

# **Dramaterapie u žáků s poruchou autistického spektra**

Bc. Daniela Krejčí

---

Diplomová práce  
2013



**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**  
Fakulta humanitních studií

  
INSTITUT  
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Institut mezioborových studií Brno  
akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Daniela KREJČÍ  
Osobní číslo: H118466  
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Dramaterapie u dětí s autismem

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel bude práce zaměřena na:

- vymezení problematiky autismu a dramaterapie;
- hledání odpovědi na otázku, zda a jak lze využít dramaterapii jako metodu intervence u dětí s PAS;
- potvrzení či vyvrácení teoretického závěru prostřednictvím praktického projektu.

Součástí práce bude projekt zaměřený na zjištění vlivu dramaterapie na rozvoj sociálních schopností dětí s autismem.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ATTWOOD, T. Aspergerův syndrom. Praha: PORTÁL, 2005.

HICKSON, A. Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: PORTÁL, 2000.

KOTTE, A. Divadelní věda. Praha: KANT, 2010.

MAJZLANOVÁ, K. Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. Bratislava: IRIS, 2004.

PATRICK, N. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchou autistického spektra. Praha: PORTÁL, 2011.

VALENTA, M. Dramaterapie. Praha: GRADA, 2001.

VALENTA, M. Dramaterapeutické projektování. Olomouc: UP, 2003.

VERMEULEN, P. Autistické myšlení, Praha: GRADA, 2006.

<http://www.adcr.cz/wordpress/>

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**  
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011

  
prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.  
vedoucí ústavu



  
doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.  
vedoucí katedry

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

DANIELA KREJČÍ

Jméno, příjmení studenta

V Brně 7.3.2013

Daniela Krejčí

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosažených v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosažených školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o dramaterapii a jejím využití u žáků s poruchou autistického spektra, kteří se vzdělávají na prvním stupni základní školy běžného typu.

V první části se zaměřuje hlouběji na problematiku poruch autistického spektra a jejich charakteristiku, historický vývoj názorů i přehled některých intervenčních metod. Součástí je i pohled na vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra. Druhý oddíl práce sleduje obor dramaterapie, její techniky i fáze sezení. Třetí část propojuje oblasti předchozích dvou oddílů a vysvětluje možnosti využití dramaterapie u žáků s poruchou autistického spektra. Praktická část diplomové práce představuje projekt zaměřený na práci s takto postiženými jedinci pomocí dramaterapeutických technik a podporuje závěry z teoretické části diplomové práce.

Klíčová slova: dramaterapie, psychodrama, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on dramatherapy and its using by pupils with autism spectrum disorder, who are educated at the first grade of ordinary primary schools. The first chapter is devoted to the autism spectrum disorder issue, its characteristics, historical approaches and overview of some intervention methods. It also focuses on the education of pupils with autism spectrum disorder. The second unit monitors a discipline of the dramatherapy, its methods as well as phases of the session. The third part links fields of two foregoing issues and explains possibilities of using dramatherapy by pupils with autism spectrum disorder. Practical part of the thesis shows the project focused on the work with individuals with this type of handicap via methods of dramatherapy and supports results from theoretical part of the thesis.

Keywords: dramatherapy, psychodrama, autism spektrum disorder, Asperger's syndrome

Ráda bych poděkovala dětem s poruchou autistického spektra a jejich rodinám, které mi umožnily uskutečnit projekt v této diplomové práci a bez nichž by tento text nemohl vzniknout.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....</b>	<b>13</b>
1.1 POČÁTKY UVAŽOVÁNÍ O PORUCHÁCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	13
1.2 CO JSOU PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	16
1.3 PROBLÉMOVÁ TRIÁDA PAS .....	18
1.4 DRUHY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	22
1.5 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	25
1.6 ASISTENT PEDAGOGA A JEHO ROLE VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU .....	27
1.7 PŘÍČINY PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	30
1.8 INTERVENČNÍ PŘÍSTUPY .....	32
<b>2 DRAMATERAPIE .....</b>	<b>36</b>
2.1 DRAMATERAPIE- VYMEZENÍ POJMU .....	36
2.2 PSYCHODRAMA .....	38
2.3 IMPROVIZACE V DRAMATERAPII .....	40
2.4 NĚKTERÉ DALŠÍ TECHNIKY DRAMATERAPIE .....	42
2.5 FORMY DRAMATERAPIE.....	45
2.6 FÁZE DRAMATERAPIE JAKO TERAPEUTICKÉ JEDNOTKY.....	47
<b>3 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS.....</b>	<b>49</b>
3.1 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	50
3.2 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A KOMUNIKACE.....	52
3.3 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A PŘEDSTAVIVOST.....	54
3.4 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A POTŘEBA RELAXACE .....	56
3.5 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A SCHOPNOST KONCENTRACE .....	58
3.6 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS A ROZVOJ MOTORIKY .....	60
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>62</b>
<b>4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM: DRAMATERAPIE A PAS.....</b>	<b>63</b>
4.1 PROJEKT K DIPLOMOVÉ PRÁCI .....	63
4.2 ROZPIS AKTIVIT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU .....	65
4.3 UKÁZKA SEZENÍ: EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA .....	72
4.4 UKÁZKA SEZENÍ: KONTROLNÍ SKUPINA .....	73
4.5 PRŮBĚŽNÉ VÝSLEDKY A POKROKY .....	74
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>

## ÚVOD

Zkoumání problematiky dětí s autismem mě provází již několik let, a to nejen na poli profesním, ale i v osobním životě. K zájmu o tuto oblast mě přivedla diagnóza mého mladšího bratra, kterému byl před sedmi lety diagnostikován vysoce funkční autismus (později byla diagnóza změněna na Aspergerův syndrom). Vždy jsem vnímala, že se určitým způsobem liší od ostatních dětí, včetně svého dvojvaječného dvojčete. Po letech, kdy byl, pro nás z nepochopitelných důvodů, šikanován prakticky v každém kolektivu, do kterého se snažil začlenit (vystřídal z tohoto důvodu několik základních škol a nespočet volnočasových kroužků), získal konečně správnou diagnózu (závěry z dřívějších zpráv z psychologických vyšetření mluvily většinou o mentální retardaci- jedna nejmenovaná psycholožka dokonce prohlásila, že limitem pro vzdělání je pátá třída a doporučila přestup do základní školy praktické – dnes je bratr v druhém ročníku na střední škole a prospěchem se řadí k lepšímu průměru) a byl oficiálně integrován do běžné základní školy, společně s asistentem pedagoga.

Já sama jsem začala po typické fázi popírání jakékoliv diagnózy studovat odborné knihy s danou problematikou a hlouběji se jí zabývat. Zapsala jsem se v APLA Brno<sup>1</sup> jako dobrovolnice a osobní asistentka pro volnočasové aktivity dětí s poruchou autistického spektra (dále PAS), později jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga na základní škole. Na této pozici působím dodnes a náplní mé práce je podpora a pomoc při vzdělávání žáka s PAS. Tyto životní zkušenosti z „obou stran barikády“ mi budou nápomocny při psaní diplomové práce zaměřené na terapeutickou intervenční metodu aplikovanou na skupinu žáků s poruchou autistického spektra, integrovaných na běžných základních školách v prostředí České republiky.

Shodou okolností jsem na začátku letošního školního roku byla nucena i s žákem, s nímž jsem pracovala, změnit školu, v níž byl vzděláván a byla jsem tak svědkem jeho nesmírně obtížného začleňování do kolektivu, které bylo citelně ztíženo určitou neobratností v sociálních situacích, která přímo vyplývá z charakteru diagnózy. Opět jsem si uvědomila skutečnost, že ačkoliv jsou integrovaní žáci cíleně vzděláváni tak, aby pomocí speciálně pedagogických postupů zvládli obsah předepsaného učiva, daleko menší

---

<sup>1</sup> Asociace pomáhající lidem s autismem



důraz a prostor je kladen na nácvik adekvátního zvládnání sociálních situací v rámci třídního kolektivu, což vede k dvěma extrémním polohám při vnímání žáka s PAS jeho spolužáky. První z nich je pohrdání, posměšky, případně ignorace. Tento stav vzniká převážně tehdy, není-li třídní kolektiv seznámen se skutečností, že jeden z jejich členů trpí určitým handicapem (na čemž často rodiče postižených žáků trvají), způsobujícím na první pohled nestandardní chování a reakce na některé podněty z okolí. Existuje zde obrovské nebezpečí, že značně vymezující se postoj spolužáků přeroste při neošetření celé situace ze strany školy i rodičů všech žáků postupně v otevřenou šikanu s dalekosáhlými následky na psychiku jedince s PAS. Především u žáků, kteří ještě nezískali správnou diagnózu a nejsou tudíž svým způsobem před samotným vznikem takové situace chráněni zřízením funkce asistenta pedagoga či alespoň třídním učitelem, dochází bohužel k verbálním a později i fyzickým útokům poměrně často a může trvat poměrně dlouhou dobu, než je vše odhaleno.

V případě, že jsou žáci poučeni, v ideálním případě nejen prostřednictvím školní instituce, ale i svou rodinou, mají naopak tendenci žáka s PAS přehnaně ochraňovat a omlouvat veškeré jeho projevy. Ve srovnání s výše uvedeným se samozřejmě jedná o lepší variantu, nicméně ve výsledku ani jeden z těchto modelů není zdravý a nepřispívá k rozvoji osobnosti žáka s PAS.

V ideálním případě, by se mělo kýženým cílem stát bezpodmínečné přijetí žáka s PAS do kolektivu třídy jako běžného člena. K tomu lze napomoci intenzivní, dlouhodobou a systematickou prací na rozvoji interpersonální inteligence a nácvikem sociálních situací a adekvátních reakcí na ně, což lze uskutečnit pouze v rámci volnočasových aktivit a terapií. Vedle klasického obrázkového systému vysvětlování sociálních situací, které dítě s PAS nezvládá, nácviku principů střídání a zvládnání proher v rámci soutěží atd., lze aplikovat i techniky expresivních terapií, které jsou stále považovány spíše za alternativní přístupy či doplňkové aktivity v rámci rozvoje jedinců s poruchou autistického spektra. Sem spadá i dramaterapie, stěžejní téma této diplomové práce. Vedle rozvoje interpersonální inteligence a posílení sebeuvědomění nabízí tato metoda i relaxaci a uvolnění, což žáci s PAS, vystavení denně obrovskému tlaku souvisejícímu s nutností zvládnout stanovený režim, velmi nutně potřebují pro načerpání psychických sil do dalších dní. Žák s PAS, který soustavně pracuje na svém rozvoji a zvládnání situací vedoucích bez intervence k problémovému chování v důsledku poruchy autistického spektra,

má možnost začlenit se důstojně do běžného života nejen v rámci třídy, v níž se momentálně vzdělává, ale také v budoucnu v pracovním prostředí a samostatném bytí obecně.

Téma dramaterapie a možnosti jejího využití u žáků s PAS jsem si zvolila v návaznosti na téma mé bakalářské práce, kterou jsem vypracovala na filozofické fakultě Masarykovy univerzity v rámci studia programu obecné teorie a dějin umění. Tehdy jsem se zaměřila na využití muzikoterapie u dětí s těžší symptomatikou PAS, a to za účelem rozvoje funkční komunikace s okolním světem. Tentokrát bych se ovšem chtěla zaměřit na žáky mladšího školního věku, kteří jsou inkluzivně vzděláváni v běžných základních školách ve třídách s běžným režimem a na první pohled laické veřejnosti nevyžadují tolik odborné péče, neboť zdánlivě výrazněji nevybočují z průměru žáků téhož věku. Faktem ovšem zůstává, že právě tyto děti bývají daleko více konfrontovány se svou odlišností, necitlivými metodami usměrňovány do takového typu chování, které je v daném prostředí akceptovatelné a i pedagogickými pracovníky obviňovány z nevychovanosti, když z něj v následku na situaci, již v důsledku svého postižení zcela nezvládly, vybočí (tuto skutečnost znám z vlastní praxe a bohužel není zdaleka ojedinělá). Důsledkem toho bývá pocit méněcennosti a bezradnosti v otázce sociálních situací, uzavírání se před okolím nebo naopak přehnané exhibování za účelem získání pozornosti a uznání (což má často zcela opačný účinek).

Současná praxe inkluzivně vzdělávaných žáků klade důraz především na zvládnutí předepsaného obsahu učiva a tomu přizpůsobuje i metody práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Méně prostoru zůstává pro rozvoj interpersonální komunikace, schopnosti uvolnit se a optimálním způsobem zvládnout kontrolu svých emocí a především získávání sebejistoty při řešení sociálních konfliktů (dle mého názoru tyto aspekty chybí při vzdělávání všech dětí bez rozdílu, ale to již není předmětem této práce). Expresivní terapie mají díky prostředkům, jichž využívají, schopnost tuto mezeru vyplnit a přispět tak ke skutečně komplexnímu přístupu v otázce vzdělávání žáků s PAS.

Cílem této diplomové práce je dokázat, že vedle klasických přístupů a intervenčních metod rozvoje žáků s PAS lze dosáhnout téhož výsledku také prostřednictvím dramaterapie, která má díky své povaze schopnost vzbudit přirozenou tvůrčí aktivitu, ukrytou v každém z nás, včetně jedinců s PAS, kteří se klasickým přístupům mnohdy podrobují jen v důsledku nemožnosti jiné volby, nikoliv proto, že by je dané metodika zaujala. Psychoterapie uměním, mezi něž dramaterapie patří, by měla dosahovat kýžené změny bez nátlaku, přirozenou cestou, jíž nás vede umění a jeho prostředky.

Diplomová práce je rozdělena na několik částí, jež se dále tematicky člení. V teoretické pasáži se budu zabývat nejprve problematikou PAS, přístupem odborníků k takto postiženým jedincům v minulosti i současnosti, základní charakteristikou PAS se zaměřením na vysoce funkční autismus a Aspergerův syndrom a teoriemi příčin jejich vzniku. Zaměřím se také na úlohu asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáků s PAS. Nedílnou součástí bude vymezení a rozbor některých základních intervenčních přístupů. Následně zpracuji téma dramaterapie, přičemž do této části zahrnu jak primární charakteristiku, tak metody, jež současná dramaterapie aktivně používá a přiblížení postupů aplikovaných přímo do konkrétní terapeutické jednotky. Třetí oddíl teoretické části se bude hlouběji zabývat propojením dramaterapie a problematiky PAS s rozbohem řešení otázky, jakým způsobem lze touto expresivní terapií přispět k rozvoji žáků s PAS.

Praktická část diplomové práce bude vycházet z kvalitativního výzkumu, který na danou problematiku hodlám aplikovat a jehož cílem bude srovnání efektivity klasické a alternativní metody rozvoje osob s PAS. S experimentální skupinou, složenou ze čtyř žáků s PAS inkluzivně vzdělávaných na prvním stupni základních škol běžného typu budu pracovat na principu dramaterapeutických postupů. Kontrolní skupina ve stejném počtu využije klasických metod pro rozvoj žáků s PAS, tedy prostředků vizualizace k objasnění sociálních situací, nácviků jejich správného řešení atd. S každou skupinou zvlášť budu pracovat jednou týdně jednu hodinu. V závěru výsledky obou skupin zpracuji a porovnáám. Základní otázky, kterými se chci v diplomové práci zabývat, tedy zní: Lze pomocí dramaterapie přispět k rozvoji žáků s poruchou autistického spektra? Jaké je postavení dramaterapie s ohledem na její účinnost v rámci intervenčních metod u této skupiny osob?

Při zpracování teoretické části budu vycházet z knižních materiálů zaměřených na danou problematiku a z vlastních zkušeností, které budu s těmito informacemi konfrontovat. V pasáži zaměřené na charakteristiku PAS mi mimo bude významným zdrojem publikace Kateřiny Thorové *Poruchy autistického spektra* či *Strukturované učení* Věry Čadilové a Zuzany Žampachové. Dílo Milana Valenty *Dramaterapie* mi poslouží jako jeden z mnoha pramenů v druhém oddíle teoretické části.

Mým hlavním úmyslem je otevřít otázku možnosti využití dramaterapie a expresivních terapií obecně jako běžných speciálně pedagogických intervenčních metod v rozvoji žáků s PAS.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

## 1.1 Počátky uvažování o poruchách autistického spektra

Pro počátky uvažování o poruchách autistického spektra jsou klíčová jména *Leo Kanner*, *Hans Asperger* a roky 1943 a 1944. V tomto období tito odborníci z různých kontinentů světa nezávisle na sobě popsali symptomatiku PAS (zajímavostí je, že oba pocházeli z Rakouska, nicméně nikdy se nepotkali). (Frith, 2001) Přístup k dané problematice se nicméně v těchto pracích lišil. „*Tam, kde Kanner viděl nenapravitelné poškození, Asperger cítil možnost některých pozitivních, nebo spíše kompenzačních projevů; určitou „zvláštní originalitu myšlení a vnímání, která by mohla později v životě vést k výjimečným výkonům“.*“<sup>2</sup>

Leo Kanner (1894-1981), americký psychiatr, popsal v článku *Autistic Disturbances of Affective Contact (Autistické poruchy afektivního kontaktu)*, který vyšel v časopise *Nervous child* specifické chování svých jedenácti pacientů, vykazujících problémy v oblasti komunikace a chování. Jedinci, které Leo Kanner v rámci svého výzkumu od roku 1938 pozoroval, byli mladší 11 let. Svou práci pojal spíše jako předběžný report, který by měl přinést adekvátní výsledky hlavně v budoucnu, kdy bude možné pozorovat vývoj jednotlivých pacientů a případné změny ve vnějších projevech. Zde bych ráda podotkla, že v podstatě všechny výzkumy, týkající se osob s PAS, probíhající v relativně krátkém časovém horizontu (včetně toho, který je obsažen v mé diplomové práci) jsou spíše zkoumáním směru, jímž je možné se v rámci výchovy a vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra ubírat, nicméně skutečně viditelné výsledky by si žádaly výzkum probíhající minimálně po dobu několika let, neboť u dětí s autismem probíhá většina změn velmi pozvolna a je zapotřebí obrovské trpělivosti na cestě k jejich dosažení (druhým extrémem jsou samozřejmě nečekané vývojové skoky), přičemž úspěch není zaručen.

Leo Kanner si všiml, že jedinci ve zkoumané skupině trvají na dodržování určitých rituálů, jež jim dodávají pocit bezpečí před chaotickými a nepředvídatelnými situacemi, s nimiž se v průběhu své životní dráhy musí denně potýkat.

---

<sup>2</sup> SACKS, O. *Antropoložka na Marsu*. Praha: DYBBUK, 2009. str. 236.

„Lidé s autismem lpí na rituálním nebo automatickém chování (říkáme mu stereotypní), protože jim nabízí bezpečí a je to pohodlné. Nemění se; vše ostatní se mění, a tudíž je nepředvídatelné.“<sup>3</sup> Často se opakovalo také netypicky hluboké zaujetí určitými předměty či naopak nepochopitelná hrůza z běžných věcí, jež tyto děti obklopovaly v ostrém kontrastu k nezájmu o druhé osoby, a to včetně těch nejbližších. „Čím víc jsem si uvědomovala svět kolem sebe, tím víc jsem se ho bála. Ostatní lidé byli moji nepřátelé a jejich snaha o kontakt se mnou byla jejich zbraní.“<sup>4</sup>

Problémy se vyskytovaly i v otázce stravování, kde se děti s PAS svými požadavky také vymykaly běžnému průměru. Někteří z pacientů naopak vynikali schopností zapamatovat si obrovský objem informací, většinou v rámci jejich momentálního, úzce zaměřeného zájmu. Typické byly stereotypní pohyby a vyluzování stále stejné škály zvuků bez konkrétního smyslu. Někteří z nich byli zcela nemluvíci, jiní používali řeč nefunkčně. Mnoho dětí s PAS nereagovalo na zvukové podněty z okolí (včetně volání jejich jména), přičemž hluchota u nich byla zcela vyloučena. Děti s PAS, které na svůj věk dokázaly skvěle číst, nebyly schopné reprodukovat obsah daného textu. Přestože si Kanner ve svém výzkumu všiml postupného rozvoje dětí s PAS a skutečnosti, že se jejich problémové oblasti úspěšně zmenšují, pořád si byl vědom existence základních, viditelných obtíží, jimiž se tito jedinci výrazně odlišovali od svých vrstevníků.

Ač je Kannerovi v souvislosti s jeho článkem často připisováno prvenství v užití termínu *autismus*, faktem zůstává, že tento primát patří švýcarskému psychiatrovi Paulu Eugenu Bleulerovi (1857-1939), který jej v roce 1911 spojoval s projevy schizofrenie. „Bleuler jako primární schizofrenní příznaky uvádí poruchy asociací (asociativní přeskoky, paralogie), poruchy afektivity (inadekvátnost, otupělost), **autismus** a ambivalence (tzv. čtyři A).“<sup>5</sup> Leo Kanner nespojoval časný dětský autismus se schizofrenií, ale pojednával o něm jako o vrozeném postižení, nicméně pozdější teorie bohužel toto spojení podporovala a zařadila dětský autismus mezi schizofrenní psychózy v dětství. (Hrdlička, Komárek, 2004)

---

<sup>3</sup> VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: GRADA, 2006. str. 95.

<sup>4</sup> WILLIAMS, D. *Nikdo nikde*. Praha: PORTÁL, 2009. str. 15.

<sup>5</sup> PAVLOVSKÝ, P. *Soudní psychiatrie a psychologie*. Praha: GRADA, 2009. str. 71.

Hans Asperger (1906- 1980), vídeňský pediater o obdobné problematice uvažoval jako o *autistické psychopatii*. Je autorem díla *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter (Autističtí psychopati v dětství)* z roku 1944. Jeho práci přeložila Lorna Wing (\* 1928) a zavedla termín *Aspergerův syndrom* (dále jen AS).

Zatímco Leo Kanner vysledoval u svých pacientů deficit v oblasti řečových schopností- echolálie, nesprávné užívání zájmen (označování sebe *on/ a* atd.) a dalších, Aspergerova sledovaná skupina chlapců těmito příznaky netrpěla, naopak měla řeč plně vyvinutou, nicméně také s určitými nápadnostmi ve srovnání s jejich vrstevníky. Výrazy, které při verbálním projevu využívaly, odpovídaly spíše dospělým osobám, někdy se objevovaly i novotvary. Neobvyklé bylo také frázování a pedantická podoba řeči. „*Řeč je dosti chudá na tóny, přízvuky, po stránce rytmické a melodické, často mluví monotónním hlasem. V jiných případech děti s AS používají slovní přízvuky naopak neobvykle pečlivě a uvádějí je skoro na každé slabice.*“<sup>6</sup> Stejně jako u Kannerových pacientů, i zde se projevovaly potíže se sociální interakcí a adaptací na změny, a to viditelně již od druhého roku věku.

Jedinci s AS se v Aspergerově výzkumu vyznačovali vysokou inteligencí, hraničící v některých případech až s genialitou (což ale rozhodně není pravidlem a sám Asperger později zdůrazňoval, že jedince s AS lze nalézt po obou stranách inteligenční škály). Ani v dnešní době není možné brát příliš v potaz výsledky testů IQ u osob s PAS, neboť vzhledem k jejich nevyrovnaným schopnostem, pramenícím z charakteru dané diagnózy, končí většina z nich pod hranicí normy. Klasická podoba IQ testů není pro jedince s PAS vhodná. Asperger později také přemýšlel nad tím, zda je výskyt poruch autistického spektra skutečně častější u chlapců než u dívek, nebo se zde projevuje zvýšená schopnost dívek skrývat svůj sociální handicap a více se přizpůsobit okolnímu prostředí. Dle jeho názoru je PAS u dívek znatelnější až v období adolescence, kdy se deficit pramenící z PAS stávají zřetelnějšími. Společným prvkem byla snížená schopnost chápat ironii a nadhled. Asperger si také povšiml, že určitými nápadnostmi v chování se projevují i někteří příbuzní sledovaných dětí, převážně otcové, což odkazuje na současnou úvahu o genetickém původu poruchy autistického spektra.

---

<sup>6</sup> BENDOŤ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností*. Praha: GRADA, 2011. str. 75.

## 1.2 Co jsou poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří mezi pervazivní (vše pronikající), neurovývojová postižení, která postihují všechny stránky osobnosti handicapovaného jedince. Řadí se mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje dítěte. (Thorová, 2006)

*„V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které umožňují dítěti komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá, prožívá, a tudíž i chová se jinak.“<sup>7</sup>*

PAS ovlivňuje také nervovou soustavu jedinců s PAS. To se projevuje ve zpracovávání smyslových informací a navenek projevuje neadekvátní reakcí například na sluchové podněty, chlad či bolest. (Strunecká, 2009) Ve své praxi jsem se setkala s případem chlapce s těžkou formou PAS, kterému působil hluk bolest, stejně jako ostré světlo. Slyšela jsem i o dětech s PAS, které ze stejného důvodu nesnesou na své kůži dotek určitého typu látek, v extrémních případech může pocit bolesti vyvolat i tlak obuvi. Jiné děti mají naopak zvýšený práh bolesti nebo bolest vůbec nepocítují, a to ani při zranění či onemocnění.

To, že dítě s PAS nechápe informace z okolního světa, má samozřejmě své důsledky. *„V důsledku špatné orientace ve světě kolem, obtíží v porozumění řeči a neschopnosti vykomunikovat svá přání a potřeby se u dítěte objevuje úzkost a problémové chování (vzdor, záchvaty vzteku).“<sup>8</sup>* Zde se nabízí pomoc například v podobě vizualizace k vysvětlení situace, které dítě s PAS nerozumí, u těžších forem je vhodné využívání denního režimu se seznamem činností, které má dítě s PAS během dne absolvovat, aby na ně bylo připraveno a nevystavovalo se tak zbytečně stresu z neočekávané změny. Obecně platí, že čím těžší typ postižení jedinec s PAS vykazuje, tím hůře se vyrovnává s nároky okolí a o to větší speciální podporu vyžaduje od členů své rodiny, případně i vzdělávací instituce, do níž dochází. Jedním dechem musím dodat, že ne vždy se problémové chování musí projevovat agresí obrácenou do sebe či k okolí. Někdy „pouze“

---

<sup>7</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 58.

<sup>8</sup> KNOTKOVÁ, M. STRAUSSOVÁ, R. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: PORTÁL, 2011, str. 13.



dochází k obrovskému vystupňování projevů PAS. Můj bratr se dodnes nedokáže pořádně vyrovnat se lakem, který se jej zmocňuje před událostí, z které má strach nebo se na ni naopak těší. Ventilem je pro něj zmnohonásobením nefunkční komunikace, kterou trénuje trpělivost svého okolí na nejvyšší míru, neboť každého v dosahu doslova zasypává množstvím otázek bez kontextu, na něž si ovšem vynucuje odpověď. Pravidelně se toto opakuje před vánocemi, dovolenou, narozeninami, školními testy či referáty a vyjadřuje potřebu sdílet své pocity s okolím a nalézt u něj pocit bezpečí a ujištění, že nastávající situaci zvládne absolvovat. Chlapec s PAS, kterého jsem doprovázela při volnočasových aktivitách svou nervozitou z cesty MHD či pobytu na místě s větší koncentrací lidí kompenzoval hlasitým a nepřetržitým proudem vulgárních výrazů. Jiné dítě s PAS vyjadřovalo nespokojenost a vztek boucháním hlavy o zem či kousáním vlastních rukou. Chlapec s PAS, s nímž pracuji v současné době, obrací agresi vůči okolí. Zde se ukazuje variabilita projevů jedinců s poruchou autistického spektra. *„Prototyp jedince s autismem jednoduše neexistuje. Autismus je postižení s mnoha aspekty a vzorce chování jedné osoby s autismem nejsou zcela podobné vzorcům chování jiných osob s autismem.“*<sup>9</sup> Každé dítě s PAS je jedinečná osobnost, a proto je nutné vždy hledat účinnou metodu, která bude fungovat právě u něj, přestože u jiného dítěte s PAS by selhala. Stejně tak u dramaterapie či jiných druhů intervence je třeba nejprve zjistit, zda zvolená cesta bude jedinci s PAS vyhovovat a bude mu přínosem a ne naopak přítěží v jeho rozvoji.

Důležitá je dlouhodobá a systematická práce na zmírnění problémového chování (přestože může trvat v řádu několika let a na první viditelné výsledky je třeba velmi dlouho čekat), v ideálním případě vedoucí až k úplnému vymizení nežádoucích projevů za účelem co nejlepšího zařazení osob s PAS do společnosti. *„Běžná společnost nejen že nechápe, odsuzuje, kritizuje, ale ani není připravena na zvláštní projevy chování, které s sebou diagnóza autismus přináší.“*<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: GRADA, 2006. str. 11.

<sup>10</sup> PÁTÁ, P. K. *Mé dítě má autismus- příběh pokračuje*. Praha: GRADA, 2008. str. 13.

### 1.3 Problémová triáda PAS

U osob s PAS lze sledovat tři oblasti, v nichž se projevují deficity v důsledku tohoto postižení, tzv. problémovou triádu, zahrnující oblast sociální interakce, komunikace a představitivosti.

#### Sociální interakce

Sociální interakce vyjadřuje vzájemné působení jedince a jeho okolí. Jednání a činy jednotlivce ovlivňují pocity okolí, které na toto jednání určitým způsobem reaguje a zpětně tak má dopad na původce, u nějž se opět spouští určitá reakce. (Kasíková, Vališová, 2010) Jedinci s poruchou autistického spektra v tomto kruhovém modelu v důsledku svého handicapu selhávají, a to v různé míře v přímé závislosti na stupni těžkosti postižení. „*Jednoznačně lze říci, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu.*“<sup>11</sup>

U dětí s PAS lze pozorovat dva extrémní póly v oblasti sociálního chování: typ osamělý-pasivní či aktivní-extrémní. Typ osamělý-pasivní nevyhledává společnost druhých osob, je uzavřený a v sociální interakci se necítí dobře. Typ aktivní-extrémní naopak společnost vyhledává, ale navazuje kontakty nepřiměřeně, což vyvolává u okolí odmítavé reakce. Děti s těžším typem PAS mohou navazovat kontakty například tím, že druhou osobu uhodí. Bratr na prvním stupni ZŠ zahajoval konverzaci se spolužákem tak, že si k němu stoupl co nejtěsněji a z několikacentimetrové vzdálenosti na něj začal křičet zdánlivě nesmyslné dotazy a vynuocovat si odpověď. Vrstevníci tento přístup obvykle chápali jako výzvu ke rvačce a pro ránu nešli daleko. Až v šesté třídě začal bratr konečně respektovat osobní prostor druhých osob a přiměřenost hlasitosti projevu.

Domnívám se, že z pohledu začlenění do společnosti, jsou v určité výhodě děti s PAS typu osamělého-pasivního, neboť lidé mají tendenci těmto jedincům nabídnout pomocnou ruku a být více tolerantní než u typů aktivních-extrémních, jejichž projevy jsou okolím chápány jako úmyslné zlobení a přehnaný egocentrismus.

---

<sup>11</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 61

## **Komunikace**

Poruchy autistického spektra jsou někdy zařazovány mezi poruchy komunikace. Ačkoliv tento deficit je pouze jedním z mnoha projevů PAS, z hlediska dopadu je primárním problémem. „*Komunikace je v podstatě procesem, který je založen na neustálém koloběhu informací mezi komunikujícími. Při komunikaci dochází ke střídání role komunikátora (toho, kdo iniciuje komunikaci) a komunikanta (toho, kdo komunikátorovi v daném momentu naslouchá).*“<sup>12</sup>

Problémy s komunikací provázejí osoby s PAS při snaze o porozumění i při vlastním vyjadřování, přičemž narušena je verbální i neverbální stránka. Některé děti s autismem jsou zcela nemluvící. Často nemluví proto, že k tomu nemají jednoduše důvod, není pro ně důležité komunikovat s okolím, ať prostřednictvím řeči nebo pomocí alternativních komunikačních systémů. „*Dítě s PAS neumí na druhého člověka nahlížet jako na někoho, kdo je připraven mu pomoci, případně kdo by mohl potřebovat jeho pomoc.(...) A nemá tedy potřebu své myšlenky sdělovat.*“<sup>13</sup>

Během praxe jsem se setkala s dvanáctiletou dívkou s dětským autismem a těžkou mentální retardací, která s okolím verbálně nekomunikovala, jen se usmívala a na rozdíl od většiny dětí s PAS neměla absolutně žádný odpor k předkládaným činnostem. Současně však nebylo snadné určit, zda ji daná aktivita skutečně baví, protože ani náznakem nedala najevo svůj skutečný zájem, nechala se vést jako, v přehnaném, nicméně trefném příměru, usměvavá hadrová panenka. Na jednu stranu je práce s takovým klientem zdánlivě příjemná a nenáročná, na druhou stranu je třeba u takto postiženého dítěte hledat něco, co je pro něj natolik důležité, aby začalo komunikovat s okolím, což není lehký úkol. Daná dívka byla sice vzhledem ke své diagnóze velmi samostatná, ale neměla jednoduše potřebu s okolím komunikovat, ani hledat cesty k interakci s ostatními lidmi. Samostatnou kapitolou je otázka očního kontaktu, který je součástí komunikace. „*Člověk pohledem zjišťuje, jak to jeho partner myslí a jak reaguje na jeho vlastní řeč.*“<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: GRADA, 2011. str. 7.

<sup>13</sup> KNOTKOVÁ, M. STRAUSSOVÁ, R. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: PORTÁL, 2011. str. 33.

<sup>14</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: GRADA, 2008. str. 228.

U lidí s PAS tomu tak není, což je často první nápadný projev PAS, jehož si neinformovaná veřejnost všimne. V posledních letech naštěstí ustoupila speciálně pedagogická praxe od přehnaného lpění na navazování očního kontaktu, respektive od upřeného pohledu z očí do očí. Dlouhou dobu vládl názor, že pozornost dítěte s PAS si lze získat pouze tehdy, dívá-li osobě, s níž komunikuje, přímo do očí. U některých odborníků se stále s takovým přístupem můžeme setkat, nicméně dle mého názoru není skvělý oční kontakt zárukou koncentrace. Navíc mnoha lidem s PAS je přímý oční kontakt velmi nepříjemný, nevidím tudíž důvod, proč je k němu nutit, neboť vedle vlastního sdělení či naslouchání musí podstupovat další náročnou zkoušku, takže v konečné podobě to samotnou koncentraci spíše snižuje. Sama upřednostňuji pohled směrem ke komunikačnímu partnerovi bez nutnosti upřeného pohledu do očí (ten je na vůli dítěte s PAS).

Nejvíce rozvinutou verbální komunikační schopností se v rámci PAS vyznačují jedinci s Aspergerovým syndromem. Na rozdíl od osob s dětským autismem se v jejich případě řeč vyvíjí zcela běžným způsobem jako u ostatních dětí, nicméně s rostoucím věkem je stále patrnější problém s využíváním relativně bohaté pasivní slovní zásoby v praxi při sociální interakci. „*Studenti s AS mají největší problémy s používáním řeči v odpovídajícím kontextu. Rádi převádějí řeč jinam, zahajují rozhovor odkazem na něco, co danému tématu neodpovídá, anebo hovor nevhodně přerušují.*“<sup>15</sup>

Vedle verbální komunikace selhávají osoby s PAS také v neverbální komunikaci. Vedle absence očního kontaktu je další odlišností minimum gestikulace a řeči těla na úrovni receptivní i expresivní. „*Hlavní rozdíl mezi řečí těla a sdělením na papíře je, že řeč těla není jednoznačná, kdežto psané slovo je konkrétní.*“<sup>16</sup> Při práci s dětmi s PAS je významným prvkem vizualizace. Co je na papíře, to již získalo konečnou podobu a dítě s PAS má šanci rozkrýt konkrétní význam. Oproti tomu řeč těla se při komunikaci neustále mění, stejně jako gestikulace, doprovázející verbální sdělení, přičemž jedno gesto může v různých kontextech nabývat různých obsahů. V důsledku nesprávné interpretace dochází k nedorozumění mezi dětmi s PAS a osobami, s nimiž komunikují.

---

<sup>15</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 37.

<sup>16</sup> DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2009. str. 42.

## **Představivost**

Představivost je třetí z problematické triády typické pro osoby s poruchou autistického spektra. I zde platí, že tato schopnost je narušena do různé míry a má tak na konkrétní jedince různý dopad. „*Narušená schopnost imitace a symbolického myšlení způsobuje, že u dítěte se nerozvíjí hra, tedy jeden ze základních stavebních kamenů učení a potažmo celého vývoje.*“<sup>17</sup>

Proto se v rámci rané péče o děti s PAS aplikují metody rozvíjející nápodobu a hru, která však musí být cíleně řízena dospělou osobou, stejně jako prakticky veškeré aktivity ve volném čase. Bez tohoto vedení tito jedinci inklinují k preferenci svých stereotypních zájmů (točení, skládání hraček do řady, cvakání vypínačem od světla, chození po špičkách do kruhu atd.), v nichž jsou bez zásahu dospělých osob schopny setrvávat mnoho hodin a které pochopitelně k rozvoji osobnosti nevedou. „*Dítě s PAS potřebuje v rámci rozvoje hry naši pomoc. Pomoc s inspirací.*“<sup>18</sup>

Problémy s představivostí se přímo nekryjí s absencí fantazie (i když i zde se ukazuje určitá rigidita), ale projevují se spíše v rovině snížené schopnosti sebe-organizace a plánování času a hluboký zájem, až ulpívání na některé činnosti, věci či zájmu. Z vlastních zkušeností mohu potvrdit, že konkrétní zájem, o nějž se dítě s PAS v daném období zajímá, je většinou bizarní v porovnání se zájmy jeho vrstevníků. U mého bratra se tyto zájmy střídaly po několika letech. V jednom období se velmi intenzivně zajímal o mapu světa a očekával i od svých komunikačních partnerů dokonalou znalost všech hlavních měst, ale i menších vesnic, pohoří, řek atd. a byl schopen o daném tématu hovořit i několik hodin, přičemž se snaha o odvedení pozornosti k něčemu jinému se ne vždy setkala s úspěchem. Po několika letech se však začal zajímat o výšku, a to osob okolo sebe, domů, dopravních prostředků. Nejoblíbenější hračkou v tomto období byl skládací metr. Na druhou stranu si myslím, že v případě zájmu o praktickou oblast, lze jedince s PAS obdivovat, protože běžná populace není schopna takové sebekázně a vytrvalosti při získávání nových vědomostí. Bohužel však obvykle převládají záliby, které nejsou v každodenním životě uplatnitelné a působí na okolí výstředním dojmem.

---

<sup>17</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 117

<sup>18</sup> KNOTKOVÁ, M. STRAUSSOVÁ, R. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: PORTÁL, 2011. str. 86

## 1.4 Druhy poruch autistického spektra

Vedle dětského autismu patří do skupiny poruch autistického spektra například i atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha atd. Pro potřeby mé diplomové práce je stěžejní charakteristika dětského autismu, atypického autismu a Aspergerova syndromu, neboť právě žákům s tímto typem postižení se věnuje.

### Dětský autismus

Dětský autismus (dále DA) bývá někdy označován také jako *časný, infantilní autismus* či *Kannerův syndrom*. „*Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra (hlavně z pohledu historického). Stupeň závažnosti poruchy je různý, od mírné formy (málo mírných symptomů) až po těžkou (velké množství závažných symptomů).*“<sup>19</sup>

DA lze rozdělit na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Jedinci s vysoce funkčním autismem mají pouze mírné problémy v oblasti komunikace. Mentální retardace není přítomna, stejně tak stereotypní chování se projevuje pouze v omezené míře. Středně funkční autismus je doprovázen lehkou až středně těžkou mentální retardací a již znatelnější stereotypií i deficitů v oblasti komunikace. Jedinci s nízko funkčním autismem a s ním spojenou těžkou až hlubokou mentální retardací nemají funkčně rozvinutou řeč, navazují kontakt s okolím minimálně a oproti tomu se u nich vyskytují v hojné míře repetitivní projevy. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Thorová tvrdí, že i jedinci s vysoce funkčním autismem budou potřebovat doživotní asistenci. Poukazuje na vliv rané péče i výchovně-vzdělávacího programu na prognózu této skutečnosti. DA se projeví ve vývoji dítěte obvykle do tří let věku. „*Nástup příznaků může být dvojího druhu. Častější je plíživý, postupný rozvoj autistických deficitů už v prvním roce života. V menším procentu případů nastává tzv. autistická regrese.*“<sup>20</sup> Při autistické regresi probíhá vývoj dítěte zcela v normě přibližně do druhého roku věku, kdy nastává zlom a regrese, ztráta nabytých dovedností (včetně verbálních) a nástup typicky autistických projevů se všemi jejich těžkostmi.

---

<sup>19</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 177.

<sup>20</sup> HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: PORTÁL, 2004. str. 36.

## **Atypický autismus**

Jedinci s atypickým autismem obvykle nesplňují veškerá diagnostická kritéria nutná ke stanovení diagnózy dětského autismu, respektive je splňují jen částečně. Právě proto vznikla tato kategorie. To ovšem neznamená, že by u dětí s atypickým autismem byla méně náročná péče a potřeba včasné intervence. V tomto ohledu jsou si obě kategorie PAS rovny. Ve své praxi jsem se setkala například s dětmi s atypickým autismem, které, na rozdíl od jedinců s dětským autismem, například skvěle a funkčně udržovaly oční kontakt, bez potřeby předchozího nácviku. Často měly také lépe vyvinutou komunikační a sociální schopnost. Stejně jako u dětského autismu se dělí na vysoce, středně a nízko-funkční typ.

## **Aspergerův syndrom (AS)**

*„Termín Aspergerův syndrom prosadila Lorna Wing (1981) pro pacienty, kteří odpovídali příznakům popsaným vídeňským pediatrem Hansem Aspergerem v práci Autističtí psychopati v dětství (1944).“<sup>21</sup>*

V současné době probíhá diskuse, zda lze sjednotit vysoce-funkční dětský autismus a Aspergerův syndrom do jedné diagnostické jednotky či nikoliv, jelikož projevy vyplývající z obou z nich jsou téměř totožné. Stejně jako u vysoce funkčního autismu, i v případě AS je na první pohled dobře rozvinuta komunikační schopnost (i přes specifické potíže rozeznatelné při bližším pohledu) a inteligenční kvocient se pohybuje v pásmu průměru, až nadprůměru (sporadicky dosahuje i pásma geniality). Díky tomu mají sice lidé s AS šanci dosáhnout vyššího vzdělání, lepšího uplatnění ve společnosti i v rámci nutné sebeobsluhy. Vedle potíží v triádě PAS se lidé s Aspergerovým syndromem potýkají s potížemi s jemnou i hrubou motorikou, často se vyznačují i nápadným, odlišným postojem těla. Často chybí schopnost empatie a v důsledku toho jedinci s AS působí na okolí značně egocentrickým dojmem. *„Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, jestli se jedná o Aspergerův syndrom nebo jen o sociální neobratnost spojenou například s více vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti.“<sup>22</sup>*

---

<sup>21</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 14.

<sup>22</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 185

Lidé s AS často užívají pedantskou řeč, která působí mechanicky a zvláště a u vrstevníků (a někdy bohužel nejen u nich) často bývá vnímána jako provokace a snaha zdiskreditovat komunikačního partnera, kterého si jedinec s AS vyhlédl. Většina z nich také mluví nápadně hlasitě. Je to prý proto, že zvuky z okolního světa vnímají jiným způsobem a takto si zajišťují způsob, jak být vyslyšeni. Pro lepší ilustraci je možné si představit, že bychom svůj projev museli přednést přes zapnutou televizi či rádio, které se v různě dlouhých intervalech vypíná a zase zapíná a jehož zvuk nás zákonitě musí rušit. V oblasti sociální interakce se mohou lidé s AS již od dětství projevovat různými způsoby. „*Některé děti s Aspergerovým syndromem jsou introverti a nevyhledávají společnost, zatímco jiní jsou extrémně společenští a snaží se ve společnosti uplatnit, bohužel bez velkého úspěchu.*“<sup>23</sup> Pro extrovertní děti s AS je velmi těžké opakovaně přijímat odmítavé postoje společnosti, do níž se snaží proniknout. Často se také stávají terčem šikany ze strany spolužáků. I proto, v období dospívání trpí řada z nich depresemi a někteří se dokonce opakovaně pokouší o sebevraždu, neboť jsou si vědomi své odlišnosti a nedokážou se s ní vyrovnat. „*Pro dítě s AS je těžké najít cestu, aby bylo přijatelné pro okolí. Vždy bude dělat věci špatně a porušovat společenské normy, jejichž existenci si neuvědomuje.*“<sup>24</sup>

V dospělosti jsou lidé s AS sice schopni relativně samostatného života, nicméně často se mohou dostat do problémů. V důsledku určité sociální naivity a doslovného chápání hrozí dospělým lidem s AS bez podpory okolí život na ulici. V rámci dobrovolnické praxe jsem doprovázela jednou týdně dospělou slečnu s AS ze školy domů. Studovala gymnázium (nyní ve studiu úspěšně pokračuje na vysoké škole), ale kvůli své diagnóze nebylo možné, aby absolvovala cestu s několika přestupy a přechodem přes frekventovanou ulici sama. Což přesně ukazuje nevyrovnanost „neviditelného postižení“, jak se někdy o AS laicky hovoří. Tato slečna žila pouze se svou babičkou. Později babička zemřela a tato inteligentní a v základních věcech soběstačná slečna zůstala sama, aniž by věděla, jak má dále postupovat a jednat. Naštěstí jí nabídla pomoc brněnská APLA, bez níž by tuto situaci nezvládla.

---

<sup>23</sup> DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2009, str. 61

<sup>24</sup> BOYND, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: PORTÁL, 2003, str. 16



## 1.5 Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra

V současné době se děti s PAS mohou vzdělávat na několika typech základních škol. Vedle základních škol speciálních a praktických, na kterých se vzdělávají především žáci s PAS s přidruženou mentální retardací různé hloubky, se mohou děti s PAS stát také žáky tzv. autistických tříd v rámci běžných základních škol. V posledních letech však stále častěji nacházíme žáky s vysoce funkčním autismem či Aspergerovým syndromem jako jedince inkluzivně vzdělávané na základních školách obvyklého typu a integrované s asistentem pedagoga, případně výjimečně i bez něj, do kolektivu svých vrstevníků. Vzhledem k tématu diplomové práce se v této kapitole budu zabývat poslední jmenovanou skupinou.

Školní docházku jsou děti s PAS s nadprůměrným intelektem- tedy děti s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem obvykle schopny nastoupit bez odkladu. *„Víme, že prosté setrvávání v mateřské škole o rok déle u dětí s pervazivní vývojovou poruchou a nadprůměrným intelektem nepřináší zvláštní výhody.“*<sup>25</sup>

Před nástupem dítěte s PAS na základní školu běžného typu je velmi důležité zvážit, zda bude při pobytu ve škole potřebovat pomoc asistenta pedagoga či nikoliv. Na prvním stupni se žák s PAS většinou bez této formy podpory neobejde, nicméně dle mého názoru je asistent pedagoga na druhém stupni u žáka s PAS určitou přítěží v sociální oblasti- spolužáci se vůči němu vymezují, nezahrnují jej do společných plánů a aktivit. Práce asistenta pedagoga by na prvním stupni měla směřovat k rozvoji co největší samostatnosti daného žáka, aby práci a pobyt ve škole na druhém stupni již zvládl sám. Současně je však nutné ze strany pedagogů zajistit prevenci šikany, již jsou, bohužel, žáci s PAS na běžné škole kvůli své odlišnosti velmi často vystavováni. *„Jedna věc je jistá- děti s poruchou autistického spektra jsou velmi snadným cílem šikany. Navíc má šikana těchto zranitelných a bezbranných obětí velmi široký dopad.“*<sup>26</sup>

Největší problém celého systému vzdělávání dětí s PAS na běžné škole tkví v tom, že se klade primárně velký důraz na zvládnutí objemu učiva, méně důležitým aspektem je pro pedagogy to, jak se dítě s PAS ve třídě cítí, jak probíhá kontakt s ostatními spolužáky a

---

<sup>25</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: GRADA, 2006. str. 363.

<sup>26</sup> DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: PORTÁL, str.22.

zda mu někdo cíleně neubližuje. Osobně v pozici asistentky pedagoga zůstávám raději s dítětem v jedné místnosti coby pozorovatelka dění ve třídě i o přestávkách, neboť pro dítě s PAS často představuje konstruktivní trávení přestávek a volného času větší výzvu než samotný proces výuky, který má přece jen určitou strukturu a pevně daná pravidla. „Pro většinu studentů představují přestávky ve škole to nejlepší. U studentů s AS tomu tak vůbec není, protože o přestávkách vzniká chaos, hluk a shon, který nemají rádi, a vzniká prostor pro to, aby se jim někdo posmíval nebo ubližoval.“<sup>27</sup>

Velkou otázkou, před níž stojí pedagogové i rodiče integrovaného žáka s PAS je, zda diagnózu sdělit jeho spolužákům. Odpověď není jednoduchá, neboť nevědomost spolužáků může vést k různým posměškům a popichování handicapovaného spolužáka, k jehož jinakosti nemají spolužáci pochopení. Pokud naopak o diagnóze vědí, mohou se chovat buď přehlíživě nebo naopak hyperprotektivně, přičemž ani oba tyto přístupy brzdí vývoj dítěte s PAS. Přesto bych se přikláněla spíše k tomu, aby pedagog žákům citlivě sdělil, proč se jejich spolužák chová odlišně a na některé podněty reaguje jinak, než jsou zvyklí. APLA Praha například nabízí v tomto případě pomoc psychologů, kteří jsou ochotni do daného školského zařízení přijet a s osvětou v rámci třídy konkrétnímu učiteli pomoci. Důležitá je také spolupráce rodičů spolužáků. I přes stále se rozšiřující povědomí společnosti o PAS však bohužel nejsou výjimkou případy, kdy si rodiče spolužáků nepřejí, aby bylo jejich dítě vzděláváno společně s handicapovaným jedincem. Vedle této překážky se někdy proti integraci dítěte s PAS staví i samotné vedení škol, a to především z nevědomosti a obav z problémů, jež tento krok může přinést a částečně také pro nutnost vyššího pracovního nasazení spojeného s přijímáním asistenta pedagoga, spoluprací se speciálně-pedagogickým centrem, psychologem atd.

Velmi významné místo zaujímá při integraci žáka s PAS osobnost pedagoga. Ten by měl přijímat žáka s PAS i s jeho nestandardními projevy v chování, přistupovat k němu stejně jako k ostatním žákům, ale současně neomlouvat případné nevhodné chování a snažit se vtisknout mu, stejně jako i zbytku třídy, pevná pravidla chování. „Nesnaží se žáka přetvořit, ale vytváří takové podmínky, ve kterých bude dítě úspěšnější.“<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMÍK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 30.

<sup>28</sup> ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: PORTÁL, 2008. str. 326.

## 1.6 Asistent pedagoga a jeho role ve vzdělávacím systému

*„Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, v níž se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami.“*<sup>29</sup>

Vzhledem k nárůstu počtu žáků s diagnózou poruchy autistického spektra, se v posledních letech současně stále častěji setkáváme na půdě běžných základních škol s dalšími pedagogickými pracovníky- asistenty pedagoga. Ti dříve působili převážně na základních školách speciálních, nyní se však díky trendu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními potřebami tato praxe mění.

*„Asistent pedagoga zajišťuje individuální výchovnou a vzdělávací činnost s žáky vyžadující individuální přístup, informuje rodiče o průběhu vyučovacího dne, domlouvá se na jednotném přístupu při vzdělávání a výchově dítěte.“*<sup>30</sup> Pro potřeby této diplomové práce uvažujeme o asistentovi pedagoga, který působí ve třídě, v níž je inkluzivně vzděláváno dítě s poruchou autistického spektra. Asistent by měl dítěti napomáhat co nejlépe se začlenit do třídního kolektivu, zprostředkovávat komunikaci mezi ním a učitelem, úzce spolupracovat s rodiči handicapovaného žáka, v případě potřeby i se školním speciálním pedagogem či psychologem a dalšími zainteresovanými osobami. Asistent pedagoga by měl být skutečně chápán jako platný člen pedagogického sboru. Smutným faktem bohužel zůstává, že v praxi to tak prozatím nevypadá, což má často i neblahý dopad na samotného žáka, který je inkluzivně vzděláván, jak jsem se mohla přesvědčit jak v profesním, tak v soukromém životě, kdy jsem se s problematikou pedagogické asistence setkávala (a nadále setkávám).

Často se stává, že se škola společně s asistentem pedagoga vymezí vůči rodině, z níž žák pochází. V dobách, kdy byl bratr na základní škole, jsme se několikrát pokoušeli kontaktovat asistentky, které s ním pracovaly, ty se však odmítaly setkat jinde než na školní půdě, a to pouze v přítomnosti třídní učitelky. Ve volném čase jsme je nesměli obtěžovat. Bratr s nimi nikdy nenavázal užší vztah, který je nutný k vytvoření důvěry a úspěšné práci s žáky s PAS. Na druhou stranu jsem se já sama, coby asistentka pedago-

---

<sup>29</sup> HÁJKOVÁ, I., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: GRADA, 2010. str. 17.

<sup>30</sup> KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: GRADA, 2010. str. 335

ga, setkala naopak s odmítáním spolupráce ze strany rodičů. Další, velmi citlivou oblastí je vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem. V současné době je asistent pedagoga často chápán ze strany ostatních pedagogů jako zbytečný. Mám však i zkušenost s třídní učitelkou, s níž jsme se v práci skvěle doplňovaly a i díky úzké spolupráci s rodiči chlapce s PAS jsme všichni společnými silami pomohli tomuto žákovi udělat v průběhu školního roku obrovský krok kupředu.

Asistent pedagoga by měl dítě s PAS ideálně poznat již před začátkem školního roku. Pro tyto děti je velmi náročný přechod z prázdninového k výukovému režimu, což se projevuje v prohloubení problémů, vycházejících z podstaty postižení. Pokud se asistent z nějakých důvodů setká s inkluzivně vzdělávaným žákem až ve školním prostředí, je třeba počítat s odmítavou reakcí a problémovým chováním a trpělivě krok po kroku postupovat v získávání důvěry, od níž se teprve lze odrazit k přímé pomoci. To může být velmi náročné, neboť tento proces může trvat dle mých zkušeností z osobní i pedagogické asistence až dva měsíce.

Asistent pedagoga je přidělen na pomoc pedagogovi, na rozdíl od osobního asistenta. To je, především v případě asistence u žáků s PAS docela paradoxní, neboť asistent přichází do třídy za účelem rozvoje žáka s PAS, nicméně dle své profese by měl pomáhat všem žákům ve třídě, což je v důsledku závažnosti tohoto typu postižení, především v počátcích, prakticky nemožné. Právě zde se často projevují potíže, pramenící z případné nefunkční komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem, který má pocit, že asistent pouze sedí vedle žáka s PAS a v podstatě nic nedělá. Samozřejmě je nutné, aby asistent dle vlastního uvážení postupně zmenšoval míru dopomoci a rozvíjel samostatnost žáka s PAS. „*Jedním z cílů integrace je adaptace žáka na běžný život, proto se má úloha asistenta postupně snižovat. Nelze však přesně odhadnout, jak dlouho bude žák asistenta potřebovat.*“<sup>31</sup> V počátcích je bezpodmínečně nutné, aby se asistent staral pouze o žáka s PAS a předjímal možné situace, které by mohly být spouštěčem afektivních záchvatů (což je často otázka několika vteřin), předcházet jim, případně je okamžitě řešil. Úspěch inkluzivního vzdělávání žáků s PAS závisí na zájmu lidí, kteří se na procesu podílejí, a to na straně pedagogického sboru i rodiny.

---

<sup>31</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, V., VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 99.

Náplň práce asistenta pedagoga se v základu odvíjí od konzultací s učitelem a potřeb konkrétního žáka s PAS. „*Je především zapotřebí dodržovat obecné principy práce s dětmi s autismem, k nimž patří předvídatelnost situací, vyvarovat se náhlých změn, vizualizovat a strukturovat informace.*“<sup>32</sup> Zpočátku většinou asistent pedagoga sedí v lavici společně s dítětem, postupem času by však měl v rámci postupného prohlubování začleňování žáka s PAS do třídního kolektivu usilovat o to, aby dítě sedělo v lavici s některým ze svých spolužáků. Vše opět záleží na konkrétním žákovi s PAS, individuální přístup je zde alfou i omegou.

Žáci s PAS bývají pro svou odlišnost často terčem šikany svých spolužáků. I proto je ve třídě přítomen asistent pedagoga, který by měl těmto situacím předcházet. „*Od asistenta pedagoga se očekává, že bude prostředníkem mezi začleněným žákem a jeho spolužáky a že mu pomůže s navázáním kontaktu s nimi.*“<sup>33</sup> Základem však je zásah pedagoga, který by měl ještě před nástupem žáka s PAS do třídy vysvětlit spolužákům s ohledem na jejich věk problematiku PAS a pomoci s přijetím nového žáka do třídního kolektivu. V případě, že by si nevěděl rady, nabízí například APLA Praha školám, v nichž je žák s PAS inkluzivně vzděláván pomocí psychologů, kteří ve třídě dětem udělají na dané téma přednášku a preventivně tak zabrání výskytu šikany. „*Sdělení diagnózy je velmi citlivá záležitost, přesto se přikláníme k tomu, aby byla diagnóza spolužákům vysvětlena.*“<sup>34</sup>

Spolužáci se díky přítomnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami naučí respektovat odlišnosti druhých lidí, což je velmi důležité pro vývoj celé společnosti, v níž se také budou setkávat a spolupracovat s různými typy lidí a měli by být schopni tolerovat odlišnosti od průměru. Zdaleka nejlepším třídním kolektivem, s kterým jsem se v rámci své praxe setkala, byla třída, v níž se společně vzdělávaly děti nadané, děti s lehkou mozkovou dysfunkcí, děti se sociálně slabých poměrů, dítě s PAS i děti, které nijak nevybočují z tzv. průměru. Všichni žáci v této třídě se navzájem respektovali a nijak neřešili výraznější projevy chování svých spolužáků ve vypjatějších situacích.

---

<sup>32</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 69.

<sup>33</sup> UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 54.

<sup>34</sup> BĚLOHLÁVKOVÁ, V., VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. str. 97.

## 1.7 Příčiny poruch autistického spektra

### Pohled do historie

Počátky uvažování o poruchách autistického spektra spadají do padesátých a šedesátých let 20. století. V této době byl hojně rozšířen názor, že za autistickým chováním dítěte (v této době se ještě neuvažovalo o jednotlivých poruchách autistického spektra, termnologicky se setkáme pouze s pojmem „autismus“) stojí jako viníci rodiče, především matky, a jejich extrémně lhostejný, až chladný přístup ke svým potomkům (tzv. „matky-ledničky“). (Čadilová, Žampachová, 2008)

Tento přístup měl své kořeny v psychodynamických teoriích. „*K psychodynamické psychologii řadíme ty psychologické směry, jež jdou pod povrch vědomí a pokoušejí se analyzovat podvědomé či nevědomé aktivity psychického života.*“<sup>35</sup>

Mezi psychodynamické směry tak lze řadit především psychoanalýzu Sigmunda Freuda (1856-1939), analytickou psychologii Carla Gustava Junga (1875-1961), individuální psychologii Alfreda Adlera (1870-1937), kulturní psychoanalýzu a mnoho dalších. Jejich společným těžištěm bylo přesvědčení o vlivu zkušeností získaných v raném dětském věku na budoucí vývoj individua. (Plháková, 2006) Psychodynamickou teorií se v rámci studia problematiky dětí s autismem zabýval například Bruno Bettelheim (1903-1990), americký psycholog. „*Bettleheim tvrdil, že všichni rodiče autistických dětí mají společné přání, a to, aby dítě neexistovalo.*“<sup>36</sup>

Teprve v sedmdesátých letech začalo být na PAS nahlíženo jako na vrozené vývojové postižení ovlivňující chování, komunikaci a porozumění okolnímu světu a rodiče přestali být vnímáni jako viníci stavu svého dítěte. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Osmdesátá a devadesátá léta 20. století přinesla neurobiologický model příčiny autismu. Na tomto základě, podpořeném odbornými pracemi z oblasti genetiky, neuropatologie a zobrazovacích metod byl autismus stanoven jako časná neurovývojová porucha s neurobiologickým základem, přičemž jednou z prvotních příčin je poškození vyvíjejícího se mozku embrya mezi 24. -26. dnem vývoje plodu). (Hrdlička, Komárek, 2004)

---

<sup>35</sup> PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: GRADA, 2006. str. 169

<sup>36</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 39.

Koncem 90. let minulého století se objevila teorie spojitosti mezi očkováním trojkombinace látek (proti zarděnkám, spalničkám a příušnicím), následným zánětem tenkého a tlustého střeva a vznikem PAS vlivem intoxikace organismu v důsledku tohoto zánětu. Gastroenterolog Andrew Wakefield (\* 1957) tuto teorii představil v roce 1998 a vyvolal vlnu emocí a odporu vůči očkování dětí. Po roce 2000 byla však po sérii výzkumů vyvrácena. „V roce 2003 britský Lékařský výzkumný koncil (*The UK Medical Research Council*) vydal prohlášení, že veškeré výzkumy došly k jednomyslnému závěru, že spojitost mezi očkováním a „autistickou kolitidou“ nebyla prokázána.“<sup>37</sup>

### **Současné přístupy**

V současnosti jsou PAS chápány jako geneticky podmíněné postižení, přestože ani v současnosti není přesně znám mechanismus, který je za tento stav zodpovědný. Nicméně se patrně jedná o více genů v různých oblastech mozku, jež tento handicap spouští, což by odpovídalo variabilitě projevů PAS. Výzkum je nadále ztížen i tím, že se jedná o vývojové postižení a autistické symptomy se tak vyvíjí společně s mozkiem jedince s PAS. Nynější poznatky z oblasti genetiky tvrdí toto: „S výskytem autistického dítěte v rodině je z 5-10 % pravděpodobné, že i další dítě může mít pervazivní vývojové poruchy. V případě jednovaječných dvojčat je pravděpodobnost, že budou postiženy obě děti 60-90 %. V případě dvojvaječných má PAS skoro vždy jen jedno z nich.“<sup>38</sup>

V poslední době mírně narůstá počet případů rodin s několika potomky, z nichž jsou všichni postiženi PAS se stále se zhoršující symptomatikou směrem od nejstaršího k nejmladšímu dítěti. Pravidlem to ale samozřejmě není a osobně znám mnoho rodin s dítětem s PAS, jejichž mladší sourozenec byl zcela zdravý. Jedná se tedy spíše o genetickou dispozici, která má vliv na výskyt PAS u konkrétního jedince.

Vzhledem ke komplikovanosti při výzkumu mozkových struktur osob s PAS bude patrně přesná příčina vzniku tohoto postižení známá až díky dalším generacím výzkumníků, kteří budou moci čerpat z počátečních výsledků této doby.

---

<sup>37</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006, str. 48.

<sup>38</sup> STRUNECKÁ, A. *Přemůžeme autizmus?* Praha: ALMI, 2009, str. 35

## 1.8 Intervenční přístupy

### Nástin metod intervence a přístupu k PAS v minulosti

#### Emoční teorie

V počátcích uvažování o problematice poruch autistického spektra, respektive autismu, stála emoční teorie jako příčina autistického chování dětí s rodiči jako hlavními viníky handicapu svých potomků. V této době intervence spočívala v odebrání dětí z rodiny a jejich umístění do ústavu sociální péče. S rodiči, především matkami, pak probíhala individuální terapie. „Převládala po celá 50. a 60. léta a traumatizovala celou jednu generaci, protože jim vnucovala pocity viny za postižené dítě.“<sup>39</sup> Pozornost odborníků na danou problematiku se soustředila na rodiče, nikoliv na dítě. To bylo považováno za nevzdělatelné a neschopné kontaktu s okolím (Čadilová, Žampachová, 2008)

#### Behaviorální terapie

„Behaviorální terapie je název pro takové terapeutické směry, které se zaměřují na změnu konkrétního chování člověka v kontextu k jeho prostředí.“<sup>40</sup>

Druhá polovina 20. století přinesla společně s experimentální psychologií nový pohled na výchovu a vzdělávání jedinců s PAS. Experimentální psychologie se objevila již na konci 19. století v Lipsku. Zakladatel Wilhelm Wundt (1832-1920) kladl důraz na zkoumání vjemů a počitků prostřednictvím systematických a opakovaných experimentů za účelem potvrzení správnosti zvoleného postupu. (Říčan, 2010)

Behaviorální terapie Hanse Jürgena Eysencka (1916-1997) a Josepha Wolpeho (1915-1997), která z experimentální psychologie vychází, se orientovala na posun od chování maladaptivního k adaptivnímu prostřednictvím promyšleného systému odměn a trestů. (Plháková, 2006) Základním kamenem byla myšlenka, že nevhodné chování je v podstatě naučenou reakcí, vznikající při interakci s okolním prostředím, kterou je možné prostřednictvím vhodně zvolené intervence přeučit a současně upevnit chování, které je vhodné a žádoucí. Nezabývá se však subjektivitou jedince a příčinami, které jej vedly k danému chování.

---

<sup>39</sup> HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: PORTÁL, 2004. str. 13.

<sup>40</sup> VYMĚTAL, J. *Obecná psychoterapie*. Praha: GRADA, 2004. str. 183.



## **Kognitivní terapie**

Během šedesátých let 20. století se experimentální psychologie začala poměrně revolučně zabývat zkoumáním kognitivních (poznávacích) aspektů psychiky a klást důraz i na subjektivní zkušenost individua. Nově se na PAS začalo nahlížet jako na deficit kognitivních a řečových funkcí. Menší důraz byl nicméně kladen na sociální a emoční rozvoj jedince s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2008) „*Základem je vzájemná propojenost myšlení, emocí i pocitů, situačního kontextu, které ovlivňují výsledné chování člověka.*“<sup>41</sup>

## **Kognitivně- behaviorální terapie**

Kognitivně-behaviorální terapie kombinuje přístupy behaviorální a kognitivní intervence. Tento přístup se objevil v 70. letech 20. století a je v klinické praxi využíván dodnes. (Plháková, 2006) Jedná se patrně o nejrozšířenější formu terapie, která je krátkodobá a má pevně danou strukturu. Základem je snaha o změnu přesvědčení. Je vhodné ji využívat spíše u lehčích forem postižení, u dětí, které jsou schopny komunikovat o svých pocitech a postojích, což je základ pro kognitivně-behaviorální terapii.

## **Některé současné metody intervence**

### **TEACH program**

V průběhu 70. let dvacátého století přestali být rodiče dětí s PAS předmětem zkoumání odborníků a stali se naopak jejich spojenci v intervenčních přístupech. Výsledkem této spolupráce byl TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), program s orientací na výchovu a vzdělávání dětí s PAS a příbuznými poruchami komunikace. (Čadilová, Žampachová, 2008)

„*Program využívá principu strukturalizace a vizualizace, které mají kompenzovat deficit jedinců s PAS, a to hlavně v oblasti představitivosti a s ní spojené schopnosti orientovat se v čase a prostoru.*“<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> BEER, M. D., PATON, C., PEREIRA, S. M. *Intenzivní péče v psychiatrii*. Praha: GRADA, 2005. str. 98.

<sup>42</sup> BENDOŮVÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: GRADA, 2012. str. 28.

TEACCH program je jeden ze základních kamenů, na nichž byly postaveny principy strukturovaného učení, o němž bude řeč vzápětí. Proto se na TEACCH program blíže zaměřím právě v rámci rozboru strukturovaného učení.

### **Strukturované učení**

*„Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti i sebeobsluhy, přičemž využívá metod alternativní komunikace a vyzdvihuje nutnost spolupráce s rodinou.“*<sup>43</sup> Tato metoda intervence je v současné době asi nejvíce využívána, ostatní jsou chápány spíše jako doplňkové, proto se jí budu zabývat hlouběji. Strukturované učení vychází z Lovaasovy intervenční terapie a TEACCH programu. (Čadilová, Žampachová, 2008)

### **TEACCH PROGRAM**

TEACCH program vznikl jako výsledek spolupráce odborníků a rodičů dětí s PAS v USA v roce 1972 na půdě univerzity v Severní Karolíně v Chapel Hill a stal se inspirací i pro další země, do nichž se začal rychle šířit. Průkopníkem této metody v oblasti výzkumu je Eric Schopler (1927-2006), americký psycholog německého původu. (Matson, 2009)

TEACCH program se zaměřuje především na rozvoj komunikace a eliminaci problémového chování spojeného s diagnózou PAS. Výše efektivity je přímo úměrná včasnosti získání správné diagnózy a následné speciálně pedagogické péči. (Thorová, 2006)

### **LOVAASOVA INTERVENČNÍ TERAPIE**

Tato intervenční terapie pochází, stejně jako TEACCH program z univerzity v severní Karolíně v USA. Ole Ivar Lovaas (1927-2010) se svým týmem vyvinul strukturovaný program, který je založený na intenzivní práci na základě principů behaviorální terapie a zaměřuje se na potlačení problémového chování a posilování vhodných projevů pomocí odměn a postupného odbourávání míry dopomoci ze strany terapeuta. Jedná se o velmi intenzivní individuální terapii, která trvá čtyřicet hodin týdně. (Thorová, 2006)

---

<sup>43</sup> HRDLIČKA, M, KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: PORTÁL, 2004. str. 168.

Cílem strukturovaného učení je odstranit deficity vycházející z diagnózy PAS a posílit silné stránky dítěte. Stejně jako u TEACCH programu je důležitý individuální přístup, struktura prostředí i úkolů, vizuální podpora a motivace. Systém musí být logicky uspořádán zleva doprava a shora dolů. „*Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, který umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které nejsou předvídatelné.*“<sup>44</sup>

### **SON-RISE program (Option therapy- terapie volbou)**

Son-rise program vychází z humanistické psychologie. Dítě s PAS je přijímáno s láskou takové, jaké je: „*Speciální dítě je darem, který nás vyzývá, abychom s enormní energií a nadšením zareagovali.*“<sup>45</sup> Terapie probíhá 7 dní v týdnu, co nejvíce hodin je to možné. Jeden terapeut pracuje intenzivně s jedním dítětem, snaží se je zaujmout a podněcovat k interakci. Důležitý je optimistický a energický přístup terapeuta i aktivní účast rodičů v programu. (Thorová, 2006) Son-rise program vznikl v roce 1974. Zakladateli jsou Barry Neil Kaufman a Samahria Lyte Kaufman, jejichž synovi byl ve 2 letech diagnostikován autismus s těžkou mentální retardací. Jeho rodiče vyvinuli tento Son-rise program, v jehož duchu se synem pracovali 12 hodin denně po dobu několika let, až dosáhli zázračného vyléčení. V roce 1983 Kaufmanovi založili neziskovou organizaci *Option institut*, kde vzdělávají v této metodě další rodiče (Wiseman, 2009)

### **Expresivní terapie**

Mezi expresivní terapie řadíme terapie uměním, kdy dosahujeme stanovených cílů prostřednictvím uměleckých technik, tedy muzikoterapii, arteterapii, taneční terapii, ergoterapii, biblioterapii a dramaterapii, jíž bude věnován následující díl teoretické části. „*Z umění se učíme, osvojujeme si vzory chování, modelově si odreačujeme různé pocity, očišťujeme se od negativních hnutí mysli.*“<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> THOROVÁ, K. *Poruchy autistické spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. str. 384.

<sup>45</sup> KAUFMANN, B., N., *SON-RISE: Zázrak pokračuje*. Bratislava: BARRACUNDA, 2005. str. 362.

<sup>46</sup> KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: GRADA, 2008. str. 65.

## 2 DRAMATERAPIE

### 2.1 Dramaterapie- vymezení pojmu

Dramaterapie patří do skupiny expresivních terapií, které využívají jako prostředek změny umění. Za zakladatelku dramaterapie je považována doktorka Sue Jennings, původem herečka a tanečnice, která v šedesátých letech 20. století zahájila dramaterapeutickou praxi v kategorii dětí i dospělých, trpících problémy v psychické či fyzické oblasti, s nimiž pracovala v různých prostředích, včetně nemocnic i věznic. (Hickson, 2000)

Psychologie a umění se ovlivňovaly již od nepaměti a lidstvo jejich interferenci vždy vhodně využívalo. Umění napomáhá k sebereflexi člověka a zahrnuje celou škálu funkcí, z nichž s ohledem na téma diplomové práce jmenujme především funkci sociální, související s mezilidskou komunikací a sounáležitostí a psychologickou, zahrnující procesy kognitivní, expresivní, emocionálně motivační, abreaktivní atd. (Kulka, 2008)

Dramaterapie propojuje ve svém názvu i obsahu dvě oblasti, divadelní okruh a terapeutický proces. „*Vyjdeme-li z povahy většiny prostředků, metod a forem v dramaterapii využívaných, patří disciplína mezi tzv. paradivadelní systémy, což jsou postupy, které sic nahlíží na divadlo jako na syntetické umění, ale navíc využívají divadelních a dramatických prostředků k edukačním (dramatika – výchovná dramatika, výchovné divadlo) či terapeutickým (dramaterapie, teatroterapie, psychodrama, sociodrama...) cílům.*“<sup>47</sup>

V dramaterapii, o níž budeme v této diplomové práci uvažovat, tedy dochází k aplikaci divadelních prostředků k dosažení konkrétně stanoveného terapeutického cíle. Mezi tyto dramaterapeutické prostředky, respektive metody dramaterapie patří pohyb, tanec, improvizace, zpěv a hlasová cvičení, práce s textem, hraní rolí a divadelní hry s možností využití loutek a masek. (Jennings, 1997)

„*Dramatoterapia je jeden z liečebno-výchovných prístupov, ktorý pomáha človeku lepšie spoznať seba samého, lepšie sa orientovať v rôznych situáciách, pomáha mu lepšie chápať, porozumieť, byť sebou samým, preveriť si svoje postoje, možnosti zmien i empatia.*“<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> VALENTA, M. Dramaterapie a hledání jejího místa v systému. *e-Pedagogium*, 2005, č. 3. str. 45.

<sup>48</sup> MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. str. 9.

Dramaterapie nabízí klientovi, jež do expresivně-terapeutického procesu vstupuje, možnost samostatně tvořit a experimentovat, a to přirozenou cestou, neboť, stejně jako všechny formy psychoterapie uměním, dramaterapie již svým charakterem přitahuje pozornost a aktivizuje mysl, přičemž nabízí možnost různě hlubokých prožitků a pocitů, jež se objevují v samotném průběhu sezení a s nimiž je možné dále pracovat za účelem zlepšení kvality života či změny jejího vnímání.

*„Postupy a metody dramaterapie lze velmi často nalézt i v jiných terapeutických přístupech: v Gestalt terapii, transakční analýze, KBT, dynamické psychoterapii atd., což je dáno interdisciplinární povahou dramaterapie.“*<sup>49</sup>

Rozdíl mezi technikami dramaterapie či expresivních terapií obecně a terapiemi, v nichž se práce s klientem sestává z verbálního dialogu, je ten, že psychoterapie umění v klinické praxi spojuje slovo i akci těla a jeho výtvořky okamžité (tanec, pohyb) i trvalé (kresba, výrobek). V dramaterapii je to jednání- práce s tělem i hlasem. Tělo je velmi významným katalyzátorem, uvolňujícím emoce a lze tedy jeho prostřednictvím s emocemi pracovat daleko lépe než pouze při využití verbálních technik. Veškeré jednání klient prožívá na daleko emotivnější úrovni, vše je intenzivnější. Dramaterapii lze pro její povahu zařadit mezi holistické (celostní) terapie. (Kolínová, 2005)

*„Dramaterapie se nezabývá všednodenní skutečností, ale naopak se v ní hodně využívá představitelství. Na místo všednodenní skutečnosti nastupuje divadelní skutečnost, která je vyjádřením dramatické metafory a poskytuje prostor pro vytváření hypotéz.“*<sup>50</sup>

Vzhledem k problémové triádě PAS by se mohlo zdát, že výše zmíněné tvrzení takto handicapované jedince z dramaterapeutického procesu automaticky vyčleňuje, nicméně především v třetí části teoretického oddílu práce takové tvrzení vyvrátím. Nyní budu pouze konstatovat, že u žáků s vysoce funkčním autismem a AS se potíže s představitelstvem projevují pouze v určité rigiditě myšlení, nikoliv v její absenci. Dramaterapie nabízí prostor pro širokou škálu klientů. Současně není jen intervenční metodou, ale může mít i funkci profylaktickou a přispívat k osobnostnímu rozvoji klientů.

---

<sup>49</sup> KOLÍNOVÁ, B. Oživit své vnitřní drama (Dramaterapie jakou součástí života). *Arteterapie*, 2005, č. 8.

<sup>50</sup> HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: PORTÁL, 2000. str. 22.

## 2.2 Psychodrama

Dramaterapie se vyvinula z psychodramatu, proto je nutné si tento pojem a jeho obsah blíže vysvětlit. „*Psychodrama je dramatická improvizace zaměřená k terapeutickým účelům, kdy klient dramatizuje svoje zážitky, přání, postoje a fantazii.*“<sup>51</sup>

Zakladatelem byl americký lékař a sociolog Jakob Levy Moreno (1889-1974). Psychodrama se vyvinulo z improvizovaného divadla, které Moreno založil v roce 1921 a zpočátku usilovalo o intenzivní zapojení publika do dění na jevišti. Povšiml si, že diváci do svých divadelních projevů zahrnují své aktuální prožitky a témata, s nimiž se v životě momentálně setkávají, což byl impulz ke vzniku psychodramatu. Samotné psychodrama sleduje určité psychologické a výchovné cíle, přičemž současně umožňuje hlubší sebepoznání. (Majzlanová, 2004) „*Podle J. L. Morena je jádrem vlastního já spontánnost, jejíž osvobození přirovnává k jadernému výbuchu. Tento výbuch v člověku uvolňuje všechnu jeho tvořivou energii.*“<sup>52</sup>

Základním rozdílem mezi technikami dramaterapie a psychodramatu je skutečnost, že v psychodramatu klient na jevišti vždy představuje sám sebe- nehraje žádnou roli. Moreno vyvinul několik stovek různých technik psychodramatu. (Valenta, 2011) V rozvoji psychodramatu hraje významnou roli i Morenova žena Zerka Moreno (\* 1917), která se i přes svůj pokročilý věk dodnes stále věnuje psychodramatu po stránce teoretická i v klinické praxi. (Wilkins, 1999)

Psychodramatický proces vychází z pěti základních elementů, ovlivňujících jeho průběh. Mezi ně patří sám klient jako protagonista akce, terapeut v roli režiséra psychodramatu, pomocní herci a publikum. Morenovi stanovili tři fáze psychodramatické jednotky v rámci práce se skupinou. První fáze je velmi důležitá, neboť má za úkol navodit uvolněnou atmosféru za pomoci pohybových her a cvičení (zde je možné využít i tanec), ale také diskusí a besed. Následuje samotné přehrávání životních situací klienta, k němuž si hlavní protagonista (případně terapeut- režisér) vybere spoluherce a v kterém se pracuje i s imaginárními rekvizitami. Terapeut dle potřeb zasahuje. Může klienta žá-

---

<sup>51</sup> VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: GRADA, 2011. str. 15.

<sup>52</sup> HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: PORTÁL, 2000. str. 19.

dat o opakované přehrání určité scény, případně sám navrhnout další průběh. Závěrečná fáze spočívá ve sdílení pocitů v rámci psychodramatické skupiny. (Kulka, 2008)

Vedle tohoto hraní vlastní role se v psychodramatu využívají i další techniky. Mezi nejvíce využívané patří například hra s dvojníkem. Na jevišti se s protagonistou pohybuje spoluherec, který zobrazuje buď protagonistovo alter ego- jeho svědomí, či alter ego diaboli, odvrácenou stránku osobnosti klienta v hlavní roli. Dále se velmi často aplikuje technika zrcadla, kdy je role klienta přehrávána spoluherci a hlavní protagonista se ke způsobu ztvárnění vyjadřuje a získává tak lepší, objektivnější náhled na sebe sama. Schopnost empatie je posilována pomocí techniky výměny rolí, kdy je klient obsazen ve svém příběhu do jiné role a pokouší se vcítit do myšlení dané osoby. (Valenta, 2011)

Na rozdíl od psychodramatu, s nímž se dramaterapie v počátcích souběžně vyvíjela, nepracuje dramaterapie výhradně pouze s improvizací (i když ji samozřejmě také využívá), ale vytváří skutečnou divadelní inscenaci s předem určenými rolmi, kde hlavní protagonista nehraje sám sebe, ale roli, která je mu přidělena. (Kulka, 2008) Dramaterapie se orientuje na výsledný produkt celého procesu v podobě dramatické inscenace před publikem, protože právě vlastní exhibicí dochází u klientů k posilování sebeuvědomění, zvyšování sebedůvěry a sociální inkluzi osob s handicapem. (Valenta, 2011)

Psychodrama se orientuje na vnitřní problémy jedince, který si prostřednictvím jeho technik může osvojit adekvátní reakce na životní situace, s nimiž se setkává. Přirozeně tak rozvíjí potenciál osobnosti a napomáhá ke zlepšení kvality života nejen během samotného procesu psychodramatu, ale i po jeho skončení. „*Psychodrama směřuje k vytvoření modelu skutečnosti s abreaktivními prvky, pomáhá pochopit vlastní reakce a tak umožňuje korigovat emoce.*“<sup>53</sup> Napomáhá vyrovnat se s traumatickými zážitky z minulosti a pracovat s nimi za účelem harmonizace osobnosti. Dramaterapie a psychodrama kladou rozdílné nároky také na terapeuty a jejich práci s klienty. „*Role terapeuta v dramaterapii a psychodramatu se poněkud liší. Dramaterapeut je méně direktivní, méně řídí průběh práce (i když to samozřejmě závisí i na osobnosti toho kterého terapeuta).*“<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: GRADA, 2011. str. 16.

<sup>54</sup> VYMĚTAL, J. *Speciální psychoterapie*. Praha: GRADA, 2007. str. 272.

## 2.3 Improvizace v dramaterapii

Improvizace patří vedle dalších technik k základním kamenům celého dramaterapeutického procesu. Prostřednictvím improvizace můžeme sledovat vnitřní stav a pocity klienta, neboť ty se v hereckém projevu danou technikou přirozeně odráží. Improvizace také vhodným a nenásilným způsobem rozvíjí klientovu spontánnost. (Valenta, 2011)

*„Cielom konania osôb v improvizácii je väčšinou hľadanie spôsobov riešenia alebo aspoň zviditeľnenie, usmernenie myšlienok, ich prevedenie do akcie.“<sup>55</sup>*

Existují tři základní typy improvizace v rámci dramaterapie. První z nich je improvizace plánovaná, která je dopředu strukturovaná. Klient nemá příliš mnoho času na to, aby se seznámil s rolí, ale může si dopředu zvolit, jaké místo v této improvizaci zaujme. Naproti tomu v neplánované improvizaci si klient v daný moment volí, zda do nabízené role vstoupí nebo ne. Třetím typem je tzv. nepřipravená improvizace, kterou dopředu neplánuje ani terapeut ani klient a dochází k volnému přecházení z jedné scény do druhé. (Valenta, 2011) Improvizace lze dělit na hromadnou, skupinovou, párovou či sólovou, přičemž hromadné či skupinové improvizace mohou probíhat bez kontaktu s okolím nebo se naopak na mezilidský kontakt cíleně zaměřit. V momentě, kdy probíhá improvizace párů či jednotlivců, představují ostatní klienti divadelní publikum. (Majzlanová, 2004) V obvyklé praxi se v dramaterapeutické improvizaci nejprve začíná hromadnou improvizací bez navázání kontaktu.

Mezi techniky, které se v rámci improvizace v dramaterapii využívají, patří pantomimické jednání či slovní improvizace, zahrnující i dialogy, které se postupně rozvíjí a mohou tak přinášet do terapie nová, pro klienta aktuální témata, s nimiž je možno dále pracovat. V pantomimě ukazují klienti kupříkladu své pocity a nálady (může být ale zaměřena i na konkrétní text), které by třeba prostřednictvím pouhých verbálních prostředků nebylo možné. Pohyb zde hraje velmi významnou roli a tělo ukazuje daleko více informací, i ty, které se klient z nějakého důvodu snaží skrýt. *„Vytváření pohybu v improvizaci má samo o sobě jistý terapeutický účinek, protože umožňuje člověku experimentovat s novými způsoby pohybu, které vytvářejí novou zkušenost bytí ve světě.“<sup>56</sup>*

---

<sup>55</sup> MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. str. 122.

<sup>56</sup> ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: TRITON, 2005. str. 35.



Ve slovní improvizaci klienti využívají širokou škálu nástrojů, od citoslovce až po rozsáhlé texty, což závisí na zadání, které vychází z podnětu dramaterapeuta, který také určuje, zda se dané téma, zpracovávané ve slovní improvizaci, bude týkat života či bude vycházet z nějaké literární předlohy, která se stane impulzem pro objevování témat, s nimiž se klienti v současné době setkávají a jež řeší. „*Divadelní hra je dostatečně prostorná i pružná na to, aby se do ní vešel příběh každého člověka.*“<sup>57</sup> Vždy se však preferuje zadání, v němž je přítomen určitý konflikt či napětí, jež klienti následně prostřednictvím dramatické improvizace zpracovávají.

Vzhledem k tomu, že členové dramaterapeutické skupiny mohou pociťovat při prvních setkáních s improvizací v dramaterapii nejistotu či úzkost, je vhodné na začátek zařadit tzv. zahřívací cvičení a hry pro uvolnění případného napětí. Uzavřením improvizace by měla být krátká diskuse, v níž se mohou klienti podělit o pocity, které prožívali v jejím průběhu a pokusit se pojmenovat témata, s nimiž se setkali. V případě, že klienti nejsou připraveni na verbální sdílení pocitů, mohou je vyjádřit prostřednictvím pohybu či mimiky. Někdy lze využít i technik z jiných expresivních terapií, např. kresbou zobrazující aktuální stav jedince před improvizací a po ní, kdy nejen dramaterapeut, ale i ostatní členové dramaterapeutické skupiny mohou vidět rozdíl a posun v jeho nitru touto praxí způsobený. Toto společné sdílení je velmi významné pro vytvoření a utužení vztahů ve skupině a sebepoznávání.

Platí zásada postupu zobrazování od jednoduššího ke složitějšímu a postupné rozvíjení děje a ohledem na aktuální stav osob, které se dramaterapii podrobují. Úroveň improvizace se vyvíjí a systematickým opakováním dosahuje skupina nových zkušeností jako celek a změna probíhá také v nitru každého jejího člena. Improvizace umožňuje klientům objevovat sebe sama. U dětských klientům vykazujících potíže v sociální interakci tak může improvizace představovat cenný zdroj informací, který mohou následně přenést do každodenního života. „*Improvizací činnosti nabízejí klientovi příležitost k volbě a rozvoji kreativity, spontaneity a hravosti. S rozvojem terapeutického vztahu se mohou měnit ustrnulé nebo patologické vzorce reagování.*“<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: PORTÁL, 2000. str. 22.

<sup>58</sup> KANTOR, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: GRADA, 2009. str. 185.

## 2.4 Některé další techniky dramaterapie

### Dramatická hra

*„Ve všech kulturách jsou hry důležitou součástí vývoje člověka. Hry může použít každý, protože je lze uplatnit na různých úrovních zručnosti a dovednosti, pouze pro zábavu nebo s větším důrazem na dosažení konkrétních cílů.“*<sup>59</sup>

Dramatická hra pracuje prostřednictvím jednání se vzájemnou interakcí, komunikací a fantazií. Inspirace a náměty čerpá z běžného života, z literárních předloh, dramatických textů nebo z podnětu klientů. Na rozdíl od improvizace má pevně daný cíl a využívá hereckých rolí. I zde je však dostatečný prostor pro vlastní projev typický pro konkrétního jedince. Nejedná se tedy o pouhou imitaci či hraní něčeho, ale o tvořivý proces, při němž klient manipuluje s textem, slovem, pohybem, ale třeba i hudbou. Podněcuje tedy tvořivé myšlení a rozvíjí orientaci v mezilidských vztazích. Zakončuje se, stejně jako ostatní dramaterapeutické techniky, sebereflexí účastníků. (Majzlanová, 2004)

### Masky v dramaterapii

Masky představují předem dané charaktery, jež má postava, která je nosí, ztělesňovat. Mohou být přirozené (lékárník, stařec atd.) nebo nepřirozené (čert, duch atd.) či abstraktní (voda, země atd.) V dramaterapii lze masky využít k prolomení nízké sebejistoty klientů, neboť se za ni mohou skrýt a lépe se jim tak předstupuje před publikum tvořené ostatními členy skupiny. Nicméně u některých mohou masky vyvolat hrůzu a je třeba je s nimi seznamovat postupně, případně se jejich použitím zcela vyvarovat. Je nutné dodržovat individuální přístup pro dosažení co nejlepších výsledků. *„Hráči si masku vyberají samostatně, aby sa s ňou oboznámili a spontánne si ju nasadili na tvár.“*<sup>60</sup> Vedle pevných masek dramaterapie pracuje také s maskami, které si klienti sami vytvoří pomocí smývatelných barev na vlastním obličejí. Tato metoda vedle rozvoje tvořivosti odráží aktuální stav klienta, neboť je jeho vlastním artefaktem, který si s sebou vždy nese otisk svého autora.

---

<sup>59</sup> HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: PORTÁL, 2000. str. 18.

<sup>60</sup> MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. str. 133.

## Hra v roli

Role má v dramaterapii specifické postavení, neboť současně nabízí možnost představovat někoho jiného, ale také být stále sám sebou- z dané role si klient přebírá jen její rámec, nikoliv celý obsah. Celý proces lze podpořit pomocí kostýmů, usnadňující klientům seznámení se s rolí. Bývá využívána i technika výměny rolí, kdy si účastníci mění svá místa a snaží se lépe pochopit perspektivu druhé postavy. Cvičí si tak schopnost empatie. Vhodnost aplikace rolových technik v dramaterapii lze nejlépe vysvětlit v analogii s termínem *role*, jak se s ním setkáváme ve společnosti v průběhu života. Všichni vystupujeme v určitých sociálních rolích. „*Sociální roli se zpravidla rozumí chování odpovídající určité pozici ve společnosti (např. pozici lékaře, manžela, otce, syna, přítele, spolupracovníka).*“<sup>61</sup> Nějakým způsobem tedy v dané sociální roli vystupujeme a jednáme a často plynule přecházíme z jedné sociální role do druhé a přizpůsobujeme se jejímu charakteru (např. manžel- otec – syn – přítel). Dramaterapie napomáhá k osvojení si určitých rolí „nanečisto“ a směřuje k tomu, aby klienti rozvíjeli svůj potenciál a dokázali tento posun praktikovat i po skočení sezení, poté, co se vrátí do svých domovů a zaujmou sociální role, s nimiž jsou spjati.

## Loutková a maňásková hra

Pohyblivé loutky se využívaly v divadelních hrách již od dob starověku a sám Aristoteles si byl dobře vědom jejich vlivu na člověka. (Majzlanová, 2004) V dramaterapii se prolínají i techniky jiných expresivních terapií, např. arteterapie, ergoterapie či tanečně-pohybové terapie. V případě loutkové či maňáskové hry je možné sáhnout právě po výtvarných technikách arteterapie, s nimiž je spojena výroba loutek, přičemž estetický výsledek je zcela podružný. „*Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než by se snažila o esteticky uspokojivé produkty, posuzované vnějšími měřítky.*“<sup>62</sup> U dětské kategorie klientů dramaterapie lze využít plastelínu a vytvořit vlastní loutku, s níž potom mohou pracovat. Další možností je samozřejmě pracovat s již hotovými loutkami závěsného či spodového typu.

---

<sup>61</sup> KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 2006. str. 164.

<sup>62</sup> LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: PORTÁL, 2005. str.14.

## **Práce s textem**

„Základní funkcí dramatického textu je rozvíjení děje-má tvořit jeho složku-a charakterizace jednotlivých postav.“<sup>63</sup> V dramaterapii lze pracovat buď s původním textem, nebo vytvořit vlastní, někdy dramaterapeuti kombinují obě techniky najednou. Příkladem může být příběh, který dramaterapeut (či některý ze členů dramaterapeutické skupiny) ve skupinové terapii předčítá, přičemž ostatní mají právo jej kdykoliv přerušit a dokončit myšlenku dle svého uvážení. Další klienti pak na něj navazují a vytváří tak vlastní dramatické dílo s vlastními dramatickými postavami. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, rozvoji fantazie a sebevědomí, neboť všechny myšlenky všech klientů mají právo na to být vyslyšeny a v práci s textem využity. V drtivé většině případů navíc do svých pasáží projektují témata, která jsou pro ně aktuální a s nimiž se v životě setkávají.

## **Mimická a řečová cvičení**

Mimická a řečová cvičení v dramaterapii přirozeně rozvíjí komunikační schopnosti klientů, procvičují artikulaci a posilují schopnost prezentace sebe sama při verbálních projevech před širším publikem, s nímž mohou mít účastníci dramaterapie v běžném životě potíže. V rámci těchto cvičení se pracuje i s řečí těla- mimikou, tedy neverbální komunikací. „Mimika zřejmě jako jediná vyjadřuje míru pocitu potěšení, souhlasu či sympatie, zatímco ostatní části těla v tomto směru nepřidávají mnoho dalších informací.“<sup>64</sup>

Vedle těchto technik samozřejmě existuje celá řada dalších dramaterapeutických aktivit, z nichž může terapeut vybírat a sestavovat obsah dramaterapeutické jednotky, samozřejmě i s využitím vlastních nápadů. Zde se fantazii v podstatě meze nekladou. Právě tato variabilita činností dělá dramaterapii tolik atraktivní disciplínou a přitahuje pozornost klientů, kteří se jí věnují.

---

<sup>63</sup> KULKÁ, J. *Psychologie umění*. Praha: GRADA, 2008. str. 315.

<sup>64</sup> DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: GRADA, 2008. str. 158.

## 2.5 Formy dramaterapie

Dramaterapeutické formy lze dělit z několika různých hledisek. Jedním z nich je klasifikace dle místa, v níž intervence probíhá. Sem patří ambulantní forma dramaterapie, probíhající většinou v rámci neziskových organizací, speciálních škol či privátní praxi. „ *Ambulantní forma léčby bývá volena všude, kde to podmínky umožňují. Její výhodou je, že pacient neztrácí kontakt se svým přirozeným prostředím.* “<sup>65</sup> Naproti tomu klinická praxe se odehrává v psychiatrických léčebnách. V denních sanatoriích a stacionářích je dramaterapie většinou jedním z hlavních typů terapie, kterému se podrobují klienti s např. psychotickými či neurotickými poruchami v rámci dodatečné léčby (Valenta: 2011) Pro účely této diplomové práce je však daleko důležitější druhý typ dělení forem dramaterapie, a to na základě počtu klientů, kteří se této expresivní terapii věnují.

### Individuální dramaterapie

„*Individuální terapie je založena na interakčním vztahu terapeut-klient. Obvykle se realizuje prostřednictvím samotných sezení s klientem, ale může k ní docházet také ve skupině, pokud se sníží interakce mezi jejími členy.* “<sup>66</sup>

Individuální forma dramaterapie se příliš nevyužívá, neboť síla této metody spočívá v dynamice skupinových vztahů. Valenta uvádí, že ve světě se individuální dramaterapie uplatňuje právě u pervazivních vývojových postižení, respektive tedy u klientů s autismem, mentálním postižením a posttraumatickým syndromem. Vzhledem k tématu diplomové práce se musím vyjádřit k první skupině, o níž Valenta hovoří. Dle mého názoru individuální terapie připadá v úvahu pouze u klientů s těžkou formou poruchy autistického spektra, doprovázenou často středně těžkou až těžkou mentální retardací. U klientů s mírnější symptomatikou, kam patří i skupina žáků s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem, s níž v rámci praktické části tohoto textu pracuji, je jistě mnohem přínosnější druhá forma, dramaterapie skupinová, v níž posilují své sociální schopnosti a pracují na oblasti sociální interakce, s níž se musí denně potýkat i v běžném životě.

---

<sup>65</sup> VYMĚTAL, J. *Obecná psychoterapie*. Praha: GRADA, 2004. str. 65.

<sup>66</sup> KANTOR, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: GRADA, 2009. str. 122.

## Skupinová dramaterapie

*„Skupinová terapie je základní organizační forma všech divadelních systémů dramaterapie nevyjímaje, neboť skupinová dynamika je významným facilitátorem skupinových aktivit a terapeutickým prostředkem.“<sup>67</sup>*

Skupinová dynamika v sobě zahrnuje skupinové dění a skupinové interakce mezi jejími členy. Pro skupinovou dynamiku je charakteristická koheze, tenze, projekce a sociální facilitace. Koheze, vyjadřující soudržnost skupiny se odvíjí od přátelské atmosféry ve skupině, poskytující jejím členům pocit bezpečí k uspokojování jejich individuálních potřeb v rámci aktivity celé skupiny. Tenze vzniká ze vzájemné interakce členů a v případě, že je silná či dlouhodobá, může vést ke snaze členů k úniku ze skupiny. V procesu projekce přenáší členové skupiny zkušenosti s interakcí ze svého života do existence skupiny, což ovlivňuje jejich vnímání ostatních a následně i chování k nim. V sociální facilitaci dochází ke stimulaci skupinou, vedoucí ke zvýšení výkonu daného jedince. (Valenta, 2011)

Dramaterapeutické skupiny mohou být malé či velké, otevřené či uzavřené. Otevřené skupiny si zachovávají stejný počet členů, kdy po odchodu jednoho z nich přichází na jeho místo nový klient. Takový typ skupiny je spojován primárně s klinickou formou terapie. Uzavřená skupina, typická větší frekvencí setkávání, již nové členy nepřijímá, jejich počet je předem přesně stanoven, stejně jako množství sezení. Jedná se o krátkodobější typ expresivní terapie, zaměřený na symptomatickou léčbu u relativně homogenního složení skupiny klientů. U dlouhodobější dramaterapie je naopak vhodné, aby bylo složení klientů co nejrůznorodější, aby vznikl prostor pro co nejvíce vzorů chování za účelem sociálního učení. (Kulka, 2009)

Skupinová dramaterapie tedy nabízí prostor pro sociální učení, osvojování adekvátních modelů chování a zpětnou vazbu při jejich novém užívání. Umožňuje současně řešit v jedné chvíli různé potíže, s nimiž se členové skupiny potýkají. *„Skupina je mikrosvetom, z ktorého môžu klienti preniesť nové skúsenosti aj do svojho prirodzeného prostredia.“<sup>68</sup>*

---

<sup>67</sup> VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: GRADA, 2011. str. 42.

<sup>68</sup> HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SOCIÁLNA PRÁCA, 2003. str. 77.

## 2.6 Fáze dramaterapie jako terapeutické jednotky

V otázce fází dramaterapie budu uvažovat v duchu skupinové formy této intervenční metody. Stejně jako u všech expresivních terapií, i u dramaterapie se uplatňuje základní logická struktura terapeutické jednotky, složená z úvodní části, jádra a závěrečné části. I přes rozdílnou délku trvání hrají všechny části dramaterapie stejně důležitou roli a není vhodné některou z nich v sezení vynechávat.

### Úvodní část

Úvodní část aktivizuje mysl účastníků k činnostem s dramaterapií spojených a chystá je na terapeutický proces. Současně je navazován kontakt s dramaterapeutem, který sleduje i připravenost jedinců na terapeutický proces. Dramaterapeut zařazuje na úvod techniky pro uvolnění (např. při pohybových aktivitách), ale i koncentraci (zaměření na nějaký úkol v rámci těchto aktivit). Součástí tzv. zahřívací, warm-up fáze dramaterapie, je i zjišťování aktuálního psychického stavu klienta, s nímž do terapie konkrétní den vstupuje. Dle povahy skupiny terapeut volí vyjadřování této skutečnosti prostřednictvím pohybu či verbálně. Lze využít i rekvizit. Při práci s dětmi se specifickými obtížemi musí terapeut postupovat obzvlášť obezřetně, a v případě, že dítě není v daný moment viditelně schopno se do procesu zapojit, nesmí jej nutit, ale nechat mu volný prostor a čas, který potřebuje, než se připojí ke zbytku skupiny.

### Centrální část

Centrální část dramaterapeutického sezení, která zahrnuje přibližně padesát procent celého času věnovaného konkrétní dramaterapeutické jednotce, pracuje s dramatickým textem, maskami, improvizací i rolími. Dramaterapeut všechny aktivity plánuje cíleně s ohledem na konkrétní potřeby klientů. „*Tuto část lze uměle rozdělit na personifikaci- vstup do rolí, strukturovanou hru v roli, kde se objevuje jedna situace a jedno téma společné pro skupinu jako celek, a nestrukturovanou hru v roli, v níž se pracuje současně s několika situacemi, jež mohou mít stejnou emocionální tematickou podobu.*“

69

---

<sup>69</sup> VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: GRADA, 2011. str. 147.

## **Závěrečná část**

Závěrečná část dramaterapie je věnována dobrovolné sebereflexi účastníků dramaterapie (mohou se vyjádřit k tomu, co prožívali a ke svým pocitům nebo nikoliv) a celkovému zklidnění po aktivizačních činnostech prostřednictvím relaxace. „*Hráči rituálne vystúpia z rolí (som... a nie som...) a vyjadrujú svoje pocity vzhľadom k nej (čo majú s ňou spoločné, čo odlišné, či im niečo pripomína, ako sa cítili počas jej stvárnenia apod.)*“<sup>70</sup>

Úvodní a závěrečná část mohou zahrnovat i ritualizované činnosti, s nimiž si klienti jasně spojí počátek i konec daného sezení. Závěr dramaterapie může navazovat i na úvodní část (hra se zvednutím a finálním spadnutím „opony“ apod., dle fantazie dramaterapeuta).

Náplň dramaterapie volí terapeut tak, aby ji byli schopni všichni členové skupiny absolvovat a byli tak motivováni k pokračování v procesu v dalších sezeních. Vše probíhá přirozeně, účastníci dramaterapie mají svobodné právo volby, zda se budou konkrétní aktivity účastnit či nikoliv. Důležitá je prožitková vlastnost dramaterapie, bez direktivního řízení terapeuta- ten zastává spíše koordinační funkci- samotný proces sice pochopitelně řídí, ale nevyvíjí na členy skupiny v žádném případě nátlak. Právě to je důležitá podstata všech typů expresivních terapií.

Při bližším pohledu na konkrétní aktivity, které se v průběhu dramaterapie využívají, lze jasně vidět, jak široký repertoár dramaterapie nabízí. Objevují se v ní prvky arteterapie, ergoterapie, muzikoterapie i tanečně-pohybové terapie, což dle mého názoru reflektuje jedinečnost dramaterapie coby intervenční metody, díky níž je možné rozvíjet osobnost klienta i jeho dovednosti v mnoha oblastech současně. Proto si myslím, že je velmi vhodné dramaterapii využívat, přestože v našich poměrech se zatím jedná o poměrně mladou a nepřilíživě využívanou disciplínu- bývá spíše chápána jako doplňková aktivita bez hlubšího vlivu na konkrétního jedince.

---

<sup>70</sup> MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. str. 152.



### 3 DRAMATERAPIE U ŽÁKŮ S PAS

Úspěšná americká dramaterapeutka Renee Emunah (\* 1952) vyzdvihla z dramaterapeutických funkcí schopnost pomoci klientům rozvíjet interpersonální inteligenci a sociální interakci, pracovat na ovládní svých emocí a kontrole chování, rozvíjet sebeuvědomění a sebedůvěru, představivost i koncentraci a v neposlední řadě to, že umožňuje, stejně jako všechny expresivní teorie, uvolnit se a relaxovat. (Kulka, 2008)

Z výše uvedených faktů můžeme pozorovat, že se dramaterapie zaměřuje přesně na ty oblasti, s nimiž mají žáci s poruchami autistického spektra největší potíže. Proto je u nich dramaterapeutická intervence velmi vhodná.

V první řadě je třeba si uvědomit, že žáci s poruchou autistického spektra téměř ve všech případech vykazují potíže s motivací k určité činnosti. Proto je využíván propracovaný systém odměn, ať již v rámci vzdělávání či mimoškolních aktivit. Dramaterapie je svou povahou takovou intervenční metodou, která sama svými technikami přitahuje pozornost klientů, kteří se jí účastní, a přirozeně je motivuje, aby v procesu pokračovali a s ohledem na své možnosti se do něj plně zapojili. Dramaterapeut je ve vztahu ke svým klientům rovnocenným partnerem, z čehož přirozeně vyplývá i absence nátlaku, ať již v pozitivním či negativním smyslu, což vytváří bezpečné prostředí, v němž se mohou žáci s PAS projevit bez obav z trestu či odnětí odměny. „*Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnoměrný vztah dvou lidí: jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně nedělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude.*“<sup>71</sup> V expresivních terapiích se proto se systémem odměn nepracuje, vše vychází z nitra osobnosti daného klienta, bez ohledu na to, zda má zdravotní omezení či nikoliv. V otázce motivace se pracuje stejně se zdravými dětmi i s dětmi s poruchou autistického spektra, přičemž je samozřejmě dopad dramaterapie patrný v oblastech, v nichž tyto děti selhávají. Opět se tedy dostáváme k problematické triádě, která tvoří základ při diagnostice osob s PAS.

---

<sup>71</sup> KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: SPIRÁLA, 2012. str. 157.

### **3.1 Dramaterapie u žáků s PAS a sociální interakce**

#### **Střídání rolí**

Dramaterapie směřuje k vytvoření divadelní inscenace, v níž dochází k zobrazování jednání dramatických postav. Každá z postav vyžaduje svůj osobní prostor, respektive čas, jenž je spjat s jejím hereckým výstupem. Ostatní postavy vyčkávají, až jej beze zbytku vyplní a teprve následně se zapojují do tvorby konečné podoby inscenace. Osoby s PAS mají v důsledku deficitu v oblasti sociální interakce prakticky vždy potíže s přijetím nepsaného pravidla vzájemného střídání, ať již v rámci hry ve volném čase, sportování nebo aktivit spojených s vyučováním. Nezvládnutí konkrétní situace spojené s potřebou akceptace nutnosti střídání často ústí v afektivní záchvaty, jimiž osoby s PAS vyjadřují zoufalství nad danou situací. V rámci dramaterapeutických sezení si mohou schopnost střídání postupně osvojit a přenést ji následně do běžného života. Samozřejmě je třeba i zde počítat s počátečními problémy a je nutné postupovat v nácviku pomalu a jako vždy i s ohledem na individuální osobnost každého účastníka dramaterapie.

#### **Zvládnutí prohry**

V každém z nás, bez ohledu na to, zda se v současnosti potýkáme s nějakým handicapem či nikoliv, je od narození zakořeněná touha po vítězství a uznání po překonání nějaké překážky, a to jak ve studijním, tak i pracovním a soukromém životě. Přesto se však častěji musíme potýkat s pocitem, jež nás provázejí po prožitém neúspěchu. Jedinci s PAS se s prohrou často nedokážou vyrovnat a velice negativně na ni reagují. Dramaterapie při vhodně zvolených technikách pomáhá s nácvikem přípravy na existující možnost prohry či neúspěchu, v rámci divadelních replik učí správné reakci na tuto situaci a schopnost psychicky se s tímto procesem vyrovnat. V dramaterapii je navíc na rozdíl od běžných situací větší prostor pro práci s negativními emocemi, které mohou žáka s PAS po právě prožité prohře provázet a uzavírat jej před ostatními.

#### **Kooperace a vyčkávání**

Snad již byla u široké veřejnosti nadobro vymýcena představa, že osoby s PAS nemají zájem o vztahy s druhými lidmi. Faktem je, že navazování kontaktů je pro ně složité, neboť nedokážou odhadnout jejich způsob- buď jsou v sociální interakci příliš aktivní a

volí nevhodné prostředky nebo jsou naopak přehnaně pasivní. Hraní rolí v dramaterapii může svým obsahem a nároky na její převedení do podoby dramatického jednání učít „herce“ vhodnému navázání kontaktu a následné kooperaci s hereckým partnerem, a to včetně práce s osobním prostorem, gesty a přiměřeností hlasitosti mluvy. Součástí hereckého jednání je i v dramaterapii nutnost vyčkávání na vyjádření druhých postav v roli, které mají v dané chvíli právo na vyjádření a na to, aby je ostatní vyslechli. Čekání na vlastní herecký výstup může být pro jedince s PAS velmi obtížné, nicméně opět to přirozeně posouvá jejich hranice možností a schopností, přenesitelné do běžného života.

### **Sebeakceptance, sebevyjádření**

Dramaterapie přispívá k sebeuvědomění a podporuje sebevyjádření, pracuje s emocemi. Žáci s poruchou autistického spektra v dramaterapii prožívají různé situace v rozličných rolích a sami sebe tak poznávají, zkoumají své možnosti v sociálních interakcích a posilují svou sebedůvěru. Vzhledem k nárokům, které jsou na žáky s PAS, jež jsou inkluzivně vzděláváni na běžném typu základních škol, denně kladeny a vzhledem k psychické tenzi vznikající jako reakce na potíže se sociální interakcí se spolužáky, ale často i pedagogy ve školním prostředí, představuje dramaterapie vhodnou volnočasovou aktivitu, v níž mohou být žáci s PAS sami sebou a vyjadřovat se tak, jak oni sami potřebují, bez svázanosti z pravidel vytyčených v místě, v němž se vzdělávají. Veškeré změny v chování se v dramaterapii odehrávají bez nátlaku, vznikají postupně a z iniciativy samotného účastníka této expresivní terapie.

### **Vnímání partnera v sociální interakci**

Dramaterapeutické hry pomáhají žákům s PAS lépe vnímat partnera, s nímž se momentálně nachází v sociální interakci. Vzhledem k faktu, že jedinci s PAS mají s chápáním úhlu pohledu jiných osob potíže, představuje dramaterapie významnou aktivitu k obohacení jejich života a usnadnění sociálních interakcí s ostatními lidmi. Mezi takové dramaterapeutické hry může patřit například hra na stíny. Pracuje se ve dvojicích, kdy jeden z klientů představuje vzor a v improvizaci vytváří pohyb, který druhý klient, stojící za ním, napodobuje. Poté je vhodné pozice vyměnit, aby si děti s PAS vyzkoušeli napodobování i vedení pohybu současně. Obdobnou variantou je zrcadlení, které má stejnou podstatu, s tím rozdílem, že účastníci dramaterapie stojí čelem k sobě.

### 3.2 Dramaterapie u žáků s PAS a komunikace

Další z problematické triády, s níž žákům s PAS dramaterapie pomáhá, je oblast komunikace. Stále uvažujeme o cílové skupině této diplomové práce, tedy o žácích s Aspergerovým syndromem či vysoce funkčním autismem, jejichž komunikační schopnost je narušena méně než u jedinců se středně funkčním a nízko funkčním autismem, nicméně, jak již bylo v předchozím textu uvedeno, i u nich se projevuje deficit komunikačních schopností, často kontrastující s vysokým intelektem. Dramaterapie ve své centrální části sezení může být dle volby terapeuta (který by měl vždy hodinu přizpůsobovat potřebám lidí, s nimiž pracuje s ohledem na jejich individuální zvláštnosti) zaměřena na nácvik přiměřené komunikace, aniž by však o tomto záměru účastníci dramaterapie věděli, což zvyšuje šanci na vysokou efektivitu konečného výsledku.

#### Neverbální komunikace

Žáci s PAS mívají potíže s chápáním výrazů tváře, vyjadřujících pocity komunikujícího. Následkem toho pak nesprávně vyhodnocují verbální informaci, kterou k nim současně komunikační partner vysílá a dochází k nedorozumění. Chápání výrazů tváři lze zdokonalovat v procesu dramaterapie, například využitím jednoduchých ručně vyrobených loutek (zde je vhodné děti s poruchou autistického spektra do této tvořivé činnosti zapojit) s tvářemi z papíru, na nichž je vyobrazen veselý, smutný a rozzlobený obličej. Při dramaterapeutickém sezení a práci s takovými loutkami pak klient pojmenovává jednotlivé emoce a pokouší se je napodobit. Pro dokonalé zvládnutí dané techniky se využívají zrcadla, v nichž mohou účastníci dramaterapie kontrolovat jejich provedení. Pokud se jedná o skupinový typ dramaterapie a klienti se musí střídat, trénují tak současně dovednosti pro posílení oblasti sociální interakce (střídání, čekání, vnímání druhých atd.). Alespoň částečné zvládnutí neverbální komunikace je pro osoby s PAS velmi důležité pro pochopení komunikačních sdělení, která k nim vysílají ostatní lidé. Důvod je prostý. *„Pokud se dostanou verbální a neverbální komunikace do vzájemného rozporu, rozhoduje o dopadu sdělení spíše neverbální komunikace.“*<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace*. Praha: GRADA, 2012. str. 44.

## Verbální komunikace

Dramaterapie směřuje k vytvoření dramatického díla- neopírá se tedy pouze o improvizaci a dílčí technická cvičení. Účastníci dramaterapie mohou využívat masek a kostýmů pro lepší vhled do postavy, kterou představují a již budou prostřednictvím divadelního jednání zobrazovat. Po uzavření děje dramaterapeut se svými klienty text inscenace rozebere. Právě v tomto bodě přichází pro žáky s PAS důležitý moment, v němž se učí chápat reakce druhých osob a především pohnutky, které je k nim vedou, pocity, jež jejich jednání provází. Mohou získat náhled na různá řešení konfliktních situací, s nimiž se mohou v běžném životě setkat, nacvičit si vhodné reakce na verbální podněty v komunikačním procesu, jež k nim okolí vysílá a s nimiž si často neví rady.

V neposlední řadě pak dramaterapie přispívá k rozšiřování slovní zásoby a děti s PAS učí i vhodné volbě slov v konkrétních, převážně vypjatých situacích.

Osoby s poruchou autistického spektra mají v důsledku deficitu v oblasti komunikačních schopností potíže s pochopením nadsázky, ironie a humoru (přestože to ovšem současně nevylučuje smysl pro humor, který samozřejmě i osoby s PAS mají, ale užívají jej obvykle pouze v jednoduché, lehce pochopitelné podobě). „*Skutečný smysl ironické poznámky nespočívá ve slovech, ale záměrech člověka, který poznámku říká. Abychom porozuměli ironii, musíme často myslet opak toho, co nám je ve skutečnosti sdělováno.*“<sup>73</sup>

V dramaterapii lze využít převzatých či vlastních scénářů, v nichž se právě tyto komunikační aspekty objevují a s nimiž se dítě s PAS učí pracovat a chápat jejich smysl. Velmi důležitým momentem je zde rozebrání dramatické situace, v níž se nadsázka objevila a její vysvětlení, které však vzniká v kooperaci žáků s PAS a dramaterapeuta, nikoliv jako jednosměrná interpretace z úst terapeuta, která v této podobě nemůže nikdy získat zpětnou vazbu ohledně pochopení konkrétní situace, s níž je pracováno.

I v procesu dramaterapie musí terapeut brát v potaz charakteristiku PAS a v komunikaci respektovat zásadu stručnosti a jasného vyjadřování.

---

<sup>73</sup> VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: GRADA, 2006. str. 17.

### 3.3 Dramaterapie u žáků s PAS a představivost

Divadelní inscenace nabízejí možnost nahlédnout do různých životních situací, seznámit se s aktivitami, s nimiž by herci v běžném životě nepřišli do styku. Žáci s PAS často vykazují ulpívání na jednom neobvyklém zájmu, jemuž se naplno věnují i několik let. I přes výhody tohoto faktu, jež byl zmíněn již v první části tohoto teoretického oddílu, je vhodné dětem s PAS nabídnout i jiné aktivity, jimž se mohou věnovat, a to především za účelem rozvoje strategického myšlení. „*Jedinci s autismem projevují ve svých činnostech málo strategie. Člověka nazýváme strategicky orientovaným, pokud se umí přizpůsobit měnícím se problematickým situacím a umí vymyslet řešení „šité na míru“, které přizpůsobí významu nebo smyslu situace.*“<sup>74</sup> Osoby s PAS často v neočekávaných situacích, které vyžadují okamžité řešení, reagují neadekvátně, a to buď naprostou pasivitou (tzv. odpojením od reality) či afektivním výbuchem. Proto je nutné strategické myšlení postupně rozvíjet a připravovat děti s PAS na možnost výskytu takových situací a práci s nimi.

Nicméně i v rámci dramaterapie je v oblasti rozvoje představivosti vhodné dbát na zásady vizualizace a struktury prostředí a činností. Nácvik strategického myšlení znamená odebrání všech opor, které žáci s PAS potřebují k tomu, aby se cítili bezpečně a sebejistě. Předvídatelnost situací zajistí lepší koncentraci a pomůže snížit případný odpor vyvolaný změnou aktivity.

#### **Dramaterapeutické techniky k rozvoji strategického myšlení**

Jedinci s PAS nemají většinou potíže s řešením obvyklých situací, jež se řídí určitými pravidly a jsou tudíž předvídatelné. Potíže se objevují u nečekaných událostí, vyžadujících okamžité a rychlé řešení, na něž neexistuje „manuál“. Mezi aktivity, které lze v dramaterapii využít k rozvoji strategického myšlení, patří hraní scénářů s otevřeným koncem. Klienti mají za úkol dokončit děj, který byl v inscenaci rozehrán, a to buď s verbálním projevem, nebo bez něj. Různé varianty řešení jsou pak interpretovány a v rámci dramaterapeutické skupiny komentovány a hodnoceny z pohledu klientů. Vedle rozvoje strategického myšlení si tak klienti upevňují i sebeuvědomění a své sebevědomí

---

<sup>74</sup> VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: GRADA, 2006. str. 97.

pro schopnost řešení problémových situací, s nimiž se v životě dostanou do kontaktu. Vedle rozhodovacích schopností je současně posilována i sociální interakce v otázce empatie s osobami, které jsou do daného problému zainteresovány.

### **Dramaterapeutické techniky k rozvoji fantazie u žáků s PAS**

Dramaterapie rozvíjí fantazii především v improvizčních cvičeních, a to jak v roli účastníků, tak i pozorovatelů improvizace. V pokročilejších fázích dramaterapie se mohou klienti sami pokusit o vytvoření společného scénáře dramatické inscenace. V počátcích je však lépe se při rozvoji fantazie a představivosti držet improvizčních technik.

Dále lze využít hraní rolí, kdy mají účastníci dramaterapie za úkol prostřednictvím jednání zobrazit určitou roli (např. lékaře, soudce, zahradníka,...), a to bez pomoci masky či kostýmu. Ostatní členové skupiny mohou hádat, o jakou roli se jedná, případně se poté k tomuto procesu přidat- to je již na zvážení terapeuta, který vše řídí.

Dramaterapeut může také působit jako vypravěč, na jehož slova žáci s PAS v dramaterapii reagují pohybem či slovem. Následně se mohou v roli vypravěče vystřídat všichni členové dramaterapeutické skupiny. Opět je ale třeba zvážit, zda je na tuto aktivitu skupina již připravena. Dle aktuálních schopností účastníků je možné i sáhnout k technikám, které směřují k zobrazování předmětů prostřednictvím vlastního těla- padající list, růst květiny atp.

Fantazie a tvořivost se přirozeně rozvíjí i v průběhu přípravy a následné realizace loutkového či maňáskového představení. Zde již mohou mít žáci s PAS poměrně velmi široké pole působnosti a naprostou svobodu v nakládání s dramatickými prostředky. Je na zvážení dramaterapeuta, zda je přesvědčen o připravenosti svých klientů na tuto práci, nicméně v případě, že tomu tak je, jedná se o velmi významný prostředek k rozvoji fantazie, ale současně i jemné motoriky, která je trénována v průběhu tvorby loutek či maňásků, s nimiž účastníci dramaterapie plánují svou inscenaci předvést, sociální interakce, respektive kooperace, která je pro vznik společného díla stěžejní.

Právě u klientů s poruchou autistického spektra může kooperace představovat obrovskou překážku. V tom případě může dramaterapeut zvolit metodu tvořivé práce ve dvojicích, krajním řešením je individuální práce na krátké divadelní scéně, jejíž podobu pak účastníci dramaterapie společně komentují a uvažují nad jejím smyslem a posláním.

### **3.4 Dramaterapie u žáků s PAS a potřeba relaxace**

Žáci s poruchou autistického spektra, kteří jsou inkluzivně vzděláváni na běžném typu základních škol se často potýkají se zvýšenou potřebou relaxace po náročném všedním dni, během kterého musí mnohokrát překračovat své vlastní hranice schopností a ustát pro ně neobyčejně obrovské množství různých podnětů, útočících na jejich vědomí z různých stran, a to především tehdy, vzdělávají-li se ve školách s větším počtem žáků, v rozlehlých komplexech budov, v nichž se těžko orientují a musí být neustále ve střehu a rychle reagovat na změny, které kolem nich probíhají (bez ohledu na to, zda se jich přímo týkají či nikoliv).

V současné době existuje poměrně pestrá škála různých relaxačních aktivit pro žáky s PAS, přičemž mezi nimi své místo zaujímá i dramaterapie, která využívá relaxačních technik již během první fáze samotného sezení, odpoutává její účastníky od problémů všedních dní, obrací se do jejich nitra a zaměřuje se na uvolnění nutné k postupu do dalších fází. Stejně tak bývá relaxačními technikami dramaterapie i ukončována a žáci s PAS by tak měli z každého sezení odcházet odpočinutí, zbavení vnitřního napětí nahromaděného v průběhu náročného dne.

#### **Pohyb v relaxaci**

Dramaterapie pracuje s pohybem, který pomáhá ke snížení psychické tenze. Proto je dobré zařazovat pohybové aktivity již v rámci zahřívací úvodní fáze sezení. U dětí obecně se těší velké popularitě hudba, proto lze využít i zvukového podkladu pro pohybovou improvizaci a uvolnění těla i mysli od každodenních starostí a povinností. Dramaterapie se zde tedy svými technikami překrývá s tanečně-pohybovou terapií a jejími aktivitami. Pro relaxaci je vhodné využít buď pomalou hudbu či přímo hudbu relaxační k dané činnosti určenou nebo naopak hudbu rychlou a veselou- zde se velké oblibě těší country hudba se svým pozitivním nábojem.

Při pohybové improvizaci je také možné pomocí bubínku či jiných jednoduchých hudebních nástrojů pracovat se změnami rytmu, na něž děti s PAS mají dle svého uvážení pohybově reagovat. Není třeba, aby na něj hrál pouze terapeut, mohou se u něj postupně vystřídat i všechny děti. Další možností je naopak reagování zvukem (tleskáním, dupáním) na verbální podněty (např. na slova určité říkanky). V obou případech je však nutné postupovat obezřetně s hlasitostí vytvářeného zvuku, neboť některým dětem s PAS



působí hlasitější zvuky fyzickou bolest v důsledku hypersenzitivity na zvukové podněty. Dále je nutné, aby byl dramaterapeut schopen děti s PAS vést tak, aby se řídily jeho pokyny i v rámci odpočinkových aktivit.

V rámci relaxačně-pohybových cvičení je možné i využít různých rekvizit, s nimiž klienti pracují, a to včetně maňásků a loutek. Vedle improvizace je možné aplikovat pohybová cvičení, vycházející z jógy, kdy dramaterapeut působí jako vzor a klienti se jej snaží napodobit. V podstatě je možné uplatnit jakoukoliv techniku, dramaterapeut má opět obrovskou svobodu v jejich výběru, záleží na jeho fantazii a kreativitě (samozřejmě s ohledem na charakter dramaterapeutické skupiny), což právě dělá dramaterapii natolik jedinečnou disciplínou.

### **Dramaterapeutické hry ke snížení psychické tenze**

Mezi dramaterapeutické hry napomáhající k relaxaci a především ke snížení psychické tenze patří například hry groteskního charakteru zobrazující vtipné situace, u nichž se mohou účastníci dramaterapie pobavit a odreagovat. Tyto techniky jsou vhodné i u dětí s PAS. Zde je nutné vyvrátit omyl, s nímž se často setkáváme, a to názor, že jedinci s PAS nemají smysl pro humor, neboť nejsou schopni jej pochopit. Ze své zkušenosti mohu potvrdit, že děti s poruchou autistického spektra mají smysl pro humor a rády se baví, přestože, na rozdíl od svých vrstevníků, preferují jednodušší a přímočařejší vtipy bez různých odboček a vedlejších linií děje. Tuto skutečnost musí dramaterapeut vzít v potaz při volbě relaxačních aktivit.

Existuje však i drobné nebezpečí, související se specifickými poruchami autistického spektra. I z praxe vím, že mnoho dětí s autismem má potíže vymanit se z pocitu, který je vyvolán humornou situací, odpoutat se od něj a opět se soustředit na realitu. U přehrávání grotesek se tak může stát, že se klienti s PAS dostanou ve smích do jakési smyčky a nebudou moci v dramaterapeutickém sezení pokračovat, nehledě na to, že mohou strhnout do stejného stavu i zbytek skupiny a předčasně tak ukončit danou dramaterapeutickou jednotku. Zde opět záleží na dramaterapeutovi, který musí co nejlépe znát všechny členy dramaterapeutické skupiny s PAS a podle toho volit typ humorných scének, případně, je-li to nutné, je zcela vynechat.

Aplikace přehrávání groteskních dramatických akcí je nicméně velmi vhodnou metodou pro uvolnění nahromaděných emocí z průběhu dne, navození přátelské atmosféry v dramaterapeutické skupině i upevnění sociálních vazeb mezi jejími členy.

### **3.5 Dramaterapie u žáků s PAS a schopnost koncentrace**

Většina dětí s poruchou autistického spektra se potýká s problémy s udržení koncentrace. Mnoho z nich má přidruženou diagnózu ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*- porucha pozornosti s hyperaktivitou), což má často za následek, jako jsem bohužel už během své praxe mnohokrát viděla, odsudek dětí s lehčí formou PAS ze strany dospělých, ať již pedagogů či osob, s nimiž se dostanou během dne do kontaktu. Příliš mnoho podnětů, které k nim jejich okolí vysílá a jež nejsou schopny adekvátně zpracovat, způsobuje žákům s PAS o to větší potíže se soustředěním se na určitý jev v procesu vzdělávání. Proto jsou obecně při práci s těmito dětmi využívány relaxační přestávky, po nichž se jedinec opět vrací k práci, již je zase schopen se věnovat pouze po určitou dobu, jak mu jeho současný stav umožní. Postupem času se schopnost soustředění prodlužuje (v dospělosti občas ADHD zcela zmizí), za čímž je ovšem mnoho hodin úsilí a trpělivosti ze strany těch, kteří děti vedou. K tomu může svými technikami přispět i dramaterapie.

#### **Dramaterapeutické hry pro rozvoj koncentrace**

Dobrym typem pro aktivitu, již lze v dramaterapii využít, je rytmická hra s tleskáním rukou. Terapeut vyšle jednoduché tlesknutí směrem k jednomu z klientů, s nímž naváže oční kontakt, což je pro žáky s PAS důležité pro vnímání druhé osoby (i přes to, že práce s očním kontaktem nesmí být přeceňována, jak již bylo uvedeno v prvním oddíle teoretické části této diplomové práce). Ten tlesknutí zopakuje a opět předá poté, co naváže přímý oční kontakt s dalším účastníkem dramaterapie. Samozřejmě je možné tuto techniku obměňovat a pracovat s podupáváním, vytvářením pohybu apod. Záleží na dramaterapeutovi, zda se bude jednat o práci v kruhu nebo se rozhodne pro předávání pohybu náhodně (zde však hrozí nebezpečí, že se aktivitu bude účastnit jen omezený počet klientů, kteří si budou opakovaně navzájem posílat pohyb bez ohledu na ostatní účastníky).

Obdobou jsou pohybová cvičení, v nichž jeden z klientů předvádí improvizaci a ostatní členové skupiny po něm danou soustavu pohybů co nejpřesněji opakuji. Postupně se na jeho místě vystřídají i ostatní účastníci dramaterapie, kteří si tak vedle soustředění posilují i fantazii a vlastní tvořivou stránku osobnosti. Stejný princip může být uplatňován i

v dramaterapeutické práci ve dvojicích, kdy se na sebe klienti musí maximálně soustředit a navzájem zrcadlit své pohyby.

Další typ dramatické aktivity pro rozvoj koncentrace pracuje s očním kontaktem a interakcí s druhou osobou, zatímco reagovat smí např. jen osoba po pravé ruce od něj. Osoba, na niž se daný klient obrací, tedy nesmí odpovídat na otázky, reagovat na verbální podněty apod.. I přes nesporný přínos této metody je třeba zvážit, zda jsou konkrétní jedinci s PAS vzhledem ke své diagnóze na podobnou aktivitu připraveni a zda naopak neudělá více škody než užitku. U žáků s vysoce funkčním autismem a Aspergerovým syndromem by nicméně neměl celý proces působit problémy, opět však je velmi významný individuální přístup při volbě dramaterapeutických aktivit.

Pozornost a současně i spolupráci podporuje hra na hádání např. pohádkových postav. Ve skupině je zvolen jeden zástupce (buď hlasováním nebo určením ze strany dramaterapeuta), kterému terapeut ukáže lístek, na němž je napsána postava, kterou má ztvárnit před ostatními. Je nutné, aby tento klient při jednání nemluvil a využíval pouze pohybů. Stejně tak na návrhy členů skupiny může jen přikyvovat nebo vrtět hlavou- ti mohou pokládat otázky, na něž je možné odpovídat *ano, ne* a snažit se uhodnout postavu, která je prezentována. Nebezpečí smrští pokusů o správnou odpověď lze regulovat pravidlem *třikrát a dost-* po třech neúspěšných pokusech o uhodnutí vypadává daný účastník dramaterapie ze hry. Účastníci se musí pokusit soustředit se na odpovědi, které v procesu získali a na základě nich vyvodit správný závěr. To vyžaduje poměrně velkou míru koncentrace. Dle vyspělosti skupiny lze samozřejmě objekt hry měnit- např. za ztvárnění činností či celých dějů. U dětí s PAS, vykazujících velmi impulzivní chování, je však na místě preferovat jednodušší zadání, kdy celá hra nezabere delší čas a udrží adekvátně jejich pozornost. Na místě zástupce skupiny a hlavního herce by se měli ideálně vystřídat všichni členové dramaterapeutické skupiny. Není tedy vhodné uplatňovat pravidlo podobné školním hrám, tedy že zástupcem se stává ten, kdo správně uhádne postavu, která je představována. Nového zástupce opět vybírá buď skupina nebo dramaterapeut. Posiluje se tím současně vědomí, že úspěch jedince je úspěchem celé skupiny, neboť na základě jejich společné práce došli ke správnému řešení. Velmi důležité pro úspěch celé akce je poskytnutí veškerých informací ze strany dramaterapeuta, aby se klienti cítili sebejistě a bezpečně a během procesu nedocházelo ke zbytečným konfliktům, způsobeným chybami v komunikaci mezi terapeutem a jeho skupinou.

### **3.6 Dramaterapie u žáků s PAS a rozvoj motoriky**

Většina lidí s poruchou autistického spektra se potýká s obtížemi spojenými s koordinací pohybů, narušena bývá jemná i hrubá motorika. Dramaterapie pracuje s vlastním tělem, napomáhá uvědomění si svého těla, jeho dokonalému poznání a v závislosti na tom i lepšímu ovládnutí pohybů. Nelpí na technicky dokonalém zvládnutí nějakého pohybu, upřednostňuje prožitek před technikou. Žádný pohyb není špatný, žádný klient není vystaven tlaku ze selhání v některé z pohybových aktivit. Právě tím se dramaterapie zásadně liší od běžných volnočasových aktivit, které jsou v dnešní době dětem nabízeny, podporujících soutěživost mezi dětmi a zaměřujících se na podání maximálního výkonu z hlediska preciznosti. To by však již bylo téma pro jinou práci, nyní se vraťme k problematice žáků s poruchou autistického spektra vzdělávaných na běžných školách. V důsledku potíží s hrubou motorikou a koordinací pohybů pro ně představují hodiny tělesné výchovy skutečně obrovskou výzvu a je na pedagogických pracovnících, aby právě v takových chvílích poskytli žákovi s PAS co největší psychickou podporu a zabránili výskytu šikany, která se spouští právě ve chvíli, kdy si vrstevníci všimnou odlišnosti jedince v oblasti, která je jim ve volnočasových aktivitách předkládána jako stěžejní. Bohužel se většina osob s PAS v průběhu svého života setká s posměšky druhých lidí a odsudků právě na základě svého handicapu v oblasti motoriky. Proto zaujímá řada z nich ke sportu a pohybu obecně negativní postoj. V dramaterapii mohou buď posílit, nebo znovu získat sebevědomí při práci s vlastním tělem a pohyby, které vychází z jejich nitra. Současně je tak přirozeným způsobem rozvíjena hrubá motorika a koordinace pohybů.

#### **Pohybové hry v dramaterapii pro rozvoj koordinace pohybů**

Dramaterapie se v pohybových aktivitách často tematicky kryje s tanečně-pohybovou terapií, u níž je tělo hlavním prostředkem vyjádření. Dramaterapie přidává do celého procesu expresivní terapie ještě práci s hlasem, která však v pohybových cvičeních může, ale nemusí být přítomna.

Jedním ze způsobů, pomocí něhož si klienti posilují povědomí o vlastním těle je kombinace zatínání a uvolňování svalů na různých částech těla, a to nejprve dle instrukcí dramaterapeuta, kterého následně na místě vedoucího této činnosti vystřídají všichni účast-

níci dramaterapie. V pokročilejších etapách dlouhodobé terapie je možné začlenit tuto aktivitu do dramatického děje jako vyjádření napjatých situací a následné katarze.

Je možné zapojit do celého procesu i rytmický hudební nástroj, případně pouze tleskání rukama. Zde je opět možná kombinace pro rozvoj více oblastí osobnosti najednou. Rytmus udává buď dramaterapeut nebo tuto výsadu přenechá někomu z dramaterapeutické skupiny. Zde lze pracovat i ve dvojicích či trojicích, kdy se jedinci v udávání rytmu buď střídají, nebo v pokročilejších fázích jej vytváří společně v rámci tréninku co nejužší kooperace. Ostatní členové dramaterapeutické skupiny se pohybují podle měnícího se rytmu buď volně v rámci improvizace, nebo při dramatickém ztvárnění nějaké postavy. Velmi významným momentem je zastavení tleskání či vytváření zvuku prostřednictvím jednoduchého rytmického nástroje. Ticho znamená pro klienty impulz k zastavení se v určitém pohybu a čekání na další zvuky, podněcující je k pohybu. Obměnu může představovat práce s pohybem na základě udávaného rytmu ve dvojicích proti sobě, a to buď zrcadlově, kdy se klienti střídají v pozici vzoru a jeho odrazu v imaginárním zrcadle, nebo samostatně, kdy každý prezentuje jiné pohyby na základě svého uvážení v rámci improvizace. Ať tak, či onak, v obou případech se vedle rozvoje koordinace pohybů s důležitým momentem zastavení a opětovného zapojení svalových skupin do pohybového procesu trénuje i schopnost vnímat partnera ve společné aktivitě.

Dramaterapeut může využít i vlastních scénářů, v nichž se pracuje s pohybem v rámci tvorby dramatické inscenace. Vhodné jsou změny intenzity pohybu, tedy například přechody z pomalé chůze v rychlou chůzi a následný běh a naopak, stejně jako ve výše uvedené aktivitě běh a následné okamžité zastavení před imaginární stěnou apod. Klienti se budou patrně nejvíce soustředit na děj inscenace, kterou hrají, o to bude technika rozvoje koordinace účinnější a přirozenější. Jako vždy, i zde vše závisí na kreativitě dramaterapeuta s ohledem na informace, které má o svých klientech v dané dramaterapeutické skupině.

Nejdůležitějším přínosem aktivit zaměřených na rozvoj koordinace je pro klienty s PAS skutečnost, že se nemusí bát prezentovat svůj pohybový výstup před ostatními. Způsob provedení není hodnocen, nemusí se bát posměchu ani nátlaku na lepší provedení pohybu. Člověk pracuje s pohyby svého těla odjakživa, jsou přirozenou součástí každodenního života. Proto je třeba, aby všichni měli šanci svobodně se pomocí pohybů vyjádřit.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM: DRAMATERAPIE A PAS**

Praktická část diplomové práce spočívá v kvalitativním výzkumu zaměřeném na zkoumání možností dramaterapeutických technik v procesu rozvoje žáků s poruchou autistického spektra, inkluzivně vzdělávaných na prvním stupni základních škol běžného typu.

### **4.1 Projekt k diplomové práci**

V projektu k praktické části diplomové práce jsem pracovala s dvěma skupinami žáků s PAS. Obě měly čtyři členy ve věku 7-10 let (tři chlapci a jedna dívka). Všechny děti se potýkají s lehčím typem PAS, vysoce funkčním autismem či Aspergerovým syndromem. Vzhledem k tomu, že symptomatika obou typů postižení je prakticky totožná, nebude nutné se jimi podrobně zabývat z hlediska rozvrstvení v rámci dané skupiny. Žáci se mezi sebou navzájem znali z táborů, logopedie, školky atp., což výrazně usnadnilo první etapu celého projektu.

#### **Cíl projektu**

Cílem projektu bylo prokázat, zda jsou aktivity vycházející z technik dramaterapie pro žáky s PAS stejně přínosné jako klasické nácviky sociálních dovedností, s nimiž se v současnosti můžeme spíše setkat. Dramaterapie neměla být postavena jako významnější metoda, ale jako další alternativa k rozvoji osobností žáků s PAS.

#### **Metodika projektu**

S každou skupinou jsem se scházela jednou týdně na 30-45 minut v období od listopadu 2012 do února 2013. Celkově se uskutečnilo 13 sezení s každou skupinou.

Experimentální skupina pracovala na základě dramaterapeutických technik, které jsem si pro ně připravila, s kontrolní skupinou jsme se věnovali nácviku sociálních situací prostřednictvím obrázkové metody a jednoduchých her. Kontrolní skupina byla také motivována prostřednictvím odměn ve formě bonbónů v závislosti na míře spolupráce v průběhu daného sezení k podpoře aktivity účastníků a zájmu o konkrétní činnost. V dramaterapeutické skupině jsem systém odměn nezaváděla, neboť samotná náplň sezení měla být pro žáky s PAS dostatečnou motivací ke spolupráci.

### **Konkrétní podoba projektu- experimentální skupina**

Experimentální skupina se scházela 1x týdně, každý čtvrtek po 13 týdnů v období od listopadu 2012 do února 2013. V metodice jsem postupovala dle pravidel dramaterapeutických sezení. Součástí úvodu bylo také seznámení skupiny s činnostmi, s nimiž se v průběhu hodiny setkají, a to vizualizovanou formou s verbálním doprovodem.

### **Konkrétní podoba projektu- kontrolní skupina**

Kontrolní skupina zahajovala každé setkání u korkové tabulky, na níž byly připevněny lístečky s názvy aktivit, které jsem si pro ně na daný den připravila. Po skončení každé činnosti byl lísteček s jejím názvem odstraněn a vhozen do připravené krabičky. Zpočátku jsem tabulku obsluhovala sama, později se zapojovaly i děti. V první etapě nácviků to však ještě nebylo možné, protože se žáci mezi sebou hádali o to, kdo kartičku sundá a vznikalo tak zbytečné množství konfliktů pramenících právě z charakteru postižení, jímž všichni účastníci trpěli.

V sezeních jsem využívala především vlastních pracovních listů se zobrazením sociálních situací, zařadila jsem i společenské hry pro nácvik zvládnutí prohry (*Člověče nezlob se*), kooperace (splnění společného úkolu) a střídání při hře.

Při nácviku sociálních dovedností fungoval systém odměn, který byl postaven na práci s velkou čtvrtkou, na níž byla napsána čísla dětí (z důvodu zachování anonymity dostalo každé z nich na začátku celého projektu své číslo- aby si jej pamatovalo, mělo také na tričku nalepený lístek se svým číslem, který si vylosovalo) a aktivity daného sezení. V případě, že splnilo úkol, který jsem po něm vyžadovala (nerozhodovala samozřejmě správnost, ale skutečnost, že dítě úkol dokončilo), připsala jsem k jeho číslu jeden křížek. Za každý křížek získávalo dítě jeden bonbon, přičemž na konci sezení se křížky sečetly a teprve poté se odměny rozdávaly. V první etapě projektu celý systém pomohl k nastartování samotného procesu nácviků sociálních dovedností a udržoval koncentraci žáků s PAS v průběhu sezení.



## 4.2 Rozpis aktivit v kvalitativním výzkumu

### Projekt: 1. týden

**CÍL:** adaptace na novou aktivitu, dokončení zadaných úloh

#### **Experimentální skupina**

- pohybová improvizace na pohádkové písničky
- předvádění rolí: maminka, tatínek, dítě, domácí zvíře (dle vlastního výběru)
- tvorba papírové masky (volné téma)
- krátká scénka s maskou

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi a výběrem správného řešení
- tvorba barevného obrázku na volné téma (k dispozici jedny společné pastelky)
- hra s míčem: první tleskne jednou, druhý dvakrát (cíl: udržet míč ve hře co nejdéle)
- hra: *město, jméno, zvíře, věc, rostlina* (bez bodování)

### Projekt: 2. týden

**CÍL:** střídání v aktivitách, respektování prostoru pro vyjádření každého člena skupiny

#### **Experimentální skupina**

- pohybové cvičení podle vzoru (každý předvede jeden cvik)
- práce s dramatickým textem a přidělenými rolemi
- pantomima s hádáním (předvádění pohádkových postav)
- pohybová exprese (vyjádření momentální nálady pohybem)

#### **Kontrolní skupina**

- práce s jedním pracovním listem (koluje mezi členy skupiny)
- kuželky z PET lahví (střídání v hodů míčem)
- proslov- co se mi dnes povedlo (3 minuty pro každého- práce s časovačem)
- obrácený postup- každý ze skupiny vypráví, co se jeho kamarádovi povedlo (podle toho, co slyšel v předchozím úkolu)

### **Projekt: 3. týden**

**CÍL:** kooperace s ostatními členy skupiny, práce s emocemi při výhře či prohře

#### **Experimentální skupina**

- rozcvička: pohybová improvizace (hudba: country)
- práce s předáváním motivu tlesknutí (princip tiché pošty)
- dramatický projev: předvádění sportovce a jeho chování po výhře/ prohře s následným rozbořem scénky s ostatními členy skupiny
- práce ve dvojicích: zrcadlení pohybů kamaráda

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi (výběr správného řešení)
- soutěž: hod kostkou s cílem dosáhnout co nejvyššího čísla
- tvorba společného obrázku (na principu puzzle)
- hra: piškvorky

### **Projekt: 4. týden**

**CÍL:** nácvik kooperace a střídání, zvládnutí prohry

#### **Experimentální skupina**

- pohybová rozcvička podle vzoru
- vlastní vymyšlení scének ve dvojicích na téma prohra
- prezentace scének
- pohybová improvizace ve dvojicích s šátkem (cíl: nerozpojit se)

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi (úkol: doplnit smajlíky podle správnosti řešení)
- společná tvorba: stavba z kostek na principu střídání
- pracovní listy s popisem situace a výběrem řešení
- hra: *Člověče, nezlob se*

### **Projekt: 5. týden**

**CÍL:** rozvoj fantazie, spolupráce ve skupině

#### **Experimentální skupina**

- práce se společným pohybem (jedno dítě udělá pohyb určitou částí těla, další naváže a vymyslí svůj pohyb)
- práce s dramatickými texty: výběr jednoho z nich, domluva na rozdělení rolí
- vlastní provedení společné inscenace
- pohybová hra s prostěradlem (každý drží jeden cíp a vytváří společně pohyb)

#### **Kontrolní skupina**

- tvorba společného obrazu (každý nakreslí jednu čáru, důležité je napojení čar)
- úvaha nad tím, co obrázek vyjadřuje (skupina se dohodne na společném závěru)
- práce v dětském pokoji: vytvoření prostředí, které by připomínalo školní třídu (společná práce)
- komunikace v kroužku: co se mi ve škole líbí a co ne: vytvoření společného závěru

### **Projekt: 6. týden**

**CÍL:** práce s emocemi, rozvoj komunikačních dovedností v sociální interakci

#### **Experimentální skupina**

- pohybová rozcvička podle vzoru (se střídáním rychlých a pomalých pasáží, energických a plynulých pohybů)
- předvádění krátkých scének ve dvojicích podle předlohy: konfliktní situace
- společný rozbor pocitů v konfliktních situacích
- losování smajlíků a následná dramatická improvizace na základě nich

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy s výběrem emocí u jednotlivých postav (výběr správného řešení)
- návrhy řešení: co dělat, když mám vztek, jsem smutný/ á, jsem šťastný/ á
- společná komunikace na zadané téma (mluví ten, kdo drží v ruce autíčko)
- pracovní list s úkolem vyplnit: z čeho mám radost, co mě rozčiluje, čeho se bojím, z čeho jsem smutný/ á

### **Projekt: 7. týden**

**CÍL:** rozvoj schopnosti empatie a představitosti

#### **Experimentální skupina**

- pohybová rozcvička se zaměřením na vyjádření emoci (podle vzoru)
- hádání pocitů (jedno z dětí dostane za úkol předvést smutek, vztek, radost dle zadané instrukce- ostatní se pokouší zjistit, co prezentovaná postava prožívá)
- komentování hraných scének ve dvojicích (co se odehrává, jak se postavy cítí)
- závěrečná pohybová improvizace se zaměřením na vyjádření emoci

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi: žáci sami dopisují, jak se postavy cítí
- kartičky s emocemi: proč se tak někdo může cítit?
- pracovní listy s různými fázemi hry *Človče, nezlob se*: společné zamyšlení nad emocemi hráčů
- rozbor sociální situace: na ulici do sebe vrazí dva chodci- jak se to mohlo stát, proč se to mohlo stát, jak se asi chodci cítili (společná práce)

### **Projekt: 8. týden**

**CÍL:** rozvoj sebeuvědomění, schopnost vést a nechat se vést

#### **Experimentální skupina**

- pohybová rozcvička (každý představí svůj pohyb, ostatní ho napodobují)
- vymyšlení vlastní dramatické scénky ve dvojicích (téma: učitel a jeho žák)
- prezentace dramatických scének
- pohybová improvizace na relaxační hudbu s pauzami (v momentě, kdy je hudba vypnuta, musí žáci znehybnět v dané pozici)

#### **Kontrolní skupina**

- samostatná práce: napsat na papír co už umím
- prezentace přehledu činností, které žáci umí (ostatní souhlasí)
- samostatná práce: co se můžu v budoucnu naučit
- prezentace přehledu činností, které se žáci mohou v budoucnu naučit (ostatní souhlasí)

### **Projekt: 9. týden**

**CÍL:** posilování schopnosti prosadit sebe sama, schopnosti vést i nechat se vést

#### **Experimentální skupina**

- zrcadlení ve dvojicích (žáci se střídají v roli vzoru a odrazu) v tichosti
- zrcadlení ve dvojicích na hudbu (stejný princip)
- hra na režiséra: jeden žák rozděluje role, dává pokyny při nácvičku inscenace (text je předem daný)
- prezentace inscenace

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi obsahujícími konflikt (s výběrem řešení)
- práce ve dvojicích: jeden má zavázané oči, druhý jej provádí a dává pozor, aby nikam nenarazil, poté se pozice vymění
- komunikační kroužek: jak jsem se cítil při předešlé aktivitě
- hra na loutky: jeden žák říká pokyny, ostatní se podle toho pohybují (na místě loutkáře se pak všichni vystřídají)

### **Projekt: 10. týden**

**CÍL:** aktivity dle přání žáků

#### **Experimentální skupina**

- hra na režiséra: na jeho pozici se vystřídají všichni (text dle výběru)
- prezentace inscenací
- pohybová improvizace s vedením (každý představí svůj pohyb, ostatní jej napodobují)

#### **Kontrolní skupina**

- napojování barevných čar
- rozmýšlení nad smyslem tvaru, který tak vznikl
- kuželky s PET lahvemi (bez bodování)
- komunikace v kroužku (volné téma)

### **Projekt: 11. týden**

**CÍL:** rozvoj fantazie, představivosti

#### **Experimentální skupina**

- pohybová improvizace na hudbu (volné téma)
- tvorba dramatického textu (každý přidá jednu větu)
- nácvik inscenace na základě tohoto textu
- vlastní prezentace této inscenace

#### **Kontrolní skupina**

- práce s šátkem (pod ním geometrické tvary z tvrdého papíru: úkol: uhodnout jej prostřednictvím hmatu)
- samostatná práce s plastelínou (úkol: vytvořit postavičku)
- pracovní listy s postavami (úkol: vymyslet k nim popis)
- práce s textem (úkol: doplnit vynechaná slova)

### **Projekt: 12. týden**

**CÍL:** rozvoj hrubé motoriky, ovládání vlastního těla

#### **Experimentální skupina**

- pohybová rozcvička na hudbu (práce s rovnováhou)
- pantomimické vyjádření příběhu (dle zadaného textu)
- vyjadřování emocí prostřednictvím práce s obličejem (zadání: smajlíci)
- pantomimický rozhovor (práce ve dvojicích, místo slov je užíván pohyb)

#### **Kontrolní skupina**

- komunikační kroužek (úkol: vyjádřit jak se mám prostřednictvím těla)
- práce s tělem podle instrukcí (jeden žák dává pokyny, druhý se podle nich pohybuje- vystřídají se všichni)
- práce s rovnováhou (žáci se ve dvojicích drží za ruce a pokouší se doskakat po jedné noze z místa A do místa B podle instrukcí)
- rychlý a pomalý pohyb (cíl: předvést co nejrychlejší a nejpomalejší pohyb dle vlastního výběru)

### **Projekt: 13. týden**

**CÍL:** rozvoj sociální interakce

#### **Experimentální skupina**

- pohybové hry: jeden žák udělá pohyb, další na něj naváže (důležité je navázat fyzický kontakt, dotek)
- krátká scénka: dva přátelé, kteří se dlouho neviděli, se potkají na ulici (práce ve dvojicích)
- živá socha (jeden žák vytvoří nějakou pozici, další se na něj napojí)
- pohybová improvizace s prostěradlem (každý drží jeden cíp, cíl: nepustit se a vytvořit plynulý pohyb)

#### **Kontrolní skupina**

- pracovní listy se sociálními situacemi (práce ve dvojicích: výběr správného řešení)
- společná stavba z kostek (není pevně stanoveno střídání)
- papírové puzzle (společná práce bez pevně stanoveného střídání)
- společná tvorba: zmrzlinové poháry (jeden podává misku, další nabírá zmrzlinu, třetí přidává lentilky, čtvrtý lžičku: poté výměna pozic)

### 4.3 Ukázka sezení: experimentální skupina

Osmý týden projektu byl u obou skupin věnován oblasti rozvoje sebeuvědomění a schopnosti vést ostatní, a současně nechat se sám vést.

Experimentální skupina se 8. ledna 2013 sešla po zimních prázdninách v plném počtu. Změna režimu (návrat zpět do školy a k volnočasovým aktivitám po odpočinkovém týdnu) se samozřejmě podepsala i na míře koncentrace, kterou žáci s PAS sezení věnovali. Na počátku celého sezení jsem žákům představila jeho program. Jan (jméno je v textu pozměněna pro zachování anonymity žáka s PAS) se odmítl tohoto zahajovacího společného kroužku zúčastnit a pobíhal po místnosti. Ostatní se na plán soustředili, ale k některým aktivitám se stavěli poměrně negativně (zde fungoval princip nápodoby chování).

Zahřívací fáze sezení se skládala z pohybové rozcvičky. Každý ze skupiny měl představit svůj pohyb a ostatní měli za úkol jej napodobit. K rozcvičce se již přidal i Jan. Všichni žáci se snažili o dodržení základního principu této aktivity, neboť v pohybech nebyli nijak limitováni, a proto je velmi bavila.

Pro druhou fázi sezení jsem zvolila činnost, v níž měli žáci s PAS vymyslet ve dvojicích vlastní scénku na téma *učitel a jeho žák*. Rozdělení do dvojic proběhlo bez problému, potíže však nastaly ve chvíli, kdy si děti měly zvolit, kdo bude učitel a kdo žák (o tuto roli nikdo nestál). Nakonec bylo nutné, aby si své role vylosovaly, což vyvolalo vlnu odporu a rolí žáci odmítli dále spolupracovat. K činnosti se vrátili až poté, co byli ujištěni, že v druhém kole se role vymění.

V třetí fázi sezení žáci s PAS prezentovali své dramatické scénky *učitel a jeho žák*. Do svých rolí se překvapivě zcela vžili a neodbíhali od děje, který si společně ve dvojici vymysleli. Zajímavé bylo, že obě scénky na toto téma, představovaly konflikt učitele a žáka a končili velkým křikem obou herců, aniž by však dospěly k nějakému řešení. Pro děti bylo patrně velmi obtížné se odpoutat od emoce, kterou v dramatické scénce prožívaly, takže nebyly schopny ani po skončení představení odpovědět na otázku, jak by takový konflikt měl být ukončen.

Závěrečná, zklidňující fáze tohoto sezení, se skládala z pohybové improvizace na relaxační hudbu. Součástí bylo i zařazování pauz, kdy děti měly ve chvíli, kdy hudba přestala hrát, zamrznout v určité pozici. Zde nebyl žádný problém, žáci s PAS tuto aktivitu zvládli bez potíží, bavila je a dodržovali její pravidla.



#### 4.4 Ukázka sezení: kontrolní skupina

13. prosince 2012 se uskutečnil již šestý týden projektu v rámci kvalitativního výzkumu. Kontrolní skupina se sešla v plném počtu. V tomto týdnu byla cílem práce s emocemi a rozvoj komunikačních dovedností v sociální interakci.

Na počátku sezení byli žáci s PAS seznámeni prostřednictvím kartiček na korkové tabuli s obsahem daného sezení. Po skončení každé aktivity mohl jeden z nich kartičku sundat a odložit do krabičky. Žáci s PAS tak měli po celou dobu přehled o tom, která činnost právě probíhá a která bude následovat. Po celou dobu také byla k dispozici motivační tabulka se záznamem splněných a dokončených činností. Na konci sezení pak byly v závislosti na nich rozdány odměny- bonbóny.

Prvním úkolem bylo vyplňování pracovních listů, na nichž byly nakresleny postavy v různých sociálních situacích. Pod nimi byl výběr emocí, které u nich patrně mohou probíhat. Žáci měli za úkol vybrat správné řešení. K tomuto úkolu byl použit časovač- práce na něm neměla přesáhnout 10 minut. Všechny děti úkol dokončily bez potíží. Následovalo zhodnocení vybraných řešení- většinu emocí určily děti správně, problémy nastaly u odlišování pocitů zlosti a smutku.

V další části sezení jsme se věnovali vymýšlení situací, kvůli nimž jsme smutní či šťastní a návrhům, jak bychom se v té situaci měli zachovat a jaké chování je naopak nepřijatelné. Zde se dva žáci s PAS odmítli zapojit, což se následně projevilo na motivační tabulce.

Následoval komunikační kroužek na zadané téma. Prvním z nich bylo vyprávění o tom, co žáci s PAS zažili o víkendu. Mluvíci se poznal podle toho, že držel v ruce autíčko a poté, co svou řeč dokončil, předal jej kamarádovi. Zde bylo opět nutné využít časovač- řeč měla trvat déle než minutu ale maximálně 3 minuty (při delším časovém horizontu mají žáci s PAS tendenci odbíhat od tématu a efektivnost metody se tak snižuje).

Poslední činností bylo vyplňování pracovního listu, kam měli žáci s PAS napsat, jaké věci jim přinášejí radost, jaké je naopak rozčilují, čeho se bojí a co je dokáže rozesmutnit. Časovač byl nastaven na deset minut. Následně jsme všechny listy společně prošli a prodiskutovali (zde některé děti již vykazovaly známky únavy a příliš se nesoustředily- stačilo jim, že dokončily úkol a získaly bod na motivační tabulce). Opět se zde objevily potíže s rozlišováním smutku a vzteku. Celkově pracovala skupina dobře, ale patrně zde hrála větší roli motivační tabulka než zájem o předkládané aktivity.

## 4.5 Průběžné výsledky a pokroky

### Sledovaná oblast: sociální interakce

Týden	Experimentální skupina	Kontrolní skupina
1	upřednostňování samostatné práce, žáci se mezi sebou nedomlouvají, každý se stará o svůj vlastní úkol	upřednostňování samostatné práce, zapojení do skupiny funguje pouze na základě motivační tabulky
2	žáci s PAS předvedli společnou inscenaci, ale nejednali mezi sebou, ale každý sám za sebe, za svou roli- interakce stále chybí	žáci s PAS usilují o vlastní prostor pro verbální projev, ale nemají ještě trpělivost k tomu, aby vyslechli i své kamarády- stále se zaměřují primárně na sebe
3	výrazný posun v sociální interakci dvojic, celá skupina zatím jako celek nepracuje	upřednostňování samostatné práce, nutnost koordinace a moderování společné činnosti ze strany dospělé osoby
4	práce ve dvojicích funguje na principu předem neurčeného vedení jednoho z žáků a podřízení druhého z nich- spolupráce není vyvážená	výsledek společné tvorby nemá podobu jednotného díla- stále je upřednostňována práce jednotlivce před skupinovou tvorbou
5	společná tvorba inscenace musí být stále moderována dospělou osobou, jednodušší úkoly (pohybová hra s prostěradlem) už ale skupina plní samostatně jako celek	ve skupinové práci spolupracují dvojice žáků, jako celek však skupina zatím nefunguje
6	práce ve dvojicích funguje bez problému, potíže se ale stále vyskytují při potřebě vnímat druhé a jejich projev	žáci na sebe v sociální interakci lépe reagují, při nutnosti dlouhodobější koncentrace na projev druhých (komunikační kroužek) však selhávají
7	žáci dobře zvládají práci ve dvojicích, stále ale přetrvávají potíže s vnímáním projevu ostatních	stále přetrvává problém s vnímáním druhých, skupina nefunguje jako celek

<b>8</b>	práce ve dvojicích probíhá bez problému, trochu se zlepšilo vnímání druhých- žáci se na ně více soustředí	žáci se lépe soustředí na projevy druhých, ale stále upřednostňují samostatnou práci
<b>9</b>	práce ve dvojicích funguje bez potíží, ale ve chvíli, kdy má jeden žák řídit další tři děti, nastávají komplikace (řídit chtějí všichni, podřídit se jednomu nikdo)	práce ve dvojicích funguje bez potíží, ale ve chvíli, kdy má jeden žák řídit další tři děti, nastávají komplikace (řídit chtějí všichni, podřídit se jednomu nikdo)
<b>10</b>	všichni chtějí být v roli toho, kdo vede činnost, nikdo nechce být veden (dochází k hádkám)	žáci se soustředí spíše na sebe a svůj výtvor, stále přetrvávají potíže při potřebě vnímat projev druhých
<b>11</b>	poprvé skvěle funguje skupinová práce při tvorbě dramatického textu, v přípravě inscenace však dochází k hádkám při rozdělování rolí (opět problém s řízením práce- nutnost moderování ze strany dospělé osoby)	společné doplňování textu proběhlo bez potíží, žáci však stále upřednostňují samostatnou práci s pracovními listy či plastelínou před společnou tvorbou
<b>12</b>	žáci se začínají více soustředit na projevy ostatních dětí ve skupině, dvojice pracují zcela samostatně na společném úkolu	žáci se na sebe více soustředí a vnímají projevy druhých, ať verbální či neverbální, práce ve dvojicích probíhá bez potíží
<b>13</b>	žáci většinu společných úkolů zvládli jako skupina, potíže nastaly pouze při tvorbě živé sochy (nutnost zásahu dospělé osoby z důvodu konfliktu)	žáci pracovali ve dvojicích samostatně bez nutnosti zásahu, společné tvorby se však neúčastnili všichni (někteří se odmítli do aktivity zapojit)

## Sledovaná oblast: komunikace

<b>Týden</b>	<b>Experimentální skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>1</b>	při verbálních prezentacích převládá řada nesouvisejících prohlášení, chybí kontakt s posluchači	žáci navzájem příliš nekomunikují, upřednostňují samostatnou práci, a to i přes to, že se již znají
<b>2</b>	v dramatických scénkách spolu žáci nenavazují komunikační vztah, každý pouze odříkává svou repliku bez ohledu na komunikačního partnera	v komunikačním kroužku v rámci závěrečné aktivity je stále potřebná podpora ze strany dospělé osoby, navádění k vhodným otázkám atd.
<b>3</b>	v rámci zrcadlení ve dvojicích navazovali žáci mezi sebou moc dobře neverbální komunikační kontakt, v oblasti verbální komunikace nadále přetrvávají potíže - nutnost zásahu dospělé osoby	při společné tvorbě spolu žáci nekomunikují pro usnadnění spolupráce - nutnost pobízení ke komunikačnímu procesu ze strany dospělé osoby
<b>4</b>	při práci ve dvojicích (nezávisle na jejich složení) se vždy ujímá vedení a udělování pokynů jeden z žáků, druhý se podřizuje, aniž by vyjádřil svůj názor	stále je nutná podpora ze strany dospělé osoby pro rozvoj komunikace během společné tvorby, žáci upřednostňují práci o samotě bez navazování komunikačního vztahu s ostatními členy skupiny
<b>5</b>	při plnění úkolů skupinové práce nutnost pracovat pod dohledem v důsledku mnoha sporů, vznikajících jako důsledek špatné komunikace mezi členy skupiny	komunikace v kroužku musí být moderována dospělou osobou, společná dohoda zatím není možná v důsledku špatné komunikace mezi členy skupiny
<b>6</b>	v rámci práce ve dvojicích spolu žáci překvapivě velmi dobře komunikovali, domlouvali se na provedení daného úkolu	v komunikačním kroužku na sebe žáci začínají lépe reagovat, pokládají vhodné otázky, ale prozatím nejsou schopni soustředit se delší dobu

<b>7</b>	žáci skvěle komunikují ve dvojicích, iniciují rozhovor i vhodně reagují na neverbální podněty kamaráda	žáci mají potíže s komunikací v rámci diskuse celé skupiny, pokud není dotaz mířen přímo na ně, nezapojují se do konverzace
<b>8</b>	opět fungovala skvělá komunikace ve dvojicích, více mluvčích v komunikačním procesu však žáci nezvládají sledovat a reagovat na ně	žáci se navzájem v komunikačním procesu lépe vnímají, ale dochází často ke konfliktům v důsledku nesouhlasu s některým prohlášením
<b>9</b>	komunikace ve dvojicích probíhá bez potíží, ale konflikty se objevují v procesu, kdy jeden žák řídí ostatní, a to v důsledku chybné komunikace	proběhlo několik konfliktů v souvislosti s potřebou vedení druhých a snížené schopnosti vhodně se spolu domluvit - nutnost zásahu dospělé osoby
<b>10</b>	v reakci na předchozí sezení žáci iniciovali aktivitu řízení druhých - komunikace zde probíhala lépe než předchozí týden, ale stále se objevovaly drobné konflikty s nutností zásahu ze strany dospělé osoby	v komunikačním kroužku na sebe žáci lépe reagují, stále však převažuje potřeba jednostranné komunikace - vyjádřit se, ale druhé již nevnímat
<b>11</b>	žáci stále vykazují potíže při skupinové práci a potřebě domluvit se na provedení daného úkolu	žáci se snaží v komunikačním kroužku při rozboru předešlých úkolů diskutovat, stále se však jedná o velmi krátké komunikační procesy
<b>12</b>	pantomimická komunikace probíhá daleko lépe než verbální, žáci na sebe navazují a vytváří komunikaci prostřednictvím pohybů	žáci na sebe ve skupině daleko lépe reagují a komunikují verbálně i neverbálně na daleko lepší úrovni než v dřívějších sezeních
<b>13</b>	velmi dobrá práce v komunikaci verbální i neverbální, konflikt v průběhu sestavování živé sochy	žáci, kteří se aktivit účastnili, komunikovali mezi sebou bez potíží

## Sledovaná oblast: představivost

<b>Týden</b>	<b>Experimentální skupina</b>	<b>Kontrolní skupina</b>
<b>1</b>	při tvorbě masek se žáci zaměřovali na konkrétní postavy, při přehrávání replik imitovali scénky, které již někdy někde zaslechli	žáci upřednostňují práci s pracovními listy, kde mají před sebou předložené řešení- nemusí je sami vymýšlet
<b>2</b>	při pantomimickém předvádění žáci skvěle vyjádřili postavu, kterou ztvárňovali, při hraní rolí z předem daného textu však herecky nejednali, ale deklamovali	žáci opět dosahovali lepších výsledků při práci s pracovním listem než u ostatních aktivit
<b>3</b>	v pohybové improvizaci žáci napodobují pohyby, které vidí kolem sebe- nevymýšlí vlastní pohyb, v předvádění scénky přehrávají za účelem upoutání pozornosti, užívají repliky, které někde zaslechli	žáci dobře pracují s pracovními listy i při tvorbě puzzle- jsou schopni představit si obrázek, k němuž směřují
<b>4</b>	žáci poprvé přinášejí vlastní vklad v podobě vymýšlení scének ve dvojicích, práce se jim zdařila	stále pokračuje preferování pracovních listů, ve společné tvorbě nevzniká dílo, které by mělo být výsledkem fantazie skupiny, ale složenina několika myšlenek
<b>5</b>	v dramatické inscenaci stále převládá deklamace, zajímavé dílo však vzniká při práci se společným pohybem- žáci již nenapodobují pohyby, které vidí u ostatních, ale vymýšlí vlastní prvek	při práci s prostorem žáci napodobovali to, co znají z vlastních tříd, nepřibyl žádný vlastní vklad
<b>6</b>	žáci ve dvojicích skvěle pracují s obecným zadáním, vymýšlí vlastní obsah scénky	skupina je schopna lépe uplatňovat představivost při práci s emocemi, jednotlivci však stále preferují pracovní listy

<b>7</b>	žáci překvapivě velmi dobře zvládli úkol s předváděním postav, prožívajícími určité emoce i pohybovou improvizaci, v níž vymýšleli vlastní pohybové vzorce	žáci skvěle zvládli rozbor sociální situace i práci s kartičkami, lépe se jim však opět dařilo s pracovními listy
<b>8</b>	dvojice dokázaly vymyslet vlastní inscenaci, v níž se pouze částečně opíraly o své vlastní zážitky	žáci se dokázali pěkně zamyslet nad tím, co v současné době již umí, při pohledu do budoucnosti však vymýšleli nereálné dovednosti (létat, skákat po hlavě,...)
<b>9</b>	velmi zajímavá byla práce se zrcadlením, žáci vymýšleli vlastní pohyby (přestože je kombinovali částečně s těmi, které uplatňovali v minulých sezeních), v hereckém projevu ustupuje postupně deklamacce, žáci začínají skutečně hrát a prožívat svou roli	žáky velmi bavila hra na loutky, kde pěkně uplatnili vlastní fantazii, neopakovali vzorce druhých
<b>10</b>	při pohybové improvizaci (aktivita, kterou si žáci sami zvolili) skupina pěkně uplatňuje představitost, u jednoho z žáků dokonce vzniká něco jako příběh v pohybu	v aktivitě, v níž se skupina zamýšlí nad podobou společného výtvoru, se objevují zajímavé nápady, žáci se po sobě neopakují, ale vymýšlí vlastní pohled na obraz, který společně vytvořili
<b>11</b>	v pohybové improvizaci žáci vymýšlí vlastní pohyby	v práci na popisu postav dva žáci dokázali vymyslet i charakteristiky, které nebyly z obrázku patrné
<b>12</b>	tři žáci ze čtyř dokázali pantomimicky vyjádřit příběh	žáci prostřednictvím těla dobře vyjadřovali své momentální psychické rozpoložení- ostatní byli schopni jej poznat
<b>13</b>	při vymýšlení vlastních scének žáci pěkně uplatňovali svou představitost, stejně jako u aktivity s pohybovou hrou	žáci dobře pracovali při skládání papírového puzzle, byli schopni dopředu si představit obraz, který skládají, pracovní listy však zůstaly ve větší oblibě

## ZÁVĚR

I přes obrovskou výzvu a zkušenost, kterou celý projekt představoval, bych v budoucnu postupovala jiným způsobem. Práce s několika dětmi s PAS současně je velmi náročná, lépe by bylo aplikovat celý proces na skupinu zdravých dětí a mezi ně umístit jedno dítě s PAS, které by mohlo současně vnímat reakce zdravých kamarádů a učit se těm správným z nich. Ve skupinách, složených pouze z dětí s PAS se mi opakovaně objevovalo napodobování nevhodného chování druhých. Velmi náročné bylo také snažit se o udržení pozornosti všech čtyř dětí s PAS ve skupině současně, bránit konfliktům mezi nimi či naopak čelit odmítání spolupráce a upřednostňování jiných aktivit s kamarády. Myslím si, že při sestavení skupiny ze zdravých dětí a jednoho dítěte s PAS bych se takovým problémům vyhnula, nehledě na to, že by pak bylo i možné vytvořit větší skupinu, jejíž členové by se všichni navzájem v sociální interakci vzájemně obohacovali.

Nicméně i tak bylo velmi zajímavé sledovat proměny vztahů ve skupině a postupný přechod od vyžadování samostatné práce přes schopnost pracovat ve dvojicích až po společnou, skupinovou tvorbu, kdy byli žáci s PAS schopni společně vytvořit určité dílo. Zlepšilo se také vnímání kamarádů ve skupině a prodloužila doba, po níž byli žáci s PAS schopni soustředit se na projev ostatních a následně na něj i reagovat. Komunikační schopnosti se také zlepšily, přestože domluva celé skupiny byla i na konci celého projektu v důsledku specifických potíží PAS stále problematická. Stejně jako u sociální interakce, i v oblasti komunikace lépe pracovaly dvojice než celá skupina. Přestože by k celému procesu rozvoje bylo potřeba daleko více času, i v tomto krátkém projektu se daly pozorovat drobné pokroky, které žáci s PAS v rámci skupinových aktivit dosahovali.

Musím tedy konstatovat, že jak z výše uvedených tabulek vyplývá, obě skupiny dosahovaly stejných výsledků, a to i přes rozdílnost užívaných metod, proto si myslím, že je velmi vhodné využívat dramaterapeutické techniky v rámci rozvoje osobnosti žáků s poruchou autistického spektra. Velmi významnou roli zde hraje fakt, že u experimentální skupiny nefungoval žádný motivační systém s odměnami, skupina pracovala proto, že ji aktivity zaujaly, nikoliv proto, aby její členové po jejich splnění něco získali. Proto jsou expresivní terapie tak výhodné. Pro dosažení viditelnějších výsledků by samozřejmě dramaterapeutický proces musel mít dlouhodobý charakter.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: PORTÁL, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
2. BEER, M. D., PATON, C. PEREIRA, S. M. *Intenzivní péče v psychiatrii*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0363-7.
3. BĚLOHLÁVKOVÁ, L., VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
4. BENDOVIÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností*. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
5. BENDOVIÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: GRADA, 2012. ISBN 978-80-247-3854-3.
6. BOYND, B. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: PORTÁL, 2003. ISBN 978-80-7367-834-0.
7. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
8. ČÍŽKOVÁ, K. *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: TRITON, 2005. ISBN 80-7254-547-7.
9. DE VITO, J.A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
10. DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.
11. FRITH, U. *Autism and Asperger Syndrome*. Edinburgh: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2001. ISBN 521-38448-6.
12. HÁJKOVÁ, I., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
13. HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: PORTÁL, 2000. ISBN 80-7178-387-0.
14. HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Bratislava: OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SOCIÁLNA PRÁCA, 2003.
15. HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

16. JENNINGS, S. *Introduction to Dramatherapy: Theatre and Healing- Ariadne's Ball of Thread (Art Therapies)*. London: JESSICA KINGSLEY, 1997. ISBN 978-1853021152.
17. KANTOR, J. *Základy muzikoterapie*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
18. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.
19. KAUFMANN, B. *SON-RISE: Zázrak pokračuje*. Bratislava: BARRACUDA, 2005. ISBN 80-969237-8-1.
20. KNOTKOVÁ, M. STRAUSSOVÁ, R. *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra. Jak začít a proč*. Praha: PORTÁL, 2011. ISBN 978-80-262-00024.
21. KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: SPIRÁLA, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
22. KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
23. KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
24. LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: PORTÁL, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
25. MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-65-3.
26. MATSON, J. L. *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: SPRINGER, 2009. ISBN 978-1-4419-0088-3.
27. PÁTÁ, P. K. *Mé dítě má autismus- příběh pokračuje*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-2683-0.
28. PLAMÍNEK, J. *Komunikace a prezentace*. Praha: GRADA, 2012. ISBN 978-80-247-4484-1.
29. PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-0871-X.
30. SACKS, O. *Antropoložka na Marsu*. Praha: DYBBUK, 2009. ISBN 978-80-86862-81-1.

31. STRUNECKÁ, A. *Přemůžeme autizmus?* Praha: ALMI, 2009. ISBN 978-80-904344-0-0.
32. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.
33. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: PORTÁL, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
34. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
35. VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
36. VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
37. VYMĚTAL, J. *Obecná psychoterapie*. Praha: GRADA, 2004. ISBN 978-80-247-0723-5.
38. VYMĚTAL, J. *Speciální psychoterapie*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1315-1.
39. WILKINS, P. *Psychodrama*. London: SAGE, 1999. ISBN 0-7619-5702-2.
40. WILLIAMS, D. *Nikdo nikde*. Praha: PORTÁL, 2009. ISBN 978-80-7367-600-1.
41. WISEMAN, N.D. *Autism Spectrum Disorders. An Essentially Guide For the Newly Diagnosed Child*. Philadelphia: DA CAPO PRESS, 2009. ISBN 978-1-60094-065-1.

## INTERNET

KANNER, L. *Autistic disturbance of affective contact*. [online] 1943 [cit. 3. srpna 2012]

Dostupné z < <http://sfari.org/news-and-opinion/classic-paper-reviews/2007/leo-kanners-1943-paper-on-autism-commentary-by-gerald-fischbach> >.

ASPERGER, H. *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*. [online] 1944 [cit. 7. srpna 2012]

Dostupné z < <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01837709> >.

## ČASOPISECKÉ ČLÁNKY

VALENTA, M. Dramaterapie a hledání jejího místa v systému. *e-Pedagogium*, 2005, č. 3.

KOLÍNOVÁ, B. Oživit své vnitřní drama (Dramaterapie jakou součást života). *Arteterapie*, 2005, č. 8.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha PI: Rozpis aktivit- experimentální skupina

Příloha PII: Rozpis aktivit- kontrolní skupina

Příloha PIII: Motivační systém- kontrolní skupina

Příloha PIV: Tvorba masky- experimentální skupina

Příloha PV: Tvorba postavy- kontrolní skupina

## PŘÍLOHA P I: ROZPIS AKTIVIT- EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

20. 11. 2012

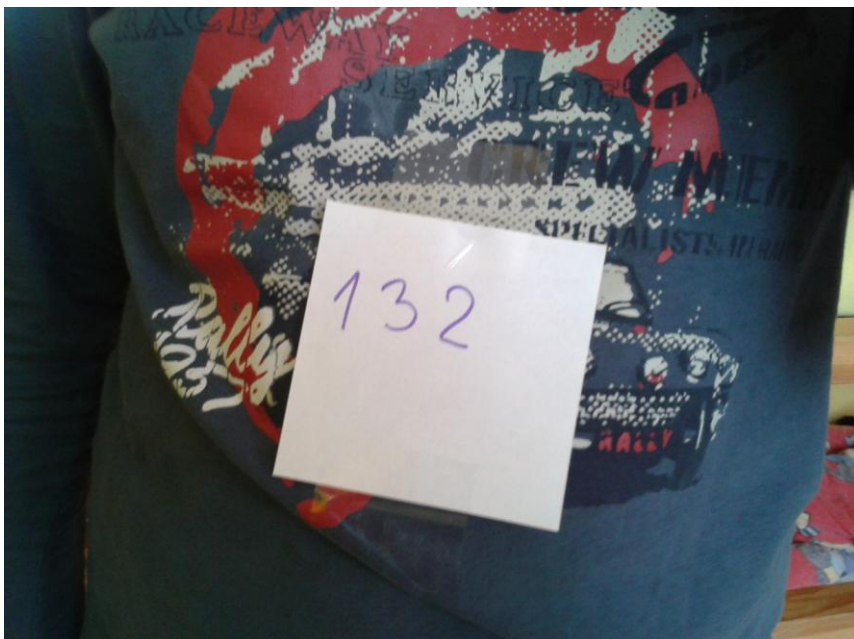
- HOPSÁNÍ S PÍSNÍČKAMI
- TLESKACÍ POŠTA
- HRA NA SPORTOVCE
- ZRCADLENÍ - DVOJICE

## PŘÍLOHA P II: ROZPIS AKTIVIT- KONTROLNÍ SKUPINA






# PŘÍLOHA P III: MOTIVAČNÍ SYSTÉM- KONTROLNÍ SKUPINA



15.11.	BODY			
132	X	X	X	
444	X	X	X	X
971	X			
512	X	X		





**PŘÍLOHA P IV: TVORBA MASKY- EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA**



## PŘÍLOHA P V: TVORBA POSTAVY- KONTROLNÍ SKUPINA



