

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMIKY PŘI PRÁCI  
S OSOBAMI S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Vedoucí práce: doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Eliška Libánská  
Studijní obor: Pedagog volného času  
Forma studia: prezenční  
Ročník: 6.

2007

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

12.12.2007

.....

Za odborné vedení a mnoho cenných rad děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D. a konzultantovi Mgr. Zdeňku Touškovi.

Mé upřímné poděkování patří také Mgr. Jiřímu Pokornému a všem, kteří mi věnovali svůj čas při poskytování informací a materiálových podkladů.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 MENTÁLNÍ RETARDACE</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Pojem a definice mentální retardace</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Charakteristika mentální retardace</b> .....	<b>12</b>
1.2.1 Lehká mentální retardace .....	13
1.2.2 Středně těžká mentální retardace .....	14
1.2.3 Těžká mentální retardace .....	14
1.2.4 Hluboká mentální retardace .....	14
<b>1.3 Jedinec s lehkou mentální retardací</b> .....	<b>15</b>
1.3.1 Psychické procesy .....	15
1.3.2 Osobnost.....	22
1.3.3 Motorika.....	26
<b>2 DRAMIKA</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 Základní vymezení dramiky</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2 Východiska</b> .....	<b>29</b>
2.2.1 Východiska teoretická.....	29
2.2.2 Další východiska .....	31
<b>2.3 Formy dramiky</b> .....	<b>32</b>
2.3.1 Vyučovací předmět .....	32
2.3.2 Vyučovací a výchovná metoda .....	33
2.3.3 Terapeutická metoda .....	33
2.3.4 Zájmová činnost.....	38
<b>3 DRAMIKA JAKO PROCES</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 Prostor</b> .....	<b>40</b>
<b>3.2 Skupina</b> .....	<b>41</b>
<b>3.3 Cíle</b> .....	<b>43</b>
<b>3.4 Struktura dramické schůzky</b> .....	<b>44</b>
3.4.1 Seznamování .....	45
3.4.2 Zavádění pravidel.....	45

3.4.3	Úvodní část schůzky .....	46
3.4.4	Jádro schůzky .....	47
3.4.5	Závěr schůzky .....	47
<b>3.5</b>	<b>Osobnost vedoucího .....</b>	<b>48</b>
<b>3.6</b>	<b>Metody řízení.....</b>	<b>50</b>
3.6.1	Verbální metody řízení.....	50
3.6.2	Vedoucí v roli.....	54
<b>3.7</b>	<b>Prostředky dramiky .....</b>	<b>55</b>
3.7.1	Hra.....	56
3.7.2	Improvizace.....	62
3.7.3	Hra s maskou.....	67
<b>4</b>	<b>NÁVRH PROJEKTU PERNÍKOVÁ CHALOUPKA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Charakteristika projektu .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2</b>	<b>Organizace a cíle projektu.....</b>	<b>70</b>
<b>4.3</b>	<b>Schéma projektu .....</b>	<b>73</b>
4.3.1	Doma v chaloupce.....	73
4.3.2	Cesta lesem .....	76
4.3.3	Perníková chaloupka .....	77
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>87</b>
	<b>ABSTRAKT .....</b>	<b>102</b>

# ÚVOD

V rámci studia na Teologické fakultě jsem měla možnost absolvovat čtyřsemestrální předmět tvořivá dramatika, o kterém mohu s odstupem času říci, že mi byl velkým přínosem. Během jednotlivých setkání jsem se seznámila s metodami a technikami tohoto oboru, získala určité dovednosti a potkala zajímavé osobnosti. Především mi však dramatika umožnila lépe poznat sebe samu a souběžně s tím pochopit lidi, kteří mě obklopují, v čemž spatřuji její výraznou kvalitu.

Na konci osmého semestru bylo mým úkolem složit z předmětu tvořivá dramatika zkoušku, jež spočívala v umění propojit získané teoretické poznatky s praktickými dovednostmi při přípravě vlastního jednodenního projektu, který byl určen studentům Teologické fakulty nižších ročníků. Vzhledem ke studovanému oboru a budoucí pracovní náplni pedagogů volného času, jsme společně s kolegyní zvolily za předmět projektu fenomén šikany, jenž spojoval jednotlivé dramatické aktivity v jeden celek. Celá realizace projektu se odehrávala pod supervizí pana Mgr. Jiřího Pokorného a byla pro mě neopakovatelným zážitkem, který mě inspiroval při hledání námětu pro diplomovou práci. Ke konečnému tématu mě však přivedl Mgr. Zdeněk Toušek, díky němuž jsem měla jedinečnou příležitost působit dva roky v Centru sociálních služeb Empatie jako dobrovolník.

Skrze jmenované zkušenosti jsem v dramice našla obrovský výchovný potenciál, který bych ráda uvedla do souvislosti s oblastí speciálně pedagogickou, respektive psychopedií, neboť ta je v současné době předmětem mého zájmu. Aplikaci prvků dramiky při práci s osobami s mentálním postižením je v dnešní době věnována stále větší pozornost, přesto lze ale konstatovat, že se jedná spíše o přístup ojedinělý.

Nutno se ještě zastavit u pojmu dramika. Tento termín je novotvarem, který do jisté míry nahrazuje názvy tvořivá dramatika, dramatická výchova či výchovná dramatika. Záměrně zde uplatňuji obrat „*do jisté míry*“, neboť uvedená označení jsou v dnešní době užívána paralelně. Terminologie oboru je tedy nejednotná, základní principy jsou však všude stejné. Osobně považuji pojem dramika za stručný a praktický, a proto jsem jej zakotvila do názvu své diplomové práce.

Mým cílem je analyzovat s pomocí odborné literatury význam dramatických aktivit pro osoby s lehkou mentální retardací a popsat možnosti využití prvků dramiky při práci s takto postiženými jedinci. Jako další cíl si kladu na základě teoretických poznatků a vlastní empirie vypracovat návrh dramatického projektu pro úzkou skupinu jedinců se sníženými rozumovými schopnostmi.

První kapitolu věnuji otázce mentální retardace, přičemž mou snahou bude zohlednění nejnovějších světových trendů v oblasti této problematiky. Následně se zaměřím na specifika psychických procesů a pohybových schopností jedince s lehkou mentální retardací, opomenuta nebude ani otázka struktury a utváření osobnosti. Popsané psychologické zvláštnosti se dále pokusím uvést do souvislosti s dramikou, kterou však nejprve představím v kapitole třetí. Celou práci pak uzavřu již zmiňovaným projektem.

Při hledání vhodné literatury, která by se vztahovala přímo k tématu mé diplomové práce, a o kterou bych se při psaní mohla opřít, jsem se setkala se sporadickým počtem titulů, z nichž se pokusím vyjít. Dále budu pracovat s literaturou týkající se psychologie, mentální retardace a dramiky, přičemž se pokusím využít i zdrojů zahraničních.

# 1 MENTÁLNÍ RETARDACE

## 1.1 Pojem a definice mentální retardace

Pojem mentální retardace nahradil v průběhu tříbení názorů označení méně výstižná. Duševní opožděnost, rozumová zaostalost, slabomyslnost, duševní úchylnost, mentální defektnost či intelektová abnormalita v sobě buďto obsahují pejorativní nádech a nebo působí zavádějícím dojmem. Jisté zdůvodnění proměnlivosti terminologie užívané v oblasti intelektového znevýhodnění podávají Luckasson a Spitalnik: „*Kdyby byla mentální retardace věc, stačilo by ji pojmenovat a definovat jednou provždy... Mentální retardace je ale vztah, status, a tak musí být znovu a znovu přejmenována a definována. Společnost se mění a spolu s ní se v proměnlivém světě vyvíjí i její vztahy...*“<sup>1</sup>

Termín mentální retardace znamená opožděnost rozumového vývoje a je odvozen z latinského *mens* – mysl, rozum a retardace z latinského *retardatio* – zdržet, zaostávat, opožďovat.<sup>2</sup> Překvapením může být fakt, že tento terminus *technicus* byl zaveden Americkou společností pro mentální deficienci již ve třicátých letech minulého století.<sup>3</sup> Není to tedy pojem nový. Do odborné literatury, potažmo komunikace, však vrůstal pozvolna.

Synonymem mentální retardace je pojem mentální postižení. Organizace Inclusion International, dříve známá jako Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem, doporučuje užívat označení *člověk s mentálním postižením/s mentální retardací*, nikoliv tedy sousloví mentálně postižený či

---

<sup>1</sup> LUKASSON, R.; SPITALNIK, D. Political and programmatic shifts of the 1992 AAMR definition of mental retardation. In BRADLEY, V. J.; ASHBAUGH, J. W.; BLANEY, B. C. et al. *Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities*. Baltimore: Paul Brookes, 1994, s. 81.

<sup>2</sup> Srov. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2001.

<sup>3</sup> Srov. FRANIOK, P.; KYSUČAN, J. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, s. 3.



mentálně retardovaný člověk. Tímto doporučením má být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů.<sup>4</sup> Jinak řečeno, lidé s mentálním postižením se od intaktní společnosti sice odlišují různorodými specifickými vlastnostmi a schopnostmi, ale stejně tak s ní mají mnoho dalších vlastností, schopností a potřeb společných. Přestože doporučené označení působí v některých větných spojeních poněkud komplikovaně a nelibozvučně, považuji ho za etické a významově silnější, a proto jej budu ve své práci s respektem používat.

Chápání mentální retardace se neustále proměňovalo v souvislosti s vývojem poznatků vědy. Potíže s definováním tohoto nesmírně složitého jevu jsou stále značné, neboť každý autor vyzdvihuje určité hledisko, kterému přikládá zásadní význam. Proto je v současnosti onen pojem, v naší i světové literatuře, vymezován množstvím definic, které více či méně zdůrazňují faktor inteligence, aspekt sociální, etiologický či prognostický.

V definicích, v nichž je zdůrazněno hledisko inteligence, vyjádřené nejčastěji inteligenčním kvocientem, jsou za osoby s mentální retardací považováni ti jedinci, jejichž rozsah inteligenčního kvocientu je nižší než pásmo označené jako hraniční. V současné době je mentální retardace vymezena rozsahem IQ 69 a níže. Toto ustanovení vychází z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10), zpracované Světovou zdravotnickou organizací, která vstoupila v platnost v roce 1992.<sup>5</sup>

Petr Franiok a Jaroslav Kysučan uvádějí, že mentální retardace je „stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje intelektu, který charakterizuje především podprůměrná inteligence.“<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 25.

<sup>5</sup> Srov. Tamtéž, s. 27.

<sup>6</sup> FRANIOK, P.; KYSUČAN, J. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002, s. 4.

Definice zohledňující hledisko sociální se zabývají možnostmi péče, společenské začlenitelnosti, užitečnosti a adaptace osob s mentální retardací. Jde tedy o snahu vyjádřit závislost osoby na zvláštní pomoci druhých lidí a společnosti obecně. Postoje intaktní populace vůči lidem s postižením se v průběhu dějin měnily, a to v souvislosti s politickou a ekonomickou situací a kulturní úrovní té doby. Trendem posledních let se stala humanizace. Toto pojetí vidí člověka s mentálním postižením nejprve jako lidskou bytost, pak teprve jako mentálně retardovaného. Humanizační trend podmiňuje moderní teorii inkluze – zapojování, to je nevyučování lidí s postižením z hlavního proudu společenských procesů, které se promítají v oblastech volného času, zaměstnání, politiky, sportu, edukace a dalších.

V publikaci Marie Černé lze nalézt jednu z definic, která přihlíží k hledisku sociálnímu, a která charakterizuje mentální retardaci jako „*stav nedokončeného mentálního vývoje a neschopnost jedince adaptovat se na prostředí, které je normální, a v němž žijí jeho spoluobčané takovou měrou, že není schopen nezávislé existence bez dohledu a pomoci.*“<sup>7</sup>

Pokud hovoříme o definicích, v nichž je zakotvena otázka etiologie, je zde patrná tendence nejen postihnout příčiny postižení, ale především vytvořit diagnostické třídění případů retardace. Jde o snahu umožnit rozeznávání stavů vrozených, získaných a stavů napodobujících mentální postižení, respektive pseudooligofrenii.<sup>8</sup> Rozlišovat tyto stavy je nesmírně důležité, neboť specifika obsažená v každém z nich určují následnou péči a terapii.

Také prognostické hledisko je zásadní pro další práci s lidmi s mentálním postižením. S prognózou velice úzce souvisí kritérium trvalosti poruchy. Podle dřívějších názorů se v případě mentální retardace jednalo o vadu trvalou

---

<sup>7</sup> ČERNÁ, M.; NOVOTNÝ, J.; STEJSKAL, B. et al. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK, 1995, s. 10.

<sup>8</sup> Srov. DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1983, s. 26.

a nezměnitelnou. Mentální retardace je sice stav trvalý, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku, ale v nově vzniklých souvislostech došlo ke zpochybnění předpokladu neměnitelnosti tohoto stavu. Současné pojetí mentální retardace zdůrazňuje vždy aktuální stav jedince a nezavrhuje, při vhodném působení, potenciální možnosti nápravy.<sup>9</sup>

Přesto, že každá z definic klade důraz na jiné faktory, můžeme téměř vždy zachytit orientační kritérium, kterým jsou v případě mentální retardace snížené rozumové schopnosti. Poznání inteligenční úrovně je však třeba vždy doplnit dalšími psychologickými rozbory, neboť jednostranné chápání mentální retardace bychom vzhledem k současným poznatkům psychologie mohli nazvat krokem zpět. Proto vznikla také řada dalších definic zahrnujících více hledisek.

Podle Vágnerové, je mentální retardace „*souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností, neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, ačkoliv byl tento jedinec přijatelným způsobem stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti.*“<sup>10</sup>

Do kategorie širšího chápání mentální retardace bychom mohli zařadit i definici Jarmily Pipekové, která uvádí, že: „*mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému okolí.*“<sup>11</sup>

Podrobnější definici převzala z publikace *Terminologie de l'éducation spéciale*, vydané mezinárodní organizací UNESCO, Marie Černá: „*Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu*

---

<sup>9</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 26.

<sup>10</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, s. 146.

<sup>11</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 171.

*fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé:*

- *z pomalého tempa dospívání,*
- *ze snížené schopnosti učit se,*
- *z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.*“<sup>12</sup>

V této definici je patrný multidimenzionální přístup, který postihuje biologické, psychologické, pedagogické a sociální kvality jedince, a proto ji považují za vhodnou a dostatečně obsažnou.

## **1.2 Charakteristika mentální retardace**

Ve skupině osob s postižením tvoří lidé s mentální retardací jednu z nejpočetnějších podskupin, u níž se velice často setkáváme s nedostatečnou diferenciací. „Rozdíly v mentální úrovni jednotlivců s mentální retardací jsou ve skutečnosti větší než rozdíly mezi nepostiženou populací.“<sup>13</sup> Přesto se o lidech se sníženými rozumovými schopnostmi často mluví jako o unifikované skupině, jejíž členové se takřka neliší. Přitom schopnosti a osobnostní zvláštnosti jedinců s mentální retardací se odvíjejí zejména od stupně jejich postižení. Je proto na místě uvést zde klasifikaci mentální retardace.

Podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií. Písmeno F vždy označuje duševní poruchu a první číslo její druh (tzn. F7 = mentální retardace). Další číslo v pořadí pak určuje stupeň mentálního postižení:

F 70    Lehká mentální retardace                      IQ 69 – 50

F 71    Středně těžká mentální retardace              IQ 49 – 35

---

<sup>12</sup> ČERNÁ, M.; NOVOTNÝ, J.; STEJSKAL, B. et al. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK, 1995, s. 12.

<sup>13</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 11.

F 72	Těžká mentální retardace	IQ 34 – 20
F 73	Hluboká mentální retardace	IQ 19 a níže
F 78	Jiná mentální retardace:	stanovení stupně intelektové retardace je nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorycké nebo somatické postižení, těžké poruchy chování či autismus.
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace:	v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací pro zařazení osoby do jedné ze shora uvedených kategorií. <sup>14</sup>

Naši pozornost nyní zaměříme na podrobnější popis jednotlivých stupňů, přičemž vycházet budeme z poznatků Franioka, Kysučana, Pipekové a Švarcové.

### 1.2.1 Lehká mentální retardace

U lidí s tímto stupněm postižení se projevují nedostatky zejména v rozumové oblasti při náročnějších myšlenkových operacích jako je generalizace a abstrakce. I přes tento fakt může být jedinec s lehkou mentální retardací schopen velmi jednoduchého abstraktního myšlení. Dalším rysem je jemné opoždění řeči, hrubé a jemné motoriky. Rozvoj sociálních dovedností bývá zpomalen a jednotlivé psychické funkce se vyvíjejí nerovnoměrně. Jedinci zařazení v tomto pásmu jsou schopni naučit se číst, psát i počítat a většina z nich dosáhne také úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech. V sociálně nenáročném prostředí, kde se klade malý důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy.

<sup>14</sup> Srov. VALENTA, M.; GROFKOVÁ, I.; JESENSKÝ, J. et al. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: UP, 2003, s. 62-63.

## **1.2.2 Středně těžká mentální retardace**

Vyznačuje se výrazným omezením v neuropsychickém vývoji, což se projevuje zejména opožděným rozvojem myšlení a řeči, které většinou dospějí pouze do úrovně konkretizační. Pohyby jsou nekoordinované, takže jedinci se středně těžkou mentální retardací působí dosti neobratně a nejsou schopni jemných úkonů. Samostatnost v sebeobsluze je mnohdy pouze částečná. Citově jsou pak tyto jedinci nevyrovnaní a labilní. Také pokroky v oblasti učení jsou značně limitované, ale někteří jedinci si při vhodném pedagogickém vedení osvojí čtení, psaní i počítání. Právě v této skupině nalezneme výrazné rozdíly v povaze schopností jednotlivců. Zatímco jedni jsou například schopni jednoduché konverzace, jiní se nikdy nenaučí mluvit a k dorozumívání používají formy nonverbální komunikace.

## **1.2.3 Těžká mentální retardace**

Snížená úroveň schopností zmíněná v předchozím odstavci je v případě těžké mentální retardace mnohem výraznější. V myšlení se dostávají takto postižení jedinci do úrovně mechanického plnění základních úkonů, a to pouze ve vhodně podnětném sociálním prostředí. Objevuje se zde značný stupeň poruchy motoriky. Pohyby bývají často dosti hrubé a u některých jedinců se vyskytují automatické kývavé pohyby. Řeč bývá primitivní, omezená na jednoduchá slova nebo nevytvořena. Jedinci s těžkou mentální retardací zvládají zpravidla základní stereotypy chování v nejběžnějších situacích, což však může být narušeno vysokou impulzivitou a nestálostí nálad. V učení lze dosáhnout určitých návyků v oblasti sebeobsluhy a elementární pracovní činnosti.

## **1.2.4 Hluboká mentální retardace**

Psychické procesy těchto jedinců jsou porušeny v celé šíři. Úroveň myšlení a paměti v dospělosti je minimální, eventuálně žádná. Nemůžeme mluvit ani o rozvinuté řeči, komunikace bývá nonverbální a často bez smyslu. Většina osob

z této kategorie je imobilní či výrazně omezená v pohybu. Charakteristickým rysem je pak trvalá závislost osob s hlubokou mentální retardací na sociálním okolí.

Z výše uvedeného vyplývá, že jednotlivé stupně mentální retardace se vyznačují určitými specifickými rysy, ovšem nutno říci, že rozdělení do jednotlivých pásem je orientační a podává nám obraz o mentálním postižení pouze v obrysech. My se však musíme zabývat touto problematikou hlouběji, neboť i v rámci jednoho pásma se vyskytují osoby naprosto rozdílné. Lidé s mentální retardací netvoří homogenní společenství. Naopak. Je proto nutné, přistupovat ke každé osobě s mentálním postižením zcela individuálně. Jinými slovy je potřeba vycházet z možností, schopností a potřeb, které tato osoba má, a na základě toho s ní jednat, pracovat, učit ji a vychovávat.

Pro uvažování o možnostech využití dramiky u lidí s mentálním postižením je žádoucí, soustředit dále naši pozornost na užší skupinu jedinců. V dalších kapitolách se proto budu zabývat pouze osobami s lehkou mentální retardací. Užiji-li tedy pojmu mentální retardace či mentální postižení, budu mít vždy na mysli lehký stupeň. Nejprve se zaměřím na jedince s tímto typem postižení, neboť pro úspěšnou výchovnou a nápravnou práci je potřeba znát v dostatečné míře specifika struktury a utváření jeho osobnosti. Psychologické zvláštnosti, které uvedu níže, se pak následně pokusím uvést do kontextu dramiky, respektive tvořivě dramatického působení ve smyslu rozvoje osobnosti.

## **1.3 Jedinec s lehkou mentální retardací**

### **1.3.1 Psychické procesy**

Na chápání a přizpůsobení se světu kolem nás se podílí řada psychických procesů. Psychické vlastnosti osob s mentální retardací se vyznačují určitými

specifiky. Nutno ovšem říci, že i přes veškeré zvláštnosti se jedinci s mentálním postižením v průběhu svého života vyvíjejí obdobně jako všichni ostatní lidé. Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij již ve třicátých letech minulého století dokázal, že duševní vývoj mentálně postižených dětí probíhá, při veškeré svéráznosti, podle týchž základních zákonitostí jako vývoj normálního dítěte.<sup>15</sup> Zpomalený vývoj tedy neznamená žádný vývoj. Pro lepší pochopení této problematiky doporučuje zmíněný klasik vývojové psychologie rozlišovat kulturní a biologické procesy, které při vývoji osobnosti působí ve vzájemně se ovlivňující jednotě. Biologická nedostačivost zbavuje dítě možnosti osvojovat si včas lidskou kulturu, která se dítěti předkládá obvyklou formou výchovy v lidské společnosti, ale je určena jedincům bez postižení.

### **Poznávací procesy**

Základním předpokladem adaptace na životní prostředí je poznávání jeho vlastností, rozpoznávání objektů, které v něm vystupují, a vztahů mezi nimi, změn, které se na nich projevují a tak dále. Toto poznávání vnějšího okolí se uskutečňuje prostřednictvím vnímání. Dokonalejší adaptace na životní podmínky se pak projevuje schopností jít za vnímané. Určité situace můžeme vnímat nebo si je představit, ale můžeme o nich také přemýšlet a nacházet v nich vnímání nepřístupné vztahy a vlastnosti, například úmysly lidí, důsledky jednání a podobně. Hovoříme tedy o zprostředkovaném poznání, čili myšlení.<sup>16</sup> Jak již víme z předchozího textu, jedinci s mentální retardací se vyznačují nižší schopností orientovat se v životě. Podíváme-li se detailněji na zmíněné kognitivní procesy, zjistíme, proč tomu tak je.

#### *Vnímání*

Vnímání je velmi komplexní a současně výběrová činnost, v níž se rozhodujícím způsobem uplatňuje individuální zkušenost. Uskutečňuje se prostřednictvím smyslových orgánů a je dotvářeno v mozkové kůře.<sup>17</sup> U jedinců

---

<sup>15</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 35-36.

<sup>16</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 228 a 298.

<sup>17</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Moderní psychologie*. Praha: S&M, 1997, s. 42.



s mentální retardací se počítky a vjemy vytvářejí pomalu a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků. Příčinou může být neúplně vyvinutá centrální nervová soustava, organické poškození mozku, porucha receptoru, porucha korové části analyzátoru a také nedostatečně podnětné prostředí.<sup>18</sup>

Jedinci s mentálním postižením mají zpomalené tempo vnímání a to se dále pojí se značným zúžením rozsahu vnímaného materiálu. Vnímají menší počet předmětů, to znamená, že jasně vnímají jen menší část skutečnosti. Jedinec s mentální retardací tak například zpozoruje na ulici daleko méně jevů než jeho nepostižený vrstevník. Tato skutečnost ztěžuje člověku s mentální retardací orientaci v nových situacích a místech. Další problém může vzniknout, předloží-li se jedinci se sníženými rozumovými schopnostmi větší nabídka objektů, barev či tvarů. V takových případech jim dělá potíž odlišit tyto objekty od pozadí a v důsledku toho se zaměřují pouze na neobvyklé či výraznější podněty. Narušena je i celistvost percepce. Podněty, které vnímáme naráz, vnímají osoby s mentální retardací postupně. Oslabena je také schopnost spojovat části do celků. Dále může docházet k nedostatečnému uvědomování si rozdílů mezi podobnými předměty, k narušení ve vnímání prostoru, času a pohybu. Konečně nejvýraznější zvláštností vnímání osob s mentálním postižením je inaktivita tohoto psychického procesu.<sup>19</sup> Dívá-li se jedinec s mentální retardací na nějaký obraz či předmět, neprojevuje snahu prohlédnout si ho do všech detailů. Spokojuje se pouze s povrchním poznáním předmětů. Proto i schopnost aktivně a kriticky posuzovat obsah situací se u něj vytváří s obtížemi.

### *Paměť*

Taktéž paměť má zásadní adaptivní význam. Vše, co je vnímáno, je následně v paměti srovnáváno s tím, co je v ní již uloženo. Na základě toho jsou pak novým poznatkům přiřazovány odpovídající významy. Toto paměťí zprostředkované

---

<sup>18</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 36-37.

<sup>19</sup> Srov. RUBÍNŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986, s. 120-124.

rozpoznávání významu nových podnětů umožňuje subjektivně smysluplnou kontinuitu duševního života. Jde v podstatě o to obstát v přirozených životních podmínkách. Člověk existuje, pakliže si pamatuje kým je, kde bydlí, poznává-li své přátele, pokud je schopen používat věci denní potřeby, zkrátka pokud si osvojuje, vybavuje a dokáže používat potřebné poznatky. Paměť je tedy základní psychickou funkcí, která jedinci umožňuje všítipit, uchovat a vybavit si informace a zkušenosti z každodenního života.<sup>20</sup>

Paměť osob s lehkou mentální retardací je narušena ve všech třech fázích – při zapamatování, udržení i vybavování. Mezi charakteristické vlastnosti paměti této skupiny jedinců patří pomalost zapamatování, rychlost zapomínání, nepřesnost vybavování pamětních stop a malá schopnost včasného využití vědomostí v praxi.<sup>21</sup> Těžko zapamatovatelné jsou pro ně zejména abstraktní slovní výklady, které špatně chápou. Tyto nedostatky vycházejí ze specifík vyšší nervové činnosti lidí s mentálním postižením.

Sníženou kvalitu paměti lze u jedinců s lehkou mentální retardací pozorovat například v případě, mají-li si zapamatovat jednoduchý příběh, který jim předčítáme nahlas. Ve snaze pamatovat si povídku co nejlépe, zaměřují mnohem více svoji pozornost na jednotlivá slova, a proto pak hůře postihují smysl toho, co se jim čte. Jsou-li vyzváni k interpretaci, dělá jim potíž vyložit vlastními slovy základní smysl či námět povídky a opakují pouze určité věty. Tato skutečnost velice úzce souvisí s nižší úrovní myšlení, která jedincům s mentálním postižením ztěžuje v materiálu, který si mají zapamatovat, spojit mezi sebou jeho podstatné prvky a oddělit náhodné vedlejší asociace.

### *Myšlení*

Z vnímání se, ve spojení s praktickou činností a komunikací mezi lidmi, vyvinula vývojově vyšší forma poznávání - myšlení. Tato forma umožňuje

---

<sup>20</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Moderní psychologie*. Praha: S&M, 1997, s. 61.

<sup>21</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 38-39.

překračovat vnímanou skutečnost, tedy zprostředkovaně poznávat vnější prostředí, vlastní organismus, vlastnosti a vztahy mezi jednotlivými předměty, zkrátka odrážet okolní skutečnosti i se všemi skrytými jevy.

Základním nástrojem myšlení je řeč. Vlivem nedostatečného rozvoje řeči dochází u osob s lehkou mentální retardací k nízké úrovni rozvoje myšlení.<sup>22</sup> Navíc v důsledku již zmíněných poruch ve vnímání si tyto jedinci vytvářejí omezenou zásobu představ. Nedostatek názorných a sluchových představ a špatný rozvoj řeči zbavují dítě s postižením té nezbytné základny, na níž se má myšlení rozvíjet.

Z hlediska vývoje dělíme myšlení na konkrétní a abstraktní. Konkrétní myšlení se rozvíjí při manipulaci s konkrétně vnímanými a představovanými předměty a jevy, myšlení abstraktní při operacích s pojmy. Pojmově – logické myšlení je vývojově nejvyšší a specificky lidský způsob myšlení. U jedinců s mentální retardací zůstává myšlení převážně na konkrétní vývojové úrovni. Švarcová však připouští, že u osob s lehkým stupněm mentální retardace je možno dostat se za hranice konkrétnosti, ale i tak bude myšlení abstraktní vykazovat značné problémy. Myslet konkrétně znamená zůstávat v zasetí jednotlivých názorných obrazů a nedokázat pochopit v nich skryté společné znaky. Tento fakt nám naznačuje další omezení a sice v oblasti generalizace. Podle Vygotského se však jedinci s lehkým mentálním postižením mohou naučit zobecňovat.<sup>23</sup> Nutné je ale počítat s tím, že u nich bude tento proces probíhat pomalu.

Mezi další zvláštnosti, charakteristické pro myšlení osob s mentálním postižením, patří nesoustavnost popisovaného procesu, což je většinou způsobeno omezenou schopností udržet pozornost. Jiným nedostatkem je slabá řídicí úloha myšlení, která se v praxi projevuje tím, že jedinci s mentální retardací nedokáží

---

<sup>22</sup> Srov. RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986, s. 140-141.

<sup>23</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 42-43.

v případě potřeby použít již osvojených rozumových operací. Nová situace tak u nich nevyvolává pokus předem si představit v mysli určitý postup řešení této situace. Stává se proto často, že osoby s mentálním postižením nepromyslí předem své jednání a nepředvídají jeho výsledek. Tento nedostatek je těsně spojen s tzv. nekritičností myšlení. Někteří jedinci s postižením nepochybuji o správnosti svých domněnek, které v okamžik mění ve výrok, přičemž nepředpokládají, že by mohl být chybný. Neschopnost srovnávat své myšlenky a činy s požadavky objektivní reality lze tedy právem nazvat nekritičností myšlení.

## **Fantazie**

Pojmem fantazie rozumíme autonomní psychickou funkci, vystupující mezi představami a myšlením, která člověku umožňuje vytvářet si z paměťového materiálu nově uspořádané významové celky.<sup>24</sup> Je to schopnost vidět věci v jiných polohách a souvislostech, než v jakých existují ve skutečnosti. Tak se fantazie uplatňuje například v „přání splňujícím“ denním snění, které patří k lidské psychologické výbavě.

Existuje dvojí funkce fantazie. Za první fantazie člověku umožňuje tvořivě myslet a dávat okolnímu světu nový tvar, za druhé má funkci únikovou, kdy jedinec popírá realitu a nahrazuje ji vnitřním imaginárním světem.

Každý člověk se rodí nadán jistou obrazotvorností.<sup>25</sup> Na základě vlastní zkušenosti s klienty s lehkou až středně těžkou mentální retardací se domnívám, že jejich fantazie plní spíše funkci únikovou a často bývá odtržena od reálného života. V takovém případě jde v podstatě o jistou kompenzaci, která by se dala u lidí s mentálním postižením předpokládat a která není, dle mého soudu, škodlivá. Přesto si myslím, že rozvíjet u těchto lidí představy o jevech reálně existujících je možné, velice důležité a žádoucí. Podmínkou ovšem je začít pracovat s každým jedincem tam, kde se cítí být jistý, to znamená vyjít z toho, co

---

<sup>24</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, s. 280-281.

<sup>25</sup> Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 10.

klient již zná. Jinými slovy, sledujeme-li první, lze dosáhnout také druhého. Sledujeme-li však druhé, první může být zanedbáno či dokonce zmařeno. Rozvíjet představy o jevech reálných je pro lidi s mentálním postižením důležité například proto, aby se nestávali předmětem zneužívání, ať už v jakémkoliv slova smyslu, nebo také proto, aby si dokázali představit uskutečnění svého snu. Člověk, který to nedokáže, v sobě totiž těžko najde sílu k odstranění překážek na cestě k jeho realizaci.

## Řeč

Nejen lidé, ale i zvířata mají potřebu dorozumívat se, tedy předávat si určité informace. Sdělovat si přání, prosby, vlastní postoje a myšlenky je však výsadou komunikace mezi lidmi. Prostřednictvím tzv. vnitřní řeči může člověk své myšlenky formulovat, prostřednictvím řeči vnější může myšlenky vyjadřovat či přijímat. Řeč se tak stává, jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, důležitým prostředkem myšlení a taktéž socializace.

Z neuropsychologického hlediska je lidská řeč jednou z funkcí mozku a právě tato bezprostřední souvislost řeči s činností mozku je častou příčinou toho, že řečový vývoj osob s mentální retardací bývá narušen.<sup>26</sup>

Základní nedostačivostí v rozvoji řeči dětí s mentálním postižením je potíže ve vyčleňování vnímaných slov z okolní komunikace lidí. Zvuky souvislé hovorové řeči, se kterou se lidé k jedinci s postižením obrací, vnímá tento jedinec nerozčleněně. Pro lepší představu je vhodné uvědomit si, jak slyšíme pro nás neznámou cizí řeč. Je to totiž situace podobná, nikoliv však totožná. i když už se podaří určitá slova vyčlenit a poznávat je jako známá, jejich vnímání je stále nepřesné. Dítě s mentální retardací špatně rozlišuje podobné hlásky, zejména pak souhlásky. Dále dochází ke zpomalenému vývoji artikulace, což s sebou přináší a prohlubuje další problém a sice slabý rozvoj fonemického sluchu. Tak se

---

<sup>26</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 44-45.

vytváří začarovaný kruh, neboť nedostatečné sluchové vnímání brzdí zdokonalování výslovnosti a nepřesnost výslovnosti ztěžuje zlepšení kvality sluchových vjemů. Slovní zásoba pak bývá chudá a mluvnická stavba řeči nedokonalá.

Na rozvoj řeči však působí celá řada dalších faktorů. U osob s mentální retardací se mohou vyskytovat anomálie periferních mluvních orgánů, nedostatečná úroveň jemné motoriky mluvidel a poruchy sluchu. Na základě toho lze u těchto jedinců pozorovat deformaci jak v obsahové, tak formální stránce jazyka.

I přesto, že osoby s lehkou mentální retardací budou mít problémy s vyváženou slovní zásobou, gramatickou formou jazyka a artikulací, je možné, aby si díky vhodné intervenci vytvořily přiměřený aktivní i pasivní slovník a odbouraly vadnou výslovnost či případné řečové vady.<sup>27</sup>

### 1.3.2 Osobnost

Pojmem osobnost rozumíme proměnlivé uspořádání celku duševního života člověka, které se navenek projevuje určitým chováním.<sup>28</sup> Strukturu osobnosti pak tvoří jednotlivé dispozice, které chápeme jako psychické vlastnosti. Současná psychologie již nepochybuje o tom, že lidská psychika se utváří v interakci aktuálního vnitřního stavu a vnějších činitelů. Při rozvíjení osobnosti jedinců s mentální retardací bychom tedy měli vycházet ze zvláštností jednotlivých dispozic. Proto se nyní zaměříme na analýzu oněch specifik, která výrazným způsobem ovlivňují prožívání a chování jedinců s lehkou mentální retardací.

---

<sup>27</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 45.

<sup>28</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 186.

## Emoce

Emoce jsou významné tím, že pomáhají člověku zhodnotit situaci, v níž se nachází, a současně dát impuls k nějaké aktivitě. Někteří sociobiologové se dokonce domnívají, že v kritických okamžicích upřednostňujeme city před rozumem.<sup>29</sup> Další důležitou funkcí emocí je prožitek, který informuje vědomé složky osobnosti o tom, jak byla zhodnocena situace a jakou činnost emoce doporučují. Zda-li se bude člověk touto informací řídit, závisí už na jeho složce rozumové. Emoce tedy regulují chování lidí a ovlivňují jejich intelektové a motorické výkony.<sup>30</sup>

U jedinců s lehkou mentální retardací se dá usuzovat, že působení emocí bude do jisté míry deformováno, a to zejména vlivem rozdílů mezi sebehodnocením a hodnocením ze strany okolí a dále případným vlivem neúspěchů při zvládnání požadavků.

Podle Švarcové jsou city jedinců s mentálním postižením dlouhodobě nedostatečně diferencovány, což znamená absenci jemných odstínů prožívání.<sup>31</sup> Jinak řečeno, prožitky osob s mentální retardací jsou primitivnější a ve své podstatě protikladné - pociťují buďto spokojenost a nebo nespokojenost. Dále bývají jejich city často neadekvátní k podnětům vnějšího světa. U některých jedinců můžeme pozorovat povrchní prožívání vážných životních událostí, častěji se však setkáme s nadměrnou silou prožívání, vznikajícího na základě i nepodstatných příčin. Nezralost osobnosti jedince s lehkou mentální retardací se také projevuje ve velkém vlivu egocentrických emocí na hodnotící soudy. Ti, kdo jsou těmito lidem příjemní, jsou hodnoceni nejvýše a na stejném principu jsou hodnoceny i různé události v jejich životě. Nedostatečné řízení citů intelektem vede k tomu, že se u dětí se sníženými rozumovými schopnostmi opožděně

---

<sup>29</sup> Srov. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, s. 16.

<sup>30</sup> Srov. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001, s. 25.

<sup>31</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 43.

a obtížně vytvářejí morální city jako svědomí, soucit, pocit zodpovědnosti a podobně.

Jak již bylo naznačeno, emoce mají v životě osob s mentálním postižením mimořádný význam. Prožívání pozitivních emocí zvyšuje kvalitu jejich života. Je proto žádoucí navozovat takové situace, při kterých pozitivní city sehrají svou jedinečnou roli a dodají jedinci životní jistotu.

### **Volní vlastnosti**

Vůle člověka je nejvíce patrná v činnostech a proto jsou její odchylky od normálu nejlépe sledovatelné v různých formách jednání.<sup>32</sup> Lidé navzájem jsou odlišni v tom, jak iniciativně a samostatně se rozhodují k činnosti, jak důsledně, vytrvale a odpovědně svá rozhodnutí pak následně provádějí. To vše se nakonec projeví v nějakém výkonu či výsledku.

U jedinců s mentální retardací, podobně jako u dětí, se často setkáváme s nedostatkem iniciativy, nesamostatností, neschopností řídit své jednání a překonávat překážky.<sup>33</sup> Co se týče vyjmenovaných znaků, existují mezi osobami s lehkým stupněm mentálního postižení velké interindividuální rozdíly kvalitativní i kvantitativní povahy, které je nutné brát v potaz. Přesto lze souhrnně říci, že osoby s mentální retardací se při plnění jakékoliv práce řídí spíše bližšími motivy, neboť motivy vzdálenější jsou pro ně příliš abstraktní, to znamená těžko představitelné. Vidina lákavého předmětu či sladkosti je nesrovnatelně vyšší motivací než jakákoliv vzdálená hodnotnější odměna. Dalším charakteristickým znakem jejich volních projevů je kontrastnost. Pakliže chce jedinec s mentálním postižením získat něco pro něj obzvláště lákavého, dokáže překonat jisté obtíže, vynaložit dostatečnou vytrvalost a cílevědomost a projevit i určitou promyšlenost chování. Slabost vůle se tedy neprojevuje vždy a ve všem.

---

<sup>32</sup> Srov. LANGOVÁ, M.; VACÍNOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995, s. 69.

<sup>33</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 45.



Výchova vůle je u dětí bez postižení složitý a dlouhodobý proces. Díky dříve zmíněným zvláštnostem vývoje jedinců s mentální retardací, je v jejich případě výchova vůle ještě složitější a dlouhodobější záležitostí.

## **Charakter**

Další pojem, který se vztahuje ke struktuře osobnosti, je charakter. Problematikou charakteru se v historii zabývali nejen psychologové, ale i filosofové, kteří vycházeli spíše z etických hledisek.

Mravní zdroje našeho jednání v nás nejsou přítomny od narození. Bylo by chybou domnívat se, že charakter osob s mentálním postižením je předurčen neplnohodnotností jejich nervové soustavy. V rozvoji osobnosti, ať už u lidí intaktních či postižených, se vždy uplatňuje interakce faktorů biologických a sociálních. Postižení samo o sobě tedy nevytváří charakter žádný.<sup>34</sup> Peck a Havighurst zjistili, že úroveň vývoje charakteru je určována řadou sociálních činitelů.<sup>35</sup> Můžeme tedy říci, že charakter každého jedince je určován výchovou a také podmínkami jeho života, kterým se musí přizpůsobovat.

Mravní rozvoj osobnosti jedince s mentální retardací je poměrně obtížný a to zejména v důsledku zvláštností týkajících se jejich poznávacích procesů a emocionálně volní sféry. Díky narušené poznávací činnosti má jedinec s mentálním postižením nedostatečnou mravní zkušenost a zásobu vědomostí pro analýzu norem a pravidel chování.<sup>36</sup> Nemůže proto mnohdy srovnat své chování s chováním okolí a jasně si tak představit následky svého jednání. Patologické zvláštnosti emocionálně – volní sféry, o kterých jsme hovořili v předchozích kapitolách, mívají často svůj prapůvod v nesprávném vztahu k dítěti s postižením ze strany rodičů. Ti často nedokáží určit správnou míru přísnosti a vytvářejí dítěti

---

<sup>34</sup> Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 47.

<sup>35</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 56.

<sup>36</sup> Srov. KYSUČAN, J. *Psychopedie: Teorie výchovy mentálně retardovaných*. Praha: SPN, 1990, s. 20.

buďto ochranné skleníkové prostředí a nebo na ně kladou neúměrné požadavky. Pro pozitivní utváření charakteru dítěte, je však správné řešení otázky náročnosti zásadní.

Jednou z důležitých podmínek života osob s mentální retardací je jejich postižení. Přízpůsobení se životním okolnostem, je pro osobu s mentálním postižením daleko obtížnější než pro osobu intaktní. Zaujmout určité postavení mezi vrstevníky je pro ně úkol nelehký a vede často k tomu, že se jedinec s postižením uchyluje k určitým kompenzačním mechanismům, které pokud jsou nevhodné, vedou ke vzniku špatných zvyků (šáskování, vynucování si věcí neustálým pláčem či násilím apod.). Účinným způsobem utváření mravnosti, kulturních potřeb a charakteru jedince s mentální retardací je proto výchova správných návyků.<sup>37</sup>

### 1.3.3 Motorika

Člověk je jednotou duševního a fyzického, respektive jednotou psychických a fyzických funkcí. Dnes již víme, že motorická aktivita má podstatný význam pro celkový rozvoj osobnosti člověka, neboť prvotní zvnitřněné představy o okolním světě vznikají u dítěte na základě motorických činů. Pohybová zkušenost má například zvláštní význam při budování vědomí vlastního těla, vlastního já a okolního světa, což jsou posléze jedny ze základních stavebních kamenů myšlení a řeči. Dítě přiřazuje jména předmětům a jejich vlastnostem tak, jak se s nimi seznamuje pomocí pohybu v prostoru – osaháváním, ochutnáváním a podobně. Při pohybu musí jedinec řešit také různé rozumové problémy, například jak překonat určitou překážku nebo jak využít objevený předmět.<sup>38</sup> Zde je tedy patrné, že se nejedná pouze o aktivitu svalového aparátu, ale také o výraznou činnost mozku a celé nervové soustavy.

---

<sup>37</sup> ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, s. 48.

<sup>38</sup> Srov. DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia, 2001, s. 8.

Nejen u dětí bez postižení, ale i u dětí s mentální retardací je rozvoj motoriky nezbytný pro výstavbu řeči, rozkvět vnímání, myšlení a jiných poznávacích funkcí. Skupina jedinců s lehkou mentální retardací představuje poměrně širokou škálu úrovně motoriky. Ve většině případů se však v tělesném vývoji osob s mentálním postižením setkáváme se zaostáváním či odchylkami ve srovnání s ukazateli tohoto vývoje u populace intaktní. Celkový charakter jejich motoriky je ovlivněn zejména hloubkou postižení, dále příčinami mentální retardace a také somatickými zvláštnostmi. Mezi nejčastější symptomy motorické nedostačivosti patří nesprávné držení těla, disharmonická chůze, neobratnost, nadměrné množství neúčelných pohybů a problémy v oblasti jemné motoriky, potažmo motoriky mluvidel. Síla, rychlost a vytrvalost bývají rovněž na nižší úrovni. Výjimku někdy tvoří jedinci, jejichž mentální deficit je zaviněn výchovnou zanedbaností a psychickou deprivací, neboť zde nehraje roli organické poškození centrální nervové soustavy.

## 2 DRAMIKA

### 2.1 Základní vymezení dramiky

Dramika souvisí po formální i obsahové stránce s dramatickým uměním. Důležité ovšem je rozlišit zaměření obou procesů. Zatímco dramatické umění směřuje k inscenaci, orientuje se dramika spíše na výchovu, vyučování, rozvoj a terapii. To lze ostatně vyčíst i z definice Oldřicha Müllera, ve které uvádí: „*Dramika je interdisciplinární obor, zabývající se možnostmi užití specifických prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé a zdravotně postižené populace.*“<sup>39</sup> Taktéž Milan Valenta svými slovy dokládá zmíněný fakt a tvrdí, že „...*dramika využívá původně dramatických prostředků k dosažení psychologických a pedagogických (speciálně pedagogických) cílů.*“<sup>40</sup>

Uvedené definice nám naznačují, že dramika čerpá současně z více zdrojů, přičemž mezi ty nejdůležitější patří dramatická a jiná umění, věda, životní realita a přímá zkušenost. Dramatická umění obohacují dramiku o poznatky z teorie dramatu, z níž je odvozen základní princip hry a prožitku, kterého dramika hojně využívá. Otakar Zich uvádí, že divadelní umění je syntetickou jednotou z řady složek zasahujících do literatury, hudby a výtvarného umění.<sup>41</sup> Vzhledem k velké přírodnosti dramatického umění a dramiky lze umění ostatní označit také za významný zdroj, který má vliv na utváření dramického jádra. Z oblasti vědy má na formování dramiky velký vliv pedagogika, potažmo speciální pedagogika, psychologie, sociologie, kulturní antropologie a historie. Pedagogika pomáhá spoluutvářet dramiku z pozice reformní pedagogiky 20. století, která zavedla dramikou akceptovatelné používání výchovně-vzdělávacích principů, jimiž jsou

---

<sup>39</sup> MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, s. 9.

<sup>40</sup> VALENTA, M.; MAŠATOVÁ, M.; MÜLLER, O. et al. *Dramika pro speciální pedagogy*. Olomouc: VUP, 1998, s. 6.

<sup>41</sup> Srov. ZICH, O. *Estetika dramatického umění*. Praha: Melantrich, 1931, s. 32-41.

například maximální zaměření na aktivitu a osobní zkušenost, přiblížení školy životu, respektování individuality dítěte, směřování ke kultivaci celistvé osobnosti, integrace osob s postižením, návrat hry do školní práce a podobně. Obecná psychologie přispívá dramice popisem základních psychických funkcí člověka, psychologie sociální zas zkoumáním malých skupin. Zejména ve speciální pedagogice pak dramika užívá některých metod psychologického ovlivňování a léčení. Vědy o člověku a společnosti poskytují dramice látku k poznávání člověka, společnosti a okolního světa.

Z definic se dále dozvídáme, že dramika využívá specifických dramatických prvků a prostředků s cílem napomáhat formování a rozvoji osobnosti. Na základě toho můžeme dramiku označit za jeden z netradičních přístupů v oblasti edukačního a terapeutického působení na osobnost jedince s mentální retardací. Důraz se přitom klade na intrapsychické prožívání, osobní zkušenost a dynamiku samotného procesu.

## **2.2 Východiska**

V této kapitole se pokusíme zachytit jednotlivá východiska, která jsou pro využití dramiky při práci s osobami s mentální retardací stěžejní. Zprvu nahlédneme stránku teoretickou, následně pak naši pozornost zaměříme na oblast, v níž je patrná snaha zohlednit osobnostní zvláštnosti jedinců s lehkou mentální retardací.

### **2.2.1 Východiska teoretická**

Základní teoretické východisko představuje *humanistická psychologie*, obzvláště pak „na klienta zaměřená terapie“ rozpracovaná Carlem Ransonem Rogersem. Ústředním tématem tohoto směru je seberealizace, uskutečňování

možností člověka a jeho tvořivé podstaty.<sup>42</sup> Vychovatel je zde uváděn spíše do role facilitátora, který podporuje a ulehčuje rozvoj osobnosti člověka. Jde tedy o proces, při kterém vychovatel vytváří odpovídající psychologickou atmosféru skrze empatické porozumění klientových pocitů, bezpodmínečnou akceptaci jeho osoby, vlastní autentičnost a podporuje klientovo otevřené sebeprojevování. Tím vším pak podněcuje samostatný rozvoj klienta. Podle Rogerse je každý člověk schopen osobnostně růst a rozvíjet se na základě vlastních zkušeností.<sup>43</sup> Toto tvrzení je de facto podstatou dramiky či dramatické hry.

Teoretickou inspiraci pro praktické uplatnění dramiky při práci s osobami s mentálním postižením poskytuje také *výchova uměním*, což je koncepce, která je integrální součástí humanistické pedagogiky. Mimo jiné poukazuje tento směr na široké možnosti umění ve formování celé osobnosti člověka. Je to teorie výchovy, která zohledňuje nejen intelekt jedince, ale také jeho emoce, zájmy, zážitky, potřeby, představivost a tvořivé dispozice. V procesu pak dochází k osvobození vnitřních, tlumených sil a možností lidské osobnosti. Výchova uměním stimuluje osobnost člověka zejména prostřednictvím zážitků a zkušeností různého druhu. Na jedné straně upravuje činnost poznávacích mechanismů a obohacuje zásobu vědomostí, na straně druhé formuje postoje týkající se sebe samého, jiných lidí a okolního světa. Umění pomáhá člověku pozorovat a prožívat realitu, vyjadřovat vlastní myšlenky, kompenzuje nedostatky okolního světa a pomáhá překonávat psychické napětí. Dramatika člověku skutečně napomáhá udržovat si psychickou rovnováhu, neboť při její realizaci často dochází k vybití napětí a dále k seberealizaci, která je výsledkem zdůrazňování individuálnosti dané osoby, projevující se ve způsobu vyjadřování a celkovém chápání světa.<sup>44</sup> Koncepce výchovy uměním patří mezi jeden z alternativních přístupů, který odporuje výchově odtrhnuté od života.

---

<sup>42</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 312.

<sup>43</sup> Srov. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 54-58.

<sup>44</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALÝ, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 12-14.

## 2.2.2 Další východiska

Obrovským přínosem dramiky pro osoby s mentální retardací je její schopnost rozvíjet všechny oblasti a stránky osobnosti nenásilnou formou, bez drilu, za důkladného respektování individuálních zvláštností, aktuálních schopností, možností a potřeb. Je ovšem důležité vybírat takovou náplň dramatických aktivit, jakou je konkrétní jedinec s mentální retardací schopen úspěšně zvládnout a tím získat předpoklady a motivaci k další dramatické činnosti.

Důležitým východiskem je zohlednění *zvláštností intelektu* osob s mentálním postižením, protože dramika neklade důraz na slovo, které je obecně považováno za všemocný prostředek myšlení. Skrze nonverbální vyjadřování prostřednictvím těla, mimiky a pohybu dochází u jedinců s mentální retardací k znovunalezení svého místa v prostoru, proniknutí k vlastním vnitřním zážitkům a prolomení stereotypů.<sup>45</sup> Zážitky a zkušenosti, o jejichž nezastupitelné roli v dramatickém procesu jsem hovořila v předchozí kapitole, působí na jedince primárně přes oblast emocí, a zanechávají tak ve struktuře osobnosti hlubokou a trvalou stopu. Intelekt tedy hraje v dramatickém procesu druhořadou roli a informativní cíle ustupují cílům formativním a rehabilitačním.

Neméně důležitým východiskem je skutečnost, že dramika poskytuje jedinci s mentálním postižením *chráněný prostor*, ve kterém může zažívat různé životní zkoušky, získávat modely chování potřebné ke zvládnání rozmanitých situací, potažmo zkušenosti v sociální interakci a komunikaci bez rizika neúspěchu. Člověk s mentální retardací často neumí číst z tváří jiných lidí a těžko odhaduje vývoj chování ostatních. Důsledkem toho může být, že se „netrefí“ do společenského chování, a tím se spustí další vlna problémů. Dramatická hra takovému jedinci umožňuje, za podpory emocí, trénovat sociální reakce bezpečněji než v normálním životě. Tím může následně docházet ke zmenšování úzkosti a zvyšování schopnosti přizpůsobovat se obvyklým sociálním

požadavkům, tedy ke zlepšování adaptačních mechanismů. K takové pozici často přirozeně směřuje i člověk bez postižení, například tím, že si doma před zrcadlem zkouší budoucí situace.<sup>45</sup> Jedinec s mentálním postižením však příliš nepromýšlí své chování dopředu. Jeho reakce jsou povětšinou spontánní a bezprostřední. Nezřídka se pak stává, že jej výsledek určité situace zaskočí a díky společenskému zrcadlu může vyvolávat i negativní emoce. Takové případy je důležité eliminovat, neboť by se mohlo lehce stát, že se jedinec s mentální retardací ze strachu uzavře do sebe a přestane komunikovat se sociálním okolím. Bezpečné prostředí dramiky, oproštěné od životního chaosu, je k tomuto účelu zajisté vhodným prostředkem, neboť umožňuje žít život „nanečisto“.

## 2.3 Formy dramiky

Pod pojmem dramika se skrývá soustava různých forem uplatnění dramatických prostředků. Existuje dramika jako vyučovací předmět, vyučovací a terapeutická metoda či dramika jako zájmová činnost.

### 2.3.1 Vyučovací předmět

Dramika patří, vedle výchovy výtvarné, hudební a literární, k předmětům esteticko-výchovným. Obsahem předmětu jsou prvky a postupy dramatického umění, kterých dramika využívá jak v procesu, tak v produktu – divadelním představení, k osobnostnímu a sociálnímu růstu žáků a současně je přirozeným protipólem, ne však soupeřem, předmětů tíhnoucích k logicko-deduktivním, analytickým a intelektuálním složkám myšlení.

Jako vyučovací předmět se dramika v současnosti nachází zejména na školách základních, středních pedagogických, gymnáziích a ve specifické formě na

---

<sup>45</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s.13.

<sup>46</sup> Srov. MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: VUP, 1995, s. 31.



školách vysokých. Ve speciálním školství je možné ji zařadit jako volitelný vzdělávací obor podle zájmu a schopností žáků.

### **2.3.2 Vyučovací a výchovná metoda**

V této formě je u nás dramika nejrozšířenější. Jako výchovná a vyučovací metoda se uplatňuje na všech stupních škol a ve značné míře vstupuje i do škol základních praktických. Je velmi efektním prostředkem k dosahování vyučovacích cílů a rozvoje osobnosti.

Dramika coby vyučovací a výchovná metoda pracuje s dramatickou smyšlenkou, jež by nemohla existovat bez základní látky, kterou představuje příběh. Příběh, který nám umožňuje poznávat život v jeho přirozených souvislostech, a do kterého lze bezpečně vstupovat. Ne nadarmo jsou tedy učebnice občanské výchovy a dějepisu v základních školách praktických zpracovány formou didaktizovaných příběhů.

Oldřich Müller uvádí, že dramika podporuje zejména smyslovou, rozumovou, tělesnou a mravní výchovu osob s mentálním postižením. Důraz přitom klade na zařazení psychomotorického tréninku do dramatického procesu, neboť ten silně a vhodně stimuluje poznávací a emotivní funkce, které jsou pro osoby s mentální retardací významným hodnotícím prvkem, signalizujícím důležitost poznatku a představují proto silný odrazový můstek pro osvojování znalostí.<sup>47</sup>

### **2.3.3 Terapeutická metoda**

Tato forma dramiky je doménou pedagogiky speciální. Klade-li si dramika ve speciální pedagogice cíle terapeutické, lze ji právem považovat za jednu z větví arteterapie. V současné době se sice termínu arteterapie užívá nejčastěji v souvislosti s léčebným využitím výtvarného umění, ovšem pravý význam diskutovaného pojmu je ve skutečnosti širší. Název arteterapie je složen

z latinského slova *ars* – umění a řeckého *therapeia* – služba, léčba, ošetřování.<sup>48</sup> Obecně je arteterapie považována za součást psychoterapie, která bývá vymezována jako „*léčba psychologickými prostředky*.“<sup>49</sup> Vyjdeme-li z této definice, pak arteterapii chápeme jako léčbu uměleckými prostředky, respektive prostředky výtvarného, hudebního, literárního a dramatického umění.

Léčba uměním je záležitost pradávná a její stopy můžeme nalézt ve všech kulturách většiny starých civilizací. Již ve třetím tisíciletí před naším letopočtem doporučoval egyptský lékař Imhotep svým pacientům tanec, hudbu a divadlo. V athénském divadle Dromokaiton bylo každoročně pořádáno představení osob s duševním postižením. Ve druhém století našeho letopočtu podpořil Celius Aurelius proniknutí divadla a hudby do léčebného procesu. Ve století šestnáctém prováděl v Anglii Robert Durton z Oxfordu léčbu divadelními prostředky, při níž si jeho pacienti navzájem předváděli různé scénky s rytířskou nebo pohádkovou tematikou. Za století devatenácté můžeme jmenovat například markýze de Sade, který pořádal divadelní představení s pacienty v ústavu v Charentonu ve Francii.<sup>50</sup>

Vraťme se ale zpět do současnosti. Vyjdeme-li z poznatků uvedených výše, pak můžeme říci, že v dramice coby terapeutické metodě jde o záměrné upravování narušené činnosti organismu prostředky dramatického umění. Důraz je přitom kladen na kreativní a dynamický proces, tedy na samotnou práci. Případný umělecký a estetický produkt je proto druhořadý, i když ne zcela bezvýznamný.

K terapeutickým postupům, které využívají prvků dramatického umění, řadíme zejména metodu psychodramatu a teatroterapii. Následující řádky budou tedy patřit těmto specifickým léčebně výchovným metodám.

---

<sup>47</sup> Srov. MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: VUP, 1995, s. 25-28.

<sup>48</sup> Srov. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2001.

<sup>49</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 67.

<sup>50</sup> Srov. MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: VUP, 1995, s. 28-30.

## Psychodrama

Metoda psychodramatu vznikla v roce 1921 z improvizovaného divadla a jejím zakladatelem byl americký psychiatr rumunského původu Jacob Levy Moreno. Psychodrama je v podstatě dramatická improvizace zaměřená k terapeutickým účelům, jenž řeší především vnitřní problémy jednotlivce.<sup>51</sup> Lze jí využít například v otázce nesprávného sebehodnocení, při absenci pozitivních společenských hodnot a modelů chování a podobně.

V psychodramatu se uplatňuje pět základních prostředků, kterými jsou podle Morena jeviště, protagonista, režisér, pomocní herci a publikum.<sup>52</sup> Jeviště je prostor, na kterém protagonista – klient představuje sám sebe v určité situaci, to znamená, že se chová tak, jako v běžném životě. Režisér – vedoucí celý psychodramatický proces řídí. Jeho úkolem je hru uvádět, v potřebných momentech ji přerušovat, vyzývat ke změnám a opravám, k opakování určité části či celé hry a tak dále. Pomocní herci – klienti hrají role osob z reálného prostředí protagonisty a poskytují podněty režisérovi. Jednotlivé spoluhráče si většinou volí protagonista sám. Konečně publikum tvoří taktéž účastníci skupiny, tedy klienti, kteří se buď zapojí a stanou se tak pomocnými herci a nebo jen přihlížejí, přičemž i tak na ně může mít celé psychodramatické dění terapeutický účinek.

Východiskem pro psychodrama je většinou problém, který sám protagonista prezentuje, a nebo vše, co je režisérovi z protagonistova života známo. Celý proces by měl směřovat k vytvoření modelu skutečnosti a pomáhat klientovi k pochopení vlastních reakcí a jednotlivých situací. Často se psychodrama využívá také k proniknutí do minulých traumatických zážitků a k jejich postupnému rozkrývání tak, aby je bylo možné pojmenovat a na základě toho odreagovat.

---

<sup>51</sup> Srov. KNOBLOCH, F.; KNOBLOCHOVÁ, J. *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada Publishing, 1999, s. 138.

<sup>52</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 70.

Během psychodramatického procesu může dojít k výměně rolí, což znamená, že úlohu protagonisty převezme někdo jiný a protagonista hraje roli svého protihráče, například toho, se kterým má nějaký konflikt. Tento postup nutí protagonistu vžít se do myšlení jiného člověka a může tak obohatit jeho doposud jednostranný pohled na problém. Důležité je ale uvědomit si, že osoby s mentální retardací většinou nejsou schopny vstupu do role na nejvyšší úrovni, tedy v rovině charakterizace, což znamená, že herec s mentálním postižením není schopen pojmout a udržet psychologickou charakteristiku své postavy s jedinou výjimkou – hraje-li postavu mentálně retardovaného, tedy sebe sama. Může dojít také k alternaci čili situaci, kdy pomocný herec ztvárňuje problémy přesně tak, jak je pojal protagonista. Ten však v případě alternace sedí v publiku a celé dění pozoruje, popřípadě ho komentuje. Tento prvek klientovi umožňuje lepší pohled na sebe samého. Nezastupitelnou funkci má v psychodramatickém procesu tak zvané alter ego neboli druhé já. Roli alter ega ztvárňuje opět pomocný herec, který se snaží vcítit do protagonisty v určité situaci a nahlas vyjadřuje jeho pocity a myšlenky, které protagonista buďto nechce, a nebo neumí sám vyjádřit. Alter ego se tak může stát vnitřním, nahlas projeveným, monologem nebo svědomím klienta. V případě, že chceme proniknout hlouběji do problému a nacvičit žádoucí postoje a chování klienta, doporučuje Moreno opakovat určitou scénu tolikrát, kolikrát je potřeba.

Z původní Morenovy podoby psychodramatu se v poslední době vyvinuly některé modifikované verze, které se uplatňují v různých výchovných zařízeních, přičemž tyto formy psychodramatu mohou být uplatňovány i u osob s mentálním postižením.<sup>53</sup>

## **Teatroterapie**

Australský film *Stepping Out* dokumentující přípravu a posléze i divadelní vystoupení herců s mentálním postižením, odstartoval na přelomu sedmdesátých

---

<sup>53</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 70-71.

a osmdesátých let dvacátého století ve světě nový fenomén, kterým je divadlo hrané výlučně lidmi s určitým typem postižení.<sup>54</sup> Objevil se tak nový přístup k osobám s handicapem, mentální retardací nevyjímaje. V polovině let osmdesátých již existovala celá řada divadelních souborů s herci s mentálním postižením, přičemž některé z nich se časem zcela profesionalizovaly.

V České republice je známo zejména slovenské Divadlo z Pasáže z Banské Bystrice a divadelní soubor Maatwerk z holandského Rotterdamu založený v roce 1987. Divadlo z Pasáže fungovalo deset let jako občanské sdružení a v roce 2005 zastřelil jeho činnost Divadelní ústav v Bratislavě.<sup>55</sup> Obě divadla se do povědomí českého diváka zapsala svým turné po České republice. Tyto instituce jsou ojedinělými profesionálními organizacemi, které kombinují kulturní a sociální oblast, čímž dosahují mimořádného efektu při práci s lidmi s mentálním postižením. Za roky své existence nastudovala obě divadla řadu upravených her, jejichž scénář akceptoval specifika i mentální věk každého z herců.

Jak již asi z předchozího textu vyplynulo, patří teatroterapie také mezi ty nápravné metody, které využívají uměleckých prostředků. Její základní koncepcí je terapie skrze přípravu a realizaci uceleného divadelního tvaru a všeho, co s ním souvisí - od dramaturgie, či úpravy divadelní hry, přes čtené zkoušky, jevištní aranže, tvorbu scény, kostýmů, osvětlení, zvučení až po vlastní hraní divadelní hry pro veřejnost.<sup>56</sup> V případě osob s mentální retardací se však pracuje více nonverbálními expresivními prostředky, takže fáze úpravy a čtených zkoušek se často úplně vynechává. Je patrné, že teatroterapie se ubírá spíše směrem uměleckým, ovšem i přesto v ní prostor pro terapii zůstává. Příprava a vlastní performance je pro členy souboru vzhledem k jejich postižení také reedukací,

---

<sup>54</sup> Srov. VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. s. 13.

<sup>55</sup> Srov. *Divadlo z Pasáže* [online]. Banská Bystrica: Divadlo z Pasáže, poslední aktualizace 09.09.2007 [cit. 2007-10-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.divadlozpasaze.sk>>.

<sup>56</sup> Srov. POLÍNEK, M.D. Teatroterapie s klienty s mentální retardací. In *NetPoradna* [online]. © 2006, [cit. 2007-10-17]. Dostupný na WWW: <[http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article\[articleid\]=108](http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article[articleid]=108)>.

kompenzací a sociální rehabilitací. Vždy je však nutné mít na paměti, že i přes snahu dosáhnout dobré umělecké úrovně musíme brát ohled na specifika práce s lidmi s mentálním postižením, jinak by teatroterapie pozbyla svůj terapeutický smysl. Vsadíme-li tyto jedince do role pouhých „oživlých loutek“ a nebudeme-li pracovat s jejich kreativitou a spontánností, můžeme narazit na skutečnost, že nepochopí smysl ani pointu takové práce a výsledný efekt bude mizivý.

Významnou předností teatroterapie je její integrativní charakter. V průběhu teatroterapeutického procesu se osoby s mentálním postižením často setkávají s lidmi, se kterými by se v běžném životě dostaly do styku jen ojediněle. Na přípravě představení se totiž nezdědkakdy podílejí zajímaví lidé z řad dobrovolníků či profesionální umělci. Jedinci s mentální retardací se tak dostávají ze sociální izolace, přičemž třešničkou na dortu je pro ně samotné vystoupení. Závěrečný aplaus při děkování je pro ně jedinečnou a nenahraditelnou odměnou. V teatroterapii lze však vysledovat integraci oboustrannou. Široká veřejnost má unikátní možnost poznávat skrze teatroterapeutický proces specifika vnímání, prožívání a umělecké exprese jedinců s mentální retardací.

Tato forma terapie přispívá osobám s mentálním postižením k rozvoji komunikace, kreativity, ke zvýšení sebevědomí, adaptability, zmírnění sociální fobie, snížení sociální izolace, pomáhá jim rozšířit repertoár rolí pro život a zlepšuje kontrolu nad jejich emocemi.<sup>57</sup>

#### **2.3.4 Zájmová činnost**

Dramatika coby zájmová činnost se nejčastěji odehrává v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích. Její podstata tkví v tom, že se jí jedinci zúčastňují dobrovolně, čili z vlastního zájmu. Většina souborů i kroužků přijímá všechny děti a dospívající, kteří se přihlásí a jsou schopni přijmout nároky

---

<sup>57</sup> Srov. Srov. POLÍNEK, M.D. Teatroterapie s klienty s mentální retardací. In *NetPoradna* [online]. © 2006, [cit. 2007-10-17]. Dostupný na WWW: <[http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article\[articleid\]=108](http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article[articleid]=108)>.

na ně vznášené. V dramice zájmové se tak objevuje otázka schopností, nadání a talentu pro tuto činnost. Je to dáno mimo jiné tím, že v ní můžeme sledovat častější, ne však nutné, směřování k produktu.

Vzhledem ke všem zvláštnostem psychického vývoje lidí s mentální retardací lze konstatovat, že tato forma dramiky pro ně není příliš vhodnou a možnou cestou rozvíjení jejich osobnosti. U lidí s mentálním postižením se často projevuje nedostatek iniciativy v prováděných činnostech. Dramika v kabátě zájmové činnosti však vyžaduje intenzivnější motivovanost jejích účastníků. Celou domněnku o nevhodnosti popisované formy dramiky potvrzuje text Evy Machkové: „...v zájmové dramatické výchově jsou úspěšné děti inteligentní, aktivní, s bohatými zájmy orientovanými zejména na lidi, vztahy, komunikaci, s dobrou úrovní senzomotorické inteligence, bez závažných zábran a psychických bloků.“<sup>58</sup>

Jistou možností by pro jedince s mentální retardací představovala taková zájmová dramika, která by byla přizpůsobená jejich schopnostem a potřebám. Výhodou je, že soubory ani kroužky se, na rozdíl od základních uměleckých škol, neřídí žádnou předepsanou metodikou, neboť pro ně žádná nebyla vypracována.<sup>59</sup> Schopný vedoucí znalý problematiky by tedy teoreticky mohl vytvořit samostatný plán, ušitý na míru konkrétní skupině jedinců s mentálním postižením.

---

<sup>58</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. s. 198.

<sup>59</sup> Srov. Tamtéž, s. 192-194.

### 3 DRAMIKA JAKO PROCES

Zvláštní důležitost má v dramice vztah mezi procesem a produktem. Existují přístupy, které kladou větší důraz na produkt, jímž je divadelní představení, pro jiné je však zásadní samotný proces, který nutně nemusí, ale může, vyústit v inscenaci. Vzhledem k tématu mé diplomové práce zaměřím svou pozornost spíše na dramický proces jakožto prostředek osobnostního a sociálního rozvoje jedince s mentální retardací.

Zmíněným pojmem *proces* mám na mysli nejen průběh dramického střetnutí, ale i přípravnou a hodnotící práci vedoucího dramatických aktivit, která svým významem převažuje nad její realizací v kontaktu s klienty. Proto se v následujících kapitolách budu zabývat zejména podstatou a principy oné nepřímé dramicko-výchovné práce.

#### 3.1 Prostor

Pro kvalitní práci v rámci dramiky je důležité, v jakých prostorách se jednotlivá střetnutí odehrávají. Eva Machková k tomu říká: „*Humanizace prostoru, jeho přiměřenost a příjemnost pro člověka, je neoddělitelnou součástí klimatu a atmosféry pro tvořivost a je zřejmé, že estetické prostředí působí i na náladu člověka, na jeho ochotu spolupracovat s druhými, být vůči nim vstřícný.*“<sup>60</sup>

Podle citované autorky jsou v praxi k vidění dva extrémy. Tím prvním je zcela nevhodné prostředí, které často slouží i k jiným účelům. Takové prostory bývají zastavěny pevným nábytkem a jinými rušivými předměty, které bývají náchylné k poničení a jedince tak omezují v pohybu, vhodné vybavení naopak chybí, podlaha bývá špinavá a studená. Může se jednat také o prostor neakustický,

---

<sup>60</sup> MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 46.



kterým obvykle bývá tělocvična. Druhým extrémem je místo, které příliš silně vyvolává představu divadla, to znamená, že je zde k dispozici například jeviště, opona a podobně.<sup>61</sup> Obojí je pro dramiku nevyhovující. v prvním případě mohou zmíněné prostory navozovat nepříjemné či neadekvátní asociace a strhávat pozornost k jiným aktivitám, v případě druhém svádí popsání prostředí k pocitu, že se klienti mají předvádět.

Nejvhodnějším prostorem je místnost, která je vyhrazena pouze pro dramiku, a která není umístěna v blízkosti jinak využívaných prostor, neboť některé z dramatických aktivit jsou hlučné a mohly by být rušivým elementem, jiné zas vyžadují absolutní ticho a soustředěnost. Ideální místnost by měla být dostatečně velká, vzdušná, čistá a světlá, dovolující běhat bez nebezpečí, sedat a lehat si na zem. Dobré je proto vybavení kobercem. Dále by zde nemělo být příliš nábytku, postačí nábytek sedací, který by měl vždy přesahovat počet klientů. Vhodné jsou stohovatelné židle, které snadno uvolní prostor, sedací kostky, polštáře a žíněnky. Tvar místnosti by měl umožňovat nejen volný pohyb, ale i sezení v nejpřirozenějším, nejdemokratičtějším a nejkomunikativnějším uspořádání, tedy v kruhu. V kruhu jsou si totiž všichni rovni a dostávají tak větší chuť komunikovat se všemi ostatními. Toto kritérium je velice důležité proto, aby jednotlivci neposedávali v pozadí. Tendenci k tomu mívají zejména osoby ostýchavé a osoby s pocitem méněcennosti. U jedinců s mentální retardací je proto obzvláště důležité navodit otevřenou, nenásilnou a důvěrnou atmosféru, při níž se nebudou obávat jakkoliv se projevit.

## 3.2 Skupina

Soubor klientů, kteří se společně pravidelně účastní dramatických střetnutí, můžeme z hlediska sociální psychologie označit za malou skupinu. Malá skupina se obecně vyznačuje určitými znaky, například tím, že její příslušníci se navzájem

---

<sup>61</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 43.

znají, mají vědomí „my“, navzájem spolu komunikují v rámci společných cílů a společně sdílených norem. Základní funkcí malých skupin je, že člověku umožňují uspokojování jeho sociálních potřeb.<sup>62</sup> Malé skupiny však plní řadu dalších, neméně významných funkcí, z nichž zásadní se mi, vzhledem k tématu mé diplomové práce, jeví funkce kontrolní. V té jde v podstatě o to, že skupina člověku poskytuje srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání, což znamená, že vystupuje jako jakési sociální zrcadlo. Jedinec s mentálním postižením má tak skrze skupinu šanci korigovat vlastní postoje, učit se novým formám chování a identifikovat se s vhodným vzorem.

V každé malé skupině se v průběhu času začnou vytvářet určité sociometrické pozice, které vyjadřují stupně vzájemné přitažlivosti, odpudivosti či lhostejnosti jedněch vůči druhým. Pro naši práci je žádoucí, aby ve skupině panovalo příznivé klima a pokud možno nevznikaly pozice typu outsiderů. Abychom takového stavu dosáhli, je důležité využívat různých technik sociometrie, což je metoda zaměřená na zjišťování sociálně-emocionálních vztahů mezi členy malých skupin. Výsledky získané pomocí sociometrie můžeme v případě nepříznivé konstelace vztahů použít k restrukturalizaci skupiny. Kromě klasické sociometrické metody, kterou zavedl Jacob Levy Moreno, vznikla řada jejích variant, z nichž některé jsou vhodné i pro naši práci a téměř všechny předpokládají, že jedinci určité skupiny se již alespoň trochu znají. V příloze číslo I uvádím pro představu jeden typ sociometrického testu, který je charakteristický svou hrovou povahou.

Důležitým hlediskem je v dramice i složení skupiny podle věku. U jedinců bez postižení mohou věkově smíšené skupiny působit obtíže při volbě metod a technik a naopak ve věkově homogenních skupinách bývá hledání témat a námětů k práci jednodušší. Pracujeme-li však s osobami s mentálním postižením, zaměřujeme se spíše na jejich aktuální individuální schopnosti, než na jejich věk. Věkově heterogenní skupiny tedy vznikají u handicapovaných osob daleko častěji než u osob intaktních a nebývají při práci překážkou.

---

<sup>62</sup> Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, s. 215-217.

Pokud jde o velikost skupiny, je důležité, aby vedoucí určil zlatý střed mezi dvěma extrémy. Příliš malá skupina totiž může být chudá na podněty vycházející od klienta ke klientovi, což může dále vyústit ve stereotypnost činností či ponorkovou nemoc. Někteří jedinci s mentální retardací navíc bývají, díky přidruženým chorobným stavům, často nemocní. Z malé skupiny se tak rázem stane ještě menší a je opravdu velký rozdíl, chybí-li dva klienti skupiny šestičlenné či desetičlenné. Příliš velké skupiny mohou mít naopak tendenci k rozpadu do menších podskupinek a jednotliví členové tak mohou ztrácet přehled o vzájemných vztazích. Pro vedoucího pak bývá ve velkých skupinách složité působit na všechny klienty stejně intenzivně. Eva Machková považuje za optimální počet deset až dvacet členů, ovšem uvažuje přitom o jedincích napostizněných.<sup>63</sup> Velikost skupiny záleží vždy na situaci, v níž se dramika provádí. V případě osob s mentálním postižením je jisté, že každý jednatel bude potřebovat více péče, a proto se domnívám, že doporučená horní hranice by mohla být posunuta k číslu nižšímu.

### 3.3 Cíle

Cíl je rozhodující kategorií určující charakter všeho, co bude v určitém procesu probíhat. Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co se skutečně stalo. Cíle tedy určují směr naší práce a dodávají jí smysl.

Jestliže chceme prostřednictvím dramiky působit na konkrétního jedince s mentální retardací, nemůžeme se spokojit jen s cíli danými zvnějšku, tedy formulovanými samotným oborem. Musíme si položit otázku, jaké potřeby má každý z klientů a hledat takovou formulaci cílů, která by odpovídala jeho osobnosti. A protože člověk je tvor společenský a dramika se uskutečňuje vždy v rámci nějakého společenství, nesmíme opomenout ani cíle skupinové.

---

<sup>63</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 62.

Při formulaci cílů je důležité, aby vedoucí dramatických střetnutí zvážil, jakou nabídku dramatika poskytuje, tedy co může u konkrétní skupiny osob s mentální retardací splnit, a současně aby se zamyslel, co může nabídnout on sám, jaká je jeho osobní vybavenost, v čem jsou jeho silné stránky a v čem má naopak rezervy. V neposlední řadě musí mít každý vedoucí na paměti, že u osob s mentálním postižením je nezbytné klást cíle reálné a dosažitelné, to znamená zohlednit životní situaci a aktuální potřeby jedince.

V rámci dramiky si můžeme klást cíle ve třech základních rovinách. V rovině osobnostní, sociální a estetické. Osobnostní rovina se týká hodnot a postojů, schopností a dovedností, zájmů, motivace a psychických funkcí, například vnímání, myšlení a podobně. Rovina sociální se vztahuje ke struktuře skupiny, ke vztahům v ní a její dynamice, ke kooperaci, dále pak k poznávání života, světa a lidí. Konečně v rovině estetické jde zejména o to, získat určité dovednosti a vědomosti z oblasti dramiky.<sup>64</sup>

Prakticky všechny metody dramiky jsou schopny rozvíjet celou řadu funkcí, vlastností a schopností, což znamená, že cílů můžeme stanovit nesčetně mnoho. Sepisovat zde dlouhý seznam všech možných cílů není předmětem mé práce, a proto v obecné rovině zmíním pouze ty, které považuji ve vztahu k osobám s mentální retardací za zásadní. Jsou to cíle zaměřené na dosahování pozitivních změn v osobnostním vývoji, rozvoj komunikačních schopností verbální i neverbální povahy a na kompenzaci poruch v sociální adaptaci.

### **3.4 Struktura dramické schůzky**

Každá nově sestavená skupina se musí nejprve seznámit a zavést si pro sebe určitá pravidla chování. Organizace pravidelných dramických schůzek ovlivňuje zásadním způsobem průběh a kvalitu práce. Důležitým předpokladem účinnosti dramických her a cvičení je plynulost práce v průběhu celé dramické jednotky.

---

<sup>64</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 34-38.

Je proto závažným úkolem vedoucího navodit správnou tvořivou atmosféru, která není zbytečně a příliš často narušována věcnými pokyny a zdoluhavým vysvětlováním. Přirozeně je v průběhu schůzky potřeba dát hráčům instrukce a vysvětlit jim, co mají dělat. Úkolem vedoucího však je uskutečňovat to v maximální možné míře formou hry. Jednotlivá dramická střetnutí členíme většinou na úvod, jádro a závěr.

### **3.4.1 Seznamování**

Jistota, s kým jsem ve skupině a jak ho mám oslovovat, vytváří první předpoklad uvolněnosti všech zúčastněných. Pro rychlé seznámení nově sestavené skupiny existuje celá řada seznamovacích her, z nichž některé jsou uvedeny v příloze I. V těchto hrách jde nejen o sblížení klientů mezi sebou navzájem, ale i to, aby vedoucí lépe poznal jednotlivé členy skupiny, jejich zájmy, zaměření a vztahy mezi nimi, a identifikoval jedince aktivní, pasivní, ostýchavé, dominantní, izolované, konfliktní a další.

### **3.4.2 Zavádění pravidel**

V dramice není možné, aby vedoucí klienty svazoval různými příkazy a zákazy. Proto, pakliže se již skupina řádně seznámila, je důležité, vymezit společnými silami určitá pravidla chování, kterými se budou všichni její členové řídit. Pravidla zavedená hned na počátku nám zajišťují, že práce ve skupině bude plynulá a smysluplná. Naopak vynechání této zásadní fáze může přinést řadu problémů, které mohou práci narušovat a znepríjemňovat.

Základním pravidlem je, že všichni chodí včas. Je důležité, aby schůzka začínala společnou aktivitou, která nebude narušována pozdními příchody.<sup>65</sup> Včasný příchod zajišťuje všem hráčům stejnou vybavenost informacemi, které jsou pro danou činnost nezbytné, a umožňuje každému jedinci sdílet hru či cvičení jako společný zážitek.

Další pravidlo se týká respektu k práci druhých, v němž jde o to, aby se paralelně pracující jedinci, dvojice či skupinky vzájemně nepřekřikovali a nerušili. Když pak zmiňovaní postupně předvádějí výsledky své práce, ostatní by se měli stát pozorným publikem, které bude schopné reflexe či diskuse. Pokud skupina nefunguje v tomto smyslu ideálně, je vhodné alespoň pro začátek vybídnout ty jedince, kteří se nechtějí aktivně účastnit, aby jen tiše sledovali práci druhých a zapojili se pouze v případě, bude-li se jim chtít. Větší zájem o hru lze u těchto jedinců vzbudit tím, že z nich učiníme například zpravodaje nebo jim zadáme jiný, podobný úkol.<sup>66</sup>

Důležité je také domluvit a zavést do praxe pravidlo, na jaké znamení se všichni zastaví a ztiší, aby mohli vnímat vedoucího. Toto pravidlo se dá použít také ve hrách a cvičeních, jejichž součástí je zastavení v pohybu. Společně s klienty můžeme vymyslet nějaké slovo, zvuk či gesto, které bude dostatečně výrazné na to, aby splnilo svou funkci. Další pravidla se mohou týkat prakticky čehokoliv, například vytváření kruhu hráčů či uklízení místnosti na konci schůzky.<sup>67</sup> Není však dobré, zavádět pravidel příliš mnoho, protože by se mohlo stát, že klienti by se v nich přestali orientovat a místo toho, aby se soustředili na tvořivou činnost, by neustále hlídali, nezapomněl-li někdo něco dodržet.

### 3.4.3 Úvodní část schůzky

Úvodní část je základním stavebním kamenem celé dramatické schůzky. Jejím cílem je navození správné tvořivé atmosféry. Chceme-li rozvíjet osobnost jedince s mentální retardací, je nezbytné, aby v okruhu jeho pozornosti zůstaly jen podněty, které potřebujeme. Je tedy důležité zařadit na začátek dramatického střetnutí takové hry a cvičení, které mu umožní zbavit se napětí a odložit myšlenky, které ho zaměstnávaly během dne. Schopnost soustředění pozornosti je

---

<sup>65</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 80.

<sup>66</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 42

<sup>67</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 81.

zde výchozím předpokladem úspěšné práce, a proto je potřeba ji neustále cvičit a koncentrovat zajímavou akcí.<sup>68</sup>

Schůzka může začínat rituálem, který si skupina společně ustanoví. Pakliže je rituál zařazen, tvoří jakýsi předěl mezi aktivitami předchozími a následujícími. Po něm je vhodné zařadit rozechřivací hry, někdy nazývané warm up aktivity, a cvičení na uvolnění a koncentraci pozornosti. V nich jde především o uklidnění roztěkaných jedinců a zmobilizování těch klientů, kteří, obrazně řečeno, zůstali za dveřmi. Vedle razantních pohybových her, zejména různých honiček, to mohou být hry rytmické, pantomimické a cvičení relaxační. Délka úvodní části je závislá od času, který klienti k uvolnění či nastartování potřebují.

#### **3.4.4 Jádru schůzky**

Úlohou hlavní části dramické schůzky je naplnění stanovených terapeutických a výchovných cílů prostřednictvím různých dramických metod a technik.<sup>69</sup> Ty vedoucí vybírá právě na základě vytyčených cílů. Každá schůzka by tedy měla být náležitě připravena, ovšem nutno vždy počítat se situačním kontextem v rámci střetnutí. Může se stát, že vedoucí přijde na schůzku skvěle připravený, ale nějaká událost realizaci jeho plánu nedovolí. Na dramický proces může skutečně působit celá řada proměnných, kterými by se vedoucí neměl nechat zaskočit. V takovém případě není možné, aby zarytě trval na předběžném rozvrhu a v zájmu jeho dodržení přehlížel zájmy klientů. Je potřebné, aby v takové situaci dokázal flexibilně reagovat a jednotlivé aktivity přizpůsobovat tomu, co si situace žádá.

#### **3.4.5 Závěr schůzky**

Důležité je, rozvrhnout časově dramickou schůzku tak, aby na konci nedošlo k náhlému přerušení činnosti, ale aby byla ukončena přirozeným způsobem.

---

<sup>68</sup> Srov. MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997, s. 14.

<sup>69</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALÝ, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 105.

V této fázi jsou podstatné dva body. Tím prvním je reflexe, která navazuje na aktivitu a je zpětným pohledem na právě proběhlé činnosti. Cílem vedoucího je, přivést klienty k tomu, aby dokázali vyjádřit to, co právě dělali, našli v tom pro sebe nějaký smysl a dokázali vše zjištěné určitým způsobem propojit se svým osobním životem a dosavadními zkušenostmi. V tomto případě jde o reflexi subjektivní, respektive emocionální. Důležitá je ale i reflexe objektivní, která je založena na zhodnocení toho, co se seběhlo. Prostřednictvím reflexe věcné se má posoudit, jak jednotlivé hry a jiné činnosti fungovaly, to znamená, co se zdařilo, co by bylo potřeba udělat příště jinak a podobně. Své pocity a postřehy by měl vyjádřit i vedoucí. Neměl by přitom zapomenout na sdělení pozitivních momentů hry a vyzdvižení snahy klientů. U těch jedinců s mentální retardací, kteří mají s verbálním či písemným vyjadřováním potíže, lze použít jako vhodnou formu reflexe pohyb či kresbu. Druhým důležitým bodem je přechod ze světa imaginárního do světa reálného. k tomu nám může opět posloužit nějaký rituál, který bude jasným znamením, že opouštíme svět „jako“.<sup>70</sup>

### 3.5 Osobnost vedoucího

Vedoucí, který realizuje prvky nebo ucelený program dramiky, by měl disponovat určitými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a osobnostními kvalitami.

Všeobecně uznávaný požadavek na odborné vzdělání lze vedoucímu dramických aktivit prominout, ovšem za té podmínky, že má s dramikou vlastní zkušenost.<sup>71</sup> To znamená, že se s ní seznámil nejen prostřednictvím literatury, popřípadě příležitostných přednášek, ale především prostřednictvím praktické činnosti ve vhodné skupině. Takovému vedoucímu by však neměly chybět ani bohaté vědomosti z řady dalších vědních oborů. Při práci s osobami s mentální

---

<sup>70</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 106.

<sup>71</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Dramatická hra jako prostriedek výchovy dieťaťa*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980, s. 49.



retardací jde zejména o poznatky z oblasti speciální pedagogiky, respektive psychopedie, obecné pedagogiky, psychologie a z oblasti společenských věd. Každý vedoucí by měl mít na dobré úrovni osvojeno to, co chce svým svěřencům v průběhu dramatických střetnutí předávat a v čem je chce rozvíjet. Znamená to, že by mu neměla chybět dobře rozvinutá obrazotvornost, schopnost citlivě vnímat a hluboce se soustředit. Těžko si lze také představit člověka působícího ve výchovně dramatickém procesu, kterému by chyběla jistá dávka hravosti a zejména pak tvořivosti. Při práci s osobami s mentálním postižením by však neobstál ani ten nejtvořivější vedoucí, pakliže by byl spoután závaznými pravidly. Jak uvádí ve své knize Eva Machková: „*Volnost individuálního postupu je bezpodmínečně nutná.*“<sup>72</sup> Hlavním předmětem pozornosti by proto měl být jedinec s mentální retardací se všemi svými zvláštnostmi, kterému by vedoucí přizpůsoboval veškerou svou činnost.

Z osobnostních kvalit lze kromě výše uvedené kreativity a flexibility jmenovat autentičnost, empatii, intuici, entuziasmus a optimismus, kooperativnost, komunikativnost a pokoru.<sup>73</sup> Požadavek autentičnosti zahrnuje dva aspekty. Jde jednak o schopnost vedoucího být sám sebou a jednak o to, aby to byla taková autentičnost, která je společensky akceptovatelná. Bez jisté dávky empatie, která je složkou emoční inteligence, si lze jen těžko představit práci s lidmi. Při práci s osobami s mentálním postižením je absence schopnosti vcítění se o mnoho čitelnější, než-li při práci s osobami intaktními. „*Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují.*“<sup>74</sup> Bez intuice by zas vedoucí nebyl schopen vhodně modelovat situace, dobře odhadovat reakce a vývoj ve skupině. Skrze entuziasmus a optimismus oslovuje vedoucí klienty tak, že jsou ochotní přijímat jeho myšlenky a „jít za ním“. Pokud není vedoucí schopen spolupracovat s klienty, těžko může očekávat jejich spolupráci s ním. Fungování na základě poslušnosti bývá často povrchní a krátkodobé.

---

<sup>72</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980, s. 50.

<sup>73</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 119-120.

Konečně pokora zde vyjadřuje základní nastavení, s jakým vedoucí akceptuje osoby s mentálním postižením, a s jakým přijímá své úspěchy a neúspěchy při práci s těmito osobami.

### 3.6 Metody řízení

Ačkoli k principům dramiky patří svoboda a tvořivost, její proces se neobejde bez řízení.<sup>75</sup> Nutno však výraz řízení chápat ve správném slova smyslu. V našem kontextu je jím myšleno vědomé a znalé nakládání s cíli, obsahem a metodami ze strany vedoucího. Právě na tom, jak vedoucí jednotlivé metody a náměty prezentuje a jak se chová, závisí účinnost a úspěšnost celé práce. Nestačí lekci jen dobře připravit a naplnit ji vhodně zvolenými metodami a tématy. Bude-li ji vedoucí vést chaoticky či nudně, bude-li svá zadání formulovat překotně či rozvláčně a bude-li se chovat nevráživě či lhostejně, jeho příprava se mine s účinkem. Vedoucí by tedy měl během přípravy uvažovat nejen o tom, co bude naplní dramatických střetnutí, ale i o tom, jak bude zvolený obsah klientům předkládat, jakým způsobem bude jednotlivé aktivity zadávat.

#### 3.6.1 Verbální metody řízení

Mezi formy verbálního řízení patří instrukce, otázky, diskuse, boční vedení a vyprávění.<sup>76</sup> Některé z těchto slovních forem jsou běžně vžité a potřebují pouze promyšlenost, jiné však vyžadují i jistou přípravu. Obecně platí, že všechny formy se zkvalitňují zkušeností. Proto jako u všeho bude příprava v počátečních fázích práce vyžadovat více času. S uplynulou praxí pak bude docházet k postupnému osvojování vyššího stupně dovednosti a doba přípravy se bude zákonitě zkracovat. Promyšlenost by však neměla vymizet nikdy.

---

<sup>74</sup> GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997, s. 51.

<sup>75</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 113.

<sup>76</sup> Srov. Tamtéž, s. 69.

## **Instrukce**

Verbální instrukce patří k nejfrekventovanějším prostředkům řízení a může mít formu ústní nebo písemnou. Její podstata spočívá ve slovním sdělení, oč v následujících aktivitách půjde, jaký je úkol klientů.<sup>77</sup>

Instrukce jsou velice náročné na přesnost, což znamená, že by měly být úplné, jasné, přehledné a podané v tempu odpovídajícím vnímání klientů. Proto je vhodné připravovat si instrukce písemně a průběžně si představovat, jak může být to které slovo pochopeno a jaká aktivita může z různého pochopení skutečně vyplývat.

Instrukce je chybná, pakliže je povšechná, zavádějící a pakliže nepodává některé podstatné informace. v dramice sice existují situace, kdy je záměrem vedoucího uvést obecnou a lehce zavádějící instrukci. V takových případech pak instrukci za chybnou nepovažujeme. O těchto postupech však nyní nehovoříme, a proto se vraťme k instrukcím nevhodným. Povšechná instrukce poskytuje hráčům pole pro rozmanité odchylky od tématu. Vloudí-li se do ní navíc zavádějící informace, může se stát, že zamýšlená aktivita získá zcela jiný rozměr, takový, který vedoucí nepředpokládal a který není v danou chvíli žádoucí. Abychom se takovým neočekávaným situacím vyhnuli, je důležité zajímat se po vyslovení instrukce o to, zda jí bylo všemi dostatečně porozuměno. Pakliže nabudeme dojem, že tomu tak není, je vhodné znovu instrukci zopakovat a vyzvat klienty, aby se pokusili ji nahlas interpretovat.

## **Otázky**

Otázky jsou jedním ze základních prostředků iniciace aktivity klientů. V dramice jsou proto důležitou verbální formou vedení. Otázky reproduktivní, v dramice méně využitelné, lze použít v těch fázích práce, kdy se shromažďují informace užitečné pro hru. Mnohem větší možnosti uplatnění mají v dramice

---

<sup>77</sup> Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997, s. 210-211.

otázky produktivní, tedy ty, které klienta vedou k hledání vlastních odpovědí, k řešení problémů, stručně řečeno k tvořivosti.

Abychom klienty vedli k vytváření něčeho nového, je důležité pokládat jim otázky tvořivost podněcující. Otázky uzavřené mají omezený okruh odpovědí, většinou jednoslovných, a nedávají tak lidem mnoho prostoru k tomu být kreativní. Naproti tomu otázky otevřené vyžadují odpověď rozsáhlejší, konkrétní a individuální. Je rozdíl, zeptáme-li se: „Máte rádi Vánoce?“ a nebo „Jak prožíváte Vánoce?“. Otevřené otázky tedy můžeme ve vztahu k předchozímu textu považovat za vhodnější.

## **Diskuse**

Diskusi lze v rámci dramiky uplatnit zejména v úvodní či závěrečné části schůzky, a to v souvislosti s hledáním témat a reflexemi. Není však vyloučena možnost, že diskuse nastane i v hlavní části dramického střetnutí, neboť jak známo, reflexe může následovat po jakýchkoli proběhnuvších aktivitách.

Jak uvádí Machková, diskuse se mnohdy mohou blížit spíše besedě.<sup>78</sup> Dít se tak může například při hledání tématu, rozvažování nad ním, tedy v těch případech, kdy není dána a ani není potřebná pevná struktura. Naproti tomu diskuse v reflexích by měly být tematicky pevně vybudovány a přizpůsobeny myšlení a řeči osob s lehkou mentální retardací. Měly by být motivovány přesným tématem a cílem aktivity, a vedoucímu by se mělo prostřednictvím předem připravených otázek podařit udržet diskusi v těchto mezích až dokonce.

## **Boční vedení**

Boční vedení je, na rozdíl od předchozích forem verbálního řízení, metoda typická pro dramiku. Její podstata spočívá v souvislém nebo přerušovaném mluvním projevu vedoucího, který sám není součástí hry, přičemž tato hra neustále probíhá a jednotlivá sdělení vedoucího ji nikterak nepřerušují.

---

<sup>78</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. s. 71.

„*Naslouchej mému hlasu, ale pokračuj v činnosti,*“<sup>79</sup> formuluje základní pravidlo Viola Spolin.

Podmínkou bočního vedení je, že ho musí slyšet všichni hráči. Současně by však mělo být klidné, vedené příjemným nerušivým hlasem, aby jej hráči byli schopni vnímat, jako by to byla součást jejich vlastní vnitřní řeči. „*Typické boční vedení zastupuje vnitřní hlas hráčů a je jakoby proudem jejich představ, úvah a rozhodování.*“<sup>80</sup>

Souvislé boční vedení je založeno buď na pojmenovávání činností, které hráči provádějí nebo na vyprávění příběhu při němž hráči provádí narativní pantomimu. O té bude ještě pojednáno v následujícím textu. Na tomto místě je však důležité zmínit, že v některých aktivitách, zejména pak při narativní pantomimě, je souvislé boční vedení nezastupitelné, protože nahrazuje a současně rozvíjí doposud nerozvinutou představivost hráčů.

Přerušované boční vedení se může uplatnit u všech ostatních dramatických aktivit a může mít funkci instrukce, deskripce, korekce či výzvy. Při deskripci jde o popis buď toho, co mají hráči dělat a nebo okolností, které ovlivní jednání hráčů. V rámci korekce vznáší vedoucí podnětné připomínky a citlivě upozorňuje hráče na případné omyly. Výzva zde představuje jistý druh povzbuzení k rozvinutí či změně činnosti.

Kromě hlasové techniky je důležitá schopnost vedoucího formulovat jasné, stručné, věcné a pokud možno nepříliš metaforické výroky. To znamená takové výroky, které hráčům pomohou a umožní najít vlastní způsob řešení.

---

<sup>79</sup> SPOLIN, V. *Theatre Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanstone: Northwestern University Press, 1991. s. 6.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 74.

## Vyprávění

Vyprávění, popřípadě předčítání, je důležité zejména při práci s menšími dětmi a s nezkušenými hráči.<sup>81</sup> Ať už se vedoucí rozhodne pro první či druhé, je potřebné, aby se na obojí předem připravil. Jeho úkolem je zvolit si vhodnou intonaci hlasu a rozhodnout se mezi holou reprodukcí či autorskou interpretací obohacenou o emoce a charakterizaci postav. Při přípravě vyprávění je navíc potřebné zvládnout příběh tak, aby nedošlo k vynechání či zaměnění důležitých částí. Celé vyprávění by tedy mělo být harmonicky vybudováno a připraveno tak, aby na klienty působilo přirozeným a plynulým dojmem.

### 3.6.2 Vedoucí v roli

Svébytnou a velice efektivní metodou řízení činností v rámci dramiky je vedoucí v roli. Podstatou této metody je skutečnost, že vedoucí bere sám na sebe určitý typ role a stává se tak součástí hry, buď celé nebo jen její části. Znamená to, že metoda vedoucí v roli umožňuje řízení akce zevnitř.

Příprava vedoucího na vstup do role začíná rozhodnutím, do jaké role či rolí vstoupí. Vedoucí tedy může v průběhu aktivit převzít více rolí, měl by se však vyhnout rolím hlavním. Vhodné je volit role takové, které jsou schopné vnášet do děje nové informace a podněty. Jedná se například o roli člena nějaké skupiny, posla přinášejícího zprávy, bezmocného člověka, který potřebuje pomoc apod. Dále je potřebné, aby si vedoucí předem rozmyslel, zda a jak bude postava kostýmována a bude-li opatřena rekvizitami.

Pakliže má vedoucí popsané přípravné kroky za sebou, měl by se zamyslet nad tím, jakým způsobem dá hráčům najevo, že vstupuje do role. Je možné onu skutečnost verbálně sdělit, dát hráčům určité znamení a nebo vstoupit do role rovnou bez jakéhokoliv upozornění.

---

<sup>81</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 75.

Hra v roli vedoucím umožňuje, aby vtáhl klienty rychle a účinně do dramatické akce, umožnil jim spontánní reakce a jednání, udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel, prohluboval dětské přemýšlení o problému a vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku.<sup>82</sup>

### 3.7 Prostředky dramiky

K přiblížení či dosažení dramatických cílů lze u osob s mentální retardací použít různých metod a technik, přičemž je důležité sledovat jejich přiměřenost a efektivnost. Je tedy opět na místě zvážit mentální, fyzické, sociální a emocionální potřeby klientů, dále vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti a v neposlední řadě jejich zájmy a záliby.

Při realizaci dramatických aktivit doporučuje Jana Vobrbová vycházet z principu následující návaznosti:<sup>83</sup>

1. JEDINEC SÁM – dramatické aktivity jsou zaměřeny na soustředění pozornosti k vlastní osobě přes pohyb, rytmus, svalové uvolnění a napětí, na uvědomění si určitých pochodů a pocitů ve vlastním těle.
2. JEDINEC a SVĚT VĚCÍ – dramatické aktivity jsou zaměřeny na vnímání prostoru, poznávání vlastností věcí a jevů, na jednání za daných okolností v určitém prostředí s rekvizitami i bez nich.
3. JEDINEC a SPOLEČNOST – prostřednictvím dramatických aktivit zaměřených na společnost rozvíjí jedinec svou sociální inteligenci, která přímo nekoreluje s inteligencí obecnou, učí se partnerství v pantomimickém jednání, v improvizovaném dialogu a přímém styku, a to nejprve ve dvojici, následně pak ve skupině.

---

<sup>82</sup> Srov. ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ, V.; ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000, s. 110-111.

<sup>83</sup> Srov. VOBRUBOVÁ, J. *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1974, s. 38-39.

Tento postup se mi zejména u osob s mentálním postižením jeví jako velmi vhodný, neboť postupnými kroky seznamuje jedince se vším, co je pro jeho život důležité. Zpočátku je zaměřen na aktivitu bez kontaktu s partnerem, později umožňuje přidat činnosti s komunikativními prvky. Tím, že vychází z poznání sebe sama, dává možnost k vytvoření pevné základny, na které může člověk dále svou osobu dostávat do různých okolností a různého prostředí, do vztahu s věcmi, přírodou a nakonec do vztahu ke společnosti, kterou nejprve reprezentuje pouze jeden partner, později pak celá skupina.

### 3.7.1 Hra

#### *Panenka bez hlavy*

*Dragan Lukič*

*Na ulici před domem sedí holčička a chová panenku bez hlavy.*

*Kolem ní chodí lidé a ona hovoří s panenkou.*

*Jeden pán se zastaví a povídá jí: „Jak můžeš mluvit s panenkou, když není živá?“*

*„Je živá,“ rychle odpoví holčička.*

*„Jak může být živá, když nemá hlavu?“*

*„Má hlavu,“ odsekne holčička.*

*„Nemá hlavu,“ řekne pán nazlobeně.*

*„Má ...“*

*„Nemá ...“*

*„A vy si zase neumíte hrát!“<sup>84</sup>*

Hra je svébytná činnost, jíž slůvko *jako* poskytuje neohrazené možnosti. Její půvab spočívá zejména v tom, že jejím prostřednictvím může člověk překlenout své nedokonalosti, a to jak v oblasti materiální, tak v oblasti mentální. Reálné podmínky o ničem nerozhodují. Hře se často plně oddáváme a uplatňujeme v ní svou fantazii, ovšem naše konání je přitom pravdivé.

---

<sup>84</sup> LUKIČ, D. *Tu bývají básně*. Bratislava: Mladé letá, 1964, s. 16.



Pro zdravý vývoj dítěte je hra nezbytnou podmínkou. Při hře dítě aktivně poznává okolní svět, nabývá nových dovedností a rozvíjí svou obrazotvornost. Hra je prostředkem kompenzace, neboť člověku umožňuje fantazijně, respektive symbolicky dosáhnout cíle své touhy, a překonat tak určité strádání, a dále je výrazem potřeby relaxace, uvolnění a rozvoje. Jejím charakteristickým znakem je specifický způsob odhalování skrytých souvislostí a vztahů. Tím vším přesahuje význam hry hranice dětství.<sup>85</sup>

Od volné hry je potřeba hledat cestu k hrovým aktivitám citlivě řízeným. Za takové lze považovat i činnosti, které v dramice plní zejména funkci pomocnou či průpravnou a které se zaměřují na rozvíjení určitých schopností a psychických funkcí. Řeč je tedy o cvičeních, která jsou v dramice konstruována na základě herního principu, a dále o hrách s pravidly. Uvedené typy her lze při práci s osobami s mentálním postižením uplatnit buď za účelem rozehrátí, uvolnění a soustředění, odbourání napětí či jako prostředek sebepoznávání, respektive uvědomování si vlastních pocitů, nálady a podobně. V tomto smyslu tedy hovoříme o tvořivém a osobnost rozvíjejícím hraní, v němž může každý jedinec zásadně projevit svou individualitu.

Za osmdesát let existence dramiky vznikl značný počet dramatických her a jejich variant ovlivněných osobností vedoucího. Existuje proto mnoho zásobníků, z nichž je možno vybírat. Náměty lze čerpat také ze samotného vyprávění klientů a obecně ze života. Důležité však u jedinců s mentální retardací je, abychom všechny hry konkretizovali. V praxi to znamená, že si nevystačíme s instrukcí „představte si“. Má-li jedinec s mentálním postižením ztvárňovat například krále, nepostačí mu naše instrukce, aby se choval jako král. Důležité pro něho jsou v takovém případě atributy krále. Dáme mu proto na hlavu korunu, do ruky žezlo a jablko, přehodíme přes něho plášť a posadíme ho na trůn. Jistě, že koruna nemusí být pravá, stejně tak jako ostatní rekvizity. Zapojíme-li naší obrazotvornost, zajisté dopějeme k tomu, že v takových situacích lze využít

---

<sup>85</sup> Srov. MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997, s. 11-12.

nejrůznějších předmětů a materiálů. Někdy je před zahájením samotné akce vhodné, popovídat si s klienty o zadaném tématu. V našem případě bychom se tedy bavili o tom, kdo jsou to králové, jakou mají funkci, co dělají, kde bychom je našli a podobně. Velmi důležité je také zařazovat činnosti, které osobám s mentálním postižením umožní vnímat jednu skutečnost více smysly, neboť takové vnímání umocní a prohloubí jejich prožitek.

V následujícím textu se blíže podíváme na jednotlivé typy her, jejichž konkrétní příklady jsou uvedeny v příloze označené římskou číslicí I.

### **Hry na rozechřátí, uvolnění a soustředění**

Hry tohoto typu bychom měli zařazovat zejména na začátku každé dramatické schůzky. Lze je však použít kdykoliv, stanou-li se klienti nepozornými, nesoustředěnými a roztěkanými. Hry na rozechřátí, uvolnění a soustředění mohou totiž klientům pomoci, dostat se do fyzické i psychické rovnováhy, která podmiňuje schopnost soustředit se, jež je výchozím předpokladem pro práci.<sup>86</sup>

Rozehřívací hry by měly předcházet cvičením klidovým a jsou vhodné v situacích, kdy jsou klienti příliš rozptýleni nebo předcházela-li schůzce pasivní činnost. Patří mezi ně různé honičky a další hry s živým pohybem, dovolující i křik. Během těchto her se klienti zbaví napětí a zapomenou na vše, co je během dne zaměstnávalo. Hry s fyzickou námahou je dobré vystřídat odpočinkem vleže. V této či jiné klidové poloze je možno vést klienty ke svalovému i psychickému uvolnění. Konečně pak můžeme přistoupit ke hrám podporujícím soustředěnost. Hráči v nich soustřeďují svou pozornost na předměty, jevy existující v okolním světě a pochody v jejich těle.

---

<sup>86</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 54.

## **Hry na rozvoj smyslového vnímání**

Hry a cvičení, které mají pozitivní vliv na rozvoj smyslového vnímání, rozvíjejí současně jedincovo soustředění. O významu této schopnosti jsem již hovořila v předchozí kapitole, nyní se proto zaměřím na fenomén vnímání.

V dřívějším textu byly popsány určité zvláštnosti vnímání osob s mentální retardací. Obecně můžeme říci, že tato psychická funkce je v případě osob s mentálním postižením zasažena řadou problémů. Navíc vnímáním u nich bývá zatížen především analyzátor zrakový a sluchový. Pro správné utváření obrazu okolního světa je ovšem zvláště u lidí s mentálním postižením důležité vnímat věci kolem sebe všemi smysly, tedy nejen zrakem a sluchem, ale i hmatem, čichem a chutí.<sup>87</sup> Zaměříme-li se tedy na komplexní rozvoj smyslového vnímání, umožníme člověku s mentální retardací získat přesnější, úplnější a detailnější informace o světě, ve kterém zaujímá své místo.

Každý člověk je vybaven pěti hlavními smysly, které potřebují pravidelné cvičení, aby se v rámci svých možností plně rozvinuly. Brian Way uvádí, že pro začátek je nejschůdnější začít u sluchu a dále pak pokračovat v rozvíjení zraku a hmatu. Jakmile klienti získají praxi v soustředěném používání uší, očí a prstů, můžeme jim pomoci, aby si lépe uvědomovali vjemy chuťové a čichové.<sup>88</sup> Ať už se při práci s klienty soustředíme na kterýkoliv ze zmíněných smyslů, měli bychom dbát na to, aby jednotlivé aktivity byly prováděny najednou a současně. Pamatovat bychom měli také na důležitou skutečnost a to tu, že citlivost jednoho smyslu často vzrůstá tím, že vyřadíme jiný.

## **Hry na rozvoj fantazie**

Fantazie neboli obrazotvornost bývá často omezována na úzké pole umění. Oprostíme-li se však od tohoto výlučného pojetí, zjistíme, že obrazotvornost pevně prolíná životem. Prostředí domova, jídlo a oblečení, aktivita a odpočinek,

---

<sup>87</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 65.

všechny aspekty osobního přátelství, to vše a četné další faktory života s fantazií a tvořivým myšlením pevně souvisí.

K vybudování důvěry ve vlastní obrazotvornost je žádoucí, aby klienti mohli svou fantazií uplatňovat v přátelské atmosféře, beze strachu z neúspěchu, bez soutěživosti a srovnávání. Předchozí text nám prozradil, že v dramice takovou atmosféru navodit lze. Dále je důležité, nepokoušet se na začátku za každou cenu přidat něco nového a zvláštního, ale jednoduše přijmout to, co již existuje a na základě toho pracovat. Už jsme hovořili o schopnosti soustředění a dále jsme ji spojovali se smyslovým vnímáním. Rozvoj fantazie můžeme začít ze stejného zdroje, to znamená od uplatnění pěti základních smyslů. Představy získané smyslovým vnímáním totiž podmiňují rozvoj obrazotvornosti.<sup>89</sup>

Hlavním úkolem při rozvíjení fantazie jedinců s mentální retardací by podle doporučení Wayne mělo být vytváření krátkých příběhů na základě sluchových, zrakových, hmatových, chuťových a čichových vjemů. Jednotlivé příběhy je možno vytvářet buďto sólově nebo ve dvojicích či větších skupinkách.

### **Hry na rozvoj paměti**

O významu paměti pro lidský život jsme již hovořili dříve. Zmínili jsme také její specifika v případě jedinců s mentální retardací, projevující se v procesu zapamatování, ukládání a vybavování informací. Na základě uvedených poznatků lze říci, že jedním z důsledků jejich nedokonalé paměti, je snížená schopnost adaptace na životní podmínky. Vhodně zvolenými aktivitami, zaměřenými na procvičování popisované psychické funkce, můžeme do jisté míry určité potíže osob s mentálním postižením zmírnit, a kvalitu jejich paměti tak zlepšovat. Při rozvoji paměti je možné pracovat s různorodým materiálem. Je možno použít obrazy či příběhy, využít okolního prostředí a prostoru, ve kterém se dramatické aktivity odehrávají a podobně.

---

<sup>88</sup> Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 17-23.

<sup>89</sup> Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 36-37.

## Hry na rozvoj řeči

Řeč je odpradáвна nástrojem komunikace mezi lidmi. Každý jedinec s mentální retardací je jiný, přichází s jiným rodinným zázemím, tedy s jinou předběžnou průpravou, povahou, dispozicemi a s jinými návyky. Jedno anglické přísloví praví: „*Chce-li učitel naučit Johna latině, musí znát dobře nejen latinu, ale i Johna.*“<sup>90</sup> Z tohoto přísloví si pro sebe můžeme vzít dvě ponaučení, na která bychom neměli během práce s klienty zapomínat. Tím prvním je skutečnost, že i zde je velice důležité přistupovat k jedincům s mentálním postižením individuálně. Znamená to, že požadavky bychom měli klást úměrně jejich dispozicím a možnosti jejich mluveného projevu bychom měli zdokonalovat postupnými kroky. Kdybychom na klienty kladli příliš velké nároky a domnívali se, že budou hned od začátku mluvit „správně“, mohli bychom u nich zcela udusat odvahu a snahu se projevovat. V tomto případě tedy platí, že méně je někdy více. Raději řeč méně dokonalou, nežli mrtvou. Tím druhým ponaučením je fakt, že to, co chceme své klienty naučit, musíme umět především my sami. Jedině tak se můžeme účastnit všech her a cvičení, a být tak osobám s mentálním postižením dobrým vzorem. Naše aktivní a přirozená účast má pro jedince s mentální retardací veliký motivující a inspirující význam.

Ve cvičeních a hrách, které podporují rozvoj řeči, lze uplatnit několik principů, přičemž k nejzásadnějším patří princip variace a kontrastu.<sup>91</sup> Variace umožňuje pracovat s tímž cvičným textem, kterým může být i říkanka o jedné sloce v nejrůznějších obměnách, ať už tempových, rytmických, výrazových a dalších. Princip kontrastu by se měl objevit při každé aktivitě směřující k mluvní výchově, a to například v tempu řeči – rychle, pomalu či v dynamice – tiše, hlasitě a podobně.

---

<sup>90</sup> ŠTEMBERGOVÁ - KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, s. 12-14.

<sup>91</sup> Srov. ŠTEMBERGOVÁ - KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994, s. 12-14.

Aby mohli klienti rozvíjet svůj mluvený projev, musí umět nejprve správně dýchat. Pakliže je proces dýchání dobře nacvičený, mohou se klienti začít soustředit na obsah své řeči. Pravidelné vdechování a hlavně plynulý výdechový proud má vliv na pevnost hlasu, jeho barvu, plynulost řeči, tónový rozsah a artikulační přesnost. Naopak při špatném zvládnutí dechové techniky vypadá mluvčí udýchaně a přerušuje řeč nádechovými pauzami. Je proto důležité tuto část řečové výchovy nepodcenit a dostatečně se jí věnovat. V dalších fázích se pak můžeme zaměřit na tvorbu hlasu a přesnou artikulaci.

Zejména v počátečních fázích bychom měli postupovat tak, že zaměstnáme týmž úkolem všechny jedince najednou. V podstatě jde o to, aby žádnému z klientů nevzniklo při práci obecenstvo, respektive posluchačstvo. Zamezíme tak případným blokům způsobených ostychem a vytvoříme klientovi bezpečný prostor, ve kterém i chyby mají své místo. Cvičení můžeme taktéž podbarvit nevkální hudbou. Konečně je velmi důležité vyvarovat se jakéhokoliv přepínání, které by mohlo vyústit v hlasovou únavu.

### **3.7.2 Improvizace**

Improvizace bývá považována za hlavní prostředek dramiky, a to proto, že umožňuje doplnit výchovu jedinců o ty články, které jí chybějí.<sup>92</sup> Důvody pro její užívání v rámci dramiky tedy nejsou rázu divadelně technického, nýbrž pedagogického a psychologického.

Improvizace je jednání bez předběžné konkrétní přípravy. Jinými slovy se dá říci, že improvizace je hraní bez scénáře. Tato skutečnost je zásadní pro uvažování o uplatnění popisované techniky při práci s osobami s mentálním postižením. Tam, kde není potřeba scénář, jsou totiž jedinci nezávislí na pamětním učení a na schopnosti číst. Improvizace tedy v tomto směru jedince s postižením nikterak nelimituje. Kromě toho využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od uplatnění

vlastních zdrojů jedince, bez potřeby složitějšího interpretování autorových záměrů. Chceme-li u jedince s mentální retardací rozvíjet tvořivost a schopnost svobodného, aktivního zásahu do skutečnosti, a tím podporovat jeho adaptabilitu, nemůžeme spoléhat pouze na prostředek interpretace. Je potřeba dát mu příležitost řešit situace a tu improvizace nabízí.

Improvizace je technika, která člověku napomáhá chápat svět.<sup>93</sup> V modelových improvizovaných situacích, které jsou však velmi často podobné těm nesimulovaným, má jedinec de facto možnost získávat bohaté a nenahraditelné zkušenosti. V improvizaci jde většinou o hledání způsobů řešení a nebo alespoň o usměrnění myšlenek a jejich uplatnění v akci. Klient má jedinečnou příležitost vyzkoušet si jeden námět s několikaletým řešením a poznat tak, že neexistuje jedno nebo dvě řešení a že nejsou řešení hotová. Během improvizace se člověk musí samostatně rozhodovat, volit z řady alternativ, pohotově reagovat, zkrátka musí být aktivní a samostatný. Jedině taková práce pak plodí ovoce. Nechtějme však po klientech maximum, a zvláště pak ne v počátečních fázích. Jakékoliv sebemenší samostatné jednání, kterému předcházelo samostatné rozhodování, je při improvizaci úspěchem.

Podle Briana Waye je improvizace činností, kterou zvládnou všichni, v kterémkoli věku a s jakoukoli mírou schopností.<sup>94</sup> Eva Machková řadí improvizace od elementárních typů k typům složitějším a náročnějším. Zároveň však také uvádí, že toto řazení není metodicky nikterak omezující. To znamená, že i náročnější formu lze po jistém zjednodušení zařadit v počátečních fázích práce a u jedinců méně zkušených a formy jednodušší uplatnit u jedinců pokročilejších, pakliže je k tomu pedagogický důvod.

---

<sup>92</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980, s. 28.

<sup>93</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 49.

<sup>94</sup> Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996, s. 133.

## Pantomima

K nejjednodušším formám improvizování patří pantomima běžných činností.<sup>95</sup> V té jde většinou o simultánní jednání bez dramatického konfliktu. Klienti tak mohou představovat například prodavače, který rovná zboží do regálů, zahradníka, který okopává záhony a zalévá květiny, či kuchaře, který připravuje oběd. Při vykonávání těchto činností se nepříhoda nic zvláštního, neobvyklého či dokonce konfliktního. Jde spíše o to, vyzkoušet si určité jednání s využitím celého těla, a tím obohatit klientovu znalost daného prostředí a situace či profese. Tento typ improvizování nevyžaduje dialog, a tedy ani záměrný kontakt a komunikaci mezi hráči. Jde o hromadnou aktivitu, při níž se nikdo nestává divákem. Tato skutečnost pomáhá klienty zbavit případných zábran a umožňuje jim tak plné oddání se konkrétní aktivitě.

V průběhu popisovaných činností je bezpodmínečně nutné, aby se vedoucí, a stejně tak i hráči, zdržel jakéhokoliv hodnocení či napomínání. Pakliže je jednání klientů chudé a stereotypní nebo napodobují-li jedni hráči druhé, je důležité neupozorňovat na tyto nedostatky, ale naopak je žádoucí, poskytnout jim další podněty, které by obohatily jejich představivost. Při uskutečňování pantomimy je alespoň v začátcích potřebné, aby klienti měli informace o tom, koho představují, kde jsou, v jakém čase a popřípadě co dělají. Postupně, při dobrých výsledcích, lze jednotlivé informace ubírat a dávat tak větší prostor schopnosti fabulovat.

Pantomima má výhodu v tom, že nevyžaduje schopnost pojmenovávat a formulovat to, co klient ví, ale neumí slovně vyjádřit.<sup>96</sup> Z předchozího textu již víme, že u osob s mentální retardací je narušena nejen formální, ale i s obsahová stránka jazyka. Jazyk je v podstatě prostředkem vyjadřování myšlenek, pro něž však klient někdy může obtížně hledat přiměřená slova. Pantomima je tedy

---

<sup>95</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 111-112.

<sup>96</sup> Srov. Tamtéž.



vhodná pro všechny jedince, kteří mají z jakýchkoli důvodů potíže se slovním projevem. Myšlenka jde totiž před slovy a proto ji lze vyjádřit i pohybem.

Na pantomimu běžných činností můžeme navázat pantomimou narativní, při níž vedoucí vypráví jednoduchý příběh a všichni hráči souběžně s vyprávěním provádějí popisované činnosti. V zásadě jde opět o simultánní pantomimu, která je vedena narací. Náměty mohou být získávány z různých zdrojů. Čerpat můžeme jak z literatury či televizních pořadů, tak ze samotného vyprávění klientů. Z počátku je dobré vycházet z bodu, ve kterém cítíme zaujetí a jistotu. Přednost tedy dávejme příběhům, které jsou klientům blízké a sympatické. Každý hráč si tak pro sebe snadněji zvolí nějakou roli, ve které bude podle svých možností svobodně jednat.

Některé náměty lze dále rozvíjet tak, že se do nich vnese zápletka. Toho může vedoucí docílit buď tím, že sám vstoupí do role, nebo tím, že dá jednomu z hráčů pokyn k určitému jednání. Může také přinést nějaký dopis, vyndat „nalezený“ deník a nebo jednoduše sdělit změnu vyprávěním. V každém z těchto případů jde o změnu okolností, vnesení nečekaného prvku do situace. Může to být náhlá změna počasí, zpráva o výjimečné návštěvě, zpráva o nějaké nehodě a podobně. Úkolem hráčů v roli je bezprostředně na danou změnu reagovat. Celý proces improvizace se pak stane dynamičtější.

## **Etuda**

Další z technik, kterou v rámci improvizace uplatňujeme, je etuda. Etuda je drobný dramatický útvar vytvořený na základě předem daného tématu, zpravidla o jedné až dvou situacích a omezeném počtu postav.<sup>97</sup> Etuda většinou vrcholí v nějaké pointě, což znamená, že mívá zřetelný závěr. Ten většinou u pantomimy běžných činností, a někdy i u pantomimy narativní, postrádáme.

---

<sup>97</sup> Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007, s. 113.

Při etudách většinou rozdělujeme klienty do skupinek po třech až pěti a necháváme je pracovat souběžně na různých místech. V takovém případě pak nejčastěji volíme pro všechny skupiny stejné zadání, s tím, že každá skupina má možnost předvést svůj výsledek práce ostatním. Etuda může mít formu nácvikovou a terapeuticko-výchovnou.

Jako nácviková forma může být etuda zaměřená na procvičování mimiky, očního kontaktu, pohybu hlavy, těla, rukou a nohou za různých okolností a na vyjádření nálady či pocitu pomocí pohybu a akustických neverbálních projevů.<sup>98</sup> V etudách dáváme hráčům příležitost k sebevyjádření a vedeme je k pochopení významů různých, i sociálních, situací.

Tematické možnosti terapeuticko-výchovných etud jsou takřka nevyčerpatelné. Tvoří je nejen literatura, ale především veškerá realita. Bývají to většinou témata z oblasti rodinného života, volnočasových aktivit, z prostředí školy, dále témata týkající se mezilidských vztahů a podobně. Bylo by však chybou omezovat etudy pouze na témata spojená s každodenním životem. I když jsou při práci s osobami s mentální retardací nesmírně důležitá, je potřeba zařazovat i témata dennímu životu klientů odlehlá a známá spíše z literatury. Do dramiky tedy patří i tematika exotická, cestovatelská, dobrodružná, pohádková, historická a další.<sup>99</sup>

Při zadávání témat se mi jako vhodná jeví lístečková metoda. Každá skupina obdrží lístek, na němž jsou uvedeny základní údaje, například tři prvky: postava – prostředí – situace. Zpočátku je dobré uvádět jednotlivé prvky tak, aby mezi nimi byla snadno odhalitelná souvislost. Tedy například: chlapec – hřiště – rozbité okno. Když máme jistotu, že si hráči s takovými úkoly ví rady, můžeme zkusit pracovat s prvky náhodně kombinovanými. Toho dosáhneme například losováním z různých hromádek lístků.

---

<sup>98</sup> Srov. VOMÁČKA, J. Výchovný a terapeutický význam dramatického projevu. *Otázky defektologie*, 1976, roč. 18, č. 8, s. 326.

<sup>99</sup> Srov. Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992, s. 135.

### 3.7.3 Hra s maskou

Maska patří mezi nejstarší rekvizity lidské hry. Využívání masky při práci s osobami s lehkou mentální retardací má v rámci dramiky nepochybně svůj význam. Její promyšlené a cílevědomé uplatňování může přispět k umocnění zážitků, motivaci klienta a k plnění diagnostických, výchovných a terapeutických cílů.

Slavný režisér Peter Brook, který mimo jiné uplatňoval práci s maskou, nejprve doporučuje používat ty masky, které jsou ve své podstatě přirozené a realistické. Patří mezi ně například maska muže, ženy, dítěte, lékaře, hasiče a jiných profesí, masky různých zvířat a podobně. Masky nereálných bytostí, například draka či vodníka, a masky s předimenzovaným vyjádřením charakteristických rysů doporučuje Brook užívat až v pozdějších fázích práce.<sup>100</sup>

Je dobré, když se osoby s mentálním postižením mohou nejprve seznámit s možnostmi a variacemi rozmanitých výrazů tváře. Toho lze dosáhnout pomocí různorodých cvičení a her. Nejprve si s nimi můžeme prohlížet obrázky lidí, kteří dávají najevo své emoce. U každého obrázku je vhodné se zastavit a zeptat se klientů, v jakém rozpoložení se podle nich znázorněný člověk nachází. Dále se můžeme ptát, podle čeho poznali jmenovanou náladu, podle čeho usoudili, že je člověk smutný, šťastný, rozzlobený a podobně. Může se stát, že se klienti budou soustřeďovat pouze na jeden konkrétní rys výrazu, například na tvar úst. Pokud se při rozeznávání jednotlivých mimických projevů objeví potíže, je žádoucí upozornit klienty na důležité rysy každého výrazu a ukázat jim je na obrázku. Poté si s nimi můžeme jednotlivé výrazy procvičovat před zrcadlem. Další cvičení, které může předcházet práci s maskou, je obtahování tváře prstem na zrcadlo nebo dokreslování obličeje tužkou na papír. Vhodné jsou i barvy na tělo, kterými klienti mohou malovat masku přímo na vlastní či cizí obličej.

---

<sup>100</sup> Srov. BROOK, P. *Pohyblivý bod*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1996, s. 223.

Pakliže jsme věnovali předchozím cvičením dostatek času, můžeme přejít k samotné práci s maskou. Dobré je, když si klienti mohou masky vyrobit sami. V našem případě lze využít papír, ze kterého si každý snadno masku vyhotoví, a nebo rovnou použít masky slepé, to znamená bez výrazu, které klienti pouze dotvoří.

Práci začínáme opět od úvodních cvičení, která jsou zaměřena na pozorování a prozkoumávání masky. Nejprve klienty necháme, aby si k tváři zkusili přiložit co nejvíce druhů masek. Poté, co si každý pro sebe zvolí tu nejvhodnější, se zaměříme na dýchání v masce. Využití přitom můžeme různá dechová cvičení, i ta, která jsou uvedena v příloze I. Dále necháme klienty pozorovat v masce své okolí. Dechová a pozorovací cvičení pak mohou vystřídat cvičení pohybová. Poté, co si klienti zkusí jednoduché pohyby celého těla, můžeme přejít k pohybovým hrám v masce. Volit můžeme z různých druhů honiček, skrývaček a podobně. Následovat pak může vzájemné představování se klientů v maskách.<sup>101</sup>

Máme-li pocit, že se všichni s maskou dostatečně sžili, může přistoupit k složitějším formám práce, které jsou zaměřeny na rozvoj spontánnosti, zviditelnění vnitřních pocitů a aktivizaci účastníků dramatického střetnutí.

Vhodné je, vystavit na začátku hotové masky do řady jednu vedle druhé. Každý se kolem nich může volně procházet a vybrat si tu, která ho určitým způsobem zaujme. V tomto smyslu působí maska do jisté míry diagnosticky, neboť poodhaluje vnitřní rozpoložení jedince, který si ji dobrovolně vybral. Každý si položí vybranou masku před sebe a snaží se pro ni najít adekvátní pohyb či zvuk. Poté je vhodné použít techniku zrcadlení. Hráči vytvoří dvojice, přičemž jeden z nich představuje zrcadlo, které odráží obraz situace odehrávající se před ním. V další fázi hry si hráči vymění role.

---

<sup>101</sup> Srov. MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 67.

Jinou možnou formou práce je improvizace. Ta se bude v tomto případě odvíjet od masek, které si hráči vybrali, a samozřejmě od tématu, které bylo společně s vedoucím zvoleno. Hráči mohou ztvárňovat například zvířata tak, jak je znají, nebo v situacích, v jakých se nacházejí lidé, další scény se pak mohou přenést úplně do světa lidí.

Na konci práce je vždy důležitá reflexe. Vyzveme proto všechny účastníky, aby si sundali masku, sesedli se do kruhu a volně reagovali na zážitek s maskou, vyprávěli o tom, proč si tu kterou masku vybrali, jaké pocity v nich vyvolala, jak se v ní cítili a podobně.

Použití masky v rámci dramiky, vnáší do celého procesu několik pozitiv. Masku jedinci umožňuje odpoutání se od běžných myšlenek a starostí, pomáhá mu osvobodit se od vlastní subjektivity, je významným prostředkem distancování, takže působí jako podpůrný činitel v případech, kdy má klient nějaké zábrany. Masku do jisté míry osvobozuje jedince od napětí, dodává mu jistotu a pocit bezpečí, čímž mu umožňuje více riskovat a bez obav se projevit. Její další výhodou je, že jedince bezprostředně vtahuje do dramického procesu a přispívá k odreagování negativních emocí.

Masky jsou psychologicky velmi účinné, ale musí být použity obezřetně. Kromě výše jmenovaných pozitiv v sobě totiž maska skrývá i jistá úskalí, která je potřeba zmínit. Jedinci při dolní hranici lehké mentální retardace mohou mít problém s oddělením reálného od nereálného, u traumatizovaných jedinců může maska navíc vyvolat pocit izolace, osamělosti a strachu. Obecně pak může dojít k uniknutí podstaty využívání masky, neboť klienti mohou snáze sklouznout k šaškování a předvádění se.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004, s. 69.

## 4 NÁVRH PROJEKTU PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

### 4.1 Charakteristika projektu

Jedná se o projekt, který se opírá o literární předlohu a je primárně zacílen k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji jedinců s lehkou mentální retardací. Projekt se skládá ze tří bloků, přičemž v prvním z nich se jedinci s lehkou mentální retardací mají seznámit s pohádkou, jejíž znalost je podmínkou účasti v blocích následujících. V projektu jsou užity zejména metody dramiky, organicky začleněná aktivita výtvarná však rámec dramiky přesahuje. Projekt Perníková chaloupka se opírá jak o práci jednotlivců, tak o práci ve dvojicích a v týmu, a z pochopitelných důvodů vyžaduje výrazné řízení vedoucím.

### 4.2 Organizace a cíle projektu

#### Cílová skupina

Cílovou skupinou pro následující činnosti jsou žáci 3. ročníku základní školy praktické. Ti totiž disponují určitými schopnostmi, které jsou pro úspěšnou realizaci projektu potřebné, a které se mají prostřednictvím projektu dále rozvíjet. Mezi ty nejdůležitější patří schopnost koncentrace na poslech pohádky a její reprodukce dle otázek či ilustrací, schopnost pracovat podle slovního návodu, uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech a sdělovat výsledky své práce vedoucímu i spolužákům.<sup>103</sup> U žáků 3. ročníku základní školy praktické je již zpravidla plně uplatňována hra kooperativní,

---

<sup>103</sup> Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In *Metodický portál* [online]. © 2005-2007, [cit. 2007-11-23]. Dostupný na WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.

tj. organizovaná ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny a každý jedinec přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu.<sup>104</sup>

## Počet dětí

Počet dětí pro které je projekt vypracován se odvíjí od počtu žáků ve třídě základní školy praktické. Ten je upraven v příloze vyhlášky č. 73/2005 Sb., kde se uvádí, že třída se zpravidla naplňuje 6-14 žáky.<sup>105</sup>

## Výchovně terapeutické cíle

U dětí s lehkým mentálním postižením je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle jako u dětí bez postižení, ale za podmínek uplatňování přístupů a metod odpovídajících jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem.<sup>106</sup>

- Cíle hlavní
  - učit se naslouchat ostatním dětem
  - procvičovat dovednost pracovat ve skupině
  - rozvíjet schopnost spolupráce na společném díle
  - rozvíjet kamarádské vztahy
  - rozvíjet schopnost komunikace
  
- Cíle dílčí
  - podněcovat žáky k tvořivému myšlení
  - procvičovat koncentraci pozornosti
  - cvičit správné dýchání
  - rozvíjet smyslové vnímání
  - rozvíjet rytmické citění

---

<sup>104</sup> Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998, s. 95.

<sup>105</sup> *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. Praha: MŠMT, 2006 [cit. 2007-12-5]. Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

<sup>106</sup> Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In *Metodický portál* [online]. © 2005-2007, [cit. 2007-11-23]. Dostupný na WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.

- rozvíjet obrazotvornost
- podporovat schopnost umět se rozhodovat<sup>107</sup>

### **Metody a techniky:**

- hra v roli v rovině simulace
- vedoucí v roli
- narativní pantomima
- zvuková improvizace
- hra na rozvoj smyslového vnímání
- hra na rozvoj rytmického cítění
- hra na rozvoj správného dýchání
- slovní hra
- hra s pravidly

### **Očekávané výstupy**

Není možné předem předvídat ani definovat, co je žák s lehkou mentální retardací schopen v určitém věku zvládnout tak, aby daný výstup byl ověřitelný. Proto mají očekávané výstupy podmíněnou formulaci a vyjadřují záměr našeho působení.

- spolupracovat a podílet se na společných činnostech
- komunikovat s druhými a vyjadřovat své pocity
- umět naslouchat a projevovat toleranci k odlišným názorům a projevům spolužáků
- umět se rozhodovat a nepochybovat o svých rozhodnutích

### **Evaluace**

Podle zásad dramiky by se žáci měli podílet na svém hodnocení. Pro žáky mladšího školního věku bývá v rámci hodnocení nejčastěji doporučována slovní

---

<sup>107</sup> Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In *Metodický portál* [online]. © 2005-2007, [cit. 2007-11-23]. Dostupný na WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.



forma reflexe činností, které proběhly. Volné rozhovory a diskuse po skončení her totiž dokreslují celkový příběh dramatických aktivit a zároveň vedoucímu poskytují zpětnou vazbu. Proto i v našem projektu zvolíme tento způsob evaluace. Vedoucí se bude snažit vést žáky vhodně formulovanými otázkami k tomu, aby si uvědomili, do jaké míry byli ve své práci úspěšní a zda-li jim absolvované činnosti byly přínosem.

### **Prostor**

Jednotlivé činnosti by se měly uskutečňovat v místnosti s kobercem umožňující práci jak v pohybu, tak v klidu a tichu.

### **Textové východisko**

Všechny činnosti jsou motivačně sjednoceny pohádkovým námětem, který je vzhledem k věku cílové skupiny vhodným materiálem k rozvoji jejich osobnosti. V příloze II je uveden děj pohádky O perníkové chaloupce, o který se celý projekt opírá.

## **4.3 Schéma projektu**

### **4.3.1 Doma v chaloupce**

#### **Obsah:**

- I. Hledání sáčků */motivace/*
- II. Pohádka o perníkové chaloupce */čtení pohádky/*
- III. Tatínek drvoštěp */vedoucí v roli/*
- IV. Starost o tatínka */slovní hra/*
- V. Evaluace

**Časový předpoklad:** 60 - 70 minut

**Pomůcky:** výchozí text – pohádka o perníkové chaloupce , barevné kartičky, sáčky, perník, klobouk, papírová maketa sekery.

## **I. Motivace**

Vedoucí si předem připraví tolik barevných kartiček, kolik se projektu účastní dětí. Každá kartička by měla mít jinou barvu. Dále si připraví sáčky, které označí stejnými barvami jako kartičky a naplní je kousky voňavého perníku.

První setkání s dětmi zahájí vedoucí tím, že je nechá losovat barevné kartičky. Úkolem každého hráče je, nalézt v místnosti sáček opatřený barvou shodnou s jeho kartou. Když se všem hráčům podaří schované sáčky nalézt, vyzve je vedoucí k tomu, aby si sedli do kruhu a podívali se, co je uvnitř. Hráči mohou k perníčku přivonět, ochutnat ho, mohou si jej nechat na památku. Jejich úkolem však je, zamyslet se nad tím, jakému příběhu se budou v následujících minutách pravděpodobně věnovat.

## **II. Čtení pohádky**

Je možné, že děti budou znát pohádku dopředu. Protože existuje několik variant Perníkové chaloupky, bylo by dobré, nejprve si o nich s dětmi popovídat. Ne všechny děti se však v průběhu svého života s pohádkou Perníková chaloupka seznámí. Proto je důležité, aby vedoucí vybral jednu z variant a tu všem dětem představil.

## **III. Tatínek drvoštěp**

Děti nadále sedí v kruhu a vedoucí vstoupí do role tatínka Mařenky a Jeníčka. Nasadí si na hlavu klobouk, do ruky si vezme sekeru, kousek dřeva a začne promlouvat k dětem: *„Moje milé děti, půjdu do lesa a vy buďte hodné, jako jste vždycky byly. Vrátím se pozdě. Mám v lese hodně práce, protože lidé potřebují moje dřevo. A jestlipak vy děti víte, nač ho lidé vlastně potřebují? Na co všechno jej mohou použít a co vše z něj mohou vyrobit?“* Vedoucí podává dřívko jednomu

po druhém a ten, kdo ho právě drží v ruce se snaží tatínkovi odpovědět. Pokud si neví rady, pomohou mu ostatní děti, které si mezi sebou dřívko podají.

#### **IV. Starost o tatínka**

V pohádce si děti dělaly o tatínka starost. Když se dlouho nevracel, rozhodovaly se, půjdou-li ho hledat. Jejich rozhodování však nebylo jednoduché. Tatínek jim totiž nařídil, aby od chaloupky nikam nechodily. Řešily proto dilema, uposlechnou-li tatínka a zůstanou doma nebo se jej pokusí nalézt, aby zjistily, zda je v pořádku.

Děti vytvoří dvě řady, které se postaví na malou vzdálenost proti sobě. V jedné řadě se děti budou přiklánět k tomu, aby se vydaly tatínka hledat, v druhé budou trvat na tom, aby zůstaly doma. Každý hráč si najde v protilehlé řadě partnera a jejich úkolem bude vést dialog, ovšem pouze pomocí dvou slov – *půjdeme, nepůjdeme*. Záleží na dětech, budou-li se pomocí intonace a síly hlasu snažit partnera přemluvit k opačnému stanovisku nebo se spíše nechají strhnout na druhou stranou, budou-li si tvrdě stát za svým rozhodnutím či o něm budou díky partnerovi pochybovat a podobně.

#### **V. Evaluace**

Opět děti požádáme, aby se soustředily do kruhu, ve kterém proběhne rozhovor. Ten by se měl sice týkat všech proběhnuvších aktivit, větší pozornost by však měla být věnována poslední hře. Vedoucí by se měl dětí zeptat, jak se při hře cítily, jak se jim hrálo, jestli mají pocit, že se hra zdařila, co se jim na hře nelíbilo, jestli si myslí, že se dokáží v životě rychle a dobře rozhodovat, zda si dokáží stát za svým rozhodnutím a tak dále.

### 4.3.2 Cesta lesem

#### Obsah:

- I. Ozvučená Perníková chaloupka /zvuková improvizace/
- II. Křemílky /hra na rozvoj smyslového vnímání/
- III. Procházka černým lesem /hra na rozvoj smyslového vnímání a vzájemné důvěry/
- IV. Evaluace

**Časový předpoklad:** 55 minut

**Pomůcky:** Orffovy hudební nástroje, kamínky, různorodé předměty menší velikosti (např. dřevěné korále, fazole, těstovinové vrtulky, hrách), šátky.

#### I. Ozvučená Perníková chaloupka

Úvodní hra je zaměřena na aktivaci dětí a znovuuvedení do tématu. Děti si v ní připomenou děj pohádky a zároveň ji originálně doplní o zajímavé zvuky. V této hře jde v podstatě o zvukovou improvizaci. Vedoucí začne vyprávět pohádku O perníkové chaloupce a úkolem dětí je, vytvořit určité zvukové pozadí za pomoci vlastního hlasu, těla a nástrojů z Orffova hudebního instrumentáře.

#### II. Křemílky

V této hře, která je zaměřena na rozvoj smyslového vnímání, si děti zkusí nasbírat pár křemílků. Vedoucí hru uvede slovy: „Z pohádky jste se milé děti dozvěděly, že křemílky jsou drobné kamínky, které Jeníček za svitu měsíce sbíral u potoka. I vy si dnes můžete zkusit pár křemílků nasbírat. Bohužel dnes měsíc tolik nezáří, a tak na křemílky hůře uvidíte. Věřím ale, že je dokážete najít.“ Každé z dětí si pro sebe najde nějaké místečko, kde se mu bude dobře pracovat. Vedoucí každého obejde, zaváže mu oči šátkem a vytvoří před ním hromádku, ve které jsou smíchané kamínky s drobnými předměty. Jejich počet by se měl odvíjet od schopností dětí. Připravíme-li hru příliš náročnou, děti budou zklamané a hra je

nebude bavit. Zpočátku proto raději volíme lehčí variantu. Úkolem dětí je, vysbírat poslepu z hromádky drobné křemílky a vytvořit z nich novou kopičku.

### **III. Procházka černým lesem**

Tato hra je založena na nonverbální komunikaci a je zaměřena na rozvoj vzájemné důvěry. Děti si v ní zkusí, jak se asi cítili Jeníček a Mařenka, když šli černým lesem. Vedoucí děti vyzve, aby utvořily dvojice. Jeden z dvojice bude průvodcem a povede partnera, který bude mít zavázané oči šátkem. Hráči by měli využít celý prostor a snažit se, aby se jejich role pravidelně střídaly. Vedoucí může hru komplikovat nastavením určitých překážek.

### **IV. Evaluace**

I tento blok uzavřeme reflexí v kruhu, která však bude mít nejprve činnostní charakter. Před každého klienta položíme hromádku piktogramů znázorňujících různé výrazy obličeje – úsměv, rozpačitost, nelibost a podobně. Poprosíme je, aby všichni najednou zvedli jen jeden z piktogramů, právě ten, který nejlépe vystihuje jejich pocit z předchozí hry. Poté vyzveme klienty jednoho po druhém, aby se pokusili říci, proč zvolili ten který piktogram. Následovat bude rozhovor citlivě řízený vedoucím.

#### **4.3.3 Perníková chaloupka**

##### **Obsah:**

- I. Šumění větru */cvičení správného dýchání/*
- II. Dědek se probouzí */narativní pantomima/*
- III. Co povídal cukrový holoubek */hra na rozvoj rytmického cítění/*
- IV. Honička s bábou a dědkem */hra s pravidly/*
- V. Malování perníkové chaloupky */výtvarná aktivita/*
- VI. Evaluace

**Časový předpoklad:** 90 minut

**Pomůcky:** perníček, šátek, balicí papír, temperové a vodové barvy, štětce, kelímky na vodu, palety, hadříky.

## **I. Šumění větru**

Vedoucí začne úvodní hru krátkým vyprávěním: *„Když přišli Jeníček a Mařenka na paseku, ranní sluníčko tam v trávě navlékalo korálky z rosy, první včelky si povídaly s kytičkami a v korunách stromů ševelil vítr. A my si teď všichni vyzkoušíme, jak ten vítr šumí.“*

Vedoucí vyzve děti, aby se postavily do kruhu, pěkně se narovnaly, položily si dlaň na břicho a nadechovaly se nosem tak, aby cítily, jak se jim břicho opírá do dlaně. Vedoucí vše provádí současně s dětmi a sleduje přitom, daří-li se jim brániční dýchání. Pakliže zjistí, že všechny děti dýchají správně, vyzve je, aby s výdechem vyslovovaly dlouhé Š. Děti přitom mohou hlas zesilovat či zeslabovat, primárně by se však měly snažit, aby byl jejich výdech co nejdelší.

## **II. Dědek se probouzí**

Všichni se pohodlně položí na zem, poslouchají pomalé vyprávění vedoucího a současně s ním pantomimicky předvádějí, co vedoucí právě říká: *„Dědek podřimoval v perníkové chaloupce, když tu ho vzbudilo praskání střechy. Vyskočil z postele, promnul si oči, široce zívnu a nastražil uši. Poslouchal, poslouchal, natahoval uši, ale nic už neslyšel. Lehl si proto zpátky do postele, tiše zamlaskal a v tu ránu spal jako zařezaný. Asi se mu něco zdálo, protože se celý ze spaní vrtěl. Najednou se z venku ozval cukrový holub, který dědka znovu vzbudil. V tu ránu byl dědek na nohou a utíkal k oknu, aby se podíval, co se venku děje. Rozhlížel se do všech stran, koukal doleva, doprava, dolu i nahoru, když najednou uviděl kluka a holku, jak olupují ze střechy perník. Dědek se rozzuřil a začal dupat, vrčet a křičet.“*

### **III. Co povídal cukrový holoubek**

V této hře se děti naučí krátkou říkanku, kterou v pohádce vykřikoval cukrový holoubek: „ *Vrkú, vrkú, ruku z krku, ruku z krku, vrkú, vrkú!*“ Teprve když si ji všichni zapamatují, může se hra posunout dál. Děti se postaví do kruhu a nejprve se pokusí vytleskat rytmus veršů. Říkanku přitom opakují několikrát. Poté si děti rozeberou rytmické hudební nástroje a pokusí s jejich pomocí říkanku rytmizovat.

### **IV. Honička s bábou a dědkem**

Dva náhodně vybraní hráči si na hlavu uváží šátek a zavěsí se do sebe lokty tak, aby byli obráceni stejným směrem. Představují bábu s dědkem, ale ve hře fungují jako jeden hráč. Jejich úkolem je všechny děti pochytyat. Ten, koho se dotknou se jde posadit. Hra se může několikrát opakovat s tím, že děti se v rolích prostřídají.

### **V. Malování perníkové chaloupky**

Jedná se o výtvarnou aktivitu zaměřenou na rozvoj fantazie. Prostřednictvím této aktivity by se měly děti také naučit spolupracovat s ostatními na společném díle, neboť výsledkem jejich práce má být pouze jeden velký obraz perníkové chaloupky. Aby činnost dětí byla opravdu tvořivá, je důležité, aby jim vedoucí během projektu neukazoval žádný obraz toho, jak by měla perníková chaloupka vypadat. Děti se sesednou kolem velkého archu balícího papíru a začnou pracovat. Jejich aktivitu je možno podkreslit klidnou nevkální hudbou.

### **VI. Evaluace**

I v tomto bloku je reflexe důležitou tečkou. Protože je projekt u samého konce, měli bychom jí věnovat více času, aby došlo jak na dílčí, tak celkové hodnocení. Nejprve si s dětmi popovídáme o právě proběhnutých aktivitách, následně rozhovor rozšíříme o postřehy ze všech bloků projektu.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se pokusila přiblížit jednu z možností alternativního přístupu k jedincům s mentálním postižením. Na základě prostudované literatury jsem nejprve vymezila pojem mentální retardace a uvedla její stručnou charakteristiku. Práce však vyžadovala užší zaměření, a proto jsem se dále soustředila na specifika jedince s lehkou mentální retardací v oblasti psychických procesů, struktury osobnosti a pohybových dovedností. Uvedené poznatky se staly jakousi základnou, na níž mohlo být dále rozpracováno zadané téma.

Během zpracovávání látky jsem si potvrdila předpoklad o vhodnosti aplikace prvků dramiky při výchově jedinců se sníženými rozumovými schopnostmi, neboť v rámci jejich užívání jsou respektovány a zohledňovány možnosti, schopnosti a potřeby klientů. Po představení dramiky a možných forem jejího uplatnění, jsem svou pozornost soustředila na principy nepřímé dramaticko-výchovné práce, vedení dramatických aktivit a průběh samotné lekce. I když dramika využívá k dosahování svých cílů celou řadu různých metod a technik, nebylo mým záměrem popsat v textu všechny a udělat tak jejich souhrnný výčet. Věnovala jsem se pouze těm, které při práci s osobami s mentálním postižením považuji za stěžejní a přiměřené.

Konečným produktem mého snažení se stal návrh projektu Perníková chaloupka, jenž je určen žákům 3. ročníku základní školy praktické, v dřívější terminologii tzv. zvláštní školy. Tento projekt se opírá o literární předlohu, je primárně orientován na osobnostní a sociální rozvoj jedinců s lehkou mentální retardací a počítá s kreativním přístupem vedoucího, který bude schopen přizpůsobit jednotlivé činnosti konkrétní skupině dětí, míře jejich aktivity, zvědavosti, tvořivosti a přemýšlivosti. Projekt je strukturován do třech na sebe



navazujících bloků, přičemž v každém z nich jsou využity takové hry a techniky, jež jsou děti v určené věkové úrovni schopny zvládnout.

Jedinečnou předností dramiky je skutečnost, že využívá spontánní lidské schopnosti hrát si. Jednotlivé formativní cíle jsou tedy během dramatických aktivit dosahovány přirozenou, zábavnou a nenásilnou cestou. Poznání jedince probíhá skrze emočně laděnou zkušenost, což znamená, že intelekt zde nehraje hlavní roli.

Každý jednotlivec disponuje určitými schopnostmi a dovednostmi, ze kterých je potřeba vycházet. Při uplatňování prvků dramiky u osob s mentální retardací se doporučuje systematické vedení a aktivní přístup vedoucího. Obsah jednotlivých činností by měl korespondovat s tím, co je jedincům se sníženými rozumovými schopnostmi blízké a známé. Realizace dramatických her, cvičení a improvizací by měla probíhat především simultánně, a proto by se měl vedoucí snažit, zařazovat zejména aktivity hromadné a skupinové.

Význam dramiky pro osoby s lehkou mentální retardací je značný, neboť prostřednictvím vhodně zvolených postupů práce lze u jedinců s mentálním postižením rozvíjet jednotlivé psychické funkce, respektive celou jejich osobnost. V rámci dramiky je možno zlepšovat orientaci v sociálních situacích, zdokonalovat komunikaci, zvyšovat sebeúctu a schopnost empatie, odreagovat napětí a zažít pocit radosti ze hry a společné činnosti. Široké spektrum výchovného vlivu dramiky dává prostor pro její uplatnění nejen u osob intaktních, ale i u jedinců s mentálním postižením.

Na úplný závěr mi dovoluňte citovat jednoho z duchovních vůdců britské dramiky coby prostředku rozvíjení lidské osobnosti, jenž přirovnává pokrok k růstu stromu: *„Jestliže se jej pokoušíme pozorovat den po dni nebo týden po týdnu, vidíme jen málo konkrétních změn. Po třech měsících může být změna růstu zcela zřetelná. Růst sám závisí na shodě jistých podmínek, například na slunečním*

*svitu, na dešti nebo na půdě. Strom neporoste, jestliže má podmínky vhodné k růstu jen krátkou dobu a pak je ponechán bez nich. Stejně tak je tomu s dramatem a rozvíjením lidí.*<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> WAY, B. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996, s. 13-14.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Monografie

BROOK, P. *Pohyblivý bod*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1996.

ČERNÁ, M.; NOVOTNÝ, J.; STEJSKAL, B. et al. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1983.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. Praha: Olympia, 2001. ISBN 80-7033-313-8.

FRANIOK, P.; KYSUČAN, J. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002. ISBN 80-7042-247-5.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HRUBÍN, F.; TRNKA, J. *Špalíček pohádek*. Praha: Grafoprint-Neubert, 1995. ISBN 80-85785-37-4.

KNOBLOCH, F.; KNOBLOCHOVÁ, J. *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada Publishing, 1999.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-280-7.

KYSUČAN, J. *Psychopedie: Teorie výchovy mentálně retardovaných*. Praha: SPN, 1990.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LANGOVÁ, M.; VACÍNOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. ISBN 80-7187-011-0.

LUKASSON, R.; SPITALNIK, D. Political and programmatic shifts of the 1992 AAMR definition of mental retardation. In BRADLEY, V. J.; ASHBAUGH, J. W.; BLANEY, B. C. et al. *Creating Individual Supports for People with Developmental Disabilities*. Baltimore: Paul Brookes, 1994.

- LUKIČ, D. *Tu bývají básně*. Bratislava: Mladé letá, 1964.
- MACHKOVÁ, E. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1980.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozšíř. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5.
- MAJZLANOVÁ, K.; ŠKOVIERA, A.; FUDALY, P. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Humanitas, 2004. ISBN 80-968053-9-8.
- MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7.
- MÜLLER, O. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-572-1.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0207-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Moderní psychologie*. Praha: S&M, 1997. ISBN 80-901387-6-4.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986.

- SPOLIN, V. *Theatre Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanstone: Northwestern University Press, 1991.
- ŠTEMBERGOVÁ – KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-1-6.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVEC, J.; JEŘÁBKOVÁ, S.; KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-27-2.
- ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ, V.; ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-678-0.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001. 2. vyd. ISBN 80-7178-586-5.
- VALENTA, M.; GROFKOVÁ, I.; JESENSKÝ, J. et al. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
- VALENTA, M.; MAŠATOVÁ, M.; MÜLLER, O. et al. *Dramatika pro speciální pedagogii*. Olomouc: VUP, 1998. ISBN 80-7067-799-6.
- VOBRUBOVÁ, J. *Dramatická hra jako prostředek socializace dítěte*. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1974.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1.
- ZICH, O. *Estetika dramatického umění*. Praha: Melantrich, 1931.

### **Elektronické dokumenty**

*Divadlo z Pasáže* [online]. Banská Bystrica: Divadlo z Pasáže, poslední aktualizace 09.09.2007 [cit. 2007-10-15]. Dostupný na WWW: <<http://www.divadlozpasaze.sk>>.

POLÍNEK, M.D. Teatroterapie s klienty s mentální retardací. In *NetPoradna* [online]. © 2006, [cit. 2007-10-17]. Dostupný na WWW: <[http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article\[articleid\]=108](http://sk.internetporadna.cz/dusa/clanek.php?article[articleid]=108)>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání-příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. In *Metodický portál* [online]. © 2005-2007, [cit. 2007-11-23]. Dostupný na WWW: <<http://www.rvp.cz/sekce/58>>.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. Praha: MŠMT, 2006 [cit. 2007-12-5]. Dostupný na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.

### **Seriálové publikace**

VOMÁČKA, J. Výchovný a terapeutický význam dramatického projevu. *Otázky defektologie*, 1976, roč. 18, č. 8.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha I - Některé náměty her

Příloha II – Pohádka O perníkové chaloupce

## Příloha I – Některé náměty her

### Hry seznamovací

1. JÁ JSEM A MÁM RÁD */seznámení/*: hráči stojí v kruhu a jeden po druhém se představují podle tohoto vzoru: „Já jsem Honza a mám rád jízdu na kole.“ To znamená, že každý řekne své jméno a připojí k němu něco, co má rád. Ve chvíli, kdy hráč vysloví oblíbenou činnost nebo věc, je jeho úkolem i úkolem ostatních hráčů, aby ji každý sám za sebe krátce pantomimicky předvedl. Do této hry by se měl zapojit i vedoucí.
2. ŽIVÉ BINGO */seznámení/*: Každý hráč obdrží od vedoucího kartičku, na které je o něco málo méně políček, než je ve skutečnosti hráčů. Do každého políčka je vepsána nějaká vlastnost, zkušenost či jiný příznak (například mám hnědé vlasy, jsem levák, hraji na kytaru, byl jsem už někdy v Praze a podobně). Důležité je, aby ke každé položce náležel alespoň jeden hráč. Úkolem hráčů je, získat podpisy do všech políček. Každý hráč však může do jednoho tiketu umístit pouze jeden svůj platný podpis. Není vyloučeno nechat si jeden podpis škrtnout a umístit ho výhodněji na jiné políčko. Hru je možné podbarvit rychlou rytmickou hudbou.
3. JEDNA TUŽKA */seznámení/*: Nejprve je potřeba vytvořit dvojice: hráči stojí v těsném kruhu, zavřou oči, natáhnou pravé ruce před sebe a každý někomu poslepu stiskne dlaň. Každá vzniklá dvojice pak obdrží papír a jednu tužku. Od chvíle, kdy je hra zahájena, nesmí nikdo mluvit. Úkolem hráčů je, nakreslit společně obrázek za té podmínky, že tužku budou držet oba klienti až do chvíle, kdy bude obrázek hotov. Nelze tedy provozovat variantu „chvíli já, chvíli on“. Počkáme, až všichni svou práci dokončí, posadíme se opět do kruhu a vyzveme hráče k prezentaci jejich výtvorů. Ptáme se přitom také na jejich dojmy a pocity, zjišťujeme, kdo ze dvojice byl iniciativnější, kdo tužku vedl a kdo se nechal vést, kdo vybral téma



obrázku a jestli byla společná tvorba spíše soubojem, kooperací či kompromisem.

### **Hra sociometrická**

1. KLUBÍČKO */zjišťování vztahů/*: členové skupiny se posadí do kruhu. Vedoucí se uprostřed kruhu několikrát zatočí se zavřenýma očima a v momentě, kdy se zastaví, ukáže na jedince, který od něho dostane do ruky klubíčko vlny. Poté z kruhu vedoucí vystoupí a začne klást aktuálnímu majiteli klubíčka otázku, která ho vyzývá k tomu, aby klubko někomu hodil a to tím způsobem, že v jedné ruce přidržuje konec vlny a druhou rukou háže. Po chvíli se mezi hráči začne vytvářet jakási pavučina, která nám může leccos naznačit. K někomu bude směřovat provázků hodně, k němu třeba žádný, v kruhu budou vznikat určité podskupiny a tak dále. Pakliže má vedoucí pocit, že by hra mohla skončit, vstoupí opět do kruhu a začne klubíčko zpět namotávat. Během jeho práce je úkolem hráčů vybavovat si v duchu, proč mu bylo klubko hozeno. Vzhledem k tomu, že se jedná o sociometrii veřejnou, měly by být jednotlivé otázky formulovány citlivě, tak aby nikoho neurazily či nepřivedly jedince do situace, kdy musí označit někoho v negativním slova smyslu. Proto chceme-li například zmapovat, kdo ze skupiny fyzicky ubližuje ostatním členům, položíme jedinci otázku, která má na první pohled chválicí charakter: Kdo ze skupiny se umí podle tebe nejlépe prát? Některé další příklady možných otázek: S kým ze skupiny bys nejraději zašel na zmrzlinu? Kdo ze skupiny se podle tebe často rozdělí o věci, které má rád? Kdo ze skupiny je podle tebe vtipný? Kdo ze skupiny se podle tebe zastává slabších? Kdo ze skupiny je podle tebe nejpravdomluvnější? Kdyby s tebou nemohl jet na výlet tvůj nejlepší kamarád ze skupiny, koho z přítomných bys vzal místo něho?<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Srov. ŠVEC, J.; JERÁBKOVÁ, S.; KOLÁŘ, M. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 2. stupně ZŠ*. Praha: Projekt Odyssea, 2007, s. 71.

## Hry na rozehrátí, uvolnění a soustředění

1. JEDNA MINUTA */rozehrátí/*: hráči běhají volně prostorem a jejich úkolem je, dotknout se během jedné minuty co možná nejvícekrát například všech dveří či oken, židlí a podobně.
2. INDIÁNSKÁ HONIČKA */rozehrátí/*: hráči běhají volně prostorem, honící hráč vydává indiánský pokřik. Ten, kdo je chycen, se přidává k původnímu honiči. Hra je ukončena v okamžiku, kdy se stanou všichni indiány.
3. KLOKANÍ HONIČKA */rozehrátí/*: klokana představuje jedno z dětí, jemuž vedoucí na prsa nasadí batůžek. Klokán skáče snožmo a honí ostatní hráče. Ten, kdo je chycen, získává batoh a stává se klokanem. Hru je možno podbarvit rychlou rytmickou hudbou.
4. VZÁCNÁ CHVILKA */tělesné a psychické uvolnění/*: všichni leží v nejpohodlnější poloze na koberci a se zavřenýma očima poslouchají neokázalou hudbu či jednoduchý příběh, který jim vypráví vedoucí.
5. NAPNI – POVOL */svalové uvolnění/*: všichni leží na zádech a střídavě napínají a uvolňují jednotlivé části těla – zatínají pěsti, pevně zavírají oči, stahují hýždě a tak dále. Důležité je ovšem hlídat, aby nedocházelo k přepínání svalstva.
6. MELODIE DECHU */soustředění/*: všichni leží na zádech, položí si ruku na břicho a uvědomují si svůj dech, naslouchají mu, aniž by měnili jeho rytmus.
7. STRÁŽCŮV POKLAD */soustředění/*: na jednom konci místnosti stojí čelem ke zdi strážce a hlídá svůj poklad – několik předmětů. Čas od času se však otočí čelem vzad, aby zjistil, co se za ním děje. Druhý konec místnosti

obývá skupina hráčů, jejichž úkolem je, dostat se k pokladu a zmocnit se ho. Po dobu, kdy je strážce otočen ke zdi, se mohou hráči pohybovat. Ve chvíli, kdy se k nim otočí čelem, však musí všichni zkamenět, neboť ten, koho strážce zahlédne v pohybu, se musí vrátit na začátek. Každý hraje sám za sebe a má možnost zmocnit se vždy pouze jednoho předmětu. Podaří-li se mu to, posadí se stranou a tiše sleduje ostatní spoluhráče. Dobré je, představuje-li postavu strážce vedoucí, neboť ten tak může celou hru dobře korigovat. Mají –li však klienti s touto hrou již zkušenosti, můžeme určit hlídače z jejich řad.

### **Hry na rozvoj smyslového vnímání**

1. NASLOUCHEJ */sluch/*: všichni leží pohodlně na koberci a mají zavřené oči. Jejich úkolem je zaposlouchávat se do různých zvuků v jejich okolí a rozlišit jich co nejvíce. Vedoucí by měl cvičení časově ohraničit – pro začátek postačí 15 – 30 sekund.
2. VYŤUKÁVANÁ */sluch/*: všichni leží se zavřenýma očima na koberci a vlastními prsty ťukají o zem a své tělo. Poslouchají přitom produkované zvuky tak dlouho, dokud je jim to příjemné.
3. NA SLONA */sluch/*: hráči sedí uprostřed místnosti v kruhu a zády k sobě. Vedoucí si rukama vytvoří chobot a představuje slona. Slon se nejprve prochází kolem všech hráčů a mohutně přitom dupe. Po chvíli klienty vyzve, aby si jednou rukou zakryli oči a druhou se pokusili ukazovat do míst, ze kterých uslyší slona zadupat. Po každém zadupání tedy hráči poslepu označí nějaké místo a poté se na výzvu vedoucího podívají, podařilo-li se jim určit správný směr.
4. ČTENÍ Z DLANĚ */zrak/*: každý klient se dívá na svou vlastní dlaň a pozoruje na ní všechny čáry. Pokud už se klienti navzájem znají a nemají

problém s navazováním fyzického kontaktu, můžeme cvičení dále rozvinout tak, že klienti vytvoří dvojice a snaží se pozorovat dlaň partnera se všemi jejími rozdíly.

5. BARVY /*zrak*/: klienti sedí v kruhu a snaží se vyjmenovat co nejvíce barev viditelných v místnosti. Cvičení můžeme dále rozvinout tak, že se klientů ptáme, jaká barva převládá například v místnosti, při pohledu z okna a podobně.
6. ELIPSA /*hmat*/: ze silnějšího provazu vytvoříme elipsu, kterou připevníme k podlaze. Za doprovodu klidné, nevokální hudby, necháme klienty po elipse chodit bosýma nohama tak dlouho, dokud je jim to příjemné. Toto cvičení má, mimo taktilní stránku, vliv na rozvoj psychické a fyzické rovnováhy, koordinace chůze a držení těla. Elipsa je cvičení klidu, ticha a koncentrace.
7. TAJEMNÁ TRUHLICE /*hmat*/: hráče sesadíme do kruhu kolem uzavřené krabice, do níž jsme umístili různorodé předměty. Povyprávíme jim krátký příběh o nalezení zajímavé truhlice na půdě starého domu a popovídáme si s nimi o tom, co si myslí, že by v ní mohlo být ukryto. Po chvíli hráčům zavážeme oči šátkem a necháme je, aby si z krabice vylovili nějaký předmět. Opět jim pomůžeme vytvořit kruh a vyzveme jednoho po druhém, aby se poslepu pokusil svůj předmět co nejlépe popsat pomocí přídavných jmen (velký, malý, studený, hladký, měkký a tak dále). Důležité je, že po klientovi chceme, aby příslušný předmět popsal a ne pojmenoval.
8. NA POPELKU /*hmat*/: hráče nejprve motivujeme pohádkou O Popelce. Pakliže klienti pohádku znají, vyzveme je ke společnému převyprávění. Každému hráči pak zavážeme šátkem oči a posadíme ho před hromádku, ve které jsou smíchané dva výrazně odlišné předměty (například hrách a těstovinové vrtulky). Úkolem hráčů, kteří se v tu chvíli proměnili

v Popelku, je poslepu roztřídit předměty. V dalším rozvíjení hry můžeme předměty obměňovat či přidávat další a podobně.

9. VŮNĚ /čich/: do plastových kalíšků od kinofilmů vložíme různě vonící předměty a látky, například česnek, kávu, pepř, skořici, líh, pastu na zuby, různé druhy vonných olejů a podobně. Klienty sesadíme do kruhu, opět jim zavážeme oči šátkem a postupně necháme jednoho po druhém přičichnout ke zvoleným kalíškům. Jejich úkolem je uvědomovat si plně každou z vůní a pokusit se říci, zda je mu ta která vůně příjemná či nepříjemná.
10. MLSNÝ JAZYČEK /chuť/: klienti sesedlí v kruhu hovoří o tom, co jim chutná a co naopak jedí neradi. Poté jim zavážeme oči a každému dáme do ruky něco malého k snědku, například různé druhy ovoce, bonbónů, želé, piškot a tak dále. Necháme je pamlsek vychutnat a poté je vyzveme, aby již s očima otevřenými ostatním sdělili, zda-li si pochutnali či ne, a pokusili se popsat chuť, která jim zůstala na jazyku. I při tomto zdánlivě neškodném cvičení je důležité zjistit si předem možné alergie a diety klientů. To proto, aby nedošlo k případným nepříjemnostem.

### **Hry na rozvoj fantazie**

1. NA NOVINÁŘE /fantazie/: hráče sesadíme do kruhu a chvíli si s nimi povídáme o práci novináře. Poté jim ukážeme nějakou poutavou fotografií vystřiženou z novin a vyzveme je, aby si zkusili, jak takový novinář pracuje. Úkolem hráčů je vymyslet krátký článek, který se bude vztahovat k předloženému obrázku. Při práci je vhodné původní kruhové uspořádání porušit. Necháme každého, aby si našel takové místo, které mu bude příjemné. V závěru, při interpretaci jednotlivých příběhů, se však ke kruhu vrátíme. Tato hra, zaměřená na rozvoj fantazie, také klientům ukazuje, že existuje pluralita názorů, že každý přemýšlí trochu jiným způsobem, a tím je vlastně učí vzájemné toleranci.

2. SPLNĚNÉ PŘÁNÍ */fantazie/*: všichni leží se zavřenýma očima na koberci a zaposlouchávají se do okolních zvuků. Vhodné je otevřít v místnosti okna, aby se repertoár zvuků rozšířil. Úkolem každého je, vybrat si ze všech možných zvuků pouze jeden, zkusit si ho pro sebe k něčemu přiřadit, respektive ho pojmenovat, a přidat k němu jakékoliv přání, které se může prostřednictvím fantazie splnit. *Například: Z venku slyším motor projíždějícího auta. Představuji si, že v něm sedím a jedu někam, kam se chci podívat už hodně dlouho. Velice se tam těším.* Na konci necháme každého klienta o jeho příběhu krátce pohovořit.
  
3. CO VYPLAVILO NOČNÍ MOŘE */fantazie/*: všichni hráči sedí v řadě se zavázanýma očima. Vedoucí pustí do reproduktorů relaxační nahrávku se zvuky moře a verbálně se snaží navodit atmosféru příjemného letního večera. Při povídání obchází jednotlivé hráče a klade před ně na zem různorodé, na omak zajímavé, předměty. Poté klienty vyzve, aby opatrně zkusili prozkoumat prostor před sebou a zjistili tak, nevyplavilo-li moře něco zajímavého na břeh. Když každý nějakou věc našel a důkladně ji hmatem prozkoumal, vyzve vedoucí jednoho po druhém, aby ji ostatním popsal, pokusil se ji nějak pojmenovat a určit, k čemu by mohla sloužit.

### **Hry na rozvoj paměti**

1. OBRÁZEK */paměť/*: všichni sedí tak, aby dobře viděli na vedoucího. Ten jim ukáže nějaký větší barevný obrázek a po chvíli ho schová. Úkolem klientů je, popsat obrázek z paměti co nejpodrobněji. To znamená, říci, co na něm bylo za motiv, kolik tam bylo osob, zvířat, předmětů a jaké, byl-li obrázek spíše světlý či tmavý, jaké se v něm objevovaly barvy a podobně.
  
2. PŘEVYPRÁVĚJ */paměť/*: každý zaujme co nejpohodlnější polohu a poslouchá vedoucího, který čte libovolný příběh. Když dočte, sesednou se

všichni do kruhu a úkolem klientů je společnými silami příběh co nejděleji přepravět.

3. CO SE ZMĚNILO? */paměť/*: hráče nejprve vyzveme, aby se procházeli prostorem a sledovali přitom vše, co je v místnosti k vidění. Po chvíli vyšleme jednoho dobrovolníka na okamžik za dveře. Během jeho nepřítomnosti provedeme v místnosti nějakou změnu, například otevřeme okno, přemístíme nábytek, rozsvítíme světlo a podobně. Poté dobrovolníka zavoláme zpět. Jeho úkolem je, přijít na to, co se v místnosti změnilo. Uhodne-li, vybírá dalšího hráče, který půjde za dveře, neuhodne-li, musí to zkusit znovu.
4. CESTIČKA */paměť/*: na zemi vytvoříme z provázků spleť cestičku a podél ní rozmístíme rozličné předměty. Úkolem každého hráče je, připravenou cestičkou projít, všimnout si přitom věcí v jejím okolí a zapamatovat si jich co nejvíce. Ti, co už cestičkou prošli nebo na ni teprve čekají sedí tiše na zemi otočení čelem ke zdi. Projdou-li všichni, pustí se společně do vyjmenovávání předmětů, které si zapamatovali.

### **Hry na rozvoj řeči**

1. NA VLNÁCH */brániční dýchání/*: protože v brániční oblasti je větší kapacita dechu a u člověka, zejména u žen, je běžnější dýchání hrudní, je potřeba věnovat nácviku bráničního dýchání dostatek času, aby se zautomatizovalo. Nejprve je důležité břišní stěnu rozvíjet. Klienti stojí vzpřímeně a každý několikrát hlasitě vysloví: „hip, hip“, „hop, hop“, „haf, haf“ a podobně. Poté si každý lehne na záda a na břicho si položí těžší knihu nebo jiný, příjemnější předmět, například dřevěnou destičku s motivem plachetnice. Každý se soustředí na svůj dech, přičemž se snaží nadechnout tak, aby se břicho vyklenulo a v důsledku toho se destička

nadzvedla. Pakliže budou klienti dýchat správně, jejich loď se bude houpat na vlnách. Nutno však říci, že tento druh dýchání by se neměl intenzivně procvičovat při akutním onemocnění v dutině břišní a taktéž při menses.

2. VĚTRNÍK */brániční dýchání/*: abychom prověřili, zda si již klienti osvojili brániční dýchání a ovládají výdechový proud, použijeme větší barevný větrník, který lze běžně zakoupit v hračkářství. Úkolem každého klienta je roztočit k ústům přiložený větrník prostřednictvím vlastního dechu na co možná nejdelší dobu.
3. NA HADY */hospodaření s dechem/*: klienti stojí vzpřímeně, jednu dlaň si přiloží na břicho a nadechnou se tak, aby se břicho vyklenulo. Poté začnou nashromážděný vzduch pomalu a plynule vydechovat a syčí přitom jako hadi.
4. SVOLÁVÁNÍ SLEPIČEK */řečové dovednosti – rozhýbání čelisti/*: hráče nejprve motivujeme krátkým příběhem o tom, jak se nám ráno rozutekly slepičky do všech světových stran a poprosíme je, aby nám je pomohli přivolat zpět domů. Všichni hráči tedy současně svolávají slepičky, které slyší na: „Malá, malá, na, na, puť'a, puť'a.“
5. ROZCVIČKA JAZYKA */řečové dovednosti/*: postavíme se s klienty do kruhu a zeptáme se jich, zda-li pak si dnes ráno všichni protáhli tělo. „A co jazyk? Nezapomněli jste na jazyk?“ odpovíme těm, kteří se k rozcvičce přihlásí. Těm, kteří zapomněli nebo ráno vůbec necvičili, vysvětlíme, že jazyk je také sval, a proto je potřeba ho neustále trénovat, aby byl pružný a pěkně pracoval. Poté všechny vyzveme, aby opakovali po nás: „Zadudej, dudáčku, zadudej nebo nám ty svoje dudy dej! To ty, táto?“ (*špička jazyka*); „Cinky břinky podkovinky!“; „Kokodák, kokodák.“ (*kořen jazyka*); „Cililink, kutululuč, ťululum!“ (*celý jazyk*).



6. SLOVÍČKA */intonace/*: postavíme se s klienty do kruhu a vyzveme je, aby po nás co nejvěrněji opakovali slova, která budeme vyslovovat pokaždé s trochu jiným intonačním a tempovým nasazením. Tempo a melodii řeči přitom budeme volit podle asociací, které nás k daným slovům budou napadat. Tak například slovo „peříčko“ vyslovíme tiše a měkce, slovo „hrom“ zas hlasitě a rázně. Důležité je nesledovat u klientů pouze tempo a intonaci, ale také jejich artikulační dovednosti.
  
7. ZAKUTÁLENÝ MÍČ */hospodaření s dechem, rozhýbání špičky jazyka, regulace hlasitosti/*: každému klientovi dáme do ruky menší míč a vyzveme ho, aby jej poslal po zemi dopředu. Po dobu, kdy se bude míč kutálet je klientovým úkolem říkat na jeden nádech „kutululululu ..“. Ve chvíli, kdy klient míč vyšle je důležité, aby se správně nadechl a posadil vhodně hlas. Čím více se bude míč vzdalovat, tím více by měl klient své „kutululu“ ztišovat.

## Příloha II – Pohádka O perníkové chaloupce

V hlubokém lese, daleko od lidí, žil jednou drvoštěp a s ním tam žily jeho dvě děti, Jeníček a Mařenka.

Maminku už neměly. Jednou se drvoštěp vydal do vsi nabídnout dříví sedlákům. „Buďte hodné, jako jste byly vždycky, když jsem byl pryč,“ řekl dětem, než odešel. „Nikam od chaloupky nechoďte. Zítra se vrátím.“

Ale druhý den domů nepřišel, ani třetí den, ani čtvrtý. Už byl pryč sedm dní a sedm nocí, i rozhodly se děti, že půjdou tatínka hledat.

Ráno za tmy vstaly. Zatímco Mařenka vařila snídani, Jeníček se šel umýt k potoku. Měsíček ještě svítil a křemílky u potoka se v jeho záři leskly jako zlaté peníze. Jeníčkovy se líbily, nasbíral si jich plné kapsy.

Po snídani se vydali na cestu. Ve vsi nikdy nebyli, věděli jen, že je daleko za lesem, v tu stranu, kde zapadá slunce. Nechali se tedy sluncem vést, Jeníček cestou pouštěl z kapsy bílé křemílky: věděl proč. Šli celý den, jen za poledního parna si chvilku odpočinuli pod kapradím a trochu pojedli. Les byl stále temnější a temnější, ve větvích se ani ptáček neozval, v trávě se ani jahůdka nezačervenala. A najednou na všechno padla černá noc.

„Pojď, vrátíme se,“ řekl Jeníček. „Tatínek už je třeba doma, měl by o nás strach.“

„Jak se chceš v noci vrátit?“ ptala se Mařenka. „Zabloudíme ještě dál a vícrát se domů nedostaneme.“

„Zpátky trefím,“ pravil Jeníček, „jen co vyjde měsíc.“

Čekali, měsíček vyšel a poslední křemílek, který Jeníček pustil z kapsy, svítil v mechu jako zlatý peníz. Dali se nazpátek, od křemílku ke křemílku, a za svítání byli doma.

Ale tatínek nikde. Rozhodli se, že den a noc ještě počkají. Čekali, čekali, tatínek nešel, i vydali se mu znovu naproti. Tentokrát si Jeníček zapomněl nasbírat křemílků. Však na to vyzrají, myslil si cestou, a tu a tam utrousil na zem drobeček chleba. A zase přišli až do toho němého a pustého lesa, noc na všechno padla jako černá plachta a děti se začaly bát.

„Vrátíme se,“ pravil Jeníček.

„Ale jak?“ ptala se Mařenka. „Sypal jsi cestou křemílky?“

„Něco lepšího než křemílky,“ odpověděl Jeníček. „Jen počkej, až vyjde měsíc, uvidíš!“

Měsíc vyšel, Jeníček se rozhlíží, uvidí-li v trávě drobeček, ale kde by se tu drobečky vzaly, ptáci je všechny sezobali.

Děti byly v koncích. I našly si nocleh v suchém mechu pod jednou skálou. A že byly hodně utrmáceny, spaly hned, jak oči zavřely.

Ráno je slunce zašimralo na víčkách, probudily se a šly dál. Věřily, že teď už do vsi dojdou. Ušly sotva sto kroků, a najednou se před nimi les otevřel velkou pasekou. Ranní sluníčko tam v trávě navlékalo korálky z rosy a první včelky už si povídaly s kytíčkami. Uprostřed paseky stála podivná chaloupka: zdi měla cukrové, dveře z marcipánu, střechu z perníku a komín z cukrkandlu. Vedl k ní chodníček z cukrových špalíčků. U čokoládového holubníku seděli cukroví holoubci. Celá chaloupka voněla vábněji než deset cukrářských krámů. Jeníček a Mařenka měli už od včerejška hlad, rozběhli se k ní, aby všech těch dobrot užili.

Mařenka povysadila Jeníčka, ten vylezl na střechu a ulomil dvě perníkové tašky. Jednu tašku hodil Mařence, do druhé s chutí pustil sám.

Když si tak blaženě pochutnával, ozvalo se z chaloupky: „Bábo, neláme nám někdo střechu?“

A druhý hlas odpověděl: „I spi dědku, nikde ani vzdechu!“

Dětem sousto leknutím zaskočilo v hrdle. Mařenka se utíkala schovat za chaloupku, Jeníček si vlezl za komín. Byli tiše, ani nedutali.

Ale Jeníček to dlouho nevydržel. Všude to cukrovím tak lákavě vonělo, Jeníček neodolal, vyndal z kapsy a uloupil si z komína kousek cukrkandlu.

Jak nůž zaskřípal o komín, ozvalo se z chaloupky:

„Bábo, že je někdo u komína?“

A druhý hlas odpověděl“

„I spi, dědku, to je Meluzina!“

Děti se lekly a zase byly chvíli zticha. Nikde však se nic nehnulo, všude to vonělo sladkým cukrovím, i osmělily se a začaly znovu mlsat.

Mařenka vylupovala mandle z marcipánového srdíčka a Jeníček se po střeše pomalu šoural k čokoládovému holubníku.

Dostal chuť na cukrového holoubka. Natáhl po něm ruku, a jak se holoubka dotkl, holoubek zavrkal jako živý:

„Vrkú, vrkú,  
dej mi ruku z krku,  
vrkú, vrkú!“

Jeníček se lekl, div ze střechy nespádl. Odtáhl ruku, ale holoubek nepřestal křičet:

„Vrkú, vrkú,  
ruku z krku,  
ruku z krku,  
vrkú, vrkú!“

„Jeníčku, honem ze střechy,“ vzkřikla Mařenka. Jeníček skočil dolů, upadl, ale hned se postavil na nohy, chytili se s Mařenkou za ruce a dali se na útěk.

Přeběhli paseku, ohlédli se a vidí, jak za nimi ženou dědek a bába. Jeníček a Mařenka vběhli do lesa, kličkovali mezi stromy, ale pořád slyšeli, jak za nimi dědek a bába supají.

„Já už nemohu dál,“ šeptal udýchaný Jeníček. „Jen utíkej,“ pobídla ho Mařenka, „nesmíme se dát chytit, špatně by to s námi dopadlo!“

Jeníček sebral poslední síly, Mařenka nabrala dechu a utíkali, jako by jim paty hořely. Na chvíli zmizeli bábě a dědkovi z očí. Doběhli k potoku, přes potok vedla lávka. Na druhé straně stál myslivec a mířil na sojku. Děti přeběhly lávku a volaly: „Honí nás dědek a bába z perníkové chaloupky!“ Bábu a dědka ještě vidět nebylo, ale už bylo slyšet, jak supí a vztekle vrčí.

„Honem děti,“ vzkřikl na ně myslivec, „běžte dolů podle potoka, já už je zdržím!“

Jeníček a Mařenka se pustili v tu stranu, jak jim poradil myslivec. Sotva zmizeli za první olší už doběhli k lávce dědek a bába.

„Neviděl jsi tu utíkat kluka?“ ptá se bába myslivce.

„A holku?“ ptá se dědek.

„Cože? Že mě bolí ruka, když mám střelit sojku?“ opáčil myslivec.

„Ptáme se tě, zdali tudy neutíkaly dvě děti!“

„Když střelím sojku, že letí? Ale kdepak, spadne z vršku jako hruška.“

„Což jsi hluchý? Ptáme se tě na kluka a na holku.“

„A já myslil, že na sojku.“

„Utíkali tudy?“

„Kudy?“

„Tudy!“

„A kdo tu měl utíkat?“

„Kluk a holka!“

„Tudy?“

„Tudy! Na to se tě právě ptáme!“

„A proč jste to neřekli hned? Ba, teď si vzpomínám. Přešli lávku a utíkali nahoru proti vodě.“

Myslivec poslal dědka s bábou na opačnou stranu. Dědek a bába se pustili proti potoku, a jestli už neleží, ještě běží.

Jeníček a Mařenka už neutíkali. Chvilku šli v trávě, chvilku se brouzdali v potůčku a chladili si nohy. Za soumraku s hvězdou večernicí stáli doma před chaloupkou. Na prahu seděl tatínek, hlavu si držel v dlaních a vzdychal.

„Tatínku, tatínku!“ volaly děti.

Drvoštěp vyskočil, popadl je do náručí a všem třem zase bylo dobře.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> HRUBÍN, F.; TRNKA, J. *Špalíček pohádek*. Praha: Grafoprint-Neubert, 1995, s. 25–30.

## ABSTRAKT

LIBÁNSKÁ, E. *Využití prvků dramiky při práci s osobami s lehkou mentální retardací*. České Budějovice 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. Michal Kaplánek, Th.D.

**Klíčové pojmy:** mentální retardace, jedinec s lehkou mentální retardací, dramika, dramatické aktivity, rozvoj osobnosti, hra, návrh dramatického projektu.

Diplomová práce je věnována možnostem využití prvků dramiky při práci s osobami s lehkou mentální retardací. Za cíl si klade analyzovat význam jednotlivých dramatických aktivit pro jedince s uvedeným typem postižení a popsat způsoby jejich aplikace. Teoretická část je uvozena charakteristikou mentální retardace, přičemž větší pozornost je soustředěna na specifika jedince s lehkým stupněm mentálního postižení v oblasti psychických procesů a struktury osobnosti. Vedle pedagogicko-psychologických východisek objasňujících podstatu a smysl dramatických činností ve výchovně-vzdělávacím procesu osob se sníženými rozumovými schopnostmi jsou v textu představeny principy nepřímé dramaticko-výchovné práce a vedení dramatických aktivit. Popsány jsou zde i některé metody a techniky dramiky reflektující možnosti a schopnosti jedinců s mentální retardací. Praktická část obsahuje návrh projektu, jenž se opírá o literární předlohu a je primárně orientován na osobnostní a sociální rozvoj cílové skupiny.

## **ABSTRAKT**

**Using elements of drama education while working with people with mild intellectual disability.**

**Key words:** intellectual disability, individual with a mild intellectual disability, drama education, drama activities, personality development, games, proposal for a drama project.

This thesis is dedicated to the possibilities of using elements of drama education while working with persons with a mild intellectual disability. Its goal is to analyze the importance of specific drama activities for an individual with the above-mentioned type of disability and to describe methods of their application. The theoretical part begins with characteristics of intellectual disability, with a specific focus on psychic processes and personality structure of individuals with a light degree of intellectual disability. Besides containing pedagogical-psychological groundwork, which clarifies the essence and meaning of drama activities in the educational processes of persons with impaired intellectual abilities, the text introduces principles of indirect drama-educational work and performance of drama activities. It also describes some methods and techniques of drama education, which reflect the potential and abilities of individuals with intellectual disabilities. The practical part includes a proposal for a project based on literary sources, and mainly oriented at the personality and social development of the target group.