

Anotace:

Studie popisuje a reflektuje projekt, který byl uskutečňován u žáků II. stupně Základní školy pro sluchově postižené v Brně. Hlavní cíl tohoto projektu byla aplikace dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů u žáků se sluchovým postižením. Ve studii jsou zachyceny předpoklady možností využití těchto postupů a jejich následné reálné možnosti aplikace. V průběhu projektu byl uskutečněn cyklus pěti lekcí dramatické výchovy s využitím dramaterapie a zrealizovány dva výstupy žáků se sluchovým postižením: *Pojedeme k moři!* a *Perníková chaloupka*. Studie je také reflexí lektorské práce studentky ateliéru VDN, která je současně absolventkou oboru speciální pedagogiky – dramaterapie. Na začátku studie je stručně popsána teorie sluchového postižení, komunity Neslyšících, definice a obecné cíle dramaterapie a teatroterapie.

Klíčová slova:

Dramaterapie, teatroterapie, divadelní výstupy žáků se sluchovým postižením

Abstract:

The study describes and reflects the project which was realized with the pupils of the lower secondary stage of the Elementary school for children with hearing impairments in Brno. The main aim of this project was the application of the dramatherapeutical and theatretherapeutical procedures for the pupils with hearing disabilities. In the study, conditions of the possible use of these procedures are captured and their subsequent practical possibility of application is described. During the project, the cycle of five lessons of drama education with the use of dramatherapy was realized as well as two performances by pupils with hearing impairments: *We are going to sea!* and *Gingerbread house*. The study is also a reflection of the lecture's work made by the student of the Drama education for the Deaf who is concurrently a graduate of a special pedagogy – dramatherapy studies. At the beginning, there is briefly described the theory of the hearing impairments, the community Deaf, the definition and the general aims of dramatherapy and theatretherapy.

Key words:

Dramatherapy, theatretherapy, theatre performances of the pupils with hearing impairments

Markéta Kunášková:

Využití dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů v hodinách dramatické výchovy u žáků se sluchovým postižením

Projekt „Využití dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů v hodinách dramatické výchovy u žáků se sluchovým postižením“ vznikl na základě propojení dvou zaměření mého studia i praxe. Jsem absolventka bakalářského studia Speciální pedagogiky – dramaterapie na PdF Univerzity Palackého v Olomouci. V současné době studuji magisterský stupeň v ateliéru Výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně a zároveň navazující magisterský stupeň Speciální pedagogiky – dramaterapie na PdF UPOL v Olomouci.

Mám za sebou již praxi, kde jsem využívala prvky dramaterapie a teatroterapie při práci s lidmi s psychickým onemocněním, se závislostmi, s mentální a tělesným postižením. Uvědomuji si, kde jsou hranice mých kompetencí, přesto však vidím, že i forma a styl mé práce má pro osoby, se kterými pracuji, terapeutický/léčebný přínos.

V průběhu studia speciální pedagogiky – dramaterapie na PdF Univerzity Palackého v Olomouci jsem se mnohokrát setkávala s informacemi o ateliéru Výchovné dramatiky pro Neslyšící¹ na DIFA JAMU v Brně. Četla jsem články o práci profesorky Mikotové a docentky Broulíkové s neslyšícími studenty v různé dramaterapeuticky zaměřené literatuře i studijních oporách a věděla jsem o jejich příspěvcích na konferencích Expresivních terapií. Bylo nám přednášeno o profesionálním divadle Neslyším, které založili absolventi ateliéru VDN. Všechny zdroje dokazovaly, že činnost ateliéru VDN je na pedagogické fakultě v Olomouci uznávána a terapeutické účinky této práce jsou prokazatelné.

Osobně jsem vyhledávala nepovinné předměty znakového jazyka, kde jsem se shodou okolností také potkala s absolventem VDN panem doktorem Pavlem Kučerou. Další absolvent MgA. Peter Vrto vedl zajímavý workshop v rámci konference expresivních terapií Společný prostor. Postupně se začal můj zájem o práci s Neslyšícími stupňovat, a proto jsem si zařídila praxi právě v ateliéru VDN. Během praxe jsem si definitivně potvrdila svůj velký zájem o znakový jazyk a kulturu Neslyšících a rozhodnutí přihlásit se ke studiu tohoto oboru. Mé rozhodování navíc podpořil fakt, že jsem věděla, že studium ateliéru VDN bude souviset s mým předchozím studiem speciální pedagogiky – dramaterapie, a to bylo pro mě podstatné.

Měla jsem to štěstí, že jsem byla přijata do navazujícího magisterského studia ateliéru VDN. Od začátku tohoto studia jsem věděla, že bych se chtěla věnovat práci a možnostem využití dramaterapie a dalších expresivních terapií u osob se sluchovým postižením. Mým cílem bylo prakticky aplikovat svoji dosavadní práci na lidi se sluchovým postižením a následně ji odborně reflektovat, popřípadě analyzovat.

Připravila jsem si projekt, který mi měl umožnit využívat prvky dramaterapie a teatroterapie v práci s lidmi se sluchovým postižením. Během této práce jsem si chtěla prakticky vyzkoušet, jaké postupy je vhodné u této skupiny využívat, jaké oblasti můžu ovlivňovat a jaké jsou možnosti vedení slyšícího lektora. Problém nastal při vyhledávání uzavřené a stále skupiny osob se sluchovým postižením. Po několika nezdárných pokusech založit skupinu pro dospělé Neslyšící (například pod záštitou České Unie Neslyšících v Brně), jsem zkusila oslovit Základní školu pro sluchově postižené v Brně,² zda by bylo možné můj projekt uskutečnit s jejich žáky. Díky dlouhodobé a otevřené spolupráci ateliéru VDN se ZŠSP mi bylo umožněno můj projekt uskutečňovat v rámci dramatické výchovy na II. stupni této školy u žáků se sluchovým postižením.

V následujícím textu uvádím dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části stručně přibližuji problematiku sluchového postižení, obory dramaterapie a teatroterapie a další související témata. V praktické části se věnuji popisu a reflexi průběhu projektu, popisu a charakteristice okolností a prostředí projektu, a také průběh tří částí, ze kterých se projekt skládal.

První část byl cyklus lekcí dramatické výchovy s využitím prvků dramaterapie, ve druhé a třetí část popisují a reflektují přípravu a realizaci vystoupení *Pojedeme k moři!* a *Perníková chaloupka*. Celý projekt se uskutečnil ve spolupráci se ZŠSP, neslyšícími učiteli této školy a zároveň absolventy VDN, a hlavně s žáky se sluchovým postižením.³

Teoretická část

Klasifikace sluchového postižení

Skupinu lidí se sluchovým postižením tvoří nehomogenní skupina osob. Můžeme se setkat s různou mírou a typem sluchové vady, liší se doba vzniku postižení, mohou být přítomné přidružené vady (somatické, zrakové, psychické apod.). Z těchto důvodů musíme k jedinci se sluchovým postižením přistupovat velmi individuálně.

Můžeme se setkat s různým hodnocením sluchové ztráty. Pro představu uvádím klasifikaci americké WHO (World Health Organization), která rozřazuje sluchové postižení podle sluchové ztráty vyhodnocené v decibelech (dB). Pro lepší představu přidávám také příklady možností sluchového vnímání, je však nutné uvědomovat si, že příklady jsou pouze orientační a vnímání lidí se stejnou diagnózou je velmi individuální:

Tabulka 1: klasifikace SP dle WHO

Velikost ztráty	Název	Sluchové vnímání
0-25 dB	Normální sluch	Problémy se sluchem jsou nulové nebo minimální, člověk je schopen slyšet a rozumět šeptání.
26-40 dB	Lehké poškození sluchu	Na vzdálenost větší jak 1 m jedinec slyší a je schopen opakovat slova, která jsou řečena hlasitě.
41-60 dB	Střední poškození sluchu	Do vzdálenosti 1m může jedinec slyšet a opakovat slova pronesená hlasitou řečí.
61-80 dB	Těžké poškození sluchu	V bezprostřední blízkosti je jedinec schopen vnímat některá slova zakřičena přímo do ucha.
81 dB a více	Velmi těžké poškození, hluchota	Jedinec není schopen slyšet ani rozumět velmi silnému křiku.

(Langer 2013; Jebavá 2016)

V souvislosti s praktickou částí této studie uvádíme pojmy, které spadají do terminologie speciální pedagogiky:

- **prelingválně neslyšící** – osoby s vysokou sluchovou ztrátou, která vznikla do 3 let (před ukončením vývoje řeči a jazyka), tyto osoby nejsou schopny ani při největším zesílení vnímat a rozumět mluvené řeči;
- **ohluchlý** – sluchová ztráta vznikla v období dokončování nebo po ukončení vývoje řeči;
- **nedoslýchavý** – lehčí stupeň sluchového postižení, které lze kompenzovat elektroakustickými pomůckami;
- **člověk se zbytky sluchu** – hraniční kategorie mezi lidmi nedoslýchavými a neslyšícími;
- **osoba s kochleárním implantátem**;
- **hluchoslepý** – člověk s kombinovaným postižením sluchu i zraku (Langer 2013; Souralová 2005).

Sluchové postižení může pro jedince znamenat obtíže v následujících oblastech:

Komunikační bariéra – zapříčiněna absencí nebo narušeným příjmem akustických vjemů, komunikační bariéra může ovlivňovat různé složky osobnosti (např. kognitivní a psychosociální). Komunikační bariéra vzniká mezi jedincem se sluchovým postižením a majoritní slyšící společností, včetně problémů v komunikaci v rámci rodiny.⁴

¹ Dále uvedena zkratka VDN.

² Dále uvedena zkratka ZŠSP.

³ Dále uvedena zkratka SP.

⁴ Většina dětí s SP se rodí slyšícím rodičům, kteří mají přirozeně jiný komunikační kanál než neslyšící.

Narušení sociokulturní sféry – z důvodu komunikační bariéry lidé se sluchovým postižením často obtížně navazují, udržují a rozšiřují sociální vztahy – obtíže nastávají při volbě partnera i zakládání rodiny. Sluchové postižení ohrožuje také ekonomický status jedince či hledání životní perspektivy. V neposlední řadě je také ohrožené sebepochopení a sebepojetí lidí se sluchovým postižením.

Deficit v orientačních schopnostech - lidé se sluchovým postižením nemohou zrakovou orientaci doplňovat sluchem, proto jediným příjmem informací v orientaci je pro tyto osoby zrak.

Psychická zátěž – úzce souvisí s problémy v komunikaci a socializaci. Pro jedince ohluchlé v pozdějším věku může být nový „život v tichu“ psychicky náročný. (Slowik 2007; Langer 2013).

Komunita Neslyšících

Jak popisuje Horáková (2012), mnoho lidí se sluchovým postižením – neslyšící – sebe sama vnímá jako příslušníky komunity Neslyšící a necítí se být člověkem s postižením. Neslyšící (s velkým N na začátku slova) „se považují za kulturní a jazykovou menšinu a požadují, aby nebyli považováni za postižené“ (Hrubý in Langer 2013: 20). Tato jazyková menšina se může opírat o samostatný komunikační systém s vlastním historickým vývojem a gramatickými pravidly, tedy o znakový jazyk. Neslyšící také ctí vlastní kulturu, mají určitá specifická pravidla chování (např.: potlesk třepáním rukou, upoutávání pozornosti, apod.), dodržují pravidelné společenské akce, které již mají tradici (v ČR: pořádání plesů, scházení v klubech a spolcích, umělecká přehlídka Mluvící ruce, festival Pantomimy Neslyšících apod.), vzájemně se setkávají a podporují.

Dramaterapie a Teatroterapie

Dramaterapie i teatroterapie patří mezi paradivadelní systémy, ale častěji se setkáváme se zařazením mezi expresivní terapie. Dramaterapie a teatroterapie spadají do kategorie expresivních terapií, které využívají dramatických prostředků. Jako je improvizace, vstup do role, pohybové či výrazové prostředky, symbolická gesta nebo prostor „jakoby“.

Jak konstatuje Oldřich Müller: „Terapeutické přístupy lze obecně vymezit jako takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu).“ (Müller 2014: 18).

Müller (2014) dále uvádí znaky, které platí pro veškeré terapie:

- jsou uskutečňovány v konkrétním prostředí a čase,
- forma terapie (individuální, skupinová, rodinná, párová, atd.),
- orientace a odbornost terapeuta,
- závisí na charakteristice účastníků (věk, symptomy, etiologie potíží, apod.),
- zaměření na somatické či psychické změny u klientů,
- dané cíle: léčivé – náprava, preventivní nebo rehabilitační.

Paradivadelní systémy

Definice divadla vychází ze společného cíle docílit estetického zážitku či umělecké hodnoty. Divadlo je vystaveno na komunikaci mezi herci a diváky, kterým je tím pádem určeno.

Paradivadelní systémy však využívají prvky divadla k nedivadelním účelům. Nejde tedy prvotně o estetický zážitek a cílem není předvedení před diváky. Jde o praktické využití dramatu k edukačním či terapeutickým účelům.

Mezi paradivadelní systémy edukační povahy řadíme dramatickou výchovu a divadlo ve výchově. Dramaterapie a teatroterapie spadají pod paradivadelní systémy terapeutické povahy. Dále je zde zařazeno psychodrama a psychogymnastika (Valenta 2011).

Expresivní terapie

V expresivních terapiích využíváme uměleckou expresi prostřednictvím uměleckých prostředků (Müller 2014).

Expresí neboli výrazem, chápeme lidskou aktivitu související s komunikací. Tato aktivita má zvláštní prvky a spočívá ve spontánním vyjádření vnitřních psychických stavů, aktuálních nálad a pocitů. V expresi se projevují také naše předchozí zkušenosti. Expresní výpověď nedokážeme často přesně kontrolovat a důležitost má zejména emocionální dopad této výpovědi (Slavík in Müller 2014).

Umělecké prostředky odpovídají jednotlivým druhům umění (hudební, dramatické, literární, výtvarné a tanečně-pohybové) a podle nich pak rozlišujeme jednotlivé expresivní terapie jako je muzikoterapie, dramaterapie, teatroterapie, biblioterapie, arteterapie a tanečně pohybová terapie.

Dramaterapie

„Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“ (Valenta 2011: 23).

Majzlanová uvádí tyto hlavní cíle dramaterapie:

- „redukce tenze,
- rozvoj empatie, fantazie a kreativity,
- odblokování komunikačního kanálu,
- integraci osobnosti,
- rozvíjení sebedůvěry,
- vytváření pocitu zodpovědnosti,
- úpravu reálné aspirace“ (Majzlanová in Valenta 2011: 39).

Kalifornská dramaterapeutika Renée Emunah vymezuje následující nespecifické cíle dramaterapie:

- „zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence;
- získání schopnosti uvolnit se;
- zvládnutí kontroly svých emocí;
- změna nekonstruktivního chování;
- rozšíření repertoáru rolí pro život;
- získání schopnosti spontánního chování;
- rozvoj představivosti a koncentrace;
- posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence;
- získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti“ (Emunah in Valenta 2011: 39).

Z definice dramaterapie vyplývá, že cíle jednotlivých dramaterapeutických postupů se vždy musí odvíjet od konkrétní klientely.

Valenta (2011) uvádí několik popisů rozdílů mezi dramaterapií a dramatickou výchovou. V jedné z nich zmiňuje, že formativní povaha dramaterapie je zakotvena v psychologické oblasti, kde se klient učí vytvořit si reálnou zpětnou vazbu, reflektovat své chování a pocity. Na těchto základech pak klient může reálněji vnímat svou životní perspektivu, měnit své životní postoje či vzorce chování apod. Oproti tomu cíle dramatické výchovy jsou hlavně informativní a v oblasti formativní jde zejména o vnímání estetických hodnot.

Metody, formy a techniky práce dramaterapie i dramatické výchovy se mohou prolínat a často jsou totožné.

Teatroterapie

Teatroterapii lze definovat „jako expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami“ (Polínek in Müller 2014: 167).

V teatroterapii dosahujeme terapeutických cílů díky přípravě inscenace (příprava kulís, kostýmů, technické zázemí, herecké zkoušení) a následné veřejné prezentace výsledného tvaru před diváky. Teatroterapeutickou skupinu tvoří jedinci se specifickými potřebami a s nimi dohromady pracující lidé – odborníci, například z oblasti umění, speciální pedagogiky nebo terapeutické sféry.

Polínek popisuje mimo jiné následné cílové efekty teatroterapie:

- „rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,
- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity,
- zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život“ (Polínek in Müller 2014: 186).

V každé literatuře zabývající se tématem teatroterapie se dočteme, že je teatroterapie nejvíce hraniční disciplínou mezi ostatními paradivadelními přístupy terapeutické povahy a že je velmi obtížné tento obor přesně vymezit. V současné době se vedou spory o využívání pojmu „teatroterapie“, někteří odborníci začali využívat pojem „Divadlo ve specifických skupinách“.

Praktická část

Následná praktická část popisuje a reflektuje průběh projektu. Tento projekt, jak již bylo zmíněno v úvodu, byl vystavěn na základě dvojího zaměření autorky: ze studia i praxe v oblasti speciální pedagogiky – dramaterapie a výchovné dramatiky pro Neslyšící.

Prostředí, ve kterém byl projekt uskutečňován: Základní škola pro sluchově postižené v Brně

Ateliér VDN na DIFA JAMU dlouhodobě aktivně spolupracuje se Základní a mateřskou školou pro sluchově postižené v Brně.⁵ Mezi pedagogy a asistenty na této škole jsou absolventi ateliéru VDN. Spolupráce spočívá v absolvování praxe studentů VDN na ZŠSP, studenti i mimo praxe pravidelně pořádají divadelní vystoupení, workshopy a další akce pro žáky ZŠSP.

Díky kladným zkušenostem uvítalo vedení školy i pedagogové žádost uskutečňovat tento projekt na jejich škole. Pedagogové – bývalí absolventi VDN – znali možnosti práce a využití dramaterapie a podpořili snahu využít tyto postupy u neslyšících žáků.

V první řadě proběhlo jednání s vedením školy především ve sféře organizačních záležitostí. Konkrétně se jednalo se zástupkyní Ing. Milenou Hlouškovou, která souhlasila s propojením dvou tříd na hodiny dramatické výchovy. Bylo nutné sepsat anotaci projektu, jak a kdy bude probíhat, aby mělo vedení přesné infor-

mace pro případné dotazy rodičů. Dále se muselo ověřit, zda všichni žáci mají souhlas od rodičů k pořizování dokumentačních materiálů, aby bylo možné pořizovat video a fotozáznamy během všech hodin a závěrečného vystoupení. Jedna ze žákyň toto potvrzení neměla, proto třídní učitelka této dívky poslala žádost její mamince, která nám svým podpisem tento souhlas poskytla.

S paní Hlouškovou byla autorka v kontaktu v průběhu celého projektu a operativně společně domlouvaly organizační záležitosti (datum a místo závěrečného vystoupení apod.).

Spolupráce s neslyšícími učiteli

Organizační strukturu průběhu projektu konzultovali pedagogové, kteří na II. stupni ZŠSP dramatickou výchovu vyučují. Oba dva jsou absolventi ateliéru VDN: Mgr. Zuzana Koláčková a Mgr. Robert Milič. Před zahájením projektu se autorka s těmito pedagogy setkala a společně připravili plán a strukturu jednotlivých lekcí. Po každé hodině probíhala vzájemná reflexe, zaměřená zejména na vedení lekcí, ale také na reakce žáků a přínosy dané lekce. Probíhaly také průběžné konzultace a porady, kde se diskutovalo o tom, jak nejvhodněji v práci pokračovat či o tématu závěrečných vystoupení.

Zajímavá spolupráce nastala při vedení hodin dramatické výchovy, kdy se vytvořil funkční tandem – slyšící lektor a neslyšící učitel. Bylo jasné, že pedagogové znají komunikační strategie, ale také osobnostní možnosti jednotlivých žáků, a že slyšící lektorka nemůže stoprocentně rozumět všem výpovědím žáků, ale také žáci nemusí pochopit ji. V praxi to vypadalo tak, že hodiny vedla lektorka – studentka Markéta Kunášková, zadávala a komentovala jednotlivé techniky a neslyšící pedagogové poté podle potřeb žáků citlivě doplňovali její výpovědi.

Organizace hodin dramatické výchovy

Na II. stupni ZŠSP mají hodiny dramatické výchovy pouze žáci 6. – 7. třídy, a jsou rozděleni do dvou skupin, které se pro účely projektu spojily. Hodin dramatické výchovy se tak mělo účastnit 12 žáků. Časová dotace dramatické výchovy na této škole je jedna vyučovací hodina týdně, tedy 45 minut.

Všechny hodiny dramatické výchovy, lekce s prvky dramaterapie i přípravy závěrečných vystoupení jsme zaznamenávali na kameru. Videozáznamy následně sloužily ke zpětné reflexi vedení a umožňovaly s odstupem pozorovat reakce žáků.

Charakteristika skupiny a komunikační strategie

Žáci, kteří se projektu účastnili, vytvořili smíšenou skupinu chlapců a dívek ve věku od 12 do 16 let. Věk žáků se SP je oproti žákům stejných ročníků z běžných základních škol pro slyšící posunut, často je využití ročního odkladu nástupu do první třídy a navíc základní vzdělávání žáků s SP trvá deset ročníků. Zjistila jsem také, že někteří z žáků několikrát přestupovali, a proto museli některé ročníky opakovat.

Skupinu žáků tvořilo pět dětí neslyšících, šest nedoslýchavých, jeden hoch s Usherovým syndromem⁶ v kombinaci s tělesným postižením a jedna slyšící dívka (sestra neslyšící žákyně). U některých žáků bylo diagnostikováno lehké mentální postižení. Ve skupině jsou také žáci, kteří pocházejí ze sociálně slabších rodin.⁷

Jak je vidět ze stručného popisu, jednalo se o velmi různorodou skupinu, což se projevovalo obzvláště v mnoha komunikačních strategiích, které zde byly zavedeny. Většina žáků plynule komunikovala v českém znakovém jazyce,⁸ někteří využívali při komunikaci znakovanou češtinu (zpravidla doplněnou mluveným projevem v českém jazyce), někteří dokázali odezírat a vyjadřovali se také v mluvené formě.

Ve škole je běžné, že se častokrát informace tlumočí a vysvětlují několikrát, různými způsoby. Stejně tak to probíhalo v hodinách dramatické výchovy během projektu. Bylo zajímavé sledovat, jakým způsobem přeformulují neslyšící učitelé zadání pro jednotlivé žáky. Lektorka se postupně této komunikaci také učila,

⁶ Usherův syndrom je závažné genetické onemocnění, které postihuje současně zrak a sluch. Úroveň ztráty obou smyslů může být různá, často dochází k postupné deterioraci těchto smyslů až k úplné hluchoslepotě.

⁷ V současné době je v ČR 13 základních škol pro sluchově postižené; v souvislosti s novelou školského zákona a vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zůstávají v těchto školách žáci, kteří nemohli být zařazeni do inklusivního vzdělávání.

⁸ Dále uvedena zkratka ČZJ.

⁵ Více o této instituci viz oficiální webové stránky, dostupné na: <http://zsspbno.cz/category/aktuality/>.

přebírala strategie pedagogů. Bylo velmi pozitivní vidět, jak někteří žáci pomáhají s vysvětlováním, když například jejich spolužák nemohl už po několikáté zadání či otázku pochopit. K úspěchu dobré komunikace přispělo také časté využívání názorných ukázek. Vždy je vhodné u skupiny osob se sluchovým postižením co nejvíce informací podložit vizuální oporou, což se lektorka snažila využívat nejen v lekcích s prvky dramaterapie, ale zvláště pak při přípravě inscenací.

Speciální byla komunikace s chlapcem s Usherovým syndromem, kterému se musí z důvodu tubicového vidění znakovat v těsné blízkosti očí, a proto se musí některé znaky upravovat. Chlapec měl u sebe vždy asistentku (asistentka pedagoga byla v průběhu projektu dlouhodobě nemocná, proto její činnost nahrazovali ostatní učitelé ZŠSP), která tlumočí tímto způsobem chlapci, co kdo říká. Sám chlapec pak ovládá ČZJ, ale kvůli tělesnému postižení je jeho znakování specifické, stejně tak jeho mluva.

Postupně se začalo projevovat, jak se žáci podle vzoru svých učitelů učí komunikaci se slyšící lektorkou, která ovládala ČZJ pouze na mírně pokročilé úrovni. Zpočátku žáci své otázky obraceli pouze na učitele, jakoby s lektorkou komunikovali pouze prostřednictvím tlumočnicka = učitele, přestože se lektorka snažila iniciovat rozhovory přímo s žáky a s učiteli komunikovala také ve znakovém jazyce. Postupem času však žáci pochopili, že je vhodné, aby nejdříve své výpovědi směřovali na slyšící lektorku, aby se snažili „znakování“ přizpůsobit jejím možnostem (např. zpomalit), a ona se jim snažila porozumět a pouze v případě nouze společně obrátili na učitele s žádostí o pomoc s komunikací.

Jejich počáteční ostych vychází z částečné komunikační izolace, ve které se žáci vyskytují. Jsou zvyklí komunikovat ve škole a ve svých rodinách, ale v běžném životě s neznámými slyšícími komunikují minimálně.

Lekce dramatické výchovy s prvky dramaterapie

V hodinách dramatické výchovy proběhl cyklus pěti lekcí s využitím prvků dramaterapie, které byly zaměřeny na podporu a rozvoj sebevědomí a empatie, vnímání rozdílů ve skupině i ve společnosti, podporu soudržnosti skupiny.

V rámci specifického výzkumu vznikla metodická opora pro ateliér Výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU, kde jsou jednotlivé lekce popsány. Součástí této opory je také videozáznam modelové lekce. Z této metodické opory mohou studenti VDN čerpat inspiraci nejen na jednotlivá cvičení/hry/techniky, ale také možnosti vedení lekce.

Předpokládaný přínos dramaterapie u žáků s SP

Při přípravě tohoto projektu si autorka položila několik otázek. Proč chceme využívat prvky dramaterapie v dramatické výchově a jak to může v praxi probíhat?

Abychom si dokázali odpovědět, museli jsme se zamyslet nad typickými charakteristickými rysy osob se sluchovým postižením. Žáci se sluchovým postižením mají často malé sebevědomí, nevěří svým schopnostem, nevyznají se sami v sobě ani v okolním světě. Toto vše bývá zapříčiněno dvěma světy, ve kterých se musí žáci naučit orientovat (svět slyšících a neslyšících) a hlavně komunikační bariérou, kterou jim sluchové postižení přináší. Na druhé straně je pravda, že Neslyšící mívají často sklony k egocentrismu a nízké míře empatie a tolerance. Při porovnávání slyšících a neslyšících jedinců, můžeme říci, že neslyšící mají tendence k rychlým závěrům. Slyšící o všem přemýšlí, často diskutuje, neslyšící koná první možné řešení. Toto chování často vede k nedůslednosti, nízké míře pozornosti a často bývá podpořeno netrpělivostí těchto osob (Lejska 2003).

Z definice dramaterapie vyplývá, že se v procesu pracuje především se skupinovou kohezí a dynamikou. Správně řízené skupinové činnosti umožňují žákům začít vnímat druhé, často přirozeně zjišťují informace o druhých, které je zajímají, ale nejspíš by je nikdy nenapadlo se na ně zeptat. V konfrontaci s druhými mohou také zjišťovat informace o sobě. Pokud se žáci začnou navzájem vnímat jako skupina, získají přirozeně sílu a pocit jistoty. Zdravá skupina přirozeně ctí pravidla a vzájemně se podporuje – k tomuto cíli směřuje celý proces tohoto projektu.

Celkový proces dramaterapie bývá zaměřen na prožívání a emoce účastníků. Díky využití pravidelných reflexí můžeme dát žákům prostor postupně se učit vyjadřovat své emoce. Při reflexi uplynulé lekce mohou žáci například reflektovat spolupráci s druhými. V případě dobré zkušenosti pochválit a poděkovat druhému – tím jej potěšit a zvednout jeho sebevědomí. Pokud spolupráce nebyla ideální, díky koordinaci

lektora a pravidlům skupiny si mohou své neshody či názory navzájem sdělit - *vyříkat* a těmito procesy se více učí dobré komunikaci s druhým.

Jako prvek dramaterapie vidíme také v přístupu lektora, způsob jeho vedení lekcí i přípravy inscenace. Cílem autorky při vedení lekcí spočíval v tom, aby se žáci cítili komfortně, rozvíjeli svou osobnost a zároveň, aby je činnost podněcovala k přemýšlení o vlastním chování v souvislosti s vnímáním druhých a okolního světa. V průběhu lekce lektorka neustále vnímá a pozoruje potřeby žáků v situacích teď a tady. Snaží se tedy činnost vést a přizpůsobovat aktuálnímu naladění skupiny (vynecháním některé činnosti, nebo naopak vložení jiné, která skupině například pomůže se opět společně zkoncentrovat).

Cíle učitelky dramatické výchovy bývají jiné. Uvedeme příklad z praxe. Žáci se měli seřadit do řady podle výšky – cílem lektorky bylo nechat žáky, aby se sami navzájem srovnali dle zadání, pochopili, že musí spolupracovat se všemi (např. aby nezapomínali do seřazování zapojit také chlapce s Usherovým syndromem). Proto se do jejich činnosti nezapojovala, oproti tomu učitelka po chvíli začala žáky opravovat a instruovat, jak by měli ve věci řazení postupovat. Její cíl byl, aby žáci co nejrychleji a nejefektivněji splnili zadání.

Tento příklad naplňuje představu o hlavním rozdílu mezi dramatickou výchovou a dramaterapií, který dle našeho názoru tkví ve stanovených cílech. V dramatické výchově se více zaměřujeme na estetické a edukační cíle, prvky dramaterapie nám umožňují zaměření na emoce a prožívání účastníků.

Popis lekcí

Každá z lekcí měla pevnou strukturu: warm up – úvod – hlavní část – reflexe.

Warm up neboli rozehříváčka, sloužil k uvolnění a rozpohybování žáků. Je zvykem začínat úvodním kolečkem, a poté teprve zařazovat warm up, ale z důvodů pozdního příchodu některých žáků, jsme zařadili warm up na začátek lekce. **Úvod** nahrazoval úvodní kolečko formou rituálu - stejným procesem jsme vždy zahájili následující lekci. Na žádost učitelů jsme vždy v úvodu všichni společně zopakovali aktivity z minulé lekce, to sloužilo k hlubšímu zamyšlení žáků o aktivitách a jednotlivých lekcích. **Hlavní část** se většinou skládá z několika technik, jenž směřovaly k hlavnímu cíli celé lekce. Z časových důvodů bylo nutné připravené techniky z hlavní části operativně regulovat a variovat. Závěrečná **reflexe** je velmi důležitá část lekce, slouží k získání zpětné vazby bezprostředně po prožití. Bylo však nutné žáky vybízet, aby neodpovídali pouze stylem *líbilo se mi to/nelíbilo se mi to*, ale více popisovali své pocity a prožitky z průběhu celé lekce. Po reflexi se vždy lektorka snažila jednotlivé techniky okomentovat případně vysvětlit žákům, jaké byly cíle těchto technik. Lektorka vždy žákům poděkovala za jejich účast a všichni se společně rozloučili. Je nutné podotknout, že bohužel kvůli časovému presu často byly závěrečné reflexe narušené, nesoustředěné a neucelené.

První lekce byla zaměřena na poznávání se navzájem a spolupráci, **druhá lekce** rozšiřovala první a prohlubovala poznávání druhých a posilovala vzájemnou spolupráci žáků. Cíl **třetí lekce** spočíval vedle spolupráce také ve vnímání rozdílů, k tomuto sloužila technika s prvky arteterapie (výtvarnými prvky) *Kolo-toč obličejů*. Ve **čtvrté lekci** se pracovalo s rytmem a hudebními nástroji, skrze které jsme rozvíjeli empatii a naladění se na druhého. **Pátá lekce** rozšiřovala schopnost naladění se na druhého, podporovala koncentraci skupiny a trénink soustředění a trpělivosti.

Shrnutí

Při přípravách na tento projekt jsme vycházeli z předpokladu povinnosti žáků navštěvovat hodiny dramatické výchovy (součást vyučování). Předpokládali jsme, že hodiny budou uzavřené, tzn. stálá skupina žáků, což je vhodné k zařazení dramaterapeutických postupů. Dramaterapeutický proces využívá skupinové dynamiky a systematické práce, navazování na předchozí lekce apod. Nově přichodící účastníci mohou často narušit navozený pocit bezpečí, a někteří jedinci pak nejsou schopni se dostatečně otevřít a proces prožívat.

Bohužel se v praxi ukázalo, že někteří žáci mají častou absenci (zdravotní důvody, ale také původ v sociálně slabším zázemí), proto byla *navštěvnost* hodin různorodá, někdy byli přítomni všichni žáci, jindy pouze polovina, což narušovalo celý proces.

Další fakt, se kterým jsme při plánování projektu nepočítali, byla časová dotace dramatické výchovy. Jedna vyučující hodina, tedy 45 minut, se ukázala jako velmi krátký časový úsek. Vzhledem k propojení žáků

z tří tříd trvalo někdy až deset minut, než se všichni sešli. K závěru bylo naopak vhodné končit přesně (nejlépe o pár minut dříve), protože se žáci museli přesunout na oběd do vedlejší budovy. Různorodé komunikační kanály vyžadovaly také svůj čas. Z těchto důvodů byl problém věnovat se systematicky některým aktivitám a vždy bylo potřeba, intuitivně měnit a variovat připravený program.

Díky výše popsaným okolnostem se nepodařilo docílit souvislé efektivní práce, přesto i v této verzi jsme pozorovali pozitivní projevy žáků nebo jisté změny v jejich chování v hodinách dramatické výchovy. Naše závěry vycházely také z postřehů učitelů, kteří drobné změny v chování žáků také reflektovali.

Lektorka postřehla a učitelé její domněnky potvrdili, že žáky velice překvapily informace, které se skrze hry dozvěděli o svých kamarádech. Projevovali své nadšení a zájem o nejmenší maličkosti, což bylo překvapivé. Vzhledem k nízkému počtu žáků a díky pravidelnému vzájemnému kontaktu ve škole se dalo předpokládat, že budou své spolužáky znát velmi dobře. Nebylo tomu tak, žáci spolu sice ve volném čase komunikují, ale nemají zájem o druhé, spíše žijí aktuálním prožitkem, především zábavou a vtipy, především skrze mobily a další elektroniku. V tomto chování vidíme výše popsané sklony k egocentrismu. A právě díky zařazení jednoduchých her a technik na poznávání se navzájem můžeme vést žáky k většímu zájmu o druhé a zdravému altruismu.

Další pozitivní změny vnímáme v prodlužování trpělivosti a soustředění se žáků. Právě tyto cíle vyžadují čas a systematický *trénink*, který jsme bohužel neměli. Přesto například někteří žáci sami reflektovali techniku zrcadla jako náročnou, ale přínosnou.

Realizace inscenací s žáky se SP: Předpokládaný přínos teatroterapie u žáků s SP

Žáci, ale také někteří dospělí se sluchovým postižením, jsou zvyklí, že za ně ostatní vše vyřeší. Bohužel se i dnes stává, že se žákům se sluchovým postižením vše *naservíruje pod nos* a oni pak pouze konají. Často neznají procesy vedoucí k výsledku. Zde spatrujeme potenciál využití postupů teatroterapie. Proces teatroterapie se nemusí výrazně lišit od postupů přípravy inscenace s intaktními žáky. Je však jasné, že vzhledem k výše popsaným osobnostním obtížím a okolnostem, které jsou přítomny u všech osob se sluchovým postižením, má účast žáků se sluchovým postižením na celkové přípravě inscenace vždy terapeutický/léčebný, tedy přínosný účinek: posílení sebevědomí, pocitu důležitosti, sounáležitosti a zodpovědnosti, poznávání a učení se novým věcem a také možnostem komunikace, které pak mohou využít ve svém životě. Následné prezentace před diváky ještě umocní pocit sebevědomí, ale také zodpovědnosti.

Příprava inscenace *Pojedeme k moři!*

Na začátku projektu jsme vycházeli z předpokladu, že během lekcí s využitím dramaterapie poznáme více zájmy žáků a z nich poté budeme společně čerpat při vymýšlení příběhu, ze kterého vytvoříme krátké vystoupení. To následně bylo prezentováno před ostatními žáky ZŠSP, dětmi z Mateřské školky pro sluchově postižené⁹ a rodiči dětí i žáků. Tato vize nesla teatroterapeutickou myšlenku – všechny podněty vychází od žáků, lektorka s pedagogy jejich nápady pouze korigují a vedou žáky k využívání těchto podnětů. Tyto představy byly velmi naivní a přiznáváme, že lektorka byla upozorňována učiteli, že děti nevynaloží žádnou iniciativu. Přesto jsme doufali, že se nám žáky podaří správně motivovat ke spolupráci. Bohužel opravdu samostatná aktivita dětí byla nulová. Žáci nebyli schopni vyjadřovat své názory, říci, co by je bavilo, co by rádi dělali.

Museli jsme tedy změnit strategii. Lektorka si připravila téma „Dovolená u moře“ a způsob, jakým je možné toto téma zpracovat.

Protože vystoupení mělo být uskutečněno před prázdninami, vyzvali jsme v přípravné hodině žáky, aby namalovali, co budou dělat o prázdninách. Žáci se se zájmem pustili do malování, poté každý řekl, co kreslil, a co bude dělat. Bylo znát, že tento postup znají, je jim blízký a vyhovuje jim. Tato činnost byla potvrzením teorie, že důležité a efektivní je u žáků se SP využívat vizuální oporu. Zároveň z dramaterapeutického či teatroterapeutického hlediska jde o vhodný způsob komunikace a motivace k spontánnějšímu vyjádření těchto žáků.

Po vyprávění žáků přednesla lektorka své přání, že by ráda v létě jela k moři. Poté proběhla s žáky diskuze o tom, kdo už u moře byl a kdo ne. Do konce hodiny nezbyvalo moc času, proto lektorka chtěla hodinu ukončit s tím, že budeme pokračovat příště živými obrazy na téma „Moře“, ale žáci projevíli zájem pokračovat. Dostali proto úkol vytvořit živé obrazy s tématem „U moře“, přestože tomuto kroku původně měla předcházet hra na osvojení si techniky živých obrazů. Žáci aktivně spolupracovali a překvapivě rychle (oproti předchozím lekcím) vytvářeli živé obrazy, a se zájmem se doptávali, jak mají postupovat. Celá tato hodina byla pro lektorku i pedagogy velmi překvapivá, žáci byli mnohem více motivováni než dříve, a navíc sami projevíli zájem o další práci. Až při sledování videozáznamu z této hodiny jsme došli k závěru, že kromě výtvarné činnosti měla pozitivní vliv na skupinu také přítomnost jedné žákyně. Tato dívka všechny nabízené aktivity, hry, techniky přijímala s nadšením, velmi aktivně se do her zapojovala, uměla diskutovat a pomáhala s vysvětlováním ostatním žákům. Bohužel dívka často chyběla a ve výsledku se již dalších hodin, kdy jsme vystoupení připravovali, nezúčastnila.

Termín vystoupení se blížil, proto jsme s učiteli konzultovali nejvhodnější postup příprav. Učitelé zdůrazňovali, že je nutné začít pracovat přímo na tvaru vystoupení, že žákům bude trvat, než si vše osvojí a také zapamatují. Plán, že společně vymyslíme příběh cesty k moři, jsme museli opustit. Místo toho lektorka vymyslela hrubou kostru příběhu, který bychom mohli rozehrát. Abychom žáky co nejvíce do procesu vytváření inscenace zapojily, zařadili jsme do divadélka techniku, kdy herci z vlastních těl tvoří různé kulisy či obrazy – například letadlo nebo kontrolní pás na letišti.

Před samotnou tvorbou si ještě žáci prohlédli fotografie reálného prostředí letiště, pláže, vodních živočichů, aby měli vizuální podporu toho, co vše můžeme při přípravách využít a ztvárnit. Poté jsme začali společně tvořit. Aktivita dětí byla minimální, většina stála zaraženě, nakonec jsme společně s učiteli museli poměrně direktivně ukazovat žákům, co a jak by měli dělat – bohužel ani model: *můžeš to udělat tak nebo tak, vymysli si to tak, aby tobě to bylo příjemné* – nefungoval. Co však naopak fungovalo, byl konkurz na roli letušky, pilota a paní za přepážkou. Žáky jsme také zapojovali do příprav kostýmů, ale pouze asi tři se aktivně zapojili a přinesli z domu vhodné oblečení a věci, které by se mohly hodit. Ostatní kostýmy a kulisy musela obstarat lektorka s pedagogy.

Po zkušenostech z lekce, kde jsme hráli na hudební nástroje, jeden chlapec sám požádal, zda by nemohl během představení hrát na buben. Toto zaznamenáváme jako velký úspěch, protože do té doby nikdo z žáků neprojevil ani náznakem, nějaký zájem. Domluvili jsme se s tímto chlapcem, že bude celé vystoupení podkreslovat hrou na buben a hrát bude podle nálady situace (létají letadla – prudké bubnování, plaveme pod mořem, pouze šumění = hlazení bubnu, apod.).

Po krátkém čase a intenzivní práci vzniklo vystoupení *Pojedeme k moři!*, které bylo prezentováno 9. června 2016 na zahradě MŠ pro sluchově postižené na Lesné. Mezi diváky seděli děti z MŠSP, ostatní žáci ZŠSP, rodiče těchto dětí a ostatní pedagogové školy i školky a také vedení školy.

V den vystoupení dorazilo sedm žáků z dvanácti. Vzhledem k tomu, že v ten samý den se po vystoupení měli žáci společně fotit, vyjádřila paní učitelka obavu, zda se spíše žáci nechtěli vyhnout focení než vystoupení, ale to se můžeme pouze domnívat. Já osobně jsem se s žáky potkala až v září, a přestože jsem se jich ptala, proč nedorazili, a vysvětlovala jim, jak to ovlivnilo celou skupinu, viděla jsem, že takto zpětně již neměl rozhovor žádný účinek.

Představení jsme však odehráli. Operativně jsme vše vyřešili, někteří z žáků zvládli zastoupit chybějící spolužáky. Bohužel nedorazil ani chlapec, který měl hrát na buben, naštěstí jej zastoupila neslyšící asistentka, která neměla s hrou na buben problém a její hra ladila s příběhem vystoupení.

Na konci vystoupení jsme zařadili malou interakci pro děti z MŠSP. Žáci vyzvali diváky, aby si přišli s nimi zaplavat pod hladinou moře mezi rybičkami, stejně tak jak to viděli v příběhu. V praxi to vypadalo tak, že učitelé a rodiče drželi velkou igelitovou folii, vlnili s ní jako s mořem a pod ní *plavaly* děti mezi rybičkami, které vytvářeli žáci. Tato vzájemná interakce většiny přítomných měla velmi pozitivní atmosféru.

Lektorka nebyla výsledným příběhem spokojená, neboť postrádal vtip a pointu. Ale zároveň byla ráda, že neustoupila ze svých principů a nepřistoupila plně na žádost paní učitelky, která věděla, že neefektivnější by bylo žákům krok za krokem říkat a ukazovat, co mají dělat a hlavně mít všechny postupy předem připravené. Lektorka vedla žáky tak, aby se co nejvíce podíleli na přípravě celkového vystoupení (nejen he-

⁹ Dále uvedena zkratka MŠSP.

reckou přípravou). Přestože žáci často nevěděli, co a jak by mohli dělat, měli možnost se zapojit. Navíc viděli přípravu inscenace z jiného úhlu – jak může vznikat přímo v hodinách s minimální přípravou.

Prvky teatroterapie se tedy v této části projektu vyskytovaly pouze ve snaze lektorčina vedení příprav a v následné prezentaci před diváky.

Příprava inscenace *Perníková chaloupka*

Na začátku září 2016 konzultovala lektorka s paní učitelkou možnosti pokračování projektu. Organizace hodin dramatické výchovy se změnila, žáci sedmé třídy postoupili do osmé, kde již nemají předmět DV, a někteří žáci školu opustili. Od září 2016 se výuky dramatické výchovy mělo účastnit pouze pět žáků. Můj původní plán, že proběhne další cyklus pěti lekcí s prvky dramaterapie jsme opustily, zejména z časových důvodů. Bylo totiž jasné, že by mělo vzniknout vystoupení, které bude předvedeno na Vánoční besídce ZŠSP. Časová dotace byla stále 45 minut týdně, navíc z důvodů svátků a podzimních prázdnin hodina několikrát odpadla. Z těchto důvodů jsme uznali, že bude vhodné začít s přípravou vystoupení ihned.

Nakonec se domluvilo zinscenování příběhu Perníkové chaloupky. Tentokrát lektorka již přistoupila na direktivnější přístup, kdy s paní učitelkou připravili scénář a režijní představy a úkol žáků spočíval hlavně v herecké přípravě.

Před samotným zkoušením proběhla přípravná lekce. Nejprve jsme se žáků zeptali, zda znají pohádku o Perníkové chaloupce. Musím podotknout, že byli přítomni pouze tři (další dva byli nemocní) a z toho jeden původně ze Slovenska, který tuto pohádku vůbec neznal. Zbylí dva váhavě odpovídali, že ano. Společně jsme vyjmenovali postavy, které v pohádce vystupují – asistentka psala jména postav na tabuli, jak je v hodinách běžně zvykem. Opět to souvisí s důležitostí vizuální podpory, ale zde také s propojením znaků se slovy z českého jazyka. Poté jsme všichni dohromady, zkusili společně vyprávět Perníkovou chaloupku stylem, střídání se ve vyprávění po jedné větě. Poté lektorka přečetla dětem své knižní vystoupení,¹⁰ ve kterém ztvárňuje právě tuto pohádku. Po tomto vystoupení žáky vyzvala, aby zkusili improvizovat a příběh přehrát po svém. Mohli přitom využívat kulis knihu, s kterou také lektorka hrála. Byla to velmi zajímavá improvizace, lektorka ani učitelka nijak žákům do hry nezasahovaly. Žáci najednou měli volnost, hraní si užívali, ale zároveň se soustředili na příběh a využívání prvků a vtipů, které viděli v předchozím vystoupení. Pozorovali jsme, jak jsou žáci při improvizaci uvolnění, ale zároveň hrají dle zadání a zejména, jak se snaží. Tato improvizace byla podnětná také pro plánování scénáře a rozdělování rolí.

Na další hodině byl již hotový hrubý scénář, který byl určen především učitelce. Sepsali jsme různé nápady, jak by se mohlo hrát, jaké vtipy by se mohly využít. Dále zkoušeli žáci s učitelkou sami, lektorka je navštívila asi po měsíci a působila již spíše jako konzultant a rádce.

Původní plán, že lektorka společně s žáky vyrobí kulis Perníkové chaloupky, bohužel z časových a organizačních důvodů nebylo možné uskutečnit. Domluvili jsme se, že chaloupku a také nářadí pro tatínka vyrobí sama, a až bude více času (cca v lednu 2017), uspořádáme pro žáky hodinu na téma „Kulis a kostýmy v divadle“. Součástí této hodiny bude prezentace fotodokumentace vzniku kulis Perníkové chaloupky a vzájemná diskuze s žáky, co si myslí, že je vše během výroby kulis nutné udělat a zařídit, od přípravy návrhu, přes nakupování materiálu, až po finální úpravy.

Dále jsme sháněli a nakupovali kostýmy. Do příprav kostýmů byli zapojeni i žáci. Někteří si přinesli kostýmy z domu a všichni se v hodině výtvarné výchovy věnovali malování perníčků pro Ježibabu.

Je velký úspěch, že se podařilo vystoupení „Perníková chaloupka“ zahrát třikrát. Poprvé pro neslyšící seniory, poté v domově pro slyšící seniory a nakonec na Vánoční besídce ZŠSP, kde byly rodiče všech dětí, děti z MŠSP a všichni pedagogové. Všechna vystoupení se uskutečnila v průběhu prosince 2016.

Závěr

Na začátku tohoto projektu jsme si kladli za cíl vyzkoušet si v praxi možnosti využívání prvků dramaterapie a teatroterapeutických postupů u žáků se sluchovým postižením. To se nám díky tomuto projektu podařilo.

Uskutečnil se cyklus lekcí dramatické výchovy, kde jsme využívala přístupy a prvky dramaterapie. Následně byla realizována vystoupení „Pojedeme k moři!“ a „Perníková chaloupka“.

Přes různé organizační obtíže, které nedovolovaly proces vést plně v dramaterapeutickém duchu, jsme během celého projektu mohli sledovat vliv využití dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů na žáky. Vycházelo se z pozorování během hodin a následného sledování videozáznamů, které byly pořizovány během každé hodiny. Přínosná byla také reflexe od učitelů, kteří znají své žáky dlouhodobě a mohou objektivně pozorovat nastalé změny. Obecně lze říci, že využití těchto postupů mělo vliv především na zvýšení trpělivosti žáků při vzájemné i samostatné práci. Celkově se zvýšil zájem žáků o druhé, a jejich spolupráce byla na konci projektu výrazně plynulejší než na začátku. U některých žáků, jsme pozorovali zvýšení aspirace k činnosti během hodin DV. Tito žáci, měli pozitivní vliv na činnost méně motivovaných žáků.

Velký přínos měl tento projekt pro profesní růst autorky. Cítí se nyní obohacena o mnoho cenných zkušeností v souvislosti s prací s osobami se sluchovým postižením. Načerpala mnoho podnětů do další práce s těmito osobami.

V rámci tohoto projektu vznikla také metodická opora pro ateliér VDN na DIFA JAMU, ze které mohou studenti čerpat inspiraci při tvorbě lekcí a workshopů. Hlavní cíl metodické opory je ukázat způsob práce, kdy je lektor zaměřen spíše drameapeuticky než edukačně. Součástí metodické opory je také videozáznam, kde je zachycena Modelová lekce s přidanými komentáři, které doplňují a vysvětlují jednotlivé postupy.■

¹⁰ Knižní vystoupení *Perníková chaloupka* jsem vytvořila v rámci tradičního projektu Kniha ateliéru VDN. Jedná se o projekt, kdy si studenti vlastnoručně vytvoří výtvarný artefakt - knihu, s kterou následně příběh pro zvolenou cílovou skupinu. Samozřejmostí je využití znakového jazyka a pohybového divadla.

Soupis příloh

Příloha č. 1: Lekce dramatické výchovy s využitím prvků dramaterapie

Příloha č. 2: Příprava inscenace *Pojedeme k moři!*

Příloha č. 3: Pozvánka a program k vystoupení *Pojedeme k moři!*

Příloha č. 4: Vystoupení *Pojedeme k moři!*

Příloha č. 5: Přípravy inscenace *Perníková chaloupka*

Příloha č. 6: Pozvánka na vystoupení *Perníková chaloupka* – součást Vánoční besídky

Příloha č. 7: Vystoupení *Perníková chaloupka*

Příloha č. 1: Lekce dramatické výchovy s využitím prvků dramaterapie



Příloha č. 2: Příprava inscenace *Pojedeme k moři!*



Příloha č. 3: Pozvánka a program k vystoupení *Pojedeme k moři!*



Pojedeme k moři!

Žáci II. stupně ZŠ

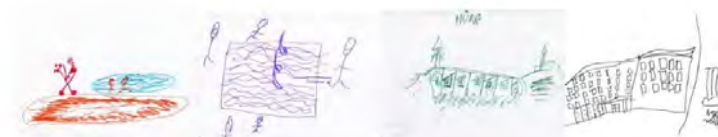
Zdeněk Kučera
Lenka Tábořská
Laura Wiesnerová
Mário Čonka
Petra Tábořská
Martin Čonka

Tereza Floriánová
Sabina Parčiová
Nikolas Kincel
Petr Bagár
Michal Ryšánek
Lukáš Kalvoda

Pedagogové

Mgr. Zuzana Kolářková
MgA. Robert Milič
Mgr. Jaroslava Struhařová

Na vystoupení také spolupracovala Bc. Markéta Kunášková,
studentka Výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU Brno, v rámci jejího projektu
Specifického výzkumu DIFA JAMU.



Příloha č. 4: Vystoupení *Pojedeme k moři!*



Příloha č. 5: Přípravy inscenace *Perníková chaloupka*



Příloha č. 6: Pozvánka na vystoupení Perníková chaloupka – součást Vánoční besídky



Příloha č. 7: Vystoupení Perníková chaloupka



Použité prameny

Literatura:

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

JEBAVÁ, Kateřina. *Tandemové divadlo – tandemové lekce*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2016. ISBN 978-80-7460-092-0.

LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3745-3.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MÜLLER, Oldřich. a kol. *Tereapie ve speciální pedagogice*. 2. přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 97880-247-4172-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie 1*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1007-9.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.