

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Dramatická výchova

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**PRÁCE S DĚTMI S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM  
VE SKUPINĚ ÚČASTNÍKŮ  
DRAMATICKOVÝCHOVNÉ DÍLNY**

**Bc. Kristýna Hrdličková**

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. MgA. Lenka Novotná

Oponent práce: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Datum obhajoby: červen 2022

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts

Drama in Education

**BACHELOR'S THESIS**

**WORKING WITH CHILDREN WITH  
ASPERGER'S SYNDROME IN A GROUP  
OF DRAMA WORKSHOP PARTICIPANTS**

**Bc. Kristýna Hrdličková**

Supervisor: Mgr. et Mgr. MgA. Lenka Novotná

Examiner: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Dissertation defense: June 2022

Degree granted: BcA.

Prague, 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

**PRÁCE S DĚTMI S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM VE SKUPINĚ ÚČASTNÍKŮ  
DRAMATICKOVÝCHOVNÉ DÍLNY**

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....

podpis diplomanta

## **Upozornění**

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy, tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi využití metod a technik dramatické výchovy při práci se skupinou dětí s diagnózou Aspergerova syndromu. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsou představeny paradivadelní systémy, blíže pak dramatická výchova, dramaterapie a jejich vzájemné porovnání. Dále je věnován prostor Aspergerovu syndromu: diagnostickým kritériím, popisu symptomů a zásadám práce s dětmi s touto diagnózou. Jsou shrnuty dosavadní poznatky o možnosti využití paradivadelních systémů při práci s jedinci s Aspergerovým syndromem. Jako poslední je věnován prostoru Centru terapie autismu, ve kterém autorka práce působí a ve kterém byla realizována dramatickovýchovná dílna. Praktická část se věnuje dramatickovýchovné dílně pro skupinu dětí s Aspergerovým syndromem a dětí z intaktní populace. Je charakterizována skupina, která se projektu zúčastnila, přiblíženy inspirační zdroje pro přípravu dílny a následně popsána její celá realizace. Práci uzavírá závěrečná reflexe.

## **Abstract**

This bachelor thesis explores the possibilities of using methods and techniques of drama in education when working with a group of children diagnosed with Asperger's syndrome. It is divided into a theoretical and a practical part. In the theoretical part, the para-theatrical systems are introduced, with emphasis on drama in education, drama therapy and their comparison with each other. Next, it covers the topic of Asperger's syndrome: diagnostic criteria, description of symptoms and principles of working with children with this diagnosis. The current knowledge about the possibility of using para-theatre systems in working with individuals with Asperger's syndrome is summarized. Lastly, the Centre for Therapy of Autism, where the author of the thesis works and where the drama-educational workshop was implemented, is described. The practical deals with the drama-educational workshop for a group of children with Asperger's syndrome and children from the intact population. The group that participated in the project is characterized, the sources of inspiration for the preparation of the workshop are presented, and then the whole implementation is described. The paper concludes with a final reflection.

## Obsah

Seznam příloh .....	8
Seznam použitého označování a zkratek .....	9
Odborné termíny .....	10
Úvod.....	11
Teoretická východiska .....	13
1. Paradivadelní systémy .....	13
1.1. Dramatická výchova.....	13
1.2. Dramaterapie .....	14
1.3. Porovnání dramatické výchovy a dramaterapie .....	15
1.3.1. Klientela .....	15
1.3.2. Cíle .....	15
1.3.3. Metody .....	16
2. Aspergerův syndrom.....	19
2.1. Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu .....	19
2.1.1. Narušení v oblasti komunikace .....	21
2.1.2. Narušení v oblasti sociální interakce.....	21
2.1.3. Opakující se vzorce chování a rutiny .....	22
2.1.4. Ulpívavé zájmy .....	22
2.2. Zásady práce s dětmi s diagnózou Aspergerova syndromu.....	23
3. Využití paradivadelních systémů při práci s osobami s diagnózou Aspergerova syndromu.....	24
4. Centrum terapie autismu.....	26
4.1. Open Therapy of Autism .....	26
4.1.1. Vybrané konkrétní techniky O.T.A.....	27
Praktická část .....	30
5. Cíle projektu.....	30

5.1.	Obecné cíle práce a projektu .....	30
5.2.	Cíle s ohledem na účastníky dílny .....	30
6.	Charakteristika skupiny .....	32
7.	Literární předloha .....	36
8.	Zjednodušený přehled dílny .....	38
9.	Skutečný průběh dílny .....	41
9.1.	Sobota – „Tajuplná zahrada“ .....	41
9.2.	Neděle – „Škola v ‚našem‘ městě“ .....	57
10.	Reflexe, naplnění cílů .....	74
10.1.	Naplnění cílů formulovaných vůči účastníkům dílny .....	74
10.2.	Naplnění cílů formulovaných vůči projektu jako celku .....	76
10.3.	Zásady práce s dětmi s Aspergerovým syndromem v dramatickýchochvé dílně .....	78
10.4.	Reflexe s ohledem na jednotlivé účastníky dílny .....	79
10.5.	Reflexe dalších lektorů .....	80
10.6.	Další možnosti práce .....	81
11.	Závěr .....	82
	Seznam použité literatury .....	83
	Přílohy .....	I

## **Seznam příloh**

- I. Prostory
- II. Tajuplná zahrada – Texty
- III. Tajuplná zahrada – Další materiály
- IV. Tajuplná zahrada – Fotodokumentace
- V. Škola v ,našem` městě – Materiály
- VI. Škola v ,našem` městě – Fotodokumentace
- VII. Další materiály
- VIII. Informovaný souhlas



## **Seznam použitého označování a zkratk**

CTA	Centrum terapie autismu
DSM-4	Diagnostický a statistický manuál, 4. revize
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál, 5. revize
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize
PAS	Porucha autistického spektra
O.T.A.	Open Therapy of Autism

## Odborné termíny

Attachement	Citová vazba, blízké přilnutí k druhé osobě, spočívá v hledání fyzického a emočního uspokojení a bezpečí. Jako první se vytváří mezi dítětem a jeho pečovatelem (nejčastěji matkou) a může mít vliv na formování vztahů v budoucnu.
Emoční dysregulace	Snadná rozrušitelnost emocemi, silné prožívání emocí, emoční reakce silnější, než je odpovídající situaci, problémy s regulováním emocí.
Exekutivní funkce	Kognitivní schopnosti a dovednosti zahrnující plánování, organizování, rozhodování, pracovní paměť. Zajišťují úmyslné, cílené, účelné jednání.
Intaktní populace	Normální, zdravá, nepostižená populace.
Postpenitenciární péče	Oblast sociální péče o člověka, který prošel trestním řízením a výkonem trestu nebo ochranným léčením.
Sociálně-emoční recipocita	Schopnost účastnit se sociální interakce mezi dvěma a více lidmi, adekvátně reagovat v komunikaci a na emoce druhých.
Teorie mysli	Schopnost usuzovat o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat (na co druhý myslí, co cítí...)

## Úvod

Dramatická výchova, kterou třetím rokem studuji na Divadelní fakultě Akademie múzických umění, je pro mě zajímavá a inspirativní z mnoha důvodů. Mimo jiné i tím, že je nástrojem, jenž umožňuje zúčastněným učit se prožitkem a zkušeností, a tak poznávat a prozkoumávat mezilidské vztahy, situace i svůj vlastní vnitřní život. Věřím, že dramatická výchova nabízí široké možnosti využití při práci se skupinou se speciálními potřebami, ať už výchovnými, či vzdělávacími.

Kromě dramatické výchovy studuji také psychologii a pátým rokem pracuji jako terapeutka dětí s poruchou autistického spektra. Právě zkušenost s touto skupinou mě přivedla k úvahám o možnosti realizace dramatickovýchvonné dílny pro děti s diagnózou Aspergerova syndromu a následně k přípravě a realizaci bakalářského projektu.

Jedinci s Aspergerovým syndromem mají potíže v sociální interakci, v sociálních vztazích. V rámci skupinových terapií je možné tuto dovednost cíleně rozvíjet. V kontextu terapie se však vždy bude jednat o situaci do jisté míry uměle vytvořenou. Bude kladen důraz na správné chování klienta, který za to očekává určitou odměnu.

Cílem tohoto projektu je ověřit, zda je dramatickovýchvonná dílna vhodným nástrojem pro práci s dětmi s Aspergerovým syndromem a zda přinese oproti terapiím nové možnosti, výhody. Účastníky tvořily jak děti s diagnózou Aspergerova syndromu, tak děti z intaktní populace. Cílem je tedy také zprostředkovat pozitivní interakci mezi dětmi v bezpečném prostředí dílny a zjistit, zda a jaká specifika vyžaduje práce s dětmi s diagnózou ve srovnání s intaktními dětmi.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou porovnány dramatická výchova a dramaterapie, jejich cíle, metody a klientela; je představena diagnóza Aspergerova syndromu; a možnosti využití paradivadelních systémů při práci s jedinci s Aspergerovým syndromem. V práci je představena také organizace Centrum terapie autismu, ve které probíhají skupinové terapie dětí s Aspergerovým syndromem a kde také byla realizována tato bakalářská dramatickovýchvonná dílna. V praktické části je představen realizovaný dramatickovýchvonný projekt, který měl podobu víkendové dílny. Je

blíže charakterizována skupina dětí, které se dílny zúčastnily; jsou popsány literární inspirační zdroje, které jsem pro přípravu dílny využila; a také detailně popsána skutečná realizace dílny. V závěrečné reflexi zhodnocuji projekt, jeho přínos, případné limity a možnosti využití v budoucí práci.

V práci je citováno dle normy ČSN ISO 690 (2011).

## **Teoretická východiska**

### **1. Paradivadelní systémy**

V této práci je věnována pozornost dětem se specifickými potřebami – s diagnózou Aspergerova syndromu. Někteří z účastníků dílny, o kterých budu psát v praktické části práce, pravidelně dochází na terapie do Centra terapie autismu, a přestože cíle projektu jsou především edukační, nikoliv terapeutické povahy, není možné tyto dva přístupy zcela oddělit. Dramatická výchova a dramaterapie se od sebe v klíčových charakteristikách liší, ovšem mají toho i mnoho společného. V této kapitole se budu krátce věnovat definicím obou těchto přístupů a jejich vzájemnému porovnání.

Jak dramatickou výchovu, tak dramaterapii lze zařadit mezi tzv. paradivadelní systémy. Podle Valenty (2011, s. 13) se jedná o paradivadelní systémy v okamžiku, kdy drama směřuje k nedivadelnímu účelu, tedy k účelu, který „prvotně nesleduje uměleckou hodnotu či estetický zážitek, ale jehož cílem je jakési praktičtější využití.“ Tyto paradivadelní systémy pak dělí na systémy *edukační povahy a terapeutické povahy*. Systémy, jež využívají dramatu (divadla) jako vzdělávacího, výchovného prostředku, rozeznává Valenta (2011) dvojí: dramatickou výchovu a divadlo ve výchově. Systémů, které využívají dramatu (divadla) jako prostředku léčby, rozeznává několik: psychodrama, sociodrama, psychogymnastiku, teatroterapii a dramaterapii.

#### **1.1. Dramatická výchova**

Dramatická výchova je jedním z oborů estetické výchovy (spolu s výchovou výtvarnou, hudební, pohybovou a literární) a k dosažení cílů, které jsou primárně výchovné a vzdělávací, využívá divadelní prostředky.

Machková (2007a, s. 32) definuje dramatickou výchovu jako „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí, současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v

produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.”

Valenta (2008, s. 40) říká, že jde o „systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativě – uměleckým (divadelním a dramatickým) a pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).”

Dramatická výchova se může uplatňovat ve více formách. Může mít podobu školního předmětu; její metody mohou být využívány ve výuce jiných předmětů; může být zájmovou volnočasovou aktivitou v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích; a případně může být využívána ve speciální pedagogice či sociálních službách (Machková, 2007a).

## **1.2. Dramaterapie**

Název této disciplíny naznačuje, že se nacházíme v oblasti divadelního umění a zároveň léčby.

Majzlanová (2004, s. 15) vnímá dramaterapii jako součást léčebné pedagogiky a definuje ji jako „záměrný terapeutický proces, při kterém využíváme verbální nebo neverbální dramatický projev, dramatické činnosti s cílem dosáhnout změnu osobnosti při zachování vztahu terapeut – skupina nebo terapeut – jednotlivec v dramaterapeutickém procesu.”

Podle Asociace dramaterapeutů České republiky (n.d.) lze dramaterapii definovat jako „psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje. Nezaměřuje se pouze na řešení konkrétního problému, ale snaží se nepřímou prostřednictvím hry, příběhu, role nebo situace rozšiřovat náhled na situaci vlastní a nalézat řešení problémové oblasti či přispět k odžití traumatu. Účastníci dramaterapeutických sezení většinou nevstupují do rolí sebe samých a nepřežívají reálné situace ze svého života, jako je tomu například v psychodramatu. Více se pracuje s tématy, která se objevují spontánně v rámci právě probíhající terapie.”

### **1.3. Porovnání dramatické výchovy a dramaterapie**

#### **1.3.1. Klientela**

Dramatická výchova a dramaterapie se od sebe liší v zaměření na klientelu. Zatímco v dramaterapii vždy uvažujeme klienty se specifickými problémy a potřebami, ve výchovné dramatice se nejčastěji jedná o žáky různých typů a stupňů školního vzdělávání (Valenta, 2011). Dramatická výchova má však smysl samozřejmě i pro dospělé (Machková, 2008).

V porovnání s dalšími typy terapeuticky zaměřených paradržadelních systémů má dramaterapie nejširší klientelu. „Největší skupinu tvoří mentálně postižení jedinci, další nejfrekventovanější skupinou jsou klienti s psychiatrickou diagnózou (zkušenosti), mladí lidé se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, mládež s jinými poruchami chování či mládež psychosociálně ohrožená, jedinci ohrožení či trpící sociálním vyloučením, jedinci nacházející se ve výkonu trestu, jedinci v postpenitenciární péči a v neposlední řadě také gerontologičtí klienti (Valenta, 2011, s. 38).“

#### **1.3.2. Cíle**

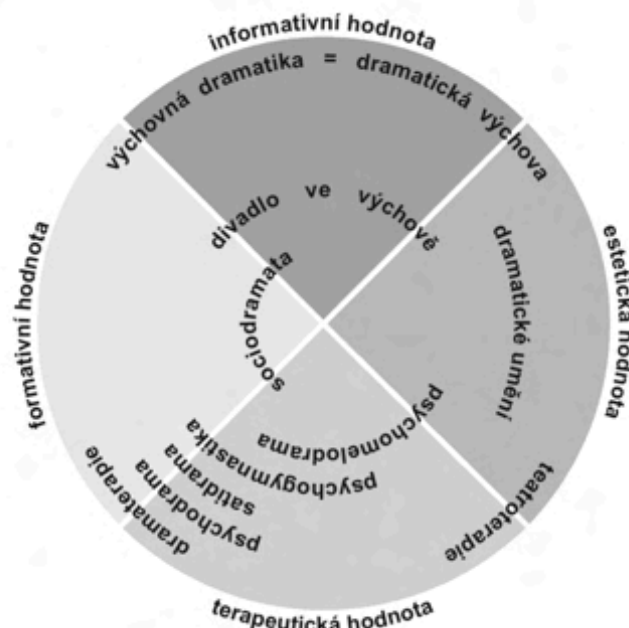
Cíle práce s konkrétní skupinou vždy vychází z individuální situace a jedinečných potřeb této skupiny. Některé cíle budou zdůrazněny, jiné ustoupí do pozadí; některé budou vystupovat velmi konkrétně, jiné budou spíše abstraktní. Přesto můžeme popsat několik obecných principů.

Machková (2007a) uvádí v souvislosti s cíli dramatické výchovy tři roviny: dramatickou, sociální a osobnostní. V dramatické rovině se dramatická výchova snaží o estetický rozvoj jedince. Žáci se seznamují s divadelním uměním, s prací na díle, divadelními technikami. Učí se, jakými možnými způsoby zažít a hodnotit umělecký zážitek. Rovina sociální umožňuje rozvoj komunikace, podporuje spolupráci a partnerství, zprostředkovává sociální vztahy. S osobnostní rovinou souvisí emocionální a mravní rozvoj (vytváření systému hodnot). Pozornost je věnována sebepoznání a sebehodnocení, tvořivosti, propojení těla a mysli a celé řadě dalších dílčích cílů.

V dramaterapii jsou estetické cíle upozaděny a důraz je kladen na cíle sociální a osobnostní. Valenta (2011, s. 27) mluví o formativních cílech obou systémů. V dramatické výchově se cíle „soustřeďují na etické hodnoty, tj. na budování morálního vědomí, morálních citů, vlastností či postojů. V dramaterapii je klient

veden ke schopnosti vytvořit si reálnou zpětnou vazbu, sebereflexi a na jejich základě i reálnou aspiraci a životní perspektivu, k přehodnocení nesprávných životních postojů, vzorců chování atd.“ Jak již bylo řečeno, specifické cíle se budou měnit v závislosti na konkrétní skupině. Například práce se skupinou dětí s poruchou autistického spektra bude sledovat odlišné cíle než práce s dospělými odsouzenými za páchaní trestné činnosti.

Obrázek 1 - Zjednodušené schéma preference hodnot paradivadelními obory



Valenta (2011, s. 29).

### 1.3.3. Metody

Metody lze definovat jako záměrně zvolené činnosti v souladu s naplňováním předem daného cíle. Výběr těchto činností je v případě dramatické výchovy v gesci pedagoga, případně ve spolupráci s jeho žáky; v případě dramaterapie v gesci terapeuta, případně ve spolupráci s jeho klienty (Machková, 2007).

„Vzhledem k tomu, že metoda je svázána s obsahem i cílem a z nich vychází, řídí se její volba řadou kritérií. Stejně jako při stanovení cílů, i při volbě metod zvažuje učitel znovu potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušeností, zájmy a záliby“ (Machková, 2007, s. 94).



„Obecně lze říci, že dramaterapeutické prostředky jsou téměř totožné s prostředky výchovně dramatickými“ (Valenta, 2011, s. 41).

Ústřední metodou dramatické výchovy, jak říká Machková (2007b), je hra v roli. Také dramaterapie však může systému rolí hojně využívat (Valenta, 2011). V úvahu přicházejí tři stupně hry v roli: simulace, alterace a charakterizace. Simulace znamená vystupování sám za sebe ve fiktivní, modelované situaci. V alteraci vstupuje hráč do postavy charakterizované pouze jejím prototypem: stává se blíže neurčeným lékařem, učitelem, dědečkem. Charakterizace je naprostým ztotožněním herce s postavou. Ten využívá nejen vnější charakteristiky, ale přebírá specifické vlastnosti, pocity, motivace (Machková, 2007b; Valenta, 2011). Podle Valenty (2009, s. 38), je však „charakterizace většině dramaterapeutické klientely nepřístupná, a v některých případech může působit dokonce kontraindikačně.“

Hermochová (1982, s. 145) nabízí definici z pohledu sociálního psychologa – trenéra sociálního výcviku. Hraní rolí je tu chápáno jako: výchovná, vyučovací nebo převýchovná technika, při které mají lidé možnost spontánně projevit („act out“) problémy mezilidských vztahů s pomocí svých partnerů a pozorovatelů.

Další metodou dramatické výchovy, kterou Machková (2007b, s. 97) zmiňuje, je dramatická situace. „Její základem jsou vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné překážky či potíže. Děj, dění a činnost vyvolávají mezi aktéry situace rozpory či konflikty, jež mohou být vnější, způsobené věcmi, zvířaty nebo přírodními jevy. V situacích dramatických však jsou vždy přítomny prvky lidské, osobnostní – ovlivňují je temperamenty, charakterové vlastnosti, psychické stavy, vůle a city, zájmy, potřeby a vztahy k druhým.“

Dramaterapie je oborem, který lze využít pro řešení situací, které jsou silně osobní či z osobních konfliktů vycházejí. Podle Machkové (2007b, s. 98) je dramatickými situacemi vyvoláváno napětí. „Napětí umožňuje hráčům poznat situaci, které je nezbytně nutné řešit, jimž se člověk nemůže a ani nechce vyhnout, a v důsledku tedy učí chovat se v životě odpovědně.“ To je rovněž něco, co je užitečné také v rámci dramaterapie.

Společnou metodou je též improvizace. Valenta (2011, s. 41) uvádí, že pro dramaterapii je improvizace vhodnější než strukturovaná hra, jelikož lépe odráží

aktuální a skutečné klientovy pocity, naladění, potřeby, rozvíjí spontaneitu a má blíže ke skutečnému životu. Dramaterapie zná tři typy improvizace: plánovanou (silně strukturovaná, „klient se dopředu rozhoduje, jaké místo zaujme“); neplánovanou (klient se okamžitě rozhoduje, zda roli přijmout či ne); a nepřipravenou (mimo kontrolu terapeuta, „klient plynule přechází z jedné do druhé“). Machková (2007b s. 99) pak v improvizaci v dramatické výchově rozeznává tři roviny: improvizace v pravém slova smyslu (okamžitá nepřipravená reakce hráče); hra spatra (bez připraveného textu, ale se základní domluvou či instrukcí); a vypilovaná improvizace (výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu).

## **2. Aspergerův syndrom**

Jak vyplývá již z názvu, předmětem zájmu bakalářské práce jsou děti s diagnózou Aspergerova syndromu. Je však důležité na začátek zmínit, že využívání této diagnózy aktuálně naráží na skutečnost, že nejnovější verze diagnostických manuálů Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11 (World Health Organisation, 2019) ani Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) tento termín neznají. Došlo k odstranění jednotlivých typů autismu včetně Aspergerova syndromu z manuálů a nahradila je jediná široká diagnóza Porucha autistického spektra, přičemž jak DSM-5, tak MKN-11 ji specifikují navíc podle (ne)přítomnosti poruchy intelektu a (ne)přítomnosti poškození funkčního jazyka. MKN-11 vstoupila v platnost k 1. 1. 2022, ale k dnešnímu dni zatím žádná země oficiálně nepřešla na novou verzi. V České republice jsou diagnózy rovněž stanovovány dle Mezinárodní klasifikace nemocí. Podle implementačního plánu by v době psaní této práce mělo dojít k dokončování první české verze MKN-11 a k jejímu schválení a publikování by mělo dojít na přelomu roku 2022/2023 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, n.d.). Diagnóza Aspergerova syndromu tedy nezmizela úplně, a patrně k tomu nedojde ani v nejbližší době. Je namístě zdůraznit též preference přímo osob s touto diagnózou. Někteří lidé s původní diagnózou Aspergerova syndromu se mohou rozhodnout termín nadále používat a identifikují se s ním, jiní se raději označují za autistické či na autistickém spektru (National Autistic Society, ©2022). Nehledě na platná diagnostická kritéria, v komunikaci s lidmi, jichž se téma osobně týká, bychom měli být vůči jejich přáním a potřebám obzvláště citliví.

### **2.1. Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu**

Aspergerův syndrom je chápán jako pervazivní vývojová porucha spadající do skupiny poruch autistického spektra. Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí, aktuálně platná v ČR, i čtvrtá revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch se v diagnostických kritériích v zásadě shodují. Dle DSM-4 i dle MKN-10 se Aspergerův syndrom projevuje (1) kvalitativním narušením v sociální interakci (jako jsou deficity v sociálně-emoční reciprocitě, neschopnost navázat adekvátní vztahy s vrstevníky, narušení v neverbální komunikaci...); a (2) omezenými, opakujícími se vzorci chování, zájmů nebo aktivit (rigidní dodržování specifických rutin a rituálů, přetrvávající zaujetí částmi předmětů, stereotypní a opakující se motorické manýry, jako je mávání rukama

ad. ...). Ve srovnání s autismem zde chybí opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. DSM-4 vyžaduje klinicky významné narušení v sociální, pracovní či jiné důležité oblasti fungování. MKN-10 navíc zmiňuje častou motorickou neohrabanost a přítomnost speciálních dovedností, často spojených s atypickými zájmy, nicméně tyto nejsou nutné pro stanovení diagnózy (American Psychiatric Association, 1994, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017).

*Tabulka 1 Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu dle MKN-10*

Nepřítomnost klinicky významného celkového zpoždění mluveného nebo receptivního jazyka nebo kognitivního vývoje	Jednotlivá slova užívá kolem dvou let a dříve
	Schopnost si sám pomoci, adaptační chování, zájem o okolí během prvních 3 let života normální vývoj
	Motorické dovednosti mohou být opožděny
Přítomnost kvalitativního narušení vzájemné sociální interakce v alespoň dvou oblastech	Neschopnost přiměřeně používat pohled z očí do očí, výraz tváře, postoj těla a gest
	Neschopnost rozvíjet vztahy s vrstevníky
	Nedostatek sociálně emoční reciprocity, což se projevuje narušenou reakcí na emoce jiných lidí, nepřizpůsobování chování sociálnímu kontextu
	Chybí spontánní snaha o zábavu, zájmy nebo aktivity s jinými lidmi

Vyskytují se neobvykle intenzivní, vymezené zájmy nebo omezené, opakující se a stereotypní vzorce chování, zájmů a aktivit	Obvykle se však neobjevuje pohybový manýrismus ani zájem o části předmětů jako u dětského autismu
Poruchu nelze přičíst žádným jiným typům pervazivní vývojové poruchy	

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2017).

### **2.1.1. Narušení v oblasti komunikace**

Lidé s Aspergerovým syndromem často komunikují odlišně než typicky se vyvíjející vrstevníci. Mohou mít potíže s interpretací verbálního i neverbálního jazyka, jako jsou gesta nebo tón hlasu, nebo jim může trvat déle, než jim porozumí. Někteří jedinci mohou obsah promluv chápat velmi doslovně a domnívat se, že druzí si vždy myslí přesně to, co říkají. Obecně je pro osoby s Aspergerovým syndromem snazší porozumět jasnému, konzistentnímu jazyku než abstraktním slovním obrátům. Mohou mít např. obtíže chápat sarkasmus a ironii. Lidé s Aspergerovým syndromem mají obvykle dobré jazykové schopnosti, ale přesto mohou mít v rámci konverzace potíže s pochopením očekávání druhých. U některých se setkáme s tzv. echoláliemi, tedy opakováním toho, co druhá osoba právě řekla. Mohou také dlouze hovořit o svých vlastních zájmech (National Autistic Society, ©2022).

### **2.1.2. Narušení v oblasti sociální interakce**

Osoby s Aspergerovým syndromem mívají potíže rozpoznat nebo pochopit pocity a záměry druhých a vyjadřovat své vlastní emoce. To jim může velmi ztěžovat orientaci v sociálním světě. Mohou tak např. působit necitlivě, i když to nemají v úmyslu; vyhledávat čas o samotě, když jsou přetížení jinými lidmi; nebo se chovat „divně“ nebo způsobem, který je považován za společensky nevhodný. To neznamená, že nejsou empatictí nebo emoce nemají. Mohou však mít problémy s vyjadřováním svých pocitů konvenčním nebo společensky vhodným způsobem (National Autistic Society, ©2022). U osob s autismem se ve vyšší míře setkáváme s tzv. emoční dysregulací, tedy problémy s kontrolováním svých emocí. Někteří

jedinci s touto diagnózou také podléhají (mnohdy dlouhým a intenzivním) afektům (Mazefsky, 2015). Následkem toho osoby s Aspergerovým syndromem mívají potíže s navazováním přátelských a jiných vztahů. Míra zájmu o komunikaci s dalšími lidmi se, stejně jako u intaktních osob, liší jedinec od jedince. Někteří mohou být velmi komunikativní a navazovat nová přátelství, jiní preferují jen úzký okruh svých nejbližších a cítí se dobře sami (Carrington et al., 2003). Někteří lidé s Aspergerovým syndromem mohou působit dojmem, že jsou mnohem sociálně jistější a obratnější, než ve skutečnosti jsou. Mnoho dospělých s autismem rozvíjí společensky přijatelnější chování tím, že napodobují ostatní kolem sebe, nebo si před akcí připravují, co budou říkat, jako by se učili scénář (National Autistic Society, ©2022).

### **2.1.3. Opakující se vzorce chování a rutiny**

Jedincům s Aspergerovým syndromem může svět připadat velmi nepředvídatelný a matoucí. Často dávají přednost každodenní opakuji se rutině a rituálům, které jim pomáhají předpovídat, co se bude dít. Mohou např. chodit stále stejnou trasou, jíst stejné jídlo, nosit stejné oblečení. Pro osoby s Aspergerovým syndromem může být velmi důležité respektování obecně platných pravidel, a náročné, pokud je intaktní populace nedodrhuje. Pro některé osoby s Aspergerovým syndromem může být obtížné zaujmout jiný přístup, má-li osvojen svůj způsob jednání – fungování (National Autistic Society, ©2022). Jednání těchto osob pak může působit neobratně a dodržování pravidel v rámci stanovené normy až naléhavě.

### **2.1.4. Ulpívavé zájmy**

Mnoho lidí s Aspergerovým syndromem má intenzivní a úzce zaměřené zájmy, a to často již od útlého věku. Charakteristickým rysem těchto zájmů je právě jejich intenzita: mohou být tak pohlcující, že se stávají jedinou věcí, kterou chce člověk dělat nebo o které chce mluvit. Příkladem takového zájmu může být sbírání předmětů, opakované přehrávání hudby či intenzivní soustředění na úzké téma, jako je třeba hmyz. „Obsahem speciálních zájmů mohou být běžné věci jako vlaky, zahradničení nebo zvířata, ale jedinci s Aspergerovým syndromem někdy tíhnou i k bizarnějším fascinacím, jako jsou záchodové štětky, tsunami nebo kancelářské potřeby“ (Laber-Warren, 2021, nestránkováno). Ulpívání na těchto zvláštních zájmech může působit problémy jak jedinci s diagnózou, tak lidem v jeho okolí. V poslední době je však zdůrazňována také možná pozitivní role těchto zájmů.

Ukazuje se, že speciální zájmy pomáhají lidem na spektru zvyšovat sebevědomí a zvládat emoce. Podle studií mohou být také užitečným nástrojem k budování sociálních a kognitivních dovedností, byť na první pohled se zájmem nesouvisejících (Laber-Warren, 2021).

## **2.2. Zásady práce s dětmi s diagnózou Aspergerova syndromu**

Lechta (2010, s. 271) uvádí několik zásad pro úspěšnou výchovu a vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem:

- 1) „Mluvené instrukce je třeba provázet písemnou a vizuální demonstrací.
- 2) Musí být jasně vyjádřené nároky na chování, tzn. jasně definovat, co je správné chování, kterému má být věnovaná pozornost. Nekomentovat, jaké chování je nevhodné.
- 3) Jestliže je to potřeba, může žák v určitých případech nosit chrániče na uši, případně přes sluchátka poslouchat hudbu, která ho izoluje od vnějšího rušivého prostředí.
- 4) Jestliže je to možné, dítě připravit na přicházející změnu, předem ho upozornit – především vizuálně, nejenom verbálně.
- 5) Je třeba počítat s tím, že dítě spontánně příliš nezobecňuje naučené. Co umí doma, nemusí umět ve škole a naopak.“

Národní ústav pro autismus (n.d., nestránkováno) formuloval 10 zásad komunikace s lidmi s autismem:

- 1) „Oční kontakt nevynucujte, ani se jím neznepokojujte.
- 2) Neodsuzujte a neurážejte se.
- 3) Udržujte přiměřenou vzdálenost. (Většina lidí s autismem si narušení intimní zóny neuvědomuje a neurazí se, pokud je na to věcně upozorníte).
- 4) Nespoléhejte se na informace z neverbální komunikace.
- 5) Snažte se vyjadřovat jednoznačně.
- 6) Nenapomínejte, nejednejte nadřazeně, buďte nápomocní.
- 7) Konverzaci jemně moderujte.
- 8) Respektujte odlišný způsob myšlení.
- 9) Reagujte na komunikační styl.
- 10) Získávejte zpětnou vazbu.“

### **3. Využití paradivadelních systémů při práci s osobami s diagnózou Aspergerova syndromu**

Paradivadelní systémy mohou být pro osoby s Aspergerovým syndromem kreativní, zábavnou a poutavou příležitostí k procvičování široké škály sociálních dovedností v bezpečném a chráněném prostředí. Nezaměřují se tolik na cílenou výuku/nácvik schopností a dovedností, ale rozvíjí je pomocí zkoumání, prožitkového učení a reflexe (O'Sullivan et al., 2015). U terapií PAS je často problém generalizovat naučené dovednosti i za terapeutickou místnost nebo za osobu terapeuta. Oproti tomu paradivadelní systémy staví účastníky do fiktivních rolí a situací, z nichž mnohé odrážejí skutečný život.

Využití dramatu při práci s osobami s Aspergerovým syndromem může mít podle O'Sullivanova (2015) více podob:

1. Divadlo a vystupování
2. Dramatická výchova
3. Dramaterapie a psychodrama

První dvě kategorie nevyžadují doporučení odborníka a účastníci se sami či s podporou (rodičů, učitelů nebo jiných pečovatелů) rozhodnou tyto aktivity navštěvovat. V případě dramaterapie a psychodramatu je jedinec doporučen k odbornému terapeutovi, který posoudí potřeby jedince a stanoví cíle a dílčí kroky léčby jako součást celkového léčebného plánu, často existujícího v rámci multidisciplinárního týmu (Silverman 2006). Vzhledem k jednoznačným terapeutickým cílům se dramaterapie a psychodrama řídí přísnějšími pravidly a regulacemi týkajícími se např. optimální velikosti skupiny či požadavků na hodnocení a mechanismy podávání zpráv (Bailey 2010). Dramatická výchova obvykle nevyžaduje formální a systematické hodnocení (O'Sullivan, 2015). Cíle jsou stanovovány nejenom s ohledem na jednoho účastníka (s diagnózou), ale na potřeby celé skupiny.

Podle O'Sullivanova (2015) mají dramatické intervence napomoci rozvoji pragmatické složky jazyka, sociálního poznávání, sociální představitivosti, sociální interakce a sociálně-emoční reciprocity. Jiní autoři považují za hlavní cíl rozvíjení teorie mysli, exekutivních funkcí a zaujímání perspektivy (Minne & Semrud-Clikeman, 2012; Guli et al., 2013). To vše v situacích, které jsou „jako“. Účastníci jsou nenásilně, především pomocí postav a hry v roli (případně pomocí dalších



nerolových her, rekvizit, kostýmů ad.) vtažení do fiktivní situace, jež vyžaduje, aby se chovali, jako by byli někým jiným, kdo se setkává s danou situací a komunikuje s ostatními, přičemž využívají svůj repertoár osobních a sociálních dovedností k řešení a/nebo vyřešení této fiktivní situace. Situace v dramatické výchově vyžadují sociální komunikaci, řešení problémů, práci ve dvojicích/malých skupinách i v rámci celé skupiny, flexibilitu a vnímavost k nápadům druhých, konstruktivní navazování na jejich návrhy, vyjednávání, spolupráci a kooperaci (Russell-Smith et al., 2012; O'Sullivan, 2015).

Silverman (2006) uvádí čtyři hlavní komponenty využívané v rámci parativadelních systémů při práci s osobami s Aspergerovým syndromem: *představení (vystupování)*, *projekce*, *příběh* a *improvizace*. Pro *vystupování* je klíčová práce s dalšími účastníky, kooperace a zodpovědnost vůči společnému cíli. *Projekce* zahrnuje nové/jiné způsoby komunikace, např. masky, loutky, pantomimu. Zde autor řadí i hru v roli, kterou považuje za mimořádně důležitou. *Příběh* umožňuje účastníkovi vžít se do role a vcítit se do situace, učit se z ní a nahlédnout problém z jiné perspektivy. K *improvizaci* dochází nejenom v dramatických aktivitách, ale i ve skutečném životě, tudíž se jedná o trénink v bezpečném prostředí.

Doposud jsem mluvila pouze o možnostech rozvoje schopností a dovedností osob s Aspergerovým syndromem. Nesporný je však i přínos těchto jedinců pro celou skupinu. Někteří jedinci s touto diagnózou mají velmi expresivní hlas a dokáží mluvit se specifickou, zajímavou intonací. Specifické zájmy a znalosti je možné využít pro detailní poznání a seznámení se s látkou, materiálem, postavami. Někteří budou schopni si velmi dobře a velmi rychle zapamatovat text. Touha po dodržování pravidel a rutin může být výhodná pro práci na inscenaci (O'Leary, 2013). Jakékoliv setkání s druhými lidmi, s jejich odlišnostmi, konfrontace s jinými „světy“ a jejich poznání považují za zásadní, a to pro všechny děti (i dospělé). Dramatická výchova k tomuto přímo vybízí.

## 4. Centrum terapie autismu

Praktická část této bakalářské práce byla realizována v Centru terapie autismu (CTA), kam účastníci s diagnózou Aspergerova syndromu pravidelně dochází na terapie. V CTA působím i já jako terapeutka.

CTA poskytuje odbornou péči rodinám s dětmi s poruchou autistického spektra. „Terapeut pracuje s rodinou jako celkem formou kontinuální spolupráce, předává tak rodičům informace, jak dítě v každodenním životě efektivně rozvíjet“ (Centrum terapie autismu, ©2017). Odborný tým tvoří psychologové, speciální pedagogové, logopedi a ergoterapeuti. CTA spolupracuje také s dětskými praktickými lékaři a pedopsychiatry.

Ráda bych v této kapitole alespoň krátce přiblížila některé z principů terapeutické práce CTA, jelikož se nevyhnutelně budou promítat do očekávání a chování účastníků dílny, stejně jako do mého způsobu sestavení lekce, jejího vedení a přístupu k účastníkům.

### 4.1. Open Therapy of Autism

Centrum terapie autismu využívá terapeutického přístupu s názvem Open Therapy of Autism (O.T.A.), vyvinutého zakladatelkou centra PhDr. Romanou Straussovou, Ph.D.

„O.T.A. vnímá zdravou vazbu rodič-dítě jako základní podmínku pozitivního vývoje, rodinu jako prostor pro možný růst nebo stagnaci jedince. Správně fungující interakce v rodině jsou jediným možným prostorem pro pozitivní vývoj dítěte. Při neefektivních interakcích se dítě s PAS uzavírá do svého světa rychleji. Je třeba změnit přístup rodičů, místo snahy o učení dítěte praktikovat prosté spoluprožívání. Podmínkou úspěchu je práce s celým rodinným systémem“ (Straussová, 2018, s. 109).

O.T.A. je komplexní terapeutickou metodou zaměřenou na chování dítěte – z velké míry se opírá o behaviorální techniky, analyzuje dětské chování a učí dítě zdravým vzorcům. Využívá některých podobných principů jako evidence-based metoda Aplikovaná behaviorální analýza. Oproti té se však liší především v podpoře attachmentového chování a sledování a respektování zdravého vývojového profilu. O.T.A. „preferuje nástup dovedností, byť opožděně, v pořadí, které odpovídá jejich návaznosti u zdravého vývoje. Nezaměřuje se primárně na

dovednosti vývojově vyššího stupně, které by mohly vypadat pro rodiče v danou chvíli žádoucí“ (Centrum terapie autismu, 2019, nestránkováno). Příkladem může být raná intervence u batolat, která dodržuje pořadí cvičení tak, aby na sebe „nabalovala“ jednotlivé dovednosti, potřebné k osvojení dovedností dalších, tak, jako se to děje u zdravého vývoje (Straussová & Vágnerová, n.d.).<sup>1</sup>

#### 4.1.1. Vybrané konkrétní techniky O.T.A.

**ANO-série.** Techniku, která je v O.T.A. nazývána ANO-série, považuji za užitečnou nejenom pro práci s dětmi s PAS, ale pro jakékoliv dítě. Její podstata spočívá v tom, že na rodičovskou negaci reaguje dítě uzavřením se, úzkostí, někdy protestem. Naopak na pozitivní přijímající přístup reaguje otevřením se, vytvářením si důvěry a (postupným) respektováním pravidel.

Představme si situaci, kdy rodič dítě bez ustání kárá: *„Nelez tam! Pojd' sem! Nedělej to! Nech to!“* Jedná se o tzv. NE-sérii. Souvisí s ní také abstraktní či žádná zpětná vazba na chování dítěte, které tak nemá možnost své chování upravit žádoucím způsobem. *„Nedělej to“* neříká nic o tom, co dítě dělat má. *„Ty jsi šikulka“* zas neobsahuje informaci o tom, co považujeme za povedené. Je proto vhodné učit se komunikovat prostřednictvím ANO-série. Ta v žádném případě neznamena, že dítěti nenastavujeme pravidla a vše mu dovolíme. Přijmeme však jeho přání a pocity, vysvětlíme situaci a trváme na nastavených pravidlech. Taková věta pak může znít např. *„ANO, vidím, že bys chtěl být ještě na hřišti, ALE teď už musíme pro sestřičku do školky.“*

*„Účinnost ANO-série je v klidné intonaci“* (Straussová & Vágnerová, n.d., s. 12). Zpětná vazba je konkrétní, s jasným pojmenováním toho, co se dítěti povedlo. Pokud chceme dítě odnaučit problémovému chování, soustředíme se na okamžiky,

---

<sup>1</sup> Straussová a Wagnerová ve své metodice pro rodiče začínají cvičením na sdílení radosti dítěte s rodičem – lechtáním. K této aktivitě se přidá trénink očního kontaktu po zavolání jménem. *„Až dítě, které používá oční kontakt, začíná imitovat a učit se dalším dovednostem“* (Straussová & Vágnerová, n.d., s. 7). Než se přistoupí k učení řeči, trénuje se porozumění řeči. Tomu nutně musí předcházet sdílená pozornost. A té předchází ukazování dítěte, např. na obrázky v knížce. Tento běžný vývoj dítěte je v rané intervenci O.T.A. respektován a rodiče jsou k němu vedení, přestože mohou mít někdy pocit, že v daném věku už by se dítě mělo učit něco jiného nebo jim vývojově vyšší dovednosti přijdou důležitější.

kdy dojde k projevu chování opačného, a to ihned a opakovaně zpevňujeme („*Ted' jdeš hezky na ruku, hezky čekáš, krásně si v klidu hraješ...*“).

**Odměny a motivace.** Využívání odměn a práce s motivací je něčím, čemu budu muset během realizace lekce v rámci bakalářského projektu věnovat hodně pozornosti. O.T.A. se nebrání využívání „vnější“ motivace, odměn. Je vždy žádoucí a podporované zpevňování vhodného chování pochvalou, sdílením radosti, pozitivní reakcí, objetím atp. Nicméně u řady dětí s PAS, se kterými se v CTA pracuje, se vnímání/považování pozitivní reakce okolí za odměnu a vůbec chápání konceptu sociální žádoucnosti teprve rozvíjí. Děti jsou tak zpravidla motivovány odměnou ve formě sladkosti či oblíbené hračky. Starší děti sbírají žetony/víčka/body a po získání určitého množství se dostanou k odměně. Jakmile děti pochopí princip příčiny a následku, je možné pracovat např. s otázkou „*Chceš ten bonbon, nebo ne? Tak postav kostku, pak bude odměna.*“ V terapii je jasně zformulovaný cíl a jsou nastaveny dílčí kroky, kterými k cíli chceme dojít. Je důležité, aby dítě pracovalo (v rámci svých aktuálních možností a s terapeutovým vyvažováním přínosů a rizik) a aby se překonávalo, přestože se mu třeba v danou chvíli nechce. Služby CTA jsou intervenční a terapeutické a je zřejmé, proč někdy dlouhodobé zájmy dítěte musí mít přednost před jeho aktuálním přáním. V dramatické výchově toto neplatí.

**Vizualizace a schematizace.** Děti s PAS mají často problémy s řečí – s produkcí a/nebo porozuměním. Snažíme se proto využívat více prostředků, které jim mohou pomoci situaci pochopit. Často pracujeme s různými formami vizualizace. Uvedu několik konkrétních příkladů:

- Ke komunikaci lze využívat obrázky. Dítě např. vybere z nabídky fotografií hraček tu, kterou chce.
- Na kartičce můžeme mít třeba obrázek sedícího dítěte nebo prstu na rtech, na kterou stačí ukázat, když má dítě v klidu sedět nebo mít klidnou pusu, aniž bychom na to museli upozorňovat slovy.
- Dítě může mít za úkol postavit čtyři kostky. Za každou postavenou kostku dáme do políčka žeton, na pátém políčku již je obrázek odměny, kterou získá po čtyřech kostkách.
- Situaci/postup rozkreslíme do dílčích kroků. Nakreslíme/vyfoťme postup výroby nějakého výtvarného výrobku. Nebo si nakreslíme v krocích sociální situaci, např. červená na semaforu → čekám, zelená na semaforu → jdu.

- Stavbu věty trénujeme za pomoci obrázků, kde někdo vykonává nějakou činnost, a obrázek posouváme po schématu *Kdo – Dělá – Co*. Dítě tak cvičí tvorbu věty skládáním tří částí, např. *Kluk – Venčí – Pejška*.

Vizualizaci a schematizaci považuji za užitečný nástroj pro všechny děti.

**Práce s časem.** Úzce souvisí s vizualizací. Vychází z faktu, že děti s PAS ve světě, kterému nerozumí, často zažívají vysokou míru úzkosti, a snaží se mít svět co nejvíc pod kontrolou. Jasně zařazení aktuální situace do časového rámce (v kombinaci s vizualizací) pomáhá zbavit je úzkosti a vede k většímu akceptování námi nastaveného programu.

V CTA se pracuje s různými formami režimů. Na vertikální liště na zdi jsou suchým zipem připevněné obrázky s činnostmi v tom pořadí, v jakém je budeme vykonávat. Dítěti tak můžeme ukázat, např. kdy pro něj přijde maminka nebo kdy bude prostor pro jeho oblíbenou hru. Vidí, že musí zvládnout opičí dráhu a výtvarku a poté se ke kýžené činnosti dostane. Jiný způsob je např. dřevěná deska, která může stát na pracovním stole, a v ní vyndavací dřevěná čísla. Každý připravený úkol je rovněž označen číslem a dítě vidí, kolik úkolů ho ještě čeká. Prakticky u všech dětí využíváme minutku. Nastavujeme pro jednotlivé aktivity čas a dítě se učí, že když minutka zazvoní, je činnost ukončená. To lze využívat různými směry: ke zvládnutí ukončit činnost, která je mi příjemná; ale také k uvědomění, že i nepříjemná činnost netrvá věčně. Využíváme ji i při nácviku střídání se.

Rodiče vedeme k tomu, aby dětem činnosti ohraničovali jasným časovým rámcem, který budou všichni dodržovat: jak děti, tak dospělí. Tento rámeček by měl být pokud možno konkrétní: děti, které např. mají deficit v porozumění řeči a/nebo ještě dost dobře nerozumí abstraktním konceptům, mohou mít problém pochopit, proč se po nicneříkajícím „A za chvíli budeme uklízet“ několikrát nic nestane, a najednou je mu hračka brána z ruky. Ráda toto dospělým vysvětluji názorně na příkladu čtení detektivního příběhu: když si budete číst napínavou detektivku, někdo vám několikrát řekne, že za chvíli ji budete muset odložit, a pak k vám najednou přijde a vytrhne vám ji z ruky v půlce věty, také budete frustrovaní. Pokud vám však někdo řekne, že si můžete dočíst kapitolu, neznamená to, že pak budete chtít knihu uklidit, ale pravděpodobně se s tím vyrovnáte lépe. Tyto techniky rovněž považuji za užitečné pro všechny děti. CTA má zpětnou vazbu ze školek, ve kterých byla podobná opatření přijata kvůli dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale nakonec z nich profitovala celá třída.

## **Praktická část**

### **5. Cíle projektu**

Pro bakalářský projekt jsem si stanovila dvě skupiny cílů: cíle týkající se mé práce a využití dramatické výchovy u skupiny dětí s Aspergerovým syndromem obecně a cíle směřující ke konkrétním účastníkům dílny.

#### **5.1. Obecné cíle práce a projektu**

Základním cílem je připravit a zrealizovat dramatickovýchovnou dílnu pro skupinu dětí s diagnózou Aspergerova syndromu a dětí z intaktní populace. Dále jsem si stanovila dílčí otázky:

- Je dramatická výchova v této podobě vhodným nástrojem pro práci s dětmi s Aspergerovým syndromem?
- Co dílna přinese navíc oproti zkušenosti z individuálních a skupinových terapií? Jaké možnosti terapie nemá?
- Jak se bude lišit práce s dětmi s diagnózou a z intaktní populace? Jak bude potřeba přizpůsobit aktivity, instrukce, materiál ad.?
- Jak lze naložit s obecně platnými zásadami práce s dětmi s Aspergerovým syndromem (Lechta, 2010, Národní ústav pro autismus, n.d.) v dramatické výchově? Vyvstanou pro práci v lekci dramatické výchovy zásady nové?
- Jaká témata budou vhodná pro skupinu dětí s Aspergerovým syndromem?
- Jaká časová dotace dramatickovýchovné dílny je vhodná?

#### **5.2. Cíle s ohledem na účastníky dílny**

Pedagogické cíle formulované vůči účastníkům dílny jsou především následující:

- Účastníci budou rozvíjet své sociální dovednosti, porozumění, komunikaci.
- Vyzkouší si základní metody a techniky dramatické výchovy, s důrazem na hru v roli, diskusi a ozvučené myšlenky (alej myšlenek/pocitů).
- Vyzkouší si improvizované jednání.
- Osvojí si princip dramatické situace.
- Budou rozvíjet schopnost empatie, vcítění, s důrazem na teorii mysli, vstupem do příběhu a hrou v roli.

- Budou rozvíjet schopnost výrazu pohybem.
- Zažijí úspěch při sdílení svých nápadů, fantazie, tvořivosti.
- Zažijí pozitivní interakci s dětmi z intaktní populace v bezpečném prostředí.

## 6. Charakteristika skupiny

Původně se do dílny přihlásilo osm dětí: čtyři s diagnózou Aspergerova syndromu (či podezřením na diagnózu) a čtyři z intaktní populace. Těsně před dílnou se dvě děti odhlásily z důvodu nemoci. Nakonec tedy skupinu tvořili tři chlapci s diagnózou Aspergerova syndromu či podezřením na diagnózu a tři dívky z intaktní populace. V této kapitole představím děti, které se dílny skutečně zúčastnily. Jména dětí byla pro potřeby této práce změněna.

Některé děti jsem již znala nebo s nimi přímo pracovala, s ostatními jsem se poprvé setkala až na dílně. Informace proto čerpám od terapeutů nebo pedagogů, kteří mají děti v péči. Především v případě dětí z CTA, kde je podezření na Aspergerův syndrom nebo již byl diagnostikovaný, může znít charakteristika až příliš negativně. Je to způsobeno tím, že cílem terapií je vždy určitá změna chování a myšlení, vycházející z identifikování chování nežádoucího. Zmiňuji také oblasti, na které se chci u každého dítěte během dramatického výchovné dílny soustředit.

### **Děti s diagnózou Aspergerova syndromu.**

**David.** 9 let. Je starším sourozencem chlapce s poruchou autistického spektra, který ke mně dochází na individuální terapii. David nemá stanovenou diagnózu Aspergerova syndromu, rodiče u něj ale řeší problémy v sociální oblasti, které se začaly objevovat ve škole. S Davidem jsem se párkrát setkala, když maminku s bratrem doprovázel na terapii. Nemá problém s porozuměním ani produkcí řeči. O sociální vztahy má zájem, ale především s dospělými, s nimiž si odjakživa rozumí mnohem víc než s vrstevníky. Ve škole ho to baví, má velmi rád svého třídního učitele, ke kterému téměř až vzhlíží, blízké kamarády ale spíš nemá. Aktuálně ve škole začali řešit jeho údajně nevhodné chování, kdy „pusinkuje“ své spolužáky a spolužačky. Osobně se domnívám, že Davidovo chování není provokací, ale snahou o navázání vztahů, bez znalosti společensky žádoucího/akceptovaného chování. David má některé specifické zájmy, jako jsou vlajky světa, doprava, a v některých oblastech projevuje velkou kognitivní vyspělost. V jiných směrech je však vzhledem ke svému věku až příliš dětský, např. velmi rád sleduje seriál *Prasátko Pepa*.

V případě Davida bude snaha pozorovat jeho sociální chování, způsoby, jakými se staví k ostatním dětem, jak s nimi zvládá komunikovat, jak se domlouvá, sdílí nápady, jak bude respektovat přání, postoje a osobní prostor ostatních.



**Oliver.** 8 let. Diagnóza vývojové poruchy řeči a jazyka a poruchy aktivity a pozornosti. Diagnóza poruchy autistického spektra není uzavřená. Do CTA začal chodit v roce 2018 ke mně na individuální terapie. Jednalo se o lekce 45 minut jednou týdně za přítomnosti rodiče, kde jsme pracovali mj. na rozvoji komunikace, řeči, spolupráce, respektování autority, ale i rozvoji kognitivních schopností nebo jemné motoriky. Oliver byl od počátku velmi veselý a společenský chlapec, který měl zájem o své okolí, o navazování vztahů, ale limitovaly ho právě nedostatky v řeči a velká „zbrkllost“ a neuvědomování si hranic. Neschopnost dobře se vyjádřit mu dělala potíže v navazování přátelství a bylo to pro něj mnohdy frustrující. Po individuálních nácvicích začal Oliver chodit do skupiny s dalšími třemi chlapci školního věku, z nichž byl sice nejmladší, ale kognitivně nejvyzrálejší, a skupina spolu velmi dobře fungovala. Ve skupině byl kladen důraz na nácvik sociálních dovedností. Chlapci se učili, jak se mezi sebou domluvit, když každý chce něco jiného; jak se střídat, počkat, když mluví druhý; jak zvládnout, když nemůžu jít vždy první nebo není po mém. Trénovali jsme, jak ocenit sebe i druhé a jak říct, když se nám chování druhého nelíbí nebo je nám něco nepříjemné – jak nenásilně a v klidu řešit konflikty. Různými technikami, a to i některými dramaticko-výchovnými (hra v roli), jsme procházeli témata jako jsou pozdravy, gesta, doteky a osobní prostor. Oliver považoval jednoho ze starších chlapců za svůj vzor a jeho chování často napodoboval. To bylo problematické zvláště ve chvílích, kdy se tento chlapec choval nevhodně, což Oliverovi zpravidla přišlo zábavné a choval se stejně. Řešili jsme mj. jeho neustálou snahu přitáhnout k sobě pozornost nevhodným chováním, jako je „šťouchání“ do dalších dětí, válení se po zemi, různé „pitvoření se.“

Momentálně dochází na nácviky do skupiny s chlapci s Aspergerovým syndromem. Popsané „zbrklé“ chování už se u něj téměř neobjevuje. Aktuálně je nejvíc snahy směřováno k posílení jeho nízkého sebevědomí, eliminaci podceňování se a odstranění počáteční negace většiny aktivit, u kterých má pocit, že by je nemusel zvládnout. Je těžké přimět ho k činnosti, u které má apriorně pocit, že v ní nebude dobrý. Tyto pocity možná pramení i z jeho velké soutěživosti, nezvládá prohrávat. Ovšem když vyhraje, má z toho až dětskou radost. Stále přetrvávají problémy s vyjadřováním a logopedické potíže, které činí zvládání sociálních situací náročným.

V případě Olivera bude pozornost věnována především jeho zapojování se do aktivit, do interakcí s ostatními dětmi a zkoušení nových věcí.

**Šimon.** 8 let. Diagnóza Aspergerova syndromu. Do CTA dochází od loňského roku. Navštěvuje stejnou skupinu jako Oliver. Chodí do 2. třídy, od poloviny 1. třídy je v domácím vzdělávání, k němuž jeho matka přistoupila po špatné zkušenosti ve škole. Šimon si nedokázal najít kamarády, nezapadl do kolektivu, ostatní spolužáci se mu údajně posmívali. V oblasti vrstevnických vztahů má Šimon velké problémy a vzhledem k domácímu vzdělávání má jen velmi málo možností, kde sociální dovednosti rozvíjet. U Šimona je v terapii věnována pozornost hlavně práci s přehnaným sebevědomím a tendencemi k egocentrismu. Své chování nenahlíží kriticky, nedokáže (nechce/je pro něj příliš těžké) říct, co mu dělá potíže, co třeba tak dobře neumí, čeho se bojí apod. Dělá mu velký problém ocenit druhé. K druhým je kritický, nechce přijímat jejich nápady.

V dramatickýchovné dílně bude snaha vést Šimona k ocenění druhých, k vytváření kompromisu a schopnosti domluvit se bez konfliktu na společném řešení s ostatními.

### **Děti bez diagnózy Aspergerova syndromu.**

**Lucie.** 6 let. Mladší sestra Šimona. Bez diagnózy. Chodí do školky, v září nastupuje do 1. třídy. Před začátkem dílny jsem toho o ní moc nevěděla. Měla jsem obavy, zda si nebude připadat vyčleňovaná ze skupiny, kde všichni chodí do školy, a sdělila jsem tyto své obavy i její matce. V e-mailové komunikaci odpověděla, že *„o tom s dětmi mluvila, Lucie se zúčastnit chce a těší se a na starší děti je zvyklá. V sociálních dovednostech je dost vyspělá, je hodně výřečná, ale je stydlivá před cizími lidmi. Nicméně jejich vzájemný vztah doma je často konfliktní kvůli oslabené schopnosti vzájemně se domluvit.“*

Pokusím se proto v dílně sledovat interakce Šimona a Lucie, jejich společné fungování. Zaměřím se na to, aby byl Lucii dán dostatečný prostor se vyjádřit a s bratrem se domluvit.

**Nikola.** 15 let. Bez diagnózy. Studentka 1. ročníku střední školy, kde prvním rokem navštěvuje dramatický kroužek. Jeho náplní je především improvizace a aktuálně práce na inscenaci. Metody jako je např. strukturované drama nezažila. S Nikolou se znám od dětství, předem jsem jí vysvětlila záměr dílny a seznámila s klíčovými zásadami komunikace s jedinci s Aspergerovým syndromem. Cíle dílny nejsou primárně formulovány pro starší jedince z intaktní populace, nicméně se

pokusím sledovat, jak na děti s diagnózou reaguje, jak s nimi komunikuje, a také které aktivity jsou vhodné a zajímavé i pro ni jako dospívající dívku.

**Alice.** 15 let. Bez diagnózy. Studentka 1. ročníku střední školy, spolužačka Nikoly, prvním rokem spolu navštěvují dramatický kroužek. Alici jsem dříve neznala, na dramatickovýchovnou dílnu ji přivedla Nikola. Stejně jako v případě Nikoly se pokusím sledovat, jak Alice na děti s diagnózou reaguje, jak s nimi komunikuje, a také které aktivity jsou vhodné a zajímavé i pro ni jako dospívající dívku.

## 7. Literární předloha

Inspiraci pro obsah dramatickovýchvonné dílny jsem čerpala z knih Pavla Čecha „*O zahradě*“ (2005) a „*Pro Tebe*“ (2018).

Pavel Čech je malíř, spisovatel, autor komiksů a knih pro děti. Vyučil se strojním zámečnickem, pracoval jako hasič a nyní se žíví jako tvůrce na volné noze. Jeho tvorba často působí snovým dojmem, pracuje s neznámem, tajemstvím, častým námětem je noční město, skrytá místa i kouzelné či metaforické prvky. Netvoří digitálně, používá klasickou metodu papíru, štětce, tužky, pera a barev. Jeho tvorba byla několikrát oceněna, např. knihy „*Tajemství ostrova za prkennou ohradou*“ a „*Dědečci*“ získaly cenu Muriel, „*Velké dobrodružství Pepíka Střechy*“ navíc cenu Magnesia Litera (CzechLit, n.d.).

Literární předloha v dramatickovýchvonné dílně slouží jako prostředek pro naplnění osobnostně-sociálních cílů, které pokládám za nejdůležitější. Cílem není do detailu sledovat dějovou linii zvolených knih. Náměty uvedených děl jsou však inspirativní a pro skupinu přínosné z hlediska směřování ke stanoveným cílům.

**O zahradě.** Obrazová kniha, kde jsou ilustrace dominantní, nicméně důležitý je i doprovodný, atmosféru dokreslující text, jenž budu v dílně také využívat. Pavel Čech zde popisuje noční město, temné uličky, ztracená zákoutí a světy, jež mohou spatřit jen dětské oči. Hrdinou je chlapec František, ale mohlo by jím být jakékoliv dítě. Čtenář se dozvídá o kouzelném světě zahrady a o všem, co možná je, a možná není pravda. Zahrada je kouzelná pouze v době Františkova dětství. Po návratu v dospělém věku své kouzlo ztrácí.

V dramatickovýchvonné dílně s příběhem dospělého Františka pracovat nebudeme. Využila jsem však jak vizuální složku knihy, tak část textu. To vše mě inspirovalo také k dalším způsobům, jak vybudovat tajemnou atmosféru, např. pomocí zvuků, a k sociálním cílům, jako je spolupráce a vzájemná důvěra.

**Pro Tebe.** V úvodu knihy autor vysvětluje, že příběhy v knize namaloval na balící papír, který před časem našel u popelnic. Jedná se o sbírku devíti spolu nesouvisejících komiksových miniatur, které „pohladí.“ Komiksy na mě působí klidným dojmem, nikam nespěchají, hrají si s přeneseným významem a probouzí čtenářovu fantazii. Některé z komiksů lze časově dobře zařadit, např. nečekaná pointa *Lodiček* nám odhalí, že se nacházíme v době nacismu. Jiné se nacházejí v jakémsi bezčasném, kdy přesný časoprostor není důležitý. Některé příběhy jsou více

dětské, jiné jsou určeny spíše s dospělým čtenářům. Některé považují za banální a jejich pointu hodnotím jako naivní a jimi vysílané poselství za sporné (*Ostrůvek, Jak to bylo s Jirkou Kosem*). Jiné však mají pointu nečekanou (*Lodičky*) a téma závažnější, s koncem pobízejícím k vlastní interpretaci (opět *Lodičky, Příběh s dobrým koncem*).

V bakalářském projektu budu pracovat s příběhy *Lodičky, Jak to bylo s Jirkou Kosem* a *Pro Tebe*. Žádný z nich však nebudu sledovat přesně dle knižní dějové linky. Staly se pouze inspirací pro vlastní příběhy, které lépe odpovídají záměrům dílny. Z *Lodiček* mizí téma nacismu. *Jak to bylo s Jirkou Kosem* poskytl postavu, ale k pointě s dospělým Jirkou se nedostaneme. Komiks *Pro Tebe* poslouží pouze pro dokreslení příběhu o učiteli výtvarné výchovy.

Jaký je tedy záměr využití této knižní předlohy pro bakalářský projekt? Knihy Pavla Čecha považuji za inspirativní zdroj z důvodu jejich fantazijní náтуры a širokým možностям interpretace. Pro práci se skupinou, jejíž součástí budou i děti s diagnózou Aspergerova syndromu, jsem si zvolila obecné cíle a přemýšlela o tématech, která by je pomohla naplnit. Věděla jsem, že chci pracovat jak s osobními prožitky a rozvíjením fantazie, tak se sociálními tématy blízkými reálnému životu dětí. To jsem našla v knihách Pavla Čecha „*Pro Tebe*“ (2018) a „*O zahradě*“ (2005). Knihy slouží jako opěrný bod a jako doprovod lekce, umožňující nenásilné seznámení dětí s dalším výrazovým prostředkem (kresbou a výtvarným uměním).

## 8. Zjednodušený přehled dílny

### SOBOTA – „Tajuplná zahrada“

1. Seznámení ve dvojicích.
2. Seznamovací hra – vytváření skupinek.
3. Tvorba pravidel pro dílnu.
4. Chůze po prostoru.
  - a. Chůze po prostoru za zvukové kulisy.
5. Ozvučování – kulisa pro dané prostředí.
6. Kresba plánu města.
7. Vytváření postav.
8. Chůze po prostoru – improvizovaná hra v roli.
9. Rozehrané situace ve dvojicích – hra v roli.
  - Přestávka.
10. Předměty v kruhu – rozpoznávání hmatem, asociace.
11. Četba textu o chlapci Františkovi.
12. Hra v roli za použití předmětů.
13. Poslech – vyprávění o nočních výpravách.
14. Poslech části příběhu se zvukovou kulisou.
15. Prohlížení obrázků v knize.
16. Vzájemné vedení se ve dvojicích se zavřenýma/zavázanýma očima.
17. Narativní pantomima.
  - a. Proměňování v sochy – kdo nebo co jsem?
18. Skládání slov z písmen.
  - a. Vysvětlení významu a přiřazení slov k fotografiím
19. Hra v roli za použití slov (viz výše).
  - Přestávka
20. Ochutnání plodů z kouzelných stromů. Interview:
  - a. Ano, ale
  - b. Ne, ale
  - c. A proč?
21. Reflexe.

Zde podle původního plánu  
Vytvoření představy města  
v prostoru.

Přestávka dle původního  
plánu zařazena již sem.

Zde podle původního  
plánu diskuse.

## NEDELE – „Škola v ,našem` městě“

1. Mapa města, připomenutí včerejšího dne.
2. Varianta hry Král je doma, král není doma.
3. Chůze po prostoru, vybavení si kamaráda.
4. Improvizovaná hra v roli lektorek.
  - a. Diskuse
5. Hledání papírových loděk.
6. Práce s předmětem – lodkou.
7. Chronologické sestavení příběhu.
8. Ozvučené myšlenky.
  - a. v roli Filipa
  - b. v roli Aničky
9. Improvizovaná hra v roli ve dvojicích, diskuse.
  - Přestávka
10. Rozvíčka, chůze po prostoru, cviky.
  - a. Lektor v roli Tondy cvičení kazí.
11. Hra Na zemi může být jen určitý počet rukou, nohou...
  - a. Lektor v roli Tondy hru kazí.
12. Improvizovaná hra – imaginární fotbal. Štronzo, živý obraz.
  - a. Vstoupí Tonda, živé obrazy lektora.
  - b. Diskuse – co vše se teď mohlo stát?
  - c. Dohrání zvolené varianty.
13. Zástupný předmět za Tonda (varianta horké židle). Diskuse.
  - Přestávka.
14. Paměť a ocenění druhých, diskuse.
15. Představení Jirky.
16. Rozehraná situace ve dvojicích – za použití „pomocť / poradit / rozveselit.“
17. Ukázka vysvědčení, prohlášení komiksu.
18. Ulička pocitů.
19. Diskuse a reflexe.
  - Přestávka
20. Diskuse o učitelích, které děti znají.
21. Vyprávění o panu Špačkovi.
22. Co se povídalo o panu Špačkovi – paměťová hra po kruhu.
23. Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum.

Dle původního plánu  
zde Diskuse.

24. Bláznivé stroje – zvukově-pohybová hra.
25. Vytváření nesmyslných/bláznivých předmětů.
26. Patentový úřad – představení vynálezu.
27. Diskuse.
  - Přestávka.
28. Závěrečná reflexe.



## 9. Skutečný průběh dílny

Bakalářský projekt v podobě dramatickovýchovné dílny byl realizován 7. a 8. května 2022 v prostorách Centra terapie autismu, v Praze. Dílnu jsem vedla já, asistovala mi kolegyně Mgr. Tereza Šanderová, psychologka a terapeutka, a přítomná byla také vedoucí práce Mgr. et Mgr. MgA. Lenka Novotná (úkolem bylo být k dispozici, pomoci s pořizováním audiovizuálních záznamů, dle potřeby se účastnit dění).

### 9.1. Sobota – „Tajuplná zahrada“

**Časová dotace:** 5,5 hodiny

#### **Cíle:**

- Seznámit se s ostatními účastníky dílny.
- Domluvit se na společných pravidlech pro dílnu.
- Vstoupit do postavy a jednat v roli.
- Spolupracovat a domlouvat se s ostatními účastníky.
- Budovat důvěru.
- Rozvíjet obrazotvornost pomocí narativní pantomimy a poslechu.
- Ilustrovat zvukem prostředí.
- Seznámit se s pojmem dramatická situace a aplikovat ho ve hře v roli.
- Rozšířit slovní zásobu pro vyjadřování pocitů.
- Ochutnat novou potravinu.
- Zformulovat své pocity a zážitky.
- Ocenit sebe i druhé.

**Metody a techniky:** diskuse; chutnání; chůze po prostoru; interview; kresba mapy; narativní pantomima; ozvučování prostředí; plná hra v roli; poslech; pozorování; reflexe; skládání slov; vedení prostorem se zavřenýma očima; živé sochy

**Pomůcky, materiál:** „baličák“ a/nebo papír velikosti A0; cedulky s příklady postav a charakteristik; cínový voják; fotografie znázorňující výrazy „užaslý, polekaný a odhodlaný“; ilustrace z knihy „O zahradě“; klubko vlny; samolepicí etikety – jmenovky; lístečky s nedokončenými situacemi; nůž rybička; papír velikosti A3; papírová loďka; psací potřeby; skleněná kulička; sklenice se třemi druhy oříšků a jiných plodů; slova „užaslý, polekaný a odhodlaný“ na třech barvách

papíru, rozstříhaná na písmena; texty z knihy „O zahradě“; zvuky nočního města; zápalky; zvuky statku, města a pralesa

**Účastníci:** Šimon, Lucie, Nikola, Alice, Oliver, David, asistentka Tereza Šanderová, vedoucí práce Lenka Novotná

**Průběh:**

### **1. Seznámení ve dvojicích – zjištění informací o druhém (12 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí do dvojic. Mají za úkol se navzájem seznámit: zjistit od druhého, jak se jmenuje, v čem je dobrý, co mu jde, a libovolnou další informaci, např. kolik mu je let, odkud pochází apod. Každý pak následně představí ostatním účastníkům toho, s kým byl ve dvojici, a co se o něm dozvěděl. Všichni si nalepí jmenovku, na kterou napíše své jméno.

*Průběh a zhodnocení:* Seznámení ve dvojicích jsem zařadila, aby se účastníci cítili bezpečněji než při mluvení před všemi cizími lidmi. Současně základní komunikační výměny, jako seznámení se s někým novým, často činí osobám s Aspergerovým syndromem potíže. Za užitečnou považuji také tu část aktivity, kdy musí každý představit svého kamaráda z dvojice, a ne sám sebe. Ověřím si tím, že se o druhém skutečně něco dozvěděli, a zároveň jsou nenásilně nuceni stočit pozornost sami od sebe k někomu jinému. Každý dokázal sdílet něco o druhém, pokud informaci zapomněl, pomohla jsem mu znovu se zeptat. Krátce se představuji také já, asistentka „Terka“ a vedoucí práce „Lenka.“ Všechny děti oceňuji za jejich aktivitu, seznámení proběhlo velmi dobře.

### **2. Seznamovací hra – vytváření skupinek (7 min)**

*Popis aktivity:* Na zem rozmístíme několik podložek jako stanoviště. Účastníci si stoupají společně nebo samostatně na stanoviště podle své odpovědi na otázku o sobě. Lektor zadává instrukci, že o sobě musí účastníci zjistit, jaká je jejich oblíbená barva. Následně si stoupají samostatně nebo do skupinek právě dle oblíbené barvy. Další skupinky mohou být podle oblíbeného filmu/seriálu/pohádky, počtu sourozenců, oblíbeného jídla, třídy ve škole... Účastníci mohou vymyslet vlastní kategorie.

*Průběh a zhodnocení:* První vytváříme skupinky podle oblíbených barev. Účastníci pravidla ihned pochopili a začali se ptát ostatních. Pouze Oliver byl nejistý, říkal, jakou barvu má rád on, ale potřeboval pobídnutí, aby se vydal mezi ostatní.

V průběhu celé této aktivity působil nejvíc nejistým dojmem a potřeboval při každém kole pomoc a ujištění od jiného účastníka. V druhém kole se stavíme podle oblíbeného filmu, seriálu nebo pohádky. Dále dávám možnost ostatním, aby sdíleli nápady. David navrhuje stavit se do skupinek podle oblíbeného jídla a podle oblíbeného čísla. Podařilo se, že každý účastník stál alespoň v jednom kole ve skupince a alespoň jednou sám, přičemž jsem vždy ocenila jak to, že máme s někým něco společného, tak to, že je odpověď jedinečná.

### **3. Tvorba pravidel (12 min)**

*Popis aktivity:* Na papír A3 účastníci napíší pravidla pro dílnu, na kterých se shodnou a která budou všichni dodržovat.

*Průběh a zhodnocení:* Všichni aktivně souhlasí s výrobou pravidel. Každý, kdo vymyslí pravidlo, ho může napsat.

David: *„Vždycky musí být zábava.“* S asistentkou Terkou přivedeme ostatní k otázce, jestli opravdu vždycky musí být zábava a co budeme dělat, když nějaká hra někoho třeba nebude bavit. Nikola: *„Je v pohodě se nezúčastnit.“*

Alice: *„Budeme se k sobě chovat hezky. Budeme poslouchat, když někdo mluví, neskáčeme si do řeči.“*

Šimon: *„Nestrhávat cedulky.“ „Žádné násilí.“ „Respektovat druhého.“*

David: *„Budeme si radit.“ „Když je někdo smutný, zkusíme ho rozveselit.“*

Terka: *„Když něčemu nerozumím, tak se můžu zeptat.“*

Šimon navrhuje *„neignorujeme se“* a vysvětluje, že ho někdy ignoruje jeho sestra Lucie a jeho to štve. Musím tuto situaci lehce ošetřit, ptám se jí, co si o tom myslí.

V aktivitě byly místy trochu proluky, protože jsem chtěla, aby každé dítě mělo možnost napsat své pravidlo, což zabralo dost času. Oliver v jednu chvíli začal psát vlastní „pravidlo.“ Chtěla jsem mu nechat prostor vyjádřit se, protože s řečí má problémy a tohle byl potenciální způsob, jak ho do aktivity víc zapojit. Ukázalo se však, že si „jen“ potřebuje zpracovat nějaký svůj zážitek ze školy a píše větu: *„Ve škole mam Kevina Kevina je sopive Kevin mje zobi.“* atd. (*Ve škole je Kevin, Kevin je zlobivý, Kevin mě zlobí*). Nechala jsem Oliverovi poměrně dlouhý čas, aby mohl větu napsat, protože i když jsem rychle pochopila, že se jedná o nějaký jeho zážitek, doufala jsem, že ho budeme moci převést v nějaké obecné pravidlo.

K tomu ale nedošlo a musela jsem zasáhnout, protože už byly zdržovány ostatní děti. Domluvili jsme se s Oliverem, že až dopíšeme pravidla, bude si moct u stolečku dopsat to, co by chtěl. Ostatní děti si pak Oliverovu větu četly, ale neměly k ní téměř žádné otázky a komentáře, takže nebylo potřeba situaci dále ošetřovat.

#### **4. Chůze po prostoru a chůze po prostoru za zvukové kulisy (10 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci chodí po prostoru, rovnoměrně ho zaplňují. S lektorovým vedením se sjednotí v rychlosti odpovídající číslu 3. Lektor účastníky vede, aby vyplňovali prostor, všímali si ostatních, podívali se na sebe, když se v prostoru potkají. Zpomalení na rychlosti 1 a 2, zrychlení na rychlosti 4 a 5. Střídání rychlostí dle instrukcí lektora. Dále si účastníci plácnou, pokud se potkají v prostoru; vyskočí; vypláznou na sebe jazyk.

Lektor pouští do chůze zvuky ze statku. Účastníci přizpůsobují chůzi prostředí. Dále chůze do zvuků města a pralesa.

*Průběh a zhodnocení:* K chůzi se také přidávám, abych byla s účastníky stále napojená a mohli mě v případě potřeby napodobovat. Chůze po prostoru okamžitě funguje, všichni se snaží, respektují rychlosti, nenarážejí do sebe, střídání rychlostí je baví. Během dílny jsem byla překvapená, jak dobře funguje i potkávání se s ostatními, plácnutí si s nimi apod. Nicméně při zpětném hodnocení ze záznamu vidím, že jakmile není instrukce přímo daná: „Podívejte se druhému do očí,“ stáčí účastníci s Aspergerovým syndromem oči k podlaze a často jenom na prázdno nastavují ruku a zkouší si s někým plácnout. Nejlepší oční kontakt byl při vyplazování jazyka.

K chůzi na statku musím účastníky nejdřív trochu inspirovat tím, že chodím s nimi, a ještě i slovně jim prostředí přibližuji. Pak se ale všichni přidávají a bez problému reagují na změny prostředí.

#### **5. Ozvučování (10 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí na dvě skupiny. Každá připraví zvukovou kulisu pro jiné prostředí: jedna pro statek a jedna pro město. Mohou vydávat zvuky pusou, hrát na své tělo, na předměty v prostoru kolem sebe nebo použít jednoslovné promluvy. Skupiny si navzájem zvuky předvedou – druhá skupina poslouchá se zavřenýma očima, hádá, co slyšela.

*Průběh a zhodnocení:* Účastníky sama rozdělím do trojic, aby v každé z nich byla jedna ze starších dívek a mohla přípravu usměrňovat. Lucie, Šimon a Nikola vymýšleli zvuky města, Oliver, David, Alice a také Terka zvuky statku. Všichni účastníci se zvládli aktivně zapojit, všichni chtěli vytvářet nějaké zvuky. Byla však potřeba korigování ze strany asistentky, starších dívek nebo mě, aby se všichni sjednotili a našli si ve skupině nějaký společný konec. Nikdo se nestyděl zvuky předvádět, naopak to pro mladší děti byla ta preferovaná část a bylo náročnější přivést je k soustředění během poslouchání ostatních.

### **Přestávka (7 min)**

### **6. Kresba plánu města (15 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci na papír velikosti cca A1 nakreslí plán fiktivního města z ptáčích perspektivy.

*Průběh a zhodnocení:* Plány, města a doprava jsou častým specifickým zájmem osob s Aspergerovým syndromem. To se ukázalo i u této aktivity. Nadšení všech mladších dětí bylo obrovské a bylo těžké aktivitu ukončit. Každý se podílel na kreslení a zařadil do mapy právě nějaký ze svých zájmů. Šimon a David mapu zaplňovali především silnicemi, zastávkami a vchody do metra či McDonaldy, KFC restauracemi a obchody Lidl, zatímco Terka a já jsme je přiváděly i k dalším nápadům, jako je škola, nemocnice, domy, kavárny. Oliver ostatní nejdřív jen pozoroval, ale s pomocí Terky detailně nakreslil řadu prvků: policejní stanici, hasičskou stanici, kino. Lucie strávila nejvíc času prací na své zahrádce a cukrárně.

### **7. Vytvoření postavy pro každého účastníka – obyvatelé města (8 min)**

*Popis aktivity:* Každý účastník si vymyslí jméno a povolání pro postavu, která v tomto městě žije. Řekne k ní jednoduchou charakteristiku, např. vlastnost, co obvykle dělá nebo s kým se baví. Lektor má připravené lístečky s povoláním a charakteristikou, které si účastníci mohou vylosovat, pokud by měli problém vymyslet si vlastní postavu. Každý si nalepí jmenovku se jménem a povoláním postavy.

*Průběh a zhodnocení:* David měl svou postavu ihned vymyšlenou – čtyřicetiletý Karel, řidič autobusu. Šimon chtěl být prodavač v McDonaldu a nechtěl vymyslet žádnou fiktivní postavu, chtěl hrát sám sebe, ale staršího. Vzhledem k tomu, že

jsem u každého dítěte chtěla docílit alespoň hry v roli v rovině simulace, přišel mi Šimonův nápad dostatečný a umožnila jsem mu ho. Stejným způsobem se Oliver proměnil v dospělého policistu.

Lucie: prodavačka v cukrárně Natálka.

Nikola: květinářka Květa.

Alice: učitelka Linda.

Žádné z dětí nedokázalo samo od sebe vymyslet vlastnost své postavy, která by se v dalších aktivitách dala dobře rozehrávat. Všichni chtěli, aby jejich postavy byly milé a ostatní je měli rádi. Což dává smysl, vzhledem k tomu, že starší dívky měly jen malou zkušenost s podobným způsobem vstupu do role a mladší děti vůbec žádnou. Líbilo se mi však, že všichni bez mé výzvy propojili své postavy s ostatními, např. řidič Karel jezdí k Šimonovi do McDonald's, Karel vozí Šimonova syna do školy k učitelce Lindě...

### **8. Chůze po prostoru – improvizovaná hra v roli (4 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci chodí prostorem, potkávají se v rolích svých postav, interagují v improvizované situaci – ranní cesta do práce.

*Průběh a zhodnocení:* Původně jsem plánovala také pomoci dětem vytvořit představu města v prostoru. Např. za pomoci podložek jsme mohli naznačit, kde se nachází jednotlivá místa, o kterých jsme se bavili a která se postav týkají. Zčásti jsem na tuto dílčí aktivitu zapoměla a zčásti jsem si v aktivitě č. 4 ověřila, že se účastníci dokáží bez problémů pohybovat prostorem s představou, a nebyla tedy tak potřeba.

Všechny děti ihned vykročují do prostoru a začínají hrát ve svých postavách. Byla jsem až překvapená, jak rychle i děti s Aspergerovým syndromem tuto situaci přijali a vstupovali do interakcí s ostatními. Improvizovaná hra v roli se u všech dětí pohybovala na pomezí roviny simulace a alterace. Všichni vykonávali povolání své postavy, ale v zásadě dodržovali sociální „scénáře“ toho, jak podobná situace vypadá dle akceptovaných společenských pravidel. Problém měl s touto aktivitou pouze Oliver, který nejprve jen chodil mezi ostatními, měl problém vstoupit s kýmkoliv do interakce, bylo vidět, že neví jak na to. Mluvit bez přípravy, prostřednictvím improvizace, bylo patrně vzhledem k jeho diagnóze poruchy řeči velmi náročné. Přešel potom primárně k pohybovému vyjádření, kdy zezadu ostatní v roli policisty chytal za boky nebo za ruce, smál se tomu, ale situaci

dramaticky nerozvíjel. U Šimona mě překvapilo, že bez váhání vzal za ruku svého imaginárního syna, šel s ním do školy a povídal si sám pro sebe.

### **9. Hra v roli – rozehrané situace ve dvojicích (15 min)**

Popis aktivity: Účastníci se rozdělí do dvojic. Každá si připraví krátkou dramatickou situaci v rolích obyvatel města.

Průběh a zhodnocení: Než si každá dvojice začala nacvičovat svou situaci, podívali jsme se společně na náskres dramatické situace (využití schématu), který jsem připravila, a vysvětlili jsme si jednotlivé kroky. První krok jsem nazvala *Úvod*; dále musí nastat *Zápletka*, nějaký nečekaný problém, něco, co bude potřeba řešit; a nakonec *Uzavření*, vyřešení situace.

David a Alice: učitelka nastupuje do autobusu k řidiči Karlovi, povídají si o náročném pracovním dni, a pak se vybourají. Řidič volá odtahovou službu a učitelka říká, že snad raději půjde pěšky. Šimon po zhlédnutí situace říkal, že v ní nebyl žádný konflikt. Museli jsme si tedy lépe říct, že nemusí dojít přímo k hádce nebo střetnutí mezi postavami, ale k nějaké nečekané problémové situaci, kterou je třeba řešit.

Šimon a Lucie: prodavač z McDonaldu a cukrářka se pohádají, čí obchod je nejlepší, a pak uraženě odejdou. I když byla situace jen velmi jednoduchá, ocenila jsem, že Šimon (po kratičkém zaváhání) oslovil Lucii jménem její postavy – *Natálko*, a jakým způsobem jim fungoval temporytmus, kdy si neskákali do řeči, proběhla úderná slovní výměna, kterou včas ukončili, a velmi dynamicky se rozešli. Při přípravě měl Šimon několik nápadů, nedal Lucii moc prostoru vyjádřit se. Terka musela nápady korigovat, dávat jim strukturu, aby vůbec bylo možné je v krátkém čase připravit a předvést ostatním.

Oliver a Nikola: situaci jsem musela téměř celou připravit s nimi. Oliver rychle sklouzával do „lítostinství“ a nejistoty, kdy opakoval, že neví, co má dělat a co má vymyslet. S Nikolou jsme vymyslely příběh o ukradených květinách, které nakonec policista najde zapomenuté na jiném místě v obchodě. Když mohl Oliver hrát postavu, která mu je blízká (policista), a dostal jasný úkol porozhlédnout se po místě činu, ožil a aktivita ho znovu začala bavit.

## **Přestávka (15 min)**

### **10. a 11. Předměty v kruhu – poznávání po hmatu, asociace. Četba textu o chlapci Františkovi (8 min)**

*Popis aktivity:* Lektor vypráví, že v našem městě žila ještě jedna postava, za kterou se teď podíváme. Účastníci sedí v kruhu na zemi, mají zavřené oči. Lektor každému vloží do ruky předmět. Účastníci ho po hmatu poznávají, pak pošlou po kruhu dál.

*Předměty:* dva cínoví vojáčky, nůž rybička (bezpečnostně opatřený), krabička zápalek, skleněnka, papírová loďka. Předměty vyskládáme doprostřed, prohlédneme si je. Účastníci přemýšlí, komu by mohli patřit.

Lektor ukáže v knize obrázek chlapce Františka. Vypráví a příběh ilustruje obrázky z knihy (viz příloha II a III).

*Průběh a zhodnocení:* Aktivitu hodnotím pozitivně. Děti se při prozkoumávání předmětů zklidnily, všechny je zajímaly a důsledně je pomocí hmatu prozkoumávaly. Oliver se nahlas přiznal, že se „omylem kouknul.“ „Omylem“ se koukly všechny děti, nicméně nebylo třeba to komentovat. Vymyslet, komu by předměty mohly patřit, už se tolik nedařilo. Bylo patrné zaměření dětí s Aspergerovým syndromem na neživé věci a na typické společenské kategorie/jevy. Předměty hodnotily jednotlivě, ne jako celek. Když jsem se zeptala, komu by mohly patřit, David odpověděl, že „loďka by mohla patřit do jezera.“ Děti si s předměty nedokázaly spojit doposud neznámou osobou, nezmiňovaly její potenciální vlastnosti nebo činnosti, které by s těmito předměty ona osoba mohla dělat, popisovaly především funkce těchto předmětů. Když jsem se zeptala, jestli podle nich předměty patří spíš dospělému muži nebo klukovi, okamžitě je začaly třídit do kategorií pro dospělého a pro kluka.

### **12. Rozehrané situace ve skupinkách za použití předmětů (15 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí na skupiny po třech. Každá skupina si vybere jeden z předmětů, který zakomponuje do dramatické situace. Jeden z hráčů bude František, ostatní jeho kamarádi. Sehrají, co spolu mohli František a kamarádi zažívat ve volném čase.

*Průběh a zhodnocení:* David, Nikola, Oliver: Krabička zápalek. František a jeho kamarád ve snu bojují s obrovským mravencem. David měl jako František nejvíce



textu a byla na něm patrná jeho radost, že nám mohou situaci zahrát. Oliver se při hraní rozesmával a opakoval po Davidovi i věty, které opakovat neměl, ale ocenila jsem, že se do aktivity s chutí zapojil.

Šimon, Lucie a Alice: Skleněnka. František si nechce hrát s kamarádkami, a když se mu zakutálí skleněnka, pomohou mu ji najít až poté, co se jim omluví. Věděla jsem, že pro Šimona jsou situace, kdy má uznat svou chybu a omluvit se, v reálném životě velmi náročné. Proto mě mile překvapilo, že s námětem souhlasil a v hrané situaci neměl s omluvou problém. Lucie na tuto aktivitu reagovala velmi pěkně; nestyděla se, rychle si zapamatovala, co jsme zkoušeli, a dokázala při zkoušení přirozeně jednat v improvizaci.

Samotné provedení mělo své nedostatky. Děti mluvily zády k divákům, popocházely na místě, když se snažily správně odříkat text atp. (Až na Alici s Nikolou, ovšem i ony na tyto divadelní zásady někdy zapomínají). To je naprosto očekávatelné, vzhledem k tomu, že se jedná o jejich vůbec první zkušenost s dramatickou výchovou. Ve své dílně jsem primárně nesměřovala k uměleckým cílům, a tak jsem děti na tyto zásady ani neupozorňovala.

### **13., 14. a 15. Vyprávění o nočních výpravách. Poslech části příběhu se zvukovou kulisou (10 min)**

*Popis aktivity:* Lektor vypráví, že kromě těchto dobrodružství také František a kamarádi často chodili k tajuplné zahradě. Popisuje dlouhou cestu po nekonečných schodech, temnými zákoutími města. Vyprávění ilustruje obrázky z knihy (viz Příloha III).

Účastníci si lehnou na zem libovolně do prostoru, zavřou oči. Lektor pouští kulisu nočních zvuků (ševelení větví, noční zvířata apod.). Čte další část příběhu z knihy (viz příloha č. II).

Účastníci otevřou oči, posadí se do kruhu. Připomenou si, co slyšeli. Lektor jim ukazuje obrázky zahrady z knihy (viz Příloha III).

*Průběh a zhodnocení:* Všichni účastníci pozorně poslouchali a po dokončení vyprávění měli velký zájem prohlédnout si také obrázky zachycující zahradu. Oliver řekl, že má strach, a musela jsem připomenout, že si o zahradě jenom vyprávíme a že v ní byla i spousta zábavných věcí (použila jsem k tomu obrázek velryby, která v zahradě údajně žije).

## **16. Vzájemné vedení se ve dvojicích se zavřenýma/zavázanýma očima (5 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí do dvojic, zapojí se i lektor a asistenti. Lektor vysvětluje, že si vyzkouší stejnou tajuplnou cestu nočním městem, jako zažíval František s kamarády na výpravách k zahradě. Jeden z dvojice zavře oči, druhý ho vezme za obě ruce, opatrně vodí prostorem. Ve dvojici se vystřídají. Kdo chce, může si místo zavření očí zavázat oči šátkem.

*Průběh a zhodnocení:* Při přípravě této aktivity jsem myslela na to, že pro děti s Aspergerovým syndromem může být velmi náročná. Musí se vzdát kontroly, chodit neznámým prostředím a důvěřovat cizímu člověku. Měla jsem připravený také šátek na zavázání očí pro ty odvažnější, ale jako první krok podle mě naprosto stačily zavřené oči a držení se za obě ruce. Aktivita však všechny účastníky velmi bavila, mnohem víc, než jsem čekala, a nikdo s ní neměl zásadní problém. Kdo nechtěl, nemusel se nechat vodit a mohl pouze vést, nicméně všichni se rozhodli vyzkoušet si obě varianty, a někteří si dokonce prostřídali dvojice. Měla jsem obavy, aby se aktivita nezvrhla v neuvážené „vylomeniny“ a nikdo si neublížil, proto jsem se snažila mít stále o všech přehled. Všichni však byli velmi zodpovědní a svého kamaráda vodili prostorem opatrně. Tato aktivita pro mě tedy byla velmi milým překvapením.

## **17. Pohybová improvizace do hudby, boční vedení. Proměňování v sochy (8 min)**

*Popis aktivity:* Lektor pouští jako kulisu instrumentální hudbu. Účastníci se společně do tajuplné zahrady podívají. Chůze prostorem, improvizovaná pantomima s bočním vedením. Lektor popisuje, jak musí dělat velké opatrné kroky, když překračují kořeny; jak se jde někdy těžko, když nečekaně šlápnu do bahna; jinde je zas příjemný mech; musí se shýbat, aby nenarazili do větví; občas něco zaslechnou, leknou se zvuku, není to ten lev? Atp.

Lektor vysvětluje, že o půlnoci se v zahradě všechno proměňuje. Lidi se mění ve zvířata, zvířata ve věci, věci v lidi. Účastníci dál chodí prostorem, lektor počítá, na tlesknutí se všichni zastaví ve štronzu a promění se. Koho se lektor dotkne, řekne, v co se proměnil. Párkrát opakujeme.

*Průběh a zhodnocení:* Zapomněla jsem pustit hudbu. Prostředím jsem chodila spolu s účastníky. Stejně jako v aktivitě č. 4 potřebovaly děti nejprve trochu

inspirace, pozorovaly mě, co dělám, a pak už se uvolnily a přicházely s vlastními kreativními nápady. Byly soustředěné. Jediný, kde se aktivity příliš nezúčastňoval, byl Oliver. V průběhu chůze prostorem na sebe začínal strhávat pozornost, například se schovával za závěsy. V jednu chvíli za závěsem zakopnul a spadnul. Musela jsem aktivitu na chvíli přerušit a ujistit se, že se mu nic nestalo. Lenka si s ním šla na chvíli sednout na gauč, kde si mohl odpočinout, a já se tak mohla věnovat ostatním účastníkům.

Při přípravě aktivity se sochami (s proměňováním se) jsem měla obavy, aby účastníci aktivitu pochopili. Nebyla jsem si jistá, zda děti s Aspergerovým syndromem dokáží na základě jedné své sochy, resp. jednoho improvizovaného pohybu, vymyslet, v koho by se mohly proměnit. Proto jsem se pokusila aktivitu opravdu dobře vysvětlit a také ji názorně předvést. Všechny děti mě však opět překvapily a aktivita probíhala bez jakýchkoliv problémů. Ne všechny nápady byly originální a pouze Alice s Nikolou dokázaly víc rozvést, čím je specifický nebo zvláštní předmět, v který se proměnily (například hodně stará socha bez rukou). Nestalo se však, že by některý z účastníků vůbec nic nevymyslel. Pokud někdo nevěděl, zopakoval předmět, který už v některém z kol zazněl, a aktivita tak vůbec neztrácela na své plynulosti. V průběhu aktivity se vrátil také Oliver, v kterém aktivita znovu probudila zájem. Musím ocenit, že všichni účastníci při pojmenovávání své proměny přirozeně respektovali, v jaké pozici zrovna stojí.

### **18. Skládání slov z písmen. Vysvětlení významu a přiřazení slov k fotografiím (11 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí na skupinky po dvou až třech. Každá dostane sadu písmen (všechny skupinky mají sady stejné). Sada obsahuje tři slova – přídavná jména, která mají účastníci za úkol složit: *polekaný*, *odhodlaný* a *užaslý*. Každé slovo (resp. odpovídající písmena) je napsané na jiném barevném papíře. Po složení si vysvětlíme, co slova znamenají, a přiřadíme k nim odpovídající fotografie.

*Průběh a zhodnocení:* Po aktivitě č. 17 jsem původně chtěla zařadit přestávku. Všechny aktivity však byl rychlejší, než jsem plánovala, a nebyl ještě čas na oběd. Děti přestávku nechtěly, nicméně později se ukázalo, že udržet pozornost už bylo velmi náročné a přestávka by bývala byla vhodná.

Po několika aktivitách zaměřených především na fantazii jsem chtěla zařadit aktivitu, která vyžaduje jiný typ kognitivního úsilí, více strukturované myšlení a soustředění. Zároveň bylo cílem účastníky seznámit s vlastnostmi nebo duševními stavy, které zřejmě ještě neznají. Každé skupině jsem musela dát drobnou nápovědu. Dokázali jsme si vysvětlit, co slova znamenají. Zapojil se především Šimon, který si dokázal význam slov dobře odvodit. Všechny děti pak dokázaly aktivně přiřadit fotografie ke správným slovům.

### **19. Rozehrané situace ve skupinkách, za použití daných slov, dokončení příběhu (10 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane nedokončený kousek nějakého Františkova zážitku ze zahrady (viz příloha č. III). Tento kousek zahraje, vymyslí k němu své zakončení. František musí být v situaci polekaný, odhodlaný nebo užaslý.

*Průběh a zhodnocení:* Účastníci už potřebovali méně času na přípravu než na začátku, kdy se poprvé setkali s hrou v roli v takovýchto situacích. Je také možné, že ode mě předem připravený začátek účastníkům pomohl, protože bylo jednodušší vymyslet pouze konec než úplně celou situaci.

Lucie, Šimon a Lenka: předvedli pouze pantomimicky, jak se dotknou kouzelného stromu a následně František projde kouzelnou bránou. Děti důsledně předvedly emoce *polekaný* a *užaslý*.

David a Nikola: kolem už je tma, František má strach, cestu mu ukáže kouzelný tygr. Spoléhal se především na řeč. David nezahrál, že už je kolem tma a že má strach, ale všem to oznámil.

Alice a Oliver: František se v zahradě bojí, Oliver scénu doplňuje strašidelnými zvuky. Vydávání zvuků Olivera bavilo, zároveň má problém s řečí, tudíž to bylo vhodné zapojení.

Původně jsem chtěla zařadit také diskusi o tom, zda si účastníci vybaví situaci, ve které si oni sami přišli užaslí, polekání nebo odhodlaní. Bohužel jsem na tuto aktivitu zapomněla.

### **Přestávka na oběd (60 min)**

U oběda děti téměř nedokázaly vydržet, protože měly velký zájem nakreslit si další, tentokrát vlastní mapu. Postupně jsme tak všem mladším dětem musely vyrobit vlastní velký papír, na který si mohly mapu nakreslit.

### **20. Ochutnání plodů z kouzelných stromů (20 min)**

*Popis aktivity:* Lektor ukáže účastníkům sklenici s oříšky, kousky kokosu či podobnými plody. Vypráví, že se jedná o plody kouzelných stromů z tajuplné zahrady. Kdo sní první oříšek, bude očarovaný a může na všechno odpovídat jenom „Ano, ale...“ Plody jsou tak mocné, že stačí, když je člověk jen olízne, aby zafungovaly. Účastníci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice se vrátil z tajuplné zahrady, druhý je novinář, který s ním dělá rozhovor. Navrátivší se sní kouzelný plod, takže na všechny otázky odpovídá „Ano, ale...“ Pak se ve dvojici prohodí. Dále se aktivita opakuje s druhým oříškem, po kterém může člověk říkat jen „Ne, ale...“ a dále s kokosem, po kterém může člověk říkat jen „A proč?“

*Průběh a zhodnocení:* Řada dětí s Aspergerovým syndromem je vybíravá v jídle, má strach ochutnávat nové věci a jejich stravování činí jejich rodičům značné potíže. Na to jsem při přípravě této aktivity musela pamatovat. Zároveň to však byl důvod, proč mi přišlo vhodné ji zařadit. To se také následně potvrdilo. Mladší děti byly fascinované tím, že jsem z tajuplné zahrady skutečně přinesla nějaké plody, které teď můžeme ochutnat. Hru na tajuplnou zahradu naprosto přijaly. Abych už dopředu ošetřila případný strach z neznámého jídla, řekla jsem, že plody jsou dostatečně silné, aby fungovaly, i když je člověk jenom olízne. V rámci této hry, za použití příběhu a fantazie, dokázali oříšky a sušený kokos nakonec ochutnat úplně všichni, což považuji za velký úspěch. Rodiče předem potvrdili, že ochutnávání těchto potravin je pro děti bezpečné, nikdo není alergický.

Měla jsem obavy, že pravidlo, jak má člověk po ochutnání plodu mluvit, bude pro účastníky příliš složité. Hra skutečně neprobíhala podle takových pravidel, jaká jsem původně nastavila. Pro všechny až na starší dívky bylo náročné pochopit, jak mají klást otázky a jak na ně rozvíjet podle daného pravidla odpovědi. Nicméně tento fakt neubral na zábavě. Hra trvala mnohem déle, než jsem původně plánovala, všichni se u mě hlásili o další a další plody a zkoušeli, co jejich kouzlo dovolí. Zkoušeli také (a nadšeně mi to předváděli), jestli kouzlo dokáže přemocit.

Vůbec nejzáživnější přišlo mladším dětem odpovídat jenom „Ne!“ anebo se stále dokola ptát „A proč?“

## **21. Reflexe (22 min)**

Popis aktivity: Účastníci i s lektorem a asistentkami si sednou na zem do kruhu. Ten, kdo mluví, drží v ruce klubíčko vlny. Během reflexe postupně vytváříme pavoučí síť tajuplné zahrady, síť našeho dnešního dne. Kdo domluví, drží si kousek vlny a klubíčko hodí dalšímu. Tak se mezi účastníky vlna proplétá do podoby sítě. Postupně všichni odpovídají na otázky, které jsou také napsané na papíře: (1) Jak jsem se cítil/a v zahradě? (2) Co mě dnes nejvíc bavilo? (3) Co se mi povedlo? (4) Co se povedlo některému z kamarádů?

Průběh a zhodnocení: Reflexi jsem nejprve začala vést tak, že jeden účastník odpověděl na všechny otázky najednou. Lenka však navrhla, že by bylo hezčí a také pro pozornost ostatních účastníků lepší, aby každý odpověděl jen na jednu otázku, a tak jsme se víckrát prostřídali. Pavučina se ukázala být vhodnou pomůckou, která se dětem líbila, a dokonce i Olivera, pro kterého už program byl opravdu velmi dlouhý a náročný, znovu přivedla do skupiny a pomohla mu udržet pozornost. Náročnost a délka programu se projevila také u Oliverovy reflexe, když říkal, že se mu v zahradě nelíbilo, protože byla nudná. S Lenkou jsme mu pomohly situaci přerámovat a ptaly jsme se, zda spíš než nudný nebyl program už moc dlouhý a zda teď není Oliver unavený, s čímž souhlasil.

(1) Jak jsem se cítil/a v zahradě?

Oliver: *„Byla nudná.“* (S pomocí lektorek přerámování).

Nikola: *„Byla zajímavá.“*

Alice: *„Byla zajímavá, líbilo se mi, že jsme si mohli všichni představit, co v ní asi tak mohlo být.“*

Šimon: *„Úplně úžasně.“*

David: *„Povídka mi přišla moc hezká a líbilo se mi v ní.“*

Lucie: *„Cítila jsem se dobře, byly tam hezké stromy a byla tam tma.“*

(2) Co mě dnes nejvíc bavilo?

Oliver: *„Když jsme malovali.“*

Nikola: *„Když jsme vymýšleli všechny scénky.“*

Alice: *„Vymýšlení postav ve městě.“*

Šimon: „*Všechno stejně.*“

David: „*Jak jsme jedli pizzu.*“

Lucie: „*Když jsme malovali mapu města.*“

(3) Co se mi povedlo?

Oliver: Nedokázal se sám ocenit, musely jsme ho ocenit s lektorkami.

Nikola: „*Scénky.*“

Alice: „*Scénka s postavami ve městě.*“

Šimon: „*Úplně všechno, nejvíc scénky.*“

David: „*Kreslení mapy a skládání slov.*“

Lucie: „*Cukrárna.*“

(4) Co se povedlo některému z kamarádů?

Oliver: chtěl ocenit Davida (i když si nemohl vzpomenout, jak se jmenuje), ale nedokázal říct, za co konkrétně.

Nikola: v tomto kole neodpovídala.

Alice: „*Všechny za to, jak jim to dnes šlo, jak pracovali a snažili se.*“

Šimon: „*Lucii se povedla cukrárna.*“

David: „*Šimonovi se povedl ten mekáč.*“

Lucie: v tomto kole neodpovídala.

Odpovídaly také lektorky.

### **Další hry vymyšlené účastníky dílny (30 min)**

Průběh a zhodnocení: Celý den mě Šimon a David přemlouvali, abychom si zahráli klasické hry, jako je schovávaná nebo sochy. Nemohla jsem jinak než jim alespoň chvíli na tyto hry dopřát. V těchto aktivitách, které jsou ze své podstaty soutěžní, se daleko víc než v průběhu dílny projevily některé problémy, se kterými se chlapci s Aspergerovým syndromem potýkají. Sochy jsme hráli na vypadávaní a pro Šimona bylo velmi důležité, aby vyhrál. Když jsme ho jednou viděli, jak se pohnul, začal hlasitě protestovat a šel téměř až do afektu, kdy měl slzy v očích a odmítal uznat svou prohru. V tuto chvíli pro mě bylo náročné vymyslet, jak situaci řešit. Kdyby k ní došlo v rámci terapie, bylo by to v menší skupině dětí, které jsou zvyklé, že terapeuti jsou autorita, jsou motivováni nějakou odměnou a jsou jasně nastavená pravidla. Po dnešním dni jsem však chtěla, aby všechny děti odcházely spokojené a pozitivně naladěné. Nechtěla jsem zasahovat přímo terapeuticky,

ovšem bylo třeba situaci nějakým způsobem řešit. Nechat Šimona prostě jenom vyhrát by nebylo spravedlivé vůči ostatním dětem. Nakonec si ho vzala stranou Terka, abych se já mohla věnovat zbytku hry, a poměrně rychle jsme začali nové kolo a Šimona nenechali se v negativních pocitech dlouho utápět.

David během obědové přestávky vyrobil kvíz o pražském metru, který jsme si na závěr všichni vyzkoušeli. David byl podpořen i ostatními dětmi, které bavilo hádat, a myslím, že to pro něj byla významná pozitivní zpětná vazba. David znal z hlavy spoustu zajímavostí, svědčících pro existenci speciálního zájmu typického u Aspergerova syndromu. Osobně mě velmi pobavila otázka (i když není jasné, zda takto sestavené odpovědi byly záměrem): „*Která je nejstarší linka metra? Za a) C, za b) A, za c) B.*”



## 9.2. Neděle – „Škola v ,našem` městě“

**Časová dotace:** 5,25 hodin

### **Cíle:**

- Vcítit se do druhého.
- Pochopit odlišné úhly pohledu na stejnou situaci.
- Vymyslet způsoby, jak pomoci školsky neúspěšnému kamarádovi.
- Vymyslet způsoby, jak řešit nepříjemné chování kamaráda.
- Vstoupit do postavy a jednat v roli.
- Zažít metodu učitele v roli.
- Vyzkoušet si práci s imaginárním i skutečným předmětem.
- Spolupracovat a domlouvat se s ostatními účastníky.
- Ocenit sebe i druhé.
- Pojmenovat své silné a slabé stránky.
- Rozvíjet tvořivost.
- Zformulovat své pocity a zážitky.

**Metody a techniky:** brainstorming; diskuse; hledání; honička; hra Král je doma, král není doma; hra na rozvoj paměti; hra s imaginárním předmětem; chronologické sestavení příběhu; chůze po prostoru; kreslení; mechanický pohyb; ozvučené myšlenky; patentový úřad; plná hra v roli; pohybová hra; pozorování; rozcvička; učitel v roli; varianta horké židle; živé obrazy

**Pomůcky, materiál:** chronologické pořadí symbolů z komiksu; komiksy „Lodičky“, „Jak to bylo s Jirkou Kosem“ a úvodní ilustrace z „Pro tebe“; klubko vlny; kostýmní znak 5x (4x mužský, 1x ženský); lístečky se slovy „pomocť, poradit, rozveselit“; mapa města vyrobená dětmi; papírové lodky a lístečky různě barevných papírů; papíry A4; psací potřeby; vysvědčení

**Účastníci:** Šimon, Lucie, Alice, Oliver, David, Nikola (dorazila po obědě), asistentka Tereza Šanderová, vedoucí práce Lenka Novotná (odešla v 11 hodin)

### **Průběh:**

#### **1. Mapa města, připomenutí včerejšího dne (5 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci i lektor sedí v kruhu na zemi. Uprostřed je mapa nakreslená v rámci včerejšího dne. Všichni si připomenou, co se stalo včera, kam

se podívali, jak se jmenoval chlapec ze včerejšího příběhu. Lektor vypráví, že dnes se podívají ještě trochu víc na Františkovy kamarády, na jeho spolužáky. Ukazuje školu v mapě. Ptá se dětí, kdo chodí do školy, do jaké třídy, jestli mají paní učitelku nebo pana učitele.

*Průběh a zhodnocení:* Společně jsme si vzpomněli na většinu aktivit ze včerejšího dne. Účastníci si pamatovali na Františka.

## **2. Varianta hry Král je doma, král není doma – učitel je/není ve třídě (4 min)**

*Popis aktivity:* Lektor se promění v paní učitelku. S dětmi si v prostoru ukáží, kde se nachází školní třída, kde je tabule, jak sedí u stolů. Když je učitelka ve třídě o přestávce, všichni se chovají vzorně. Učitelka počítá od tří do nuly, během toho odchází. Děti se už nemusí chovat vzorně, chovají se, jako když je učitelka nevidí. Pak znovu učitelka upozorní na svůj příchod počítáním, děti se rychle musí proměnit ve vzorné žáky. Aktivita se několikrát opakuje.

*Průběh a zhodnocení:* Má předchozí zkušenost s touto aktivitou v jiné skupině vedla k tomu, že jsem se pokusila pravidla dobře vysvětlit a naznačit v prostoru třídu, aby nedošlo ke zmatkům. Hra měla úspěch, účastníky bavila a dokázali bez problémů střídat chování, když je učitelka hlídá a když je nehlídá. Zde si (podobně jako v sobotním programu u aktivity č. 22 při ochutnávání kouzelných plodů) všímám, jak rychle a bez výhrad účastníci akceptují mou proměnu do role. To se následně ukáže i v dalších aktivitách.

## **3. Chůze po prostoru, vybavení si kamaráda (4 min)**

*Popis aktivity:* Chůze po prostoru, vyplňování prostoru. Lektor opět upozorňuje na vyplňování prázdného místa, sjednocení tempa, všímání si ostatních. Chůze v několika rychlostech. Lektor instruuje děti, aby si v hlavě vybavily nějakého svého kamaráda, sourozence nebo kohokoliv, s kým rády tráví čas. Jaký by měl být dobrý kamarád, jaké má mít vlastnosti? Každý, stále za chůze, říká nahlas své nápady. Mohou to být vlastnosti skutečného kamaráda, anebo vlastnosti, jaké má mít dobrý kamarád obecně.

*Průběh a zhodnocení:* Chůze prostorem funguje stejně dobře jako včera, i když musím víc upozorňovat, abychom nechodili jenom do kruhu.

David: „Měl by být hezký a mít samé jedničky nebo dvojky. Chce tě vždycky navštívit.“

Šimon: „Neměl by podvádět a vysmívat se. Neopustí tě. Nemá rád tvé nepřátele. Dá se mu důvěřovat.“

Lucie: „Neměl by nikoho mlátit.“

Alice: „Udrží tajemství.“

Oliver: neřekl žádnou vlastnost.

Cílem aktivity bylo uvědomit si, co je pro mě samotného na kamarádovi důležité a co na něm mám rád, přijímala jsem tedy všechny nápady.

#### **4. Odehrání situace lektorkami – Lukáš a Anička se nebaví. Diskuse (3 min)**

*Popis aktivity:* Lektor a asistentka si oblečou kostýmní znaky pro chlapce a dívku – Aničku a Lukáše. Odehrají před dětmi krátkou situaci: Anička a Lukáš se potkají ve škole. Začnou se dohadovat, že si jeden druhého nevšímá a kdo s tím začal. Nakonec oba uraženě odejdou. V diskusi s dětmi zjišťujeme, co se asi mohlo stát.

*Průběh a zhodnocení:* Chlapci měli zpočátku problém přijmout, že jsem hrála mužskou postavu, ale když jsem několikrát zopakovala, že se jednalo o Lukáše, přistoupili na to. Také se ptali, zda se to stalo přímo mně a zda to bylo na vysoké škole, musela jsem proto zopakovat, že se seznamujeme s Františkovými spolužáky ze základní školy. Oliver si situaci okamžitě propojil s Kevinem, chlapcem ze školy, o kterém včera psal do pravidel.

Naše hraná hádka s Terkou všechny děti především velmi pobavila, což není reakce, o kterou jsem se snažila, ale rozhodně jsem ji měla předpokládat. Víím, že „mým“ chlapcům s Aspergerovým syndromem přijde pozorování něčeho, co není podle pravidel nebo by mělo správně probíhat jinak, velmi zábavné. (A možná by stejnou reakci měly stejně staré děti z intaktní populace, to jsem ale v rámci této skupiny neměla možnost srovnat). Účastníci dokázali popsat, co se v hrané situaci stalo, ale nedokázali vymyslet mnoho potenciálních příčin.

#### **5. Hledání papírových loděk (5 min)**

*Popis aktivity:* Lektor dá každému z dětí kousek barevného papíru, každému jinou barvu. Jejich úkolem je najít v prostoru papírovou loďku složenou ze stejného

papíru. Loďky lektor schoval po prostoru ještě před začátkem lekce. Kdo svou loďku najde, může pomoci hledat ostatním.

*Průběh a zhodnocení:* Aktivita se setkala s velkým nadšením. K mému překvapení se hra nezvrhla v soutěž, kdo loďku našel jako první. To jsem již na začátku ošetřila tím, že jsem řekla, že hra končí, až když najdeme společně všechny loďky, takže kdo svou najde, může pomáhat ostatním.

## **6. Vymyšlení způsobů, jak by loďky mohly plout po vodě – hra s předmětem (12 min)**

*Popis aktivity:* Uprostřed místnosti postavíme z podložek řeku. Zkoušíme, jak by loďka mohla plout po řece (držíme ji a pohyb vykonáváme rukou). Jak plave po velkých vlnách? Jak za bouřky? Jakým způsobem se mohou dvě loďky na řece potkat?

*Průběh a zhodnocení:* Během vysvětlování této aktivity mě napadlo, že řeku nemáme zakreslenou v naší mapě města, takže jsme chvíli věnovali jejímu dokreslení. V průběhu této aktivity jsem musela „soutěžit“ s maratonským závodem, který se běžel přímo pod našimi okny a o který měly děti velký zájem. Celkově byla tato aktivita poměrně nekoordinovaná a nedopadla úplně podle mých představ. Oliver o ni poměrně rychle ztratil zájem, Šimon se nedokázal střídat s ostatními, každý chtěl stále dokola plout s loďkou a nezajímaly ho způsoby, jakým plují ostatní. Možná jsem měla mít instrukce přesněji připravené.

## **7. Složení příběhu chronologicky podle komiksu na loďkách (10 min)**

*Popis aktivity:* Každé z dětí dostane díl komiksu (viz Příloha V). Vyskládáme všechny díly na zem doprostřed kruhu. Děti přemýšlí, co se v příběhu stalo, komiksy zkusí sestavit chronologicky. Podle potřeby a pro kontrolu dá lektor dětem nápovědu v podobě řady symbolů. Každý papír je označen tímto symbolem, takže lze komiks sestavit chronologicky podle této řady. Odvyprávíme si příběh tak, aby každé dítě popsalo alespoň jednu stránku.

*Příběh:* V příběhu se dozvíme, že Lukáš nakreslil obrázek, složil z něj papírovou loďku a poslal ji Aničce na druhém břehu. Jednoho dne loďku poslal, ale začalo pršet. Marně pak čekal na Aničku. Společně přijdeme na to, že Lukáš nevěděl, že Anička loďku nikdy nedostala, a Anička nevěděla, že Lukáš loďku ve skutečnosti posílal.

Průběh a zhodnocení: I tato aktivita byla velmi náročná z hlediska koordinace. Měla jsem pocit, jako by se účastníci začali cítit ve skupině daleko komfortněji, a nápady a poznámky nabyly na intenzitě. Bylo tak těžké účastníky zklidnit a stáhnout znovu do linie projektu. Problém byl už jenom sednout si na zem do kroužku, což jsem po včerejší pozitivní zkušenosti nečekala. Nakonec se mi podařilo přivést pozornost všech dětí ke komiksu. Téměř ihned jsem jim musela dát také náповědu, protože jsem viděla, že bez ní by komiks chronologicky nezvládly seřadit. Pak ale dokázal každý popsat a převyprávět kus příběhu. Ujistila jsem se, že mu všichni rozumí.

### **8. Ozvučené myšlenky v roli Lukáše/v roli Aničky (4 min)**

Popis aktivity: Všichni si sednou na jednu stranu řeky z podložek a promění se v Lukáše. Koho se lektor dotkne, řekne, co se Lukášovi honí hlavou nebo jak se cítí. Pak přeskočíme na druhý břeh řeky a aktivita se opakuje, ale v roli Aničky.

Průběh a zhodnocení: Zdá se, že účastníkům pomohlo, když mohli jako první říct, jak se cítí, a pak případně vysvětlit proč. Příjemně mě překvapilo, že nikdo (kromě Olivera, který mluvil o postavě, ne za postavu) neměl problém mluvit ve správné osobě, tedy nejdřív mužské a pak ženské. Jako první jsem se vždy dotkla Alice nebo Terky, o kterých jsem nepochybovala, že dokáží adekvátně reagovat, a tím potenciálně pomoci ostatním účastníkům, kteří by si nebyli jisti používaným principem. Za Lukáše účastníci řekli:

Alice: „*Jsem smutný, protože Anička nepřišla, a bojím se, jestli se jí něco nestalo.*“

David: „*Jsem trochu užaslý... teda polekaný, jestli ta loďka došla k Aničce, nebo ne.*“ (Použití slov *užaslý* a *polekaný* ze včerejšího dne mě velmi příjemně překvapilo).

Šimon: „*Jsem trochu na ni našťvaný, že se o mě nezajímá, a taky mám o ni strach.*“

Oliver: „*Je smutný.*“

Lucie: „*Jsem smutný, že nepřišla.*“

Za Aničku účastníci řekli:

Alice: „*Já jsem našťvaná, že Lukáš mi neposlal tu loďku, i když mi slíbil, že mi ji pošle.*“

David: „*Jsem smutná, že Lukáš je můj kamarád.*“

Oliver: „Je smutná.“

Lucie: „Jsem smutná, že jsem nedostala tu loď.“

Šimon: „Jsem naštvaná na Lukáše, že mi neposlal loďku.“

### **9. Improvizovaná hra v roli ve dvojicích. Diskuse (7 min)**

*Popis aktivity:* Děti se rozdělí do dvojic. Jeden se promění v Lukáše, druhý v Aničku. Každá dvojice si samostatně vyzkouší, jak by mohl vypadat jejich rozhovor, ve kterém by si situaci mohli vyříkat. Všichni společně pak sdílí, jak rozhovor proběhl v jejich dvojici.

Stala se někdy účastníkům nějaká podobná situace? Jak se v ní cítili, jak ji vyřešili?

*Průběh a zhodnocení:* Všichni účastníci dokázali vstoupit do role a vést rozhovor, jehož obsahem byla situace kolem nedoručené loďky. Celá část dílny s Aničkou a Lukášem byla zaměřená především na rozvoj teorie mysli. V této aktivitě se ukázalo, že všem účastníkům se dařilo uvědomovat si, co jejich postava ví a co druhá postava neví. V rozhovorech si všichni situaci vysvětlili, zopakovali, jak se kvůli ní cítili, a usmířili se. V porovnání s předchozími aktivitami, kdy se mi jen těžko dařilo skupinu řídit, se všichni zklidnili a působili, že je pro ně tento závěrečný rozhovor důležitý. Šimon s Lucií chtěli ostatním svůj rozhovor předvést, což jsem jim umožnila.

Ukázalo se, že téma hádky v přátelství a nepochopení se s kamarádem s účastníky dílny rezonovalo. Když jsem se zeptala, zda se někomu stalo něco podobného, Šimon ihned vypráví o svém kamarádovi, který mu jednou slíbil, že přijde na návštěvu, a pak nepřišel. Davidovi osobně se nic takového nestalo, ale někomu jinému ve třídě ano.

### **Přestávka (15 min)**

Olivera jako prvního napadlo pomalovat si svou papírovou loďku. Vyhradila jsem proto čas přestávky právě na vyzdobení si loďek pro ty, kdo o to měli zájem.

### **10. Rozcvička, chůze po prostoru, cviky (4 min)**

*Popis aktivity:* Lektor vysvětluje, že ve škole některé děti chodí do fotbalového družstva. Jedním z dětí je také Tonda, do kterého se promění pomocí kostýmního

znaku. Asistentka se stane trenérem a vede rozcvičku všech dětí (zakopávání, předkopávání, protažení...). Tonda vše cíleně kazí, je z aktivit otrávený.

*Průběh a zhodnocení:* Velkým rizikem této aktivity, které jsem si už při jejím přípravování uvědomila, byla možnost, že vlastně začneme hrát o někom, kdo je součástí skupiny. To se také v zásadě stalo s Oliverem. Velmi podobným způsobem, jakým jsem hru kazila já v roli Tondy, ji „kazil“ také Oliver, který se nechtěl zapojovat, byl znuděný, otrávený, lehal si na gauč a na zem. Terka v roli trenéra situaci poměrně úspěšně řídila. Pro mě nicméně bylo velmi náročné zůstat v roli Tondy a terapeuticky nezasáhnout. Ostatní účastníci okamžitě přijali mě v roli Tondy, jako lektor jsem přestala existovat. Šimon s Davidem si na mě stěžovali Terce, že „to Tonda kazí.“

### **11. Hra Na zemi může být jen určitý počet rukou, nohou... (7 min)**

*Popis aktivity:* Asistentka vysvětluje další hru. Všichni dohromady jako skupina se musí dotýkat v daném okamžiku země jen určitým počtem rukou, nohou, hlav... Děti musí vymyslet, jak se postavit a jak si stoupnout, aby počet splnily. Učitel v roli Tondy aktivitu cíleně kazí.

*Průběh a zhodnocení:* Tato aktivita se nepovedla tak, jak jsem doufala. Mladší účastníci měli nejprve problém pochopit pravidla hry a pak nedokázali vymyslet, jak zadání splnit, spoléhali se na Terku, která jim pomáhala. Všimli si nicméně, že jim v roli Tondy hru kazím. Stejně jako v předchozí aktivitě č. 10, i tentokrát byl problém uhlídat Olivera, který dával jasně najevo, že ho hra nebaví. Všimli si toho i ostatní chlapci, kteří na to Terku upozorňovali. Terce se podařilo velmi dobře situaci uhlídat, když vysvětlila, že Oliver se dlouho snažil, ale už ho to přestalo bavit, když to Tonda pořád tak kazí.

### **12. Improvizovaná hra – imaginární fotbal. Živé obrazy. Diskuse (11 min)**

*Popis aktivity:* Děti zkusí hrát imaginární fotbal. Nejprve má každý svůj vlastní míč, zkusí si s ním kopat, nadhazovat, hlavičkovat... Dále se rozdělí na dvě půlky a zkusí hrát. Když lektor tleskne, zastaví se ve štronzu. Koho se dotkne, řekne, co zrovna dělá.

Všichni dál stojí a nehýbou se (mohou si povolit nepohodlnou pozici). Lektor v roli Tondy vstoupí do obrazu a vytvoří tři živé sochy. Řekne, co zrovna dělá – vždy kazí hru, např. podkopává nohy, bere míč do rukou apod.

V kruhu na zemi děti sdílí pocity z posledních aktivit. Jak jim to šlo? A jak to šlo Tondovi? Jak se kvůli Tondovi cítili, jaké to pro ně bylo? Povídáme si, jak taková situace mohla skončit? Jaké jsou varianty, jak to pro Tonda a pro ostatní mohlo dopadnout? Skupina se domluví, který z možných závěrů si budou chtít dohrát v improvizované situaci.

Průběh a zhodnocení: Abych vysvětlila pravidla další aktivity, sundala jsem si kostýmní znak pro Tonda. Znovu se potvrdilo, jak dobře kostýmní znak funguje a jak ho děti respektují. Imaginární fotbal účastníky (opět až na Olivera, který vymýšlel „hlouposti“) bavil a splnil to, co jsem si přála, tedy aby si zažili zábavnou nenarušovanou aktivitu v rolích spoluhráčů, když jim ji nikdo nekazí.

Při další části aktivity, štronzu, jsem nedostatečně vysvětlila její princip. Řekla jsem, že koho se dotknu, ten řekne, co zrovna dělá. Nicméně po zkušenosti ze sobotní dílny, kdy jsme se proměňovali v různé předměty a zvířata, se účastníci začali proměňovat v neživé předměty. Musela jsem proto upřesnit, že jsou všichni lidmi, co se účastní zápasu. Když jsem do obrazu vstoupila v roli Tondy, přidal se ke mně Oliver, který dělal úplně stejné věci (např. *„Jsem Tonda a strkám do brankáře, aby nemohl chytit míč.“* – *„Já taky!“*).

V následné diskusi zaznělo, že *„má Tonda špatné vlastnosti,“* *„předvádí se“* nebo je dokonce *„zlý.“* Podle Davida je dokonce Tonda *„antonymem vlastností Lukáše. Lukáš má dobré vlastnosti a Tonda špatné.“* Cítili se kvůli jeho chování *„naštvaně,“* *„nelíbilo se jim to.“* Účastníci přemýšleli, jak by situace na fotbale mohla dopadnout: *„Mohl by se někdo zranit,“* *„Mohli by ho praštit,“* *„Trenér by odvolal hru, dokud se Tonda nezačne chovat hezky,“* *„Mohl by dostat červenou kartu.“*

Účastníci se dohodli, že dohrají variantu, kdy Tonda dostane červenou kartu. Oproti původnímu plánu jsem rozhodla, že se budeme pohybovat pouze na tlesknutí. Bála jsem se, aby se ze hry nestal nekontrolovaný chaos, ale záhy jsem zjistila, že to nebylo dobré rozhodnutí. Pravidla byla nejasná, účastníci se nebyli jistí, jak se hýbat, zda smí mluvit apod.



### **13. Zástupný předmět za Tonda. Diskuse, reflexe (8 min)**

*Popis aktivity:* Lektor položí kostýmní znak pro Tonda na židli. Říká, že Tonda tu není a nemůže nám tedy odpovědět, ale možná si můžeme zkusit představit, jaké by to bylo, kdyby tu byl. Co by mu děti chtěly říct? Na co by se ho chtěly zeptat? A proč si myslí, že se chová tak, jak se chová? Setkaly se s nějakou takovou situací ve svém životě? Jak se dají takové situace řešit?

*Průběh a zhodnocení:* Přirozené přijetí kostýmního znaku za postavu pokračovalo i v této aktivitě. Šimon neříká nám ostatním, co by Tondovi řekl, ale oslovuje přímo jeho směrem k židli a kostýmnímu znaku. „*Tondo, už nepáchej to zlo, ano?*”

Lucie: „*A neublížuj!*”

Alice: „*To není spravedlivý, když se takhle chováš a kazíš nám to.*”

David: „*Možná se tak chová, protože nemá rád ty ostatní.*”

Šimon: „*Mohl by mít nějakou psychickou nemoc.*”

Alice „*Možná by chtěl mít kamarády a neví, jak na to, nebo mu je líto, že se baví bez něj.*”

Přivádím účastníky k otázce, jestli je opravdu Tonda zlý? Šimonovi situace připomněla někoho ze školy, kdo se k němu nechoval hezky. Měl také potřebu s námi sdílet, že s tím učitelky nic nedělaly, a chvíli jsme se proto museli věnovat také tomuto tématu. David vypráví některé zážitky ze školy, co prováděli „deváťáci.” Společně jsme vymýšleli, co můžeme v podobné situace dělat. Oliver se aktivity nezúčastnil, celou dobu ležel na gauči. Ale zatímco v předchozích aktivitách se na sebe různými způsoby snažil strhnout pozornost a stěžoval si, teď byl celou dobu potichu a myslím si, že dobře poslouchal. I to pro něj mohlo být přínosné.

### **Přestávka (30 min)**

Během této přestávky odešla Lenka. David mluví o svém zájmu o vlajky světa a přeje si vyrobit vlastní vlajku. K této aktivitě se přidávají i některé další děti.

### **14. Paměť a ocenění druhých – co si pamatujeme ze včerejška, kdo byl v čem dobrý? (8 min)**

*Popis aktivity:* Lektor má ze včerejší seznamovací aktivity připravený seznam věcí, o kterých děti zjistily, že někomu z ostatních šly. Všechny je postupně připomene,

ostatní si zkouší vzpomenout, o kom z dětí jsou. Lektor řekne nějakou věc sám o sobě, která mu jde, ale také věc, která mu naopak nejde. Vypráví, že to tak většinou je, že nám jde něco, co jinému zas nejde, a obráceně. Vyjmenuje pár věcí, ve kterých je a není dobrý, děti se hlásí, pokud to platí také o nich. Kdo by chtěl sdílet nějaké věci o sobě, může.

Průběh a zhodnocení: Pro účastníky bylo velmi náročné nevykřiknout a nehlásit se, pokud jsem přečetla něco, v čem jsou oni dobří. Musela jsem opakovat, že to ostatní nejprve zkusí uhodnout. Také se stalo, že někdo z účastníků byl přesvědčený, že daná věc platí nejenom na kamaráda, který ji zmínil včera, ale také na něj, a skoro až dotčeně se k ní hlásil. Mnohem lépe, než jsem čekala, však zafungovala ta část aktivity, kdy jsme mluvili o věcech, které nám tak úplně nejdu. Šimon, David, Lucie i Alice aktivně sdíleli, v čem jsou dobří a v čem naopak ne, a reagovali na sebe. Každý se vyjádřil ve smyslu, že je běžné, že každému někdy něco nejde nebo že někdy uděláme chybu.

### **15. Představení Jirky (2 min)**

Popis aktivity: Lektor dá doprostřed kruhu obrázky Jirky. Představí ho, řekne, že je na cestě ze školy. Společně si všichni pojmenují, že se tváří smutně. Lektor dětem řekne, že za chvíli přijdou na to, co se mu asi stalo. Teď se ale podívají blíž na to, jaký Jirka byl.

Průběh a zhodnocení: David si všimnul, že se ostatní děti kromě Jirky smějí, a přemýšlí, jestli se smějí jemu. Vysvětluji, že ne, a že za chvíli se spolu podíváme, co se Jirkovi stalo.

### **16. Rozehraná situace ve dvojicích – za použití „pomocť/poradit/rozveselit“ (10 min)**

Popis aktivity: Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice vstoupí do role Jirky, druhý do role jeho kamaráda. Každá dvojice dostane lísteček s činností, kterou v rozehrané situaci Jirka udělá. Činnosti jsou: *pomocť*, *poradit*, *rozveselit*. Dvojice si vzájemně předvedou situace, ostatní hádají, co Jirka udělal, zkusí to pojmenovat.

Průběh a zhodnocení: Příprava situací byla rychlá, účastníci ihned měli nápady, které by chtěli předvést. Pomáhala jsem s přípravou Lucii a Šimonovi, kteří měli předvést, jak Jirka někomu *poradil*. Šimona ihned napadlo, že by Jirka mohl

někomu poradit v matematice. Musela jsem jim proto prozradit, že náš Jirka v matematice moc dobrý není, a pobídnout je, aby zkusili vymyslet ještě jinou situaci. Nakonec Šimon v roli Jirky poradil Lucii, kde zapoměla své pero. Lucie do role opět vstoupila velmi snadno, bez mého pobízení začala hledat pero kolem sebe a improvizovala text.

David v roli Jirky rozveselil Alici, která byla smutná ze špatné známky ve škole. Stejně jako v dřívějších rozehrávaných situacích hodně mluvili, ale při tom vlastně jen stáli na místě. Situaci nicméně předvedli dobře, srozumitelně.

V případě Terky a Olivera nebylo úplně jasné, kdo hrál Jirku. Instrukce byla, aby Jirka někomu pomohl, v jejich rozehrané situaci ale Terka pomáhala Oliverovi. Oliverovi někdo něco ukradl a Terka mu nabídla svou pomoc. Oliver se zúčastnil s velkou radostí, situace trvala poměrně dlouho, což bez problémů ustál a text řekl bez zaškobrtnutí.

### **17. Ukázka vysvědčení, prohlížení komiksu (5 min)**

*Popis aktivity:* Všichni sedí na zemi v kroužku. Lektor shrne Jirkovy dobré vlastnosti. Bohužel ale ne ve všem je Jirka dobrý. Lektor nechá kolovat Jirkovo vysvědčení, kde jsou téměř samé trojky a čtyřky. Dále vyskládá doprostřed komiks, kde jde Jirka smutný ze školy a doma ukazuje vysvědčení tátovi.

*Průběh a zhodnocení:* Všichni se shodli, že vysvědčení opravdu není hezké. Především David byl skoro až v šoku, jak může mít někdo tak špatné známky. Předchozí aktivita s ukázkou Jirkových dobrých vlastností zřejmě dobře zafungovala, protože jsem měla pocit, že účastníkům na Jirkovi teď opravdu záleží a jeho vysvědčení je mrzí a jsou z něj v šoku. Aktivně se účastní všichni, jsou klidní a zaujatí příběhem.

### **18. Ulička pocitů (2 min)**

*Popis aktivity:* Děti si stoupnou do dvou řad naproti sobě. Lektor se kostýmním znakem promění do role Jirky. Prochází uličkou. U koho se zastaví, řekne, co se Jirkovi asi honí hlavou.

*Průběh a zhodnocení:* Účastníci myšlenky neformulovali v první osobě, jako se jim to povedlo v aktivitě č. 8 s postavami Lukáše a Aničky, nicméně jsem je neopravovala. Pocity a myšlenky zvládli všichni pojmenovat adekvátně.

Lucie: „*Smutek.*“

Alice: „*Nechce to ukázat tátovi.*“

Šimon: „*Bojí se, že se na něj táta nahněvá.*“

David: „*Je zamračený.*“

Oliver: „*Je překvapený.*“

### **19. Diskuse a reflexe (4 min)**

*Popis aktivity:* Shrnutí Jirkových myšlenek a pocitů. Co bychom Jirkovi poradili? Co pro něj můžeme udělat? Co by mu řekli, kdyby se jim svěřil, že je smutný a má potíže?

*Průběh a zhodnocení:* Nápady dětí se točily především kolem možnosti pomoci Jirkovi zlepšit si známky, doučovat ho apod. Pro Šimona i Davida bylo hodně důležité, aby si Jirka známky zlepšil. Přesněji mířenou otázkou jsem se proto zeptala, co by Jirkovi odpověděli, kdyby za nimi třeba přišel a řekl jim, že se cítí hrozně, že si myslí, že je k ničemu? V takovou chvíli ho dokázali utěšit a vzpomněli si na jeho dobré vlastnosti, které mu připomněli. Davida napadl takový malý „podvod,“ že by dal Jirkovi své vysvědčení, aby ho ukázal tátovi. Ocenila jsem, že to myslí dobře, a probrali jsme také důvody, proč to asi není úplně dobré řešení.

### **Oběd (40 min)**

### **20. Diskuse o učitelích, které děti znají (2 min)**

*Popis aktivity:* Všichni sedí v kruhu na zemi. Lektor se ptá na učitele, kteří děti učí. Jací jsou? Je mezi nimi nějaký zábavný učitel?

*Průběh a zhodnocení:* Na tuto část programu dorazila také Nikola. Pouze Alice a Nikola mají více učitelů, ostatní jen jednoho, takže je nemohli porovnávat v rámci vlastní zkušenosti. Touto aktivitou jsme vystavili atmosféru na další program.

### **21. a 22. Vyprávění o panu Špačkovi, paměťová hra po kruhu (7 min)**

*Popis aktivity:* Lektor položí doprostřed obrázek pana Špačka. Vypráví, že ve škole z příběhu byl podivínský pan učitel výtvarné výchovy. Ateliér měl v podkroví ve čtvrtém patře, kam všichni chodili nakukovat, ale jen opatrně, protože se pana Špačka trochu báli. Povídala se o něm spousta zvláštních věcí. Především to, že v podkroví vyrábí bláznivé stroje, třeba na sny.

Lektor řekne, že se o panu Špačkovi povídalo, že vyrábí bláznivé stroje. Další po jeho levé ruce zopakuje, co se o něm povídalo, a přidá vlastní „povídáčku.“ Další v kruhu zopakuje obě věty a přidá vlastní, a tak po celém kruhu (varianta hry *Přijela tetička z Číny*).

*Průběh a zhodnocení:* Aktivitu hodnotím pozitivně, účastníci byli soustředění a všichni si bez problémů pamatovali již dříve řečené věty. Dokonce i Oliver, o kterého jsem měla největší strach a který tvrdil, že „neví, co má říkat,“ si vše pamatoval.

### **23. Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum (5 min)**

*Popis aktivity:* Lektor se kostýmním znakem promění v pana Špačka. Děti se zkusí za ním dostat až do podkroví, ale nechtějí, aby o nich věděl. Lektor zády k dětem říká *cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum*. V tu chvíli děti běží směrem k němu. Když se otočí, všichni se zastaví ve štronzu. Kdo se pohne, vrací se o dva kroky zpět. Cílem není být u pana Špačka co nejrychleji, ale vůbec se k němu dostat jako skupina.

*Průběh a zhodnocení:* Účastníci byli z aktivity nadšení. Pokud by se hra hrála na vypadávání, mohla by se projevit přehnaná soutěživost a další problémové chování dětí s Aspergerovým syndromem. Soutěžní aspekt jsem ze hry cíleně odstranila. Během hry jsem si vzpomněla, že jsem o panu Špačkovi řekla, že jeho ateliér je v podkroví ve čtvrtém patře. Proto jsme hráli celkem čtyři kola a děti nadšeně počítaly, kolik pater jim ještě zbývá.

### **24. Bláznivé stroje – zvukově-pohybová hra (9 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci se skupinově promění ve stroj na sny, který pan Špaček vyrábí. Jeden účastník předstoupí, řekne, co je za součástku, a začne předvádět jeden jednoduchý konstantní pohyb doprovázený zvukem. Další účastníci ho po jednom doplňují. Bohužel se panu Špačkovi stroj nepodařilo sestavit. Když lektor počítá do deseti, stroj se stále zrychluje, až se celý rozbije. Hru párkrát opakujeme.

*Průběh a zhodnocení:* I tuto aktivitu hodnotím velmi pozitivně. Podařilo se do ní zapojit všechny účastníky, kteří si ji velmi užívali. Jako první jsme vyrobili už zmíněný stroj na sny. Aby byl jasný princip, proměnila jsem se sama v první součástku. Pak se ke mně ostatní přidávali bez váhání. Na návrh Terky pak vyrábíme ještě stroj na okurky a na návrh Davida stroj na zmrzlinu. Součástky

děti byly k věci a konkrétní, např. anténa, co posílá sny, nebo lapač snů. Jediný Oliver měl problém součástku pojmenovat, nicméně chtěl být součástí výsledného stroje a s pojmenováním mu pomohli ostatní.

### **25. a 26. Vytváření nesmyslných/bláznivých předmětů. Patentový úřad – představení vynálezu (25 min)**

*Popis aktivity:* Účastníci mohou panu Špačkovi pomoci s vymyšlením stroje. Skupinově nebo individuálně (dle situace) mohou s výtvarnými pomůckami nakreslit plán svého stroje nebo ho přímo vyrobit. Každý účastník/skupina představí ostatním svůj stroj/vynález.

*Průběh a zhodnocení:* Nechala jsem účastníky vybrat, zda chtějí vyrobit stroj vlastní nebo skupinový. Alice a Nikola pracovaly ve dvojici, ostatní samostatně. Celý den už byl pro účastníky náročný a rozhodla jsem se jim umožnit „vyřádit se“ na vlastním nápadu, aniž by se museli domlouvat s někým dalším. Nikola s Alicí nakreslily stroj, kterým se dá cestovat v čase a který dokáže čas zastavit. Lucie a David nakreslili každý vlastní stroj na zmrzlinu a seznam netradičních příchutí (např. ananasová, mýdlová, pastová). Šimon nám představil velmi detailní nákres stroje na nápady. Oliver dál pokračoval na svém výkresu ze včerejška. Vymyslel, že by se mu líbil stroj na pizzu, ale tvrdil, že neví, jak ho má nakreslit, a nepodařilo se nám ho přesvědčit, aby to třeba s Terkou nebo se mnou zkusil. Protože už na něm opravdu byla patrná únava, nenutily jsme ho.

### **27. Diskuse (4 min)**

*Popis aktivity:* Všichni sedí v kruhu na zemi. Byl pan Špaček opravdu tak divný, jak se povídalo? Bylo by fajn, kdyby takové stroje existovaly? Proč stroje panu Špačkovi nefungovaly? V čem můžou být jeho nápady užitečné?

*Průběh a zhodnocení:* Davida zajímalo, proč stroje pana Špačka nefungovaly. Přemýšleli jsme, jestli by to mohlo být třeba tím, že na nich pracuje sám a nemá k sobě nikoho, kdo by mu pomohl. Diskuse byla jen velmi rychlá, protože děti byly ze všech aktivit u pana Špačka nadšené a shodly se, že nevdají, že je podivín, protože jeho nápady jsou skvělé.

### **28. Závěrečná reflexe (28 min)**

*Popis aktivity:* Všichni sedí v kruhu na zemi. Vzpomeneme si na všechny děti, se kterými jsme se dnes setkali, napíšeme si je na papír. Každý řekne, s kým mu bylo

nejlépe, s kým ho to nejvíc bavilo? A je někdo, s kým ho to nebavilo, nebo něco, co se mu dnes nelíbilo? Vzpomeneme si na dnešní i včerejší aktivity. Co každého z celého víkendu bavilo nejvíc? Co se mu povedlo, co se naučil nebo si vyzkoušel nového? Co si odnáší? Cokoliv dalšího by kdo chtěl říct? Každý, kdo mluví, drží klubíčko vlny. Hodí klubíčko dalšímu a vlnu drží, aby se pak mezi účastníky propletla do pavučiny.

Průběh a zhodnocení: Až při zpětném pohledu na záznam jsem si uvědomila, jak dlouhá reflexe byla. Pro všechny bylo náročné udržet pozornost. Kluci mluví přes sebe, vlnu pouští, tahají ostatním apod. Možná by byla vhodná jiná metoda, když již klubko vlny děti zažily včera? Také se ukázalo, že je pro děti velmi těžké zformulovat, co si odnáší nebo co nového se naučily. Pro příště by možná byla lepší jiná než čistě verbální metoda. Šlo by využít např. „teploměru,“ kde by účastníci umísťovali kolíček podle toho, kolik si toho vyzkoušeli, kolik měli energie, jak se jim dařilo... Nebo emotikony, vystihující jejich pocity a náladu.

(1) S kým vám dnes bylo nejlépe?

David si přeje začít. Sympatické mu byly všechny postavy, ale nejvíc pan Špaček, „*jak dělal vynálezy.*“ Oliverovi bylo nejlépe s Jirkou. Šimonovi, Nikole i Alici s panem Špačkem (Nikola jinou postavu nezažila). Alici se líbilo také s Lukášem a Aničkou. Lucii se nejvíc líbilo s Aničkou, a to z důvodu, který je naprosto pochopitelný, ale samotnou mě nenapadl a nijak jsem ho v dílně nereflektovala: byla to jediná dívka.

(2) S kým vás to moc nebavilo, co se vám nelíbilo?

Když jsem se Olivera ptala, s jakou postavou mu třeba bylo nejhůř, co se mu moc nelíbilo, odpovídá, že něco bylo „*nudný*“ a nejvíc se mu nelíbilo, že jsme se s Terkou „*zlobily.*“ Jeho odpověď mě zarazila, protože jsem neměla pocit, že by mé reakce vůči němu byly negativní či výrazně jiné než včera. Je nicméně pravda, že se mu Terka musela častěji věnovat a motivovat ho do aktivit, zatímco já jsem si víc všímala ostatních dětí a soustředila se na vedení lekce. Jeho odpověď jsem musela s Oliverem ošetřit. Přijala jsem ji, vysvětlila jsem, že když se někdy nudil, mohlo to ostatní rušit, ale že si myslím, že jsme to tu dnes spolu zvládli krásně.

Lucii, Alici i Davidovi se líbilo vše. Nikole se nelíbilo, že přišla pozdě. Šimonovi se nelíbila situace na obědě, u které já jsem ale nebyla, protože jsem chystala

aktivity na odpolední program. Terka mi o ní neřekla, takže teď během reflexe bylo náročné se zorientovat a správně reagovat.

(3) Jaká aktivita vás z celé dílny bavila nejvíc?

Vzpomínali jsme na aktivity i ze včerejšího dne. V tuto chvíli už jsem viděla, že je aktivita zdlouhavá a tvoření pavučiny z vlny začíná být problematické. Nechala jsem přihlásit všechny, kdo si dílnu užil. Oliver se nepřihlásil, otočený zády k nám říkal, že ho dnešek ani včerejšek nebavil. Když se ale zeptám, jestli ho bavilo aspoň kreslení, odpoví, že ano. Oliver dle mého neumí dobře globalizovat, je důležité jej hodnotit průběžně a při závěrečné reflexi nabízet otázky, vysvětlovat, o což jsem se snažila.

Ptala jsem se, jaká aktivita účastníky bavila úplně nejvíc. Davida nejvíc bavilo ochutnávání kouzelných plodů. Nikole se nejvíc líbilo „vymyšlení scének.“ Šimonovi, Lucii i Alici se vše líbilo úplně stejně. Olivera nejvíc bavilo, jak si maloval.

(4) Co si z dílny odnášíte, co se vám povedlo, co jste se naučili?

David si odnáší, že ho to „s Kristýnou moc bavilo a příště se určitě zase přihlásí.“ Alice si odnáší, že „je důležité spolu spolupracovat a mluvit, když třeba všichni máme nápady, a dokážeme se domluvit. A taky, že se seznámila s novými lidmi.“ Lucie si odnáší nebo se naučila, že „se nemáme mlátit a provokovat.“ Nedokázala říct, co se dozvěděla o sobě nebo co jí šlo, takže ji oceňuji za vymyšlení a hraní dramatických situací. Šimon si odnáší, že „bychom se třeba mohli bavit s takovýmihle věcmi, takové hry, když mám třeba nějakou hnusnou zakázku tabletu.“ Nikola si odnáší „skvělejší víkend.“ Oliver měl problém odpověď zformulovat. Řekl, že se naučil „cvičení a ještě nějaké věci, co jsme dělali.“ David chválí Olivera za to, že byl s námi „připojený,“ a Šimon za jeho vynález stroje na pizzu, který byl dobrý, jenom ho nenapadlo, jak ho nakreslit. Tuto odpověď jsem velmi ocenila.

### **Další hry vymyšlené účastníky dílny (15 min)**

Průběh a zhodnocení: Stejně jako v sobotu, i v neděli děti navrhovaly hry, které by si chtěly na závěr zahrát. Tentokrát měla velký úspěch hra Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum, kterou si děti chtěly zahrát ještě jednou. Zatímco já jsem ji však nekoncepčně, děti se pouze vracely o dva kroky dozadu a tím nejdůležitějším elementem byla postava pana Špačka, nyní se hrálo na vypadávání a děti si aktivitu řídily mnohem víc samy. Rychle jsme ji však musely s Terkou



ukončovat a pokoušely se ji alespoň částečně korigovat. Především u Šimona se projevila jeho soutěživost a touha být všude první. Osočoval ostatní z nedodržování pravidel, ačkoliv je sám nedodržoval, Oliver běhal zcela mimo rámec hry nebo se pokoušel být „panem Špačkem,“ ovšem nedokázal říkat text, což ostatní děti jen těžko přijímaly. Na průběh hry působila jak absence řízení lektorem, tak únava všech dětí. Hru jsme proto vystřídali za Sochy, přičemž jsme s Terkou zrušily vypadávání a zavedly pět dřepů. Hra takto byla mnohem klidnější než Cukr, káva, limonáda i než sobotní hra na Sochy.

## **10. Reflexe, naplnění cílů**

Můj celkový dojem z realizované dramatické výchovné dílny je velmi dobrý a musím říci, že výsledek předčil má očekávání. Věřila jsem, že metody a techniky dramatické výchovy jsou vhodným nástrojem pro práci s dětmi s diagnózou Aspergerova syndromu. A že všem zúčastněným dílna může poskytnout cennou zkušenost z propojení dětí s diagnózou s dětmi intaktními. Měla jsem však obavy, zda výzvy v podobě nezkušených účastníků a projevů Aspergerova syndromu hned u třech chlapců nebudou pro mě jakožto pro lektora příliš velkým soustem. Nebyla jsem si jistá, zda základní metodu rolové hry, na které byla velká část aktivit postavená, účastníci vůbec zvládnou. Zda budou tento nový způsob vedení akceptovat. Zda přijmou imaginární prostředí a popustí uzdu představivosti. Většina aktivit však fungovala bez problémů a v mnoha situacích jsem byla překvapená, co všechno a s jakou samozřejmostí děti zvládají.

### **10.1. Naplnění cílů formulovaných vůči účastníkům dílny**

Na začátku práce jsem si formulovala několik základních dramatických, sociálních a osobnostních cílů, ke kterým by zkušenost účastníků měla směřovat.

Lze jen těžko změřit, nakolik se povedlo rozvíjet sociální dovednosti, porozumění, komunikaci, empatii a vcítění. Nebojím se však říct, že účastníci zažili mnoho situací a podnětů, které je v jejich schopnostech a dovednostech mohly posunout. Zažili např. okamžiky, kdy se museli domluvit s ostatními a společně prezentovat svou práci. Kdy museli chvíli počkat a zvládnout, že nebudou pokaždé první na řadě. Být pozorní při aktivitě druhých a reagovat na ně. Všichni účastníci se dokázali vcítit do postavy a poznali, jak se asi v danou chvíli může cítit. Dokázali jednat za ni, ale také vystoupit z ní a diskutovat o ní nebo jí sami za sebe poradit.

Právě okamžiky vcítění se do postav příběhu pro mne byly překvapením. Překvapila mě také rychlost, s níž došlo k propojení divadelní situace s vlastní zkušeností; téměř okamžitá linka s vlastním životem a schopnost zreflektovat zažité skrz svou vlastní zkušenost, hledat řešení, hledat pohnutky.

Rovněž velmi pozitivně hodnotím přístup všech zúčastněných k ostatním dětem. Nezažila jsem okamžik, kdy by jeden druhého shazoval nebo se mu vysmíval. Případné zvláštnosti a odlišnosti (např. Oliverovu špatnou artikulaci) nikdo nekomentoval. Pokud se někdo na něco takového zeptal, vždy z pouhé zvědavosti a spokojil se s krátkým, jasným vysvětlením. Účastníci také dokázali

přijímat změny. Např. Šimon vymyslel námět pro situaci, kdy postava Jirky někomu poradí v matematice. To však nezapadalo do našeho příběhu (zatím tuto informaci neměli), takže jsem ho poprosila, zda by mohl zkusit vymyslet ještě jiný nápad, protože našemu Jirkovi to ve škole moc nejde. Šimon neměl problém tuto změnu akceptovat. Stejně tak děti velmi dobře zvládaly drobné změny v programu, případné technické zádrhly ad. Což vlastně dokonale simulovalo běžný život, v němž také nejde vše naplánovat a s čímž se děti s diagnózou často setkávají.

V rámci závěrečné reflexe se ukázalo, že schopnost sebereflexe (posouzení, co si odnáším, co jsem se naučil) je pro mladší děti už dost pokročilá. Zároveň v okamžiku velké únavy po celém víkendu nebylo vhodné spoléhat se pouze na verbální projev. V budoucnu bych proto volila vizualizační techniky, emotikony, teploměry, jednodušší otázky *ano-ne*, sebesposuzovací stupnici apod.

Divadelní cíle směřovaly k seznámení se s metodami a technikami dramatické výchovy. Pokud účastníci rozehráli situaci zčásti zády k divákům, nekomentovala jsem to, protože pro naši práci to nebylo podstatné. Jak jsem již psala, vstup do role byl mnohem snazší a přirozenější, než jsem očekávala. Velmi výhodné bylo, že jsem se u většiny aktivit sama stala její součástí. Zatímco jsem zadávala instrukce nebo popisovala prostředí, vstoupila jsem do prostoru k účastníkům a ukazovala, co mají dělat, aniž bych to musela složitě vysvětlovat a komentovat. Děti se tak velmi přirozeně napojily a zažily okamžitý úspěch. Všimla jsem si u nich přirozeného vstupování do fiktivního prostředí příběhu a respektování jeho pravidel, stejně jako jeho postav. Účastníci přidávali vlastní nápady, jak imaginární prostředí kolem nás může vypadat. Pokud jsem se jako lektor proměnila v některou postavu, zcela přirozeně přesunuli svou pozornost ke kolegyni Tereze jakožto nové autoritě a rádci a ke mně se chovali jako k postavě. Jakmile jsem svlékla kostýmní znak, naprosto přirozeně jsem se opět do role autority a vedoucího lekce vrátila.

V dramatických situacích se účastníci nestyděli a sdíleli své nápady. Bylo však potřeba, aby jim jeden z dospělých nebo starší dívky dávali strukturu. Děti neměly s dramatickou situací a krátkými etudami zkušenost a bylo opravdu potřeba jejich nápady usměrňovat a také je pak režírovat a dát jim finální tvar. Bez pomoci starších by toto většina dětí patrně nezvládla. Jako účinné se mi jevily nedokončené situace, které zažíval František v zahradě. Napadá mě, že

účastníkům pomohlo, když měli ode mě již předem daný úvod, kterému pouze zbývalo najít zajímavý a funkční závěr. Tím se neztratili v nekonečném množství výchozích situací.

Jedním z cílů projektu bylo rozvíjení schopnosti výrazu pohybem. To se dařilo především ve skupinových aktivitách, během narativní pantomimy a vytváření živých soch. Během plné rolové hry tělo zaostávalo za hlasem, což je nicméně naprosto očekávatelné.

Jsem přesvědčená, že účastníci také zažili úspěch při sdílení svých nápadů, fantazie, tvořivosti a zažili pozitivní interakci s dětmi bez diagnózy v bezpečném prostředí. Poslední cíl by však bylo možné i obrátit. Většina práce se konala s ohledem na mladší děti, respektive děti s Aspergerovým syndromem. Nikola a Alice však byly stejně důležitou součástí dílny, a byť po většinu času dávaly prostor mladším dětem a velmi mi pomáhaly, věřím, že i pro ně setkání s dětmi s diagnózou bylo cennou zkušeností. Tuto zkušenost mimo jiné sdíleli i zúčastnění dospělí.

S ohledem na výše popsané skutečnosti se tedy nebojím říct, že stanovené cíle byly naplněny.

## **10.2. Naplnění cílů formulovaných vůči projektu jako celku**

Nejzákladnější otázkou bylo, zda je dramatická výchova v této podobě vhodným nástrojem pro práci s dětmi s Aspergerovým syndromem. Domnívám se, že ano, a to vzhledem k výše popsaným skutečnostem. Během práce nicméně vyvstaly důležité momenty a poznatky.

Jedním z nich je fakt, že pro skupinu šesti dětí jsme po většinu času byly přítomné tři lektorky, všechny se zkušeností s dětmi se speciálními potřebami. V běžných podmínkách dramatické výchovy bude skupina patrně větší, povede ji pouze jeden lektor. Zároveň se ale dá předpokládat, že v ní nebude přítomno víc než jedno dítě se speciálními potřebami. Myslím si, že terapeutické zkušenosti byly pro hladký průběh dílny zásadní. Na základě rozhovoru s vedoucí práce jsem si přišla např. na to, že dokážu lekci ustát s klidem a trpělivostí, nenechám se vyvést z míry, pokud něco nefunguje nebo není tak, jak jsem plánovala. Myslím si, že je to mými zkušenostmi s terapeutickou prací, ve které jsem již zažila nespočet velmi náročných a neočekávaných situací, které vyžadovaly okamžité přizpůsobení. Přítomnost asistentky byla také velmi důležitá, protože mi umožnila řídit hlavní

program a nesoustředit se tolik na případné problematické chování jednoho účastníka. Zároveň toto umožnilo, abych skutečně byla především lektorem dramatické výchovy, nikoliv terapeutem. Není však možné, aby dílna proběhla bez jakýchkoliv intervencí, bez alespoň některých terapeutických technik. Hranice dramatické výchovy a dramaterapie se v některých okamžicích prolínají.

Za vhodně zvolená považuji témata dramatickovýchvonné dílny. Některé z dílčích námětů měly u dětí s Aspergerovým syndromem velký úspěch, a přiznávám, že ačkoliv je to naprosto logické, během přípravy dílny jsem si to ani neuvědomila. Jedná se především o kresbu mapy města a vymyšlení strojů a vynálezů. Témata jsem volila především s ohledem na sociálně-osobnostní cíle, tedy přátelství, vzájemné nepochopení, týmoví hráči, silné a slabé stránky, odlišnost, odvaha. Využití postav, které na sebe plynule navazovaly a provázely nás celým víkendem, považuji za vhodné. Velmi se osvědčila i práce s literární předlohou. Jako velmi důležitý poznatek považuji Luciinu reflexi, kdy se jí nejvíc líbilo s postavou Aničky, protože to byla jediná dívka. Pokud se mají děti z příběhů postav učit a přenášet zkušenost do svého vlastního života, musí být schopny se s nimi ztotožnit, a to skrze nějakou podobnost. V příští práci bych chtěla myslet i na toto a obsáhnout v rámci příběhu i postavu, se kterou se mohou ztotožnit účastníci bez diagnózy.

Děti velmi bavily aktivity spojené s jejich speciálními zájmy. Nadšení např. z kreslení map v daném okamžiku přehlušilo i jiné pozitivní zážitky přímo z programu dílny. Neznamená to nicméně, že by jiné aktivity neměly úspěch. Pro Aspergerův syndrom je typické, že speciální zájmy jsou pohlcující.

K zamyšlení je časová dotace dílny. Věnovali jsme jí dva dny, každý den zhruba pět a půl hodiny, ovšem bylo potřeba zařazovat poměrně dlouhé přestávky. Přestávky málokdo trávil pasivně, děti bavilo především kreslení a vyrábění, věnovaly se tvůrčím činností, jednoduchým pohybovým hrám na honěnou. Potřebovaly však čas, kdy bude každý tvořit sám. Myslím, že bylo pro děti s Aspergerovým syndromem důležité vystoupit z náročné situace – náročné z hlediska témat i nároků na jejich sociální chování. Domnívám se, že vhodnější by byla dílna jednom jednodenní, anebo dvoudenní, ale jen např. v tříhodinových blocích.

Jak jsem již psala, velmi výrazně pro mě vystupuje schopnost dětí vztáhnout si prožití ke své každodenní zkušenosti. Zapojení dětí bylo dosaženo aktivitami

samotnými, nebylo třeba je motivovat odměnami, upozorňovat na nevhodné chování apod. K učení tak docházelo velmi nenásilně a přirozeně, což považuji za velký přínos oproti klasické terapii. Zatímco v terapii dítě ví, co ho čeká, v dílně jsem pracovala s postupným odkrýváním příběhu, tajemstvím, překvapením. V terapii především sedíme na zemi nebo u stolu, v dílně jsem zařadila řadu pohybových aktivit. V terapii pracuji především s vizualizací, cvičeními u stolu, diskusí a různými hrami s pravidly. V dílně byla zásadní hra v roli, narativní pantomima, zapojení více smyslů a graficko-písemné metody. V dílně jsem necítila k odměně. Odměnou se stala samotná činnost a reflexe. Je ale také třeba říct, že příprava a vedení dílny jsou časově i energeticky náročné. Pro intenzivní trénink konkrétní dovednosti nebo úpravu aktuálně palčivého chování je terapie vhodnější.

Dalším zvoleným cílem bylo zodpovědět otázku, jak se bude lišit práce s dětmi s diagnózou a z intaktní populace. Tento cíl se mi nepodařilo dostatečně naplnit. Skupina účastníků byla heterogenní, s různým množstvím zkušeností, různého věku. Zatímco chlapci s Aspergerovým syndromem navštěvovali první stupeň základní školy a věkově si byli blízcí, dívky z intaktní populace byly buď v předškolním věku, anebo v adolescentním věku. Nemůžu proto s jistotou říct, že děti s Aspergerovým syndromem měly větší problém udržet strukturu a dějovou linku rozehrávané dramatické situace než děti bez diagnózy, protože nevím, zda by stejně staré děti bez diagnózy neměly stejné problémy.

### **10.3. Zásady práce s dětmi s Aspergerovým syndromem v dramatickových dílně**

Na základě uskutečněné dílny jsem zformulovala několik zásad:

- 1) Snažte se vyjadřovat jednoznačně.
- 2) Názorně ukažte žádoucí chování, oceňte žádoucí chování, nekomentujte chování nežádoucí. Dávejte konkrétní zpětnou vazbu.
- 3) Pracujte s dynamikou aktivit, střídejte pohybové, grafické, verbální aktivity.
- 4) Přivádějte děti ke spolupráci, dejte možnost rozvíjet sociální komunikaci, ale dejte jim následně možnost vyjádřit se v samostatné práci.
- 5) Využívejte vizualizaci a manipulaci s předměty, nespolehejte se jen na verbální složku.
- 6) Zařadte více a delších přestávek.
- 7) Budte nápomocní při vymýšlení dramatických situací, pomozte udržet linku, jemně navracejte zpátky k podstatě problému, podstatě tématu.

- 8) Pro nácvik pro dítě náročných dovedností využijte vstup do postavy – hru v roli, a motivované hry, ve kterých dítě neucítí tak silný nátlak na tuto dovednost.
- 9) Zajistěte známé prostředí.

#### **10.4. Reflexe s ohledem na jednotlivé účastníky dílny**

**Oliver.** Ze všech dětí byla pro Olivera dramatickovýchovná dílna nejnáročnější. Oliver je velmi limitovaný svými deficity v oblasti receptivní i expresivní řeči a artikulaci, což bylo patrné především v rámci nedělního programu, který často spoléhal na verbální diskusi. Oliver potřeboval pozitivní pobízení od lektora nebo asistentky, ovšem s pomocí se zvládnul zapojit do většiny aktivit. Na řadu z nich reagoval pozitivně, se zájmem, s radostí. Podařilo se mu mj. vstoupit do role, vcítit se do postavy, správně pojmenovat její emoce, ochutnat „kouzelné“ plody (obecně má Oliver problém s potravinovou neofobií – strachem z ochutnávání nových potravin), seznámit se s dalšími dětmi. Přestože se neúčastnil vždy aktivně, věřím, že i pouhá přítomnost u toho, co říkají ostatní účastníci, pro něj bylo přínosná. Oliver ještě více než ostatní potřeboval čas sám pro sebe a možnost zpracovat náročná témata jiným než verbálním prostředkem – výtvarně. V dílně víckrát zmínil svého spolužáka Kevina, se kterým má patrně určitý konflikt. Zkušenost z dílny – s postavami a hrou v roli by bylo možné využít v další individuální práci s Oliverem, např. hledat podobnosti mezi Kevinem a Tondou.

**David.** Davida celá dílna velmi bavila. Přestože bylo zřejmé, že vyhledává především kontakt s dospělými, což je něco, co se u něj běžně objevuje, zažil mnoho pozitivních interakcí se svými vrstevníky. Nestyděl se, vždy chtěl předvádět svou práci jako první, ale dokázal dát přednost i ostatním, když o to byl požádán. Měl spoustu kreativních nápadů, ostatní účastníky nadšeně zapojoval do svých speciálních zájmů. Myslím, že ocenění ostatních v tuto chvíli pro něj bylo velmi cenné, protože na základní škole tolik okamžiků nezažívá. Velmi se spoléhal na své verbální dovednosti, v budoucí práci by tedy bylo vhodné rozvíjet i jiné výrazové prostředky, především pohyb.

Davidova maminka mi na mou žádost poslala e-mail s krátkou zpětnou vazbou: *„David byl nadšenej a že ho mám hned přihlásit na příště :D. Líbilo se mu děláni vlajek, což mě nepřekvapuje. Moc toho nevyprávěl, spíš kouskovitě, takže vlastně toho moc nevím.“*

**Šimon.** Také Šimon dílnu hodnotil velmi pozitivně. Stejně jako David, možná ještě víc, měl potřebu být první, začínat, se všemi se podělit o svou práci. Dát prostor ostatním pro něj bylo mnohdy náročné, ovšem s podporou lektorky nebo asistentky, v případě, že byly jeho potřeby přijímány a vzaty v potaz, zvládnul počkat. Velmi aktivně si propojoval zážitky z dílny se svým vlastním životem. V rámci hry v roli se mu podařilo překonat i některé ze svých osobních výzev, např. se omluvit, uznat chybu. Dokázal se vyrovnat i s neúspěchem u her na vypadávání. Vůči své sestře byl protektivní, chtěl být ve dvojici stále s ní, zvládnul s ní spolupracovat.

**Lucie.** Lucie je velmi schopná komunikovat i se staršími dětmi a dospělými. Určitě by však pro ni bylo cenné zažít si podobně pozitivní zkušenosti se svými vrstevníky. Pozitivně vnímám její kvalitně strávený čas se starším bratrem. Měla funkční nápady, velmi přirozeně a bez zaváhání vstupovala do improvizace. Rodiče jsem podpořila v jejich rozhodnutí přihlásit Lucii na dramatickou výchovu na základní škole, do které nastoupí v září, protože věřím, že má pro umělecké činnosti dispozice, a především bude mít možnost prosadit sebe a své nápady a neustupovat potřebám staršího bratra s diagnózou.

Maminka Lucie a Šimona mi na mou žádost poslala e-mailem krátkou zpětnou vazbu: *„Mockrát děkujeme za víkendovou dramatickou dílnu. Děti byly nadšené, užily si to a neměnily by vůbec nic. Byla to pro ně zábava a něco nového se naučily. V neděli večer byla na nich vidět únava.“*

**Alice a Nikola.** Přestože jsou dívky nejstarší a během dílny především pomáhaly mladším dětem, myslím, že některé z aktivit pro ně také byly výzvou. Obě mají jen malou zkušenost s dramatickou výchovou, a v rámci ní především s prací na inscenaci. Oproti svým dosavadním zkušenostem vstupovaly do postav jiným způsobem, podílely se na budování prostředí. I s nimi by bylo užitečné dál pracovat na pohybovém vyjádření, na práci s prostorem.

## **10.5. Reflexe dalších lektorů**

### **Lenka Novotná**

*„Velmi mne překvapila pozitivní tvůrčí atmosféra, která provázela dílnu po oba dny. Ale také otevřenost a odvaha dětí s diagnózou vstupovat do připravených aktivit, přirozenost fungování dětí bez diagnózy. To, jak se postupně naplňovaly cíle, plnily předpokládané hypotézy o efektivnosti a výhodách dramatické výchovy*



*při práci s dětmi se speciálními potřebami. Vzhledem k diagnóze dětí jsem byla připravena i na možné konflikty či neočekávané reakce. K ničemu takovému ale nedošlo, vše plynulo tak, jak to v životě bývá. Velmi jsem ocenila přístup lektorky, která dokázala vzít do hry i probíhající pražský maraton, které děti zajímal spíše v době, kdy si potřebovaly odpočinout či se odreagovat. Bavilo mě sledovat atmosféru, sdílet pozitivní energii a odnáším si zkušenosti ze setkání s dětmi s Aspergerovým syndromem při dramatickových lekci.”*

### **Tereza Šanderová**

*„Dramatická dílna pod vedením Kristýny Hrdličkové mi přišla velmi zdařilá. Aktivity byly přiměřené převažujícímu věku účastníků a přiléhavě reflektovaly jejich zájmy. U dětí to zajisté podpořilo spolupráci a ochotu zapojit se do těchto aktivit. Za velký přínos považuji „růstový“ potenciál takových dílen – dítě si v bezpečném prostředí příběhu, smyšlené postavy, může odžívat a pojmenovávat pocity a situace, které samo prožilo/prožívá, příp. získávat skrze příběh a nápady ostatních účastníků různé způsoby jejich řešení. Z mého pohledu by bylo dostačující provedení dílny v jednom dni.”*

### **10.6. Další možnosti práce**

Šimon i David již vyjádřili zájem zúčastnit se podobné dílny v budoucnu. Myslím, že by bylo zajímavé vést dramatickových dílny i nadále a pravidelně, např. jednou měsíčně. Lze pracovat s tématy aktuálními pro děti, využít např. běh křesťanského roku (začátek jara, Vánoce...). Otázkou je, zda nabízet lekce otevřené různým zájemcům, nebo rozvíjet práci v jedné uzavřené skupince.

Zážitky z dílny lze využít i v individuálních a skupinových terapiích. Jednoduché hry v roli lze bez problému zařadit i do skupinových terapií, v rámci individuální práce si zkusit připomenout, co dělala některá z postav apod.

## 11. Závěr

Bakalářský projekt se zaměřil se možnost využití dramatické výchovy při práci s dětmi s diagnózou Aspergerova syndromu. Bakalářská práce začíná teoretickou částí. Byly vysvětleny pojmy dramatická výchova a dramaterapie, co mají společné a v čem se liší. Dále byla objasněna diagnóza Aspergerova syndromu, diagnostická kritéria, zásady práce s jedinci s touto diagnózou a možnosti využití paradivadelních systémů. Nakonec byl věnován prostor Centru terapie autismu, kde pracuji jako terapeutka a kde proběhla dramatickovýchovná dílna. Byly popsány základní terapeutické principy a přístupy Centra.

V praktické části byla představena zrealizovaná dramatickovýchovná dílna. Zúčastnili se jí tři chlapci v mladším školním věku s diagnózou Aspergerova syndromu a tři dívky z intaktní populace – jedna v předškolním věku a dvě v adolescentním věku. Oba dny trval program dílny zhruba pět a půl hodiny. Sobotní dílna s názvem „Tajuplná zahrada“ děti poprvé seznámila s metodou rolové hry. Vytvořili jsme prostředí města, postavy v něm. Seznámili jsme se s chlapcem Františkem za pomoci četby z knihy a hry v roli. „Noční“ cestou (vodění kamaráda, který má zavřené oči) jsme se dostali do zahrady, kterou jsme prozkoumali za pomoci poslechu, ilustrací, narativní pantomimy, živých soch, hry v roli a ochutnáváním jejích plodů. Nedělní dílna s názvem „Škola v ,našem` městě se věnovala více rozvoji sociálních schopností a dovedností. Skrze dílčí příběhy dětí – Františkových spolužáků jsme se věnovali tématům kamarádství a nepochopení, týmové práce a nevhodného chování, silných a slabých stránek a neúspěchu a odlišnosti. Využity byly metody a techniky hry v roli, učitele v roli, ozvučených myšlenek, chronologického skládání obrazů, pohybových her a honiček, diskuse či kresby. Témata dílny byla podpořena obrázkovými knihami Pavla Čecha „O zahradě“ a „Pro tebe.“

Účastníci zvládali vstup do role, sledovali příběh a akceptovali jeho zákonitosti. Respektovali kostýmní znaky jako proměnu v postavu a adekvátně přizpůsobili své chování vůči učiteli v roli. Prožité zážitky z dílny dokázali propojit se svou zkušeností z reálného života. Účastníci pracovali ve dvojicích a ve skupinách, čímž byli vedeni ke spolupráci a rozvoji komunikačních dovedností, ale také samostatně, kdy jim bylo umožněno sdílet svůj jedinečný nápad a být za něj oceněn. Účastníci hodnotili dílnu pozitivně, nicméně časová dotace byla příliš dlouhá a v průběhu víkendu byla na všech patrná výrazná únava.

## Seznam použité literatury

### Pramenná literatura

ČECH, Pavel. *Pro Tebe*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2018. 104 s. ISBN 978-80-87595-69-5.

ČECH, Pavel. *O zahradě*. Praha: BRIO, 2005. 100 s. ISBN 80-86113-76-0.

### Odborná literatura

*10+1 zásad komunikace s lidmi s autismem* [online]. Národní ústav pro autismus, n.d. Dostupné z: [https://nautis.cz/\\_files/userfiles/PR\\_osveta/110\\_zasad\\_komunikace.pdf](https://nautis.cz/_files/userfiles/PR_osveta/110_zasad_komunikace.pdf)

*11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, n.d. [cit. 20.4.2022]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#implementace>

*Asperger syndrome and other terms* [online]. National Autistic Society, ©2022 [cit. 20.4.2022]. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/asperger-syndrome>

BAILEY, Sally. Drama Therapy. In SIRI, Ken a ARRANGA, Teri (Eds.). *Cutting edge therapies for Autism 2010–2011*. New York: Skyhorse Publishing, 2010. ISBN 978-1-6160-8025-9.

CARRINGTON, Suzanne, TEMPLETON, Elizabeth a PAPINCZAK, Tracey. Adolescents With Asperger Syndrome and Perceptions of Friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2003, **18**(4), 211–218. doi:10.1177/1088357603018004020

*Centrum* [online]. Centrum terapie autismu, ©2017 [cit. 21.4.2022]. Dostupné z: <https://www.terapie-autismu.cz/centrum/>

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington: American Psychiatric Association, 2013. ISBN 978-0-89042-554-1.

*Dramaterapie* [online]. Asociace dramaterapeutů České republiky, n.d. [cit. 20.4.2022]. Dostupné z: <http://www.adcr.cz/dramaterapie.html>

GULI, Laura A., SEMRUD-CLIKEMAN, Margaret, LERNER, Matthew D. a BRITTON, Noah. Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, 2013, **40**(1), 37–44. doi: 10.1016/j.aip.2012.09.002

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1982. *Sociálně psychologický výcvik: příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha: SPN, 1982. 210 s. ISBN 60-124-87.

*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 11th Edition* [online]. World Health Organisation, 2019. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

LABER-WARREN, Emily. The benefits of special interests in autism. In: *Spectrumnews.org* [online]. 12.5.2021 [cit. 21.4.2022]. Dostupné z: <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-benefits-of-special-interests-in-autism/>

LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007b. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Nipos, 2007a. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Tereza. *Dramatická výchova jako cesta k četbě*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Ludmila VÁŠOVÁ.

MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.

MAZEFSKY, Carla A. Emotion Regulation and Emotional Distress in Autism Spectrum Disorder: Foundations and Considerations for Future Research. *Journal*

*of Autism and Developmental Disorders*. 2015, **45**(11), 3405–3408. ISSN 0162-3257. doi: 10.1007/s10803-015-2602-7

MINNE, Elizabeth Portman a SEMRUD-CLIKEMAN, Margaret. A social competence intervention for young children with high functioning autism and Asperger syndrome: A pilot study. *Autism*, 2012, **16**(6), 586–602. doi: 10.1177/1362361311423384.

*MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Akt. vydání k 1. 1. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2017. 876 s. ISBN 978-80-7472-168-7.

O'LEARY, Katie. *The Effects of Drama Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders*. Bowling Green, 2013. Honors project. Bowling Green State University. Školitelé Brianne KRAMER a Susan CRUEA.

O'SULLIVAN, Carmen. Drama and Autism. In VOLKMAR, Fred R. (Ed.). *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer, 2015. ISBN 978-1-4614-6435-8.

Pavel Čech [online]. CzechLit, n.d. [cit. 22.4.2022]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/autor/pavel-cech-cz/>

RUSSELL-SMITH, Suzzana, MURRAY, Maybery, BAYLISS, Donna a SNG, Adelln. Support for a link between the local processing bias and social deficits in autism: An investigation of embedded figures test performance in non-clinical individuals. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 2012, **42**(11), 2420–2430. doi: 10.1007/s10803-012-1506-z.

SILVERMAN, Yehudit. Drama therapy theoretical perspectives. In BROOKE, Stephanie L. (Ed.). *Creative arts therapies manual*. Springfield: Charles C. Thomas, 2006, s. 223-231. ISBN 978-0-3980-7621-4.

STRAUSSOVÁ, Romana a VÁGNEROVÁ, Marie, n.d. *Intervenční metoda O.T.A. u dětí s PAS raného věku* [online]. [cit. 21.4.2022]. 18 s. Dostupné z: [https://autismus-screening.eu/\\_files/200001287-19e351ad81/Intervencni\\_metoda\\_OTa.pdf](https://autismus-screening.eu/_files/200001287-19e351ad81/Intervencni_metoda_OTa.pdf)

STRAUSSOVÁ, Romana. Přednosti včasného screeningu rizika autismu, rehabilitace prostřednictvím tréninků rodičů a raná intervence O.T.A. u dětí s PAS. *Česká a slovenská psychiatrie: časopis České psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrickej spoločnosti SLS*. Praha: Česká lékařská společnost J.E.Purkyně, 2018, **114**(3), 106-116. ISSN: 1212-0383.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

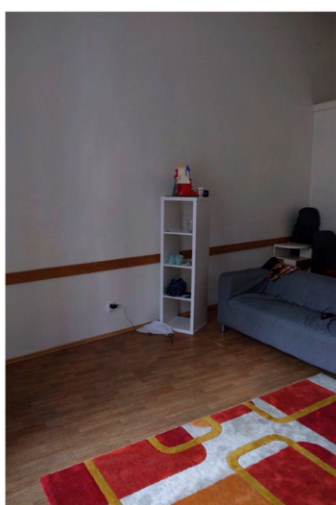
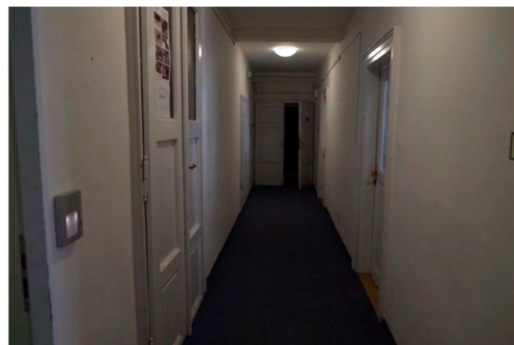
VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 254 s. ISBN 978-80-247-75-20-2.

VALENTA, Milan. Projekty zaměřené na personálně-sociální rozvoj. In VALENTA, Milan, POTMĚŠILOVÁ, Petra, DOSEDLOVÁ, Jarka, POLÍNEK, Martin Dominik a KANTOR, Jiří. *Učební texty pro účastníky projektu CZ.1.07/1.2.00/08.0107 Múzické dílny a rozvoj poradenství* [online]. Olomouc: VCIZP – sekce vzdělávání, 2009, s. 30-42 [cit. 20.4.2022]. Dostupné z: <https://doczz.cz/doc/347635/múzické-d%C3%ADlny---výzkumné-centrum-integrace-zdravotně-post...>

*Workshop 4 Raná intervence O.T.A.* [online]. Centrum terapie autismu, 19.2.2019 [cit. 21.4.2022]. Dostupné z: <https://www.autismus-terapie.eu/l/workshop-4-rana-intervence-o-t-a/>

## Přílohy

### Příloha I – Prostory



## Příloha II – Tajuplná zahrada – texty

Představení Františka. Zdroj: Čech (2005)

*„František byl chlapec jako každý jiný. Žil s maminkou a s tatínkem v domě, před kterým každé ráno kvetla meruňka. V domě byla půda, na které našel zaprášenou bednu plnou dobrodružných knih a starých obrázkových časopisů. Tajuplně voněly a vyprávěly příběhy, které toužil prožít. Za domem si hrál na hřišti. Jednou se proměnilo ve vyprahlou poušť, jindy v rozbouřenou moře nebo nekonečnou prérii. František chodil do školy. Měl několik dobrých kamarádů, kteří ho zvali na dobrodružné výpravy městem. I když František byl možná o něco bázlivější, ostatní v něm měli věrného spojence.“*

Představení tajuplné zahrady. Zdroj: Čech (2005)

*„Tolikrát si František před zahradou hrál a představoval si, co všechno asi skrývá. Obrovský starobylý zámek na malé zrezavělé brance však dělal ze zahrady nedobytnou pevnost. Babička Františkovi vyprávěla, že v zahradě je dům, ve kterém žil před mnoha lety malíř. Dlouho maloval tutéž tvář, až jednoho dne našel plátno prázdné. Dívka z obrazu obživla a říká se, že se dodnes toulává zahradou. Někteří lidé tvrdili, že někde v zahradě je vchod do tajné chodby. A František si představoval tajemné labyrinty v podzemí. Povídalo se, že v zahradě je studna tak hluboká, že kámen není slyšet dopadnout. Vyprávělo se, že jeden cestovatel v zahradě zakopal úžasné poklady. Z jedné z mnoha ze svých expedic do arabských pouští se už nikdy nevrátil. Říkalo se, že straka, která loupí po celém městě lesklé a třpytivé věci, má hnízdo právě v zahradě. V zahradním domku prý bydlel starý hodinář, který sestrojil hodiny zastavující čas. A Františkův kamarád Jirka přísahal, že v zahradě každé hodiny přestanou tikat, a když nad městem sněží, za zdmi zahrady zrají jablka. Mezi kluky se povídalo, že v neproniknutelných křovinách zahrady se schovávají dva tygři, kteří utekli z cirkusu. Ve škole se šušovalo, že zahrada je tak veliká, že člověk nemůže dojít na její konec, a možná ani žádný konec nemá. Podivná stvoření ze starobylých štukových znamení nad vchody domů se prý za hlubokých bezhvězdných nocí setkávají a vyprávějí si. O lidech, kteří tam kdysi žili, o strašidelném vrzání a skřípání. Někdy se Františkovi zdálo, že se mu ta stvoření z výšky posmívají; to když bloudil křivolakými uličkami a nemohl k zahradě najít cestu. Jen jednou*



*večer, když tudy pospíchal domů, mu připadlo, že břečťanem zarostlá branka je malinko pootevřená. Zůstal stát. V té chvíli se lucerna rozsvítila a zahalila zákoutí přízračným zelenavým závojem. Františkovi z ničeho nic přeběhl mráz po zádech."*

## Příloha III – Tajupná zahrada – další materiály

Náměty na ozvučování – zvukovou kulisu prostředí

kráva kůň prase farmář, co si píská hrabání sena jízda na koni

děšť jedoucí auta klakson utíkající lidé rádio otvírající se dveře autobusu

Náměty na postavy – obyvatelé města

Pekař/ka	Pořád se něčemu směje
Učitel/ka	Chodí pořád rovně a chce to i po ostatních
Řidič/ka autobusu	Je tlustý/á a nemotorný/á
Policista/тка	Dává na všechno pozor a je přátelský/á
Starosta/тка	Je neustále unavený/á
Doktor/ka	Vždycky chodí pozdě

Poznávání hmatem, asociace – Františkovy předměty.



Slova rozstříhaná na písmena a fotky pocitů.



Nedokončené situace pro hru v roli.

František přišel ke stromu s velikánskou korunou. Když se dotknul jeho kmene...

Najednou si František uvědomil, jaká je kolem tma. Už měl být dávno doma. A tak...

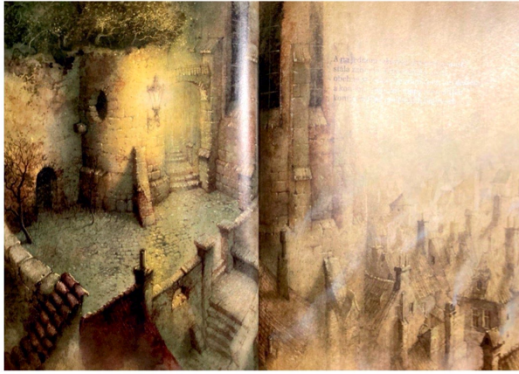
V korunách stromů slyšel František zvláštní zvuky. Zvednul hlavu a...

Sklenice s kouzelnými plody.



Ilustrace Františka a Tajuplné zahrady. Zdroj: Čech (2005).

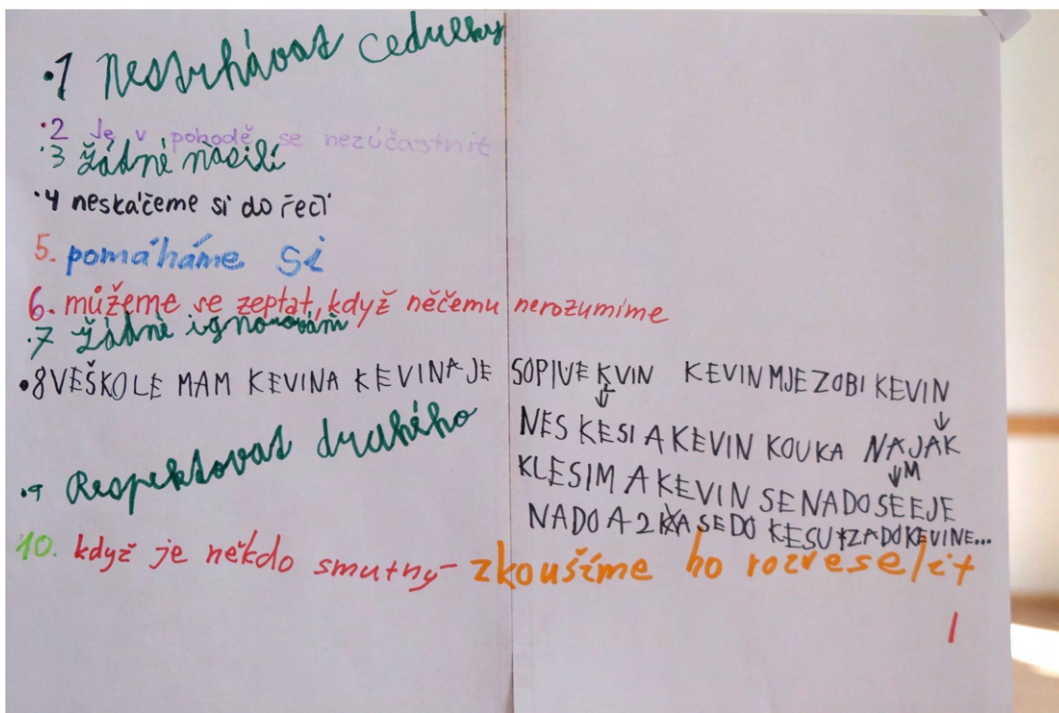






## Příloha IV – Tajuplná zahrada – fotodokumentace















## Příloha V – Škola v „našem“ městě – materiály

Kostýmní znaky.



Papírové lodky.



Vysvědčení.

ČESKÁ REPUBLIKA

IZO

Třída: 3.A Ročník: III. Číslo v třídním výkazu: 18 Školní rok: 2021/2022

# VYSVĚDČENÍ

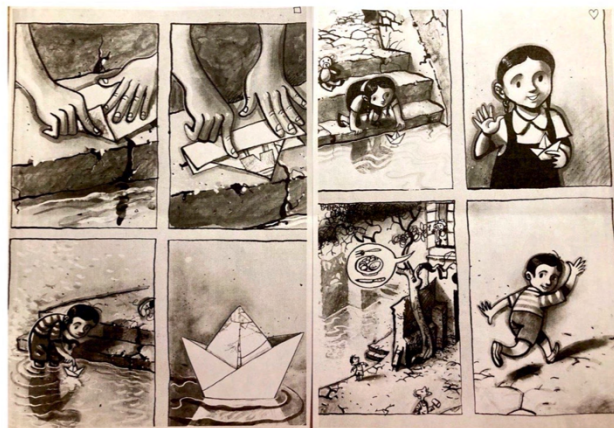
list A

Jméno a příjmení: ADAM NOVOTNÝ  
Datum narození: 8.3.2005 Rodné číslo: 050308/0270  
Místo narození: Praha

	I. pololetí	II. pololetí
Chování	výborně	výborně
<b>Povinné předměty</b>		
Český jazyk	4	4
Anglický jazyk	4	4
Prvouka	3	4
Vlastivěda	3	3
Matematika	4	4
Přirodověda	4	4
Hudební výchova	2	2
Výtvarná výchova	2	2
Pracovní činnosti	2	2
Tělesná výchova	1	1

Ilustrace postav, komiksy. Zdroj: Čech (2018).

Anička a Lukáš:



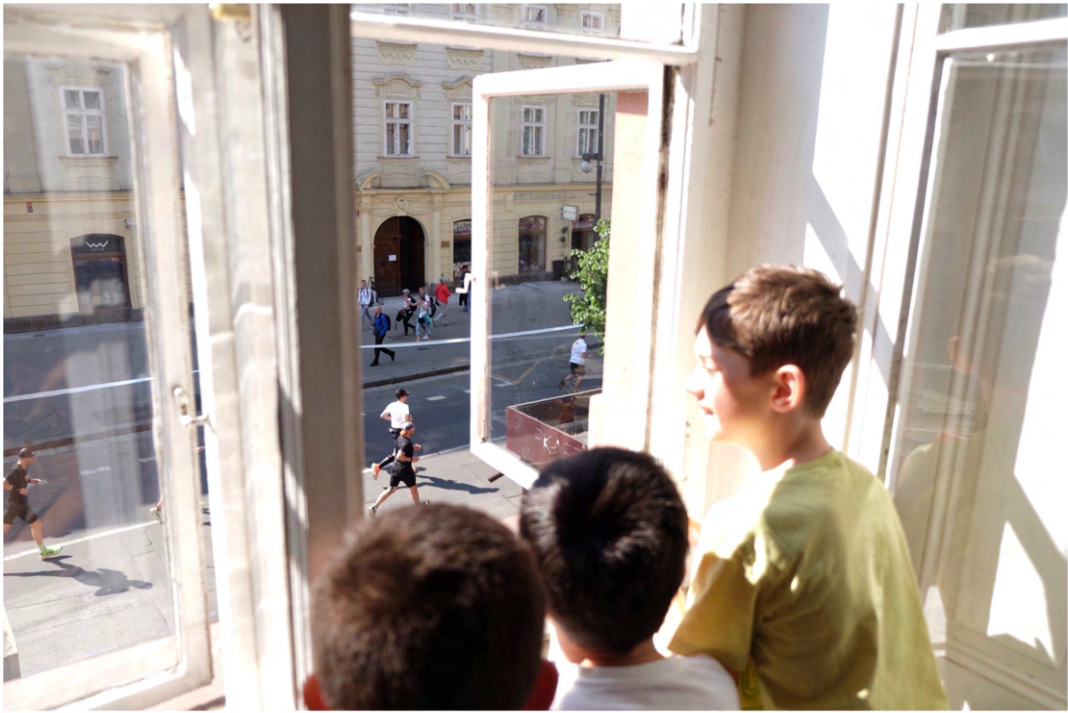
Jirka (nahore), pan Špaček (dole):





## Přílohy VI – Škola v „našem“ městě – Fotodokumentace

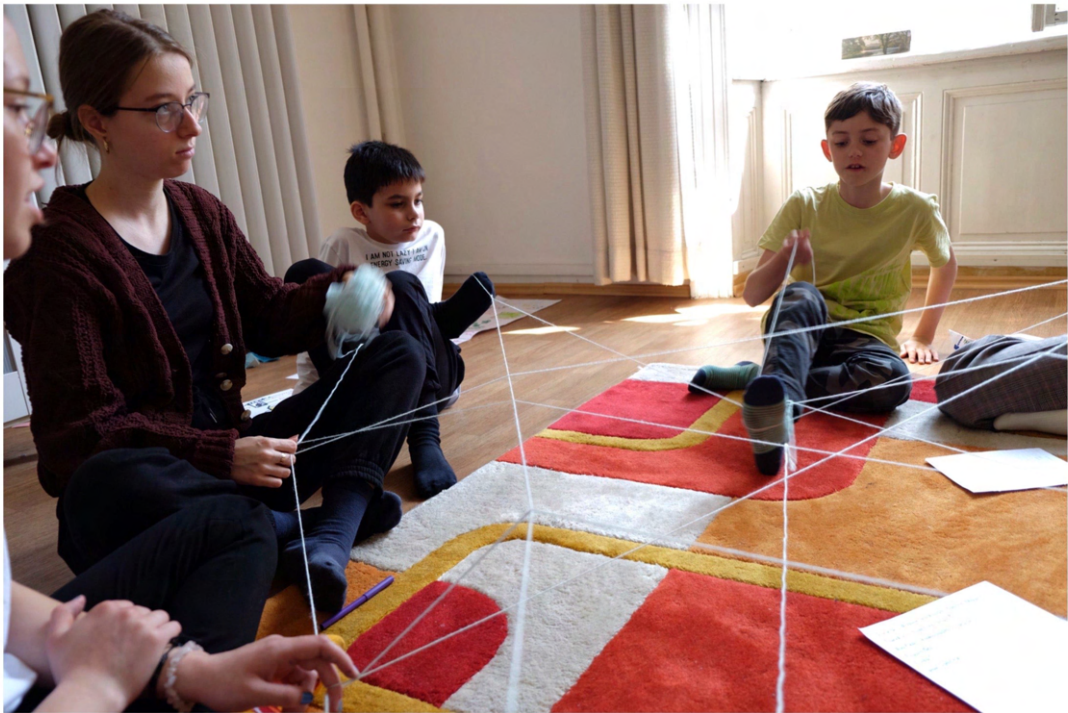


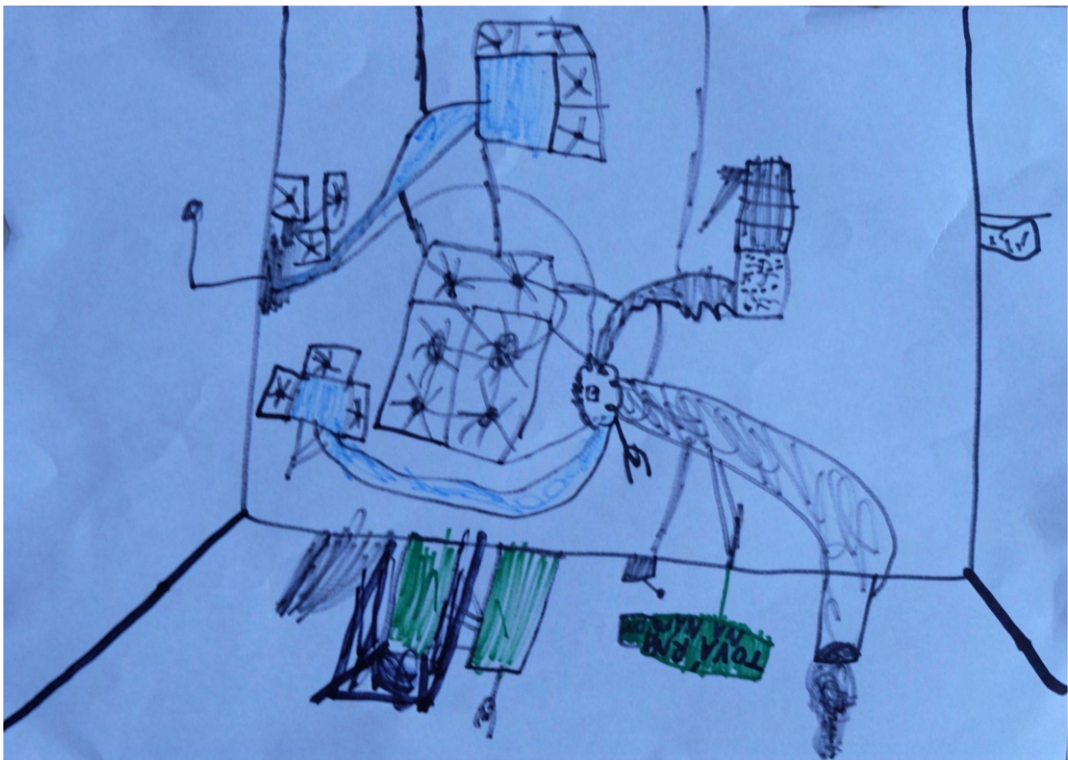
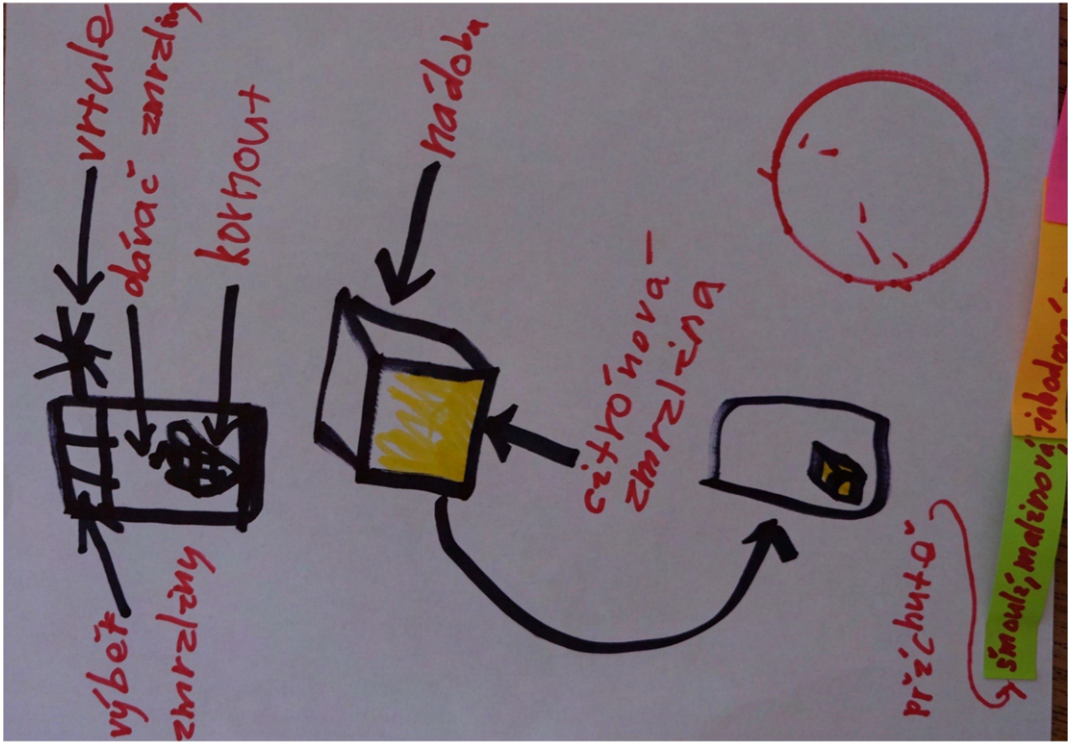


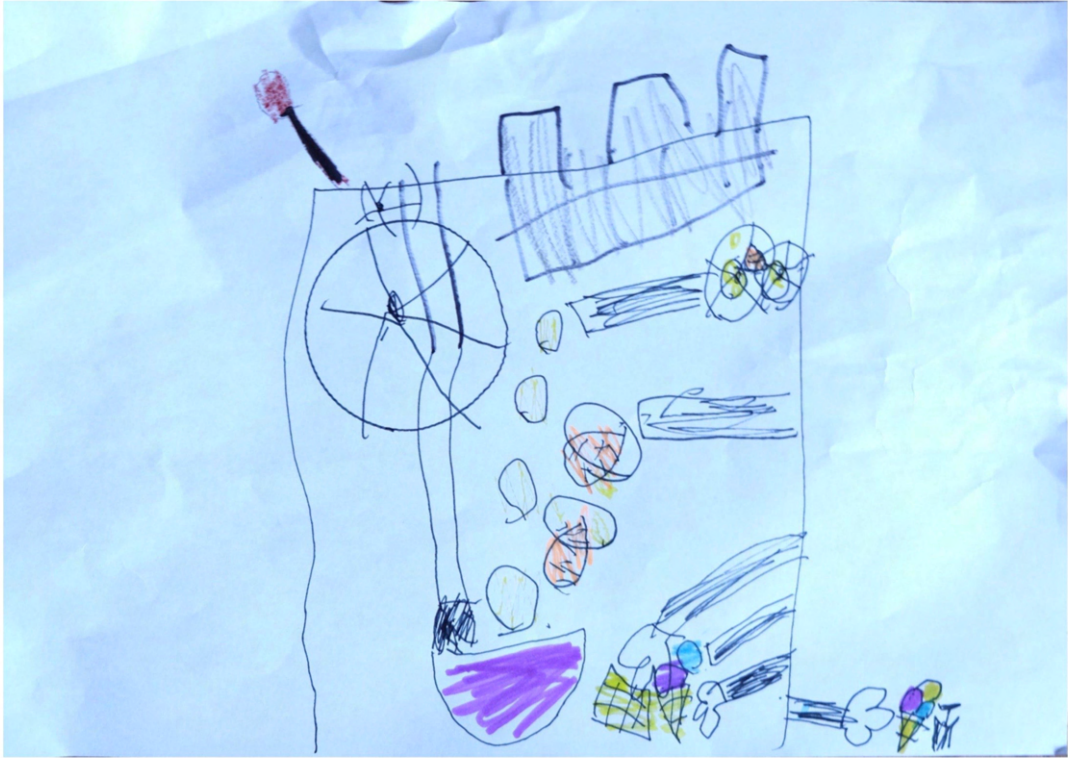








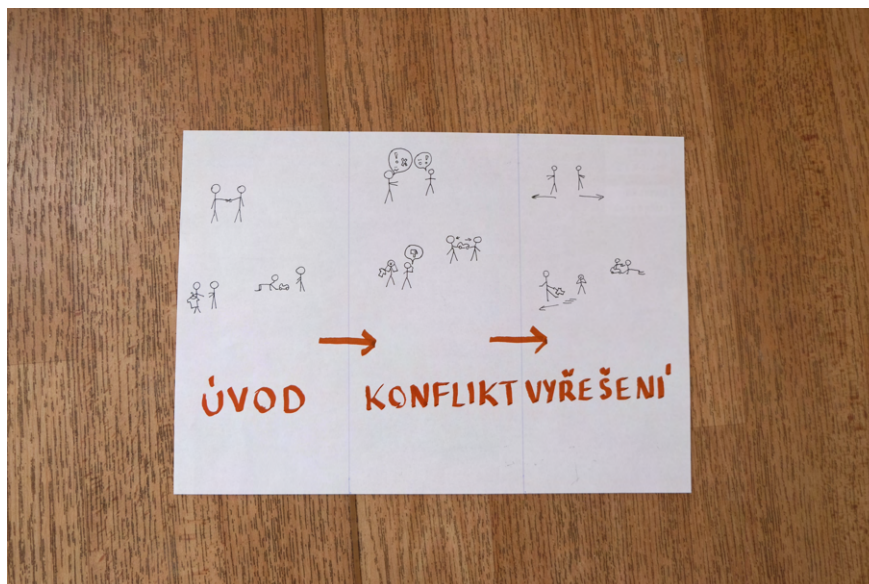






## Přílohy VII – Další materiály

Nákres dramatické situace.



Otázky do reflexe.

1. JAK JSEM SE CÍTIL/A  
V TAJUPLNÉ ZAHRADĚ?
2. CO MĚ DNES NEJVÍC  
BAVILO?
3. CO SE MI Povedlo?
4. CO SE Povedlo někomu  
z kamarádů?

## **Přílohy VIII – Informovaný souhlas**

**Jméno:**

**Souhlasím s použitím fotografií svého dítěte/děti pro potřeby bakalářské práce.**

**ANO**

**NE**

**Souhlasím s použitím fotografií svého dítěte/děti na sociálních sítích Centra terapie autismu.**

**ANO**

**NE**

**Souhlasím s použitím videozáznamu svého dítěte/děti pro potřeby bakalářské práce.**

**ANO**

**NE**