

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**INKLUZIVNÍ DRAMATICKÝ PROJEKT ZAMĚŘENÝ NA  
PRÁCI S EMOCEMI**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Věra Hubová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: MgA. Marie Černíková, Ph.D.

**Plzeň, 2024**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne .....

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji paní MgA. Marii Černíkové, Ph.D. za její rady a pomoc při zpracování mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat vyučujícím za umožnění realizace mého projektu v jejich třídách.

**OBSAH**

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	6
1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA?.....	6
1.1.1 Hra v roli.....	6
1.1.2 Fiktivnost.....	7
1.1.3 Psychosomatické disciplíny.....	7
1.1.4 Improvizace .....	8
1.1.5 Partnerství.....	8
1.1.6 Předměty, ve kterých je vhodné vyučovat dramatickou výchovu .....	8
1.1.7 Osobnostní rozvoj.....	9
1.1.8 Emotikony jako prostředek použitý v praktické části.....	9
1.1.9 Popis použitých emotikonů: .....	9
2 PSYCHOLOGIE – EMOCE .....	14
2.1 ZÁKLADNÍ PROJEVY, DIMENZE A VLASTNOSTI EMOCÍ .....	16
2.1.1 Nálada.....	16
2.1.2 City .....	17
2.1.3 Citové vztahy.....	17
2.1.4 Dimenze emocí.....	17
2.1.5 Vlastnosti emocí .....	18
2.2 ZÁKLADNÍ EMOCE A JEJICH TEORIE.....	18
2.3 VÝČET ZÁKLADNÍCH EMOCÍ (CITŮ), KTERÉ BUDOU POUŽITY V PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	20
2.3.1 Radost a štěstí.....	20
2.3.2 Smutek.....	21
2.3.3 Hněv .....	22
2.3.4 Strach.....	23

---

2.3.5	Překvapení .....	24
2.3.6	Stud.....	25
2.3.7	Komplexní city .....	26
3	ZÁKLADY A POSTUPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	27
3.1	HISTORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.1.1	Klasifikace přístupů v historii.....	27
3.1.2	Historie vyučovacích variant .....	29
4	INKLUZE V PRAXI .....	31
5	PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
5.1	PŘÍPRAVA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	33
5.1.1	Cíle (pro výzkum a výuku).....	33
5.1.2	Cíle výzkumu.....	33
5.1.3	Ročník, metody a formy výuky .....	35
5.2	OBSAH VÝUKY .....	35
5.2.1	1. verze – červnová výuka 2023 .....	35
5.2.2	2. verze výuky v roce 2024.....	41
5.3	VYHODNOCENÍ VÝUKY .....	63
5.3.1	Vyhodnocení jednotlivých výuk.....	63
5.3.2	Výtvarná skupinová práce .....	77
6	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....	79
	ZÁVĚR .....	80
	RESUMÉ .....	81
	SEZNAM LITERATURY.....	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....	85
	PŘÍLOHY .....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

IQ – inteligenční kvocient

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PAS – poruchy autistického spektra

RVP – rámcový vzdělávací program

ZŠ – základní škola

## ÚVOD

V současnosti pedagogové, vědci zabývající se vzděláváním a výchovou, rodiče dětí se speciálními potřebami i informovaná veřejnost sdílají názor, že inkluze, navzdory různým problémům, je nejvhodnějším způsobem výuky a výchovy. Včleňuje inkluzivní žáky do běžných tříd, čímž jim umožňuje poznat rozmanité prostředí a vztahy a získat vědomosti a dovednosti, které jim pomohou zařadit se lépe do pracovního procesu a společnosti. Zároveň je zřejmé, že i běžní žáci mnohé získají; především pochopí jinakost, její klady a budou tak obohaceni.

Značná část učitelů velmi dobře ví, že dramatická výchova (především na ZŠ) výuku zpestřuje, činí ji zajímavější a tím, že působí na emoce, umožňuje, že se obsah vyučování ukládá do vědomí žáků intenzivněji. Tato výchova také ovlivňuje chování žáků a jejich názor na rozmanité jevy skutečnosti. Vzhledem k tomu, že žáci se speciálními potřebami podléhají často emocím, je pravděpodobné, že na jejich výuku a výchovu má častější zařazení dramatické výchovy pozitivní vliv.

Smyslem této diplomové práce je zjistit, zda a jakým způsobem ovlivňuje dramatická výchova výuku v inkluzivním prostředí, což by mělo vyplynout z praktické části. Autorka zvolila pět tříd (3.,4. a 5. ročník), v nichž odučila 11 vyučovacích jednotek. Ve všech třídách byli žáci se speciálními potřebami, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem. Zvolila stejné nebo podobné postupy, snažila se vytvořit příjemné a bezpečné prostředí, zúčastněným pozorováním a pomocí návodných otázek a vhodně zvolených dotazníků zjistit výsledky. Dotazníky jsou uvedeny v příloze.

Praktickou část nelze hodnotit bez znalosti forem a metod dramatické výchovy, emocí, jejich příčin a vyjádření a pedagogických zásad. Proto bylo nutné vysvětlit v teoretické části postupy, pojmy a význam dramatické výchovy. Poměrně rozsáhlá část práce je věnována oblasti psychologie, v pedagogice se pojednává hlavně o tom, jakým způsobem má ovládat inkluzivní prostředí učitel, jak má inspirovat často velmi rozdílné žáky. Dramatická výchova, psychologie a pedagogika jsou uvedeny jako samostatné kapitoly.

V kapitole o dramatické výchově se autorka zaměřila na oblíbené postupy a formy, často ve spojení s vlastní praxí. Uvádí různé zdroje studia (Machková Eva – Dramatika, hra a tvořivost, Valenta Josef – Metody a techniky dramatické výchovy), které jí pomohly vybrat zajímavé postupy, ověřit si je v praktické výuce a zhodnotit výsledky. V této

teoretické části práce popisuje postupy jako hraní v roli, fiktivnost a vyprávění a domýšlení příběhů.

Do kapitoly o psychologii zahrnula různé pojetí emocí dříve, uvedla některé definice. Soustředila se hlavně na primární emoce, na jejich příčiny, především ovlivnitelnost vnějším prostředím i dědičností a na výraz jednotlivých emocí. Vzhledem k tomu, že práce s emocemi je tématem diplomové práce, poskytuje jejich vysvětlení značnou pozornost.

V části práce věnované pedagogice se autorka věnovala historii speciální pedagogiky od exkluze k inkluzi. Zaměřila se také na působení učitele v inkluzivní třídě. On musí vytvořit vhodné vnější prostředí a příjemnou atmosféru, rozčlenit žáky při skupinové práci a překonat někdy nevhodné požadavky. Samozřejmě sem patří spravedlivé a citlivé hodnocení.

Spojením teorie a praktické výuky byly vytvořeny předpoklady ke zdárným výsledkům projektu, o nich bude pojednáno v závěru práce.



## 1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Vzhledem k tomu, že žáci 1. stupně ZŠ, do jejichž tříd jsou zařazeny osoby se speciálními potřebami, vnímají a chápou jinak, spíše citem než rozumem a mohou být spontánnější, je pro ně dramatická výchova velice vhodná. O potřebnosti znalosti psychologie a pedagogiky bude pojednáno níže, je proto rozumné soustředit se na dramatickou výchovu.

### 1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA?

Dramatická výchova je vzdělávací proces, který umožňuje jedinci získat schopnosti a dovednosti z různých oblastí – „*uměleckých, sociálních, antropologických*“ (Valenta, 2008, str. 40). „*Je založena na spojení divadla a pedagogiky.*“ (Machková, 2017, str. 11) I když směřuje k výchovným a vzdělávacím cílům, uplatňují se v ní „*specifické dramatické prostředky.*“ (Machková, 2017, str.11):

- „*Hra v roli*“
- *Fiktivnost*
- *Psychosomatické disciplíny*
- *Improvizace*
- *Partnerství*“

(Machková, 2017, str. 11-12)

#### 1.1.1 HRA V ROLI

Hra v roli umožňuje žákovi vstupovat do jiné postavy, poznávat jiné vlastnosti, než má on sám. Při správném výběru obsahu (podle věku a složení žactva) vede k pochopení jiných a k toleranci. Rozeznává tři základní stupně: „*simulaci, alteraci a charakterizaci*“ (Machková, 2017, str. 31). Při simulaci jedná žák sám za sebe, mění se jen okolnosti, na které musí reagovat. Při alteraci vystupuje v určité dané roli (rytíř, princezna, král, zloděj), role určuje jeho chování a činnosti. Při charakterizaci se jedná více o herectví, postava má individuální vlastnosti nezávislé na vlastnostech interpreta. Hru v roli lze použít téměř ve všech aktivitách dramatické výchovy, např. v pantomimě, při dramatizaci povídek a pohádek, při domýšlení určitých dramatických textů (Machková, 2017, str. 31).

### 1.1.2 FIKTIVNOST

Pro fiktivnost a fikci je důležité jednání „*jako*“, „*jakoby*“ (Machková, 2017, str. 11). Při těchto činnostech se lze pohybovat i v nereálném čase a prostoru, jednat tak, jak by si žák nikdy nedovolil, ať už ze strachu nebo proto, co by tomu řekli ostatní. Fikce je zároveň bezpečná, bez skutečných následků, nezávazná a svobodná (Machková, 2017, str. 12).

### 1.1.3 PSYCHOSOMATICKÉ DISCIPLÍNY

Zde je základem metodiky postup „*od představ k vnějšímu projevu*“ (Machková, 2017, str.12), jedná se hlavně o techniku řeči a pohybu. Vnější projev by neměl být samoučelný, měl by vyjadřovat skutečný prožitek (Machková, 2017, str. 12 & Valenta, 2008, str. 67).

Většina žáků z prvních tříd ZŠ mluví dobře, ale vyskytují se i takoví, kterým je doporučeno navštěvovat logopedii. V každém případě je nutné upozorňovat žáky prvního stupně ZŠ na to, aby jejich projev byl hlasitý a výslovnost správná. Dramatická výchova umožňuje cvičení techniky řeči takovým způsobem, že žáky cvičení baví, zároveň se zlepšuje artikulace a rozšiřuje slovní zásoba.

**Řeč** je „*nejdůležitějším prostředkem lidské komunikace*“ (Machková, 2017, str. 26), která je důležitá nejen ve škole, ale i v životě (Valenta, 2008, str. 68). Ve škole spolu mohou komunikovat dva žáci, ale i větší skupiny. Je třeba, aby se vyjadřovali přesně a s ohledem na posluchače, ale musí umět i naslouchat. Tady je třeba sledovat žáky, kteří se rádi předvádějí a chtějí upozorňovat jen na sebe. „*Na komunikaci se podílí i neverbální stránka*“ (Machková, 2017, str. 27), výraz obličeje i celého těla. To všechno se vyskytuje v různých aktivitách dramatické výchovy (Machková, 2017, str. 27).

**Pohyb** při dramatické výchově více vyrovnává sedavé zaměstnání, pomáhá zbavit napětí a zábran, uvolňuje svaly a klouby a umožňuje i uvolnění psychické. Je vhodný na začátku hodiny. Důležité je správné držení těla a práce s dechem. Při pohybu si žáci uvědomují prostor i některé uspořádání osob v prostoru (kruh, řada, zástup). U mladších žáků jsou vhodné běhací a chytací hry. Pohybem také začíná vstup do role i hry založené na fikci, dochází také k přímému i nepřímému (sluchem, zrakem) kontaktu. S pohybem souvisí rytmus, který je založen na souhře sluchu a motoriky, často pomáhá hudba, proto je dramatická výchova velmi vhodná při hudební výchově (Machková, 2017, str. 26).

#### 1.1.4 IMPROVIZACE

Improvizace se může objevovat ve všech typech dramatické výchovy. Je důležitá i v běžných situacích v životě, takže její nácvik v dramatické výchově je velmi prospěšný. Zvláště princip fikce a hry v roli umožňuje žákům improvizovat. Mohou dokončit příběh, záleží na jejich fantazii. Dokončení může být řečové, ale i výtvarné. Také interpretace literárních textů vyžaduje improvizaci (Machková, 2017, str. 13).

#### 1.1.5 PARTNERSTVÍ

Dramatické aktivity probíhají jako skupinové a rozvíjejí osobnost žáků a jejich sociální inteligenci. Princip partnerství souvisí s kooperací, se vztahy, s empatií a tolerancí.

Učitel je partnerem žáků, tedy jednou z postav. Žáci se učí přijímat ostatní takové, jací jsou, chápat, že všichni mají své chyby. Je třeba, aby učitel vytvořil příjemné klima, projevil zájem o žáky a trpělivě jim naslouchal. Partnerství se často objevuje v pohybových hrách a při komunikaci, je vhodná improvizace. Pokud učitel zná třídu, může zadat situaci, která je nepříjemná až nebezpečná (šikana, drogy, ...), s cílem probrat s žáky, popřípadě je dovést k pochopení (Valenta, 2008, str. 64).

#### 1.1.6 PŘEDMĚTY, VE KTERÝCH JE VHODNÉ VYUČOVAT DRAMATICKOU VÝCHOVU

RVP doporučuje výstupy v dramatické výchově zaměřené na témata a metody: „*psychosomatické dovednosti, herní dovednosti, sociálně komunikační dovednosti*“ (MŠMT, 2023, str. 112).

Všeobecně je známo, že se dramatická výchova objevuje ve vyučování zřídka. Přitom existuje řada předmětů, do kterých je možné dramatickou výchovu zařadit. Na prvním stupni jsou to především předměty prvouka a vlastivěda, do nichž dramatická výchova přivádí konkrétnost a pestrost (Machková, 2017, str. 43). Při literární výchově rozvíjí dramatická výchova pochopení textu, získávání nových informací a rozšíření slovní zásoby (Machková, 2017, str. 44). Hudební výchova vytváří předpoklady pro rozvoj hlasových i rytmických schopností, poslech hudby učí žáky vnímat krásu (Machková, 2017, str. 45).

### 1.1.7 OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

Jedním z cílů dramatické výchovy je osobnostní rozvoj, např. hra v roli rozvíjí všechny složky žákovy osobnosti (Valenta, 2008, str. 62). Pohyb aktivuje tělo, řeč ovlivňuje sociální inteligenci a mysl, některé hry podporují fantazii a tvořivost. Dramatická výchova pomáhá též napravit individuální vady, metoda partnerství přispívá k chápání tolerance, jinakosti a zdravé soutěživosti (Valenta, 2008, str. 64).

Tato výuka je postavena na bádání o tématech komunikace, řešení konfliktů, sledování poměrů a účasti jedince ve společenských událostech. Její značnou výhodou je příležitost realizovat situace, v nichž se člověk může ocitnout. Tím žák získá možnost uvědomit si, jak různá sociální úskalí, překážky nebo celkové dění fungují, aniž by to mělo negativní dopad v jeho reálném životě. Dramatická výchova se nezabývá jen opravdovými situacemi, ale také smyšlenými, které rozvíjejí kreativitu a fantazii člověka (Machková, 1998, str. 32). Řadí se do „*estetických výchov*“ a je také nedílnou součástí Rámcového vzdělávacího programu (Valenta, 2008, str. 41).

### 1.1.8 EMOTIKONY JAKO PROSTŘEDEK POUŽITÝ V PRAKTICKÉ ČÁSTI

V dramatické výchově se používaly emotikony při pantomimě a ty podle definice znamenají:

Ve zprávách elektronické komunikace, mezi které se řadí textové zprávy, e-maily a sociální sítě, se nabízí a užívají malé obrázky, symboly nebo ikony. Tyto prvky umožňují autorovi vyjádřit jeho emoce, sdělit rychle a krátce informace nebo komunikovat hravým způsobem bez nutnosti použití slov (Merriam Webster, 2024).

### 1.1.9 POPIS POUŽITÝCH EMOTIKONŮ:

Tyto vybrané emotikony by použity během pantomimy a Emojipedia (Zedge, 2024) uvádí, že jejich význam následující:



Obrázek 1 - usmívající se obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 1 často vyjadřuje opravdové štěstí a kladné pocity.



Obrázek 2 - plačící obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 2 vyjadřuje pocit smutku nebo bolesti.



Obrázek 3 - zčervenálá tvář (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 3 původně měl znázorňovat emoci rozpaků, avšak interpretace může být velmi rozmanitá. Další významy zahrnují lichotky, překvapení, skepticismus, obdiv, sympatie a nadšení.



Obrázek 4 - naštvaný obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 4 vyjadřuje různé stupně hněvu, od mrzutosti a podrážděnosti po znechucení a rozhořčení. Může také reprezentovat někoho, kdo se chová hrubě nebo je zlý.



Obrázek 5 - obličej s otevřenými ústy (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 5 znázorňuje překvapení nebo šok, jako by říkal “Wow!” nebo “To je ale něco!”. Může vyjadřovat pocity jako úžas nebo nevěřícnost. Má často mírnější tón než následující emotikon.



Obrázek 6 - vyděšený obličej (zdroj: objevit.cz)

Výraz na Obrázku 6 evokuje slavný obraz od Edvarda Muncha “Výkřik”. Přestože je určen ke ztvárnění hrůzy a děsu, běžně vyjadřuje pocity jako šok, úžas, nevěřícnost a silné vzrušení, jako například u křičícího fanouška na zápase.



Obrázek 7 - strachující se obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 7 může vyjadřovat různé emoce od mírného smutku nebo napětí, včetně obav, úzkosti, zklamání a neštěstí.



Obrázek 8 - zklamaný obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 8 může vyjadřovat různé druhy záporných emocí, včetně zklamání, smutku, zármutku, lítosti a výčitek.



Obrázek 9 - mračící se obličej (zdroj: objevit.cz)

Emotikon na Obrázku 9 znázorňuje neštěstí nebo větší smutek. Je více intenzivní než předcházející emotikon.



Obrázek 10 - převelice veselý obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 10 často vyjadřuje radost a veselou zábavu.



Obrázek 11 - napjatý obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 11 může znázorňovat škálu negativních nebo napjatých emocí, především nervozitu, rozpaky nebo trapnost.



Obrázek 12 - nepobavený obličej (zdroj: objevit.cz)

Obrázek 12 může vyjadřovat mnohé negativní emoce, včetně podrážděnosti, nespokojenosti, mrzutosti a zlé radosti.

**Tyto emotikony byly použity během evaluace v dotaznících pro žáky (ve výsledcích jsou označeny jako 1-5):**



Obrázek 13 - zamilovaný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk)

Ve velké většině Obrázek 13 zobrazuje nadšené pocity lásky, zamilovanosti a obdivu. Člověk jím může sdělit, že je zamilovaný do osoby, věci nebo činnosti.



Obrázek 14 - pohodový obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk)

Obrázek 14 může také určovat subjektivní pohled plný jistoty a nadhledu s pozitivním myšlením. Další použití může říkat, že něco je naprosto skvělé.



Obrázek 15 - uklidněný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk)

Obrázek 15 vyjadřuje širokou škálu příjemných pocitů, jako je například pocit spokojenosti, klidu a úlevy. Může také obecně označovat pocity radosti nebo přátelského/veselého humoru.



Obrázek 16 - neutrální obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk)

Obrázek 16 je určen k vyjádření neutrálního pocitu, ale často se používá i jako výraz mírného podráždění a obav nebo k naznačení, že daná věc/skutečnost obsahuje nepřiměřený humor.



Obrázek 17 - znuděný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk)

Obrázek 17 naznačuje, že daná osoba spí nebo je unavená. Dalším významem může být nuda.

(Zedge, 2024)



## 2 PSYCHOLOGIE – EMOCE

Ve společnosti jsou emoce známy jako pojem spojený s city a zobrazují prožitek; mezi ně patří například láska, štěstí, lítost, strach, překvapení. Je složité přímo určit, co spadá do psychologického pojetí, když je snaha přiřazovat emoce k jasným a snadno uchopitelným zážitkovým kvalitám (Nakonečný, 2012, str. 13).

V současnosti jsou emoce vnímány jako „*komplexní psychický fenomén*“ (Nakonečný, 2012, str.13) a jeho hlavní zážitkovou složkou jsou city, ale obsahuje také složku fyziologickou, která se projevuje vegetativními a motorickými reakcemi. Ve starých psychologických slovnících lze najít tato označení pojmu emoce:

1. Celkový citový stav s obecně známými motorickými a žláзовými aktivitami
2. Celkové chování organismu – kde převládající složkou jsou komponenty týkající se vnitřních orgánů.
3. Afektivní stav –důsledek překážky může oddalovat instinktivní akci
4. „*Dynamický projev instinktu – vychází z psychoanalýzy*“ (Nakonečný, 2012, str.13)
5. „*Dezorganizovaná odpověď organismu*“ (Nakonečný, 2012, str.13)
6. „*Totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování*“ (Nakonečný, 2012, str.13) – Tato aktivita je projevem vegetativní nervové soustavy.

Pojem emoce dále rozděluje A. S. Reber v knize Dictionary of psychology (1985):

1. „*souborný pojem*“ – jedinec si na základě svého stavu uvědomuje všeobecně známé pojmy jako například hněv, smutek, radost a další (1985, str. 235 in Nakonečný, 2012, str. 14).
2. „*pole vědeckých výzkumů*“, ve kterém se prozkoumávají vnější, fyziologické a kognitivní faktory a ty působí na „*subjektivní zkušenosti*“ (1985, str. 235 in Nakonečný, 2012, str. 14).

Z výše zmíněného vyplývá, že definice emocí stále není jednoznačná. Z toho důvodu F. Dorschův slovník obsahuje „*přiznání: pojem emoce se nedá definovat, nýbrž jen popsat, neboť city se nedají převést na nic jiného. Co vyjadřuje slovo cit v psychologické řeči dá se proto nejlépe vyjádřit nominální definicí: city jsou zážitky jako např. radost, hněv, soucit atd. V tom se manifestují osobní postoje individua k obsahům jeho prožívání (vjemům, představám, myšlenkám), přičemž je*

*ponejvíce významně akcentován podle libosti nebo nelibosti, avšak nemusí to být charakteristické pro všechny city.*” (Dorsch 1963, str.128 in Nakonečný). I tato definice není zcela přesná, protože autor tvrdí, že výrazy cit a emoce jsou shodné.

V nové psychologické literatuře, v upravené příručce J. H. Ottem, H. A. Eulerem a H. Mandlem, se pokládá tato definice za vhodnou. Je v ní uvedeno „*pracovní vymezení pojmu emoce*” (2000, str. 15 in Nakonečný, 2012, str.14). Podle tohoto vymezení je emoce časový úsek, který spojuje důležité subsystémy organismů; ty se skládají z 5 částí: „*kognice, fyziologické regulace, motivace, motorické exprese a citu*“ (2000, str. 15 in Nakonečný, 2012, str.14). Důležité je také vyhodnocení vnějších a vnitřních podnětů (Nakonečný, 2012, str. 14).

Definovat emoce bylo stálou snahou. R. Corsini ve svém psychologickém slovníku uvádí o emocích, že mentální stav je spojený se stupněm citu a často vyjádřen motorickými projevy, které jsou převážně velmi silné. Emoce se vztahují k dané osobě nebo situaci a vyvolávají různé tělesné změny. Například se jedná o vyšší činnost srdce, také může docházet ke snížení pohybů v orgánech. Zároveň uvádí všeobecně známé emoce: „*hněv, povznesená nálada, (oživení, election), strach, zděšení, láska*“ (2002, str. 324 in Nakonečný, 2012, str.15).

Další autoři, kteří se zajímali o emoce, se již nesnažili vytvořit definici a směřovali pouze k uvedení důležitých znaků emocí. J. Reykowski v roce 1968 přišel s tím, že emoce vychází ze symptomů vnějšího a vnitřního těla. Též uvádí, že prožívání emocí může být pozitivní i negativní (str. 46 in Nakonečný, 2012, str.15). Odlišné pojetí má R. Plutchik a pojednává o emocích jako o možnosti, jež pomáhá jedincům zvládat nástrahy života. Pokud se člověk bojí, ze strachu vznikne reakce jako únik. Dle autora k těmto situacím dochází ve společnosti a jejích vztazích (1980 in Nakonečný, 2012, str. 17).

V současné době je nejznámější vymezení „*emocí podle Grosse a Barrettové (2011) či Scherera (2000) teorie diskrétních emocí (discrete emotion theory) (např. Panksepp, 1982, 1989), respektive teorie základních, primárních emocí (basic emotion theory)*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str.30). Teorie základních emocí byla vybrána proto, že je s žáky probírána v praktické části.

Emoce se řadí mezi afektivní jevy společně s afekty a náladami. Objevuje se toto rozdělení: „*afekty, nálady a vášně, emoce vyšší a nižší apod.*“ (Poláčková Šolcová, 2018,

str. 29). V zahraničí se do afektivních jevů zařazují „**afektivní postoje** (citově zbarvené přesvědčení, preference a predisponované chování vůči objektům, jevům, dějům a osobám“, dále „**interpersonální afektivní postoje** – citové vztahy v diskrétních interpersonálních interakcích (např. vřelost, chlad a podpora), z osobnostních rysů jako temperamentové dispozice a tendence k chování, které je typické pro jedince (nervozita, hostilita, závislost, žárlivost“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 29) a na závěr „**vášeň**“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 30).

## 2.1 ZÁKLADNÍ PROJEVY, DIMENZE A VLASTNOSTI EMOCÍ

Nelze říci, že emoce mají stejné projevy a skládají se ze stejných reakcí na určité situace. Existuje další klasifikace emocí podle toho, jak poukazuje na rozlišnou dobu a sílu působení. V této klasifikaci se rozebírají „*nálada, city a citové vztahy*“ (Pugnerová, a další, 2019, str. 131-133).

### 2.1.1 NÁLADA

Tento projev se dá považovat za stálejší, když se jedná o delší trvání. Má i celkem vysokou hodnotu citu a podílí se na psychickém stavu jedince. Řadí se sem: „*veselost, naštvanost, klid, rozmrzelost, starost atd.*“ (Nakonečný, 2000 in Pugnerová a další, 2019 stránky 130-133).

Pro jasnější pochopení je vhodné uvést příklad z publikace „*veselost*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 130-133). Pokud se člověk ocitá v této pozitivní náladě, nachází se ve stavu, kdy je vše jakoby zalité sluncem a strasti v životě se náhle zdají snesitelnější a mnohem lehčí k vyřešení. Podobně to platí o vztahu k okolí, domníváme se, že lidé jsou přívětivější a k nám vstřícnější. Náš osobní přístup k lidem je tím pádem snazší a člověk přistupuje k okolí s pochopením a zájmem (Pugnerová a další, 2019 str. 130-133).

Jako opak lze chápat „*podrážděnost*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 130-133), v tomto případě se jeví skoro vše negativně. Ani oblíbené činnosti či věci člověka nedokáží povzbudit. Chování k ostatním bývá lhostejné, někdy dokonce hrubé a okolí je vnímáno záporně. Je na ně pohlíženo s odporem a nechutí (Pugnerová a další, 2019, str. 130-133).

### 2.1.2 CITY

Lze je definovat jako „*emoční prožitky svébytné kvality*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 130-133). Všechny city, které sem patří („*radost, smutek, hněv, strach, pocit méněcennosti, pocit viny*“) (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136) se vztahují k určité osobě či věci. Vždy souvisí s určitou situací. Nejen radost může pramenit z různých vztahů a věcí, stejně tak se to dá říci o citech, které nejsou příjemné (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136).

### 2.1.3 CITOVÉ VZTAHY

Citové vztahy jsou souborem citů, které pociťujeme k ostatním lidem, zvířatům nebo sami k sobě. Mezi ně patří například: „*láska, nenávisť, pohrdání, žárlivost, závist, touha*“. (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136).

### 2.1.4 DIMENZE EMOCÍ

Tato škála se dělí na dvě sekce: „*míru vzrušení a uklidnění*“ a na „*míru libosti či nelibosti*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136).

Celkově tato podoba rozsahu vzrušení vystihuje, jak organismus odpovídá na různé podněty. Jeho nejvyšší hodnota by se dala přiřadit k nejsilnější míře vzrušení, ta se nazývá „*afekt*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136). Vlastností afektu je vysoká intenzita, kdy reakce působí velice krátce až bleskově. První sekce se dá představit jako vztah mezi těmito pojmy, jedinec by se měl snažit, aby počet spuštění emocí byl vyvážený. Člověk by měl ovládat obě krajnosti a různými aktivitami je usměrňovat, pro zvýšení se volí činnosti zahrnující rychlejší a průbojnější pohyb. K dosažení opaku je vhodné sáhnout po relaxačních aktivitách (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136).

Druhá sekce se zabývá rozsahem mezi krásnými a ošklivými situacemi v životě. Z toho vyplývá, že příjemné emoce podporují duševní stav jedince a nepříjemné emoce fungují opačně. Některé city nelze přímo zařadit mezi kladné nebo záporné, jedná se o „*touhu, soucit, lítost*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 134-136).

### 2.1.5 VLASTNOSTI EMOCÍ

Jedná se o těchto pět „*vlastností: trvání, intenzita, polarita, nakažlivost a spontánnost.*“ (Pugnerová a další, 2019, str. 134-139).

**Doba** prožitků emocí je různá a pokaždé může být jiná. Jedná se o vteřiny až léta a záleží na dané emoci (Plháková, 2003, str. 401). S dobou cítění se též pojí **síla** prožitku (Říčan, 2005 in Pugnerová & kol., 2019, str. 132-139). Jako konkrétní příklad lze uvést již zmíněnou náladu, která má vyšší časové rozvržení, ale nižší intenzitu (Plháková, 2003, str. 401). Opakem je afekt, jehož síla bývá vysoká, zato netrvá dlouho. U citových vztahů jsou doba i síla proměnlivé (Říčan, 2005 in Pugnerová & kol., 2019, stránky 132-139). Téměř ke každé emoci lze přiřadit opak, **polarita** emocí je běžná. Například soucit x bezcitnost, „*láska x nenávisť*“ (Plháková, 2003, str.402). **Nakažlivost** emocí je vlastnost, která se šíří z jedince na druhé. Negativní emoce se šíří snadněji než pozitivní, a proto je složitější někomu zlepšit náladu. **Spontánnost** je vlastnost, ke které dochází bez přičinění jedince (Plháková, 2003, str.404).

## 2.2 ZÁKLADNÍ EMOCE A JEJICH TEORIE

Teorie základních emocí obsahují především teorii emocí primárních a diskrétních a jsou nejpopulárnějším přístupem k emocím. Tyto teorie jsou charakteristické tím, že využívají malý počet emocí (počítá se s 6 až 10). Jejich výběr spočívá v „*pozorovatelných a verifikovatelných datech*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 30) a váže se k určité základní emoci. Jedna teorie se například zabývá primárními emocemi z pohledu unikátnosti „*neurobiologického okruhu v mozku*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31), který se spustí během aktivní emoce. V dalších základních teoriích využívají k přímému určení emoce typickou mimiku ve tváři. Další z diskrétních teorií uvádějí, že ze základních emocí vychází typický „*vzorec činnosti v mozku*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31), který je nepodmíněný a jedinec se s ním narodí. Jeho aktivita je propojená s přirozenými změnami v těle, rozpoznatelné jsou v lidském obličejí a v tělesné pozici jedince a spouští se v reakci se vzorcem a běžnými tělesnými změnami (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31).

Základní emoce jsou charakteristické často předvídatelnou reakcí, jež se během vývoje lidstva projevila jako „*druhově adaptivní výhoda*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31). Rozpoznatelné je to třeba u emoce strachu, kdy dochází k utlumení probíhajícího chování a přichází snaha o útek, obranu nebo chystání se na reakci. Každá osoba získává

zkušenosti i odpovědi na emoce a ty se stávají všeobecně očekávanými (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31).

Uvádí se několik typických hodnot základních emocí, které jsou rozdílné od dalších emocí:

- Ve vývoji lidstva se emoce připojují k přizpůsobivým „*neurobiologickým systémům*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31) a jsou charakteristické mimikou a postojem těla.
- S jednotnou schopností vnímání emocí v malé míře přichází jedinec na svět. Lze si jí všimnout po porodu nebo ve vyhraněných situacích. Postupem času se základní emoce proměňují a zaujímají novější postoje k „*afektivnímu systému jedince*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 32)
- Pracují samostatně a bez paměťových funkcí, tzn. že předvídání a další funkce vyžadují využití „*vyšších kognitivních procesů*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31). K vytvoření základních emocí není třeba nic jiného než „*vnímání a cití*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 32). I zvířata mají tyto emoce (Poláčková Šolcová, 2018 str. 32).

Další jsou „*primární emoce*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 31), jež se zabývají mimikou a ta má určovat emoce. Věnoval se jí podrobně Darwin ve své knize „*Výraz emocí u člověka a u zvířat*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 32). Jejím obsahem jsou počáteční informace o teorii primárních emocí. V jeho práci pak pokračovala „*Silvana Tomkins a její studenti Paul Ekman a Carrol Izard*“ (Poláčková Šolcová, 2018, str. 33). Ekman společně s Izardem uvedli celkově „*šest univerzálních výrazů v obličejí pro šest emocí, kterými jsou **radost/štěstí, smutek, zlost/hněv, znechucení/pohrdání, strach a překvapení***“ (Poláčková, Šolcová, 2018, str. 33).

Základní emoce a jejich rozpoznávání mohou být tématem při dramatické výchově. Žáci kreslí uvedené emoce, vyjadřují je například pantomimou, reagují na určité podněty.

## 2.3 VÝČET ZÁKLADNÍCH EMOCÍ (CITŮ), KTERÉ BUDOU POUŽITY V PRAKTICKÉ ČÁSTI

- Radost/štěstí
- Smutek
- Hněv
- Strach
- Překvapení
- Stud

### 2.3.1 RADOST A ŠTĚSTÍ

Pod slovem radost se rozumí emoce spojená s pocitem lehkosti a blaženosti v životě.

Nezáleží u ní na čase, radovat se člověk může vždy a skoro za jakékoliv situace. Spadá do ní například zdravý stav člověka nebo vše příjemné v životě. A.H. Maslow v roce 1977 uvádí, jak on vnímá pojem radost: „*Radost je prožívána jako vřelý, příjemný, otevřený stav blaha. Je vitální, chce jásat, představuje vrcholný bod zážitku*“ (Nakonečný, 2012, str. 320).

Radost se dá popsat 3 slovy začínajícími předponou „*ex: expresivní, explozivní a expanzivní*“ (Nakonečný, 2012, str. 320). Pokud by radost byla rozebírána s žáky a vyučující by chtěl použít tato slova, je nutné zaměnit je synonymy nebo vysvětlením (Nakonečný, 2012, str. 320). Existují různé projevy, podle nichž lze určit, jak vypadá člověk, který se raduje. Ale nejsou zřetelně viditelné, jelikož člověk může jásat různým způsobem. Například skáče nebo si tře ruce o sebe, jako by něco vyhrál, někdo se raduje tiše. Důvodem pro tuhle emoci bývá šťastná událost, výborné výsledky v práci nebo ve škole nebo úplně všední věci/situace (Nakonečný, 2012, str. 320). Radosti může předcházet složitá a velmi osobně chápaná práce, takže se nejedná jen o milý prožitek z dobrého jídla a dalších méně náročných nebo příjemných činností (Nakonečný, 2012, str. 320).

Je důležité také vysvětlit, že radost nemusí vždy vycházet čistě z veselých chvil, jak popisoval Descartes. Naopak J. Fröbes tvrdil, že u dětí i zvířat se projevují myšlenky neobsahující kladné zážitky, které vedou k radosti. Můžeme být šťastni, že se například

vyhneme nepříjemné situaci nebo povinnosti, což žáci velice vnímají (Nakonečný, 2012, str. 320). S radostí není často spjata „veselost“ (Nakonečný, 2012, str. 321) neboť není to samé. Veselost se vyznačuje hlučností a radost může být *tichá* a klidná (Nakonečný, 2012, str. 321).

„*Smyslová radost*“ (Nakonečný, 2012, str. 322) je speciální částí již zmíněné emoce a její podstatou se zaobíral G. Lutz. V roce 1983 ukázal, jakou moc má denní plnění „*smyslových požitků*“ (Nakonečný, 2012, str. 322). Jedná se o maličkosti, které mohou jedinci zlepšit den a jeho duševní stav, například poslech oblíbených skladeb, dobře uvařené jídlo nebo procházka na čerstvém vzduchu. Pokud nejsou dlouhodobě naplněny, může docházet k úzkostem a zaměřování se na nepříjemnosti. Zapojeny jsou „*všechny smyslové vjemy – zrak, sluch, chuť, čich i hmat*“ (Nakonečný, 2012, str. 322).

Výrazy radosti jsou u lidí stejné, tím pádem lze posoudit, zda se opravdu jedná o emoci radosti. Objevují se při ní pohyby ústních svalů, jiskra v očích a častý *smích*. Také mohou být doprovázené „*tělesnými projevy*“ (Nakonečný, 2012, str. 322), mezi které patří rozšíření „*krevních vlásečnic*“, intenzivnější tlukot srdečního orgánu, rychlejší dýchání, stoupající „*teplota*“ a vyšší „*prokrvení tkání*“ (Nakonečný, 2012, str. 322). Radost se dělí na „*aktivní a pasivní*“. Jak je z názvu patrné, je pasivní spjata se střídavým chováním. Člověk nemá potřebu expresivně se vyjadřovat a sdílet radost s někým, jako je tomu u aktivní radosti (Nakonečný, 2012, str. 322).

Za nižší stav radosti se označuje „*spokojenost*“ a naopak nejvýraznějším je „*pocit štěstí*“ (Nakonečný, 2012, str. 321). **Štěstí** se bere jako vyšší úroveň emoce radosti a obklopuje i myšlení člověka. I zde platí, že záleží na hodnotách, které jedinec vyznává a jejich uspokojení, tuto emoci může vyvolat i vyhnutí se nepříjemnostem nebo neúspěchu (Nakonečný, 2012, str. 323).

### 2.3.2 SMUTEK

Smutek je prožitek, který dle G. Dumase není jednoduchý. Člověk odmítá jakoukoliv další činnost a často se uzavře sám do sebe s negativními myšlenkami. Pro tuto emoci je charakteristické, že se vyskytuje po nepříjemné situaci, když je něco člověku odebráno nebo něco důležitého nemůže najít (Nakonečný, 2012, str. 329).

Nejnižším stádiem smutku je „*zarmoucení*“ (Nakonečný, 2012, str. 329), kdy člověk zaznamenává menší nedostatky jako, například postrádá své věci. Vyšší je „*žal*“



(Nakonečný, 2012, str. 329), kdy jedinec přijde o osobu nebo úspěšně nezvládá své povinnosti. Nejvyšší stádium je „*hoře*“ (Nakonečný, 2012, str. 329). Jsou pro něj charakteristické tělesné a slovní projevy. Mezi ně například patří pláč, stěžování si s brekem a další projevy. Ale pro smutek není vždy typické, že je hlasitý (Nakonečný, 2012, str. 329).

Může se stát, že se jedinec cítí na pokraji svých možností a že neexistuje způsob, jak tomu zabránit. Tento stav popisuje „*pocit sklíčenosti*“, v němž se jedinec může rapidně dostat do negativní „*nálady, rozmrzelosti či mrzutosti*“ (Nakonečný, 2012, str. 329). Od C. E. Izarda tento pocit vývojově přechází do „*projevu bezmocnosti*“ (Nakonečný, 2012, str. 329). Člověk, který tento projev prožívá, má několik tělesných projevů a výrazů v obličejí (shrbené tělo a předkloněná hlava) (Nakonečný, 2012, str. 329).

Tato emoce patří k časově delším, proto se zde vystřídá více stádií a ty se mohou i opakovat. Po projevu bezmoci přichází „*fáze utrpení*“, kdy se člověk vzpouzí. Následuje „*fáze rezignovaného smutku*“ (Ekman, 2015, str. 110).

### 2.3.3 HNĚV

Tato emoce je charakteristická tím, že stojí v cestě rozumné dohodě ve sporu, problému či neúspěchu. Nejprve se projeví „*útok*“ (Nakonečný, 2012, str. 339), který má zdolat nástrahy jakýmkoliv způsobem. Během emoce hněvu se aktivuje „*tělesná energie*“ (Nakonečný, 2012, str. 339), která napomáhá pohybové činnosti k úniku nebo již zmíněnému útoku (Nakonečný, 2012, str. 339). Druhá osoba ve sporu má skoro vždy stejné pocity, a proto je velmi náročné zachovat chladnou mysl a jednat s klidem. Rychlejší sdílení této emoce probíhá, když se jedná o situaci vzniklou bez příčiny, která se může opakovat (Ekman, 2015, str. 137).

Nemusí se jednat jen o tyto ukazatele hněvu, hněv může mít i „*komunikativní funkci*“ (Nakonečný, 2012, str. 339). Z neverbální komunikace se dá poznat, že člověk je našťvaný a tím ukazuje svou dominanci. Nižším stavem hněvu nazýváme „*pocit rozzlobení*“ (Nakonečný, 2012, str. 339). Příčinou tohoto stavu může být, že nás jiná osoba svým chováním nemile překvapí. Větší míra emoce hněvu se objevuje u blízkých osob. I když se to jeví jako neobvyklé, mohou nám blízcí ublížit ve vyšší míře než ostatní (Ekman, 2015, str. 137 & Nakonečný, 2012, str. 339).

Velmi silným stavem je „*vztek*“ (Nakonečný, 2012, str. 339). Chápe se jako těžší stav emoce neboli také „*stav zuřivosti*“ (Nakonečný, 2012, str. 339). Podle V. Vondráška je vztek spíše afekt a hněv jako emoce. Rozlišuje tři termíny „*hněv, zlost a vztek*“ (Nakonečný, 2012, str. 339) od nejnižšího po nejvyšší. S hněvem se pojí různé situace, které jsou rozličně silné – od nižšího „*podráždění*“ (Ekman, 2015, str. 138) až ke vzteku. (Ekman, 2015, str. 138 & Nakonečný, 2012). Hněv lze vyjádřit i bez slovní reakce, jde například o „*trucování*“ (Ekman, 2015, str. 138), kdy jedinec odmítá jakoukoliv interakci s člověkem, s nímž je ve sporu. Pokud se stane, že nás někdo „*podráždí*“ (Ekman, 2015, str. 138), dá se hovořit ještě o nižší formě. I ta může eskalovat až ke vzteku a vzniká v momentě, kdy člověk ztratí „*trpělivost*“ (Ekman, 2015, str. 138). Svůj hněv chce vyřešit „*formou pomsty*“ (Ekman, 2015, str. 138).

Zvláštními formami jsou „*rozhořčení a nenávist*“ (Ekman, 2015, str. 139). K rozhořčení postačí nevhodné zacházení nebo jednání. Nenávist sice trvá, ale neprojevuje se tak, že když danou osobu spatříme nebo o ní někdo mluví, dochází k nahněvání (Ekman, 2015, str. 139).

Tělesné změny během emoce hněvu:

- Rozšíření „*krevních vlásečnic*“ (Ekman, 2012, str.139) – zčervenání
- „*Nekoordinované křečovitě pohyby*“ (Ekman, 2012, str.139)
- Řeč je „*chraptivá*“ (Ekman, 2012, str.139)
- „*Zatínání pěstí*“ (Ekman, 2012, str.139)
- Hlasitý dech (Ekman, 2012, str.139)

### 2.3.4 STRACH

Strach je emoce, které vědci věnovali mnoho času, neboť věděli, že tuto emoci lze vzbudit nejen u všech lidí, ale i u zvířat. Strach je popisován jako odpověď na přicházející problém, blížící se nebezpečí nebo nepříjemnou situaci. Každý jedinec se s touto emoci dokáže ztotožnit v základních životních situacích, je vrozená, ale všichni lidé „*nemají vrozené stejné spouštěče*“ (Ekman, 2015, str. 180). Někdo se bojí hadů, jiný výšek, mnozí lidé mají strach z létání (Ekman, 2015, str. 180 & Nakonečný, 2012, str. 334).

Zásadním rozdílem mezi strachem a hněvem je, jak tělo reaguje. Když se člověk bojí, připravuje se teprve na reakci, zatímco u hněvu jsou již prvky agrese (Honzák, 2020,

str. 99). Strach se považuje za nejvíce komplikovanou emoci. Společně s hněvem se řadí mezi „*praemoce*“ (Nakonečný, 2012, str. 334), je snadno přenosný a může zasáhnout mnoho lidí (Nakonečný, 2012, str. 334).

Lidé mohou na strach reagovat velice různě, záleží na jejich povaze a na tom, jaké mají zkušenosti. Někteří lidé nejdříve ztrnou, často se dají na útěk nebo se snaží schovat (Ekman, 2015, str. 183 & Nakonečný, 2012, str. 334). K podobným situacím dochází často i dnes, neboť jsou časté teroristické akce (viz současná situace v Izraeli) (ČT24, 2023). Při bezprostředním nebezpečí se strach mění v „*paniku*“ (Ekman, 2015, str. 184), která může být krátká i dlouhá několik hodin (Ekman, 2015, str. 184). Nejhorším stavem strachu jsou „*pocity zděšení a hrůzy*“ (Nakonečný, 2012, str. 334).

Tělesné změny během emoce strachu:

- Do akce se zapojí mozek
- Nelze popadnout dech
- Zimnice
- Různé bolesti (např. žaludku) (Ekman, 2015, str. 184)
- Strnutí celého pohybového aparátu (Nakonečný, 2012, str. 334)

Tato emoce se umožňuje bránit, protože se spouští při neočekávané nebo nepříjemné situaci (Hasson, 2015, str. 47-49).

### 2.3.5 PŘEKVAPENÍ

„*Čas má plné kapsy překvapení.*“ (Honzák, 2020, str. 132) - vyjádření Jana Wericha. Pokud se člověk pozorně dívá, vnímá věci okolo sebe a přemýšlí, musí dát Janu Werichovi za pravdu.

Překvapení je emoce, která často trvá jen pár vteřin. Může být příjemná i nepříjemná, někteří lidé překvapení milují. Nepříjemné překvapení přechází často ve strach, příjemné v radost. Překvapení se liší od „*úleku*“ (Ekman, 2015, str. 178), i když si mnoho lidí tato slova plete. Úlek je časově ještě omezenější než překvapení. Je spíše „*tělesným reflexem než emocí*“ (Ekman, 2015, str. 178)

Překvapení nám dává prostor vyjádřit se jinými emocemi nebo odpověďmi na životní situace, se kterými jsme nepočítaly, že se stanou. Krátkost této emoce omezuje fotografy, někdy musí velice dlouho čekat, než zachytí autentický výraz překvapěného člověka (Ekman, 2015, str. 178).

Tělesné projevy u emoce překvapení:

- Do široka otevřené oči
- Povytažené obočí
- Pootevřená ústa

Všechny tyto projevy trvají velice krátce a překvapení přechází v jiné emoce (strach, radost, hněv) (Ekman, 2015, str. 178).

### 2.3.6 STUD

„Definice studu říká, že to je bolestný pocit vyvolaný vlastní nedokonalostí, vadností, nedostačivostí“ (Honzák, 2020, str. 91). Radkin Honzák přesně vyjadřuje podstatu emoce studu (Honzák, 2020, str. 91).

Milan Nakonečný zdůrazňuje, že stud je spojen se sebevčítkami a hlasem svědomí. Stydět se člověk nemusí jen sám za sebe, ale i za jiné, za skupinu, ke které patří, za rodiče, dokonce za svůj národ. Rozeznávají se tři druhy studu: „*sexuální, agresivní a sociální*“ (Rost, 1990, str. 337 in Nakonečný, 2012, str. 357). Stud nevzniká díky nějaké situaci, ale hlavně tím, že člověk takto postižený chápe svůj osobní nedostatek srovnáním se sociálním okolím, někdy i s ideálem. Lidé se stydí, když ostatní sledují jejich chyby, nedostatky, selhání. Ale stud má i svoje klady, je protikladem „*jáství*“ (Nakonečný, 2012, str. 359). Existují i zvláštní druhy studu, například „*stud jako reakce na chválu*“ (Nakonečný, 2012, str. 359), neboť tyto lidé nejsou rádi středem pozornosti. Stud se velice různí podle krajin a států, především tam, kde se lidé stydí za to, že nedodrží etiku. Zvláštním druhem studu je „*tréma*“ (Nakonečný, 2012, str. 357-360).

Tělesné projevy u emoce stud:

- Červenání – především v obličeji, což Darwin pokládal za přílišné vnímání cizí pozornosti
- Zahalování je ovlivněno vírou, studem a projevem vlastnictví ze strany muže

(Nakonečný, 2012, str. 360-361)

### 2.3.7 KOMPLEXNÍ CITY

Tyto city souvisejí s ostatními osobami, protože se jedná o vztahy k nim. Řadí se mezi ně například „*pocit viny, láska a nenávist*“ (Pugnerová a další, 2019 str. 140-148).

V praktické části žáci zmiňovali pocit viny a nenávist, lásku nikoliv. **Pocit viny** lze popsat jako stav, který člověk pocítuje, když nedodrží slovo a pravidla nebo různé zásady ve společnosti (Nakonečný, 2000 in Pugnerová & kol., 2019, , str. 132-139). **Nenávist je** cit, ve kterém figuruje negativní až nevraživý vztah k lidem. Někdy může být eskalovaná v nepřipustné chování vůči člověku, společnosti nebo vybranému životnímu stylu (Pugnerová, a další, 2019, str. 140-148).

Výčet emocí byl vybrán tak, aby žáci emocím správně rozuměli a dokázali je představit ve svých rolích.

### 3 ZÁKLADY A POSTUPY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

#### 3.1 HISTORIE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Přístup ke speciální pedagogice se historicky vyvíjel a je velmi důležitým procesem. Vychází z toho, jaké potřeby mají lidé se znevýhodněním, což se sledovalo v průběhu času. Zároveň bylo důležité zjišťovat, jak je vhodné s nimi spolupracovat, zařazovat je do společnosti a vzdělávat. Co společnost to jiný způsob a pohled na pomoc, každá společnost si musela najít vlastní cestu. Jedna věc všechny spojovala, a to ve směru vytvářet podporu. Z medicínského pohledu byla snaha zavést léčbu, zmírnit stav nebo zjednodušit život po zdravotní a sociální stránce. V tomto směru je sociální i speciální pedagogika zčásti propojena s poznatky z medicíny (Slowík, 2022, str.16).

Také existovaly společnosti, které preferovaly nadřazenost nápravy vad. Na druhou stranu byly i takové, které vyjadřovaly podporu, ale nedá se zcela říci, že by chování a přístup k lidem se speciálními potřebami byly zcela pozitivně nebo negativně vyhraněny (Slowík, 2022, str. 17).

#### 3.1.1 KLASIFIKACE PŘÍSTUPŮ V HISTORII

##### 3.1.1.1 „*Přístup s prvky represivního*“ (Slowík, 2022, str. 17)

Pohled na lidi s omezením, postižením nebo na nemocné byl především negativní. Například v dobách starověké Sparty se slabí jedinci, v tomhle případě chlapci, zabíjeli. Celkově se s lidmi zacházelo represivním způsobem. Často docházelo k fyzickému násilí, jež někdy vyvrcholilo zotročováním a vražděním. V současnosti se tento přístup spojuje se společností, která odmítá sociální integraci a inkluzi lidí s různorodými odlišnostmi. Mezi ně se řadí i lidé s těžkými zdravotními postiženími. Toto se odráží v přerušení těhotenství z důvodu možného postižení nebo znevýhodnění plodu. Zároveň je lidem odebírána možnost sehnat práci nebo se jednodušeji začlenit do společnosti (Slowík, 2022, str.17).

**3.1.1.2 „Přístup s prvky charitativního postoje“ (Slowík, 2022, str. 18)**

Tento přístup je známý v době křesťanského středověku. Snažil se především pomoci prostřednictvím řeholních řádů, které pečovaly o lidi v klášterních nemocnicích a hospicích. V dnešní době charitativní postoj můžeme najít ve finanční pomoci znevýhodněným. Pořádají se různé benefiční akce, aby se vybraly peníze na zjednodušení jejich života. Má to negativní vliv na jedince, kteří se stanou závislími na finanční podpoře a tím se z nich mohou stát sociálně podřízení lidé. Toto riziko není tak velké, aby bylo důvodem k odstranění samotné pomoci (Slowík, 2022, str.18).

**3.1.1.3 „Přístup s prvky humanistického postoje“ (Slowík, 2022, str. 19)**

V novověku se humanismus zajímal o stavbu lidského těla, nejen o duši jako ve středověku. Rozvoj vědy a nové vědecké objevy zvýšily zájem o další poznávání medicíny. Během této doby se začaly vytvářet nové speciální ústavy, školy a další zařízení pro jedince se speciálními potřebami. Je nutné dodat, že i přes ukončený proces tato zařízení nevyzlykla. Jsou totiž případy, kdy taková zařízení jsou nejvhodnější pro lidi, kteří potřebují a budou vždy potřebovat celodenní péči a podporu. Tito lidé se nemohou začlenit do běžné školy a sociální komunity, přesto téma možností inkluze zůstává stále živé (Slowík, 2022, str. 19).

**3.1.1.4 „Přístup s prvky rehabilitačního postoje“ (Slowík, 2022, str. 20)**

Rehabilitace znevýhodněných osob se objevuje už na začátku 20. století. Snaží se tyto osoby znovu uschopnit a zařadit je do běžné společnosti. Samostatnost takového jednotlivce je pochopitelně závislá na jeho schopnostech a limitech, takže rehabilitace musí být individuální. V současné době jsou známy případy, že někteří znevýhodnění lidé dosahují vynikajících výsledků ve sportu nebo v umění. Především sportovci jsou mediálně známi a stávají se vzorem pro ostatní. Představy o nich často zkreslují běžný život lidí se speciálními potřebami. Většina z nich žije obyčejný život a má mnoho obvyklých a specifických obtíží (Slowík, 2022, str. 20).

### 3.1.1.5 „Přístup s prvky integračního postoje“ (Slowík, 2022, str. 21)

Ve druhé polovině 20.století se stále více prosazují lidská práva a bylo přijato mnoho mezinárodních deklarácí, které daly předpoklad k provedení legislativních změn, jež se týkaly i osob se speciálními potřebami. Tyto dříve vyčleněné osoby byly integrovány a byly jim vytvářeny životní podmínky tak, aby bez větších problémů měly přístup k běžným společenským aktivitám (Slowík, 2022, str. 21).

*„Integraci dnes řada lidí chápe jako synonymum (nebo přinejmenším nižší stupeň) inkluze.“* (Slowík, 2022, str. 21) Tyto pojmy jsou ovšem rozdílné; na rozdíl od integrace odmítá inkluze jakékoliv vyčleňování. (Slowík, 2022, str. 21).

Přístup s prvky integračního postoje zohledňoval stát, ale také majoritní populace měla akceptovat rovnoprávné postavení lidí se speciálními potřebami. Tyto problémy se často objevují ve školách, v nichž se snaží přejít k inkluzi (Slowík, 2022, str. 22).

### 3.1.2 HISTORIE VYUČOVACÍCH VARIANT

Asi před rokem 1990 se dá hovořit o **exkluzi**, kdy se žáci vyřazovali z běžného vzdělávání. Jednalo se o žáky s mentálními a kombinovanými postiženími. Těmto žákům byla odepřena povinná školní docházka. V té době se domnívali, že vychovat a vzdělat žáky se speciálními potřebami je nemožné. V současnosti je exkluze zavržena. Někdy se neoficiální exkluze objevuje nepřijetím ve společnosti (například ve třídě, do které byl žák „fyzickou inkluzí“ (Slowík, 2022, str. 94) vložen, je odmítán vyučujícím i spolužáky) (Slowík, 2022, str. 94).

Dalším typem byla **segregace**, při níž žáci byli vyučováni zvlášť od běžných žáků. Vytvářely se speciální školy s danou specializací a v nich se žáci vzdělávali. Odstupovat od této formy vzdělávání se začalo až v roce 2016 v souvislosti s novelou školského zákona. Doporučovalo se stejné vzdělávání pro všechny žáky. Školy neměly povinnost novelu zavádět, tato možnost je stále platná, ale není vnímána jako hlavní, je to čistě sekundární volba (Slowík, 2022, str. 95 & Zilcher, 2019, str. 21).

**Integrace** nabízí možnost zařazovat žáky do běžného vzdělávacího systému. Podmínkou je, že dokáží přijmout pravidla a požadavky platné při obyčejném vyučování. Zároveň se stále někteří žáci se speciálními potřebami vzdělávají odděleně. Takto to



fungovalo na začátku 90. let a též i v letech 2005-2015, kdy „šolská legislativa vymezovala u žáků se zdravotním postižením tzv. individuální integraci“ (Slowík, 2022, str. 95) To pro žáky znamenalo, že budou vyučováni společně s běžnými žáky a bude přihlíženo k jejich individuálním potřebám. Také se zaváděla „skupinová integrace“ (Slowík, 2022, str. 95), ve které byli žáci vzděláváni ve speciálních třídách (Slowík, 2022, str. 95).

Dříve se na **inkluzi** pohlíželo jako na krok, k němuž by se měly připojit všechny školy. Autor uvádí, že jen málo školám se zatím podařilo naplnit převzetí myšlenek inkluze a aplikovat je. Inkluze je dosud stále neuzavřený příběh, který závisí na tom, aby se školy přizpůsobily žákům, nikoli žáci škole. Problém je i v tom, jak inkluzi vnímá společnost, jež byla zvyklá na oddělené vyučování (Slowík, 2022, str. 95).

Pro školu, která zavedla a uplatňuje inkluzi, platí mnoho pozitivního. Především dochází k tomu, že běžní žáci vnímají jinakost a jsou k ní tolerantní. „*Všichni žáci i pracovníci školy jsou stejně důležití.*“ (Booth, Ainscow, 2002 in Slowík, 2022 str. 97). Rozdíly mezi žáky mohou být přínosem a inspirací, nikoliv problémem (Slowík, 2022, str. 97).

V historii byly tyto zmíněné vzdělávací varianty zaváděny a postupně rušeny v souvislosti s vědeckým poznáváním lidí se speciálními potřebami. V současné době je inkluze pokládána za nejlepší způsob edukace, i když v našich školách není zatím běžná (Slowík, 2022, str. 97).

### **3.1.2.1 „Přístup s prvky inkluzivního postoje“ (Slowík, 2022, str. 22)**

Inkluzivní postoj je v současné době pokládán za nejvhodnější model přístupu k lidem s postižením, znevýhodněním nebo jinou odlišností od většinové populace (Slowík, 2022, str. 22 & Zilcher, 2019 str. 34). Je proti všem vyloučením, ale ani tento model není bez rizika, i když neexistuje žádná lepší alternativa. Inkluzivní postoj je mezinárodně klasifikován. Klasifikace ICIDH (Mezinárodní klasifikace vad a postižení a handicapů) byla na začátku nového tisíciletí nahrazena ICF (Mezinárodní klasifikace funkčních schopností). ICF sleduje u lidí s postižením a znevýhodněním jejich nepoškozené funkce, zatímco dříve byly sledovány vady a poruchy. Snaží se upozornit na jejich možnosti uplatnit se v běžné společnosti (Slowík, 2022, str. 22).

## 4 INKLUZE V PRAXI

Tato část pojednává o propojení teorie a praktické části u žáků s různými poruchami. Při praktickém vyučování byli ve třídě žáci s PAS – Aspergerův syndrom a nediodnostikovaní žáci dle popisu od vyučujících, ADHD, diabetes, lehká mentální retardace, hraniční IQ a z poruch učení dyslexie a dyskalkulie.

### ADHD

Přesné znění tohoto souboru příznaků je „*attention deficit hyperactivity disorder – syndrom narušené pozornosti spojený s hyperaktivitou*“ (Slowík, 2016, str. 134). Také ho provází „*specifické poruchy učení*“ (Slowík, 2016, str. 134), žák má sníženou koncentraci a tím vzrůstají problémy ve výuce. Problémy nastávají i v kázni, kterou žáci nedokáží udržet (Train in Slowík, 2016 str. 134).

### Diabetes mellitus (2. typ)

Tato nemoc se vyznačuje souborem příznaků, jež postihují „*metabolismus glukózy*“ (Derňarová a další, 2021, str. 11-12). Metabolismus je proces, který přetváří potravu na potřebné látky a probíhá v těle bez zastavení. Při tomto onemocnění „*úplavice cukrová – cukrovka*“ (Šafránková a další, 2006, str. 49) zabraňuje průchodu inzulinu do celkového metabolismu těla (Šafránková a další, 2006, str. 49). Vyučující musí žáka sledovat a kontrolovat.

### Poruchy učení – dyslexie a dyskalkulie

Tyto poruchy způsobují problémy s výukou, nastávají v momentě, kdy žák nezvládá různé úlohy a pokyny. **Dyslexie** se týká čtení, děti nerozpoznávají písmena „*tvarově podobná (b-d, m-n)*“ (Zelinková, 2015, str.81), někdy i zvukově podobná (Zelinková, 2015, str. 81). **Dyskalkulie** se týká matematiky a logického myšlení, souvisí s inteligencí. Projevuje se už při numerickém počítání, dítě rovněž nerozeznává pojmy jako větší, menší a rovná se. S přibývajícím látkou vzrůstají problémy (Zelinková, 2015, str. 111).

## **Hraniční IQ**

Žákovo IQ se pohybuje v rozmezí 68-85 a projevuje se jako „*mírná duševní zaostalost*“ (Valenta a další, 2018, str. 81). V praxi tito žáci potřebují asistenta pedagoga, protože ve výuce se hůře orientují.

## **Lehká mentální retardace**

Mentální retardaci lze vymezit jako přerušenu nebo částečnou ontogenezi jedince v oblasti inteligence (Valenta a další, 2018, str. 90-91).

„*Lehká mentální retardace*“ je první stupeň v rozdělení MKN-10, které se pohybuje od „*50 až do 69 IQ*“ (Valenta a další, 2018, str. 86-87). U tohoto onemocnění se také rozlišuje, zda je zasažené i chování (Valenta a další, 2018, str. 86-87).

Lehká mentální retardace vede k problémům ve výuce, ale mnoho jedinců si s ní najde umístění na trhu práce, začlení se do společnosti a vytváří si v ní různé vztahy (Slowík, 2016, str. 116).

## **PAS a Aspergerův syndrom**

U těchto jedinců je problém v sociálním chování, často se neumí zařadit, neumí komunikovat, někdy se projevují jako samotáři. Jejich chování se často mění, reagují na nejmenší podněty nepřiměřeným způsobem. Někteří jedinci se soustředí na jediný zájem nebo koníček, nezúčastní se běžných her, často porušují pravidla (Žampachová a další, 2015, str.11).

## **Multikulturní žáci**

U žáků s odlišným mateřským jazykem záleží na tom, jak dlouho žijí v jiném státě. Když jsou zařazeni do běžných tříd, často nechápou nejen látku, ale i úkoly. Je nutno vysvětlovat jim mnohá slova, dbát na artikulaci (délka samohlásek, přízvuk). Je třeba vytvořit takové prostředí, aby se mohli ptát a neměli zábrany (Lechta, 2010, str. 406).

## 5 PRAKTICKÁ ČÁST

### 5.1 PŘÍPRAVA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

#### 5.1.1 CÍLE (PRO VÝZKUM A VÝUKU)

##### Cíle výuky

- Žáci vystupují v rolích a hrají zadané emoce z příběhů/emotikonů, každý se musí různým způsobem zapojit včetně žáků se speciálními potřebami
- Cíle z RVP
- „ČJL-5-1-05 žák vede správně dialog“ (MŠMT, 2023, str.19)
- „ČJL-5-1-04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“ (MŠMT, 2023, str. 19)
- „DV-5-1-01 propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.“ (MŠMT, 2023, str. 112)

#### 5.1.2 CÍLE VÝZKUMU

- 1) **Vhodnost dramatické výchovy ve spojení s tématem emocí ve třídách s inkluzivními žáky.**
- 2) **Které zvolené postupy a formy jsou užitečné.**

##### 1. Zvolení tříd pro výuku:

Bylo potřebné se rozhodnout, jaké třídy jsou vhodné pro výuku emocí.

Nejdůležitějším bodem bylo vybrat ročníky, které zahrnují inkluzivní žáky.

Nezáleželo na tom, o jaké poruchy či onemocnění se jednalo. Starším dětem je vhodnější zadat sestavování různých příběhů i dle cílů z RVP. Byl brán také ohled na to, že dramatická výchova je výuka, která není povinná. Z tohoto důvodu se žáci ve **3.-5. třídě** setkat s touto výukou nemuseli. Výběr ročníků z druhého období se jevil jako vhodný (Švaříček, a další, 2014, str. 72-73).

## 2. Výběr škol:

Autor si školy vybíral sám na základě praxe, kterou absolvoval dříve, a doporučení svých známých. Dvě školy se nacházely v Jihočeském kraji a dvě v Plzeňském.

## 3. Zvolené metody ve výzkumu:

- „*Zúčastněné pozorování*“ (Švaříček, a další, 2014, str. 142) – Tato složitá metoda byla vybraná, neboť autor vystupuje jako vyučující a zároveň sleduje průběh. Autorův popis přináší hlubší pohled (Švaříček, a další, 2014, str. 142).
- „*Dotazníky*“ (pro žáky, učitele a AP) Dotazníky pro žáky měly dvě verze, 1. verze byla uskutečněna v červnu, měla více otázek. Zbylé 4 výuky proběhly v únoru a březnu. Otázky v dotaznících byly „*otevřené a škálované*“ (Šafránková, 2019, str. 149)  
Dotazníky pro učitele a AP obsahovaly 7 otázek, otázky byly „*otevřené a polouzavřené*“ (Šafránková, 2019, str. 149) dotazovaní měli vyjádřit hodnocení hodin a své dojmy z dramatické výchovy.

## 4. Výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem je možné zařídit, že všichni žáci ve skupině pracují na společném představení?
- 2) Jak přistupovali žáci k zadaným úkolům?
- 3) Jak se zapojovali žáci se speciálními potřebami?
- 4) Jaké nastaly problémy?
- 5) V jakém případě by bylo složité využít výuku v praktické části?
- 6) Jakým způsobem a kde lze dále výuku použít?

## 5. Etické zásady:

Autor nesmí upravovat obsah sdělení od žáků ani od učitelů a AP. Snaží se chránit účastníky, výzkum je zcela anonymní. Autor seznamuje přesně s postupy a výsledky a tím umožňuje jiným výzkumníkům pochopit a použít jeho praktickou činnost. „*nesmí diskriminovat na základě pohlaví, sexuální orientace, fyzických handicapů, barvy pleti, sociální třídy, náboženství, etnické příslušnosti, národnosti a jiných atributů*“ (Průcha, a další, 2009, str. 7)

### 5.1.3 ROČNÍK, METODY A FORMY VÝUKY

**Ročníky:** 3.-5.

**Zvolené vyučovací metody:**

- „Metoda slovní“ (Zormanová,2012, str.38):
  - dialogické metody: debata a dramatizace
  - monologické metody: vyprávění hraných dějů, popis emocí
- „Metody praktické“ (Zormanová,2012, str.38):
  - Vystupování v rolích
  - Pantomima
  - Kreslení a psaní o emocích

**Zvolené formy práce:**

Hromadná – debata v kruhu s vyučujícím – autor

Skupinová – dramatizace – práce v různě početných skupinách

Individuální – odpovědi jednotlivců na otázky učitele

## 5.2 OBSAH VÝUKY

### 5.2.1 1. VERZE – ČERVNOVÁ VÝUKA 2023

1. Výuka v kruhu započatá debatou (brainstorming) o tom, co žáky dělá šťastné nebo smutné. Dále co je dokáže překvapit, naštvat. Poté bylo řečeno: *„Emoce se dá popsat jako proces, který každý člověk prožívá a cítí. Ten může být kladný nebo záporný, to záleží na zážitku.“*
2. Připravené dramatické příběhy z papírů:
  - Se svým kamarádem jsi se domluvil/a, že půjdete spolu do kina, ale bohužel se nemůžeš s ním sejít, protože jsi na to zapomněl/a. Také jsi se domluvil/a, že půjdeš do parku s druhým kamarádem. Ve skupině se domluvte, jak celý příběh dopadne. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tento příběh byl upraven, aby se dal příště lépe zahrát.

- Zjistili jste ve třídě, že váš spolužák má narozeniny, a chcete pro něj připravit překvapení. Připravte, jak byste ho překvapili a zahrajte scénku<sup>2</sup> i se žákem, který má narozeniny.
  - Jste s kamarády venku a jeden se neustále chlubí, že má nové značkové věci. Rozhodněte se, jak vaše skupina bude reagovat.
  - Byli jste o přestávce v šatně, při odchodu do třídy ti žák ze staršího ročníku podtrhl nohu a utekl. Nohu máš lehce odřenou a nevíš, kdo ti to udělal. Pak si toho všimli ostatní spolužáci, někteří za tebou přišli. (Cemerková Golová, 2010)
3. Žáci ve dvojicích hráli pantomimu a určovali emoce z předvádění. Původně 12 emotikonů (viz teoretická část s emotikony). Zde pouze seděli a ukazovali si je mezi sebou, následně několik žáků je ukázalo před třídou
  4. Práce s obrázky ve skupině. Žáci vymýšleli a nacvičovali příběh s emocí z obrázku. Následně ho ukazovali spolužákům a ti určovali, jaký příběh se odehrál a emoci z obrázku.<sup>3</sup>
  5. Žáci měli zasadit emoci z papíru do příběhu a dostali tam různé nápovědy.

Radost – Zahrajte krátký příběh, kde se objeví radost ze štěstí a ukažte ve vaší hře také vděčnost

Smutek – Zahrajte krátký příběh, kde se objeví smutek z neúspěchu nebo ztráty věci, můžete přiložit i její řešení a jak se zachová okolí

Překvapení – Zahrajte krátký příběh, kde jste mile překvapeni z nějaké události nebo úspěchu

Překvapení – Zahrajte krátký příběh, kde jste nemile překvapeni z nějaké události a nečekali jste, že se tohle stane. Zahrajte i to, jak se zachová okolí.

Strach a odvaha – Zahrajte krátký příběh, kde se něčeho bojíte, ale společně seberete odvahu a překonáte překážky.

---

<sup>2</sup> Při další výuce bylo použito slovo příběh místo scénka

<sup>3</sup> Nabídka zahrnovala fotografie, zjednodušené kresby i umělecká díla (viz příloha)

Stud a tréma – Zahrajte krátký příběh, kde máte trému a jste nervózní před vaším výstupem. Do hry vložte i reakci okolí.

6. Žáci odpovídali, zaznamenávali a mohli i kreslit odpovědi na tři otázky: Co jsou emoce? Jaké jste hráli? Jaké jste viděli?
7. Vyplnění první verze dotazníku.

### **5.2.1.1 Průběh červnové výuky**

#### **Výuka dne 23. 6. 2023**

##### **Složení žáků ve třídě**

První den v plzeňské škole v 5.třídě (21.6.2023) 20 žáků a druhý den 16. Ve třídě byl jeden žák s ADHD, jeden nediodagnostikovaný žák, kde si paní učitelka myslí, že má PAS a čtyři žáci OMJ – Ukrajinci.

##### **Seznámení žáků s obsahem a uvedení do hry**

Po seznámení žáků s obsahem výuky a jejich usazením do kruhu jsme probrali, jak se cítí, na co se těší a na závěr jsme si vysvětlovali, co jsou emoce. Vyučování započalo hrou, na papírcích byly napsané příběhy a žáci měli předvést příběh dle textu a dotvořit ho. Důležité také bylo, aby si rozdělili role a spolupracovali.

##### **Pokračování příběhu**

Žáci se seznámili se svými příběhy a snažili se je předvést. Dramatizace se týkala 4 příběhů uvedených v obsahu výuky, Dále měli za úkol vyprávět děj a nazvat emoce, které hráli.

##### **Některé výsledky druhého úkolu:**

- Jediná skupinka, která měla příběh o přátelích v parku, nejspíše nepochopila zadání, což nevadilo, vytvořili jinou situaci a hráli přepadení v parku. Zadání si



přečetl ze skupiny pouze jeden, přestože jim bylo řečeno, ať to přečtou nahlas. Bez ohledu na to hledal zbytek třídy po hře emoce, které se tam objevily.

- Další skupiny spolupracovaly dle instrukcí a odpovídaly na otázky, jaké emoce se vyskytovaly v jejich představeních. Snažily se dodávat detaily, aby jejich spolužáci pochopili, co ukazují. Ve hře, kde žákyně měla předvést, že má narozeniny a že bude překvapená, až získá dárek od spolužáků, se vše správně objevilo.
- Skupina, která měla vyjádřit svou hrou chlubení (značkové věci) byla rovněž úspěšná, nebyl tam ani jeden zádrhel, ostatní žáci pochopili, co skupina hraje, a pak odpovídali, že tam vidí závist, vychloubání a **emoci zlost**. V této hře to ukončili tím, že ten, co se vychloubal (ADHD) odešel, ale nevadilo mu, jak ho vnímají ostatní.

### **Problém s reakcí nedagnostikovaného žáka**

Ve skupině s příběhem z šatny žáci vyjádřili, jak jedna dívka upadla a bolí ji to. Jediný zádrhel nastal, když se žák s údajným Aspergerovým syndromem snažil zahrát škodolibost, ale dle spolužáků to vypadalo jako čarování a on se pak snažil vysvětlit, jak to původně zamýšlel, a lehce ho to mrzelo, ale bylo mu řečeno, že to nevádí.

### **Pantomima**

Druhá hra byla spojená s obrázky emotikonů. Nejdříve proběhla debata o tom, co používají, když píšou někomu zprávu. Jakmile odpověděli, že písmena a smajlíky, přišel další úkol. Měli říct synonymum ke slovu smajlík a jeden žák to věděl. Pak každá dvojice dostala 12 emotikonů (každý měl 6) a pantomimou jeden předváděl, druhý ve dvojici hádal, jakou emoci předvádí. Na konci aktivity bylo vybráno pět žáků, kteří předvedli svůj vybraný emotikon před celou třídou.

### **Výsledky pantomimy**

Se dvěma obrázky byl problém, a to s emotikony trapnosti, studu a podrážděnosti a žáci je nedokázali slovně popsat.

Nedagnostikovaný žák chtěl velmi předvádět šťastný výraz na obličeji a původně měly být jen tři ukázky, tak se udělala výjimka a o dva žáky se vystoupení před třídou navýšilo.

## **Rozpoznávání emocí podle obrázků**

Žáci byli nejprve instruováni, poté jim byly rozdány obrázky. Na přípravu měli cca 10 minut a svá představení si mohli vyzkoušet nanečisto. Po přípravě se dramatizovalo před celou třídou a následně zbytek třídy určoval děj a emoci podle hry.

### **Výsledky hry s obrázky**

#### Negativní emoce:

Tato aktivita přinesla zajímavé výsledky. S obrázkem, kde byl vystrašený výraz, se zpočátku skupina nedokázala domluvit na příběhu. Nakonec se jedna žákyně rozhodla, že vezme věci do svých rukou a pokusí se přimět spolužáky ke spolupráci. Jelikož nebyli úplně domluveni, hráli stejný příběh dvakrát, což nezpůsobilo žádný zádrhel.

Ještě jeden moment je vhodný k popisu: Skupina, která měla za úkol vložit do hry udivený výraz, přebrala obrázek jinak, než bylo očekáváno. Na obrázku byl udivený výraz a žáci představili příběh, v němž rodič odmítá koupit svým prvním dvěma dětem boty a až třetímu je koupí. Děti, které nic nedostaly, byly nemile překvapené a taková odpověď zazněla i od zbytku třídy.

Negativní emoci představoval i příběh, v němž paní učitelka rozdala testy se špatnou známkou. Reakce (házení papírků) se musela společně s AP zastavit.

#### Šťastné emoce:

Druhá skupina vyjadřovala šťastnou emoci a zahrála ji s vtipem. V obou hrách určili žáci přesně hlavní emoci.

### **Závěr výuky:**

Na konci výuky proběhlo rychlé shrnutí 2 vyučovacích jednotek ve třech minutách. První dvě hodiny proběhly ve středu (21.6. 2023), závěrečná hodina v pátek (23.6. 2023), takže mezitím byla denní mezera.

### **Výuka dne 23. 6. 2023**

Ve třídě bylo 16 žáků, ale nechyběli žáci se speciálními potřebami.

#### **Seznámení žáků s obsahem a uvedení do hry**

Na začátku jsme si zopakovali, co se dělo v minulých hodinách, protože zde byl jeden žák, který nebyl ve středu ve škole. Po opakování žáci zobrazovali různé emoce, opět pracovali ve 4 skupinách. Po každé ukázce žáci měli říkat, jakou emoci zde viděli. Byly jim zadány následující emoce: radost, milé a nemilé překvapení, stud. Ve výsledcích budou zmíněny zajímavé situace, které se staly během hry s přímo určenými emocemi.

#### **Výsledky hry z určených emocí**

Po každé ukázce žáci opět říkali, jakou emoci zde viděli. Bavilo je to, i když to bylo podobné jako ve středu. Jedna skupina, která měla zahrát emoci štěstí, vymyslela výhru v loterii. Své role hráli velmi zdařile. Druhá skupina předváděla milé překvapení z ukončení výuky. Třetí naopak byla nemile překvapena z testu. Skupina, která měla předvést stud a trému, byla zpočátku bezradná. Bylo nutné jim poradit a dát více času.

#### **Výsledky z celého vyučování**

Bylo vidět, že žáci byli motivováni a spolupracovali dle pokynů. Žáci v inkluzivním vzdělávání se zapojovali, a především nedagnostikovaný se i přes neúspěšné určování emocí z jeho předvádění projevoval. Žáci s OMJ též hráli role bez problémů a určovali emoce z dějů jako všichni ostatní.

#### **5.2.1.2 Dotazníky červnové výuky**

##### **Původní dotazník pro žáky:**

Jak se vám pracovalo ve skupině? (udělte si známku jako ve škole)

Jak byste ohodnotili své herecké výkony? (udělte si známku jako ve škole)

Jak jste se cítili během hraní před spolužáky?

Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč?

### **Původní dotazník pro vyučující a AP**

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

Jak se do výuky a dramatizace zapojili integrovaní žáci?<sup>4</sup> (Ukrajinci, žák s asistentem a nedagnostikovaný žák)

Co na výuce oceňujete?

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

#### **5.2.2 2. VERZE VÝUKY V ROCE 2024**

Výuka obsahovala pouze 2 výukové jednotky ve všech třídách.

##### **5.2.2.1 Výuka**

1. Výuka v kruhu započatá debatou (brainstorming) o zvoleném tématu – emoce. Žáci odpovídali na otázku, jak se v ten den cítí. Poté jim bylo řečeno, že emoce jsou city neboli pocity (také nálady). Dvě úlohy v kruhu: žáci měli předvést výraz v obličeji, pokud by zjistili, že musí ve škole zůstat déle a dělat úkoly navíc. Potom se měli přihlásit ti, kteří byli rádi. Druhý výraz tváře symbolizoval opačnou situaci; měli ukázat, jak by se tvářili, kdyby zjistili, že škola končí a mají volno.
2. Pantomima emotikonů 2 byly odebrány – viz poslední dva emotikony v teoretické části v první sekci – práce ve dvojicích
3. Hra s obrázky – byly dodány některé další obrázky (viz příloha)
4. Hra se zadanými příběhy – byly dodány další příběhy, aby byl větší výběr

---

<sup>4</sup> V příštím dotazníku změněno na žáci se speciálními potřebami, chybně uvedeno

Příběhy:

- **Celé odpoledne jsi se svým sourozencem uklízel váš pokoj. Bohužel chvíli před tím, než vás přišli zkontrolovat rodiče, shodili jste skleničku se sladkým pitím a ta se rozbila. Jak celý příběh bude pokračovat, je na vás.<sup>5</sup>**
- Se svými kamarády jsi se domluvil/a, že půjdete spolu do kina, ale bohužel se nemůžeš s nimi sejít, protože jsi zapomněl/a, že jsi se domluvil/a s druhým kamarádem na jiné akci. Ve skupině se domluvte, jak celý příběh dopadne.<sup>6</sup>
- Zjistili jste ve třídě, že váš spolužák má narozeniny, a chcete pro něj připravit překvapení. Domluvíte se, jak byste ho překvapili a zahrajte příběh i se žákem, který má narozeniny.
- Jste s kamarády venku a jeden se neustále chlubí, že má nové značkové věci (boty, bundu). Rozhodněte se, jak vaše skupina bude na jeho chování reagovat.
- Byli jste o přestávce v šatně, při odchodu do třídy ti žák ze staršího ročníku podtrhl nohu a utekl. Nohu máš lehce odřenou a nevíš, kdo ti to udělal. Pak si toho všimli ostatní spolužáci, někteří za tebou přišli. Zahrajte příběh a dokončete.
- **Hledal/a jsi svou oblíbenou věc, kterou jsi ztratil/a ve škole. Zeptal/a jsi se spolužáků, společně jste ji šli hledat a našli.**
- **Šli jste s kamarády na výlet. Cestou jste zabloudili, protože jste jednou špatně odbočili. Dejte dohromady, jak příběh dopadne.**

(Cemerková Golová, 2010)

5. Výtvarná část spojená s otázkami: Co jsou emoce? Jaké jste hráli? A jaké jste viděli?

6. Vyplnění dotazníku

Dotazník pro učitele zůstal stejný až na 4. otázku: Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?

---

<sup>5</sup> Tučně zvýrazněné příběhy jsou nově přidané.

<sup>6</sup> Příběh je zde zjednodušen.

Dotazník pro žáky:

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka. (viz emotikony v teoretické části)
- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

### **5.2.2.2 Průběh únorové výuky – 1.2.**

#### **Složení žáků ve třídě**

Základní škola v Plzeňském kraji. Ve škole (ve třídě a v tělocvičně), kde proběhla výuka dramatického projektu, bylo v 5. třídě 21 žáků; z toho 6 žáků bylo s OMJ, někteří z nich mluvili plynule, ale všem je rozumět a mluví česky, jen dva z nich mluví hodně potichu. Další žák je diagnostikován v autistickém spektru a druhý žák má zjištěno ADHD.

#### **Seznámení žáků s obsahem a uvedení do hry**

První činností, když se nepočítá vytváření jmenovek, bylo představení se v kruhu. Žáci také říkali, jak se v ten den mají – např. špatně, protože se musí učit ve škole, nevím, normálně (takových odpovědí bylo více). Byly i veselé reakce, např. že se má žákyně skvěle, protože odpoledne půjde s mamkou na kebab. Poté jsme probrali, co jsou emoce a nejdříve bylo důležité vědět, zda umí vysvětlit nebo popsat slovo emoce. A dva žáci nahlas řekli, že to jsou city a pocity. Také několik z nich uvedlo, že mohou být smutné a veselé neboli záporné a kladné.

#### **Úlohy zadané v kruhu**

Následovaly dvě úlohy v kruhu. Žáci měli předvést výraz v obličeji, pokud by zjistili, že musí ve škole zůstat déle a dělat úkoly navíc. Druhý výraz tváře symbolizoval opačnou situaci; měli ukázat, jak by se tvářili, kdyby zjistili, že škola končí a mají volno.

### **Výsledky z aktivity v kruhu**

Reakce na první zadání v kruhu: žáci se převážně tvářili zaraženě, našťvaně a smutně. Jen pár žáků z toho mělo radost. Reakce na opačné zadání byla též různá, ale převážně radostná.

### **Pantomima**

Žáci ve dvojicích (jedna trojice) si navzájem ukazovali emoce. Stáli naproti sobě ve dvou řadách a před sebou měli 5 emotikonů. Na pokyn jedna si řada vybrala emotikon, který předvede, a následně na další pokyn žáci z jedné řady přišli emoci předvést spolužákovi.

### **Výsledky z pantomimy**

Výsledky náplně výuky byly různé, v pantomimě měli jasno. Dvě kola ukazovali emoce beze slov a šlo jim to dobře, často hádali překvapení, strach, radost, smutek. Někdy na obrázky reagovali tak, že říkali, že se emotikon bojí nebo usmívá. V ten moment dostávali otázku, jaká to je emoce. Jen jednou žákyně předváděla vyděšení (strach) a spolužák odpověděl, že ukazuje, že ji chce zabít. Naštěstí autor zasáhl tak, že jsme se dostali k odpovědi strach, i přestože se žákovi líbila více jeho odpověď.

### **Rozpoznávání emocí podle obrázků**

V tělocvičně následovala druhá hra, žáci měli vymýšlet příběh podle obrázků. Po náhodném rozdělení do skupin (čtyři skupiny po 4 a jedna po 5) dostali obrázky, na vypracování měli deset minut. Autor obcházel žáky, občas jim něco vysvětlil a pomáhal jim. Závěr aktivity obsahoval představení žáků a následně se řešil děj a emoce z příběhů. Žáci předváděli následující emoce: strach, smutek, 2x radost, vztek.

## Výsledky hry s obrázky

V jedné skupině nevěděli, jak zahrát strach, teprve když jim byla připomenuta situace na táboře, dokázali strach předvést. Druhá skupina dostala obrázek plačícího dítěte a znázorňovali smutek, v jejich verzi i lehčí vztek. Předváděli nespokojené dítě, které zbytek skupiny uklidňoval. Zde nebyl problém ve vyslovení emoce. Následovaly dva příběhy, v nichž poprvé neuvedli hlavní pocit, ale uváděli emoci vedlejší (smutek, hlavní byla radost z obrázku). Žákyně, která byla smutná, se rozveselila, až když přišli její spolužáci a řekli jí, že ji vezmou na zmrzlinu. Další skupina zpracovala vztek tak, že jeden bude malovat a nepůjde mu to, a proto se naštvě a bude se vztekat. Skupina měla nakonec jen dva žáky, neboť jedna žákyně z osobních důvodů odešla a jeden žák odmítal ve skupině pracovat. Jeho spolužačka ho naopak povzbuzovala, že to zvládne. Žáci museli představení opakovat, protože nebyli slyšet. Pátá skupina měla na základě obrázku předvést nemilé překvapení. Žáci se při hře smáli a nedokázali ze hry určit, že byli herci přepadeni. Někteří zároveň nechápali, proč se smějí, když se jedná o přepadení.

## Problémy s chováním

Co se týče chování žáků, poslouchali a převážně plnili úkoly. Zasekli se dva a z toho jeden hrál pak vše v pohodě, protože s ním paní učitelka mluvila o samotě, jelikož k paní učitelce má větší důvěru, což je pochopitelné. Druhý žák nechtěl spolupracovat v přidělené skupině, vypadalo to, že nebyl spokojený, protože chtěl pracovat s kamarády. Nešlo se s ním domluvit, ani si hru nechtěl zkusit, slíbil, že ji bude sledovat a na další se připojí. Dle paní učitelky nemá žádné speciální potřeby a je brán jako běžný žák. I když žáci věděli, že je dobré, když si vyzkouší práci s někým jiným, skoro všichni protestovali a dobrovolně nechtěli jít do určené skupiny.

## Hra s příběhem

Posledním dramatickým úkolem bylo zahrát příběh, který byl předem daný. U některých si žáci mohli dodat konec příběhu, někde měli možnost ho jinak ozvláštnit, ale stále musel být zadaný příběh zachován. V této části byli žáci rozděleni do 5 skupin po 4, protože jedna žákyně odešla a žáků bylo přesně 20. První hra: Snažili se hrát u tabule,



shodili pití a pak předváděli, jak je problém vyřešen úklidem, a poté mohli odejít ven si hrát. Druhý příběh představoval milé překvapení, chlapec dostal zákusek od spolužáků a měl slíbené peníze k narozeninám. Třetí skupina měla hru, kde se jeden neustále chlubil značkovými věcmi. Předposlední hra byla věnovaná ztrátě oblíbené věci, kde žáci společně zahráli, že jeden z nich nemůže najít penál, na kterém mu velmi záleželo. Poslední hra byla o zabloudění v lese, neboť se na cestě ztratily dvě skupiny. Obě na sebe náhodně narazily a společně se vydaly hledat správnou trasu.

### **Výsledky hry s příběhem**

První příběh byl pochopen správně, ale zahrán takovým způsobem, že ho žáci hráli spíše pro sebe než pro ostatní. Semkli se k sobě do kruhu a bylo hůře vidět i slyšet, co hrají. Proto to museli hrát dvakrát, takže se to celé zdrželo. Žáci pochopili, že se jedná o smutek, strach a na závěr radost. U druhé skupiny jednoduše poznali emoci radosti. Třetí skupina odsoudila vychloubání žáka značkovými věcmi. Ostatní žáci v jejich méně provedené hře pochopili, že se zde objevila emoce zlosti. U čtvrtého příběhu zbytek třídy správně určili, že se emoce strachu může vlivem okolností změnit v radost. Strach a radost se objevují i v pátém příběhu, což pochopili jak herci, tak diváci.

### **Závěr výuky**

Výuka byla ukončena velmi rychlým vyplněním dotazníku a na výtvarnou část nedošlo. Vzhledem k nedostatku času autor zadal žákům, aby vyplnily dotazníky jen písemně.

### **Výsledky z celého vyučování**

I přes zhoršené chování a moment, kdy protestovali, že budou v určených skupinách, pracovali, hráli role, určovali emoce a byli kreativní. Žák s PAS se zapojil i po tom, že trucoval po problému ve své skupině, přesněji hrál v příběhu s překvapením během narozenin v roli oslavence.

### 5.2.2.3 Průběh únorové výuky – 20.2.

Škola umožnila zvukový záznam, ale nesmí být použit přepis a přímé citace s uvedením autora. Záznam je určen pouze pro určení některých důležitých výukových poznatků. Veškerá data jsou anonymizovaná.

#### Složení žáků ve třídě

Základní škola v jihočeském kraji. Žáků v 5. třídě bylo v ten den ve třídě 22, z toho 4 žáci s dysfunkcemi (dyslexie a dyskalkulie) a čtyři žáci s OMJ – ukrajinští žáci.

#### Seznámení žáků s obsahem výuky a uvedení do hry

Jakmile se začalo, vytvořil se s paní učitelkou kruh, kde žáci seděli tak, že vždy vedle sebe seděla holka a kluk. Ještě před uvedením tématu žáci odpovídali na otázku, jak se cítí. Následně jsme probrali, že můžeme mít nějakou „*náladu, cit, pocit*“ (Pugnerová, a další, 2019, str. 131-133).

#### Úlohy zadané v kruhu

Také jsme zkusili počáteční dramatickou hru, ve které žáci měli reagovat na situaci, jak dlouho budou ve škole (viz předcházející výuka).

#### Výsledky z aktivity v kruhu

Žáci reagovali na délku pobytu ve škole, byli naštvaní delším pobytem a úkoly navíc, někteří se dokonce radovali. Z předčasného odchodu ze školy se většina radovala.

#### Pantomima

Žáci se měli rozdělit do dvojic podle toho, koho mají po své pravé ruce, ale to se nezdařilo, protože si nebyli jisti, s kým mají být. V tenhle kritický moment byli žáci rozdělení na polovinu; jedna si stoupla k tabuli a druhá zůstala na koberci. Poté tvořili dvojici se spolužákem naproti a dostali delší instrukce k aktivitě.

### **Výsledky pantomimy**

Tato hra probíhala hladce a žáci pracovali tak, že si oba zvolili smajlíka a následně se vystřídali v ukazování a určování emocí pomocí pantomimy. Po dvou kolech této aktivity žáci říkali, jaké emoce představovali, např. žák s OMJ ukazoval šťastnou emoci, další zmínil, že pláče a na to navazovala otázka, o jakou emoci jde. To vyvolalo debatu mezi žáky, že když brečí, nemusí být nutně smutný, ale také se může jednat o radost. Ale na obrázku byl původně myšlen smutek.

### **Rozpoznávání emocí podle obrázků**

Následovala hra s obrázky a do skupin byly rozdány instrukce a obrázek. Celkem bylo 5 skupin a způsob vytvoření byl na základě toho, jak seděli v lavicích, dvě skupiny měli o člena navíc. Někteří žáci nebyli nadšeni z vytvořené skupiny, a proto jim bylo vysvětleno, že v budoucnosti budou pracovat s někým, koho si nevybrali a nyní je ideální čas si to vyzkoušet. Paní učitelka byla zvyklá pracovat tak, že dvě skupiny zůstávaly ve třídě a zbylé se mohly připravovat na chodbě na 3 místech, která nebyla daleko od sebe. Pravidla v tomhle ohledu byla jasná, žáci nesměli být hluční a museli dbát na bezpečí, tzn. nesměli běhat a dělat pohyby vedoucí ke zranění. Žákům též bylo zdůrazněno, že po představení příběhu se bude řešit, co se odehrálo a o jakou emoci z obrázku šlo. Otázky od žáků směřovaly k délce představení a zda při ní mohou mluvit. Bylo důležité zdůraznit, jak má jejich příběh během vystoupení vypadat. Měli mít na paměti, aby se předváděli nahlas, když jejich příběh obsahuje dialogy/monology. Další podmínkou bylo hrát pro ostatní žáky a není vhodné schovávat se u tabule. Představené emoce: strach, ne/milé překvapení, smutek, strach (obrázek Výkřik) a radost.

### **Výsledky hry s obrázky**

Žáci podle obrázků vyjadřovali emoce ve svých hrách, často se jich ve hře objevovalo více. U první hry byl strach, kde žáci představili leknutí a následně navrhovali, aby strašící element odešel. Stejně výsledky byly u strachu s obrázkem Výkřik. Žáci tam viděli vztek a strach. Autor nedopatřením žákům vstoupil do hry s domněním, že je již konec. Následně dokončili zbytek. Další hra měla být spojená s přepadením, ale herci se u

toho smáli. I z chybného předvedení byl zvláštním způsobem žákům jasný děj a později emoce – strach, vztek a zlost. Následující příběh vyjadřoval smutek ze situace, kdy se rodiče pohádali a chtěli se rozvést, což doprovázel pláč dítěte. Bylo zřetelné, že mnohé děti takové situace znají a správně určili smutek. Také zazněla odpověď, že hra obsahovala další emoci, která se řadí mezi „sociální“ (Vágnerová, 2017, str. 293) a nazývá se nenávist. Radost byla zpracována pomocí vtipu a hru opakovali, protože žákyně nebyla slyšet a žáci radost poznali.

### **Hra s příběhem**

Následující aktivita byla žákům vysvětlena, že mají zahrát napsaný příběh. Pokud na papíru bylo napsáno, že mají příběh dokončit, měli ho vymyslet a ztvárnit. Jeden žák s OMJ byl dotázán, zda rozumí zadání. Řekl, že si zahrají text a vymyslí mu konec. Bylo mu vysvětleno, že pouze v případě, pokud bude uvedeno, aby doplnili děj. Následně dostali čas k přípravě a měli si vyzkoušet představení. Zkouška opět probíhala ve třídě i na chodbě a jedna původní skupina zůstala ve třídě, protože by mohla nedodržovat na chodbě pravidla.

### **Výsledky hry s příběhem**

#### 1.příběh

Příběh s překvapením žáci pojali tak, že přidali zpěv, když žákyni přáli k narozeninám. Reakce na jejich odehraný příběh ze strany jednoho sledujícího žáka byla neočekávaná, protože nepochopil, proč ihned po hře vrátila dárek, ale toto již nebylo součástí příběhu. Žáci po skončení děje řekli, že se zde objevila radost a milé překvapení.

Další skupina měla řešení během hry se zadáním, kde se žáci ztratili na cestě. Ze židlí postavili auto, žák v roli řidiče je cestou nabral a odvezl na domluvené místo, když zjistili, že se ztratili, báli se. Žáci sledující hru vyjádřili emoce hrajících: cítili se strašně, vyděšeně – z toho se vyvodila rovnou emoce strachu. A poté se řešilo, jaká emoce byla na konci příběhu. Žákyně řekla, že se cítili vesele a pak se došlo k emoci radost a štěstí.

## 2.příběh

Následovala skupina s příběhem o úklidu a rozbité sklenici. Tato skupina dokonce vytvářela vlastní rekvizitu k představení. Žákyně v roli rodiče nařídila dětem, aby si uklidily pokoj. Po pečlivém úklidu svrhly sklenici s pitím, kterou dostaly v průběhu úklidu. Chtěly rodičům ukázat, že mají hotovo a v tu chvíli shodily sklenici. Několik malých kusů papíru rozhodily na zem, což symbolizovalo rozbitou sklenici. Žák v roli táty se zlobil až křičel a děti se omlouvaly, že to bylo omylem. Poté se do hry vložila matka a říkala, že se nic nestalo a všichni se uklidnili a nepořádek se opět uklidil. Byla vyvolána dívka a odpověděla, že na začátku byli naštvaní, následně smutní a na závěr se radovali. Opět se řešil cit – vztek a strach (vznikl ze slova vyděšení) a naposledy pocit viny. Jejich otec byl naštvaný – vztek. Maminka měla dle nich veselou náladu, na začátku měla radost.

## 3.příběh

Další skupina předvedla příběh o ztracené věci a pouze ho opakovali, protože ve třídě bylo rušno. Žákyně se zeptala spolužáků, zda si nevšimli, že někde ztratila hodinky, také je požádala o pomoc s hledáním. Jak bylo i v textu napsané, hodinky našli a žákyně poděkovala. Po skončení dramatizace jiná žákyně říkala, že hledali hodinky a ta, která ztratila hodinky, musela pocíťovat smutek. Na závěr měla radost, když se hodinky našly. Pak žáci odpovídali na další část a nápovědou byla otázka: „Kromě smutku, co ještě mohla mít?“ Říkali, že se mohla strachovat, zlobit, také mohla brečet. Ale snaha byla žáky dovést k emoci strachu (mít strach). Jeden žák zkusil slovo divit, ale na závěr odpověděla žákyně správně strach.

## 4.příběh

Skupina měla příběh o špatném plánování, který zahráli velmi dobře. Žákyně se domluvila s kamarády, že půjdou spolu do kina v sedm večer a následně jí volala kamarádka a zvala ji, aby u ní přespala, a též se dohodly na 7. hodinu večer. Pak jí ještě jednou volal kamarád, aby se domluvili na místě, kde se setkají. Chvíli po telefonátu jí došlo, že si špatně domluvila dvě věci na stejnou dobu. Na závěr volala zpátky kamarádce, omluvila se jí a navrhla nový plán. Zeptala se, zda by nechtěla jít s nimi do kina. Kamarádka se připojila a dohodly se na místě, kde se setkají. Zahráli také setkání na slíbeném místě a jeden žák se zamračeným výrazem tvrdil, že nepůjde a nešel. Také druhý žák nechtěl jít, ale po chvíli se vrátil.

Bylo třeba se zeptat, jak se člověk může cítit, když se mu toto přihodí. Zazněla jasná odpověď že špatně a opět bylo nutné dostat se k nějaké emoci. Náповěda zněla, že člověk může být zmatený. A říkali, že také může být člověk smutný – z čehož byl doplněn ze strany autora smutek a na závěr žákyně zmínila strach a pocit viny.

### 5.příběh

Poslední skupina hrála příběh se ztracenou oblíbenou věcí a žáci opět rušili hru, proto museli začít znovu. Žákyně se zeptala spolužáků, zda si nevšimli, že někde ztratila hodinky, také je požádala o pomoc s hledáním. Jak bylo i v textu napsané, hodinky našli a žákyně poděkovala. Po skončení dramatizace jedna žákyně říkala, že hledali hodinky a ta, která ztratila hodinky, musela pociťovat smutek. Na závěr měla radost, když se hodinky našly. Pak žáci odpovídali na další část a náповědou byla otázka: „*Kromě smutku, co ještě mohla mít?*“ Říkali, že se mohla strachovat, zlobit, také mohla brečet. Ale snaha byla žáky dovést k emoci strachu (mít strach). Jeden žák zkusil slovo divit, ale na závěr odpověděla žákyně správně strach.

### **Problémy s chováním**

Žák se snažil udělat si legraci a vytvořit si přezdívku. I paní učitelka mu řekla, že to není vhodné. Podobně se zachoval ještě jeden žák a oba se následně cítili provinile a sami si šli přepsat jmenovku.

Někteří žáci během výuky upozorňovali na neklid, ale někdy si i povídali, což se muselo zastavit, aby dávali pozor (ale to se dělo ve všech třídách).

V jednu chvíli zasáhla paní učitelka a připomněla žákům, že musí pracovat potichu. Takto zasáhla do výuky celkem ještě několikrát, jinak do výuky nevstupovala, výjimkou byl žákův problém s nadýmáním, čehož si všimli všichni včetně paní učitelky a paní učitelka mu sdělila, že se má příště zeptat a jít na záchod nebo aspoň na chodbu.

### **Závěr výuky**

Žáky aktivita bavila natolik, že by chtěli ještě hrát, ale pokračovali jsme výtvarnou činností. Sepsali, co jsou emoce, jaké hráli a jaké viděli. Jakmile ukončili skupinovou práci, rozdaly se dotazníky a žáci je vyplnili. Ve zbytku času říkali, jaké hry se jim líbily, byly to hlavně ty, které sami vymýšleli.

## **Výsledky z celého vyučování**

Hodnocení této výuky je kladné, žáci se zapojovali do aktivit a vymýšleli kreativní příběhy, i žáci se speciálními potřebami. Těž odpovídali na otázky a byli motivováni vnitřně, protože se ještě na konci výuky ptali, zda si ještě něco vyzkouší.

### **5.2.2.4 Průběh únorové výuky – 22.2.**

#### **Složení žáků ve třídě**

Základní škola v Jihočeském kraji. Ve třetím ročníku základní školy v jihočeském kraji bylo 19 žáků, jeden z nich měl hraniční IQ.

#### **Seznámení žáků s obsahem výuky a uvedení do hry**

Všichni jsme se posadili do kruhu, žákům bylo nastíněno téma pomocí frontální výuky a otázek. Nejdříve se hlásili ti žáci, kteří se cítili dobře, následně žáci se skvělým pocitem a na závěr ti se špatným; těch bylo nejméně. Následovalo vysvětlení emocí, aby pochopili, že se můžeme nějak cítit nebo máme nějakou náladu (Pugnerová & kol., 2019, stránky 131-134).

#### **Úlohy zadané v kruhu a jejich výsledky**

Také si žáci vyzkoušeli, jak by se tvářili, když by ve škole zůstali déle a dostali úkoly navíc a pak jak by se tvářili, když by se stal pravý opak a měli před sebou prázdniny a volno. Poprvé se většina tvářila otráveně, ale našlo se pár jedinců, kteří se rádi vzdělávají a neměli s tím problém. Druhá varianta byla v drtivé většině radostná a všichni by si dopřáli prázdniny.

#### **Pantomima**

Poté byla na řadě hra s emotikony, žáci se potkávali a pantomimou si ukazovali emoce. Na rozdíl od 5. třídy (minulá výuka), kdy byli pro jistotu rozdělení, což samostatně zvládli. Ještě před začátkem hry ve 3. třídě opravila paní učitelka pokyn, že se mají seřadit

vedle sebe, neboť se skládali horizontálně v zadní části třídy, kde byl koberec a nestáli čelem k tabuli. Další organizační záležitosti v této hře byly vyřešeny tak, že žáci, kteří nevybírali po prvním kole smajlíka, odpovídali, co pantomimou hráli.

### **Výsledky pantomimy**

Žáci při ukazování emotikonů reagovali odpověďmi: „*smutný, veselý, naštvaný*“ – následně jsme také tyto odpovědi převáděli na city – smutek, radost, vztek. Poté žáci byli rozděleni do skupin podle dřívějšího rozřazení. Vzniklo pět skupin, dvě skupiny měly 3 členy, dvě 4 a poslední pět. Abychom neztráceli čas, nechali jsme žáky v tomto složení. Cvičení jsou flexibilní a děti jsou tvořivé, takže si s dopomocí poradily.

### **Rozpoznávání emocí podle obrázků**

Následovala hra s obrázky, kdy si žáci vylosovali (navrhla to paní učitelka a úkol byl i tak proveden, ale u zbylých tříd byly různě obrázky rozdány autorem) vztek, smutek, strach, ne/milé překvapení, a ještě jedno překvapení.

### **Výsledky hry s obrázky**

#### 1.příběh

První skupina ztvárňovala vztek(obrázek), jejich nápad byl správný, jen ze hry nebylo poznat, že žákyně je naštvaná a protestuje, protože nechce, aby jí ukradli popelnici. Žák, který hrál policistu, se celou dobu smál a ostatní nepochopili proč. Také to hráli potichu a dlouho beze slov a paní učitelka nebyla s tím spokojená, proto je chtěla vrátit. Pokud by se jednalo pouze o hlasitost a předvedení vzteku, byli by vráceni. Ale pokud by mluvili méně a byla zřetelná emoce vzteku, tak by to nevadilo. V každém případě žáci nepochopili, jakou emoci měli zahrát, takže jsme příběh rozebrali a odpověděli na otázku, jak by se cítili, kdyby jim někdo něco sebral. Zazněly dvě odpovědi: že jsou smutní nebo naštvaní – takže emoce smutku a vzteku.



## 2.příběh

Druhá skupina měla obrázek strachu a zde si vzala dvě děvčata školní tašku a jeden žák je vylekal, když šla ze školy. Zde zbytek třídy věděl, že se lekly a mají strach. Následovalo ne/milé překvapení, které žáci s dopomocí nejdříve ztvárnili skoro beze slov a ještě potichu. Vypadalo to tak, že jeden žák se spíše snaží chytit své spolužačky. Podruhé byla skupina více hlasitá, ale artikulace byla horší a společně jsme je s paní učitelkou vrátily a pak už bylo slyšet, že žákyně upozorňuje na medvěda a že mají utéct. Medvěd taky nebyl moc hlasitý, a proto jsme ho povzbudily, aby trochu zabručel. Poté žáci pochopili, že předváděli strach.

## 3.příběh

Další hra byla spojená se zaleknutím. Žáci vymysleli příběh, ale potřebovali pomoc. Jen jsme probrali, co je na obrázku a co by se mohlo předvést, aby zahráli emoci strachu a smutku. V příběhu se ztratilo dítě v obchodě a rodič si toho všiml až po nějaké době a šel to sdělit paní prodavačce, která ihned volala policii. Zde vznikly dva problémy. První byl, že žák, který hrál vystrašeného rodiče, nemluvil nahlas. Proto děti hrály jeho část znovu, a i tak herecky nevyjádřil, že má obavy o své dítě, a zbytek třídy měl problém rozlišit děj příběhu a emoce. Děj jsme si znovu probrali a žáci odpověděli, že rodič mohl být na začátku smutný a mít i strach (smutek a strach).

## 4.příběh

Předposlední skupina měla ztvárnit smutek nebo i vztek, protože dostala obrázek s brečícím dítětem. V příběhu se nacházeli v obchodě a žák v roli malého dítěte si přál koupit hračku, kterou maminka (jak pak označovali roli žáci) nechtěla koupit. Poté se rozhodla změnit svůj názor a za 700 korun hračku koupila. Důvodem byl jeho pláč a maminka ustoupila. Zde ostatní žáci jednoduše rozklíčovali smutek a vztek.

## 5.příběh

Žáci v tomto představení zahráli veselý příběh, že sešli v parku na hřišti. Hráli velice potichu, nebylo jim rozumět, takže hru museli opakovat. Následně ostatní žáci říkali, že byli veselí a emoci byla radost.

## Hra s příběhem

Následovala předposlední aktivita, ztvárnění příběhů. Žáci dostali papírky s předem určenými příběhy, které měli zahrát pro spolužáky. Dostali instrukce, že se musí domluvit, jak příběh zahrají, v jakých rolích budou vystupovat.

## Výsledky hry s příběhem

### 1.příběh

Tato část byla více povedená, neboť stydlivost lehce opadla, ale stále jsme u skoro všech skupin upozorňovaly na slabou hlasitost. První hrou byl příběh, kde hledali ztracenou věc, zde bylo nutné lehce zkrátit jejich hru, protože by hráli dlouho, jak společně hledají oblíbenou hračku. Na konci jsme s žáky prošli, co se tam stalo a o jaké emoce šlo. V této hře žáci odpovídali na dvě otázky: „Co se stalo na začátku?“, „Co se stalo na konci?“. Poté se řešilo, jak se cítila žákyně, která ztratila hračku. Na první otázku odpověděli, že byla smutná, na druhou veselá. Z toho se společně vyvodilo, že se jednalo o emoci smutku a radosti.

### 2.příběh

Druhý příběh pojednával o vychloubání. Tuto roli ztvárnila jedna žákyně úplně s přehledem. Nahlas a jasně se vychloubala novým oblečením, její spolužačky od ní beze slov odešly. Když se přišla omluvit, staly se opět kamarádkami. Zde nastal zajímavý moment, kdy jedna žákyně zmínila pocit viny.

### 3.příběh

Další příběh hrála též skupina, která obsahovala 3 žáky. Změnili si role, ale příběh zůstal podle zadání, proto jsme žáky nechaly a uznaly jim jejich výkon. Hra pojednávala o ztrátě, zde to bylo spojené hledáním cesty v lese. Poté zavolali matce a ta pro ně jela. Až po otázce, jak mohla vědět, kde se nacházejí, řekla, že to má v aplikaci. Ale to v té hře měli říci, což jsme také probrali, že by to pro příště bylo lepší. Zbytek třídy pochopil, že měly obě strany strach, takže úplně nezáleželo na této informaci.

#### 4.příběh

Poslední hra byla o narozeninách, žáci zde ztvárnili zpěv písně ke gratulaci a předání dárku. Před překvapením byla žákyně nešťastná z toho, že si nikdo nevzpomněl na její narozeniny. Žáci pak vyjádřili, že byla nejprve smutná a poté veselá. Z toho jsme společně odvodili emoci smutku, nově emoci milého překvapení a radosti.

#### 5.příběh

Poslední představení bylo o úklidu v pokoji. Žáci byli velice kreativní, protože jich ve skupině bylo 5 a museli si přidat postavu, jinak by se nezapojili všichni. Přidanou roli hrál žák s hraničním IQ a předváděl krátkou návštěvu strýce. Jediný problém nastal, když žáci jasně neukázali, že během úklidu spadla sklenice se sladkým pitím na zem. Z toho důvodu nebylo zřetelné, co se stalo a zbytek ve třídě nedokázal určit emoce. Proto žákům byl původní text zopakován a z toho vyvodili pomocí otázek (Co se v příběhu stalo? Jak se cítil/i? Jakou emoci z těch, o kterých jsme si povídali, jste vybrali?) emoce. Následně odpovídali tak, že člověk může pociťovat smutek, když se něco rozbije.

### **Závěr výuky**

Výtvarná část, v níž měli napsat a nakreslit emoce, vysvětlit, co jsou, popsat ty, které hráli a viděli, se nestihla. Proto se jen vyplnily dotazníky, opět bez kreslení v druhém úkolu.

### **Výsledky z celého vyučování**

Celkem je možno hodnotit výuku spojenou s dramatickou výchovou pozitivně. Žáci se aktivně zapojovali a hry je bavily.

Zdrželo nás časté opakování her kvůli nízké hlasitosti, artikulaci a také přidání jiných hereckých výkonů, protože nebylo poznat, co hrají. Také stud žákům velmi bránil se otevřít. Paní učitelka se často zapojovala do výuky, někdy až příliš.

### 5.2.2.5 Průběh březnové výuky – 13.3.

#### Složení žáků ve třídě

Plzeňská ZŠ – 3.třída. V této třídě bylo 20 žáků, do inkluzivního vzdělávání spadali; dva žáci s diabetes mellitus, žáci s OMJ (10- Ukrajinci, Vietnamci, Turci, Moldavan) a jeden žák s lehkou mentální retardací, tento žák je zároveň cizinec.

#### Seznámení žáků s obsahem výuky

Než jsme začali probírat téma hodiny, bylo žákům velmi jednoduše vysvětleno, co je dramatická výchova. Jeden žák do toho vstoupil a řekl, že v tom bude drama. Toto tvrzení mu nebylo vyvráceno a reakce byla kladná: „*Ano, také tam může být drama.*“ (autor) Výuka byla zahájena v kruhu jako v minulých hodinách; odpověděli jsme si na několik otázek před uvedením do tématu výuky.

#### Úlohy zadané v kruhu

Žáci se měli hlásit a vyjádřit se, jak se cítí. Vybírali si ze tří možností, první byla, že se mají nejlépe, jak to jde; druhá, že jsou v pohodě a nic navíc a poslední špatně. S žáky se řešilo, co jsou emoce. Následně se emoce vyjmenovávaly a popisovaly (smutek, radost, vztek, ...). Další hra v kruhu byla reakcí na dvě situace: jak by se cítili, kdyby měli zůstat déle ve škole, jak kdyby měli volno.

#### Výsledky z aktivity v kruhu

Nejvíce se hlásili na první možnost, na poslední vůbec a zdálo se, že se těší na pokračování. V kruhu bylo řečeno, že můžeme něco cítit, mít pocit či mít náladu. Otázka zněla: „*Věděl by někdo, jakým slovem začínajícím na E tomu říkáme?*“ Jedna žákyně s OMJ řekla, že emoce a odpověď byla správná. Následně jsme rozebrali emoce, které je čekaly v dalších hrách. Přišli sami na radost, z čehož vyplynul pocit štěstí. Dále žáci uváděli, že někdo může brečet a v ten moment se jedná o smutek. Také zmínili zlost a hněv – vztek. Na konci této části dostali nápovědu: Když se někdo bojí, tak má strach, i toto slovo byli schopní doplnit. To samé u překvapení (délka pobytu ve škole), když se stane

něco neočekávaného a lidé to vnímají kladně nebo záporně – z toho plyne milé a nemilé překvapení. Jedna žákyně ještě zmínila pocit viny. Hodně času nám ušetřilo to, že kruh proběhl vestoje a celkem rychle.

### **Pantomima**

Žáci dostali zadání, že před sebou mají na jedné straně 5 emotikonů. Jednoho si očima vyberou a spolužákovi (byla jedna trojice) předvedou emoci zobrazenou na emotikonu. Ten se snaží pochopit, o jakou emoci jde.

### **Výsledky pantomimy**

Žáci už se po pantomimě vyjadřovali slovně. Uváděli děje (například, že brečí nebo se směje). Na odpovědi navazovaly doplňující otázky, o jaké emoce se jedná. Nakonec pochopili rozdíl mezi dějem a emoci.

### **Rozpoznávání emocí podle obrázků**

Následovalo rozdělení do skupin, které nebylo nijak složité. Převážně se k sobě otočili žáci v lavicích za sebou a několik jich bylo přidáno do skupin, aby počet ve skupině byl stejný, když jich ve třídě bylo 20. Vzniklo 5 skupin po 4 žácích a začalo se aktivitou s obrázky. Zde byl zvolen postup rozdělený na etapy, což se opravdu vyplatilo, jinak by ve třídě nastal zmatek.

Nejdřív se podívali na obrázek a poté vymýšleli vlastní příběh s emoci, kterou též museli určit. Následně si mohli v koutech třídy vyzkoušet, jak příběh předvedou. Zde jsme se domluvili, že na chodbu půjde skupina s žákem, který má Aspergerův syndrom. Zde společně pracovali s AP. Žák s Aspergerovým syndromem oceňoval, že měl klid, a proto spolupracoval. Přibližně po pěti minutách měli žáci hrát svá představení, která se odehrávala vzadu na koberci. Diváci (žáci) měli pozorně a tiše sledovat představení a hrajícím bylo připomenuto, že musí mluvit zřetelně a nahlas. Také jim bylo řečeno, že nemají hrát představení jen pro sebe a musí vše ukazovat publiku (spolužákům).

## Výsledky hry s obrázky

### 1.příběh

První skupina představila emoci vzteku, kdy žák urazil policistu, ten se naštvál a zatkl ho. Příběh zakončili zatčením a odvedením spoutaného, během toho se policista vztekal. Zde žáci poznali gesto žáka, který urážel policistu. Jednalo se o písmeno L vytvořené z ukazováčku a palce ruky umístěné na čele. Dle žáků to znamená v anglickém jazyce „*looser*“ a je to urážka druhého člověka. Zbylí dva žáci se zapojili tak, že doprovodili policistu a potvrdili, že viník ho urážel. Žáci pak říkali, jakou emoci viděli, ale bylo třeba se vrátit o krok zpět jako v předešlých hodinách a uvědomit si, že žák, který se směje, nepředstavuje hlavní emoci obrázku, ale že si měli všimnout naštvaného policisty. K odpovědi se dostali pomocí otázek: „Co se v příběhu odehrálo?“, „Jakou postavu hrál daný spolužák?“. Poté jedna žákyně přišla na to, že byl naštvaný a jedná se o emoci vzteku.

### 2.příběh

Druhá skupina měla obrázek, kde byli přátelé a veselili se. Jenže žáci příběh pojali tak, že se smáli žáku, který upadl, což na obrázku nebylo a rovněž není správné se někomu posmívat, o čemž jsme si povídali. Takže v příští hře by se měli více zaměřit na emoce spojené s příběhem. Přihlížející spolužáci rozpoznali smích, ale i jim bylo důležité sdělit, že toto není správné a takhle není vhodné se chovat.

### 3.příběh

Další skupina dramatizovala setkání po letech a na obrázku měli usměvavého muže. Zde si žáci mysleli, že se potkali přátelé, kteří dříve spolu chodili do školky. Z této hry žáci poznali, že jsou veselí, a proto je tam emoce radosti. To vyvodili z otázky: „*Jaká je tato emoce?*“ Tento příběh zahráli účinkující s přehledem a diváci poznali správnou emoci.

### 4.příběh

Předposlední hra této části (s obrázky) byla věnována emoci smutku. Žáci měli správnou myšlenku, ale zpracovali ji takovým způsobem, že emoci smutku nebylo lze rozeznat, protože se převážně smáli svým projevům. Kromě toho jeden žák jen upadl a nic nevyjadřoval. Poté jsme řešili, co hráli, a domluvili jsme se na tom se skupinou, která představení hrála. Žák s Aspergerovým syndromem řekl, že by nebrečel, ani kdyby spadl

ze stromu. Vysvětlili jsme si, že každého bolí něco jiného a záleží na tom, jak spadne a jak se zraní. I přesto tvrdil, že by neplakal, a proto bylo lepší se s žákem zbytečně nedohadovat.

### 5.příběh

Poslední hra byla o strachu, žáci předvedli, že je žák s Aspergerovým syndromem vylekal v roli upíra. Zbytek třídy rozeznal, že se báli a z toho vyvodili emoci strachu. Velmi často chtěla odpovídat žákyně s OMJ a převážně odpovídala správně a v českém jazyce.

### **Hra s příběhem**

Na radě byla další aktivita, ke které žáci dostali text a instrukce. Měli si přečíst text, domluvit se a pak ho na pokyn zkusit zahrát. Chvíli se zdálo, že žák s Aspergerovým syndromem nebude chtít spolupracovat ve skupině, a proto nebyl nucen hrát a mohl pouze sledovat představení spolužáků. Po chvíli se sám rozhodl, že se připojí ke své skupině na chodbě a bude s ní spolupracovat.

### **Výsledky hry s příběhem**

#### 1.příběh

Hra byla se ztracenou oblíbenou hračkou. Na začátku si nejdříve hráli s panenkou a poté jim zapadla neznámo kam. Byli nemile překvapeni a hned ji začali hledat. Hra se musela lehce zrychlit, abychom stihli veškeré aktivity. Zde byli zapojeni žáci s OMJ a nevznikl žádný problém v komunikaci. S žáky jsme probrali, co se ve hře dělo a říkali, že se něco hledá. Následovaly otázky, jak se cítila žákyně, která hračku ztratila, během hledání a při nalezení. Zazněly odpovědi, že se bála a pak byla veselá. Opět nastala stejná situace, byly spojeny dvě emoce – strach a radost.

#### 2.příběh

V této skupině hrál žák s lehkou mentální retardací a jeho výkon v této aktivitě byl výborný. Tento žák byl v roli sourozence a viděl, že jeho bratr shodil skleničku s pitím.

V ten moment žák zvolal „Ježiši“, pokračoval v řešení problému a říkal, co se stalo. Následně za nimi přišli rodiče, které žáci zahráli dobře, a rázně jim nařídili, ať uklidí nepořádek. Také hrozili i trestem (zákaz her a vycházení ven). Žáci v této hře rozpoznali strach a vztek.

### 3.příběh

Pokračovala skupina, kde byl žák s Aspergerovým syndromem, a měla zahrát příběh, kde se jeden žák vychloubá novými věcmi. Jakmile hrál vychloubavý žák svou roli, přišel žák s Aspergerovým syndromem, měl důrazný proslov o tom, že není vhodné se vytahovat, a opakoval, jak nemá smysl se vychloubat a že to nikoho nezajímá. Přihlížející žáci rovněž odsoudili vychloubání a u ostatních herců rozpoznali emoci zlosti a vzteku.

### 4.příběh

Předposlední skupina hrála překvapení pro žáka (žák s OMJ), který má narozeniny. Žáci na něj čekali a jakmile byl poblíž, zvolali nahlas „*Všechno nejlepší*“, předali mu dary a zazpívali píseň. Z toho přihlížející žáci poznali, že jde o narozeniny a jeho spolužáci mu připravili překvapení. Pak přišla otázka, zda to bylo milé překvapení a žáci správně říkali ano.

### 5.příběh

Na závěr této aktivity vystoupila poslední skupina s příběhem, kdy žáci zabloudili na cestě. Zahráli, že špatně odbočili, a to pro ně znamenalo dle jejich spolužačky pět km navíc. Jakmile se vrátili, upadli únavou, ale nejdříve nebylo jisté, proč toto udělali, neboť se málem zranili. Až ke konci žák s OMJ vše vysvětlil, ale dlouhé vysvětlování nebylo třeba, protože zbytek třídy poznal, že byli naštvaní. Opravdu se báli jen málo, jelikož jedna žákyně ve hře ukázala, že ví, kudy má jít. Z toho žáci vyvodili emoci vzteku, strachu a na závěr radosti.

### **Závěr výuky**

Předposlední aktivita byla věnována výtvarné činnosti, tentokrát se stihla, ale žáci by potřebovali na vyjádření více času. Odpovídali na tři otázky: Co jsou emoce? Jaké jste hráli? Jaké jste viděli? Na konci výuky měli přibližně 3 minuty na vyplnění dotazníku a domluvili jsme se, že budou raději převážně psát.



### Výsledky z celého vyučování

Je zcela jiné vyučovat praktickou část diplomové práce po měsíci praxe ve třídě, v níž jsou žáci, kteří již vyučujícího viděli a navázali s ním bližší vztah. Praxe v této třídě hrála důležitou roli, protože ve třídě je žák, který podle rozhovoru s třídním učitelem nemá rád změny a mohl by protestovat nebo se zaseknout. Tento žák v daný den předem věděl, že na konci výuky budou dvě vyučovací jednotky dramatické výchovy místo výtvarné výchovy a mohl se tak na změnu připravit, což mu nevadilo.

Běžně mu pomáhala paní asistentka, která se s ním domluvila na práci s ostatními žáky a pracovala s danou skupinou po celou dobu. Žák v jednu dobu uvažoval, že se nezúčastní, mohl zůstat na místě a pouze sledovat výkony ostatních žáků, ale po několika minutách se zvedl a chtěl být součástí své skupiny, která už nacvičovala druhé představení.

Bylo vidět, že ho žáci ve skupině podporují a dopomáhají mu k vyššímu výkonu. Také bylo jasné, že ho dramatická výchova baví, když měl úspěch a získal pochvalu od obou vyučujících. I na konci obdržel písemnou pochvalu, kterou si doma rodič přečetl. Pochvalu za dobré výkony dostal i žák s lehkou mentální retardací, který hrál sourozence v příběhu o rozbité skleničce. Žáci s OMJ neměli problém a ani se neptali na slova, kterým možná nerozuměli, z čehož vyplývají dvě možnosti. První je, že slova znají, nebo se zeptali českých žáků ve skupině. U žáků s diabetes je třeba kontrolovat hladinu cukru.

## 5.3 VYHODNOCENÍ VÝUKY

### 5.3.1 VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH VÝUK

#### 5.3.1.1 Vyhodnocení červnové výuky 2023 - dotazníku pro žáky

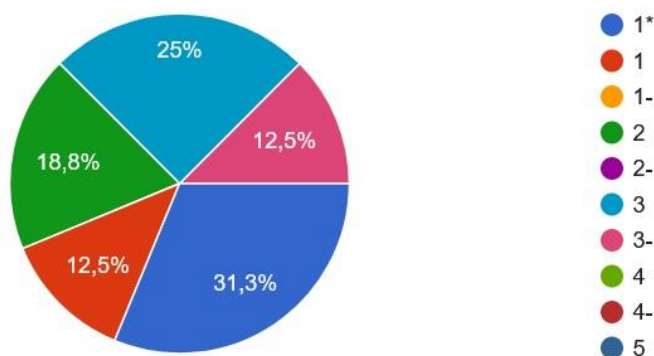
Žáci v dotazníku odpovídali na otázku: **Jak se ti pracovalo ve skupině?** (uděl si známku jako ve škole), je znázorněna v Grafu 1. Výsledky byly:

- 5 žáků si udělilo známku 1\*
- 4 žáci si udělili známku 3
- 3 žáci si udělili známku 2
- 2 žáci si udělili známku 1 a též 2 žáci napsali známku 3-

Tímto mělo být sledováno, jak žáci fungují ve třídě. Ale pro pochopení zadání výuky a pocitů ve výuce se tato otázka nevyužije v příštím dotazníku. Otázka práce ve skupině přinesla pestré odpovědi, což je možné vyhodnotit jako porozumění otázce různým způsobem.

Jak se ti pracovalo ve skupině? (uděl si známku jako ve škole)

16 odpovědí



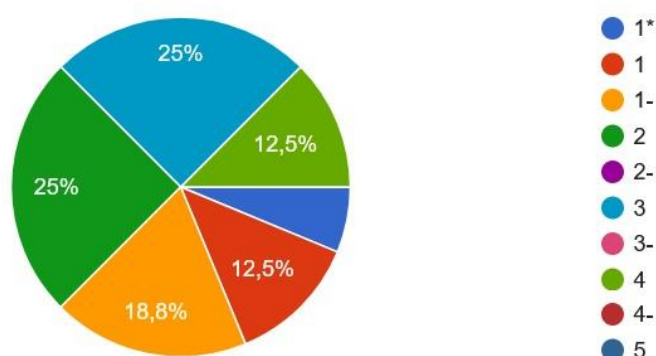
Graf 1 – Odpovědi na první otázku z 23. 6. 2023

Otázka **Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony?** (uděl si známku jako ve škole), je znázorněna na Grafu 2. Je velice subjektivní, jelikož každé dítě se vnímá jinak a dle toho

vytváří i hodnocení. Vlastní pohled může být ovlivněn i výsledky skupiny, které byly převážně zdařilé. O první pozici se dělí známky 2 a 3 (celkem 8 žáků), takže se dá říci, že většina žáků v této třídě se cítí jako průměr. Přestože známka 4 má stejné zastoupení jako 1 (2 žáci pro každou známku), tak zbylé kladné známky (1\*= 1 žák, 1- =3 žáci a 2= 4 žáci) převažují nad 3 a 4. Také je zřejmé, že někteří žáci neradi prezentují sebe v různých rolích a preferují samostatnou formu práce. Tato otázka v dotazníku zůstane, jen bude jinak formulována.

Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony? (uděl si známku jako ve škole)

16 odpovědí



Graf 2 – Odpovědi na druhou otázku z 23. 6. 2023

Na otázku Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky? odpovídali žáci krátkým slovním vyjádřením. Bude vhodné ocitovat některé odpovědi:

- kladná – „Dobře, bavilo mě to.“,
- záporná - „Cítila jsem se nervně.“ , „stašně“
- neutrální - „Normálně.“

Poznatky – Jeden žák nevyjádřil své pocity, ale zhodnotil hru: „Bylo to docela vtipné, jinak zábavné.“ Neutrální odpověď byla často asi i proto, že žáci nechtěli nebo neuměli vyjádřit své subjektivní pocity.

Na závěr měli žáci v dotazníku napsáno: **Co nového si odnášíš z výuky?** Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč? Tyto otázky byly otevřené a odpovědi takové, že zde budou některé **okomentované**. Na základě těchto odpovědí bylo zjištěno, že je třeba klást jednu jednoduchou otázku, na více otázek žáci nedokáží odpovědět.

Odpovědi všech žáků jsou uvedeny v Tabulce 1 a Tabulce 2.

Tabulka 1 – Odpovědi na třetí otázku z 23. 6. 2023

Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky?
„Dobře bavilo mně to“
„Stašně“
„docela v pohodě“
„dobře“
„už se moc nebojím“
„dobře“
„Bavilo mě to.“
„Cítila jsem se nervně“
„dobře“
„normálně“
„nervózně“
„I*“
„dobře“
„bylo to docela vtipné, jinak zábavné“
„Cítila jsem se nervózně.“
„Celkem dobře“

Tabulka 2 – Odpovědi na čtvrtou otázku z 23. 6. 2023

Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč?
„předvádění, bylo to zábavné“
„nestresovat se a smajlíky“
„nevím“
„nevím“
„x naučil jsem se nové emoce“
„Nevím!“
„Výborný herecký výkony. Hraní her.“
„Skvělé herecké výkony. Divadlo, protože mě bavilo.“
„Smajlíci, protože mě zaujali“
„Nic“
„že emoce jsou pocity, hraní před spolužáky“
„Mě nejvíce zaujala aktivita jak jsme dostali scénář.“
„Nic“
„jak jsme předváděli bavilo mě to“
„Mě zaujalo to jak jsme ve dvojici předváděli ty emoji protože to bylo vtipné.“
„Líp ukazovat ty emoce“

Příklady: „Naučil jsem se nové emoce.“ Zde je vidět, že žák nereaguje na další dvě otázky. „Líp ukazovat ty emoce.“ Přestože se žák nevyjádřil k dalším dvěma otázkám, výpovědní hodnota první odpovědi je jasná a přesná. Tři žáci napsali „Nevím/nevím“, „nic“, z toho jeden k tomu uvedl „!“ , což svědčí o složitosti položených otázek v jedné části. Tento dotazník bude upraven a je brán jako předpoklad pro další kvalitativní výzkum. Mezi žáky byly další odpovědi: „Skvělé herecké výkony. Divadlo, protože mě bavilo.“, zde žákyně odpověděla na obě části.

V 3. (předposlední) otázce odpověděla „Cítila jsem se nervně“. I další žákyně uvedla, že vystupování není příjemná situace a na poslední otázku odpověděla „že emoce jsou pocity, hraní před spolužáky“. Je zajímavé, že se necítila dobře, ale přesto vystoupila.

### Komentář k dotazníku od asistenta pedagoga

Kvůli onemocnění paní učitelky byl získán pohled na výuku pouze od asistentky pedagoga. Nejdříve je nutné říci, že AP pozorně sledovala výuku a několikrát pomohla s drobnými úkoly. Také dotazník vyplnila během výuky; vyjádřila se v něm k průběhu vyučovacího procesu.

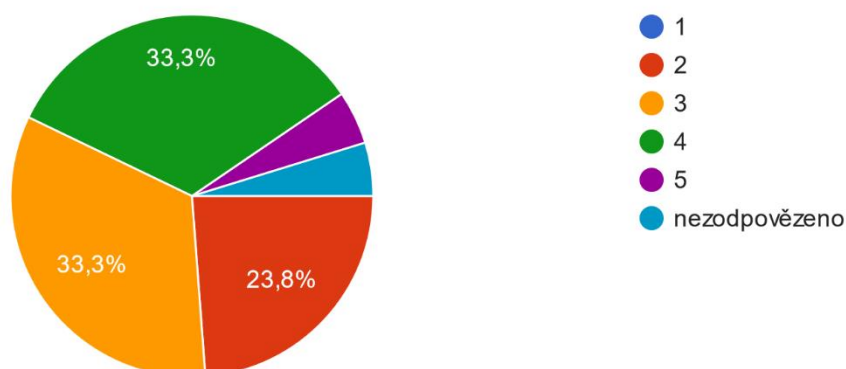
Dramatickou výchovu hodnotila kladně a občas ji s paní učitelkou zařazují do výuky díky osnovám. Uvedla i příklad, kdy dramatizaci využívali během slohu. Proto i propojení tématu emoce a dramatické výchovy vnímá jako vhodné pojetí výuky a zároveň by ji ponechala bez úprav. Na této výuce kladně hodnotí to, že nešlo zcela o frontální výuku, ale také o praktické provedení. Když se vyjadřovala o práci žáků, uvedla, že žáci dobře reagovali a hry, v nichž hráli různé role, si oblíbili.

Co se týče skupinové práce, s tím nebyl podle ní problém i proto, že žáci často pracují ve skupině, jak sama uvedla. Také napsala, že žáci se speciálními potřebami se jednoduše zapojili. Jednalo se o děti s odlišným mateřským jazykem (ukrajinští žáci), ale ti dle AP měli nižší jazykovou bariéru, protože jsou v jejich třídě už od září roku 2023.

#### 5.3.1.2 Vyhodnocení únorové výuky – 1.2.

Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

21 odpovědí



Graf 3 – Odpovědi na první otázku z 1. 2. 2024

Výsledky byly následující a jsou zobrazeny v Grafu 3. Žádný žák neuvedl první možnost, druhou možnost zvolilo 23,8 % žáků, třetí možnost zakroužkovalo 33,3 %, čtvrtou také 33,3 %, pátou 4,8 % a poslední možností se stala nezakroužkovaná odpověď – též 4,8 %. Graf byl vytvořen u 21 žáků, odpovědi jsou přeepsané do elektronické verze. Odpovědi na tuto otázku jsou subjektivní. Chybí jedna odpověď od žákyně, která odcházela dříve z výuky.

Druhá otázka dotazníku byla zaměřená na jeden oblíbený moment z výuky, zde bylo jasné, že s větší časovou rezervou by udělali podrobnější obrázky, popis nebo obojí. Je složité přesně určit anonymní kresbu, ale je možné ji hrubě popsat.

Tabulka 3 – Odpovědi na druhou otázku z 1. 2. 2024

Odpovědi žáků, kteří se rozhodli psát (s jemnou gramatickou úpravou, aby podpořila sdělení a zachovala svébytnost)
1. „uplně všechno“
2. „Když mě jakoby byli.“
3. „Když jsme byli v skupinkách (ve dvoje :)“
4. „Pantomima“
5. „Jak strčili kluka na zem a on brečel a ukradli mu bačkoru.“
6. „Martin strkal Vojta a ukrát věci“
7. „když byl dobrý konec (když jsme byli ve skupinkách)“
8. „líbilo se mi nejvíc když jsme se rozdělili do dvojic a hádali emoce“
9. „Vystrašení holek jako duch“ (dodal obrázek)
10. „když jsem předstíral jak brečím“
11. „když jsem se vysmíval“
12. „Žádný“
13. „Nevím“
14. „Jak jsme se stratili v lese“
15. „když jsme se trochu zasekli při našem představení“

Z napsaných odpovědí lze zjistit, že někteří si všimli různých detailů, například ve 2.,5.-11.,14.,15. odpovědi. Jiní uvedli, že se vše líbilo, ale u první odpovědi je zaznamenaná čtvrtá možnost emotikonu, z níž je možné se domnívat, že žáka bavil obsah výuky, ale vystupování bylo složitější. Čtvrtá odpověď je spojená s 3. neutrálním smajlíkem z první otázky.

Následující odpověď „*Žádný*“. U ní je vidět, že se nudil a také asi nebyl nadšený z výuky, když v první otázce byla zakroužkována 5. možnost. Žák, který napsal odpověď „*Nevím*“, uvedl v první otázce 4. možnost, snad se příliš nenudil.

Celkem 6 žáků stihlo nakreslit obrázek a jeden žák se rozhodl pro obě možnosti a vyobrazil emotikon, který je nejspíš vystrašený, nemile překvapený nebo naopak zobrazuje smajlíka, který vylekal děvčata (viz příloha).

Další sekci obrázků lze zařadit do hry ve dvojicích, protože dva nakreslili šťastný emotikon a třetí žák přímo zobrazil aktivitu se smajlíky (viz příloha).

Poslední dva obrázky zobrazují děj. V jednom je jen jedna osoba a ve druhém jsou dvě. V prvním jde zřejmě o posměch a z odpovědi na první otázku lze usoudit, že ho dramatická výchova bavila. Označil totiž druhou možnost.

Na druhém obrázku je asi vyobrazeno přepadení/vystrašení, protože jedna postava má více zdvižené ruce směrem k druhé osobě.

### **Komentář k vyhodnocení dotazníku paní učitelky a asistentky pedagoga**

Dotazník byl anonymní a obsahoval sedm otázek, na většinu z nich paní učitelka a asistentka pedagoga odpovídaly podobně, někdy téměř stejně. Také se shodovaly v tom, že menší aktivita žáků se projevuje i v běžné výuce. Na čtvrtou otázku, která se týkala žáků se speciálními potřebami, poukázaly na to, že ve třídě mají dva takové žáky, z nichž jeden se nechtěl zapojit a druhému nevadilo se zúčastnit. Ani paní učitelka ani AP se nezmínily o problémech s žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Vzhledem k tomu, že paní učitelka i AP třídu znají, věděly, jak bude probíhat práce v náhodně vytvořených skupinách. Bylo jim jasné, že nastanou problémy, neboť žáci



nechtěli pracovat ve skupině s někým, koho neměli rádi. Protestoval i žák, který neměl speciální potřeby.

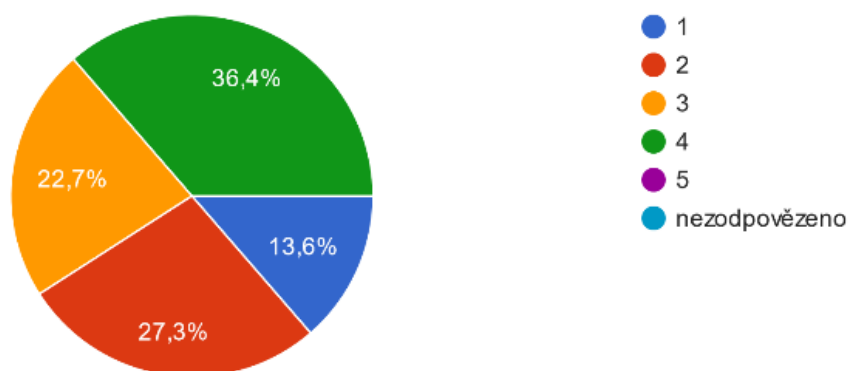
Obě dvě se shodly na tom, že cvičení byla vytvořena se snahou děti pobavit. Také se jim zdála některá cvičení pomalá. Z pohledu autora je to vnímáno tak, že některé příběhy nelze zkrátit a rozhodně ne vypustit, neboť žáci očekávali, že budou vystupovat.

Paní učitelka i AP tvrdily, že občas dramatickou výchovu do výuky zařazují, takže žáci jsou na podobné situace zvyklí.

### 5.3.1.3 Vyhodnocení únorové výuky – 20.2.

Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

22 odpovědí



Graf 4 – Odpovědi na první otázku z 20. 2. 2024

Žáci se k jejich pocitům z vystupování vyjádřili následovně – znázorněno v Grafu 4.

Pouze jeden žák uvedl první možnost, druhou zvolilo 27,3 %, což odpovídá 6 žákům. Neutrální emotikon zakroužkovalo 5 žáků a největší blok s 4. volbou zvolilo 8 žáků. Ani jeden žák neoznačil poslední možnost nebo vůbec neodpověděl na otázku.

Druhá otázka se rozdělila na 13 a 9 žáků, kteří čistě napsali odpověď a zmíněných 9 zvolilo kresbu, jeden z nich i dodal popis. Odpovědi jsou opět uvedeny v Tabulce 4.

Tabulka 4 – Odpovědi na druhou otázku z 20. 2. 2024

1. „Když jsme dělali představení podle příběhu“
2. „Když jsme hráli pantomimu.“
3. „vše“
4. „Když jsme vymýšleli příběh. A předváděli jsme ho.“
5. „hraní před tabulí“
6. „Jak jsme představovali emoce“
7. „Když jsme předváděli příběhy ve skupinách“
8. „Líbilo se mi všechno. :)“
9. „Když jsme pracovaly ve skupině“
10. „vše“
11. „když jsme hráli ten příběh jinak vše“
12. „Moment když dělám nějakou předváděcí aktivitu“
13. „že mě to bavilo“
14. „Předvádění (obrázek)“

Mnoho odpovědí se pojí s dramatickou aktivitou, protože ta žáky oslovila – jedná se o odpovědi: 1.,2.,4.-7., 11.,12.,14., zároveň 6. odpověď se pojí s tématem výuky. Také jedna odpověď odkazuje na dobrou skupinovou práci (9.). Odpověď zaznamenaná pod číslem 13 ještě ukazuje, že žák chtěl původně kreslit, ale nakonec psal.

Druhá sekce se rozhodla pro kresbu. Tři obrázky obsahují auto, které mělo svou roli ve hře se ztracením na cestě. Následující 4 obrázky se zabývají přepadením. Předposlední obrázek znázorňuje smutek jedné postavy v obrázku a zbývající se hádají a jeden to celé sleduje. Na posledním obrázku jsou tři postavy a poté přeškrtnutá kružnice.

## Komentář k dotazníku od paní učitelky a AP 20.2.2024

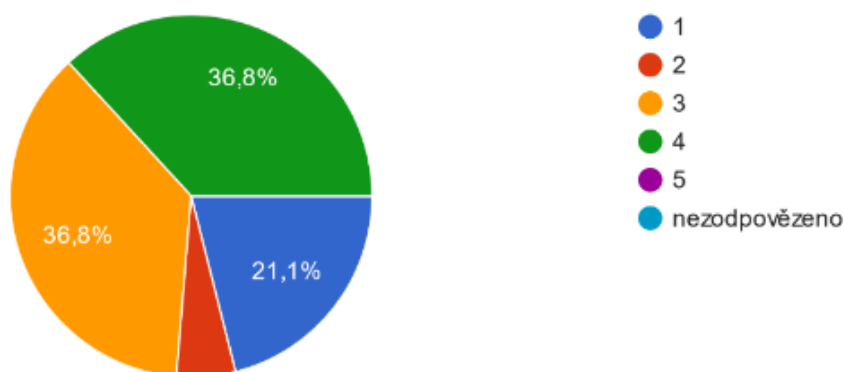
Paní učitelka a AP vyplnily stejné dotazníky. Většinou se shodly, že dramatizace žáky bavila, byla zpestřením výuky. Ve třídě byli 4 žáci se speciálními potřebami (dyslexie a dyskalkulie), dva z nich netušili, co mají dělat, podle jednoho dotazníku nedokázali udržet pozornost.

Na otázku, co by změnily, odpověděly každá jinak. V jednom dotazníku stálo, že není třeba nic měnit, ve druhém dotazníku respondentka uváděla, že by mělo být méně vysvětlování, pokyny bylo třeba sdělovat v době ticha. A především se soustředit na pozornost žáků. Tyto rady byly prospěšné, protože začínající učitel si některé skutečnosti neuvědomuje.

### 5.3.1.4 Vyhodnocení únorové výuky – 22.2.

Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

19 odpovědí



Graf 5 – Odpovědi na první otázku z 22. 2. 2024

V této třídě má stejné procentuální zastoupení 3. a 4. smajlík, dle krátké konverzace s paní učitelkou by bylo možné spojit tyto odpovědi s tím, že nemají čas na časté zapojení dramatizace do výuky. Nejvyšší hodnotu na škále označili 4 žáci a druhou pouze 1 žák. Tím pádem se pouze pět žáků (podle nich) cítilo během vystupování dobře.

Časově byli žáci omezeni, zbylo pouze pár minut na vyplnění dotazníku, proto se žákům řeklo, aby dali přednost psaní. Z tohoto důvodu pouze jeden žák nakreslil aktivitu s emotikony a dodal „*ti smajlýci*“.

Veškeré odpovědi žáků jsou uvedené v tabulce:

Tabulka 5 – Odpovědi na druhou otázku z 22. 2. 2024

1. „ <i>Jak sme koukali na různý role.</i> “
2. „ <i>Vymíšlení pohadky podle emoce.</i> “
3. „ <i>Hraní různých příběhů.</i> “
4. „ <i>Ztracení se v lese.</i> “
5. „ <i>Jak jsme hráli ty narozeniny.</i> “
6. „ <i>hraní pohádek</i> “
7. „ <i>Hraní podle papírku.</i> “
8. „ <i>líbila se mi nejvíce poslední hra</i> “
9. „ <i>Jak sme hráli ty narozeniny.</i> “
10. „ <i>Jak vzali popelnici</i> “
11. „ <i>když jsem pro ně přijela.</i> “
12. „ <i>2. Když jsme se stratili</i> “
13. „ <i>prodávání časopisů</i> “ (zde nejspíš paní asistentka opravila gramatickou chybu)
14. „ <i>Když jsem hrála z K.</i> “ (křestní jméno nebude uvedeno)
15. „ <i>Když jsem vystupoval.</i> “
16. „ <i>Jak jsme se zas skamarádili vtom hraní.</i> “
17. „ <i>Jak jsme hráli tu 1 hru ty smajlíky.</i> “
18. „ <i>Když jse dělali z obličeje smajlíky.</i> “

Veškeré odpovědi z Tabulky 5 lze rozdělit do 4 částí:

- První odpověď se pojí s tím, že žák rád sledoval dění ve třídě a rozhodně více než samotné vystupování. Z první otázky je vidět, že označil třetí možnost, která znázorňuje jeho neutrální přístup k vystupování.
- Žák ve druhé odpovědi napsal, že se rád podílel na vymýšlení představení.
- V této části (3.-16. odpověď) žáci často psali, že je baví vystupovat ve hře a někteří přímo uvedli situace, jež je zaujaly.
- Dva žáky (17.-18. odpověď) přímo bavila hra, ve které použili pantomimu.

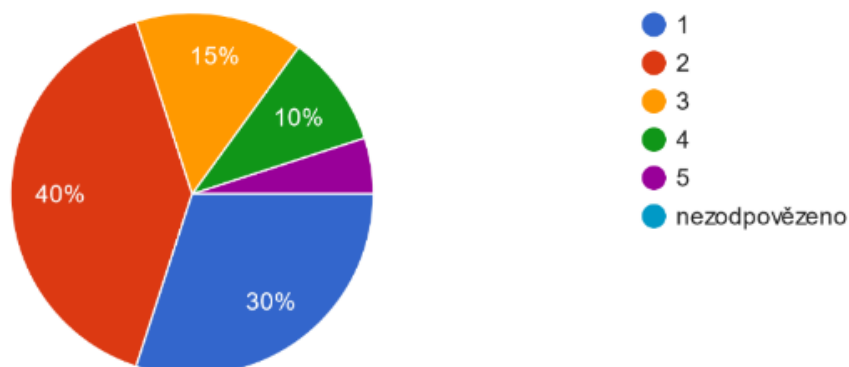
### **Komentář k dotazníku od paní učitelky 22.2.2024**

Paní učitelka odpověděla na všechny otázky v dotazníku. Uvedla, že toto téma (emoce) a forma (dramatická výchova) jsou pro žáky vhodné. Někteří žáci ji příjemně překvapili, zvláště žák s hraničním IQ. Paní učitelka dramatickou výchovu často nezařazuje, ale ocenila, že se děti prostřednictvím dramatické výchovy učí vyjadřovat emoce před spolužáky, hlasitě mluvit a improvizovat. Také se zmínila o tom, že by dávala dětem jasnější pokyny. AP dotazník též dostala, ale z neznámých důvodů nevyplnila.

### 5.3.1.5 Vyhodnocení březnové výuky – 13.3.

Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

20 odpovědí



Graf 6 – Odpovědi na první otázku z 13. 3. 2024

Z Grafu 6 je možné zjistit, že většina se cítila příjemně, protože označili první a druhou možnost. Následující žáci s možnostmi 3 a 4 se cítili neutrálně. Jeden žák označil 5 a dokonce se podepsal, takže je zcela jasné, že jde o žáka s Aspergerovým syndromem a vystupování se mu dařilo, ale je možné, že ho zcela nezajímá.

V druhé otázce dotazníku se z celé třídy 13 žáků rozhodlo napsat odpověď a zbylých 7 nakreslit obrázek. A jeden žák popsal obrázek se jmény žáků.

Veškeré odpovědi žáků jsou uvedené v Tabulce 6.

Tabulka 6 – Odpovědi na druhou otázku z 13. 3. 2024

1. „gdiš mi mluvili v skupině“ (toto bylo napsané 2x ale první řádka měla o dvě chyby navíc)
2. „líbilo se mi když sem na E. řval co se to tu děje.“
3. „Jak sme se smuli jakože M. spadl“ (M.- zkomolené jméno)
4. „předvaděli“
5. „druhy přectavení“
6. „představení“
7. „Překvapení“
8. „přestavení“
9. „všechno nej vic překlapaní“
10. „všechno“
11. „vsechno“
12. „Všechno“
13. „Libylo se mi jak jsme dělali pantomimum.“

Veškeré odpovědi z Tabulky 6 lze rozdělit na 4 části:

- První odpověď v tabulce lze přiřadit k první i druhé části, protože se mohlo jednat o spolupráci nebo samotné vystupování a dialogy v představeních.
- Druhá skupina shrnuje odpovědi (2.-8.) o vystupování a někteří dodali detailní popis.
- Ve třetí skupině se vyjádřili, že se jim líbilo vše a nemají výtky.
- Poslední část obsahuje jednu odpověď, která říká, že si žák oblíbil pantomimu.

Šest žáků vytvořilo 6 obrázků se 2 postavami; u jednoho obrázku nejspíš žák nestačil dodělat postavu. Jeden žák nakreslil příběh, v němž sourozenci rozbili sklenici s pitím. U tří obrázků se dvěma postavami není jisté, co hrají nebo jaká emoce v obrázku je, ale žáci si uvědomili skupinovou práci. Další tři obrázky zobrazují nejspíš tyto emoce: radost, vztek, překvapení a smutek.

### **Komentář k dotazníkům od pana učitele a paní asistentky**

Oba dotazník vyplnili a pan učitel podepsal dotazník, přestože autoři dotazníku jsou anonymizováni. Na propojení tématu dramatické výchovy a emocí se shodli, že je vhodné a AP dodala, že je málo času na rozvoj emoční inteligence. Spolupráce ve skupině jim připadala převážně aktivní, jen někteří žáci několikrát narušovali chod výuky. Zde pan učitel tvrdil, že by bylo vhodné dodržovat role (jsou zvyklí na vedoucího skupiny a žáka, který udržuje ticho) a pravidla zadání. Oba se též shodli, že žáci plnili úkoly a AP dodala, že nejdříve žák s Aspergerovým syndromem nechtěl spolupracovat ve skupině, ale pak se do všeho zapojil. Paní asistentka vyzdvihla, že žáci měli možnost vyzkoušet si prezentaci a přípravu před kolektivem a pan učitel byl spokojený se zapojením žáků. V otázce, jak by výuku upravili, zaznělo: přesnější organizace, úkoly byly zadávány rychle a zmatečně, vhodnější časové rozvržení, aby se vše stihlo (pan učitel); zadávání stručných úkolů po menších krocích a více kontrolních otázek ze strany žáků. Je poměrně zajímavé, že AP vede čtenářský klub, kde využívá dramatickou výchovu a převážně žákům s OMJ to pomáhá, jelikož jim dělá problém vyjadřovat se, jak se cítí. Pan učitel s oblibou využívá dramatickou výchovu ve výuce.

#### **5.3.2 VÝTVARNÁ SKUPINOVÁ PRÁCE**

V 5 celkových výukách se podařilo realizovat 3 výtvarné práce. Důvodem bylo málo času při závěru výuky. Byla dána přednost vyplnění dotazníku před aktivitou spojenou s vědomostmi získanými během výuk a výtvarnou činností. Často se stávalo, že žáci potřebovali více času na přípravu představení nebo hru opakovali, protože nemluvili hlasitě a někdy nebylo vidět, co hrají.

Jedná se o výuky 23.6. 2023, 20.2. 2024 a 13.3. 2024. Každá skupina dostala 3 otázky: **Co jsou emoce? Jaké emoce jste hráli? A jaké jste viděli?** Z těchto otázek se dá zjistit, co si z výuky odnesli. Pokud žáci chtěli, mohli dodat obrázek a výtvarně upravit vzhled své práce.

##### **5.3.2.1 Výuka 23.6. 2023**

Z první výuky (4 skupiny) je patrné, že emoce označovali jako pocit. Následně napsali, že např. hráli: „*radost, zlost, žárlivost, vychloubavost*“. Žárlivost se cíleně neprobírala ve výuce, ale přesto se jedná o emoci (Pugnerová, a další, 2019, str. 134) na rozdíl od vychloubání. K poslední otázce se jedna skupina nevyjádřila a ostatní uvedli



například: „*strach, smutek, překvapivost, přátelství*“. Je jasné, že žáci měli na mysli překvapení. Přátelství se řadí mezi stavy, při kterých vznikají emoce, ale emoce to není. Na závěr jedna skupina dodala obrázek z příběhu, kde jsou nemile překvapeni z testu. Tři skupiny barevně ozdobily své sepsané otázky.

### 5.3.2.2 Výuka 20.2. 2024

Zde žáci odpověděli na první otázku: „*pocity, které cítíme každý den (nemusí být vidět)*“, další skupina opět napsala pocity, ale dodala, že i zvířata pociťují emoce, celkem 4 skupiny napsaly, že se jedná o pocit a poslední skupina chybně napsala: „*lidská vlastnost*“. Na další otázku odpovídali různě: „*smutek, strach, radost.*“, ale také například napsali „*leknutí, vystrašený, šťastný, viděšení, naštvaný,*“ Žáci psali, jací jsou lidé a i při výuce charakterizovali lidi. Ale pak vždy zazněla otázka, jaká to je emoce, žáci uváděli například: strach, radost, smutek, vztek. V poslední otázce zmínili „*veselost, štěstí, překvapení a hněv*“. Další odpovědi označovali přídavnými jmény, stejná skupina napsala lidské vlastnosti, opět vyjádřené přídavnými jmény. Z pěti skupin čtyři nakreslily emotikony a jedna skupina barevně podtrhla otázky.

### 5.3.2.3 Výuka 13.3.2024

V této třídě (5 skupin) se všichni shodli, že emoce jsou city a někteří doplnili náladu a pocity. Na druhou otázku odpověděly dvě skupiny správně, dvě uvedly děj a poslední charakteristiku člověka. Dvě skupiny odpověděly správně („*zlost, radost*“), dvě odpověď nestihly a jedna opět uvádí charakteristiku člověka („*vyděšený, překvapený*“). Tři skupiny nakreslily i obrázky.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Výzkum probíhal při všech výukových jednotkách především těmito metodami: zúčastněným pozorováním a dotazníky od žáků, vyučujících a AP. Spojení dramatické výchovy s tématem emocí se zaměřením na inkluzivní žáky přineslo tyto výsledky:

- 1) Aby všichni žáci pracovali na společném představení, musí učitel vytvořit příjemnou atmosféru, správně zadat a vysvětlit úkoly podle toho, jakou formu práce zvolí. Žáci měli možnost si představení předem vyzkoušet a zjistit, zda své představení zvládnou zahrát před spolužáky. Zvláště se jim líbilo hrát v roli, doplňovat příběhy a pantomimou vyjadřovat emoce pomocí emotikonů.
- 2) Zadané úkoly žáci většinou ochotně plnili, i když se vyskytli někteří, jimž přišlo, že hraní je zdlouhavé a nezajímavé, čehož si všimly některé učitelky a AP.
- 3) Žáci se speciálními potřebami se zapojovali překvapivě ochotně. Především stojí za uvedení výuka v březnu, protože žák s Aspergerovým syndromem spolupracoval ve skupině, což je pro něj obtížné. Žáci s dyslexií a dyskalkulií neměli žádný problém. Zajímavé výsledky díky skupinové práci podal žák s lehkou mentální retardací. Žáci s OMJ se ve všech třídách zapojovali rádi, neměli problémy ani s jazykem.
- 4) Problémy se vyskytovaly především v chování, někteří žáci nechtěli pracovat ve skupinách, do nichž byli zařazeni, mezi ně patřil žák s PAS z první únorové výuky, který řešil vzniklý konflikt ve skupině s paní učitelkou.
- 5) Značně složité by byla výuka tehdy, pokud by se ve třídě vyskytl žák, který odmítá komunikovat a cokoliv pohybově znázorňovat.
- 6) Dramatickou výchovu lze použít v mnoha předmětech, především v českém jazyce, prvouce, vlastivědě i matematice. Přímo tuto výuku lze využít k procvičování komunikace, artikulace i k rozšiřování slovní. Také je vhodné zařadit ji do třídnických hodin nebo při exkurzích (škola v přírodě).

Během praktické výuky se projevilo, že spojení dramatické výchovy s vhodným obsahem (emoce) je vhodné, o čemž svědčí výsledky uvedené v dotaznících, autorka rovněž zjistila, že tyto postupy žáky zajímají, s menší úpravou jim vyhovují. Přesvědčila se o tom hlavně zúčastněným pozorováním. Mezi postupy a formy dramatické výchovy, které se ukázaly jako užitečné, patří především hraní v roli, pantomima a vyprávění příběhů.

## ZÁVĚR

Praktická část práce se zabývala vlivem dramatické výchovy v inkluzivním prostředí. Probíhala v 5 třídách, ve 3 v Plzeňském kraji a ve 2 v Jihočeském. Byli v nich jednak žáci s různými poruchami (PAS, ADHD a lehká mentální retardace), jednak děti s OMJ. Obsahem výukových jednotek byly emoce. Autorka zvolila různé postupy a formy dramatické výchovy a zkoumala, jak žáci spolupracují a jak dokáží své pocity verbálně vyjádřit. Nevěnovala se jen výzkumu, ale snažila se žákům naslouchat a inspirovat je. Více pozornosti věnovala žákům se speciálními potřebami. Podařilo se jí vytvořit prostředí, v němž se většina žáků včetně inkluzivních cítila uvolněně a ochotně spolupracovala.

Samozřejmě se vyskytly i problémy, neboť někteří žáci odmítali pracovat ve skupinách, v nichž neměli kamarády nebo se nechtěli zúčastnit. Také pomalu chápali pokyny autorky, bylo nutné je znovu opakovat a vysvětlovat. Na žáky s PAS měla vliv i změna prostředí, hluk a více lidí pohromadě. Někdy komunikovali jen se svým vyučujícím/AP, na kterého byli zvyklí.

Autorka zjistila, že některé postupy a formy dramatické výchovy jsou velmi užitečné a oblíbené; byla to především hra v roli a pantomima, při níž se osvědčily hlavně emotikony. V rozborech hodin uvádí autorka jednak reakce žáků, jednak výsledky pozorování svého a učitelů a výsledky výzkumu.

Výuka spojená s dramatickou výchovou v inkluzivním vzdělávání vyžaduje od učitele podrobnou přípravu, schopnost improvizace, umění naslouchat, trpělivost a citlivost. Také umění vysvětlit žákům pokyny a důvody, smysl zařazených forem a postupů.

Na školách je dramatická výchova uváděna v RVP, ale v praxi není častá, přestože by byla vhodná a užitečná v mnoha předmětech. Autorka se domnívá, že dramatická výchova v inkluzivním prostředí výuku pozitivně ovlivňuje a zkvalitňuje, a bylo by velmi užitečné zařazovat ji do vyučování mnohem častěji.

**RESUMÉ**

Práce obsahuje dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretický popis je zaměřen na uvedení a vysvětlení forem dramatické výchovy, v oblasti psychologie se práce soustřeďuje na popis a definice emocí, v pedagogické části se uvádí historie a současnost výchovy a výuky dětí se speciálními potřebami. Praktická část zkoumá, jak dramatická výchova ovlivňuje výuku v inkluzivním prostředí. Uvádí popis a výzkum výuky v pěti inkluzivních třídách. Autorka dochází k závěru, že dramatická výchova s obsahem emocí pozitivně ovlivňuje výuku v inkluzivním prostředí. A měla by být při vyučování zařazována častěji.

**Summary**

The work consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical description focuses on introducing and explaining forms of drama education, in the field of psychology the work focuses on describing and defining emotions, in the pedagogical part the history and current state of education and teaching of children with special needs is discussed. The practical part examines how drama education influences teaching in an inclusive environment. It provides a description and research of teaching in five inclusive classrooms. The author concludes that drama education with emotional content positively influences teaching in an inclusive environment and should be included more frequently in education.

## SEZNAM LITERATURY

1. DERŇAROVÁ, Ľubica. *Potřeby dítěte s diabetes mellitus*. Grada, 2021. ISBN 978-80-271-4407-5.
2. EKMAN, Paul 2015. *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno : Jan Melvil Publishing, 2015. ISBN 978-80-87270-80-6.
3. HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. Překlad Lucie Párová. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9921-6.
4. HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, [2020], ©2020. 195 stran. ISBN 978-80-7492-492-7.
5. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.
7. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-901660-3-2.
8. NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
9. POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.
10. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. PDF. Academia, 2003.
11. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2780-0.
12. SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Pedagogika. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
13. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání*. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
14. ŠAFRÁNKOVÁ, Alena a NEJEDLÁ, Marie. *Interní ošetřovatelství II. Sestra*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1777-8.
15. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.
16. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

17. VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3295-7.
18. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
19. VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-274-3043-1.
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vydání dvanácté. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
21. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7846-4.

#### Internetové zdroje:

1. CEMERKOVÁ GOLOVÁ, Petra (2010). *Materiály do výuky: Telefonický rozhovor*. [Online]. Metodický portál: Materiály do výuky. 16. 09. 2010. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://dum.rvp.cz/materialy/telefonicky-rozhovor.html>. [citováno 2024-03-21].
2. ČT24 (2023). *Izrael chce důkladně vyšetřit to, že jeho vojáci v Gaze zastřelili tři rukojmí. Unesení muži údajně mávali bílou vlajkou*. [Online]. Česká televize. 16. 12. 2023. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/svet/izrael-chce-dukladne-vysetrit-to-ze-jeho-vojaci-v-gaze-zastrelili-tri-rukojmi-pribuzni-unesenych-344232>. [citováno 2024-01-12].
3. Ecommerce Bridge.sk (2019). *Emotikony – čo sú emotikony a ako ich používať*. [Online] Ecommerce Bridge.sk. 25. 11. 2019. Dostupné z: <https://www.ecommercebridge.sk/emotikony-co-su-emotikony-a-ako-ich-pouzivat/>. [citováno 2024-01-15].
4. KRČMÁŘ, Michal (2018). *Jaký význam mají jednotliví smajlíci?* [Online] Objevit.cz: IT magazín. 3. 1. 2018. Dostupné z: <https://www.objevit.cz/jaky-vyznam-maji-jednotlivy-smajlici-t162968>. [citováno 2024-02-29].
5. Merriam-Webster (2024). *Emoji Definition & Meaning*. [Online] Merriam-Webster. 14. 4. 2024. Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/emoji>. [citováno 2024-04-15].

6. MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [Online] edu.cz. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [citováno 2024-04-10].
7. PRŮCHA, Jan a ŠVAŘÍČEK, Roman. (2009). *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*. [Online]. Research Gate. Leden 2009. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/266405533\\_Etický\\_kodex\\_české\\_pedagogické\\_vědy\\_a\\_výzkumu](https://www.researchgate.net/publication/266405533_Etický_kodex_české_pedagogické_vědy_a_výzkumu). [citováno 2024-04-10].
8. Zedge (2024). *Emojipedia — Home of Emoji Meanings*. [Online] Dostupné z: <https://emojipedia.org/>. [citováno 2024-03-24].
9. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra (2015). *Katalog podpůrných opatření. Poruchy autistického spektra nebo vybraná psychická onemocnění*. [Online]. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>. [citováno 2024-04-08].

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1 - usmívající se obličej (zdroj: objevit.cz).....	9
Obrázek 2 - plačící obličej (zdroj: objevit.cz).....	10
Obrázek 3 - zčervenalá tvář (zdroj: objevit.cz).....	10
Obrázek 4 - naštvaný obličej (zdroj: objevit.cz).....	10
Obrázek 5 - obličej s otevřenými ústy (zdroj: objevit.cz).....	10
Obrázek 6 - vyděšený obličej (zdroj: objevit.cz).....	10
Obrázek 7 - strachující se obličej (zdroj: objevit.cz).....	11
Obrázek 8 - zklamaný obličej (zdroj: objevit.cz).....	11
Obrázek 9 - mračící se obličej (zdroj: objevit.cz).....	11
Obrázek 10 - převelice veselý obličej (zdroj: objevit.cz).....	11
Obrázek 11 - napjatý obličej (zdroj: objevit.cz).....	11
Obrázek 12 - nepobavený obličej (zdroj: objevit.cz).....	12
Obrázek 13 - zamilovaný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk).....	12
Obrázek 14 - pohodový obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk).....	12
Obrázek 15 - uklidněný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk).....	12
Obrázek 16 - neutrální obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk).....	13
Obrázek 17 - znuděný obličej (zdroj: Ecommerce Bridge.sk).....	13
Tabulka 1 – Odpovědi na třetí otázku z 23. 6. 2023.....	65
Tabulka 2 – Odpovědi na čtvrtou otázku z 23. 6. 2023.....	66
Tabulka 3 – Odpovědi na druhou otázku z 1. 2. 2024.....	68
Tabulka 4 – Odpovědi na druhou otázku z 20. 2. 2024.....	71
Tabulka 5 – Odpovědi na druhou otázku z 22. 2. 2024.....	73
Tabulka 6 – Odpovědi na druhou otázku z 13. 3. 2024.....	76
Graf 1 – Odpovědi na první otázku z 23. 6. 2023.....	63
Graf 2 – Odpovědi na druhou otázku z 23. 6. 2023.....	64
Graf 3 – Odpovědi na první otázku z 1. 2. 2024.....	67
Graf 4 – Odpovědi na první otázku z 20. 2. 2024.....	70
Graf 5 – Odpovědi na první otázku z 22. 2. 2024.....	72
Graf 6 – Odpovědi na první otázku z 13. 3. 2024.....	75



## PŘÍLOHY

Příloha 1: Obrázky pro žáky – byly použity při vymýšlení příběhů– žáci je měli v černobílé verzi



Dostupné z:

<https://stock.adobe.com/cz/images/scared-man-in-old-comic-book-style/9471602>



Dostupné z:

<https://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDk%C5%99ik>



Dostupné z:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt - The laughing man.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_-_The_laughing_man.jpg)



Dostupné z:

<https://www.podnikatel.cz/clanky/kvuli-pokute-za-pozdni-vydani-uctenky-vyhrozoval-kontrolorum-eet-smrti/>



Dostupné z:

[https://l.messenger.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fadamchristing.com%2Fblog%2Fhow-to-make-people-laugh%2F&h=AT07yNpIupnd3m0DxoaboOEvoCxuyL96mAQg1ngBLZ6uZR a7oYG\\_OEryrOfXjb-fnCJD0cu3R8h8aG3h7YdcrqPOZpEyAeLeLbwLtaKS3VynJnSqkl7sfNhVqRSJ7elqKPTDpA](https://l.messenger.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fadamchristing.com%2Fblog%2Fhow-to-make-people-laugh%2F&h=AT07yNpIupnd3m0DxoaboOEvoCxuyL96mAQg1ngBLZ6uZR a7oYG_OEryrOfXjb-fnCJD0cu3R8h8aG3h7YdcrqPOZpEyAeLeLbwLtaKS3VynJnSqkl7sfNhVqRSJ7elqKPTDpA)



Dostupné z:

<https://www.istockphoto.com/cs/fotografie/%C5%A1%C5%A5astn%C3%A1-skupina-student%C5%AF-na-ulici-gm1467113684-498960629>





Dostupné z:

[https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/bez-mamy-ani-krok-aneb-take-mate-doma-zavislaka.A101112\\_100341\\_deti\\_job](https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/bez-mamy-ani-krok-aneb-take-mate-doma-zavislaka.A101112_100341_deti_job)



Dostupné z:

<https://pixabay.com/cs/vectors/strach-dav-hr%C5%AFza-emoce-pojem-7043428/>

## Příloha 2: Ukázky dotazníků od žáků 23.6.2023

Jak se ti pracovalo ve skupině? (uděl si známku jako ve škole) 1

Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony? (uděl si známku jako ve škole) 1-

Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky? už se moc nebojím

Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč? x naučil jsem se nové sloce

---

Jak se ti pracovalo ve skupině? (uděl si známku jako ve škole) 1

Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony? (uděl si známku jako ve škole) 1

Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky? dobře bavilo mně to

Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč? přechování, bytost  
slovem

---

Jak se ti pracovalo ve skupině? (uděl si známku jako ve škole) 2

Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony? (uděl si známku jako ve škole) 1-

Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky? Cítila jsem se nervoni

Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč? Lavole herecké  
výkony. Divadlo uprosilo mě bavilo

---

Jak se ti pracovalo ve skupině? (uděl si známku jako ve škole) ~~1~~ 3

Jak bys ohodnotil/a své herecké výkony? (uděl si známku jako ve škole) 4

Jak jsi se cítil/a během hraní před spolužáky? mně  
naučilo mě

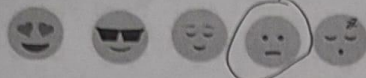
Co nového si odnášíš z výuky? Která aktivita tě nejvíce zaujala a proč? nic

## Příloha 3: Ukázky dotazníků od žáků 1.2.2024


AA

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.




---

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



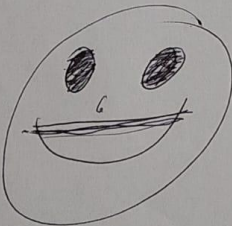
---

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

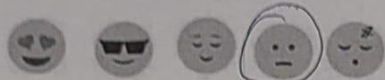


2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

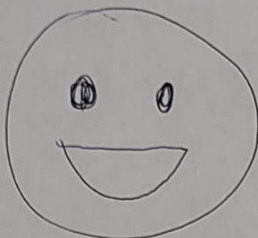


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

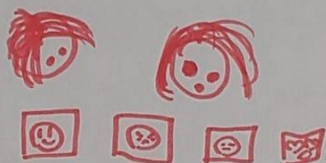


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

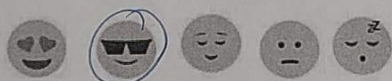


- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



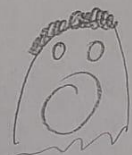
Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

VYŠTRÁŠENÍ HOLEK JAKO DUCH






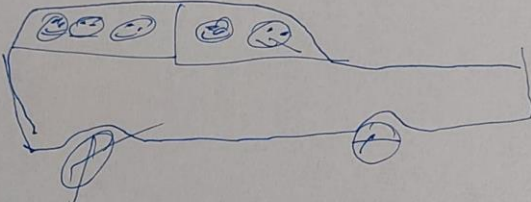
## Příloha 4: Ukázky dotazníků od žáků 20.2.2024

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



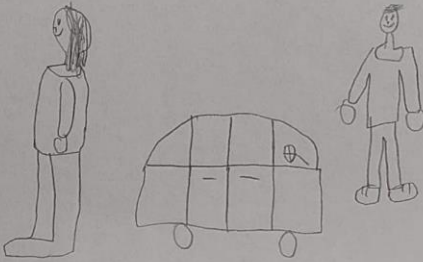
Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

*Předvedení*





Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

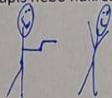


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

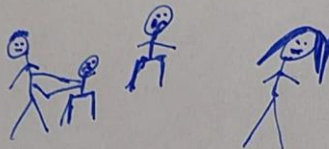


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

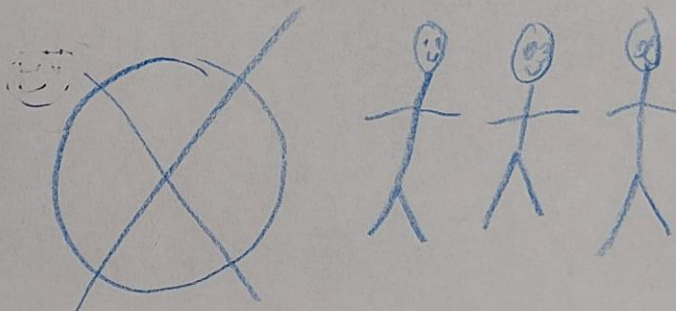


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



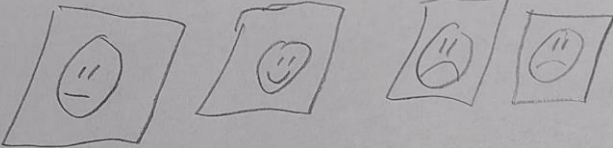
## Příloha 4: Ukázka dotazníku od žáka 22.2.2024

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil. *si smajlíci*




## Příloha 5: Ukázky dotazníků od žáků 13.2.2024

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



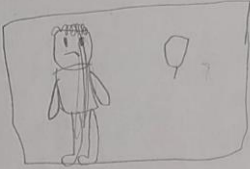
---

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.




2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.




---

Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

1) Jak se cítím, když vystupuju v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

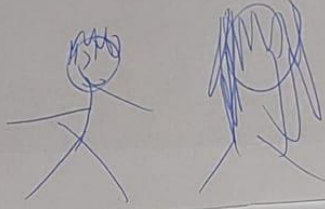


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

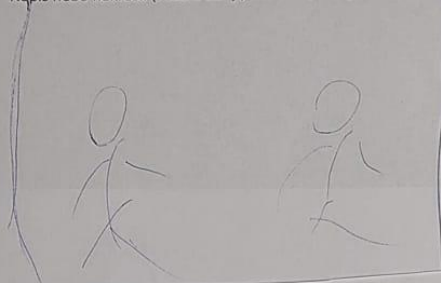


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.

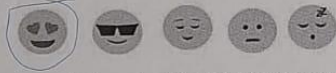


- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

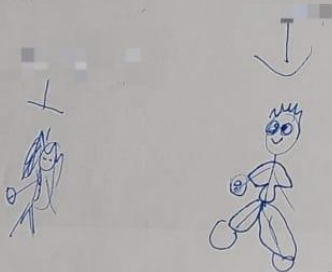


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.

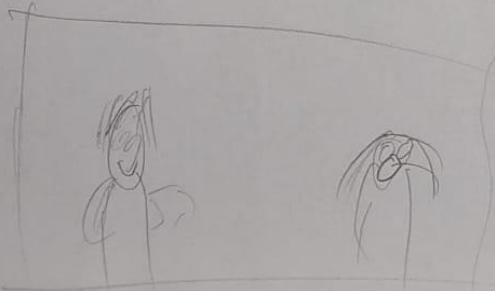


Odpověz na otázku a splň druhý úkol:

- 1) Jak se cítím, když vystupuji v nějaké roli? Zakroužkuj smajlíka.



- 2) Napiš nebo nakresli (můžeš obojí) moment, který se ti nejvíc líbil.



## Příloha 6: Dotazník od AP z 23.6.2023

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a tématu emocí ve vaší třídě?  
*Kladně...*

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?  
*Děti jsou na skupinové práci vyšší, takže je to moc  
hezké. Viděti jsem nadšení.*

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?  
*Kladně - moc je to hezké.*

Jak se do výuky a dramatizace zapojili integrovaní žáci? (Ukrajinci, žák s asistentem a  
nediagnostikovaný žák)  
*Ukrajinci bohužel se od nás velice stáhli,  
zapojili se s nadšením.*

Co na výuce oceňujete?  
*Praktickou část, že to není jen „jako přednáška“.*

Co byste na výuce změnila nebo poupravila?  
*Nic*

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěla byste?  
*Osvědčily by se možná i učební materiály, ale  
učební mají. Při sběru něco využijí...*



## Příloha 7: Dotazníky od vyučujícího a AP z 1.2.2024

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?  
Žáci si vyhledávají různé aktivity, při kterých předvádějí své emoce pomocí výrazu ve tváři.

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?  
Některé skupiny spolupracovaly dobře, některé méně, stejně jako při různých výucech.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?  
Většina žáků se do výuky zapojila velmi dobře, děti výuku bavila. Druhou hodinu bylo pro měmi ztuhlé, začaly vyúsňovat.

Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?  
Ve třídě máme 2 děti se spec. potřebami. Jedni se do výuky zapojí aktivně, druzí se nejdříve zapojit nechtějí, později se sami připojí.

Co na výuce oceňujete?  
Značně studenty vyprovokovat aktivně, klást jim těžké otázky.

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?  
Některé aktivity bych vylepšila.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?  
Občas se dramatická výchova zapojuje do výuky, zavádí se.

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

Každý si vybral nějakou situaci se třemi emocemi při různých aktivitách a hrách.

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

V některých skupinách spolupracovali, v některých skupinách spolupracovali děti různě → tak jako při běžné výuce.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

Některým se zapojili rádi, čímž se jim bavilo. Druhá část odmítla spolupracovat, protože se považují za běžnou výuce a jiným činnostem.

Zapojili se do výuky a dramatizace žáci se speciálními potřebami?

Ne každému jsou dány se speciálními potřebami - jeden bez potřeb "dravý" odmítal se zapojovat.

Co na výuce oceňujete?

Snaha studentů vyjádřit aktivity, které děti mají.

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

Některé aktivity by měly být rychlejší, čímž by se bavilo děti, které nejsou zapojeny pravidelně, pravidelně klást.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

Očekáváme dramatickou výchovu, scénář

## Příloha 8: Dotazníky od vyučujícího a AP z 20.2.2024

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

FAJN AKTIVITA, ZPESTŘENÍ HODIN

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

V PORÁDKU, DĚTI SPOLEČNĚ, ZAPOJUNÍ SE VŠICHNI.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

ZPESTŘENÍ VÝUKY, AKTIVITY JE BAVILY.

Jak se do výuky a dramtizace zapojili žáci se speciálními potřebami?

ZAPOJILI SE JAKOVŠICHNI OPATNĚ, OBČAS NĚKTERÝ Z NICH NENÍ  
SCHOPEN UDRŽET POZORNOST.

Co na výuce oceňujete?

OCEŇUJI, ŽE ŽÁCI MOHOU ZAPOJIT KREATIVITU, HÝBAT SE.  
ZPESTŘENÍ VÝUKY, NĚCO CO SE BĚŽNĚ VE VÝUCE NEOBJEVUJE.

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

MÉNĚ VYSVĚTLOVÁNÍ, MLUVIT STRUČNĚ → ŽÁCI SE PŘESTAVUJÍ  
NA VÝKLAD SOUSTŘEDIT. DÁVAT POKYNY, POKUD NĚCHNÍ NASLOUCHANÍ  
A JE TIHO.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

OBČAS ANO. VZHLÉDEH K NABOČLOSTI A MOŽNOSTI UČIVA TO NENÍ  
MOC REALIZOVATELNĚ.



Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

• KLADNĚ, NĚKTEŘÍ PROJEVILI VELKÉ HEDECKÉ NADÁNÍ

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

• SPOLUPRÁCE PROBÍHÁ VELMI DOBŘE, OBČAS DVA NEBO TŘI ŽÁCI VYKŮVÁJÍ A NIC NEDELAJÍ

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

• MYSLÍM, ŽE VĚTŠINĚ SE VÝUKA LÍBILA, PRACOVALI SE ZAUJETĚM, BAVILO JE HRÁT RŮZNÉ ROLE

Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?

- VE TŘÍDĚ BYLI 4
- NEJPRVE 2 ŽÁCI NEVĚDĚLI, CO VLASTNĚ MAJÍ DEĽAT, PROTOŽE NEDAVALI POZOR
- TO URČITĚ DOBŘE SPOLUPRACOVALI VŠICHNI

Co na výuce oceňujete?

• PESTROST, FLEXIBILITA, PROLÍNÁNÍ RŮZNÝCH CÍŤŮ

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

NIC

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

ANO

## Příloha 9: Dotazník od vyučujícího z 22.2.2024

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?  
Propojení vnímám jako užitečné. Děti by se měly naučit pracovat s emocemi.

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?  
Probíhala dobře. Děti se skupinově pracují lépe, pouze nemají zkušenost s touto formou práce.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?  
Některí se hodně styděli, mluvili ztluměně. Jiní, u kterých bych to nečekávala, nazpívali svým projevem přehrápili.

Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?  
Žák se spec. vzdělávacími potřebami (hraniční IQ) se zapojil lépe než ve vědomostních skupin. pracích. Nastyděl se, spolupracoval.

Co na výuce oceňujete?  
Děti se svým prostřednictvím můj vyjadřovat emoce před kolektivem, improvizovat, kláskat, mluvit i pracovat ve skupině. To vše je pro ně velmi důležité.

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?  
Dávala bych dětem přesnější pokyny, což vyplývá z méch letitých zkušeností. Začínal bych s tímto zkušeností s tím měním.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?  
Zařazuji málokdy, jelikož pro ni není ve škole příliš prostoru. To k této zkušenosti ji zatím zařadit více.

## Příloha 10: Dotazníky od vyučujícího a AP z 13.03.2024

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

Em na rozvoj emoční inteligence je ve výuce málo prostoru. Dramatizace děti baví, rádi hrají, předvádějí se, je to dobrý prostředek k vnitřním emocím.

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

Spolupracovali aktivně, někteří to zkusili. Po přidělení skupin v dramatické situaci to dělalo více do hloubky posal - rozdělení je emoce, rozestat.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

Aktivně se zapojili, bavilo je to.

Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?

Aspoň se zapojil v dramatizaci, nejčastěji nechtěl.

Co na výuce oceňujete?

Žáci dostali příležitost se projevit, přelomová práce s nimi, někdy se skupině s podporou ostatních.

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

Udržování pohybu po krátkých úsecích, stručně, KO: máte k tomu nějaké dotazy? Provedte.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

Ve školáckém klubu ano, pojmenovávalme emoce, žáci v DMJ neumí pojmenovat nálady, posal své pocity, rozdělujeme příjmy slovaí časova v tomto směru. Dramatizujeme.

Jak vnímáte propojení dramatické výchovy a téma emoce ve Vaší třídě?

BEZ PROBLÉMU, POZITIVNĚ.

Jak probíhala spolupráce ve skupinách?

DOBRÁ DŮRAZ NA <sup>BÝT</sup> VÍCE KLADEN NA DODRŽENÍ ROLÍ A PRAVIDEL.

Jak z Vašeho pohledu vnímali žáci výuku?

POZITIVNĚ, AKTIVNĚ A S RADOSTÍ!

Jak se do výuky a dramatizace zapojili žáci se speciálními potřebami?

ZOGA AKTIVNĚ, VŠE POZITIVNĚ PŘÍVALI. ZAPOJILI SE BEZ ZÁSADEK PROBLÉMU?

Co na výuce oceňujete?

AKTIVNÍ ZAPOJENÍ ŽÁKŮ, PŘEMÝŠLENÍ ŽÁKŮ (AKTIVNÍ) PRÁCI VE SKUPINĚ

Co byste na výuce změnila nebo poupravil/a?

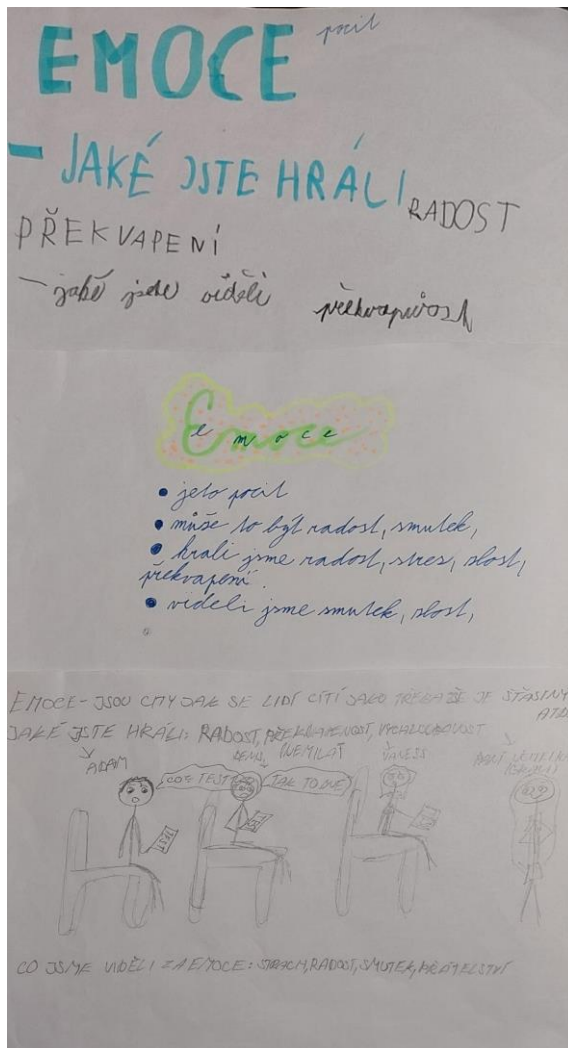
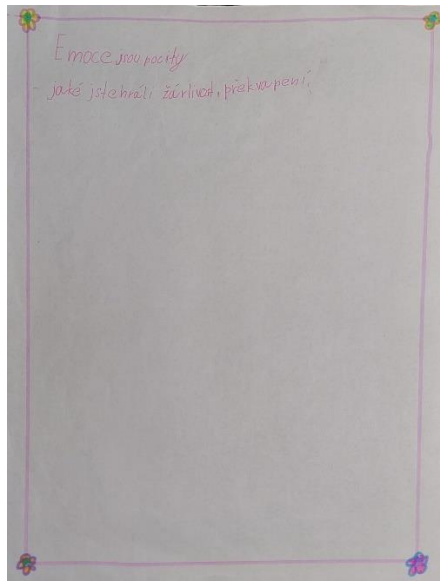
ORGANIZACI, KÉDY ZMATEČNĚ POKYNY, RŮZNĚ ZAPRÁVĚNÉ ČASOVÝ PLÁN, ABY NA VÍCENY AKTIVITY ZBYL ČAS.

Zařazujete dramatickou výchovu do výuky? Pokud ne, chtěl/a byste?

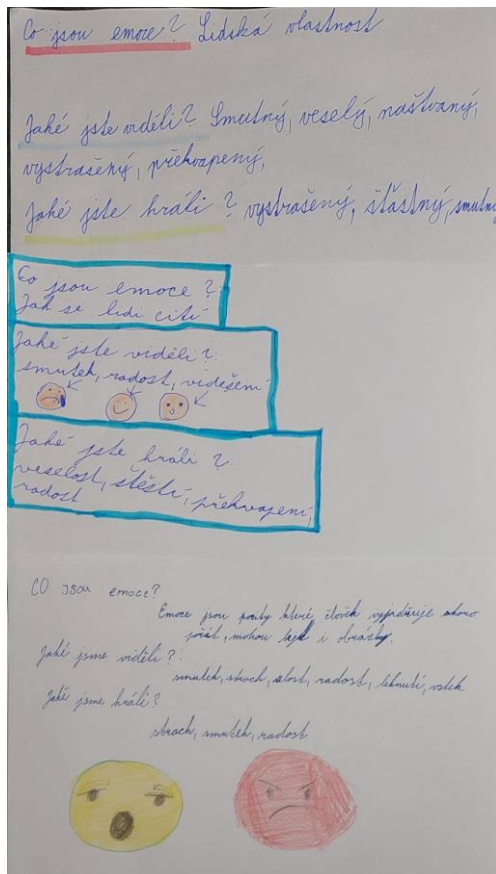
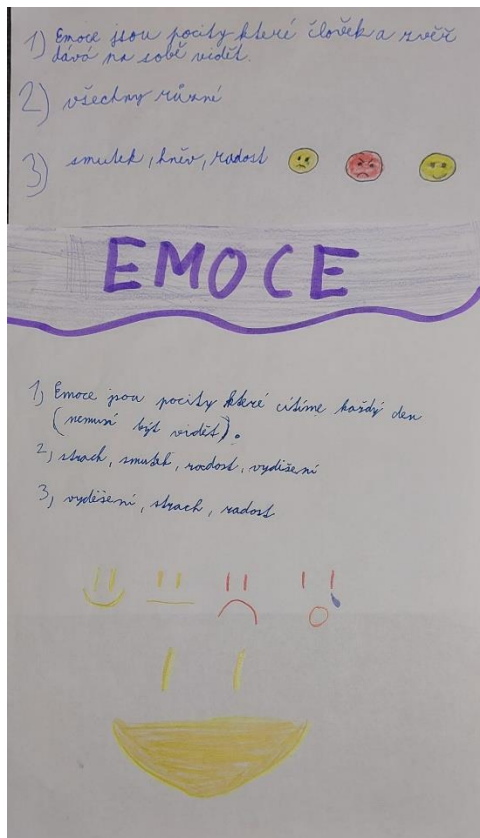
ANO, VELMI RÁD A ČASTO.



Příloha 11: Ukázky z výtvarné činnosti z 23.6.2023



Příloha 12: Ukázky z výtvarné činnosti z 20.2.2024



## Příloha 13: Ukázky z výtvarné činnosti z 13.3.2024

