

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Veronika Haklová

Předškolní pedagogika

Využití dramaterapie
v mateřské škole speciální

Olomouc 2015

vedoucí práce:

Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 16.3.2015

Bc. Veronika Haklová

Děkuji Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování rad a Speciální mateřské škole pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni za umožnění realizace dramaterapeutického projektu s dětmi.

OBSAH

Úvod.....	6
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	
1 Co je dramaterapie	
1.1 Vymezení pojmu.....	8
1.2 Historický vývoj.....	11
1.3 Klientela dramaterapie.....	13
1.4 Cíle dramaterapie.....	14
1.5 Formy dramaterapie.....	16
1.6 Obsah dramaterapie.....	18
1.7 Struktura dramaterapeutického procesu.....	19
2 Vzájemné působení dramaterapie a dramatické výchovy	
2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova.....	24
2.2 Cíle, obsah, metody a principy dramatické výchovy.....	25
2.3 Dramaterapie a dramatická výchova.....	27
3 Předškolní věk z hlediska vývojové psychologie	
3.1 Specifika předškolního věku.....	29
3.2 Dramaterapie a RVP PV.....	33
3.3 Použití vhodných metod a technik pro děti předškolního věku.....	37
4 Možnosti aplikace dramaterapie u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami	
4.1 Vymezení a klasifikace SVP.....	39
4.2 Souvislost s RVP PV - Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	40
4.3 Zpětná vazba a evaluace po využití dramaterapie u dětí s SVP.....	42
<i>EMPIRICKÁ ČÁST</i>	
5 Specifikace výzkumného problému, cíle práce a výzkumné otázky	
5.1 Specifikace výzkumného problému.....	45

5.2 Hlavní cíle práce.....	45
5.3 Dílčí úkoly práce.....	45
5.4 Výzkumné otázky.....	46
6 Design výzkumu: druh výzkumného šetření, metody sběru dat, metody analýzy dat, vymezení výzkumného souboru, etické aspekty výzkumu, organizace výzkumu	
6.1 Druh výzkumného šetření – kvalitativní výzkum.....	47
6.2 Metody sběru dat – rozhovor, pozorování, ohnisková skupina.....	48
6.3 Analýza dat – otevřené kódování.....	51
6.4 Vymezení výzkumného souboru.....	51
6.5 Etické aspekty výzkumu.....	52
6.6 Organizace výzkumu.....	53
7 Metodika dramaterapie v mateřské škole speciální.....	55
8 Analýza a interpretace zjištěných dat	
8.1 Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníci.....	61
8.2 Kódy získané z rozhovorů.....	65
8.3 Kategorizace kódů.....	66
8.4 Metoda „vyložení karet“.....	70
9 Výsledky výzkumu	
9.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	73
9.2 Zhodnocení cílů práce.....	74
10 Diskuze.....	76
Závěr.....	79
Souhrn, Summary.....	80
Referenční seznam.....	81
Seznam zkratk.....	84
Seznam schémat.....	85
Seznam příloh.....	86

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o problematice využití dramaterapie v mateřské škole speciální a o jejím vlivu na rozvoj sociálních a sebepoznávacích dovedností. Jejím cílem je shromáždit základní teoretické poznatky o této problematice a následně vyzkoušet, zda je dramaterapie u dětí předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami využitelná, a nakolik se při její aplikaci dané dovednosti u dětí rozvíjí. Autorka se sama od raného věku ve volném čase věnuje dramatické výchově, kdy nejprve absolvovala Literárně-dramatický obor Základní umělecké školy v Klatovech, a poté se během studia předškolní pedagogiky, pedagogické praxe i svého zaměstnání v mateřské škole zajímala o konkrétní využití dramatické výchovy u dětí předškolního věku. O dramaterapii se začala zajímat při učitelství ve Speciální mateřské škole v Plzni, kdy svůj zájem soustředila na rozvoj předškolních dětí s různými specifickými vzdělávacími potřebami. Problematika dramaterapie ji natolik nadchla, že se rozhodla ji v rámci výzkumu ve zmíněné speciální mateřské škole aplikovat a zkoumat právě její vliv na rozvoj sociálních a sebepoznávacích dovedností zúčastněných dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce shromažďuje teoretické poznatky k tématu dramaterapie, její specifikace pro děti předškolního věku a děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Budeme se v první řadě zabývat vymezením pojmu dramaterapie, jejími cíli, formami, a dalšími důležitými aspekty tohoto oboru, abychom se s jeho problematikou seznámili a mohli s ní dále pracovat. Zaměříme se také na vymezení pojmu dramatická výchova a její vzájemné působení s dramaterapií. Následně si vymezíme předškolní věk z hlediska vývojové psychologie, uvedeme vhodné metody a techniky dramaterapie použitelné u dětí předškolního věku a blíže se zaměříme na zakotvení principů a aplikace dramaterapie v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Závěrečná kapitola teoretické části pojednává o možnostech aplikace dramaterapie u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

1 CO JE DRAMATERAPIE

V této kapitole se budeme v první řadě zabývat vymezením pojmu dramaterapie a seznámíme se s jejím historickým vývojem ve světě i v České republice (ČR) od počátků do současnosti. Přiblížíme si klientelu dramaterapie z hlediska edukativně orientovaného i psychoterapeutického přístupu. Vymezíme si cíle dramaterapie z pohledu několika autorů, její obsah i formy, kde se budeme blíže věnovat skupinové dynamice jako důležitému pojmu v dramaterapii. Podkapitola Struktura dramaterapeutického procesu nás seznámí s jeho etapami, s plánováním cílů před začátkem sezení a přiblíží nám také pojem dramaterapeutického projektu.

1.1 VYMEZENÍ POJMU

Definic či teoretických vymezení pojmu dramaterapie se nabízí celá řada a zabývá se jimi několik autorů či institucí. Tím, kdo dramaterapii z českých odborníků studoval nejvíce – a pochází od něj také nejvíce literatury zaměřené k tomuto tématu – je prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. Za nejznámější a nejvýstižnější lze zvolit následující definice:

„Dramaterapie je léčebně – výchovná (terapeuticko – formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení stavu symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně-osobního růstu a integrace osobnosti.“ (Valenta, 2011, s. 23)

„Dramaterapii můžeme odvodit jako upravování narušené činnosti organismu psychologickými i speciálně – pedagogickými prvky, které jsou jinak charakteristické pro dramatické umění.“ (Valenta, 1998, s. 7)

„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž jedinec poznává sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.“ (The British Association for Dramatherapists in Valenta, 2011, s. 23)

„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických / divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“ (Landy in Valenta, 2011, s. 23)

„Slovenská dramaterapie definuje obor v souladu s americkou NADT s tím, že dramaterapii chápe jako uměleckou a léčebně – výchovnou metodu aplikovanou v rámci individuální i skupinové práce, která využívá dramatické struktury se speciálním cílem v určitých improvizovaných situacích „tady a teď“, evokuje k prožívání emocí, k získávání vnitřní motivace, vede k integraci.“ (Majzlanová in Valenta, 2011, s. 24)

„Dramaterapie se nezabývá všednodenní skutečností, ale naopak se v ní hojně využívá představivosti. Na místo „všednodenní skutečnosti“ nastupuje „divadelní skutečnost“, která je vyjádřením dramatické metafory a poskytuje prostor pro vytváření hypotéz. V tomto kontextu znamená vytvoření hypotézy promítnutí sebe samého do budoucnosti prostřednictvím dramatické formy a prozkoumání, jaká by mohla být situace, experiment, určitá stylizace. Lidé, kteří prožili v dramatickém prostředí tuto dvojí skutečnost, z ní mohou čerpat po celý život.“ (Jennings in Hickson, 2000, s. 22)

Podle Valenty a Polínka (2013) se dá dramaterapie ve světovém měřítku rozdělit z hlediska systému na **dva přístupy**:

- Drama as Therapy (jako samostatná terapeutická metoda)
- Drama in Therapy (v rámci psychoterapie pod Gestalt a behaviorální psychologií).

Jak uvádí Valenta a Müller (2007), **pojem dramaterapie** bývá často zaměňován s pojmy jako dramatika, výchovná dramatika, divadlo ve výchově, psychodrama, teatroterapie apod. V první řadě je důležité říci, že v systémovém uspořádání spadá dramaterapie pod arteterapii v širším slova smyslu (arteterapie obecně využívá k terapeutickým účelům umělecké prostředky, tedy i prostředky dramatické výchovy).

Dále ji můžeme zařadit do tzv. paradivadelních systémů, „...což jsou postupy, které sic nahlíží na divadlo jako na syntetické umění, ale navíc využívají divadelních a dramatických prostředků k edukačním (dramatika, výchovná dramatika – výchovné divadlo) či terapeutickým (dramaterapie, teatroterapie, psychodrama, sociodrama,...) cílům.“ (Valenta, Müller, 2007, s. 138)

Nejdůležitější u **dramaterapie** je právě její terapeutický záměr a působení, čímž se výrazně odlišuje od výchovné dramatiky a podobných edukačních disciplín. Co se týče ostatních psychoterapeutických systémů, na rozdíl od dramaterapie můžeme označit psychodrama jako disciplínu zaměřenou spíše na jedince (je zaměřená na přehrávání

osobních problémů klienta). Je tradičně vedena psychologem či psychiatrem. U psychomelodramatu dochází k obdobnému procesu podbarvenému hudbou. (Valenta, Müller, 2007)

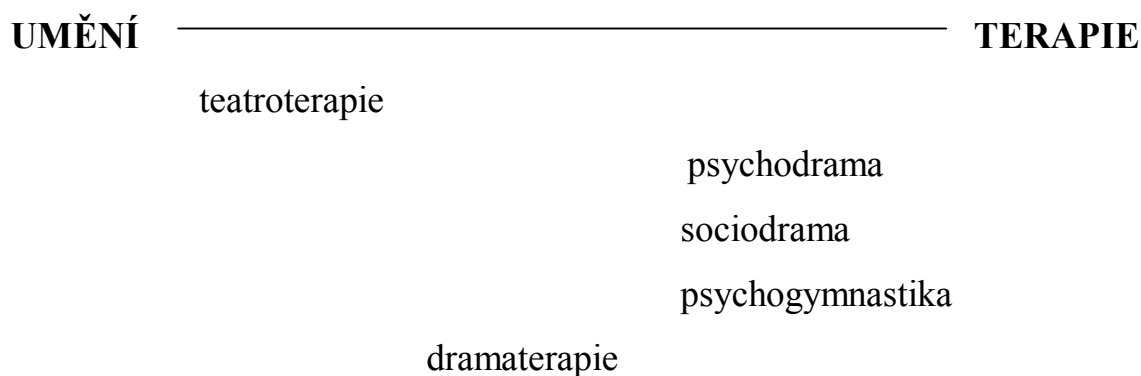
Valenta (2011) zmiňuje, že sociodrama se oproti tomu věnuje sociálním vztahům klientů, satidrama využívá meditačních technik, psychogymnastika prostředky pantomimy, a teatroterapie klade na rozdíl od dramaterapie větší důraz na produkt (např. výsledné divadelní představení) než na samotný proces.

Müller (2005, s. 102) stručně a přehledně popisuje **system** těchto disciplín:

Estetická hodnota	Informativní hodnota	Formativní hodnota	Terapeutická hodnota
výtvarné umění	výtvarná výchova	artefiletika	arteterapie
dramatické umění	dramatická výchova	výchovná dramatika (dramika)	dramaterapie
teatroterapie	divadlo ve výchově		psychodrama psychogymnastika satidrama psychomelodrama sociodrama teatroterapie

Valenta (2011, s. 19) uvádí následující **schéma** zobrazující postavení paradivadelních systémů inklinujících k umění, nebo naopak spíše k terapii:

Schéma 1. Postavení paradivadelních systémů



1.2 HISTORICKÝ VÝVOJ

Pokud se obecně zaměříme na kořeny psychoterapie, najdeme základy v magii, mýtech a náboženství. Podstatným pojmem je zde rituál, který je podle Cabyho (2014) i dnes důležitou součástí života, protože nám pomáhá poskytovat určitou příslušnost a orientaci. Rituály lidem od pradávna poskytovaly oporu a jistotu.

Již na počátku vývoje lidské civilizace měly mýty, magie a náboženství funkce zklidnění jedince, posilování jeho důvěry a vyvážení nevýhody reflexe. Pojem psychoterapie se poprvé objevil v roce 1872 v knize Daniela Hacka Tukeho „Poznámky o působení ducha na tělo“. V roce 1889 definoval van Eeden psychoterapii jako léčebnou metodu, která užívá psychických prostředků k potírání nemoci intervencí psychických funkcí. (Schmidbauer, 2013)

S počátky dramaterapie se také můžeme setkat již v rané civilizaci. „Z příslušné divadelní literatury bychom se mohli dozvědět, že již ve třetím tisíciletí před naším letopočtem byl účinek divadla, tance a hudby doporučován Imenhotepem k léčbě nemocných Staroegyptanů a že v athénském divadle Dromokaiton každoročně pořádali představení duševně postižených. Jako další příklad využití divadla k jiným než estetickým účelům poslouží divadelní exhibice nejslavnějšího pacienta ústavu v Charentonu – markýze de Sade. Kdybychom ale překročili hranici historie psané písmem a vydali se na dalekou pouť k nejranějším počátkům lidské civilizace...spatřili bychom možná první zemědělce v animistických maskách vykonávající obřad související s rytmem roku, sezónní prací a úrodou...i mistra rituálu – rodového šamana, kroužícího v extatické mimezi (napodobování) kolem nemocné ženy, která se uzdraví třeba proto, že uvěřila ve vyhnání démona ze svého těla.“ (Valenta, 2011, s. 12)

Valenta (2011) tedy popisuje, že **kořeny dramaterapie** sahají až do prehistorických dob naší civilizace. Když se podíváme do dob antiky, světa řeckého a římského, najdeme odkaz na dramaterapii kromě divadla Dromokaiton v Athénách také v odkazu Aristotela a jeho očistného vlivu dramatu na lidskou duši. Později získalo divadlo a drama jako takové spíše edukační rozměr – nelze nejmenovat nejslavnějšího otce „školy hrou“ J.A.Komenského a jeho dílo Schola ludus, tedy dramatizace a scénické hry jako prostředek vyučování.

Počátky dramaterapie jako takové datovány na počátku 20.století a jsou spojeny se jménem J.L.Moreno. Tento psychiatr z Vídně se stal otcem psychodramatu, ovšem od

něj byl už jen krůček k tomu, aby se dramaterapie se všemi svými specifiky začala rozvíjet a v 60. letech 20. století se vydělila z psychodramatu úplně. Největší rozvoj a zájem panoval ve Spojených státech amerických a ve Velké Británii, odtud také názvy asociací, které uvádějí již zmíněné definice dramaterapie („National Association for Drama Therapy - NADT“ v USA a „The British Association for Dramatherapists - BADTH“ ve Velké Británii). V USA také najdeme známá jména světových autorů zabývajících se teorií dramaterapie – Renée Emunah, David Johnson a Robert Landy. (Valenta, 2011)

Valenta (2011) dále uvádí, že v **českém měřítku** nemá dramaterapie tak bohatou historii, ovšem neustále se rozvíjí a je na ní kladen čím dál větší důraz. V dobách totalitních sice u nás fungovala již dobře zavedená speciální pedagogika, ovšem dramaterapie získala svůj prostor až v 90. letech 20. století, kdy do Prahy – Bohnic zavítal dramaterapeut Michael D. Reisman, MA, RDT z New Yorku. Zavedl zde v sanatoriu Fokus praxi dramaterapie pro pacienty s psychózami a neurózami. V tomto bohnickém sanatoriu také začal probíhat základní výcvik dramaterapeutů.

Další možností, jak **studovat dramaterapii**, třísemestrální specializační studium ‚Dramaterapeut – herní specialista‘ a bakalářský obor ‚Speciální pedagogika – dramaterapie‘, obojí na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Garantem je již zmíněný prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., autor většiny publikací o dramaterapii v České republice. Dalšími lektory jsou Oldřich Müller, Ph.D., a Michael Reisman, MA, RDT. Konají se kurzy a výcviky dramaterapie – např. v Akademii Alternativa v Olomouci, ve sdružení „Podané ruce“ v Brně, v Akademii sociálního umění v Táboře, apod. (Valenta, 2011)

Josselson (2009) uvádí několik charakteristik osobnosti, ke kterým by každý psychoterapeut měl směřovat. Jedná se zejména o otevřenost vůči skutkům a představám svých klientů, rozvoj svého uvědomění a vnitřní síly, uznání vlastních chyb. Terapeuti nemusí mít stejné zkušenosti jako jejich klienti, aby se do nich dokázali vcítit. I toto povolání má ale podle něj svá rizika (frustrace, syndrom vyhoření, izolace), proto radí začínajícím terapeutům, aby věnovali mimořádnou pozornost vytváření naplňujících vztahů s lidmi kolem sebe.

„V poslední dekádě došlo k výraznému posunu dramaterapie jakožto oboru i v naší zemi. Při České psychoterapeutické společnosti Lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně, organizující zejména profesionály ze zdravotnické oblasti, vznikla Sekce

muzikoterapie a dramaterapie a z její iniciativy pak ČAMAD – Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie...V průběhu I.dramaterapeutické konference v roce 2005 na Pedagogické fakultě v Olomouci vznikla (a později byla také registrována) Česká asociace dramaterapeutů (ČAD), otevřená všem zájemcům z řad pedagogických a psychologických, sociálních i zdravotnických pracovníků... V roce 2008 byla z absolventů dramaterapeutického výcviku ve Fokusu Praha (lektoři Fay Prendergastová a Sue Jenningsová) ustanovena Asociace dramaterapeutů České republiky – ADČR. Ateliér Extraart, spojený s činností ADČR, nabízí dlouhodobý výcvik vývojových proměn a kratší sebezkušenostní výcvik v oblasti dramaterapie a expresivních terapií.“ (Valenta, 2011, s. 116)

Pokud se obrátíme zpátky do **zahraničí**, Valenta (2011) zmiňuje, že v celoevropském pojetí je dramaterapie asociována v ECARTe (European Consortium for Arts Therapies Education). Ve Velké Británii existuje studium dramaterapie na ‚Institute of Dramatherapy‘ v Londýně, v Nizozemí na čtyřech vysokých školách (např. Nijmegen) a ve Francii na Descartově univerzitě v Paříži. Co se týče východních zemí, dramaterapie měla i v době totalitní zázemí zejména na Slovensku a v Maďarsku. Po revoluci bylo její studium vřazeno na Pedagogickou fakultu Univerzity Komenského v Bratislavě pod záštitou doc. PaedDr. Kataríny Majzlanové, CSc.

Majzlanová ve své habilitační práci (1999) jmenuje oblasti dramaterapeutické intervence léčebného pedagoga (dramaterapeuta) takto: „...*děti, mládež a dospělí s různým stupněm postižení, dlouhodobě nemocní, děti týrané a zneužívané, po překonání traumatu, drogově závislí, staří lidé, děti a mládež s poruchami chování, psychiatričtí pacienti (v rámci týmového přístupu), psychosociálně narušení a ohrožení jedinci.*“ (Majzlanová in Valenta, 2011, s. 116)

Jedná se tedy o programy pro poradenská a protidrogová centra, léčebně – výchovná zařízení, zdravotnická zařízení, apod.

1.3 KLIENTELA DRAMATERAPIE

Valenta (2011, s.38) uvádí, že dramaterapie má nejširší klientelu ze všech divadelně – terapeutických metod. **Edukativně orientovaná** dramaterapie pracuje

„...jednak s dětmi, žáky, studenty a mladými dospělými se speciálními vzdělávacími potřebami definovanými podle „školského zákona“ 561/2004 Sb., tj. s osobami se zdravotním postižením (s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým postižením a se specifickými vývojovými poruchami učení a chování) a se zdravotním či sociálním znevýhodněním (osoby ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, azylanti, ...), a jednak s klientelou institucí spravovaných zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb., především s uživateli služeb denních a týdenních stacionářů, domovů pro osoby se zdravotním postižením a pro seniory, domovů se zvláštním režimem, na půl cesty, nízkoprahových zařízení, terapeutických komunit a sociálně terapeutických dílen.“ (Valenta, Polínek, 2013, s. 13)

Valenta a Polínek (2013) dále uvádí, že pracujeme-li s duševními poruchami a poruchami chování dle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí – desátá revize), jedná se především o klienty s mentální retardací (F7), s poruchami psychického vývoje (F8) a poruchami chování s nástupem v dětství či adolescenci (F9). Pokud se jedná o klientelu **psychoterapeutické (klinické) dramaterapie**, překrývá referenční rámec zdravotnické péče – „...co se týče duševních poruch a poruch chování ve smyslu MKN-10, připadaly by v úvahu poruchy předních kapitol manuálu, kromě schizofrenní poruchy, poruchy s bludy (F2) a afektivních poruch (F3) především bohatá symptomatologie kapitoly F4 (fobické úzkostné poruchy, obsedantně – kompulzivní porucha, posttraumatická stresová porucha, disociativní poruchy, somatoformní a jiné neurotické poruchy), dále pak poruchy okruhu F5 (anorexie, sexuální dysfunkce...) a poruchy osobnosti a chování v dospělosti (F6).“ (Valenta, Polínek, 2013, s. 13)

U edukativní dramaterapie patří většinová podpora kognitivním funkcím osobnosti, zatímco u klinické dramaterapie je to podpora emocionálně-volní oblasti. Přesto jsou tyto dvě složky v interakci a nelze je od sebe úplně oddělit. (Valenta, Polínek, 2013)

1.4 CÍLE DRAMATERAPIE

Cíle dramaterapie mohou být podle Valenty a Polínka (2013) proměnlivé v závislosti na klientele. Kupříkladu u dětí se mohou některé cíle lišit od cílů

v dramaterapii seniorů, u osob s poruchou autistického spektra jsou nastavené jiné cíle než kupříkladu u osob se sociálním znevýhodněním, apod.

Majzlanová stanovuje jako **hlavní cíle** dramaterapie „...*redukci tenze, rozvoj empatie, fantazie a kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integraci osobnosti, rozvíjení sebedůvěry, vytváření pocitu zodpovědnosti a úpravu reálné aspirace.*“ (Majzlanová in Valenta, 2011, s. 39)

Renée Emunah (1994) udává tyto **nespecifické dramaterapeutické cíle**:

- zvýšení sociální interakce a osobnostní inteligence,
- schopnost uvolnění,
- kontrola nad svými emocemi,
- osvojování konstruktivního chování,
- rozšiřování souboru životních rolí,
- schopnost spontaneity a bezprostřednosti,
- rozvoj představivosti a pozornosti,
- posilování sebedůvěry a sebeúcty ,
- poznávání svých omezení i možností, jejich přijetí.

Renée Emunah se dále zajímavě metaforicky zamýšlí nad **posláním a významem dramaterapie** – „*Hraji scény v dramatu lépe, než je umím hrát v životě.*“ sdělil mi jeden můj klient. *Chápala jsem ho – je pravda, že scéna nabízí volnost k překonání našich obvyklých omezení. O šest měsíců později – na potvrzení této pravdy – mi klient řekl: „Způsob, jakým hraji svůj současný život, je stejný, jak jsem hrával předtím v dramatu.“ Ve světě dramatu máme svolení a svobodu dělat to, co se zdá být tolik těžké v životě – změnit chování a model rolí. Pod maskou hrané role jsme schopni – mnohdy poprvé v životě – jednat jiným způsobem. Odstup od reálného života zprostředkovaný dramatem nám umožňuje získat perspektivu našich rolí ve skutečném životě, modelů jednání i aktivní zkušenost s alternativou. Drama nás osvobozuje od „sebeuvěznění“ v sociálním a psychologickém významu slova, dramatický moment se stává druhem emancipace.“ (Emunah in Valenta, 2011, s. 39) Těmito slovy se všechny cíle dramaterapie ukazují v jasném světle.*

1.5 FORMY DRAMATERAPIE

Jak popisuje Valenta (2011), na **formy** dramaterapie můžeme nahlížet z několika úhlů. Rozlišujeme ambulantní či hospitalizační formu docházky, sezení individuální nebo skupinové, dělení dramaterapeutické skupiny dle různých kritérií, apod.

Nejdříve se budeme soustředit na typy docházky na dramaterapeutickou lekci. Pokud klient dochází na sezení z domova, jedná se o ambulantní formu. Ta je většinou záležitostí občanských sdružení, speciálních škol, neziskových organizací, denních center apod. Je-li pacient hospitalizován ve zdravotnickém zařízení, realizuje se dramaterapeutické sezení v rámci této instituce. Jedná se tedy o léčebny, psychiatrická oddělení a kliniky. (Valenta, 2011)

„V prvním případě je na dramaterapii nahlíženo jako na nosný terapeuticko-formativní přístup (např. mladí dospělí s mentálním postižením dochází pravidelně jednou týdně na dramaterapeutickou lekci organizovanou občanským sdružením zabývajícím se péčí o jedince s mentálním postižením a poruchou autistického spektra). V případě klinické intervence je pak dramaterapie brána za komplementární (doplňkovou) terapii podle praxí ověřené zkušenosti, že u klientů s duševní poruchou je jakákoliv aktivita (nepoškozuje-li klienta) lepší než pasivita.“ (Valenta, 2011, s. 42)

Existuje ještě třetí varianta – dramaterapeutické lekce v rámci denních stacionářů a sanatorií. Ty se většinou soustředí na doléčení klientů s neurotickou či psychotickou zkušeností.

Podle Valenty (2011) lze **dělení dramaterapie** na individuální a skupinovou převzít z dělení samotné terapie jako takové. Individuální dramaterapie je v našem měřítku vzácná skutečnost, oproti ostatním zemím s ní nemáme tolik zkušeností. Ve světě se užívá k terapii klientů s autismem, mentálním postižením či posttraumatickým syndromem.

Oproti tomu skupinová dramaterapie je klíčovou formou i v našich zemích. Významným terapeutickým prostředkem se zde stává právě skupinová dynamika, kterou vymezuje Kratochvíl jako „...souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí.“ (Kratochvíl in Valenta, 2011, s.107)

Stimulace jedince skupinou, vůdcovství, zvýšení výkonu jedince ve skupině – to vše jsou přednosti skupinové dramaterapie. Nejdůležitější pro skupinovou soudržnost je

emocionální sdílení vlastního vnitřního světa a následné přijetí ostatními. Skupinové členství, přijetí a souhlas je pro vývoj člověka velmi důležité. (Yalom, 2007)

Jak uvádí Valenta (2006), lekce dramaterapie mohou probíhat v rámci jednoho sezení až po celoroční práci, počet klientů v jedné skupině se pohybuje přibližně od 6 osob, a může sahat až ke skupině 40 dětí. Vždy je forma dramaterapeutických sezení závislá na dané instituci či potřebách klientů.

Pat Brudenell, anglická dramaterapeutka, doporučuje úpravu délky lekce v závislosti na stupni a druhu postižení u mentálně postižených klientů a u dětí s ADHD syndromem (poruchou pozornosti s hyperaktivitou) na 10 – 45 min. U osob s psychotickou zkušeností je vhodná hodina a půl včetně případné reflexe. Počet klientů je také nutno upravovat podle stupně postižení. (Jennings, 1994)

Samotné skupiny lze ještě dál **rozdělit** na koedukované (smíšené - muži a ženy) a izosexuální, homogenní (klienti s jedním druhem postižení) a heterogenní, otevřené (snadno přístupné novým členům při vstupu i výstupu ze skupiny, a z jejich vlastní vůle) a uzavřené. Nejfrekventovanější dramaterapeutické skupiny bývají zpravidla koedukované, heterogenní a uzavřené. (Valenta, 2011)

Dramaterapeutické skupiny můžeme dále dělit na:

- 1) skupina zaměřená primárně na rozvoj kreativity a exprese – rozvíjení výrazových prostředků, tvořivosti klienta, kooperace s ostatními apod., přičemž dramaterapeut vystupuje jako facilitátor skupinové dynamiky.
- 2) skupina zaměřená na rozvoj sociálních dovedností a učení – fixování modelů chování potřebných pro život s pomocí vstupu do role, rozvoj mimoverbální komunikace, zkušeností v rozhodování, vyjednávání apod., dramaterapeut je zde důležitý modelový prvek.
- 3) skupina zaměřená na vnitřní vzhled, sebereflexi a následnou změnu – přehrávání scén z minulosti, přítomnosti a budoucnosti, dramatizace snů a fantazií, vyjádření skutečných pocitů a vazeb ve skupině, překonávání psychických či fyzických bariér – důraz je kladen na nevědomé procesy klientů. (Jennings in Valenta, 2011, s. 108)

1.6 OBSAH DRAMATERAPIE

Podle Valenty a Müllera (2007), můžeme **obsah** dramaterapie dobře vyjádřit jejími prostředky, kterých se při terapeutickém procesu využívá. Často používaným a také nejdůležitějším prostředkem dramaterapie je improvizace. Ta totiž na rozdíl od hry strukturované reflektuje náš vnitřní stav, pocity, vnitřní konflikty, spontánně odráží naše aktuální rozpoložení a emoce.

„Je zcela svobodná v experimentování s různými rolemi, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky, buduje schopnost okamžité reakce a zapojení do spolupráce v societě a v neposlední řadě – improvizace má blíže ke skutečnému životu nežli jakýkoliv strukturovaný tvar.“ (Valenta, Müller, 2007, s. 140)

Rozlišujeme následující typy improvizace (Emunah in Valenta, 2011, s. 41):

- 1) *plánovaná* – klient se může předem rozhodnout, jakou pozici improvizace obsadí. Je značně strukturovaná, nicméně na seznámení s rolí nezbývá mnoho času - výsledek je tudíž většinou předem neodhadnutelný.
- 2) *neplánovaná* – klient si může v daný okamžik sám rozhodnout, zda na určitou roli přistoupí či nikoliv.
- 3) *nepřipravená* – není plánovaná, je mimo terapeutův záměr. Klient předem netuší svou roli ani situaci, přechod z jedné scény do druhé je plynulý.

Následující body obsahují čtyři nejčastější důvody pro řízení improvizace dramaterapeutem (Emunah in Valenta, 2011, s. 41):

- 1) *odkrývání za pomoci symboliky role* – terapeut si pomáhá v poznávání osobnosti pacienta tím, že diktuje různé role nebo scény.
- 2) *nacházení alternativ a modelů nového chování* – terapeut může klientovi pomoci, když mu ukáže nový směr perspektivy či emoční reakce.
- 3) *kontrola emocí* – terapeut svým řízením může udržet při improvizaci citový odstup.
- 4) *vnitřní vychovávající rodič* – když klient hraje sám sebe a odhaluje tím bolavé trauma, může se terapeut vžít do role soucitného rodiče a tím mu pomoci.

Podle Majzlanové (Valenta, 2007) bychom dále do obsahové stránky dramaterapie mohli zařadit prostředky jako je dramatická hra, hra v roli a verbální hra, mimická a řečová cvičení, scénář, mýty a příběhy, práce s textem, vyprávění příběhů, líčení, masky, loutková a maňásková hra, pohyb, pantomima, hra s objekty a kresba.

1.7 STRUKTURA DRAMATERAPEUTICKÉHO PROCESU

V kapitole 1.3 jsme si již stručně představili formy dramaterapie, které nám posloužily jako úvod ke **struktuře dramaterapeutického procesu**. Žádnou strukturu nelze udávat jednoznačně a pevně. Musíme brát ohledy na složení terapeutické skupiny, ať už se to týká věku, pohlaví, charakteru onemocnění či postižení, ambulantní či hospitalizační léčby apod. (Valenta, 2011)

Již jsme si uvedli, že nejčastější dramaterapeutická skupina je koedukovaná, heterogenní a uzavřená. Valenta (2011) zmiňuje, že se členové zpravidla schází jednou až dvakrát týdně po dobu 1,5 hodiny. Při sestavování plánu však musí dramaterapeut přihlížet ke složení klientely a dalším podmínkám, které budou strukturu dramaterapeutického procesu ovlivňovat. Z toho důvodu jsou všechny údaje v odborných publikacích pouze orientační – jsou to jakési obecné rámce, doporučení a co do statistiky nejfrekventovanější a nejužívanější metody, plány, formy a struktury dramaterapeutického procesu. Musí se v tomto případě počítat s tím, že každé sezení bude jiné a je třeba přizpůsobit se všem vnějším i vnitřním podmínkám.

„Je kladen velký důraz na aktivitu dramaterapeuta při přípravě struktury budoucích sezení s novou skupinou. Pro předcházení možných konfliktů zdůrazňuje nutnost kompatibility cílů instituce s cíli terapeuta a s cíly skupiny.“ (Jennings in Valenta, 2011, s. 145)

Stanovení cílů dramaterapeutem před začátkem sezení:

- 1) cíle dramaterapeuta vzhledem ke skupině – rozvoj důvěry, spolupráce a komunikace, prostor pro změnu,
- 2) cíle instituce (např. denního sanatoria) vzhledem ke skupině – smysluplné zaměstnání skupiny klientů, pohodová atmosféra, předcházení konfliktům,
- 3) cíle skupiny k sobě samé – předcházení nudě, problémům, lepší pocit, spánek,...

- 4) cíle dramaterapeuta k sobě samému – profesionální řízení práce, spokojenost s dosaženými výsledky, odborný růst. (Valenta, 2011, s. 145)

Příklady otázek, na které by si měl sám dramaterapeut umět odpovědět při plánování sezení (Valenta, 2011):

- 1) Proč jsme zvolili jako terapeutický prostředek právě drama?
- 2) Který model skupiny použijí? – tzn. kolik bude ve skupině členů, jaký je jejich věkový průměr, jak dlouho bude trvat celá terapie, jak dlouho bude trvat každé sezení, jaká bude jejich frekvence, jakým způsobem sezení zdokumentují,...
- 3) Jak se klienti do skupiny dostali? Co o ní již vědí, odkud dostali doporučení a jaké se stanoví obecné cíle skupiny?
- 4) Kde se budou konat naše sezení? Je tam vhodné technické zázemí? Kde je možno čekat podporu pro dramaterapeuta?
- 5) Kdo je odpovědný za práci skupiny a kdo řídí veškerou terapeutickou aktivitu klientů? Kdo poskytne dramaterapeutovi supervizi?

Nyní se dostáváme k samotné **struktúře** dramaterapeutické lekce, kterou můžeme obecně popsat následujícím způsobem (Valenta, 2011, s. 146):

- „1) *úvod (pozdrav),*
- 2) *rozvívka, warm-up (zahřívací cvičení),*
- 3) *otevření hracího prostoru,*
- 4) *nastartování hry,*
- 5) *hlavní část sezení,*
- 6) *uzavření sezení.*“

Valenta (2011) jednotlivé body blíže rozepisuje:

1) ÚVOD A POZDRAV DRAMATERAPEUTA SE SKUPINOU:

Navazování kontaktu s celou dramaterapeutickou skupinou i s každým členem zvláště je velice důležité. Může se od toho odvíjet atmosféra celého sezení, vzájemná důvěra, otevřenost i účinnost celé terapie. Dramaterapeut by měl skupinu seznámit s plánem sezení, u jednotlivých klientů potom zjistit stupeň jejich rezistence. Psychická obrana, projevy odporu a snaha vzdorovat jsou zejména v počátcích sezení běžné a časté. Projevují se zejména regresivní reakcí nebo hraním si na někoho jiného. Dramaterapeut by neměl reagovat autoritativně, i když se má snažit zapojit do akce

všechny členy skupiny. Nejvhodnější rozmístění všech účastníků při sezení je do kruhu – umocňuje to jednotu, důvěru a pocit bezpečí.

2) ROZCVIČKA, WARM-UP (ZAHŘÍVACÍ CVIČENÍ):

Zpravidla se jedná o fyzickou rozcvičku, která se zaměřuje hlavně na uvolňování svalů a celkového napětí těla. Cvičí se hluboké dýchání, případně se provádí různá relaxační cvičení. Ale ani v tomto případě není dáno, že musí jít o cvičení fyzické – lze provádět i různé rozcvičky verbální, asociační (imaginace na základě zvuků, hudby či hlasu terapeuta), apod. Hlavním cílem tohoto bodu v dramaterapeutickém procesu je úprava rovnováhy mezi velkou a malou distancí. Osoba s větším odstupem by se měla pomocí zahřívacího či aerobního cvičení dostat do tempa, naopak osoba s malým odstupem a větší hyperaktivitou by se měla zrelaxovat, zklidnit a zmírnit svou impulzivitu.

3) OTEVŘENÍ HRACÍHO PROSTORU

Nejčastěji se tento bod provádí pomocí nějakého společného rituálu, který se pravidelně opakuje. Je možné si vlastní rituál vymyslet a zapojit tím aktivně celou skupinu, či zvolit nějaký ověřený a s určitým cílem či zaměřením.

4) NASTARTOVÁNÍ HRY

Terapeut si v tomto bodě procesu musí neustále připomínat dva principy dramaterapie – zapojit do improvizace každý impuls od skupiny a vytvářet vyváženou improvizaci dle schématu pohyb – zvuk – obraz – postava – verbální exprese. V této fázi dramaterapeutického procesu se nejčastěji objevuje již zmíněná rezistence klientů. Ti přijímají již známé a „bezpečné“ rituály jako je rozcvička či otevření hracího prostoru, ale s vlastní tvořivou aktivitou, kterou hra vyžaduje, mohou mít zpočátku problém. Je na umění dramaterapeuta, aby tyto osoby nenásilně vtáhl do akce, bez nebezpečí rozbití lekce či ztráty důvěry.

5) HLAVNÍ ČÁST SEZENÍ

„Tuto část sezení lze uměle rozčlenit na personifikaci – vstup do rolí, strukturovanou hru v roli, kdy se objevuje jedna situace a jedno téma společné pro skupinu jako celek, a nestrukturovanou hru v roli, v níž se pracuje s několika situacemi současně, jež mohou mít stejnou emocionální tematickou podobu.“ (Valenta, 2011, s. 147)

Jsou vymezeny tyto **aktivity** hlavního sezení (Jones, 1996):

- improvizace traumatizujících zážitků,
- dramaturgie symbolů snů,

- projektivní dramatizace s předměty s cílem průhlednosti nevědomých myšlenek,
- projevování problémů ve vztazích technikou živých soch,
- využívání masek - demonstrace rozpolceného Já,
- inscenace smyšlených příběhů s cílem projektování vlastního nevědomí spojeného s prožitým příběhem,
- dramatizace vnější atmosféry a zkoumání jejího vlivu na aktuální potíže.

Co se formy týče, nejlepší je začít aktivitami ve dvojicích, poté přejít na práci ve skupinách a vyvrcholit společnou práci jedné celistvé skupiny.

6) UZAVŘENÍ SEZENÍ

Opět se jedná o jakýsi rituál, který může volně navazovat na rituál počáteční. Mělo by se znovu sedět v kruhu a provádět rekapitulaci celé lekce – to lze i dramatickými prostředky. Závěrečný bod by si měl klást jako hlavní cíl uklidnění psychiky, přechod ze hry do reality, poskytnutí bezpečného místa k tomu, aby klient z role vyšel, atd.

Nemusí nutně vést k vyřešení všech problémů jednotlivců, a závěr jako takový může probíhat i jinou formou než verbální – kupříkladu vyjádřením pocitů pohybem, kresbou, apod.

Shrnutí:

„Jako ideální časové parametry při nejfrekventovanější jedenapůlhodinové variantě sezení kreativního dramatu jsou stanoveny (Jennings in Valenta, 2011, s. 148):

- *čtvrtinu času věnovat otevření skupiny (zahřívací aktivity – rozcvička, motivace skupiny a její příprava na hlavní cíle sezení),*
- *polovinu času věnovat hlavní části (tvořivost, explorace, hra v roli, nové modely chování, transformace pocitů a postojů),*
- *čtvrtinu času zaměřit na ukončení sezení (integrace naučeného do ‚všedního života‘ klienta, reflexe prožitého, relaxace a individualizace klientů – tj. techniky, které napomáhají klientovi jakožto součásti skupiny stát se opět ‚sám sebou‘ a vyrovnaně opustit skupinu).“*

Etapy terapeutického procesu jsou uvedeny z hlediska dlouhodobé dramaterapie, v horizontu několika měsíců (Emanah in Valenta, 2011, s. 149):

- 1) *dramatická hra* – navození důvěry mezi jednotlivými členy a mezi dramaterapeutem a jednotlivci, uvolnění spontaneity,

- 2) *scénická práce* – hraní rolí odlišných od těch, které představujeme v reálném životě, široký výběr scén, situací a rolí, aby si mohl klient zažít novou zkušenost,
- 3) *hraní rolí* – od imaginární dramatizace k realitě, klient v roli a v situacích ze svého vlastního života, úkolem je nácvič dramatu jako zkoušky na reálný život,
- 4) *kulminovaná akce* – hlubší introspekce klientů jako důsledek zkoušení rolí, vztahů a konfliktů v životě, ukládání nových zkušeností a modelů chování do podvědomí, traumata se naopak dostávají na povrch a jsou přístupnější, dramatizace osobního příběhu klienta,
- 5) *dramatický rituál* – uzavření celého procesu, slavnostní obřad, celková reflexe a zpětná vazba, zopakování a přehled všeho, co se klienti naučili.

Dramaterapeutický projekt

Valenta (2003, s. 5) zmiňuje, že „*mnohem většího terapeuticko - formativního efektu – a to zvláště u mladší klientely – lze dosáhnout kombinací a koncentrací jednotlivých technik a metod v celek, který bychom mohli nazvat – analogicky s projektovou metodou vytvořenou počátkem minulého století pedagogikou – dramaterapeutickým projektem.*“

Dramaterapeutický projekt je vhodný např. pro osoby s lehčím stupněm mentálního postižení, protože se jedná o složitější techniku. Pracuje v podstatě se stejnými prostředky jako výchovná dramatika, je ale zacílený na osoby se specifickými problémy či potřebami a jeho cíle mají terapeuticko-formativní povahu. Valenta (2003) dále uvádí pozitiva dramaterapeutického projektu, mezi nimiž je zejména možnost kooperace, motivace, řešení problémů a získávání zkušeností praktickou činností s možností experimentu. Klienti si v daném tematickém celku rozvíjí kreativitu, imaginaci a intuici, toleranci, vnitřní kázeň apod. Časový plán a počet klientů dramaterapeutického projektu je daný rámcem instituce a povahou potíží a diagnóz klientů. (Valenta, Müller, 2007)

2 VZÁJEMNÉ PŮSOBENÍ DRAMATERAPIE A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Tato kapitola nám přiblíží pojem dramatické výchovy jako paradivadelního systému edukační povahy velice blízkému dramaterapii. Seznámíme se s jejími definicemi z dílny několika zásadních autorů, dále s jejími cíli, obsahem, metodami a principy. Dozvíme se, v jakých ohledech dramaterapie z tohoto systému čerpá, v čem jsou oba systémy shodné a čím se naopak liší.

2.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Stejně jako u definice dramaterapie, i zde platí, že nenajdeme v odborné literatuře pouze jedno striktní vymezení pojmu. Uvedeme si tedy několik příkladů definic či pojetí a náhledů na dramatickou výchovu od různých autorů:

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně – uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (J. Valenta, 1997, s. 27)

„Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkářské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s esteticko - výchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontakto­vých) dovedností.“ (Machková, 2005, s. 9)

„Dramatická výchova je rozvíjení různých stránek osobnosti používáním obecné životní skutečnosti cestou dramatických prostředků, cesta k důstojnému lidskému příběhu, hra, ve které se snažíme být ne v ofsajdu, ne v autu a hrát bez faulu, převodová páka od neporozumění k porozumění a jablko ze stromu poznání.“ (studenti Divadelní akademie múzických umění - DAMU in Valenta, 1998, s. 6)

„Dramatická výchova, nebo snad lépe výchova dramatikou, je odvozena od dramatu – divadla. Přejímá tedy i většinu jeho metod, to znamená, že pracuje s oběma

typy jednání – komunikací verbální i mimoverbální...Dramatická výchova bývá spojena s uměním, proto má nepochybně estetickou hodnotu. Všeobecně se říká, že každé umění zjemňuje mravy a dělá život radostnějším.“ (Bláhová, 1999, s. 11)

2.2 CÍLE, OBSAH, METODY A PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Cíle dramatické výchovy můžeme řadit do následujících dvou oblastí (Machková in Valenta, 1998, s. 9):

„Oblast osobnostního rozvoje:

- *rozvoj smyslového vnímání a obrazotvornosti a tvořivosti,*
- *rozvoj emocionality, budování sebedůvěry a sebepoznání,*
- *schopnost vyjádřit své myšlenky,*
- *rozvoj sociálního citění, schopnost týmové spolupráce a kompromisu.*

Oblast dramatická:

- *rozvinout a zaměřit psychické funkce k dramatické činnosti,*
- *kultivovat pohyb a mluvenou řeč, zvládnout prostor a rytmus,*
- *osvojit si techniky simulace, hry v roli a charakterizace,*
- *schopnost dramatické improvizace a symbolického výrazu,*
- *získat skupinovou citlivost a dovednost komunikovat s obecnstvem,*
- *osvojit si pojmy a postupy dramatu,*
- *získat základní vědomosti v oblasti dramatu.“*

Podle J. Valenty (1999) **obsahem dramatické výchovy** v obecné rovině můžeme rozumět život sám ve svých různých obdobách, a to zejména konfliktní, problémové či citově vypjaté situace. K jejich vyřešení totiž musí člověk použít nějaké jednání nebo uvědomění, čímž nastává ukázková dramatická situace.

Metodou dramatické výchovy v obecné rovině je metoda divadelní, postavena na modelování života tělem a hlasem. Klíčovou metodou se tedy stává hra v roli.

J. Valenta (1998, s. 256) uvádí následující schéma **typologie dramatických her**:

Schéma 2. Typologie dramatických her

- A. Větší hrové celky

- drama založené na
 - příběhu,
 - literárním textu,
 - tématu nebo problému,
 - kombinaci předchozích typů.

- B. Menší hrové celky

- hry modelující
 - prosté zobrazení jevu,
 - situaci, v níž se uskutečňují určité nekonfliktní vztahy,
 - situaci, v níž se uskutečňují určité konfliktní vztahy.

- C. Cvičení a trénink

- D. Fixování tvaru a představení

J. Valenta (1997) člení **metody a techniky dramatické výchovy** na metodu plné hry, metody pantomimicko – pohybové, verbálně – zvukové, graficko – písemné a materiálově věcné. Do metod pantomimicko – pohybových mimo jiné řadí částečnou pantomimu, dotykovou hru, narativní pantomimu, ozvučenou pantomimu, pantomimický překlad, pantomimizaci prostředí a věcí, úplnou pantomimu, pohybová cvičení, přetahování, pohybový rituál, taneční drama, zpomalenou pantomimu, zrcadlení nebo živou loutku. K metodám verbálně – zvukovým podle autora patří čtení, dabing, diskuse, dotazování a odpovídání, hádka, konverzace, mluvící předměty, monolog, neviditelné hlasy, porada, předávaná řeč, recitace, rozhovor, vyjednávání, zaslechnutá řeč, zpěv a hudební exprese aj. Do metod graficko – písemných patří mimo jiné beletrie, deníky, dopisy, dotazníky, formuláře, foto-film, inzerát, leták, myšlenkové mapy, obrazy, plakát, scénář, zpráva, životopis, a do metod materiálově – věcných práce s objekty, kostýmem, loutkou, maskou, papírem, prostorem, rekvizitou, přístroji, světlem a stínem, zástupnými předměty aj.

Principy dramatické výchovy dle Marušáka (2008, s. 11) lze odvodit z jejích cílů a obsahu. Půjde tedy hlavně o

- „- celostní, zkušenostní, kooperativní učení,
- ve středu procesu je dítě jako individualita,

- *péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti a jeho možnostem,*
- *prostředky pro spolusdílení, spolubytí a spolutvorbu,*
- *činnostní pojetí vyučování,*
- *dítě aktivním spolutvůrcem a partnerem,*
- *uplatnění předchozích a získání nových zkušeností dítěte,*
- *učení zážitkem a prožitkem,*
- *hra jako základ, v podobě přijetí fikce, hry v roli, apod.,*
- *princip improvizace,*
- *vědomá a cílená práce s tvořivým potenciálem dětí a jeho rozvíjení,*
- *princip psychosomatické jednoty,*
- *uplatnění roviny reflexe. “*

2.3 DRAMATERAPIE A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

V následující podkapitole si přiblížíme, co mají dramatická výchova a dramaterapie společného, a v čem se naopak liší. Největší souvislostí je podle Valenty (2011) skutečnost, že dramaterapie využívá ke svému účelu prvky dramatické výchovy. Bez tvořivé dramatiky by se sama dramaterapie jen těžko rozvinula. Další **shodnosti** si vyjádříme v následujících bodech:

- kladou si některé společné cíle – např. zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence, zvládnutí kontroly svých emocí, rozšíření repertoáru rolí pro život, získání schopnosti spontánního chování, rozvoj představitivosti a koncentrace,... (Valenta, 2011)
- oba směry patří do tzv. paradivadelních systémů, používají ke své aktivitě divadelní prostředky, využívají jako klíčovou metodu hru v roli a hlavní formu improvizaci. Oba směry hojně využívají metodu projektu. (Valenta, 2006)
- dramaterapie využívá základních efektů dramatické výchovy – fantazii, přetělesnění, kreativitu, jiný svět, jinou realitu, zapojení intuice apod. (Valenta, 2011)
- většinou se jedná o skupinovou záležitost a tím se využívá pozitivního vlivu sociální interakce a skupinové dynamiky (Valenta, 2011)

- používají některé společné techniky – např. pantomimu, zrcadlení, pohybová cvičení, přetahování, tanec, živou loutku, dabing, diskusi, předávanou řeč, recitaci, hudební expresi, práci s maskou, rekvizitou, kostýmem apod. (J.Valenta, 1997)

Pokud se zaměříme na **rozdíly** mezi dramaterapií a dramatickou výchovou, objevíme následující tvrzení: *„Výchovná dramatika (též dramatika, dramatická výchova, DIE, tvořivá dramatika) rozvíjí nejen dramatický talent, citění a estetické vnímání, nejenže vychovává v jedinci poučeného diváka i aktivního ‚divadelníka‘, ale také s pomocí dramatických a divadelních prostředků podněcuje a zkvalitňuje personálně sociální růst jedince. Dramaterapie je pak určena především osobám s psychickými či sociálními problémy.“* (Valenta a Müller, 2007, s. 139)

Z toho plyne již jednou řečený hlavní rozdíl mezi oběma směry - nejdůležitější u dramaterapie je její terapeutický záměr a působení, u výchovné dramatiky je tento cíl zaměřený spíše edukačně.

Další odlišnosti dramatické výchovy a dramaterapie můžeme popsat následujícím způsobem. V dramaterapii se užívá volnější a plošší výstavby dramatu co do uměleckého efektu a nejde striktně o specifické ‚krokování‘ lekce. Účastníky dramaterapeutického projektu jsou lidé se specifickými problémy či potřebami, které se řeší institucionální cestou, zatímco účastníci projektu výchovné dramatiky jsou oproti tomu běžní žáci nejrůznějších typů a stupňů škol včetně uměleckých či speciálních. Určité cíle dramaterapie mají spíše terapeuticko – formativní povahu, a také časová rozvaha dramaterapeutických lekcí, samotných činností či projektů je jiná a mírnější s ohledem na specifické potřeby klientů. Počet účastníků je při dramaterapeutických lekcích nižší, věkové složení je také uzpůsobeno specifickým problémům či diagnózám klientů. (Valenta, 2006)

3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Ve třetí kapitole si uvedeme specifika předškolního věku, které nesmíme vzhledem k problematice dramaterapie v mateřské škole opomenout. Zaměříme se na vývoj jednotlivých funkcí a oblastí dětské osobnosti, zmíníme také potřeby dětí předškolního věku. Představíme si souvislosti, které jsou uvedeny ve spojitosti s dramaterapií v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, klíčovém dokumentu pro předškolní výchovu, speciální mateřské školy nevyjímaje. Nakonec si popíšeme několik dramaterapeutických technik vhodných k aplikaci pro děti předškolního věku.

3.1 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vágnerová (2008) uvádí, že **předškolní období** se vymezuje jako období hry, kam spadají děti ve věku zpravidla **od 3 do 6 - 7 let**. Je to období důležité pro stabilizaci vlastní pozice ve světě, diferenciaci vztahu k okolnímu světu.

„V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.“ (Vágnerová, 2008, s. 59)

Pohyb je pro každé dítě důležitý a pro každého z nás existuje od úplného počátku života. Pohyb je neoddelitelnou součástí našeho života, zkušenosti dítěte s pohybem hrají důležitou roli při utváření jeho osobnosti i emocí. (Blythe, 2012)

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se **motorický vývoj** v tomto období vyznačuje zlepšenou pohybovou koordinací, větší hbitostí a elegancí pohybů. Čtyřleté dítě nejen dobře utíká, ale zvládá již lezení po žebříku, stojí na jedné noze nebo seskok z nízké lavičky. Výrazně se rozvíjí sebeobsluha, dítě již zpravidla samo jí, obléká se, umyje si ruce apod. Svou zručnost si dále zdokonaluje ve hře s pískem, kostkami, a v neposlední řadě v kreslení a grafomotorických cvičeních. Předškolní dítě již dokáže vyjádřit kresbou vlastní představu.

Jak se tito dva autoři zmiňují, **řeč** se v tomto období rovněž výrazně zdokonaluje. Před nástupem do školy se u většiny dětí přestává objevovat ‚patlavost‘, pokroky jsou znát i ve větné stavbě. Roste zájem o mluvenou řeč, učí se naslouchat pohádkám a příběhům, dobře si pamatují říkanky a jednoduché písničky. V tomto věku je pro děti typické, že hodně a rádi povídají. Podle Bäcker-Braunové (2014) jsou jazykové dovednosti považovány za základní způsobilost, proto by se jejich rozvoji a podpoře měla i v předškolním věku věnovat pozornost.

Pokud chceme porozumět vývoji dítěte, musíme sledovat vývoj jeho **vnímání**. Je to zvláštní případ senzomotorických činností, patří k zobrazujícímu aspektu poznávání skutečnosti. (Piaget, 2014). Jak uvádí Paulík (2005), předškolní děti vnímají informace poněkud nepřesně, povrchně a zejména povšechně. Informace obohacují svou vlastní bujnou fantazií, proto se někdy mylně domníváme, že jde o lži.

„Konfabulace (vymyšlení nepravdivých údajů) pomocí fantazie jako prostředek překlenutí nedostatečných informací postupně po 6.roce mizí. Fantazie také umožňuje dětem vidět věci jinak než dospělí a přičítat jim často jiný smysl (život věcí, lidské vlastnosti u zvířat, zvláštní účel předmětů apod.)“ (Paulík, 2005, s. 44)

Dítě předškolního věku začíná řeč používat také k regulaci vlastního **chování**. Od tří let ho řídí podle slovní instrukce, kterou nahlas opakuje, později už podle své vnitřní řeči. V předškolním období se dítě čím dál víc odpoutává od domova, vyrůstá z rámce rodiny a nachází nové vztahy v okolním světě. Rozšiřuje se jeho časová perspektiva, i když zatím v základních pojmech jako ‚dnes, zítra, ráno, večer‘, atd. Ve čtyřech letech již dítě rádo pomáhá při jednodušších domácích pracích (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Zacharové (2011) důležitost vývojové fáze předškolního věku zdůraznil zejména Sigmund Freud, který toto období nazval **obdobím falickým**, tedy formováním vztahu k pohlavní roli. Dětské fantazie jsou ovlivňovány vztahem k otci i matce a mají sexuální rysy. Podle Eriksona je následně předškolní období označováno jako **věk iniciativy**. Aktivita a sebeprosazení jsou hlavními potřebami těchto dětí a jsou prostřednictvím rodičů přijatelně regulovány.

Skorunková (2008, s. 39) zmiňuje, že *„kolem čtyř let se vývoj **myšlení** dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorného, intuitivního myšlení. Předškolák již uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností, myšlení však stále nerespektuje plně zákony logiky. Usuzování je vázáno na konkrétní vnímanou skutečnost. Předškolák už umí například vyvozovat závěry, čeho je víc a čeho méně, ale tento úsudek je závislý na vnímání tvaru, velikosti apod.“*

Nejdůležitějším prvkem činností předškolních dětí je **hra**. Hra v tomto věku již není o experimentech a zkoumání, je daleko rozvinutější, cílená a s jasným úmyslem. Jedná se zejména o konstrukční hry, kdy dítě zkouší něco nového vytvořit, a námětové hry (např. hry na maminku). Předškolní děti ve hře opět hojně uplatňují svou fantazii, prostřednictvím které si mohou plnit různá přání, představy a uspokojovat své potřeby. (Skorunková, 2008)

Hra v dětech předškolního věku také nevědomě rozvíjí schopnost soustředit se. Pravidelné a vědomé uplatňování **pozornosti** vyúsťuje ve schopnost uplatňovat ji automaticky. Součástí této schopnosti je automatické vyloučení faktorů, které mohou v kterémkoli okamžiku oslabovat plnou pozornost vůči určité věci. (Way, 1996)

Jak uvádí Zacharová (2011), **sociální a citový rozvoj** dítěte souvisí s tím, jak dítě zpracovává hodnocení ostatními lidmi, protože to silně ovlivňuje i jeho vlastní sebehodnocení. Důležitou emocionální autoritou jsou pro dítě předškolního věku zejména rodiče, dítě přejímá jejich názory a hodnocení, představují pro něj ideál. Předškoláci si rovněž osvojují další role ve skupině vrstevníků. Potřebují získat pocit úspěšnosti a prosadit se.

Předškolní dítě již chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je ochotné se střídat. Přidává se k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem, i když někdy ještě může působit váhavě. Sleduje, jak si ostatní děti hrají, a někdy se k nim na chvíli připojí. Vůči menším dětem nebo těm, kterým se přihodilo něco zlého, cítí zpravidla velkou náklonnost a chová se k nim ochranně. (Allen, 2002)

Podle Smolíkové (2004, s. 6) *se „předškolní vzdělávání maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání by proto mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.“* Jak Smolíková (2004, s. 6) dále uvádí, v předškolním vzdělávání je vhodné užívat **odpovídající metody a formy práce**. Vhodné jsou: - *metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí,*

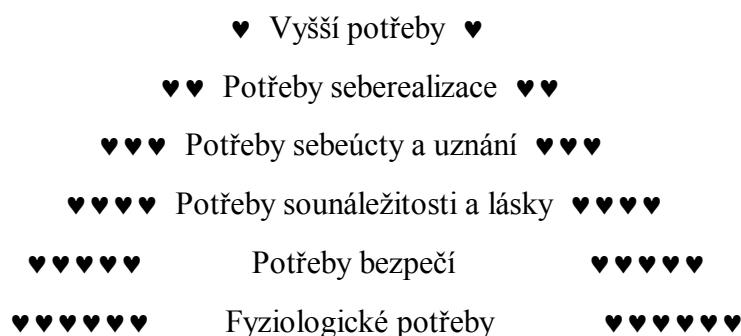
- *využití přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů formou nezávazné dětské hry,*

- *situční učení založené na vytváření a využívání situací,*

- *spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby,*
- *aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené.*

Podle Kopřivy (2005, s. 188) jsou „základní lidské **potřeby** společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.“ Kopřiva (2005, s. 188) uvádí přirozené **lidské potřeby** upravené podle Abrahama Maslowa :

Schéma 3. Pyramida potřeb



Pravidlem této pyramidy potřeb je, že musí být v první řadě uspokojeny potřeby v dolní části, aby se mohly realizovat potřeby další - tzn. pokud nejsou uspokojeny fyziologické potřeby, nemůžeme začít uspokojovat potřeby bezpečí, přičemž žádné patro nelze přeskočit. Na tomto základě lze dobře poznat **potřeby dětí předškolního věku**, které Kopřiva (2005) popisuje následujícím způsobem:

- Mezi fyziologické potřeby dětí patří přijímání jídla, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, pohyb, odpočinek, spánek, apod.
- Mezi potřeby bezpečí patří střecha nad hlavou, ochrana, jistota, stálost, řád.
- Potřeby sounáležitosti a lásky předškolních dětí tvoří láskyplné vztahy s rodinou, s vrstevníky, s prostředím mateřské školy (MŠ), s autoritami, apod. Je to potřeba někam patřit, být druhými přijímán, být milován a milovat.
- Mezi potřeby uznání a sebeúcty patří být přijímán, respektován a oceňován, vážit si sám sebe, hodnotit se pozitivně, mít pocit, že jsme v něčem úspěšní a že děláme věci dobře.
- Potřeby seberealizace tvoří pochopení sama sebe i druhých, potřeba objevovat, porozumět světu, být hodnotnými členy skupiny.

- Mezi vyšší potřeby předškolních dětí patří estetické prostředí, pořádek, pocit spravedlnosti, apod.

3.2 DRAMATERAPIE A RVP PV

Souvislost dramaterapie a **Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV)** najdeme hned v několika bodech :

Již v **rámcových cílech**, jak je popisuje Smolíková (2004) najdeme podobnost s cíli dramaterapeutickými. Jde o rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot společnosti a získání samostatnosti.

Také v pěti **klíčových kompetencích**, které by měly děti před nástupem do školy zvládat, najdeme dovednosti získané v dramaterapeutickém procesu. Za kompetenci k učení to bude soustředěné pozorování, objevování a experimentování, uplatnění získané zkušenosti v praktických situacích, aktivní zájem o dění kolem apod.

Kompetence k řešení problémů v dramaterapeutické souvislosti znamená řešení problémů, které dítě zvládá, náročnější s oporou a pomocí dospělého, všímavost všeho dění a problémů v bezprostředním okolí, řešení problémů na základě bezprostřední zkušenosti a poznatek, že vyhýbání řešení problémů nevede k cíli.

Komunikativní kompetence zračí schopnost vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (např. dramatickými), domlouvání se gesty i slovy, využití informativních a komunikativních prostředků (knížky, telefon apod.), rozšiřování slovní zásoby a její aktivní používání.

Sociální a personální kompetence hovoří v souvislosti s dramaterapií o samostatném rozhodování o svých činnostech, umění vyjádřit svůj názor a o vědomí, že za své jednání nese důsledky. Dále pak o dětských projevech citlivosti a ohleduplnosti k druhým, pomoci slabším, vnímavosti nespravedlnosti, ubližování a agresivity, napodobování modelů prosociálního chování i mezilidských vztahů, apod.

V činnostních a občanských kompetencích najdeme plánování a řízení svých her a činností, rozpoznání a využívání svých silných stránek, odhad rizik svých nápadů, svobodné rozhodování, zájem o druhé i o to, co se kolem děje a vědomí práv svých i práv druhých. (Smolíková, 2004)

Ve **vzdělávacím obsahu** RVP PV, tedy v jeho pěti oblastech, které podrobně rozepisuje Smolíková (2004), se zaměříme na vzdělávací nabídku – tedy co pedagog dítěti nabízí. Najdeme souvislosti, co shodného či podobného by dětem mohl nabídnout dramaterapeut v rámci svých sezení.

Dítě a jeho tělo:

- pohybové činnosti (chůze, běh, skoky, změny poloh těla, míčové hry,...),
- manipulační činnosti s předměty, pomůckami, nástroji,
- relaxační, uvolňovací cvičení,
- smyslové a psychomotorické hry,
- hudební a hudebně pohybové činnosti,
- činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí.

Dítě a jeho psychika:

- řečové, sluchové a rytmické hry, vokální činnosti,
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace,
- komentování zážitků a aktivit,
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv,
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest,
- motivovaná manipulace s předměty,
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty,
- smyslové hry, námětové hry a činnosti,
- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii,
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant,
- činnosti zajišťující spokojenost a radost,
- činnosti vyžadující samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení,
- příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání,
- estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické,...),
- hry na téma rodiny a přátelství,
- cvičení v projevování citů a v sebekontrolě,
- činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností,

- dramatické činnosti (předvádění a napodobování,..), mimické vyjadřování nálad (úsměv, pláč, hněv,..).

Dítě a ten druhý:

- běžné verbální i neverbální aktivity dítěte s druhým dítětem či dospělým,
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti,
- kooperativní činnosti ve dvojicích či skupinkách,
- společná setkávání, sdílení a povídání,
- aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi,
- hry, přirozené i modelové situace,
- činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije.

Dítě a společnost

- tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické podněcující tvořivost dítěte,
- různorodé společné hry a skupinové aktivity,
- setkávání se s literárním, dramatickým, hudebním uměním i mimo MŠ,
- hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí,
- aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku a mravní hodnoty v jednání lidí,
- hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce,
- aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění.

Dítě a svět

- kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem),
- využívání přirozených podnětů, situací a ukázek v životě dítěte,
- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí.

Podmínky předškolního vzdělávání uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se také v mnohém shodují s podmínkami, které by měly být splněny při realizaci dramaterapeutických sezení či projektů. Do věcných podmínek, které je třeba brát v potaz, patří dostatečně velký prostor, vhodné prostorové uspořádání a vybavení odpovídající počtu a věku dětí, různé pomůcky, materiály a doplňky, prostory odpovídající bezpečnostní a hygienické normě. Mezi psychosociální podmínky by při realizaci dramaterapie patřilo bezpečné, příjemné a spokojené prostředí,

respektování potřeb dětí, rovnocenné postavení všech účastníků, volnost a osobní svoboda dětí, jasné a srozumitelné pokyny, podporující, sympatizující styl vedení, aktivní spoluúčast a samostatné rozhodování dítěte a projevy vzájemné důvěry, tolerance a ohleduplnosti. Do organizačních podmínek bychom zařadili dostatečně pružný řád lekce, zajištění zázemí, bezpečí i soukromí, organizaci činností tak, aby děti podněcovaly k vlastní aktivitě a experimentování a plánování činností podle potřeb a zájmů dětí. (Smolíková, 2004)

Kapitola RVP PV o **vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných** s dramaterapií úzce souvisí už proto, že právě děti s SVP tvoří klientelu dramaterapie (viz 1.3). **Autoevaluace MŠ a hodnocení dětí** se podle Smolíkové (2004) provádí v měřítku předškolních institucí, v měřítku dramaterapeutických projektů je však hodnocení a zpětná vazba stejně důležitá – většinou by si sám účastník dramaterapeutických sezení, motivován dramaterapeutem, měl uvědomit své pokroky, změny a sám provést autoevaluaci své terapie (příčemž pomoc, podpora a spoluúčast dramaterapeuta není překážkou). Dramaterapeuti stejně tak provádějí autoevaluaci své práce, účastní se supervizí, všímají si pokroků a hledají zlepšení v případech, kdy se jim nedaří.

„Veškeré vzdělávání, profesně i volnočasově zaměřené, může mít různé cíle. Mnohé z nich jsou shodné u všech lidí bez ohledu na jejich zdravotní stav či sociální postavení, ale má i celou řadu cílů specifických, které se vztahují jen k určitým skupinám lidí, např. nějak znevýhodněným. Zdravotně nebo sociálně handicapovaní potřebují získat takové znalosti a dovednosti, které jim umožní adekvátní integraci do společnosti.“ (Vágnerová, 2007, s. 4)

Společným cílem členských států Evropské unie (EU) v oblasti předškolního vzdělávání je seznámení dětí se životem ve společnosti, je důležité naučit je žít společně s ostatními. Aktuální tendence ve většině evropských zemí je v hledání harmonické rovnováhy mezi socializací a učením dovednostem. Současným trendem je také pohled na edukační prostředí rodiny a mateřské školy nikoliv jako na dva protichůdné, ale naopak vzájemně se doplňující jevy. Oba výchovné subjekty mají největší význam pro dítě v různých etapách jeho věku. (Bytešnicková, 2007)

3.3 POUŽITÍ VHODNÝCH METOD A TECHNIK PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Děti mají schopnost vidět v předmětech jednající bytosti, a tím je oživovat, dovedou na sebe brát nejrůznější role. Tak otevírají nám dospělým netušené možnosti a je na nás, abychom jejich nezkrotnou dětskou představivost rozvíjeli, abychom ji postupně přesáhli, ‚ochočili‘ ji a udělali z ní prostředek sebevyjádření a růstu. Jde o jediné – slovy, prožitky, pohybem vyjádřit sebe sama. Společným sněním a hrou sdílet to, co je uvnitř nás, a podílet se tak na stavbě zítřejšího světa.“ (Mégrier, 1999, s. 11)

Když mluvíme o **dramaterapii v předškolním vzdělávání**, rozumíme tím prvotně její **použití v mateřské škole**. Podle Valenty (2003, s. 7) je *„časový plán a počet klientů dramaterapeutických projektů daný rámcem instituce, kde se projekt realizuje, a povahou specifických problémů či potřeb klientů.“* Z toho si můžeme odvodit, že dramaterapie se může aplikovat v mateřské škole běžné, v její integrované třídě, v mateřské škole speciální, v neziskových organizacích či denních centrech pro předškolní děti, případně na oddělení dětské psychiatrie.

„Způsob realizace dramaterapeutické intervence, sezení, lekce, hodiny atd. kopíruje obecně zažitě formy psychoterapie, ovšem s jistou specifikací.“ (Valenta, 2011, s. 42) Pokud si toto převedeme do podmínek mateřských škol, každopádně půjde o **formu skupinovou**. Předpokládá se, že kolektiv předškolní instituce bude koedukovaný, tedy smíšený co do pohlaví, o homogenní či heterogenní formě rozhodne různorodost postižení.

Jestliže Valenta (2011, s. 38) uvádí, že *„profesně mají k dramaterapii nejbližší speciální pedagogové, sociální pedagogové a další pedagogové“*, jako **dramaterapeuty** v mateřské škole si lze představit učitelky s požadovanou profesní kvalifikací, případně externí terapeuti, kteří mohou do předškolní instituce docházet.

Technikám dramaterapie uvedených v příloze se blíže věnuje Valenta (2011). Na ně navazuje následující **výčet technik a činností**, které můžeme aplikovat v rámci dramaterapie v mateřské škole, a souvisí s již uvedenými specifiky předškolního věku:

- pantomima na různá témata, mimická cvičení,
- narativní pantomima s pomocí známých pohádek či dětských příběhů,
- dotyková hra s různými předměty, hračkami či ostatními dětmi,

- pohybová cvičení (uvolňovací cviky, relaxační techniky, aerobní aktivity),
- přetahování lana skutečného či imaginárního,
- pohybové rituály, tanečky, úvodní či závěrečné pohybové kreače,
- metoda zrcadlení v různých svých podobách,
- metoda živé loutky, práce samostatná, práce s kamarádem, se skupinkou dětí,
- čtení pohádek, dětských příběhů,
- vyprávění již známých povídek či nových a neznámých,
- cvičení paměti převyprávěním pohádky dle obrázků,
- společné povídání, komunitní kruhy,
- dotazování a odpovídání, porada a diskuse,
- předávaná řeč (hra na tichou poštu),
- zpěv, hudební exprese, zapojení hudebních i rytmických nástrojů,
- výtvarné techniky všeho druhu,
- použití multimediálních technik (video, DVD, PC, interaktivní tabule...),
- hry na rozvoj všech pěti smyslů,
- práce s kostýmem, s látkami i jinými materiály,
- práce s loutkou, s hračkou, se známými i neznámými předměty,
- práce s maskou,
- práce se světlem a stínem,
- práce s prostorem,
- práce s rekvizitou,
- práce se zástupným předmětem,
- práce se zvukem a hlasem.

4 MOŽNOSTI APLIKACE DRAMATERAPIE U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V poslední kapitole se budeme blíže věnovat vymezení a klasifikaci specifických vzdělávacích potřeb, opět poznáme různé definice několika skalních autorů zabývajících se touto tematikou. Zaměříme se na vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami tak, jak je ukotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Seznámíme se s principy a možnostmi evaluace dramaterapeutického procesu s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami.

4.1 VYMEZENÍ A KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Vzdělávání osob se specifickými vzdělávacími potřebami vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 16) jsou „*osoby se speciálními vzdělávacími potřebami* vymezeny jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Za *zdravotní postižení* se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Za *zdravotní znevýhodnění* je považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání. *Sociální znevýhodnění* je pro účely zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně – kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu. Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami *nárok na vzdělávání*, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“

„Jedinec se specifickými vzdělávacími potřebami je takový jedinec, který trpí nějakým druhem tělesného, duševního, řečového či smyslového poškození, případně zdravotním či sociálním znevýhodněním, které mu bez speciální pomoci více méně znemožňuje splnit požadavky běžného vzdělávacího procesu a provozu.“ (Michalová, 2012, s. 7)

„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.“ (Pipeková, 2010, s. 25)

V praxi to znamená speciální metody, učebnice, didaktické materiály, pomůcky, služby asistenta pedagoga, snížené počty dětí ve třídě, další možné úpravy podle IVP a poskytování pedagogicko – psychologických služeb. (Hájková, Strnadová, 2010)

Vzděláváním a výchovou osob se specifickými vzdělávacími potřebami se zabývá **speciální pedagogika**. Ta vznikla ve 2.polovině 20.století a jak uvádí Kysučan a Kuja (1996, s. 14), jedno z jejích možných dělení dle typů postižení je následující:

- *„ somatopedie - vzdělávání osob s tělesným postižením,*
- *psychopedie - vzdělávání osob s mentálním postižením,*
- *logopedie - vzdělávání osob s vadami řeči,*
- *oftalmologie - vzdělávání osob se zrakovým postižením,*
- *surdopedie - vzdělávání osob se sluchovým postižením,*
- *etopedie - vzdělávání osob s poruchami chování,*
- *specifické poruchy učení,*
- *kombinované poruchy.“*

4.2 SOUVISLOST S RVP PV – VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Jak uvádí Smolíková (2004), i **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** vychází z respektování individuálních potřeb a možností dětí, proto je rovněž základem pro vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) a dětí mimořádně nadaných. Rámcové cíle a záměry jsou ve vzdělávání všech dětí společné, ale jejich realizování je třeba potřebám dětí přizpůsobit. Snahou pedagoga má být vytvoření ideálních podmínek k rozvoji osobnosti dítěte, k učení i ke komunikaci

s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti. Proto je **dramaterapie** vhodnou technikou, která může těmto dětem v realizaci daných cílů pomoci.

RVP PV dále říká, že podmínky vzdělávání u dětí s **tělesným postižením** jsou vyhovující, jestliže je zajištěno osvojení specifických dovedností v rozsahu možností dítěte, zabezpečena možnost pohybu dítěte v prostorách školy, jsou vytvořeny podmínky pro náhradní tělovýchovné aktivity a když je počet dětí ve třídě snížen. U dětí se **zrakovým postižením** je důležité zajištění osvojení dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu, bezpečné a bezbariérové prostředí, dodržovaná zraková hygiena a nabídka alternativních aktivit a možnost použití kompenzačních pomůcek. Pro děti **sluchově postižené** je vyhovující dodržování sluchové hygieny, vedení vzdělávání dítěte ve vhodném komunikačním systému a zajištění vhodných kompenzačních pomůcek. Vhodné u dětí s **mentální retardací** je poté zajištění osvojení specifických dovedností zaměřených na zvládnutí sebeobsluhy a základních hygienických návyků, zajištění přítomnosti asistenta a sníženého počtu dětí ve třídě. Pro děti s **poruchami pozornosti a vnímání** (s poruchou učení a chování) je důležité zklidňující prostředí, zajištění zvýšeného bezpečnostního dohledu, snížení počtu dětí ve třídě a zajištění speciálních didaktických pomůcek. U dětí s **poruchami řeči** je vhodné zajištění průběžné kvalitní logopedické péče a těsné spolupráce s odborníky a rodiči dítěte. Pro děti s více vadami a autismem je vyhovující osvojování specifických dovedností zaměřených na sebeobsluhu, klidné a podnětné vzdělávací prostředí, přítomnost asistenta, rovněž snížený počet dětí ve třídě a zajištění vhodných kompenzačních pomůcek. (Smolíková, 2004)

Jak Smolíková (2004) dále zmiňuje, vzdělávání dětí s SVP je personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka, ale pro integrované vzdělávání není tato podmínka legislativně stanovená. Je však vhodné jeho účast zajistit (při posouzení rozsahu a stupně postižení integrovaného dítěte). Integrované vzdělávání je vhodné díky přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení izolace dítěte.

„Rozvoj osobnosti dítěte s postižením závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí mnohem více, než je tomu u dítěte, které není ve svých možnostech primárně omezeno. Je nezbytné, aby pedagog postupoval vždy s vědomím, že takové dítě má jiné osobnostní předpoklady a je v obtížnější situaci: má menší zkušenosti a větší problémy s osamostatňováním, hůře se prosazuje, má méně rozvinutou schopnost autoregulace apod.“ (Smolíková, 2004, s. 37)

Blízkost rodiny a spolupráce s rodiči je také ve vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami velmi důležitá. Rodiče jsou primárními vychovateli dětí a jsou s nimi úzce spojeni. Jejich každodenní teorie k vývoji dětí by se neměly podceňovat. Jen rodina poskytuje dětem jistotu a bezpečnost, nutnou pro jejich vývoj. Je vždy na rodině a daném pedagogovi (či skupině odborníků), aby vzájemnou spolupráci co nejvíce využili ku prospěchu dítěte. (Květoňová – Švecová, 2004)

Důležitým aspektem v použití dramaterapie v mateřské škole speciální je také vztah terapeuta a dítěte, potažmo celé skupiny. Tento vztah podle Geldardové (2008) zásadně ovlivňuje účinky terapie, měl by být zejména autentický, bezpečný a důvěrný. Úkolem terapeuta je vcítit se do vnímání dítěte a v tomto rámci s ním pracovat. Terapeut by neměl projevovat vliv své vlastní životní zkušenosti, aby dokázal co nejlépe propojit zkušenost dítěte se světem. Dále by měl terapeut vytvořit natolik tolerantní prostředí, aby v něm dítě pocíťovalo svobodu mluvit o čemkoli a projevovat se přirozeně.

4.3 ZPĚTNÁ VAZBA A EVALUACE PO VYUŽITÍ DRAMATERAPIE U DĚTÍ S SVP

O **evaluaci** jsme již hovořili v souvislosti s RVP PV. Je to etapa velice důležitá, kdy provádí autoevaluaci jak sám klient, tak dramaterapeut. Sám klient si za podpory svého terapeuta uvědomuje změny na svém prožívání a přijímání životních situací. Nemusí jít vždy o verbální zpětnou vazbu, klienti mohou své pocity vyjádřit pohybem, kresbou apod. (Valenta, 2011)

Z pohledu dramaterapie u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami bude evaluace probíhat na základě popsaném v **RVP PV**, kde podmínky evaluace popisuje Smolíková (2004). Pokud si je upravíme pro potřeby dramaterapie, pedagogové nebo sami dramaterapeuti v podmínkách předškolních institucí si zpětným hodnocením ověřují kvalitu zvoleného postupu, průběžně vyhodnocují vzdělávací činnosti a užitím dramaterapeutických technik i podmínky celého procesu. Evaluace by měla probíhat **komplexně** – terapeuti by se tedy měli zaměřit na cíle, které si v dramaterapeutickém procesu naplánovali, kontrolovat kvalitu podmínek vnějších i vnitřních, a průběžně hodnotit výsledky u jednotlivých dětí.

Zpětná vazba je také vhodná pomocí technik dramaterapie, které jsou v příloze uvedeny v podkapitole **Techniky vhodné na závěr sezení**. Je tedy dobré zařadit různé rituální tanečky, ohlédnutí zpět za jednotlivými sezeními a aktivitami, zkusit si povídat o budoucnosti na úrovni vnímání předškolních dětí, provést přípitek, uspořádat oslavu, rozdat diplomy, pořídit skupinovou fotografii atd. Každá instituce, každý dramaterapeut si může zvolit svůj systém sledování a hodnocení, který bude pravidelně provádět. (Valenta, 2011)

Na ukázkou si uvedeme několik oblastí, na které by se měl terapeut v pozorování dětí a v následné evaluaci zaměřit. Jde o oblasti **přínosu dramaterapeutického procesu** dle Valenty (2009, s. 112) :

- „ *poznání sebe sama,*
- *poznání skupiny dětí a jejich jednotlivých členů,*
- *získání dobrého pocitu ze skupiny dětí,*
- *schopnost empatie a umění naslouchat druhým,*
- *rozvoj schopnosti komunikovat,*
- *rozvoj sociálních dovedností,*
- *rozvoj kreativity,*
- *růst sebevědomí a sebedůvěry,*
- *schopnost řešit problémy,*
- *schopnost otevření se druhým,*
- *získání pozitivních zkušeností,*
- *schopnost kooperace.*“

EMPIRICKÁ ČÁST

Ve výzkumné části diplomové práce se budeme zabývat realizací dramaterapeutického projektu v Mateřské škole speciální pro zrakově postižené a vady řeči. Zaměříme se na cíle výzkumu, popíšeme zkoumaný soubor z hlediska počtu respondentů, jejich věkového zařazení a stanovené diagnózy. Budeme se zabývat metodikou výzkumu, blíže popíšeme použité výzkumné metody. Při shromáždění výsledků výzkumu se zaměříme na odpovědi na výzkumné otázky a v závěrečné diskusi zhodnotíme celou výzkumnou část diplomové práce.

5 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU, CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole se budeme věnovat specifikaci výzkumného problému práce, uvedeme si hlavní cíle, dílčí úkoly práce a formulaci výzkumných otázek.

5.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Za výzkumný problém této práce můžeme označit důsledky aplikace dramaterapie v mateřské škole speciální, její vliv na rozvoj skupinové interakce, zjišťování přítomnosti kooperace a prosociálního chování, rozvoj komunikace, improvizace a vliv užitých dramaterapeutických technik na prožívání a poznávání emocí.

5.2 HLAVNÍ CÍLE PRÁCE

Přinést nové poznatky z oblasti dramaterapie v mateřské škole a blíže ji aplikovat v mateřské škole speciální.

Deskripce projektu dramaterapie v mateřské škole speciální pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni.

Pomocí techniky otevřeného kódování ověřit efektivitu dramaterapeutického projektu v rozvoji sociálních a sebepoznávacích dovedností, porovnat výsledky u dvou zúčastněných tříd a zjistit úspěšnost jednotlivých aktivit.

5.3 DÍLČÍ ÚKOLY PRÁCE

- shromáždění teoretických poznatků k tématu dramaterapie, její specifikace pro děti předškolního věku a děti se specifickými vzdělávacími potřebami,
- rozvoj skupinové interakce, vzájemné kooperace, prosociálního chování,
- poznávání a prožívání vlastních emocí i emocí druhých,
- rozvoj komunikativních dovedností,
- rozvoj kreativity a improvizace.

5.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak se při realizaci dramaterapeutického projektu ve speciální mateřské škole u dětí rozvíjela skupinová interakce a schopnost kooperace?

Jak se při projektu rozvíjela schopnost prosociálního chování dětí?

Jak respondenti dokázali poznávat a prožívat své emoce?

Jak se při realizaci dramaterapeutického projektu ve speciální mateřské škole u dětí rozvíjela schopnost komunikace?

Jak se u respondentů v průběhu projektu rozvíjela kreativita a schopnost improvizace?

Jak se rozvoj dovedností lišil ve srovnání dvou tříd?

Které aktivity projektu byly z hlediska rozvoje dovedností nejzdařilejší a u dětí nejoblíbenější?

6 DESIGN VÝZKUMU: DRUH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, METODY SBĚRU DAT, METODY ANALÝZY DAT, VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU, ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU, ORGANIZACE VÝZKUMU

Kapitola se stručně věnuje teoretickým základům kvalitativního výzkumu, použitých metod sběru a analýzy dat, ale také deskripcí konkrétního postupu při jejich používání během dramaterapeutického projektu ve Speciální MŠ v Plzni.

6.1 DRUH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell in Hendl, 2012, s. 48)

Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu patří delší a intenzivní kontakt s terénem nebo situací jedince či skupiny. Tyto situace jsou obvykle banální, reflektující každodennost. Hlavním instrumentem metod získávání dat se stává výzkumník sám, typy dat zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio- nebo video záznamy, osobní komentáře, poznámky apod. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity. (Hendl, 2012)

„Všeobecně se konstatuje, že používání kvalitativních metod poznávání v humanitních vědách představuje výrazné změny i v samotných vědách o člověku, k nimž na předním místě vedle psychologie patří pedagogika a sociologie.“ (Maňák, 2004, s. 22)

Bude se jednat o kvalitativní výzkum, protože se budeme soustředit na porozumění smyslu aplikace dramaterapie u dětí předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami. Pro kvalitativní výzkum se autorka rozhodla z důvodu zkoumání sociálních dovedností u dětí v mateřské škole speciální, k čemuž se jako nejvhodnější jeví metody kvalitativního výzkumu – pozorování, rozhovor, ohnisková skupina. Autorka by ráda s pomocí těchto metod objasnila, jaký vliv má užití dramaterapie na rozvoj sociálních i sebepoznávacích dovedností u dětí v mateřské škole speciální v Plzni. Dramaterapeutický projekt v této škole probíhal ve dvou třídách – v jedné třídě vždy 4 lekce (ve 4 dnech), přítomnost dětí byla různá v závislosti na jejich nemocnosti (v jedné třídě maximálně 13 dětí) – viz 6.4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU.

6.2 METODY SBĚRU DAT – ROZHOVOR, POZOROVÁNÍ, OHNISKOVÁ SKUPINA

Rozhovor je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci respondenta a výzkumníka. Výhodou je oproti jiným výzkumným metodám navázání osobního kontaktu, které umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Můžeme přímo sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat průběh rozhovoru. (Chráška, 2007)

Podle Pattona existuje 6 zásadních otázek v rozhovoru. Jsou to:

- otázky o zkušenostech a chování,
- otázky o názorech a hodnotách,
- otázky o pocitech,
- otázky o znalostech,
- otázky o vnímání,
- otázky demografické a kontextové. (Patton in Hendl, 2012)

V našem výzkumu byl rozhovor veden se třemi osobami (pedagogické pracovnice Speciální mateřské školy v Plzni - 2 učitelky, 1 asistentka pedagoga), které byly přítomny při realizaci dramaterapeutického projektu a následně shlédly pořízený videozáznam. Tazatelem byla sama autorka. Jednalo se o typ strukturovaného

rozhovoru, kde byly autorkou předem určeny otázky tak, aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky – autorka se zaměřila na zkoumání efektivity projektu z pohledu sociální interakce mezi účastníky, rozvoje komunikace, poznávání a prožívání emocí, vlivu dramaterapie na rozvoj prosociálního chování a schopnosti improvizace. Otázky se týkaly také zdařilosti aktivit a srovnání rozvoje dovedností ve dvou třídách. Každý rozhovor trval v časovém rozmezí 10 – 15 minut a byl nahráván na diktafon pro následný snazší přepis otázek a odpovědí.

Pozorování je metoda sledování smyslově vnímatelných jevů, kdy se jedná zejména o chování osob, o různé činnosti jedinců, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti těchto osob apod. Předmětem pozorování může být sám pozorovatel (introspekce), nebo jiné osoby a jevy (extrospekce). Výzkumné pozorování by mělo být objektivní, záměrné, plánované a systematické. (Maňák, 2005)

Pozorování můžeme dělit na přímé, kdy se pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování, a nepřímé, kdy se pracuje s různými výpověďmi mluvenými či psanými. Často se také pozorování rozlišuje na standardizované, kde jde o záměrnou, relativně objektivní a cílevědomou činnost, a nestandardizované, které je poznamenáno intuitivním přístupem a subjektivitou. (Chrásková, 2007)

Tento autor také uvádí příklad určitých požadavků kladených při úspěšném pedagogickém pozorování:

- 1) Co se má pozorovat?
- 2) Co je třeba zjistit?
- 3) Jak toho dosáhnout?
- 4) Jak to zachytit?

V našem případě se jednalo o přímé a nestandardizované pozorování. Pozorovatelkami byly autorka diplomové práce, dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga ze Speciální mateřské školy v Plzni, a to přímo v rámci projektu a zpětně sledováním videozáznamu. Se zmíněnými pedagogickými pracovníci byl poté proveden rozhovor. Pozorování tedy probíhalo přímo v přirozených podmínkách účastníků projektu, v jejich kmenové třídě. Autorka byla přímo účastnicí projektu, proto se na konkrétnější a detailnější pozorování zaměřila při přehrávání videozáznamu. Další pedagogické pracovnice pozorovaly průběh projektu zpovzdálí, poté měly možnost si situace připomenout na videu. Autorka i zbylé pozorovatelky se zaměřily na

efektivitu rozvoje skupinové interakce a další výzkumné otázky definované v cílech práce. Záznamy z pozorování byly pořízeny fotoaparátem Canon S90 s funkcí nahrávání videozáznamu v rozlišení 640x480. Ve dvou případech byl použit fotoaparát Olympus C470 s nahráváním videozáznamu v rozlišení 320x240 z důvodu technického selhání prvního kvalitnějšího fotoaparátu. Kvalita obrazu i zvuku je v těchto dvou případech menší, přesto svému účelu posloužila. Nahrávání projektu na videozařízení prováděla asistentka pedagoga, která tak mohla situace pozorovat a poté si je znovu připomenout ve formě hotového záznamu. Další záznamy z pozorování si autorka vedla formou krátkých poznámek. Pro potřeby dramaterapeutického projektu ve Speciální mateřské škole v Plzni byly pořízeny podepsané souhlasy rodičů zúčastněných dětí.

Pojmem **ohniskové skupiny** rozumíme interview se zájmovými skupinami. Představují výzkumnou metodu, která je založena na společné diskusi vybraných subjektů, je zacílená na významné výzkumné problémy a moderuje ji sám výzkumník. Metoda ohniskových skupin předpokládá interakci mezi členy skupiny, sdílení jejich názorů a zážitků. (Maňák, 2005)

Během krátké doby se v ohniskové skupině získají kvalitní informace od skupiny lidí, a ne pouze od jedné osoby. Bezprostředně se hodnotí kvalita informace, protože lidé vzájemně kontrolují své výpovědi a dochází tak k vyrovnávání stanovisek. Skupinová dynamika přispívá k zaměření na důležitá témata a zároveň lze zjistit, kdy nastává se skupině souhlas či nesouhlas. (Hendl, 2012)

V rámci našeho dramaterapeutického projektu ohnisková skupina probíhala se skupinou zúčastněných dětí na konci každé lekce, moderátorem byla sama autorka. Těchto ohniskových skupin tedy bylo natočeno na videozáznam celkem 8, z čehož 4 v každé třídě. Probíhaly formou skupinové diskuse v kroužku, v časovém horizontu cca 5 minut. Ohniskových skupin se vždy nezúčastnily všechny děti, některé se během projektu vzdálily a nechtěly dále v činnostech pokračovat, což jim bylo z hlediska etického přístupu výzkumu a respektování individuálních potřeb dětí umožněno. Účastníkům ohniskových skupin byly kladeny otevřené otázky, nejčastěji s cílem zjistit, co si z prožité lekce pamatují, jaké dojmy při ní získali, co se jim líbilo nebo naopak nelíbilo. Cílem ohniskových skupin tedy bylo získat zpětnou vazbu od účastníků projektu, jejich dojmy, pocity, nejsilnější zážitky.

6.3 ANALÝZA DAT – OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů...během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s.43)

Velké množství kódů, které při této metodě vznikají, je třeba dále seskupit do tzv. kategorií – tomuto procesu se proto říká kategorizace. Metoda otevřeného kódování patří k metodě zakotvené teorie, která je používána různými odborníky, a je tvořena třemi druhy kódování – selektivním, axiálním a otevřeným. (Strauss, Corbinová, 1999)

Pro analýzu dat se autorka rozhodla použít metodu otevřeného kódování, protože je to podle Strausse a Corbinové (1999) jedna ze základních metod kvalitativního výzkumu, která ve výsledné fázi poskytuje přehledné a jasné informace. Pro analýzu dat získaných při dramaterapeutickém projektu je proto tato metoda vyhovující. Při využití otevřeného kódování v metodě rozhovoru byl každý rozhovor kódován zvlášť, všechny pojmy byly poté propojeny a kategorizovány. Na kategorie bylo nahlíženo z několika hledisek – která dovednost se rozvíjela, která z tříd v určitém ohledu lépe vynikala, které dovednosti se rozvíjely u obou tříd zároveň, které aktivity byly hodnoceny jako nejzdařilejší. Výsledky byly posléze zpracovány metodou „vyložení karet“, tedy přepovídání zásadních informací pomocí kódů. Některé z kódů nebyly pro tuto konečnou analýzu použity z důvodu jejich opakování nebo nižší váhy a důležitosti na podílu výzkumu. Analýza byla pro celistvost doplněna informacemi získanými z pozorování a ohniskových skupin.

6.4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Popisným vzorkem jsou v našem případě děti dvou tříd z čtyřtřídní Mateřské školy speciální pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni. Způsob výběru respondentů proběhl náhodnou volbou při losování – metodou losování byly autorkou vytaženy 2 losy s názvem třídy – náhodně byly tedy zvoleny dvě třídy ze čtyř. Každý den se projektu

zúčastnil různý počet dětí z důvodu jejich nemoci či jiné nepřítomnosti, přesto se ve čtyřdenním projektu vystříдалo v každé třídě všech 13 dětí.

Popisný vzorek:

- 1.třída (Berušky)
- 13 dětí - 4 děvčata, 9 chlapců
 - dvě děti - 5 let
 - šest dětí - 6 let
 - pět dětí - 7 let

 - 5 asistenčních dětí
 - 4 děti – ADHD
 - 1 dítě – epilepsie
 - 1 dítě – autismus
 - 1 dítě – balbuties
 - 8 dětí – vývojová dysfázie
 - 6 dětí – opožděný vývoj řeči
- 2.třída (Šnečci)
- 13 dětí - 8 děvčat, 5 chlapců
 - dvě děti - 6 let
 - jedenáct dětí - 7 let

 - 2 asistenční děti
 - 1 dítě – mentální retardace, snížená pohybová schopnost
 - 1 dítě – hraniční pásmo Aspergerova syndromu
 - 1 dítě – těžká vývojová dysfázie
 - 11 dětí – opožděný vývoj řeči

6.5 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Při realizaci výzkumu autorka dodržovala etické aspekty výzkumu. Ochrana osobních práv účastníků byla zajištěna podepsáním souhlasu s účastí dítěte na projektu a pořizováním foto- a video-dokumentace jejich zákonnými zástupci. Během realizace projektu byly respektovány individuální potřeby dětí, časové rozvržení každé lekce i její

jednotlivé aktivity byly těmto potřebám přizpůsobeny. Nikdo nebyl do účasti na projektu nucen, pokud nastala potřeba účastníka z činnosti odejít, vzdálit se a aktivity pouze pozorovat, byla mu tato možnost poskytnuta. S účastníky projektu se autorka snažila jednat podle principů efektivní a respektující komunikace, kde hlavními aspekty byly vzájemná domluva, tolerance, porozumění a vnitřní motivace. Tento způsob komunikace byl veden také s ostatními účastníky výzkumu – pedagogickými pracovníci, které se zúčastnily pozorování a následného rozhovoru. Bylo naplněno také právo na poskytnutí informací, všem zájemcům byla problematika výzkumu a jeho jednotlivých částí vysvětlena, byly zodpovězeny případné dotazy. Autorka projevovala při realizaci výzkumu zájem vůči všem zúčastněným i vůči výzkumnému problému samotnému, proběhla aktivní účast na přípravě metodiky projektu, jednotlivých lekcí i následné analýze dat. Při dramaterapeutickém projektu a jeho analýze se autorka snažila o objektivní posuzování jednotlivých situací.

6.6 ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkum diplomové práce probíhal v několika fázích, po shromáždění teoretických základů a dat k problematice dramaterapie a jejího užití v mateřské škole speciální následovalo stanovení výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek. S pomocí daných technik dramaterapie upravených pro potřeby dětí předškolního věku (viz příloha **TECHNIKY DRAMATERAPIE UŽÍVANÉ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ**) autorka navrhla činnosti projektu sestavené do 4 lekcí shodných pro obě třídy. Jako téma, které provází celý projekt, zvolila pohádky – tedy aspekt, který bývá dětem předškolního věku velmi blízký, a pomocí něhož se dá s velkou vnitřní motivací u dětí rozvíjet celá škála schopností a dovedností. Systém aktivit byl navrhnout podle dané struktury dramaterapeutické lekce – obsahoval tedy v přesném pořadí úvod a pozdrav (rituál), rozcvičku (zahřívací cvičení), hlavní část sezení a uzavření sezení. Jednotlivé aktivity byly motivovány pohádkovým světem, autorka se snažila činnosti navrhnout tak, aby vedly k rozvoji dovedností určených ve výzkumných otázkách – tedy k rozvoji komunikace, poznávání a prožívání emocí, prosociálního chování, improvizace apod. Následně byly zvoleny vhodné metody sběru dat a analýzy dat. Projekt a jeho termín byl domluven s ředitelkou

Speciální mateřské školy v Plzni, byly pořízeny souhlasy zákonných zástupců s účastí dítěte na projektu. Po přípravě potřebného technického vybavení a zajištění všech pomůcek pro potřeby jednotlivých aktivit byl projekt realizován. Z jednotlivých lekcí byl pořízen videozáznam, který je přílohou diplomové práce a posloužil k dalšímu pozorování a zkoumání jednotlivých výzkumných otázek. Následně proběhly rozhovory s určenými pedagogickými pracovníci, data z rozhovorů, ohniskových skupin i pozorování byly poté autorkou analyzovány a interpretovány v závěru empirické části diplomové práce.

7 METODIKA DRAMATERAPIE V MATEŘSKÉ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Dramaterapeutický projekt byl realizován v Mateřské škole speciální pro zrakově postižené a vady řeči v rámci 8 dnů, z čehož v každé třídě trval projekt 4 dny. Realizované činnosti byly v obou třídách totožné, aby bylo možné výsledky projektu srovnávat. Časový harmonogram činností pro každý den byl stanoven v rozmezí 60 až 90 minut, s přihlédnutím ke specifickým vzdělávacím potřebám přítomných dětí a jejich diagnózám. Projekt se konal v jejich přirozeném prostředí, tedy přímo v kmenových třídách Mateřské školy speciální pro zrakově postižené a vady řeči.

Specifikace činností projektu:

1.den

- **úvod a pozdrav:** - V kroužku se přivítáme pohádkovou říkankou s pohybem:

(rituál)

„Byla jedna hromádka,
a v ní spala pohádka.
Od vesnice po silnici
přiběhli dva uličníci.
Rozkopali hromádku
a probudili pohádku.
Nad námi se někde třpytí,
honem honem, kdo ji chytí?
Sametová křídla měla,
uličnickům uletěla.“

- **úvod** - Budeme si hrát s pohádkou... (kutálíme míč v kroužku a děti řeknou, jaké znají pohádkové postavy a kterou pohádku mají ze všech nejraději)

- **ruce** - Každý si „vezme“ do ruky svou pohádku, kterou si zrovna přeje, a vydáme se rukama společně do prostoru, ruce se budou potkávat s kamarádovými – pohádky se potkávají.

- Jsou všechny pohádky veselé? Nebo se u některých bojíme? Jsme z něčeho smutní? – **emocionální pantomima**, předvádíme různé emoce, necháme předvádět děti a ostatní poznávají emoce.

- My si dnes budeme hrát na to, jak se žije na zámku – **poznávání** pohádkových postav ze zámku, případně pohádek, které známe ze zámeckého prostředí, nakonec zmínit (zopakovat) postavu princezny a draka – návaznost na další činnost

- zahřívací cvičení: - **tělesný kontakt** – Kolik může mít hlav taková saň? Zahrajeme si na ní – děti se spojí určenou částí těla a zkouší se tak i pohybovat po prostoru, děti mohou samy určit, jaká část těla se spojí (dvojice, trojice,...).

- hlavní část: - **kontakt očí** – Děti se budou procházet po prostoru (po zámku), každý si představí, že je jedna ze zámeckých postav (možné využití zástupných rekvizit), na znamení se zastaví poblíž kamaráda, zadívají se mu do očí, případně se ukloní a pozdraví, poté chůze pokračuje. Potkaly se všechny postavy?
- Každá postava se nám představí – kým ze zámku je, co dělá, co má nejraději (**v kroužku**)
- **vzbuzení emocí** – Zeptáme se, jak se dneska dotyčný na zámku cítí – je veselý, smutný, má strach, stýská se mu, těší se na něco?
– Dotyčný zkusí předvést mimicky svoji náladu, děti zkusí hádat důvod této nálady.
- **pojd'me vytvořit vlastní pohádku** – Hrajeme role (zástupné rekvizity) našich postav ze zámku, společně v kroužku vymyslíme příběh, poté si ho zkusíme zahrát.

- uzavření sezení: - **skupinové sousoší** – Zkusíme si vytvořit živé sochy postav ze zámku, každý může zůstat v pozici, která je pro něj typická či podle toho, jakou má postava zrovna náladu.
- **stisknutí ruky** - Odložíme rekvizity, sedneme si do kroužku, „foukneme“ do ruky – pošleme naši postavu do ruky, schováme ji tam, poté se chytíme za ruce, abychom všechny postavy spojily, jeden vyšle signál stisknutím ruky, které se po kroužku šíří dál – na zámku i tady ve školce žijeme všichni společně.
- **rozbor činností s dětmi**

2.den

- **úvod a pozdrav:** - V kroužku se přivítáme pohádkovou říkankou s pohybem.
- **(rituál)** - Na zámku žijí také králové, jsou vznešení, vládou celé zemi..co nosí na hlavě?
- **chůze s korunou na hlavě** – Každý si na hlavu „nasadí“ imaginární korunu, se kterou chodíme po prostoru jako králové, s rovnými zády, aby nám koruna nepadla.
- **rychlé potřesení rukou** – Králové se v prostoru potkávají a potřesou si během chůze rukama (na znamení), a jdou zase dál.
- **zrcadla** – Na zámku mají plno zrcadel, ve kterých můžeme vidět sami sebe – práce ve dvojicích, jeden předvádí, druhý opakuje, pak se prohodí.
- **zahřívací cvičení:** - **pohazování imaginárního balonu** – Jak se na zámku baví? Mohou si třeba házet balonem, tak si jeden vyčarujeme (imaginární) – hodíme míčem a řekneme jméno dotyčného.
- **hlavní část:** - **práce s maňásky** – Každý si vybere maňáska, který se mu líbí (ve dvojicích).
- **dabování loutek** - Představí nám ho, zkusí mu vymyslet jméno.
- **přirázování** – Kteří dva maňásci se k sobě hodí? Děti se spojí podle maňásků, o kterých si myslí, že by se rádi potkali.
- **situační dialogy** – Děti prostřednictvím dabování maňásků zkusí, jak by si spolu ti dva mohli povídat, jaký budou mít mezi sebou vztah, pak k nim můžeme přidávat i další maňásky (děti).
- **umělé navození situace** – A teď spojíme maňásky, které se ještě nepotkaly, navodíme problémovou situaci (např. drak a princezna, která se ho bojí) – Jak se asi cítí princezna? Jak bychom jí mohli pomoci?
- **uzavření sezení:** - **kolování výrazu tváře** – Zopakujeme si emoce, které mezi maňásky dneska kolovaly, jeden ukáže pantomimicky emoci, kterou pak všichni postupně znázorní.

- **magická krabice** – Do krabice „uzavřeme“ emoce, které nám nebyly příjemné, krabici odendáme pryč.
- **pozitivní emoce** – Chytíme se v kruhu za ruce, necháme si pozitivní emoci proudit mezi námi.
- **rozbor činností s dětmi**

3.den

- **úvod a pozdrav:** - V kroužku se přivítáme pohádkovou říkankou s pohybem.
- **(rituál)** - Do pohádek patří také skřítki – Jak to vypadá mezi skřítky? Skřítki mají také svoje nálady.
- **Skupinové zrcadlo** – Jeden předvádí, jakou můžou mít skřítki náladu, ostatní napodobují, poté přejdeme k pantomimě činností, které mohou skřítki dělat.
- Skřítki jsou různí – **vytváření skupin dle daných kritérií** – Děti se na znamení seskupí, holčičky X kluci, dle barvy vlasů, oblečení, podle toho, co mají rádi,...
- **zahřívací cvičení** - Jak si skřítki hrají – **balon mezi zády** – Děti zkusí chodit po prostoru s balonem mezi zády, různě se střídáme, zkusíme balon dávat i mezi jiné části těla.
- **hlavní část:** - Skřítki rádi pracují, ale také si rádi hrají. – **živé sochy** – Chodíme po prostoru, na znamení se zastavíme v poloze nějaké pracovní činnosti nebo hry, rozpoložení – každý může říci, jakou situaci předvádí.
- **kouzelný obchod** – Skřítki navštíví kouzelný obchod, kde si mohou koupit lásku, štěstí, veselost, apod. (kartičky se symboly, každý si nějakou „koupí“).
- **moje maska – kreslení** – Každý skřítek nějak vypadá, má nějakou povahu, náladu – zkusíme si nakreslit vlastní masky skřítků.
- **uzavření sezení:** - **prohlížení výsledků činnosti** – Jaký je asi tento skřítek (maska)? Který se vám nejvíce líbí a proč?

- rozbor činností s dětmi

4.den

- **úvod a pozdrav:** - V kroužku se přivítáme pohádkovou říkankou s pohybem.
- **(rituál)** - **vodění se zavázanýma očima** – V pohádkovém lese, když je tma, není vůbec nic vidět – máme zavázané oči a zkusíme jít po prostoru – je to těžké? Poté jedno dítě má zavázané oči, druhé ho vodí po prostoru, střídání - byli jsme rádi, že ve tmě v lese nejsme sami?
- **hlasové hry** – Jak křičíme, když se bojíme malinko, víc, nejvíc?
- Když se bojíme, je lepší, když nejsme sami – v kroužku si sedneme jeden za druhého, dáme mu ruce na ramena, poté si podrbeme záda, hladíme si záda – hra „**Je nám dobře**“ – a vyměňování míst – dostalo se na každého? Každý někoho pohladil a každého někdo pohladil?
- **zahřívací cvičení** - **přetahování lana** – Na každém konci začne jedno dítě, pak na jeden konec přijde další, dva, tři – mají společně větší sílu? Tak na druhý konec přijdou další kamarádi, aby byly síly vyrovnané.
- **hlavní část:** - **stavění pohádkových věží z kostek** – Začne jedno dítě, ostatní pozorují – jde to pomalu? Kdo mu půjde pomoci? Děti se postupně přidávají, na konci jde práce rychle a dílo je hotovo.
- **losování kouzelných kuliček z pytlíku** – Děti stojí ve dvou řadách naproti sobě, dětem z první řady dáme vylosovat každému dvě kuličky, až na druhou řadu nezbyde nic. Zeptáme se první řady, jak to udělá, aby to druhé řadě nebylo líto? Předání jedné kuličky kamarádům. S kuličkou si můžeme hrát – hladíme ji, koulíme, pohazujeme. Jak to uděláme, aby kuličkám nebylo samotným smutno? Vrácení do společného pytlíku.
- **dramatizace pohádky** – My jednu pohádku známe, kde si všichni pomáhali – hrajeme pohádku O veliké řepě (zástupné

rekvizity, převleky). Proč byla myška důležitá? Zvládli by to i bez té nejmenší myšky?

- uzavření sezení:

- skupinová fotografie

- rozbor činností s dětmi

8 ANALÝZA A INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

V této kapitole si nejprve uvedeme přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníci z důvodu celistvosti analýzy a návaznosti na metodu otevřeného kódování. Následovat budou kódy získané z rozhovorů, jejich kategorizace, interpretace dat metodou „vyložení karet“ a doplňující poznámky z pozorování a ohniskových skupin.

8.1 PŘEPIS ROZHOVORŮ S PEDAGOGICKÝMI PRACOVNICEMI

Rozhovor s 1. učitelkou

Projevovaly podle Vás děti o aktivity dramaterapeutického projektu zájem? Jak byly motivovány a která třída se projektu aktivněji zúčastnila?

Ano, podle mě se dětem projekt moc líbil, jsou zvyklé na jednoduché a krátké činnosti, které většinou opakujeme, proto jsem se trochu bála, že u Vašich činností nevydrží, ale byla jsem příjemně překvapená. Myslím, že byly dobře motivovány děti v obou třídách, druhá třída Šnečků mi přišla soustředěnější, u aktivit déle vydržela, ale plyne to asi z individuálních charakteristik přítomných dětí, jsou přece jen starší a celkově bych řekla klidnější. Měla jsem radost, že se v této třídě částečně zapojil i chlapeček s mentální retardací a sníženou pohybovou schopností, to jsem vůbec nečekala.

Pozorovala jste rozdíly u skupinové interakce a kooperace mezi první a druhou třídou?

Ano, v první třídě Berušek se podle mě děti nedokázaly tak dobře domluvit, pozorovala jsem tam větší míru konfliktů. V druhé třídě Šnečků jako by vše plynulo samozřejmě, děti neměly problém se spárovat do dvojic, domlouvaly se mezi sebou, komunikovaly spolu lépe.

Bylo možné podle Vás u dětí pozorovat prosociální chování? Jak byste jej srovnala v kontextu dvou různých tříd?

Prosociální chování mi přišlo v obou třídách přítomné. První třída Berušek je celkově dynamičtější, bývá tam více konfliktních či divočejších situací, jsou tam děti jako různé individuality – proto jsem byla velmi překvapená při aktivitě kouzelného obchodu – jak holčičce, která brečela, poskytly takovou pomoc a dávku empatie. Dojalo mě to. Druhá třída Šnečků reagovala prosociálně a empaticky ve většině situací.

Dařilo se dětem plnit aspekt poznávání emocí a jejich prožívání? U jaké aktivity jste jej pozorovala nejvíce?

Určitě, o emocích se příliš nebavíme a proto jsem koukala, jak je děti dokázaly pojmenovat a také prožívat. Inspirovalo mě to k dalším takovým aktivitám, které chci s dětmi provádět, a myslím, že i děti to velmi ocení, podle mě je to bavilo. Nejvíce kladně v tomto smyslu hodnotím pantomimu emocí, nálad, kreslení emotivní tváře skřítků – a to v obou třídách.

Myslíte, že spolu děti při projektu dostatečně komunikovaly?

Jak v které situaci. První třída Berušek měla problém s utvořením dvojic či jiných menších skupinek, měly problém se domluvit, kdo bude jako první předvádět živé zrcadlo, a podobně. Na druhé straně kontakt očí se u nich velmi povedl – komunikovaly spolu verbálně i neverbálně. U druhé třídy Šnečků komunikaci hodnotím celkově pozitivně.

Jak byste u dětí hodnotila schopnost kreativity a improvizace?

Velice kladně, překvapivě. Zjistila jsem, že správně zvolené aktivity a motivace s nimi dokáží zázraky – improvizace prostřednictvím mluvení skrze loutky – to se u první třídy Berušek velmi povedlo. Stejně tak vymyšlení pohádkového příběhu a následná dramatizace v obou třídách.

Bylo podle Vás naplněno očekávání účastníků projektu? Vidíte v realizaci nějaký pozitivní nebo negativní dopad na účastníky?

Rozhodně pozitivní. První třídu Berušek podle mě dokázala řada aktivit zklidnit, přemýšlet nad věcmi, poznávat sama sebe, být empatičtí k ostatním, brát ostatní takové, jací jsou, užívat si společně strávený čas. Jak děti řekly i mně, byly z projektu nadšené.

Rozhovor s 2.učitelkou

Projevovaly podle Vás děti o aktivity dramaterapeutického projektu zájem? Jak byly motivovány a která třída se projektu aktivněji zúčastnila?

Motivovány byly dobře, podle mě se aktivně zúčastnily obě třídy. Zájem o to evidentně měly, protože ne každá aktivita je baví, a tady mi to přišlo úplně v pořádku.

Pozorovala jste rozdíly u skupinové interakce a kooperace mezi první a druhou třídou?

No, u druhé třídy Šnečků to bylo takové klidnější, domlouvaly se tak nějak samy, u první třídy Berušek je bylo třeba trochu koordinovat a pomáhat jim. Byly rozjívěnější.

Bylo možné podle Vás u dětí pozorovat prosociální chování? Jak byste jej srovnala v kontextu dvou různých tříd?

Ano, myslím, že ty činnosti byly k prosociálnímu chování vyloženě ideální, děti se snažily myslet na druhé, třeba aktivita s kuličkami se mi líbila – podělily se s ostatními. Ve druhé třídě Šnečků se jim do toho ale moc nechtělo. Ale podělily se.

Dařilo se dětem plnit aspekt poznávání emocí a jejich prožívání? U jaké aktivity jste jej pozorovala nejvíce?

U dabování loutek u první třídy Berušek, u druhé třídy Šnečků při napodobování výrazů tváře. Ano, podle mě se práce s emocemi povedla – děti je myslím pochopily a správně používaly.

Myslíte, že spolu děti při projektu dostatečně komunikovaly?

Ano, více než jsou zvyklé. I v první třídě rozjívěných Berušek byly situace, kdy komunikovaly a dohodly se.

Jak byste u dětí hodnotila schopnost kreativity a improvizace?

Zvládly to dobře, divadlo a podobné činnosti je baví, pohádky často hrajeme a jsou zvyklé pracovat s fantazií. Líbilo se mi vymýšlení pohádky, to podle mě lépe zvládla první třída Berušek, krásný příběh.

Bylo podle Vás naplněno očekávání účastníků projektu? Vidíte v realizaci nějaký pozitivní nebo negativní dopad na účastníky?

Očekávání bylo naplněno určitě, děti se na pohádky moc těšily a nebyly zklamané. Rády na to vzpomínají. Myslím, že to pro ně byla zábava. A dopad vidím pozitivní – děti se rozvíjely trošku jiným způsobem, než znají, a podle mě jim to hodně dalo.

Rozhovor s asistentkou pedagoga

Projevovaly podle Vás děti o aktivity dramaterapeutického projektu zájem? Jak byly motivovány a která třída se projektu aktivněji zúčastnila?

Je patrné, že to děti hodně bavilo. A koho něco nebavilo, měl možnost odejít, to se mi líbilo. Motivace byla skvělá, podle mě u obou tříd, děti ze sebe vydaly maximum a s radostí.

Pozorovala jste rozdíly u skupinové interakce a kooperace mezi první a druhou třídou?

Určitě. První třída Berušek v tom nebyla tak sběhlá, ale třeba u přetahování lana skvěle kooperovaly. Skupinová interakce u Berušek byla vidět v dramatizacích a při hlazení zad ve hře „Je nám dobře.“ U druhé třídy byla kooperace i interakce asi všude.

Bylo možné podle Vás u dětí pozorovat prosociální chování? Jak byste jej srovnala v kontextu dvou různých tříd?

Obě se chovaly prosociálně. Měly k tomu hodně příležitostí. A chovaly se k sobě všeobecně hezky, aktivity k tomu vybízely.

Dařilo se dětem plnit aspekt poznávání emocí a jejich prožívání? U jaké aktivity jste jej pozorovala nejvíce?

Ano, kouzelný obchod mě dostal. Obě třídy reagovaly skvěle. U první třídy Berušek jsem takové emoce a empatii ještě neviděla.

Myslíte, že spolu děti při projektu dostatečně komunikovaly?

Určitě se o to snažily. Souvisí to s tou kooperací, druhá třída Šnečků byla v tomhle lepší, ale jsou na to celkově více zvyklé.

Jak byste u dětí hodnotila schopnost kreativity a improvizace?

Kreativita a improvizace se myslím rozvíjela skvěle, jak dokázaly děti v obou třídách vymyslet a vyřešit řadu situací – podělit se o kuličky, vymyslet náměty zrcadlení, improvizovat v divadle – super.

Bylo podle Vás naplněno očekávání účastníků projektu? Vidíte v realizaci nějaký pozitivní nebo negativní dopad na účastníky?

Negativní ne. Byly to všechno aktivity, které v nich probouzely pozitivní věci, i když šlo třeba o negativní emoce, popraly se s tím dobře a bez následné frustrace. Očekávání se naplnilo, ale děti by ještě klidně v projektu pokračovaly – tak moc z toho byly nadšené.

8.2 KÓDY ZÍSKANÉ Z ROZHovorŮ

Kódy 1.rozhovoru

1.třída - větší míra konfliktů
2.třída - efektivnější spolupráce
přítomnost prosociálního chování
1.třída - více konfliktních situací
1.třída - pomoc a dávka empatie
zdařilá aktivita kouzelného obchodu
2.třída - prosociálnost a empatie
efektivní pojmenování a prožívání emocí
zdařilá pantomima emocí a nálad
vydařené kreslení emotivní tváře skřítků
1.třída - problém se domluvit
efektivní kontakt očí
2.třída - pozitivní komunikace
efektivní mluvení skrze loutky
kladné hodnocení kreativity
úspěšné vymýšlení pohádkového příběhu
zdařilá dramatizace

Kódy 2.rozhovoru

- 2.třída - klidnější, samostatná domluva
- 1.třída - potřeba koordinace a zklidnění pomýšlení na druhé
- zdařilá aktivita s kuličkami
- 1.třída - úspěšné dabování loutek
- 2.třída - efektivní napodobování výrazu tváře
- zdařilá práce s emocemi
- dostatečná komunikace
- 1.třída - úspěšné vymýšlení pohádky

Kódy 3.rozhovoru

- 1.třída - méně zdařilá úroveň kooperace
- 1.třída - zdařilá aktivita přetahování lana
- 1.třída - efektivní dramatizace, hlazení zad
- 2.třída - přítomnost kooperace a interakce
- prosociálnost
- zdařilý kouzelný obchod
- 1.třída - vysoká přítomnost emocí
- zvládnutí negativních emocí
- 2.třída - zdařilejší komunikace
- úspěšný rozvoj kreativity a improvizace
- úspěšnost dělení kuliček
- zdařilé náměty zrcadlení
- efektivní improvizace v dramatizacích

8.3 KATEGORIZACE KÓDŮ

Kategorie z hlediska rozvoje dovedností

INTERAKCE A KOOPERACE

- 1.třída - větší míra konfliktů

2.třída - efektivnější spolupráce
2.třída - klidnější, samostatná domluva
1.třída - potřeba koordinace a zklidnění
1.třída - méně zdařilá úroveň kooperace
1.třída - zdařilá aktivita přetahování lana
1.třída - efektivní dramatizace, hlazení zad
2.třída - přítomnost kooperace a interakce

PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

přítomnost prosociálního chování
1.třída - více konfliktních situací
1.třída - pomoc a dávka empatie
zdařilá aktivita kouzelného obchodu
2.třída - prosociálnost a empatie
pomýšlení na druhé
zdařilá aktivita s kuličkami
prosociálnost

POZNÁVÁNÍ A PROŽÍVÁNÍ EMOCÍ

efektivní pojmenování a prožívání emocí
zdařilá pantomima emocí a nálad
vydařené kreslení emotivní tváře skřítků
1.třída - úspěšné dabování loutek
2.třída - efektivní napodobování výrazu tváře
zdařilá práce s emocemi
zdařilý kouzelný obchod
1.třída - vysoká přítomnost emocí
zvládnutí negativních emocí

KOMUNIKACE

1.třída - problém se domluvit
efektivní kontakt očí
2.třída - pozitivní komunikace

dostatečná komunikace

2.třída - zdařilejší komunikace

KREATIVITA A IMPROVIZACE

efektivní mluvení skrze loutky

kladné hodnocení kreativity

úspěšné vymýšlení pohádkového příběhu

zdařilá dramtizace

1.třída - úspěšné vymýšlení pohádky

úspěšný rozvoj kreativity a improvizace

úspěšnost dělení kuliček

zdařilé náměty zrcadlení

efektivní improvizace v dramtizacích

Kategorie z hlediska srovnání tříd

PRVNÍ TŘÍDA - BERUŠKY

1.třída - větší míra konfliktů

1.třída - více konfliktních situací

1.třída - pomoc a dávka empatie

1.třída - problém se domluvit

1.třída - potřeba koordinace a zklidnění

1.třída - úspěšné dabování loutek

1.třída - úspěšné vymýšlení pohádky

1.třída - méně zdařilá úroveň kooperace

1.třída - zdařilá aktivita přetahování lana

1.třída - efektivní dramtizace, hlazení zad

1.třída - vysoká přítomnost emocí

DRUHÁ TŘÍDA - ŠNEČCI

2.třída - efektivnější spolupráce

2.třída - prosociálnost a empatie

2.třída - pozitivní komunikace

2.třída - klidnější, samostatná domluva

2.třída - efektivní napodobování výrazu tváře

2.třída - přítomnost kooperace a interakce

2.třída - zdařilejší komunikace

OBĚ TŘÍDY

přítomnost prosociálního chování

zdařilá aktivita kouzelného obchodu

efektivní pojmenování a prožívání emocí

zdařilá pantomima emocí a nálad

vydařené kreslení emotivní tváře skřítků

efektivní kontakt očí

efektivní mluvení skrze loutky

kladné hodnocení kreativity

úspěšné vymýšlení pohádkového příběhu

zdařilá dramatizace

pomýšlení na druhé

zdařilá aktivita s kuličkami

zdařilá práce s emocemi

dostatečná komunikace

prosociálnost

zdařilý kouzelný obchod

zvládnutí negativních emocí

úspěšný rozvoj kreativity a improvizace

úspěšnost dělení kuliček

zdařilé náměty zrcadlení

efektivní improvizace v dramatizacích

Kategorie z hlediska zdařilých aktivit

ZDAŘILÉ AKTIVITY PROJEKTU

zdařilá aktivita kouzelného obchodu

zdařilá pantomima emocí a nálad

vydařené kreslení emotivní tváře skřítků

efektivní kontakt očí

efektivní mluvení skrze loutky
úspěšné vymýšlení pohádkového příběhu
zdařilá dramatizace
zdařilá aktivita s kuličkami
1.třída - úspěšné dabování loutek
2.třída - efektivní napodobování výrazu tváře
1.třída - úspěšné vymýšlení pohádky
1.třída - zdařilá aktivita přetahování lana
1.třída - efektivní dramatizace, hlazení zad
zdařilý kouzelný obchod
úspěšnost dělení kuliček
zdařilé náměty zrcadlení

8.4 METODA „VYLOŽENÍ KARET“

V dramaterapeutickém projektu s dětmi z 1.třídy Berušek a z 2.třídy Šnečků ze Speciální mateřské školy pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni se nejefektivněji rozvíjela dovednost prosociálního chování, poznávání a prožívání emocí a kreativity. Z pohledu interakce a kooperace se lépe dařilo dětem z 2.třídy, 1.třídou bylo potřeba častěji zklidňovat a pomáhat jim se vzájemnou domluvou při činnostech, kromě zdařilé aktivity přetahování lana, která byla z hlediska interakce a kooperace nejlépe hodnocena. Prosociální chování a efektivní prožívání emocí bylo nejvíce patrné z aktivity kouzelného obchodu, zejména u dětí v 1.třídě. I různé negativní emoce byly dětmi v případě obou tříd dobře zvládnuty, uměly s nimi pomocí činností dramaterapie dobře pracovat. Komunikace mezi dětmi v obou třídách byla hodnocena jako dostatečná, nicméně dětem z 2.třídy se v tomto ohledu vedlo lépe, snažily se mezi sebou lépe domluvit. K rozvoji kreativity a improvizace nejlépe přispěly aktivity dabování loutek, vymýšlení pohádek i následná dramatizace.

Co se týče hlediska rozvoje dovedností v jednotlivých třídách, 1.třída Berušek byla hodnocena jako skupina s častějšími konflikty, která mívá větší problémy se vzájemnou komunikací a kooperací. Přesto u nich bylo možno pozorovat pomoc a empatii a vysokou míru emocí. Dětem z této třídy se nejvíce dařilo v aktivitách

dabování loutek, vymyšlení pohádky, přetahování lana a dramatizaci. 2.třída Šnečků byla hodnocena jako skupina s efektivnější mírou spolupráce a komunikace, byla klidnější, projevovala se prosociálně a empaticky. Nejzdařilejší aktivitou se u této skupiny jeví napodobování výrazu tváře. Jako nejzdařilejší aktivity projektu v obou třídách byly vyhodnoceny aktivita kouzelného obchodu, dabování loutek, dramatizace, dělení kuliček a pantomima emocí a nálad.

DOPLŇUJÍCÍ POZNÁMKY Z POZOROVÁNÍ A OHNISKOVÝCH SKUPIN

Souhrnné poznámky z pozorování

V 1. třídě Berušek panoval během činností větší neklid, děti byly občas roztroušené po třídě, několik různých dětí v různých dnech činnosti opouštěly a zase se vracely. V aktivitách 2. třídy Šnečků toto není patrné (s výjimkou chlapčeka s diagnózou mentální retardace a snížené pohyblivosti – většinou se zapojovat nechtěl.) U 1. třídy lze přesto pozorovat efektivnější prožívání emocí – v důsledku se zdál rozvoj empatie a emoční citlivosti vyšší. Aktivita kouzelného obchodu byla v tomto případě jedinečná, děti pomýšlely na ostatní, na své blízké i kamarády, dokázaly projevit empatii a pomoc plačící holčičce. Dramatizace i hry s maňásky byly u dětí oblíbené, každý si do realizace této činnosti přidával kousek své osobnosti. Děti většinou rychle pochopily zadání činností, respektovaly jejich pravidla, byly dobře motivovány. Většinou se zajímaly o aktivity dalšího dne a těšily se na ně. Neměly problémy s kontaktem s kamarády, haptických činností se nebály. Snažily se dobře spolupracovat a kooperovat, 2.třída Šnečků tyto aktivity zvládala klidněji. Zahřívací cvičení splnila svůj účel, děti si aktivity užívaly, snažily se jich aktivně zúčastnit. Kreativita a improvizace se úspěšně rozvíjela v obou třídách, při dramatizacích, improvizacích a pantomimě k tomu měly vhodné podmínky a dostatek podnětů.

Souhrnné poznámky z ohniskových skupin

Děti se rozboru činností aktivně zúčastňovaly, většinou si vzpomněly na řadu vykonaných aktivit. V některých případech byly moderátorkou navedeny tak, aby si vybavily i další činnosti. Zpětná vazba fungovala individuálně i skupinově, tzv. řetězovou reakcí, kdy jeden účastník sdělil pozitivní zážitek z aktivity a ostatní se k němu přidali. Pokud někdo neodpověděl na důvod pozitivního či negativního zážitku

z činnosti, měly ostatní děti tendenci mu nabízet různé možnosti. Reakce dětí na aktivity a zážitky byly většinou kladné, v několika případech se objevilo i negativní hodnocení, s vysvětlením i bez něj.

Děti si nejrychleji a spontánně vybavily aktivity dramatizace (a rády vyjmenovávaly jednotlivé postavy, které představovaly), dabování loutek, míče mezi zády, malování emotivních tváří skřítků, kouzelného obchodu, přetahování lana, dělení kuliček, vodění kamaráda se zavázanýma očima a rozdělování na skupiny dle různých kritérií. Jako negativní zážitek jednoho z účastníků bylo zmíněno pohazování imaginárním míčem (další účastník napověděl, že by bylo lepší mít opravdový míč) a přetahování lana (sám účastník uvedl důvod bolesti rukou). Jeden účastník z 2.třídy uvedl po hodnocení 3.dne projektu, že se mu nelíbila žádná aktivita (jako důvod byl uveden pocit nudy). Některé aktivity děti nehodnotily jako pojmenování činnosti, ale jako pocitu – např. vzpomínám si, jak jsme se báli. Děti v obou třídách reagovaly také na návodné otázky – např. zda se jim líbilo, když jim kamarád pomohl, zda mají raději veselé nebo smutné skřítky – v obou případech od dětí zazněla pozitivní odpověď.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Kapitola se zabývá odpověďmi na výzkumné otázky a zhodnocením cílů práce – zda a jakým způsobem byly naplněny hlavní cíle a dílčí úkoly práce.

9.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak se při realizaci dramaterapeutického projektu ve speciální mateřské škole u dětí rozvíjela skupinová interakce a schopnost kooperace?

Skupinová interakce a schopnost kooperace se u dětí rozvíjela úspěšně, nejzdařilejší aktivitou byla v tomto případě hodnocena aktivita přetahování lana. V 1.třídě se tato dovednost rozvíjela méně zdařile než ve 2.třídě.

Jak se při projektu rozvíjela schopnost prosociálního chování dětí?

Prosociální chování se u dětí rozvíjelo velice efektivně, děti dokázaly pomýšlet na druhé, projevit pomoc i empatii. Největší rozvoj této dovednosti nastal při aktivitě kouzelného obchodu a dělení kuliček.

Jak respondenti dokázali poznávat a prožívat své emoce?

Poznávání a prožívání emocí u dětí se v průběhu projektu ukázalo jako velmi úspěšné, děti s emocemi efektivně pracovaly. K rozvoji této dovednosti docházelo zejména při aktivitě kouzelného obchodu. Případné negativní emoce byly dětmi úspěšně zvládnuty, dokázaly s nimi dobře pracovat.

Jak se při realizaci dramaterapeutického projektu ve speciální mateřské škole u dětí rozvíjela schopnost komunikace?

Rozvoj schopnosti komunikace mezi dětmi byl hodnocen jako dostatečný. Děti se snažily spolu domluvit, ale u dětí v 1.třídě tato dovednost působila menší problémy, zatímco ve 2.třídě byl rozvoj komunikace hodnocen jako úspěšný. Děti se aktivně zapojovaly do rozboru činností, kde byla komunikace mezi dětmi i spolu s moderátorkou efektivní.

Jak se u respondentů v průběhu projektu rozvíjela kreativita a schopnost improvizace?

U respondentů se tyto dovednosti velmi pozitivně rozvíjely a byly hodnoceny jako jedny z nejeftivnějších. Respondenti měli k rozvoji těchto dovedností dostatek prostoru při různých aktivitách, zejména při aktivitě dramatizace, dabování loutek a vymýšlení pohádek.

Jak se rozvoj dovedností lišil ve srovnání dvou tříd?

Rozvoj dovedností se u dvou zúčastněných tříd lišil zejména z hlediska skupinové interakce, schopnosti kooperace a vzájemné komunikace. V rozvoji těchto dovedností byla 2.třída úspěšnější. 1.třída byla hodnocena jako skupina s častějšími konflikty, která mívá větší problémy se vzájemnou komunikací a kooperací. V 1.třídě ale došlo k pozitivnímu rozvoji poznávání a prožívání emocí. Prosociální chování a rozvoj kreativity a improvizace byly přítomny v obou třídách.

Které aktivity projektu byly z hlediska rozvoje dovedností nejzdařilejší a u dětí nejoblíbenější?

Jako nejzdařilejší aktivity projektu z hlediska rozvoje dovedností byly vyhodnoceny aktivita kouzelného obchodu, dabování loutek, dramatizace, dělení kuliček a pantomima emocí a nálad. Nejoblíbenější aktivity projektu u dětí byly aktivity dramatizace, dabování loutek, míče mezi zády, malování emotivních tváří skřítků, kouzelného obchodu, přetahování lana, dělení kuliček, vodění kamaráda se zavázanýma očima a rozdělávání na skupiny dle různých kritérií.

9.2 ZHODNOCENÍ CÍLŮ PRÁCE

Hlavní cíle práce

Přinést nové poznatky z oblasti dramaterapie v mateřské škole a blíže ji aplikovat v mateřské škole speciální.

Tento cíl práce byl naplněn prostřednictvím plánování, realizace, analýzy i interpretace výsledků dramaterapeutického projektu ve Speciální mateřské škole v Plzni, kdy byly

zjištěny nové poznatky z oblasti dramaterapie v mateřské škole i její možnost aplikace v mateřské škole speciální.

Deskripce projektu dramaterapie v mateřské škole speciální pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni.

Deskripce projektu byla úspěšně provedena v rámci podrobného popisu plánovaných činností, popisného vzorku i následné analýzy a interpretace výsledků.

Pomocí techniky otevřeného kódování ověřit efektivitu dramaterapeutického projektu v rozvoji sociálních a sebepoznávacích dovedností, porovnat výsledky u dvou zúčastněných tříd a zjistit úspěšnost jednotlivých aktivit.

Tento cíl byl naplněn prostřednictvím analýzy dat a interpretace výsledků, kdy byla efektivita projektu v rozvoji sociálních a sebepoznávacích dovedností ověřena, výsledky u dvou zúčastněných tříd porovnány a úspěšnost jednotlivých aktivit zjištěna.

Dílčí úkoly práce

- **shromáždění teoretických poznatků k tématu dramaterapie, její specifikace pro děti předškolního věku a děti se specifickými vzdělávacími potřebami**
- **rozvoj skupinové interakce, vzájemné kooperace, prosociálního chování**
- **poznávání a prožívání vlastních emocí i emocí druhých**
- **rozvoj komunikativních dovedností**
- **rozvoj kreativity a improvizace**

Dílčí úkoly práce byly splněny, teoretické poznatky k tématu dramaterapie, její specifikace pro děti předškolního věku a děti se specifickými vzdělávacími potřebami byly shromážděny. Pomocí analýzy dat a prostřednictvím interpretace výsledků bylo zjištěno, že během projektu byly dovednosti skupinové interakce, vzájemné kooperace, prosociálního chování, poznávání a prožívání emocí, komunikace a kreativity a improvizace rozvíjeny.

10 DISKUZE

Ke zhodnocení empirické části diplomové práce využila autorka několika hledisek. Výsledky výzkumu hodnotí autorka pozitivně, protože dokazují, že je dramaterapie v mateřské škole speciální aplikovatelná a že se jejím prostřednictvím dají rozvíjet mnohé dovednosti. Škála sedmi dovedností a jejich rozvoje byla pozitivně naplněna a splnila všechna pozitivní očekávání výzkumu. Stejně tak efektivně se podle autorky podařilo srovnání rozvoje dovedností v rámci dvou tříd i interpretace zdařilých a oblíbených aktivit u dětí. Těchto výsledků výzkumu bylo podle autorky dosaženo z důvodu aktivní účasti dětí na projektu, jejich pozitivní motivace a také ochoty a vysoké výpovědní hodnoty ze zpětné vazby pozorovatelů a účastníků rozhovoru.

Metody sběru a analýzy dat autorka rovněž zhodnotila pozitivně, díky použití metody rozhovoru, pozorování a ohniskových skupin získala širokou škálu informací, díky analýze pomocí otevřeného kódování je pak mohla logicky a smysluplně uspořádat, aby z nich získala to nejpodstatnější pro odpovědi na výzkumné otázky. Z otázek i odpovědí uvedených ve třech rozhovorech byly důležité informace dobře patrné, doplňující informace byly poté získány pomocí informací z pozorování a ohniskových skupin.

Jak bylo citováno v rozhovorech, tento výzkum a potažmo realizace dramaterapeutického projektu v mateřské škole speciální byla pozitivní motivací pro její zaměstnance, kteří mohli jeho efektivitu pozorovat a poté si ji sami vyvodit. Získali řadu informací o dramaterapii jako takové i o jejím možném využití v mateřské škole speciální, a sami projevíli zájem v těchto aktivitách volně pokračovat.

Práci by proto autorka doporučila pro praxi řady dalších pedagogických pracovníků, ale i osob zainteresovaných v problematice dramaterapie a jejího konkrétního využití u dětí předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami. Práce může být pro další využití v praxi stručným souhrnem teoretických poznatků z oblasti dramaterapie, jejich souvislostí s dramatickou výchovou, se specifiky dětí předškolního věku, zakotvení v RVP PV a také praktickou příručkou, inspirací i motivací k využívání dramaterapie v mateřské škole speciální.

Limity práce spočívají zejména v jejím úzkém záběru z hlediska obecné klientely dramaterapie. Neomezují se tedy pouze na děti předškolního věku, ale ještě také na děti se specifickými vzdělávacími potřebami, potažmo na využití dramaterapie přímo

v mateřské škole speciální. Její využitelnost pro praxi je tedy tímto hlediskem limitována, pro využití dramaterapie u dětí jiné věkové kategorie či v běžných mateřských školách by tato práce měla být brána pouze jako orientační.

Práce je limitována také omezeným počtem osob výzkumného souboru z důvodů rozsahu práce a také časové náročnosti projektu, popisuje tedy důsledky aplikace dramaterapie v rámci dvou tříd jedné mateřské školy speciální (celkem 26 osob výzkumného souboru). Tento počet osob také zdaleka nepokrývá všechny druhy onemocnění, poruch či omezení, kterými děti s různými specifickými vzdělávacími potřebami trpí. A jelikož projekt dramaterapie probíhal ve Speciální mateřské škole pro zrakově postižené a vady řeči, je soubor z hlediska specifických vzdělávacích potřeb omezený většinou na řečové vady.

Limity práce tvoří také v současné době přístupné zdroje literatury s touto problematikou, ač za posledních několik let dramaterapie v České republice zaznamenala velký pokrok a rozvoj, stále se tímto tématem nezabývá mnoho autorů. Autorka proto využila i několika zdrojů zahraničních. Problematika dramaterapie u dětí předškolního věku zatím blíže zpracována nebyla.

Určitým limitem práce je také snížená kvalita několika videí pořízených během dramaterapeutického projektu z důvodu technických problémů na nahrávacím zařízení. Tyto problémy byly vždy včas vyřešeny náhradní variantou zařízení, která ale již bohužel natolik kvalitní záznamy neposkytovala. Přesto tato videa se sníženou kvalitou obrazu a zvuku způsobují pouze limity estetického rázu, na kvalitu získaných informací a dat potřebných k analýze neměly žádný vliv.

Výzkumů s podobným zaměřením objevila autorka několik, u výzkumu „Formativní vliv dramaterapie na klienty s mentální retardací v ústavu sociální péče“ (Voždová, 2007, Brno) byl zájem soustředěn na omezenější okruh osob než v našem případě (a také v jiném prostředí), zato možná dosáhl přesnějších výsledků v této oblasti speciální pedagogiky. Ve výzkumné práci „Dramaterapie a její využití v praxi“ (Majewská, 2012, Olomouc) autorka počítala spíše s teoretickými základy a všeobecným praktickým využitím, přesto její část pojednává právě o využití dramaterapie v mateřské škole. Práce „Využití dramaterapie při rozvoji komunikačních dovedností dětí s NKS“ (Hemalová, 2008, Brno) byla také zaměřena na jeden okruh dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumná šetření s názvy „Dramatická výchova jako metoda práce v mateřské škole u dětí s opožděným vývojem řeči“ (Vališíková, 2011, Brno) a „Využití metod a technik dramatické výchovy v práci

pedagoga mateřské školy“ (Andrašší, 2010, Brno) se zase zaměřují na využití dramatické výchovy, nikoli na její terapeutická hlediska. Proto je tento výzkum přes všechny jeho limity z hlediska srovnání s ostatními pracemi jedinečný, jelikož se věnuje právě dramaterapii z hlediska jejího využití u dětí předškolního věku s různými speciálními vzdělávacími potřebami, a to přímo v prostředí mateřské školy speciální.

ZÁVĚR

Dramaterapeutický projekt s dětmi ze Speciální mateřské školy pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni jako nosný aspekt výzkumu prokázal, že dramaterapie je v prostředí speciální mateřské školy aplikovatelná a rozvíjí u dětí předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami schopnosti a dovednosti skupinové interakce, kooperace, prosociálního chování, poznávání a prožívání emocí, komunikace, kreativity a improvizace. Míra rozvoje těchto dovedností byla v rámci dvou zúčastněných tříd dobře porovnatelná, také se podařilo zjistit úspěšnost a oblíbenost jednotlivých činností projektu. Složení výzkumného souboru z hlediska různých diagnostikovaných řečových či jiných vad respondentů umožňovalo zjistit efektivitu projektu dramaterapie v rámci širšího rozpětí specifických vzdělávacích potřeb u dětí předškolního věku.

Všechny hlavní cíle i dílčí úkoly práce byly naplněny, výzkum přinesl odpovědi na výzkumné otázky z oblasti dramaterapie v mateřské škole speciální a také příklad jejího konkrétního použití. Z výsledků výzkumu vyplývá, že aplikace dramaterapie u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a v podmínkách mateřské školy speciální má smysl a dá se s její pomocí rozvíjet řada sociálních a sebepoznávacích dovedností.

SOUHRN

Diplomová práce pojednává o praktickém využití dramaterapie v mateřské škole speciální. Zabývá se základními teoretickými otázkami jako jsou cíle, principy a metody dramaterapie, vývojovými zvláštnostmi dětí předškolního věku a souvislostmi s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V empirické části se zabývá realizací projektu dramaterapie ve Speciální mateřské škole v Plzni a jeho vlivem na rozvoj sociálních a sebepoznávacích dovedností u dětí.

SUMMARY

The thesis deals with practical use of dramatherapy in a special nursery school. It covers basic theoretical questions like aims, principles and methods of dramatherapy, pre-school development speciality and connection with the pre-school education curriculum. In the practical part the thesis deals with a project of dramatherapy in the Special nursery school in Pilsen and its effect on self-knowledge and social skills of children.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. ALLEN, E., MAROTZ, L. 2002. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.
2. BÄCKER-BRAUN, K. 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada Publishing. 198 s. ISBN 978-80-247-4798-9.
3. BLÁHOVÁ, M a kol. 1999. *Dramatická výchova – Táborové ohně – Skautské divadlo*. Liberec: Skauting. 288 s. ISBN 80-8542-28-3.
4. BLYTHE, S. 2012. *Dítě v rovnováze: pohyb a učení v raném dětství*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie. 265 s. ISBN 978-80-971033-0-9.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
6. CABY, F., CABY, A. 2014. *Příručka psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 978-80-262-0710-8.
7. COREY, G. A kol. 2006. *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha:Portál. 248 s. ISBN 80-7367-160-3.
8. EMUNAH, R. 1994. *Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique, and Performance*. New York: Routledge. 336 s. ISBN 0876307306.
9. GELDARD, K. 2008. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-476-2.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání – teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
12. HICKSON, A. 2000. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 80-7178-387-0.
13. JENNINGS, S. 1994. *The Handbook of Dramatherapy*. London; New York: Routledge. 232 s. ISBN 0-415-09056-3.
14. JONES, P. 1996. *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London; New York: Routledge. 326 s. ISBN 0-415-09970-6.
15. JOSSELSOHN, R. 2009. *Irvin D. Yalom: O psychoterapii a lidském bytí*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-533-2.

16. KOPŘIVA, P. a kol. 2005. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. 286 s. ISBN 80-901873-6-6.
17. KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, L. 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. 126 s. ISBN 80-7315-063-8.
18. KYSUČAN, J., KUJA, J. 1996. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 99 s. ISBN 80-7067-677-9.
19. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
20. MACHKOVÁ, E. 2005. *Metodika dramatické výchovy – Zásobník dramatických her a improvizací*. 10.vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. 153 s. ISBN 80-01660-6-7.
21. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
22. MARUŠÁK, R. a kol. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
23. MÉGRIER, D. 1999. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál. 114 s. ISBN 80-7178-288-2.
24. MICHALOVÁ, Z. 2012. *Speciální pedagogika – 1.díl*. 2.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 45 s. ISBN 978-80-7372-831-1.
25. MÜLLER, O. a kol. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.
26. PAULÍK, K. 2005. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 80 s. ISBN 80-7368-039-4.
27. PIAGET, J., BÄRBEL, I. 2014. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál. 144 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
28. PIPEKOVÁ, J. a kol. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
29. RŮŽIČKA, M., VALENTA, M. 2013. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 107 s. ISBN 978-80-244-3687-6.
30. SCHMIDBAUER, W. 2013. *Cesta psychoterapie - od magie k vědě*. Praha: Portál. 344 s. ISBN 978-80-262-0489-3.
31. SKORUNKOVÁ, R. 2008. *Úvod do vývojové psychologie*. 3.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 69 s. ISBN 978-80-7041-490-3.

32. SMOLÍKOVÁ, K a kol. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
33. STRAUSS, A., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 808583460X.
34. VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 71 s. ISBN 978-80-7372-184-8.
35. VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.
36. VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV. 84 s. ISBN 80-85866-40-4.
37. VALENTA, J. 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM. 352 s. ISBN 80-901954-1-5.
38. VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.
39. VALENTA, M., POLÍNEK, M. 2013. *Dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 115 s. ISBN 978-80-244-3685-2.
40. VALENTA, M. 2003. *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 91 s. ISBN 80-244-0615-2.
41. VALENTA, M. a kol. 1998. *Dramatika pro speciální pedagogy*. 2.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 54 s. ISBN 80-7067-799-6.
42. VALENTA, M., MÜLLER, O., a kol. 2007. *Psychopedie*. 3.vyd. Praha: PARTA. 392 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
43. VALENTA, M. a kol. 2009. *Rukověť dramaterapie II.*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 180 s. ISBN 978-80-244-2274-9.
44. VALENTA, M. a kol. 2006. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 139 s. ISBN 80-244-1358-2.
45. WAY, B. 1996. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství. 218 s. ISBN 80-85866-16-1.
46. YALOM, I., LESZCZ, M. 2007. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál. 648 s. ISBN 978-80-7367-304-8.
47. ZACHAROVÁ, E., ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada Publishing. 288 s. ISBN 978-80-247-4062-1.

SEZNAM ZKRATEK

ADČR	Asociace dramaterapeutů České republiky
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
ČAD	Česká asociace dramaterapeutů
ČAMAD	Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie
ČR	Česká republika
DAMU	Divadelní akademie múzických umění
DVD	Digital Video Disc
ECArTE	European Consortium for Arts Therapies Education
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – desátá revize
MŠ	mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NADT	National Association For Drama Therapy
PC	personal computer
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	specifické vzdělávací potřeby
USA	United States of America

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1. Postavení paradivadelních systémů (str.10)

Schéma 2. Typologie dramatických her (str.26)

Schéma 3. Pyramida potřeb (str.32)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Fotografie pořízené v rámci dramaterapeutického projektu ve Speciální mateřské škole v Plzni (uveřejněny s písemným souhlasem zákonných zástupců zúčastněných dětí)

- Fotografie 1. Emoční tváře skřítků vytvořené dětmi z 1.třídy Berušek
- Fotografie 2. Závěrečná skupinová fotografie s dětmi z 1.třídy Berušek
- Fotografie 3. Emoční tváře skřítků vytvořené dětmi z 2.třídy Šnečků
- Fotografie 4. Závěrečná skupinová fotografie s dětmi z 2.třídy Šnečků

Příloha 2. Techniky dramaterapie užívané u dětí předškolního věku v mateřské škole speciální

Příloha 3. DVD nosič s videozáznamy dramaterapeutického projektu ve Speciální mateřské škole v Plzni (formát wmv)

PŘÍLOHA 1. Fotografie pořízené v rámci dramaterapeutického projektu ve Speciální mateřské škole v Plzni



Fotografie 1. Emoční tváře skřítků vytvořené dětmi z 1.třídy Berušek



Fotografie 2. Závěrečná skupinová fotografie s dětmi z 1.třídy Berušek



Fotografie 3. Emoční tváře skřítků vytvořené dětmi z 2.třídy Šnečků



Fotografie 4. Závěrečná skupinová fotografie s dětmi z 2.třídy Šnečků

PŘÍLOHA 2. Techniky dramaterapie užívané u dětí předškolního věku v mateřské škole speciální

V následujícím výběru použijeme pojem technika k označení terapeutovy přímé i jednoznačné žádosti adresované klientovi nebo skupině za účelem hlubšího zpracování situace a zintenzivnění emočního prožívání. Půjde také o postupy, které mají pomáhat terapeutům identifikovat cíl, k němuž by skupina měla či mohla směřovat. (Corey, 2006)

Volný výběr technik dle Valenty (2011):

Techniky vhodné pro začátek lekcí (sezení)

Citová exprese

- klienti v páru přehrávají předem daný dialog v různých variacích, mění se emoční polohy, intonace a hlasitost.

Skupinová nálada

- jeden z klientů opustí místnost, ostatní se domluví na konkrétní náladě, kterou budou předvádět, až se dotyčný vrátí. Ten poté pozoruje skupinu a snaží se uhodnout aktuální náladu ve skupině, popř. se k ní neverbální technikou připojit.

Emocionální pozdrav

- klienti stojí v párech a zády k sobě, terapeut vysloví konkrétní náladu či emoci. Poté se klienti k sobě otočí a pozdraví se v duchu vysloveného pocitu.

Zrcadla

- páry klientů stojí naproti sobě a napodobují své pohyby, vedení se zpravidla střídá, jeden vymýšlí, druhý pouze napodobuje.

Zvuková zrcadla

- místo pohybu se v páru zrcadlí hlas či zvuk.

Skupinové zrcadlo

- celá skupina napodobuje pohyby jednoho vedoucího (nejen terapeuta).

Skupinové ozvučení pohybů

- dobrovolník neverbální technikou předvádí různé pocity a skupina ho podle toho doprovodí odpovídajícími zvuky.

Kdo udává pohyb?

- klient stojící uprostřed kruhu se snaží zjistit, kdo udává pohyb napodobující ostatními.

Následuj moji emoci

- dobrovolník neverbální technikou předvádí určitý pocit či náladu, pokud někdo z přítomných pozná, o jakou emoci jde, připojí se k akci. Hra trvá do chvíle, než se připojí i poslední osoba.

Emocionální pantomima

- jeden klient předvádí určitou emoci, ostatní hádají, o kterou se jedná.

Hádej, jak se cítím

- klient předvádí emoci a náladu, ve které se zrovna teď nachází, ostatní hádají, o kterou se jedná.

Masky a pantomima

- obdoba předešlých dvou cvičení, klienti si navléknou masky a předvádí různé emoce, musí se ale spolehnout pouze na tělesný výraz, mimika je skryta.

Emocionální sochy

- všichni chodí po místnosti a ve chvíli, kdy terapeut řekne ‚štronzo‘, zkamení. Vytvoří se určité sochy, které drží do chvíle, než se opět mohou rozejít po místnosti. Později lze těsně před povelom štronza navodit určitou emoci, aby vznikly emocionální sochy.

Partnerské sochání

- jeden z páru je sochař, druhý dílo. Sochař si své dílo tvoří podle svého záměru, aby vynikl určitý postoj sochy, její emoce a vyjádření.

Scénické sochání

- sochař tvoří obdobným způsobem své dílo, tentokrát s více sochami. Ty opět představují určitou emoci, v daném okamžiku mohou tyto sochy i ožít a dále představovat pocit, který mají ostatní uhodnout.

Emocionální prostor

- v herní místnosti je každému rohu přidělena určitá emoce, která pravděpodobně skutečně koluje mezi účastníky sezení. Každý klient se může přesunout do rohu dle svého naladění a tam se potkávat a sdílet pocity s obdobně naladěnými partnery.

Emocionální orchestr

- klienti se postaví ve dvou řadách naproti terapeutovi, který představuje dirigenta. Každý člen orchestru se rozhodne pro určitou emoci, kterou pomocí zvuku předvede, až na něj dirigent ukáže. Dirigent může ovlivňovat hlasitost, rychlost i to, zda bude hrát jeden člen orchestru, duo nebo všichni klienti najednou.

Hlasové hry

- nácvik křiku, vřiskotu, a projevů svých emocí zvukovou formou, ‚zbavení břemene mlčení‘.

Techniky skupinové interakce:

Ruce

- všichni stojí v kruhu a mají zavřené oči, na povel či tichou hudbu se s nataženýma rukama vydají opatrně do prostoru, kde potkávají ruce ostatních. Všichni se soustředí pouze na hmatané ruce, na své pocity, mohou zkusit v duchu poznávat, komu ruce patří. Následuje verbální zhodnocení celé akce včetně sdělení pocitů.

Vytváření skupin podle daných kritérií

- klienti mají za úkol podle zadání co nejrychleji utvořit skupiny, které mají společné místo narození, astrologické znamení, počet sourozenců, barvu očí, ...

Rychlé potřesení rukou

- klienti chodí po místnosti a při setkání si potřesou rukama. Na povel terapeuta se celá akce zrychluje, všichni podávají obě ruce současně, až vznikne situace, kdy každý musí být vždy spojen alespoň jednou rukou s jedním člověkem. V této rychlosti se klienti dostanou do těsného seskupení a po povelu „štronzo“ v něm chvíli zůstanou.

Večírek s utajovanými rolemi

- terapeut vyzve členy skupiny, aby si každý vzal kelímek s nápojem, na jehož dně je napsané zadání, jak se má chovat a do jaké role má vstoupit. Všichni přehrávají své role současně a snaží se je navzájem v duchu identifikovat. Na konci sezení se hádá, kdo představoval jakou roli.

Bublinová válka

- každý dostane bublifuk a snaží se bublinami zasáhnout ostatní členy skupiny, přičemž se musí vyhnout bublinám ostatních.

Techniky tělesné aktivace:

Vyhýbej se!

- všichni chodí po místnosti a zrychlují tempo tak, aby se na konci pokusili ovládnout co nejširší prostor. Pohybují se rychle, ale vyhýbají se ostatním členům skupiny.

Přetlačování zády

- klienti v párech stojí s mírně pokrčenými koleny zády k sobě a snaží se vzájemně přetlačit. Záda jsou pořád přitisknuta k sobě, pouze nohama se každý snaží vytlačit partnera z jeho místa.

Tělesný kontakt

- páry se pohybují po místnosti jako ‚siamská dvojčata‘, spojena zády, hlavou, bokem, rukou, apod. Později mohou následovat instrukce rychlejšího pohybu či konverzace mezi klienty při společné chůzi.

Balon mezi zády

- páry se pohybují zády k sobě, mezi nimiž musí udržet balon tak, aby nespádl na zem. Balon může být umístěn i mezi jinými částmi těla.

Běh mezi čtyřmi rohy

- ve větší místnosti dostane skupina klientů informaci, že v rozích jsou jediná bezpečná místa. Klienti se tedy rozmístí do rohů a jeden zůstane stát uprostřed místnosti. Při přebíhání ostatních z rohu do rohu se musí snažit dotknout co největšího počtu lidí.

Průlom kruhu

- hráči stojí v pevně sevřeném kruhu, jeden z nich jde doprostřed a snaží se z kruhu proniknout ven fyzickou silou, verbální taktikou či různými triky. Uprostřed kruhu může zůstat ‚uvězněný‘ i terapeut.

Přetahování lanem

- oba konce lana chytí poměrně stejná část klientů a snaží se tu druhou přetáhnout. Vhodné je později skutečné lano vyměnit za imaginární.
Techniky budování důvěry ve skupině:

Pohazování v kruhu

- klient stojí uprostřed sevřeného kruhu a jako bezvládná loutka se nechává kruhem pohazovat ze strany na stranu.

Partnerské přehazování

- dvojice stojí naproti sobě a mezi nimi je klient, který volně padá dopředu a dozadu. Dvojice ho zachytí a jemně si ho může přehazovat.

Vodění slepců

- ‚vidící‘ partner vodí ‚slepého‘, vhodné je zavázat oči šátkem. V místnosti se mohou postavit překážky, které musí ‚slepec‘ překonávat, může být veden zvukem, který vydává jeho partner v páru nebo může být přiveden ke členovi skupiny či k nějakému předmětu a po hmatu hádat, o koho či o co se jedná. Variant této hry je mnoho a fantazii se meze nekladou.

Utržená loutka

- jeden z páru leží na zemi jako bezvládná loutka a druhý manipuluje s částmi jeho těla, může mu zvedat ruce, nohy, překulit jej na bok, apod.

Techniky pozorování a koncentrace:

Pohazování balonu v kruhu

- skupina stojí v širokém kruhu, terapeut zvedne imaginární míč a hodí ho jednomu členovi skupiny, přičemž vysloví jeho jméno. Ten pokračuje s házením a oslovováním dále. Během hry se může velikost i váha míče měnit.

Hádej, kde jsme

- každý člen skupiny si představí sám sebe na určitém místě, které může zadat terapeut. Ostatní hádají, kde se dotyčný klient nachází. Hru lze provádět rozdělením celé skupiny na dvě části, jedna předvádí činnosti na zadaném imaginárním místě, druhá toho místo musí uhodnout.

Pantomimické jídlo

- skupina se rozdělí na části po třech až čtyřech klientech a terapeut určí imaginární jídlo, jehož požívání část skupiny předvádí. Ostatní se snaží uhodnout, o který pokrm se jedná.

Kdo začal pohyb?

- dobrovolník opustí místnost a zbytek klientů si zvolí vedoucího, který bude zadávat pohyby, až se dotyčný vrátí. Ostatní ho napodobují a vybraný klient musí uhodnout, kdo pohyby mění a udává.

Lidské loutky

- v páru je jeden loutka, druhý její loutkář. Loutkář vede svoji loutku na imaginárních nitích, začíná u pohybu paží a při úspěchu přenáší pohyb na celé tělo loutky. Technika může být zakončena loutkářskou show před ostatními loutkáři.

Techniky vhodné pro pokračování lekcí (sezení)

Techniky exprese a komunikace:

Kontakt očí

- členové skupiny chodí po prostoru se sklopenýma očima, na výzvu terapeuta se zastaví a nejbližšímu člověku se zadívají do očí. Vydrží to až do signálu, že mohou opět jít. Terapeut může předem zadat emoci, se kterou se na sebe budou klienti vzájemně dívat, atd.

Loutky

- již popsaná technika ve dvojicích, kdy jeden ‚loutkář‘ vede svoji ‚loutku‘ za imaginární provázky. Lze zakončit ‚loutkářským‘ představením pro všechny.

Situační dialog

- dvojice dostane papírek s přidělenými rolemi a situací a v tomto duchu improvizuje dialog. Postupně se může úkol přidávat trojicím až čtveřicím klientů.

Dabování a tichá scéna

- klient se fyzicky podílí na určité akci a pouze pohybuje ústy, jeho hlas dabuje někdo jiný. Lze použít mikrofon pro zvýraznění efektu. Jako variantu může klient na scéně vyprávět příběh a druhý jej pantomimicky přehrávat.

Sdělování novinek

- technika je vhodná pro odlehčení vypjatých citových scén během druhé fáze terapie. Jeden klient dostane pokyn, aby druhému na scéně sdělil důležitou zprávu. Mělo by jít o silně dramatickou novinku. Sdělující klient musí jednat velice opatrně a citlivě a přijímající musí být hned schopen adekvátně a autenticky reagovat.

Techniky kooperace terapeutické skupiny:

Připoj se ke scéně

- klient na scéně začne rozhrávat určitou akci. Pokud někdo z ostatních pochopí, o jaký druh činnosti se jedná, vstoupí na scénu v roli zapadající do kontextu. Dále se postupně přidávají další a další členové skupiny, což napomáhá rozvoji skupinové kooperace. Variantou může být, když terapeut v určité chvíli scénu zastaví slovem „stronzo“ a provede změny – postavám může dát jiný charakter apod.

Transformace

- obdoba předchozí techniky, hráči si ovšem změnu určují sami a kdykoliv bez zásahu terapeuta.

Pojďme vytvořit hru

- členové skupiny si sami vytvářejí vlastní hru o tématech, které je zajímají a kterým se chtějí věnovat. Všem předchází diskuse, při níž se stanoví charaktery rolí a různé zápletky. Je možné pořídít z této činnosti videozáznam – herci se poté stávají publikem svého vlastního představení.

Gratulace

- jeden člen skupiny opustí místnost a ostatní se domluví, co by se této osobě mohlo zrovna imaginárně přihodit. Mělo by jít o pozitivní věci, ke kterým je možno dotyčnému pogratulovat. Když se klient vrátí do místnosti, ostatní mu začnou blahopřát – ovšem nevyjeví danou událost přímo a dotyčný se musí snažit ji uhodnout.

Techniky sebepoznávání:

Sochy a ‚sebesochání‘

- technika soch je postavena na zařazení každého člena komunity do skupinového živého obrazu v jisté pozici. Nejčastěji (i v psychodramatu) se techniky využívá při mapování rodinných vztahů. Pozornost je věnována nejen určité pozici každého člena skupiny, ale také této pozici ve vztahu k pozici jiných členů skupiny v živém obrazu. Klient může ‚vysochat‘ před ostatními členy skupiny sám sebe, a to v nejrůznějších podobách.

Moje maska

- všichni klienti dostanou tzv. ‚slepé masky‘, tzn. prázdné, bez výrazu. Mají jim dodat abstraktní výraz, aby vytvořili svůj portrét technikou malby, kresby, koláže, apod. Hotové masky jsou položeny v řadě a klienti kolem nich prochází, mohou se zastavit u té, která je jim něčím blízká, případně klást dotazy, na které potom autor hlasem masky odpovídá. Může následovat fyzická akce s maskou v prostoru i jiné variace této techniky.

Kouzelný obchod

- terapeut většinou představuje obchodníka a členové skupiny si k němu chodí kupovat lidské kvality. Obchodník vtahuje každého nákupčího do dialogu o požadované lidské kvalitě, a místo peněz chce směnný obchod, většinou pozitivní stávající kvalitu klienta. Následuje vyjednávání. V návaznosti lze sehrát improvizaci s nově nabytými kvalitami klientů.

Techniky pro uzavření lekce a terapeutické série

Techniky dávání a přijímání:

Stisk ruky

- klienti sedí v kruhu se zavřenýma očima a drží se za ruce. Terapeut vyše signál sousedovi jemným stisknutím ruky, ten jej předává dál a takto všichni klienti po celém kruhu. Po dvou kolech vedoucí požádá o co nejrychlejší předávání stisku. Je možné později vyslat i druhý signál do protisměru.

Předávání věci

- klient pantomimicky vytvoří ve své dlani určitý předmět a předá ho sousedovi. Ten jej převezme, přetvoří v jiný předmět a opět jej předá dál. Lze také předávat pouze substanci – tedy např. cosi lepkavého, horkého, mrazivého, apod.

Kolování výrazu tváře

- klient si zakryje rukama tvář, a po jejím odkrytí ukáže ‚masku‘, kterou si sám vytvořil. Imaginárně si ji sundá a přendá ji na sousedův obličej, který danou ‚masku‘ mimicky ihned přijme. Takto maska koluje po celém kruhu.

Pantomimický dar

- klienti sedí v kruhu, a v daný okamžik každý někomu předá imaginární dárek. Opět se bude jednat o pantomimicky ztvárněný objekt (peníze a praktické dárky se v tomto případě nedarují), který druhý převezme a manipulací s ním dá najevo, že rozumí tomu, o jaký dárek se jedná.

Techniky skupinové tvořivosti:

Improvizace se zástupnou rekvizitou

- terapeut vyšle skupině v kruhu zástupný předmět, např. tužku, a jeden klient po druhém imaginárně pantomimicky předvádějí, o jaký jiný vymyšlený předmět se může jednat. Imaginární předměty se nesmějí opakovat. Po celé akci lze do středu kruhu položit imaginární kufr, kam všichni postupně a sami za sebe své imaginární předvedené předměty vkládají. Na závěr sezení lze tento kufr opět vytáhnout, a klienti mohou imaginární předměty, na které si vzpomenou, zase vytahovat.

Magická krabice

- imaginární krabice je přinesena do středu kruhu, a klienti do ní bezpečně ukládají emoce, zkušenosti, strachy či přání, které souvisely s uzavíranou lekcí, a také předměty, které se v lekci imaginárně objevily. Při dalším sezení lze tuto krabici opět vyndat a pocity či předměty z ní znovu vyjmout.

Společně vypravovaný příběh

- klient začne vyprávět nějaký příběh, po chvíli předá slovo sousedovi v kruhu, který příběh rozvíjí, a takto pokračují postupně všichni členové skupiny.

Vypravovaný a hraný příběh

- klient vypráví smyšlený nebo reálný příběh a ostatní členové skupiny jej hned pantomimicky přehrávají. Postupně mohou zapojit i vhodné dialogy.

Playback

- obdobná technika, kdy klient vypráví svůj životní příběh a ostatní ho přehrávají, nyní se ale nejedná o doslovnou dramatizaci, nýbrž o vystižení emocionální podstaty příběhu.

Skupinové sousoší

- obdobná technika, výsledkem není stroj, ale sousoší. Jednotlivé ‚díly‘ sousoší by měly být fyzicky propojeny, aby se posílila zpětná vazba skupiny.

Techniky pohledu zpět a slavnosti:

Rituální tanec

- klienti stojí v kruhu se zavřenýma očima a pevně se drží kolem pasu. Potichu opakují rytmickou ‚modlitbu‘, kterou doplňují kývavým pohybem těla. Postupně zvyšují hlas, tempo ‚modlitby‘ i pohybů. Text ‚modlitby‘ si mohou klienti vymyslet či použít některý z již známých rituálů.

Uhodni scénu

- ohlédnutí zpět za terapeutickými sezeními, kdy si každý vezme proužek papíru, na kterém je stručně napsána určitá scéna, kterou skupina odehrála. Každý klient pak postupně krátce přehrává část této scény, kterou ukončí štronzem. Scény by měl dramaterapeut vybírat tak, aby připomínaly jednotlivé etapy terapeutických sezení.

Připítek

- klienti si slavnostně připíjejí na své výsledky a úspěchy v kurzu. Měl by být nejdříve pronesen s imaginární skleničkou, poté s tou skutečnou plnou nealkoholického sektu. Připíjí si každý s každým.

Předání diplomů

- každý klient dostane diplom se svým jménem včetně oficiálních znaků instituce a s informací, že absolvoval daný dramaterapeutický kurz. Je vhodná bohatá grafická úprava a výrazné předání diplomu, což klientům pomůže uvědomit si a posílit to, čeho v terapii dosáhli. Každý z klientů by po skončení předávání měl dostat šanci text svého diplomu nahlas přečíst.

Skupinová fotografie

- na povzbuzení a jako znamení pozitivních změn je vhodné pořídit společnou fotografii, která bude v příštích dnech klientovi oporou a vzpomínkou.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Veronika Haklová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Využití dramaterapie v mateřské škole speciální
Název v angličtině:	The using dramatherapy in special nursery school
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o praktickém využití dramaterapie v mateřské škole speciální. Zabývá se základními teoretickými otázkami dramaterapie, realizací projektu dramaterapie ve Speciální mateřské škole v Plzni a jeho vlivem na rozvoj sociálních a sebepoznávacích dovedností u dětí.
Klíčová slova:	dramaterapie, speciální mateřská škola, specifické vzdělávací potřeby, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dramatická výchova
Anotace v angličtině:	The thesis deals with practical use of dramatherapy in a special nursery school. It covers basic theoretical questions of dramatherapy, the project of dramatherapy in the Special nursery school in Pilsen and its effect on self-knowledge and social skills of children.
Klíčová slova v angličtině:	dramatherapy, special nursery school, specific educational needs, pre-school education curriculum, drama education
Přílohy vázané v práci:	fotografie pořízené během projektu s dětmi, seznam technik dramaterapie použitelných v MŠ speciální
Rozsah práce:	74 stran
Jazyk práce:	český