MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Dramatická výchova v rozvoji komunikačních schopností bilingvních žáků

Diplomová práce

Brno 2019

Vedoucí práce:
PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D

Autorka Práce:
Bc. Markéta Čejpová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne

_____

Bc. Markéta Čejpová

Obsah

Úvod 5

1 Dítě na rozhraní předškolního a mladšího školního věku 7

1.1 Kognitivní vývoj u dětí v přechodu z předškolního do mladšího školního věku 8

1.2 Komunikační kompetence u dětí v přechodu z předškolního do mladšího školního věku 10

1.3 Sociální kompetence 12

2 Bilingvismus jako jazykový fenomén 15

2.1 Vymezení bilingvismu 15

2.2 Bilingvismus dle jazykových kompetencí 16

2.3 Bilingvismus dle sociokulturního pojetí 19

3 Dramatická výchova 22

3.1 Vymezení dramatické výchovy 22

3.2. Rozvoj komunikačních schopností v dramatické výchově 23

3.3 Dramatická výchova a její techniky v terapiích 26

4 Analýza komunikační schopnosti bilingvních žáků při aplikaci dramatické výchovy ve vzdělávání 30

4.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie výzkumu 30

4.2 Charakteristika prostředí výzkumu 43

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku 44

4.4 Průběh aplikace dramatické výchovy 65

4.5 Závěry šetření 68

Závěr 76

Shrnutí 78

Summary 79

Literatura 80

Úvod

Diplomová práce se zabývá analýzou rozvoje komunikačních schopností bilingvních žáků skrze metody a techniky dramatické výchovy. Téma této diplomové práce jsem si vybrala zejména proto, že studuji sociální pedagogiku a volný čas se specializací dramatická výchova a zároveň jsem byla na zahraniční stáži ve škole pro bilingvní žáky, kde bylo příhodné logopedické působení a dramatickou výchovu propojit. Hlavním cílem diplomové práce je analýza komunikační schopnosti při aplikaci dramatické výchovy ve vzdělávání bilingvních žáků. Výsledkem výzkumného šetření bude primárně popis komunikačních dovedností vybraných bilingvních žáků, jejich vztahů a popis průběhu a efektivnosti využití dramatických technik ve vzdělávání se zaměřením na jazykový a řečový rozvoj.

Schopnost kvalitní a funkční komunikace je jedním z hlavních faktorů k úspěšné socializaci jedince. Jedinci, kteří jsou vzděláváni v jazyce, který pro ně není mateřským, mají v komunikačním ohledu znevýhodnění, které se může projevit na jejich sebepojetí, prezentaci na veřejnosti a výběru komunikačních strategií. Speciálním případem pro práci s řečí a jazykem jsou děti vyrůstající v bilingvním prostředí. Žáci předškolního věku často ještě neovládají daný jazyk v takové míře, aby mohli obstát vedle rodilých mluvčích, a tak mohou být z jejich her vyčleňováni. Tato diplomová práce pojednává o dramatické výchově, jakožto pedagogické metodě, která pomáhá rozvíjet komunikační kompetence u bilingvních žáků předškolního věku. Prostředím pro výzkumnou část diplomové práce je nultý ročník školy pro bilingvní žáky v zahraničí, kde jsou do jejich vzdělávání včleněny prvky dramatické výchovy. Diplomová práce je rozdělena do 4 kapitol, které obsahují teoretické základy k tématu práce a také samostatný výzkum.

Diplomová práce si klade za cíl v prvních třech kapitolách představit rešerše odborné literatury na téma jazykového vývoje, bilingvismu a dramatické výchovy. Teoretická část práce slouží jako základ, na kterém stojí výzkumná část. První kapitola popisuje intaktní vývoj komunikačních schopností a předpokládané komunikační kompetence dětí na začátku školního věku. Druhá kapitola je věnována bilingvismu. Na žáka z bilingvního prostředí je v ní nahlíženo ze dvou úhlů pohledu: jako na žáka v riziku z hlediska možného narušeného komunikačního vývoje, nebo jako na člověka

vyrůstajícího v odlišném kulturním a sociálním prostředí. Třetí kapitola je věnována dramatické výchově a jejímu terapeutickému využití a vztahu k logopedické intervenci.

Praktická část byla založena na kvalitativním výzkumu, který probíhal v přípravné třídě školy pro bilingvní žáky. Pro potřeby diplomové práce bylo využito pozorování, analýzy dokumentů a volných rozhovorů s rodiči a pedagogem pro sběr dat k tvorbě případových studií a analýze komunikačních schopností žáků. Tyto případové studie obsahují informace o prostředí, ve kterém žák žije, o jeho psychomotorickém a jazykovém vývoji, komunikačních strategiích a sociálním cítění. Na případové studie navazuje popis dramatických technik, které měly, či neměly ve vztahu k rozvoji komunikačních kompetencí úspěch. Závěr výzkumné části je věnován zhodnocení posunu v jazykové i sociální složce a celkovému souhrnu přínosů i nesnází při zavádění dramatické výchovy a jejich technik do vzdělávání.

1 Dítě na rozhraní předškolního a mladšího školního věku

Označení předškolního období se neodkazuje na školu jen proto, že nemáme žádné jiné vhodné označení pro děti ve věku 3-6 let. Děti v tomto věku totiž získávají a procvičují dovednosti, které jsou přímými předchůdci dovedností školních (Blatný, 2017, [online]). Pro nástup do první třídy jsou stanovena určitá kritéria, která by mělo dítě splňovat, váže se s nimi pojem školní zralost. Školní zralost sledujeme na rovině **fyziologické,** kdy posuzujeme celkovou zdatnost a smyslové či jiné handicapy, dále v rovině **sociální**, v níž je sledována schopnost opustit zázemí rodiny a trávit čas mimo ni, komunikace s cizími dospělými, zásady slušného chování a hygienické návyky. Poslední, třetí rovinou, je v rovina **psychická**, ve které sledujeme přechod od předoperačního myšlení k operačnímu, komunikační dovednosti, motivačně volné předpoklady pro školní výkony, pozornost, paměť, schopnost klást si otázky a trpělivost hledat na ně odpovědi (Šulová, 2016, [online]). Nástup do školy se stává důležitým sociálním mezníkem, lze jej chápat jako oficiálním vstupem do společnosti vázanou na instituce. Škola ovlivní rozvoj dětské osobnosti, způsob prožívání, odrazí se dramatickým způsobem v sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Motorický vývoj v předškolním věku spočívá v rozvíjení už existujících dovedností. Čtyřleté děti se obvykle dokáží obléknout, chytat a házet míč, od kopnutí do míče se posunují k jeho vedení. Kolem pátého roku dítěte se celkově rozvíjí pohybová koordinace a schopnost cíleného ovládání vlastních pohybů, dochází k rozvoji motoriky a osvojování si speciálních pohybových dovedností využívaných při nejrůznějších sportovních aktivitách (Blatný, 2017, [online]).

Pro vývoj předškolního dítěte je významné ponechat mu určitou volnost, která se pojí s autonomií. Dítě se postupně učí rozhodovat o svém volném čase a náplni herních aktivit. Skrze volnou hru má možnost si osvojovat sociální projevy jako je soutěžení s vrstevníky, spolupráce a asertivita, formuje si svoji schopnost autoregulace. K tomu však nedochází, nebo jen omezeně, pokud jsou jeho aktivity přílišně strukturovány ze stran vychovávajících subjektů (Šulová, 2016, [online]).

S nástupem do školy se mění život nejen dítěti, ale celé jeho rodině. Mění se každodenní rytmus, výplň volného času, mění se priority. Dítě je okolím, a to nejen školním, stále častěji hodnoceno za výkon a je orientováno dle hodnocení samostatnosti, vytrvalosti, kázně, pečlivosti a soustředěnosti, což jsou kvality, které

doposud nebyly považovány za primárně důležité (Deslandes, In Šulová, 2016, [online]).

1.1 Kognitivní vývoj u dětí v přechodu z předškolního do mladšího školního věku

Děti ve věku 4 let již umějí počítat do desíti, narůstá kvantita znalostí o světě, zejména v oblastech, které je zajímají. Nejsou výjimkou předškoláci, kteří mají téměř expertní znalosti z oblasti jejich zájmu, nebo zájmu jejich rodičů. Z hlediska vývoje inteligence je předškolní období zajímavé tím, že výsledky IQ testů už vykazují obdobné hodnoty, jaké budou dosaženy v dospělosti. Vývojové testy používané u kojenců a batolat, jako škály Bayleyové, se hodí k posouzení aktuálního stavu vývoje dítěte a nemají zřetelný vztah k inteligenci v dospělém věku. U šestiletých dětí, ale už výsledky IQ testů ukazují jasnou souvislost s pozdější inteligencí (Blatný, 2017, [online]). Díky dosažení určité úrovně kognitivních schopností je dítě kolem 6. roku věku schopno decentralizace. Tento proces mu umožní vidět svět očima někoho jiného a hodnotit situace, tak jak se domnívá, že by je hodnotila daná osoba. Dítě je schopno vysvětlit, co se stalo, a samo situaci zhodnotit. Dítě pozná, jak ostatní posuzují jeho názory a postoje, což mu může být užitečnou zpětnou vazbou (Vágnerová, 2012).

V předškolním období můžeme pozorovat rozvoj schopností zásadně důležitých pro osvojení si čtenářských dovedností. Jedná se o fonologické povědomí, tedy o schopnost vnímat hláskovou strukturu slov, rozkládat a skládat slova z jednotlivých hlásek. Rozklad slov na hlásky se objevuje až na konci předškolního období a některé děti této dovednosti dosáhnou až ve škole. V dnešní době už mnoho dětí před příchodem do školy čte jednotlivá slova, případně umí slova i napsat. Není tomu však pravidlem u všech žáků, a tak dochází v prvních ročnících mezi dětmi k velkým rozdílům v oblasti akademických dovedností, tj. čtení, psaní a počítání (Blatný, 2017, [online]).

Prvořadý význam má pro nástup do školy pozornost, žákova schopnost jejího zacílení, koncentrace a rozšiřování jejího časového horizontu. Představivost, která byla natolik typická pro dítě předškolního věku je naopak již za svým vrcholem a postupně ztrácí svoji spontaneitu. Dítě dovede odlišit fantazii od reality, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná a záměrná představivost. Postupně školák zapadá do životní

reality, v mladším školním věku z ní však rádo a stále ještě snadno unikne formou hry nebo četby (Pugnerová, 2019).

Blatný, (2017, [online]) vychází z Piageta, (2014), který se zabýval vývojem průběhu dětství a zevrubně studoval myšlení právě v době předškolní, a i když tyto studie byly publikovány v 50. letech, charakteristiky řešení problémů u předškolních dětí jsou stále výstižné. Děti v tomto období mají sklon soustředit se pouze na jednu nápadnou charakteristiku určité věci. Určitým projevem omezené flexibility myšlení v preoperačním stadiu je také egocentrismus. Tento pojem odkazuje na fakt, že děti v předškolním věku mají jen omezenou schopnost nahlížet svět očima druhých. Při přestupu do školního vzdělávání se styl dětského smýšlení významně mění. **Rozvoj myšlení** mladších školáků, dětí kolem 6. roku věku je řízen základními zákony logiky a respektuje vlastnosti reality. Děti prochází fází konkrétních logických operací, při nichž dochází ke kvalitativní změně jejich uvažování. Dítě se stává flexibilnějším, objektivnějším a přesnějším. **Proměna dětského uvažování** je postupná, pokud má dítě řešit komplikovaný úkol, se kterým nemá potřebné zkušenosti, sestoupí na vývojovém žebříčku a bude daný problém egocentricky zkreslovat a zjednodušovat, což je typické pro děti předškolního věku (Vágnerová 2012).

Myšlení a jeho vývoj je postupně ovlivňováno školní činností. **Logické usuzování** se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze představit. Při vzdělávání je vhodné užívat rekvizit, jelikož žáci fungují v názorně - předmětové rovině (Pugnerová, 2019). Dítě pomocí jazyka poznává, jak je uspořádán svět a jak funguje. U dospělé osoby je to vesměs obráceně, ten se při osvojování dalšího jazyka snaží vyjádřit svoji vidinu světa v daném, cizím jazyce. Výhodou bilingvního dítěte je jeho chápání světa, ve kterém si již ve velmi raném věku uvědomuje, že pro jeden předmět existuje vícero pojmenování. Tento nácvik abstrakce je základem pro duševní pružnost spojenou s výběrem jazyka, ve kterém jedinec přemýšlí. Většina bilingvních osob však nad svoji vnitřní řečí nepřemýšlí, většina má zvolen jeden hlavní jazyk, ale je schopna okamžitě přepnout do jazyka druhého. Konečně většina bilingvních osob si cení své dovednosti užívat obou jazyků pro myšlení, a tak tvořivě využívají laterálního myšlení (Hearding, 2010).

1.2 Komunikační kompetence u dětí v přechodu z předškolního do mladšího školního věku

Komunikační úroveň se zvyšuje úměrně s kvantitou prožitých komunikačních situací. Komunikačním a interakčním situacím jdeme sami naproti z různých důvodů, za kterými stojí odlišná motivace. Vybíral, (2009) tyto motivace dělí na několik kategorií. Motivace **kognitivní**, v rámci které se chceme podělit o svoji myšlenku, motivaci **zjišťovací** neboli orientační, která je založena na potřebě dozvědět se více o názorovém světě druhého člověka, motivaci **sdružovací**, což je potřeba bližšího kontaktu a motivace **sebepotvrzovací**, jenž souvisí s potvrzením naší ceny pro komunikačního partnera, který nám věnuje svůj čas. Dále motivace **adaptační**, skrz kterou signalizujeme svůj status a sociální pozici, motivace přesilová, pramenící z potřeby uplatnit se, a nakonec motivace **požitkářská**, spojená spotřebou společenského uvolnění se, laškováním a flirtem (Vybíral, 2009).

Jazyk předškoláků se velmi rychle rozvíjí. Již kolem 3. roku umí většina dětí tvořit víceslovné věty a souvětí, zvládne i jednoduché vyprávění, i když často nepříliš organizované se ztrátou v časové posloupnosti. Pro období mezi 4. a 6. rokem je pro jazykový vývoj charakteristická jazyková kreativita, děti si často tvoří nové slovní tvary, nebo svérázně interpretují existující slova např.: zákazník je člověk, který něco zakazuje a podobně. Kolem 5. roku se již přestávají objevovat dysgramatismy, děti si už osvojily mnohá pravidla, kterými se řídí jejich mateřský jazyk, a dokážou je aplikovat v různých situacích (Blatný, 2017, [online]).

Po čtvrtém roce by se dítě mělo dostat do nejvyššího stádia řeči tj. intelektualizace řeči, které přetrvává až do dospělosti. Ve stádiu intelektualizace dochází k vývoji řeči po logické stránce, rozvíjí se schopnost vnímání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních. Dochází také k zpřesnění gramatických norem, vymizení dysgramatismů a rozvoji řečového projevu po kvalitativní stránce spjatým s rozšiřováním slovní zásoby (Bytešníková, 2012).

Řečová a jazyková způsobilost dítěte je pro něj klíčem ke kontaktu s dospělými i vrstevníky. Pro optimální rozvoj je vhodné, aby se děti mohly setkávat v mateřských školách či obdobných institucích a být tak součástí jazykově bohatého prostředí, které podporuje jeho rozvoj. Je třeba si uvědomit, že obdobné působení bude mít u každého dítěte rozdílné výsledky. Osvojování si komunikačních dovedností závisí na mnoha faktorech, mezi významné můžeme řadit: motivaci ke komunikaci, verbální a mentální

vyspělost dítěte, rodinné prostředí, kompetence pedagogických pracovníků a další (Bytešníková, 2017). Vygotskyj, (2004) se při rozvoji komunikačních kompetencí nezaobírá toliko motivací, jako vlivem sociální situace jako takové. Nesouhlasí s tvrzením Piageta, (2014), že do 7 let věku dítě hovoří více egocentricky než sociálně. Popírá, že sociální motivace k řeči se rozvíjí až po 7. roce života dítěte. Své vyjádření dokládá argumentem, že nebyl brán dostatečný zřetel na sociální podmínky a prostředí ve kterém se dítě nalézá.

Snaha zrychlovat řečový vývoj dítěte už zde byla v historii vícekrát. Šulová, (2016, [online]) se však domnívá, že vždy nakonec zvítězilo respektování přirozeného vývoje a zrání jedince. Snahy o zrychlování vývoje dítěte a podnětové obohacování prostředí, mají občas i opačný následek. Dítě na začátku školního věku je citlivé na přetížení, toto přetížení může paradoxně vést k opožďování, psychosomatickým obtížím, ztrátě přirozené zvídavosti, zvýšené míře neuroticismu i depresím. Na druhou stranu je pro úspěšnou školní socializaci a edukaci schopnost plně vnímat názory ostatních, umění se s nimi poměřovat, a umění zdravého sebehodnocení vzhledem k nejlepším a nejhorším žákům ve třídě (Šulová, 2016, [online]).

Děti, které jsou ve svém řečovém vývoji opožděné, vzhledem ke svému chronologickému věku, jsou v riziku sociálního vyčleňování a následných obtížích při osvojování si základních akademických dovedností. Narušení sociálních interakcí může vycházet z nedostatečně osvojených sociálně akceptovaných řečových prostředků, což má za následek, že se nevyjadřují dle očekávání komunikačních partnerů. Mohou vykazovat menší míru iniciativy, stranit se hře s vrstevníky, což má negativní dopad na jejich sebehodnocení a sebevědomí. Takové děti častěji vyhledávají pozornost a komunikační příležitosti ze stran dospělých, kteří snáze přijmou jejich jazykový deficit (Zezulková, 2017).

Oblasti myšlení a řečového vývoje jsou si velmi blízké, přesto se mohou vzájemně v některých fázích vývoje předbíhat. Vygotskyj, (2017) popisuje, že dítě předškolního věku ovládá gramatické struktury spojené s časovými nebo podmíněnými vztahy, které vyjadřují slova „kdyby“, „naopak“, „proto“ apod. dávno předtím, než tyto logické struktury pochopí. Syntax jazyka tedy předbíhá syntax myšlení. Osvojování si slov nemusí být chápáno jako induktivní proces, při kterém dospělý dítěti ukáže na psa a řekne „to je pes“ a dítě má z kontextu pochopit, kam rodič ukazoval a že zvuk, který vydal bylo označení pro psa. Dítě je schopné naučit se slova, která se pojí s jeho bezprostředním předmětem zájmu. Dítě zaujme pes a zacílí na něj svůj pohled, v tu

chvíli si rodič všimne, na co dítě kouká a doprovodí to komentářem „to je pes“. Tento styl pro osvojování si nových slov se může jevit jako efektivní, zdaleka však není jediným způsobem, jak si dítě může jazyk a řeč osvojit. Dítě se dokáže naučit slova a jejich významy i bezděčně, stačí jim pouhý kontakt s jazykem (Bloom, 2015).

1.3 Sociální kompetence

Socializace je složitý proces zahrnující řadu faktorů. Jde o komplikovanou rovnici utvářenou z biologických a sociálních proměnných. Prvotním vzorem i místem pro tréning sociálních vztahů jsou obvykle vztahy rodinné. Dítě se v rodině učí **orientaci v očekávání druhých**, předvídat reakce na svoje jednání (Stašová & Serbousková, 2012, [online]). *Zatímco lidskou bytostí se člověk rodí, bytostí společenskou se stává*. Spolu s tím, jak vnímá a interpretuje okolní svět, se dítě postupně stává součástí společnosti a přejímá její normy a hodnoty. V rámci procesu socializace do společenského prostředí dochází k vrůstání člověka také do konkrétního jazykového společenství. Učí se, jak ve shodě s ostatními vnímat a **interpretovat sdílenou realitu**. Tato zkušenost je ustavena právě jazykem, neboť je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem v souladu s kontextem. To je také jeden z důvodů, proč hovoříme o společnosti, jako o společenství kulturně komunikačním. V procesu socializace jedince je zásadní role přikládána právě jazyku a jeho uplatňování v řeči **v kontextu dané společnosti** chápané jako kulturně komunikační společenství (Šalamounová, 2015, [online]).

Snaha aktivně se zmocňovat světa prostřednictvím hry, velmi ovlivňuje také socio-emocionální vývoj dítěte. V předškolním období dítě využívá pro hru partnera a vyžaduje ověřování svých zkušeností v rámci vrstevnické skupiny, ty poté promítá do reálného světa. Pokud je pro dítě situace, v níž se nachází nesrozumitelná, pomáhá si dětskou konfabulací. Období mezi 4. a 6. rokem je věk kdy dítě prozkoumává vše, tedy i samo sebe, své tělo, společenská pravidla. Prověřuje **sociální normy**, které mu jsou předávány v životní realitě, zkouší různé sociální role. Náročné pro 6. leté dítě může být i koexistence s dětmi, které nemá rádo a které jsou vůči němu nepřátelské. Dítě se také musí po nástupu do 1. třídy vyrovnávat se zcela novými modely chování (Šulová, 2016, [online]).

Dítě v předškolním věku má potřebu si **ujasňovat své postavení** mezi ostatními. Zvládá zaujmout různé sociální role a chápe i své role budoucí, umí si je

představit a ztvárnit v rolových hrách, vyprávění či v kresbě. V období mezi 4-7 lety dochází k největšímu rozvoji diferenciace v chápání sociálních rolí cizích a vlastních, a to především ve vrstevnických hrách (Morgensternová, 2011). Dítě školního věku již dovede uvažovat o názorech a postojích jiných lidí. Chápe, že každý člověk zaujímá ve společnosti více rolí, v jejichž důsledku se různě chová a má k takovému chování i různé důvody. Sedmileté dítě již chápe mnohé z rodičovských postojů a jejich motivaci a umí se v nich orientovat. Dovede to mimo jiné proto, že o své rodině uvažuje na úrovni logických operací (Stašová & Serbousková, 2012, [online]). O **jazykové socializaci** hovoříme v zachování jazykových zvyklostí charakteristických pro dané společenství. Užívání jazyka v sobě nese odkaz k někomu, neboť použitá slova, fráze i způsob jejich zasazení do interakce zpravidla vznikají po vzoru cizích promluv, které jsme přebrali spolu s jazykovou kulturou. Hovoříme tedy slovy, jimiž jsme slyšeli hovořit lidi v daném prostředí v obdobných situacích (Šalamounová, 2015, [online]).

Mezi základní procesy socializace patří **zvnitřňování** na základě identifikace, kdy dítě nachází ve svém okolí vzory, se kterými se ztotožňuje a jejichž postoje později přijímá za své. Dále sem patří učení zpevňováním, které je postaveno na reakcích sociálního okolí na projevy dítěte. Dítě se tak učí spojovat události s emočními reakcemi, také se touto cestou učí rozvinout chování, které je v daných situacích úspěšné a žádoucí. Třetím procesem je kognitivně sociální učení založené na poznávání, spojené s **observačním učením**, tedy učením skrze sledování druhých (Stašová & Serbousková, 2012, [online]). Proces zrání kognitivních struktur v období nástupu do školy je velmi individuální a odráží bio-psycho-sociální rovinu dítěte. Velký vliv na adaptaci ve škole má rodina, která je základním formujícím prostředím, připravující svému dítěti jedinečné vývojové podmínky. V předškolním věku je myšlení dítěte vázáno na to, co konkrétně má k dispozici, s čím si hraje, koho vidí, s čím manipuluje a jak bohatá a členitá je jeho herní činnost. Dalším faktorem je podnětnost prostředí, ve kterém žije a jeho kvalita a kvantita sociálních vazeb. Teprve po 6. roce věku dítěte dochází k postupnému přesunu zaměření z probíhající aktivity k abstraktnímu myšlení a získání nadhledu nad reálným světem, dochází k jeho zvnitřnění (Šulová, 2016, [online]).

Shrnutí

U dítěte na rozhraní mladšího školního a předškolního věku pozorujeme kritéria, která by dítě mělo splňovat před nástupem do školy. Tuto tzv. školní zralost dělíme na rovinu fyziologickou, sociální a psychickou. Dítě se rozvijí hlavně v dovednostech, které už má, k čemuž potřebuje i volnost a prostor, aby se lépe naučilo rozhodovat o svém jednání a náplni volného času. V předškolním období se už také dostatečně projevuje potenciál inteligence dítěte a na přelomu předškolního a školního věku již dítě ovládá i empatii, díky které chápe, jak danou problematiku vnímá někdo jiný. Na základě jazyka si dítě uvědomuje, jak svět funguje. Díky prudkému rozvoji je dítě citlivé na přetížení a vývoj jazyka by se proto neměl nepřirozeně urychlovat. Pro zlepšení komunikační úrovně je důležité, aby dítě komunikovalo co nejvíce a v různých situacích, jak ve škole u svých vrstevníků, tak mezi dospělými. Výrazným faktorem při vývoji je rodina, kde dítě pochytí základy socializace, postoje a názory, stejně jako sociální návyky a pravidla chování v určitých situacích.

2 Bilingvismus jako jazykový fenomén

V souvislosti s termínem bilingvismus (dvojjazyčnost) je možno dohledat různé definice, z nichž některé se i částečně vzájemně vyvracejí. Fenomén bilingvismu můžeme klasifikovat z různých úhlů pohledu. Nejvýraznějšími mezníky jsou jazykové kompetence, kdy se zaměřujeme na míru znalosti jazykového kódu a socio-kulturní složku, která obsahuje kompetence jedince pragmaticky užívat jazyka v prostředí, v němž se nachází (Herdina, 2002). Přítomnost bilingvního prostředí, vývoje bilingvních schopností a vývoj řečových schopností dítěte jsou fenomény vzájemně propojené. Bilingvismus je tedy vhodné chápat z rozměru pragmatického i kulturního, neboť se nejedná pouze o schopnost užívat více jazykových kódů v komunikaci (Moškurjáková & Neubauer, In Neubauer, 2018).

2.1 Vymezení bilingvismu

Pojem bilingvismus lze chápat, jako schopnost užívat dva jazyky, k němuž by bylo jako opozitum užíváno pojmu monolingvismus. Slovo nadřazené by pak bylo multilingvismus, který by se dále dělil na bilingvismus, trilingvismus atd. Toto pojetí by bilingvismus chápalo jako jakoukoli schopnost hovořit v cizím jazyce. K takovému pojetí bilingvismu se kloní Macnamary, (1967) zastávající názor, že bilingvní je jedinec disponující alespoň minimálními kompetencemi v cizím jazyce. Na druhém pólu definic stojí definice Bloomfieldova, (1933), která říká, že bilingvní je ten jedinec, který ovládá oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího (Mongensternová, 2011). Většina bilingvní populace však nedosahuje u obou jazyků úrovně mateřského jazyka. Pod pojmem bilingvní jedinec můžeme řadit ty osoby, které mají schopnost používat alternativně dvou jazykových kódů bez ohledu na aktuální komunikační situaci. Jazykové kódy jsou plnohodnotné, zdali bilingvní osoba v daném jazyce ovládá všechny čtyři řečové dovednosti. Za produktivní dovednosti je považováno mluvení a psaní, za receptivní dovednosti poslech a čtení (Lachout, 2017).

U bilingvismu rozlišujeme různé typy podle toho, kdy a jakým způsobem si člověk jazyky osvojil. Rozlišuje se tak bilingvismus **spontánní**, **umělý**, či **záměrně získaný.** Dále řešíme, jaké jsou role a funkce každého z jazyků, zajímá nás jakou úroveň kompetencí člověk v daných jazycích má, tedy jaké jsou stupně jeho bilingvismu. Bilingvismus **simultánní** (typicky vzniká tehdy, když dítě žije v dvojjazyčném prostředí a osvojuje si dva jazyky zároveň) a **sukcesivní** (k osvojování

jazyků dochází postupně). Bilingvismus **vyrovnaný** (žádný z jazyků nepřevládá) a **dominantní** (jeden z jazyků je hlavním). Na výslednou podobu bilingvismu jednice má vliv řada faktorů, mimo jiné to, jakou roli hrají jednotlivé jazyky v jeho rodině, ve společnosti, jak se užívají ve škole apod. Role jednotlivých jazyků a podoba bilingvismu se může v průběhu života jedince měnit (Saicová Římalová, 2016).
Být dvojjazyčným neznamená ovládat oba jazyky naprosto dokonale, každý z nás používá jen část jazykových kódů své mateřštiny. Je tím například míněno, že se nikdo plně neorientuje ve všech specializovaných pojmech napříč profesní orientací, tudíž není pro rodilého mluvčího možné, aby znal význam všech slov jeho rodného jazyka. Stejně tak bilingvní člověk používá části dvou jazyků. Nelze tedy říci, že bilingvní je osoba, která dokonale užívá dva jazyky (Hearding, 2010).

U bilingvních osob, zejména u dětí vyvstává otázka, který z osvojených jazyků je jazykem mateřským, neboť rodiče musí rozhodnout, v jakém jazyce se bude dítě vzdělávat. Lachout, (2017) ve své publikaci uvádí typologii bilingvismu, kde vychází z publikace *Bilingualism or not* a dělí bilingvismus dle následujících kritérií: původ (sociologický pohled), kompetence (lingvistický pohled), funkce (sociologický pohled) a identifikace (kulturní pohled). Též je dobré zmínit, že se může lišit sebepojetí konkrétního mluvčího (zda se považuje za mluvčího v daném jazyku, nebo za bilingvního mluvčího) od reálné podoby jeho kompetencí v daném jazyce. Pro psycholingvistiku je osvojování více jazyků zajímavé především z hlediska otázky, jak jsou v mozku tyto jazyky ukládány. Zda vznikají od počátku dva paralelní jazyky (k čemuž se přiklání většina soudobích publikací), nebo jde zpočátku o jazyk jeden, který se postupně rozdělí na dva (Saicová Římalová, 2016).

2.2 Bilingvismus dle jazykových kompetencí

V souvislosti s bilingvismem se pojí i teorie o rozvoji kognitivních schopností. *Separate Underlyind Proficiency Model* funguje na představě omezené myšlenkové kapacity, kdy jedinec si neosvojí jeden jazyk zcela, ale dva napůl, nebo již není dostatek místa na rozvoj dalších kognitivních složek. Hlavní myšlenkou Cumminsovy *Developmental Interpendence Hypothesis* je, že znalost druhého jazyka je závislá na jazykové úrovni jazyka prvního. *Holistické pojetí* bilingvismu je patrné z teorie Grosjeana, který tvrdí, že bilingvní a monolingvní jedince nelze porovnávat, jelikož důležitější je pragmatická komunikativní kompetence, která je skrze klasické jazykové

testy obtížně měřitelná (Mongensternová, 2011). Výzkum v oblasti neuro-kognitivních účincích bilingvismu popisuje Bialystok, (2019, [online]), kdy zkoumá přizpůsobení mozku a mysli u bilingvních jedinců. Výsledné analýzy poukazují na specifické adaptace v mozku, strukturální i funkční. Dohromady data ukazují, že mozek se adaptuje tak, aby byl maximálně efektivní při zpracovávání dvou jazyků, zároveň prokazuje lepší selektivní pozornost a inhibici zavádějících podmětů.

Zmiňujeme-li neuro-kognitivní dopady bilingvismu, je na místě nastínit taktéž předmět kognitivní lingvistiky s jejími dvěma základními směry: **modulární přístup** a **holistický přístup**. Modulární přístup chápe systém jazykových znalostí, zejména syntaxe, jako subsystém kognice, který je autonomní a vykazuje charakteristické vlastnosti. Na druhé straně stojí přístup holistický, pro nějž je typická neoddělitelná provázanost všeobecných kognitivních a jazykových principů (kategorizace, tvorba pojmů, rozpoznávání struktur). Holistické pojetí kognitivní lingvistiky se snaží popsat soubor univerzálních principů a operují s pojmem *kognitivní gramatika,* kde jsou jazyk a myšlení úzce spojeny (Schwarz-Friesel, 2009).

Hearding, (2010) uvádí, že podobnosti v jazykovém vývoji bilingvistů a monolingvistů jsou mnohem výraznější než rozdíly. Obě skupiny dětí si nejprve osvojují artikulačně jednodušší hlásky, první slova užívají v, nebo těsně před prvním rokem, užívají hypergeneralizace a postupně začínají tvořit věty. V otázce separace jazyků bilingvního dítěte existují dvě hlavní, protichůdné teorie. První zastává názor, že oba jazyky se od počátku vyvíjí zcela separovaně. Druhý směr vychází z počátečního smíšeného stádia, kdy se kombinují oba jazyky do jednotného systému. Hearding, (2010) s trochu nadsázky uvádí, že bilingvní děti tato otázka nikterak netrápí, na rozdíl od vývojových psychologů a lingvistů.

Častou otázkou bilingvismu je **interference**, o které však nelze hovořit, pokud není podložena existence dvou oddělených jazyků. Pokud tedy dítě řekne větu napůl jedním a napůl druhým jazykem, kdy však u obou kódů dodrží správnou gramatickou strukturu, jedná se pouze o neschopnost oba jazyky oddělit. **Smíšená řeč** se vyskytuje u většiny bilingvních dětí, jedná se o část procesu, ve kterém děti přicházejí na strategie, jak jazyky třídit (Hearding, 2010). Při osvojování si dvou jazykových systémů způsobují komplikace tyto faktory: možná interference mezi jazyky po gramatické i významové složce, nedostatek praxe v daném jazyce ve srovnání s vrstevníky, vyšší náročnost na soustředění při přepínání mezi jazyky. Nedostatečné vystavení určitému jazyku by mohlo ovlivnit dvojjazyčné učení slov po receptivní i

expresivní složce. Je zřejmé, že bilingvní děti mají méně praxe v jednom ze svých jazyků než jednojazyčné děti, které mají 100% jazykových zkušeností v jednom jazyce. Při učení se novým slovům tedy mohou být znevýhodněni, jelikož nemají daný jazyk tak naposlouchaný (Alt, 2019, [online]).

Faktorem, který dále přibližuje vymezení bilingvismu, je úroveň dosaženého jazyka a její formy užívání. Jazyk lze dělit na vyšší a nižší formu, tyto formy se dají připodobnit ke spisovné a hovorové verzi jazyka nebo k jeho mluvené a psané podobě. Existuje mnoho bilingvních jedinců, kteří jeden z jazyků umí užívat i ve psané a kodifikované normě, zatímco druhý jazyk má také na velmi vysoké úrovni, ale pouze v jeho nižší formě využitelné v každodenní komunikaci (Hearding, 2010).

Ribot, (2018, [online]) skrze studii podporuje hypotézu, že aktivní užívání jazyka přispívá k rozvoji jeho expresivní složky více než poslech daného jazyka. Děti, které mluvily anglicky častěji, než kolik se jim dostávalo zpětné vazby v tomto jazyce, rozvíjely aktivní slovní zásobu více, než děti vystavované anglickému jazyku častěji, ale s nižší mírou vlastní produkce.

Alt, (2019, [online]) si ve své studii klade otázku, jak se liší sémantizace bilingvních a monolingvních dětí. Základní rozdíl uvádí v prostředí, v němž se dítě slova učí a také v potřebě osvojit si dvě oddělené slovní zásoby v každém z jazyků. Pro bilingvní děti to může představovat zvýšenou kognitivní zátěž spojenou s přepínání mezi jazyky což je práce, kterou se monolingvní děti vůbec nemusí zabývat. Nejde však jen o slovní zásobu, bilingvní dítě musí obsáhnout všechny jazykové roviny a rozvinout cit pro fonologické vnímání v obou jazycích. Bilingvní děti jsou zranitelné nejen ve fonologii, ale také vůči nepřesnostem v užívání co nejpřiléhavějších pojmů. Dané slovo může v jednom jazyce nést více významů, které se ale nedají obdobně aplikovat v druhém jazyce. Dvojjazyční lidé se musí neustále rozhodovat, které slovo v dané situaci použít, celosvětová každodenní praxe však ukazuje, že pro většinu lidí je to zátěž zvládnutelná. Výhodou bilingvismu by naopak mohla být potřeba vybudovat si efektivnější systém kognitivní kontroly, který se lépe orientuje i v symbolických znázorněních a má pružnější pracovní paměť než u monolingvních dětí (Alt, 2019, [online]).

Myšlenka je slovní produkce, která vyžaduje lexikální strukturu, propojenou s artikulačními pohyby, pouhé naslouchání jazyku nemusí stačit k vytvoření spojení mezi kognitivní a expresivní, artikulační složkou. Stejně tak je tomu i u monolingvních dospělých jejichž pasivní slovníky přesahují aktivní slovní zásobu, což je běžné,

podstatné je však zaměřit se na velikost rozdílu. Stejně tak jednojazyčné děti se sníženou produkcí řeči (z důvodu plachosti nebo poruchy řeči) také vykazují větší rozdíl mezi receptivní a expresivní jazykovou složkou než jejich vrstevníci, kteří mluví více (Ribot, 2018, [online]).

2.3 Bilingvismus dle sociokulturního pojetí

Dítě se učí pravidlům prostřednictvím mezilidských vztahů, jejich fungování a utváření. Tato sociální interakce se odehrává v určitém kontextu, jakým je například kultura, životní prostředí, sociální skupiny nebo rodina (Stašová & Serbousková, 2012, [online]). Kultura prostupuje všemi formami komunikace, jestliže chceme ovládnout efektivní komunikaci, je nutné porozumět vlivu kultury. Kultura ovlivňuje naše sebepojetí a prezentaci na veřejnosti, styl komunikace s rodinou, kolegy, kamarády v každodenním životě. Ovlivňuje nás jakožto člena určité skupiny, ovlivňuje jak výběr témat, o kterých se hovoří, tak komunikační strategie. Kulturní vliv je také patrný v přístupu k médiím, nakládání s informacemi a jejich sdílením (DeVito, 2008).

Lauchout, (2017) uvádí, že bilingvismus byl s kulturní identifikací pojen od 60. let, kdy americký psycholog J. P. Soffetti v článku *Bilingualism and Biculturalism* poukázal, jak těsná existuje spojitost mezi kulturou dané oblasti a jazykovým systémem. Vyzná-li se jedinec v obou kulturách, je schopen se zapojit do dané kulturní oblasti a orientovat se v ní, stejně tak je to i se znalostí jazyka. Dle sociokulturního pojetí lze bilingvní jedince dělit do čtyř skupin. První skupinu tvoří **bikulturně bilingvní** – například Vietnamská komunita v České republice, další skupinou jsou **bikulturně jednojazyční**, kteří používají stejný jazyk na různých místech – například Němec z Brém přestěhovaný do Tyrolska. Třetí skupinu tvoří **monokulturně bilingvní**, kteří přísluší k jedné kultuře a užívají dva jazyky – například česko-angická výchova v České republice. Poslední skupinou jsou bilingvisté **monokulturně monolivgvní**, čímž je jedinec ovládající cizí jazyk na velmi vysoké úrovni – například Čech vyrůstající v české rodině v České republice, který ovládá cizí jazyk (Lachout, 2017).

Ze socioekonomického hlediska lze rozlišovat bilingvismus **elitářský** a **lidový**. Za elitářský bilingvismus považujeme takový, kdy se lidé ze středních a vyšších vrstev společnosti učí cizím jazykům, aby tak mohli dosahovat vyššího vzdělání a prestiže. Zatím co lidový bilingvismus nevznikl na podkladu volby. Lidový bilingvismus

zapříčinily podmínky, v nichž žijí různá etnika v rámci jedné země a ovládání dvou a více jazyků tedy pro ně není dobrovolnou volbou, ale nutností pro přežití v takové společnosti (Hearding, 2010).

Dle prostředí, sociokulturního kontextu a sebepojetí volíme též různé komunikační strategie. Obecně platí, že komunikačních strategií užívá mluvčí, když není schopen se verbálně realizovat v cizím jazyce na takové úrovni, jako v jazyce mateřském, v důsledku absence znalostí zejména z lexikální jazykové roviny. Jedná se o strategii, při které nebude sdělení optimální, ale snaží se zachovat co nejvyšší srozumitelnost. Komunikační strategie nemusíme pozorovat pouze v cizím jazyce, ale též v jazyce mateřském v podobě parafrázie, substituce apod. Komunikační strategie můžeme dělit na problémy spojené s vlastním projevem, projevem komunikačního partnera a při zvýšeném časovém tlaku na zpracování informace. V těchto případech má mluvčí dva typy strategií, strategii redukční (úhybnou) a strategii aktivního řešení problému. Volení strategií je silně ovlivněno rozpoložením komunikantů a prostředím ve kterém rozhovor probíhá (Lachout, 2012).

„Přítomnost vícejazyčného prostředí a jeho působení na jazykový, řečový a kognitivní vývoj dítěte je v současnosti hodnocena prakticky všemi autory věnujícími se dané problematice pozitivně, především z hlediska rozvoje praktických komunikačních a kognitivních kompetencí dítěte.“ (Moškurjáková & Neubauer, In Neubauer 2018, str.267). Zároveň přiznávají, že i přesto můžeme shledávat obtíže, které jsou s bilingvním jazykovým prostředím spojena. Jednou ze zásadních obtíží může být, jak zmiňuje Kapalková, (2017, [online]) nedostatečné osvojení si jazyka země, ve které dítě vyrůstá. Autorka poukazuje na fakt, že v evropských státech strmě přibývá dětí, které sice mluví více jak jedním jazykem, ale neovládají na dostatečné úrovni alespoň jazyk, ve kterém budou vzděláváni. Na první pohled, tak mohou působit jako děti s narušeným vývojem řeči. V této souvislosti pak často dochází k nesprávnému diagnostikování těchto dětí, které mají typicky obtíže v lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické jazykové rovině (Kapalková, 2017, [online]).

Dalším faktorem jsou kulturní rozdíly ve vzorcích interakce mezi dospělým a dítětem, které mohou vytvářet rozdíly ve vztahu vnímavosti dětí k expresivním dovednostem. Kulturní aspekt se odráží ve směru komunikace, kdy v některých kulturách jsou děti více zvyklé poslouchat, co říkají dospělí. Současná zjištění naznačují předpověď, že bude normativní pro děti v takových kulturách rozvíjet receptivní dovednosti před expresivními. Na druhé straně jsou kultury, kde jsou děti

podporované k diskuzi a očekává se od nich verbální projev. Takové děti budou mít s jazykem komplexnější zkušenosti i přesto, že by se nejednalo o jejich první jazyk, se kterým se nesetkávají tak často (Ribot, 2018, [online]).

Bilingvní jedinci ještě netvoří bilingvní společnost a naopak. Za **bilingvní společnost** je považováno území, na kterém jeho populace hovoří dvěma jazyky. I v této společnosti však mohou žít **monolingvní lidé**, kteří nemají obtíže se domluvit, jelikož je ve společnosti dostatek osob, které jejich jazykem hovoří. Bilingvní společnost vzniká, na základně historických a politických změn, kolonizací, vytyčování umělých hranic států, z ekonomicko-obchodních důvodů apod. Z oficiálně **multilingvních států** si můžeme za příklad vzít Švýcarsko, které má všechny hlavní národní jazyky uznané jako úřední. Dalším typicky multilingvním státem je Indie, kde z čtrnácti národních jazyků jsou úředními dva. Rozhodně to však neznamená, že by obyvatelé této země byli bilingvní – v Indii je bilingvní přibližně 10% populace (Hearding, 2010).

Shrnutí

Bilingvismus, tedy schopnost používat dva jazyky zároveň můžeme z hlediska původu dělit na dvě části – získaný přirozeně a získaný cíleně. Přirozený se vyskytuje u dětí, které se narodí do dvoujazyčné rodiny, kde by jeden jazyk měl vždy dominovat. Často se však stává, že ani jeden z jazyků není ovládán dokonale nebo že dítě míchá oba jazyky dohromady, aniž by si to uvědomovalo. Na bilingvní žáky lze nahlížet z různých pohledů. Jednak jako na klienta zvláštní logopedické péče, jednak jako na občana z odlišného kulturního prostředí, v obou případech je vhodné dlouhodobě pozorovat jazykový vývoj jedince. Stává se trendem nabízet logopedickou prevenci všem dětem předškolního věku v rámci mateřských škol. U bilingvních dětí je primární logopedická prevence, nebo přímá logopedická terapie považována jakožto vhodná a bývá doporučována, jelikož se jedná o rizikovou skupinu v oblasti rozvoje řeči a jejího využití v sociální interakci. Pokud je na bilingvní žáky nahlíženo jakožto na členy specifické jazykové skupiny, která se vyznačuje nejen jazykovými specifiky, ale taktéž se v ní mísí životní styly a hodnoty rozdílných kultur, pak je logopedická intervence taktéž na místě, nejen kvůli možné korekci jednotlivých hlásek, ale také pro vytváření oboustranně funkčního komunikačního systému navzdory kulturně daným komunikačním odlišnostem.

3 Dramatická výchova

Dramatická výchova, zkracováno na DV, nebo lépe řečeno divadlo ve výchově se může zdát moderním principem posledních třiceti let, jak uvádí Machková, (2018) není po pravda, svojí historií sahá do antického Řecka a možná ještě hlouběji. Drama jako pedagogická metoda zažilo největší progres ve 20.letech, kdy pod vedením W. Wardové vzniklo v USA Hnutí tvořivé dramatiky. USA v té době patřilo k živým ohniskům reformní a pragmatické pedagogiky. Když v roce 1930 vydala svoji první knihu s názvem Creative dramatics o improvizaci a smyslu divadla ve výchově, položila tak základy odborné litratury, vzdělávání a výzkumu v tomto oboru. Další z jejích publikací Playmaking with children je stále často vyhledávaným titulem o problematice DV ve školách. Zároveň, v ní je DV charakterizována slovy: *Co děti dělají je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.* A právě od tohoto přístupu se odvíjí všechna další pojetí DV. Další směr, který velmi ovlivnil pohled na náplň a strukturu DV přichází po 2.sv. válce z Velké Británie, kdy za hlavní představitele můžeme uvést jména Peter Slade a Brian Way jejich přístup v DV oživil tento obor o multismyslové vnímání (Machková, 2018).

3.1 Vymezení dramatické výchovy

Valenta, (2008) definuje dramatickou výchovu jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí, či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na společné možnosti dalšího rozvoje zúčastněných osobností. Sám následně poznamenává, že kdybychom z této definice odejmuli slova „umělecký“ „drama“ a „divadlo“ dostali bychom slušnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje (Valenta, 2008). Dramatickou výchovu jako prostor pro učení orientovat se v sociálních vazbách a komunikaci ve společnosti popisuje i Svobodová, (2011) kdy rozebírá DV jako prevenci psychické deprivace. DV naplňuje potřeby pozitivních vztahů (přijetí, důvěry, lásky a jistoty), dává možnost pro seberealizaci a pocit sounáležitosti, díky příběhu má jasnou strukturu, řád a ačkoli se improvizací můžeme dostat do neočekávaných situací, lze nad nimi mít kontrolu a ovlivňovat dění celého dramatu. Hlavní zásadou pro působení na dítě skrze DV a nejen ji je bezprostřední přijetí dítěte, respektování jeho potřeb, tužeb, emocí, předkládat dětem dostatek

podmětů k rozvoji a zajistit klidnou a přátelskou atmosféru. K rozvoji efektivní komunikace s dítětem se v DV pracuje nejprve s komunikačními situacemi, které nevyvolávají pocit ohrožení a manipulace, ale naopak prostor, ve kterém je dítě respektováno a chápáno jako plnohodnotný komunikační partner. Tento přístup ke komunikaci však není vrozený a mnoho dětí jej postrádá při svém komunikačním a sebeprezentačním rozvoji (Svobodová, 2011).

Jelikož dramatická výchova může získávat různou podobu, cíl i prostředky, je nemožné vytvořit univerzální definici. Machková, (2018) vymezuje dramatickou výchovu jako školní předmět nebo zájmovou aktivitu jejíž postupy jsou možné využít i v jiných oblastech. Dramatickou výchovu v jejím širším pojetí vidí jako učení se zkušeností - tedy jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a jevů. Kdy při aplikaci je nutno myslet jak na cíle dramatické, tak pedagogické. Pojmosloví v tomto oboru sama uvádí jako nesjednocené nejen ve světě, ale i v českém jazyce, kdy se můžeme setkávat s označeními: tvořivé drama, tvořivá dramatika, dětské drama, dramika nebo drama ve výchově.

Dramatická výchova, tak jak je chápána v této diplomové práci, je souborem technik a metod s pedagogickými cíli v rozvoji komunikačních schopností. Dle Valenty, 2008 je rozdíl mezi dramatickou výchovou a dětským divadlem, kdy v prvním případě je hlavním bodem proces tvorby, zatímco v druhém případě se pracuje na produktu, jejímž vyvrcholením je realizované představení pro diváky. Drama jako takové je Valentou, 2008 chápáno jako umělecká reflexe světa, která obsahuje sdělení o určitém příběhu. Obsahuje napětí, konflikt a tlak, který nutí postavy jednat. Od jiných syžetových forem však drama není jen popisem konkrétních situací založených na mezilidských vztazích. Je tvořeno především formou dialogů a vzájemných interakcí herních postav doplněnou o monology a pestré nonverbální vyjadřování (Valenta, 2008).

3.2. Rozvoj komunikačních schopností v dramatické výchově

Mezilidská komunikace je jev, ve kterém dochází k výměně informací, ve formě slovně verbálního kódu, ale také k sdílení pocitů, postojů a nálad. Jejím smyslem je nejen dorozumět se, ale také skrze ni ovlivňovat dění kolem sebe a usměrňovat jej dle našich potřeb. DV ať již ji chápeme jako pedagogickou metodu, techniku, předmět či strategii učí rozvíjet slovní i mimoslovní komunikaci. Pracuje

s mezilidskými vztahy, v hrových situacích zkoumá hranice mezi dobrem a zlem. DV dbá na pěstování vědomé spolupráce, aktivního zapojování se do diskuze a vznášení věcných argumentů (Pavlovská, 2004).

Komunikace není jen o **sdělování svých potřeb**, je o sdílení a **vzájemném naslouchání**. A právě na rozvoj komunikačních a dalších kognitivních dovedností se zaměřil Černoušek, (2019), když ve své publikaci *Děti a svět pohádek* zdůrazňuje důležitost vyprávěných pohádek a příběhů pro rozvoj dítěte. S obdobným principem se pracuje v DV, kdy příběh a porozumění bývá nejen motivační složkou k práci, ale často se schopnost orientace v příběhových situacích stává hlavním pedagogickým cílem celého působení a výukové jednotky. Není náhodou, že v některých ŠVP se objevuje předmět literární a dramatická výchova, která většinou stojí právě na pohádkách. Jako výchozí literaturu ke své práci Černoušek, 2019 uvádí publikaci *Za tajemstvím pohádek* Bettelheim, (2017), který pohádku popisuje jako prostředek, skrze nějž pomáháme dětem najít smysl, rovnováhu života a porozumět mu. Učit dítě krok za krokem porozumět sobě a poté i druhým je dnes i v dobách minulých velkou pedagogickou výzvou. Příběhem můžeme upoutat dětskou pozornost, má-li mu však obohatit život, je třeba aby v něm podněcoval představivost a rozvíjel rozumové schopnosti a pomáhal pojmenovat a vyjadřovat emoce. Pohádky jsou v souladu s obavami a těžkostmi dětí, nabízí však vysvobozující řešení a identifikaci dobra a zla (Bettelheim, 2017).

Nenajdeme nic, co by mohlo v dětském světě nahradit živé vyprávění a práci s pohádkou. Pohádka je umělecký útvar, který byl určen k vyprávění, živému sdílení, k tomu, aby slova vyvolávala skryté obrazy imaginace dřímající v dětské psychice. Tento živý komunikační kanál, nenahradí film, dokonce ani divadelní nastudování ve formě představení pro děti. Neobsahují ony základní psychologické vazby, které vznikají vyprávěním a naslouchánim, nevytváří pocit důvěry a vzájemnosti na němž bylo od pradávna postaveno komunikační pouto mezi lidmi (Černoušek, 2019). DV, která je založena na sdílení příběhů, ať již pohádkového charakteru, tak na principu krátkých situací, vychází z této psychologické podstaty fungování komunikace. Zachází však od takřka pasivního naslouchání příběhů o něco hlouběji v oblasti sounáležitosti s příběhem. Dítě v DV má možnost jednat jako daná postava, zkoumat tak na vlastním těle její pocity a motivace k důležitým rozhodnutím, která hýbají dějovou linkou příběhu. Tato aktivní linka se stává pomocným lanem pro pochopení příběhu komplexně v celé jeho hloubce (Mlejnek, 2011).

Dramatická výchova nám dává prostor pro vytvoření **bezpečného prostředí**, ve kterém se snažíme eliminovat tzv. **komunikační brzdy**. Jako komunikační brzdy uvádí Pavlovská, (2004) faktory, které narušují naše úsilí k budování určitého vztahu a degraduje tak naši efektivitu v komunikaci, jak v kvalitativní, tak kvantitativní rovině. Komunikační brzdy dělí do skupin dle vnějších a vnitřních faktorů, kdy s vnějšími, jako je hluk a pohyb v okolí, mívají obtíže obzvláště hráči se sníženými schopnostmi se soustředit. Mezi nejvýraznější vnitřní komunikační brzdy je řazen **strach z neúspěchu**, **osobní a rodinné problémy**, **kulturní rozdíly** ve zvycích a gestech a způsob mluvy. Pod způsobem mluvy je chápán přízvuk, tempo, specifická slovní zásoba a jazykové odlišnosti. Tyto faktory se snaží eliminovat jinými výrazovými prostředky, zejména pohybovými tak, aby docházelo k co nejkomplexnějšímu vzájemnému porozumění.

Vhodnost využití dramatické výchovy při vzdělávání dětí s rizikem vzniku komunikačních obtíží a žáků bilingvních mnoho pedagogů potvrzuje. Pavlovská, (2009) uvádí, že učitelé DV často používají i jako metodu práce, či pedagogický princip v různých předmětech. Využívají přirozeného a poutavého prožitku se kterým se získané vědomosti a kompetence lépe pojí i žákům se sníženými komunikačními schopnostmi. Právě díky aktivnímu zapojení a individuálnímu prožívání rozvíjí dítě jako jedinečnou osobnost přesně dle jeho potřeb a jazykové úrovně. Pavlovská poukazuje na trend stále častějšího využívání DV speciálními pedagogy, neboť lze skrze ni významně přispět z inkluzi jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivů dětí na běžných školách. Zároveň může speciální pedagog připravovat zdravou populaci na život s dětmi vyžadující zvláštní péči. Pantomima se dle autorky osvědčuje jako technika pro uvědomění si řeči těla, toho, že nejen verbálně, ale i pohyby beze slov lze něco oznámit, a že tedy i obyčejné pohyby mají svoji důležitost (Pavlovská, 2009).

Valenta, (2008) popisuje DV jako prostředek k rozvoji fyzických předpokladů člověka - tělesného schématu, koordinaci pohybů i psychických dovedností - sebeuvědomování, vyjadřování svých pocitů, názorů, ale i schopnosti směřující k ostatním lidem - empatii, spolupráci. Těžiště terapeutické práce speciálního pedagoga tkví dle Valenty, (2008) v korekci chování, prožívání a postojů emocionálně, sociálně i jinak narušených jedinců. U dětí s řečovou vadou používáme při dramaterapii dýchací, artikulační, řečová cvičení a hry. Při poruchách řeči jsou nejvhodnější takové techniky, které využívají materiálů (knih, hraček, maňásků

apod.). Při psychogenní nemluvnosti je dobré využít techniky mluvení za loutku, nebo jiný předmět, kdy dotyčný nemluví sám za sebe, ale svůj hlas pouze propůjčuje. Do dramaterapeutického sezení také zařazujeme pohybové etudy a relaxační metody (Říčan a kol., 2008). Dramatická výchova je jeden z pěti bodů estetické výchovy, která pomáhá rozvíjet v člověku tvořivost a vnímavost. Učí nás zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje. Skrze dramatickou výchovu vytváříme bezpečný prostor pro nácvik sociálních dovedností, vyjádření pocitů mimoslovně, nebo využít hlasové výchovy k úpravě plynulosti řečového projevu (Machková, 2007). Majzlanová, (2006) se zabývá výběrem vhodného textu a námětu. Pro dramatické hraní vybíráme takové texty, které děti zvládnou. Doporučuje se, aby se v rámci rolového vyjádření příběhů používali neverbální techniky (vyjádření charakteru postavy pohybem, mimikou, gestem pod.). Důraz je kladen na emoční a motivační faktor v komunikaci – dítě cítí, že se domluvit může, že mu je komunikace příjemná, zapojuje se do širšího sociálního prostředí.

Bláhová, (1996) chápe princip hry v roli jako čistě sociální pojem, tedy jisté chování a jednání, které se od dané role očekává a do níž člověk vstupuje „jako“. Hráč jedná a improvizuje „skrytý“ v roli, kterou hraje. Této postavě je dovoleno, aby chybovala, aby se projevovala její fyzická, psychická či jazyková nedostatečnost, protože pozornost všech je soustředěna na postavu a ne na hráče, který může kdykoliv hru přerušit, vystoupit z postavy a *„svést chybu na ni“*.

3.3 Dramatická výchova a její techniky v terapiích

Dramatická výchova a vztah k dramaterapii

Dramatická výchova jako terapeutická metoda se nejvíce prolíná s dramaterapií, ta si klade za cíl upravit narušenou činnost organismu dramaticko-terapeutickými prostředky. Dramatická výchova se podle Machkové, (1980) často realizuje jako zájmová činnost, která může vyústit ve veřejnou produkci, proti tomu dramaterapie je zaměřena dovnitř terapeutické skupiny, na její prožívání, spolupráci a sociální učení. Dramatická výchova, jak je chápána ve školním prostředí, plní didaktické cíle.

V dramaterapii zdůrazňujeme léčebné působení, odstranění, zmírnění symptomů, případně naučit se žít s nimi, zlepšit kvalitu života i přes jisté znevýhodnění. S přihlédnutím k zaměření této práce je možno za znevýhodnění chápat

život v bilingvním prostředí, ve kterém může být pro dítě obtížnější si oba jazyky osvojit plnohodnotně. U dramaterapie, stejně jako u dramatické výchovy je důležitý prožitek, který se stává nástrojem změny chování, myšlení a rozvoje osobnosti. Ono **prožívaní** je při DV vnímáno jako nejdůležitější prvek a nástroj pro **osobnostní rozvoj**. Dále jsou využívány techniky simulace, pantomima, hra v roli a charakterizace. Dramaterapie je zaměřena na: učení se přiměřeně reagovat v různých sociálních rolích, **zvyšování sociální citlivosti**, imaginace, rozvoj komunikativních a asertivních schopností (Valenta, 2007). Což je výčet dovedností, se kterými mohou mít potíže lidé s nízkými sociálně komunikačními kompetencemi, nebo právě i žáci pocházející z bilingvního prostředí. Podle Bláhové, (1996) jsou prvky DV využity jako prostředky socioterapie a psychoterapie, které se s dramaterapií prolínají díky podobným cílům: rozvoj empatie, kreativity, sebedůvěry, sebepoznání, všech poznávacích procesů a emocionality. Rovněž klade důraz na expresi, vyjádření sebe sama, projekci za pomoci dramatických prostředků. Důležité je též odstranění stresujících faktorů a osobnostního napětí, celkové uvolnění, relaxace, překonání bariér ve vztahu jak k nám samým, tak k ostatním.

Při rehabilitaci jedinců s narušenou komunikační schopností se snažíme o dosažení co nejvyšší kvality sociálních vztahů, zapojení do společnosti, k čemuž je nezbytná funkční komunikace. K pojmu dramaterapie se úzce pojí pojem dramika, který byl je užíván českými odborníky z Olomouce, k němuž Müller, (1995) uvádí následující definici: *„Dramika je interdisciplinární obor, zabývající se možnostmi užití specifických prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé a zdravotně postižené populace.“* (Müller, 1995, s. 9). Dramaterapie nebo dramatická výchova jako terapeutická metoda rozvíjí fyzické předpoklady člověka - tělesné schéma, koordinaci pohybů i psychické dovednosti - sebeuvědomování, vyjadřování svých pocitů, názorů, ale i schopnosti směřující k ostatním lidem - empatii, spolupráci. Těžištěm terapeutické práce speciálního pedagoga je korekce chování, prožívání a postojů emocionálně, sociálně i jinak narušených jedinců (Valenta, 2008).

Techniky DV užívané při rozvoji řeči a jazykových dovedností

Schopnost kvalitní a funkční komunikace je jedním z hlavních faktorů k úspěšné socializaci jedince. Jedinci, kteří jsou vzděláváni v jazyce, který pro ně není mateřský mají v komunikačním ohledu velké znevýhodnění, které se odráží i na jejich

sebepojetí. Primární logopedická prevence, která může dle Klenkové, (2006) mít podobu dramatické výchovy, je vhodná nejen pro osoby se opožděným vývojem řeči, ale pro jedince s jakýmkoli bariérami v komunikaci. Pozitivní vliv má i na intaktní populaci, které pomáhá zvyšovat kvalitu svého řečového projevu ve formální, obsahové i pragmatické složce. Dalším typem narušené komunikační schopnosti, u níž je hojně využívána DV je tumultus sermonis, při terapiích se užívá recitace básní, díky nimž se daří rytmizovat řečový projev. K terapeutickému využití lze užít také pohádku, jejíž cílem jako cvičení je rozvíjení fantazie a schopnosti používat dějovou osnovu s alegorickou nebo symbolickou úlohou.

Níže popsanou strukturu dramaterapeutických technik převzal Valenta, (2007) z publikace R. Emunah *Acting For Real – Drama Therapy (Process, Technique and Performance)* a doplnil je o další frekventované techniky dramaterapie. Techniky jsou řazeny ve smyslu logiky průběhu terapeutického procesu – začátek, průběh a ukončení sezení. **Zrcadla** – hra pro rozvoj koncentrace a pozornosti, citové exprese, uvolnění se a odpoutání se od vlastní osoby. Klienti zde mohou navzájem „zrcadlit" postoje, emoce, pohyby apod. **Představ sebe jako někoho jiného** – Je skupinovou interakcí se zapojením fantazie, přebírání rolí, detekce pravdy a kritického myšlení. Klienti se svým partnerů představí, přičemž jen některé informace jsou pravdivé. **Pohazování míčem v kruhu** – Slouží ke koncentrace, udržení očního kontaktu, představivost, krátkodobá paměť. Skupina vytvoří široký kruh a hází si imaginární míč, přičemž se oslovují jménem. Během hry se velikost a váha míče proměňují. **Televizní interview** – Je hra v roli, najití charakteristických rysů. Dobrovolníci vcházejí na scénu v rolích známých i neznámých osobností, aby poskytli interview. **Společně vypravovaný příběh** – Podporuje skupinovou tvořivost, navazování textu, fantazie, posloupnost. Jeden z členů začne vyprávět příběh, po chvíli předá slovo svému sousedovi. **Rituální tanec** – Je zařazován pro rozvoj hlasové dynamiky, sluchového vnímání, prozodie, hrubé motoriky a pro lepší naladění se na skupinu. Klienti se v kruhu drží kolem pasu a mají zavřené oči. Potichu začnou opakovat rytmickou „modlitbu" a přitom reagují tělem – pohybují se rytmicky s narůstající intenzitou tak, jak je „modlitba" s narůstající intenzitou odříkávána (Valenta, 2007).

Shrnutí

Metody a techniky DV mohou sloužit jako nástroj dramaterapii, která si klade za cíl upravit či předejít narušené komunikační schopnosti skrze dramaticko-terapeutické prostředky, a tak žákovi pomoci v jeho socializačním procesu. Výchovně dramatické, dramaterapeutické i logopedické cíle v sociální rovině jsou tedy totožné, nebo se při nejmenším překrývají a je jen na daném pedagogovi, jakých technik DV užije k naplnění pedagogických cílů. Lidé s obtížemi v jakékoli jazykové rovině mohou mít psychické bloky z vlastního vyjadřování, hra v roli jim tak může poskytnout pomyslný plášť, kterým překryjí svoji osobnost, což jim pomůže se od své osoby vnitřně distancovat. Důležité je vždy zvolit vhodný příběh, který bude hráčům blízký a dokáží se v něm orientovat, taktéž techniky musí být voleny přiměřeně věku a schopnostem skupiny. Nejčastěji popisovanou dramatickou technikou ve vztahu k rozvoji komunikačních kompetencí bývá improvizace, pantomima a pohybové hry.

4 Analýza komunikační schopnosti bilingvních žáků při aplikaci dramatické výchovy ve vzdělávání

4.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza komunikační schopnosti při aplikaci dramatické výchovy ve vzdělávání bilingvních žáků.

Dílčí cíle:
- Realizovat polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků a kmenovým pedagogem;
- tvorba případových studií žáků;
- orientační analýza jednotlivých jazykových rovin vybraných žáků;
- orientační analýza sociálního kontaktu vybraných žáků v lekcích dramatické výchovy, forma jejich vzájemné interakce a navazování vztahů;
- výběh metod práce a koncepce lekcí dramatické výchovy na základě orientační analýzy jazykové úrovně žáků a motivací třídy;
- aplikace vybraných metod dramatické výchovy do vzdělávání;
-rozvoj komunikačních dovedností žáků skrze dramatickou výchovu.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky, na které má být v rámci výzkumu nalezena odpověď.

Výzkumná otázka O1: *„Které techniky dramatické výchovy jsou vhodné k rozvoji komunikačních schopností u pozorované skupiny bilingvních žáků?“*

Výzkumná otázka O2: *„Jaké jsou verbální a neverbální projevy žáků při využívání dramatických technik ve výuce?“*

Výzkumná otázka O3: *„Jaké jsou komunikační strategie u pozorovaných bilingvních žáků v rámci dramatické výchovy?“*

Průběh výzkumu:

Výzkumné šetření mělo charakter kvalitativního výzkumu, který byl prováděn ve škole pro bilingvní žáky, kterou navštěvují děti z výzkumného vzorku. Výzkumné šetření se týkalo přípravného ročníku, který navštěvuje 9 žáků z nichž 3 žáci byli

vybráni pro tvorbu případových studií, hlavním kritériem pro výběr žáků byl souhlas a motivace ze strany rodičů.

Prvním krokem výzkumu byla dohoda se s kmenovou učitelkou třídy, že je možné, aby v rámci zahraniční stáže na jejich škole byl prováděn výzkum pro diplomovou práci. Domluvily jsem se společně s ředitelkou školy pro bilingvní žáky, v jaké třídě a v jakém rozpětí bude do výuky aplikována dramatická výchova. Tedy při výuce v přípravném ročníku v délce 90 minut což odpovídá jednomu bloku dramatické výchovy. S dramatickou výchovu, kterou studuji v rámci specializace na Katedře sociální pedagogiky MU je mi metodou blízkou, při přípravě a realizaci lekcí v rámci výzkumu čerpám z uvedeného studia, které je spjato se semináři se zahraničními lektory, s praxemi na školách i v rámci volnočasových zařízení. Taktéž jsem se účastnila akreditovaných kurzů MŠMT Jak dělat divadlo s dětmi, Improvizační hry v týmu a zahraničních kurzů Theatre for inclusion ve Velké Británii a Polsku. Dramatická výchova měla být technikou podporující navazování hlubších vztahů ve třídě, porozumění v českému jazyku, iniciovat k spontánní produkci v českém jazyce, rozšiřovat aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvíjet motivaci ke komunikaci a spolupráci. Byly definována hlavní výzkumná otázka, vedlejší výzkumné otázky a orientačně vymezeny dílčí cíle výzkumu. Pro zisk dat bylo vybráno technik: analýza dokumentace, případová studie, přímé pozorování, volný rozhovor s rodiči a pedagogem.

Následně byly získány informované souhlasy od zákonných zástupců žáků a vybráni tři žáci, kteří budou podkladem pro vypracování případových studií. Tvorba případových studií je dílčím cílem této diplomové práce. V české literatuře bývá anglický pojem *case study* překládán jako kazuistika / případová studie, jak ovšem upozorňuje Chrastina, (2019) nejedná se o synonyma. Kazuistiku chápe jako analýzu a popis zajímavého příkladu na němž je demonstrován určitý jev, charakter kazuistik je tedy ilustrativního pojetí. Kazuistiku Chrastina, (2019) popisuje jako vhodný nástroj pro zprostředkování zkušeností jiné osoby s jinou osobou. Zatímco primárním účelem případové studie je stát se autonomní nebo komplementární výzkumnou strategií uplatňovanou zejména v kvalitativních výzkumech. Bajo, (In Švec, 2009) přiznává nejednoznačně definovaný překlad *case study* na poli českého výzkumu a shrnuje kazuistiku na popis žáka, termín případová studie nepoužívá. Kazuistiku dále dělí za různé druhy, dle zaměření, komplexnosti a cíle se kterým je sepisována. V tomto dělení by se k této diplomové práci vztahovala kazuistika dílčí

(částečná), která se týká pouze některých znaků a stránek osobnosti. Jelikož se tato diplomová práce snaží užívat aktuální vědecké terminologie, je v ní užíváno termínu případová studie dle Chrastiny, (2019). Případové studie obsahují orientační rodinnou a osobní anamnézu, vývoj jazykových a řečových dovedností, popis emotivního ladění, orientační analýzu motorických dovedností, zrakové a sluchové percepce a rozumových schopností. Součástí případových studií je orientační popis jednotlivých jazykových rovin s nejširším zaměření na rovinu pragmatickou.

Citace uvedené v případových studiích kurzívou jsou výňatky z rozhovorů s kmenovým pedagogem třídy. Kmenový pedagog je v práci jmenován „Paní učitelka“. Její pohled na žáky je zmiňován, jelikož má s žáky již vybudovaný bližší vztah a dokáže tak lépe popsat charakteristické chování žáka, její zkušenosti jsou podloženy praxí z loňského roku.

Obsah uvedený v rodinných a osobních anamnézách je založen na informacích, které mi rodiče sdělili a na pozorování rodiny přímo v rodinném prostředí. Návštěva všech rodin proběhla ze začátku výzkumu. V případě žáka B a C se jednalo o dvoudenní návštěvu, v případě žáka A byla data o rodinném klimatu sbírána v rámci třech odpoledních návštěv v prvním měsíci od začátku výzkumu. Prvním krokem při tvorbě případových studií, byl zisk informací ze školní dokumentace. Informace pocházející z obsahové analýzy pedagogické dokumentace jsou významným zdrojem pro pedagogický výzkum je zdroj. Pelikán, (2011) dělí tuto metodu sběru informací na analýzu osobní dokumentace, školské dokumentace a školní dokumentace. Zde klade důraz na nezaměňování pojmů školská / školní, kdy školská dokumentace zahrnuje veškeré dokumenty upravující výchovu a vzdělávání na republikové a mezinárodní úrovni. Školní dokumentace se pak týká chodu konkrétní školy. V rámci diplomové práce byla analyzována školní dokumentace a osobní dokumentace žáka, kde byly čerpány především informace o motorických schopnostech, osobní anamnéze, zrakové a sluchové percepce, psychomotorických schopnostech a řečovém vývoji.

Následujícím krokem byl polostrukturovaný rozhovor s kmenovým pedagogem a s rodiči. Rozhovor je metodou hojně využívanou pro sběr dat v humanitně zaměřených výzkumech. Jirka (In Pavlásek, 2013) se zabývá otázkou, zda-li pro výzkum vybrat formalizovaný, či neformalizovaný přístup. Formalizovaný přístup vznáší požadavek dodržovat určité zásady a chování vůči respondentům a kladení otázek. Druhý z přístupů více ovlivní osobnost examinátora a styl vedení rozhovoru. Pro tuto diplomovou práci bylo vzhledem k jejímu zaměření a prostorům

zkoumání zvoleno neformalizovaného přístupu. Dle klasického dělení interview dle Gavory, (1996) se jednalo o polostrukturované a nestruktorované (volné) vedení rozhovorů. Technika sběru dat formou volných rozhovorů byla zvolena kvůli zajištění co nejotevřenějšího přístupu k informacím ze strany respondentů. K rozhovoru bylo výzkumníkem jen navozeno téma a dále byly rozhovory vedeny dle motivace respondentů.

Sběr dat skrze rozhovor s pedagogem probíhal v průběhu výzkumu za ztížených podmínek ve školním prostředí mezi vyučováním. Rozhovory s rodiči byly vedeny dvojím charakterem, první formou sběru dat bylo navázání osobního kontaktu a domluva na další spolupráci přímo ve škole. Druhá forma rozhovoru byla při návštěvě žáka v jeho rodinném prostředí, rozhovory bylo v těchto případech mohly mít delší časový rozsah.

Pro tvorbu případových studií bylo hojně využívanou technikou pozorování žáka, jak při lekcích dramatické výchovy, tak v jeho rodinném prostředí. Pozorování je jednou z nejvyužívanějších metod sběru dat na poli pedagogického výzkumu. V literatuře zaměřené na metodologii kvalitativních výzkumů lze najít různé druhy a dělení pozorování, avšak základním typem je pozorování zúčastněné. Definovat lze jako dlouhodobé, systematické a reflektivní pozorování přímo v terénu s cílem popsat sociální život a proces. Takový typ pozorování je vhodný v prostředí školních tříd, jelikož nenarušuje sociální interakce, jelikož examinátor je součástí pozorovaného prostředí (Švaříček, 2012). Pozorování je empirická metoda, ve které skrze smysli získáváme informace o zkoumaném předmětu. Jedná se o výběrové vnímání, což znamená, že se zaměřujeme pouze na určité jevy a části předmětu, které chceme sledovat a vztahují se k cílům zkoumání. Zkoumaný předmět mentálně izolujeme od ostatních předmětů, abychom eliminovali faktory, které by rušily zkoumání (Ochrana, 2019).

Zúčastněného pozorování bylo pro potřebu orientační analýzy zaměřeno na šest následujících oblastí. Oblast *Rozumové schopnosti* je dělena na podoblasti: pojmenování základních a odvozených barev, znalost geometrických tvarů, počítání a orientace na číselné ose, orientace v čase a prostoru, stav paměti, jmenování zvířat, znalosti o rodině. Oblast *Foneticko-fonologické jazyková roviny* je dělena na podoblasti: práce s dechem, tvorba a zvuk hlásek, hlasitost verbálního projevu, tempo a rytmus v řeči, analýza a syntéza slova. Oblast *Lexikálně-sémantické jazykové roviny* je dělena na podoblasti: poměr užívání ČJ a AJ, pasivní slovní zásoba, aktivní slovní

zásoba, naplnění významu pojmů, porozumění, tvorba antonym a pojmová hierarchie. Oblast *Morfologicko-syntaktické jazykové roviny* je dělena na podoblasti: tvorba vět, gramatická stavba, tvorba plurálu, zastoupení slovních druhů v řeči, stupňování přídavných jmen, ohýbání slov a práce s rýmem. Oblast *Pragmatické jazykové roviny* je změřena především na sociální kontakt a je dělena na podoblasti: oční kontakt, znalost a užívání zdvořilostních frází, schopnost narace, udržení dějové posloupnosti, zpěv, mluvní apetit, míra ostychu při komunikaci, forma rozhovoru a navazování kontaktu. Oblast *Vztah k dramatické výchově* popisuje jednání daných žáků v průběhu lekcí dramatické výchovy, jejich reakce na vzniklé situace a volbu jejich řešení, interakci s ostatními hráči, míru komfortu při práci s jednotlivými metodami a schopnost orientovat se v tvořeném dramatu.

Tvorba případových studií probíhala postupně, v průběhu výzkumu skrze zúčastněné pozorování žáků při výuce skrze dramatickou výchovu. Informace byly též doplňovány neformálními rozhovory s pedagogem i rodiči, které často probíhaly v prostředí školy v čase mezi vyučováním.

Do výuky byly po dobu jednoho školního pololetí (1.pololetí školního roku 2018/2019) vřazovány bloky dramatické výchovy v nichž jsou uplatňovány metody: strukturované drama, hra v roli, improvizace, pantomima, narativní pantomima, pohybové a rytmické hry. Představení jednotlivých metod, specifikace vybraných cvičení a náplní bloků, včetně zdrojů, z nichž byla čerpána inspirace je následně popsáno v podkapitole *Hlavní metody DV využité pro výzkum.* Aktivity vybrané ze sborníků dramatických cvičení a her musely být upravovány pro potřeby žáků přípravného ročníku, úpravy se týkaly především redukce mluveného slova, zjednodušení obsahu příběhu, podpora obrazovým materiálem apod. Některé úpravy bylo možné učinit již v plánování jednotlivých bloků, mnohé obtíže se však vyskytly až v průběhu dramatu a bylo třeba bloky operativně měnit přímo v jejich průběhu. Což je však běžný jev ve většině dramatických lekcí, které jsou samy svojí podstatou tvořeny, tak aby mohl být jejich průběh modifikován buď samotnými žáky, nebo pedagogem dle potřeb a zájmu celé skupiny. Na přelomu ledna a února 2019 byl sběr dat ukončen. Analýza dat a tvorba případových studií nadále probíhala až do listopadu téhož roku.

Přehled metod dramatické výchovy aplikovaných v rámci výzkumu

Tato část práce slouží jako stručný přehled šesti hlavních dramatických metod, které byly s žáky využívány a výčet jednotlivých aktivit během kterých byly žáci pozorováni.

1) Strukturované drama je tvůrčí skupinová činnost, při níž hráči prozkoumávají osobní i obecné významy v konfliktech skrze vlastní zkušenost. Jedná se o organizovanou formu sociálního učení spjatou s úkolovým tématem. Strukturované drama má předem připravenou koncepci, tento „pracovní scénář" zle během hry variovat dle potřeb hráčů a samotného vývoje dramatu. Celý proces je budován žáky současně jednotlivci i celou skupinou skrze specifické techniky užívané ve strukturovaných dramatech (Svozilová, 2005). Organizace lekcí, by měla být jednoduchá, hráč by měl vnímat vývoj hry a orientovat se v postavách a jejich činech, pocitech a postojích v čase a prostoru. Ideálně by lekce měla celá proběhnout v rámci jednoho bloku. Využíváme jednoduchých rekvizit z řad běžných předmětů, šátků/čepic/kapesníků pro lepší orientaci se v postavách a drobného kancelářského materiálu pro výtvarně podložené aktivity. Strukturované drama vychází z myšlenky integrovaného kurikula a holistického pojetí hráčů (Clark, 2008).

V rámci výzkumu byly tyto lekce tvořeny převážně autorská strukturovaná dramata. Stavba dramatu byla dle Pavlovské (2004) dělena na čtyři fáze: **návnada:** kdy pedagog získává pozornost žáků a motivuje je k práci, **budování víry**: spočívá v rozvíjení příběhu a prozkoumávání vztahů, **vývoj**: je fáze, kdy se snažíme najít souvislosti mezi jednáním postav a jejich motivace, **reflexe**: závěrečná fáze kdy se hledá smysl a propojení s vlastním životem a dosavadními zkušenostmi. Role pedagoga byla zvolena v pozici vedoucí s vysokým sociálním statusem. Z technik uváděných pro strukturované drama byly pro realizované aktivity 1.a, 1.b, 1.c vybrány následující: živý obraz, rozhovor s imaginární postavou, ulička, vnitřní hlasy, časový okamžik ze života postav, čára rozhodování a kresba prostředí.

Aktivita 1.a byla inspirována projektem z publikace Machková (2013) **Od skřítků k Leprikónům**, modifikováno pro mladší žáky a redukováno na jednu lekci. Využito bylo fáze seznamování, zavedení pravidel chování (slovo, gesto, zvuk), využití truhličky a diskuzí nad jejím původem, čtení svitků, motivovaných reflexí, představení skřítků a rituální pozdrav. Doplněno bylo o techniky rozhovor

s imaginární postavou, čáru rozhodování (téma: otevřít truhličku, vzít si poklad) a časový okamžik se života postav (téma: co dělají jednotliví Leprikóni, když nehlídají hrnec zlata, a na co myslí, když jej hlídají).

Aktivita 1.b byla inspirována lekcí **O koblížkovi**, jak šel na vandr (Gregorová In Ulrychová a kol, 2000) s cílem podpořit fantazijní představy personifikovaného koblížku a pochopení lstivosti lišky. Z lekce byla vyřazena část se stavebnicí, použita byla motivace formou ochutnávky, vyprávěním pedagoga v roli, psychomotorická aktivita Do zlatova upečený koblížek a reflexí. Koblížkova cesta byla doplněna o techniky vnitřní hlasy (při rozhodování proč se vydat na vandr) a živým obrazem (reflektujícím vyprávění o setkání koblížka s různými zvířátky).

Aktivita 1.c byla inspirována **setkáním pátým** (Svobodová & Švejdová, 2011), kdy bylo strukturované drama vystavěno na základě uváděné varianty dvě. V publikaci v ní pedagog reaguje na spontánní hru dětí, kterou převádí v drama, pro naše účely byly ponechány všechny části lekce. Přidána byla úvodní motivace, kresba prostředí před a po demolici budovy, diskuze na téma, co by nám ve škole po jejím zničení chybělo, a proč bychom se měli k vybavení školy chovat hezky, ulička důvěry člověk, který akci rozhodl, se zamyšlením, zda má zdemolovat i další budovy či nikoli.

2) Hra v roli je stavebním kamenem pro dramatickou výchovu, operuje s představou „býti někým jiným“ přijetí role může hráči pomoci rekvizita, kostýmní prvek (šátek) nebo i loutka (plyšák). Hra v roli je pro žáky MŠ přirozená, jelikož staví je na podobném principu, jako spontánní hra předškolních dětí (Svobodová, 2011). Tato technika je velmi komplexní, projevuje se v ní osobnost hráče, jeho životních a sociálních zkušeností. Hře v roli často předcházejí charakterizační cvičení, spojených s tvorbou postavy. Zabývání se vlastnosti a motivacemi chování lidí i zvířat vede k hlubšímu a přesnějšímu poznávání života, mezilidských vztahů, emocí a typů reakcí na naše jednání (Machková, 2015). Hru v roli rozdělujeme do tří typů, podle míry pohroužení se do role: *Simulace:* hráč je sám sebou ve fiktivní situaci, *Alterace:* hráč je v roli jiné osoby, ale situaci řeší tak, jak by ji řešil on sám, *Charakterizace:* Hráč se stává jinou osobou včetně jejích charakteristik, smýšlení a jednání (Svobodová, 2011). Při hře v roli je důležitá charakterizace postav a uvědomování si vykonstruovaného herního prostředí v němž se hráč nachází. Pedagog může hráčům pomoci jejich role ukotvit pomocí správně kladených otázek, které by měli odhalit co hráč ví, čemu rozumí, co si myslí, cítí a co se potřebuje dozvědět. Takové otázky mohou vést ke

konkretizaci obsahu, děje a pravidel, nebo mohou mířit k hlubším úvahám formou výzev a provokování, mohou pomáhat utvářet vnitřní porozumění – identifikaci se s rolí nebo žádat po hráči, aby shrnul určitou část děje (Morgan, Saxton, 2001).

Aktivita 2.a byla složena z her na charakterizaci hry v roly dle Machkové (2015) aktivity založené na umění vcítění se to druhých. **Co by to bylo, kdyby to bylo**, **Každý chodí jinak** bylo dále rozvíjeno emocemi a prostupováním různým prostředím. Aktivitami **Na sochy** jsme se snažili rozvíjet vnímání posturiky, následně jsme sochám přidali pohyb. Sochy byly využity i pro navázání kontaktu ve skupině při variantě řetězení, rozvíjena byla i empatie a čtení možného pocitu z postavení sochy. Aktivita **Mimořádné okolnosti a postavy** rozvíjela imaginaci, slovní produkci a modulaci hlasu. Cvičení **Jak jsem starý,** pak vyžadovalo komunikaci žáků mezi sebou, vcítění se do určité věkové skupiny a odrážet jejích charakteristiky. Hry ze zásobníku *Metodika dramatické výchovy* (Machková, 2015) nám zabraly na více lekcí. A byly dle potřeby zařazovány i do jiných bloků, a to ve chvíli, kdy se žáci nedostávali do hlubších forem hry v roli, než je simulace. Skrze výše uvedená cvičení jsme se snažili s žáky dostat do fáze charakterizace, která nabízí nové formy prožitku situací.

Aktivita 2.b byla složena z her a cvičení z publikace *100 námětů pro dramatickou výchovu* Mégrierová (1999), některé hry byly modifikovány vzhledem k hráčské vyspělosti skupiny, nebo potřeby odlišné motivace. **Zvukové obrazy** byly zařazeny pro rozvoj vnímavosti, spontánnosti a hledání alternativních vysvětlení, **Pekelné stroje** byly využity pro rozvoj naslouchání a schopnosti přijmout a využít návrhy spolužáků. **Protiklady** byly využity i za verbálního doprovodu, kdy kromě pohybu žáci vymýšleli pojem pro co nejpřiléhavější protiklad. Technika **Klauni** a **Potřeštěná třída** podporovali kolektivní hravost, rozvoj slovní zásoby a vytvářením herní postavy.

3) Improvizace je velmi široká metoda, je jedním z principů dramatické výchovy, jedná se o jednání v určité situaci bez předchozí domluvy hráčů. Může být zcela volná, nebo být na dané téma, ohraničená prostorem, časem, charakterem role. O improvizaci se však nejedná, pokud je hráčům navržen scénář, jak se mají zachovat např.: pohádka Budko boudičko, kdo v tobě přebývá, má jasně daná pravidla, kdo bude klepat, jaká bude reakce. Improvizace však může probíhat „na pozadí pohádky“, třeba jako dialog zvířátek v budce mezi pevnými pasážemi (Svobodová, 2011). Improvizace také odráží vnitřní stav hráče, jeho konflikty a volné asociace. Improvizace umožňuje expresi

aktuálního stavu a cítění, rozvíjí spontánnost, je zcela svobodná v experimentování s různými rolemi. Renée Emunah, (1994) dále stanovuje čtyři nejčastější důvody pro zařazení řízených improvizací: *odkrývání pomocí symboliky role* kdy diktování rolí a scény pomáhá v odkrývání osobnostní struktury hráče, *nacházení alternativy a modelů nového chování* je řízenou improvizací, objevování alternativ ve formě perspektiv, emočních reakcí či chování. *Kontrola emocí* je typ hry, který umožňuje udržet při improvizování emocionální odstup, *vnitřní vychovávající rodič* se v improvizaci objeví, pokud se v okamžiku, kdy klient hraje sám sebe, objevují bolestivá traumata z dětství vztažená k autoritám.

Aktivita 3.a byla složena z her improvizace s dějem od Machkové, (2015) motivované pohádkovou postavou, vybrány byly **Červená Karkulka**, jejíž příběh jsme převyprávěli a improvizační části byly naplněny scénkami z Karkulčiných činností nepopisovaných v pohádce (jak trhá kytku pro babičku, jak se potká na cestě s dětma z vesnice, jak si v lese povídá s hejnem ptáčků…). Obdobně jsme pracovali i s postavou **Ježibaby z perníkové chaloupky** v situacích, kdy nakupuje v cukrárně, když je s ostatníma čarodějnicemi na srazu, když se domlouvala s mravenci, aby ji nežrali chaloupku…)

Aktivita 3.b byla převzata z publikace *Uvedení do systému školní dramatiky* od Bláhové, (1996) v části improvizace s dramatickým dějem. Námět je z literární předlohy Lev Nikolajevič Tolstoj: Dětem, **O hádce slunce a větru** kdy se jedná o skupinové role, polovina žáků představuje vítr a ostatní na ně reagují, v druhé části lidé reagují na rozličné typy počasí.

Aktivita 3.c byla postavena na hromadných improvizacích motivace byla čerpána z Machkové, (2015) prvním tématem byla **ZOO**, kdy žáci hrají různou zvěř i návštěvníky v situacích, kdy se rozkřikne, že uteklo lví mládě, kdy šimpanz sebere dámě deštník a podobných situací, které zadává pedagog s ohledem na plynutí dramatické hry žáků. Druhým tématem se stalo **letiště**, které je pro všechny žáky velmi dobře známým prostorem, s nímž bylo pracováno obdobným stylem jako ve hře Zoo.

4) Pantomima je promluva skrze tělo – skrze pohyb, který nás všude obklopuje. Rovněž umožňuje dozrávání a formování jedince, jeho růst a vývoj. Je důležité si uvědomit vazbu pohybu na psychiku, stejně tak na psychosomatické zdraví a opačně. Pohybová nejistota (ať už se jedná o hrubou, nebo jemnou motoriku) může ovlivnit sebehodnocení a negativně ovlivnit postoj bránící plnému rozvoji našich schopností

(Valenta, 2008). Pohyb a pantomima jsou neverbální způsoby komunikace a jako takové jsou fylogeneticky i ontologicky starším komunikačním prostředkem, než je samotná řeč a stojí i na prvopočátku divadla. Pantomima je pohybový projev, při němž člověk s použitím celé psychosomatiky s výjimkou řeči vstupuje do role a stává se tak někým jiným. Je to dramatická hra beze slov a bez dialogu, která však dovoluje vysokou míru interakce mezi hráči (Machková, 2007).

Pantomimu dělíme dle oblastí na *pantomimu jednotlivých částí těla:* hlavy, obličeje, trupu, ramen, rukou a podobně. Učí ovládat tělo, koordinovat motoriku, rozlišuje hranice pohybem jednotlivých svalů a klidem. *Pantomima celého těla* se skládá ze dvou oblastí první tvoří tělo jako lidská bytost. Zde je využívána schopnost neverbálně se vyjadřovat a komunikovat, umět vyjádřit emoce skrze tělo a rozvíjet schopnost charakterizace a důvěry. Druhou oblast tvoří tělo jako pohybový materiál. Zde je podporována fantazie s představivostí a je to cesta pro využívání výrazových schopností těla. *Pantomima ve dvojici* rozvíjí soustředění, vnímání a akceptování, i mimoslovní komunikaci. *Pantomima ve skupinách* rozvíjí cit pro naslouchání a respektování druhých, jak se stát součástí celku a rovněž zodpovědnosti za společnou práci. Zde se tělo užívá s ohledem na druhé. V *Pantomimě imaginární* se pak rozvíjí obrazotvornost a uvědomování si věcí v prostoru (Valenta, 2008).

Aktivity 4.a byly inspirovány dalším možným dělením pantomimy Valentou, (2008) kdy skrze každý typ pantomimy rozvíjíme rozličné složky psycho - kognitivního vnímání a dovedností využitelných v daném sociálním prostředí. Aktivity na námět tohoto dělení nám zabraly více výukových bloků. **Mechanická pantomima** rozvíjí rytmus, téma improvizovaných her bylo dáno hudebním podkladem rozličných žánrů. **Dotyková pantomima** rozvíjí neverbální komunikaci, kdy si žáci sami vymýšleli situace, ve kterých se jako skupina nacházejí a mohou spolu komunikovat pouze skrze taktilní vjemy. **Ozvučená pantomima** učí vnímat zvuk kolem sebe i koordinovat hlasitost a sílu vlastní hlasové produkce. Pro výuku jsme užívali ozvučené pantomimy na téma svět zvířat a jejich komunikace. **Transformovaná pantomima** učí rychlé změně a rychlé orientaci, tato technika byla užívána jak ve dvojicích, tak individuálně paralelně v celé skupině. Žáci napřed vymysleli situace a různá prostředí, která následně pedagog losoval a hráči měli na změnu herní situace okamžitě reagovat, aniž by hru přerušily. Posledním typem byla **pantomima zpomalená a zrychlená**, které vedou k ovládání pohybu a k rychlé představivosti a sebeovládání v pohybové oblasti, preciznosti provedených pohybů a

uvědomování si svého těla. Tato technika byla prokládána napříč všemi pantomimickými hrami a tématy, jelikož velmi dobře působila jako katalyzátor akce a pozornosti hráčů.

Aktivity 4.b byly vybrány z metodiky dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací Machková, (2015) **předávaná pantomima neboli pantomimické řetězce** rozvíjí pohybovou paměť a vizuo - pohybovou koordinaci, spočívají v předávání neverbální informace obdobnou technikou jako při pře na tichou poštu. **Činnost s imaginární rekvizitou** je kruhovou aktivitou, kdy jeden hráč upozorní druhého, aby chytal a řekne co mu hází, ten poté může předmět přetvořit dle vlastního uvážení a házet dalšímu hráči. K neexistujícímu předmětu se však chováme tak, jako bychom ho opravdu házeli, dodržujeme jeho velikost, tíhu, křehkost materiálu, představujeme si jeho povrch teplotu a podobně. Aktivity koncipované na podkladě hry ve sborníku uvedené pod názvem **pantomimické hry a soutěže** v nichž jednoduše hádáme co daný hráč představuje, původní verze se vztahuje k řemeslům a je v něm zakomponována i část spojena a analýzou slova. Pro naši výuku jsme hru modifikovali bez limitu počátečních písmen a rozšířili o různé kategorie činností.

5) V práci s žáky byl hojně využíván druh **Narativní pantomimy**, která se pojí pohyb žáků k vyprávěným pohádkám. Žáci vyjadřují situace a děje tělem, což dává prostor jejich přirozenému projevu, jsou osvobozeni od přemýšlení nad slovy (Míčková, 2019). Narativní pantomima je založena na paralelním souběhu vyprávění učitele a hru žáků ať individualizovanou, ve dvojicích či skupině. Narativní pantomima může mít různé „zkřížené“ podoby s štronzem, doprovázení zvukem/citoslovci/slovem, autonarace až po rozehrání improvizované hry v určité části příběhu (Valenta, 2008). Narativní pantomima je vhodná pro užití v mateřské škole, složí k zpřesnění textu – co projde tělem, lépe se uloží v paměti. Technika vychází se spontánní dramatické hry, ve které děti předškolního věku s oblibou zobrazují činnosti jiných lidí. Umožňuje žákům hlouběji prožít a pochopit vyprávěný děj, protože kromě verbální paměti zapojují i paměť pohybovou (Svobodová, 2011). Vyprávění pohádku posouvá v ději, zavádí do konkrétních situací. Musí být, jasné a přehledné, přiměřeného tempa, aby hráči mohli reagovat. Boční vedení pomáhá s představou prostředí, ve kterém se děj odehrává (Míčková, 2019). Narativní pantomima rozvíjí přesnou možnost

improvizace, původní myšlenkou bylo využít jednoho žáka k vyprávění příběhu na nějž by ostatní pohybově reagovali a dotvářeli tak herní obraz, ve výuce byl do role vypravěče z provozních důvodů a vyjadřovacích schopností jmenován pedagog.

Aktivita 5.a byla založena na vyprávění pohádek z lidové slovesnosti, na kterých měli žáci reagovat skrze narativní pantomimu, ať již pouze pohybovou, nebo doplněnou o citoslovce, slova a slovní spojení. Vybranými pohádkami bylo **Sedmero krkavců**, **Sněhurka a sedm trpaslíků** a **Tři zlaté vlasy děda Vševěda**. Jelikož žáci na vyprávěné pohádky reagovali velmi nepřesně a s povrchním prožíváním, zkusili jsme do aktivity 5.b zapojit i obrázkovou podporu a jednodušší typ pohádky s repetitivním dějem **O veliké řepě**. Porozumění této pohádce již bylo mnohem vyšší, ale bohužel nebylo zvoleno úplně šťastně, neboť děj svádí o velmi kontaktní pantomimické znázornění, což nebylo všem žákům příjemné.

6) Pohybové a rytmické hry můžeme chápat, jako zahřívací aktivity, motivaci, průpravná dramatická cvičení pro správný postoj a chůzi, ale i jako zábavné uvolnění podporující přirozený dětský projev. Vychází z tělesného i psychického uvolnění a soustředění na hrový námět. Zaměřuje se na pěstování uvědomělého řízení svalové práce, dynamiku pohybu a rytmus. Rytmické, hudební, taneční i řečové vnímání formou improvizačních her pěstuje i Orffova škola. (Mlejnek, 2011) Skupina cvičení je velmi široká, dělíme je na *Rozehřívací hry s fyzickou námahou,* různé variace motivovaných honiček. *Hry na psychofyzické uvolnění,* u kterých nám jde o dosažení stavu, kdy člověk není křečovitý, je zbaven všech dojmů a myšlenek mimo drama, jejich podstatou jsou představy vyvolávající psychofyzické uvolnění. A *hry na soustředění pozornosti* založené na mechanických činnostech, rychlé reakci na změnu podmětu či rytmu. Bývají zařazovány i neplánově, když hráči v průběhu lekce ztrácejí zájem a jsou rozptýlení (Machková, 2015).

Průpravné hry z aktivity 6.a byly vybrány z karet od Budínské, (2017) z kartotéky Hry pro šest smyslů, každá hra je i s možnými variacemi popsána na jedné z karet, ve výčtu her jsou uvedeny pouze názvy vybraných her. Hra na **Popelku** je určeno pro rozboj zrakového vnímání. Z pohybových her byly vybrány **Štronzo** a **Hra na stín,** slovesné hry kruhové například **vymýšlení slov na stejné písmeno** bylo zařazeno pouze jednou, ale tato hra byla pro žáky příliš náročná na slovní zásobu. Hry s rytmem jako **cvičení v kruhu**, kdy jsme opakovali údery v přesném rytmu, nebo etudy rytmus zvuku a **tvorba vlastního orchestru** byla žáky zpracována velmi

kvalitně. Pro rozvoj intonace bylo využito her **sdělnost řeči,** ve které jsme zkoušeli různou informační hodnotu stejné věty řečené s různým nábojem.

Cvičení na kontakt, mimojazykovou komunikaci a skupinové cítění v rámci aktivit 6.b (Machková, 2015) nám pomáhala naladit se na skupinu a překonat ostych a překonání předsudků. **Navazování kontaktu očima** bylo vhodnou aktivitou buď na začátek lekce, nebo jako nástroj pro utvoření dvojic. **Záda na záda** je hra, která žákům napomáhá lépe a pečlivěji poznat svého partnera pro hru. **V jednou rytmu dýchání** je vhodné jako relaxační aktivita na závěr lekce. **Cvičení důvěry, slepci** a jejich navrhované varianty jsou též velmi vhodnou aktivitou pro zvýšení koherence ve skupině, zle je však zařadit pouze když skupina je jednotná a dobře soustředěná na práci.

Náměty na hry s komunikativními prvky 6.c byly převzaty z publikace *Dětská tvořivá hra* (Mlejnek, 2011), původně jsou tyto hry určené pro žáky ve věku 7 – 10 let, ale po mírné modifikaci je bylo možné hrát i s žáky mladšími, **Barevná televize** byla hrou užívanou pro reflexi a relaxaci na konci hodiny, skrze kterou jsme se společně snažili o souhrn dění výchovně – dramatického bloku. **Obrův poklad** je aktivita na cvičení pozornosti a uvědomování si vlastních pohybů. **Hra plná nesmyslů** je určena pro rozvoj fantazie a narativních dovedností, spočívá ve vymýšlení, co bychom dělali kdyby: do třídy přišel slon a posadil se ke stolečku, měli bychom navštívit tetu na Jupiteru, ráno bychom se probudili v cizím bytě apod. Žáci mohou reakci popisovat, zahrát, nakreslit, nebo si vybrat jakékoli jiný vyjadřovací způsob**. Honza a Zlatovláska** je hra s básní od Františka Kábele (2015), kdy se pracuje s rytmem a rozkladem slov na slabiky.

Pro rozvoj vzájemné interakce byly do aktivit 6.d řazeny modifikované hry od Pavlovské, (2014) z publikace *Komunikace a řešení problémových situací ve škole*. **Kreslení obrázku** (Bilavčíková In Pavlovská, 2014) rozvíjí komunikaci a přesné vyjadřování, empatii, naslouchání a pravolevou orientaci na papíře. **Jak se cítíš právě teď?** (Robotková In Pavlovská, 2014) je aktivita vhodná na závěr lekce, ale dá se dobře využít i pro úvod, nebo charakterizaci postav, pro aktivitu jsme využívali i kresbu emotikonů. **Rozplétání kruhu** (Vostalová In Pavlovská, 2014) je zaměřené na spolupráci celé skupiny a neverbální komunikaci a empatii. Žáci v kruhu se zavřenýma očima chytnou ruce někoho dalšího, poté mají za úkol oči otevřít a „uzel“ vzniklý z jejich těl, bez možnosti verbální komunikace „rozmotat“ aniž by se pustili.

4.2 Charakteristika prostředí výzkumu

Škola pro bilingvní, která byla zvolena jakožto prostředí pro sběr dat k výzkumné části této diplomové práce, vznikla v roce 2014 na základně iniciativy českých rodičů žijících v zahraničí. Důvodem byla absence jakékoli formy instituce v daném zahraničním městě, jež by se systematicky zabývala vzděláváním česky mluvících dětí, podporou češtiny a české kultury celkově.

Ze zkušenosti s domácí výukou češtiny a českých reálií u místní komunity vzrostla potřeba tuto výuku profesionalizovat a nabídnout i jiným rodičům, nacházejících se v podobné situaci. Předškolní skupina, v níž byl výzkum prováděn, byla založena jako přirozená součást projektu.

Pro přiblížení zaměření školy a její filozofie, která značně ovlivňuje strukturu vyučování, jsou uváděny její dlouhodobé cíle. Hlavním z nich je vybavit žáky takovými kompetencemi, aby se mohl vzdělávat dle svého zájmu po celý svůj život. Program výuky by měl motivovat žáky ke zvídavosti, probouzet zájem aktivně naslouchat a objevovat. Dalším významným cílem školy je prohloubení znalosti českého jazyka, jeho aktivní používání v nejrůznějších situacích a tím jeho přirozené ovládnutí. Škola si uvědomuje, že jazykové kompetence žáků se budou různit a reflektovat jejich heterogenní třídu naplněnou žáky nejrůznějších jazykových, kulturních i sociálních prostředí. Vyzdvihována je hodnota pěstování kladného postoje v českému jazyku a jeho přijetí žákem jakožto svojí součásti. Program je vystavěn tak, aby hravou formou představil českou kulturu a dějiny a pomohl tak upevňovat žákovu identitu.

Se třídou, ve které je výzkum realizován pracuje učitel MŠ a asistent z řad studentů v rámci programu Erasmus +, který se pro každé pololetí střídá. V období 1.pololetí školního roku 2018/2019 je práce asistenta náplní mé praktické stáže. Obsah vzdělávání je postaven dle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Výukový plán pro předškolní skupiny je rozpracován do tematických okruhů, které jsou strukturovány tak, aby reflektovaly cyklus ročních období a přírodních i společenských akcí s nimi spojených. Obzvláště největší důraz je kladen na kulturní dění a vzájemné porozumění. Plán výuky se taktéž opírá o pohádky, které jsou neodmyslitelně spojeny s českou kulturou, skrze které se v žácích posiluje pouto k českému jazyku.

Včleněním dramatické výchovy do předškolní výuky sledujeme hlavně zvýšení úrovně vzájemného porozumění, frekvenci spontánní komunikace ve skupině a celkového zlepšení jazykového vyjadřování v pragmatické rovině.

Motivace rodin pro navštěvování školy pro bilingvní žáky

Důležitým faktorem ovlivňující jednání osob, s nimiž je výzkum prováděn je motivace. Důvody, proč žáci navštěvují předškolní a přípravné skupiny školy pro bilingvní žáky se různí a povětšinou je nelze přesně vymezit, jelikož se překrývají. Početnou skupinu tvoří děti, které ačkoli řádně dochází do místních škol a plní povinnou školní docházku v nich, jsou/budou též zapsáni do českých škol, ve kterých jsou/budou následně přezkoušeni z českého jazyka, historie a českých reálií. Školu pro bilingvní žáky navštěvují tudíž zejména z edukativních důvodů tohoto směru. Dále školu navštěvují žáci, kteří mají český jazyk jako svůj druhý (většinou zprostředkovaný jen jedním rodičem nebo prarodiči) a záměrem jejich docházky je prohloubení schopností komunikace v českém jazyce.

Mezi častou motivaci patří též touha jejich rodičů posilovat soudržnost české komunity, jejímž hlavním projektem je právě fungování této školy. Mezi další důvody sami rodiče řadí setkávání s přáteli, smysluplné vyplnění volného času, možnost využít volnočasových aktivit vedených v českém jazyce, kulturně-jazykový rozvoj dětí, udržení české kultury a seberealizace.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován v nultém ročníku, jehož třída se skládá z 9 dětí (2 děvčat a 7 chlapců) ve věku 6 – 7 let. Jde o velmi specifickou skupinu, která se vyznačuje výraznými jazykovými a kulturními odlišnostmi. Většina žáků má jako první jazyk angličtinu a češtinu pouze pasivní, někteří komunikují v českém jazyce bez obtíží a dva žáci mají potíže s porozuměním v obou jazycích. Též životní styl v jejich rodinách je velmi odlišný, výchozí pozice pro vzájemné porozumění si a následnou spolupráci tedy není jednoduchá. Jedná se o velmi různorodou skupinu žáků, kterou spojuje fakt, že jsou v současné době vystavovány komunikačním situacím ve více než jednom jazyce.

Nejčastěji se jedná o děti z rodin, kdy jeden z rodičů je Čech, mluvící česky jehož jednání je ovlivněno českou kulturou. Druhý z rodičů je jiné národnosti a komunikuje se svým dítětem v anglickém jazyce, jehož jednání a výchovné působení na dítě odráží kulturu jejímž je příslušníkem. Dalším případem jsou děti českých rodičů, kteří se přestěhovali do zahraničí, žijí tedy obklopeny zahraniční kulturou, ale v jejich domácnosti převládá kultura česká, z níž nejvýraznějším činitelem je jazyková složka.

Případová studie A

Věk: 6,6

Pohlaví: Dívka

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z úplné rodiny, kdy oba z rodičů jsou rození Češi. V domácnosti s nimi je její starší bratr, který se narodil v Čechách, ona je již však narozena v zahraničí, kde žije v rodinném domě na předměstí.
V domácím prostředí mluví česky všichni členové rodiny. Kontakt s širší rodinnou žijící v Čechách není frekventovaný a je zprostředkován skrze telefon, nepoužívají videohovory. Minimálně jedenkrát ročně pobývá týden v Čechách, převážně v letních měsících.

Otec hovoří spisovnou češtinou, má přirozenou autoritu, jeho vztah k dceři je spíše hyperprotektivní. Po dceři vyžaduje korektní výslovnost artikulačně obtížných slov, která jsou na podzim roku 2018 zatím nad její řečové dovednosti. Vycházím-li z pozorování z konzultací s rodiči, matka působí velmi mile, její řeč je mírně setřelá. Dcera si s matkou ráda povídá, cítí se dobře v její blízkosti, často ji drží za ruku a objímá.

Osobní anamnéza: Dívka je štíhlé a vyšší postavy. Ve školní dokumentaci stojí: průběh těhotenství v normě, psychomotorický vývoj taktéž. „*Místní lékaři se zajímají především o závažné zdravotní problémy a lehčí odchylky ať už zdravotní nebo kognitivní do zdravotních karet nezaznamenávají. Sama bych (...žákyni A...) ráda poslala na diagnostiku do poradny, aby se na ni koukl odborník, ale tady to nejde.*“ Dodává k osobní anamnéze Paní učitelka.

Dále školní dokumentace uvádí: Nemocnost je obdobná jako u ostatních dětí jejího věku. Místní školství navštěvuje od svých 4 let, českou školu od 5 let. Jiné aktivity

v kolektivu své věkové kategorie nemá. Pozoruji, že drobné úkoly plní svědomitě, má však problémy je dokončit. Celkově je doba schopnosti udržení pozornosti na jeden úkol velmi krátká max. 2-3 minuty. Míra koncentrace je nízká, snadno se nechá rozptýlit jakýmkoli zvukem i pohybem.

Vývoj jazykových a řečových dovedností: Dívka A v raném věku broukala i žvatlala. První slova v češtině vyslovila kolem 10. měsíce v angličtině až při užším kontaktu s vnějším prostředím kolem 2,5 let věku. Aktuálně je výše uvedený výpis školní dokumentace rozšířen o stav řeči v 6 letech věku dítěte o následující odstavec.
Vyjadřování je u ní spíše jednoslovní, při emočním vypětí špatná srozumitelnost. Přirozené pojmenovávání je většinou v ČJ, při odpovědi na anglicky vyjadřujícími se spolužáky míchá česká a anglická slova. I v 6,6 letech stále upřednostňuje neverbální vyjadřování, při dialogu je neverbální složka důležitým a motivujícím prvkem k udržení pozornosti. Roli komunikačního partnera chápe, vyhýbá se však aktivním slovním projevům ve skupině/před skupinou.

Při spontánním projevu neudrží dějovou linku, základní posloupnosti určí na obrázku, ale ve slovním projevu se posloupnost vytrácí. Což z vlastní zkušenosti potvrzuje i paní učitelka slovy: *„S tou orientací v čase má problémy, když si povídáme, co dělali o víkendu, tak řekne směs zážitků, ale neřekne, jak šli po sobě. Vždycky začíná tím nejdůležitějším.“* Chrup má mléčný, absence obou spodních 1.řezáků (z ¼ viditelný trvalý chrup) často si stěžuje na bolest dásní. Následuje popis dosažených jazykových kompetencí v jednotlivých jazykových rovinách, které jsou sledovány v rámci primární logopedické prevence žáků z bilingvního prostředí.

Motorické dovednosti: Žákyně A začala samostatně sedět v 7 měsíci a chodit v 11měsíci, hrubá motorika je nyní v normě, občasným nedostatkem v jemné motorice je chybný úchop pisadla a velmi slabá linie.

Školní dokumentaci bych doplnila o následující poznatky: Má dobré barevné cítění a úroveň kresby je mírně nadprůměrná. Lateralita je souhlasná pravostranná. Manipulace s předměty i orientace na vlastním těle v normě. Mírné obtíže v oromotorice, obzvláště v elevaci jazyka, kdy si jazyk opírá o spodní řezáky.

Zraková a sluchová percepce: Dívka A nosí brýle na dálku 1,5 dioptrie na obě oči. Zraková diferenciace barev i tvarů odpovídá věku, stejně tak vyhledání figury na pozadí. Zraková paměť v normě z 8 obrázků si zapamatuje 5.

Sluchová paměť je oslabená, dívka zopakuje věty, ale v souvětích bvá opakování nepřesné. Obtíže při diferenciaci hlásek znělých/neznělých a většiny sykavek. Fonematický sluch se stále vyvíjí, a to v obou jazycích ČJ/AJ. Zopakovat dokáže jen jednoduché věty, lépe je na tom s větami spojenými s denním režimem. Rytmus zopakuje, ale neudrží ve stejném tempu při druhém kole, zrychluje.

Rozumové schopnosti: V rámci školních aktivit je pozorována dovednost pojmenování základních barev, nerozlišuje AJ/ČJ. Barvy odvozené ukáže, nepojmenuje. Geometrické tvary pozná. Mechanicky napočítá do 20, orientace na číselné řadě do 10. Dovede třídit předměty na skupiny dle nadřazených slov. Ukáže a pojmenuje části lidského těla, názvy prstů na ruce nezná. V pojmenování dnů v týdnu v českém jazyce dělá časté chyby. Chápe základní prostorové pojmy doma/venku/ve škole, ale plete prostory jako kuchyně/koupelna apod.

Má znalosti o sobě a nejbližší rodině. *„Stejně jako ostatní děti ráda vypráví o rodině, nezná sice povolání rodičů, ale uvědomuje si, kdo do rodiny patří a kdo třeba jen přišel na návštěvu“* Poznamenala Paní učitelka s důrazem kladeným na část, že dívka ví, kdo je součástí rodiny.

Pozná a pojmenuje známá zvířata z obrázku, mláďata plete. Určí ukázáním první a poslední prvek v řadě, zná části dne, uvědomuje si změnu ročních období a umí je pojmenovat v českém jazyce. Dlouhodobá paměť v normě. Vzpomene si na některé (obzvláště pohybově zaměřené) aktivity z minulé hodiny. Jejich popis se váže k místu, kde se konaly, doprovázen bohatým neverbálním projevem s nadužíváním zájmen ve slovním projevu.

Foneticko-fonologická rovina: Dívka A mluví tiše, obzvláště za přítomnosti dalších dětí. Zreprodukuje jednoduchý rytmus, ale zrychluje tempo. Vytleská slabiky v opakovaném slově. Neurčí záměnu sykavek ve slově, obtíže má i s určením špatně vyslovených slov. První hlásky zvládá určit při výběru ze 3 možných hlásek (zde hraje roli stud mluvit, bojí se, že řekne něco špatně). Měkčení je stále ve stádiu fixace a automatizace. Asimilace veškerých sykavek: vyslovuje jako interdentální S. Pozná, zda slovo obsahuje hlásku C. Hláska L se nedaří kvůli nedostatečné elevaci jazyka, ve spontánním řečovém projevu se objevuje paralalie J. Hlásky R a Ř vynechává nebo zaměňuje za L/J a Š.

Lexikálně-sémantická rovina: Pasivní slovní zásoba je lepší v ČJ, v AJ se reaguje jen na jednoduchá slova, aktivní slovní vyjadřování je podprůměrné v porovnání s jejími spolužáky ve třídě. Rozumí jednoduchým příkazům v obou jazycích. Spontánní řeč je ojedinělá, slovně reaguje jen po vyzvání, řeč je pak neplynulá, vyjadřuje se v kratších, často jedno/dvouslovných větách.

Zařazuje obrázky pod nadřazený pojem, slovo nadřazené k daným obrázkům vybere z nabídky, sama neutvoří. Zvládne vybrat protiklady slov z obrázků, pojmenuje v češtině za výrazné dopomoci.

Morfologicko-syntaktická rovina: V řečovém projevu jsou dysgramatismy běžné, skloňuje však adekvátně ke svému věku. Dovede utvořit jednotné číslo z množného, opačně s obtížemi, často užívá pouze zdrobněliny. Používá všechny slovní druhy, příslovce, přídavná jména a spojky však jen výjimečně. Stupňování přídavných jmen se daří jen u malý x velký. Rým nechápe.

Pragmatická rovina: Zrakový kontakt navazuje jen v bezpečném a klidném prostředí. Zdvořilostní fráze zná, ale neužívá. Například místo pozdravu se usměje a pokývne hlavou, při rozloučení zamává, prosí rukama apod. Sestavit dějovou posloupnost a reprodukovat sestavený děj zvládá s pomocí a za obrázkové podpory. Nevypráví a zpívá jen při společném zpěvu celé třídy.

Chápe a provádí správně jednoduché pokyny v obou jazycích, ale bez neverbální podpory se cítí velmi nejistě a odmítá spolupracovat, čehož si všimla i její Paní učitelka. *„Když se snažím zadat úkol celé skupině, tak se otočím a mluvím směrem k ní. Myslím, že jí pomáhá, když hodně gestikuluji, minimálně mne pozoruje.“*
Nerozumí-li slovnímu sdělení, nedává to najevo, nežádá o vysvětlení. Na jejím chování je viditelný stud, který se prohlubuje při neporozumění pojmům, které ostatní děti ve skupině znají. Nemá sklony řešit zadaný úkol nápodobou ostatních, radši schová hlavu do dlaní a v tu chvíli přestává aktivně projevovat zájem o jakýkoli kontakt, pomoc však neodmítá.

Rozhovor nikdy nezačíná a často mění jeho téma. Paní učitelka popisuje komunikační strategie odpovídající spíše stereotypnímu užívání naučených odpovědí na často kladené otázky. *„Občas mi přijde, že když si povídáme je to jak z gramofonové desky, pokaždé stejné, když se zeptám (...žáku A...) Copak jsi měla dnes ke snídani? Odpoví polívčičku, myslím, že by to řekla i kdyby měla palačinky se*

šlehačkou.“ Oblíbené téma k hovoru je takové, v něm může použít již naučených frází, obsah sdělení se tedy cyklicky opakuje.

Verbální navazování kontaktu s pedagogem je chladné, většinou reaguje až po vyzvání jménem. Je však ráda v jeho přítomnosti a důležitá je pochvala, kdy si více cení pohlazení, nebo zvednutého palce než slovního hodnocení. *„Snažím se žáků nedotýkat, aby někdo nemohl něco říct, ale tady už vím, že ji pohlazením dokážu podpořit a uklidnit.“*

Aktuální stav projevů ve vztahu ke spolužákům vypadá přibližně takto. S dětmi ve skupině kontakt nevyhledává, nevadí jí však jejich přítomnost. Chce-li spolužákovi něco sdělit, neosloví jej, ale dotkne se ho na rameno a pak ukáže nebo jednoslovně vyjádří komunikační záměr. O zapojení se do společné hry neprojevuje pozorovatelný zájem, o hračky se nedělí, raději si najde něco jiného a hračky se úplně vzdá. Nejen, že se tak snaží předejít konfliktům, ale i celé komunikační situaci. *„Ona je to dítěte, které když někam postavíš, tak tam bude stát i kdyby lilo.“* Své potřeby má tendenci potlačovat než sdělovat. Díky této tendenci se zdá býti velmi samostatná, jelikož si nikdy neřekne o pomoc a snaží se dělat všechno sama. Pravidla hry a chování vědomě neporušuje. S vybavením školy zachází obezřetně, půjčené věci vrací, kam patří. Své místo u stolečku udržuje v pořádku a čistotě.

Vztah k dramatické výchově: Žákyně A měla k dramatické výchově měla převážně kladný vztah, vyjma technik, které vyžadovaly hru před ostatními spolužáky spojené s verbálním projevem. Dívka se dobře orientovala ve strukturovaném dramatu, ale aktivně jeho děj neposouvala. Přehrávání pohádek formou improvizací pro ni bylo obtížné a jazykové kompetence nedostačovali k rozboru pocitů a motivací jednání jednotlivých postav.

Oblíbenou technikou se stala narativní pantomima, dívka ráda poslouchala vyprávěné příběhy a doplňování je o pohyb, zvuky i věty ji nečinilo obtíže. Nejvýrazněji se angažovala v průpravných cvičeních zaměřených na pohyb v prostoru, rytmus a tanec. Velmi zdatně byla schopna vyjádřit emoce skrze pohyb a při pohybu v prostoru pomáhala koordinovat i ostatní spolužáky. Velmi nekomfortní pro ni byly situace fiktivních konfliktů, do kterých se bála vstupovat.

V aktivitě 1.b se velmi dobře dokázala personifikovat s koblížkem skrze psychomotorické aktivity, při nichž byl koblížek usmažen. Dívka má mnohem lepší porozumění, pokud se poslech prováže s fyzickou aktivitou. V aktivitě 1.c se jí

podařilo navázat kontakt s ostatními hráči ve fázi, kdy jako ošetřovatelka pomáhala lidem zasaženým výbuchem. Komunikovala převážně neverbálně, potřebovala od pedagoga pomoci s vymýšlením dalších aktivit v průběhu poskytování pomoci, vyzařovala však empatií a prožívala hru velmi silně, svoji rolu nesla zodpovědně. Naopak se jí nedařilo zapojit do fáze konfliktu při kterém se řešilo, zda školu zdemolovat či nikoli, nedokázala se přenést do role, v níž by měla obhajovat názor, který osobně nezastává.

Hra v roli byla pro dívku A byla v rámci cvičení 2.a a 2.b metoda, ve které selhávala v aktivitách s vyšší potřebou verbalizované imaginace, aktivit typu: Coby to bylo, kdyby to bylo; Klauni a Potřeštěná třída se účastnila jen jako pasivní pozorovatel. Dávala však najevo zájem o práci ostatních a její pozornost neubíhala mimo drama, pokud byla vyzvána, aby se zapojila aktivně, reagovala úzkostně a stranila se interakci s ostatními postavami. U aktivit vztahujících se k tvorbě postavy (Každý chodí jinak; Jak jsem starý a zvukové obrazy), kdy hraje pouze tělem, případně přidáváme zvuky, tvořila kreativně. Její oblíbenou aktivitou se stala hra Protiklady z bloku 2.b, kdy byla velmi vnímavá ke svým spoluhráčům a protikladná slova vykřikovala anglicky, od pedagoga poté dostala ekvivalent v českém jazyce, který spontánně opakovala. Při improvizacích v rámci aktivit 3.a byla spíše v pozici pozorovatele, v pohádce o Perníkové chaloupce je zapojovala více, jelikož znala příběh a sama se přihlásila, že si zkusí roli čarodějnice nakupující v cukrárně, její projev byl nevýrazný a velmi krátký, na dívce bylo znát stud z hraní před zbytkem třídy. V aktivitě 3.c na téma Letiště na sebe vzala velmi atypickou roli kočky, kterou si sama vymyslela, nemusela se tedy k situacím verbálně vyjadřovat, přesto však měla možnost reagovat a být součástí dění což i v závěrečné diskuzi označila za nejlepší část dané dramatické lekce.

Pantomima byla pro dívku A oblíbenou metodou, jelikož po ni nebylo vyžadováno slovního vyjadřování, jediná technika z oblasti 4.a ji nevyhovovala dotyková pantomima, dívka projevovala značné rozladění v situacích, kdy se jí spolužáci dotýkali, postupem času již byla ke kontaktu skrze pohyb otevřenější, vyžadoval však být před dotykem vždy oslovena, což bylo možné do hry bez problému zařadit. Vzájemných interakce sama iniciovala při ozvučené pantomimě, kdy si hrála se zvířaty stejného druhu a poté v pantomimě mechanické. Mechanická pantomima se nám pomocí hudby téměř přetvořila v tanec, skrze který se dívka A dokázala krásně uvolnit a pohybově vyjadřovat různé emoce, včetně vzteku a zlosti, které se jí v žádné z dalších aktivit ztvárnit nedařilo. Narativní pantomima v aktivitách 5.a nebyla pro

dívku A vhodnou technikou, ztrácela pozornost a pohyby doprovázející příběh nebyly jejím nápadem, nýbrž je opakoval po spolužácích. Usuzovali jsme, že dívka pouze kopíruje pohyb, aniž by věděla, na jakou situace v pohádkách reaguje.

Z průpravných her a cvičení nejlépe dívce A vyhovovala hra z oblasti 6.c, kdy po rozboru básně, která se týkala princezny, což je její oblíbená postava, i když s rozkladem slov na slabiky měla obtíže, byla to činnosti velmi dobře motivována. Tato aktivita byla pro celou skupiny, kde každý vystupoval jako jednotlivec, což je styl práce, který dívce A vyhovuje lépe než práce ve dvojici a menších skupinách bez přímého pedagogického vedení. Z oblasti 6.a se do vedoucích pozic prosadila v rámci hry na stín, kdy ostatní spolužáci kopírovali její pohyby, ze začátku potřebovala podporu pedagoga, ale po chvíli již pohyby vymýšlela sama. Další aktivitou, při které měl možnost vyniknout v pozitivním světle, byla Popelka, kdy se kolem dívky A vytvořila skupina výraznějších osob ve třídě, jelikož věděli, že ona je v manuálních činnostech zdatná, a tak chtěli být v jejím týmu. Zato situace uvedla dívku do rozpaků, ale osobně si myslím, že to velmi dobře přispělo k zvednutí jejího sebevědomí. Při aktivitách v oblasti 6.b však byla velmi stydlivá a nedařilo se jí ani udržet oční kontakt.

Případová studie B

Věk: 6,3

Pohlaví: Chlapec

Rodinná anamnéza: Chlapec vyrůstá v úplné rodině žijící na venkově v rodinném domě spolu s o tři roky mladším bratrem. Oba rodiče původně pocházejí z oblasti Slezska, kde pracovali v oblasti kovozpracujícího průmyslu, roku 2003 se však z ekonomických důvodů přestěhovali do zahraničí, kde se později narodili i oba chlapci. Kontakt s rodinou v České republice udržují, ale chlapec B, dle slov své matky, nemá o komunikaci s širší rodinou zájem, nerad s nimi vede videohovory a telefonický rozhovor s prarodiči podkládá.

V domácnosti se mluví pouze českým jazykem se typickým přízvukem i slovníkem. Matka je ženou v domácnosti, a i když před narozením chlapce B práci v zahraničí měla, anglický jazyk ovládá na začátečnické úrovni. Od narození chlapce je ženou v domácnosti s nižším stykem s lidmi z okolí. Její hlavní životní náplní v posledních 6 letech je péče o dům, a hlavně o syny.

Z provedeného pozorování je patrné, že rodina žije ve velmi úzkém vztahu a distancuje se od styku s okolím. Veškerá kultura byla tedy chlapci B do 5 let věku (než nastoupil do zahraniční školy) předávána pouze v úzkém rodinném kruhu. Značně ovlivňujícím faktorem na kontakt rodiny s okolím bylo přistěhování další české rodiny v jejich okolí. Zprvu se matka snažila o navázání kontaktu, ale vzájemné sympatie v řadách dospělých nebyly vysoké. Jediný, kdo s nimi udržuje kontakt po delší dobu je právě chlapec B, který si odpoledne chodí hrát s jejich dcerou, která je podobného věku. Chlapec B má velmi rozdílné chování vůči matce a otci, kdy se za přítomnosti otce zdá být slušně vychovaným a snaživým chlapcem, obdobné chování lze však již jen stěží pozorovat za otcovi nepřítomnosti. Velmi úzký je vztah sourozenecký, kdy mladší bratr má jazykové schopnosti na vyšší úrovni a tak se stává pro chlapce B komunikačním prostředníkem. Tato komunikační provázanost má však i své negativní dopady. Jednak není chlapec B motivován ke komunikační samostatnosti, jelikož se stýká jen s malým počtem lidí, kteří již dokáží podvědomě vnímat jeho potřeby i bez verbální podpory. A poté při řešení sourozeneckých konfliktů, kdy není schopen svému bratrovi slovně oponovat, a tak má skony řešit konflikt fyzickým kontaktem, ve kterém si je jist silovou převahou. Role v rodině jsou nastaveny specificky.

Osobní anamnéza: Chlapec narozen předčasně v 36.týdnu těhotenství, chůze v 18měsících, první aktivně užívaná česká slova ve 2,1 let, první aktivně užívaná anglická slova v 4,8 letech. Anglická slova byla mechanicky naučena ve snaze zprostředkovat chlapci jazyk, který bude muset užívat ve škole. K naplnění pojmu anglických slov došlo až následně. Chlapec B je na svůj věk vyššího vzrůstu i hmotnosti, zdá se být ve svém pohybu těžkopádným.

Dle lékařských zpráv má podezření na zvětšenou nosní mandli, která mu brání ve správné respiraci, korektnímu tvoření hlásek, potíže při spánku a též má vliv na míru koncentrace, jelikož z důvodu nedostatečného okysličování mozku dochází k rychlejšímu pocitu únavy při záměrné činnosti. V neposlední řadě může mít zvětšená nosní mandle podíl na vyšší míře nemocnosti, která je u chlapce patrná. Chlapec je již rok zařazen do pořadníku k návštěvě specialisty na ORL, který by zvětšenou adenoidní vegetaci odstranil.

Jak již je uvedeno s předchozím popisu, chlapec B má obtíže s udržením pozornosti, lehce se nechá rozptýlit i menším hlukem či pohybem v okolí. Jeho sníženou aktivitu mohou silně negativně ovlivňovat nedostatečné komunikační

schopnosti, sociální zkušenosti, průchodnost respiračních cest. Dále limitovaný životní prostor na dům, ve kterém žije a jeho blízké okolí, v posledním roce rozšířený o prostory školy.

Vývoj jazykových a řečových dovedností: Ve školní dokumentaci chlapce B je uvedeno, první slova v 2,1let, celkově pomalejší řečový vývoj. Na základě pozorování se chlapec projevuje jako s opožděným vývojem řeči, k jeho diagnostikování by bylo zapotřebí vyšetření od odborníků, které se v dohledné době chlapec B navštívit nechystá.

Verbální vyjadřování je na jednoslovné úrovni. Časté jsou neologismy, nebo výplňkové zvuky, které by mohly svojí skladbou připomínat slova z českého jazyka. Při spontánním projevu nadužívá slova „jo“ užívá jej jako univerzální odpověď. Přirozené pojmenovávání v českém jazyce, jen barvy a čísla jmenuje anglicky. Při interakci na anglicky vyjadřujícími se spolužáky užívá slova „yes“. Z čehož je patrno, že odlišuje český a anglický jazyk. Obsahová stránka odpovědi je však stejně chabá. Porozumění postaveno na dobře vyvinutých pozorovacích schopnostech, kdy odhadne náladu lidí, ale již ne kontext. Mohlo by tomu tak být i díky malému sociálnímu rádiu, který je vztahován převážně do prostředí čtyřčlenné rodiny. Roli komunikačního partnera chápe, ale raději se staví do role pozorovatele dění, než že by se zapojil do jejího aktivního tvoření.

Chrup má mléčný, zdravý. Absence pravého horního řezáku se nejeví jako faktor ovlivňující kvalitu řečové produkce.

Motorické dovednosti: Ve školní dokumentaci je zmínka o celkově opožděném motorickém vývoji. Předčasné narození ve spojením s motorickou neobratností může mít přímý dopad na jeho styl komunikace a chování.

Chlapec nezvládne dřep bez opory, nekoordinuje stoj na jedné noze. V oblasti jemné motoriky je kresba na úrovni obsažné čáranice, úchop pisadla do špetky všemi pěti prsty, pohyb při vedení tužky vychází z lokte, nikoli ze zápěstí.
V oblasti oromotoriky můžeme pozorovat celkové oslabení orofaciálního svalstva.

Zraková a sluchová percepce: V udržení pozornosti zrakové je chlapec B velmi dobrý. Při správné motivaci naváže a udrží zrakový kontakt. Sleduje obrázky na řádku i ve sloupci, pamatuje 5 z 6 obrázků včetně jejich pozic. Zraková diferenciace v normě,

u barev splývají odstíny modré a zelené, reaguje lépe na barvu než na tvar, najde rozdíly na obrázcích určených pro předškolní žáky.

Rytmus si pamatuje i bezchybně zopakuje v délce do 10 dob. Sluchová pozornost a následné opakování slov je na nižší úrovni, chlapec doslovně opakuje jednoduchá slovní spojení. Obtíže při plnění složených zadání, zpravidla plní pouze druhou část. Slyšenou informaci má tendence předávat neverbálně, verbální přenos informace je redukován. Sluchovou diferenciaci se nezdařilo vyšetřit, chlapec nepochopil pojem stejný/různý zvuk ani s pomocnými předměty a obrazovou podporou.

Rozumové schopnosti: Tato složka je u chlapce B sporná, z pozorování by mohlo být vyvozeno, že kognitivní schopnosti jsou opožděné, psychologické vyšetření však chlapec nepodstoupil a ve školní dokumentaci sepsané při nástupu do školy stojí: *logické uvažování a matematické schopnosti v normě, posloupnosti 4 obrázků zvládá, orientace více/méně, delší/kratší, časoprostorová orientace OK, logické přiřazování, kritické myšlení OK, základní znalosti rodina, barvy, čísla, zvířata, povolání, části těla, roční období, základní geometrické tvary osvojeny.*

Paměťová složka v pořádku. Má dobrou zrakovou paměť, slovního popisu dění na minulé hodině není schopen a díky podprůměrné kresbě si nemůže pomoci ani výtvarným znázorněním. To, že si pamatuje, co dělal ve škole naposledy je odhadováno dle míry ochoty zapojovat se do již proběhlých aktivit. Ty, které neměl rád již minulou hodinu začíná s větším odporem než ty, ke kterým měl neutrální či kladný postoj. Z dramatických metod byla zavedena forma živého obrazu jako zhmotnění vzpomínky na minulou hodinu.

Foneticko-fonologická rovina: Díky častému nachlazení a fyziologicky zúženým respiračním cestám dýchá převážně ústy. Podezření na zvětšenou adenoidní vegetaci je již zmiňováno v osobní anamnéze. Výdech bývá přerušovaný, dýchání hrudní a mělké, rychle se zadýchá i při krátké fyzické aktivitě. Fonace v pořádku, hlas tvořen v přirozené výšce i intenzitě. Analýza slov na slabiky a syntéza slabik na slova v pořádku. Sluchová analýza slov na hlásky a následná syntéza taktéž na dobré úrovni.

Školní dokumentace uvádí suspektní prodlouženou fyziologickou dyslálii, záměna u hlásek: P/B a F/V, narušená výslovnost u hlásek: L,R,Ř, sykavek obou řad. Slova, kterých používá při dvouslovných odpovědích na jasnou otázku jsou

srozumitelná. Při spontánní řečové produkci, popisu či vysvětlování se řeč stává hůře srozumitelnou. Užívání vlastních neologismů a výplňkových zvuků zapříčiňuje komunikačnímu partnerovi problémy s porozuměním projevu. Obtíže v porozumění mají nejen vrstevníci a učitelé, ale též i jeho nejbližší rodina.

Lexikálně-sémantická rovina: Popsáno pouze na základě pozorování, neboť v dokumentaci ani při rozhovorech nebyla tato složka zmiňována. Aktivní slovník podstatně nižší oproti pasivní slovní zásobě v českém jazyce. Spontánní výpověď vyplňuje vlastními neologismy bez významu (jde jen o zvukovou výplň). Odmítá tvoření i opakování víceslovných větných celků. Při vyšším počtu slov ve větě slova splývají, zanechává pouze melodii. Opakuje jen krátké věty, pojmenuje česky základní předměty denní potřeby, nevypráví a abstraktních pojmů neužívá. Ve větě nepozná nepatřící slovo, důvodem může být nízké porozumění nebo nepozornost na detaily ve sdělení.

Morfologicko-syntaktická rovina: Věty tvoří dvouslovné, převládají podstatná jména, neužívá abstraktních pojmů, nadužívání slov *Jo* a *Ne*. Nízká znalost přídavných jmen (krom barev). Nadužívá 3.osoby, mluví o sobě v ženském rodě (důvodem může být, že česky komunikuje především se ženami).

V gramatické stránce projevu se nejvíce odráží neznalost rodů, z toho plynoucí chyby ve tvarosloví. V projevu můžeme sledovat nesprávný slovosled (důležité klade na začátek věty, dále tvorbu otázek a záporu pomocí intonace, zápor tvoří užitím slova *Ne* bez gramatické změny věty. K časování a stupňování přídavných jmen a příslovcí chybí jejich znalost.

Pragmatická rovina: K porozumění nepotřebuje vizuální podporu, sám při komunikaci užívá minimum gest a primárně neverbálních sdělení. Oční kontakt navazuje, uvědomuje si jeho podporu při komunikaci. Taktéž dává přerušením zrakového kontaktu najevo, že již nechce v interakci pokračovat.

Míra motivace zapojení se do rozhovoru stoupá spolu s nárůstem členů ve skupině. Nerad hovoří se spolužáky v situaci jeden na jednoho, upřednostňuje projev v rámci skupiny. S pedagogem komunikuje vcelku rád, ale jen po krátký čas, horní hranicí je rozhovor v délce 5 minut, poté již upřednostňuje začlenění se do skupiny. Vyšší míra verbálního projevu se pojí s činnostmi, ve kterých je ve srovnání se

spolužáky průměrný. U činností, jako je kresba, ve kterých je znatelně slabší je verbální projev minimální.

Fráze pojící se se slušným chováním jako pozdravy, děkování apod. Ovládá česky i anglicky a velmi rád je používá. Je vidět, že si je v těchto frázích jist a je vcelku běžné, že ráno ve škole pozdraví minimálně třikrát. Kvůli nízké slovní zásobě nepojmenuje pocit, ale přiřadí citově zabarvenou výpověď k obrázku. Celkově je na chlapci B výrazné nízké porozumění obsahu výpovědi.

U chlapce B není pozorováno specifické chování, když neporozumí slovnímu zadání. Paní učitelka však nabývá dojmu, že však nerozumí velmi často. Osvojil si komunikační strategii, ve které neodhaduje, co bylo obsahem sdělení, ale rovnou opakuje reakci ostatních členů skupiny.

S pedagogem navazuje žák B kontakt vcelku dobře, ale pouze na krátkou chvíli. Větším problémem uvádí Paní učitelka v opačném směru, kdy se pedagog snaží navázat kontakt s chlapcem B. *„Je třeba umět vypozorovat správný moment, kdy (...chlapce B..) oslovit, nebo jinak zapojit do činnosti. Řekla bych to asi takto: Jeho ochota na čemkoli se podílet je velmi střídavá. Ale mezi spolužáky je oblíben, zejména pro své občasné vtipné projevy při hrách pro celou třídu.“* On sám si dobře všímá nálady ostatních, ale zůstává v pozici, kdy pouze mapuje prostředí, nikdy dobrovolně neosloví spolužáky, nenabídne pomoc. Při skupinové tvorbě vypadá více spokojený, než při práci v páru. Nevnáší nové nápady, ale je plnohodnotným členem skupiny, kdy jeho nejvyšší produktivita bývá přibližně v druhé třetině času trvání aktivity.

O pomoc si zásadně verbálně nepožádá. Vysílá však neverbální pohledy směrem k pedagogovi, ale jeho aktivní pomoc pak z pravidla odmítá. Nebyly pozorovány žádné výrazné tendence k tvoření přátelských vazeb. Chlapec B má rád skupinu, může se v ní schovat a jednat dle reakce ostatních. Ve skupině žáků je méně znatelné, že jeho porozumění zadaným instrukcím je nízké.

Atypický je styl, jakým si ve škole brání svoje věci, hračky, rekvizity. Když za ním někdo přijde a chce si danou věc půjčit, chlapec B odpoví jen *NE!* Řekne to však tak důrazně a agresivně, že si již nikdo další nedovolí se pokusit mu předmět vzít, stejně tak dobře dokáže stejnými slovy odradit od jakékoli formy sdílení, půjčování si předmětu. Ve školním prostředí nemá sklony konflikty řešit fyzicky, jak tomu činí v prostředí domácím.

Pravidla her neporušuje záměrně, tento jev je sice častým, ale většinou plyne z nepochopení pravidel, než že by se ze strany chlapce jednalo o záměrné porušování.

Na upozornění, že porušuje pravidla, ať již spolužáky tak pedagogy reaguje vznětlivě až agresivně. Čímž jde naproti vyhroceným konfliktním situacím. Často se nachází v ohnisku konfliktů, které však nemívají dlouhého trvání, chlapce spor rychle unaví.

Vztah k dramatické výchově: Žák B se umí velmi hluboko položit do rolové hry i ve spontánní dětské hře, své role v rámci DV bral vážně lehce se s nimi ztotožnil a snadno z nich vystupoval. V rámci volných improvizací měl tendence k hádkám a při vykonstruovaných konfliktech projevoval sklony k agresivním typům řešení. Často hrál spíše neverbálně s výraznými gesty.

Žák B neudržel pozornost ani dějovou linku u strukturovaného drama ani narativní pantomimy. Upřednostňoval krátké tématické improvizace vztažné na situace z pohádek podpořené obrazovým materiálem nebo volné improvizace v zadaném prostředí. Pracovní doba na dané aktivitě pro něj byla maximálně 5minut, poté přestal projevovat zájem. Rád užíval provizorních kostýmů a práci s rekvizitou pro realističtější vzezření situací. Z průpravných cvičení měl rád hlasové a rytmizační hry, dechová cvičení mu činila obtíže, rychle se zadýchal a stěžoval si na bolest hlavy. Aktivity na pohyb v prostoru a vnímání pozic těl ostatních se účastnit nechtěl, stavěl se do role pozorovatele.

Chlapec se ztrácel v dějové linii aktivit strukturovaného drama 1.a, 1.b, 1.c dokázal se však zapojit do dílčích aktivit dramatu, ačkoli mu chybělo ukotvení dané situace. V aktivitě 1.a se dokázal velmi dobře dostat do role Leprikóna hlídajícího poklad, tvořil živé obrazy skřítků v různých situací a dle svých představ organizoval spoluhráče. Vyšší smysl hry zaměřený na morální otázku, zda otevírat truhličku, která není naše apod. nereagoval, nezapojil se do diskuze. V aktivitě 1.c chtěl být člověkem z demoliční čety a neustále schovával výbušninu a různá místa, od této aktivity se však nechtěl spolu se spolužáky posunout v dramatu dále, a tak svým jednáním rušil probíhající lekci.

V rolové hře velmi dobře přecházel do alterace i charakterizace, pokud hře předcházela cílená tvorba postavy skrze hry 2.a žák B měl tendence své role pojmenovávat, což někdy inspirovala i další spolužáky, díky jménu postavy se mu lépe dařilo udržet její charakterová rysy. Ve většině her tvořil postavy disponující velkou silou, které měly blízko k provokacím a vytváření konfliktů. Slovně se při hrách v roli vyjadřoval převážně ve dvouslovných větách, často hrozil ukazováčkem či pěstí. Ve hrách na sochy ve mnohých obměnách neměl obtíže kontaktu a dotyku s ostatními

hráči a dokázal navazovat na jejich sochy a nápady. Jednalo se spíše o imitaci a přizpůsobení se situaci než o dějový záměr. Žák B tak prokázal, že pozoruje své okolí a je schopen intuitivně reagovat na změnu situace ze strany spolužáků.

V improvizaci v oblasti 3.b měl zprvu obtíže s porozumění literární předlohy, po zevrubném projití obsahu básničky chlapec B velmi hbitě vymýšlel různé reakce na vítr i další vlivy počasí. V roli větru však musel být zastaven, jelikož se choval k ostatním spolužákům agresivně, a i po opakovaném upozornění, že se jedná o přísně bezkontaktní hru, strkal do spolužáků a tahal je za oblečení. Tímto chováním se mu podařilo rozplakat dívku A, hra tedy byla zastavena, aby se chlapec mohl dívce omluvit, což odmítl. V aktivitách 3.c z prostředí Zoo i letiště se mu dařilo velmi dobře měnit role dle situace. Většina hráčů si vybrala roli, ve které zůstávala po celou dobu dramatu, chlapec B si sám vymýšlel různé role, které pojmenoval jako nově příchozí, čímž vhodně udržoval dynamiku her.

Pantomima byl metodou, která žáku B příliš nevyhovovala aktivity 4.a jej zajímali jen velmi krátkou chvíli v aktivitách 4.b pantomimické řetězce naschvál posílal změněné pohybové obrazce, čímž kazil hru celé své skupině. Jen u pantomimických soutěží se aktivně se zájmem zapojoval, jelikož měl motivaci vyhrát. Soutěže na obdobném principu jako mají hry aktivity a licitace byl řazeny například po ozvučené pantomimě, ze které mohli žáci čerpat inspiraci do následné soutěže. Chlapec B však nevěnoval pozornosti ostatním hráčům v předcházejících aktivitách, což se v soutěžích projevilo a chlapec na to reagoval negativismem. V narativní pantomimě 5.a chlapec B nedokázal udržet pozornost a kvůli nedostatečnému porozumění pohádkám o hru ztrácel zájem. Mnohem lépe pracoval v hře 5.b O veliké řepě, kdy hojně užíval obrázkové podpory a snažil se zkoordinovat ostatní spolužáky.

Pohybové hry a hry na rozvoj rytmu spíše pozoroval, obzvláště dechová cvičení a různě motivované honičky žák B vynechával, necítil se dobře v aktivitách 6.b které byly úzce spojeny s dotykem. Pro nízkou aktivní slovní zásobu v českém jazyce se nezapojoval ani do aktivit z oblasti 6.a (vymýšlení slov na stejné písmeno a tvorbu příběhů po jedné větě) a 6.d, které vyžadovali popis obrázku, nebo pocitů).

Případová studie C

Věk: 6,5

Pohlaví: Chlapec

Rodinná anamnéza: Chlapec C vyrůstá v šesti členné rodině s dvěma nevlastními sourozenci matkou a otcem v centru města. Jeho starší sourozenci byli narozeni v České republice a on spolu s roční sestrou jsou již narozeni v zahraničí. Matka je Češka a otec je z USA, doma mluví česky i anglicky.
Rodina je velmi otevřená a pomalu se stírají hranice, kdo je jejím členem a kdo již nikoli. Často se zde střídají návštěvy nejrůznějších národností, které v domě tráví od krátkých půlhodinových návštěv až po ty, které zůstávají po dobu několika dnů. Není výjimkou, že se návštěvy překrývají, a tak se v domě mluví zároveň i více jak třemi, čtyřmi jazyky.

Matka je velmi dominantní osobnost. Chlapec C vyrůstá v prostředí velmi liberální výchovy, která chlapci dovoluje zanedbávání dodržování základních pravidel slušného chování. Z matčiny strany je častý výskyt SPU, především dyskalkulie. Nejstarší bratr chlapce C využívá ve škole podporu asistenta, ale není mu místním školským ani zdravotnickým systémem diagnostikováno žádné postižení.

Osobní anamnéza: Průběh těhotenství a vývoj v raném věku byl dle slov matky v normě. Chlapec nebyl plošně očkován, ale nyní již má všechna povinná očkování, aby mohl navštěvovat školu spolu s vrstevníky. Paní učitelka vzpomíná na debatu o očkování se slovy: *„Těžkou práci má učitel, který se snaží do školy sehnat české děti a pak musí ještě vybírat z těch očkovaných.“* Chlapec C má rád všechny pohybové aktivity a celkově je fyzicky zdatný s čímž se může pojit i jeho nízká nemocnost.
Školství v zahraničí navštěvuje od svých 3,8 let do školy pro bilingvní žáky začal docházet o rok později. S vervou plní individuální úkoly, které vypadají jako výzva, jednodušší a běžné aktivity jej nebaví a snaží se je co nejrychleji ukončit. S typem aktivity se pojí i doba pozornosti, kterou ji dokáže věnovat. Lépe se soustředí na práci v sedě na židli, kdy vydrží u stejné aktivity i dvojnásobně dlouho, než když u ní stojí či klečí na zemi. Svoji schopnost empatie aktivně nevyužívá, během hry nebo jiné činnosti si všimne, že někdo jiný potřebuje pomoci, podívá se kolem sebe, situaci vyhodnotí, ale nijak nejedná.

Vývoj jazykových a řečových dovedností: Dle školní dokumentace žák C tvořil první slova v anglickém jazyce, slova z českého jazyka začal aktivně užívat po půl roce od prvních anglických slov. Nyní není schopen přesně odlišit slova z různých jazyků. Častým jevem je směs českých a anglických slov ve jedné větě, kdy je občas doplněna také francouzským či německým slovem.

Slovní zásobu má širokou, ale je poskládána ze střípků různých jazyků. Chlapec C ve své komunikaci vybírá první slovo, které má spojené s danou věcí a nedbá při tom dodržování skladby vět a udržení stejného jazyka.
Z čehož je ve škole patrně nejvíce znepokojena Paní učitelka. *„Zatím se mi nepodařilo chlapci vysvětlit, že každý jazyk by měl stát sám a samostatně, se svými pravily, slovy a gramatikou. Připadá mi, jako by se naopak snažil jazyky mixovat co nejvíc. Pak je mu těžký rozumět, když neumím všechny ty jazyky. Ani nepoznám, zda si slova třeba nevymýšlí, nevím, jestli opravdu takové slova existují.“*

Roli komunikačního partnera chápe, ale upřednostňuje vlastní monolog. Rovnocenným partnerem pro rozhovor považuje zpravidla jen dospělé osoby, v rozhovoru s vrstevníky užívá komunikačních faulů. Největším kamenem úrazu ve vzájemném porozumění s okolím je volbě slov. Pokud nemluvíte minimálně čtyřmi světovými jazyky, pak je těžké chlapce C pochopit. Nemá tendence svůj projev podporovat gesty. Při spontánním projevu udrží dějovou linku a posloupnost. Orientuje se v čase i prostoru a dokáže do něj svoji výpověď zařadit. Stav chrupu je v pořádku, horní i dolní řezáky již má vyměněné, rostlé rovně.

Motorické dovednosti: Sed bez opory a samostatná chůze byla dle školní dokumentace odpovídající chronologickému věku dítěte. Úchop pisadla je správný, přítlak na tužku silný. Může se jednat o přítlak záměrný, neboť chlapec C má rád výrazné barvy, často pastelkám při kresbě láme tuhu. Chlapec C je jediným žákem ve třídě, který si je schopen sám zavázat tkaničky od bot.

Zraková a sluchová percepce: Ve školní dokumentaci stojí, že chlapec C nosil v loňském roce okluzor na pravém oku. Nyní žádné zrakové obtíže nejeví. Má dobrý smysl pro detail, orientaci na papíře a rychle diferencuje figuru v pozadí. Ve sluchové diferenciaci má obtíže v měkčení.

Rozumové schopnosti: Chlapec C pojmenuje základní i odvozené barvy, tvary, čísla do 100, jazyk volí většinou anglický. Protiklady pozná na obrázku, pojmenuje jen

některé. Vybere logicky nepatřící obrázek ze souboru. Při pojmenovávání částí lidského těla, převažuje český jazyk. Nezná dny v týdnu, nemá pojem o časovém horizontu minuta, hodina, týden, roční období, rok.

Chápe prostorové pojmy doma/škola/venku a pojmenuje pokoje v domácnosti. Má znalosti o sobě a své rodině, do které však počítá i přátele (dle komentované kresby rodiny). Chlapec má základní přírodovědné znalosti v jejich popisu užívá slova z různých jazyků. Baví jej logické a matematické úlohy přiměřené jeho chronologickému věku. Chlapec C má dobrou dlouhodobou paměť, dokáže za pomoci kresby popsat, co jsme ve škole dělali posledně, pamatuje si příběh, či situaci se kterou jsme pracovali.

Foneticko-fonologická rovina: Hlasový projev chlapce C je zvukově výrazný, mluví s nadměrnou hlasovou intenzitou i v poměrně klidném prostředí. V odpoledních hodinách jeho hlas občas zní i chraplavě, kvůli nesprávné volbě hlasového rejstříku při mluvě. Tempo řeči je v normě, cit pro rytmus má. Vytleská slabiky v českém slově a určí i jejich počet.

Obtíže má v určení měkké a tvrdé slabiky DY/DI, NY/NI... Dále je v řeči patrný přízvuk na druhou slabiku. Objevuje se delece hlásky K na konci slova, nebo paralalie G. Hlásky R a Ř vyslovuje nekorektně. Sykavky tvoří správně.

Lexikálně-sémantická rovina: Pasivní slovní zásoba v českém jazyce je dostatečná k porozumění a plnění požadavků v českém systému předškolního vzdělávání. Aktivní slovní vyjadřování je kvantitativně nadprůměrné, ale kvalitu výpovědi snižuje schopnost vybrat jeden hlavní jazyk v němž se bude vyjadřovat. Analýzu a syntézu slov na slabiky zvládá i u čtyř a více slabičných slov. Izoluje první hlásku ve slově, dovede samostatně vymyslet nadřazený pojem k věcem se společným znakem. Protiklady s obrazovou podporou v českém jazyce tvoří, volená slova však nejsou vždy přiléhavá např: ke sousloví *dlouhý had* tvoří protiklad *maličký had*, k sousloví *měkký plyšák* tvoří protiklad *pevná kostka* apod. Protiklady ke slovům malý, starý, studený, špinavý tvoří správně.

Morfologicko-syntaktická rovina: Gramatickou skladbu v spontánní produkci je obtížné hodnotit, jelikož není jasné, od jakého jazyka by se měla odvíjet. Špatně gramaticky řečené věty osobou hovořící v českém jazyce pozná a po výzvě opraví. Snaží se o tvoření plurálu ze singuláru, korektně užívá koncovky u označení skupiny

dvou, u skupiny pěti a více již chybuje. Slovesa časuje, snaží se správně užívat předložky, při upozornění na chybnou předložku ji sám opraví.

Pragmatická rovina: K porozumění nepotřebuje vizuální podporu, sám při komunikaci užívá minimum gest a primárně neverbálních sdělení. Zrakový kontakt navazuje a přerušuje přesně dle toho, jak chce vést komunikaci, dokáže též rozdělit pozornost mezi více komunikačních partnerů. Udrží rozhovor i v rušném prostředí. Řečový projev bývá plynulý, ale intonace a kladení důrazu na daná slova ve větě nejsou přiléhavé. Zdvořilostní fráze zná, ale nerad používá. Bere dost věcí jako samozřejmost a na pozdrav má náladu jen někdy, poděkuje, ale nikdy jej Paní učitelka neslyšela poprosit.

Při vyprávění si své zážitky přibarvuje, aby byly posluchačsky atraktivnější, nebo též z důvodu, že nezná přiléhavějšího pojmu, jejž by použil. Nerad zpívá a recituje, při společném zpěvu dává najevo, že on se této aktivity účastnit nechce. V porovnání s ostatními žáky má porozumění českému jazyku na vyšší úrovni *„Myslím, že rozumí dobře, to že nedbá je věc druhá. Ale protože je ve skupině, která je na tom s českým jazykem hůř než on, tak se většinou někdo nechápavě zatváří, zeptá nebo jinak ukáže že nerozumí, dřív než (...žák C...).“*

V českém jazyce rozumí dobře i složeným pokynům. *„Na mě osobně nepůsobí dobře styl, jakým dává najevo nespokojenost, když mu někdo neporozumí. Tváří se povrchně jako by říkal: Jste primitivové, když nedokážete mluvit pěti jazyky najednou, tak jako já“*. Tímto chováním snižuje motivaci spolužáků k nenucenému rozhovoru. Nejradši mluví o sobě a o svých zážitcích.

Chlapec C je nejvýraznějším žákem třídy, která je jinak tvořena žáky introvertního typu. Příčinou může být odraz prostředí ze kterého pochází, kde se často setkává s lidmi různých věkových kategorií. Na sociální kontakt je zvyklý a jeho dovednosti v navazování kontaktu jsou tedy podpořeny intenzivní praxí.

Ačkoli by se mohl zdát žákem kreativním, není tomu tak ve všech případech. V oblasti komunikační se drží stereotypních strategií, které má již ověřené. Nerad se účastní diskuzí, které by mohly objevit i nové řešení, jiné než které navrhl on. Celkově se nerad účastní diskuzí, které jsou v našem případě na nízké verbální úrovni.
Svědčí mu práce v prostředí s více lidmi, což potvrzují i slova Paní učitelky: *„Většina našich dětí upřednostňuje samostatnou práci a individuální přístup, ideálně jeden učitel na žáka. (… žák C...) to však má trochu jinak, přijde mi, že on potřebuje kolem*

sebe další lidi, aby mohl pracovat a soustředit se. Ale spolužáci jako by mu dělali jen živou kulisu, nedbá na jejich poznámky a dotazy.“

Drobné úkoly svědomitě neplní, nepřikládá jim důležitost. Aby splnil úkol, který je po něm vyžadován, je třeba jej podat jako výzvu, kterou zdaleka nemůže plnit každý. V konfliktních situacích jedná velmi sebevědomě, nepřipouští vlastní chybu, neomluví se. Raději vymyslí několik dalších argumentů, proč to nebyla jeho chyba. S vybavením školy a majetkem ostatních dětí zachází dle školních pravidel. Má tendence plýtvat materiálem, ale to není ve třídě výjimkou. Plýtvání je místním trendem.
Třídní pravidla a pravidla hry dodržuje, ale snaží se je přizpůsobit, nebo vyložit tak, aby hrála v jeho prospěch. *„Pamatuji si, jak jsme loni v září společně tvořili pravidla chování ve školce, a on již tenkrát se snažil prosadit abychom napsali, že on si může jako první vybrat barvu židličky.“*

Vztah k dramatické výchově: Žák C zaměňoval dramatickou výchovu za divadelní kroužek, a tak byl s průběhem bloků při jejich hodnocení nespokojení. Očekával, že dostane roli, scénář a že bude moci hrát před ostatními spolužáky jako před publikem. Myšlenka společné tvorby na strukturovaném drama se mu nezamlouvala, rád pozoroval učitele v roli a ptal se na jeho pocity a myšlenky čímž prohluboval efekt této metody. U metod založených na pantomimě se často neubránil slovním projevům, výkřiky a komentování také rušil skupinu při pohybových a relaxačních aktivitách. Narativní pantomimu převáděl do hry v roli a měl tendence v příběhu pokračovat formou improvizace jednoho hráče. Což se velmi hodilo při aktivitách založených na poslechu příběhu, jeho stopnutí a rozehrání scénky v daném okamžiku příběhu. Opakovaně se mu nedařilo napojit se na komunikační spád skupiny, nedával ostatním hráčům dostatek prostoru pro vyjádření, skákal do jejich promluv nebo je ignoroval.
Ke hrám s kostýmovými prvky a rekvizitami měl neutrální postoj, hry na zrakové vnímání a koordinace pohybů s ostatními ve skupině pro něj byly vyčerpávající, jelikož vyžadují vysokou míru soustředění. U pohybových her byl často stržen k nekontrolovanému běhání po třídě, čím rušil celkovou atmosféru. Velmi dobře se vyjadřoval i skrze kresbu, jako jeden z mála byl schopen na papír přenést emoce a následně kresbu popsat.

V lekci strukturovaného drama 1.b se velmi aktivně účastnil závěrečné reflexe a vysvětloval co to znamená někoho napálit/přechytračit a vymýšlel, co by měl koblížek udělat, aby ho liška nesnědla. V aktivitě 1.c si vzal roli hlavního vedoucí

demoliční čety a nechtěl k výbušninám pustit nikoho jiného, velmi dobře argumentoval, proč by k nim měl mít přístup jen on, také do ostatních strkal a verbálně je napadal, když ho neposlouchali. Do role hlavního vedoucí byl tedy pasován pedagog, aby nastolil pořádek. Ve fázi po výbuchu stál žák C nejblíže a byl ostatními upozorněn, že by měl být mrtvý. Chlapec však nechtěl přijmout následek svého jednání a porušoval tak pravidla dramatu, což demotivovalo ostatní žáky. Při závěrečné diskuzi nepřijal, že měl být zraněn či usmrcen v důsledku výbuchu, na dotaz, jak je to možné, odmítal odpovědět.

Při využívání metody hry v roli měl žák C sklony řídit práci ostatních dle svých představ. U her 2.b ostatním žákům napovídal, co a jak mají dělat a měl-li být pro chvíli jen divákem, měl tendence o hry vstupovat, vykřikoval a chtěl se do hry přidat. U variací na hru 2.a Jak jsem starý velmi živě popisoval svoji postavu a bez narušené posloupnosti popisoval celý svůj život, většina projevu v této aktivitě byla v českém jazyce. Když se některý z žáků ztratil, hned mu vymyslel, jak je starý a jak se má chovat. S tímto druhem pomoci druhým byl velmi vytrvalý, a ne vždy byl jeho zásah ze strany spolužáků žádaný. Pozitivně reagoval na hru mimořádné okolnosti a postavy, kterou jsme však zařadili jen na krátký úsek, jelikož většina třída se v poměrně abstraktní aktivitě nedokázala dostatečně orientovat a ztrácela pozornost. Improvizační hry byly u chlapce C nejoblíbenějšími, obzvláště pokud mohl hrát individuálně, nebo v menší skupince před ostatními spolužáky.

Při pohádce O červené Karkulce v aktivitě 3.a nechtěl hrát Karkulku ani ostatní role jako děti z vesnice, ale sám vymýšlel, jaké situace ze života Karkulky bychom mohli hrát. Samotná dramatizace jej poté již nebavila a spontánně odcházel si kreslit do druhé místnosti a opět se vracel. V rámci aktivit 3.c na sebe bral role vedoucích pozic, jako krotitel zvěře v zoo, nebo ředitele letiště ve kterých mohl ovlivňovat ostatní hráče. Což sice ubíralo na kreativitě jeho spolužákům na druhou stranu to pomohlo celému drama, jelikož i méně výrazní žáci od něj dostali roli a úkol co mají dělat, tudíž byli vtaženi do hry. Pantomima byla pro chlapce C metodou náročnou, jelikož měl tendence své jednání neustále komentovat, kdy opět spojoval věty ze slov různých jazyků, mnohem častěji než při strukturovaném drama nebo rolových hrách. V 4.a se velmi snažil při pantomimě transformované, kdy si vybíral, zda při změně prostředí změní celou postavu a přenese se do postavy jiné, nebo pouze upraví její reakci na dané prostředí. Což bylo mnohem hlubší uvažování nad dramatem, než měli jeho spolužáci, kteří jednali zpravidla na úrovni simulace rolové hry. Největší obtíže mu

dělala pantomima zpomalené, při které nedokázal udržet pozornost, začínal pobíhat po celé třídě k čemu často strhl celou skupinu. Narativní pantomimu 5.a i 5.b měl snahu přeměnit do improvizací a forem plné hry, čímž značně narušoval celý proces a zmátl ostatní spolužáky.

V průpravných hrách 6.b bylo velmi zřejmé, kdy se chlapci C chtělo pracovat a kdy se na hru nesoustředil, při cvičení důvěry a slepcích byl velmi dobrým tahounem skupiny, jelikož chápal zadání v českém jazyce a ostatní od něj mohli okoukat, jak se mají zachovat. Pokud na obdobné hry neměl náladu, dokázal natolik narušit skupinu, že se hry nedaly hrát. V aktivitě 6.c měl kreativní nápady ve hře plné nesmyslů a svými, ačkoli egocentrickými, hereckými vstupy bavil celou skupinu. Obdobně pracoval i v reflektivní činnosti skrze hru barevná televize. Rytmické hry a rozplétání kruhu v aktivitách 6.d jej často sváděly k přílišné fyzické činnosti a volnému, neřízenému a pro drama neúčelnému pohybu po třídě.

4.4 Průběh aplikace dramatické výchovy

Následující text stručně shrnuje průběh výzkumu, jenž byl uskutečněn v 1. pololetí školního roku 2018/2019, které odpovídá délce pěti měsíců. Po tuto dobu bylo s žáky přípravného ročníku soustavně pracováno metodami DV se zaměřením na zvýšení kvality jejich komunikační schopností. V rámci zúčastněného pozorování z pozice lektora jsem se soustředila jak na obsahovou a formální stránku jednotlivých výpovědí, tak na celkové komunikační klima třídy, volbu komunikačních strategií a reakcí na jednotlivé dramatické techniky v rámci vyučování.

Lekce vedené metodou strukturovaného dramatu. Techniky využitelné v této formě byly čerpány z publikace *Lekce pro Život* od Clarka, (2008), z publikace Svozilové, (2005), inspirací na téma hry a její strukturu byla publikace *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk* od E. Machkové, (2013). Žáci se do strukturovaného drama nechtěli moc zapojovat, nechápali co vlastně společně tvoříme, nepamatovali si postavy v příběhu, ani důvody konfliktů a proběhlé situace. Následně jsme zkusili strukturované drama pohádku O Budulínkovi proloženou pohybovými kolovým hrami a hrou na hudební nástroje ve fázi lákání lišek z nory. Žáky strukturované drama bavilo, ale neviděli souvislosti mezi jednotlivými dílčími aktivitami.

Lekce provázené vyprávěním nejznámějších pohádek předávaných lidovou slovesností jako O červené Karkulce a O perníkové chaloupce, kterými jsme procházeli pomocí plné hry a plánovaných improvizací. Využívané techniky byla čerpány z publikace *Metodika dramatické výchovy* od E. Machkové, (2015) v sekci II. Improvizace s dějem. Brzy jsme však od tohoto schéma odstoupili, jelikož jazykové prostředky žáků nebyly pro podobné aktivity dostatečné. Postupně jsme příběh omezovali jen na situace či témata podpořená dětskou říkankou. Na těchto situacích jsme se snažili demonstrovat motivace k určitému jednání a základní principy komunikace v dialogu.

Delší poslech příběhu vyprávěného příběhu Sedmero krkavců, Sněhurka a sedm trpaslíků, Tři zlaté vlasy děda Vševěda, ve kterém je třeba sledovat dějovou linku a řečové projevy, však žáky stresoval a naplňoval obavami spojenými se správným porozuměním. V průběhu těchto vyprávěných pohádek, měli žáci provádět narativní pantomimu, tedy hrát tělem, co je vyprávěno. U sedmero krkavců jsme zkoušeli zapojit i hlas formou citoslovcí, u pohádky Tři zlaté vlasy děda Vševěda jsme zkoušeli příběh zastavit a určité pasáže rozehrát formou volné improvizace dle popisu techniky narativní pantomimy Valenta, (2008). Ani nejjednodušší verze, tedy pouze narativní pantomima se moc nedařila, žáci neudrželi pozornost a ztráceli se v příběhu.

Bylo třeba posunout se v oblasti řečové produkce ještě o něco níže. Začali jsme tedy do příběhů zařazovat i obrazovou podporu, která napomáhala k udržení dějové linie. Využívali jsem vlastnoručně kreslených obrázků doplňujících děj pohádek založených na řetězení informací, konkrétně pohádka O koblížkovi a O veliké řepě. Improvizované slovo ze strany hráčů s nižší aktivní slovní zásobou v českém jazyce bylo nahrazováno citoslovci a zvuky za možné podpory využití zástupné rekvizity, loutky (plyšáka), látky, papírů a podobně.

V průběhu výzkumu se ukázalo, že jestli je skupina jako celek schopna vcelku dobře komunikovat, tak je to skrze pohyb. Bloky dramatické výchovy byly postupně zaměřovány na vyjádření vlastních pocitů pomocí pohybu, uvědomění si vlastního těla a koordinace pohybu celé skupiny. Pro aktivity zaměřené tímto směrem bylo využíváno her a cvičení z publikace *Metodika dramatické výchovy* od E. Machkové, (2015) v sekci VI . Kontakt, mimojazykové komunikace a skupinové cítění. Pracovalo se na rozvoji schopnosti vnímat pohyby ostatních, upřít zrakovou pozornost na detail. Rozvoj zrakové pozornosti a vnímání pohybu ostatních členů skupiny se osvědčilo jako přínosné i pro zkvalitnění přenosu informací mezi žáky. Využíváno bylo her

z jednotlivých listů publikace *Hry pro šest smyslů* od M. Budínské, (2017). Sdělované informace se stávaly ucelenějšími a díky zklidnění skupiny a zaměření pozornosti se i zlepšilo prostředí pro rozhovor. Snížení komunikačního šumu z okolí vedlo ke kvalitnější komunikaci, zvýšení počtu slovních výměn mezi partnery a užívání delších větných celků.

Další oblastí, se kterou jsme pracovali, byly aktivity související s rytmem a sluchovým vnímáním, využívanými cvičeními byly modifikované hry z publikace *Dětská tvořivá hra* od J. Mlejnka, (2011) v sekci Náměty her s komunikativními prvky. Žáci velmi málo užívali modulace řečového projevu, většina výpovědí zněla podobně s jistým agresivním, či nejistým laděním. Věnovali jsme se tedy rytmizaci, vlivu hudby na naše pohyby a pocity, hledali asociace k různým zvukům, učili se naslouchat tichu, rozlišovat drobné zvukové nuance v artikulaci pomocí her z výše uvedené publikaci ze sekce Hry bez kontaktu s partnerem.

Značná část práce byla též zaměřena na změnu obsahu stejných výpovědí při různě citově zabarvených expresích. K těmto cvičením jsme využívali dramatických technik střídání rolí ve stejném prostředí a vlastní tvorby obrazového materiálu – emotikonů.

Ke konci výzkumu se opět vracíme k pohádkám, doplněné o obrazovou podporu, které nám slouží jako motivace ke hře. S hráči se poté skrze techniku jednoho slova, živých obrazů, kresby a pantomimy snažíme reprodukovat obsah pohádky se kterou jsme pracovali. Užívali jsme také techniky živých obrazů s titulkem nebo krátkým pohybem doplněným o slovo, případně větu. Veškeré techniky a cvičení jsou především nástrojem pro stavění cesty k porozumění obsahu pohádky/říkanky. V řízených diskuzích zkoumáme příběh, hledáme a pojmenováváme role, které v příbězích vystupují. Podporujeme vzájemnou komunikaci upravenými aktivitami v publikaci Komunikace a řešení problémových situací ve škole od M. Pavlovské, (2004). Pro rozvoj lexikálně sémantické jazykové roviny se postavy snažíme charakterizovat pomocí slova. V rámci DV je však užíváno všech dostupných odvětví estetické výchovy, tj: hudby, kresby a tance tak, aby docházelo k co nejlepšímu porozumění napříč celou třídou s velmi heterogenními jazykovými kompetencemi.

4.5 Závěry šetření

Prováděné výzkumné šetření se věnovalo vytyčenému hlavními cíli i dílčím cílům a mělo odpovědět na výzkumné otázky, které byly položeny na začátku výzkumu v podkapitole 4.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie výzkumu. Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter, užitými výzkumnými metodami byl volný rozhovor, analýza školní dokumentace a přímé pozorování.

Pro splnění hlavního cíle: analýza komunikační schopnosti při aplikaci dramatické výchovy ve vzdělávání bylo využito pozorování třídní skupiny a jejích jednotlivých členů při aplikaci dramaticko-výchovných technik do výuky ve škole pro bilingvní žáky, kterou navštěvují.

Prvním dílčím cílem bylo realizovat polostrukturovaný rozhovor s rodiči žáků a kmenovým pedagogem, jejichž cílem byl zisk dat pro zpracování případových studií, tyto rozhovory byly vedeny převážně před samotným výzkumem, doplňující informace byly sbírány v průběhu prvního měsíce školního roku. Všichni tázaní informanti byly při rozhovorech velmi vstřícní a otevření ve svých odpovědích, což vedlo k zisku detailních informací, díky nimž mohly být bloky dramatické výchovy postaveny tak, aby žáků byly co nejblíže svojí strukturou i tématem. Zmiňovaná tvorba případových studií, která byla druhým dílčím cílem, proběhla u tří vybraných žáků, jejichž obsah je uveden v podkapitole 4.3 charakteristika výzkumného vzorku nejvíce informací bylo zjištěno skrze pozorování v rámci vyučování, osobně však jako velmi přínosné vnímám i informace získané rozhovory s rodiči, především během pobytu v rodinném prostředí, díky němuž mohly být případové studie doplněny o kulturní a vztahové zázemí žáků. Obsahem těchto případových studií je i další dílčí cíl orientační analýza jednotlivých jazykových rovin u vybraných žáků.

Dalším dílčím cílem byla *orientační* analýza sociálního kontaktu vybraných žáků v lekcích dramatické výchovy, forma jejich vzájemné interakce a navazování vztahů, ta probíhala primárně skrze pozorovaní vybraných žáků a je zakomponována v rámci případových studií v druhé polovině sekce pragmatické roviny. Výběr metod práce a koncepce lekcí dramatické výchovy na základě orientační analýzy jazykové úrovně žáků a motivací třídy probíhal po celou dobu výzkumu, vybrané metody práce musely nejen reflektovat schopnosti a zkušenosti žáků, ale také jejich preference stylu práce, zásadním faktorem bylo též preferované téma, které se měnilo společně s dynamikou

třídní atmosféry. Primárně bylo využíváno šesti výchovně dramatických metod, které jsou podrobněji popsány v rámci metodologie výzkumu v podkapitole přehled metod dramatické výchovy aplikovaných v rámci výzkumu.

Samotná aplikace vybraných metod dramatické výchovy do vzdělávání probíhala po celou dobu napříč výzkumem, styl a průběh aplikace je popsán v rámci podkapitoly 4.4 Průběh aplikace dramatické výchovy. Teoretická část práce je v rámci 2. kapitoly Dramatická výchova, zaměřena i na popis dramatických technik, nejčastěji je autory zmiňovaná improvizace a pantomima, z uvedených druhů pantomimy se právě narativní pantomima projevila jakožto velmi vhodná k práci v sledované skupině. Při dramatických blocích byl vyprávěn příběh a žáci jej v té samé chvíli přehrávali pomocí pantomimy. Pro tuto metodu práce je dobré vybrat užívat konkrétní popis činností a vyvarovat se abstraktním pojmům. Pohádky byly vyprávěny v krátkých větách s přesnými instrukcemi, jelikož žáci měli obtíže nejen s produkcí řeči, ale také s její percepcí a stávalo se, že se v delších souvětích ztráceli. Kritickým momentem bylo i vyprávění s rychlým střídáním promluv více než dvou postav. Aplikace dramatické výchovy do výuky byla pro žáky něčím novým, s čím se museli postupně seznamovat.

Naplnění dílčího cíle rozvoj komunikačních dovedností žáků skrze dramatickou výchovu nebyl na verbální úrovni ani u jednoho z žáků po dobu výzkumu pozorován. Připisuji to zejména krátkému časovému horizontu, ve kterém byla metoda dramatické výchovy aplikována. Ačkoli se výsledky tohoto rozvoje neprojevily v řeči, lze předpokládat, že skrze dramatizované příběhy docházelo k rozvoji zaměření pozornosti na mluvené slovo a k rozvoji pasivní slovní zásoby. Mírné pokroky můžeme zaznamenat v pragmatické rovině ve vztahu neverbální komunikace a větší míry respektování potřeb a motivací ostatních spolužáků.

Výzkumná otázka O1: *„Které techniky dramatické výchovy jsou vhodné k rozvoji komunikačních schopností u pozorované skupiny bilingvních žáků?“*

Přibližná struktura bloku dramatické výchovy se osvědčila vystavět přibližně v následujícím pořadí. Na začátek byly zařazovány úvodní **pohybové hry**, především zaměřené na pohyb v prostoru spojeným s motivací k danému tématu zaměřené na: vnímání prostoru, jeho zaplnění, tvoření skupin, vliv atmosféry, kterou prostor kolem nás vytváří, povědomí o svém těle v prostoru, komunikace s ostatními žáky dle

uspořádání prostoru, příjemné a nepříjemné pozice a vzdálenosti od ostatních, vnímání kontrastu pohyb a ztrnulost, hledání vhodné komunikační vzdálenosti a obdobné aktivity. Zařazovány byly též speciálně cvičení na **práci s těžištěm**: vnímání váhy vlastního těla, styl chůze, společné dřepy s dotekem, podpírání se při chůzi, odklon, rotace, předávání kinetické energie, cviky na rozvoj hrubé motoriky, zvířecí pohyby a obdobné aktivity. Navození tématu skrze pohyb nejen žákům pomáhalo si lépe uvědomit o čem bude následující dramatická lekce, ale také se učily vnímat sebe a své tělo v prostoru ve vztahu k ostatním spolužákům. Pracovali jsme tak na schopnosti navazování interakce, udržování očního kontaktu, vnímání neverbálního chování druhých a odhadování možných emocí komunikačních partnerů. Po navození tématu je vhodné společně s celou třídou projít základní slovní zásobu, která se k němu váže, aby si žáci připomněli, nebo se naučili slova, která mohou v následujících aktivitách využívat.

V našich lekcích jsme následně pracovali na **tvorbě či vyprávění příběhu**, jako důležitým prvkem se ukázala potřeba **grafické, nebo jinak pojaté vizuální rekapitulace příběhu**. Rekapitulace a rozbor příběhu skrze výtvarné vyjádření jsme volili následující techniky: kresba prostředí, vztahy mezi postavami, pozitivní x negativní pocity a jejich barvy, myšlenkové mapy, tvorba kulis, velikost přikládána důležitosti, vyjádření dějových posloupností, 3D tvorba z keramické hlíny/modelíny/kostek, skládání a mačkání papíru dle rozpoložení postav, ztvárnění krize/zničení/bolesti zničením výtvarného díla, navození atmosféry za doprovodu hudby a obdobné aktivity. Následovala samotná **práce s příběhem, prostředím, charakterizace postav**, vzhledem k jazykové bariéře se jako vhodná technika k práci jevila pantomima a její variace: pantomima mechanická, představa neexistujícího předmětu, zpomalená a zrychlená, pohyby slow motion, zrcadlení a přesné/zvětšené/vázané opakování pohybů, tvorba živých obrazů a soch, převedení informace do neverbálního sdělení, narativní pantomima, cvičení na podporu užívání mimických svalů a obdobné aktivity.

Následující fáze, **řešení konfliktu / krize, skupinová práce** bývala pro skupinu nejnáročnější části dramatického bloku a často zde klesala celková pozornost žáků, jelikož se jedná o fázi vyžadující schopnost abstraktního uvažování a plánování, což bylo pro většinu žáků vzhledem k jejich jazykovým i řečovým kompetencím v českém jazyce obtížné. Pro jasnější ukotvení prostředí a charakterů jednotlivých rolí bylo využíváno práce s rozličným materiálem*:* využití kostýmů, látek a šátků, práce s

rekvizitou, manipulace s předmětem ve vztahu k němu, hra s maňásky / plyšáky / loutkami, myšlenková transformace předmětu v jiný, hledání stejného materiálu, tvorba prostředí/zátiší/zákoutí pro danou situaci, spojení předmětů s pocitem a obdobné aktivity. Dle časových možností a náladě skupiny jsme zařazovali **reflexi pohybem či kresbou**. Celá lekce končila krátkou **skupinovou relaxací / pohybovou hrou**, dle naladění žáků. K relaxaci a bezpečnému opuštění příběhu a uzavření probíraného tématu jsme využívali techniky: kontaktních i nekontaktních masáží (tělo na tělo nebo přes předmět), klidné dotekové hry, scénický tanec při klidné hudbě, poslech hudby, naslouchání tichu, dechová cvičení, intuitivní kresba a obdobné aktivity.

K výše uvedené struktuře bloku dramatické výchovy je jako doplňkem i výčet technik, které se v práci se zkoumanou skupiny neosvědčily. Hlavním důvodem je absence plnění určeného pedagogického cíle těchto aktivit. Nefunkčnost níže uvedených dramaticko-výchovných technik je připisována jejich náročnosti na pochopení jejich podstaty, důvodem mohou být komplikované vstupní informace o technice, potřeba okamžité řečové reakce či bohaté slovní zásoby pro schopnost argumentace. Dále schopnost imaginace, myšlení v abstraktních pojmech, orientovanost v motivacích postav, emocích a schopnost jejich přiléhavého pojmenování/popisu. Těmito aktivitami bylo například **přetváření předmětů** zaměřeno na popis k čemu jinému by mohl sloužit, schopnost představit se skrze předmět, nebo užívání šátků jako univerzálních rekvizit. Nefunkční technikou byly též **tvorba při poslechu mluveného slova** jako je kresba vázající se bezprostředně k slyšenému příběhu, popis prostředí, v němž se příběh odehrává, doplňování vět přímé řeči postav, dokončování příběhu formou plné hry či vyprávění. Dále **skupinové improvizace na zadané** téma. Komplikovaná byla též **analýza situací verbální cestou** jako je hledání motivací jednajících postav, alternativní řešení k řešení konfliktů, popis postav a prostředí, ulička důvěry u strukturovaného drama, hledání příčiny negativních důsledků, vysvětlení daného chování a hledání situací, kdy se objevuje obdobné/stejné chování. V neposlední řadě je vhodné zmínit velký neúspěch s technikami **verbálně zvukovými**, do kterých spadá volná diskuze, skupinové rozhodování, vizualizace alter ega, dabing při pantomimické scénce, reflexe, vyprávění a argumentace.

Výzkumná otázka O2: *„Jaké jsou verbální a neverbální projevy žáků při využívání dramatických technik ve výuce?“*

Neverbální projevy převyšují nad verbálními, jejich kvalita a informační nosnost je poměrně vysoká. Žáci dokáží pohybem reprodukovat děj a ztvárnit emoce, oblibě se též z dramatických technik těší pantomima. Narativní pantomima, která je spojena s poslechem příběhu je pro žáky obtížnější, ale postupně se nám ji podařilo dostat mezi aktivity, které žáci zvládají.

V oblasti pragmatické jazykové roviny lze sledovat změny v přístupu ke komunikaci, udržení očního kontaktu a pochopení role komunikačního partnera (pouze v dialogu dvou osob). V rozhovoru s více účastníky se žáci nedokáží dělit o komunikační prostor a vzájemně se respektovat, natož navazovat na již vyřčené.
Komunikace v českém jazyce je v sémanticko-lexikální jazykové rovině omezená, podpora neverbálního vyjadřování a stylu navázání komunikace však zlepšila její efektivitu. Žáci znají fráze spojené se slušným chování a denním režimem. Míra schopnosti improvizovaných rozhovorů je nízká. Mají-li žáci začít improvizovaný rozhovor na probírané téma, často volí hádku, při které každý opakuje svoji větu a modulují prozodii. Skrze rolovou hru bylo s žáky pracována s fonologickou rovinou a dechovým managementem, kdy jsme hráli role zaměřené na zvuk a tempo-rytmus řeči. Modulace hlasu byla zřetelná i u cvičení, která se jimi primárně nezabývala.

Výzkumná otázka O3: *„Jaké jsou komunikační strategie u pozorovaných bilingvních žáků v rámci dramatické výchovy?“*

Vzájemné navazování vztahů mimo řízené aktivity je chladné. Při řízených aktivitách si žáci nejspíš uvědomovali, že je žádoucí, aby se navzájem poslouchali, ale nečinili tak. Po přibližně dvou měsících práce zaměřené na věnování pozornosti komunikačnímu partnerovi se již objevovaly verbální výměny na velmi omezenou dobu v trvání čtyř krátkých vět. Na této úrovni již délka rozhovorů začala stagnovat. Aktivity jako neřízená diskuse na dané téma, nebo vyřešení problému ve skupině, stejně tak tvorba na společném díle bez výslovného řízení pedagoga se nedařila.
Míra nápodoby je ve skupině vysoká, žáci sledují dění a jednání osob v jejich okolí. Nápodoba je zpravidla na neverbální úrovni. Umět se dívat a vnímat podměty kolem sebe je základ pro navázání kontaktu a fungování ve skupině. Při tanečně pohybových

aktivitách si žáci počínali zdatně, pohybově na sebe navazovali nebo se inspirovali pohyby ostatních.

Žáci potřebují větší míru motivování k činnosti ze strany pedagoga při řízených činnostech, obzvláště na začátku aktivit. Ve třídě je častým jevem, že hovoří více žáků zároveň a navzájem se neposlouchají. Když se pedagog pokusí o řízení hovoru skrze zavedené pravidlo, že vždy hovoří jen jeden z nás, žáci utichají všichni a rozhovor / diskuze se přestane rozvíjet. Často žáci doprovází své spontánní aktivity různými citoslovci a zvuky, nebo komentářem v anglickém jazyce, na začátku řízených aktivit však všichni utichají a mluvní apetit se postupně vytrácí. Možnou příčinou může být ostych v řečovém projevu v českém jazyce před celou třídou a pedagogem. Druhá forma komunikace s pedagogem, která lze ve třídě pozorovat, by mohla být nazvána *ukořistění si pedagoga sám pro sebe*. Žáci již od začátku roku mnohem lépe fungují při individuální práci, kdy je vyrovnaný stav jeden žák na jednoho učitele. Takového stavu se žáci snaží dosáhnout poměrně často, což je v rozporu s filozofií DV kolektivního tvoření a snaze o kolektivního ducha třídy v bezpečném prostředí.

Z realizovaného výzkumu vyplynulo, že skupina žáků, se kterou výzkum probíhal byla velmi specifická. Žáci pocházeli z různých kulturních prostředí, což ovlivňovalo jejich jednání v rámci dramatické výchovy i mimo ni a bylo třeba počítat i s méně typickými reakcemi na různé herní situace. Také homogenita třídy ve smyslu jazykovém byla vysoká, což limitovalo výběr a komplikovalo realizaci aktivit, které jsou často založeny na verbální komunikaci. Někteří žáci měli hlavním jazykem angličtinu, pro početnější část třídy byla primárním jazykem čeština, která však dosahovala různé úrovně. Jazyková kultura třídy skládající se převážně z dětí pocházejících z rodin, ve kterých se hovoří různými kombinacemi jazyků byla pro mě obohacující a zajímavá na druhou stranu velmi náročná z hlediska pedagogicky výchovného působení.

Vedení bloků dramatické výchovy v této třídě pro mě nebylo lehké, žáci mne i kmenovou pedagožku nezřídka překvapovali svými reakcemi a bylo třeba velmi často improvizovat. Na každý blok bylo připraveno i několik náhradních aktivit a podtémat, které bychom mohli s žáky pomocí dramatický technik zkoumat. Stávalo se však, že jsem byla nejednou nucena tvořit improvizovaný program na zcela jiných základech. Osobně mi příprava, a hlavně realizace těchto dramatických bloků přinesla nejen bohaté pedagogické zkušenosti, ale též jsem možnost blíže proniknout do

problematiky bilingvismu a utvrdit se v předešlé tezi, že se jedná o velmi různorodou skupinu osob, která může mít v kvalitě osvojených jazyků obrovské rozdíly. Díky těmto rozdílům bylo třeba připravovat různé podpůrné materiály a techniky, které by podpořili vzájemné porozumění ve skupině, která sama od sebe nejevila velký zájem o vzájemnou komunikaci.

Celkově byla ve výzkumu v škála rozličných technik, které DV v širším pojetí nabízí. V průřezu dramatickými technikami můžeme jmenovat: strukturované lekce, dramatizaci formou plné hry příběhů dle dané dějové linky, plánované improvizace, slovní hry, pantomimu, tvorbu příběhu, hru s loutkou a rekvizitou, výtvarné činnosti, pohybově taneční vyjádření, hudební produkci a rytmicko-dechová cvičení. Bylo-li v průběhu výzkumu zjištěno, že vybrané techniky nejsou pro skupinu vhodné či atraktivní, zkoušeli jsme hledat nové cesty, které by byly pro danou bilingvní skupinu přípravného ročníku schůdnější, a ze kterých by žáci mohli více vytěžit v oblasti vzájemného porozumění. Především se jednalo o aktivity, které jsou postaveny na verbálním základu, kdy se žáci nedostatečně orientovali v hlavní podstatě hrových situací.

Vzhledem k průběhu aplikace dramatické výchovy do vzdělávání, kterou výrazně postihovalo nízké porozumění slyšenému vyprávění i nedostatečně široká aktivní slovní zásoba, nebylo možno pracovat s metodami dramatické výchovy do potřebné hloubky. Komplexnější aktivity s přesahem do oblasti hodnot a sociálního chování nebyly dostatečně reflektovány a nezřídka žákům nedocházel důvod daných aktivit nebo souvislosti proč jsme ocitly v dané situaci bych již takovýto postup vřazení dramatické výchovy nevolila jakožto nejvhodnější metodu pro rozvoj komunikace a posílení vzájemných vztahů ve skupině

Se závěrem této kapitoly uvádím stručná doporučení pro další práci s touto skupinou. Následující pedagogicko-výchovné působení bylo vhodné zaměřit na budování vzájemných vztahů i mimo lekce dramatické výchovy. Celkově by práce s touto třídou měla být směřována k vzájemnému respektu a motivovat žáky k aktivnímu naslouchání. Bez zájmu o druhé lze jen stěží rozvíjet komunikaci a pěstovat vzájemné vztahy. Pokud žáci nebudou mít zájem o prohlubování vztahů, nebudou motivováni ani k práci v dramatické výchově jejímž cílem je, mimo jiné, porozumět sociálním vztahům a emocionálnímu náboji v komunikaci.

Další působení s podobným cílem bych směrovala do aktivit na podobném základu jako 6.b, které budují vzájemné vztahy ve skupině a prohlubují důvěru. Jelikož však tyto hry nebyly ve třídě oblíbené, bylo by třeba na ně žáky připravit. Je možné začít v jiné oblasti estetické výchovy, a to například výchovou tanečně pohybovou, reflektující haptiku a posturiku vzhledem k zaujímanému postoji. Teprve až by se žáci naučili vnímat jeden druhého a na minimální úrovni si naslouchat a respektovat se, mohli by se aktivity vrátit opět k metodám založených na improvizaci a hře v roli.

Závěr

Předkládaná diplomová práce „Dramatická výchova v rozvoji komunikačních schopností bilingvních žáků“ se zaměřuje na analýzu rozvoje komunikačních schopností bilingvních žáků skrze metody a techniky dramatické výchovy. Výzkum probíhal v zahraničí ve škole pro bilingvní žáky v přípravném ročníku, do kterého pravidelně dochází devět žáků. Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol, kdy první tři kapitoly jsou teoretické a zabývají se problematikou jazykového vývoje a úrovní komunikačních kompetencí dětí na přelomu předškolního a školního věku. Dále se teoretická část práce věnuje bilingvismu, seznamuje čtenáře s definicemi bilingvismu, popisuje základní pojmy s ním spojené a otevírá pohled na bilingvismus jak z jazykového, tak z kulturního hlediska. V neposlední řadě teoretická část popisuje dramatickou výchovu jakožto edukační metodu určenou k rozvoji komunikačních kompetencí. Dále jsou popsány principy dramatické výchovy, vztah dramatické výchovy k dramaterapii a dalším možnostem využití dramatické výchovy spolu se souhrnem nejpoužívanějších technik a metod práce ve skupinových realizacích.

Výzkum byl prováděn kvalitativním způsobem. Výzkumného šetření se účastnila celá třída, pozorování bylo blíže zaměřeno na tři vybrané žáky. S rodiči i kmenovým pedagogem byly vedeny polostrukturované rozhovory zaměřené na oblast jazykové a sociokulturní situace u jednotlivých žáků, jejich řečového a motorického vývoje. U vybraných žáků bylo v rámci dramatických bloků pozorováno chování žáků v rámci skupiny, kvalita a kvantita verbálních projevů, styl navazování sociálního kontaktu a motivace ke sdílení. Zvlášť pak byla věnována pozornost míře zapojení se žáků do jednotlivých výchovně-dramatických aktivit, jejich jednání v rámci hrových situací, stylu řešení konfliktů, reakcí na změnu situace a přizpůsobení se zbytku skupiny.

Třída přípravného ročníku byla složena z žáků pocházejících z velmi heterogenního prostředí, čemuž odpovídají i jejich řečové a jazykové dovednosti. Úroveň jejich vyjadřování v českém jazyce odráží nejen sociokulturní prostředí, ale též vztah žáků ke škole a jejich míra zapojení se do práce se úzce spojena s motivací žáků do školy docházet. Žáci si dobře uvědomují svoji jinakost ve srovnáním se spolužáky z primární školy, kterou navštěvují v rámci povinného vzdělávání. Není pro ně lehké vytvořit si vlastní identitu v rámci bilingvního a často i multikulturního prostředí. Školu pro bilingvní žáky, v níž výzkum probíhal navštěvují odpoledne a o

sobotách, což může kolidovat s jejich mimoškolními zájmy. Žáci by radši docházeli do kroužků, klubů a uměleckých škol než do další školy, do které je přihlásili rodiče. Tento fakt se stává silným faktorem ovlivňujícím motivaci žáků a jejich vztah k českému jazyku. Po všech žácích je vyžadováno orientovat se ve třech jazycích, někteří žáci jsou v těsném kontaktu i se čtyřmi a více jazyky. Čímž jsou postaveni do nesnadné výchozí pozice pro osvojování si jazyka, které má následný vliv celkový vývoj osobnosti.

Všichni žáci měli zvládnutou úroveň českého jazyka vzhledem ke svému chronologickému věku nižší, něž je míra osvojení jazyka u žáků stejného věku, které znám z českých škol v českém prostředí. Jejich vyjadřování se v českém jazyce neslo nápadnosti ve všech jazykových rovinách i stylu ve vzájemné interakce se spolužáky i s pedagogy. Míra obtíží jak v oblasti porozumění, tak v produkci českého jazyka byly individuální, vyskytovali se však u všech žáků. Stavba vět byla dysgramatická s interferencí anglického jazyka. Práce ve skupině skrze dramatické techniky byla pro žáky obtížná, vést rozhovor dokázali na základní úrovni. Obtížné pro ně bylo i soustředit se na obsahovou složku výpovědi ostatních.

Je třeba hledat nové cesty vzdělání a výchovy těchto žáků, kterých spolu s globalizací a migrací osob napříč kontinenty bude s největší pravděpodobností dále přibývat. Dramatické výchova může být prostředkem pro utváření si vlastní identity ve společnosti, ve které se prolínají různé hodnotové a kulturní vzory. Prvním oblastí dramatické výchovy je zaměřit se na sebe, vnímat své tělo, emoce a potřeby k čemuž může pomoci dramatická výchova v pojetí jaké ji dal Way, (1998). Druhým směrem dramatické výchovy je rozvoj osobnosti v kontextu sociálních vztahů, vedoucí k pochopení motivací a hodnot, které ovlivňují naše jednání, umění sebeprezentace a argumentace bez komunikačních faulů. Díky těmto pilířům, na kterých se dá dramatická výchova ve školách stavět, se může stát jedním z možných řešení společenských konfliktů, které dle Becka, (2018) přicházející multikulturní společnost spojena s potřebou kosmopolitní politiky přináší.

Shrnutí

Diplomová práce se zaměřuje na úroveň komunikačních dovedností bilingvních žáků a jejich reakce na včlenění dramatické výchovy do vzdělávání. Teoretické kapitoly zpracovávají témata osobnostního a sociálního vývoje dětí na přelomu předškolního a školního věku. Je zde prezentována také problematika bilingvismu. Poslední teoretická kapitola vymezuje dramatickou výchovu. Popisuje její principy, techniky a využití v logopedické intervenci a k celkovému rozvoji psychosociální složky dítěte.

Praktická část diplomové práce obsahuje výzkum zaměřený na popis komunikačních schopností bilingvních žáků, jejich vzájemné interakce, komunikační strategie a postavení ve skupině. Součástí výzkumu je popis výzkumného vzorku, prostředí sběru dat spolu s předškolním vzdělávacím plánem školy pro bilingvní žáky, v níž výzkum probíhal, a rozbor motivací rodičů, vedoucí k rozhodnutí rodičů umístit své děti do této školy. Předmětem diplomové práce byla aplikace dramatické výchovy jakožto výchovně vzdělávací metody s cílem podpořit rozvoj jazykových kompetencí žáků. Průběh této aplikace je ve výzkumu zevrubně popsán, v závěru práce je souhrn technik, které byly praxí ověřeny jakožto vhodné pro danou skupinu žáků, stejně tak práce obsahuje i souhrn technik, které se při aplikaci s úspěchem nesetkaly. Tyto závěry se dají vztahovat pouze ke skupině na níž byl výzkum prováděn, rámcově však mohou posloužit i dalším pedagogům, kteří chtějí dramatické výchovy při rozvoji bilingvních žáků využít.

Summary

The diploma thesis focuses on the level of communication skills of bilingual pupils and their reaction to the incorporation of drama education into education. Theoretical chapters deal with personal and social development of children at the turn of preschool and school age. There is also presented the issue of bilingualism. The last theoretical chapter defines drama education. It describes its principles, techniques and use in speech therapy intervention and for the overall development of the psychosocial component of a child.

The practical part of the thesis contains research focused on the description of communication skills of bilingual pupils, their mutual interaction, communication strategies and position in the group. The research includes a description of the research sample, the data collection environment together with the pre-school curriculum of the school for the bilingual pupils in which the research took place, and an analysis of parents' motivations leading to the parents' decision to place their children in the school. The subject of the thesis was the application of drama education as an educational method with the aim to support the development of pupils' language skills. The course of this application is described in detail in the research. At the end of the work there is a summary of techniques that have been verified by practice as suitable for a given group of pupils, as well as a summary of techniques that have not been successfully met. These conclusions can only relate to the research group, but they can also serve as a framework for other educators who want to use drama in developing bilingual pupils.

Literatura

BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Třetí vydání. Přeložil Otakar VOCHOČ. Praha: Sociologické nakladatelství, 2018

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy.* Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996

BLOOM, Paul. *Jak se děti učí významu slov*. Přeložil Jan CHROMÝ. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 10. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2017

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2017

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova.* Praha: Portál, 2019

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008

EMUNAH, Renee. *Acting for Real*: *Drama Therapy Process, Technique, and Performance.* 2nd New edition. London: Taylor & Francis Ltd, 2019

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JŮVA. Brno: Paido, 1996

HARDING, Edith a Philip RILEY. *The bilingual family: a handbook for parents*. 8th printing, Cambridge: Cambridge University Press, 2010

HERDINA, Philip a Ulrike JESSNER. *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters, 2002

CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019

KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazýček*. 12. vyd. Ilustroval Luděk VIMR. Praha: Albatros, 2015

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006

LACHOUT, Martin. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga, 2017

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: SPN, 1980

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy. 3., aktualizované vydání*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018

MAJZLANOVÁ, Katarína. *Uplatnenie dramatoterápie u detí . In M. Valenta (Ed.), Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2006

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Ilustroval Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011

MÜLLER, Oldřich. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, s. 9.

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018

OCHRANA, František. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019

PAVLÁSEK, Michal a Jana NOSKOVÁ, ed. *Když výzkum, tak kvalitativní: serpentinami bádání v terénu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013

PAVLOVSKÁ, Marie, ed. *Komunikace, týmová spolupráce a řešení problémových situací ve škole: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu, záznam realizovaných cvičení pro rozvoj komunikace a řešení problémových situací ve škole*. Brno: MSD, 2004

PAVLOVSKÁ, Marie a Lenka REMSOVÁ, ed. *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV: Drama Education for Children with*

Special Needs in the Context of the Framework for Reference for Elementary Education : sborník anotací příspěvků z konference s mezinárodní účastí. Brno: Masarykova univerzita, 2009

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019

ŘÍČAN, Pavel a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2008

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016

SCHWARZ-FRIESEL, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. V Praze: Dauphin, 2009

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole.* Praha: Portál, 2011

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014

ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009

ULRYCHOVÁ, Irina, Vlasta GREGOROVÁ a Hana ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, Psyché, 2007

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009

WAY, Brian. *Development Through Drama.* Pennsylvania State University: Humanity books, 1998

ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017

E-zdroje

M, Alt, Arizmendi GD, Gray S, Hogan TP, Green S a Cowan N. Novel Word Learning in Children Who Are Bilingual: Comparison to Monolingual Peers. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research: JSLHR* [online]. 2019, **62**(7), 2332-2360 [cit. 2019-10-21]. DOI: 10.1044/2019_JSLHR-L-18-0009. ISSN 15589102.

M, Blatný. *Psychologie Celoživotního Vývoje.* [online] Praha: Karolinum Press, 2017 [cit. 27.9.2019] dostupné z : https://eds-b-ebscohost com.ezproxy.muni.cz/eds/detail?sid=78d 90f53-2aff-4732-8d1f-00282caa2b53%40sessionmgr102&ppid=pp_8&vid=1&format=EB#AN=1526824&db=e000xww

V, Deluca, Rothman J, Bialystok E a Pliatsikas C. Redefining bilingualism as a spectrum of experiences that differentially affects brain structure and function. *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The United States Of America* [online]. 2019, **116**(15), 7565-7574 [cit. 2019-10-8]. DOI: 10.1073/pnas.1811513116. ISSN 10916490.

S, Kapalková. *Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti*. Listy klinické logopedie [online]. 2017, **1**(1) [cit. 2019-09-27]. Dostupné z: https://www.prolekare.cz/casopisy/listy-klinicke-logopedie/2017-1-13/specificky-naruseny-vyvin-reci-v-kontexte-107996

KM, Ribot, Hoff E a Burridge A. Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. *Child Development* [online]. 2018, **89**(3), 929-940 [cit. 2019-10-9]. DOI: 10.1111/cdev.12770. ISSN 14678624.

Z, Šalamounová. Socializace do školního jazyka. *Socializace do školního jazyka / Zuzana Šalamounová* [online]. 2015 [cit. 2019-10-31]. ISBN 9788021080607. ISSN 12113034.

L, Stašová a H, Serbousková. *Mezilidské vztahy v rodině v percepci dětí mladšího školního věku.* Sociálni Studia / Social Studies *(1214813X)* [online]. 2012, **9**(2), 65-82 [cit. 2019-10-31]. ISSN 1214813X.

L, Šulová. *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník.* Psychologie pro praxi [online]. 2016, (3/4), 71-84 [cit. 2019-10-31]. ISSN 18038670.