

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
Ústav speciálněpedagogických studií



---

Pedagogická  
fakulta

**Bakalářská práce**  
Martina Žembová

**VYUŽITÍ DIVADELNÍCH PRVKŮ V ROZVOJI SOCIÁLNÍCH  
DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ S PAS**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Jakub Vávra, Ph.D

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Využití divadelních prvků v rozvoji sociálních dovedností u dětí s PAS“ vypracoval/a sám/sama pod odborným vedením. Dále prohlašuji, že všechny užití zdroje jsou zahrnuty v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 16.4.2023

Martina Žembová

## **Pod'akovanie**

Ťažko sa mi hľadajú slová, ktoré by vystihovali môj vzťah so sestrou. Ďakujem Emka, že si mi prišla do života a ukázala mi, čo som potrebovala najst'. To, že som prežila a dopísala bakalársku prácu je len vďaka tvojej láske k svetu a ľuďom naokolo. Je preto hlavne venovaná tebe a odvahe, ktorú sme spolu nadobudli. Charlie, ďakujem za naše rozhovory a kávu, ktorú si mi robieval pri nočnom písaní tejto práce. Ďakujem mojej rodine a priateľom, ktorí mi do posledného momentu držali palce a verili v úspešné dokončenie mojej bakalárskej cesty.

Veľké pod'akovanie patrí aj môjmu vedúcemu práce Jakubovi Vávrovi. Bolo pre mňa ct'ou a obrovskou inšpiráciou písať prácu pod jeho vedením. Ďakujem za jeho neustále slová povzbudenia, skúsenosti, zásoby literatúry, a predovšetkým jeho prístup a božskú trpezlivosť. Zároveň mu ďakujem za to, že vytiahol zo mňa aj z tejto práce plný potenciál a maximum.

Úplne na záver chcem pod'akovať svätému Petrovi a úžasnej Lenke, ktorí sa mi stali blízkymi priateľmi a ešte predtým výnimočnými učiteľmi. Aj ich otláčok sa v tejto práci nachádza a som im nesmierne vďačná za pomoc a ľudský prístup.

# Obsah

Úvod .....	1
Teoretická časť .....	3
1.1 Divadlo .....	5
1.2 Využitie divadelných prvkov v terapiách .....	8
2. Porucha autistického spektra u detí .....	9
2.1 Sociálne zručnosti u detí s PAS.....	11
3. Sociálne zručnosti v súvislosti s divadelnými prvkami .....	14
Výskumná časť .....	17
4. Ciele práce a výskumné otázky .....	18
5. Metodologický rámec výskumného šetrenia .....	19
5.1 Metódy zberu dát .....	20
5.2 Realizácia a výber súborov .....	22
5.3 Etika výskumného šetrenia .....	23
5.4 Postup pri zbere dát.....	24
6. Výsledky dát výskumného šetrenia.....	26
7. Diskusia .....	44
7.1 Limity výskumného šetrenia.....	46
7.2 Reflexia výskumníčky .....	47
7.3 Odporúčanie na záver .....	47
Záver .....	49
Použitá Literatúra .....	50

## Úvod

*„Vašej sestre bol diagnostikovaný autizmus.“ „Mami, a čo je to autizmus? Ved' naša malá sestrička sa stále smeje a hrá sa s nami, tak čo sa s ňou deje?“*

Mnohí rodičia, súrodenci, partneri, rodina, príbuzní, profesionáli a odborníci sa k danej téme, či rozhovoru dopracovali iným spôsobom a počuli ho v rôznej interpretácii. Pre niekoho je téma Poruchy autistického spektra (ďalej ako PAS) náročnejšia, možno zo začiatku bolestivá, iní ju časom opisujú ako zázrak, nové možnosti pohľadu a myslenia, vnímania sveta. Autorke práce, ktorej sa narodila mladšia sestra, bol v piatom roku života diagnostikovaný vysokofunkčný autizmus. Prvé roky života sa jej sestra javila ako intaktné dieťa, ktoré malo iba problém s komunikáciou a rečou. Rodičia začali mať v tom období obavy, čo bude s ich bábätkom ďalej, avšak autorka práce a jej mladší brat brali ich sestru ako malé stvorenie, ktorému môžu dať všetku fantáziu, pozornosť, hravosť, obetavosť a lásku sveta.

Po nastúpení autorky práce na Univerzitu Palackého v Olomouci v odbore špeciálna pedagogika-dramaterapia sa v rámci praxe ocitla v občianskom združení RATA (ďalej ako RATA o.z.), kde sa pracovalo s deťmi s vývojovými poruchami. Svoju osobnú skúsenosť s PAS obohatila o profesionálnu. V súčasnosti pracuje v RATA o.z. ako pomocná terapeutka po dobu 2 rokov, kde vo svojej práci využíva prvky ABA terapie, TSMT terapie a v neposlednom rade prvky dramaterapie a dramatických prvkov. Práca s deťmi na spektre ju zaujala a naplňala, preto sa rozhodla v danej téme a problematike viac rozvíjať, čo ju doviedlo až k realizácii výskumného šetrenia. V „dramatických“ skupinkách, ako to pracovne volajú v RATA o.z., si všimla účinnosť využitia divadelných prostriedkov a prvkov pri učení sociálnych zručností. Pre deti bolo učenie cez tieto prvky vývojovo prirodzenejšie a autentickéjšie než akoukoľvek inou metódou či technikami.

Pred samotným začiatkom výskumného šetrenia bolo potrebné si v teoretickej časti vymedziť pojem divadelné prvky a čo do nich spadá, kde sa využívajú a akú majú súvislosť v prepojení s terapiou a sociálnym učením, zručnosťami, oboznámiť sa aj so zahraničnými výsledkami a skúsenosťami odborníkov. V neposlednom rade sa zamerať na koncept EPR od britskej dramaterapeutky Sue Jennings (1999). Autorka práce sa s týmto konceptom prvýkrát stretla počas hodín „vývojovo orientovanej dramaterapie“ na univerzite, kde študuje. Vďaka

praktickým ukážkam počas hodín a bližšiemu preštudovaniu tohto konceptu usúdila, že bude vhodným meradlom pozorovanej oblasti rozvoja detí. Techniky a cvičenia boli inšpirované danou metódou.

Avšak, aby výsledky neboli podložené iba autorkou práce a výskumami zo zahraničia v teoretickej časti, oslovila autorka práce dvoch odborníkov z Českej republiky, ktorí pracujú s ľuďmi s PAS cez divadelné prvky a jednu odborníčku z Ameriky, ktorá sa rovnako venuje ľuďom s mentálnym postihnutím a PAS skrz dramaterapiu. Spätná väzba účastníkov výskumu môže prispieť a ponúknuť bližšie a konkrétnejšie odpovede na výskumnú otázku. Ich odpovede budú preštudované a autorka s jej kolegyňou čiastočne na ich základe pripraví kostru programu na celý mesiac pre zvolenú skupinku štyroch chlapcov s PAS. Výsledky sa dostavia v podobe evaluačných škál a terénnych poznámok zo strany autorky práce aj jej kolegyne.

Autorka práce chce výskumným šetrením dokázať účinnosť divadelných prvkov u detí s PAS pri učení a rozvíjaní sociálnych zručností. Zároveň chce otestovať metodologický nástroj, ktorý by mohol byť vhodným pre budúce meranie a zachytávanie divadelného procesu transformácie u každého dieťaťa, keďže v RATA o.z. existujú nástroje iba pre zachytávanie progresu u ABA terapie a TSMT terapie.

## **Teoretická časť**

V kapitole sa koncentrujeme na bližšie vysvetlenie pojmu „divadelné prvky“ a čo sa pod ním nachádza. To nás privedie k samotnému využitiu divadelných prvkov v dvoch oblastiach: Divadla & Terapie, kde si konkrétnejšie popíšeme obe oblasti a zásah divadelných prvkov, ktorý sa v nich implementoval. Po odznení dôležitých mien histórie a súčasnosti, ktoré sa zaslúžili o posun v divadle, umeleckých terapiách či vymedzení samotných divadelných prvkov, sa dostávame k ďalšej dôležitej časti práce.

Vymedzenie, klasifikácia a definícia poruchy autistického spektra, ktorá nám popíše klientelu, s ktorou autorka práce robila výskumné šetrenie, sa rozvinie a oboznámi nás s oblasťou rozvoja, v ktorej má daná klientela ťažkosti. Autorka práce skúmala možnosti rozvoja sociálnych zručností cez divadelné prvky, preto si v tejto kapitole objasníme, špecifikáciu sociálnych zručností u detí s PAS.

V neposlednom rade sa dozvieme prepojenosť v spomínaných dvoch oblastiach: Divadelné prvky & Sociálne učenie a zručnosti. Cez koncept EPR od dramaterapeutky Sue Jennings (1999) pochopíme, prečo si autorka práce vybrala rozvoj sociálnych zručností práve skrz embodiment, projekciu a rolu. Okrem iného však nebudú chýbať v texte skúsenosti zahraničných odborníkov s výskumom podobne zameraným, ako je autorkin.

# 1. Divadelné prvky a ich využitie

Je potrebné si už v úvode rozčleniť, čo patrí do kategórie a pojmu divadelných prvkov.

Mnohí autori, ktorí sa vyššie uvedenej téme venujú nielen publikačne ale aj v praxi, spomínajú rôznorodé prvky a prostriedky. Upozorňujú zároveň na faktor, v akom prostredí, s akou klientelou a za akým účelom s danými prvkami pracujeme. Na základe týchto faktorov sa divadelné prvky môžu meniť, inak určovať či používať. Valenta (2008) rozčleňuje divadelné prvky do niekoľkých oblastí:

- Metóda úplné hry (hra v role, hra, improvizácia)
- Metódy pantomimicko-pohybové (pantomíma, tanec, pohyb, pohybový rituál, bábka)
- Metódy verbálne-zvukové (zvuk a práca so slovom, zvukový príbeh, imaginatívna hra, dialóg a monológ, spev a hudobná expresia)
- Metódy graficko-písomné (práca s textom, písanie textu, scenáre)
- Metódy materiálovo vecné (práca s objektom, kostýmom, bábkou, maskou, priestorom, rekvizitou, so svetlom a tieňom, zástupnými predmetmi)

Way (2014) hovorí o práci s divadelnými prvkami cez zvuk, príbeh, telo a pohyb, hru v role, bytie v imaginárnom priestore. Divadelné prvky v podobe tanca a pohybu, zvuku a hudby, práca so slovom a výtvarným obrazom spomína Luděk (2008). Poukázal však aj na niečo kúzelnejšie, čo je preňho súčasťou týchto prostriedkov. Prítomnosť. Prítomný autentický moment stretnutia, osobného vzťahu a komunikácie jedinečných ľudí v hľadisku a na javisku. V dramaterapii prítomnosť a stretnutie ako prostriedok popisuje Johnson a Emunah (2021) pod názvom encounter. Klientovo cítenie momentu „tu a teraz“ sa však okrem mindfulness cvičení dajú podľa Yaloma a Leszcza (2021) dosiahnuť aj pomocou hry v role alebo techniky dialógu „prázdna stolička“. V neposlednom rade sa Valenta (2011) vyjadruje o divadelných prostriedkoch, ktoré sú využívané v dramaterapii: improvizácia, mimické a rečové cvičenia, verbálnu hru a hru v roli, scenár, dramatická hra, líčenie, masky, bábky a maňuškové hry, práca s textom a tvorba príbehu, pohyb, pantomíma, hra s objektami a kresba.

V nasledujúcich bodoch zhraničujeme a zosumarizujeme divadelné prvky, v ktorých sa autori, uvedení vyššie, pretli:

- Práca s telom, uvedomovanie si svojho tela, práca s rečou a mimikou
- Práca s priestorom a rekvizitami (maska, bábka, zástupný predmet)
- Zvuk, hudba, rytmus



- Práca s textom a príbehom
- Hra v roli, dramatická hra
- Bytie vo fiktívnom svete, práca s fiktívnymi situáciami
- Improvizácia
- Prítomný moment

Vyššie spomenutí autori vo svojich publikáciách nespomínajú definíciu divadelných prvkov alebo čo to pre nich znamená, zameriavajú sa primárne na to, čo spadá pod túto kategóriu. Pre autorku práce sú divadelné prvky spôsob, akým jedinec alebo skupina môžu komunikovať so samými sebou alebo okolím v „odvážnom umeleckom priestore“ (odvážny - autorka práce poukazuje na osobný rozhovor s prof. Máriou Hodermarskou, ktorá neverí na „bezpečný“ priestor, ale „odvážny“ priestor).

Vďaka ujasneniu toho, čo spadá do divadelných prvkov, nám vzniká otázka: Kde divadelné prvky vieme využiť? V nasledujúcich riadkoch a kapitolách si priblížime dve oblasti, ktoré pracujú s divadelnými prvkami: Divadlo & Terapia.

## 1.1 Divadlo

Kedy divadlo vzniklo, vníma každý inak. Niektorí považujú začiatok divadla spolu so vzniknutím prvých antických predstavení. Iní zase uznávajú už praveké rituály a nástenné maľby ako dôkaz existencie kultúry, viery a vnímania komunity, v ktorej ľudia žili. My si priblížime následné: aké účinky a aký dosah malo/má na ľudí dodnes, kto zohral dôležitú úlohu v rozvoji divadla pre ľudí utlačovaných spoločnosťou či s určitým handicapom a pre ich divákov. V rámci nasledujúcej kapitoly sa bližšie pozrieme na päť významných osobností, ktoré sa zaslúžili o posun divadla (sú uvedení za sebou v poradí podľa ich dátumu narodenia): Bertolt Brecht, Konstantin Sergejevič Stanislavskij, Peter Stephen Paul Brook, Augusta Boala, Jerzy Marian Grotowski.

Odpoveď na problém, ako podnietiť ľudí kriticky reflektovať, a tak sa zamýšľať nad politickou či sociálnou situáciou, našiel nemecký spisovateľ, dramatik, režisér, divadelník a teoretik drámy **Bertolt Brecht**. Založil koncept zvaný „epické divadlo“, ktoré využívalo vo svojich predstaveniach: spev, rozprávanie, distančné techniky na vzbudenie a podporu kritického rozmýšľania divákov a otvorenie pohľadu na politické situácie, ktoré sa v tom čase odohrávali (Willett, 1977).

„Podstatným bodom epického divadla je azda to, že menej oslovuje pocity ako divácky rozum. Namiesto zdieľania zážitku musí divák prísť na vec. Zároveň by bolo celkom nesprávne pokúšať sa tomuto druhu divadla odopierať emócie. Bolo by to v podstate to isté, ako keby ste sa snažili modernej vede poprieť emócie“ (Brecht in Willett, 1977, s.23).

Avšak je distance potrebný ako pre diváka, tak aj pre herca? Ruský herec, divadelný režisér, pedagóg a zakladateľ divadla MCHAT **Konstantin Sergejevič Stanislavskij** na to prihliadal inak. Svoju prácu zasvätil vytvoreniu vlastnej metodiky výchovy hercov tzv. „Stanislavského metóda“. Domnieval sa, že herec svoju uveriteľnosť na javisku docieli prejdením si a zdokonalením si troch uvedených štádií: prežívaním (vnútorná technika), stelesňovaním (vonkajšia technika), práca na role. Rovnako tak spomína prácu s telom, predstavivosťou, emocionálnou pamäťou, charakterizáciou, rozborom hry a roly, a mnohé ďalšie. Ide o dôležitosť emocionálnej prípravy herca a jeho osobných skúseností pri tvorbe postavy. Herec by mal vedieť analyzovať a zapojiť do tvorivého stavu duševný, telesný a reálny pocit života hry a roly (Lukavský, 1978).

„Analyzoval jsem svůj náhodný pocit a fyzická jednání, která z něho náhodně vzešla. zkoumal jsem sám sebe v okolnostech hry. Ale nedělal jsem to chladným intelektem. Zkoumal jsem se v životních podmínkách role za přímé účasti všech lidských prvků, prostřednictvím jejich vnitřních pobídek k jednání.“ (Lukavský, 1978, s. 141)

Pokiaľ náš divák je ochotný sa otvoriť kritickému mysleniu a herci si naplno prešli procesom spracovávanía postavy, jediné čo nám zostáva, je priestor. Vplyvu divadelného a javiskového priestoru sa venoval divadelný a filmový režisér, herec a scenárista **Peter Stephen Paul Brook**. Ako hovorí vo svojej knihe (1968, s. 7) "Môžem zobrať akýkoľvek prázdny priestor a nazvať ho holou scénou. Muž prechádza týmto prázdny priestorom, zatiaľ čo ho niekto sleduje, a to je všetko, čo je potrebné na divadelný akt, ktorý sa má angažovať". To znamená, že z divadla nám zostáva herec, magický priestor javiska a divák. Prepracované kostýmy, masky, scény či make-up neboli pre Brooka prioritou. Veril v základnú jednoduchosť divadla, kde najdôležitejšiu úlohu zohrával vzťah medzi hercom a publikom a ich zásadnej ľudskej interakcii (Brook, 1968).

„Divadlo je zbraň a sú to ľudia, ktorí by ju mali ovládať“ (Boal, 2008, s.98). Práve spomenutá myšlienka priviedla brazílskeho divadelníka, dramatického teoretika a politického aktivistu

**Augusta Boala** k vytvoreniu a založeniu tzv. „Divadla utlačovaných“, ktoré vzniklo v 60. rokoch. Forma tohto divadla sa snažila posilniť postavenie divákov, aby sa nebáli podniknúť kroky proti sociálnemu a politickému útlaku. Išlo teda o netradičnú predstavu divadla, ktorá divákov pobádala byť aktívnou súčasťou divadelného procesu, namiesto pasívneho sledovania deja a zabávania sa. Divadlo Fórum, jedno z kľúčových črt práce Augusta Boala, sa vyznačovalo odohraním scény, ktorú mali diváci možnosť opäť odhrať a hľadať rôzne alternatívy na danú situáciu alebo riešenia na predstreté problémy. Jeho prístup sa používa dodnes v rôznych oblastiach, od komunitného aktivizmu až po vzdelávanie (Boal, 2008).

Na vzťah medzi hercom a divákom sa však bližšie zamerlal aj **Jerzy Marian Grotowski**. Poľský divadelný režisér a teoretik. „Priятие chudoby v divadle, ktoré je zbavené všetkého, čo nie je preň nevyhnutné, nám nielen odhalilo chrbtovú kosť stredu, ale aj hlboké bohatstvo, ktoré spočíva v samotnej podstate umeleckej formy“ (Grotowski, 2002, s. 21). Vo svojej teórii „Chudobného divadla“ opisoval hereckú prípravu, v ktorej sa mal herec zbaviť vlastného ega a pracovať so svojím telom, ako s primárnym nástrojom predstavenia. „Herec sa úplne daruje. Toto je technika „tranzu“ a integrácia všetkých hercových psychických a telesných síl, ktoré vychádzajú z jeho najintímnejších vrstiev jeho bytia a inštinktov, vyvierajúci v akomsi „presvetlení“ (Grotowski, 2002, s.16). Dôležité však bolo nielen hercove prepojenie s jeho vlastným telom, ale aj divákom. Podľa Grotowského je divadlo plnohodnotným napriek tomu, že je zbavené o prvky kostýmov, hudby a výzdoby, a tak môže pôsobiť zvonku „chudobne“ (Grotowski, 2002).

Dosah a účinok divadla na divákov vo svojom výskume zhrnula White Rose (2013) v nasledujúcich bodoch:

- Flow (z ang. prekladu tok) – divadlo má v sebe niečo, čo nás dokáže vtiahnuť do deja.
- Katarzia a transformácia správania, zmýšľania, pohľadu na svet, vnímanie samého seba.
- Podpora wellbeingu, osobný rast.
- Budovanie lepších a kvalitnejších vzťahov, práca s empatiou voči sebe aj druhým, socializácia, dlhodobé účinky v zlepšovaní sociálnych zručností, rozvoj a podpora emocionálnej expresie, bytie v komunite.
- Vnímanie svojho pohľadu na svet, aj cez oči iných, kultúrne obohatenie – otvorenosť mysle.

## 1.2 Využitie divadelných prvkov v terapiách

Účel a využitie divadelných prvkov sa však v slede histórie nezastavilo iba pri divadle, kočovných súboroch, „street art“, múzeách a príbehoch v knihách. Ľudia pochopili, že hlboký dosah divadla na naše duševné zdravie má liečivé účinky. Čo by sa však stalo, ak by liečivý proces bol cieľom práce s umením? Mnohí odborníci preto začali pracovať s danou myšlienkou a našli spôsob, ako ju vložiť a využívať v praxi. Dodnes sa vo výskumoch dosahujú povzbudivé výsledky v oblasti využitia umeleckých prvkov, napr. v liečbe a podpore duševného zdravia v rôznych zariadeniach (Malchiodi, 2003; Valenta a kol., 2017; Shonmann, 2011). Po rokoch odbornej práce a výskumov našli divadelné prvky svoje uplatnenie a využitie v rôznych druhoch terapií:

- **Dramaterapia:** Landy (1994) opisuje dramaterapiu ako zážitkový prístup k uľahčeniu zmeny v našom živote, nech ide o čokoľvek. Vďaka využitiu cieľavedomého predstavenia a improvizácie, rozprávania príbehov, bytí v role, projektívnej hry, a mnohých ďalších techník a prvkov, ktoré dramaterapia využíva, majú ľudia možnosť si rozšíriť svoje životné roly a ich flexibilitu, nacvičiť si želané správanie či reakcie, a v neposlednom rade možnosť predviesť osobné a kolektívne príbehy, ktoré otvárajú nové možnosti myslenia a žitia nášho života. Dramaterapeutka Sally Bailey (Bailey in Dickinson, 2021) opisuje širokospektrálne možnosti rôznych techník a prístupov v dramaterapii, závisiac od individuálnosti dramaterapeuta a jeho klienta. Používa metaforu tzv. „dramaterapeutického koláča“, z ktorého si odborníci a ich klienti podľa potreby môžu „ukrajsovať“.
- **Arteterapia:** „Arteterapia umožňuje vyjadrovať pocity a myšlienky spôsobom, ktorý je častokrát menej ohrozujúci než striktné verbálne prostriedky, existuje v tom určitá úroveň komfortu a pocit bezpečia, ktorý niekedy nenájdete prostredníctvom tradičnej terapie samotnej. Pocity a skúsenosti klientov sa premieňajú na konkrétne a hmatateľné obrazy, umožňujúce terapeutovi aj klientovi, aby získali nový pohľad na problémy, konflikty, možnosti a smery“, ako popísala Malchiodi (2003, s. 11), v arteterapii využívame divadelné prvky cez kresbu rôznych príbehov a postáv, tvorbu masiek prípadne bábok, s ktorými vieme ďalej rozvíjať náš príbeh a popisovať naše zážitky pod ochranou metafory a estetickou distancou.
- **Muzikoterapia:** Bruscia (2014, s. 38) vo svojej definícii muzikoterapie nám pomáha priblížiť dôležitosť rytmu, hudby a práce s naším vlastným hlasom a improvizáciou, ktoré su súčasťou divadelných prostriedkov „Klienti často prichádzajú na muzikoterapiu,

pretože potrebujú vyjadriť to, čo vnútorne prežívajú, a hudba poskytuje množstvo príležitostí, ako im pri tom pomôcť. Muzikoterapeuti môžu klientom pomôcť tým, že im dajú hlas pomocou hudby, teda zapojením ich do hudobných skúseností, ktoré im pomôžu externalizovať, vyjadriť, uvoľniť, ventilovať, reprezentovať, projikovať alebo zdokumentovať ich vnútorné myšlienky a pocity“.

- **Tanečne-pohybová terapia:** „Tanečno-pohybová terapia podporuje ľudí, kde spontánny pohyb sa vníma ako symbolický pre nevedomé procesy. Zvyšuje seba povedomie a sebahodnotenie, umožňuje rast, zmenu a liečenie v terapeutickom vzťahu“ (Payne, 2006, s. 2). Okrem spontánneho pohybu však Payne (2006) popisuje účinnosť tanečných improvizácií či interpretáciu tanca/choreografie a hudby na klientovo napojenie sa na vlastné telo alebo odkrytie podvedomých procesov.
- Vyššie popísané sú hlavné umelecké terapie. Avšak odbor umeleckých terapií sa rozvetvoval a vznikli ďalšie terapie, kde využívame divadelné prvky: **Teatroterapia** a **Skazkoterapia**, **Gestalt terapia**, **Psychodrama** (Polínek et al., 2020), **Biblioterapia** (McNicol & Brewster, 2018) , a mnohé ďalšie.

## 2. Porucha autistického spektra u detí

Pre bližšie porozumenie diagnóze PAS a jej príčine sa musíme najprv pozrieť na terminologické vymedzenie. V Krátkom slovníku slovenského jazyka sa ako synonymá slova **spektrum** nachádzajú: rozsah, škála, **súbor rozličných jednotlivín**. Všetky menované synonymá nám naznačujú, že autizmus má širokospektrálny prejav, príčiny vzniku a možnosti intervencie, ktoré sú pre jedinca najvhodnejšie. V práci budú preto spomínané všeobecné informácie, ktoré sú s touto diagnózou spojované.

V medzinárodnej klasifikácii nemocí MKN-10 (1992) nájdeme detský autizmus pod kódom F84.0 v skupine pervazívni vývojové poruchy. „Skupina týchto poruch je charakterizovaná kvalitatívnym porušením recipročnej sociálnej interakcie na úrovni komunikácie a omezeným, stereotypným a opakujúcim sa souborom zájmov a činností. Tyto kvalitatívne abnormality jsou pervazívním rysem chování jedince v každé situaci“ (MKN-10). V najnovšej verzii MKN-11 však PAS už nenájdeme pod pervazívnymi vývinovými poruchami, ale neuro-vývinovými poruchami pod kódom 6A02, ako porucha autistického spektra. Od predošlej verzie sa líši

podrobnejším popisom a širším rozdelením, ktoré pomôže nielen rodičom, ale aj odborníkom si rýchlejšie všimnúť prejavy v rannom veku života dieťaťa.

„Je neurologické povahy a ovplyvňuje mozok ve 4 hlavních oblastech funkce: jazyk / komunikace, sociální dovednosti, smyslové systémy a chování. Současný výzkum naznačuje, že mohou existovat různé podskupiny této poruchy s příčinami v genetice, v poškozeních způsobených prostředím nebo v kombinaci obou. Každá osoba s autismem je unikátní a má jiný profil silných stránek a obtíží. Žádní 2 lidé nevykazují stejné charakteristiky ze stejným stupněm závažnosti je to porucha která má spektrum a různé individuální diagnózy se kolektivně označují jako poruchy autistického spektra.“ (Grandin, 2015, s. XIII).

K českému vydání knihy od doktorky Grandin ju vo svojom príhovore profesorka Vágnerová podporuje: „Pro rodiče je důležité vědět, jak mají k dítěti přistupovat a co od něho mohou vyžadovat. Prvním doporučením, které jim Temple Grandin nabízí, je naučit se vnímat projevy dítěte bez předsudků, všimnout si, jak za různých okolností reaguje a snažit se pochopit, proč se tak chová (Vágnerová in Grandin, 2015). Na webových stránkách Národního ústavu pro Autismus, z.ú. popisují důležitost včasnej intervencie PAS a ako by mali rodičia následne s dieťaťom pracovať:

Každý člověk se vyvíjí jinak. Již u kojenců a batolat můžeme pozorovat atypické chování, které může, ale také nemusí být projevem autismu, jak tomu skutečně je, ukáže až čas. Pediatr začíná po prvních projevech autismu pátrat na 18 měsíční prohlídce. V současné době se dá autismus relativně spolehlivě diagnostikovat ve dvou letech. Děti s mírnější formou autismu bývají zachyceny později, často až ve chvíli, kdy jsou na ně kladeny větší požadavky (např. při nástupu do MŠ). Vývojové obtíže by měl vždy posoudit odborník ... již při pouhém podezření je ale vhodné začít s dítětem pracovat a rozvíjet jeho sociální a komunikační dovednosti, mozek malých dětí je plastický, čím dříve je zahájena intervence, tím větší je šance, že se deficity zmírní nebo dokonce, že vymizí.

V diagnostickom a štatistickom manuáli duševných porúch tzv. DSM-5 (Raboch et al., 2015) vieme autizmus ľahšie identifikovať na základe nasledujúcich rovín:

- Pretrvávajúce deficity v sociálnej komunikácii a sociálnej interakcii vo viacerých kontextoch, ktoré sa prejavujú v súčasnosti alebo v histórii.

- Obmedzené, opakujúce sa vzorce správania, záujmov alebo činností, ktoré sa prejavujú v súčasnosti alebo v minulosti.
- Symptómy musia byť prítomné v ranom vývinovom období (ale nemusia sa plne prejavíť, kým sociálne požiadavky neprekročia obmedzené kapacity alebo môžu byť maskované naučenými stratégiami v neskoršom živote).
- Symptómy spôsobujú klinicky významné poškodenie v sociálnych, pracovných alebo iných dôležitých oblastiach súčasného fungovania.
- Tieto poruchy nie sú lepšie vysvetlené mentálnym postihnutím (porucha intelektuálneho vývinu) alebo globálnym oneskorením vývoja. Intelektuálne postihnutie a porucha autistického spektra sa často vyskytujú súčasne; na stanovenie komorbidných diagnóz poruchy autistického spektra a mentálneho postihnutia by sociálna komunikácia mala byť pod úrovňou očakávanej pre všeobecnú vývinovú úroveň.

## 2.1 Sociálne zručnosti u detí s PAS

Po jasnejšom vymedzení termínu PAS, príčin vzniku tejto diagnózy a zároveň dôležitosť pozorovania vývoja dieťaťa, kedy je potrebné sledovať už vznikajúce náznaky pre diagnózu PAS, si v tejto podkapitole konkrétnejšie popíšeme znaky autizmu v sociálnej oblasti. Text v podkapitole nám bude slúžiť pre lepšie pochopenie toho, na čo sa autorka práce zameriavala v rámci sociálneho rozvoja skupinky chlapcov s PAS.

Kazi (2007) ako rodič dieťaťa s autizmom rozpráva o rôznych prejavoch autizmu v sociálnej oblasti, ktoré si rodič vie v rámci vývoja svojho dieťaťa povšimnúť: chýba mu sociálny úsmev, radšej sa hrá samo so sebou, niektoré veci robí príliš skoro, neudržiava očný kontakt, pôsobí akoby žilo vo vlastnom svete, nezaujíma sa o ostatné deti, ostatných ľudí dokáže úplne ignorovať.

V rámci programu Erasmus+ projekt BIO-TRIO (2019), ktorý sa usiluje o posilnenie a zlepšenie komunikácie medzi rodičom, dieťaťom a odborníkmi, vytvoril a publikoval malú brožúrku, kde poukazuje na body aj v rámci sociálneho učenia, ktoré si rodič môže od narodenia svojho bábätka sledovať až po nástup dieťaťa do školy:

<i>Obdobie</i>	<i>Čo by malo dieťa vedieť</i>
3-6 mesiacov	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pohľadom sledovať pohybujúcu sa hračku.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázať zistiť, odkiaľ prichádzajú zvuky,</li> <li>• Keď sa s ním niekto rozpráva, odpovedať jednoduchými zvukmi.</li> <li>• Dokázať imitovať mimiku svojich rodičov (šťastie, hnev, údiv).</li> </ul>
<i>6-12 mesiacov</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázať očami sledovať padajúcu hračku.</li> <li>• Imitovať slabiky „mmmmaaaammmaa“ (bľabotať).</li> <li>• Reagovať na svoje meno.</li> <li>• Vedieť nájsť samé seba v zrkadle.</li> <li>• Správať sa inak pri cudzích ľuďoch, ako pri svojich rodičoch.</li> <li>• Rozumieť jednoduchým pokynom ako „zatlieskaj“, „zamávaj“.</li> </ul>
<i>12-18 mesiacov</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na veci vedieť ukázať ukazovákom.</li> <li>• Vedieť vybrať veci z krabice a odložiť ich späť.</li> <li>• Vedieť imitovať zvuky zvierat.</li> <li>• Vedieť pomenovať aspoň 5 vecí svojimi vlastnými slovami</li> </ul>
<i>18-24 mesiacov</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vedieť odpovedať „áno“ a „nie“.</li> <li>• Je rado medzi deťmi.</li> <li>• Rado čmára.</li> <li>• Vedieť ukázať aspoň 5 častí tela.</li> <li>• Vedieť hodiť a chytiť loptu.</li> <li>• Dokázať sa aspoň 10 minút samo zahrať.</li> </ul>
<i>2-2,5 roka</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvoriť jednoduché vety.</li> <li>• Viackrát denne sa pýtať „Čo je to?“</li> <li>• Vedieť rozoznať seba ako osobu odlišnú od ostatných.</li> <li>• Samo seba volať bábom alebo menom.</li> <li>• Vnímať, ako sa cítia iní (keď ich kamarát plače, podá mu vreckovku)..</li> </ul>
<i>2,5 roka až 3 roky</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokázať sa hrať predstavenie „akože“ hry</li> <li>• Vedieť imitovať pohyby.</li> <li>• Vedieť povedať, keď niečo potrebujem.</li> <li>• Dokázať tvoriť 3-4 slovné vety.</li> <li>• Rado sa hrať s inými deťmi.</li> </ul>
<i>3-4 roky</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ľudia rozumejú, čo rozpráva.</li> <li>• Vedieť používať predmety pri hre a predstierať, že sú niečo iné.</li> <li>• Vedieť povedať, ako sa cíti.</li> </ul>
<i>4-5 rokov</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vedieť povedať krátke príbehy a básničky.</li> <li>• Pri hre vedieť predstierať, že je niekto iný.</li> </ul>



5-6 rokov

- Vedieť sa hrať s inými deťmi.
- Mať kamarátov.
- Vedieť odpovedať na otázku „prečo?“
- Vedieť sa samo zahrať aspoň 30 minút.
- Nehovoriť, ako malé bábätko.
- Mať živú predstavivosť.
- Dokázať rešpektovať pravidlá.
- Vedieť sa hrať a spolupracovať s inými.
- Dokázať sa aspoň 30 min sústrediť.
- Zvládať interakciu s inými.
- Vedieť zreteľne rozprávať.
- Vedieť sa orientovať v priestore.

Ako bolo popísané vyššie, každé dieťa s PAS má iné špecifické sociálne prejavy, jednému dotyk nemusí robiť problém, dokonca ho vyhľadáva a inému dieťaťu sa spustí nesmierna panika. Niektoré deti sa samy vyhrajú po dlhšiu dobu a robí im problém sociálna interakcia a iné sa naopak rady hrajú v skupine rovesníkov, aj keď im nie vždy možno rozumejú. Niektoré deti porozumejú všetkému, čo im povieme, avšak sa nevedia samovoľne vyjadriť. Iné naopak rozprávajú zložitejšími súvetiami, avšak ide o slovný šalát, ktorý napočúvali okolo seba. Pomôcku prináša doktorka Grandin (2015, s. 226) s jej kolegom Barronom, ktorí rozprávajú o štyroch základných kameňoch sociálneho povedomia, ktoré prispievajú ľuďom s PAS k sociálnym interakciám:

- 1) Perspektívni nahlížení: schopnosť vžiť sa do situácie nikoho iného – pochopiť, že názory, emoce a reakcie jiných ľudí môžu byť podobné tým našim, alebo sa od nich môžu líšiť.
- 2) Flexibilní myšlení: schopnosť prijať zmenu a reagovať na meniaci sa podmienky v prostredí; mentálna schopnosť všimnúť si alternatívy v myšlienkách i jednaniach a zpracovávať je; schopnosť porovnávať, kontrastovať a vyhodnocovať
- 3) Pozitívni sebeúcta: prístup to zvládnu ktorý sa vyvíja díky tomu že jste v minulosti zažili úspěch a tvoří u dítěte nebo dospělého základ schopnosti riskovat. Sebeúcta stojí na opakovaných úspěších, zprvu malých a konkrétních, které se postupně stávají méně hmatatelnými a komplexnějšími.
- 4) Motivace: udržovaný zájem o zkoumání světa a práci na vnitřních a vnějších cílech navzdory překážkám a zpožděním.

### 3. Sociálne zručnosti v súvislosti s divadelnými prvkami

V poslednej kapitole teoretickej časti zistíme, akú súvislosť a účinnosť majú divadelné prvky v rozvoji sociálnych zručností, aké výsledky majú odborníci v rámci zahraničných výskumov s daným fenoménom a čo konkrétne ovplyvňuje celý proces práce s divadelnými prvkami.

Už mnohé roky sa poukazuje na pozitívny a účinný faktor hry v sociálnom učení. Vývoj detskej hry je neodlučiteľnou súčasťou sociálneho učenia a dieťa sa na základe nej učí, rozvíjať svoje role, komunikovať a konfrontovať ľudí okolo seba, vytvárať kamarátske väzby, učiť sa robiť kompromisy, rozvíjať stratégie riešenia problémov (Piaget, 1962; Valenta, Humpolíček a kol, 2007; Valenta, 2008)

Slade (1954) vo svojej knihe opisuje základné etapy vývoja hry, ktorými si dieťa prechádza:

- 1) Senzomotorická hra (0 – 2 roky): Dieťa spoznáva a objavuje svet cez senzorické zážitky a fyzickú interakciu, či už s vecami, okolím alebo ľuďmi. Ide o veľmi ľahkú manipuláciu s predmetmi, ochutnávanie predmetov a ich následné vkladanie do úst. Rozvoj fyzických a motorických zručností spolu s pochopením princípu „akcia – reakcia“
- 2) Praktická hra (2 – 4 roky): Tu si dieťa zlepšuje už nadobudnuté činnosti a snaží sa ich trénovať. Typické pre toto obdobie je skladanie kociek, kreslenie, napodobňovanie, aktivity pre rozvoj kreativity a predstavivosti, dieťa skúša riešiť problémy.
- 3) Symbolická hra (4 – 7 rokov): Dieťa začína aktívne používať svoju predstavivosť a imagináciu pre tvorbu príbehov, postáv a imaginárnych svetov, prípadne sa stotožňuje už s vytvorenými postavami, napr. z filmov. Tento typ hry rozvíja komunikačné a jazykové zručnosti, dieťa začína chápať abstrakcií.
- 4) Sociálna hra (7 – 10 rokov): Doménou tejto etapy sú kolektívne športy, hry, kde je potrebná kolektívna spolupráca a hranie si na rozličné roly. Dieťa rozvíja svoje sociálne zručnosti pomocou kolektívu, spolupráce a interakcie, vyjednávania a konfrontácie, komunikácie.
- 5) Hry s pravidlami (10+ rokov): Ako už z názvu vyplýva, pod túto etapu spadajú hry s pravidlami, štruktúrou, jasne označenými hranicami. Hry vyžadujú strategické myslenie, schopnosť rozhodovania sa a čiastočne aj súťaživosť. Táto etapa pomáha deťom rozvíjať logické a analytické myslenie spolu s rešpektovaním pravidiel.

Presúvame sa k hlavnému konceptu, ktorý bol sledovaný v rámci výskumného šetrenia tejto práce. Ide o koncept **EPR** alebo inak povedané – **Embodiment, Projekcia, Rola** – ktorý popísala britská dramaterapeutka Jennings (1999). Z jej pohľadu EPR je schopné ukázať jednotlivcom spôsob, akým môžu pomocou svojho tela komunikovať a interagovať so svetom okolo nich. Táto komunikácia je ovplyvnená sociálnym, kultúrnym a osobným kontextom.

- **Embodiment** – Tento element reprezentuje fyzické precítenie toho, že je človek nažive a prítomný v dnešnom svete. Embodiment predstavuje zároveň mnohé iné aspekty ako: senzorické vnímanie, dotyky, pohyb, emocionálne a psychologické zážitky, ktoré vnímame v tele a na tele. Ide o centrálnu zložku potrebnú na pochopenie ľudského správania a komunikácie, ktorá sa potom odvíja do iných foriem expresie (Jennings, 1999).
- **Projekcia** – Element, ktorý je procesom prejavu zážitkov, ktoré jedinec prežíva sám v sebe cez pohyb, gestá a iné formy neverbálnej komunikácie. Projekcia a Embodiment sú úzko prepojené práve cez komunikáciu svojho vnútorného prežívania s okolím. Projekcia je tvarovaná kultúrnym, sociálnym a osobným kontextom jedinca, čo sa pretavuje do štýlu jeho komunikácie so svetom a okolím (Jennings, 1999).
- **Rola** – Integrácia tretieho elementu prináša pozorovanie spôsobu, akým jedinec hrá rôzne roly vo svojom živote (roly ako rodič, partner, kamarát, študent, pracovník, atď.). Tieto roly sú ovplyvňované normami, očakávaniami jedinca a jeho okolia, kultúrnou históriou a normami, postojmi a názormi jedinca, jednoducho všetkým, čo človeka akýmkoľvek spôsobom zasahuje. Byť v role a mať roly je dôležitým aspektom ľudskej komunikácie, ktorá pôsobí na našu interakciu s okolím, tvorbu a udržiavanie vzťahov, sociálne učenie, schopnosť riešenia problémov a sociálnych situácií, atď. (Jennings, 1999).

Vďaka prepojeniu týchto troch elementov sme schopní lepšie porozumieť ľudskému správaniu a komunikácií. Koncept EPR pomáha ľuďom si uvedomiť, nacítiť svoje telo a všetko, čo sa v nás odohráva, objavovať a pozorovať samotný proces nášho života, byť viac prítomný a vedomý v rámci samých seba aj nášho okolia, zlepšenie komunikácie a skvalitnenie vzťahov a mnohé ďalšie prínosy.

Práve deti s PAS majú s vyššie spomínanými zručnosťami ťažkosti a príležitostí na osobnú skúsenosť málo, preto sa autorka práce rozhodla vo svojom výskumnom šetrení práve zamerať

na rozvoj sociálnych zručností cez techniky a metódy EPR, ktoré bolo sledované aj v rámci rozvoja detí v týchto elementoch.

Tým nadväzujeme na rozličné zahraničné výskumy, ktoré poukazujú na úspešnosť využitia divadelných prvkov v sociálnom učení u ľudí s PAS:

- D'aMico a kol. (2015) rozprávajú o využití dramaterapie v rámci ročného výskumu rozvoja sociálnych zručností u 10 – 12 ročných detí s vysokofunkčným autizmom cez rôzne dramaterapeutické techniky a metódy: hranie rolí, dramatická realita, storytelling, atď.
- Corbett a kol. (2011) skúmali účinnosť intervenčného programu Sociálne emocionálne neurovedné endokrinologické divadlo (SENSE). Účastníkmi bolo osem detí s PAS a osem intaktných detí, ktoré mali slúžiť ako rovesnícky vzor deťom s PAS. Cieľom ich intervencie bolo zlepšiť sociálne a emocionálne fungovanie a zníženie stresovej hladiny medzi účastníkmi vo veku 6 – 17 rokov. Program SENSE využíval behaviorálnu intervenčnú paradigmu v kombinácii s divadelnými technikami, video modelovaním a tréningom sociálnych zručností pomocou muzikálu na predlohu od Disney – Kniha Džungle.
- Ritchie (2021) mala vo svojom výskume skupinku detí s Aspergovým syndrómom a s PAS vo veku 8 – 17 rokov cez divadelné prvky za účelom zlepšenia sociálnych zručností. Využívaná bola predloha Shakespearovských hier, SENSE intervencia, Imagining Autism program, atď.
- Rhoades (2014) urobila týždňový dramaterapeutický program pre deti s PAS, kedy sa zameriavala na zlepšenie sociálnych zručností, ako je očný kontakt, sociálna percepcia, vzťah rodič dieťa, vzťah dieťa a rovesník / kamarát, práca s rutinou, atď. Pracovala s cvičeniami ako: mantle of the expert, teacher-in-role, divadelná hra, hra v roli, a mnohé ďalšie.
- Mpella, Evaggelinou, Koidou (2019) skonštruovali 8-týždňový divadelný program pre 6 detí s vysokofunkčným autizmom, ktorý bol 2-krát do týždňa po 45 minút. Išlo o aktivity zamerané na: kooperáciu, improvizáciu, reč tela, neverbálnu stránku reči, koordináciu, sociálna interakcia s okolím, atď.

## Výskumná časť

Nápad na realizáciu výskumného šetrenia vznikol v RATA o.z., kde autorka pracuje s deťmi na spektre dva roky. Práve tam si všimla nenahraditeľnosť divadelných v prvkov v procese sociálneho učenia u týchto detí. Chcela však svoju skúsenosť odborne podložiť validnými dátami.

Pred začatím výskumného šetrenia sa skontaktovala s tromi odborníkmi, ktorí sa zameriavajú na autorkou sledovanú kategóriu detí a vo svojej práci využívajú divadelné prvky v akejkoľvek forme. Odpovede účastníkov výskumu zobrala do úvahy, inšpirovala sa nimi a s kolegyňou vymysleli kostru mesačného plánu sedení pre skupinku štyroch chlapcov s PAS, s ktorými pracujú už vyše roka.

Výsledky sa dostavili v podobe evaluačných škál (Valenta & Lištiaková, 2005) a terénnych poznámok zo strany autorky aj jej kolegyne, ktoré boli uchovávané ako výskumný arch.

## 4. Ciele práce a výskumné otázky

Hlavný cieľ práce sa opiera o teórie zamerané na bližšom poznaní daných divadelných prvkov, ich vplyve na deti s poruchou autistického spektra a možnosti rozvíjania v oblasti sociálnych zručností. Jednoducho sa pozrieme na divadelný faktor a jeho zásah v učení, a prípadnom nácviku sociálneho konania, zvládania sociálnych situácií, pochopeniu sociálnych rolí v živote jedinca, a ďalších dôležitých zručností, ktoré by malo dieťa ovládať.

*Cieľom práce je zistiť, ktoré divadelné prvky, akým spôsobom prispievajú v oblasti učenia sociálnych zručností u detí s PAS.*

Na základe preštudovania odbornej literatúry, skúsenosťou autorky s deťmi s poruchou autistického spektra v občianskom združení RATA, a vymedzení hlavného cieľa prichádzame do kontaktu s výskumným problémom. Mnohí autori, výskumníci a odborníci v zahraničí sa venujú téme autizmu, divadelných prostriedkov a ich vzájomnom prepojení (Chasen, 2011; Hodermarská, 2013; O'Leary, 2013; Corbett a kol., 2019). Medzi nich radíme aj autorov Česka a Slovenska, ktorí sa taktiež divadelnými prostriedkami využitých u osôb so špecifickými potrebami zaoberali (Majzlanová, 2004; Polínek, 2020; Valenta, 2011). Je nutné ale poukázať na skutočnosť, že nie je mnoho originálnej ani preloženej literatúry týkajúcej sa využitia divadelných prostriedkov u detí s poruchou autistického spektra. Autorka práce sa preto rozhodla rozšíriť svoje znalosti vo využití a pracovaní s metodologickými nástrojmi, zbieraním a analyzovaním dát, ktoré sú potrebné na zachytenie rozvoja detí a ich progresu v oblasti sociálnych zručností.

Pre zreteľnejšie priblíženie cieľov práce autorka využila Maxwellove rozdelenie podľa oblasti, ktorú sa snažíme skúmať. „Maxwell (2005) rozlišuje troji typy cieľov: (1) Intelektuálny – jakým spôsobom projekt prispěje k rozšíření odborného poznání; (2) praktický – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity; (3) personální – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samého.“ (Maxwell in Švaříček & Šedřová, 2014, s. 63).

- **Intelektuálny cieľ:** Preskúmať a vysvetliť účinnosť divadelných prostriedkov pre deti s poruchou autistického spektra.
- **Praktický cieľ:** Popísať možnosti realizácie divadelných prostriedkov hlavne v terapii, ale aj iných smeroch pre deti s poruchou autistického spektra.
- **Personálny cieľ:** Využitie metodologických prostriedkov na zmeranie posunu a procesu detí s poruchou autistického spektra v RATA o.z.

Okrem hlavného cieľa práce bolo však potrebné sa venovať aj výskumným otázkam, bez ktorých by sa výskumné šetrenie tejto práce nemohol kompletne zrealizovať a byť validný vo výsledkoch (Pugnerová, 2019).

Výskumné otázky boli definované na základe hlavného cieľa:

**Výskumná otázka č.1** - Ako nahliadajú na využitie divadelných prostriedkov v práci s ľuďmi s poruchou autistického spektra odborníci?

**Výskumná otázka č.2** - Aké výsledky boli dosiahnuté s divadelnými prostriedkami v RATA o.z.?

## **5. Metodologický rámec výskumného šetrenia**

V nasledujúcej kapitole si popíšeme všetky metodologické nástroje a techniky, ktoré sú využívané v kvalitatívnom výskume a tejto práci. Zároveň si vysvetlíme a priblížime dôvody, prečo boli práve dané nástroje zvolené.

„Kvalitatívni prístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 17). Úvodná definícia kvalitatívneho výskumu podľa Švaříčka a Šedřovej nám približuje nielen vymedzenie tohto prístupu, ale aj v čom sa líši od iných. Hovoria aj o tom, aby sa výskumník bližšie pozrel na skutočnosť, ako ľudia chápu, vytvárajú a prežívajú sociálnu realitu .

Dostávame sa zároveň k otázke, ako dané dáta v kvalitatívnom výskume vyzerajú, a ako sa s nimi následne pracuje. Punch (2008) vo svojej publikácii rozpráva o kvalitatívnom výskume ako o zbere dát, ktoré najčastejšie nie sú v podobe čísel, čo ale nevyklučuje skutočnosť, že môžu mať aj inú formu ako textovú. Mnohí autori spomínajú dátovú podobu v grafoch či tabuľkách (Pugnerová, 2019; Punch, 2008, Vojtíšek, 2012). V kvalitatívnom výskume ide nielen o zber nenumerných dát, ale aj o spôsob myslenia či prístupu, ktorý zahŕňa zber dát cez rozličné skupiny metód a ich variácie v kvalitatívnej podobe ako vysvetľuje Punch (2008). V tomto názore sa k nemu pridávajú aj Švaříček so Šedřovou (2007) ktorí hovoria, že definícia kvalitatívneho výskumu je nedostatočná v momente, ako hovoríme len o metóde zbere dát.

Na záver sa dostávame k vysvetleniu, prečo bol zvolený kvalitatívny prístup. Veľkú rolu zohral výber súborov, kde a s kým sa výskumné šetrenie odohrávalo. Autorka práce už dva roky pracuje v občianskom združení RATA pri deťoch s vývojovými poruchami. Zamerala sa na jednu skupinku chlapcov vo veku 10 – 15 rokov. Kvalitatívny prístup spĺňal všetky podmienky pre validitu a kvalitu práce na danú tému. „Cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.“ (Skutil, 2011, s. 71).

Spôsob spracovávania a analyzovania zozbieraných dát bol autorkou zvolený ako najvhodnejší nástroj - otvorené kódovanie. Po vypracovaní kódov a ich následnej kategorizácii je obohatený o autorkinu interpretáciu získaných, zanalyzovaných dát a ich vzájomnej prepojenosti. Bližšie vysvetlenie procesu práce s otvoreným kódovaním popisuje Skutil (2011) vo svojej knihe „Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství“. „Proces otevřeného kódování odhaluje nejen kategorie ale i jejich vlastností a dimenze.“ (Gúlová, Šíp, 2013, s. 130)

## **5.1 Metódy zberu dát**

Kapitola je sprevádzaná všetkými metódami, ktoré boli použité pri zbere dát práce. Prečo a v akom poradí boli dané metódy využité, nájdeme popísané v nižších kapitolách tejto práce.

Metóda písaného interview bola použitá v nadväznosti na faktor časového vyťaženia účastníkov výskumu, ktorí boli oslovení. Interview bolo sprostredkované elektronickou formou dokumentu s otvorenými otázkami. „Úkolem kvalitativního badatele je poskytnout rámec ve kterém mohou respondenti podat vysvětlení svých přístupů což umožňují otevřené otázky.“ (Švaříček, 2007, s. 171). Skutil (2011) popisuje rozhovor ako vhodnú metódu, pokiaľ chceme zistiť a získať dáta od účastníkov ohľadom ich postojov, názorov, zámerov a všeobecne ich porozumeniu určitej situácii či javu.

Bartošová a Skutil (2011) rozprávajú o tom, že škálové otázky zisťujú mieru vlastnosti javu alebo jeho intenzitu. Pozorovateľ svoj názor zaznačí na škále. „Pro zaznamenávání a následný rozbor pozorovaných jevů lze použít také posuzovací škály“ (Skutil, 2011, s. 103). Pre toto výskumné šetrenie bol využitý nástroj evaluačného ratingu v dramaterapii vyvinutý Lištiakovou a Valentom (2015), ktorý je v podobe škály.



„Evaluační rating je měřítko pozorování zaměřené na hodnocení chování klientů, jejich emočního stavu, reakcí na situace a dramatického zapojení během dramaterapeutických sezení. Za účelem správného popisu probanda a stavu pozorování zahrnuje evaluační rating položky, jež označují kód klienta, terapeuta, koterapeuta (sběrače dat), místo, datum a krátký náčrt intervence“ (Valenta & Lištiaková, 2005, s. 62)

Nižšie prikladám ukážku upravenej predlohy autorkou práce, podľa evaluačnej škály.

<b>Sústredenie</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Neustála roztržitosť	Častá roztržitosť	Stred	Stabilný po dlhšiu dobu sedenia	Stabilný po celú dobu sedenia
<b>Porozumenie zadaniam a kontextu</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Nerozumel	Čiastočne porozumel s konkrétnejším vysvetlením	Porozumel s konkrétnejším vysvetlením	Čiastočne porozumel bez konkrétnejšieho vysvetlenia	Rozumel všetkému bez konkrétnejšieho vysvetľovania
<b>Spolupráca s ostatnými členmi v skupine</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Nespolupracuje	Zriedka spolupracuje	Niekedy spolupracuje	Často spolupracuje	Vždy spolupracuje
<b>Spolupráca s terapeutom</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Nespolupracuje	Zriedka spolupracuje	Niekedy spolupracuje	Často spolupracuje	Vždy spolupracuje
<b>Využitie priestoru</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Priestor nevyužíva	Priestor využíva pomerne málo	Priestor využíva občas	Využíva priestor pomerne veľa	Priestor využíva v plnej miere
<b>Nonverbalita</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Bez expresie alebo v neadekvátnej situácii	Nízka úroveň	Stred	Adekvátna v niektorých situáciách	Adekvátna po celú dobu sedenia
<b>Emocionálna expresia</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Žiadna	Nízka	Adekvátna situácií	Prehnaná	Ohrozujúca
<b>Spontaneita</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Rigidita	Nízka spontaneita	Stred / Ambivalencia	Vysoká miera spontaneity	Maximálna spontaneita
<b>Vstup do role a jej úroveň</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Neschopnosť vstupu do role	Simulácia bez interakcie	Stred, občasné vypadnutie z role	Udržiava rolu s interakciou	Interaktívna charakterizácia
<b>Distance</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Minimálna	Krátka	Estetická	Predĺžená	Veľká
<b>Dramatoterapeutická expresia na úrovni</b>				
<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>
Pohyb	Zvuk	Obraz	Postava	Verbalizácia

*Obrázok č. 1 – nástroj evaluačného ratingu z vychádzajúceho zdroja (Valenta, Lištiaková, 2015)*

Dáta boli zaznamenané autorkou práce a jej kolegyňou, s ktorou vytvárala sedenia s klientmi a písala terénne poznámky z daných sedení.

Výsledkom sedení a zúčastneného pozorovania sú terénne poznámky. Pri zúčastnenom pozorovaní, ktoré je z časovej a analytickej mieri náročnejšie než iné metódy zberu dát, je špecifické pre výskumníka v intervenciách nielen byť pozorovateľom, ale aj účastníkom (Škvaříček, 2007). Autorkina zúčastnenosť bola špecifická aj tým, že sama intervenciu a cvičenia v nej vytvárala a viedla, čo nebýva pre tento princíp zvykom. Po ukončení sedenia si s kolegyňou vždy sadla, vyplnili škály a neskôr sa rozprávali a spisovali terénne poznámky z daných sedení. „Jedná se o zápisy z terénu, používají se např. při etnografických studiích, kde mohou být zpracovány formou deníku nebo popisu hlavních poznatků. Jedná se o chronologické zápisy pořizované výzkumníkem v terénu“ (Vojtíšek, 2012, s. 41). Z terénnych poznámok sa stali záznamové archy, ktoré boli neskôr využívané pre spresnenie analýzy dát.

„Při provádění výzkumu obvykle nepořizujeme kontinuální zvukový či obrazový záznam. Stejně tak nastávají situace, kdy nás napadne nějaká významná souvislost nebo zaregistrujeme jev, který na záznamu nebude (např. z technického důvodu), a je třeba tyto skutečnosti zaznamenat. Pro tyto situace nám slouží forma archu, která obvykle nemá dopředu vytvořenou strukturu a která je vhodná právě k různým formám poznámek, postřehů, nápadů atd.“ (Mioviský, 2006, s. 203)

## 5.2 Realizácia a výber súborov

Výber skupiny participantov bol vybraný na základe autorkinej skúsenosti s danou skupinou v občianskom združení RATA, kde spolu s kolegyňou s nimi už vyše roka pracujú.

Kritériá pre účasť vo výskumnom šetrení definoval Chrastina (2019):

- Deti
- Podobná veková kategória – v našom prípade sa jedná o skupinu 10 až 15 rokov
- Pravidelnosť v stretnutiach
- Skupina, kde sa pracuje s divadelnými prostriedkami

V našom prípade pôvodne išlo o skupinku troch chlapcov vo veku 13 – 15 rokov s PAS, avšak nedávno sa k nim pridala 10-ročný chlapec s Aspergovým syndrómom, ktorý videl prácu v skupine a chcel sa jej dobrovoľne zúčastniť. Chlapci chodili na sedenia v rámci ich možností, niekedy však bola ich absencia z dôvodu choroby či iného programu. Snažili sme sa ale o maximálnu pravidelnosť zo všetkých zúčastnených strán.

„...takže výzkumník vybírá vhodné případy. Deje sa tak na základě výzkumníkova rozhodnutí, odůvodnění v teoretickém rámci nebo v souladu s kontextem realizované studie (účel, záměr,

cíl a výzkumné otázky studie), ale často však také z důvodů ryze racionálních, kdy se jedná např. o časové, prostorové, finanční, grantové a jiné možnosti.“ (Chrastina, 2019, s. 157). Podľa Chrastinu (2019) ide o princíp informačne-orientovaného výberu alebo inak povedané „zámerný kriteriálny výber“, ktorý bol aplikovaný na danú prácu.

Okrem participantov boli však predtým oslovení formou písomného interview účastníci výskumného šetrenia v podobe odborníkov s bohatými skúsenosťami s ľuďmi s PAS, ktorí po verbálnej dohode súhlasili s použitím ich mien a informácií, ktoré v interview vyplnili. Výber súborov bol robený podľa metódy zámerného teda účelového výberu (Miovský, 2006). „Znamená to, že na základe stanoveného kritéria cíleně vyhledávame pouze ty jedince, kteří toto kritérium (nebo soubor kritérií) splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit“ (Patton in Miovský, 2006, s. 135).

Pre výber účastníkov výskumu boli stanovené následné kritériá:

- Odborníci, ktorí pracujú s ľuďmi s PAS.
- Odborníci, ktorí využívajú pri svojej práci dramatické prvky.

Realizácia výskumného šetrenia a zber dát sa odohrával v občianskom združení RATA, kde autorka práce pracuje 2 roky ako pomocná terapeutka. Práve na základe bližšej práce s deťmi s PAS cez prvky dramaterapie, ktoré prinášali pozitívne a napredujúce výsledky v sociálnych zručnostiach detí, sa rozhodla danému fenoménu venovať podrobnejšie cez akademické výsledky a diplomovú prácu.

### **5.3 Etika výskumného šetrenia**

Predtým než výskumník vôbec začne zbierať a ďalej spracovávať dáta, mal by sa oboznámiť s doporučeným kódexom a normami, ktoré sú potrebné pre zaistenie bezpečnosti participantov aj podieľajúcich sa výskumníkov či centra. Ide v prvom rade o dôvernosť, to znamená, že akékoľvek mená, ktoré by identifikovali identitu klientov boli zmenené (Švaříček, Šedřová, 2007; Průcha in Skutil, 2011). „Druhou rovinou je úplnost informování účastníka výzkumu o zaměření a cílech výzkumu.“ (Průcha in Skutil, 2011, s. 28)

Zákonní zástupcovia participantov a participantí boli verbálne oboznámení a súhlasili s priebehom a cieľom výskumného šetrenia práce. Neskôr bol skonštruovaný aj písomný súhlas rodičov a samotného občianskeho združenia RATA, kde sa výskumné šetrenie odohrávalo.

Kolegyňa, ktorá s autorkou spolupracovala na zbieraní dát v rámci divadelných výstupov, bola s priebehom a cieľom práce tak isto oboznámená a verbálne schválila akékoľvek zdieľanie svojho mena a informácií, ktoré počas výskumného šetrenia zaznamenala, opäť s ohľadom na anonymitu klientov. „Zvažovať dôsledky svojho výskumu zejména uverejnení záveru by podľa nás mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu který zkoumá člověka a jeho působení.“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 43).

Účastníci výskumu, ktorí sa podieľali na prepísanom interview boli taktiež oboznámení s uverejnením daných interview v tejto práci a súhlasili s uverejnením.

## 5.4 Postup pri zbere dát

Pre skvalitnenie výskumného procesu zberu dát boli pred samotnými autorkinými sedeniami s participantmi oslovení traja odborníci v oblasti PAS, ktorí pri svojej práci využívajú divadelné prvky. Išlo o:

- **Máriu Hodermarskú** – klinická profesorka dramaterapie na Univerzite NYU Steinhardt, okrem toho, že jej dieťa má PAS, sama sa venovala a má bohaté skúsenosti s ľuďmi s PAS v dramaterapeutickej intervencii.
- **Martina Dominika Polínka** – odborný asistent na Univerzite UPOL, riaditeľ divadla Modrodív pre ľudí s PAS.
- **Markétu Járošovou Těmínovou** – členka, režisérka a jedna z vedúcich divadelného súboru Dr.amAS, kde pomáha a asistuje pri tvorbe divadelných predstavení ľudí s PAS.

Ich odpovede spísali vo vopred zadanom interview s otvorenými otázkami, ktoré im autorka práce poslala v súvislosti s ich pracovným vyťažením. Po preštudovaní ich poslaných odpovedí zakomponovala prvky divadelných prostriedkov, ktoré v interview spomenuli do svojich výstupov s participantmi.

Následne mala autorka práce s kolegyňou rozhovor, ohľadom doterajšej práce s klientmi, čo za posledný rok s nimi dosiahli, aký progres, v akých oblastiach nastal u každého z nich, čo doteraz na stretnutiach s nimi fungovalo a čo naopak nie. O čo sa budú v cvičeniach opierať a načo zameriavať, čo pozorovať, atď.

Pred každým výstupom boli možnosti použitých cvičení a prostriedkov konzultované autorkou práce s jej kolegyňou. Priestor bol samozrejme na varírovanie, keďže nikdy nevedeli, s čím klienti prídu na sedenie. Primárne sa však pracovalo s teóriou od Sue Jennings (2011), ktorá vo svojej publikácii popisuje EPR – embodiment, projekcia, rola. Cvičenia sa teda opierali

o rozvoj v popísaných oblastiach od nej. Po ukončení sedenia, bol proces prepísaný do elektronickej podoby v podobe terénnych poznámok.

Autorka práce a jej kolegyňa následne vyplnili v papierovej podobe škálový dotazník, zameraný na zachytenie prežívania práce s divadelnými prostriedkami a zmeny v sociálnom chovaní, ktoré spozorovali na klientoch individuálne. Neskôr ich autorka práce prepísala do elektronickej podoby.

Posledným krokom bola záverečná reflexia oboch pracovníčok RATA o.z., zhodnotili nakoľko prišlo k zmene v sociálnych zručnostiach, čo bolo u každého klienta najviac efektívne, čo môžu do budúcnosti v práci s nimi zmeniť alebo naopak zanechať či posilniť.

Ako bolo niekoľkokrát vyššie spomínané, dáta boli zbierané a spracovávané v občianskom združení RATA, kde autorka práce bude pracovať už druhým rokom s deťmi s vývojovými poruchami. V RATA o.z. sa pracuje v rámci terapeutických sedení s prvkami ABA terapie, TSMT terapie, ktorá je súčasťou BHRG modelu vytvoreného v Maďarsku a prvkami Dramaterapie. Autorka práce sa do RATA o.z. dostala cez prax u jej terajšej kolegyne Lucie Kralovičovej, kde s ňou spolupracovala pri sedeniach. Neskôr začala autorka práce robiť pomocnú terapeutku v RATA o.z., kde sa prehlbovali jej skúsenosti s klientelou s PAS. Na základe danej skutočnosti chcela urobiť výskumné šetrenie práve tu a jej kolegyňa Lucia Kralovičová, ktorá v RATA o.z. pracuje ako dramaterapeutka v rámci individuálnych aj skupinových terapií, jej s ochotou pomohla. Obe sa podieľali ako na tvorbe a výbere cvičení, tak aj pri ich realizácii na sedeniach.

Postup zberu dát bol teda v nasledujúcom poradí:

1. Prepísané interview s účastníkmi výskumu.
2. Výstupy s participantmi, kedy po ukončení sedenia boli vytvorené a spracované terénne poznámky.
3. Po ukončení terénnych poznámok boli vyplnené škálové otázky výskumníčkou a jej kolegyňou.

## 6. Výsledky dát výskumného šetrenia

V kapitole si ukážeme zozbierané a následne spracované dáta, ich postupnosť zberu, a aké nám z toho vyplývajú závery, ktorým sa podrobnejšie budeme venovať v diskusnej časti.

Autorka pred začatím práce kontaktovala troch odborníkov, ktorí sa venujú ľuďom s PAS pomocou divadelných prostriedkov, aby odpovedala na *prvú výskumnú otázku*: Ako nahliadajú na využitie divadelných prostriedkov v práci s ľuďmi s poruchou autistického spektra odborníci?

Účelom prvotného kontaktovania bolo obohatenie o skúsenosti a poznatky skúsenejších aj zahraničných odborníkov, ktorí sa v danej problematike pohybujú oveľa dlhšie než samotná autorka. Ich odpovede preštudovala, načítala doplňujúcu odbornú literatúru, kde sa spomínané odpovede vyskytovali a po konzultácií s jej kolegyňou pripravili mesačný blok, kde so stálou skupinou využívali divadelné prvky.

Kvôli pracovnej vyťažnosti účastníkov výskumu poslala mailom elektronické interview s otvorenými otázkami, ktoré po vyplnení jej následne poslali späť. V tabuľke nižšie uvidíme ich odpovede, ktoré autorka spracovala do kratších a výstižnejších blokov. Interview s celistvými odpoveďami si môžete pozrieť v prílohe na konci práce. Pre lepšie sprehľadnenie budú odborníci rozlíšení skratkami ich mien: Markéta Járošová Těmínová (MJT), Martin Dominik Polínek (MDP), Mária Hodermarská (MH). Odpovede Márie Hodermarskej boli autorkou preložené do slovenského jazyka (originál môžete vidieť v prílohe na konci práce).

*Tabuľka č.1 – odpovede účastníkov výskumu ohľadom účinnosti divadelných prvkov*

<i>Otázka</i>	<i>Odpoveď odborných účastníkov výskumu</i>
<i>1. Aký je názov vašej organizácie, ktorá sa venuje ľuďom s poruchou autistického spektra?</i>	<b>MJT:</b> Dr.amAS. Divadelní soubor působící při Národním ústavu pro autismus, z.ú. <b>MDP:</b> Tyátr ModroDiv, z. s. <b>MH:</b> Pracujem s AHRC-NYC, komunitnou neziskovou organizáciou, ktorá slúži ľuďom, ktorí sa identifikujú alebo sú označení s mentálnym alebo vývojovým postihnutím, od narodenia až po starnutie.
<i>2. Ako dlho sa práci s ľuďmi s PAS venujete ?</i>	<b>MJT:</b> 10 rokov <b>MDP:</b> V rámci organizace 6 let <b>MH:</b> V oblasti mentálneho postihnutia a vývinového postihnutia pracujem 39 rokov.

<p>3. <i>S akou vekovou kategóriou pracujete?</i></p>	<p><b>MJT:</b> Jedná se o dospělé herce ve věkovém rozmezí 30-52 let</p> <p><b>MDP:</b> Děti od cca 8 let až dospělí do cca 45 let</p> <p><b>MH:</b> Všetky vekové skupiny</p>
<p>4. <i>Aké divadelné prvky pri svojej práci používate?</i></p>	<p><b>MJT:</b> Naše inscenace jsou autorské. V praxi to vypadá tak, že jedna z režisérek hercům vytvoří podmínky pro improvizaci hru, druhá asistuje a třetí zaznamenává psaním či nahráváním zajímavé repliky, které vzniknou. Na cestě k inscenaci využíváme zejména techniky improvizčního divadla, ale i techniky divadla utlačovaných, dramatických her, rozhovory s herci, ztvárnění jejich vzpomínek, občas sáhneme i po výtvarných technikách. Je stále potřeba pracovat na jejich jevištním projevu a pohybu, řeči.</p> <p><b>MDP:</b> Naše divadlo pracuje metodou kognitivne-plastického stylu pohybu, tj. primárně jde v rámci dramatické práce o pohybové a symbolické vyjádření, o jevištní partnerství skrze tělesnou komunikaci a improvizaci</p> <p><b>MH:</b> Ako dramaterapeut používam k dramaterapii tieto divadelné prístupy: Teória a metóda rolí, Terapeutická tvorba príbehov a Vývinové premeny.</p>
<p>5. <i>V prípade, že by sme sa mali zamerať na rozvoj sociálnych zručností, ktoré z predtým spomínaných divadelných prvkov by ste zvolili ako najvhodnejšie?</i></p>	<p><b>MJT:</b> Jednoznačne improvizaci, môže byť voľná, ale i na dané téma. Práci v ustálené skupině, ve které je vybudovaná důvěra. Při práci na workshopch se mi osvědčily tematicky ucelené bloky.</p> <p><b>MDP:</b> Divadelní práce v našem divadle sekundárně sociální dovednosti rozvíjí. Naplnění fyziologických potřeb a potřeby bezpečí a jistoty taky tyto dovednosti rozvíjí. Práce s tělem a vzájemná tělesná komunikace tyto potřeby naplňuje a tak vznikají samovolně pevnější sociální vazby a mohou se uplatňovat efekty sociálního učení jako je observace, zrcadlení a jiné.</p> <p><b>MH:</b> Prínosné pre túto klientelu mi prídu základné prvky, ktoré nájdeme v teórii DvT v dramaterapii: stelesnenie, stretnutie, hrací priestor a transformácia. Tieto vlastnosti sa pestujú v dramaterapii v našich voľno-asociačných procesoch, ktoré nás privádzajú do vzájomného vzťahu, pomáhajú nám učiť sa jeden od druhého a pomáhajú nám rozvíjať väčšiu flexibilitu a zvedavosť.</p>

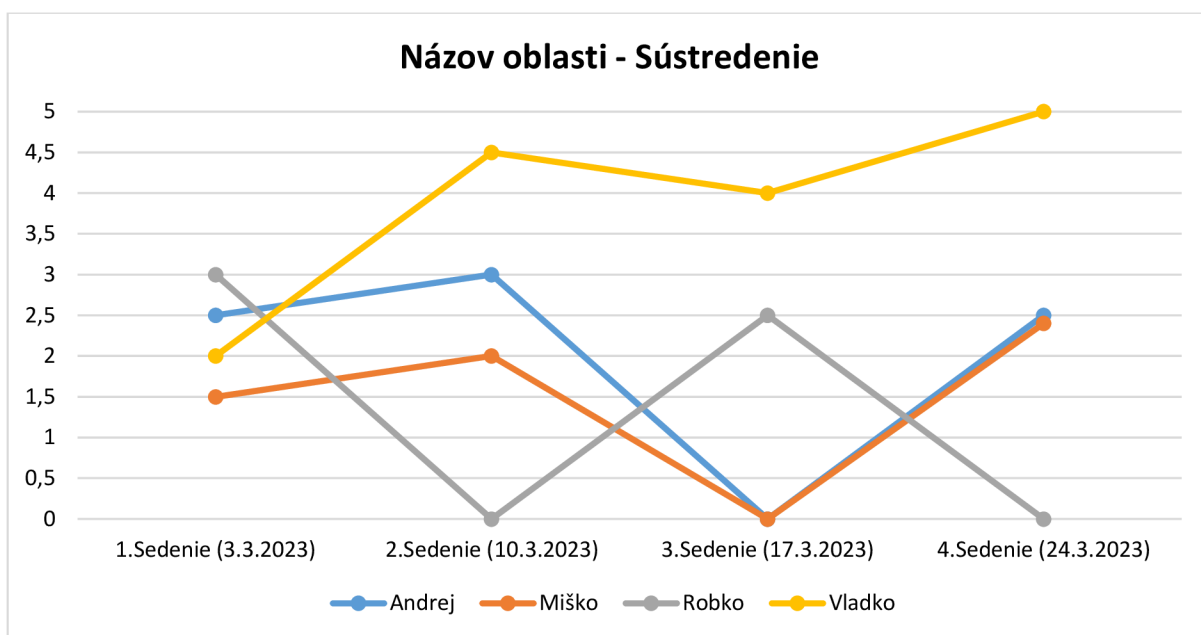
Autorka z odpovedí vyčítala, ako hlavné divadelné prvky, ktoré sú prínosné pri sociálnom učení u detí s PAS, nasledovné:

- **Samotná skupina**, kde sa títo ľudia majú možnosť stretávať, a ich vzájomný vzťah. Na základe vzťahu môže vzniknúť priestor na vytvorenie dôvery a vzájomného pochopenia. Luděk (2008), ktorý je spomínaný v teoretickej časti, tak isto hovorí o čare prítomného momentu.
- **Improvizačná zložka**, ktorá prispieva k rozvoju sociálnych zručností a na základe ktorej sa môže prejavíť jedincova autenticita, názory, postoje, zmýšľanie, vzorce chovania, atď. Improvizácia môže byť voľná alebo na určitú tému. Jedinci môžu aj na základe pozorovania, mimo hrania v danej situácii, rozvíjať schopnosť zrkadlenia, empatie, predstavivosti a mnohých ďalších.
- **Pohybové techniky a cvičenia**, ktoré prispievajú k zlepšeniu telesnej komunikácie, non-verbálnej komunikácie, vnímaniu tela samotného, rozšírenie motorických kompetencií. Ale samozrejme zameranie sa okrem pohybov na svoj hlas a prácu s ním, kedy jedinec dokáže lepšie vnímať a používať intenzitu svojho hlasu. Okrem iného ide aj o prácu s mimikou, gestami a mnohými inými zložkami.
- **Dramatická hra, hra v roli**, práca s príbehom a fiktívnymi či sociálnymi situáciami, ktoré môžu zažiť v každodennom živote. Práca s rolou a v roli otvára ľuďom možnosť nadhľadu nad určitými situáciami, ktoré sú pre nich zaťažujúce či náročné na riešenie, alebo naopak dokáže priblížiť veci, ktoré ľuďom občas unikajú alebo ich nie sú schopní vidieť. V oboch prípadoch ide o veľmi mocný nástroj, ktorý využívajú mnohí odborníci pri liečivej práci s ľuďmi cez divadelné prostriedky.

Po uskutočnení a spracovaní rozhovorov začala autorka práce vytvárať spolu s kolegyňou možnosti divadelných cvičení a výstupov počas nasledujúcich štyroch stretnutí so skupinou chlapcov s PAS. Po každom stretnutí vypracovali obidve „evaluačné škály“, kde hodnotili úroveň každého jedinca v popísanej oblasti (ukážka je uvedená vyššie v metodologickej časti). Následne autorka z každého sedenia a každej oblasti rozvoja vypracovala grafy, ktoré popisujú dopad divadelných prostriedkov na sociálne zručnosti jedinca (0 v tabuľke znamená, že sa sedenia daný jedinec nezúčastnil). Údaje v grafoch boli spriemerované v rámci zozbieraných dát autorkou práce a jej kolegyňou pre lepšiu prehľadnosť.

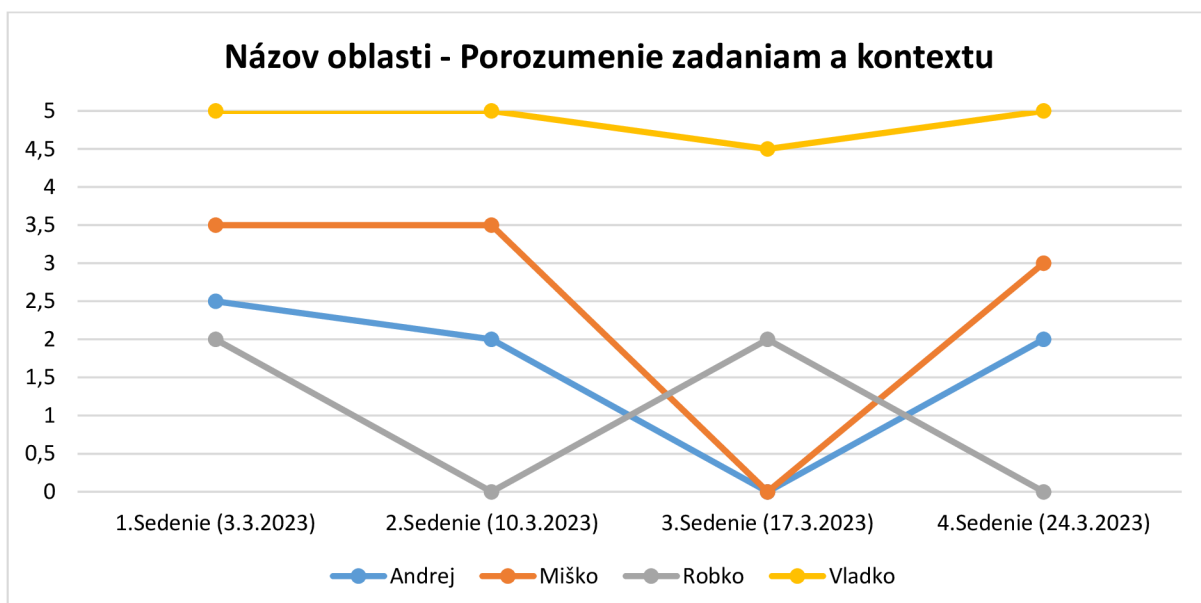


**Graf č.1 – sledovaný jav „Sústredenie“ a počínanie detí v danej oblasti**



Počas sedenia sledovala autorka s jej kolegyňou, ako dlho deti držali pozornosť. Ukázalo sa, že Vladko sa zlepšoval každým stretnutím. U Andreja je v rámci pozornosti podstatná pravidelnosť jeho dochádzky na sedenia, ak má pauzu a vynechá sedenie pomaly nabieha opäť na režim skupinky. To isté platí aj u Robka. Pre Miška je striedanie aktivít pri stole alebo na zemi spolu s pohybovými aktivitami veľmi dôležité a na základe toho svoju pozornosť udrží dlhšie. Tento proces striedania aktivít je však prínosom pre celú skupinu.

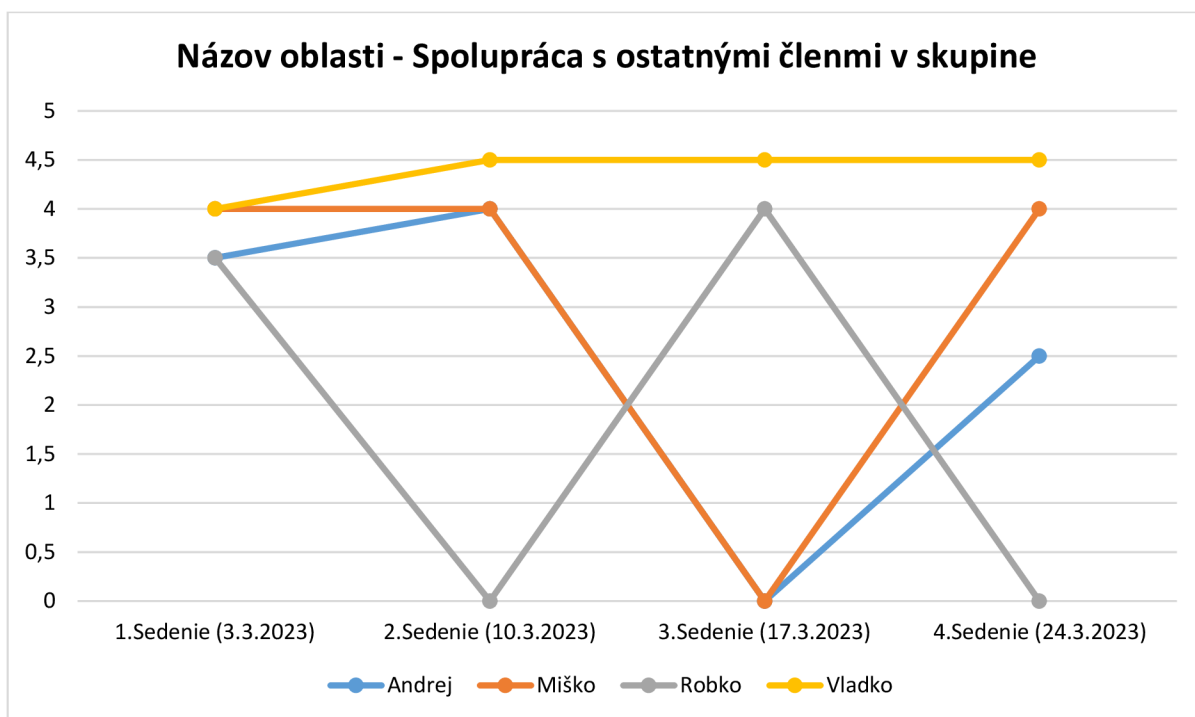
**Graf č.2 – sledovaný jav „Porozumenie zadaniam a kontextu“ a počínanie detí v danej oblasti**



Tu môžeme vidieť úroveň porozumenia u každého z detí počas zadávania a vysvetľovania aktivít, cvičení a úloh. Vladko, kvôli úrovni svojho intelektu, dokázal väčšinou porozumieť

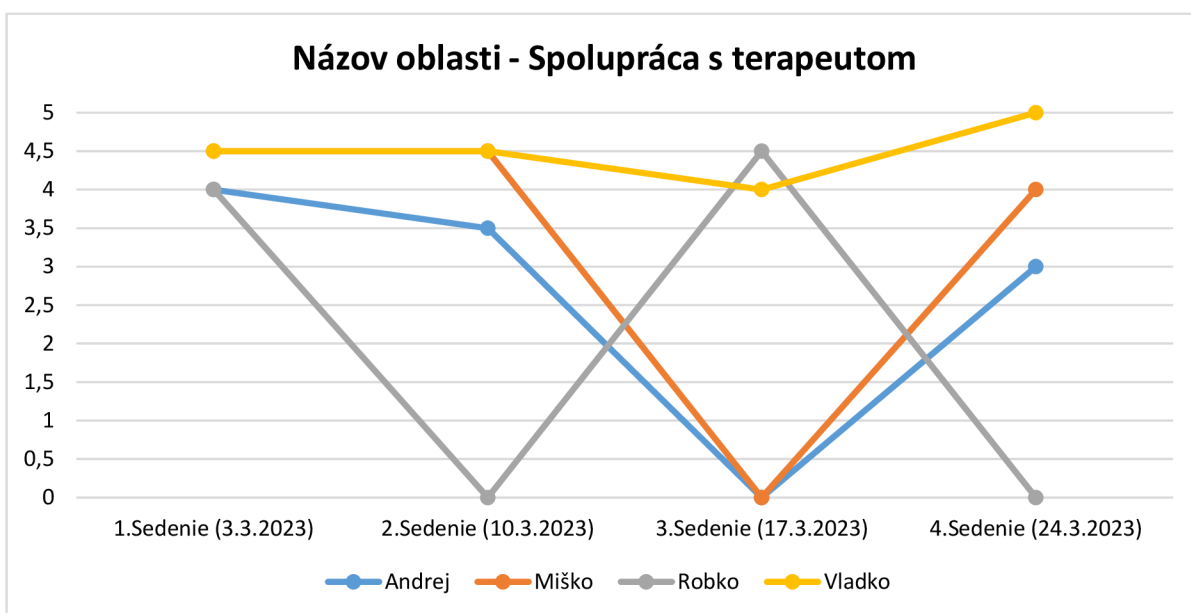
všetkému, čo bolo počas sedení zadané, dokonca mu robil dobre fakt, že mohol ťahať, pomáhať a viesť ostatných chalanov. Miško na sedeniach väčšinou vždy porozumel zadaniu na základe bližšieho vysvetlenia. Andrej a Robko najviac rozumejú zadaniam nie čisto verbálnym spôsobom ale v kombinácii s vizuálnou ukážkou, či skúšaním danej aktivity, kedy jej porozumejú tzv. „za pochodu“.

**Graf č.3 – sledovaný jav „Spolupráca s ostatnými členmi v skupine“ a počínanie detí v danej oblasti**



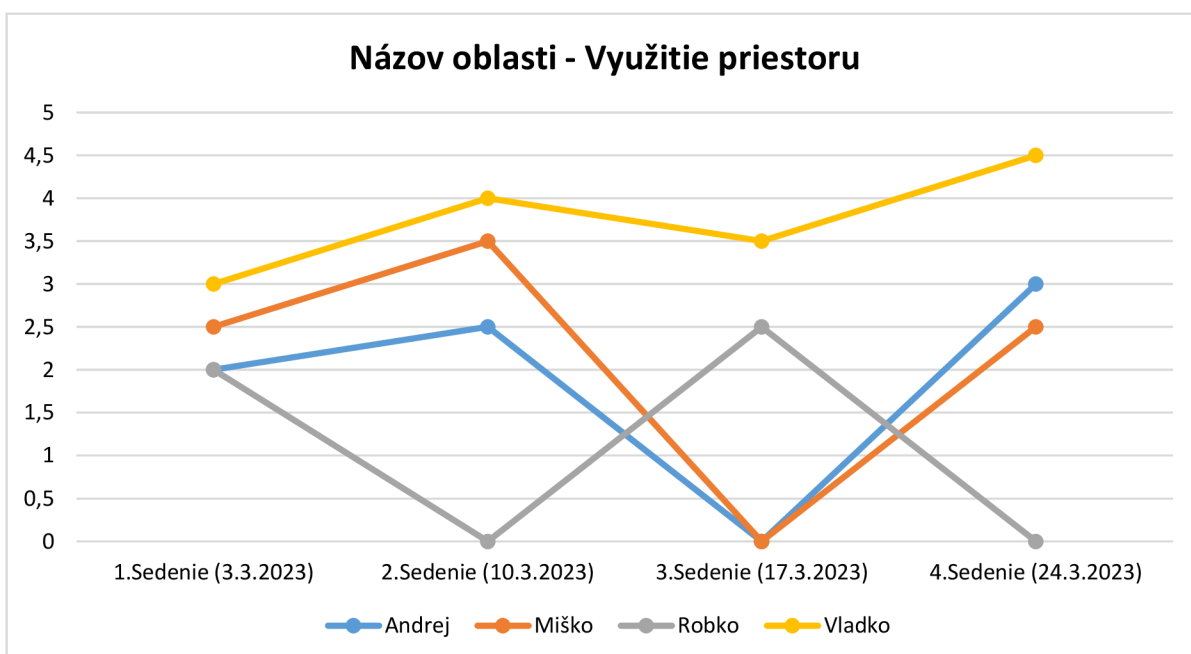
Graf č.3 nám jasne naznačuje spoluprácu chlapcov spolu navzájom. Chalani nemajú problém spolu interagovať a spolupracovať navzájom. Dokonca nový člen skupiny Vladko bol skupinou rýchlo prijatý. U Andreja si môžeme všimnúť nadväznosť s Grafom č.1, kde jeho spolupráca so skupinou súvisí s jeho sústredenosťou na sedeniach. Robko je vždy veľmi na skupinu napojený a dohliada na to, aby v rámci sedení všetci boli integrovaní (pre bližšie informácie vid' terénne poznámky zo sedení).

*Graf č.4 – sledovaný jav „Spolupráca s terapeutom“ a počínanie detí v danej oblasti*



Môžeme si všimnúť vysokú mieru spolupráce chlapcov voči autorke a jej kolegyni počas sedení, avšak aj tu platí prepojenosť s Grafom č.1. Pokiaľ majú chlapci roztekanú pozornosť oveľa dlhšie trvá ich zaujať udržať a koncentráciu pri určitých cvičeniach. Ukazuje sa tu aj faktor viac ako ročnej spolupráce troch chlapcov s autorkou a jej kolegynou.

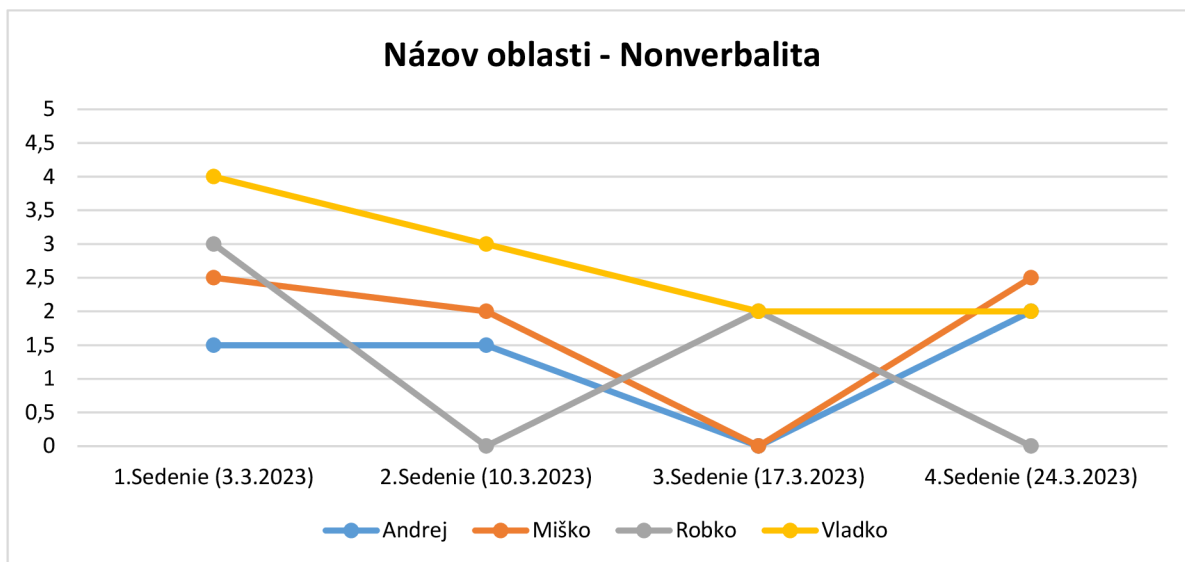
*Graf č.5 – sledovaný jav „Využitie priestoru“ a počínanie detí v danej oblasti*



V tejto oblasti sme sledovali nakoľko deti vnímajú priestor, v ktorom sa sedenia odohrávali a nakoľko ho využívajú pri pohybových alebo rolových cvičeniach. Ukázalo sa, že vďaka

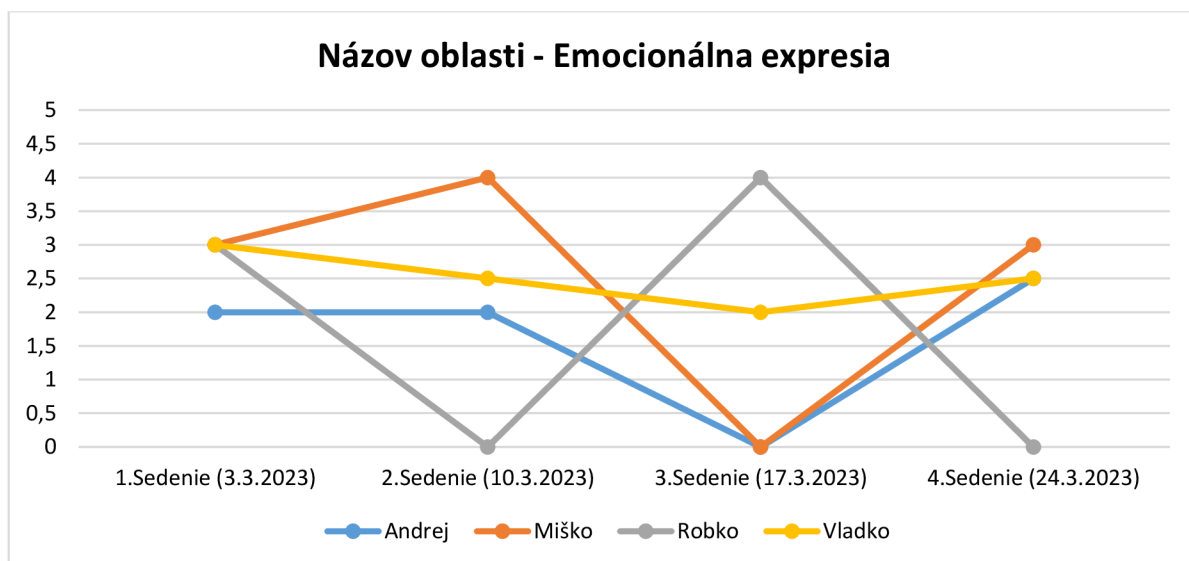
zaradeniu pohybových sekvencií do programu sedení, deti oveľa viac vnímali priestor a samých seba v ňom a začali ho o to viac využívať. U Miška vidíme pokles na poslednom stretnutí, avšak úlohu tam zohrala jeho predošlá absencia na stretnutí, ktorá ho vie často krát ovplyvniť.

**Graf č.6 – sledovaný jav „Nonverbalita“ a počínanie detí v danej oblasti**



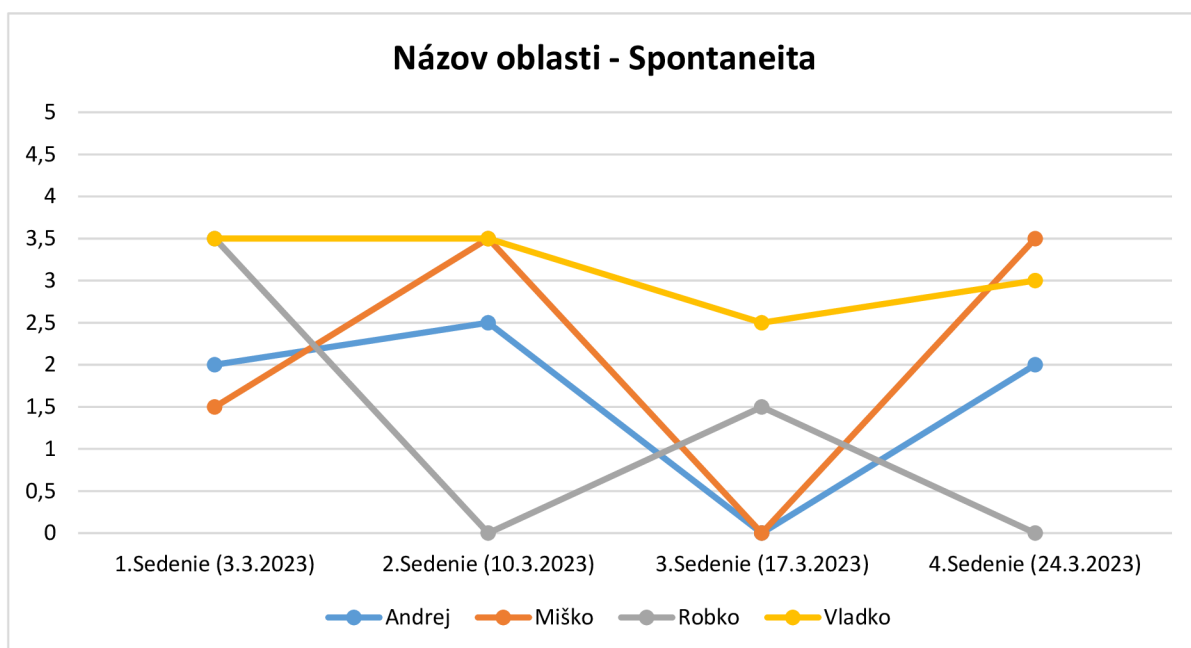
Neverbálna komunikácia je súčasťou procesu vymieňania informácií a v mnohých prípadoch vie byť ukazovateľom nášho nadšenia, smútku, nepohody, jednoducho prejavu nášho vnútorného prežívania cez gestá, mimiku, telo, očný kontakt atď. Deti s PAS však v danej oblasti majú ťažkosti a nevedia sa často plne prejaviť cez neverbálnu komunikáciu (Grandin, 2015). U chlapcov môžeme pozorovať, že neverbálna komunikácia patrí medzi oblasti, na ktoré by bolo potrebné sa v budúcnosti na sedeniach zamerať, keďže pokles vo výsledkoch je badateľný.

**Graf č.7 – sledovaný jav „Emocionálna expresia“ a počínanie detí v danej oblasti**



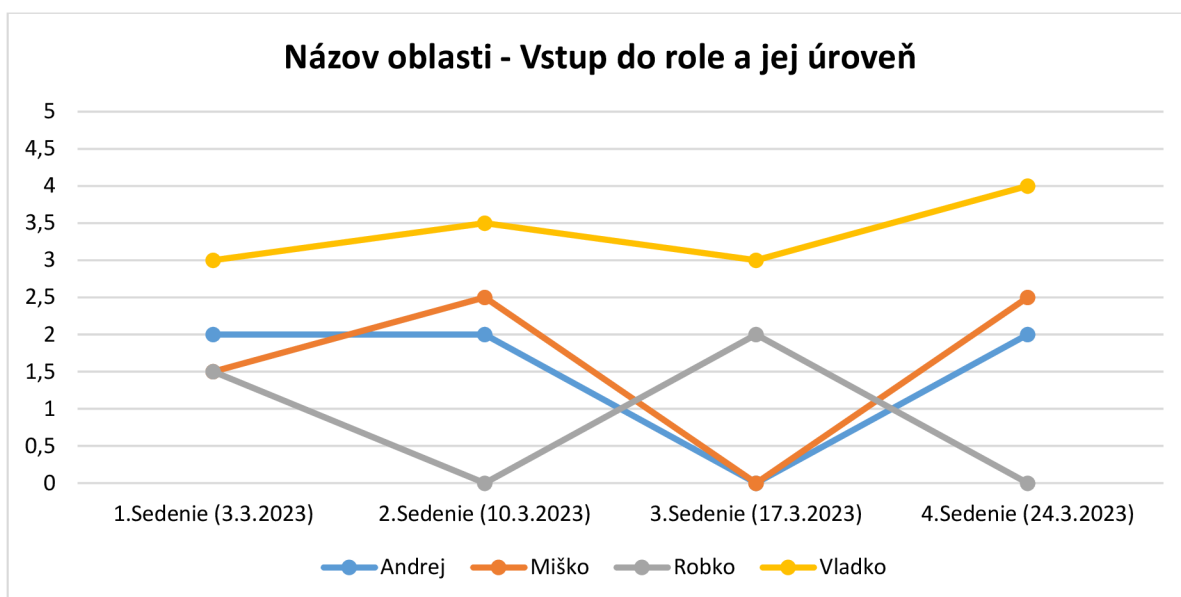
Vyššie popísané ťažkosti v neverbálnej komunikácii u detí s PAS sa viažu aj k emocionálnej expresii. U Andreja, Miška a Robka si môžeme všimnúť fenomén dvoch polaritných extrémov - buď je ich emocionálny prejav neadekvátne prehnaný situácií, alebo naopak neukazujú žiadnu emocionálnu expresiu. Prípadne skáču medzi dvoma spomínanými extrémami. Jediný Vladko sa pohyboval v rámci primeraného streda. U všetkých však emocionálna expresia nebola silno premenlivá.

**Graf č.8 – sledovaný jav „Spontaneita“ a počínanie detí v danej oblasti**



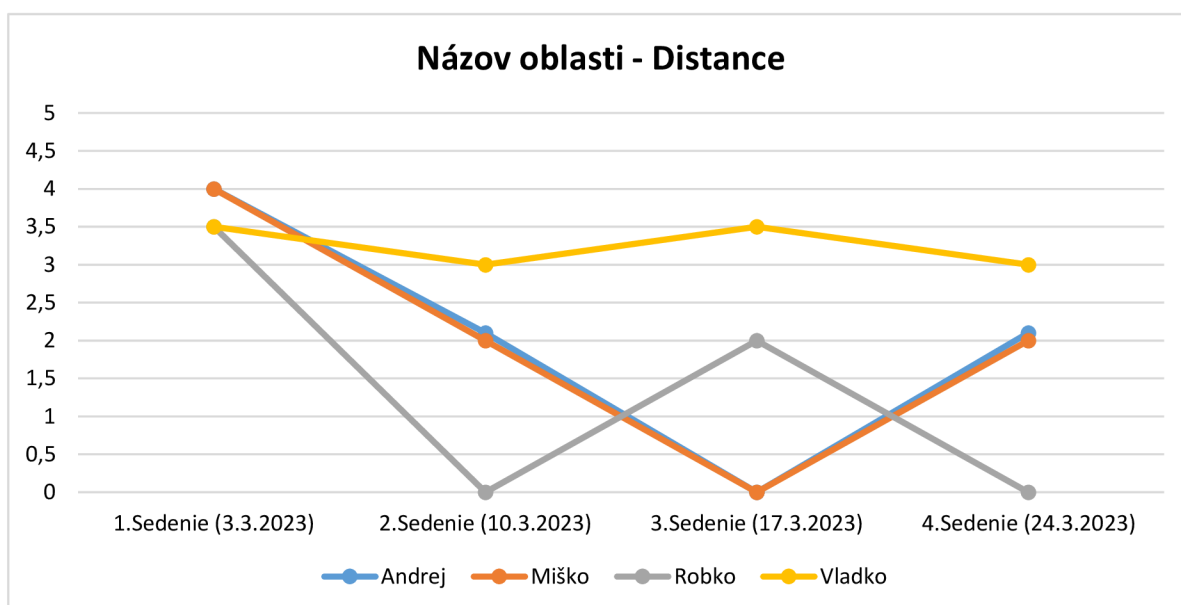
V tejto oblasti sme sa zamerali na spontánnosť, mimovoľné a ničím neovplyvnené chovanie chlapcov v cvičeniach, kde bolo za potreby tvoriť, či improvizovať. Miško sa behom mesiaca postupne zlepšoval, u Andreja to bolo premenlivé, avšak prišlo k zlepšeniu, Robkovi sa veľmi darilo na prvom stretnutí a neskôr to začalo upadať. Silným faktorom bola pre Robka absencia, keďže posledný mesiac chodil na každé druhé sedenie a preňho je pauza veľmi zásadový faktor v rozvoji. V neposlednom rade sa Vladko nezlepšoval ani nezhoršoval v danej oblasti.

**Graf č.9 – sledovaný jav „Vstup do role a jej úroveň“ a počínanie detí v danej oblasti**



Autorka práce spolu s jej kolegyňou sledovali, počas cvičení zameraných na posilnenie schopnosti projekcie a vstupu do role, počínanie chlapcov a ich schopnosť rozvíjania práce s rolou. Graf č.9 nám znázorňuje posun u každého chlapca v rámci danej oblasti. Jedine u Andreja si môžeme všimnúť určitej stagnácie, avšak jeho posun vieme bližšie vnímať cez terénne poznámky zo sedení.

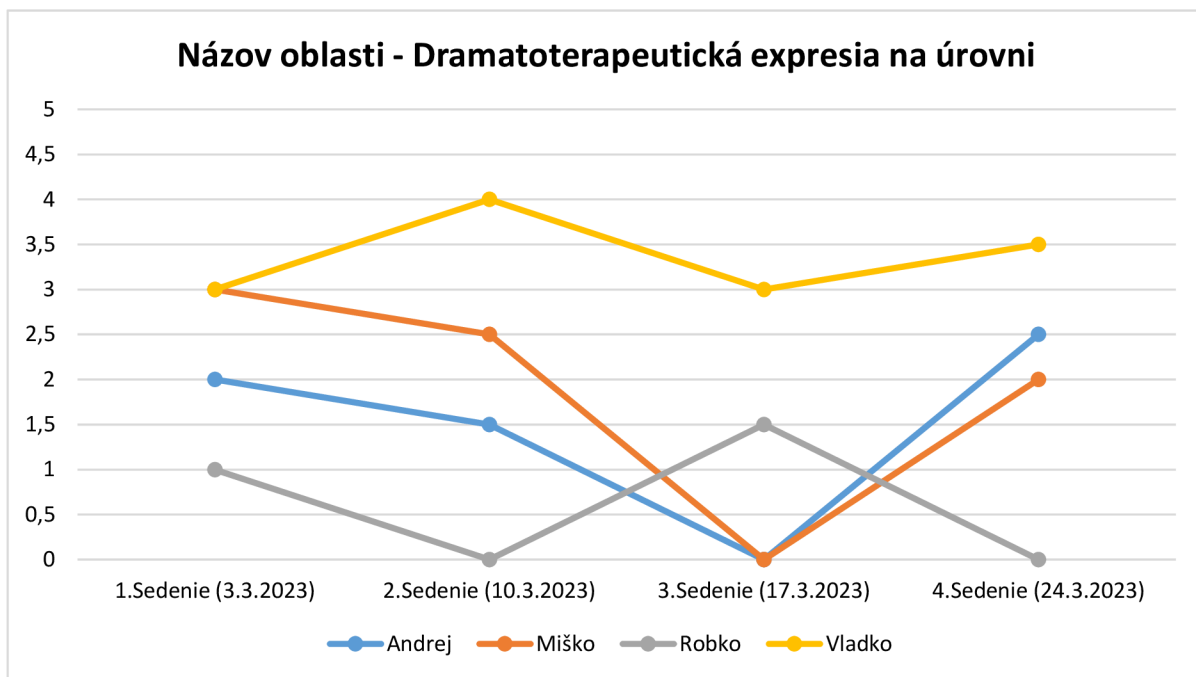
**Graf č.10 – sledovaný jav „Distance“ a počínanie detí v danej oblasti**



K javu „distance“ sa viažu tri roviny (Valenta, 2011): príliš malá – človek nemá tzv. odstup od procesu, ktorým si práve prechádza; príliš veľká – opak malej distance, kedy človek nevníma a nie je napojený na proces v ktorom momentálne je; estetická distance – človek si dovoľuje

prežívať ale zároveň si držať aj odstup od procesu. Túto škálu sme sledovali počas mesačného sedenia s chlapcami. Miško a Andrej skáču medzi dvoma spomínanými extrémami. U Robka si prelom vieme tak isto všimnúť, avšak na prvom sedení mal blízko k estetickému. Mnoho krát je to skupina čo Robka drží v estetickému (viď. terénne poznámky). Vladko sa pohyboval v oblasti estetického alebo na hrane s veľkou distance, čo je pochopiteľné pre jeho nedávne pripojenie sa k tejto skupine.

**Graf č.11 – sledovaný jav „Dramaterapeutická expresia na úrovni..“ a počínanie detí v danej oblasti**



Landy (1994) rozpráva o určitých úrovniach vstupu do role a práve nimi je daná škála inšpirovaná. Jedná sa o: Pohyb (ktorý väčšinou ide automaticky so zvukom), Zvuk, Obraz (viaže sa na schopnosť projekcie), Postava, Verbalizácia. Andrej sa v rámci sedení dostal na úroveň medzi Zvukom a Obrazom. Miško bol na začiatku na úrovni Obrazu a potom klesal na zvuk a ich vzájomné pomedzie. Robko bol medzi Pohybom a Zvukom a Vladko bol schopný prebádať úroveň Postavy. Dramaterapeutická expresia veľmi súvisí so všetkými vyššie popísanými grafmi.

Je dôležité podotknúť, že pre Luciu Kralovičovú a autorku práce každé dieťa napredovalo inak, preto porovnávanie oboch výsledkov bolo veľkým prínosom aj v záverečnej debata, kedy si pracovníčky v súkromí zreflektovali procesy, ktoré sa diali počas stretnutí.

Pre konkrétnejšie priblíženie procesu účinku divadelných prostriedkov na skupinku, autorka spracovala terénne poznámky kolegyne, aj jej samotnej. Počas opätovného prečítania a podrobnejšieho študovania poznámok, ako záznamového archu, vyšlo autorke okrem hlavných troch sledovaných oblastí EPR aj ďalšie: osobnostný sebarozvoj, prítomnosť, skupinová napojenie a pamäť, ktorých sa deti badateľne posúvali a rozvíjali. Po ich definovaní analyzovala terénne poznámky pomocou otvoreného kódovania, kde v konkrétnych pasážach textu určila názov subkódu, ktorý daný proces popisuje.

**Tabuľka č.2 – Terénne poznámky autorky a Lucie Kralovičovej**

<i>Názov kategórie rozvoja – Čo pomohlo procesu</i>	<i>Názov subkódu</i>	<i>Príklad z terénnych poznámok</i>
<b>Embodiment</b>	Pohybová sekvencia	Chlapci zvládli túto pohybovú projekciu.
		Chodenie po priestore ma prekvapilo. To bolo super, nečakala som, ako dobre sa na to chytia.
		...tiež by som nečakala, že vlastne z Andreja som mala pocit, že tomu ako keby istých momentoch aj rozumie, čo pri tom on má s takýmito cvičeniami veľký problém, dneska bol ale veľmi dobre s pozornosťou.
		Bolo zaujímavé, že pri tých loptách, ako keby aj rozumel o čo ide...
	Vzor	Veľmi skupine napomáha Vladko, pretože tomu chápe a pôsobí tam, ako vzor pre ostatných.
		Andrej iba napodobňoval pohyb.
		Robko vďaka vzoru, ktorý videl v nás, sa krásne na túto projekciu chytal.
	Imitácia	Chlapcom pomáhalo, že mohli po niekom imitovať dané pohyby. Potrebujú vidieť vždy vzor.
		Chlapcom sa vždy páči pohybová imitácia pri diskotéke. To, že jeden z nich ukazuje pohyb a vidí ostatných, ako ho napodobňujú.
		V imitácií pohybu a zvukov sa Robko nesmierne zlepšil
	Patlavá hra	Patlavá hra bol pre nich zaujímavý zážitok, bolo to príjemné, nové a relaxačné
		Miško hru komentoval a opisoval, ako sa mu páči. Celú dobu hral a skúšal konzistenciu potravín, cesta a neskôr samotnej vône.
		Andrej mal po dlhú dobu zmes iba v suchej forme, cesta sa nechcel dotýkať, tak si iba zabáral prsty a neskôr vybral vôňu.
		Robko bol ticho a sústredil sa na senzorické podnety, ktoré mu patlavá hra prinášala. Experimentoval a skúšal.
		Vladko celú dobu komentoval, čo sa mu páči, chcel nám ukázať, čo vytvára, vyberal a skúšal rôzne



		kombinácie konzistencie cesta. Na konci bol s cestom spokojný.
	Diskotéka	Tešia sa na ňu vždy najviac na konci sedenia.
	Bubon	Vďaka rytmu bubnu boli chlapci schopní držať rytmus krokov viacej, aj byť dlhšie prítomní v procese.
	Konkrétnosť	Tým, že to bolo konkrétne to bolo pre nich lepšie uchopiteľné. Veľmi ma prekvapila imaginácia s <i>loptou</i> ...
	Hlas	Dokonca majú problém hovoriť rôznym stupňom hlasitosti a toto bolo celkom fajn, že to dokázali, že toto by sme mohli takýmto spôsobom trénovať, to bolo výborné. Pustili sme si hudbu a imitovali po sebe rôzne zvuky – pozorovali sme ich intenzitu, rýchllosť, schopnosť pamätať si slová, atď.
	Futbalová lopta	Robko sa z nej veľmi tešil a krásne sa chytil aj na posielanie lopty rôznymi časťami tela.
	Sranda	Všetci si však cvičenie užívali.
<b>Projekcia</b>	Pohybová sekvencia	Chlapci zvládli túto pohybovú projekciu a chodili presne podľa toho, čo si mali predstaviť. Pokiaľ chceli však pohyb viac rozvíjať, pozerali sa po mne alebo Vladkovi.
	Predstavivosť	Vladko mal od začiatku predstavivosť, s ktorou pracoval po celú dobu tohto cvičenia. Vedel si predstaviť váhu rôznych guľičiek. Andrej mi povedal „Maťka mne tá loptička spadla“ ... toto bol pre Andreja najväčší moment projekcie Ale bolo pre mňa zaujímavé, ako povedal superschopnosť svojho superhrdinu, že využil to, že je čiernobiely, tak povedal neviditeľnosť. Mala som z neho pocit, že to chce možno byť. Neviditeľný v školskom kolektíve. Tu na ňom vidím, že si užíva to, že tých chlapcov môže potiahnuť, že im ukazuje veci, že je videný so svojimi kvalitami. Vladko prinášal nové situácie.
	Sranda	Túto projekciu si chlapci užívali najviac a vedeli najdlhšie všetci zostať v situácii. Robko sa krásne na túto projekciu chytil, dokonca si to užíval a zabával sa.
	Empatia	Vladko sa na situácie veľmi napojil a robilo mu dobre vidieť situácie v oboch rovinách.
	Nácvik soc. situácií	...presne chlapcom ukazovať to, ako to nemá byť je blbosť, oni by potrebovali iba vidieť, ako to má byť, avšak Vladko to potrebuje vidieť v oboch alternatívach.
	Superhrdina	Robko sa vedel pýtať, avšak odpoveď superhrdinu musela imitovať Lucka alebo ja. Vladko bol schopný samostatne viesť rozhovor aj dostať odpoveď od superhrdinu. Prekvapilo ma, že Robko sa tak chytil na ten rozhovor so superhrdinom, môžeme skúsiť podobné cvičenie zahrnúť aj do budúcnosti.

		Je pre mňa úžasné vidieť, že sa Vladko chytá na všetky cvičenia, o ktorých by som ani nemyslela. Má herecký talent. Rozhovor so superhrdinom ho oslovil.
	Vizualizácia	Po ich spísaní a nakreslení symbolov na tabuľu sme sa postavili a začali sa pohybovať. „Dobrý bol ten teoretický vstup pred tou imagináciou“. Dost’ vedeli o štyroch ročných obdobiach, to bolo super
<b>Rola</b>	Vojaci a Vodca	Miško si veľmi užíva túto aktivitu a pri každom sedení si ju pýta. Vladko sa tiež odvážil vyskúšať si úlohu generála.
	Pravidlá	... to, že môže rozkazovať a že jeho rozkazy budú naplnené.
	Vodca	Aktivitu viedol Vladko, ktorý si zase užíval rolu vodcu.
	Hrdina	Vladko si vypýtal loptu, ktorú predtým opravil a veľmi sa tešil, že sa Robkovi tak páčila.
	Dobrodruhovia	dokonca sa dostali do role z ktorej iba občasne vypadli.
	Objednávač	Pre Miška bolo toto objednávanie vecí veľký prínos aj zábava.
	Sranda	Ako sa chytá na tú imagináciu a dramatizáciu, ho to aj baví.
<b>Osobnostný sebarozvoj</b>	Odvaha	Andrej sa svojho cesta nechcel vôbec dotýkať...na druhú stranu to, ale všetko robil.
		Prvý sa na generála prihlásil Andrej, ... nezvykne chodiť prvý.
		Akoby sa Vladko hanbil povedať, že na niečo zabudol. Napriek tomu sa ale zvládol v nás uistiť, aj sa opýtal nahlas či na niečo zabudol.
		Pri úvodnom rozhovore rozprávali Miško s Andrejom, ako išli zo školy venčiť psíkov z útulku. Miško má z nich pritom obrovský strach.
		Vladko sa v úvodnom rozhovore odvážil viac rozprávať.
	Sranda	Som na druhú stranu prekvapená, že Vladko do takýchto vecí ide. Vidí, že je to sranda a že to baví aj chlapcov, preto to podľa mňa s nimi robí.
	Sebavedomie	Ešteže tam bol ten Vladko, ktorý ich počas celého sedenia ťahal. Veľmi mu to inak dodáva sebavedomie.
		Vladko sa v tejto aktivite cítil oveľa sebavedomejšie, ako naposledy.
		Veľmi dobrý je prvok Vladko, ktorý je teda samozrejme popredu oproti chlapcom, ktorí sa tu javí vlastne medzi nimi, ako bežné dieťa a pritom je úplne vlastne v škole problém.
	Iniciatíva	...neskôr Vladko vymyslel posielanie lopty s hlavou.
Počas stretnutia Miško niekoľkokrát vyslovil svoje želanie.		
Na konci Andrej začal sám od seba robiť našu „čarovnú“ formulu: „JA-SOM-TU-PRÍTOMNÝ“		

	Empatia	Vladko však hneď povedal: „Matka možno musíme vymyslieť ľahšie vety, aby si to chlapci zapamätali“. Andrej je hrozne napojený na iných. Vladko vymýšľal v telefóne krátke vety ako minule.
	Schopnosť vyhovoriť/vynájsť sa	... aj vyhovárať sa je do určitej miery schopnosť. Aj to je v podstate niečo dobré. Vladko povedal, že jeho superhrdina má dar neviditeľnosti.
	Prijatie	Vladka ako krásne všetci prijali.
	Hranice	Vladko mi povedal, že nemá rád kreslenie tak, či by bolo v poriadku, keby aktivitu nerobil.
	Súťaživosť	Vladko s tebou pri jednej aktivite veľmi súťažil a chcel ťa poraziť. To je zase ale veľmi zdravé, pretože mu na tom záleží.
<b>Prítomnosť</b>	Riekanky	Koncentrovali sa pri riekankách. Miško obsedel a vydržal s pozornosťou zatiaľ najlepšie, keď rátame do úvahy posledné stretnutie. Viackrát sme museli robiť upokojujúcu mantru JA SOM TU PRÍTOMNÝ. Riekanky na Andreja výborne fungujú. Celú dobu začiatku sedenia sa usmieval a keď upadala skupina s pozornosťou pri úvodnom rozhovore, sám urobil riekanku: JA-SOM-TU-PRÍTOMNÝ.
	Rituál	Vždy sa pri tom úvodnom a koncovom rituáli na seba napoja a sú viac prítomní.
	Sranda	Keď je sranda tak nemajú problém robiť čokoľvek a sú oveľa viac prítomnejší
	Patlavá hra	Po skončení boli viac koncentrovanejší a pokojnejší. Aktivita sa im po opýtani páčila.
	Pravidlá	To, že majú cvičenia dopredu dané pravidlá, alebo je to niečo, čo chlapci dobre poznajú im prináša sebavedomie, pretože sa neboja skúšať a mať iniciatívu a samozrejme majú vďaka tomu väčšiu istotu Chlapcom som vysvetlila hru telefón. Chlapcom som povedala čo ich bude čakať. Je vidno, že sa v tom cíti sebavedomo kvôli jasným pravidlám tejto riekanky.
	Riekanky	Koncentrovali a napojili sa na seba pri riekankách. Andrej sa po celý čas usmieval, ako sme to robili spolu.
	Rituál	Andrej už v momente ako prišiel do miestnosti sa usmieval od ucha k uchu a celý úvodný rituál si užíval.
<b>Skupinové napojenie</b>	Sranda	Keď je sranda, tak nemajú problém robiť čokoľvek. Chlapci sa na príbehu, ktorý Lucka hovorila pri úvodnom rozhovore smiali. Chlapci sa hre s futbalovou loptou tešili.
	Skupina samotná	Vladko je oveľa viac kontaktnejší po mnohých individuálnych aj skupinových sedeniach. Atmosféra počas celého stretnutia bola živá a dynamická.

		... aj si to užívajú, vidno že sa sem teší, že má to preňho veľký význam, taký skupinový a ten spoločenský, že ho to veľmi rozvíja sociálne	
		Krásna až pomaly metafyzická spolupráca medzi Robkom a Vladkom.	
		Predtým som mala individuálne stretnutie s Vladko, kde sme mali náročnejšiu chvíľu a myslela som, že na skupinu nepôjde ale paradoxne sa na ňu tešil, zostal a úžasne sa napojili spolu s Robkom navzájom.	
		Vladko sa na chlapcov veľmi tešil, dokonca bolo vidno, že mu tam chýba aj Robko, z nejakého dôvodu...Je zaujímavé ako sa pri tých hromadných aktivitách napája na seba aj na chlapcov, to by som v živote nepovedala	
	Pohybová sekvencia	Pri tejto aktivite boli na seba po dlhú dobu napojení.	
	Vojaci a Vodca	Vždy trval na tom, aby všetci robili generála a prvýkrát ho sám nechcel robiť.	
	Diskotéka	Chlapcom sa vždy páči pohybová imitácia pri diskotéke. To, že jeden z nich ukazuje pohyb a vidí ostatných, ako ho napodobňujú.	
		Vladko tentokrát iba sedel a mal zapchané uši, ale aj napriek tomu, že som mu navrhla, že môže ísť do tichšej miestnosti, trval na tom, že zostane s chlapcami.	
	Pravidelnosť stretnutí	Miško bol už na tomto stretnutí oveľa viac prítomný, než na poslednom.	
	Prepojenie	Páčilo sa mi, že tá diskotéka bola prepojená s tou poslednou dramatizáciou. Bolo to naozaj katarzné, aj ja som cítila také uvoľnenie na hrudi.	
	Dotyk	Videla som, že mali dobrý pocit satisfakcie z tej pizza masáže. To mali všetci také príjemné výrazy. Skupinovo sa na seba napojili.	
		že tá možnosť toho, že si mohol Vladko po niekom „pocapkať“, bola preňho prítiažlivá	
	Pamäť	Pravidlá	To, že majú cvičenia dopredu dané pravidlá im prináša istotu, ale potom pochopil, čo sa od neho očakáva a snažil sa dodržiavať pravidlá.
		Opakovanie	Zároveň to bol rozbeh po 2-týždňovej pauze, takže to bol celkom úspech. Hra, ktorú s chlapcami hráme po veľmi dlhé obdobie a „rozkazy“ od generála navyšujeme o ďalšie možnosti. Tentokrát sme medzi Miška a Andreja dali buď Lucku, mňa alebo Vladka.
Úvodný rozhovor		...nakolko si chlapci zapamätajú zo svojich prázdnin a programu, čo robili.	
		Rozprávali sme sa o tom, čo kto dnes robil a či máme nejaké plány na víkend.	
Telefón		V každom prípade sa nám niekoľkokrát podarilo predať správu z telefónu až do konca.	

<i>Názov kategórie rozvoja – Čo nefungovalo</i>	<i>Názov subkódu</i>	<i>Príklad z terénnych poznámok</i>
<b>Embodiment</b>	Hmat	Miško nevie fungovať bez zrakovej kontroly. Po upozornení sa stále a ruky pozerali a neskúsili to bez pozerania.
	Pravidlá	Myslím si, že je to pre moje nedostatočné vysvetlenie pravidiel a toho čo sa bude diať.
	Dotyk	Miško sa zľakol náhleho dotyku ... To bola chyba z mojej strany, za ktorú som sa mu na konci sedenia ospravedlnila, keďže som ho mohla dopredu verbálne upozorniť, čo sa bude diať.
<b>Projekcia</b>	Zlé je sranda	...presne chlapcom ukazovať to, ako to nemá byť je blbosť, oni by potrebovali iba vidieť, ako to má byť, avšak Vladko to potrebuje vidieť v oboch alternatívach.
	Málo pohybu	V pocite ťažoby každej lopty Miško vydržal iba chvíľu, často vypadal z danej predstavy. Miško bol zo všetkých najviac stuhnúť a niekedy sklúžaval do obsesívnych pohybov.
	Abstrakt	Robko sa zasekol a iba opísal, čo má superhrdina na sebe, avšak z kostýmu, ktorý nakreslil sme sa ho otázkami snažili doviest' k odpovedi. Ťažká je pre nich abstrakcia Pre Robko bola veľmi abstraktná tá superschopnosť ale do kreslenia sa vedel ponoriť.
<b>Osobnostný sebarozvoj</b>	Samostatná produkcia reči	On dal povel a vôbec nerozlišoval ,čo produkuje verbálne on. On tú reč vôbec nemá spojenú so sebou samým.
	Čierne bodíky	Miško to nezabraňovalo v sebastimulácii Miško zase vymýšľal veľa viet o trestoch a čiernych bodíkoch v telefóne.
<b>Prítomnosť</b>	Pauza	Vidno, že dlho neboli. Všetci vyzerali, akoby boli myšlienkami úplne inde. Miško bol už od začiatku roztekaný... pred 2-týždňovou pauzou to robil menej. Andrej je viac neprítomný po dovolenke. Robko bol po dovolenke tiež roztekaný.
	Poznámky za pochodu	Nepochopili, že to má ísť rýchlo ako elektrina, po tom čo si im to dodala v procese. ...stále išli rovnakým tempom, napriek upozorneniu, že majú zrýchliť. zabúdal vojakom povedať pochodom, chod. Po upozornení stále pokračoval.
<b>Skupinové napojenie</b>	Pauza	Ťažko všetci znášali 2-týždňovú pauzu. Dnes to bolo také zvláštne. Ani zlé ani dobré.
	Neprítomnosť členov	Zároveň bolo vidno ako je na chlapcov napojený, keďže jeho prvá otázka bola, kde je Andrej a Miško. Chýbajú nám tam ale tí chlapci, skupinová dynamika by bola intenzívnejšia.
<b>Pamäť</b>	Pauza	Všetci okrem Vladko majú problém s pamäťou. Ako dlho s nimi cvičenie vojaci robíme, zabudli veľa povelov, ktoré predtým ovládali.

	Nie je vzor	Rozdiel bol vo vojakoch v tom, že žiadna z nás nešla ako vzor, ako sme to robili pominulé razy.
	Telefón	Dnes bol veľmi úderný ten <i>telefón</i> , kedy pracujeme s ich sluchovou percepciou, ktorú majú oslabenú, tým vlastne šepkaním sa musia sústrediť a počúvať a musia vyprodukovať nejakú vetu.

Tabuľka nám zreteľnejšie popisuje, čo v procese využitia divadelných prostriedkov fungovalo a naopak nefungovalo, prípadne čo potrebuje pravidelnejšie opakovanie alebo zmenu. Je však stále pomerne rozsiahla v počte použitých a popísaných subkódov. Autorka práce preto všetky vyššie uvedené subkódy spojila do piatich hlavných kódov, ktoré predstavujú súhrn cvičení a techník, ktoré boli zahrnuté v procese účinku divadelných prostriedkov. Zároveň uviedla počet, koľkokrát sa daný kód vyskytoval v rozvojovej kategórii.

**Tabuľka č.3 – súhrn účinných divadelných prvkov z výskumného šetrenia**

<i>Názov kódov</i>	<i>Počet kategórií, v ktorých sa nachádzal</i>
Skupinová dynamika	14 – krát
Vizualizácia	9 – krát
Rituál	9 – krát
Pohybové cvičenia	8 – krát
Rolové aktivity	8 – krát

**Rolové aktivity a pohybové cvičenia**, ktoré boli zamerané podľa teórie Sue Jennings (1999) – **EPR** sa ukázali ako výborným nástrojom pre posilnenie, podporu a rozvoj pohybových schopností, schopnosť projekcie a jej vnímania, schopnosť zrkadlenia, uvedomovanie si a rozširovanie rolového repertoáru a v neposlednom rade upokojenie a koncentráciu zmyslových vnemov, ktoré vedú byť pre ľudí s PAS náročné pre časté prestimulovanie.

Cvičenia v podobe **rituálu** chlapcom pomáhali si napríklad lepšie uvedomiť priebeh celého sedenia vďaka vstupnému a výstupnému rituálu. Zároveň skupine nesmierne pomáhali v napojení a vnímaní seba, skupiny a priestoru, v ktorom sa výskumné šetrenie odohrávalo. Slúžili, ako istota, ktorá sa nemenila, prinášala tým o to väčší **pocit bezpečia** v skupine a v chlapcoch samotných. Vedeli, že nech sa počas stretnutia stane čokoľvek, môžu si povedať **riekanky**, na konci si zatancovať a všetko povedať v úvodných a záverečných rozhovoroch. Rituáli im zároveň prinášali väčšie **sebavedomie** v rámci ich **iniciatívy** počas cvičení.

Je všeobecne známe, že deti na spektre autizmu sa potrebujú v mnohých oblastiach učiť pomocou **vizualizácie** hovoreného slova alebo témy, v ktorej sa pohybujeme. Rovnako tak schopnosť **imitácie** po niekom, kto dieťaťu slúži ako **vzor**, je neoddeliteľnou súčasťou procesu učenia. Dôležité sú pre sociálne vnímanie detí aj jasne určené **pravidlá**, hlavne v prostredí, v ktorom sa dieťa pohybuje. Pomáhajú im lepšie pochopiť, čo sa od nich očakáva, ale zároveň čo môžu oni čakať od ostatných.

Najdôležitejšie sú však v sociálnom učení **samotné vzťahy**. V našom prípade sa ukázala **skupinová dynamika** a vzťahy v nej ako najsilnejším prvkom, ktorý posúval proces využitia divadelných prostriedkov vpred. Vďaka vtipnej atmosfére počas sedení, prijatia každého člena takého, akým je, podpore celej skupiny v akejkoľvek iniciatíve samotných členov, povzbudeniu v odvážnych činoch a vystúpenia z komfortnej zóny, poukázaniu na to, že je v poriadku si vyčleniť svoje hranice a mnoho ďalšieho, boli chlapci schopní sebedovetno vstupovať do bezpečného priestoru dovoliť si skúšať nové veci pod záštitou divadelných prvkov. Skupina mala veľký vplyv na rozvoj osobnosti každého člena, ktorý bol jej súčasťou.

**Tu si môžeme všimnúť spojitost' medzi kódmi a vyššie uvedenými údajmi zo spísaných interview s odborníkmi.** Ich spomínané divadelné prvky, ktoré považujú za účinné v sociálnom učení u jednotlivcov s PAS, sa ukázali aj v samotnom výskumnom šetrení, ako dôležitými prvkami v rozvoji skupiny chlapcov. Daná skutočnosť poukazuje na **druhú výskumnú otázku**: Aké výsledky boli dosiahnuté s divadelnými prostriedkami v RATA o.z.? Okrem samotných výsledkov, kde sa divadelné prvky ukázali byť účinným a efektívnym spôsobom v sociálnom učení a rozširovaní sociálnych zručností, môžeme vidieť aj potvrdenie týchto faktov v odpovediach odborných účastníkov výskumu.

## 7. Diskusia

V Krátkom slovníku slovenského jazyka znamená slovo *diskusia* – výmena názorov na istú vec. Slová v tejto kapitole nám upresnia názor autorky práce spolu s jej výsledkami a ich významom a pripomenú názory odborníkov, ktorí boli spomínaní teoretickej a praktickej časti.

Zodpovedanie cieľov a výskumných otázok, ktoré si autorka práce na začiatku ustanovila bude našim prvým zameraním. Teoretická časť nám slúžila ako vstupná brána pre objasnenie divadelných prvkov a ich účinnosti pri rozvoji a učení detí s PAS, kedy sme zodpovedali **intelektuálny cieľ**. Nasledovalo priblíženie možností realizácie týchto prvkov v sfére divadla a terapie všeobecne, kde by sa mohli deti s PAS rozvíjať, čím sa naplnil **praktický cieľ**.

Autorka práce však dlho hľadala spôsob, akým by mohla merať vo svojom výskumnom šetrení ale aj po ňom, proces účinku divadelných prvkov pre deti s PAS. Dostala sa tak k evaluačným škálam (Valenta & Lištiaková, 2015), ktoré priamo ukazovali dáta a rozsah rozvoja detí v dopredu určených cieľových oblastiach. Vďaka možnosti porovnávania výsledkov škál so svojou kolegyňou, skúmala zásadnosť subjektivity v zaznamenávanom procese. Rozdiel vo výsledkoch u niektorých stretnutiach a pri určitých deťoch bol badateľný, avšak nie natoľko rozsiahli, aby sa dalo hovoriť o neplatných dátach, ktoré nemajú využitie či mylne poukazujú na výsledky procesu. Evaluačné škály (Obrázok č.1) sa ukázali, ako vhodným začiatočným nástrojom, pre sledovanie rozvoja a naplnenia cieľov u detí s PAS počas „dramatických skupín“, ktoré RATA o.z. ponúka. Vieme teda tvrdiť, že došlo k naplneniu autorkinho **personálneho cieľa**.

Výskumné otázky, na ktoré bolo poukázané v praktickej časti výskumného šetrenia, priblížili interview s účastníkmi výskumného šetrenia, kedy ich odpovede slúžili na potvrdenie samotného faktu pozitívneho účinku divadelných prvkov na rozvoj sociálnych zručností u detí s PAS a zároveň, ako pomôcka pre autorkine ujasnenie a inšpiráciu v tvorbe základného programu sedení so skupinkou chlapcov (viď Tabuľka č.1) – čím bola zodpovedaná **prvá výskumná otázka**. Okrem interview však išlo o zozbierané dáta zo samotných sedení so skupinkou chlapcov s PAS. Terénne poznámky v podobe záznamového archu slúžili v podobe spätnej väzby pre autorku a jej kolegyňu, a priblíženia konkrétnych divadelných prvkov, ktoré boli, aj sú účinné v rozvoji sociálnych zručností (bližší popis v Tabuľke č.2) – čo naplnilo očakávanie v **druhej výskumnej otázke**.



Čo nás privádza k zodpovedaniu **hlavného cieľa** tejto práce. Tabuľka č.3 nám v dátach priamo ukazuje, ktoré divadelné prvky boli účinné. Išlo o: **skupinovú dynamiku, vizualizáciu, rituál, pohybové cvičenia a rolové aktivity**. Pod tabuľkou nám autorka práce konkrétne približuje, prečo a akým spôsobom mali pozitívny vplyv na rozvoj chlapcov v oblasti sociálnych zručností. Ide však o zreteľné prepojenie s Tabuľkou č.1, kde sa odpovede účastníkov výskumu zhodujú s výsledkami, k akým dospela aj autorka práce vo svojom výskumnom šetrení. Divadelné prvky, v ktorých sa zhodli, boli:

- **Pohybové cvičenia** – v Tabuľke č.1 Martin Dominik Polínek odkazuje na účinnosť kognitívne-plastického pohybu, ktorá rozvíja spoluprácu medzi hercami cez telesnú komunikáciu a improvizáciu. Rovnako tak autorka práce v terénnom denníku (Tabuľka č.2) píše o prínose pohybových sekvencií zaradených do sedení. „Pri tejto aktivite boli na seba po dlhú dobu napojení“.
- **Rolové aktivity** – Mária Hodermarská rozpráva o využívaní teórie a metódy rolí (Landy, 1994) vo svojej práci, čo sa je ukázalo ako prínosom v rozvoji zručností práce s rolou. Markéta Járošová Těmínová spomína využívanie dramatickej hry, techniky divadla utlačovaných a ztvárňovanie spomienok hercov. Rovnako tak autorka práce vnímala posun a rozvoj rolí u detí s PAS cez archetypálne role ako: vodca, hrdina, dobrodruh, atď. (viac viď Tabuľka č.2). „Aktivitu viedol Vladko, ktorý si zase užíval rolu vodcu.“ „...dokonca sa dostali do role z ktorej iba občasne vypadli.“ „Ako sa Andrej chytá na tú imagináciu a dramatizáciu, ho to aj baví.“
- **Samotná skupina / Skupinová dynamika** – V Tabuľke č.1 účastníci výskumu spomínajú dôležitosť práce v ustálenej skupine, kde je vybudovaná dôvera a bezpečie, práca s telom a komunikácia, ktorá rozvíja a posilňuje sociálne väzby, a možnosť učiť sa vzájomne jeden od druhého, čím tak isto vzniká silnejšie napojenie na seba aj iných a v neposlednom rade rozvíja väčšiu flexibilitu a zvedavosť. S týmto tvrdením autorka práce súhlasí, nakoľko aj v samotnom výskumnom šetrení vyšiel prvok prítomnosti členov na sedeniach a ich vzájomná interakcia a podpora, ako najdôležitejší v sociálnom učení. V Tabuľke č.2 pod subkódom „Skupina samotná“ môžeme vidieť dôležitosť napojenia v skupine medzi chlapcami a aký to malo dosah v oblasti „Skupinového napojenia“ a „Osobnostného sebarozvoja“ (viď Tabuľka č.2).
- **Improvizáčna zložka** – Markéta Járošová Těmínová v Tabuľke č.1 uvádza improvizáciu, či už voľnú alebo na určitú tému, ako vhodným nástrojom v oblasti sociálneho učenia u ľudí s PAS. Rovnako tak Mária Hodermarská spomína voľno-

asociačné procesy, ktoré sú prínosom v rozvoji sociálnych vzťahov a práci s nimi. U autorky práce v Tabuľke č.2 môžeme vidieť prepojenie so subkódom „Iniciatíva“, ktorá bola často spojená s rozvojom improvizácie. Zároveň sa pohybové sekvencie a projektívne cvičenia ukázali, ako skvelým pomocníkom pri rozvoji a podpore improvizácie a iniciatívy improvizovať (viac vid' Tabuľka č.2 subkódy: pohybová sekvencia, schopnosť vynájsť sa, odvaha, predstavivosť).

Autorka práce dopĺňa vo svojom výskumnom šetrení ďalšie divadelné prvky, ktoré sa ukázali ako účinné v procese rozvoja sociálnych zručností:

- **Vizualizácia** – V teoretickej časti je spomínaná doktorka Grandin (hh), ktorá popisuje dôležitosť vizualizácie, vzoru, imitácie a zrkadlenia (Tabuľka č.1 – odpoveď Martina Dominika Polínka) v procese sociálneho učenia a rozvoja sociálnych zručností u detí s PAS. Markéta Járošová Těmínová (vid' Tabuľka č.1) tak isto tvrdí, že sa jej v práci osvedčili tematicky ucelené bloky. Rovnako tak autorka práce vysvetľuje, prečo je vizualizácia, vzor a imitácia podstatná pri procese učenia u detí s PAS pod Tabuľkou č.3 ale aj v terénnych poznámkach v Tabuľke č.2 pod subkódmi: vzor, imitácia, konkrétnosť, nácvik soc. situácií, opakovanie.
- **Rituál** – Valenta (2011) hovorí o rituáloch, ktoré vedú v dramatickom procese mať rôzne funkcie: bezpečnosť – opakovanosť určitých rituálov v podobe riekaniiek (vid' Tabuľka č.2); metafora – nadhľad nad daným procesom, určovanie hraníc medzi reálnym a fiktívnym svetom; úvodný a záverečný rituál, ktorý ohraničuje priestor, kde sa proces odohráva, atď. Viac môžeme vidieť v terénnych poznámkach (Tabuľka č.2) pod subkódmi: pravidlá, rituál, riekanky, úvodný rozhovor, diskotéka

Výskumné šetrenie využitia divadelných prvkov v rozvoji sociálnych zručností u detí s PAS autorka vníma ako úspešné. Dokazujú tak Grafy č.1-1, kde vidíme presný posun detí v rôznych oblastiach rozvoja sociálnych zručností a bližšie popísaná Tabuľka č.2, ktorá nám ukazuje, ktoré divadelné prvky boli prínosné a prečo. Tabuľka č.3 nám dáta z Tabuľky č.2 zhrnula.

## 7.1 Limity výskumného šetrenia

Autorka práce si vie predstaviť dlhší rozsah sledovaného fenoménu účinnosti divadelných prvkov pre rozvoj sociálnych zručností u skupinky chlapcov s PAS, ktorý by podľa nej iba vyzdvihol a ukázal platnosť výsledku, ku ktorému dospela na konci výskumného šetrenia. Avšak pre časovú vyťaženosť autorky a jej kolegyne nebol tento proces možný zaznamenať.

## 7.2 Reflexia výskumníčky

Podmienky, ktoré mala autorka práce pri tvorbe a spracovávaní svojho výskumného šetrenia, boli viac ako priaznivé. Účastníkov výskumu, s ktorými robila písané interview, poznala osobne, všetci boli nesmierne ochotní jej zdieľať ich skúsenosti s danou klientelou a spôsobom práce, či už v interview alebo aj mimo neho. Tieto poznatky boli prínosom, pre realizáciu výskumného šetrenia a zároveň obohatili autorkin spôsob práce s deťmi s PAS aj po jeho ukončení.

Už je to vyše roka, čo autorka práce a jej kolegyňa Lucia Kralovičová pracujú so skupinkou chlapcov s PAS pomocou divadelných prvkov. Dosahujú progresívne výsledky v oblasti sociálneho učenia aj v iných skupinkách. Podstatná však vo výskumnom šetrení bola vybudovaná dôvera a vzťah medzi autorkou, jej kolegyňou a skupinkou chlapcov. Bol síce medzi nimi nový člen Vladko, avšak vďaka skupinovej dynamike a chlapcom, ktorí ho naplno prijali, sa aktívne zúčastňoval celého procesu. Aj po ukončení výskumného šetrenia na „dramatické skupinky“ stále chodí. Jeho výsledky dajú nám ukazujú účinnosť divadelných prvkov s dieťaťom, ktoré nemá žiadne predošlé skúsenosti s divadelnými prvkami. Dôvera bola ale hlavným faktorom, ktorí ovplyvnil aktívnosť a skupinovú dynamiku celého procesu výskumného šetrenia, chlapci sa nebáli skúšať nové veci, boli schopní prekročiť svoju komfortnú zónu, pýtať sa na rôzne veci a hlavne experimentovať v rôznych oblastiach (pohybových, dramatických, osobnostných, atď.).

Možnosť porovnávať vnímanie procesu účinnosti divadelných v prvkov pri sociálnom učení z perspektívy autorky práce a Lucie Kralovičovej, bolo pre obe veľkým prínosom a pre autorku práce ďalším pracovným posunom. Kralovičová a autorka práce sa poznajú už vyše dvoch rokov a spolupracujú aj mimo občianskeho združenia RATA, o to viac bola ochotná autorke s výskumným šetrením pomôcť a prispieť doň svojimi skúsenosťami.

## 7.3 Odporúčanie na záver

Predtým, než čitateľ tejto práce bude chcieť využívať divadelné prvky vo svojej práci, je potrebné sa zamerať na nasledujúce faktory, ktoré mu pomôžu v procese ich využívania:

- Vybudovanie vzťahov a dôvery v skupine alebo s jednotlivcom.
- Neurčovať dopredu úspešnosť a dosah cvičení či techník na deti s PAS, rovnako ako dopredu neobmedzovať deti svojím názorom, čo zvládnu a čo naopak nie.
- Najpodstatnejšia je práve ich medziľudská a autentická interakcia, preto im ju doprajme.

- Nebáť sa skúšať rôzne cvičenia, techniky, metódy a ich variácie vo všemožných podobách. Fantázii sa medze nekladú.
- Využívajte rituály a vizualizácie ako záchytný a bezpečný bod každého sedenia, kedy deti sa sprítomnia a uvedomia si hranice medzi realitou a fiktívnou situáciou. Niektoré deti nemajú problém túto hranicu pochopiť, avšak pri deťoch s ťažšou formou PAS, vie byť fiktívny svet prepojený s tým reálnym. Preto je potrebné si dať v procese pozor a riešiť to napr. cez vstupný a výstupný rituál či bábk.
- Vždy je potrebná záverečná reflexia, aby deti neodchádzali s niečím, čo nebudú vedieť doma spracovať
- Vnímať individualitu každého jedinca s ktorým pracujeme
- Pre zreteľnejšie uvedomovanie si procesu rozvoja dieťaťa s PAS si napr. písať terénne poznámky, či zaznamenávať škály. Prinesú tak skvalitnenie práce, kedy pracovník vie, na akú oblasť sa zamerať.

## Záver

Informácie a dáta bakalárskej práce chcela autorka zobrať z čo najviac komplexného hľadiska, aby čitateľ dostal odpoveď na svoje otázky ako z teoretického hľadiska, tak aj z praktického.

V teoretickej časti sa snažila vysvetliť význam divadelných prvkov, čo do nich spadá, ich prepojenosť v oblasti divadla a terapie. Neskôr sa snažila objasniť vývoj dramatickej hry u dieťaťa a koncept EPR, ktorý autorka uznala za vhodný pri realizácii jej výskumného šetrenia v sledovanej oblasti rozvoja sociálnych zručností cez cvičenia a techniky embodimentu, projekcie a roly. Na záver spomenula zahraničných odborníkov a ich výskumy, v ktorých taktiež sledovali účinnosť divadelných prostriedkov v rôznych formách u detí/ludí s PAS.

Vďaka objasneniu faktov v teoretickej časti mohla autorka práce začať pracovať na praktickej časti cez zbieranie, realizáciu a spracovávanie dát. Začalo to písaným interview s tromi odborníkmi: Mária Hodermarská, Martin Dominik Polínek a Markéta Járošová Těmínová. Majú bohaté skúsenosti v divadelnej práci s deťmi/luďmi s PAS, a autorke práce vysvetlili ich pohľad na úspešnosť divadelných prvkov práve s danou skupinou. Tieto dáta boli prínosom v tvorbe kostry programu sedení na jeden mesiac so skupinou chlapcov s PAS, ktorí viedla autorka práce a jej kolegyňa Lucia Kralovičová. Dáta boli zbierané a archivované v podobe terénnych poznámok a evaluačných škál pre každé dieťa v rámci každého stretnutia, ktoré vyplňali autorka s jej kolegyňou. Tu sa ukázal pozitívny vplyv divadelných prvkov na skupine, s ktorou autorka práce a jej kolegyňa pracujú vyše roka, ale zároveň aj dopad na chlapca, ktorý je v skupine nový a nemá žiadnu predošlú skúsenosť s divadelnými prvkami.

Autorka práce bola rovnako nadšená z možnosti skúšania rôznych metodologických nástrojov spolu s platnosťou a smerodajnosťou zozbieraných dát. Na základe tohto poznania mohla riaditeľke RATA o.z. predostrieť možnosť využitia evaluačných škál v zaznamenávaní rozvoja dieťaťa s PAS v sledovaných oblastiach u „dramatických skupín“, ktoré RATA o.z. ponúka.

Výsledky dát z evaluačných škál a terénnych poznámok ukázali, ktoré divadelné prvky patrili medzi najúčinnnejšie v procese výskumného šetrenia a prečo. Vierohodnosť výsledku pozitívneho dopadu divadelných prvkov v rozvoji sociálnych zručností u detí s PAS však nepotvrdilo iba autorkino výskumné šetrenie, ale aj vyššie spomínaní účastníci výskumu a odborníci zo zahraničia.

## Použitá Literatura

- BioTrio. (2019). *Rastieme spolu krok za krokom*. Erasmus+. <https://biotrio.org/our-publications/>
- Boal, A. (2008). *Theatre Of The Oppressed*. London: Pluto Press.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. New York: Rockefeller Center.
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy* (third). Barcelona Pub.
- Corbett, B. A., Gunther, J., & Comins, D. (2011). Theatre as therapy for children with autism. *JOURNAL OF AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISORDERS*, 41.
- D'aMico, M., LaLonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the Efficacy of Drama Therapy in Teaching Social Skills to Children With Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1(1).
- Dickinson, P. (2021). *The Drama Therapy Decision Tree: Connecting Drama Therapy Interventions to Treatment*. Intellect.
- Grandin, T. (2015). *Jak to vidím já: Osobní pohled na autismus a Aspergrův syndrom* (třetí). Csémy Miklós.
- Grotowski, J. (2002). *Towards a Poor Theatre*. New York: Routledge.
- Gulová, L. & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Hodermarská, M. Autism as Performance. *Routledge*, 35(1).
- Chasen, L. (2011). *Social Skills, Emotional Growth and Drama Therapy: Inspiring Connection on the Autism Spectrum*. Jessica Kingsley Pub.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jennings, S. (1999). *Introduction to Developmental Playtherapy: Playing and Health*. Jessica Kingsley.
- Johnson, D., & Emunah, R. (2021). *Current Approaches in Drama Therapy* (třetí). Charles C Thomas.
- Kazi, P. (2007). *Mé dítě má autismus*. Grada.
- Landy, R. (1994). *Drama Therapy: Concepts, Theories, and Practices* [online]. Druhé. USA: Charles C Thomas.
- Lištiaková, I. & Valenta, M. (2015). *Evaluače v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Lukavský, R. (1978). *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Majzlanová, K. (2004). *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris (nakladatelství).
- Malchiodi, C. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: The Guilford Press.
- McNicol, S., & Brewster, L. (2018). *Bibliotherapy*. Facet Publishing.
- Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize MKN-10 (1992). 3.vydání. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mpella, M., Evaggelinou, C., & Koidou, E. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 33(4).
- NAUTIS. *Autismus*. Retrieved April 10, 2023, from <https://nautis.cz/cz/autismus>
- O'Leary, K. (2013) "The Effects of Drama Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders". Honors Projects.
- Payne, H. (2006). *Dance Movement Therapy: Theory, Research and Practice* (second). Routledge.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. W. W. Norton & Company.
- Polínek, M., Polínková, Z., Růžička, M., & Růžičková, L. (2020). *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy: pro literárně-dramatické obory*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M., polínková, Z., Růžička, M., Růžičková, L. (2020). *Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory*. In: . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2011) Etické principy v pedagogickém výzkumu. In: SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Jak psát závěrečnou práci: Zásady pro psaní závěrečné práce pro studenty Pedagogické fakulty Univerzity Palackého* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Punch, K. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Druhé. Praha: Portál.
- Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (2015). *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch* (5 ed.). Hogrefe - Testcentrum.

- Rhoades, O. (2014). *Autism centered theatre: The use of drama to improve social skills for children on the autism spectrum* [Doctoral]. Eastern Michigan University.
- Richter, L. (2008). *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem
- Ritchie, M. N. (2021). *Using Theatre to Teach Social Skills to Students on the Autism Spectrum* [Master]. Western Kentucky University.
- Shonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.
- Světová Zdravotnická Organizace. (1994). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (10 ed.).
- Světová Zdravotnická Organizace. (2022). *Mezinárodní Klasifikace Nemocí* (11 ed.).
- Švaříček, R & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Valenta, M. (2011) *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, Psyché (Grada).
- Valenta, M. (2017). *Dramaterapeutická intervence u osob se závislostí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Valenta, M., & Humpolíček, P. (2017). *Hra v terapii*. Portál.
- Vojtíšek, P. (2012). *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní.
- Way, B. (2014) *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- White, R. (2013). "A big part of my life": a qualitative study of the impact of theatre". *Arts Marketing: An International Journal*, 3 (1).
- Willett, J. (1977). *Brecht on Theatre: The development of Aesthetic*. United States: Hill and Wang.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2021). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie* (třetí). Portál.



## Prílohy

### Zoznam Tabuliek:

<b>Tabuľka č.1</b> – odpovede účastníkov výskumu ohľadom účinnosti divadelných prvkov.....	26
<b>Tabuľka č.2</b> – Terénne poznámky autorky a Lucie Kralovičovej.....	36
<b>Tabuľka č.3</b> – súhrn účinných divadelných prvkov z výskumného šetrenia.....	42

### Zoznam grafov:

<b>Graf č.1</b> – sledovaný jav „Sústredenie“ a počínanie detí v danej oblasti.....	29
<b>Graf č.2</b> – sledovaný jav „Porozumenie zadaniam a kontextu“ a počínanie detí v danej oblasti.....	29
<b>Graf č.3</b> – sledovaný jav „Spolupráca s ostatnými členmi v skupine“ a počínanie detí v danej oblasti.....	30
<b>Graf č.4</b> – sledovaný jav „Spolupráca s terapeutom“ a počínanie detí v danej oblasti.....	31
<b>Graf č.5</b> – sledovaný jav „Využitie priestoru“ a počínanie detí v danej oblasti.....	31
<b>Graf č.6</b> – sledovaný jav „Nonverbalita“ a počínanie detí v danej oblasti.....	32
<b>Graf č.7</b> – sledovaný jav „Emocionálna expresia“ a počínanie detí v danej oblasti.....	32
<b>Graf č.8</b> – sledovaný jav „Spontaneita“ a počínanie detí v danej oblasti.....	33
<b>Graf č.9</b> – sledovaný jav „Vstup do role a jej úroveň“ a počínanie detí v danej oblasti.....	34
<b>Graf č.10</b> – sledovaný jav „Distance“ a počínanie detí v danej oblasti.....	34
<b>Graf č.11</b> – sledovaný jav „Dramaterapeutická expresia na úrovni...“ a počínanie detí v danej oblasti.....	35

## ***Kompletné písané interview s Markétou Járošovou Těmínovou.***

<b>Otázka autorky práce</b>	<b>Odpoveď účastníka výskumu</b>
<i>1. Aký je názov vašej organizácie, ktorá sa venuje ľuďom s poruchou autistického spektra?</i>	Dr.amAS Divadelní soubor působící při Národním ústavu pro autismus, z.ú. <a href="https://nautis.cz/cz/dramas">https://nautis.cz/cz/dramas</a> , FB Dr.amAS
<i>2. Ako dlho sa práci s ľuďmi s PAS venujete ?</i>	Využití divadelních technik u lidí s PAS se věnuji od roku 2013, kdy jsem na toto téma psala bakalářskou práci. Začínala jsem dramatickým kroužkem pro děti s PAS a jejich zdravé sourozence, který jsem spolulektorovala na ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze. Poté jsem byla v roce jednou ze zakladatelek souboru Dr.amAS. Od r. 2019 – do r. 2021 jsem spolulektorovala dramatické workshopy ve sdružení Adventor, které sdružuje dospělé klienty s PAS.
<i>3. S akou vekovou kategóriou pracujete?</i>	Naši herci postupem času stárnou, ale vždy se jedná o dospělé herce ve věkovém rozmezí 30-52 let. Většina z nich je v souboru od jeho založení.
<i>4. Aké divadelné prvky pri svojej práci používate?</i>	<p>Naše inscenace jsou autorské. Herci se od počátku plně podílejí na jejich vzniku a obsahu. Dvě ze 4 inscenací jsou na náměty od herců. Scénář je to poslední, co vzniká. Na počátku je téma, na které se snažíme nahlížet z různých úhlů pohledu. V souboru působí 3 režisérky. Proces tvorby proto dovoluje téměř laboratorní způsob práce, kdy jsou z hereckých improvizací extrahovány repliky včleněné následně do scénáře. V praxi to vypadá tak, že jedna z režisérek hercům vytvoří podmínky pro improvizaci hru, druhá asistuje a třetí zaznamenává psaním či nahrávaním zajímavé repliky, které vzniknou. Na cestě k inscenaci využíváme zejména techniky improvizativního divadla, ale i techniky divadla utlačovaných, dramatických her, rozhovory s herci, ztvárňování jejich vzpomínek, občas sáhneme i po výtvarných technikách. V podstatě se opíráme o běžné techniky autorského divadla. Finální scénář je poté seskládán z různých střípků. Velmi důležitým momentem je tedy dramaturgie, která oproti běžnému divadelnímu procesu následuje po režii. Již v průběhu tvorby je však reflektována, aby spolu s režii vytvořila podmínky pro tvůrčí proces vedoucí k tématicky ucelenému tvaru.</p> <p>S herci je současně stále potřeba pracovat na jejich jevištním projevu a pohybu, řeči. Což jsou složky, se kterými herci s PAS mohou mít potíže. Zejména pohyb je problematickou záležitostí. Pohyby herců jsou spíše strnulé, takzvaně nejsou v těle. Ač se snažíme dlouhodobě i na této složce pracovat, narážíme na jejich fyzické limity vážící se k jejich diagnóze. Proto jsme se také rozhodli vzít tuto nepohyblivost, strnulost, neohrabanost do hry a než ji potlačovat, pracovat s ní jako s přirozeným hereckým projevem, který k hercům s PAS neodmyslitelně patří. Samostatnou kapitolou by také byla mimika herců s PAS či jejich intonace. Důvodem, proč trváme na autorské tvorbě je i fakt, že herci ztvárňují v různých obměnách sami sebe, své vysněné povolání, zažívají</p>

5. V prípade, že by sme sa mali zamerať na rozvoj sociálnych zručností, ktoré z predtým spomínaných divadelných prvkov by ste zvolili ako najvhodnejšie ?

něco, co by rádi zkusili, ale neměli k tomu dostatek příležitostí, životní podmínky či odvahu.

Jednoznačně improvizaci, může být volná, ale i na dané téma. Práci v ustálené skupině, ve které je vybudovaná důvěra. Při práci na worshopech se mi osvědčily tematicky ucelené bloky. Vždy však bylo nutné reagovat na aktuální kondici skupiny i jednotlivce a nechat se vést tím, kam se hra ubírá. Proto je dobré pracovat lektorsky ve dvojici, kdy jeden činnost vede a druhý může pozorovat, asistovat, zachytávat a navazovat.

Co se týče rozvoje sociálních dovedností u herců Dr.amAS, došlo u nich k výrazné proměně i v této oblasti. Na počátku se herci v komunikaci stále koncentrovali pouze na nás na režisérky, jakožto na nějaké vedoucí či asistentky. Byly jsme takové konverzační přepojovatelky a nahrávačky. Postupem času byli schopni interagovat navzájem. S herci často jezdíme na hraní i mimo Prahu, hrajeme v různých prostorech od klasických divadel po venkovní šapitó, či stodolu, dokonce jsme hráli i ve squatu. Hrajeme pro diváky seznámené s problematikou autismu i pro ty zcela nezasvěcené. Pokud si to pořadatel akce žádá, pak rádi po představení odpovídáme divákům na otázky. Někteří herci tuto část mají velmi rádi, neboť si sebezprezentaci vyloženě užívají. To vše vedlo k tomu, že mezi herci vznikla přátelství, jezdí spolu sami na výlety a chodí bez nás na pivo. Nežádka po představení chodí do foyer mezi diváky a konverzují s nimi.

Dopad na jejich běžný osobní či pracovní život nemohu zcela posoudit, ale bezesporu získali herci díky divadlu možnost být vidět, přinášet do společnosti své myšlenky, prožitky a činit tak osvětu o tom, co vše může a nemůže člověk s PAS dělat. Jak přemýšlí a o čem, co jsou jeho sny. Sami herci říkají, že to je jejich největší motivace proč hrát. Mnoho z nich zažilo šikanu a přehlížení jejich spolužáků v dobách školní docházky. Tady mohou být sví a být přijímáni, zažít úspěch. Lidé se jim nevysmívají, ale smějí se jejich vtipům.

### **Kompletné písané interview s Martinom Dominikom Políňkom.**

<b>Otázka autorky práce</b>	<b>Odpoveď účastníka výskumu</b>
<i>1. Aký je názov vašej organizácie, ktorá sa venuje ľuďom s poruchou autistického spektra?</i>	Tyátr ModroDiv, z. s.
<i>2. Ako dlho sa práci s ľuďmi s PAS venujete ?</i>	V rámci organizace od roku 2017
<i>3. S akou vekovou kategóriou pracujete?</i>	Děti od cca 8 let až dospělí do cca 45 let
<i>4. Aké divadelné prvky pri svojej práci používate?</i>	Nerozumím příliš otázce. Ale naše divadlo pracuje metodou kognitivne-plastického stylu pohybu, tj. primárně jde v rámci dramatické práce o pohybové a symbolické vyjádření, o jevištní partnerění skrze tělesnou komunikaci a improvizaci.
<i>5. V prípade, že by sme sa mali zamerať na rozvoj sociálnych zručností, ktoré z predtým spomínaných divadelných prvkov by ste zvolili ako najvhodnejšie ?</i>	Záleží na tom, jaké sociální dovednosti se rozvíjí. V rámci naší práce je lépe nezaměřovat se primárně na rozvíjení sociálních dovedností, neboť divadelní práce v našem divadle sekundárně tyto dovednosti rozvíjí. Sociální dovednosti lze rozvíjet jen v případě naplnění fyziologických potřeb a potřeby bezpečí a jistoty. Práce s tělem a vzájemná tělesná komunikace tyto potřeby naplňuje a tak vznikají samovolně pevnější sociální vazby a mohou se uplatňovat efekty sociálního učení jako je observace, zrcadlení a jiné .... a to nikoli umělým tlakem na rozvoj těchto dovedností. Jejich uplatňování vychází z přirozených potřeb, které vznikají při divadelní práci v rámci sociálních interakcí.

***Kompletné písané interview s Máriou Hodermarskou.***

**Otázka autorky práce**

**Odpoveď účastníka výskumu**

*1. What is the name of your organization that works with people that are in the autism spectrum ?*

I work with AHRC-NYC a community based not-for-profit that serves people who identify or are labeled with intellectual or developmental disabilities, from birth through aging.

*2. How long have you been working with people that have ASD ?*

I have worked in the field of ID/DD for 39 years.

*3. What age group do you work with ?*

All ages.

*4. What are the theatrical elements that you use in your work ?*

As a drama therapist, I use the following theatre-based approaches to drama therapy: Role Theory and Method, Therapeutic Storymaking and Developmental Transformations.

*5. If one would be focusing on the development of social skills, what theatrical elements, from the previous question, would you deem most important and appropriate ?*

I think that the theories in the US, where I practice, that have the most meaning for me in developing social capacities alongside people who identify or are labeled with iD/DD include the core elements we find in DvT theory in drama therapy: embodiment, encounter, playspace and transformation. These qualities are cultivated in drama therapy in our free-associative processes which bring us into relationship with each other, help us learn from each other and help us develop greater flexibility and curiosity.

I personally avoid thinking in terms of social skill building and prefer to take an activist approach that centers disability justice. Drama therapy spaces are spaces where we can explore and develop qualities of a just society, in which there is a sense of equity, community, and shared responsibility or interdependence. It takes us out of the “doer and done to” binary and invites us to think about a world in which we co-create a shared meaning and shared responsibility to and for each other.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Martina Žembová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jakub Vávra Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Využití divadelních prvků v rozvoji sociálních dovedností u dětí s poruchou autistického spektra
<b>Název v angličtině:</b>	The use of theatrical elements in the development of social skills in children with autism spectrum disorder
<b>Anotace práce:</b>	Bakalárska práca sa v teoretickej časti zaoberá priblížením informácií ohľadom divadelných prvkov a ich využití v sférach divadla a terapie, definovaním PAS u detí a dopad tejto diagnózy na oblasť sociálnych zručností. V praktickej časti autorka skúma pomocou písaného interview, evaluačných škál a terénnych poznámok účinnosť divadelných prvkov na skupinu chlapcov s PAS vo veku 10-15 rokov v oblasti rozvoja sociálnych zručností. Cieľom práce bolo zistiť, ktoré divadelné prvky a akým spôsobom prispievajú v rozvoji sociálnych zručností.
<b>Klíčová slova:</b>	divadelné prvky, autizmus, porucha autistického spektra, PAS, porucha autistického spektra a deti, sociálne zručnosti, dramaterapie
<b>Anotace v angličtině:</b>	In the theoretical part, the bachelor's thesis deals with bringing information about theatrical elements and their use in the spheres of theater and therapy, defining ASD children and the impact of this diagnosis on the area of social skills. In the practical part, the author examines the effectiveness of theater elements on a group of boys with ASD aged 10-15 in the area of social skills development using a written interview, evaluation scales and field notes. The aim of the work was to find out which theatrical elements and how they contribute to the development of social skills.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	theater elements, autism, autism spectrum disorder, ASD, autism spectrum disorder and children, social skills, dramatherapy
<b>Rozsah práce:</b>	62 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Slovenský jazyk