



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Ľubica Bekéniová
Teťana Ustohalová

Prvky dramaterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Prvky dramaterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami

Lubica BEKÉNIOVÁ
TeĎana USTOHALOVÁ

Bratislava 2015

OBSAH

Úvod	5
1/ Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a ich opora v zákone (T. Ustohalová)	7
1.1 Ciele a úlohy edukácie žiakov so ŠVVP	11
1.2 Inovácie v edukácii žiakov so ŠVVP z pohľadu odborníkov	23
Zoznam bibliografických odkazov	25
2/ Teoretické východiská problematiky dramaterapie (Ľ. Bekéniová)	26
2.1 Definície dramaterapie	26
2.2 Odlišnosti medzi dramaterapiou a psychodráмой	27
2.3 Paradivadelné systémy edukačnej povahy	28
2.4 Paradivadelné systémy terapeutickje povahy	29
2.5 Ciele dramaterapie	31
2.6 Základné pojmy v dramaterapii	33
2.7 Techniky a prostriedky v dramaterapii	36
2.8 Metodika dramaterapie	43
2.9 Osobnosť učiteľa/terapeuta	44
3/ Praktická časť – dramatické techniky, cvičenia, hry a hry s prvkami dramaterapie	46
3.1 Hry na rozohratie, uvoľnenie a sústredenie	46
3.2 Cvičenia a hry na objavovanie seba a okolitého sveta	49
3.3 Pohyb a pantomíma	50
3.4 Kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinové cítenie	50
3.5 Plynulosť reči a slovná komunikácia	52
3.6 Tvorivosť	54
3.7 Charakterizácia	54
3.8 Improvizácia s námetom, dejom	57
3.9 Ďalšie hry a cvičenia	58
3.10 Bábková hra – štruktúrovaná podoba	60
Záver	65
Zoznam bibliografických odkazov a odporúčanej literatúry	66

Úvod

Spracovanie a realizácia programu kontinuálneho vzdelávania *Dramatoterapia v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami* a vytvorenie tohto učebného zdroja reagujú na aktuálne potreby a požiadavky pedagogickej praxe, ktorá poukazuje na nedostatočnú prípravu pedagógov participujúcich na edukácii detí a žiakov so špeciálnymi potrebami a v procese integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) do hlavného prúdu vzdelávania. Odborníci poukazujú na to, že každé piate dieťa má nejaký druh výchovného alebo vzdelávacieho problému, takže „sa približne 20 % detí nedostáva adekvátneho prístupu a podpory“ (Kempe, A.: *Drama education and Special Needs*, 1996).

Existuje množstvo prístupov a metodík práce s deťmi/žiakmi so špeciálnymi potrebami, dramatoterapia je len jednou z možností pomoci týmto deťom. Prvoradým cieľom vzdelávacieho programu a učebného zdroja bude presvedčiť pedagógov a odborných zamestnancov, že každé jedno dieťa je jedinečné a v práci s ním budú potrebovať pristupovať s vedomím jeho jedinečnosti, s ohľadom na jeho osobnosť, sociálny aj rodinný kontext a na jeho špeciálne potreby, ale aj možnosti a limity, a zvažovať a reflektovať každý krok svojej intervencie v záujme dieťaťa. Čoraz častejšie sa pedagogickí zamestnanci škôl a školských zariadení a ich odborní zamestnanci dožadujú stretnutí na odbornej úrovni, aby získali odborný ponor do tejto problematiky, aby inovovali odborno-metodické a aplikačné kompetencie, prediskutovali možnosti odborných intervencií, ubezpečili sa o správnosti svojich postupov.

V rámci preventívnej, reedukačnej a terapeutickej činnosti majú snahu rozšíriť diapazón svojich prístupov o možnosti využitia prvkov dramatoterapie v praxi. Našou snahou je inšpirovať účastníkov vzdelávania pozitívnymi výsledkami anglických, českých, ale zaiste aj slovenských kolegov, ktorí prostredníctvom dramatoterapie rozvíjajú celú psychosomatiku detí so špeciálnymi potrebami a nenásilnou a hravou formou ich začleňujú do society (H. Galetková: *Tvorivá dramatika*, 1/2010, M. Valenta: *Dramatoterapie*, 2001; K. Majzlanová: *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*, 2004).

Absolvent vzdelávania *Dramatoterapia v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami* získa všeobecné poznatky z oblasti cieľov edukácie žiakov so špeciálnymi potrebami vychádzajúcimi zo štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). Veríme, že dokáže uplatniť svoje nadobudnuté kompetencie pri navrhovaní dramatoterapeutických intervencií. Získa prehľad o vhodných dramatoterapeutických stratégiách pre žiakov so špeciálnymi potrebami a dokáže ich efektívne uplatniť v praxi.

V úvode by sme ešte chceli zdôrazniť myšlienku, že pedagóg by nemal vnímať svoju pozíciu ako pozíciu odovzdávača poznatkov, ale ako facilitátora v procese rozvoja osobnosti dieťaťa. Pre úspešnú prácu v oblasti rozvíjania osobnosti dieťaťa je nevyhnutné:

1. nadviazať s dieťaťom terapeutický vzťah,
2. vytvoriť pozitívnu socio-emočnú klímu (klímu dôvery a neohrozenia).

Keďže táto práca je určená širokému záberu pedagógov a odborných zamestnancov, t. j. učiteľom, vychovávateľom, asistentom učiteľa bez psychologického a špeciálnopedagogického vzdelania, ktorí pracujú s integrovanými žiakmi s rôznymi druhmi postihov, ale aj pre pedagógov, ktorí pracujú s nadanými deťmi, v praxi s nimi uplatňujeme stratégie tvorivej dramatiky s prvkami dramatoterapie.

Pri spracovaní učebného zdroja sme vychádzali hlavne z diel Kataríny Majzlanovej, významnej slovenskej odborníčky na dramatoterapiu, českého odborníka Milana Valentu, najznámejšej britskej dramatoterapeutky Sue Jennings, ako aj z bohatého spektra publikácií z oblasti tvorivej (výchovnej) dramatiky, najmä Evy Machkovej a Jozefa Valentu (pozri zoznam bibliografických odkazov).

Využili sme pritom aj vlastné dlhoročné skúsenosti z lektorskej činnosti, poznatky z profesionálnych stáží, účasti na svetových kongresoch „Drama in education“ a samoštúdia.

Práca pozostáva z troch kapitol. Prvá je venovaná špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, ich opore v zákone. Druhá kapitola obsahuje teoretické východiská problematiky dramatoterapie a tretia, prakticky zameraná kapitola, prináša aktivity, cvičenia, hry, prístupy a podnety z oblasti tvorivej dramatiky s prvkami dramatoterapie pre prácu pedagóga. Nie sú to hotové návody, ale stimuly a inšpirácie pre vlastnú schopnosť pedagóga „osloviť v dieťaťi to, čo je schopné rozvoja“ (Majzlanová 2004, s. 33).

1/ Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a ich opora v zákone

Pretrvávajúci tradičný model vzdelávania žiakov so ŠVVP na Slovensku (v školách bežného typu prostredníctvom integrovaného vzdelávania alebo v špeciálnych školách) kopíruje ekonomické a odborné aspekty výchovy a vzdelávania a napriek tomu, že proces inklúzie sa čoraz viac stretáva s pozitívnym ohlasom odborníkov, pedagógov či širokej verejnosti, možnosti štátu zatiaľ neumožňujú edukáciu všetkých žiakov so zdravotným znevýhodnením (bez plne zabezpečenej odbornosti, materiálno-technickej základne a skúseností so vzdelávaním cieľovej skupiny) v školách bežného typu.

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) definuje v § 2 ako dieťa/žiaka so **špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** také dieťa alebo žiaka, ktoré/-ý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí alebo žiakov umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu.

Zákon ich konkretizuje v bodoch k) až q) nasledovne:

- k) *dieťaťom/žiakom so zdravotným znevýhodnením* je dieťa/žiak so zdravotným postihnutím; dieťa/žiak choré/-ý alebo zdravotne oslabený/-ý; dieťa/žiak s vývinovými poruchami; dieťa/žiak s poruchou správania,
- l) *dieťaťom/žiakom so zdravotným postihnutím* je dieťa alebo žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,
- m) *dieťaťom/žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným* je dieťa alebo žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, alebo vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
- n) *dieťaťom/žiakom s vývinovými poruchami* je dieťa alebo žiak s poruchou aktivity a pozornosti; dieťa alebo žiak s vývinovou poruchou učenia sa,
- o) *dieťaťom/žiakom s poruchou správania* je dieťa alebo žiak s narušením

funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n),

- p) *dieťaťom/žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia* je dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov na rozvoj jeho osobnosti,
- q) *dieťaťom/žiakom s nadaním* je dieťa alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

V nasledujúcom paragrafe zákon pripomína prijaté princípy výchovy a vzdelávania, z ktorých vzhľadom na obsah vzdelávacieho programu vyberáme tie princípy, ktorých znenie veľmi blízko korešponduje s cieľmi dramaterapie:

- princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- princíp rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese,
- princíp prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- princíp posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špecifickými výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť,
- princíp vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní.

V neposlednom rade aj plnenie cieľov výchovy a vzdelávania vyžaduje majstrovstvo učiteľa, jeho flexibilitu v edukácii, hľadanie inovácií na sprostredkovanie mnohých vedomostí, zručností a návykov a predovšetkým na

rozvoj mnohých kľúčových kompetencií v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, na celoživotné učenie, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, kultúrne kompetencie, ktorých podpora vyžaduje vysokú mieru tvorivosti a v mnohých prípadoch aj zmenu postojov samotných učiteľov. Medzi ciele výchovy a vzdelávania patrí aj naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy, navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť, rozvíjať tvorivé, umelecké, psychomotorické schopnosti, posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre, získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd, pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť, naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, rešpektovať všeludské etické hodnoty, získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie. Vybrali sme úmyselne len tie ciele formulované v školskom zákone, ktorých plnenie si vyžaduje nielen uplatnenie klasických foriem a metód v edukácii, ale aj zložitejšiu prípravu na vyučovanie, ochotu a mnohokrát aj odvahu učiteľov pracovať po novom. Výchova a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa podľa § 94 školského zákona uskutočňuje:

- a) v školách pre deti so zdravotným znevýhodnením a žiakov so zdravotným znevýhodnením; tieto školy sú špeciálne školy,
- b) v ostatných školách podľa tohto zákona buď v špeciálnych triedach, ktoré sa zriaďujú spravidla pre deti s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia alebo žiakov s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia; časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy; niektoré vyučovacie predmety alebo činnosti môže dieťa alebo žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy. Za integráciu považujeme vzdelávanie v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy; ak je to potrebné, takéto dieťa alebo žiak je vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením

výchovnej prevencie a poradenstva; zákonný zástupca dieťaťa alebo žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť.

Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa vzdelávacích programov (VP) pre:

- a) deti a žiakov s mentálnym postihnutím,
- b) deti a žiakov so sluchovým postihnutím,
- c) deti a žiakov so zrakovým postihnutím,
- d) deti a žiakov s telesným postihnutím,
- e) deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- f) deti a žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- g) deti a žiakov chorých a zdravotne oslabených,
- h) deti a žiakov hluchoslepých,
- i) žiakov s vývinovými poruchami učenia,
- j) žiakov s poruchami aktivity a pozornosti,
- k) deti a žiakov s viacnásobným postihnutím,
- l) deti a žiakov s poruchami správania.

Vzdelávacie programy podľa písmen a) až l) sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov (ŠVP). V rámci jednotlivých zdravotných znevýhodnení sa v nasledujúcom texte budeme v krátkosti zaoberať ich stručnou charakteristikou a cieľmi a obsahom výchovy a vzdelávania. Pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, so sluchovým, zrakovým, telesným alebo mentálnym postihnutím a pre žiakov s autizmom je možné zriadiť prípravný ročník. V školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sú vo VP v rámcových učebných osnovách uvádzané v jednotlivých vzdelávacích oblastiach aj špecifické predmety, ktoré slúžia na *predchádzanie, zmiernenie* alebo *odstraňovanie* nepriaznivých dôsledkov zdravotného znevýhodnenia. Škola môže ako voliteľný predmet zaradiť do školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) špecifické predmety aj z iných štátnych vzdelávacích programov, príp. vybrané špecifické predmety môžu byť súčasťou individuálnych vzdelávacích programov. Špecifický vyučovací predmet môže učiť len kvalifikovaný učiteľ s aprobáciou pre daný predmet (Pinčáková, Ustohalová 2014).

1.1 Ciele a úlohy edukácie žiakov so ŠVVP

Mentálne postihnutie (MP) môže byť definované z rôznych hľadísk. Slowik (2007) píše o viacerých prístupoch: *Biologický prístup* hovorí o postihnutí v dôsledku trvalého závažného organického alebo funkčného poškodenia mozgu; o syndróme podmienenom chorobnými procesmi v mozgu. *Psychologický prístup* MP definuje ako primárne zníženú úroveň rozumových schopností merateľných štandardizovanými IQ testami. *Sociálny prístup* ho vníma ako postihnutie charakteristickej dezorientácie vo svete a v spoločnosti, ktoré sa prejavuje v obmedzení zvládať vlastnú sociálnu existenciu samostatne, bez cudzej pomoci. *Pedagogický prístup* MP vníma ako zníženú schopnosť učiť sa napriek využívaniu špecifických vzdelávacích metód a postupov. A nakoniec *právny prístup* MP definuje ako zníženú spôsobilosť na samostatné právne konanie (riešenie zložitých právnych úkonov a rozhodnutí).

Jednotlivec s **mentálnym postihnutím** je bytosť, ktorú treba vnímať ako komplex biologických, psychických a sociálnych daností, znakov, prejavov a dôsledkov, ktoré sú ovplyvniteľné, nie sú nemenné po celý život. Vo svojom živote sa stretávajú so sociálnym odmietaním a bývajú konfrontované s nepochopením okolia. V procese edukácie sú nositeľmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Jedným z najdôležitejších cieľov edukácie mentálne postihnutých v kontexte komplexnej rehabilitácie je *príprava mentálne postihnutých na čo najlepšie začlenenie do spoločnosti* a podpora procesu integrácie a inklúzie (Vančová 2010).

Tento proces vyžaduje reflektovať viaceré požiadavky (Vančová 2010):

- osobnosť s MP prijímať komplexne s rešpektovaním a pozitívnym využívaním jej vývinových tendencií, procesov a zmien,
- edukácia a podpora procesov učenia sa má vychádzať z pozitívneho prístupu k možnostiam rozvíjania osobnosti, je nutné budovať na existujúcich kapacitách a potrebách jednotlivca,
- podporovať proces sociálneho učenia (osvojovanie si noriem, hodnôt, postojov, schopnosť úspešne komunikovať a existovať v sociálnom prostredí po celý život),
- edukáciu orientovať na zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu v situáciách reálneho života,

- v prístupe dbať na intenzívnu spätnú väzbu,
- vychádzať z princípu individualizácie,
- vytvárať podmienky na aktívne participovanie jednotlivca s možnosťou voľby a rozhodovania v aktivitách,
- vytvoriť podmienky na recipročnú komunikáciu jednotlivca s okolím,
- vytvárať akceptujúce edukačné prostredie zbavené stresu a frustrácií a minimalizovať nežiaduce prejavy správania,
- edukačné aktivity sprevádzať aktivitami stimulačnými, reedukačnými, kompenzačnými, korekčnými, ale aj relaxačnými, terapeutickými, liečebno-rehabilitačnými a pracovno-rehabilitačnými.

V zmysle školského zákona a aktuálnych štátnych vzdelávacích programov sa vzdelávanie MP podľa kategorizácie ISCED poníma takto:

A. predprimárne vzdelávanie MP – ISCED 0,

B. primárne vzdelávanie MP – ISCED 1 (vo variantoch A, B a C).

Hlavnými cieľmi primárneho vzdelávania sú rozvinuté kľúčové kompetencie ako kombinácie vedomostí, skúseností a postojov žiakov v súlade s príslušným štátnym vzdelávacím programom, medzi ktoré patria sociálne a komunikačné kompetencie, kompetencie v oblasti matematického a prírodovedného myslenia, v oblasti IKT, kompetencia učiť sa učiť, riešiť problémy, osobné, sociálne a občianske kompetencie, kompetencia vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

U jednotlivcov so sluchovým postihnutím sú dôležité niektoré faktory – rozsah a intenzita sluchovej straty, doba vzniku postihnutia a typ konkrétnej poruchy. „**Sluchové postihnutie** je následkom organickej alebo funkčnej chyby (resp. poruchy) v ktorejkoľvek časti sluchového analyzátora, sluchovej dráhy a sluchových kôrových centier, prípadne funkcionálne perцепčných porúch“ (Slowik 2007, s. 72). Vo vzdelávacom programe pre žiakov so sluchovým postihnutím ISCED 1, 2 vzhľadom na potrebu kompenzácie sluchového postihnutia a narušenej komunikačnej schopnosti je do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zaradený špecifický predmet komunikačné zručnosti. Špecifické predmety *individuálna logopedická intervencia*, *posunkový jazyk*, *dramatická výchova* sa vyučujú v rámci voliteľných hodín ŠkVP alebo individuálnych vzdelávacích programov. Namiesto hudobnej výchovy, ktorá v ZŠ pre sluchovo postihnutých nie je povinná, sa môžu vyučovať predmety sluchová výchova alebo rytmicko-pohybová výchova.

Rovnako ako u ostatných druhov postihnutia aj tu platí, že včasná diagnostika a následne intervencie odborníkov prinášajú pre jednotlivcov so sluchovým postihnutím viac šancí na ich plynulejšiu a úspešnú socializáciu. Komunikačný systém sluchovo postihnutých využíva orálnu metódu – hovorený jazyk a využívanie daktylnej (prstovej) abecedy, znakový jazyk, bilingválny prístup a totálnu komunikáciu (Slowik 2007).

Vančová (2010) zdôrazňuje aj význam neverbálnej komunikácie a jej špecifiká u sluchovo postihnutých – očný kontakt, využívanie pohľadu, proxemika (vzdialenosť odzeraajúcich) a haptika. Vzhľadom na zameranie a ciele nášho vzdelávacieho programu považujeme túto oblasť komunikácie za takú, ktorá v rámci využívania prvkov dramaterapie môže nadobudnúť nový rozmer a kvalitu.

Za osobu so **zrakovým postihnutím** považujeme takého jedinca, ktorý aj po optimálnej korekcii (medikamentóznej, chirurgickej, optickej a pod.) má v bežnom živote problémy so získavaním a spracovávaním informácií zrakovou cestou (Vitásková, Ludíková, Souralová, In: Slowik 2007). V odbornej literatúre aj v praxi je zaužívaná základná diferenciácia osôb so zrakovým postihnutím:

- *nevidiaci* – úplne slepí, so zachovaným svetlocitom, so zachovaným čiastočným videním,
- *čiasťočne vidiaci* – praktická slepota,
- *slabozrakí* – ťažký stupeň, stredný stupeň, ľahký stupeň,
- *binokulárne chybní* – tupozrakí, škuľaví, monokulus.

Žiaci so zrakovým postihnutím sa môžu vzdelávať v školách bežného typu – bez špeciálno-pedagogickej intervencie a služieb alebo so zabezpečenou intervenciou odborníkov, v špeciálnych triedach pre zrakovo postihnutých v bežných školách, kde nie je vždy intervencia odborníkov dostatočne zabezpečená, alebo v špecializovaných školách a školských zariadeniach pre žiakov so zrakovým postihnutím, ktoré predpokladajú plne kvalifikovaný a odborný prístup zamestnancov (Vančová, 2010). Špecifikum vzdelávacích programov pre žiakov so zrakovým postihnutím umožňuje v rámci vzdelávacej oblasti Špeciálnopedagogická rehabilitácia zaradiť do edukácie špecifické predmety: *individuálne tyflopédické cvičenia*, *priestorovú orientáciu* a *pohybovú výchovu*, ktoré sa môžu vyučovať individuálne alebo skupinovo. Podľa Slowika (2007) by všetky rehabilitačné aktivity pre jednotlivcov

so zrakovým postihnutím mali smerovať k základným cieľom, ktorými sú predovšetkým zlepšovanie orientácie, odstraňovanie komunikačných bariér a dosiahnutie čo najvyššej miery samostatnosti a nezávislosti ľudí so zrakovým postihnutím.

Narušená komunikačná schopnosť sa zďaleka netýka len hovorenej reči, zahŕňa tiež jej grafickú podobu, ale aj netradičné komunikačné kanály. Hovorená reč je však najpoužívanější dorozumievací prostriedok v sociálnom prostredí, preto sú chyby a poruchy reči dominantnou problematikou logopedickej oblasti (Slowik 2007). Základom hovorenej reči je slovo – grécky „logos“, ktoré je v pôvodnom zmysle nositeľom myšlienky. Podľa autora logopédia už svojim názvom vyjadruje orientáciu na pomoc pri akýchkoľvek problémoch s komunikáciou (teda zrozumiteľným vyjadrovaním myšlienok), nie len pri chybách a poruchách hovorenej reči.

Lechta (2002) delí prejavy narušenej komunikačnej schopnosti (NKS) podľa najtypickejších symptómov do desiatich kategórií:

- vývinové nehovorenie (vývinová dysfázia),
- získané vývinové nehovorenie (afázia),
- získané psychogénne nehovorenie (mutizmus),
- narušenie zvuku reči (rinolália, palatolália),
- narušenie fluencie (plynulosti) reči (balbuties),
- narušenie článkovania reči (dyslália, dyzartria),
- narušenie grafickej stránky reči,
- symptomatické poruchy reči, poruchy hlasu, kombinované poruchy reči.

Deti a žiaci s NKS s výrazne narušenou komunikačnou schopnosťou sa môžu vzdelávať aj v MŠ a ZŠ (alebo v triedach bežných MŠ/ZŠ) pre vzdelávanie detí/žiacov s NKS.

Podľa Vančovej (2010) sú tu rešpektované špeciálne vzdelávacie potreby detí a žiakov s NKS aj pomocou príslušného ŠVP. Je veľmi dôležité, aby individuálna logopedická starostlivosť bola zabezpečená špeciálnymi pedagógmi s adekvátnou kvalifikáciou. Autorka ďalej uvádza, že činnosti v tzv. logopedických triedach pri bežnej ZŠ sú zamerané na:

- rozvoj jemnej a hrubej motoriky,
- rozvoj motoriky orgánov hovoridiel,
- rozvoj grafomotoriky,
- rozvoj zrakovej a sluchovej percepcie,

- rozvoj pasívnej a aktívnej slovnej zásoby,
- rozvoj gramatickej stavby reči,
- rozvoj hovorenej pohotovosti,
- rozvoj jazykového citu,
- rozvoj modulačných faktorov reči (melódia, tempo, rytmus),
- cvik správneho dýchania,
- správnu artikuláciu,
- analýzu a syntézu slov,
- nácvik koncentrácie pozornosti.

Výpočet uvedených činností nie je náhodný, chceli sme poukázať na primeranosť výberu a aplikácie prvkov dramatoterapie u detí a žiakov s NKS.

Telesne postihnutý je jednotlivec, ktorý je značne obmedzený v pohybových schopnostiach v dôsledku poškodenia podporného alebo pohybového aparátu alebo iného organického poškodenia. Za telesné postihnutie sa podľa Renotierovej (In: Vančová 2010) najčastejšie považuje pretrvávajúca alebo trvalá nápadnosť, znížená pohybová schopnosť s trvalým alebo podstatným pôsobením na kognitívny, sociálny a emocionálny výkon. Príčinou sú zmeny na pohybovom aparáte, týkajú sa kostí, svalov, kĺbov a vznikajú na základe dedičnosti, choroby alebo úrazu. Spoločným znakom telesne postihnutých jednotlivcov je obmedzená mobilita alebo imobilita, t. j. stav, pri ktorom sa jednotlivec nemôže alebo nesmie pohybovať (Bendová, In: Vančová 2010). Renotierová (In: Vančová 2010) uvádza, že po stránke poznávacej je v dôsledku obmedzenia pohybu obmedzené aj získavanie informácií a podnetov z prostredia a kvalita poznávania a myslenia je obmedzená aj tým, že pri nedostatku motorických a kinestetických podnetov je málo aktivizovaná psychická činnosť.

Vzhľadom na potrebu kompenzácie postihnutia obsahuje ŠVP špecifické predmety: rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností, rozvíjanie pohybových zručností, zdravotná telesná výchova, kde, samozrejme, aplikácia prvkov dramatoterapie je síce obmedzená, avšak nie nemožná. Napriek istým obmedzeniam dramatoterapia aj v tejto cieľovej skupine dokáže facilitovať niektoré psychické procesy a zároveň nasýtiť potrebu sociálneho začlenenia sa, potreby niekam patriť a byť tam prijatý a akceptovaný. Podobné podmienky na edukáciu potrebujú zabezpečiť aj deti a žiakov **chorých a zdravotne oslabených**, nakoľko každá choroba kladie zvýšené nároky

na adaptačné mechanizmy organizmu chorobou či zdravotným oslabením postihnutého jednotlivca. Postoj chorého k vlastnej chorobe je ovplyvnený mnohými faktormi v 3 základných oblastiach: sociálnej, somatickej a psychickej (Vančová 2010).

Pri výchove a vzdelávaní detí chorých a zdravotne oslabených je podľa ISCED 1 pre žiakov chorých a zdravotne oslabených aktuálna potreba uplatňovania humanistickej výchovy, ktorá rešpektuje právo na výchovu a vzdelávanie v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa a s Európskou chartou pre výchovu a vzdelávanie chorých detí a mládeže. Termínom **chorý** sa označuje žiak v stave choroby, ktorá sa bežne definuje ako porucha rovnováhy organizmu s prostredím. Vznikajú pritom rozličné anatomicke a funkčné zmeny v organizme. Zo *špeciálnopedagogického* hľadiska však nejde o chorého vôbec, ale o takého, ktorý pre svoju chorobu vyžaduje špeciálnu výchovno-vzdelávaciu starostlivosť. Kategória chorých sa vnútorne diferencuje na viaceré skupiny, ktoré potom predstavujú špecifickú pedagogickú problematiku. Existuje rozsiahly počet chorôb dýchacieho, pohybového, nervového, srdcovocievneho, tráviaceho, vylučovacieho a pohlavného ústrojenstva, chorôb kožných, krvných, žliaz s vnútornou sekréciou atď. (ISCED 1 – vzdelávací program pre žiakov chorých a zdravotne oslabených, 2009).

Termínom **zdravotne oslabený** sa označuje žiak v stave rekonvalescencie alebo so zníženou odolnosťou voči chorobám, či tendenciou k recidíve choroby alebo žiak s ohrozením zdravia v dôsledku vplyvu nevhodného prostredia, nevhodného životného režimu, nesprávnej výživy (Kollárová 1993). ŠVP uvádza aj špecifiká výchovy a vzdelávania, ktoré majú vysoko individualizovaný charakter.

Podľa Slowika (2007) pre žiakov s **autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami** sú charakteristické problémy v interpersonálnej komunikácii, v obmedzenej schopnosti nadväzovať vzťahy a v dezorientácii vo vnímaní okolitého sveta, ktorá sa navonok prejavuje akousi chorobnou uzavretosťou (odtiaľ pojem „autizmus“). Títo žiaci postupujú podľa VP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia ISCED 1, ISCED 2, podľa VP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím ISCED 1 a VP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím ISCED 2C – nižšie stredné

vzdelávanie. K špecifikám výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami patrí individuálny charakter vzdelávania žiakov a to, že výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom sa uskutočňujú podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Hlavnými cieľmi primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) sú rozvinuté kľúčové spôsobilosti (ako kombinácie vedomostí, spôsobilostí, skúseností a postojov) na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná, a maximálne možné integrovanie do spoločnosti. Plnia porovnateľné ciele vzdelávania ako ostatní žiaci základných škôl na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Na primárnom stupni vzdelávania sú do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zaradené predmety *rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností* a *rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie* ako špecifické predmety určené pre žiakov s touto diagnózou. Na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania je do vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia zaradený špecifický predmet *rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností*, oblasť neobsahuje druhý cudzí jazyk vzhľadom na charakter postihnutia (ISCED 1, 2 pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami).

Hlavnými cieľmi primárneho vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím je rozvinutie kľúčových kompetencií (spôsobilostí) na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná, a maximálne možné integrovanie do spoločnosti (ISCED 1 pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím). Pre žiaka v rôznych vyučovacích predmetoch možno určiť rôznu úroveň obsahu vzdelávania.

Hluchoslepotu Slowik (2007) definuje ako pozoruhodnú kombináciu súčasného výskytu zrakovej a sluchovej poruchy, ktorá je úplne špecifickým druhom postihnutia a spôsobuje ťažkosti v prístupe k informáciám, komunikácii a mobilite. U týchto jednotlivcov sa vyskytujú rôzne kombinácie zrakového a sluchového postihnutia rôznych stupňov. Vašek (In: Vančová 2010) uvádza, že slepohluchota je najťažšou formou viacnásobného postihnutia. *Slepohluchota* sa podľa Vančovej (2010) berie ako ťažké viacnásobné postihnutie, pokiaľ je vrodená alebo získaná pred ukončením vývinu reči. V takom prípade je jej dôsledkom vážna retardácia psychických a najmä kognitívnych

procesov a myslenia. „Pokiaľ vznikla po ukončení vývinu reči, intelekt nemusí byť znížený. V oboch prípadoch však slepohluchí jednotlivci majú viac alebo menej závažné problémy realizovať komunikačné a sociálne interakcie“ (Vančová 2010, s. 365).

Cieľom výchovy a vzdelávania hluchoslepých detí podľa ISCED 1 je ich socializácia v podmienkach reálneho života s najvyššou možnou mierou adaptácie s ohľadom na druh, typ a stupeň postihnutia. Snahou pri vzdelávaní v prispôbovaných podmienkach a za odborného špeciálnopedagogického vedenia je, aby si žiaci osvojovali elementárne vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožnia získať určitú mieru sebestačnosti. Každá osvojená zručnosť sa prejaví v zlepšení kvality života týchto žiakov a ich najbližšieho okolia. Rozvoj psychiky je úzko spojený s rozvíjaním telesných funkcií, hlavne motoriky, čo si vyžaduje aj intenzívnu rehabilitačnú starostlivosť. Vzhľadom na závažné poškodenie kognitívnych funkcií u hluchoslepých žiakov sa kladie dôraz predovšetkým na kľúčové kompetencie komunikačné, sociálne, emocionálne a pracovné. Elementárne kľúčové kompetencie môžu žiaci dosahovať iba s pomocou druhej osoby.

Vývinové poruchy učenia autori Pokorná (1997), Zelinková (1994), Vančová (2010) Michalová (2004) a ďalší definujú ako rôznorodú skupinu porúch prejavujúcich sa problémami v nadobúdaní základných vzdelávacích návykov, akými sú reč, písanie, čítanie a počítanie. Môžu vznikať aj na podklade dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy (CNS) a sekundárne sú sprevádzané poruchami reči, nedostatočným sústredením, impulzívnym správaním, poruchami v oblasti percepcie, motoriky ap. Symptómy porúch učenia spôsobujú následne zlyhávajúce jednotlivca pri školských výkonoch. Medzi základné prejavy špecifických porúch učenia patria (Swierkoszová, In: Vančová 2010):

- neschopnosť jednotlivca integrovať viac mentálnych funkcií k jednému vzdelávaciemu cieľu,
- dysfunkcia CNS,
- je možné ich zaznamenať v predškolskom veku (ako riziká), výrazne sa prejavujú v období školskej dochádzky a týkajú sa aj života v dospelosti,
- môžu byť spúšťačom ďalších problémov, predovšetkým výchovných,
- môžu sa objavovať súbežne s inými postihnutiami (tu je potrebné správne rozlíšiť, ktoré postihnutie je prvé),
- môžu sa prejavovať aj s vonkajšími negatívnymi vplyvmi.

VP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 – primárne vzdelávanie a ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie je určený pre žiakov s dyslexiou, dysortografiou, dysgrafiou a dyskalkúliou. Vzdelávací program obsahuje špecifické predmety *individuálna logopedická intervencia, rozvíjanie špecifických funkcií*.

Špecifické poruchy správania podľa Michalovej (2004) zastrešujú poruchy správania, ktoré vznikajú pôsobením rôznych endogénnych a exogénnych faktorov na podklade existujúceho a dokázateľného oslabenia a zmien v CNS v zmysle neurologického oslabenia.

Pokorná (2001) ich charakterizuje ako poruchy v oblasti emočnej, motoricko-percepčnej a v nedostatočnom rozvoji kognitívnych funkcií. Autorka upozorňuje na to, že príčinou nie je nesprávne vedenie dieťaťa zo strany vychovávateľov.

Vágnerová (In: Vančová 2010) dodáva, že jednotlivci s uvedeným typom porúch správania reagujú nežiaducim spôsobom, avšak podstatou správania nie je negácia bežných noriem správania, ale neschopnosť svoje správanie ovládať alebo vnímať to, čo sa od nich v určitej situácii očakáva. Poruchu aktivity a pozornosti ISCED definuje ako skupinu porúch správania so začiatočnými prejavmi pred siedmym rokom veku života dieťaťa. Je to kombinácia hyperaktivity, poruchy pozornosti a neschopnosti sa primerane dlhší čas sústrediť na danú úlohu, pričom je toto správanie typické pre všetky situácie a je relatívne trvalé. Pri nevhodnom, najmä dlhodobejšom výchovnom prístupe sa môžu sekundárne vyvinúť až asociálne formy správania. Ako pridružená porucha sa môžu vyskytnúť aj špecifické poruchy učenia.

Klasifikačný systém Americkej psychiatrickej asociácie používa označenie porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD) a porucha pozornosti (ADD). Vzdelávací program pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti obsahuje: VP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 – primárne vzdelávanie a ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. Vzdelávací program obsahuje iba špecifické predmety *terapeutické a korektívne cvičenia, čítanie a písanie hrou, pohybová výchova* – určené pre primárne aj nižšie sekundárne vzdelanie. Špecifickým cieľom je reedukácia a korekcia prejavov v učení a správaní, ktoré sú dôsledkom diagnostikovaného zdravotného znevýhodnenia, ako aj tréning požadovaných vzorov, foriem správania a následne aj reedukácia vlastností vo vzťahu k učeniu.

Pod **poruchami správania** rozumieme skupinu porúch premietajúcich sa najmä do sociálnych vzťahov jednotlivca a spoločnosti, kde dochádza opakovane a trvalo k aktívnemu a závažnému porušovaniu spoločensky akceptovaných morálnych alebo aj právnych noriem, pričom jedinec ešte nie je alebo v plnom rozsahu nie je právne zodpovedný. Vznik a vývin porúch správania je komplexne podmienený mnohými faktormi, vo väčšine prípadov majú primárny význam činitele sociálneho charakteru.

V prípade, že je porucha správania kombinovaná s poruchou aktivity a pozornosti, ide o poruchu správania hyperkinetickú (MKCH – 10). V zmysle § 94 ods. 2 písm. l) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon č. 245/2008 Z. z.) sa pri výchove a vzdelávaní žiakov s poruchami správania postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami správania. Vzdelávací program pre žiakov s poruchami správania je súčasťou všeobecne platných štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.

Vzdelávací program je určený pre žiakov s poruchami správania, ktorí sa vzdelávajú okrem diagnostických tried pri diagnostickom centre do a od 15. rokov veku aj v základnej škole pri reedukačnom centre, v strednej odbornej škole pri reedukačnom centre a formou individuálnej integrácie v bežnej základnej alebo strednej škole.

Viacnásobné postihnutie je multifaktoriálny, multikauzálny a multisymptomatologický podmienený fenomén, ktorý je dôsledkom súčinnosti participujúcich postihnutí či narušení. Ich interakciou a vzájomným prekrývaním vzniká tzv. „synergický efekt“, t. j. nová kvalita postihnutia (Vašek 2001).

Viacnásobné postihnutie netvorí jednoduchý súčet dominujúceho a pridruženého postihnutia, ale ide o kvalitatívne odlišnú špecifickú jednotku. Z toho vyplýva potreba novej kvality odbornej starostlivosti, spolupráca viacerých špecialistov a určenie koordinujúcej osoby. Vančová (2010) uvádza, že podľa viacerých autorov sa viacnásobne/ťažko postihnutí vyznačujú určitými charakteristikami:

- sú v každodennom živote a v každej oblasti po celý život odkázaní na pomoc iných,
- v procese rozvíjania ich osobnosti sú potrebné špeciálne podnety a individuálny prístup,

- vytváranie kontaktu a budovanie komunikácie je u nich často nesmierne ťažké,
- svoje pocity a potreby obvykle nevedia vyjadriť verbálne, pričom sa ich pokúšajú vyjadriť pre ich okolie ťažko pochopiteľným a špecifickým správaním (agresia, stereotypia, utiahnutosť a pod.),
- rozvíjanie ich osobnosti je často poznačené nielen mentálnou retardáciou, ale aj ťažkými telesnými alebo zmyslovými postihnutiami, chorobami.

VP pre deti a žiakov s viacnásobným postihnutím je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre deti a žiakov bez zdravotného znevýhodnenia. Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím charakterizuje výchovu a vzdelávanie a vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť o túto skupinu žiakov. Prvá časť VP je určená pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím a druhá časť sa týka výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia. VP pre žiakov s viacnásobným postihnutím je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre primárny a nižší sekundárny stupeň vzdelania.

Pre žiakov s mentálnym a sluchovým postihnutím sa môžu zaradiť predmety *komunikačné zručnosti, individuálna logopedická intervencia, posunkový jazyk, pohybovo-dramatická výchova, rytmicko-pohybová výchova, sluchová výchova, dramatická výchova* a pod.

Pre žiakov s mentálnym a zrakovým postihnutím sa môžu zaradiť predmety *individuálne tyflopédické cvičenia, priestorová orientácia a pohybová výchova* a pod.

Pre žiakov s mentálnym a telesným postihnutím sa môžu zaradiť predmety *zdravotná telesná výchova, rozvíjanie pohybových zručností, rehabilitácia* ap.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou sa môžu zaradiť predmety *rozvíjanie komunikačných schopností, individuálna logopedická intervencia* a pod.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a poruchami správania sa môžu zaradiť predmety *rozvíjanie pohybových zručností, terapeutické a korektívne techniky* a pod.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a poruchami aktivity a pozornosti sa môžu zaradiť predmety *rozvíjanie pohybových zručností, terapeutické a korektívne techniky* a pod.

Ak sa žiak vzdeláva v triedach základnej školy bežného typu spolu s ostatnými žiakmi, vzdeláva sa podľa rámcového učebného plánu príslušnej školy a IVVP s prihliadnutím na druhy a stupne postihnutí. Obsah vzdelávania IVVP vychádza zo vzdelávacích programov pre príslušné prítomné kombinácie postihnutia.

Nadaných žiakov zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní vymedzuje v § 2 písm. j) a q) ako deti, resp. žiakov so *špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby musia byť diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie (§ 2 písm. j). Podľa § 103 ods. 1 sa výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním uskutočňuje v školách so zameraním na rozvoj:

- a) intelektového nadania detí a žiakov:
 - všeobecného intelektového nadania,
 - špecifického intelektového nadania,
- b) umeleckého nadania detí alebo žiakov,
- c) športového nadania detí alebo žiakov.

Tento štátny vzdelávací program je určený pre školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním na úrovni ISCED 1. Na tejto úrovni môžu žiaci s nadaním získať pomocou modifikovaných edukačných metód, ktoré zodpovedajú ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám, detailnejšie poznatky a hlbšie porozumenie vzťahom medzi nimi. Kľúčové kompetencie, ktoré si majú osvojiť, sú však tie isté, aké si osvojujú ostatní žiaci. Rozdiel je v tom, že vo výchovno-vzdelávacom procese treba zohľadňovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nadaných žiakov. Im sa musia prispôbiť formy, metódy a techniky pedagogickej práce. Zohľadňujú sa odborné poznatky o špecifikách a odlišnostiach vývinu nadaných detí, a to tak vo výkonnej oblasti, ako i v oblasti osobnostnej, emocionálnej a sociálnej. Ide nielen o akceleráciu, ale aj možné disproporcie, asynchroniu, disharmóniu a heterogénnosť vývinu intelektovo nadaných žiakov, ktoré pre nich bývajú charakteristické. Vzhľadom na uvedené vývinové osobitosti treba v práci s intelektovo nadanými žiakmi aplikovať psychologické prístupy, ktoré zohľadňujú celé spektrum ich charakteristických prejavov a niekedy aj protichodných osobnostných vlastností. Patria k nim komunikatívnosť, sociabilita, adaptabilita, senzitivita, afektivita, individualizmus, anxiozita, imaginácia, ambicióznosť, perfekcionizmus, nekonformnosť, hyperaktivita a ďalšie. Preto treba so žiakmi so všeobecným

intelektovým nadaním pracovať aj psychologicky a výchovne, adekvátne formovať ich osobnosť. Prístupy pedagógov musia byť vysoko individualizované a musia zohľadňovať špecifiká a potreby každého jedného nadaného žiaka.

1.2 Inovácie v edukácii žiakov so ŠVVP z pohľadu odborníkov

Pasch, Gardner, Langerová, Starková, Moodyová (2005) píšú o sociálnych prístupoch vo vyučovaní. Ak formulujeme ciele afektívnej oblasti, často nevieme, ako dôležité hodnoty žiakom vstúpiť. „Často žiakom pripomínáme, ako by sa k sebe a ďalším ľuďom mali správať, napomínáme ich, keď tak nekonajú – je to ale všetko, čo pre dosiahnutie tak dôležitých cieľov môžeme urobiť?“ (Pasch a kol. 1998, s. 242).

V skutočnosti máme k dispozícii celý rad vyučovacích metód, ktoré v deťoch rozvíjajú dôležité schopnosti a postoje, pričom nie je nutné, aby sa pri tom zanedbávalo kognitívne učivo. Autori ďalej zdôrazňujú, že vyučovanie zamerané na schopnosť spolupracovať, vcítiť sa do postavenia druhých a záujmu o druhých je dnes dôležitejšie ako kedykoľvek predtým.

Učenie je úspešné, ak zapojíme do poznávacieho procesu čo možno najviac zmyslov, zvlášť, ak sme sami pri tom aktívni. Holler (In: Pipeková, Vítková 2001) tzv. učiaci sa mozog opisuje v akýchsi šiestich fázach. Píše, že si uchováme 10 % z toho, čo čítame, 20 % z toho, čo počujeme, 30 % z toho, čo vidíme, 50 % z toho, čo počujeme a vidíme, 70 % z toho, čo hovoríme, a 90 % z toho, čo sami robíme. Na tomto modeli sú postavené aj špeciálnopedagogické aktivity, ktoré sa zameriavajú *na vnímanie* (telesné) – napr. funkčné uvoľnenie, Montessori pedagogika, bazálna stimulácia, tréning vnímania, psychomotorika, rytmika, hipoterapia a pod., *na predstavy* – rozprávky, simulačné hry, sny, fantázia, tvorivosť, pohybová terapia, tanečná terapia, terapia umením a pod. a *na myslenie* – napr. komunikačná terapia, analytické práce a pod. V rámci tohto procesu by sme mali dospieť k psycho-somaticko-sociálnemu porozumeniu toho, čo robíme, čo sa s nami deje. V skratke to predstavuje podstatu modelu „*vnímanie – predstavy – myslenie*“. Blahutková (2002, s. 7) za cieľ psychomotoriky považuje „prirodzené prežívanie radosti z pohybu, hry a telesných cvičení, ako aj vytvorenie tzv. bio-psycho-socio-spirituálnej pohody človeka“. Optimálna rovnováha všetkých uvedených zložiek prispieva

k celkovému zdraviu osobnosti. V oblasti špeciálnej starostlivosti patria terapie do procesu liečebno-pedagogickej intervencie. Liečebná a špeciálna pedagogika existujú vedľa seba, spája ich spoločné úsilie pomôcť deťom so sťažnými vývinovými podmienkami – optimalizovať ich výchovu a vzdelávanie a pomôcť im pri sociálnej integrácii (Horňáková, In: Pipeková, Vítková 2001). Slowik (2007) definuje terapiu z hľadiska špeciálnej pedagogiky ako každý odborný prístup, ktorý pomáha dosahovať výchovné a vzdelávacie ciele a súčasne má aj liečebný efekt. V rámci prehľadu sociálnych terapií autor k nim zaradil arteterapiu, muzikoterapiu, ergoterapiu, dramatoterapiu, zooterapiu, terapiu hrou a metódu bazálneho dialógu.

Vzhľadom na to, že nie vždy sa dostane každému dieťaťu potrebná terapeutická starostlivosť, čoraz viac prenikajú do procesu edukácie detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením aj prvky jednotlivých terapeutických postupov, medzi ktorými sa najčastejšie objavujú muzikoterapia – predovšetkým ak má učiteľ či vychovávateľ aj dostatočné vzdelanie; psychomotorika – kurzy sa už dávnejšie realizujú aj na Slovensku; dramatoterapia – uplatňovaná často v procese výchovnej aj vzdelávacej činnosti; výtvarníci v školách sa pokúšajú venovať arteterapii; v rámci edukácie detí a žiakov so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím, viacnásobným postihnutím, autistov a pod. sa pomerne často uplatňuje hipoterapia a canisterapia ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zoznam bibliografických odkazov

- BLAHUTKOVÁ, M., 2002. *Psychomotorika pre každého*. Prešov: Rokus, s. r. o. ISBN 80-89055-24-9.
- KOLLÁROVÁ, E., 1993. *Základy somatopédie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, 1993. ISBN 80-223-0715-7.
- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči*. Praha: Portál, 2002.
- MICHALOVÁ, Z., 2004. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
- PASCH, M., T. GARDNER, G. LANGEROVÁ, A. STRAKOVÁ, CH. MOODYOVÁ, 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7367-054-2.
- PINČÁKOVÁ, M., T. USTOHALOVÁ, 2014. *Edukácia zdravotne znevýhodnených pre odborných zamestnancov*. Bratislava: MPC, 2014. ISBN 978-80-8052-605-4.
- PIPEKOVÁ, J., M. VÍTKOVÁ, 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-010-7.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SLOWIK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VALENTA, M., J. MICHALÍK, M. LEČBYCH, 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Pardubice: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VANČOVÁ, A., 2010. *Základy integratívnej špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-89238-37-8.
- VAŠEK, Š., 2001. *Miesto a význam pedagogiky viacnásobne postihnutých v systéme špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Iuventa, 2001.
- ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-096-0.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*.
- Štátny vzdelávací program* [online]. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>>.

2/ Teoretické východiská problematiky dramaterapie

V súčasnosti už značný počet pedagógov využíva zážitkový potenciál tvorivej dramatiky v edukačnom procese, najmä na rozvoj tvorivosti a sociálnych zručností. Absolventi aj záujemcovia o štúdium akreditovaného vzdelávacieho programu *Tvorivá dramatika v edukačnom procese* potvrdzujú socioterapeutický potenciál tvorivej dramatiky. V súvislosti s akreditovaným programom *Dramatoterapia v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami* vznikla potreba aj nutnosť objasniť podstatu a fungovanie tohto systému, vymedziť význam dramaterapie, jej ciele a možnosti jej uplatnenia v edukácii, aj keď sme si vedomí, že namiesto „čistej“ dramaterapie využívame tvorivú dramatikú s prvkami dramaterapie, resp. využívame tvorivú dramatikú ako terapiu vo výchove detí a mládeže s rôznymi druhmi a typmi postihov, ako aj nadaných detí.

2.1 Definície dramaterapie

Existuje široká ponuka definícií *dramaterapie* od mnohých autorov. Uvádzame aspoň niektoré:

Dramatoterapia je podľa S. Jennings (2010) špecifické aplikovanie divadelných štruktúr a dramatických procesov s cieľným terapeutickým zámerom (v našom prípade vo vzťahu k deťom, ktoré terapeutický prístup potrebujú a nie je ich málo). A. Kempe (1996) poukazuje na to, že jedno z piatich detí, teda cca 20 % detskej populácie má nejaký druh problémov, a teda potrebuje adekvátny špeciálny prístup. Dramatoterapia by mohla byť týmto deťom nápomocná. The British Association for Dramatherapists definuje túto disciplínu takto (1979): „Dramatoterapia pomáha uchopiť a zmierniť sociálne a psychologické problémy, mentálne onemocnenia a postihnutia a stáva sa nástrojom zjednodušeného symbolického vyjadrovania, vďaka ktorému jedinec poznáva sám seba, a to prostredníctvom tvorivosti, zahrňujúcej verbálnu aj nonverbálnu zložku komunikácie.“

Významná slovenská dramaterapeutka, Katarína Majzlánová (2004) dramaterapiu chápe ako umeleckú a liečebno-výchovnú metódu aplikovanú v rámci individuálnej a skupinovej práce, ktorá využíva dramatické štruktúry so špeciálnym cieľom v určitých improvizovaných situáciách „tu a teraz“, evokuje k prežívaniu emócií, k získaniu vnútornej motivácie, vedie k integrácii. V celosvetovom kontexte sa dramaterapia radí pod arteterapiu v širšom slova zmysle spolu s ostatnými umeleckými terapiami, akými sú arteterapia v užšom slova zmysle, muzikoterapia, biblioterapia, prípadne poetoterapia, tanečná a pohybová terapia.

M. Valenta (2001) dramaterapiu považuje za prostriedok na upravovanie narušených činností organizmu psychologickými a špeciálnopedagogickými prvkami, ktoré sú charakteristické pre dramatické umenie, a to najmä hru v role a fikciu.

2.2 Odlišnosti medzi dramaterapiou a psychodrámou

Dramaterapia nie je totožná s psychodrámou, čo je psychologicko-klinická metóda zameraná na odкрývanie osobnostných konfliktov a problémov, aj keď základný cieľ psychodrámy, ktorým je rozvíjať spontánnosť a tvorivosť, môže byť užitočný aj v dramaterapii.

Dramaterapia pracuje s divadelnými prostriedkami vrátane nastolenia fikcie a primárne hrania iných postáv (rolové hry). Riadenie dramaterapeutickej lekcie je voľné, terapeut je viac facilitátorom diania v skupine, priebeh lekcie (hodiny) je teda podľa J. Valentu (1999) veľmi podobný hodine dramatickej výchovy alebo tvorivej dramatiky.

Dramaterapia ešte nebola plne a uspokojivo definovaná, s určitosťou však vieme, že predstavuje prístup, ktorého úspech je podmienený jednak vytvorením terapeutického vzťahu medzi klientom a terapeutom a jednak schopnosťou terapeuta vybudovať pozitívnu socio-emočnú klímu.

2.3 Paradivadelné systémy edukačnej povahy

2.3.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova, tvorivá dramatika, výchovná dramatika, dráma vo výchove sú synonymá, reprezentujú totožný výchovný systém „riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej“ (J. Valenta 1998, s. 27). Je to „improvizovaná, neexhibicionistická (teda neurčená na predvádzanie), procesuálne centrovaná forma (...), pričom vedúci vedie účastníkov k imaginácii, hre a reflexii ľudského prežívania a skúsenosti“ (R. B. Heinigová 1993, s. 4-5). V podstate je to zážitkový spôsob učenia a učenia sa, ktorý vychádza z hry. „Prostredníctvom žiackej aktívnej identifikácie s imaginárnou rolou a situáciou v dráme sa žiaci môžu učiť objavovať sporné otázky, udalosti a vzťahy“ (O’Neillová, Lambert 1982, s. 11). Dramatická výchova (tvorivá dramatika), ako na to poukazuje J. Valenta (1999, s. 22), si nekladie za cieľ žiadnu terapiu. Pokiaľ má jej pôsobenie z podstaty pre-terapeutické účinky, je to samozrejme pozitívne, ale nie je to jej kľúčová úloha. Pre-terapeutické účinky majú cvičenia a hry zamerané na uvoľnenie určitých tenzií vyplývajúcich z osobnostných charakteristík a veku žiakov, aby sa netransformovali do procesov škodlivých spätne vnútri jedinca, ako aj v rámci sociálnych vzťahov.

2.3.2 Divadlo vo výchove (Theatre in Education)

Vo Veľkej Británii sa divadlo vo výchove uplatňuje spoluprácou škôl s divadlami. Podstatou je divadelné predstavenie hrané väčšinou profesionálnymi hercami (alebo len jedným hercom), ktoré je zamerané na vzdelávacie a výchovné ciele. Niektoré divadelné súbory dovoľujú žiakom vstupovať do pripravených rolí na scénu a variovať čiastočne dej a obsah predstavenia. Po predstavení väčšinou nasleduje workshop (tvorivá dielňa) alebo rozbor hry a reflexia žiakov spoločne s hercami súboru.

Divadlo vo výchove je uplatňované ako efektívny prostriedok učenia sa. Učenie nie je iba o faktoch, ale tiež o citoch a pocitoch. Učenie sa prostredníctvom aktívneho konania je zamýšľané a projektované tak, že sa deti

učia, čo to znamená byť v koži niekoho iného, učia sa vidieť odlišné stanoviská, zorné uhly pohľadov iných ľudí. V Anglicku to funguje tak, že vzdelávacie oddelenia väčšiny divadelných spoločností ponúkajú školám praktické workshopy súvisiace s vhodnými repertoárovými predstaveniami. Ak si škola želá dlhšie pracovať s režisérom, malou skupinou hercov alebo scénografom, vzdelávacie oddelenie zariadi jeho umiestnenie.

Organizácie a nadácie podporujúce umenia sa usilujú rozšíriť pôsobenie činných umelcov v školách. Je mnoho nových iniciatív, ktoré sa zameriavajú najmä na túto oblasť umeleckej výchovy. Mnohé školy sú zodpovedné za vlastný rozpočet. Hoci ekonomická samospráva niekedy môže ísť proti umeleckým disciplinám, dobrí učitelia tvorivej dramatiky ju využívajú na získanie umelca na hostovanie a na profilovanie miesta tvorivej dramatiky v osnovách školy (Chrissie Tiller: *Branching Out*, 1998, s. 4).

2.4 Paradivadelné systémy therapeutickej povahy

Priamymi predchodcami dramaterapie sú formy psychoterapie, ktoré využívajú divadelné techniky a postupy. Prvotné prístupy využitia drámy v terapii sa vyskytujú napr. v Gestalt terapii, kognitívno-behaviorálnej terapii, analytickej terapii. Niekde na hranici psychoterapeutických smerov sa nachádza **terapia hrou**, zameraná na využitie terapeutického potenciálu hier v individuálnej práci s chorými deťmi, deťmi s poruchami učenia a správania. Terapia hrou, ako na to poukazuje M. Valenta (2001, s. 12), vychádza v therapeutickej práci s deťmi z pozície psychodynamických prístupov E. Eriksona a B. Bettelheima.

Herný špecialista je kvalifikovaný pracovník detských oddelení nemocníc, ktorého hlavným poslaním je udržať prirodzený vývoj detí a mladistvých hospitalizovaných v nemocniciach, humanizovať prostredie nemocníc, znížiť mieru úzkosti a strachu detí z operácií a liečebných zákrokov.

2.4.1 Psychodráma

Zakladateľom psychodramatickej školy je Jakob Levy Moreno. Psychodráma je dramatická improvizácia realizovaná za terapeutickým účelom. Klient drammatizuje svoje zážitky, želania, postoje a cieľom je dosiahnutie predovšetkým

individuálnej katarzie protagonistu, a to vytvorením modelu skutočnosti s abreaktívnymi prvkami (pochoopenie vlastných reakcií umožňuje korigovať emócie). Psychodráma používa päť základných prostriedkov: javisko, pacienta ako protagonistu predstavujúceho na javisku predovšetkým samého seba, režiséra – terapeuta, pomocného herca a publikum.

V psychodráme sa vždy rieši osobný problém klienta. Prostredníctvom tejto terapie je možné preniknúť do minulých traumatických zážitkov, rozkrývať ich a vyplavovať ich na povrch tak, aby bolo možné ich pomenovať. Základným cieľom psychodrámy je umožniť rozvíjať spontánnosť a tvorivosť, teda vlastnosti, ktoré sú často potlačené u ľudí trpiacich významnými emocionálnymi problémami so sklonom uzavrieť sa do seba (bližšie pozri M. Valenta, 2001; J. J. Moreno, 2004).

2.4.2 Sociodráma

Je zameraná na hranie rolí v situáciách obsahujúcich odlišné socionormy a hodnoty – vzťahy societ, sociopolitické problémy a podobne, ktoré sa bezprostredne týkajú klientov (J. Valenta, 1999).

2.4.3 Psychogymnastika

Je to metóda, ktorá využíva pohyb a mimiku, reč nie je dovolená. Absenciou reči sa prejav človeka ochudobní, ale súčasne je možné pozorovať javy, ktoré nám uniknú, keď sa hovorí. Podstatou psychogymnastiky je neverbálne vyjadrovanie situácií a vzťahov predovšetkým prostriedkami pantomímy, označuje sa tiež ako psychopantomíma alebo Drama Dance, ktoré sú založené najmä na expresii tela a výrazu. S. Kratochvíl (1981, s. 57) uvádza pantomimickú hru dvojíc na tému „uzmierujúci a urazený“. Jeden z dvojice si predstaví situáciu, v ktorej sa cítil niekým urazený. Druhý, pôvodca urážky, sa ho snaží uzmierniť. Po predvedení si partneri v dvojiciach vymenia roly. Zisťuje sa, komu sa lepšie hodí rola urazeného a komu uzmierujúceho. Následne sa diskutuje o typickom správaní jednotlivcov v ich bežnom súkromnom živote.

2.4.4 Teatroterapia

Koncom sedemdesiatych a začiatkom osemdesiatych rokov 20. storočia sa v kultúrnom živote Európy objavuje nový fenomén – divadlo hrané takmer výlučne postihnutými hercami (sluchovo, telesne, mentálne, psychicky).

V tom čase sa objavil nielen nový prístup k postihnutým, ktorý rezonoval s duchom rozvíjajúceho sa procesu emancipácie a integrácie postihnutých, ale aj nový druh divadla (M. Valenta 2001, s. 13-14).

V polovici osemdesiatych rokov už existuje značné množstvo divadelných súborov s prevažne postihnutými hercami v Anglicku, Francúzsku, Španielsku, Belgicku a Holandsku, niektoré z nich sa časom úplne profesionalizujú (napr. profesionálny divadelný súbor mentálne postihnutých hercov Maatwerk z holandského Rotterdamu). Pre členov súboru je pôsobenie v divadle vlastne terapia divadelným umením, pretože vo fáze umeleckej prípravy, ako aj počas predstavenia ide o reedukáciu, kompenzáciu, sociálnu rehabilitáciu a v niektorých prípadoch aj resocializáciu, teda javy terapeutickkej povahy patriacej do oblasti špeciálnej (liečebnej) výchovy (bližšie pozri M. Valenta 2001, s. 13-14).

Aj na Slovensku sa uplatňujú rôzne snahy o arteterapiu s rôznym stupňom uplatnenia teatroterapie (napr. projekt „Integrácia s gráciou“ v Spojenej škole internátnej vo Vranove nad Topľou). Známe je Divadlo z pasáže v Banskej Bystrici, režisérkou ktorého je Viera Dubáčová a pracuje s mentálne postihnutými deťmi z Ústavu sociálnej starostlivosti na Lazovnej ulici od roku 1995 (bližšie pozri K. Michalová, 1997, s. 57-59).

2.5 Ciele dramatoterapie

Špecifické ciele dramatoterapie sú veľmi variabilné, pretože sú determinované klientelou. Napríklad pri práci s autistickými deťmi sa kladie dôraz na zmenu ich správania a terapeutický prístup musí byť prísne štruktúrovaný a sústredený na očný kontakt, využitie modulačných faktorov hlasu, pozorovania v zrkadle a pod. Iné ciele si kladie pedagóg pri práci so skupinou hyperaktívnych žiakov špeciálnej školy, iné pri práci so žiakmi, ktorí majú problémy v oblasti sociálnej interakcie a komunikácie, čo je pomerne častý jav u mimoriadne nadaných detí atď. Prostredníctvom dramatizácie, improvizácie a hrania rolí možno u týchto žiakov pôsobiť na optimalizáciu interpersonálnej percepcie, na zvyšovanie sociálnej senzitivity, sociálnych komunikačných (neverbálnych) a rečových (verbálnych) schopností. Tým, že žiakom umožníme zažiť, a teda získať množstvo skúseností, môže to redukovať

napätie z neznámeho a tiež vytváranie konštruktívnych postojov pri riešení konfliktov. K. Majzlánová (2004, s. 32) za hlavné ciele dramaterapie považuje redukciu tenzií (napätia), rozvoj empatie, fantázie a kreativity, odblokovanie konkrétneho komunikačného kanála (napríklad tréningom očného kontaktu pri neschopnosti žiaka pozeráť pri komunikácii partnerovi do očí atď.), integráciu osobnosti, rozvíjanie sebadôvery, sebauvedomenia, vytváranie pocitu zodpovednosti a samostatnosti, úpravu reálnych aspirácií, nácvik sebaovládania. Podľa P. Sladeho (1954) konečným cieľom dramaterapie je umožniť klientom úplnú kontrolu nad svojím správaním.

Významná kalifornská dramaterapeutka Renée Emunah (In: M. Valenta 2001, s. 19) uvádza nasledujúce nešpecifické ciele dramaterapie, ktorými sú:

- zvyšovanie sociálnej interakcie a interpersonálnej inteligencie,
- získanie schopnosti uvoľniť sa,
- zvládnutie kontroly svojich emócií,
- zmena nekonštruktívneho správania,
- rozšírenie repertoáru rolí pre život,
- získanie schopnosti spontánneho správania,
- rozvoj predstavivosti a koncentrácie,
- posilnenie sebadôvery, sebaúcty a zvyšovanie intrapersonálnej inteligencie,
- získanie schopnosti poznať a prijať svoje obmedzenia a možnosti.

P. Sigmundová (1995, In: Majzlánová 2004, s. 33) u mentálne postihnutých detí formuluje konkrétne ciele dramatických hier, cvičení a improvizácií nasledovne:

1. Zamerať sa na dôkladné poznanie detí a nadviazanie kontaktu prostredníctvom jednoduchých dramatických hier a improvizácií.
2. Rozvíjať u detí vnímanie, komunikáciu, sociálne cítenie, rečové schopnosti, pohyb a rytmus, fantáziu a tvorivosť.
3. Zamerať sa na vzťahy v skupine.
4. Vychádzať z postihnutia dieťaťa, jeho mentálnej úrovne, naučiť ich nebáť sa vlastného prejavu a vyjadrenia.
5. Neočakávať okamžité výsledky a pri ďalšom rozvíjaní hry vychádzať z reakcií dieťaťa.

Dramaterapia sa stala prostriedkom zvyšovania a rozvíjania sociálnych schopností u postihnutých, narušených, ohrozených, zdravotne oslabených

alebo dlhodobo chorých a prostriedkom kultivácie a rozvoja ich osobnosti. Základným cieľom dramaterapeutických aktivít u postihnutých detí je podľa K. Majzlanovej (2004, s. 33) „... osloviť v dieťati to, čo je schopné rozvoja, a poskytnúť mu príležitosť rozvinúť utajené vlohy a schopnosti“.

2.6 Základné pojmy v dramaterapii

V tejto podkapitole sa budeme zaoberať vymedzením najzákladnejších pojmov, s ktorými dramaterapia operuje a ktoré sú prevzaté prevažne z ich (etymologicky) interdisciplinárnych zdrojov, teda z psychoterapie a teatrologie (teórie divadla).

2.6.1 Katarzia

S termínom **katarzie** sa môžeme stretnúť už v starovekej Aristotelovej *Poetike*. Aristoteles po prvýkrát v literatúre opísal iný než čisto estetický účinok drámy na diváka. Pôvodne dramatický termín do svojho slovníka prevzala psychológia a definuje ho ako:

Katarzia (catharsis): 1. Uvoľnenie napätia, úzkosti, pocitov viny a výčitiek svedomia komunikáciou alebo znovuprežitím minulých zážitkov; 2. v psychoanal. oslobodenie sa od duševných konfliktov, vnútorného napätia, stresových stavov napätia spolu s nahromadenou agresiou môže byť uvoľnené priamym vyjadrením agresie... uvoľnenie napätia, úzkosti, pocitu viny a výčitiek svedomia vyjadrením či znovuprežívaním minulých zážitkov... katarzia využívaná už od čias Sofoklových, v 20. storočí J. L. Morenom v psychodráme a v psychoterapii vôbec (Hartl, Hartlová, 2010, s. 244).

S termínom katarzia je organicky spojená tzv. **abreakcia** (odreagovanie patogénnych emócií), ktorá je väčšinou chápaná ako prostriedok na dosiahnutie katarzie tým, že terapeut umožní klientovi znovu prežiť patogénne emocionálne zážitky s cieľom uvoľniť emocionálne tenzie (napr. konflikty, traumy vytesnené do individuálneho nevedomia), ktoré boli natoľko potlačené, že ich nemohol naplno prežiť (bližšie pozri M. Valenta 2001, s. 54). Ďalším pojmom je **korektívna emocionálna skúsenosť**. Ide o skúsenosť, ktorú klient získa zažitím situácie, ktorá je kontrastná a zásadne rozporná s jeho nevhodným očakávaním, čím získava potenciál, ktorý vedie k možnej

zmene postoja, a tým aj správania. V špeciálnopedagogickej praxi sa môžeme s korektívnou emocionálnou skúsenosťou stretnúť u tých žiakov, ktorí sa po dlhodobom a ich schopnostiam nezodpovedajúcim zaradením dostanú na správny typ školy.

2.6.2 Rola

Na kľúčový pojem „rola“ by sme sa mohli pozrieť z rôznych hľadísk (sociálneho, psychologického, teatrologického, pedagogického atď.). Podstatu roly vystihuje charakteristika, že ide o napĺňanie očakávaní, ktoré má väčšina príslušníkov daného ľudského spoločenstva, spojených so správaním v určitej pozícii, profesii, situácii (Vybíral, 2005, s. 39, porovnaj Hermochová, 1972). Podľa J. Valentu (1994, s. 10) je rola z psychologického hľadiska:

- súborom očakávaní iných osôb vo vzťahu k istému jedincovi,
- subjektívnou reflexiou jedinca v súvislosti s jeho ukotvením v sieti sociálnych vzťahov, akési „vnitřní psychické nastavení jedince“,
- súborom vonkajších prejavov jedinca, založených na predchádzajúcich dvoch faktoroch a nesúcich spravidla istý interakčný zámer vo vzťahu k inej osobe (skupine, spoločnosti).

Teatrologický aspekt roly je dôležitý, pretože divadlo ovplyvnilo vznik a existenciu paradivadelných systémov. Rolu možno chápať v zhode s J. Valentom (1996, s. 13) ako danú charakteristiku určitého človeka, ktorá má prevažne formu replík toho človeka (vrátane opisu jeho správania a konania). Divadlo vzniklo zo schopnosti človeka „hrať a napodobňovať“ (Valenta 1996, s. 21).

O. Zich (1931) upozorňuje na to, že nonverbálne signály a paralingvistické charakteristiky reči zobrazujú emócie a snahy, vlastný obsah replík zobrazuje intelektuálny svet postavy.

Na závažnú skutočnosť poukazuje Z. Vybíral (2005, s. 40): „Se změnou role mění člověk své vyjadřování“, niekedy dokonca natoľko, že nielenže volí iné slová či formu (spisovnú/nespisovnú), ale hovorí aj ináč usadeným hlasom, iným tempom a pod.

2.6.3 Skupinová dynamika

Z mnohých organizačných foriem dramaterapie (individuálna, skupinová, partnersko-rodinná, komunitná, kolektívna) je podľa M. Valentu (2001, s.

58) najfrekvencovanejšia skupinová dramaterapia, teda tá, ktorá využíva okrem iných činiteľov sociálnu facilitáciu (t. j. stimuláciu skupinou a zvýšenie výkonu jedinca v skupine) a skupinovú dynamiku.

Kratochvíl (2006) vymedzuje skupinovú dynamiku ako súhrn skupinových interakcií. Vytvárajú ju interpersonálne vzťahy a interakcie osobností členov skupiny spolu s existenciou a činnosťami skupiny a silami z vonkajšieho prostredia. K skupinovej dynamike patria hlavne ciele a normy skupiny, vodcovstvo, kohézia a tenzie, projekcia minulých skúseností a vzťahov do aktuálnych interakcií, vytváranie podskupín a vzťahy jedincov a skupiny, ako aj vývoj skupiny v čase.

S. Jennings (In: M. Valenta 2001, s. 59) rozlišuje 3 základné skupiny tvorivej dramatiky (v britskom ponímaní je tvorivá dramatika nadradenou kategóriou pre nápravno-liečivú dramatikú a dramaterapiu):

I. Skupina zameraná primárne na rozvoj kreativity a expresie – rozvíja tvorivý potenciál jedinca. Sústreďuje sa na rozvoj komunikačných prostriedkov klienta a schopnosť kooperácie v tíme. Terapeut v skupine pôsobí ako facilitátor skupinovej dynamiky.

II. Skupina zameraná na rozvoj sociálnych zručností a učenia sa prostredníctvom vstupu do rolí. Tréning zručností sa týka predovšetkým nonverbálnej komunikácie a koncepčných riešení problémov (rozhodovanie, vyjednávanie, byť sám sebou, ale pritom spolupracovať s blízkymi osobami). Terapeut je v tejto skupine dôležitým modelovým prvkom.

III. Skupina zameraná na „vnútorný vzhľad“, na sebareflexiu a následnú zmenu. V tejto skupine dostávajú nevedomé procesy klientov dramatický výraz prostredníctvom hrania scén z minulosti, prítomnosti a budúcnosti, čiastočne aj dramatizáciou snových a fantazijných obrazov. Dramatické aktivity umožnia klientom vyjadriť svoje skutočné city a väzby v bezpečnom rámci skupiny, isté psychické či fyzické bariéry sa prekonávajú pomocou symbolického výrazu. Interpretácia skúseností, čiže reflexia alebo sebareflexia po cvičení závisí od skúsenosti autora a prania skupiny.

2.7 Techniky a prostriedky v dramatoterapii

K najdôležitejším technikám v dramatoterapii okrem psychodrámy a socio-drámy, ktoré majú v dramatoterapii osobitné postavenie, patria neverbálne techniky, rolová hra, bábková a maňušková hra, dramatizácia, improvizácia, dramatické hry a techniky využívania masky. Žiadna z techník sa nevyužíva izolovane, väčšinou ide o integráciu viacerých prístupov, pomocou ktorých sa realizuje vlastný dramatoterapeutický program (Majzlánová 2004, s. 80).

2.7.1 Neverbálne techniky alebo pantomimicko-pohybové metódy

S pojmom *techniky* sa stretávame u K. Majzlánovej (2004) a u M. Valentu (2001), kým J. Valenta (1998) používa pojem *metódy*. Neverbálne techniky alebo metódy vyžadujú od hráčov pohybovú aktivitu, nevyžadujú zvuk a reč. Kódom pre vysielania a príjem, pre realizáciu hry v role sa primárne stáva pohybová sféra ľudských možností. Tieto metódy sledujú ciele v oblasti vnímania a sebahnímania, rozvoja, koordinácie a estetizácie pohybu, operujú v oblasti neverbálnej komunikácie, v oblasti spojenia pohybu s vnútorným životom človeka a spojenia pohybu s rôznymi kultúrnymi a sociálnymi javmi a situáciami. Pre neskúseného hráča sú jednoduchšie ako aktivity verbálne a v metodike tvorivej dramatiky, ako aj v dramatoterapii sa odporúča začínať práve od nich, rešpektujúc ontogenetickú schému *pohyb → zvuk → obraz → postava → verbálna expresia* (M. Valenta 2001, s. 99).

Patrí tu pantomíma v jej rôznych podobách, tanečná dráma, transformovaný pohyb, spomalená a zrýchlená pantomíma, zrkadlenie, živá bábka, nehybné obrazy. (Podrobnejšie informácie o jednotlivých metódach: J. Valenta 1997, 1998.)

Nakoľko medzi telom, zmyslami, emocionálnymi a duševnými stavmi existujú silné väzby, fyzická aktivita uľahčuje vstup jednotlivca do jeho emocionálneho a vnútorného sveta (J. McDougall, In: Majzlánová 2004, s. 80).

Neverbálne pohybové techniky sú podľa Majzlánovej (2004, s. 80) prirodzenou a prístupnou technikou najmä pre deti, ktoré majú problémy s vyjadrovaním (chudobná, nerozvinutá slovná zásoba, monotónny rečový prejav, poruchy reči, bloky v komunikácii, nedostatok komunikačnej odvahy a iné). Neverbálne techniky sa v dramatoterapii využívajú na odreagovanie napätia, sprostredkovanie radosti z pohybu, uvoľnenie, sústredenie sa na zážitok

z fyzického vyjadrenia, ako príprava na verbálne dramatické aktivity, ako nácviková forma. Neverbálne hry, cvičenia, etudy, pantomíma sa najčastejšie uplatňujú v úvodných častiach stretnutí skupiny či triedy. Príklady neverbálnych hier a cvičení: cvičenia na očný kontakt, hmat (hľadám si príjemné ruky), zrkadlá, tvorba sôch a súsoší, etudy, pantomimické hry a cvičenia (pozri praktickú časť).

2.7.2 Rolová hra

J. Valenta (1994, s. 31) definuje hru v role ako metódu výchovnej (tvorivej) dramatiky takto: „Hranie rolí je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostne rozvojových i vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a prípravy, rozohrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovne hodnotným obsahom. Táto situácia sa uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov zastupujúcich svojím správaním a konaním viac či menej fiktívne objekty (hlavne osoby, ale aj iné bytosti, javy a pod.) vrátane možnosti hrať v rôznej miere autenticity seba samého.“

V liečebnopedagogickom procese je podľa Hornákovej (1999) dôležité poznanie problému a následné vypracovanie jeho riešenia so stanovením predbežných cieľov, podobne je to v dramaterapii.

Jadrom rolovej hry je prehrávanie príbehu, a to vymysleného, inšpirovaného literatúrou či životom. Môže byť zobrazovaný verne alebo dotváraný účastníkmi. Mal by mať terapeutický náboj a vzbudiť záujem u členov skupiny. Rolové hry možno realizovať od staršieho predškolského veku až po starší vek (starobu).

2.7.3 Bábková a maňušková hra

Bábková a maňušková hra má v edukácii aj v dramaterapii veľký význam a uplatnenie. Pomocou bábk a maňušky je možné rozvíjať fantáziu, estetické cítenie, osvojovať si rôzne pozitívne návyky aj nové poznatky. Dieťa prostredníctvom maňušky dokáže vyjadriť svoje hlboké, často utajované city, vyjadruje svoj vzťah k okoliu, čím môže dôjsť k ventilácii negatívnych pocitov a tým k uvoľneniu vnútorných konfliktov (bližšie Majzlanová 2004, s. 106-118). Autorky N. Morganová a J. Saxtonová (2001, s. 133) uvádzajú, že bábk a masky a vlastnoručná činnosť majú svoje miesto ako prostriedky interpretácie, pretože môžu žiakovi pomôcť k väčšiemu porozumeniu. Bábka

môže podnietiť rozvoj reči u toho, kto má problémy s hovoreným prejavom. Maska môže pretvoriť 13-ročného (plachého) chlapca na všemocného kráľa, obrázok erbu môže preniesť žiaka do života na šľachtickom dvore, výroba totemu môže dať vznik histórii kmeňa.

2.7.4 Dramatizácia

Maňák (In: Kalhous, Obst 2002, s. 321) dramatizáciu definuje ako: „názorné předvedení události či příběhu děje – převážně podle osobních představ aktéra. Vhodná metoda pro rozvoj kreativity, pro celkové psychické uvolnění žáků a posilování sociálních vazeb ve třídě.“

Dramatizácia je podľa Majzlánovej (2004, s. 118) stvárňovanie príbehu, určitej témy, obsahu slovom a pohybom, pričom možno použiť aj pomôcky, ako napr. bábky a rekvizity. Jej cieľom je, aby si hráči uvedomili charakteristické vlastnosti postavy, ktorú stvárňujú. Zámerom dramatizačného procesu je zosúladiť reč a konanie s postavou príbehu, ktorú si dieťa vybralo. V dramatizácii sa uplatňuje verbálny prejav s neverbálnym (mimika, gestá, pohyb), s použitím kostýmov, rekvizít, scény, prípadne hudby.

Pri každej forme dramatizácie by dieťa malo mať možnosť spoluvytvárať a ovplyvňovať proces i produkt, teda nemalo by podľa Majzlánovej (2004, s. 118) ísť len o memorovanie literárneho textu alebo o jeho slovné dopĺňovanie pedagógom, ale o tvorivý proces, v ktorom je dostatok priestoru na realizáciu dieťaťa. V takomto prípade ide o „voľnú dramatizáciu“.

Dramatizácia je vhodná pre mentálne postihnutých jedincov na tréning sociálnych zručností (vhodného spoločenského správania). Úlohy dramatizácie v kontexte špeciálnej pedagogiky sú podľa M. Valentu (2001) nasledovné:

1. dramatizácia zabezpečuje vyvážený sociálny a individuálny rozvoj osobnosti mentálne postihnutého jedinca,
2. vnáša prvok aktivity do verbalizmu školskej výučby,
3. kompenzuje a redukuje poruchy v sociálnej oblasti a uspokojuje depri-
vovaných jedincov,
4. rozvíja schopnosti a predpoklady žiakov.

E. Bičišťová a kol. (1992) pri dramatizácii odporúčajú:

- začínať jednoduchými témami – hra na remeslá, veršované rozprávky a texty,
- voliť kratšie vety,

- namiesto dlhých dialógov uprednostniť akciu,
- pri výmene obrazov (scén) využívať hudbu.

S deťmi predškolského a mladšieho školského veku je vhodné dramatizovať rozprávky ako *Tri prasiatka a vlk*, *Červená čiapočka*, *Kozliatka*, *Medovníkový domček*, *Pampúšik* a ďalšie.

Neoddeliteľnou súčasťou dramatizácie je improvizácia. Pre žiakov staršieho školského veku je vhodná improvizovaná dramatizácia, v ktorej ide o dodržanie dejovej línie s ďalším rozvíjaním dramatického konania postáv.

Príklad na realizáciu dramatizácie *O troch prasiatkach* s deťmi predškolského veku v rámci preventívne zameranej dramaterapie uvádza K. Majzlánová (2004, s. 121):

V úvode deti utvorili kruh, v ktorom sa pohybovali hlavní aktéri – tri prasiatka a vlk. Spoločne spievali pieseň „My sme tri prasiatka smelé, voláme sa Nif, Ňuf, Ňaf.“ Z vonkajšej strany kruhu stál rozprávač, ktorý svojím monológom voviedol deti do deja rozprávky: „Poviem vám to celkom skrátka, svinka mala tri prasiatka...“ Stavanie domčekov prasiatkami sa uskutočnilo pomocou detí, ktoré znázorňovali jednotlivé domčeky. Dej sa rozvíjal podľa textu veršovanej rozprávky. Keď vlk sfúkol domčeky – deti, ktoré tvorili dom, sklonili hlavy. Hra sa realizovala aj v prírode, kde sa namiesto domčekov využívali stromy, vlk sa skrýval za kríkmi a scenéria vyzerala reálnejšie.

Aktívne boli aj deti s menej rozvinutou slovnou zásobou a deti, ktoré pri bežnej výchovnej činnosti bývali spravidla málo aktívne.

Z liečebnopedagogického hľadiska má dramatizácia podľa Majzlánovej (2004, s. 121) význam najmä pri navodení pozitívnej motivácie u detí ohrozených, narušených, školsky neúspešných, zdravotne oslabených, ale aj mentálne (ľahšie formy postihnutia), telesne a zrakovo postihnutých.

Systematickým pôsobením možno prostredníctvom dramatizácie a ďalších dramatizačných metód dieťaťu poskytnúť korektívny zážitok úspešnosti (stimulovať pozitívne citové prežívanie), citovú facilitáciu (podporu), priestor na rozvoj tvorivosti a sebarealizácie, kultivovať pohyb a reč, posilňovať seba dôveru, rozvíjať podľa potreby a možností detí jednotlivé stránky osobnosti a sociálne zručnosti.

Podľa uvedeného sa v dramaterapii pod dramatizáciou chápu dramatizačné techniky vrátane improvizácie, ale E. Machková (1998) v kontexte tvorivej (výchovnej) dramatiky zdôrazňuje, že „dramatizácia“ nemá nič spoločné

s improvizáciou. Je to podľa nej iba do hlasov rozdelená reprodukcia textu – dialógu i rozprávačského partu prózy, doplnená primeraným pohybom, ale zbavená rozhodovania, a teda aj tvorivosti a slobody hráčov.

2.7.5 Improvizácia

V anglickej teórii aj praxi tvorivej dramatiky sa rozlišujú dva druhy improvizácií: *spontánna* a *pripravená*.

Baldvin a Hendy (1994, s. 29) ju definujú ako metódu objavovania ľudských vzťahov, ľudského správania a udalostí aktívnou cestou. Podľa B. Waya (1996) je to činnosť, ktorú zvládnu všetky deti v ktoromkoľvek veku s akoukoľvek mierou schopností. Improvizácia využíva všetky psychické funkcie a odvíja sa od uplatnenia vlastných zdrojov jedinca bez potreby zložito interpretovať autorove zámery.

V tvorivej dramatike, ako aj v dramatoterapii sú improvizáčne postupy uplatňované z dôvodov psychologických a pedagogických, nie divadelných. Jednoducho povedané – nepripravujeme deti na javisko, ale na život.

Konflikt je základom drámy. Ten môže byť určitý a zreteľný, jemný a málo badateľný, môže mať základ psychologický alebo fyzický, duchovný alebo rozumový. Nech už bude taký alebo onaký, vždy bude do istej miery emocionálny. Konflikt môže spočívať buď v okolnostiach nezávisle od vplyvu človeka, alebo môže vyrastať z jeho charakteru (Way 1996, s. 139). Pre učiteľa je dôležité vedieť, že „improvizácia je cesta, ktorá poskytuje obohatenie skúseností potrebných pre mentálny a emocionálny rozvoj, ako aj komplexnejší a uspokojujúcejší rozvoj myslenia a predstáv“ (Pickering 1971, s. 11), pretože reprodukcia daného cudzieho textu nie je celkom vhodným prostriedkom na slobodný zásah do skutočnosti, na sebayjadrenie a získanie vlastných názorov. (V dvadsať rokov starej anglickej štatistike sa uvádza, že z 32-tisíc detí len 3 dali prednosť hre podľa záväznej predlohy pred improvizáciou.)

Osobitný význam improvizácie spočíva v tom, že všetko sa koná na báze slobodnej, nezáväznej hry, v skupine, vychádza z vnútorného pocitu zúčastnených, ktorý sa premieňa na úžitok a potrebu. Deťom to poskytuje radosť z vlastnej tvorivosti.

Žiada sa zdôrazniť, že väčšina improvizáčnej práce vo vyučovacom procese, ako aj v dramatoterapii sa nedeje s úmyslom prezentovať výsledok – produkt.

Ak sa učiteľ rozhodne časť situácie prezentovať pred ostatnými, robí tak zámerne so zacielením na istý jav, istú udalosť, na zbieranie nápadov, na objavovanie možných riešení istej situácie, konfliktu, epizódy a na detailné skúmanie zážitku. Samotný zážitok však nestačí na to, aby sa človek niečo naučil. Rozdiel medzi rekreačným a pedagogickým zážitkom, ako na to upozorňuje R. Pelánek (2008, s. 21-22), spočíva v reflexii. K učeniu (a teda aj terapii, poznámka autorky) dochádza vďaka skúmaniu a spracovaniu skúseností, ktoré zážitok vyvolal.

Improvizácia rozvíja jednu z najcennejších a v súčasnom, rýchlo sa meniacom svete mimoriadne užitočnú zručnosť – flexibilitu. Je to tiež efektívna technika na rozvíjanie komunikačných zručností v materinskom i v cudzom jazyku. Prostredníctvom improvizácie má učiteľ a terapeut možnosť rozvíjať empatiu, asertivitu, úctu, toleranciu, komunikáciu, kooperáciu, prosociálne správanie a emocionálnu inteligenciu.

2.7.6 Dramatická hra

Učitelia označujú pojmom *dramatické hry* aj rôzne didaktické, pohybové hry a pod. Toto nepochopenie, zmätok či terminologická nejasnosť zrejme vyplývajú z toho, že medzi hrami a drámou sú isté podobnosti (poukazuje na to A. Kempe, 1996, s. 36):

- obe obsahujú elementy hry,
- obe obsahujú elementy napätia,
- obe zahŕňajú aktívnu účasť participujúcich,
- obe často vyžadujú účasť viac než jednej osoby.

Navyše niektorý z cieľov drámy vo výchove s využitím prvkov dramatoterapie prináleží mnohým hrám, pretože:

- budujú atmosféru dôvery a neohrozenia,
- podporujú kooperáciu v skupine,
- pomáhajú deťom pochopiť potrebu pravidiel a zásad správania,
- pomáhajú rozvíjať fyzickú a mentálnu obratnosť,
- podporujú intelektuálnu a emocionálnu flexibilitu,
- mnohé hry výrazne podnecujú tvorivosť,
- môžu byť využité na zenergizovanie a zaktivovanie apatickej skupiny alebo naopak upokojenie hyperdynamickej či stresovej skupiny,
- umožňujú deťom narábať s priestorom a časom atď.

Podľa D. Fontanu (1997, s. 50) hra má zjavne závažné dôsledky na všetky oblasti duševného života dieťaťa. Je nesprávne nazerať na hry, a to aj u starších detí, ako na zbytočné márnenie času. Mali by sme však mať na mysli, že z hľadiska dieťaťa je účelom hry jednoducho radosť (Hutt, 1979, In: Fontana 1997). Dieťa sa hrá, pretože ho to baví, a učenie, ktoré z hry vyplýva, je z jeho hľadiska nepodstatné. Dieťa hru vníma ako v podstate nevážnu činnosť poskytnutú mu na rozptýlenie. Nemali by sme, tvrdí Fontana (1997), kvôli tejto motivovanosti „vyhľadávania slasti“ pokladať hru za niečo podradnejšie. Naša západná civilizácia položila hlavný dôraz na prácu. Činnosti vykonávané iba pre potešenie sú pokladané za niečo, čo má v skutočnosti len malú hodnotu. Ale pre psychológa je dôležité všetko, čo prispieva k psychickému zdraviu jedinca. Ani učiteľ by nemal hedonistickú stránku hry zľahčovať. Nemal by vidieť v detstve iba prípravu na dospelosť, ale takú fázu života, ktorú možno vychutnávať pre ňu samu. V detstve majú emócie intenzívnejšiu kvalitu ako v neskoršom veku a odopierať dieťaťu príležitosti na prežívanie radosti znamená odopierať mu príležitosti, ktoré sa mu v tejto podobe už znovu nenaskytnú. Radosť má byť vnímaná ako žiaduci cieľ sám osebe a nie ako niečo, čo dieťa odvádza od hodnotnejších snáh. Fontana (1997) zdôrazňuje, že prežívanie radosti zjavne prináša ľudskému jedincovi žiaduci fyziologický a psychologický prospech, prispieva teda k duševnému zdraviu. Zdravého jedinca definuje Allport (1961, In: Fontana 1997) ako toho, „kto dokáže úspešne pracovať, hrať sa a milovať“.

Hry môžu skvele poslúžiť ako fyzické, mentálne a sociálne rozohriatie (warm-ups) v širokej škále schopností (Kempe 1996, s. 36). Rôzne hry a cvičenia môžu dopĺňať výbavu učiteľa, ale až „hra v role je základným definujúcim prvkom dramatickej výchovy“ (J. Valenta 1998, s. 71).

Dramatickú hru E. Machková (1992, s. 19) charakterizuje ako námetovú hru založenú na medziľudskom kontakte a komunikácii, na stretávaní rôznych ľudských jedincov v situáciách osôb, ktoré na seba vzájomne pôsobia, riešia stretávanie svojich postojov a potrieb, prianí a smerovaní a vytvárajú tak deje. Kľúčovým prínosom dramatických hier je poznanie toho, ako rôzne sa dajú riešiť vzťahy medzi ľuďmi.

Pre pedagóga je nesmierne dôležité poznať, čo je to hra, jej základné charakteristiky, teda to, ako sa hra vyvíja a ovplyvňuje vývin dieťaťa vo všetkých rozvojových dimenziách. Musí tiež vedieť, ako hru naplánovať, pripraviť

a pedagogicky riadiť, aby sa stala efektívnym prostriedkom rozvoja dieťaťa. A čo je najdôležitejšie, učiteľ si musí vedieť jasne stanoviť cieľ, pretože „cieľ je rozhodujúcou kategóriou, ktorá určuje charakter všetkého, čo vo vyučovaní prebieha. Cieľ ovplyvňuje voľbu použitej metódy. Hierarchicky vzaté, cieľ je teda vyššou kategóriou než metóda“ (J. Valenta 1998, s. 41).

Hra je pre rozvoj osobnosti dieťaťa nedoceniteľná. Je však dôležitá aj pre pedagóga. V role spoluhráča má šance s deťmi sa zbližiť a byť im partnerom. Veľmi pozitívnym účinkom hry je, že sa stáva nástrojom sebapoznania, o ktoré má napríklad adolescent veľký záujem. Nezanedbateľným faktom je, že hra pomáha zbavovať sa napätia a riešiť konflikty. V tom spočíva hlavný psychologický dosah hier (Kondáš 1981, s. 59).

C. O'Neillová (1995, s. 141) poukazuje na to, že niektoré hry majú rituálnu kvalitu, ktorá poskytuje iný druh štruktúrovanej skúsenosti a zážitku pre účastníkov v procese drámy, než zažívajú v bežnej realite. V metodike dramatickej výchovy sa používajú tiež pod názvom *prípravné cvičenia*.

J. Valenta (1994, s. 120) zdôrazňuje skutočnosť, že v nich sa schopnosť hrať nielen používa, ale zároveň sa kultivujú jej zložky, a to nielen pre hru, ale tiež pre transfer tejto kultivovanosti do praxe života mimo hry.

Existujú tisíce hier, pomocou ktorých je možné získavať vedomosti, ale aj schopnosti, životné zručnosti, eliminovať nedostatky, rozvíjať potrebné stránky osobnosti dieťaťa. Učiteľ by si mal budovať a neustále obohacovať svoj zásobník hier, pretože „hry môžu zapájať žiakov do edukácie veľmi intenzívne a priviesť ich do stavu takého sústredenia, aké nemožno dosiahnuť pomocou žiadnej inej metódy“ (Petty 1996, s. 188).

2.8 Metodika dramatoterapie

Dramatoterapia ako jeden z liečebnovýchovných prístupov sa uplatňuje v rámci zámerného, cieľavedomého prístupu v individuálnej, ale najmä skupinovej forme, využívajúc širokú škálu dramatických techník a metód: relaxačné, zážitkové (dramatické hry, hranie rolí), scénické (dramatická metafora), motivačné, sebareflexné (uvedomovanie si správania v rôznych situáciách), nácvikové (zvládanie nových zručností), behaviorálne prístupy (posilňovanie žiaduceho správania).

Výber metód a prostriedkov závisí od zloženia skupiny a problémov klientov. Prvé stretnutia sú zamerané na nadviazanie kontaktu a diagnostiku – v prípade tímovej práce s viacerými odborníkmi. Dramatoterapeut si načrtne projekt (napr. pri uplatňovaní divadelného modelu, terapeutickkej drámy ap.) alebo si stretnutia pripravuje priebežne v závislosti od aktuálnych potrieb klientov. Prístup dramatoterapeuta je nedirektívny, akceptujúci, podporujúci. Neposudzuje, neopravuje dramatický prejav alebo jeho výsledok, iba citlivo usmerňuje ponukou alternatív k aktuálnej téme alebo otázkami stimuluje vlastné hodnotenie klientov. Základná schéma dramatoterapeutického stretnutia podľa Majzlánovej (2004, s. 151):

1. Úvodná časť – rozohriatie, nadviazanie kontaktu, budovanie dôvery a vzťahu (tzv. warming up).
2. Jadro – prezentácia témy, rozvinutie problému.
3. Záver – upokojenie, sebareflexia, relaxácia, rituálne vystúpenie z rolí (warming down).

2.9 Osobnosť učiteľa/terapeuta

Najdôležitejším faktorom uplatnenia dramatoterapeutických prístupov vo výchove je dramatoterapeut (učiteľ). Aký by mal byť? Skutočný, silný a vciťujúci sa záujem o deti, bez ohľadu na ich akademické schopnosti alebo nadanie, je prvou nevyhnutnosťou, tvrdí B. Way (1996, s. 11).

Druhou sú odborné vedomosti a poznatky z oblasti psychológie (všeobecnej, vývinovej, psychológie osobnosti, patopsychológie), psychiatrie, pedagogických disciplín, biológie človeka, antropológie, teatrológie, drámy vo výchove a v terapii. Ďalšia nevyhnutnosť je determinovaná možnosťou zvoliť taký prístup, aký je pre každého jedinca najvhodnejší a v ktorom sa cíti najistejšie.

Riadenie procesu tvorivej dramatiky s prvkami dramatoterapie je náročné a vyžaduje si pripraveného učiteľa, ktorý bude ochotný vzdať sa tradičnej jednorolovej pozície s najvyšším statusom a všetkými právomocami.

V súvislosti s premenou našej školy na humanisticko-tvorivú sa mení aj pozícia učiteľa a požiadavky na jeho kompetenčný profil. Jeho pozícia by mala byť multirolová, prístup nedirektívny.

Riadením a vstupom do dramatického procesu sa učiteľ stáva spoluhráčom, partnerom, podnecovateľom, facilitátorom, organizátorom, radcom. Ak chce pedagóg účinne uplatniť dramatoterapeutické prístupy, bude potrebné:

- oboznámiť sa so systémom dramatoterapie,
- osvojiť si didaktické zásady, stratégie, metódy a techniky dramatoterapie,
- plánovať, pripraviť a tvorivo realizovať (riadiť) proces dramatoterapie,
- flexibilne reagovať a stimulovať nové, pre žiakov podnetné situácie,
- diagnostikovať, akceptovať a saturovať aktuálne potreby žiakov,
- byť schopný sebareflexie a permanentného sebarozvíjania.

Mimoriadne dôležité je byť schopný vytvoriť suportívnu (podporujúcu, uvoľnenú) pozitívnu socio-emočnú klímu, vhodne vybrať a dobre zvládnuť techniky, neexperimentovať s emočne náročnými technikami, ktoré môžu mať psychotoxické účinky, zachovať čistotu vlastnej roly (porovnaj Poliach, Kariková 1997, s. 11-16, Majzlanová 2004, s. 180-183).

3/ Praktická časť – dramatické techniky, cvičenia, hry a hry s prvkami dramaterapie

Námety na dramatické hry, ako na to poukazuje odborníčka K. Majzlanová (2004, s. 130), môžu vzišť od samotných detí, zo sveta rozprávok, zo života, literárnej predlohy alebo môže ísť o klasické dramatické hry s pravidlami. Zásobník dramatických hier, cvičení a improvizácií od E. Machkovej (1992) obsahuje množstvo hier, ktoré je možné využiť na dramatoterapeutické účely, motivovať nimi, viesť žiakov do dramatických činností a pracovať s nimi na mentálnej úrovni účastníkov, rešpektujúc ich záujmy, potreby, ale aj limity. Ich účelom nie je exhibovanie (ukazovanie, predvádzanie), ale vyvolanie vnútorných pochodov a formovanie psychiky.

E. Machková (1992, s. 6) uvádza deväť skupín cvičení a hier. Sú to:

- Rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie
- Objavovanie seba a okolitého sveta
- Pohyb a pantomíma
- Kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinová citlivosť
- Plynulosť reči a slovnej komunikácie
- Tvorivosť
- Charakterizácie s námetom, dejom
- Improvizácie s námetom, dejom
- Pomocné cvičenia

3.1 Hry na rozohriatie, uvoľnenie a sústredenie

Táto skupina hier slúži na svalové uvoľnenie, a tým aj psychické, takže ide o psychofyzické uvoľnenie. Nie sú určené pre divákov, ich účelom, ako to zdôrazňuje E. Machková (1992, s. 12) je „prežívanie a zmeny v psychike hráča.“ Uvádzame aspoň niektoré (bližšie pozri Machková 1992, s. 13-25).

Hra na chytačku (hra na babu)

Ide o klasické naháňačky, pri ktorých sa hráči „vybláznia“, užitočné je hrať

ich do úplnej únavy, pretože počas nich sa vybíjajú, vyventilujú neprijemné napätia a negativizmy vedúce k agresivite.

Opis hry: Jeden hráč má „babu“, naháňa ostatných a dáva im „babu“ určeným spôsobom do ľubovoľnej časti tela vopred určenej (do chrbta ap.). Beh je buď normálny, alebo je určený a v inštrukcii zadefinovaný jeho spôsob – napr. na jednej nohe, znožmo, po štyroch ap.

Baba charakterová: Tento typ naháňačky zvyčajne začína učiteľ, aby žiakom poskytol „vzor“. Prv než začne naháňať, povie napr.: „Ja som baba zúrivá“ a začína naháňať, pričom celý čas naháňa ostatných a dáva im „babu“ týmto spôsobom, prejavujúc sa najmä nonverbálne, vo výraze, ale využíva aj paralingvistiku, môže vydávať zvuky v intenciách vyjadrenej charakteristiky. Koho chytí, teda zasiahne do ľubovoľnej časti tela, stáva sa babou, ale charakteristiky sa nesmú opakovať. Baba je vždy iná, naháňa vždy v inom charakte, s iným výrazom, prejavujúcim sa na úrovni mimiky, kinetiky ap. Metodická poznámka: Deťom, ktorých jazykový kód je nerozvinutý, pomáha pri určovaní charakteru učiteľ, čím rozvíja aktívnu slovnú zásobu detí, pretože daný pojem dieťa precíti celým telom, a teda oveľa ľahšie si ho zapamätá.

Variant: Baba anglická: Každý sa musí zvyšok hry pri behu držať za tú časť tela, kam babu dostal (kam bol zasiahnutý). Naháňaný má tri životy. Oboma rukami si drží miesta, kam bol zasiahnutý, odkiaľ akože krváca, ale pri treťom zásahu padá alebo zostáva v štronze, ustrnie alebo skamenie, čiže „zosošnie“, stáva sa sochou, čím je možné v hre pokračovať a dávať sochám názvy, dávať jednotlivé „sochy“ dovedna a vytvárať súsošia ap.

Ďalšie rozvíjanie: Po naháňačke si všetci účastníci ľahnú na zem, uvoľnia sa, zavrú oči a predstavujú si „babu“, ktorá ich v detstve desila, predstavujú si, ako sa cíti, ako sa hýbe, ako dýcha, aké vydáva zvuky, ako sa tvári, tancuje, spieva. V tom prípade už nejde o naháňačku, ale o charakterizačné a pocity cvičenie. Vyvíjajú sa situácie sólistu a zboru, vzťah prenasledovaného nielen vo fyzickom zmysle slova.

Variant: Pri naháňaní je stanovený „domov“, t. j. miesto, pozícia alebo činnosť, ktoré hráča chránia pred „babou“, napr. ak si hráč čupne, nemožno ho zasiahnuť. Musí to však byť časovo obmedzené, ide len o rýchlu reakciu na naháňajúceho a o možnosť chvíľu si oddýchnuť, ale aj o vytvorenie pocitu bezpečia pre úzkostlivé typy detí.

Na love v džungli (E. Dworiak, In: Machková 1992, s. 16)

Skupina sa rozdelí na niekoľko menších skupiniek po 4 – 8 hráčov, každá skupina predstavuje zviera alebo vtáka vydávajúceho charakteristický zvuk. Učiteľ pred hrou poschovával v miestnosti väčší počet predmetov rovnakého druhu, ako sú napríklad hrášky, fazule, kancelárske spínadlá, kocky cukru, kamienky, zápalky a pod. Hráči ich hľadajú, a ak niektorý hráč „uloví korisť“, zvolá zvieračím hlasom svoju skupinu a odovzdá predmet vodcovi svorky alebo krdľa. Víťazí skupina, ktorá má viac nálezov.

Kráľ nie je doma (E. Dworiak, In: Machková 1992, s. 16)

Kráľ sa vrátil z ťaženia porazený a so zničenými nervami. Dvorania sa preto v jeho prítomnosti správajú ticho, aby ho nerušili, sedia na svojich miestach a zapodievajú sa nejakou pokojnou činnosťou, čítajú, pletú, hrajú šachy, vyšívajú a pod. Uprostred miestnosti stojí kráľ, a keď udrie palicou o zem a zvolá „kráľ nie je doma“, všetci behajú sem a tam, sú hluční bez ohľadu na dvorskú etiku, kým kráľ znovu neudrie palicou o zem a nezvolá „kráľ je zase doma“. Potom všetci opäť stíchnu a venujú sa pokojnej činnosti.

Hra na sústredenie, vnímanie a pozorovanie

Vyzvite žiakov, aby si našli partnera. Všetkým dvojiciam tlmočte túto inštrukciu: „Máte 30 sekúnd na to, aby ste sa vzájomne dôkladne poprezerali od hlavy po päty.“ Keď tak učinia a časový limit uplynie, pokračujte v inštrukcii: „Všetky dvojice (najlepšie, ak stoja v rade) sa otočia chrbtom k sebe. Máte ďalších 30 sekúnd na to, aby ste na sebe urobili zopár drobných zmien (úprava vlasov, odevu, doplnkov a pod.). (Čakáte.) Otočte sa k sebe. „Kto spozoroval zmeny, zdvihne ruku.“ Deti odpovedajú po jednom v poradí, ako na ne ukazujete.

Tichší variant: Žiakov už vopred upozorníte na to, aby si pripravili písacie potreby. Na lístočky si každý z nich zapíše, čo spozoroval. Dvojice si vymenia lístočky. Dáte im čas na následnú konfrontáciu.

Fáza sebareflexie: Pýtate sa žiakov, ako sa im darilo, ako sa cítili, k čomu dospeli? Sme všetci rovnako všímaví? Je potrebné si všímať svet okolo seba?

Metodická poznámka: Prečo je potrebné rozvíjať pozorovanie a vnímanie? Pretože existuje v protiklade k celej logicko-racionalistickej tradícii (našej školy) to, čo H. Read (1967, s. 87) nazýva „konkrétni vizuálny spôsob myšlení ...“. „Je to spôsob myšlení, ktorý uchováva onu prvopočátečnú jednotu vnímaní a čítaní, ktorou nachádzame v eidetické vloze. Tato jednota se rozvíjí

ve sjednocení senzibility a rozumu (vnímání a myšlenek) a je pak základem veškeré imaginativní a praktické činnosti.“

Pre osobnostný rozvoj je nevyhnutné rozvíjanie citov, senzitivity. Uskutočňujeme to budovaním citovej otvorenosti a suportívnej (podporujúcej) socio-emočnej klímy, aby deti mohli prejavovať city a ventilovať ich prijateľným spôsobom, neobávali sa chýb, nevysmievali sa jeden druhému ap.

3.2 Cvičenia a hry na objavovanie seba a okolitého sveta

Cvičenia tohto druhu vedú k sebakontrolu a k uvedomelému, citlivému poznávaniu sveta a uvedomovaniu, ako aj ovládaniu svojho psychofyzického aparátu, psychofyzických pochodov a k zámernej práci s nimi. Patria sem cvičenia v pokojovej polohe, často vykonávané so zavretými očami. Sú to cvičenia ako „poznaj sám seba“, pri ktorých majú hráči postupne rozhybať jednotlivé svalové skupiny, a to s rôznymi motiváciami, napr. navodením predstavy, že dieťa je socha, ktorá práve ožila a prvýkrát zisťuje, že žije a že sa môže hýbať. Patria sem cvičenia zmyslového vnímania, vnímanie rôznych zvukov (bez prítomnosti zraku), vôní, chutí, ako aj cvičenia na stimuláciu predstavivosti pomocou predmetov (Machková 1992, s. 28-45).

Cvičenie na poznávanie predmetov a obrazotvornosť

Učiteľ začína hru s predmetmi, s ktorými je dobrá manipulácia (ceruzka, pravítko, hárok papiera atď.). Žiaci majú predmet využiť trojakým spôsobom:

1. v jeho vlastnej funkcii,
2. spôsobom, pre ktorý predmet nie je určený, ale v praxi možný (napríklad klobúk na nabranie vody a pod.) a hľadať pritom čo najviac možností,
3. použiť predmet ako zastupujúcu rekvizitu, t. j. ako niečo iné, napr. ceruzu ako dirigentskú paličku, hrebeň, štetec, varešku ap.

Hru možno riadiť v kruhu, pričom predmet koluje a postupne sa účastníci vystriedajú v predvádzaní. Hráč dáva predmetu svojím konaním, teda zaobchádzaním s ním význam. Ak niekto nemá nápad, odovzdá predmet ďalej. Iný možný spôsob riadenia je taký, že malým skupinkám žiakov učiteľ dá predmet (ceruzu, hárok papiera, prázdnu škatuľku od zápalek, knihu) a skupina v dohodnutom časovom limite hľadá čo najviac možností – nápadov. Po získaní skúseností je to možné rozvinúť do improvizovaných scén.

3.3 Pohyb a pantomíma

Pri týchto cvičeniach ide o spájanie pohybu s predstavivosťou, s fantáziou, s osvojovaním si priestorového cítenia, rytmu a s rozvíjaním výrazu.

Rásť z ničoho a stávať sa niekým alebo niečím iným

Všetci žiaci ležia stočení do kľbka, sú čo najmenší. Na zvukový signál začínajú rásť a sú:

- ľuďmi, zvieratami, vtákmi, vodnými tvormi, bytosťami z iných planét, nadprirodzenými bytosťami, obrami,
- majú strnulý pohyb ako roboty, veľmi uvoľnený pohyb ako handrové bábiky.

Pohybujú sa v danej charakteristike, ale postupne ju menia, pretože sa menia podmienky (silní obri slabnú, smutní klauni sa rozveselia). Na záver upokojiť alebo utlmiť pohyb a energiu, skončiť v polohe pokoja (bližšie Machková 1992, s. 48-66).

3.4 Kontakt, mimojazyková komunikácia a skupinové cítenie

Ide o cvičenia, ktoré mieria bezprostredne k socializácii jednotlivca. Tvorí základ na rozvíjanie rečovej komunikácie a v mnohom ju predchádzajú. S niektorými z týchto hier treba zaobchádzať opatrne a zaradiť ich len výnimočne, pretože pôsobia veľmi silne na city a poskytujú hráčom veľa neznámych a nečakaných zážitkov, sú teda, ako na to poukazuje E. Machková (1992, s. 69), značným zaťažením psychiky hráčov.

Ak sa ich pedagóg rozhodne uplatniť, je potrebné bezprostredne po cvičení uskutočniť fázu sebareflexie, počas ktorej účastníkom dá šancu vyventilovať (vyjadriť) prípadné negatívne pocity, ináč by mohli mať psychotoxické účinky (bližšie pozri Poliach, Kariková 1997, s. 11-16).

Cvičenia na nadväzovanie kontaktu očami

- Žiaci chodia v istom priestore s očami upretými na zem. Na pokyn učiteľa alebo dohodnutý zvukový signál sa všetci zastavia a pohľadom každý nadviaže kontakt s najbližším susedom.
- Učiteľ vyzve žiakov, aby sa postavili do radu podľa farby očí, a to od najtmavších po najsvetlejšie. Potom vyzve tie deti, ktoré majú vnútornú

bariéru (pri komunikácii upierajú svoj pohľad na zem, na strop alebo na jeden bod a „nekomunikujú“ očami s komunikačným partnerom), aby skontrolovali správnosť farby očí. Keďže sa všetko realizuje prostredníctvom hry, je predpoklad, že to zvládnu.

- Všetci žiaci chodia po celom dohodnutom priestore. Učiteľ vysloví meno niektorého žiaka. Všetci sa zastavia a hľadia naňho. Menovaný nadviaže očný kontakt s ostatnými. Ak mal niektorý žiak pocit, že s ním dotýčný nenadviazal kontakt, zdvihne ruku. Hra pokračuje ďalej. Učiteľ vysloví meno toho istého žiaka. Až keď sa nezdvihne ani jedna ruka, učiteľ zmení vyvolaného žiaka.

Poznávať sa po hmatach

Všetci hráči sú vyzvaní, aby chodili v úplnom tichu po miestnosti so zaviazanými očami. Ak hráč vníma blízkosť niekoho iného, uhne mu z cesty. Potom vedúci vyzve hráčov, aby natiahli pred seba ruky a našli si partnera. Komu sa to nepodarí, toho vedúci privedie k voľnému hráčovi. Partneri sa chytia za ruky, každý musí plne vnímať ruku toho druhého, jej pokožku, tvar, nechty, teplotu. Spriatelíť sa s tou rukou, prieť sa s ňou, opäť sa spriatelíť, viesť s ňou dialóg bez slov. Otvoriť oči, pozrieť sa na seba (Machková 1992, s. 72).

Slepci

Základom tohto cvičenia s mnohými variantmi je neverbálna komunikácia medzi partnermi a cvičenie vzájomnej dôvery. Môže sa vykonávať v dvoch základných variantoch:

- vo dvojiciach, jeden je sprievodcom a vedie partnera, ktorý má zavreté oči,
- vo väčších skupinách, ktoré utvoria „hada“, t. j. držia sa za ruky v rade za sebou, všetci majú zavreté oči okrem prvého, ktorý skupinu vedie.

Informácie o smere cesty a teréne, ktorým idú, si oznamujú rukami.

Hráči si postupne vymieňajú roly, najmä pri práci vo dvojiciach sa roly pravidelne striedajú. Hra sa začína v prázdnom priestore, postupne sa komplikuje nastavením prekážok (lavice, stoličky), ktoré je potrebné prekročiť, obísť, podliezť a pod. Je však možné vodiť „slepcev“ aj po ďalších priestoroch v interiéri, ba aj v exteriéri, dbať však na bezpečnosť.

Zrkadlá

Základom tohto cvičenia s mnohými variáciami je citlivosť voči partnerovi, schopnosť intuitívne postihovať charakter jeho pohybu a mimiky.

Základné usporiadanie: dvojice stoja proti sebe, jeden je „osobou“ (originálom, iniciátorom), druhý je „zrkadlom“. Prvý hráč vykonáva pohyby, ktoré „zrkadlo“ robí podľa neho a s ním. Roly sa po čase vymieňajú. Odporúča sa najprv vykonávať konkrétne činnosti, ktoré bežne vykonávame pred zrkadlom (česanie, umývanie, líčenie), alebo jednoduché cviky, potom aj pohyby náročnejšie na predstavivosť a fantáziu, činnosti spojené s pocitmi.

3.5 Plynulosť reči a slovná komunikácia (E. Machková 1992, s. 94-114)

Podľa nášho pozorovania je produktívna komunikačná zručnosť hovorenie v našej inštitucionálnej edukácii najmenej systematicky rozvíjaná. Chyba je v nedostatočnej príprave učiteľov, ale aj v neochote učiteľov „trpieť“ hluk, ktorý zákonite pri rečovom tréningu vzniká, preto uprednostňujú písomný prejav, ktorý zabezpečí ticho, poriadok a disciplínu. Najefektívnejšie sa hovorenie rozvíja hovorením, a to v simultánne pracujúcich dvojiciach.

Prvou najdôležitejšou úlohou cvičení na plynulosť reči a slovnú komunikáciu je uvoľnenie rečového prúdu, zvýšenie rečovej fluencie (plynulosti), odstránenie zábran, ktoré brzdia rečový prúd. Pohyb a pantomíma sú u menších detí alebo u osôb s rôznymi vyjadrovacími problémami oveľa vhodnejšími prostriedkami komunikácie než reč.

Tréning rečovej plynulosti možno začať rôznymi zvukovými kruhmi (mená, jednotlivé slová spojené s rytmickými cvičeniami, s pohybom a pod.) alebo v simultánných cvičeniach, keď sa všetci voľne vyjadrujú súčasne, sami pre seba, keď nikto nikoho nepočúva a neposudzuje, a šum, ktorý produkujú simultánne pracujúce (hovoriace) dvojice, vytvára emocionálnu clonu, v ktorej sa cítia bezpečne aj deti trpiace komunikačným ostychom.

Motivácie začiatkov reči

- Všetci chodia po miestnosti, nikto sa nesmie dotknúť nikoho, ale keď sa to nedopatrením stane, ospravedľňuje sa slovom „prepáč“.
- To isté, ale hráči sa stretávajú a zdravia sa.

Najjednoduchšie monológy a dialógy:

Všetci hráči súčasne dohovárajú mačke, aby zliezla zo stromu, vypila mlieko, nebála sa psa; čičikajú dieťaťko; sú kameloti a predávajú noviny.

Ďalšie rozvíjanie: Účastníci sa rozdelia na dve skupiny, napr. na predavačov

a kupujúcich. Vznikajú krátke dialógy. Potom si vymenia roly, vnášajú do diania nejaký konflikt, napr. zákazník sa sťažuje na nekvalitný tovar, obchod sa bude zatvárať, všetci sa ponáhľajú a pod.

Ďalšie rozvíjanie: Utvoria sa dvojice, rozvíjajú sa dialógy, napríklad medzi kupujúcim a predavačom, ide o hádku o cenu a kvalitu tovaru, príp. reklamáciu nekvalitného tovaru. Potom sa bližšie určí charakter a nálada obidvoch partnerov, napríklad náročná zákazníčka u unavenej predavačky, radostne naladená zákazníčka u zlostnej predavačky a pod.

Námety na motiváciu dialógov: Trh, jarmok, púť, stanica, zábavný park a pod. B. Way (1996, s. 94) radí na začiatku systematického rozvoja hovorenia začínať tak, že všetci žiaci v triede hovoria súčasne (učiteľ musí byť v takomto prípade pripravený akceptovať istý stupeň hluku). Učiteľ dá pokyn na hromadnú skupinovú činnosť, akou je napr. tržnica. Predtým bude užitočné uskutočniť so žiakmi riadený rozhovor, aké druhy tovarov sa predávajú na trhu, potom nasleduje rozhodnutie každého žiaka, čo bude predávať. Trieda sa mení na trh, každý vyvoláva a chváli svoj tovar. Potom možno triedu rozdeliť na dve skupiny, na predávajúcich a kupujúcich.

Metodická poznámka: Na začiatku je vhodné pustiť hudbu, tá pomáha deťom začať. Ak sú žiaci príliš hluční, učiteľ prichádza s argumentom na stíšenie intenzity, napr. z nemocnice na konci tržnice prišla žiadosť o ticho, pretože majú niekoľko veľmi ťažko chorých pacientov, ktorí potrebujú pokoj. To je impulz na kontrolu sily hlasu. Way (1996, s. 94) považuje sebakontrolu za životne dôležitú súčasť osobného rozvoja a všeobecného sociálneho a emocionálneho tréningu.

Voľné rozprávanie a prejavy

Na jednom konci miestnosti učiteľ umiestni na lavicu stoličku. Za týmto improvizovaným rečníckym pultom sa všetci členovia skupiny vystriedajú a dostanú príležitosť niečo povedať. Môžeme začať len tým, že žiak predstúpi pred publikum, počká na sústredené ticho a predstaví sa, alebo možno dať prejavom voľný priebeh so slobodným výberom, prípadne témy navrhujú žiaci, zapisujú na lístočky, tie sa zozbierajú a postupne si každý vytiahne tému a hovorí bez prípravy dovtedy, kým to zvláda fluentne (plynule). Prejavy sa dajú časovo limitovať (30 sekúnd, minúta).

Námety: futbal, televízia, hračky, obľúbená kniha, hudobná skupina či spevák, film, prázdniny, škola, rodičia, jedlo, koníčky, zbierky a pod.

3.6 Tvorivosť

Na rozvíjaní niektorej vlastnosti tvorivosti – fluencie, flexibility, originality (Zelina 1997, s. 84, označuje ich ako tri zlaté kľúče tvorivosti) sa podieľajú mnohé cvičenia a hry z predchádzajúcich podkapitol a veľké množstvo cvičení a hier zo zásobníka dramatických hier E. Machkovej (1992), B. Waya (1996), M. Zelinu (1997), M. Dismana (1976). Tu uvádzame niekoľko cvičení, ktorých primárnym cieľom je rozvíjanie tvorivosti.

Čo všetko by to mohlo byť alebo práca so zastupujúcou rekvizitou

Účastníci sedia v kruhu, učiteľ prinesie nejaký neutrálny predmet (napríklad ceruzu) a predvedie ju v nejakej činnosti (napr. predstiera, že sa ňou češe ako s hrebeňom). Ceruza postupne koluje a účastníci hľadajú rôzne možnosti uplatnenia ceruzy v inej funkcii, než je jej vlastná (najčastejšie nápady účastníkov sú: ako dirigentská palička, maskara, rúž, vareška, ale žiak môže mať aj výnimočný nápad, neošúchaný, a podľa toho sa overuje originalita). Kto nemá nápad, podáva ceruzu ďalšiemu.

Ďalšie rozvíjanie: Učiteľ prinesie väčšie množstvo predmetov bežnej potreby. Každý žiak alebo dvojica si vyberie jeden predmet a v určenom časovom limite v jednoduchých etudách so zastupujúcou rekvizitou hľadá čo najviac možností použitia (ďalšie hry pozri Machková 1992, s. 116-124).

3.7 Charakterizácia

Cvičenia tejto skupiny „sú komplexné a zahrňajú celý rad psychických funkcií a schopností“ (Machková, 1992, s. 124). Charakterizačné cvičenia hraničia často až s tvorbou postavy alebo do nej prechádzajú, ale ich účelom nie je vytvorenie postavy pre javisko, nie sú teda hereckou tvorbou v pravom zmysle slova, ale skúmaním charakteristík a charakterov a hľadaním postupov herectva, sú prípravou na ne, ale súčasne sú i prípravou na život. Zaoberanie sa ľuďmi vedie k hlbšiemu, presnejšiemu poznávaniu života, medziľudských vzťahov, vlastností a reakcií ľudí na seba navzájom.

Cieľom väčšiny týchto hier je rozvinutie schopnosti vcítania sa do pocitov druhých, ide o pestovanie schopnosti jedinca intuitívne odhadovať vnútorné pochody druhých, následne o uvedomenie si dojmov a poznatkov získaných

empatiou. Na to je potrebné, aby sa veci pochopené pomocou vžívania mohli vyjadriť slovami. „Vedomé spracovanie je v podstate pojmové uchopenie“ (Buda 1994, s. 54). Do tejto skupiny patria aj hry s výmenou rolí, ktorých cieľom je skúmanie a poznávanie pocitov a postojov druhých, napr. svojich životných protihráčov, t. j. rodičov a detí, učiteľov a žiakov, chlapcov a dievčat, starších ľudí a mladých. E. Machková (1992, s. 126) odporúča tému koncipovať tak, aby si hráči osvojili škálu konštruktívnych reakcií na rôzne každodenné situácie. Najmä postavy dospelých, osôb s autoritou, treba hrať s plnou vážnosťou a snahou porozumieť ich stanoviskám, inak hra stráca na význame. Improvizácie podľa uvedenej autorky nemajú byť len kópiou životnej reality alebo jej karikatúrou, ale majú hráčom poskytnúť skúsenosť, ako sa cítia druhí, aké je ich stanovisko a v čom je oprávnené.

Charakteristický pohyb

Všetci účastníci sa pohybujú po vymedzenom priestore, učiteľ určí charakteristiku ich pohybu (napr. svižne, mechanicky, otupene, radostne, nervózne ap.) a všetci spôsobom chôdze vyjadrujú svižnosť. U menej skúsených hráčov je vhodnejšie určovať veľmi odlišné charakteristiky (radostne, smutne a pod.). Ďalšie rozvíjanie: Skupinky žiakov hrajú krátke jednoduché príbehy so zmenami charakteristík pohybu. Základom je nejaká jednoduchá skupinová činnosť, napr. veslovanie. Príbeh vytvárajú zmeny nálady, situácie, nejaké komplikácie a náznak konfliktu, napr. búrka, víchrica, ohrozenie života.

Sochy

Základný variant nadväzuje na objavovanie svojho tela. Všetci behajú v určenom a bezpečnom priestore, na dohodnutý zvukový signál sa náhle zastavia v tej pozícii, ktorú práve zaujímali. Premyslia si, kým alebo čím v tejto pozícii môžu byť.

Ďalšie rozvíjanie: Učiteľ prechádza medzi sochami, pri kom sa zastaví, ten mu pošepká, čo jeho socha predstavuje. Učiteľ potom odpovede zopakuje nahlas, ale neuvádza ich autorov.

Ďalšie rozvíjanie: Socha a sochár – žiaci pracujú vo dvojiciach alebo malých skupinách. Jeden je sochár a vytvára sochu zo svojho partnera. Modeluje telo – ruky, nohy, pozíciu hlavy, tvár. Po dokončení a zafixovaní (na chvíľu) je možné o výtvoroch diskutovať alebo zo sôch vytvoriť múzeum voskových figurín, výstavu, sochári potom prechádzajú expozíciou a prezentujú si výtvary, novinári fotia a píšu seriózne alebo senzačné správy do novín.

Klobúky

Vedúci prinesie staré klobúky a čiapky rôznych druhov. Každý účastník si niečo vyberie a tým, že si to nasadí na hlavu, stáva sa postavou, ktorá klobúk alebo čiapku mohla nosiť, najprv len prostredníctvom chôdze, potom môže nadväzovať vzťahy s ďalšou postavou pomocou replík alebo nonverbálne.

Variant: Vedúci si pripraví kus odevu alebo látky, vyzve dobrovoľníkov, aby si odev obliekli, teda vytvorili improvizovaný kostým. Dobrovoľník zahrá jednoduchú etudu v role, zo spôsobu použitia látky, z chôdze, držania tela (posturiky) je možné usúdiť, koho predstavuje (vznešenú osobu, žobráka atď.). Potom odovzdá tento kus látky ďalšiemu dobrovoľníkovi, ktorý ním vymodeluje inú postavu.

Dvojice

Dvojice hráčov predstavujú vždy dvojicu osôb alebo tvorov patriacich k sebe – pán a jeho pes, predavač a zákazník, policajt a šofér, lekár a pacient, žiak a učiteľ, kôň a jazdec, matka/otec a dieťa, prípadne dvojice z literatúry, napr. Tom Sawyer a Huck Finn atď.

Jednoriadkové postavy

Žiaci sa rozdelia na menšie skupiny. Všetci predstavujú tú istú rolu (mamu, otca, predavačku). Každý člen skupiny povie jednu krátku repliku, ktorá je typická pre túto rolu v bežnom živote. (Napríklad: Jedz pekne! Nevrť sa! Daj mi pokoj! Želáte si niečo špeciálne?) Nápady sa môžu aj zapísať na tabuľu. Potom sa z nápadov vyberie jedna spoločná replika a každý zo skupiny sa ju pokúsi povedať inak, v inej situácii, nálade (keď je mama šťastná, smutná, nahnevaná, nervózna, ponáhľa sa atď.).

Metodická poznámka: V prvom kole sa žiaci vžívajú, v druhom kole ich učiteľ vyzýva, aby pozorovali a následne vyjadrili, ako sa nálada a s ňou spojené emócie odzrkadlia v paralingvistike (intonácii, sile hlasu, dôraze ap.).

Losovanie vlastností a emócií

Žiaci si z klobúka ťahajú vlastnosti a emócie (láskavý, krutý, agresívny, citlivý, zvedavý, hanblivý, nervózny, priateľský, bojazlivý, nahnevaný, zlostný, šťastný, prepracovaný, nadšený, inteligentný, smutný). Každý si vytiahne lístoček a predstavuje osobu, ktorá charakteristike zodpovedá. Začína sa jednoriadkovými replikami, neskôr sa rozvíja do situácií a nakoniec do uzavretých dejových celkov (bližšie pozri Machková 1992, s. 128-142).

3.8 Improvizácia s námetom, dejom

Námety a etudy tohto oddielu E. Machková (1992, s. 144) rozdeľuje do troch skupín:

1. Hromadné improvizácie bez dramatického konfliktu a súvislého deja, mali by byť východiskom pri vovádzaní hráčov do improvizovania na námet. Umožňujú rozvíjať fabulačnú schopnosť, dovoľujú každému hráčovi, aby si vytvoril postavu, ktorá mu je blízka alebo ktorú chce poznať a pochopiť.
2. Námety etúd pre dvojice, trojice, malé skupiny. Námety možno čerpať z reality, ako i z literatúry. Výber by mal pedagóg usmerňovať tak, aby sa hranie nemenilo len na satiru a estrádne vystúpenie, ale aby sa deti učili v cvičeniach zvládať situácie, s ktorými si v živote nevedia dosť dobre poradiť.
3. Predlohy dramatizácií

Príbehy v štyroch bodoch (Machková 1992, s. 157)

Zadaním štyroch základných dejových bodov sa dá predísť neurčitostiam vo vedení príbehu. Príklad dejových bodov:

1. Chlapec si privedie domov kamaráta, aby sa spoločne učili.
2. Kamarát zistí, že jeho hostiteľ má vzácnu knižku (alebo inú cennú vec), ktorá sa mu pred pol rokom stratila.
3. V prítomnosti ďalších dvoch detí z triedy obviní kamarát svojho hostiteľa z krádeže.
4. Záver si nájde skupina sama.

Kamaráti (E. J. Lutz, In: Machková 1992, s. 158)

Dvojice, prvý hráč sedí doma a číta napínavú knihu. Je krásny letný deň, dole na ulici kamarát zapíska signál. Ide hore, prehovára prvého hráča, aby sa s ním šiel kúpať, ten odmieta, pretože matka sa vráti asi o hodinu a nemá kľúče od bytu. Kamarát si z neho uťahuje, že je mamičkin maznáčik, zbabelec. Ďalej hru rozvíjajú sami.

3.9 Ďalšie hry a cvičenia

Prepichnutá pneumatika

Postup: Hráč dobrovoľník naháňa behajúce deti vo vymedzenom a bezpečnom priestore so zdvihnutým prstom, ktorý predstavuje ihlu. Ostatné deti sú pneumatiky. Úlohou „ihly“ je naháňať „pneumatiky“. V okamihu, keď sa naháňajúci niekoho dotkne, musí klesnúť k zemi s hlasným sykotom, čím vypadáva z hry. Ktorýkoľvek hráč môže prepichnutú pneumatiku znova nafúknuť hlasným fúkaním (napríklad 3x) a pohybom naznačovať nafukovanie pumpou. Zároveň však musí ustriehnuť vlastnú bezpečnosť a celý čas dávať pozor, či sa nepribližuje „ihla“, ktorá ho môže prepichnúť.

Obmena: Sme v ochrannej bubline, tú možno prepichnúť; nafukovacou loptou; balónom.

Metodická poznámka: Dôraz treba klásť na zvuk „šššš“ a precíťovanie pocitu pri postupnej zmene telového gesta, keď sa pneumatika vyprázdňuje. Intenzívny zvuk „ššššššššššš“ je terapeutický, pretože pri ňom zaktivizovaná bránica masíruje vnútorné orgány.

Námety na improvizovanú rolovú hru

Cvičenie (situačná rolová hra):

- stratil si hodinky,
- rozbil si susedovi okno,
- poškriepila si sa s bratom, pretože ti ukradol denník,
- nepripravil si sa na vyučovanie a učiteľ ňu vyvolal...,
- rozbil/-a si drahocennú vázu.

Môže to byť čokoľvek iné podľa vlastnej, deťmi zažitej skúsenosti, niečo, čo bolo pre dieťa stresujúce alebo emocionálne vypäté. Učiteľ svojou naráciou buduje napätie, navodzuje situáciu. Nasleduje improvizované rozohrávanie v simultánne (súčasne, v tom istom čase) pracujúcich dvojiciach a následná prezentácia. Učiteľ vyzýva dvojice dobrovoľníkov, ktorí prezentujú svoju improvizovanú etudu.

Pedagóg by mal mať na zreteli, že hlavným cieľom v tomto tvorivom procese je rozvoj rozmanitých stránok ľudských bytostí. B. Way (1996) vníma jedinca ako kruh, takže začínať môžeme v ktoromkoľvek bode, pretože pedagógovi by malo ísť o to, aby pomohol každému jedincovi odhaliť, spoznať a rozvíjať vlastné zdroje.

B. Way (1996, s. 15) uvádza faktory, ktorými by sa učitelia mali zaoberať:

- využívanie piatich hlavných zmyslov,
- obrazotvornosť,
- uplatnenie, zvládnutie a kontrola fyzického ja,
- reč a jej praktický nácvik,
- objavovanie a kontrola emócií,
- intelekt.

Ich základom je rastúca schopnosť sústredenia. Začiatky schopnosti sústrediť sa sú v nás a cielene ich u detí predškolského veku a v prvých ročníkoch ZŠ môžeme rozvíjať prostredníctvom hry.

Prišiel k nám poštár

Opis činnosti: Účastníci sedia v kruhu. Hru začína učiteľ, aby poskytol kvalitný rečový vzor žiakom. Učiteľ stojí, nemá stoličku. Úlohou každého žiaka je zareagovať a zmeniť miesto v prípade, že sa ho časť výpovede týka. Učiteľ začína napríklad takto: „Prišiel k nám poštár a priniesol listy všetkým tým, ktorí majú modré oči.“ Úlohou oslovených je vstať a zaujať miesto na niekto-rej z uvoľnených stoličiek. Učiteľ si sadne, a keďže je v kruhu len toľko stoličiek, koľko žiakov, jeden žiak zostáva bez stoličky, čím je nútený vypovedať fixnú časť výpovede a doplniť o vlastnú časť, ktorá je pozorovateľná (napr. majú obuté tenisky).

Reflexia: Pýtame sa žiakov, ako sa cítili, keď sa ocitli v kruhu bez stoličky. Žiaci sa spontánne vyjadrujú.

Poznaj sám seba

Opis činnosti: Účastníci sedia v kruhu. Na viditeľnom mieste majú nalepený lístok s vlastným menom a priezviskom. Ich úlohou je povedať želanú podobu svojho krstného mena a pridať k nemu vlastnosť, charakterovú črtu, ktorej začiatkové písmeno je identické so začiatkovým písmenom krstného mena (napr. Ľubica ľútostivá, Eva energická ap.). Hra môže pokračovať aj druhým a tretím kolom, charakteristiky sa nabaľujú, ale každú hru je vhodné hrať len do momentu, kým to hráčov zaujíma a cítiť ich zaujatie hrovou úlohou.

Nechcem sa chváliť, ale...

Opis činnosti: Účastníci sedia v kruhu. Učiteľ začína aktivitu fixnou časťou výpovede: „Nechcem sa chváliť, ale viem/dokážem...“ a pridá to, v čom je skutočne dobrý. Môžu to byť zručnosti, znalosti, schopnosti ap. Tie sa musia zakladať na pravde a vychádzať z presvedčenia. Úlohou žiakov je sformulovať

pravdivú výpoveď asertívnym spôsobom, t. j. primeranou intenzitou hlasu, pevne (bez okúňania), udržiavať pritom očný kontakt s prítomnými a pod. Metodická poznámka: Hra má významný diagnostický potenciál. Žiaci s negatívnym sebaobrazom a nízkym sebavedomím buď nedokážu sformulovať úplnú výpoveď, alebo používajú slovné barličky, napr.: „Nechcem sa chváliť, ale myslím si (hovoria o mne)...“ Učiteľ by ich mal taktne, ale pevne žiadať, aby sformulovali jasnú výpoveď, aj keby to mali viackrát opakovať. V prípade, že to dieťa ani po opakovanom pokuse nie je schopné, netreba ho nútiť, ale je vhodné požiadať o pomoc školského psychológa.

Reflexia: Pýtame sa žiakov, či im táto aktivita robila problémy, ako sa cítili ap. Žiaci sa spontánne vyjadrujú.

Hra na kráľovský dvor

Komunikačným „štartérom“ je učiteľ. Na podporu dôvery v hru môže použiť nejakú zástupnú rekvizitu ako žezlo, kus látky ako hermelínový plášť; ďalší kus látky (saténu ap.) prehodí cez stoličku, ktorá sa stane kráľovským stolcom. Učiteľka v role kráľovnej (rola s najvyšším statusom) alebo učiteľ v role kráľa: „Vítam vás, moji vznešení dvorania. Prosím vás, prichádzajte po jednom a tlmočte mi svoje žiadosti a prosby.“ Žiak (v role grófa ap. svoje meno a titul môže vopred výrazne a nahlas oznámiť ceremoniarovi, ten ho, patrične slávnostne artikulujúc, predstaví všetkým). „Ó, najvznešenejšia kráľovná...“ atď. Začiatky budú zrejme mierne rozpačité, „kotrbaté“, deti sa budú zadrhávať, ale neskôr sa môže prekvapujúco dobre dosiahnuť cieľ, ktorý touto hrou sledujeme: rozvíjať artikulačnú techniku, cit pre jazyk a komunikačnú situáciu, umožniť žiakom zažiť očarenie z jazyka, rozvíjať nielen fluenciu a flexibilitu reči, originalitu nápadov, ale aj trénovať city a túžby detí. Množstvo cenných nápadov vytvoril v knihe *Ako sa stať tvorivým* psychológ a pedagóg M. Zelina (1997).

3.10 Bábková hra – štruktúrovaná podoba

Zmyslom dramatického štruktúrovania, ako na to poukazuje E. Machková, odvolávajú sa na D. Heathcoteovú (1998, s. 104), je pochopiť univerzálne modely ľudských vzťahov a situácií do hĺbky a umožniť deťom prenášať ich do života tak vo vlastnom konaní, ako aj vo vzťahu k druhým ľuďom.

Ročník: 5. (prípadne aj ďalšie ročníky, pri značnom zjednodušení vhodná aj pre staršie deti predškolského veku)

Téma: bábková hra na základe rozprávky Hansa Christiana Andersena: Mrzké kačiatko

Čas: 3 (4) vyučovacie hodiny

Pomôcky: východiskový text, bábkы (podľa možností učiteľa a záujmu žiakov), Orffov inštrumentár, CD prehrávač a hudobné nahrávky

Ciele: (ponúkame široký záber cieľov, učiteľ si volí cieľ na základe potrieb a záujmov žiakov)

Afektívny cieľ: na základe zážitku precítiť postavenie kačiatka medzi ostatnými zvieratkami, vyjadriť vlastný názor na zmysel života, hodnotu života, pozorne počúvať, rešpektovať pravidlá činnosti, dobrovoľne sa zúčastniť na skupinovej činnosti v rámci svojich individuálnych možností a schopností, aktívne riešiť daný problém, vcítiť sa do roly (rolí), zaujať postoj k správaniu postáv, hodnotiť svoj vlastný prínos v rámci práce society, ako aj prínos ostatných, prežiť radosť z tvorby a z úspechu (vlastného aj skupiny).

Metódy a prostriedky: motivácia, brainstorming, inštruktáž, práca s textom, pantomíma, riadený rozhovor, hra v role, simultánna pohybová improvizácia

Metodický postup:

1. Úvod (navodenie atmosféry, rozprávanie vlastného zážitku z predstavenia bábkového divadla a pod.). Učiteľ začne rozprávať dej rozprávky (za predpokladu, že ho žiaci už poznajú) z pozície matky – kačky. Potom vyzýva žiakov, aby sa pokúsili vyrozprávať dej z pozície škaredého káčatka. Ak sa im nedarí, sám začne, čo môže povzbudiť žiakov, aby pokračovali.
2. Motivácia hrou (prípravná fáza práce, aktivity a hry zamerané na stimuláciu tvorivosti, imaginácie žiakov, empatie, dramatický výraz).

Káčatko sa práve liahne

Opis činnosti: Učiteľ vyzve žiakov, aby si predstavili, že sú vajíčkami v hniezde a vo chvíli, keď budú počuť znieť hudbu, začnú sa liahnuť. Učiteľ inštruuje žiakov, aby si nikoho nevšímali, iba sa usilovali predstaviť si situáciu a pohybom ju stvárniť.

Sebareflexia:

Pýtame sa žiakov na pocity, v čom sa im darilo, s čím mali problémy, či sa im darilo vytvoriť si predstavu, že sa liahnu ap.

Bábkový variant: Tú istú situáciu majú žiaci znázorniť pomocou bábkы (napr.

s maňuškami), ale najmenej náročné na technickú prípravu bábkovodiča predstavujú improvizované, plošné dlaňové a päšťové, prípadne rukavicové bábkky. (Učiteľ by si mal vopred dohodnúť spoluprácu s kolegom – učiteľom výtvarnej výchovy, prípadne sa inšpirovať napríklad publikáciou *Praktikum bábkového divadla*, 1985).

Kto som?

Opis činnosti: Učiteľ dá každému žiakovi lístoček, na ktorom je napísaná jedna rola člena zvieracej rodiny. Napríklad, ak chceme mať 4-členné skupiny, môžeme zvoliť pozície mama kačka, otec káčer, kačiatko, škaredé káčatko. Podľa počtu žiakov zvolíme aj zvieracie rodinky: „husi“, „mačky“, „psy“. Žiaci sa rozptýlia v priestore, každý zatvorí oči a vydáva zvuky svojho zvierťa, pričom počúva a snaží sa zachytiť podobné zvuky a pridať sa k nim.

Cieľom hry je nájsť všetkých členov svojej zvieracej rodiny iba na základe zvukov a chytiť sa s nimi za ruky. Splnením úlohy sa vytvoria skupiny, ktoré budú kooperovať pri riešení problémov.

Súsošia

Opis činnosti: Učiteľ vyzve žiakov, aby sa jednotlivé zvieracie rodinky voľne pohybovali po priestore triedy tak, aby to zodpovedalo nálade hudby. Keď hudba stíchne, úlohou každej skupiny je zaujať pozíciu súsošia v okamihu, keď sa vyľiahne škaredé kačiatko a mama kačka, ako aj súrodenci zistia, že je iné ako tie ostatné.

Začarovaný kruh

Opis činnosti: Učiteľ sa pýta žiakov, či by niekto chcel byť na chvíľu škaredé kačiatko. Ak sa nájde dobrovoľník, jeho úlohou bude dostať sa dovnútra pevne zovretého kruhu, ktorý zo svojich tiel vytvoria všetci ostatní žiaci, ktorých inštruujeme, že majú stáť natoľko tesne, aby sa kačiatko cez nich nedostalo.

Sebareflexia:

Fáza sebareflexie je v tomto prípade nevyhnutná, pretože táto aktivita silne zasahuje emócie, najmä dobrovoľníka v role škaredého kačiatka. Frustrácia tohto dieťaťa je o to silnejšia, o čo dlhšie a úpornejšie mu ostatní členovia v kruhu bránia preniknúť dovnútra kruhu. Všetci zúčastnení, ale najmä tento účastník potrebujú zo seba vyventilovať negatívne emócie.

Verejnosť sa o tom dozvedela prostredníctvom médií...

Opis činnosti: Štvorice sa rozdelia na dvojice. Jeden z dvojice je novinár, druhý je káčatko. Všetky dvojice pracujú simultánne (súčasne, vo vymedzenom

čase). Otázky sa žiak v role novinára snaží formulovať tak, aby boli zamerané na prežívanie pocitov káčatka od narodenia, čo zažilo s inými zvieratami, ako bolo prijímané, čo prežívalo, keď napokon zistilo, že je krásnou labuťou.

Metodická poznámka: Prezentácia nie je nevyhnutná. V prípade, že ju učiteľ uplatní, vyzve niekoľko dvojíc dobrovoľníkov, aby predviedli svoj rozhovor. Ak zistí, že sa žiaci nevedia pýtať, venuje pozornosť formulácii otázok zisťovacích a dopĺňacích, ako aj nácviku ich správnej intonácie. Diagnostikuje tiež mieru rolovej empatie účastníkov v role kačiatka.

Improvizácia s bábkami v pôvodných zvieracích skupinách

Opis činnosti: Učiteľ vyzve žiakov, aby si s bábkami (maňuškami) pripravili jednoduchú scénu, v ktorej sa pokúsia zachytiť najdôležitejšie časti deja. Odporúčim im, aby si najprv rozdelili úlohy. Je potrebné určiť aj časový limit na simultánne skupinové improvizácie. Učiteľ zatiaľ pripraví jednoduchý paraván (napríklad dva vešiaky, medzi nimi natiahnutý špagát a na ňom štipcami na bielizeň upevnený kus látky). Učiteľ celý čas facilituje (radí, pomáha, usmerňuje, povzbudzuje tam, kde žiaci jeho pomoc potrebujú).

Hráme bábkové divadlo

Opis činnosti: Skupiny žiakov prezentujú svoje „inscenácie“. Učiteľ najprv vyzýva dobrovoľníkov, pretože je predpoklad, že sa najprv prihlásia žiaci s dostatočnou komunikačnou a prezentačnou odvahou, čo by mohlo povzbudiť ostatných. Žiaci sa postupne striedajú v role hercov a divákov v dohodnutom hracom a diváckom priestore. Vystriedajú sa všetky skupinky dobrovoľníkov. V žiadnom prípade nenúti prezentovať (hrať) žiakov, ktorí odmietnu alebo javia známky stresu, pretože pre žiakov so sociálnou fóbiou hranie rolí môže mať psychotoxické účinky.

Aleja

Opis činnosti: Dobrovoľník v role krásnej labute prechádza uličkou (alejou), všetci ostatní ho chvália, oceňujú, robia mu komplimenty, ktoré sa nemusia týkať iba vonkajšej krásy, ale aj vlastností (si milá, skromná, láskavá, statočná, odvážna ap.).

Metodická poznámka: Ak sa neprihlási dobrovoľník, výber dieťaťa do roly krásnej labute je potrebné starostlivo zvážiť.

Sebareflexia a hodnotenie:

Učiteľ sa pýta na pocity žiakov, v čom sa im darilo, či sa hra uskutočnila podľa ich predstáv. Každý žiak (v rámci časových možností a schopností)

zhodnotí svoj vlastný prínos v rámci práce v skupine, ako aj prínos ostatných spoluhráčov. Žiaci sa hodnotia navzájom. Učiteľ uskutoční záverečné formatívne hodnotenie, oceňuje všetko, čo je ocenenia hodné, uplatňuje však výlučne opisný, nie posudzujúci jazyk, hodnotenie nesmeruje k osobnostiam žiakov, iba opisuje procesy, kritiku uplatňuje taktne, verbalizuje ju ako návrhy na zlepšenie predstavenia, prípadne kladie otázky, ako to vnímali žiaci ap. Práca s umeleckou literatúrou dokáže poskytnúť veľmi dobrý základ, na ktorom možno štruktúrovane postupovať vo výchove aj v terapii.

K. Majzlánová (2004, s. 153-172) na hlavnú časť dramaterapeutických stretnutí použila prácu s príbehom – Andersenovu rozprávku *Cínový vojačík*. Pamela Mond (In: Jennings 2010, s. 109-148) pri práci so zdravými súrodencami hendikepovaných súrodencov využila rozprávku *Pinochio*. My sme využili rozprávku *Popoluška* v tvorivo expresívnom modeli dramaterapie, inšpirujúc sa prístupom S. Jennings pri lektorovaní society učiteľov zo Spojenej školy internátnej vo Vranove nad Topľou. Práca vyústila do projektu Integrácia s gráciou.

Prečo je práca s umeleckou literatúrou produktívna? E. Machková to výstižne vyjadruje: „... v literatúre je obsiahnutá skúsenosť a životná filozofia celého ľudstva, ponúka pohľad do množstva dejov a situácií, vcítenie do spektra osôb, ich charakterov a postojov, vedie aj k tolerantným postojom k ľuďom a životným situáciám.“

Literatúra umožňuje sebapoznanie, ponúka tiež možnosť nazerať na vlastné konanie, prežívanie, postoje pod novým zorným uhlom, a to spôsobom, ktorým nezraňuje sebaúctu.

„Tým práca s literatúrou podstatne obohacuje duchovnú stránku človeka, činí ho svetoobčanom aj účastníkom ľudských dejín, dovoľuje mu poznávať (a v dôsledkoch aj chápať a tolerovať) širokú škálu rozdielností a odlišností ľudí a ich situácií. Dovoľuje prekročiť hranice každodennosti, bežnej životnej banality“ (2004, s. 26-27).

Záver

Záverom sa pokúsime sformulovať podmienky úspešnej a efektívnej práce v zážitkovom procese, ktorý má šance priniesť pozitívne edukačné a terapeutické výsledky:

- Vytvoriť klímu založenú na povzbudivom a na začiatku práce aj nekritickom prístupe. Poskytnúť žiakom pocit bezpečia, akceptovania (bezvýhradného prijatia), možnosti sebaujedenia, pochopenia, že všetky city sú prirodzené, aj keď spôsob ich prejavovania musí rešpektovať druhých ľudí a ich práva a city.
- Odstrániť sebauvedomovanie (sebaopozorovanie). Ide o stav či postoj, keď človek myslí predovšetkým na to, ako sa javí ostatným, ako je nimi vnímaný a hodnotený, a tomu podriaďuje svoje správanie. Menej už myslí na to, čo robí a prečo to robí. Tým sa stráca spontaneita a autenticita osobnosti dieťaťa.
- Umožniť deťom, aby si vyskúšali hrovú formu v rámci fikcie či simulovanej reality, v ktorej by uplatnili základné spoločenské zručnosti, čo predstavuje komplexný výcvik rečových zručností.
- Saturovať (sýtiť) potreby a metapotreby radosti, šťastia, dobra, lásky.
- Študovať, hľadať vhodné prístupy, experimentovať, overovať ich vhodnosť vo vzťahu k societe žiakov a ich individuálnych schopností, ale aj limitov.
- Budovať a rozširovať si databázu hier, viesť si pedagogický denník, robiť systematickú sebareflexiu, hľadať schodné cesty k dieťaťu.

Veríme, že tento text aspoň čiastočne prispeje k vykročeniu na tú správnu cestu.

Zoznam bibliografických odkazov a odporúčanej literatúry

- ANDERSEN, H. CH., 1975. *Rozprávky*. Bratislava: Mladé letá, 1975.
- BEKĚNIOVÁ, L., 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov: MC, 2001.
- BALDVIN, P., L. HENDY, 1994. *The drama book*. London: Harper Collins Publishers, 1994.
- BIČIŠŤOVÁ, E., M. BJELOVÁ, A., MRVOVÁ, 1992. *Dramatická výchova v materskej škole*. Bratislava: SPN, 1992.
- BLÁHOVÁ, K., 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Artama, 1996.
- British Association for Dramatherapists: Statement of goals. In: *Dramatherapy*, 1979, č. 2, s. 19.
- BUDA, B., 1994. *Empatia*. Nové Zámky: Psychoprof, 1994.
- DISMAN, M., 1976. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GALETKOVÁ, H., 2010. Edukace loutkou. In: *Tvořivá dramatika*, 1/2010. ISSN 1211-8001.
- HARTL, P., H. HARTLOVÁ, 2010. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010.
- HEATHCOTOVÁ, D., G. BOLTON, 1994. *Drama for learning*. Portsmouth: Heinemann, 1994.
- HEINIG, R. B. 1993. *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Simon, Schuster, 1993.
- HERMOCHOVÁ, S., 1972. Možnosti a meze roly. In: *Československá psychologie*, č. 13/1972.
- HORNÁKOVÁ, M., 1999. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt, 1999.
- JENNINGS, S., 2010. *Dramatherapy with children and adolescent*. Edited by Sue Jennings. London: Routledge, 2010.
- KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KEMPE, A., 1996. *Drama education and special Needs*. Cheltenham, Stanley Thornes, 1996.
- KONDÁŠ, O., 1981. *Psychohygienu všedního dne*. Martin: Osveta, 1981.
- KRATOCHVÍL, S., 1981. *Jak žít s neurózou*. Praha: Avicenum, 1981.
- KRATOCHVÍL, S., 2006. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2006.
- MACHKOVÁ, E., 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980.
- MACHKOVÁ, E., 1992. *Zásobník dramatických hier*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1992.
- MACHKOVÁ, E., 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998.
- MACHKOVÁ, E., 2004a. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: DF AMU, 2004.
- MACHKOVÁ, E., 2004b. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatickosti*. Praha: DF AMU, 2004.
- MAJZLANOVÁ, K., 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004.
- MARUŠÁK, R., O. KRÁLOVÁ, V. RODRIGUEZOVÁ, 2008. *Dramatická výchova v kurikulu súčasnej školy*. Praha: Portál, 2008.

- MICHALOVÁ, K., 1997. Možnosti divadelnej tvorby s mentálne postihnutými. In: *Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997.
- MOND, P., 2010. *Dramatherapy with children and adolescent*. Edited by Sue Jennings. London: Routledge, 2010.
- MORENO, J. J., 2005. *Rozehrát svou vnitřní hudbu. Muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál, 2005.
- MORGANOVÁ, N., J. SAXTONOVÁ, 2001. *Vyučování dramatu*. Praha: IPOS-ARTAMA, 2001.
- NEELANDS, J., 1984. *Making sense of Drama*. Oxford: Heineman Education, 1984.
- NEELANDS, J., 1990. *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- O'NEILL, C., A. LAMBERT, 1982. *Drama structures*. Portsmouth: Heinemann, 1982.
- O'NEILL, C., 1995. *Drama Worlds*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- PEASE, A., 1993. *Řeč tela*. Bratislava: Erudis, 1993.
- PELÁNEK, R., 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PICKERING, K., 1971. *Drama improvised*. London: J. Garnet Miller Ltd., 1971.
- POLIACH, V., S. KARIKOVÁ, 1997. Psychoterapeutické a psychotoxické aspekty dramatizačních technik. In: *Tvorivá dramatika v škole a v záujmovej činnosti*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997.
- POKORNÁ, V., 1998. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998.
- READ, H., 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- SLADE, P., 1954. *Child Drama*. London: University Press, 1954.
- SLADE, P., 1981. Dramatherapy. In: *Drama in therapy Vol.1 Drama book Specialists*, 1981.
- ŠVEC, J., 1985. *Praktikum bábkového divadla*. Bratislava: SPN, 1985.
- TILLEROVÁ, CH., 1998. In: *Branching out*. Bratislava: Unicef, 1998.
- VALENTA, J., 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1999.
- VALENTA, J., 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1998.
- VALENTA, J., 1994. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1994.
- VALENTA, J., 2004. *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004.
- VALENTA, M., 2001. *Dramatoterapie*. Praha: Portál, 2001.
- VYBÍRAL, Z., 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.
- ZELINA, M., 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: FONTANA, 1997.
- ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000.
- ZICH, O., 1931. *Estetika dramatického umění*. Praha, 1931.
- ŽILKOVÁ, M., L. BEKĚNIOVÁ, 2013. *Mediálna výchova v školskom vzdelávacom programe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013.
- WAY, B., 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996.

Názov: **Prvky dramaterapie v edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami**

Autori: Mgr. Ľubica Bekéniová
Mgr. TeĎana Ustohalová

Recenzenti: PhDr. Jarmila Verbovská
PhDr. Margita Pinčáková

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 68

ISBN **978-80-565-1061-2**