze zkoumaných tříd je vždy zapsáno čtrnáct dětí ve věku od tří do sedmi let (s odkladem školní docházky), které jsou zde skupinově integrovány dle zákona č. 561/2014 Sb. v platném znění a dle vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Většina dětí docházejících do těchto tříd má diagnostikovanou nějakou formu narušené komunikační schopnosti. Převážně se jedná o dyslalii, několik dětí s vývojovou dysfázií a jeden případ elektivního mutismu. Kromě dětí, jejichž jediným postižením je narušená komunikační schopnost, jsou ve třídě skupinově integrovány i děti s mentální retardací, ADHD, ADD, epilepsií či kombinacemi těchto postižení. Do tříd bývají integrovány i děti s poruchou autistického spektra, Aspergerovým syndromem a děti s kombinacemi těchto dvou postižení s předchozími.

3.3 Zúčastněné pozorování

Jako hlavní metoda výzkumu bylo v tomto případě zvoleno zúčastněné pozorování především pro svou popisnost. Výhodami zúčastněného pozorování je zejména možnost bezprostředního záznamu dat a neobvyklých událostí, výzkumník může zachytit jevy z různých úhlů pohledu. Cílem zúčastněného pozorování je zachycení různých projevů lidí, toho, jak se v různých situacích doopravdy chovají. Metoda zúčastněného pozorování nám umožňuje popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se události dějí, jak se objevují a proč.⁴⁷

⁴⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 162-163

Pozorování bylo strukturované, to znamená, že při něm byly uplatňovány dopředu stanovené pozorovací systémy. Byl předem určený cíl a prostředí, ve kterém bylo pozorování uskutečňováno. Také byl předem vytvořený systém pozorovacích kategorií.⁴⁸

Hlavní nevýhodou zúčastněného pozorování je, že výzkumník může ovlivňovat dění.⁴⁹ Může se též stát, že zapomíná přistupovat ke zkoumanému objektivním a nezaujatým pohledem. Zapomíná na to, že by nemělo být jeho snahou v pozorovaném dění „vidět“ pouze to, co potřebuje.

Abych co nejvíce zamezila tomu, že vlivem překrývání zajímavých dějů nepostřehnu jevy, které jsou pro tento výzkum důležité, stanovila jsem si několik klíčových témat, na která jsem se při každém sezení v rámci projektu s uplatňováním prvků dramaterapie soustředila. Vzhledem k hlavní výzkumné otázce a celkovému zaměření výzkumu jsem se s postupem času zaměřovala na sledování těchto aspektů komunikace: Chápou děti význam nových slov? Zlepší se v průběhu projektu u dětí výslovnost nových slov? Zvládnou děti mluvený projev ve větách a před ostatními dětmi? Mění se v průběhu cvičení postoj dětí k mluvenému projevu před ostatními? Dokáží děti nechat prostor ostatním a zapojit se do děje pouze v době svého výstupu?

V případě tohoto výzkumu jsem se nacházela v roli úplného účastníka, kdy jsem byla jako pedagožka vedoucí výuku rovnoprávným členem skupiny a měla jsem možnost přímého pozorování dětí při jejich aktivitách jako přímý účastník zkoumaného jevu v čase jeho průběhu.⁵⁰ Se skupinou jsem pracovala každý den od začátku školního roku. S dramaterapeutickým projektem jsem ve třídě začala s dětmi pracovat během měsíce února, kdy jsme již i s dětmi, které přišly do třídy v daném školním roce, měly dobrý a důvěrný vztah. Má pozice v kolektivu byla tedy naprosto přirozená a děti neměly pocit, že by se dělo něco neobvyklého. Vyhnula jsem se tedy při zúčastněném pozorování běžným potížím s navazováním kontaktu a integrací do skupiny. Toto byl také jeden

⁴⁸ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8, str. 192

⁴⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 126

⁵⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, str.145

z hlavních důvodů volby zúčastněného pozorování jako výzkumné metody, kdy se pozorovatel přímo účastní aktivit pozorovaných osob, podílí se s nimi na nich a je na nich dlouhodobě přítomen.

To, že je zúčastněné pozorování dlouhodobé, že se výzkumník účastní aktivit pozorovaných osob a dochází mezi nimi k interakci, způsobuje, že pozorované osoby ztratí zábrany a jednají sobě přirozeně a otevřeně.⁵¹ Vzhledem k mému postavení vůči dětem jako jejich pedagožky vedoucí výuku se v tomto případě jednalo spíše o skryté zúčastněné pozorování, kdy jedinci nevědí, že jsou cíleně pozorováni k potřebám výzkumu. Na druhou stranu je neustálé pozorování, přehodnocování chování dětí, pátrání po změnách v jejich projevu a chování, včetně zaznamenávání a zpracovávání takto nabytých informací součástí každodenní práce pedagoga v mateřské škole.

Pozorování probíhalo při aktivitách v domácí třídě pozorované skupiny dětí. Program se skládal celkem ze sedmnácti sezení o délce přibližně třiceti minut (tento čas byl zvolen adekvátně k věku dětí a časovým možnostem ve výuce). V průběhu prvního týdne jsme se dramaterapeutické činnosti s dětmi věnovali každý den. V následujících čtyřech týdnech probíhala činnost třikrát týdně.

3.3.1 Vlastní pozorování

Při sběru a záznamu dat ze zúčastněného pozorování jsem vycházela zejména z metod pro vypracovávání kvalitativního výzkumu, jak je popisuje Jan Hendl ve své knize *Kvalitativní výzkum*⁵² a jak jsou uváděny v publikaci *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*,⁵³ jejíž autory jsou Milan Švaříček, Klára Šeďová a kol.

⁵¹ GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8. Str.199

⁵² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

⁵³ ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

V rámci integrovaného bloku „Svět kolem nás“ Školního vzdělávacího programu mateřské školy „Děti a jejich svět“ jsem v únoru 2016 zařadila do výuky program s prvky dramaterapie. Hlavním cílem programu s prvky dramaterapie byly rozvoj komunikace a zdravého sebevědomí u dětí.

Dílčími cíli programu bylo:

- rozšíření slovní zásoby a pochopení významu slov,
- zvládnutí projevu v jednoduchých celých větách,
- zvládnutí správné výslovnosti nových slov,
- zvládnutí správného používání slov „prosím“ a „děkuji“, včetně porozumění jejich významu,
- překonání studu plynoucího z neschopnosti správně artikulovat (např. při obrně lícního nervu),
- překonání zábran v komunikaci a
- zvládnutí mluveného projevu před ostatními členy skupiny.

S ohledem na výše uvedené hlavní a dílčí cíle byly také vybrány dramaterapeutické metody a témata dramaterapeutických cvičení tak, aby odpovídala věku, schopnostem a potřebám dětí.

Programu se obvykle účastnilo sedm až jedenáct dětí (celkem je ve třídě čtrnáct dětí; děti do třídy dochází nepravidelně, průměrný počet dětí ve třídě byl v průběhu zkoumání devět), děti byly v té době ve věku od čtyř do šesti let. Délka setkání se pohybovala mezi 25-40 minutami. Délka programu byla stanovena na 17 setkání, přičemž v prvním týdnu jsme se dramaterapeutické činnosti věnovaly každý den. V následujících čtyřech týdnech pak probíhala činnost třikrát týdně.

3.3.2 Jednotlivé fáze dramaterapeutických cvičení

Daný program se vždy skládal ze tří částí: z úvodního cvičení, jádra terapie a závěru. Na úvod a konec každého setkání byly zařazovány pravidelné rituály.

Ritualizovaná cvičení (pravidelně se opakující a vždy stejná) dětem signalizovala jasné určení – pevné a očekávané hranice představující začátek a konec dramaterapeutických cvičení. Úvodní rituál měl za úkol zahájit činnost a zejména děti zklidnit, uvolnit a zvýšit jejich koncentraci na následující činnosti. Děti byly svolány do komunikačního kruhu, kde se posadily. V našem případě byla pro úvodní rituál využívána variace na dramaterapeutickou techniku „Kolování výrazu tváře“, kdy děti i učitelka sedí v kruhu a po směru hodinových ručiček si vždy jeden z kruhu zakryje rukama tvář, potom ji odkryje a udělá grimasu na svého souseda. Ten ji potom zopakuje, zakryje si tvář a vymyslí novou grimasu na svého souseda po levé ruce. Dítě přebírající výraz jej přebírá způsobem „zrcadlo“ – kontaktuje se očima s předávajícím a ten svoji masku drží tak dlouho, dokud není faciální exprese přebírajícího stejná s jeho „maskou“. Důraz je dán jak na kopii nálady a charakteru masky, tak na snahu o přesnost mimického provedení.⁵⁴

Pravidelně jsme také v úvodní části využívali „Náladometr“. Pro tuto metodu jsme využívali tři jednoduchých piktogramů – „smajlíků“. Dětem bylo vysvětleno, že smajlík s ústy prohnutými nahoru znamená, že jsme veselí a máme dobrou náladu. Smajlík s rovnou pusou znamená, že se máme „normálně“ a smajlík s ústy zahnutými směrem dolů znamená, že nemáme dobrou náladu a mohlo by to být lepší. Jeden po druhém si děti vybíraly obrázek vyjadřující jejich naladění a ukázaly ho ostatním. Každý se pokusil svými slovy vyjádřit, jak se právě cítí a proč.

Po těchto dvou úvodních cvičeních ještě následovalo třetí, poslední, kdy byly dětem ukazovány obrázky, loutky nebo masky zvířátek vyskytujících se v pohádce o rukavičce, která byla tematickou spojnicí mezi jednotlivými dramaterapeutickými cvičeními. Děti společně i zvlášť zvířata pojmenovávaly. Ve druhém kole děti předváděly zvuk nebo grimasu charakterizující dané zvíře.

Jak již bylo výše zmíněno, za spojnicí mezi jednotlivými sezeními byla zvolena pohádka od americké spisovatelky Jan Brett *Rukavička*⁵⁵. Tato pohádka se jevila jako vhodná hned z několika důvodů. Prvním důvodem pro volbu pohádky o ztracené rukavičce bylo roční období, protože pohádka se odehrává v zimním lese, kde se nad ztracenou

⁵⁴ VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 183

⁵⁵ BRETT, Jan. *The Mitten: A Ukrainian folktale*. New York: Putnam, 1989. ISBN: 978-0-399-25296-9

rukavicí setká několik zvířátek, která se do ní chtějí schovat. Pohádka o rukavičce tedy dětem poskytla možnost naučit se poznávat daná zvířata, jejich jména, zvuky či charakteristické pohyby. Důležitým aspektem pohádky je také vyobrazení lesních zvířat v zimě, kdy je vše pokryto sněhem a ona hledají úkryt, aby přežila. Kromě toho, že jsme s dětmi mohly při jednotlivých cvičeních využívat postav zvířat, učit se jejich názvy, citoslovce a výrazy s nimi spojené, se děti postupným seznamováním se zvířátky skrze rozmanité hry a činnosti dokázaly vcitovat do zvířátek, která si v zimě chtějí odpočinout v teplé rukavici.

Během sedmnácti cvičení tohoto programu se děti postupně seznamovaly s dějem pohádky, s jednotlivými zvířátky i lidskými postavami tohoto příběhu. Cvičení byla sestavována s ohledem na pět etap terapeutického procesu, jak je navrhuje Renee Emunahová⁵⁶, kterými jsou:

1. Dramatická hra, ve které se vytvářejí základy pro fáze následující. Slouží k uvolnění atmosféry a vytvoření vhodných podmínek pro rozvoj kreativity jednotlivých aktérů, k upevnění důvěry a oproštění se od ostychu. Typickým cvičením pro tuto fázi jsou improvizované hry.
2. Scénická práce, během níž by měli zúčastnění dostat možnost vyzkoušet si různé situace a role, skrze které mají mít možnost poznat nové možnosti vlastního projevu. V této fázi děti pracovaly s loutkami, prostřednictvím kterých si mohly vyzkoušet nové role a zároveň pozorovat ostatní děti v jejich rolích. Tato zkušenost by měla dětem pomoci v nabývání nových zkušeností a úhlů pohledu.
3. Hraní rolí. Tato etapa je podle Emunahové chvílí, kdy si zúčastnění zkouší různé životních role. Děti si skrze dramatizaci pohádky v této fázi osvojovaly pravidla komunikace. Nacvičovaly si vybrané zásady slušného chování.
4. Vrcholící akce je fází, kdy si děti mohou vyzkoušet nové role a naučit se vnímat různé úhly pohledu. Je to také fáze, kdy se děti již nemohou schovávat za loutku,

⁵⁶ EMUNAH, Renee, JOHNSON, David Read. *Current Approaches in Drama Therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 2009. ISBN 9780398078478, str. 37

musejí vystoupit, a mnohdy tak překonat své strachy a ostych. V této fázi se má také prohlubovat empatie a podpora mezi jednotlivými členy skupiny.

5. Dramatický rituál by měl být dle Emunahové poslední etapou dramaterapeutických setkání. Měl by mít charakter slavnostního obřadu završujícího celý program. V našem případě se jednalo o vystoupení pro paní učitelku.

V knize *Current Approaches in Drama Therapy* Emunahová vysvětluje, že každá z těchto pěti fází dláždí cestu fázi následující, směřující ke stále hlubším úrovním hraní, důvěrnosti a sebeodhalení.⁵⁷

Nejprve se děti učily poskládat děj příběhu a zapamatovat si jména postav pomocí velkých barevných ilustrací z knihy. Následovala fáze učení a upevňování si základních slov spojených s příběhem. Každé dítě si samo vybarvilo všechny postavičky. V této době byl kladen důraz na zapamatování si názvů zvířat, jejich charakteru, zvuků, které vydávají, pohybů, které vykonávají. S dětmi jsme zkoušely různé typy her dramaterapeutického charakteru, jejichž cílem bylo sžít se s postavami – snaha naučit se jejich charakteristické znaky a dokázat je předvést. Nejčastěji jsme používaly různé hlasové hry, například opakování zvuků zvířátek po skupinách, v různé intenzitě a hlasitosti.

Další často využívanou hrou bylo v této fázi pantomimické předvádění zvířátek, kdy nejprve skupina dětí (děti předváděly ve skupinách proto, aby se nestyděly a nejprve si mohly vše společně vyzkoušet, skupiny byly postupně zmenšovány) předváděla dohodnuté zvíře a druhá hádala, o které se jedná. Jedním z důležitých cílů dramaterapie je dát klientovi „hlas“, možnost projevit navenek své city. Hlasové hry dětem umožňovaly ventilovat emoce a případné napětí, introvertním dětem potom nabízely zejména možnost rozproudit emoce a rozcvičit se pro další fáze programu.⁵⁸ Také jsme pomocí hmatových her zkoušely různé typy srsti nebo peří, kterými jsou zvířata chráněna, ale také druhy látek a pletenin, kterými se chrání lidé (zaměřily jsme se zejména na oděvy z vlny, aby děti věděly, z čeho a jak babička v pohádce vyrobila svému vnukovi rukavičku).

⁵⁷ „Each phase paves the way for the next stage, spiraling a series of sessions toward deeper levels of play, intimacy, and self-revelation.“

⁵⁸ VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2, str. 155

V neposlední řadě bylo cílem této fáze, aby děti porozuměly tomu, v jakém pořadí vstupují zvířátka do rukavice a proč, a to pro účely následné dramatizace (zvířátka do rukavice vstupovaly od nejmenšího po největší, využily jsme tedy tohoto námětu také k procvičování pojmů „menší“, „větší“, „nejmenší“, „největší“ formou her začleněných do úvodní, rozehrávací fáze programu). Potom, co děti skrze opakování a hraní si s příběhem dokázaly poskládat děj pohádky, si z vybarvených zvířátek vyráběly malé loutky, se kterými jsme začaly zkoušet přehrávání děje.

Tato část probíhala tak, že jsme s dětmi seděly v kruhu, v jehož středu byla položená velká kreslená rukavice. Každé dítě si vybralo zvířátko, které bude hrát (v průběhu cvičení si děti mohly vyzkoušet různé role, pokud bylo v daný den přítomno více dětí, než bylo rolí, měly jsme některé postavy dvakrát, aby se mohly plně účastnit všechny děti). Učitelka byla vypravěčem, vedoucím příběhu, který děti již dobře znaly. Společně jsme si vždy řekly, co jednotlivá zvířátka říkají, děti se to pak pokoušely samy zopakovat, až jsme konečně začaly zkoušet dramatizaci pomocí loutek, které postupně vstupovaly do rukavice položené uprostřed kroužku na podlaze. Mluvené repliky jsme se pokoušely doplňovat o zvuky zvířat a jejich grimasami, popřípadě jejich charakteristickým pohybem. Vzhledem k logopedickým vadám dětí, bylo pro mnohé z nich velice náročné hovořit v celých větách. Bylo však důležité, že se dítě o správnou výslovnost a celé věty pokouší.

Zde jsme již s dětmi zkoušely krátké dialogy (některé děti si zapamatovaly, co mají ve své roli říkat lépe, některé děti potřebovaly větší či menší nápovědu). Byl kladen důraz na to, aby děti pochopily princip dialogu, kdy po otázce následuje odpověď a je nutné respektovat, když mluví někdo jiný. Snahou této části bylo podpořit děti ve vzájemné komunikaci, aby pochopily její princip, motivovat je k ní tím, že si formou jednoduché hry zkouší, že jim komunikace může přinést nějaké výhody. Pokud se děti nacházely v roli zvířete, které právě našlo rukavici, mluvily samy za sebe (popřípadě se střídaly ve dvojici, pokud byly některé role obsazeny dvakrát), a pokud se již nacházely v roli zvířete v rukavici, odpovídaly všechny společně.

Jedním z dílčích cílů tohoto programu bylo, aby si všechny děti dokázaly osvojit slova *prosím* a *děkuji*, aby pochopily jejich význam a kontext, ve kterém se používají. Pokud některá postava zvířátka chtěla vstoupit do rukavice, musela se nejprve ostatních

zvířátek zeptat a požádat je, a když už byla v rukavici, tak jim také poděkovat. Prošba a poděkování byly součástí každého dialogu a vždy po nich následovala adekvátní reakce. I přesto, že rukavice už byla k prasknutí, zvířátka se vždy slitovala nad nově příchozím a pustila jej dovnitř. Kromě zvířátek v pohádce figuruje také chlapec Niky, který rukavičku ztratil, a babička, která mu ji upletla. I mezi nimi proběhne dialog, kdy chlapec žádá babičku o bílé rukavice. Děti si také přehrávaly variantu, kdy zvířátka nejprve „hezky nepoprosila“. Vyzkoušely si tak různé reakce a následky toho, když něco chceme a neumíme nebo nechceme o to vhodně požádat.

Po nácvičku ztvárnění pohádky pomocí loutek byly dětem představeny masky zvířátek. Jednalo se o realistické „portréty“ zvířat, které ilustrovala a určila k dramatickým ztvárněním autorka této pohádky Jan Brettová.⁵⁹ Těmito maskami si děti mohly částečně zakrývat obličej nebo masku držely před sebou na hrudi. Dětem byla vysvětlena nová fáze dramaturgie, ve které budou ony samy představovat jednotlivá zvířátka. Každý si vybral masku zvířátka, jedno z dětí si vybralo bílé rukavice, aby představovalo chlapce, který jednu z rukavic ztratil. Další z dětí dostalo košík s jehlicemi a klubíčky, aby ztvárnilo chlapcovu babičku. Všechny děti tedy dostaly nějakou rekvizitu, pomáhající jim ztotožnit se s hranou rolí. Děti pak postupně ukazovaly ostatním, co si vybraly a představovaly svou postavu (pojmenovaly ji, předvedly pohybem či zvukem). Na podlaze byl nalepen silnou bílou lepenkou obrys rukavice, dostatečně velký na to, aby do jeho prostoru mohly vstoupit všechny děti. S dětmi jsme si vysvětlily význam tohoto obrysu rukavice jako kulisy, do které budou děti představující jednotlivá zvířátka postupně vstupovat.

Nyní se přistoupilo k fázi, kdy děti poprvé vystupovaly přímo v rolích zvířátek. Zde bylo důležité naučit děti soustředit se na pohyb ve společném prostoru (děti jdou jednoduchou trasu z lesa k rukavici a pak do ní), včetně fáze, kdy musejí čekat, než přijdou na řadu, nebo na odpověď. Děti se tak učí poslouchat a respektovat jeden druhého, a to nejen v řečovém projevu, ale i v prostoru. Dětem byla určena jejich pozice v prostoru, určeno a vysvětleno, kdy a kudy budou k rukavici chodit. Nácvičku této části jsme se věnovaly od devátého setkání. Postupně se děti, pokud chtěly, střídaly ve svých rolích, aby

⁵⁹ Jan Brettová dává na svých webových stránkách www.janbrett.com volně k dispozici pracovní listy, náměty na hry, masky, omalovánky atd. ze své tvorby pro osobní a vzdělávací účely. V rámci našeho dramaterapeutického programu byly využívány masky a omalovánky ilustrované autorkou z těchto webových stránek.

si vyzkoušely různé dialogy a rozdílné postavy. Několikrát jsme se vracely i ke hře pomocí loutek. Během poslední, závěrečné fáze jsme přehrály představení pro druhou paní učitelku, která měla na starost danou třídu. Dle Renee Emunahové (2009) se jedná o závěrečný rituál, který má sloužit především jako zpětná vazba pro aktéry.

Po hlavní části programu vždy následovalo řádné uzavření sezení. Stejně tak jako na začátku, figuroval i v závěru pokaždé společný rituál. Jeho součástí byl společný úklid loutek, masek, rekvizit. Poté se děti znovu scházely v komunikačním kruhu, kde si společně na místě zaskákaly, aby se uvolnily a odreagovaly. Následně se chytily za ruce a za zpěvu písni se točily v kruhu. Součástí závěrečné fáze každého sezení byla také společná diskuze a reflexe. S dětmi jsme se posadily do kruhu, ve kterém jedno po druhém odpovídalo na otázky typu: Co jsme dnes hrály? Líbila se Vám dnešní hra? Jak jste se při hře cítily? Co pomohlo zvířátkům k tomu, aby je ostatní pustila do rukavičky? Proč používáme slova „prosím“ a „děkuji“? Máte raději, když Vás někdo hezky poprosí, nebo když do Vás třeba strčí? Líbilo se Vám hrát a mluvit za zvířátko?

Stejně jako na začátku měly i na konci programu děti možnost využít náladometru, kdy pomocí smajlíků ukazují ostatním, jak se nyní cítí. Úplným zakončením byla pokaždé vzhledem k věku dětí závěrečná pohybová hra. Cílem pohybové hry bylo uvolnění a odpočnutí si po vykonané práci během hlavního programu, která vyžadovala od dětí notnou dávku soustředění.

3.3.3 Závěry zúčastněného pozorování

Na základě terénních poznámek se nyní pokusím shrnout závěry, ke kterým jsem během zúčastněného pozorování došla. Terénní poznámky byly vedeny formou deníku, do něhož jsem zapisovala popisné poznámky prostředí, dějů, chování a činnosti dětí v souladu s cílem výzkumu.⁶⁰ Hlavní výzkumná otázka pro toto šetření byla stanovena

⁶⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 197

takto: Má využívání prvků dramaterapie ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností vliv na rozvoj jejich řečových schopností? Dále byly stanoveny tyto dílčí cíle: Zjistit, zda mají prvky dramaterapie přínos pro rozvoj aktivního řečového projevu dětí. Prozkoumat, jaký vliv má uplatnění dramaterapeutických prvků ve výuce na překonávání zábran v mluveném projevu dětí s narušenou komunikační schopností, a ověřit význam pravidelného využívání prvků dramaterapie ve výuce pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí. V průběhu pozorování se objevilo několik dalších otázek: Chápou děti význam nových slov? Zlepší se v průběhu projektu u dětí výslovnost nových slov? Zvládnou děti mluvený projev ve větách a před ostatními dětmi?

Mají prvky dramaterapie vliv na rozvoj aktivního řečového projevu dětí?

Využívání dramaterapeutických metod má podle prováděného šetření význam v tom smyslu, že dává dětem hravou formou možnost „nacvičit si“ vlastníh projev. Struktura jednotlivých dramaterapeutických setkání i celého projektu byla navržena tak, aby děti získaly možnost postupně se osmělit a důvěřovat jak sobě sama, tak ostatním členům kolektivu. Veškerá cvičení byla cílena na rozvoj komunikace a zdravého sebevědomí dětí. Děti si mohly během dramaterapeutických cvičení vyzkoušet hovořit skrze loutky, masky a různé role, které jim byly přiděleny. Během her si mohly zkusit různé situace i reakce, které takové situace vyžadují, a to, jak v nich mohou reagovat ostatní. Dětem se tak naskytlá příležitost rozvíjet zásoby svých vlastních možných reakcí i potenciálních reakcí okolí.

Důležitou součástí snahy o rozvoj aktivní komunikace byla systematická práce s novou slovní zásobou, která děti formou rozmanitých aktivit v podstatě denně obklopovala po celou dobu pěti týdnů trvání projektu. Jedním z dílčích cílů tohoto projektu bylo rozšíření slovní zásoby u dětí a zejména pochopení významu slov, a to takovým způsobem, jakým je děti byly schopny aktivně využívat ve svém životě. Během cvičení se všechny děti naučily pojmenovat jednotlivá zvířátka a krátké repliky s užitím prosby a poděkování. Děti ke konci projektu věděly, v jaké situaci slova použít. Aktivní využívání nové slovní zásoby mimo prostředí mateřské školy nemůžeme posoudit. Další otázkou, kterou jsem si během dramaterapeutického projektu pokládala, bylo, zda je možné, aby

měla tato cvičení vliv na zlepšení výslovnosti dětí. Vzhledem k tomu, že se děti opravdu rády, s nadšením zapojovaly, měly snahu a motivaci mluvit co možno nejlíže „správnému“ způsobu, je pravděpodobné, že činnosti měly pozitivní vliv na rozvoj jejich komunikačních dovedností. Zda měly tyto aktivity vliv na zlepšení jejich výslovnosti, však není možné vzhledem k charakteru daného výzkumu objektivně posoudit.

Na základě nashromážděných poznatků si troufám konstatovat, že využívání prvků dramaterapie má pozitivní vliv na rozvoj aktivního řečového projevu dětí. Jejich prostřednictvím si děti osvojují nové pojmy, nová slova a slovní spojení. Učí se novým reakcím a možným odpovědím.

Mají prvky dramaterapie vliv na překonávání zábran v mluveném projevu dětí s narušenou komunikační schopností?

Dalším důležitým aspektem při práci s dramaterapeutickými metodami bylo získat zájem dětí o zapojování se do cvičení, což se v tomto projektu rozhodně podařilo. Pozvolný rozjezd, kdy se děti seznamovaly s novou pohádkou, byl následován fází, kdy děti zkoušely své schopnosti. Některé děti se ostýchaly, některé děti s dramaterapeutickými cvičeními neměly sebemenší problém. Všechny byly ale ke konci programu schopny se aktivně zapojit do cvičení včetně závěrečných dramatizací. Naučily se respektovat jak fyzický, tak řečový prostor ostatních dětí, při cvičeních si tudíž zpravidla neskákaly do řeči. Návuk respektování pravidel konverzace považuji za nesmírně důležitý bod v rozvoji mluveného projevu dětí.

Do této třídy docházel chlapec, který ve dvou letech prodělal obrnu lícního nervu, která se u něho stala příčinou rozvinutí elektivního mutismu. Chlapec hovořil pouze s některými osobami, šeptem, pokud mu někdo neporozuměl, nerad slova opakoval. Případ tohoto chlapce považuji v kontextu této otázky za nejvýznamnější. V tomto období v případě nutnosti hovořil zmiňovaným způsobem se mnou a s několika dětmi. Jak již bylo výše zmíněno, cvičení byla strukturována tak, aby dětem umožnila se postupně osmělit. V případě uplatňování dramaterapie u dětí považuji za klíčový ještě jeden aspekt, a to „stržení davem“, který se podle mých poznatků osvědčil právě v případě tohoto chlapce. Během jednotlivých cvičení se u dětí vyvinulo obrovské nadšení pro danou věc. Děti

chtěly neustále pokračovat v činnostech, pokud se některé z dětí ostýchalo, podpora a nadšené spontánní reakce ostatních dětí je časem přiměly, aby se zapojily intenzivněji. K mé velké radosti a částečně i překvapení se chlapec, který do té doby hovořil pouze z nutnosti a šepem, dokázal od svého handicapu oprostit takovým způsobem, že nakonec hrál svou roli v závěrečné dramatizaci pohádky. Výslovnost jeho repliky sice nebyla bezchybná, ale za obrovský přínos považuji vůbec to, že se zapojil do aktivit, jejichž nezbytnou součástí je využití mluvené řeči, a překonal tak sebe sama.

Uplatnění prvků dramaterapie při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností má podle získaných zkušeností a získaných informací významný přínos v oblasti překonávání jejich zábran v mluvené řeči. Dramaterapeutická cvičení jim poskytují motivaci k používání řeči a svými postupy je staví do situací, kdy děti mají potřebu mluvit samy od sebe. Využívání prvků dramaterapie přináší dětem radost ze sebevyjádření ať už skrze řeč, tanec, nebo pohyb.

Má pravidelné využívání prvků dramaterapie ve výuce význam pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí?

Dramaterapeutický projekt probíhal v rozmezí pěti týdnů (hry a dramatizace s loutkami a maskami jsme ve skutečnosti přehrávaly mnohem déle, protože si to děti žádaly). Jak již bylo výše zmiňováno, dramaterapeutická cvičení všechny děti bavila, byla jim zdrojem radosti, podporovala jejich týmového ducha a také jim poskytovala možnost pocítit radost z vlastního úspěchu a sdílet ji s ostatními. Tyto podmínky dohromady představují u dětí s narušenou komunikační schopností výborné zázemí pro rozvoj jejich řečových dovedností. Děti si ani neuvědomují, že se „učí“, ale celou věc vnímají jako zábavnou hru.

Během tohoto projektu se do dramaterapeutických cvičení zapojovaly postupně všechny děti ve třídě. I děti ostýchající se mluvit, se nakonec rády zapojovaly. Děti, které měly problém s mluvenou řečí, se naučily své repliky v krátkých větách, včetně toho, kdy mají ve své roli vystupovat. Domnívám se tedy, že pravidelné využívání prvků dramaterapie má význam pro rozvoj komunikačních schopností dětí zejména v tom smyslu, že připravuje dětem ideální podmínky pro to, aby se snažily mluvit samy od sebe

a aby chtěly mluvit co nejlépe, aby jim ostatní dobře porozuměly, aby se mohly plnohodnotně zapojovat do „hry“.

Všechna cvičení byla zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností a sebedůvěry dětí. Pokaždé tak děti procvičovaly svá mluvidla, používání hlasu (intonace, intenzita, citové zabarvení), nacvičovaly si pravidla dialogu, procvičovalo se zapamatování si nových slov a pochopení jejich významu. Pravidelným opakováním si děti osvojily nová slova a jejich význam.

3.4 Řízený rozhovor

Kvalitativním rozhovorem byly získány přepisy odpovědí na předem připravené otázky. S pedagožkami byl tedy veden strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. „Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému. Redukuje se tak pravděpodobnost, že se data v jednotlivých rozhovorech budou výrazně strukturně lišit.“⁶¹ Tento typ rozhovoru byl zvolen zejména pro účely závěrečného srovnávání jednotlivých výpovědí. Struktura odpovědí je předem směřována cílenými otázkami týkajícími se cílů kvalitativního výzkumu bakalářské práce. Otázky byly vybrány tak, aby odpovídaly hlavní výzkumné otázce: Má využívání prvků dramaterapie ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností vliv na rozvoj jejich řečových schopností? Otázky byly také formulovány tak, aby pedagožkám nepodsouvaly odpovědi, které by pouze stvrzovaly výsledky získané zúčastněným pozorováním, ale tak, aby dávaly respondentkám možnost volných, neovlivněných odpovědí. Byly kladeny tak, aby odpovědi co nejvíce vypovídaly o individuálních zkušenostech dotazovaných.

⁶¹HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, str. 173

3.4.1 Závěry plynoucí z řízeného rozhovoru

Jako podpora výzkumu byl veden řízený rozhovor s pěti pedagožkami ze speciálních tříd mateřské školy ZŠ a MŠ Zd. Petříka, Kladno 1756. Shrnutí odpovědí pedagožek bude řazeno dle jednotlivých otázek, přesné odpovědi jsou uvedeny v příloze bakalářské práce.

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Čtyři z pěti pedagožek na tuto otázku odpověděly kladně. Jedna pedagožka odpověděla, že ve své práci nevyužívá žádné prvky dramaterapie nebo dramatické výchovy. Ostatní pedagožky prvky dramaterapie a dramatické výchovy využívají ve své praxi rády a často. V roce 2014 probíhaly v MŠ aktivity spojené s projektem financovaným Evropskou unií „Z pohádky do pohádky aneb Od slůvka ke správné řeči“ zaměřený na prevenci logopedických vad⁶². Dvě pedagožky pracující v mateřské škole v době, kdy tento projekt probíhal, jej ve svých odpovědích zmiňují. Za finance z tohoto projektu přibýlo do mateřské školy mnoho pomůcek vhodných pro použití k dramatickým hrám a cvičením. Metody a účel, za kterým prvky dramaterapie a dramatické výchovy využívají, které pedagožky nejčastěji při své práci volí, se většinou lišily.

⁶² Od ledna 2014 probíhá v naší MŠ projekt s názvem „Z pohádky do pohádky aneb Od slůvka ke správné řeči“, který je zaměřen na prevenci logopedických vad. K realizaci projektu jsme získali finanční dotaci, za kterou jsme pro školku zakoupili didaktické pomůcky a hry k rozvoji řeči, jemné motoriky a logického uvažování. Nechali jsme zhotovit i divadelní paraván a loutky – maňásky, se kterými se učíme s dětmi různou formou znát jednotlivé pohádky, a obohacujeme tak jejich svět. Projekt je zaměřen na všechny děti naší MŠ ve věku 2–6 (7) let, včetně dětí docházejících do třídy pro děti se zdravotním postižením. Děti si za pomoci nakoupených didaktických pomůcek rozšiřují slovní zásobu, řečový projev a jeho porozumění, posilují jemnou motoriku, grafomotoriku i oromotoriku, které jsou úzce propojeny s rozvojem jejich komunikačních dovedností. Hlavním záměrem je tedy prostřednictvím pohádek pomoci dětem a podpořit je ve správném rozvoji řeči. Každý měsíc je tematicky zaměřen na jednu pohádku. Děti se seznamují s dramaturgií pohádek poslechem textu a jeho porozuměním, verši a říkankami, kterými posilují výslovnost a paměť, vypracovávají pracovní listy, pracují s výtvarným materiálem pomocí různých technik, učí se dějové posloupnosti pomocí didaktických her apod.
zdroj: <http://www.2zskladno.cz/ms/projekty/>. <http://www.2zskladno.cz/?/ms> [online]. [cit. 2017-03-29].
Dostupné z: <http://www.2zskladno.cz/ms/projekty/>

Dvě pedagožky uvádějí, že při své práci využívají maňásky pro individuální práci s dětmi, které mají zábrany v komunikaci. S dítětem pak hovoří skrze maňásku, aby pomohly dítěti odbourat své zábrany v mluvené řeči. Jedna z těchto pedagožek uvádí, že maňásku také využívá jako motivátora k činnostem, a to jak k úvodu do hlavní činnosti, tak k běžným činnostem, jako jsou úklid ve třídě a motivace dětí ke spolupráci. Dvě z pedagožek také využívají maňásků a loutek, aby podpořily zapamatování si děje pohádek a příběhů u dětí, k rozvoji jejich slovní zásoby, logického myšlení a paměti. Jedna z pedagožek využívá při své práci často pantomimická cvičení, kdy se děti učí komunikovat nonverbálně pomocí gest a mimiky. Další pedagožka přímo popisuje hry zaměřené na rozvoj mimiky, hrubé motoriky dětí a nonverbálního projevu, na které potom navazuje pantomimou a dramatizací. Dvě pedagožky dále uvádí, že využívají prvků dramaterapie či dramatické výchovy k tomu, aby se děti skrze ně něco nového naučily.

Čtyři z pěti dotazovaných pedagožek tedy prvky dramaterapie či dramatické výchovy ve své práci využívají, a to zejména jako způsob navazování komunikace s dětmi a jako zábavnou formu motivace k činnostem a učení včetně komunikace.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Čtyři z pěti dotazovaných pedagožek se shodují na názoru, že prvky dramaterapie a dramatické výchovy mají velice dobrý vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí. Pátá dotazovaná se domnívá, že tyto prvky mít vliv na rozvoj komunikačních schopností mohou, ale nevyužívá je. Domnívá se, že se tyto metody ve třídě pro děti se zdravotním postižením uplatňovat nedají. Ostatní pedagožky především zdůrazňují výhodu těchto metod, při jejichž uplatnění děti vlastně nevědí, že se učí a mohou skrze ně prožívat radost ze spolupráce i vlastního výkonu. Dvě pedagožky také uvádějí, jak tyto metody motivují a podněcují ke slovní komunikaci i ty děti, které běžně příliš nekomunikují (ať už je příčinou jejich stydlivost, nebo logopedická vada). Jedna z pedagožek uvádí, že si podle jejího názoru skrze dramatické hry a metody děti osvojují spisovnou češtinu. Díky těmto aktivitám si podle ní děti zdokonalují správnou výslovnost hlásek a slov.

Další pedagožka říká, že využívání prvků dramaterapie a dramatické výchovy dává dětem možnost „mluvit za někoho jiného“, což děti podle jejího názoru motivuje k tomu, aby se snažily mluvit co nejsrozumitelněji a obecně co nejlépe. Děti s vadami řeči se podle ní snaží více mluvit a artikulovat.

Jedna z pedagožek uvádí jako hlavní přínos využívání těchto metod zlepšení komunikace mezi dětmi a překonání studu jako zábrany v komunikaci. Poté zdůrazňuje přínos dramaterapeutických a dramatických cvičení a her v tom, že dávají prostor k nácvičení různých situací a rozhovorů v nich. Děti si tak osvojují vzorce slušného chování a mají možnost si nacvičit chování, reakce a dialogy v různých životních situacích.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Jedna z pedagožek prvky dramaterapie či dramatické výchovy vůbec neuplatňuje, další z pedagožek nechce uvádět konkrétní příklady. Jedna pedagožka uvádí obecné příklady, kdy ji velice překvapilo, jak se při hře s loutkami projevuje věk a vyspělost dětí. Mladší děti se podle jejích zkušeností soustředí na správnost děje konkrétní pohádky, kterou předtím viděly, zatímco starší děti si s předlohou daleko více hrají. Jsou již schopné vymýšlet si vlastní dialogy i děj. Rozvíjí se tak nejenom jejich řečové schopnosti, ale i kreativita a fantazie.

Čtvrtá pedagožka oceňuje, že se děti v „zápalu hry“ daleko více soustředí na artikulaci, správnou výslovnost a hlasitost. Ačkoli se jim slovo mnohdy nepodaří správně vyslovit, považuje za velice přínosnou snahu a motivaci dětí při dramaterapeutických i dramatických cvičeních mluvit.

Poslední pedagožka vyprávěla o chlapci s vývojovou dysfázií, který obvykle hovoří velice potichu a ve většině případů irelevantně. Pokud ví, o čem mluví, je schopen mluvit v celých dlouhých větách. Při dramatizaci chlapec mluvil potichu, ale držel se „své role“. Měl obrovskou radost ze svých prožitků a ze hry. Když někdy nevěděl, co dělat, podíval se, co dělají ostatní, a opakoval to po nich.

3.5 Shrnutí obou šetření

Na základě kvalitativního šetření jsem došla k následujícím závěrům. Čtyři z pěti pedagožek pracujících ve třídách pro děti se zdravotním postižením využívají prvky dramaterapie a dramatické výchovy ve své práci, aby podpořily rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností. Tyto pedagožky také shodně potvrzují, že podle jejich názoru, plynoucího ze zkušeností, má uplatnění těchto metod pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností (nejen) u dětí s narušenou komunikační schopností. Tímto se čtyři z pěti dotazovaných pedagožek shodují s výsledky, které přineslo zúčastněné pozorování průběhu dramaterapeutického projektu v jedné ze zkoumaných tříd.

Závěry z řízených rozhovorů a ze zúčastněného pozorování se shodují v tom, že různá dramatická cvičení a hry dávají dětem prostor k vyzkoušení si nových rolí, situací a akcí a reakcí v nich. Shodují se, že pokud hra děti zaujme, vede je ke komunikaci a ke snaze o ní, což považují za nejvýznamnější přínos využívání dramatických prvků při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. Cvičení z dramaterapie a dramatické výchovy využívají pozitivního vlivu radosti dětí ze spolupráce i vlastního výkonu. Děti se učí a pracují na zlepšení svých komunikačních dovedností hrou, to znamená přirozeně a aniž si uvědomují, že pracují. Dvě z dotazovaných pedagožek uvádějí jako pozitivní přínos, že tyto hry a cvičení velmi motivují děti k mluvenému projevu a ke komunikaci s ostatními. Přimějí je snažit se mluvit srozumitelně (tj. aby byly dobře slyšet a správně artikulovány). Jedna z dotazovaných pedagožek také uvádí shodně s výsledky zúčastněného pozorování, ve kterém bylo zjištěno, že se skrze tyto hry a cvičení děti v komunikaci osmělují a získávají větší důvěru v sebe sama i v ostatní členy kolektivu, že dramaterapeutická a dramatická cvičení vedou ke zlepšení komunikace mezi dětmi a k překonávání studu.

Na základě nashromážděných poznatků bylo zjištěno, že využívání prvků dramaterapie a dramatické výchovy ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností má pozitivní vliv na rozvoj jejich řečových schopností.

3.6 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků šetření byla navržena následující doporučení pro praxi:

- Pro motivování dětí ke komunikaci, překlenutí jejich ostychu v mluveném projevu je vhodné používat cvičení vycházející z metod dramaterapie a dramatické výchovy.
- V případě, kdy děti odmítají komunikovat, lze nabídnout dítěti možnost komunikovat například s maňáskem, loutkou nebo i hračkou, kterou má dítě rádo. Poskytnout dítěti možnost komunikovat skrze „hračku“ (maňáska, loutku) totiž navodí atmosféru hry.
- Dramatická cvičení je radno skládat tak, aby postupovala od jednodušších her a cvičení k náročnějším.
- Hry a cvičení s prvky dramaterapie či dramatické výchovy by měla být součástí výuky pravidelně. Za prvé proto, aby si na ně děti zvykly a dobře se jim pracovalo. Za druhé proto, aby se skrze opakování mohly nová slova a náměty zapamatovat a naučit používat.
- Uplatnění dramaterapeutické a dramatické hry a cvičení je způsob, jakým lze podpořit zdravé sebevědomí dětí a rozvoj jejich samostatného projevu.
- Prostřednictvím těchto her a cvičení je vhodné umožnit vzájemnou komunikaci dětí, a učit je tím pravidlům komunikace.
- Prvky dramaterapie a dramatických her lze zařadit do výuky jako nástroj, který dětem pomůže rozšířit si slovní zásobu, pochopit význam slov a využít je v praxi. Dále si mohou též naučená slova vyzkoušet stejně jako mluvit ve větách a v různých situacích.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá vlivem zapojování prvků dramaterapie a dramatické výchovy do výuky dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. V teoretické části jsou představeny základní teoretické pojmy, opírající se o odborné publikace, které byly východiskem části výzkumné. Odpověď na hlavní výzkumnou otázku, tj. zdali má využívání prvků dramaterapie ve výuce dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností vliv na rozvoj jejich řečových dovedností, byla hlavním cílem empirického výzkumu.

Výzkum byl prováděn v mateřské škole ZŠ a MŠ Kladno, ve třídách pro děti se zdravotním postižením. Byl rozdělen do dvou částí. První část výzkumu probíhala formou sběru dat při zúčastněném pozorování během výuky. Terénní poznámky byly vedeny formou deníku. Ve druhé části výzkumu byly zpracovávány informace získané ze strukturovaných rozhovorů s pedagožkami těchto tříd.

Při intenzivním sledování dětí se zaměřením na jejich mluvený projev, chápání a osvojování si nových slov během dramaterapeutických cvičení bylo zjištěno, že cvičení mají pozitivní vliv zejména v tom smyslu, že dávají dětem možnost si hravým způsobem osvojit novou slovní zásobu, způsoby komunikace a její pravidla. Poskytují dětem ideální podmínky k tomu, aby se snažily mluvit samy od sebe, a podporují tak rozvoj jejich aktivního mluveného projevu i slovní zásoby. Všechny děti v pozorované třídě se postupně osmělovaly a plně zapojovaly. Čtyři z pěti dotazovaných pedagožek uvádějí, že využívání prvků dramaterapie a dramatické výchovy ve výuce má pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí. Ve shodě s výsledky zúčastněného pozorování uvádějí jako hlavní přínos motivaci k zapojení se „do hry“ (tedy k rozvoji řečového projevu), kterou s sebou dramaterapeutická a dramatická cvičení přinášejí. Jedna z pedagožek měla opačný pohled na věc. Dle jejího názoru není možné cvičení tohoto typu ve třídách pro děti se zdravotním postižením praktikovat.

Během výzkumu bylo zjištěno, že ve sledovaných třídách mělo uplatnění prvků dramaterapie a dramatické výchovy pozitivní vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí. Na základě zjištěných poznatků bylo navrženo několik doporučení pro praxi.

Seznam použitých informačních zdrojů

LITERATURA:

BRETT, Jan. *The Mitten: A Ukrainian folktale*. New York: Putnam, 1989. ISBN: 978-0-399-25296-9

EMUNAH, Renee, JOHNSON, David Read. *Current Approaches in Drama Therapy*. Springfield, IL: Charles C Thomas, 2009. ISBN 9780398078478.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JAKOBSON, Roman. *Poetická funkce*. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-83-0

JENNINGSOVÁ, Sue. *Úvod do dramaterapie*. Praha: Jalna, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-9

KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004. ISBN 80-7331-021-X

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-85429-93-4.

MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: M. Mikulajová, I. Rafajdusová, 1993. ISBN 80-9004-450-6

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1

PERIODIKA:

Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. Praha: NIPOS, 2015, **XXVI** (75). ISSN 1211-8001

INTERNETOVÉ ZDROJE:

<http://www.janbrett.com>

<http://www.nuv.cz/file/696/>

<http://www.nadta.org/what-is-drama-therapy.html>

<http://www.2zskladno.cz/ms/projekty/>

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Příloha číslo 2: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Příloha číslo 3: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Příloha číslo 4: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Příloha číslo 5: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Příloha číslo 1: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Respondent č. 1:

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Ano, využívám. V mateřské škole je k dispozici místnost s loutkovým divadlem, kterou s dětmi navštěvuji alespoň jednou za dva týdny, ke hraní s loutkami. Často jsme jej využívali také v rámci logopedického projektu „Z pohádky do pohádky aneb od slůvka ke správné řeči“. Během tohoto projektu bylo důležité propojení pohádek a výuky ve smyslu osvojení si nové slovní zásoby, jejího rozvoje a vštípení si morálních ponaučení. Dramatizace pohádek s výchovným, vzdělávacím i terapeutickým cílem byla nedílnou součástí výuky i několikrát týdně.

Ve výuce používám často hru s maňásky, ať už hraji dětem pohádku či scénku já nebo ji přehrávají samy děti. Dětem to pomáhá v rozpovídání se. Pomocí her s maňásky a loutkami si děti také cvičí paměť – trénujeme posloupnost děje pohádek a učí se nová slova. Někdy s dětmi vyrábíme loutky na špejlích, každý pak zkouší říkat a hrát svou roli. U některých pohádek jsme samozřejmě zkoušeli i dramatizaci, děti jsou vždy nadšené a rády se zapojují. Oblíbená byla například pohádka o veliké řepě.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Ano, vede ke zlepšení komunikace mezi vrstevníky, méně se stydí před ostatními. Jsou dobré pro osvojování si vzorců slušného, společenského chování: „Když přijdu do obchodu, tak se pozdraví, jak se chováme v dopravních prostředcích,...“ Umožňuje dětem také nácvik chování v různých životních situacích.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Nebudu uvádět žádný konkrétní příklad, ale na využívání prvků dramaterapie a dramatické výchovy se mi líbí, že to děti baví a i přes svá znevýhodnění se rády a s nadšením zapojují.

Příloha číslo 2: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Respondent č. 2:

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Sama vím, že mám v dramatické výchově nedostatky, i přes to, že mám za sebou již několik seminářů s touto tematikou. Toto téma je pro mne náročnější, ale mám snahu dramatizaci do programu pro děti často zapojovat.

Začínáme mimikou – pohybem v kruhu za rytmu bubínku – při jeho zastavení se děti usmějí, zamračí, ...vidím jak to „hrají“. Často hrajeme také na rytíře, kterému se mění

cesta (brodí se trávou, vodou, ...), pak přecházíme k pantomimě a dramatizaci. Tyto metody jsou úžasné v tom, že si můžete vymyslet příběh, na který se dá „nabalit cokoli“ a děti se to učí skrze svůj vlastní prožitek.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Ano, mají a obrovský. Děti se učí hrou a s radostí ze spolupráce a svého vlastního i společného výkonu. Pomáhá odbourávat blok stydlivosti. Dramatizace vychází z citu a prožitku a tím se podle mě děti nejvíce naučí. Skrze dramatizaci mluví i děti, které běžně mluvit nechtějí.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Mám ve třídě chlapce s těžkou dysfázií, který mluví potichu a obvykle o něčem jiném než já. Na otázky odpovídá, ale nikdy ne k věci. Při dramatizaci mluví také potichu, ale je na něm vidět obrovská radost z té hry a prožitku a dokonce někdy mluví „svou rolí“. Když neví jak „hrát“, podívá se, co dělají ostatní děti a dělá to po nich. Sám mluví v dlouhých souvětích, když ví, o čem mluví tak tomu rozumí.

Příloha číslo 3: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Respondent č. 3:

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Ano, většinou využívám maňásky a louky jako motivátory k tématu, k práci a ke spolupráci. Dramatizaci často využíváme k zapamatování si básniček, kdy nejprve mluvím skrze maňásku já a potom i děti a společně se učí. Maňásky využívám i k odbourání zábran v komunikaci. Často přehráváme příběhy pohádek – děti se tak snáze učí novou slovní zásobu a lépe si podle mého názoru vstíjí morální ponaučení z pohádky.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Domnívám se, že to dětem dává možnost „nehrát za sebe“, ale za někoho jiného. Děti s vadami řeči se snaží více mluvit, více artikulovat. I děti, které skoro vůbec nemluví se díky dramatickým cvičením naučí určité prvky komunikace, které potom využívají a já jim díky tomu rozumím. Ke komunikaci využívají například i gest a mimiky.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Mám zkušenost s holčičkou, která má normálně problémy s artikulací a správnou výslovností některých hlásek. Při dramatizaci je až roztomilé, jak moc se snaží, aby jí ostatní děti rozuměly. Více artikuluje a mluví více nahlas. Ne vždy jí to vyšlo, že jí bylo rozumět, ale nemělo to negativní efekt.

Příloha číslo 4: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Respondent č. 4:

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Prvky dramaterapie ani dramatické výchovy nevyužívám. Myslím si, že by to s dětmi v naší třídě nemělo žádný smysl. Celý minulý rok jsem se spíše snažila, aby se nikomu nic nestalo. A s novou třídou se teprve seznamuji.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Pravděpodobně mohou, ale ve své praxi je nevyužívám.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Bez odpovědi, viz odpověď na první otázku.

Příloha číslo 5: Strukturovaný rozhovor – pedagožka třídy pro děti se zdravotním postižením

Respondent č. 5:

Otázka číslo jedna: Využíváte při výuce prvky dramaterapie a dramatické výchovy, popřípadě které a jakým způsobem?

Vzhledem k tomu, že jsem před nástupem do zaměstnání jako učitelka v MŠ studovala souběžně při základní a střední škole, také uměleckou školu, se zaměřením na dramatický kroužek. Tuto uměleckou školu jsem navštěvovala 9 let. Takže ano, během svého zaměstnání jsem převážně využívala prvky dramatické výchovy. Také díky tomu, že se naše MŠ zúčastnila evropského projektu, který měl za úkol vést rodiče a děti k rozvoji řeči, dostala naše MŠ obnos peněz, který jsme mohli využít na nákup pomůcek k tomu určený. Bylo nakoupena spousta krásných pomůcek, jako velké dřevěné divadlo, společně s maňásky na ruku, klasickými loutkami a jiné.

Ráda jsem s dětmi chodila hrát divadlo. Buď sem je samotné přímo zapojila do děje, kdy jsem se při hraní divadla ptala, co by se mohlo stát v pohádce dál, nebo jsem zkoušela pozornost dětí tím, že jsem se následně ptala na proběhnutý děj v pohádce.

Otázka číslo dvě: Mají podle Vás Vámi využívané prvky dramaterapie a dramatické výchovy vliv na rozvoj komunikačních schopností u dětí?

Rozhodně ano. Děti si nejen osvojují spisovnou češtinu, zároveň díky divadlu, předvádění a ukázce si lépe osvojují naučená slova a písmena. Pomocí nápodoby jsou schopny lépe rozvíjet své komunikační schopnosti. A navíc pokud je to bráno správným směrem, děti v podstatě ani nevědí, že se učí. Berou to formou hry, představení, které je pro ně mnohem více zajímavé a zábavné než např. sezení u logopeda. Rozmluví se i děti, které normálně moc nekomunikují.

Otázka číslo tři: Můžete uvést nějaký příklad, kdy podle Vás prvky dramaterapie či dramatické výchovy pomohly k rozvoji komunikačních dovedností některého z dětí?

Co mě během dramatické výchovy překvapilo, ze strany dětí a vývoje řeči, např. jak dokáží prožívat daný děj pohádky, kterou vidí. Fandí hlavnímu hrdinovi, křičí a pomáhají, upozorňují na nebezpečí. Také když jsem jim dala do rukou samotné loutky, aby také něco zahrály, bylo vidět věk a vyspělost dětí. Mladší děti v podstatě opakovaly pohádkou, kterou předtím viděly, starší děti se snažily o vlastní děj, který byl velmi zamotaný, zdlouhavý a především velmi zábavný. Líbí se mi, jak děti při těchto hrách rozvíjejí svou vlastní fantazii.