

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy  
Katedra speciální pedagogiky

## **Využití dramaterapie u předškolních dětí**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.

Zpracovala:

Mgr. Ludmila Kubecová

Praha 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen  
prameny uvedené v seznamu literatury.

.....

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Barbaře Valešové Malecové, PhD. za odborné vedení bakalářské práce a poskytování potřebných materiálů a rad k práci.

## **Anotace**

Práce se zabývá dramaterapií v předškolním věku. První, teoretická část práce, se věnuje specifickým dětí předškolního věku. Zabývá se také těmi problémy, které se u dětí předškolního věku vyskytují a u kterých dramaterapie může pomoci ke zlepšení nebo vyřešení. Dále se věnuje dramaterapii a zejména jejím možnostem pro děti předškolního věku, vhodným dramaterapeutickým technikám a prostředkům pro tyto děti. Řeší specifický přístup v dramaterapii u vybraných problémů.

V druhé, praktické části práce, je návrh preventivního dramaterapeutického programu pro třídu v mateřské škole. Jedná se o třídu patnácti dětí ve věku tří až čtyř let. Cíl programu je rozvoj empatie a komunikace. Program byl ověřen v praxi. Poznámky o průběhu a výsledcích programu jsou v práci uvedeny.

## **Abstract (summary)**

The treatise deals with dramatherapy of preschool children. It is divided into two parts. The first part, concentrated on theory, deals with specifics of preschool children: discuss their problems, which can be partly or completely eliminated by means of dramatherapy. The use of the dramatherapy for preschool children, especially suitable dramatherapeutical methods and means, are discussed too. These methods and means are teoretically related to specific problems and their application is suggested.

The second part of the treatise, concentrated on practise, presents the preventive dramatherapeutical programme for a preschool class in a kindergarten, for children three and four years old. The programme was aimed at advancement of empathy and communication and it was checked out in practice. The treatise presents the progress and results of the applied programme in detail.

**Klíčová slova:** dramaterapie, předškolní věk, komunikace, empatie, mateřská škola, preventivní dramaterapeutický program

**Key words:** dramateraphy, preschool age, communication, empathy, kindergarten, preventive dramatherapeutical programme

## Obsah

Úvod .....	1
1. Děti předškolního věku .....	2
1.1. Specifika dětí předškolního věku .....	2
1.1.1. Navazování sociálních kontaktů mimo rodinu .....	2
1.1.2. Emoce .....	3
1.1.3. Hra .....	4
1.1.4. Význam mluveného slova pro předškoláka .....	6
1.1.5. Kresba .....	6
1.1.6. Myšlení .....	6
1.1.7. Morálka .....	7
1.1.8. Vývojové úkoly .....	8
1.2. Možné problémy dětí předškolního věku .....	8
1.2.1. Úzkost .....	9
1.2.2. Agresivita .....	10
1.2.3. ADHD-porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou .....	10
1.2.4. Poruchy vnímání .....	11
2. Dramaterapie .....	13
2.1. Vymezení pojmu dramaterapie .....	13
2.2. Cíle dramaterapie .....	14
2.3. Struktura dramaterapeutického procesu .....	14
2.4. Struktura dramaterapeutického setkání .....	15
3. Možnosti dramaterapie pro pomoc dětem předškolního věku .....	17
3.1. Tvorba bezpečného prostředí .....	17
3.2. Možnosti přístupu k dramaterapii s dětmi .....	18
3.3. Techniky a prostředky dramaterapie vhodné pro děti předškolního věku .....	19
3.3.1. Neverbální techniky .....	19
3.3.2. Rolová hra .....	20
3.3.3. Loutková a maňásková hra .....	21
3.3.4. Dramatizace .....	24
3.3.5. Improvizace .....	25
3.3.6. Dramatická hra .....	25
3.3.7. Masky .....	26
3.4. Specifika dramaterapie u dětí s vybranými problémy .....	27
3.4.1. Specifika dramaterapie u dětí s úzkostí .....	27
3.4.2. Specifika dramaterapie u dětí s agresivitou .....	27

3.4.3.	Specifika dramaterapie u dětí s ADHD.....	28
3.4.4.	Specifika dramaterapie u zanedbávaných dětí.....	29
4.	Dramaterapeutický program v mateřské škole .....	30
4.1.	Prostředí třídy, charakteristika dětí a cíle dramaterapie.....	30
4.2.	Dramaterapeutická setkání .....	31
4.3.	Diskuse .....	47
	Závěr:.....	49
	Seznam literatury .....	50

# Úvod

U předškolních dětí můžeme často pozorovat problémy v komunikaci, v zařazení se do skupiny vrstevníků, v nepřiměřených reakcích na podněty. Mnohé děti jsou úzkostné, uzavřené nebo agresivní, jejich sebevědomí není nastaveno na správnou míru. Je to výsledek zejména nesprávné výchovy v rodině. Je třeba těmto dětem pomoci, v co největší míře dát do pořádku jejich vztah k sobě, ostatním lidem, ke všemu, co je kolem nich. Posunout je na cestě k tomu, aby z nich byli vyrovnaní a šťastní lidé a aby to byli schopni později předat dál svým dětem. Je třeba zamezit rozvoji negativních jevů, které by v budoucnu mohly přerůst i v duševní poruchy.

Při práci v mateřské škole je vidět, že je tam ideální prostor pro to, aby se dalo pomoci i těm dětem, jejichž rodiče nejsou ochotni s dětmi tyto problémy řešit. Při práci s předškolními dětmi je zřejmé, že dramatická tvorba je jim velmi blízká. Rády sledují představení, které připravil pedagog. Rády se do dramatizace samy pustí. Je to pro ně přirozená a vítaná činnost, při které mohou přijímat nové podněty, učit se nenásilnou a příjemnou formou správným postojům a sociálním dovednostem.

Cílem této práce je návrh preventivního dramaterapeutického programu pro zlepšení komunikace a zvýšení empatického chování vhodného pro děti v mateřských školách.

Dramaterapie má mnoho cílů společných se speciální pedagogikou. Zejména pomáhá rozvoji osobnosti, zmírňuje důsledky sociálních problémů a učí člověka začlenit se do společnosti. V MŠ působí zejména preventivně proti rozvoji nežádoucího prožívání a chování. Pomáhá dětem k tomu, aby žily plnohodnotný život. Tím, že je učí správnému chování, otevírá i cestu případné integraci dítěte s postižením.

# 1. Děti předškolního věku

## 1.1. Specifika dětí předškolního věku

Děti předškolního věku rozumíme děti ve věku 3-6 let. Tyto děti obvykle navštěvují mateřskou školu. Někdy se k nim přidružují i děti dvouleté a děti starší po odkladu docházky do základní školy.

Pro úspěšnou práci s dětmi je třeba znát jejich specifika a počítat s nimi. Znat jejich potřeby a respektovat je.

Pro předškolní věk je typická živá fantazie, vytváření vztahu se stejně starými dětmi, zvědavost a velké množství času věnované hře.

Děti v předškolním věku potřebují mnoho **lásky, trpělivosti a pozornosti**, zároveň však i **jasná pravidla a hranice** pro své chování.

### 1.1.1. Navazování sociálních kontaktů mimo rodinu

Při nástupu do MŠ je dítě konfrontováno s novým prostředím a lidmi. Musí se na čas odpoutat od rodiny a vytvořit si své místo mezi kamarády. Předškolní dítě potřebuje doma pevné zázemí a jistotu, ale touží navazovat kontakty a prozkoumávat prostředí mimo rodinu. Podle Říčana (1989) je předškolák v dětském kolektivu spokojený, protože si s druhými dětmi dovede složitě a zajímavě hrát. Učí se navazovat přátelství, setkává se i se zklamáním. Jsou však děti, které touží po citové vzájemnosti, ale nedokážou navázat vztah, alespoň ne bez promyšlené pomoci dospělých. Tento problém se prohlubuje, protože vztahy ostatních dětí se stávají dynamickými (pohádají se, usmíří...) a samotář, který se to dosud nenaučil, je pro ně nezajímavý. Problém se může táhnout až do dospělosti, překážet v navazování vztahů partnerských, pracovních a ve spolupráci.

Langmeier, Krejčířová (1997) člení proces socializace předškolního dítěte na tři fáze:

1. **Vývoj sociální kreativity** - tj. bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v blízkém i širším společenském okolí.
2. **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**- začleňování dítěte do širšího sociálního prostředí, kdy si jedinec postupně osvojuje na základě vnímání příkazů, zákazů, pochval určité normy chování a hodnotové orientace, které přijímá za své.
3. **Osvojování sociálních rolí**- dítě se postupně vpravuje do takových vzorců chování, které jsou od něho očekávány v rodině nebo širší společnosti.

V předškolním věku se dítě naučí brát na sebe i různé role. Vzhledem k ostatním dětem může zaujímat roli spolupracovníka (například při stavbě z kostek), soupeře, nebo vedoucího hry. V jiné roli může být dítě doma a v jiné ve školce. Můžeme se setkat s dětmi, které jsou ve školce v roli hodného dítěte bez výraznějších problémů a po předání rodičům okamžitě přestoupí do pravidel, která



vládnou doma a začnou vztekle křičet a kopat do rodičů třeba jen proto, že jim přinesli jinou hračku, než si představovaly.

Se špatně nastavenými pravidly v rodině souvisí také **předčasné „odkládání“ dětí do mateřské školy**. Může to být z ekonomických důvodů, kdy matka odchází do zaměstnání před třetím rokem života dítěte. V praxi se lze setkat i s tím, že kolem třetího roku života dítěte rodiče přestávají dítě zvládat, a tak je odloží do školky na celou dobu, kdy má MŠ otevřeno. Stává se to i v případech, kdy je matka doma s mladším dítětem. Od matek lze někdy slyšet komentář tohoto typu: „Ježišmarjá, zase budou prázdniny. Jak já s ním celý den doma vydržím?“ Děti mladší tří let obvykle nejsou zralé na delší odloučení od rodiny a ve školce jsou nešťastné, pláčou, nejsou schopny vnímat, co jim učitelky a děti říkají. U starších dětí, které jsou v MŠ celý den, přestože je matka doma, můžeme pozorovat více problémů a těžkostí při pobytu ve školce než u dětí, které ví, že jejich rodiče jsou v práci. Lze tedy říci, že děti rozpoznají, kdy jsou „odloženy“ a kdy je jejich pobyt v MŠ potřebný. V každém případě odložení z ekonomických důvodů i z důvodů nezvládající výchovy dítěti zhoršují proces zařazení se mezi vrstevníky a zvládnutí pobytu mimo rodinu. Podle Fontany (2010) je rané dětství kritickým obdobím pro sociální učení. Nedostane-li se dítěti v raném dětství nezbytné míry přiměřené péče (lásky, taktilního kontaktu, ...) bude pro ně pravděpodobně nesnadné milovat druhé a pečovat o ně.

„Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.“ (Mertin, Gillernová 2003, s.134)

### 1.1.2. Emoce

V předškolním věku se vyvíjí základy citového chování. Dítě se učí vnímat, rozlišovat a přijatelným způsobem dávat najevo svoje pocity a také vnímat pocity a rozumět pocitům druhých lidí. Začínají své pocity i verbalizovat. Často si s nimi „hrají“ - připisují je hračkám, loutkám. Dovedou už soucítit s kamarádem.

V tomto období jsou děti převážně kladně emočně naladěny, ale samozřejmě mohou mít i strach, zlost, být smutné. Mnoho dospělých tohle neakceptuje („Nesmíš brečet, jsi chlap.“ „Nesmíš se rozčilovat.“). Děti pak mají v sobě zmatek („Bát se je špatné, ale já se tolik bojím“), skrývají v sobě nezpracované emoce nebo jdou do agrese. Podle Langmeiera, Krejčířové (1997, s.97) „Zvláštní těžkosti zakoušejí lidé, kteří se nikdy nenaučili „číst“ své pocity, v období krizí své prožitky vyjádří spíše tělesnými příznaky (bolestí, symptomem nemoci). Neschopnost „číst“ vlastní emoce je označována jako alexithymie a bývá často nalézána u lidí s nějakým typem psychosomatického onemocnění.“

Předškolní dítě už rozpozná, jakou emoci může vyvolat svým chováním, a ví i to, že stejná situace může u různých lidí vyvolat odlišnou reakci. Nerozumí ještě maskování pocitů. Kdo brečí, je pro ně smutný. Schopnost rozumět pocitům druhých lidí je do značné míry individuální. Je třeba povídat si s dětmi o jejich pocitech, pomoci jim pojmenovat je, porozumět jim a společensky přijatelně je projevovat.

**Rodinné prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá, má velký vliv na jeho citový vývoj. Postoj rodičů ovlivňuje přístup dítěte k životu a jeho chování. Postoj rodičů může být (Hetherington, citované podle Maccoby, Martin 1983, Kanner, citované podle Stejskala 2001):

Zdravá náklonnost. Dítě má své místo, povinnosti i laskání. Je pak spokojené, kamarádké, má radostný postoj k životu.

- Blahovolná shovívavost. Rodiče vše omlouvají, vše dítěti dovolí. Dítě může reagovat egoismem a sklonem k agresivitě.
- Přehnaná úzkostlivost. Vše dítěti zakazují. Dítě má malou sebedůvěru a bývá závislé na rodičích.
- Ctižádostivost. Mají přehnané požadavky. Dítě může reagovat neurózou, vzdorem a negativismem.
- Lhostejnost. Nevšímají si dítěte. Dítě může reagovat náladovostí, egoismem a mohou vzniknout i úchyly.
- Nepřátelství. Ponižují dítě. To pak může reagovat agresí a egoismem.
- Persekuismus. Vyčítají dítěti a odrazují je dopředu. Dítě má pak málo sebedůvěry.
- Indiferentní negativismus. Rychle střídají tresty a udobřování. Dítě může reagovat agresivitou (zejména u chlapců).

Negativní vliv rodinného prostředí na emocionální vývoj druhé poloviny výše uvedených postojů je snadno pochopitelný. Postoje rodičů jsou v nich jednoznačně negativní. Ale i v první polovině postojů, kde rodiče děti mají rádi a chtějí pro ně to nejlepší, jen postoj zdravé náklonnosti ovlivní emocionální vývoj pozitivně.

Tak jako rodiče mohou zaujmout některý z přístupů, mohou těmito způsoby k dětem přistupovat i ostatní, kteří na děti mají vliv. Postoj učitele/ky nebo dramaterapeuta děti také ovlivňuje, i když ne tak výrazně jako postoj rodičů. Pro správný rozvoj dětí je tedy třeba dát dítěti najevo lásku, mít na ně přiměřené požadavky, dát mu přiměřenou svobodu, věnovat mu vlastní čas, dodávat mu sebedůvěru a nastavit stabilní pravidla.

### 1.1.3. Hra

**Hra je typická pro předškolní věk.** Děti si hrají rády a dokážou se zcela do hry ponořit, ať už něco staví nebo zastávají roli někoho. Například po oslovení „Aničko, pojď, půjdeme malovat,“ se Anička zarazí: „Teď jsem maminka,“ a malovat nejde. Po novém oslovení „Maminko, pojď, jdeme malovat,“ se Anička ochotně pustí do žádané činnosti.

Ve věku 3-6 let většina dětí potřebuje ke hře kamaráda. Učí se půjčovat si hračky a domlouvat průběh další hry. Děti si mohou při hře ledacos vyzkoušet, vstupovat do různých situací bez rizika, že je nezvládnou. V tomto věku se také nejspíše naučí spolupracovat s ostatními.

O tom, jak důležitá je pro ně hra, svědčí i to, jaké množství odborníků se k ní vyjadřuje:

Podle Koťátkové (2008) dítě při hře objevuje prostor a jeho uspořádání, učí se využívat svoje smysly, například jak se chová zvuk v různých prostorách, objevuje materiály a ovlivňuje jejich tvary, realizuje se jejich zpracováním, učí se vyrovnávat a přizpůsobovat prostředí, objevuje své pohybové možnosti, řeč a svoji schopnost vyjádřit se, zajímá se o okolní situace a lidské jednání. Kolem třetího roku začíná

ve své hře vstupovat do role druhého, ve čtvrtém roce se už může na něco podívat z pohledu jiného dítěte.

Hra dítěte může mít různé formy. Ideální je, když je dítě schopno využít každou z nich. Langmeier, Krejčířová (1997) uvádí formy předškolní hry:

- **Funkční či činnostní typ hry**, kde jde ještě o procvičování tělesných funkcí.
- **Konstrukční či realistický typ hry**, kdy děti staví z kostek nebo písku, konstruují vláčky, kreslí.
- **Iluzivní typ hry**, kdy dítě užívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy. Například zachází s klacíkem jako s dítětem, hned zase jako s puškou, s hadříkem jako s peřinkou apod.
- **Úkolové hry**, kdy si dítě samo nebo se spoluhráči hraje na prodavače, na listonoše, na princeznu, na maminku a tatínka, a tak získává zkušenosti se sociálními rolami, které pozoruje, ale které samo zastávat nemůže.

Hra rozvíjí tvořivost, která je nezbytná pro správný rozvoj dětí. Valenta (2001, s.25-26) popisuje **základní vlastnost tvůrčí hry**:

- „Hra je spontánní, improvizovaná a nepředepsaná činnost.
- Hra je symbolická aktivita vycházející z fantazie.
- Hra má často projektivní charakter (tj. hráč do subjektů či prvků hry projektuje vlastní duševní – třeba i nevědomé – obsahy).
- Hra má explorační povahu.
- Hráč často vstupuje do role jiné postavy, přičemž ale dramaturgizuje vlastní zážitky.
- Hra nemá jiný cíl kromě sebe samé.
- Hra je všelidským jevem, který je zřejmě geneticky zakódovaný.
- Hra spojuje procesy vědomé s nevědomými.“
- Mnozí odborníci si všímají vlivu hry na psychiku dítěte:

Majzlanová (2004) uvádí, že dítě si ve hrách zpracovává vše, co za den prožilo a co obvykle prožívá.

Langmeier, Krejčířová (1997) hovoří o hře jako o prostředku k vyrovnání se s emočními konflikty na symbolické rovině.

Valenta (2001, s. 36) uvádí, že „do sedmi let života se rozvíjí sebeuvědomování prostřednictvím hry.“

Valenta, Riesman (1999, s.23) shrnují názory odborníků: „Většina odborníků se shoduje na dramatické, zástupné podstatě hry. Podle Eriksona představuje hra zmenšeninu každodenního života, mikrokosmos makrokosmu. Piaget tvrdí, že dítě asimiluje okolní svět do své mysli a testuje tyto poznatky opět ve vnějším světě prostřednictvím odpovídajících dramatických postupů hry a napodobování. Podle Freuda „dětská hra představuje první projevy obrazotvornosti a dítě se při ní pohybuje mezi rovinou skutečnosti a fantazie a činí tak nevědomky prostřednictvím své hry“.

#### 1.1.4. Význam mluveného slova pro předškoláka

V předškolním věku se výrazně **zvyšuje schopnost naslouchat mluvenému slovu**. Pozornost se prodlužuje z několika minut, což odpovídá kratinkým příběhům, až na desítky minut, které už obsáhnou plné znění pohádek. Naslouchat dokážou i ve skupinách 15-25 dětí, které jsou v mateřských školách. Je třeba však počítat s občasným usměrněním méně klidných dětí a oživením pozornosti například položením otázky vztahující se k příběhu.

Děti vyžadují čtení pohádek, i když už jejich obsah znají. Někdy dokonce opravují předčítajícího, když udělá chybu v textu (například změni slovosled). Je jim blízké pohádkové dělení na dobré a zlé. Vžívají se do pohádek a někdy až přestávají vnímat rozdíl mezi pohádkou a realitou.

Dochází také k velkému rozvoji slovní zásoby a znalosti gramatických pravidel. Posouvají se od neverbální či jednoslovné komunikace k tvorbě souvětí a samostatnému vypravování děje. Učí se říkankám, básním, písničkám. Učí se komunikovat s kamarády, ale jejich rozhovor často vypadá tak, že každý říká to, co chce říct, a naprosto nereaguje na řeč kamaráda. Nechápe, že někdo myslí na něco jiného než on. **Předškoláci povídají rádi a příliš jim nevadí, že je nikdo neposlouchá.** (To se samozřejmě týká dítěte, které je v pohodě, ne dítěte, které se dožaduje pomoci.) Rozvoj řeči umožňuje dále pojmenovávat a poznávat svět.

#### 1.1.5. Kresba

Kresba je další oblíbenou činností u většiny předškolních dětí. Rády experimentují se vším, co zanechá na papíru stopu. Zpočátku čmárají bez záměru, později se snaží cosi namalovat, ale záměr a výsledek nemusí být shodné. Například dítě jde kreslit traktor, ale o výsledku řekne, že je to pes. Při kresbě postavy obvykle začínají hlavonožcem, poté se objevují všechny hlavní části těla, nakonec i detaily jako prsty, nos apod. Před nástupem do školy by dítě mělo po celou dobu kreslení udržet v paměti, co kreslí.

Kresbou dítě často vyjadřuje to, co prožívá, což může být podnětné i pro dramaterapii. Langmeier, Krejčířová (1997, s.93) hovoří o emočním náboji v dětských obrázcích: „Děti kreslí obrázky „zlých lidí“ (např. ježibaby) podstatně menší než obrázky lidí „hodných“, a to tím více, čím větší strach z ježibaby přiznávají. Kresba je tedy také spojena s úzkostí a dítě samo se snaží tuto úzkost při kreslení minimalizovat. Externalizace (promítnutí navenek) vlastních představ se uplatňuje v každém věku, v dětství jsou ovšem emoce spontánnější, méně ovládané, a tak se v projevech dítěte uplatňují nejvýrazněji.“

#### 1.1.6. Myšlení

Myšlení a rozumové schopnosti u předškoláka mají svá specifika. Musíme počítat s (Říčan 1990, Langmeier, Krejčířová 1997, Mertin, Gillernová 2003):

1. **Egocentrismem.** Dítě nechápe, že někdo může mít jiný pohled na svět. Vyprávět začne uprostřed příběhu, protože předpokládá, že začátek a okolnosti každý zná tak jako ono. Například vypráví: „To zvíře bylo velikánské a strašně vrčelo. Péťa se ho bál a plakal. Ale nikdo si ho nevšímal. Já jsem se taky bál.“ Díky doplňujícím otázkám se poté dozvíme, že s Péťou, který je ještě miminko, byli před půl rokem na pouti, kde jim maminka chtěla koupit hračku a prodavačka pustila zvuk u hracího plyšového čmeláčka.

2. **Antropomorfismem.** Dítě je toho názoru, že se sluníčko pěkně vyspalo, proto hezky hřeje, nebo že klavír musí být našťvaný, když tak bručí.
3. **Magičností.** Dítě si například něco představuje nebo přivolává. Pokud se to skutečně stane, má pocit, že to způsobilo. Pokud je výsledek pozitivní, zakouší pocit úspěchu. Pokud je špatný (Ten protivný Tomáš si rozbil nejen koleno, jak jsem si přál, ale i hlavu a musel do nemocnice), má pocit viny.
4. **Soustředěním pozornosti pouze na jeden znak.** Když dítě vidí dvě široké sklenice naplněné vodou a vodu z jedné z nich nalijeme do úzké vysoké sklenice, tedy se zvýší hladina, dítě obvykle dojde k závěru, že v úzké sklenici je vody víc. Sleduje pouze výšku hladiny.
5. **Neschopností postupovat nazpět od konce k začátku.** Fontana (2010) hovoří o ireverzibilitě, kdy dítě například sečte dvě a tři, ale není schopno postup obrátit a od pěti odečíst dvě, přestože jako samostatný úkol pět bez dvou zvládne.

Předškolní děti jsou přirozeně zvědavé a chtějí porozumět a naučit se mnoha věcem. „Období mezi třetím a šestým rokem začíná určitým zklidněním, vyrovnaností, ale i velkou iniciativností a zájmem o vrstevníky a ukončuje ji chuť intenzivně se učit, poznávat psanou formu řeči, přijímat pravidla a zajímat se o přináležení do své vrstevnické a generové skupiny.“ (Kořátková, 2008, s. 62)

Dále u předškolních dětí probíhá sexuální identifikace, kdy přijímají, že jsou kluk nebo holka, že z nich jednou bude pán, jako je tatínek, nebo paní, jako je maminka.

### 1.1.7. Morálka

V předškolním období probíhá **přijímání norem společenského chování**. Děti už chápou jednoduchá pravidla a povinnosti. Pro to, aby se jimi dokázaly řídit, je důležité, aby znaly jejich smysl. Měly by znát i důsledky toho, když se jimi řídit budou a když se jimi řídit nebudou. Ideální je vytvářet pravidla spolu s dětmi v době, kdy jsou v pohodě.

V mateřských školách se schází děti s velmi různou citlivostí vůči vlastnímu chování i vůči chování ostatních. Přecitlivělé děti si nedovolí samy vzít hračku, reagují pláčem, pokud do nich někdo omylem trošku strčí, nebo když učitelka mírně zvýší hlas. Méně vnímavé děti naopak rozhází a rozšlapou, na co přijdou, a nereagují ani na důrazné zavolání učitelky, v nežádoucí činnosti se jim musí fyzicky zabránit. Je tedy třeba nastavit pravidla přijatelná pro oba póly a vyžadovat jejich dodržování.

Kohlberg (1984, citované podle Fontany 2010, s.234) uvádí, že děti ve věku 2-7 let mají **prekonvenční morálku**, a definuje ji takto:

1. **„Zaměření na trest a poslušnost.** Děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevňováním.
2. **Individualistická účelovost a výměna.** „Správný“ čin je takový, který se samotnému dítěti vyplatí. Zdá se, že dítě je schopno vyhovovat potřebám druhých, ale bývá tomu tak pouze proto, že výsledek je pro ně samé bezprostředně příznivý.“

Kopřiva (2006) má na trest a poslušnost naprosto odlišný názor. Podle něj dítě nemá být motivováno trestem (naplácám ti), ani odměnou či pochvalou (ty jsi šikulka), ale **přirozenými důsledky svého chování** ať už v negativním (když počmáráš kamarádovi sešit, koupíš mu z vlastních peněz jiný) nebo pozitivním smyslu (když budete včas v postýlkách, stihnu vám přečíst pohádku navíc). Vychází z toho, že dítě potom dělá správné věci, protože jsou dobré, a řídí se jimi i tehdy, když nad sebou nemá dospělého, který by je potrestal či odměnil.

U dětí je třeba počítat s tím, že se chování učí více nápodobou než slovy. Co děti vidí, je pro ně mnohem významnější, než co slyší. (Machková, 2007) Je tedy důležité jít jim dobrým příkladem. Chovat se tak, jak chceme od nich, aby se chovaly. To, co jim chceme předat, si napřed musíme sami osvojit.

### 1.1.8. Vývojové úkoly

Předškolní děti se nachází v období prudkého rozvoje, začínají se odpoutávat od rodičů a vytvářejí si svoje místo mezi dětmi. Přebírají iniciativu z rukou rodičů. Jeho názory se dostávají do střetu s jinými. Podle Eriksona (1940, citované podle Valenty, Riesmana 1999, s. 33) se předškolní děti nacházejí ve „stadiu iniciativa versus vina. Vyřešení tohoto konfliktu vede k pocitu smyslu svého vlastního konání a důvěru v ně.“ Je tedy potřebné **dítě podporovat a oceňovat**. Dítě ke svému rozvoji potřebuje podporu rodičů a příznivé podmínky. Řičan (1989, s.39) uvádí, že „V životě existují období, kdy je jedinec vnímavý k určitým vlivům nebo podmínkám, a jen tehdy, nastanou-li tyto podmínky (příležitosti), může se ve vývoji odehrát to, co se podle genetického programu odehrát má.“

Při nevyřešení vývojových úkolů dojde k narušení normálního vývoje, které se napravuje v pozdějším věku už obtížně. Valenta (2001, s. 32) upozorňuje, že: „Předškolní dítě stojí před úkolem vyrovnat se s vlastní iniciativou jakožto výzvou, která ho nutí zapojit se do nejrůznějších aktivit. Je to období hledání rovnováhy mezi iniciativou a právě zvnitřňovanými normami, jejichž překročení může vést k pocitu viny omezujícímu další iniciativu a v případě zvláště citlivého svědomí může přeměnit potenciální odvážná přání jedince v těžké vnitřní konflikty, což může mít neurotizující dopad v dalším životě.“

Přesnější představu o vývoji a dovednostech dítěte v MŠ si můžeme udělat z vývojových listů, které se používají v mateřských školách (viz příloha č. 1).

## 1.2. Možné problémy dětí předškolního věku

Mateřskou školu navštěvují téměř všechny děti předškolního věku (rok před vstupem do ZŠ by měly chodit všechny). Obvykle je to pro ně první delší odloučení (na 4-10 hodin) od rodiny. Je to první místo, kde mají možnost se manifestovat problémy, které si dítě z rodiny přináší. Bývají to i problémy, které rodiče nenutí navštívit lékaře či psychologa. („To by přece dostalo nálepku blázna!“) a mnohdy je ani za problém nepovažují. Jsou to problémy s **nesprávně nastaveným sebevědomím, agresivní chování, neschopnost přizpůsobit se sociální skupině, úzkostné stavy, zvýšená citlivost, patří sem zanedbané děti, děti s poruchou soustředění, hyperaktivitou, s poruchou řeči nebo koordinace, přílišná plachost nebo vzdor, destruktivní chování, problémy**

## **v komunikaci, problémy vycházející z nemoci nebo ze života v neúplné rodině.**

Učitelka v MŠ je tedy první, kdo má možnost problémy uvidět a podchytit. Uvědomíme-li si pravidlo, že čím dříve se problém řeší, tím snadněji a kvalitněji dosáhneme žádoucích výsledků, vidíme, že v MŠ je ideální čas a prostor těmto dětem pomoci. Naskytá se tedy možnost **předejít rozvoji problémů**, které se u malých dětí zatím nejeví jako alarmující, ale bez adekvátní pomoci mohou přerůst v opravdové duševní poruchy a asociální až antisociální chování.

Sagi (1995, s.7) píše, že „projevy problémového chování dítěte v mateřské škole jsou signálem, jímž dítě říká: POMOZ MI! Nalézá se totiž v bezvýhodné situaci a bez cizí pomoci ji nedokáže vyřešit. Kdyby mohlo nahlédnout do budoucnosti, která ho čeká, asi by volalo tím usilovněji: TEĎ mi pomoz! Později, až začne chodit do školy, bude mít totiž už méně času i sil spolupracovat na vyřešení problému. Navíc se porucha (problémové chování) ve škole zpravidla dále stupňuje, ať už necitlivým chováním spolužáků nebo stále vyššími požadavky pedagogů na pracovní výkon.“

Podle Šlepeckého (2007) se prevalence psychických poruch u dětí a adolescentů odhaduje na 10-13%. Údaje z epidemiologických studií poukazují, že ve věku 4-20 let se diagnostikovatelné úzkostné poruchy vyskytují přibližně v 12% případů, poruchy chování asi v 10%, hyperaktivita s poruchami pozornosti asi v 5%. Pouze asi 10-15% dětí se dostane do odborné péče. Sledování poruch chování u dětí poukazuje na velké riziko asociálního chování v dospělosti.

Velká část problémů, které si děti nesou, pramení z nevhodné výchovy v rodině. V mateřských školách můžeme být svědky toho, jak se děti chovají k rodičům a naopak. Příklady: Maminka velmi neslušně nadává svému dítěti, když se dozví, že dítě používá neslušná slova. Maminka řekne dítěti, že si nesmí vzít červenou sukni a po půlminutové scéně dítě odchází v červené sukni. Do školky přijde dítě, které si zuby čistí ve vodě v záchodové míse, na pomoc při mytí rukou reaguje zděšeným ucuknutím. (Čekalo ránu přes ruce, nebo vařící vodu?) Rodiče se dožadují nadstandardní péče o jejich „geniální“ dítě, jehož genialita spočívá v tom, že je naučili číst několik písmen. Babička slibuje vnukovi, že ho vyzvedne v poledne, a na učitelku mrkne, že půjde až po spaní.

### **1.2.1. Úzkost**

Úzkostné děti bývají nenápadné, nezlobí. Bojí se, aby něco neprovedly, aby nebyly potrestány. Někdy mají i strach z věcí, který lze jen těžce pochopit (Bojím se jít na vycházku, protože tam fouká větrík.). Zdrojem může být **strašení dětí** (Když budeš zlobit, sebere tě čert), **vyvolávání pocitu viny** (Ty jsi ale neposlušný!), nebo **nadměrná péče** (To jablko musíš omýt kartáčkem a horkou vodou. Nesmíš sám ven).

Podle Kořátkové (2008) děti do tří let mají většinou strach z reálných věcí. Věřící dospělosti. Pokud ten stojí na straně něčeho nezpracovaného, obávaného, objevuje se u dítěte dlouhodobější úzkost. Od třetího roku se objevuje strach, který pramení více než z reálných věcí z nevysvětlitelných představ a dětské fantazie. Měly by mít prostor o svých strašidelných představách mluvit. Při potlačení se konkrétní strach může změnit v úzkost bez konkrétního obsahu, která

se hůře odstraňuje. Každé dítě má jinou odolnost vůči televizním pořadům, ve kterých jsou situace provokující představy přenosné do běžného života. Dítě je velmi vnímavé na projevy obav a strachu u dospělých.

Vymětal (2004) uvádí, že nejlepší obranou proti úzkosti a strachu je poskytnout dítěti to, co mu patří a o co se samo hlásí. Zdravý růst osobnosti dítěte i dospívajícího podpoříme jeho akceptací a projevováním pozitivního vztahu, vřelostí a emočním příklonem. Tedy více lásky, volnosti a pochopení a méně lhostejnosti, nedůvěry, trestů a autoritativnosti.

### 1.2.2. Agresivita

Agresivní chování se může projevit slovem, destrukcí věcí, napadením osoby, nebo může probíhat jen v myšlenkách. Problémy s agresivním chováním jsou nejvíce vidět, ohrožují ostatní děti a tím i učitelku (učitele), která je zodpovědná za to, že dětem nebude ubližováno.

O **strachu a agresivitě** Sagi (1995) píše, že jsou nejčastějším souborem příznaků problémového chování. Ve směsi strachu a agresivity lze strach špatně rozpoznat, pokud převládá agresivní chování. Při strachu buďto člověk rezignuje na kontakt s okolím, nebo se chová agresivně. Agresivní jednání u dětí bývá způsobeno pozorováním úspěšného agresivního chování (agresor si něco vydobude a není potrestán) a to i pozorováním úspěšného agresivního chování v médiích.

Šlepecký (2007) uvádí, že agresivní děti zřejmě trpí nedostatkem v oblasti sociálních zkušeností, dovedností a přizpůsobení. U agresivních dětí je tedy třeba zlepšit jejich schopnost empatie, vcítění se do druhého. Další možností je naučit děti projevit agresi přijatelným způsobem. V některých školkách je k dispozici bouchací polštář nebo boxovací pytel.

### 1.2.3. ADHD-porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

Diagnostika ADHD v předškolním věku je běžnou součástí diagnostického spektra dětských a dorostových psychiatrů. Problém je v tom, že rodiče vyhledávají odbornou péči až ve školním věku, i když je vhodná spolupráce s odborníkem co nejdříve. (Asociace dospělých pro hyperaktivní děti 2009)

Děti s ADHD mají problémy se soustředěním pozornosti. Vyrušují způsobem, který **budí dojem nevychovanosti**. Mají problém s dokončením úkolu a ostatní spolužáky ruší ze soustředění. Mezinárodní klasifikace nemocí DSM-IV popisuje projevy ADHD takto:

#### „Nepozornost:

- často se mu nedaří se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
- často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
- často se zdá, že neposlouchá, když se na ně přímo hovoří;
- často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoliv proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání);
- často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnosti;



- často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rádo, zdráhá se například dělat domácí práce, které vyžadují soustředěné duševní úsilí (například školní nebo domácí úkoly);
- často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů nebo činností (například hračky, školní pomůcky, pera, knížky nebo nástroje);
- často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
- často zapomíná na každodenní povinnosti.

#### **Hyperaktivita:**

- často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;
- často při vyučování nebo jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
- často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat;
- bývá často »na pochodu« nebo se chová, jakoby »jelo na motor«;
- často bývá nepřiměřeně upovídané.

#### **Impulzivita:**

- často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
- mívá problém vyčkat, až na ně přijde řada;
- často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře)

Děti s ADHD mají problémy najít si kamarády. Munden a Arcelus (2008) uvádí, že děti s ADHD mívají málo kamarádů, a když už nějaké mají, bývají to děti „špatného ražení“. Příčinou je impulzivita a omezená pozornost, jejichž následkem se dítě nevhodně chová. Děti si to bolestně uvědomují. Vhodné jsou pro ně citlivě vedené pokyny: „Nejdřív budeš stát u hloučku dětí a pozorně poslouchat, o čem se baví. Až si budeš jist, o čem si povídají, rozmyslíš si, co k tomu můžeš říct, počkáš na vhodnou chvíli, než začneš mluvit.“

### 1.2.4. Poruchy vnímání

Poruchy vnímání můžeme pozorovat už v mateřské škole. Stává se dokonce i to, že až s nástupem do mateřské školy se přijde na vady sluchu nebo nutnost silné brýlové korekce. Tyto smyslové vady se řeší spoluprací s odbornými lékaři.

Výrazným problémem se v současnosti stává **přesycení dětí zejména zvukovými podněty**. Děti jsou zvyklé na hluk z televize, rádia, automobilové dopravy. Jsou zvyklé na zvýšený hlas od dospělých. Samy se naučí mluvit vysokým výrazným hláskem, aby je v tom hluku bylo slyšet. Představu toho, jak potom vnímají slovo mluvené normálním hlasem, můžeme vidět na následujícím příkladu: Michalka (zdravá holčička) se ptá výrazným hláskem paní učitelky: „Mám si vzít sukýnku, nebo kalhoty?“ Učitelka jí za stálého očního kontaktu normálním hlasem odpoví: „Dneska je teplo, stačí sukýnka.“ Michalka za učitelkou, která se otáčí k jinému dítěti, volá vysokým výrazným hlasem: „Paní učitelko, musím dneska mít kalhoty, nebo jen sukýnku?“

Poruchy vnímání mohou zapříčinit špatný vývoj dítěte. Sagi (1995) si všímá projevů poruch vnímání, které se vyskytují už v mateřské škole: autoagrese, motorický neklid, zvýšená vzrušivost, obava ze změn, nezřetelná mluva, chyby v gramatice, nedostatek koncentrace, snížená schopnost kontaktu s okolím, stereotypy. Dále uvádí, co je třeba pro funkční vnímání:

- Normálně fungující smyslový aparát
- Předávání podnětů centrálnímu nervovému systému,
- Schopnost přiřazovat informacím adekvátní význam,
- Schopnost řadit pocity podle důležitosti
- Schopnost porovnávat pocity s dřívějšími a s pocity z ostatních smyslových oblastí a vyhodnocovat je
- Při komunikaci převádět pocity na hrubou i jemnou motoriku

Pokud má dítě v některém bodě problém, mohou nastat výše uvedené problémy.

V mateřských školách se můžeme setkat s problémy ve všech těchto bodech. Stav smyslových orgánů by měl být sledován lékaři, ale schopnost pracovat s emocemi a informacemi obvykle není předmětem zájmu. Přesto je to důležitá oblast a volné pole působnosti pro dramaterapii.

## 2. Dramaterapie

Dramaterapie pomáhá zmírnit psychologické a sociální problémy. Je tedy významnou pomocí pro speciální pedagogy, jejichž náplní práce je výchova a vzdělávání lidí se zdravotním postižením, sociálními a dalšími problémy. Tito lidé se kvůli svému postižení a těžké sociální situaci často dostávají do sociální izolace a sami se těžce vyrovnávají se svou situací. Dramaterapie jim dává možnost sdílet své těžkosti a hledat nové možnosti komunikace, získávat zkušenosti v řešení problémů. Valenta (2001, s.18) uvádí: „Je vidět, že profesně nejbližší mají k dramaterapii speciální pedagogové.“

Nejúčinněji se problémy řeší zpravidla tehdy, když je řešíme už v jejich zárodku a nenecháme je přerůst. Proto je dramaterapie vhodná už pro děti v mateřských školách, kde se učí komunikovat, vyrovnávat se špatným sociálním postavením, hledají si svoje místo mezi vrstevníky. Tříleté děti obvykle berou ostatní spolužáky, i ty se zdravotním postižením nebo sociálně znevýhodněné, bez předsudků. Při správném vedení, kterému výrazně napomáhá dramaterapie, tedy problémy ani nemusí vzniknout. Valenta (2001, s.23) uvádí: „Výchovně dramatické postupy jsou základním způsobem lidské edukace, který je nejefektivnější ze všech ostatních prostředků výchovy a vzdělávání.“

### 2.1. Vymezení pojmu dramaterapie

Dramaterapie je terapeutická pomoc pro lidi, kteří se sami nedovedou vyrovnat s určitými problémy a úkoly. Hravou a nenásilnou cestou vede klienty k žádoucím postojům a k řešení problémů. Využívá dramatických a divadelních prostředků.

**The British Association for Dramatherapists** (citováno podle Valenty 2001, s.15) definuje dramaterapii takto:

*„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž jedinec poznává sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.“*

**The National Association for Drama Therapy** (citováno podle Landy 1985, s.58) uvádí, že:

*„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“*

**Jones** (1996) definuje dramaterapii jako *účast na dramatu s léčebným účinkem.*

**Valenta** (2007, s.256) vidí dramaterapii jako:

*„Léčebně-výchovnou disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“.*

## 2.2. Cíle dramaterapie

Podle autorů Emunah (1994), Valenta (2001), Majzlanová (1998), Škovier (1978) se dají za hlavní cíle dramaterapie považovat tyto:

- zlepšení komunikace a zvýšení interpersonální inteligence
- snížení psychického napětí a získání schopnosti uvolnit se
- zvládnutí kontroly svých emocí
- změna nekonstruktivního chování
- rozšíření repertoáru rolí pro život, odstranění šablonovitosti v chování
- získání schopnosti spontánního chování
- integrace osobnosti, posílení sebedůvěry, sebepoznání, sebeúcty a zvyšování intrapersonální inteligence
- rozvoj empatie, fantazie, kreativity a koncentrace
- vytváření pocitu zodpovědnosti a úpravu reálné aspirace rozpoznání a přijetí svých omezení i možností
- získání schopnosti korigování vlastních postojů
- vytváření odolnosti vůči negativním vnějším vlivům.
- odreagování napětí a agrese, sublimace nežádoucích forem chování

## 2.3. Struktura dramaterapeutického procesu

Dramaterapeutická setkání mohou být uskutečňována ve skupině otevřené ostatním, v uzavřené skupině nebo individuálně. Nejčastější forma je skupinová v počtu šesti klientů u dětí a až dvanácti klientů u dospělých. Setkání probíhají obvykle 1-2x týdně po dobu čtvrt roku až dva roky. Před započítáním samotných setkání je třeba vědět, s jakými klienty se budeme setkávat a čeho chceme dosáhnout. (Valešová Malecová 2010)

V počátečních setkáních se věnujeme seznámení, tvorbě atmosféry důvěry a bezpečí, společných pravidel a navázání terapeutického vztahu. Potom je čas věnovat se problémům, řešit problémy a naučit klienty správně reagovat. Poslední fází je přenesení správných vzorců chování do běžného života a odpoutání se od skupiny (Valešová Malecová 2010). Valenta (2000, s.35) vidí vedení skupiny přirozeným způsobem „od naprosté direktivy až po úplnou volnost: opakování zvuků a pohybů terapeuta - přebírání výchozích obrazů a postav navržených terapeutem - vlastní zvuky, pohyby, obrazy. Vývoj formy skupiny probíhá od jednoduchého ke složitějšímu: kruh – linie – práce ve dvojicích – individuální práce – nestrukturovaná skupina.“

Emunah (1994, citováno podle Valenty, Riesmana 1999) popisuje etapy při delší dobu probíhajících dramaterapeutických setkáních:

- **První etapa** = dramatická hra slouží k vytvoření důvěry a atmosféry umožňující spontánní chování
- **Druhá etapa** = scénická práce preferuje hraní rolí, které nereflektují život klienta, ale umožňují mu vyzkoušet si nové způsoby jednání.

- **Třetí etapa** = hraní rolí, kde klient využívá dramatu ke hraní rolí ze svého života. Úkolem je nácvik hraní role jako zkoušky na reálný život.
- **Čtvrtá etapa** = kulminovaná akce, kdy zkoušení rolí, vztahů a konfliktů v životních situacích vede klienta k hlubší introspekci.
- **Pátá etapa** = dramatický rituál, soustředí se na slavnostní obřad, klientům je podávána celková reflexe a pozitivní zpětná vazba.

Pro předškolní děti je přirozená struktura Valešové Malecové, která respektuje potřebu bezpečí a vytváří prostor pro učení se dětí správným reakcím.

## 2.4. Struktura dramaterapeutického setkání

Každé ze setkání má určitou strukturu, která napomáhá ke zdárnému průběhu dramaterapie a dodává nejistým klientům pocit stability. Základní části jsou:

### 1. Úvod

Setkání začíná přivítáním klientů a pozdravením se s nimi. Úkolem úvodní části je vyladění klientů pro stěžejní práci. Patří sem uvolnění, nadšení pro práci, tvorba důvěryhodného prostředí. Pro některé klienty je důležité seznámit se s tím, co se bude dít po celou dobu setkání – cítí se tak bezpečněji. Jako prostředky pro tuto část setkání lze podle Valešové Malecové (2011, s. 33) využít: „hry na uvolnění a odreagování napětí, koncentraci pozornosti, rozhovor, relaxaci, neverbální techniky, práci s maskou, projektivní techniky, rituál.“ Rituál (opakující se činnost, se kterou jsou klienti dobře seznámeni) může být například vyjádření rozpoložení klientů (výběr obrázku slunce, mraku nebo mraku za sluncem; usmívající se smajlík, zamračený smajlík nebo neutrální smajlík apod.), určitý typ pozdravu nebo vyprávění klienta o příjemném zážitku, který měl v interakci s ostatními účastníky sezení.

### 2. Jádru – stěžejní část práce

Jádru se odvíjí od cílů, které si klademe, a od schopností a rozpoložení klientů. Je v něm potřeba zvážit, nakolik jsou klienti pro kterou techniku připravení a přístupní a jestli je pro ně motivující. Nebezpečí je v zařazení technik vyžadujících určitý stupeň důvěry a otevřenosti, pokud tuto důvěru klienti ještě nemají. Vhodné prostředky pro ústřední část lekce uvádí Majzlanová (1999, s. 60): „práce s textem, dramatické hry, improvizace, rollové hry, práce s maskami, vyprávění a hraní příběhů, tvořivé psaní, hra s předměty a loutkami, dramatizace, etudy, taneční drama, příprava na představení a další“.

### 3. Závěr

Závěr umožňuje v klidu a pohodě přestoupit z dramaterapeutické lekce do běžného života, projevit zažité emoce, případně se odreagovat relaxací či fyzicky náročnou hrou (honěná). Lze sem zařadit i jednoduché prvky, které mají za úkol klienty pozitivně naladit na další lekci.

Klient by v závěru lekce vždy měl mít možnost reagovat na to, co prožil, co se mu líbilo, s čím měl problém, co ho překvapilo, co by rád příště dělal. Lze i zopakovat rituál ze začátku lekce, kterým klient vyjádří, jak se cítí. Klient může komentovat chování ostatních členů během lekce – ale bez urážek. Je žádoucí, aby každý byl schopen pohovořit o tom, jak se cítil v jaké roli, ale veškerá reflexe je dobrovolná.

Valenta, Riesman (1999, s.61-62) uvádí strukturu pro jednotlivá sezení takto: „pozdrav terapeuta se skupinou-rozcvička (warm-up)- otevření hracího prostoru-nastartování hry-hlavní část sezení-uzavření sezení.“Podle Hicksona (2000) je třeba u všech kolektivních činností pamatovat na: „1. Rozehřátí, 2. Soustředění na úkol, 3. Zklidnění, 4. Závěrečné sdílení se skupinou.“

### 3. Možnosti dramaterapie pro pomoc dětem předškolního věku

Člověk žije a potřebuje žít ve společnosti dalších lidí. Jeho štěstí a spokojenost jsou do značné míry ovlivněny tím, nakolik je schopen s lidmi žít a komunikovat. Dramaterapie v MŠ probíhá ve skupině a pomáhá dítěti v mnoha problémech, na prvním místě v socializaci.

S dětmi ve školce se obvykle pracuje v uzavřené skupině 15-25 dětí. Pro dramaterapii by byla **ideální skupina šesti dětí**, která je realizovatelná v rámci doplňkové činnosti (kroužků), ale je pro malý počet neekonomická. Navíc děti do doplňkové činnosti přihlašují rodiče, takže vytvoření takovéto skupiny je podmíněno nejen svolením ředitelky, ale i souhlasem a časovými požadavky rodičů. Jinou možností je pracovat s větším počtem – **třídou přibližně patnácti dětí** - kdy může být dramaterapie prováděna v rámci řízených činností, které probíhají v MŠ každodenně.

Výhodou tohoto způsobu je, že s dětmi může pracovat jejich učitelka, bezpečné prostředí je ve velké míře vytvořeno už v rámci třídy, seznámení dětí také. Navíc dramaterapie probíhá v ideální čas - mezi 9. a 10. hodinou a intaktní děti mohou táhnout děti s problémy správným směrem.

Diagnostiku dělá učitelka také v rámci třídy, má možnost dlouhodobějšího pozorování. Pro tvorbu dramaterapeutických aktivit si u dětí všímá zejména vztahů, projevů emocí, aktivity a agresivních projevů. Dramaterapie by potom měla navazovat na třídní plán. Časově může probíhat podle potřeby, nejlépe **1-2x týdně**.

Pro předškolní děti volíme přiměřeně složité (tj. jednoduché) aktivity. Ideální náročnost aktivit je taková, kterou dítě začíná být schopno provádět (zóna nejbližšího možného rozvoje), ve skupině ale musíme počítat s tím, že každé dítě se nachází na jiném stupni rozvoje. Aktivity volíme tedy obvykle podle většiny, ale snažíme se přiměřeně zapojit i vyzrálejší a slabší děti. Vnímáme rozpoložení a potřeby dětí a podle toho volíme druh aktivity (např. pokud mají příliš energie, volíme pohybové aktivity).

#### 3.1. Tvorba bezpečného prostředí

Důležitým předpokladem pro účinné dramaterapeutické působení je pocit bezpečí u dětí. Je třeba si uvědomit, že **děti vyrůstaly v různých podmínkách** a ne všechny při nástupu do mateřské školy jsou zvyklé přiměřeně reagovat. Například jedno dítě jezdí po schodech s naprostou samozřejmostí po zadku. Jiné předpokládá, že bude nakrmeno a sáhnout na příbor je pro ně naprosto nepřijatelné. Další si přinesou z rodiny představu, že co chtějí, to si mají vydobýt silou, a je normální, když při tom druhé potlučou a poškrábou. Nedělají to se zlým úmyslem a nemá smysl se rozčilovat. Je třeba seznámit je s tím, jaké chování je žádoucí (případně s tím, jaké důsledky může mít jejich chování nežádoucí-např. „když Adélku poškrábeš, bude ji to bolet a nebude si s tebou chtít hrát, může se pak stát i to, že si s tebou nikdo nebude hrát“) a trvat na tom, aby se tak chovaly. Teprve když dítě ví, že dělá něco špatného, má smysl zvýšit hlas.

Potřebné je **jasně určit hranice**, ve kterých se dítě může pohybovat. Ideální je jednotné působení všech učitelek nejlépe ještě spolu s rodiči. Pokud se stavíme k chování dětí jednotně, přispívá to nejen k pocitu bezpečí, ale je i velká pravděpodobnost, že se děti podle požadavků dospělých zařídí. Problém nastává, když jedna učitelka dítěti dovolí, aby běhalo po třídě, druhá mu to zakáže a doma ho rodiče občas nechají běhat po bytě a občas ho za to potrestají. V tomto případě je dítě zmatené. I kdyby chtělo dospělým vyhovět, neví jak, neví, jestli může běhat, bojí se trestu. Žije v nejistotě. Samozřejmostí by mělo být **jednotné působení** jednou osobou a shoda slov s neverbální složkou projevu. Sagi (1995) pro dobrý rozvoj komunikace s dětmi popisuje nutnost:

- shody obsahu sdělení a vztahového aspektu (tón řeči, gesta, mimika, řeč těla)
- shody způsobu komunikace dospělého a způsobu komunikace vyžadovaného po dítěti
- používaný způsob komunikace musí být v souladu s komunikací v širším okolí (rodina, kamarádi, školka)

Je třeba nastavit pravidla a ve stejných situacích reagovat stejně. Pro pozitivní přijetí pravidel je velkou pomocí **vytvoření těchto pravidel spolu s dětmi**. Děti potřebují pomoc při nastavení pravidel tak, aby byla funkční a přijatelná pro všechny, ale v podstatě na ně přijdou samy. Když si je samy určí, lépe si je pamatují a někdy se i hlídají navzájem, jestli je neporušují. Ví, co si mohou dovolit, a co ne a také, co si nikdo nesmí dovolit k nim. A to už je další věc důležitá pro pocit bezpečí. Když pravidlo zakazuje ubližovat, učitelka nesmí dovolit, aby dětem někdo ublížil ať už fyzicky, slovem nebo jakkoli jinak. (Pokud už k ublížení dojde, jasně ho odsoudí a vyvodí důsledky - např.: „Kousání tady netrpíme. Když jsi pokousal Martina, budeš teď sedět u stolu sám, abys nemohl ublížit ještě dalším.“

Některé děti mají problém s určitými činnostmi. Mají k nim odpor nebo se jich bojí. Tady nelze postupovat přímo proti vůli dětí, ale můžeme jim dát jinou činnost, blízkou té žádoucí. Například když dítě nechce hrát roli, může dělat kulisu, nebo pomoci aktérům najít možnosti, jak roli hrát.

Pro tvorbu dobrého prostředí musíme také mít na mysli Maslowovu (1970) pyramidu potřeb (viz příloha č. 3) a řídit se tím, co z ní můžeme vyčíst vzhledem k dětem. Podle Kopřivy (2006) **děti nedokážou naplňovat výše položené potřeby, pokud nemají naplněny základní fyziologické potřeby**. Patří se možnost chodit podle potřeby na záchod, možnost napít se. Dbát na přiměřenou teplotu a čistý vzduch, na vysokou potřebu pohybu, ale i na čas k odpočinku. Pomoci jim (například s hygienou a oblékáním) tam, kde to potřebují. Vhodné je naplňovat i potřeby z vyšších pater pyramidy: umožnit jim kamarádství, přijímat je, mít k nim pozitivní vztah, respektovat je, vážit si jich, pozitivně je hodnotit, přiměřeně je stimulovat, umožnit jim rozvoj. Jsou-li uspokojeny základní potřeby včetně potřeby bezpečí, děti se podstatně lépe zapojí do všech aktivit.

### 3.2. Možnosti přístupu k dramaterapii s dětmi

K práci s dětmi můžeme podle Majzlanové (2004) přistupovat mnoha způsoby:

1. **Tvořivě expresivní model**. Dětem nabídneme dostatek různorodého materiálu (hračky, věci denní potřeby, apod.), necháme je experimentovat,



podporujeme jejich fantazii a vedeme je k rolové hře. Tento model má tu výhodu, že dětem umožňuje nejdřív si vyzkoušet a probádat vše, co mají k dispozici. Vyzkoušený materiál jim dává větší pocit bezpečí a volnou hru s ním vyzkouší každý. Dalším velkým přínosem je to, že po přechodu k rolové hře materiál nestrhává jejich pozornost k experimentování, ale věnují se pouze tomu, který jim v roli pomáhá.

2. **Model úloh a dovedností.** Model slouží k procvičení dovedností, které běžně potřebujeme. Využíváme v něm dramatické hry a situace z každodenního života.

3. **Rolový model** dramaterapie umožňuje dětem vyzkoušet si různé role a získat tak nové sociální zkušenosti a zpětnou vazbu k nim.

4. **Model terapeutického dramatu** používá příběhy (pohádky apod.), které mají vztah k problémům dětí a obsahují to, co dětem může pomoci v jejich problémech se zorientovat a řešit je.

5. **Divadelní model.** Děti mohou divadlo zpočátku jenom sledovat. Později se stávají „herci“, kteří do hraní vkládají svoje postoje.

7. **Integrovaný model** zahrnuje práci i s ostatními druhy umění (výtvarné, taneční, hudební)

Jako jeden z nejvhodnějších modelů pro děti předškolního věku se jeví model terapeutického dramatu, který pracuje s pohádkami a příběhy, které jsou dětem blízké, a nenásilnou formou jim ukazuje možnosti řešení.

### 3.3. Techniky a prostředky dramaterapie vhodné pro děti předškolního věku

Techniky a prostředky v dramaterapii umožňují využitím dramatu dosáhnout terapeutických cílů.

Podle Majzlanové (1999) jsou to:

- Neverbální techniky
- Rolová hra
- Loutková a maňásková hra
- Dramatizace
- Improvizace
- Dramatická hra
- Masky

#### 3.3.1. Neverbální techniky

Neverbální techniky umožňují vystihnout to, co nejsme schopni vystihnout slovy. **Jsou vhodné pro děti s problematickým vyjadřováním.** Klient se za terapeutova slovního vedení snaží vyjádřit pohybem, případně i zvukem děj či představu. Používají se na rozehrání skupiny, uvolnění, dále jako prostředek komunikace a sebepoznání, vyjádření pocitu, vnímání partnera i pro nácvik

pohybů a mimiky v různých situacích. Klient si může uvědomit význam neverbálního projevu, který výrazně ovlivňuje interpretaci slov.

Při neverbálních technikách děti ztvárňují úkol bez pomoci slov, což usnadňuje práci těm, kteří jsou ostýchaví, a ztiší příliš hlasité. Majzlanová (1999, s. 28) uvádí, že „Neverbální pohybové techniky jsou přirozenou a přístupnou technikou zejména pro děti, které mají problémy s vyjadřováním (chudá, nerozvinutá slovní zásoba, překotná řeč, monotónní řečový projev, poruchy řeči, bloky v komunikaci a další).“

K neverbálním technikám patří:

- **Neverbální hry a cvičení** – vyjádření se pohybem, dotekové hry ve dvojicích, práce ve skupinách
- **Etudy** - dítě má vyjádřit pocity, které by prožívalo v zadaném tématu (např. čekáš na autobus v horkém počasí, trháš kytky na louce, dostal jsi dárek)
- **Pantomima** – pro zkušenější klienty. Význam pantomimy spočívá v komunikaci, vzájemné interakci, ve zviditelnění a tím i pochopení určitých jevů, uvědomění si situace, pocitů, postojů a zkušeností

### 3.3.2. Rolová hra

**V rolové hře klient zůstává sám sebou, ale přebírá základní rámec role.** Klient může představovat někoho jiného nebo sebe, a to v kritických okamžicích v minulosti, v přítomnosti nebo v představách o budoucnosti. Reprodukovat může skutečnost nebo vymyšlený děj. Zpočátku jsou vhodné role se scénářem, dále legendy, mýty a pohádky. Výběr her koresponduje s problémy klientů. Role se mohou mezi aktéry měnit. Rolové hry umožňují zažít novou situaci, úspěch, stimulují samostatnost, komunikaci, sebedůvěru, orientaci ve vztazích, změnu postojů, empatii a sociální zručnosti. Rolové hry jsou významnou komunikační technikou. Umožňují **vyzkoušení modelů jednání** v interakci se skupinou a nácvik správných modelů chování.

Příběh pro rolovou hru může být daný terapeutem nebo předložen klientům k dokončení. Musí však být jasná charakteristika postav, místo a čas děje. Rolovou hru mohou navrhnout i klienti. Po rolové hře je důležitá reflexe, kdy klienti diskutují o tom, jak se cítili v které roli a jak role souvisí s jejich životem.

Dítě intuitivně samo od sebe začíná hrát rolovou hru kolem tří let. Hraje si na ty, které vidí kolem sebe. Na maminku, na tatínka, na paní prodavačku, později na sebe bere role pohádkových postav – na princeznu, na rytíře. Můžeme vidět děti i v rolích přebraných z filmů a počítačových her. (Při jejich sledování to však vypadá, že tyto postavy jen střílejí a padají.)

Příběhy pro rolovou hru můžeme vybírat například z pohádek, bajek a pověstí. Pro děti (zejména úzkostné) můžeme využít maňásků a loutek. Pro děti musí být příběh jednoduchý. Pokud zadáme jen role a rámec příběhu a necháme děti samotné dotvářet hru, slouží nám jako diagnostický materiál.

#### **Tvorba příběhů**

Vymyslet pro děti správný příběh je důležitým momentem dramaterapie. Musí upoutat jejich pozornost a zároveň jim pomoci s jejich problémy. Bettelheim (2000, citovaný podle Ulrychové a kol. 2000, s. 10) se zabývá tím, na co všechno má

příběh brát zřetel: „Má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí je bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity, být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami, brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout řešení problémů, které dítě nejvíce matou. Musí se zkrátka vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň - a to tak, aby dětské trampoty nejenom nesnižoval, ale naopak doceňoval jejich závažnost a v dítěti současně podporoval sebedůvěru a důvěru v budoucnost.“

Na pomoc při tomto nesnadném úkolu přichází Badegruber a Pirkl (1994) s následujícími radami:

#### **Nejdříve sbírejte informace:**

- Které osoby jsou na problému zúčastněny a v jakém vztahu jsou k sobě navzájem?
- Které události problém obzvlášť charakterizují?
- Co by mohlo dítě změnit?
- Jaké řešení jste se doposud marně pokoušeli?

#### **Nyní sestavte příběh:**

- Vymyslete kde, v jakém světě se bude příběh odehrávat (syn = malý zajíček, zubařka = víla)
- Představitelé a jejich jednání by měli odpovídat situaci dítěte, příběh by tedy měl mít stejný průběh (návštěva ordinace = návštěva vílina zámku)
- Příběh také nabízí řešení, které může dítě napodobit.

Můžeme také podle potřeb dětí přetvářet hotové příběhy nebo nechat děti vymyslet pokračování příběhu.

### **3.3.3. Loutková a maňásková hra**

Loutku může vodit terapeut, klient nebo oba. Loutky a maňásci umožňují zejména u dětí **navázání kontaktu, rychlejší dosáhnoutí výchovného cíle**. Loutky při hře mohou modelovat dobro a zlo. Otvírají zablokované klienty. Jsou vhodné pro citovou výchovu i osvojování poznatků. Dítě prostřednictvím loutky snáze vyjádří svoje city, schová se za loutku, konflikty řeší v říši loutek. Do loutky děti promítají svoje zkušenosti a problémy. Je třeba naučit je loutku vodit a procvičit pohyby s loutkou. Klienti si mohou loutku či maňáska sami vyrobit. Při loutkové hře můžeme využít říkanky, básně, písničky.

Loutky a maňásci jsou ideální pro děti předškolního věku. Díky velké dětské fantazii rychle ožívají a vtahují děti do děje. Při hraní loutkových příběhů není problém zaujmout dětskou pozornost (ale je třeba počítat s tím, že za 15-20 minut začne ochabovat). Možnost hrát s loutkou je pro ně také velmi přitažlivá.

Loutky se dělí podle Majzlanové (1999) na:

- **Marionety** – loutky vedené na drátu či niti
- **Jawajky** – hůlkové loutky

- **Přilbové loutky** – loutka je na hlavě loutkoherce, který může při představení používat vlastní ruce
- **Mimické loutky** – většinou se používají při sólových vystoupeních, je možné měnit jejich výraz
- **Spodové loutky** – jsou vedené zdola, patří sem **loutky stínové a plošné**, improvizované **loutky dlaňové, pěstní a uzlové a maňásci**, u kterých je tělem loutky ruka, a pažemi jsou prsty

Tak jako při dětské hře může jako „auto“ posloužit téměř jakýkoli předmět, mohou jako improvizované „loutky“ vystupovat různé předměty, animované jen celkovým pohybem a hlasem.

Loutka u dětí předškolního věku může pomoci snad s každým druhem problému. Anxiózní děti, děti s výběrovým mutismem, děti nesmělé, koktající a málo aktivní přes ni snáze naváží kontakt a lépe komunikují. Agresivní dítě skrze ni může projevit svou zlost, aniž by někomu ublížilo. Vhodné jsou i pro děti s neurózou a poruchou učení. **Všechny problémy můžeme přesunout do světa loutek a tam je i vyřešit.** Stačí jen najít správný příběh. (Loutkový příběh děti podstatně víc osloví než jen vyprávěný a snáze se do něj mohou zapojit.) Pokud dáme dětem loutku do ruky, je pro nás zdrojem poznatků o jeho rozpoložení a problémech, na loutku přenáší svoje pocity, myšlenky a problémy. Sledujeme nejen, co dítě s loutkou dělá a co říká, ale i neverbální složku projevu (zabarvení hlasu, postoj těla, výraz tváře, gesta).

Jak blízká je loutka dětem, si můžeme uvědomit i z toho, že se stává ožvlou hračkou stejně tak jako milovaní plyšáci. Tolik dětí se se svým plyšákem či plyšáky (ale bývá to i maňásek) nedokáže rozloučit. Nosí ho s sebou všude, laskají ho, vaří mu a v postýlce mu přenechávají nejlepší místo. Je až legrační pozorovat postel plnou vzorně uložených plyšáků a dítě krčící se a téměř padající z postele, ale spokojeně usínající. Děti nemívají problém přibrat k vlastním hračkám za „svou“ ještě loutku a po hře se s ní zase rozloučit. Tohoto emočního náboje loutky lze využít zejména, když je dítě smutné, ustrašené nebo odmítá komunikovat. Učitelka za ním nechá loutku přijít, a empaticky se snaží komentovat jeho pocity, vzhled, dá najevo, že to chápe, nabídne pomoc.

Při hraní pohádek učitelkou se osvědčilo pohádku (příběh, bajku) občas doplnit otázkou. Začínáme jednoduchými otázkami. Např.: „Kolik měla koza kůzlátek?“ a pokračujeme otázkami na zamyšlení: „Jaký byl Pepík? Choval se hezky nebo ošklivě? Jak se cítila Julinka? Co se může stát dál?“ Žádnou odpověď neodsoudíme jako špatnou, ale při nesmyslné odpovědi můžeme říct, že nám se to jeví jinak. Pokud děti nevydrží v klidu, chtějí loutkám poradit nebo komentují děj, není třeba se na ně zlobit. Stačí, když se jich loutka zeptá na to, co chtějí říct. („Co myslíte, děti, koho si má Anička zavolat na pomoc?“)

Dalším oživením je použití hudebních nástrojů. Uvedení a ukončení příběhu např. hrou na flétnu, použití Orffových nástrojů jako doprovod k příběhu. Můžeme si během představení s dětmi i zazpívat, nebo je naučit říkanku. Říkankou mohou třeba vysvobodit loutku ze zajetí. Pokud použijeme předměty, které znázorňují něco jiného, než v reálně jsou, musí být posluchačům jasné, co znázorňují. Lze je na začátku nechat hádat, co to má být.

V loutkové hře jde odsoudit špatné jednání a ten, kdo se tak chová ve skutečnosti, má příležitost uvědomit si, co je špatně a proč je to špatné,

vyslechnout a zhlédnout i alternativy správného chování, má příležitost tyto možnosti dokonce navrhopat. V situacích, kdy dítě něco provede a dospělý mu domlouvá a zvyšuje hlas, cítí se ohroženo a spouští se tak emoční jednání (emoce snižují vnímání a racionální myšlení). Tehdy není schopno přemýšlet o argumentech a rozumných důvodech dospělého. Ve světě loutek se cítí bezpečně a nic mu nebrání v přemýšlení a tvorbě nových postojů.

Pokud zvolíme formu práce, při které se děti aktivně hrají s loutkami účastní, necháme je, aby si loutku vybraly podle vlastního uvážení. Děti si mohou loutku i samy vyrobit (z papíru, hadříků, špejlí), ale potřebují pomoc dospělého, aby loutka držela vcelku. Necháme si vysvětlit, co se jim na jejich loutce líbí, proč si ji vybraly. Vysvětlíme a předvedeme techniku vodění loutky, necháme děti, aby si loutku „ohmaty“, potom zkusíme pohyb loutky od nejjednoduššího ke složitějšímu. Nejlépe se děti učí nápodobou, hrajeme tedy s nimi a pomáháme, kde je potřeba. Učíme je za loutku i mluvit. Majzlanová (1999, citovaná podle Valešové Malecové 2010) popisuje postup, jak děti naučit hře s loutkou:

#### **Začínáme jednoduchými pohybovými etudami:**

- Chůze loutky v rytmu (podbarvená hudbou), hra na vojáky (vykonávání povelů)

#### **Provedení jednoduchých úloh:**

- Loutka se schovává a opatrně vykukuje
- Přelézá překážku
- Uniká chycení
- Hledá ztracenou věc

#### **Pohyb a akce v rytmu:**

- Chůze loutky v přesném rytmu
- Změna rytmu podle domluveného signálu
- Tanec s loutkou (vymyšlení kroků a figur)
- Společný tanec loutek
- Zrychlený pohyb loutek a maňásků v rytmu
- Hra na průvod loutek

#### **Vyjádření vztahu člověka k loutce:**

- Loutku zavineme jako miminko
- Dáme ji pohladit dětem
- Loutka se rozpláče, utěšujeme ji

#### **Malé dějové etudy s loutkou:**

- Loutka se na něco dívá
- Loutka poslouchá
- Zlobí se
- Nedůvěřivě zkoumá věc

- Nese těžké břemeno
- Pracuje s radostí, s nechutí, chce utajit svou činnost

#### **Hra s rekvizitou:**

- Maňásek pije čaj (chutná mu, je příliš horký)

#### **Vztah loutky k předmětu:**

- Loutka se bojí neznámé věci
- Se strachem ji zkoumá
- Mazlí se s ní
- Má z ní radost

#### **Náměty na domýšlení děje:**

- Loutka čistí skvrnu na zemi
- Čte noviny
- Píše dopis
- Recituje básničku

#### **Rozvíjení nápadů:**

- Hra s loutkou a rekvizitou (igelitový sáček, silnější provaz, kus látky, poduška)

#### **Spojení rytmu, pohybu, jednání:**

- Malé dítě poskakuje, raduje se, pláče, střídá náladu
- Starý člověk unavený, smutný, vtipný

Nakonec se můžeme pustit do hraní příběhů. Ten je zvolen podle problémů dětí. Postup může vypadat tak, že učitelka vypráví příběh, děti si vyberou nebo učitelka zadá role, učitelka vypráví scénář a děti hrají. Učitelka nezůstane jen v roli vypravěče a své loutky, ale hovoří i za mlčenlivé děti, které pouze pohybují loutkou. Pokud děti dostanou během hry za úkol vymyslet alternativní pokračování příběhu, učitelka jim v tom prostřednictvím své loutky podle potřeby pomáhá například poukázáním na důsledky rozhodnutí: „Když Míša sní čokoládu sám, pochutná si, ale ostatním bude dělat chutě, budou na něj naštvaní, může dostat i bolení břicha. Když se rozdělí, udělá ostatním radost, sám se nepřejí, ale smlsne si, ostatní budou mít chuť si s ním hrát.“

Vzhledem k obecně velmi špatné výslovnosti dětí je vhodné v maximální míře zařazovat dechové, artikulační a řečové cvičení a hry.

### **3.3.4. Dramatizace**

Dramatizace je ztvárnění příběhu nebo tématu slovem a pohybem. Záměrem je, aby si klient uvědomil charakteristické rysy postavy a aby sladil řeč i jednání s postavou. Je možné využít loutky, kostýmy, rekvizity. Používáme simultánní přístup, kdy nejdříve každý klient hraje zároveň s ostatními každou postavu. Poté se rozdělí úlohy.

Podle Majzlanové (2004) při dramatizaci dochází k rozvoji v sociálních vztazích, k rozvoji žádoucího společenského jednání, představitivosti, paměti, myšlení, citů, samostatnosti, pohybové kultury, vyjadřovacích schopností, k posílení sebedůvěry, k aktivnímu osvojování učiva. Důležitým úkolem je zprostředkování zážitku úspěchu.

V mateřských školách volíme nejčastěji pohádková témata. Snažíme se zapojit všechny děti, bojácné necháme alespoň zpívat sborově písničky, držet kulisy nebo hrát skupinku podobných postav. Pro snazší udržení pozornosti volíme kratší pohádky a snažíme se je nepřerušovat. Je třeba počítat s tím, že většina dětí má problém s texty, potřebují na text navést a text by měl být krátký, vyplývající z akce. Pohádku můžeme podmalovat reprodukovanou hudbou. V dramatizaci mohou děti i improvizovat a podílet se na tvorbě příběhu. Využívá se příběhů s analogií k problému dětí.

### 3.3.5. Improvizace

Improvizace je činnost, která vzniká bez konkrétní přípravy a kompozičního plánu. Vzniká z momentální myšlenky a nálady, děj vzniká v průběhu hraní. Uplatňuje se při ní tvořivost a vznikají dynamické situace velmi podobné situacím v reálném životě. Klient může sledovat jejich dynamiku a problémy, může díky nim získat nové zkušenosti. Může být dané základní téma. Vhodná témata jsou s napětím a konfliktem. Klienti hledají způsoby řešení. Smyslem je najít nejvhodnější řešení situace, odbourat stres a získat sebedůvěru. Opěrné body pro improvizaci jsou zadání postavy, prostředí, časového údaje, výchozího bodu, času ukončení, případně zvláštních informací. Uplatňujeme ji v rámci různých technik, jako jsou rolová hra, etudy, pantomima. Improvizace může být hromadná, skupinová, párová, sólová.

### 3.3.6. Dramatická hra

Dramatická hra obsahuje sociální prvky a konflikt. Je založena na sociálním kontaktu a komunikaci. Osoby na sebe vzájemně působí. Přes hru promítají svoje zážitky. Podobá se volné hře dětí. Do symbolické hry děti přenášejí svoje zážitky. Náměty na dramatickou hru lze brát od dětí nebo z pohádek. Dramatické hry poskytují zkušenost s mezilidskými vztahy, zlepšují orientaci ve složitějších situacích, podněcují tvořivost, slovní zásobu, projevy emocí, pomáhají zvládat konfliktní situace. Pro dramatickou hru je vhodné připravit různé předměty, kostýmy, doplňky, obrázky, lze využít Orffových nástrojů. V reflexi je třeba vyzdvihnout to, co dítě zvládlo. Dramatické hry využíváme pro rozehrání, psychofyzické uvolnění, objevování sebe i okolního světa, rozvoj smyslového vnímání, představitivosti, skupinového citění, plynulosti řeči.

Dramatická hra je **oblíbená činnost dětí předškolního věku**. Hrají si na někoho, zkoumají tak svět v rolích, které v realitě obvykle nemohou zastávat. Napodobují řidiče, kuchařku, maminku, různá zvířátka atd. Do rolí děti zpravidla promítají samy sebe, své postoje a zkušenosti. Dramatická hra obsahuje sociální náboj, učí děti řešit konflikt, komunikovat, získávají sociální zkušenosti. V dramaterapii využíváme této přirozené dětské činnosti k naplnění určitých cílů. Nejčastěji je to zlepšení komunikace, sociálního jednání, získání zkušeností, např. pohledu na problém ze strany někoho jiného nebo zpětné vazby od ostatních dětí

na své jednání. Jako pomůcky pro dramatickou hru nám může sloužit téměř všechno. Stačí se s dětmi dohodnout, že židle představují stromy v lese, nebo prolézačky apod. Holčičky přivítají možnost nastrojít se do kostýmů. Hračky poslouží jako rekvizity i jako partner ke hře. Důležité je s dětmi si o hraném povídat, nechat je o prožitém povídat a vždy najít něco, za co je lze pochválit (hrál jsi to s nasazením, hezky sis oblékl kostým, pěkně ses domluvil, i když se ti nechtělo, zůstal jsi s námi do konce)

Smilansky a Shefatya (citování podle Majzlanové 2004, s. 48) uvádí, co zahrnuje u čtyřletých až pětiletých dětí dramatická hra:

- „Napodobování
- Využití předmětů
- Zapojení akce a situace
- Přetrvání epizody
- Vzájemné ovlivňování
- Slovní komunikace“

Majzlanová (1999) doporučuje začínat s konverzací zvuků Orffových nástrojů. Děti motivované Orffovými nástroji se mohou podle hudby pohybovat jako vlak, les, medvědi, kuřátka atd. Podle zvuků Orffových nástrojů tvoří i postavy s jejich charakterem.

### 3.3.7. Masky

Klient se za masku může schovat, poskytuje určitou **autenticitu, nedotknutelnost, magičnost**. Maska se může přikládat k obličejí nebo může být namalovaná přímo na tváři. Klient si masku vybírá sám. Učí se v ní dýchat, pozorovat okolí, vydávat zvuky. Masky mohou být přirozené (ty používáme zpočátku), tradiční - zobrazující typ člověka, strašidelné a nerealistické - zobrazující vlastnost. Musíme sledovat, jestli klient nemá z masky strach, nebo ho neprovokuje k šaškování. Maska osvobozuje od vlastních problémů, zlepšuje soustředění, snižuje zdrženlivost a napětí, umožňuje odreagovat negativní emoce. Může sloužit i jako diagnostický materiál.

Při práci s maskou postupujeme pomalu, nenásilnou formou. Necháme děti prohlédnout masky, ohmatat si je, vypovídat, jaké v nich budí pocity. U dětí, zejména u dětí úzkostných, práci rozmělníme do droboučkových kroků. Necháme je masku vybrat, podívat se skrze ni, pozorovat něco přes masku, nadechnout se s maskou na obličejí, vydat nějaký zvuk, promluvit s maskou na obličejí. Pokud i přesto odmítají vzít na sebe masku, mohou si ji nakreslit sami na čistý papír, na obličej, nebo začít kresbou na zrcadlo, před kterým stojí. Později se v maskách učíme pohybovat, hrát jednoduché hry, hrát postavu. Masky vystihující základní emoce nám mohou sloužit k tomu, aby děti, které mají problém s verbálním vyjadřováním, vybraly tu, která vystihuje jejich rozpoložení.

Dítě schované za maskou ztrácí strach projevit se, odpoutává se od svých problémů a je více vtaženo do hry. Masku nepoužíváme tam, kde vyvolává u dítěte pocit izolace, a tam, kde dítě není ještě schopné pochopit, že v masce si jen hraje a nemění svou podstatu.



### 3.4. Specifika dramaterapie u dětí s vybranými problémy

Pokud děti trpí určitým problémem, musíme na něj brát při dramaterapii zřetel. Přestože v mateřské škole asi nebudeme mít skupinu s podobnými problémy, musíme k dítěti s určitým problémem přistupovat odpovídajícím způsobem a volit odpovídající prostředky.

#### 3.4.1. Specifika dramaterapie u dětí s úzkostí

Úzkostné děti je třeba nechat si vše osahat, vyzkoušet, dokonce i jen se dívat na ostatní, jak pracují. **Nenutit je do akce násilím.** Vhodné je pro ně použití loutek a maňásků, které je jaksi maskují, dítě sleduje loutku, nebo hovoří prostřednictvím loutky, není nuceno hned do interakce s autoritou.

U úzkostných dětí věnujeme více času rozechřívacím a uvolňovacím aktivitám. Zařazujeme rituály. Předem je seznámíme s tím, co je čeká. Aktivitu můžeme vykonávat spolu s ním.

Dramaterapie může dítěti pomoci tím, že svou úzkost převede do dramatu, a tím se zbaví části její tíže. „Freud popsal mechanismy spojené s odstraňováním úzkosti. Jedním z nich je pro dramaterapii důležitá sublimace.“ (Valenta 2001, s. 39) Při sublimaci dochází k přetavení potlačovaných negativních pocitů, které člověka nutí k nepřijatelnému chování, do jednání, které je společensky přijatelné.

Hickson (2000, s.31) klade důraz na postavení a pohyblivost těla. Uvádí, že „stavba našeho těla a pohybové schopnosti mají výrazný vliv na naše sebehodnocení. Tento psychický účinek je mnohem silnější, než jsme ochotni si přiznat. Pohybové potíže a související nedostatky snižují sebedůvěru, i když to druzí lidé nepostřehnou. Naopak dobrá kloubní pohyblivost povzbuzuje sebedůvěru se vzrůstající zdatností a uvědomováním si vlastního těla. Pamatujte, že tělesné změny mají vliv na naši psychiku.“ Je tedy vhodné zařazovat protažení těla a nácvik správného držení těla (například prostřednictvím neverbálních technik).

#### 3.4.2. Specifika dramaterapie u dětí s agresivitou

Při práci s agresivními dětmi dbáme na to, aby byla jasně daná **pravidla a struktura programu**, ale přitom se snažíme o to, aby **děti byly spoluvůrci setkání** a mohly se vyjádřit k tomu, co se bude dít. Důležité je zachovat klid a nenechat se strhnout jejich agresivitou.

Portmannová (1996, s. 14) píše o významu hry pro zvládnutí agresivity: „Při sociální hře lze pomocí rituálu pravidel změnit vybraným způsobem agresivní chování, strategicky ho využít a použít pro neagresivní úmysly. Hry a podobná cvičení mohou navíc fungovat jako ventil a odbourávat napětí. Hra ve skupině vytváří základnu k vedení rozhovoru na určité téma, při němž všichni vycházejí ze stejných nebo podobných zkušeností (předem něco společně prožili). Agresivně se chovající děti a mládež mají často narušené vnímání tělesnosti. Nejsou schopny přijmout „pozitivní“ tělesné kontakty. Při hře se mohou naučit prozkoumat a ovládat své tělo, nechat na sebe sahat a přátelsky se dotýkat druhých.“

Pohybové hry jsou v souvislosti se zlostí a agresivitou zvláště důležité proto, že se dosud málo dbá na psychomotorické potřeby dětí a mládeže.“

Pro děti s agresivitou jsou nezbytná jasná pravidla a zařazování her na odreagování napětí a agrese.

Podle Portmannové (1996, s. 15) mají hry dětem pomoci:

- „Uvědomit si a vyjádřit agresivní pocity
- Poznat podněty zlosti a agresivního jednání
- Lépe porozumět sobě i druhým
- Ovládat a odbourávat zlost a agresivitu
- Posílit vlastní „já“ a pocit vlastní hodnoty
- Navázat neagresivní vztahy
- Pokojně řešit konflikt“

### 3.4.3. Specifika dramaterapie u dětí s ADHD

U dětí s ADHD usilujeme o zvýšení pozornosti, přiměřenou aktivitu, a omezení impulzivity. Podle Majzlanové (1999 citovaná podle Valešové Malecové, 2010) se zaměřujeme na soustředěnost (střídáme rušnější a klidné hry), dechová a artikulační cvičení, rytmická cvičení, koordinaci pohybu, orientaci v prostoru, spolupráci (hry se sociálním kontextem), kontakt očí a dotyk.

Valenta (2003, s. 58-59) uvádí metodické poznámky k dramaterapii dětí s ADHD. „Protože ADHD zahrnuje celou řadu potíží, proto se snažíme o reedukaci co nejširšího spektra funkcí:

1. Na začátek lekce nezařazovat rušný warm up (potíže se zklidněním dětí), ale vyprávění v kruhu (co jsme prožili zajímavého od poslední lekce), na které naváže warm up ve formě pohybu na klidnou hudbu, rytmických a pohybem doprovázených říkanek v kruhu atd.
2. Počítat s tím, že děti nastupují s velkým nasazením, které poměrně rychle mizí, a proto je nutné mít připraveny průběžně motivační techniky.
3. Je nutné mít připraveno několik zklidňujících a relaxačních technik, kterými si terapeut udrží kontrolu nad skupinou, a také techniky na kontrolované vybití emocí.
4. Zpočátku zařazovat hry a cvičení s pevnými a jasnými pravidly a snažit se udržet pevnou strukturu lekce, volnější hry, etudy a improvizace nasazovat až v pokročilých lekcích. Řídit se pravidlem malých, postupných a často opakovaných kroků
5. Do struktury každé lekce vřadit opakující se rituály (hl. úvodní a závěrečný rituál)
6. Důsledně dodržovat princip zpětné vazby a motivace úspěchem - každé dítě musí zažít úspěch, přičemž předcházíme prožití osobního neúspěchu, který je pro tyto děti silně demotivující. Pro soutěžní momenty platí pravidlo „každý vyhrává“.

7. Pokud je to možné, vřadit do skupiny dvojici nepostižených dětí, která poskytuje modelové vzorce chování a často táhne celou skupinu kontrolovatelným směrem.
8. Terapeut musí ve zvýšené míře dbát na spravedlivý a rovný přístup ke všem dětem.
9. Děti jsou zvýšeně vnímavé na fyzický kontakt terapeuta, což je třeba využít k osobní motivaci a ke zklidnění klientů.
10. Nejvhodnější motivací a také stmelujícím prvkem všech lekcí je vyprávěný příběh (nejlépe cesta za dobrodružstvím), na jehož podkladě se realizují jednotlivá cvičení, hry, etudy a improvizace. Terapeut je vypravěčem i spoluaktérem příběhu - vchází do něj společně s dětmi a také přijímá příslušné role.“

#### 3.4.4. Specifika dramaterapie u zanedbávaných dětí

U zanedbávaných dětí začínáme nenáročnými aktivitami, náročnost stupňujeme podle toho, jak se děti jsou schopny zapojit. Nabízíme jim aktivity, kde si mohou doplnit zkušenosti, které jejich vrstevníci už mají. Majzlanová (1999 citovaná podle Valešové Malecové, 2010) uvádí, že nejdříve vybíráme příběhy z pohádek a bajek, později z reálného života, kdy se věnujeme zájmům jejich vrstevníků (móda v hudbě, oblékání). Důležité je jim zprostředkovat **pozitivní zkušenosti a kontakty**, zážitek úspěchu a seberealizace, zprostředkovat dítěti jinou reakci okolí na jeho chování, než na jakou je zvyklé z nevyhovujícího prostředí.

## 4. Dramaterapeutický program v mateřské škole

### 4.1. Prostředí třídy, charakteristika dětí a cíle dramaterapie

Dramaterapie v mateřské škole probíhala v dopoledních hodinách v čase pedagogem řízené činnosti dětí. Byla v souladu s třídním vzdělávacím programem, už při tvorbě TVP bylo s dramaterapií počítáno. Účastnily se jí všechny děti ze třídy – tj. 15 dětí. Byly ve věku 3 – 4,5 roku, 8 chlapců a 7 děvčat. Deset jich chodilo do této třídy už minulý školní rok. Ve třídě již bylo vytvořené prostředí důvěry a bezpečí. Výčet dětí a jejich věk, případně jejich specifika, která mohla mít vliv na dramaterapii:

- Klára: 4 roky Vzhledem k ostatním je samostatná.
- Čeněk: 4 roky Je často nemocný.
- Tonda: 4 roky Přestoupil z jiné školky den před zahájením dramaterapie.
- Tomáš: 4 roky Projevuje se jako tiché dítě.
- Vítek: 3 roky Nastoupil do školky v den svých třetích narozenin na poslední lekci dramaterapie.
- Petr: 3 roky Vychováván nevidomou matkou, učil se mnoha věcem, které s ním maminka dělat nemohla. Málo aktivní v komunikaci, nechá s sebou dětmi manipulovat. Má autistické rysy.
- Bořek: 4 roky Občas se chová agresivně.
- Matěj: 4 roky Balbuties, často je nemocný.
- Týna: 4 roky Zhoršená výslovnost neodpovídající věku.
- Šimon: 3 roky Navštěvoval MŠ jen 1x týdně, před druhou lekcí dovršil tři roky a začal chodit každodenně. Sám se nezapojí ani do sebeobsluhy, vyžaduje dopomoc i k odnesení talíře a použití toalety.
- Natálie: 4 roky Je kamarádká.
- Terezie: 3 roky Je často nemocná, občas má přehnané reakce.
- Lucie: 4 roky Je kamarádká, spontánní.
- Izabela: 4 roky Je spontánní.
- Bára: 4 roky Před devíti měsíci jí zemřela maminka, od té doby je lehce apatická

#### **Problémy, které byly ve třídě**

V této třídě nebyly problémy, které by byly závažného charakteru, proto byla zvolena preventivní forma dramaterapie.

Problémy pozorované v této třídě byly zejména v naslouchání druhé osobě, v mluvení přiměřeně hlasitě a přiměřenou dobu vzhledem k ostatním, v zaostalosti mluvního projevu, domlouvání se, v přiměřeném projevu emocí, porozumění

emocím druhého, ve zdravení učitelek i kamarádů, ve vedení rozhovoru, v řešení problematických situací.

### **Časový rozvrh**

Dramaterapie byla realizována deseti setkáními zařazenými jednou týdně. Každé ze setkání trvalo 45 minut.

### **Hlavní cíle dramaterapie**

- Rozvoj komunikace
- Rozvoj empatického chování

### **Částečné cíle**

Rozvoj schopnosti rozeznat emoce, rozvoj spolupráce, rozvoj schopnosti projevit se před ostatními, rozvoj schopnosti přiměřeně řešit emočně náročnější situace, rozvoj schopnosti naslouchat, osvojení pravidel zdravení, rozvoj mluvního projevu, rozvoj schopnosti navázat oční kontakt, rozvoj schopnosti mluvit přiměřeně hlasitě a přiměřeně dlouho, rozvoj schopnosti domluvit se, rozvoj schopnosti řešit problémy bez násilí, rozvoj samostatného uvažování, rozvoj konstruktivní kritiky, osvojení si empatického chování, rozvoj nonverbální komunikace, rozvoj schopnosti vyjádřit se pohybem, rozvoj schopnosti vést dialog, rozvoj schopnosti hovořit k tématu, rozvoj mluvního projevu, rozvoj schopnosti nalézt správné řešení situace, rozvoj schopnosti odmítnout agresivní jednání.

## **4.2. Dramaterapeutická setkání**

### **Setkání 1**

**Cíle:** osvojení pravidel zdravení, rozvoj spolupráce, rozvoj schopnosti navázat oční kontakt

#### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, všichni se vezmou za ruce do kruhu, seznámení s rituální říkankou: „Jedna, dvanda, třinda, spánek, říkám, říkám zaříkánek. Klikyháky, třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky.“ K říkance se přidá pohyb (počítání na prstech – dlaně pod usínající hlavu – čarování rukama – malování klikyháků – dupání – objetí sousedů rozpaženýma rukama za ramena).(Převzato z praxe MŠ)
2. Náladometr. Všichni se posadí do kruhu, dostanou obrázky usměvavého sluníčka, sluníčka s mrakem a zamračeného mraku. Terapeut objasní dětem, že obrázek sluníčka znamená dobrou náladu, obrázek sluníčka s mrakem běžnou náladu a obrázek mraku, že se cítí špatně. Každý si vybere obrázek odpovídající jeho pocitům a ukáže ho.
3. Hra na kočičku, protažení, mňoukání, kočičky se stočí do klubíčka a spokojené se vyhřívají na sluníčku (relaxace).

## **Jádro**

1. Děti si sednou do kruhu. Dostanou za úkol vymyslet, jak se zdraví zvířátka. Dostanou příklady: Čáp klape zobákem (předpaženými rukama se poplácá dlaněmi s druhým čápem), lev zařve, slon chobotem (jednou rukou chytí nos, druhou prostrčí vzniklým otvorem a podá druhému). Dítě, které nějaký pozdrav vymyslí, ukáže ho ostatním. Ti se tak vzájemně pozdraví. Až se všichni pozdraví, další dítě může předvést svůj vymyšlený pozdrav a ostatní se tak opět pozdraví. Všechny děti dostanou příležitost předvést svůj pozdrav.
2. Seznámená zvířátka si vyšla na procházku. Našla sladkoučkou melouny v trávě, ale ty byly moc velké a blížila se bouřka. Zvířátka by melouny (gymnastické míče) ráda dostala do svého úkrytu, ale nemají ruce, aby je mohla odnést, a koulet je nemohou, to by se rozbily. Nakonec na to přišla. Vzala melouny po dvou mezi svá těla nebo hlavy a ve dvojicích melouny odnesla. Dokážete to také? Děti dostanou metu, ke které mají míč odnést. Nakonec si zvířátka vzájemně gratulují k úspěchu (podání ruky, oční kontakt, úsměv). (Fichnová, Szobiová 2007)
3. Terapeut děti seznámí s tím, že se teď všichni změní v ptáčky, kteří se právě vrátili ze zimního stanoviště domů do háječku. V zimě byli každý na jiném místě a zjara se zase setkali. Jsou zvědaví, jestli ostatní zimu přečkali v pořádku, jaká byla cesta přes moře, jestli měli dost potravy, jestli je nehonili dravci. Budete poletovat a ptát se s potřásáním křídel: „Jak se vede?“ Nemusíte odpovídat. Dříve než jednoho pustíte, dáte ruku jinému. Realizace hry. (Hickson 2000)

## **Závěr**

1. Reflexe. Děti dostanou otázky typu: které hry jsme dneska hráli? Jak se vám hry líbily? Jak jste se při nich cítily? Proč se vlastně zdravíme? Bylo vám příjemné, když vás někdo pozdravil? Líbilo se vám zdravit? Jaké pozdravy znáte? Který pozdrav máte nejraději? Je příjemnější, když vám někdo jen podá ruku, nebo když se k tomu na vás i podívá a usměje se?
2. Náladometr.
3. Hra na honěnou. Honící má na hlavě čepici, koho chytí, tomu ji předá a honí chycený.

## **Průběh první lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 10 dětí (Klára, Tomáš, Petr, Bořek, Týna, Natálie, Lucie, Izabela, Bára, Tonda). Říkanka se dětem líbila, naučily se ji. Na náladometru ukázaly 5x slunce, 2x slunce s mrakem a 3x mrak (Lucka, Bořek a Tomáš – kluci ale s úsměvem na tváři čekali, jestli to vyvolá reakci terapeuta). Celého úvodu včetně hry na kočičku se zúčastnili všichni.

**Jádro** – Zvířecí pozdrav vymyslelo 8 dětí, některé z nich si řekly o pomoc v tvorbě pohybu – vymyslely jen pozdrav zvukem. Ve třech čtvrtinách hry poodešla Bára stranou, ale když jsme ji došli pozdravit, pozdravila také, oční kontakt navazovala.

Nošení melounů se části dětí velmi líbilo, část potřebovala dopomoc ve vytvoření dvojic a povzbuzení při upadnutí melounu. Nakonec všechny děti donesly melouny na určené místo a dostalo se jim uznání.

Ptačí pozdravy zvládli všichni, jen Bára seděla stranou, ale opět spolupracovala.

**Závěr** – Podle výpovědi dětí se jim nejvíc líbila hra s melouny. Nejraději mají pozdrav „Ahoj“. Oční kontakt při pozdravu je příjemný většině dětí. Pro to, aby všechny děti měly možnost se v klidu vyjádřit, bylo třeba poslat piktogram pusy (ve třídě je pravidlo, že mluví jen ten, kdo ho drží). Náladometr ukázal na konci lekce 7x slunce, 1x slunce s mrakem a 2x mrak. Mrak ukázali opět stejní kluci s úsměvem na tváři – byli upozorněni, že to k sobě neladí. Na honěnou hráli všichni rádi.

## **Setkání 2**

**Cíle:** rozvoj schopnosti rozeznat projevy emocí (smutek, radost, strach, zlost), pochopení jejich oprávněnosti, osvojit si možnosti, jak lze emoce projevit a jak lze reagovat na projevené emoce

### **Úvod**

1. Přivítání dětí a pozdravení se s nimi, rituální říkanka z předchozího setkání.
2. Náladometr.
3. Cvičení se zvířátky z džungle. Terapeut vypráví o zvířatech z džungle a cvičí podle toho s dětmi. „Mocným hlasem zařve lev. Uáá. (Děti se ve vzporu klečmo protáhnou a zařvou.) Zvířátka se strachy překotí na záda a klepou se jim všechny čtyři nožičky. (Děti leží na zádech, všechny končetiny směřují ke stropu a třesou s nimi.) Had se svine do klubíčka, aby byl co nejmenší a nebylo ho vidět. (Děti udělají co nejmenší klubíčko.) Když už se nic neozývá, roztáhne se znovu do dálky a odplazí se. (Děti se roztáhnou na podlahu a plazí se.) Pak se ozve dunění. Je to slon, dupe a mává ušima. (Děti se houpou ze strany na stranu v tureckém sedu, plácají rukama do země, potom dají ruce v týl a pohybují lokty před obličej a do strany.) Ve větvích si poletují kolibříci a sají nektar z květů. Létají z květu na květ. (Děti kousek popoběhnou a udělají dřep, několikrát to zopakují.) Když mají plné břicho, sednou si na sluníčko, nechají si vyhřívát peříčka a spokojeně odpočívají. (Děti si lehnou na koberec a relaxují.) (Dvořáková 1995)

### **Jádro**

1. Terapeut nechá děti posadit tak, aby všechny viděly na „jeviště“. Může zazvonit, nebo zahrát pár taktů na hudební nástroj. Vyzve děti k pozornému sledování, na konci je čeká otázka. Zahraje krátké maňáskové scénky doprovázené slovem:
  - Za Aničkou měla přijet babička. Anička se moc těšila. Babičku rozbolelo koleno, tak se Aničce omluvila, že nepřijede. Anička byla smutná a přemýšlela, co bude bez babičky dělat. Najednou se ozval zvonek a babička stála za dveřmi, prý už jí koleno dalo pokoj. Když Anička uviděla babičku, měla z toho velkou... (radost). (Na konci každé scénky dá dětem otázku, jakou emoci postava asi prožívala.)

- Petr a Tomáš jsou nejlepší kamarádi. Hrají si spolu na honěnou, na nakládání aut, kopou si míčem. Jednou si Petr našel nového kamaráda. To by Tomášovi nevadilo, mohou si přece hrát ve třech. Ale Petr mu řekl, že už se s ním nechce kamarádit. Tomáš mu přitom nic zlého neudělal. Tomáš zalezl do koutka a bylo mu do breku. Byl z toho ....(smutný)
  - Anetka byla s maminkou v ZOO. Maminka stála moc dlouho frontu na párek v rohlíku. Anetka už chtěla vidět další zvířata. Uviděla šipku směřující k opicím. Na ty se těšila nejvíc. Šla kousek podle šipky, jen tak, aby ještě viděla na maminku. Pak uviděla klec s opičím miminkem a rozběhla se tam. Když se vynadávala na jeho řádění, zjistila, že už neví, kudy přišla, neví, kde je maminka. Anetka dostala veliký....(strach)
  - Míša s Monikou si našli krásnou zábavu. Celé dopoledne stavěli hrad z dřevěných kostek. Nádherně se jim vydařil. Postavili i zahradu, nakonec ho ozdobili vojáčky a vlajkami. Pak kolem běžel Martin a naschvál jim do hradu kopl. Všechno bylo zničené. Oba dostali na Martina pořádnou....(zlost)
2. Terapeut pokládá otázky za každým z příběhů: Jak bylo maňáskům v určité emoci, co by nás do této emoce mohlo přivést, jak by se měli maňásci v dané emoci zachovat, co by maňáskům pomohlo. Vyzve děti, aby se zatvářily tak, jak by se mohli zatvářít maňásci v příbězích. Děti mohou vzít i dalšího maňáska a pomoci maňáskovi, který je v dané emoci.
  3. Terapeut rozdá pracovní listy s prázdnými obličejí a děti do nich dokreslí obličejí v určených emocích.

### **Závěr**

1. Hra Na mrazíka. Mrazík honí. Koho chytí, ten zmrzne ve stoji rozkročném. Vysvobodí ho ten, kdo ho podleze.
2. Reflexe. Terapeut se ptá dětí, jestli chtějí něco ke dnešku říct, jestli je něco překvapilo, apod.
3. Náladometr.

### **Průběh druhé lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 9 dětí (Klára, Tomáš, Bořek, Týna, Šimon, Natálie, Terezie. Bára, Tonda). Náladometr ukázal 7x slunce a 2x slunce s mrakem. Řídky i cvičení se zvířátky se zúčastnili všichni kromě Šimona, který přišel do školky po několikátýdenní přestávce. Šimon sledoval aktivitu ostatních.

**Jádro** – Maňáskové příběhy děti pozorně sledovaly, reagovaly, výrazně aktivní byly při odpovědích na otázku „Co byste poradili těm maňáskům, kteří se cítí špatně?“ Snažily se poradit, chodily maňásky hladit, pozitivně se stavěly i k alternativám navrženým terapeutem.

Při dokreslování obličejů do pracovních listů děti radost a smutek většinou zvládly nakreslit samy. K tomu, aby nakreslily výraz strachu a zlosti, potřebovaly vzor.

**Závěr** – Na mrazíka hrály děti se zaujetím a podle pravidel, jen Šimon pozoroval ostatní. Náladometr ukázal 8x slunce a jedno dítě se nemohlo rozhodnout mezi sluncem a sluncem s mrakem. Po ukončení lekce děti chtěly ještě hrát na mrazíka.



### **Setkání 3**

**Cíle:** upevnit si rozpoznání emocí, rozvoj spolupráce, rozvoj schopnosti projevit se před ostatními

#### **Úvod**

1. Pozdravení se s dětmi a jejich přivítání, rituální říkanka
2. Náladometr
3. Děti se pohybují podle vyprávění terapeuta. Předvádějí míč, který se nafukuje, uchází, znovu nafukuje. Totéž zkusí v kruhu (všichni tvoří jeden míč).
4. Hra Mezi čtyřmi rohy. Děti jsou v rozích místnosti, kde je bezpečné místo. Uprostřed je honič. Děti přebíhají z rohu do rohu a vyhýbají se honiči. (Valenta 2003, s114)

#### **Jádro**

1. Všichni sedí v kruhu. Terapeut s dětmi formou dotazování zopakuje, jaké máme hlavní emoce, jak při nich lidé vypadají, jak můžeme emoce projevit.
2. Hra Na sochy. Terapeut pustí hudbu a při jejím přerušení dětem zadá úkol vytvořit sochy smutné, radostné, ustrašené, nahněvané. Každý se snaží sochu vytvořit sám za sebe. Terapeut pokaždé projde sochy a vyzdvihne správné (např. smutné) rysy a postoje soch. Podle zájmu mohou děti totéž zkusit v sousoších.
3. Sed v kruhu. Dvě děti dostanou po kartičce s nakreslenou emocií. Jedno se snaží předvést ji pohybem a mimikou ostatním. Ostatní hádají. Druhé se rozmýšlí, jak předvede svou zadanou emocii. Po uhádnutí předvádí druhé dítě a další dostane kartičku k přípravě. Vystřídají se pokud možno všichni.

#### **Závěr**

1. Honěná s babou Smutnicí a vílou Radostinkou. Koho se dotkne Smutnice, zpomalí a imituje pláč, vysvobodit ho může dotekem Radostinka.
2. Reflexe. Terapeut se dotazuje dětí, co se jim líbilo, co ne, kterou sochu předváděly nejraději, jestli něco ještě chtějí říct.
3. Náladometr.

#### ***Průběh třetí lekce***

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 7 dětí (Klára, Tomáš, Bořek, Natálie, Lucie, Bára, Tonda). Náladometr ukázal 5x slunce a 2x slunce s mrakem. Hry na míč i hry Mezi čtyřmi rohy se zúčastnily všechny děti. Při hře Mezi čtyřmi rohy odvážně přebíhaly z rohu do rohu. Terapeut ve středu chytal a chycené posílal zpět do výchozího rohu, ke konci hry je pak shromažďoval ve středu. Ocenil jejich odvalu.

**Jádro** – Děti si pamatovaly z předchozí lekce všechny čtyři maňáskové příběhy i emoce maňásků. Pěkně předvedly i výrazy ve svém obličejí a postoj při určených emocích.

Tvorbu emotivních soch i sousoší děti dobře zvládly. Bavilo je předvádět zlost, i když jim koutky úst cukaly k úsměvu.

Předvádění emoce z kartičky. Děti byly ostýchavé, když měly vystoupit před ostatními samostatně. Emoci vyjadřovaly s mnohem menší razancí než při hromadné akci, ale ostatní děti i z drobných náznaků předvedenou emoci vycítily. Předvádějící i ten, kdo emoci poznal (ale i ostatní), měli radost z úspěchu. Předváděli všichni kromě Bořka.

**Závěr** – Na honěnou hrály děti s nadšením. Podle výpovědi dětí se jim nejvíc líbila hra Na sochy. Většina nejraději předváděla zlost, další radost a smutek. Náladometr ukázal 5x slunce a 2x slunce s mrakem. Lucka s Tondou ukazovali „naštvaný“ výraz obličeje i po ukončení setkání. Na otázku, jestli jsou naštvaní, odpovídali, že ano, ale když si mysleli, že nejsou vidět, smáli se.

#### **Setkání 4**

**Cíle:** rozvoj informovanosti, jak lze s emocí zacházet – rozeznání vhodných a nevhodných projevů emocí, rozvoj hry s maňáskem, rozvoj informovanosti, jak je vhodné se chovat k druhému v určité emoci, pochopení důsledků vhodných a nevhodných projevů emocí

#### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka.
2. Náladometr
3. Přetahovaná lanem. Terapeut děti motivuje příběhem o průzkumnících ze dvou mravenišť, kteří ve stejný okamžik našli uhynulou housenku a chtějí ji dostat do svého mraveniště. Děti se rozdělí k lanu na přibližně stejné skupiny a jedna skupina se snaží druhou přetáhnout na svou polovinu třídy.

#### **Jádro**

1. Terapeut dá dětem k dispozici maňásky. Každý si vybere podle svého vkusu. Děti se rozsadí tak, aby viděly na terapeutova maňáska. Terapeut dává maňáskům úkoly a sám dělá s maňáskem totéž. Maňásci, zkuste:
  - Zatleskat
  - Zamávat
  - Poskočit
  - Schovat hlavu do dlaní
  - Zlostně bušit do země
  - Zatančit si
  - Poškrábat se na nose
  - Utřít slzu
  - Pohládit kamaráda
  - Usnout
2. Terapeut zadá dětem určitou emoci. Děti si vyzkouší hromadně každý se svou loutkou projevy dané emoce. Terapeut říká projevy emoce, které u dětí vidí, a ptá se dětí, jestli jsou přijatelné. Ptá se i po dalších možných projevech a jejich přijatelnosti. Totéž se zopakuje s dalšími emocemi.

3. Děti si položí maňáska do klína a terapeut zahraje emoci ventilovanou nepřiměřeně – a děti s maňásky mají za úkol na to reagovat (hromadně). Terapeut zahraje totéž s emoci ventilovanou přiměřeně – děti opět reagují. Terapeut zdůrazní (může i dohrát), jak z první situace vyšel rozmrzlý a v druhém případě když mu děti pomohly, jak se cítil lépe.

### **Závěr**

1. Hod do koše. Terapeut informuje, že špatné projevy patří do koše. Dá dětem listy počmáraného papíru. Děti ho pojmenují (tenhle papír jsou nadávky, kopance do kamaráda, sprostá slova, apod.), zmačkají ho a hodí do koše. Koš drží terapeut, v druhé ruce má „zlého“ maňáska a ten zmačkané papíry opět vyhazuje. Boj dětí s maňáskem o to, aby papíry skončily v koši. Maňásek se časem unaví a děti zvítězí.
2. Hra Na mrazíka
3. Reflexe. Terapeut se ptá dětí, jestli je něco překvapilo, jestli se chtějí na něco zeptat, jak se cítily, když s maňásky hrály správně ventilované emoce, a jak se cítily, když hrály špatně ventilované emoce, co se jim líbilo.
4. Náladometr.

### **Průběh čtvrté lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 9 dětí (Klára, Tomáš, Petr, Bořek, Týna, Šimon, Natálie, Lucie, Tonda). Náladometr ukázal 9x slunce. Úvodu se účastnili všichni, Petr a Šimon provaz jen drželi – neuměli táhnout.

**Jádro** – Všechny děti si vybraly pozitivní nebo neutrální maňásky (ne loupežníka, čarodějnici, apod.). S maňásky se snažily pohybovat podle pokynů, ale asi polovina dětí ani s dopomocí nedokázala vodit maňáska na ruce. Chytily ho tedy zvenku rukama za ruce a pohybovaly s ním tak.

Děti správně rozlišily přiměřenou a nepřiměřenou ventilaci emocí.

Při emoci vyjádřené maňáskem přijatelně děti intuitivně, dřív, než k tomu byly vyzvány, začaly maňáska hladit a pomáhat mu. Při nepřijatelně vyjádřené emoci zůstaly sedět s tím, že se maňásek chová divně.

**Závěr** – Hodu do koše i hry Na mrazíka se účastnily všechny děti. Odvážně vysvobozovaly zmrazené. Náladometr ukázal 8x slunce a 1x slunce s mrakem. Nejvíce se jim líbilo, když terapeut hrál s maňáskem emoce a ony mohly vymýšlet, jak loutce pomoci. Raději hrály přijatelně než nepřijatelně ventilované emoce.

### **Setkání 5**

**Cíle:** osvojení schopnosti samostatně řešit některé emotivní situace, rozvoj samostatného uvažování, rozvoj konstruktivní kritiky, osvojení si empatického chování

#### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka
2. Náladometr.

3. Tanec se slepováním. Děti tančí na hudbu. Když terapeut přeruší hudbu, pojmenuje některou část těla, kterou se děti mohou dotýkat. Děti mají za úkol se zadanou částí těla s někým (počet dětí je libovolný) „slepit“. Popuštění hudby děti tančí a vše se opakuje.

### **Jádro**

1. Děti v kruhu hází velkou kostkou, na které jsou znázorněny obličejové v určité emoci. Nakreslené jsou černě nebo červeně. Děti hází kostkou. Emoci znázorněnou na obrázku, který jim padne, mají předvést celým svým tělem. Emoce znázorněné červenou barvou mají vyjádřit přiměřeným způsobem, emoci nakreslenou černě mají vyjádřit nevhodným způsobem.
2. Terapeut zadá dětem do skupin problémovou situaci. Mají za úkol ji zahrát a vyřešit. Zadání situací:
  - Děti si hrají před domem na honěnou. Jedno si rozbije koleno a má strach, že se tatínek bude zlobit. Druhé reaguje.
  - Děti si hrají před domem. Jedno si rozbije koleno a má zlost, protože se s rozbitým kolenem nemůže jít koupat – a na to se moc těšilo. Druhé reaguje.
  - Děti jsou ve školce. Jedno je smutné, protože je kamarádi odmítli vzít do hry. Druhé přichází a reaguje.

Po každé zahrané scéně děti mohou navrhnout další správná řešení, v případě nevhodného řešení odsoudit dané řešení, ne předvádějící.

### **Závěr**

1. Hra Na letadla. Terapeut vede slovem děti a sám se pohybuje s nimi. Letadla startují, letí pomalu, rychleji, letí tam, kde mají dost prostoru, předvedou lopinku, letí dál, ještě zrychlí, zpomalí, hledají místo na přistání, zakrouží, pomalu klesají, přistanou. Spokojeně oddychují na letišti.
2. Reflexe. Terapeut vytvoří prostor pro to, aby se děti mohly vypovídat ze svých zážitků, říct, která role se jim nejvíc líbila.
3. Náladometr.

### **Průběh páté lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 12 dětí (Klára, Čenda, Tomáš, Bořek, Týna, Šimon, Natálie, Terezie, Lucie, Izabela, Bára, Tonda). Náladometr ukázal 9x slunce a 3x slunce s mrakem. V úvodu byli všichni aktivní, jen Štěpán potřeboval spolu-tanečníka, který ho zapojil.

**Jádro** – Kromě Šimona se všichni zapáleně zapojili do hry s kostkou, i když někteří potřebovali poradit. Ostýchalí se ukázat nepřijatelné projevy emocí – terapeut je musel hrát spolu s nimi. Často se do předvádění emocí zapojily i děti, které měly jen sledovat.

Při hraní problémových situací byly děti opět velmi aktivní, chtěly předvádět. Ty méně vyvrálé potřebovaly na „jevišti“ poradit. Byly tvořivé ve vynalézání toho, jak obtížnou situaci vyřešit. Například Klárka by vzala toho ustrašeného s rozbitým kolenem k sobě domů, koleno zalepila a maminku poprosila, ať mu zašije kalhoty, aby se na něj doma nezlobili. Do pozitivního řešení situace se opět snažili zapojit i

diváci. Radili hercům. Nikdo nereagoval tak, že by nechal toho v negativních emocích, ať si pomůže sám.

**Závěr** – Na letadla hráli všichni, potřebovali se po náročné lekci vyběhat. Náladometr ukázal 10x slunce a 2x slunce s mrakem. Nejvíc se jim líbilo, když hráli scénky. Většinou se nejvíc líbilo pomáhat, ale příjemně bylo i těm, kterým pomáhali.

**Poznámky k chování dětí** – Během prvních pěti lekcí bylo pozorováno, že 3-4 leté děti často potřebují poradit, jak hrát a předvádět, ale chtějí se zapojit a nechají si poradit. Vyžadují pomoc a radu, a co je jim nabídnuto, berou za své. V podstatě se s mnoha rolemi, výrazy, projevy, atd. setkávají poprvé a to, co jim terapeut poví jako správné, jako správné přijímají, vytváří si podle toho svoje postoje.

K výraznějšímu posunu došlo u dvou dětí. **Bára** (tři čtvrtiny roku od smrti maminky) změnila své zdrženlivé chování. Na počátku dramaterapie (i mimo lekce) se musela do každé aktivity dotlačit, byla zamklá, málo pohyblivá. Nyní se do všech aktivit spontánně zapojuje a projevuje se jako velmi aktivní dítě. Občas je třeba ji i usměrnit. U **Bořka** došlo k úbytku agresivního chování asi o třetinu mimo lekce (při dramaterapii se neprojevovalo vůbec).

## Setkání 6

**Cíle:** rozvoj nonverbální komunikace, procvičení mimických svalů, rozvoj interakce, zlepšení schopnosti vyjádřit se pohybem, rozvoj schopnosti naslouchat

### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka.
2. Náladometr.
3. Terapeut informuje děti, že dnes budou všichni němí jako ryby (děti si vyzkouší, jak hýbou pusou ryby), a přece se spolu zkusí domluvit. „Čáry máry, z kapsy klíč, zamknem slova a jsou pryč.“
4. Všichni na vyzkoušení toho, že to jde, zkusí beze slov znázornit, že:
  - Jdou v mrazu a je jim zima
  - Jdou ve velikém horku
  - Jdou do kopce
  - Jdou v dešti
  - Upadnou
  - Jdou proti větru

### **Jádro**

1. Všichni sedí v kruhu, terapeut čte příběh. Při popisu nálad postav děti zkusí popsanou náladu beze slov znázornit v obličejí, případně ještě rukama.

Příběh Jak měli Eva s Martinem dlouhou chvíli.

Evička a Martínek byli sourozenci. Evičce bylo pět let a Martínkovi tři roky. Bydleli v domku na vesnici se svým tatínkem a maminkou. Tatínek býval celé dny v práci a maminka byla s dětmi doma. Občas si ale potřebovala zaskočit

do obchodu nebo ke kadeřnici a Evička s Martínkem museli chvíli počkat doma sami. Nevadilo jim to. Občas uchystali mamince překvapení a uklidili pokojík, nebo jí namalovali obrázek. To potom maminka mívala velkou radost. Jednou se ale maminka zdržela pryč dlouho a děti se nudily. Začaly hrát polštářovou válku. Jeden polštář trefil krabici s Eviččinými korálky. Evička z toho byla smutná. Začala sbírat korálky. Martin jí nepomohl, a jak byl roz dováděný hrou, začal ji ještě popichovat a házet po ní polštáře. Do Evičky vjela zlost. Vzala nejbližší polštář a hodila ho na Martina vši silou. Místo Martina však trefila květináč se vzácnou květinou orchidejí. Orchidej se zlámala a květináč byl na kusy. Děti dostaly strach, co tomu maminka řekne. Jak se tak bály, úplně zapoměly na to, že maminka je má moc ráda. Ze strachu před trestem utekly ven.

Zamířily do lesa, kam v létě chodívaly s babičkou na maliny. Les ten den ale nebyl tak přátelský, jak ho děti znaly z vycházek s babičkou. Maliny už byly plesnivé, květiny většinou odkvetlé, a když z křoví vyskočil zajíc, vystrašilo je to natolik, že se daly na útěk. Jak utíkaly, ztratily cestu a nevěděly, kde jsou. Teď dostaly opravdový strach.

Najednou kus od nich na stráni uviděly svou babičku, jak sbírá houby. Měly velkou radost. Věděly, že je babička ochrání a zavede domů. Babička se na děti zlobila, že udělaly takovou hloupost: Utéct kvůli jedné kytce! Hned nechala houby houbami a zavedla děti domů. Maminka už tam byla a telefonovala všem známým, jestli u nich Evička s Martínkem nejsou. Moc se o ně bála. A najednou je babička přivedla živé a zdravé! To bylo radosti! Děti byly moc rády, že jsou zase doma, ale byly na rozpacích. Nevěděly, co mají dělat. Když viděly, že se maminka nezlobí, udělaly to nejlepší, co udělat mohly. (Co to, děti, bylo?) Mamince se omluvily a slíbily, že už nikdy nikam neutečou. A slib splnily. Nakonec ještě mamince pomohly uklidit střepey, zastříhnout orchidej a zasadit ji do jiného květináče.

2. „Hra Na stavitele v tiché zemi. Děti vytvoří dvojice. Jeden z dvojice je správce kostek a druhý stavitel. Stavitel staví věžičku, ale kostky si musí vyprosít od správce (nejednou 1-2). Úkoly si potom vymění. Na závěr následuje krátký rozhovor o pocitech, úspěchu a těžkostech.“ (Fichnová, Szobiová 2007, s80)
3. Oční kontakt. Děti chodí při hudbě a dívají se do země. Při přerušení hudby každé naváže s kýmkoli oční kontakt.

### **Závěr**

1. „Kolování výrazu tváře. Sed v kruhu. Terapeut na své tváři vytvoří určitý výraz a „předá“ ho sousednímu dítěti. To ho zkusí okopírovat a pošle ho stejným způsobem dál. Důraz je kladen na vyjádření výrazu tváře, ne na přesné okopírování. V dalším kole může výraz vytvořit některé z dětí.“ (Valenta 2003, s142)
2. Reflexe. Terapeut dá dětem možnost vyjádřit se. Ptá se, co se jim líbilo, který obličej je nejvíc zaujal a proč, jak se cítily při hře na oční kontakt, jestli by bylo o hodně snazší udělat věž, kdyby při tom mohly mluvit.
3. Náladometr

## **Průběh šesté lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 8 dětí (Klára, Čenda, Tomáš, Bořek, Šimon, Terezie, Lucie, Bára). Náladometr ukázal 8x slunce. Při znázornění způsobů chůze děti potřebovaly, aby terapeut předváděl s nimi a mohly se tak inspirovat. Šimon přihlížel.

**Jádro** – Náladomy postav v příběhu znázorňovaly děti bez problémů.

Při hře Na stavitele byl aktivní i Šimon – dělal správce kostek. Hra se jim moc líbila. Děti vnímaly, že se jim tvořilo bez mluvení stejně dobře jako se slovy. Vytvořily krásné hrady.

Při hře na oční kontakt Šimon jen přihlížel.

**Závěr** – Výraz tváře předávaly děti bez problémů, ale k vytvoření vlastního výrazu polovina potřebovala inspiraci. Nejoblíbenější byly legrační obličejové doplněné polohou rukou. Z celého setkání se šesti dětem nejvíc líbila hra Na stavitele, dvěma na oční kontakt. Náladometr ukázal 8x slunce.

## **Setkání 7**

**Cíle:** rozvoj schopnosti naslouchat, procvičení mluvidel, zvýšení odvahy k mluvnímú projevu, rozvoj schopnosti vést dialog, rozvoj citu pro mimoslovní komunikaci

### **Úvod**

1. Přivítání dětí, rituální říkanka
2. Náladometr
3. „Jazykolam. Terapeut naučí děti jazykolam: „Co to cinká, co to cvrká, cvrček do zvonečku strká.“ Jazykolam zkusí všichni vyslovovat
  - Šeptem
  - Se zavřenými čelistmi
  - Zřetelně a artikulovaně
  - Zrychleně se zachováním správné artikulace
  - Se zesilováním a zeslabováním hlasu“ (Hickson 2000, s52)
4. Terapeut se ptá, co všechno za zvuky lze vytvořit ústy. Jedno dítě vydá zvuk a ostatní je napodobují. Ke zvuku přidají i pohyb. (Kdákající slepice klove zrníčka, řvoucí lev vyskočí, apod.). Vystřídají se pokud možno všechny děti.

### **Jádro**

1. Terapeut pošle po dětech sedících v kruhu slovo nebo větu. Stejnou větu pošle několikrát s různým významem (terapeut doplní, v jaké situaci je vyslovena) Děti ji zkusí s patřičným výrazem a vyslovením zopakovat. Vhodná slova a věty: „Ano, ne, ovšem, děkuji, jak se máš? Musím mluvit s Tomášem.“ Příklad: Slovo „ano“ je vysloveno jako odpověď na otázku, jestli chtějí zmrzlinu. Stejně slovo vysloví jako odpověď tatínkovi, který po

nich chce slyšet souhlas s tím, že si vezmou teplé boty, které nemají rády. (Machková 2011, s126)

2. „Nejjednodušší monology a dialogy. Všechny děti současně domlouvají kočce, aby slezla ze stromu, vypila mlíčko, nebála se psa. Konejší miminko, snaží se přilákat plachého psa na pochoutku, domlouvají zraněnému, aby klidně ležel a nehýbal se.“ (Machková 2011, s128) Dále se děti rozdělí do skupin a mají ztvárnit situace:

- Kupující jde nakoupit suroviny na dort, prodavač ho obsluhuje
- Dvě děti by ve školce chtěly sedět vedle Markétky. Místo je tam ale jen jedno.
- Jedno dítě ve školce pláče, protože se mu stýská po mamince. Další děti si ho všimnou a snaží se zjistit, proč pláče, a chtějí mu pomoci.

Role dětí se mohou vyměnit.

### **Závěr**

1. Honěná ve dvojicích. Děti se drží ve dvojicích za ruce. Jedna dvojice honí. Chycením předává funkci honiče.
2. Reflexe. Terapeut nechá děti vyjádřit se k tomu, co prožily. Ptá se, v které roli se nejlépe cítily a proč, která hra se jim nejvíc líbila, jestli se dověděly něco nového.
3. Náladometr.

### ***Průběh sedmé lekce***

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 10 dětí (Klára, Čeněk, Tomáš, Bořek, Šimon, Terezie, Lucie, Izabela, Bára). Náladometr ukázal 8x slunce a 2x slunce s mrakem. Jazykolam se dětem poté, co se ho naučily vyslovovat, velmi líbil, prožívaly zesilování a zeslabování zvuku.

**Jádro** – Do slov s různým významem se zapojily všechny děti. Blízký jim byl příklad toho, když se někdo omluví opravdově a když se někdo omluví stejnými slovy z donucení.

U nejjednodušších monologů a dialogů děti potřebovaly, aby jim terapeut dělal kočičku, psa, atd., hraní těchto rolí terapeutem v dětech probudilo aktivitu. Ke ztvárnění situací potřebovaly méně vyzrálé děti příklad vyzrálejších. Poté si všichni chtěli vyzkoušet všechny role, terapeut musel dát hranici: Každý může hrát jen třikrát.

**Závěr** – Na honěnou děti hrály rády. Většině dětí se nejvíc líbil jazykolam, třem hraní rolí. Štěpán měl radost, že zvládl roli nakupujícího sám. S otázkou, jestli se dověděly něco nového, si nevěděly děti rady. Náladometr ukázal 8x slunce a 2x slunce s mrakem.

### **Setkání 8**

**Cíle:** rozvoj schopnosti vést dialog, naslouchat a hovořit k tématu, rozvoj mluvního projevu, rozvoj schopnosti nalézt správné řešení situace

### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka.



2. Náladometr
3. „Jazykolam. Terapeut naučí děti jazykolam: „Má máma má málo másla.“  
Jazykolam zkusí všichni vyslovovat

1. Šeptem
2. Se zavřenými čelistmi
3. Zřetelně a artikulovaně
4. Zrychleně se zachováním správné artikulace
  - Se zesilováním a zeslabováním hlasu“ (Hickson 2000, s52)
4. Terapeut zadá dětem úkol vytvořit skupiny podle:
  - Pohlaví
  - Barvy očí
  - Věku (Valenta 2003)

Terapeut ocení jejich práci a schopnost domluvit se, případně jim pomůže s tvorbou skupin.

### **Jádro**

1. Představení zvířete. Terapeut se zeptá dětí, kdo by chtěl dělat vědce. Dobrovolníkovi dá brýlové obroučky, kartičku s obrázkem zvířátka a posadí ho na stupínek. Ostatním dětem ho představí jako Dr. Bádala, který jim přišel do školky představit zvířátko, ale zapomněl jeho název – zná ho jen učeně latinsky. Vědec popisuje zvířátko. Děti se mohou ptát (jakou má barvu, kolik má nohou). Kdo zná název zvířete, jde ho pošeptat terapeutovi. Nakonec děti řeknou název zvířete nahlas. Vědec poděkuje a děti mu zatleskají. Děti se vystřídají v roli vědce. Terapeut zdůrazní potřebnost komunikace k dosažení cíle.
2. Terapeut hraje loutkový příběh:

Martin přinese do školky „tetování“ ze žvýkačky a nalepí si ho tam na ruku. Je na něm krásné auto, všem se líbí. Martin kamarádí s Jirkou, kterému se také moc líbí. Martin mu slíbí, že mu zítra dá také takové, že má doma ještě dvě. Druhý den Jirka toužebně očekává Martina s tetováním. Hned jak přijde Martin do třídy, ptá se ho Jirka na tetování s autíčkem. Ale Martin má sklopenou hlavu a nic nenese. Jde si hrát s jinými kluky. Stydí se přiznat, že mu maminka doma tetování vyhodila. (S několika polepil novou skříň a nešlo to vyčistit.) Jirka mu nadává do lhářů a lakomců. Tvrdí, že už nikdy si s ním nebude hrát. Nenechá si tenhle názor jen pro sebe a snaží se o tom přesvědčit i jiné kluky. Martina to naštve. On přece není lakomec. Copak může za to, že mu to maminka vyhodila? Začne se vysmívat celé Jirkově partě. Je ale nešťastný. I Jirka poté, co z něj vyprchal vztek, je smutný. Ale oba cítí právo na své straně a křivdu od druhého, tak pokračují hádky a rvačky.

Terapeut položí loutky a zeptá se dětí, jestli se jim příběh líbil, kde se stala chyba, Co mohli kluci udělat jinak? Jak mohl příběh pokračovat a dopadnout? Za spolupráce dětí terapeut může příběh dohrát s dobrým koncem.

## **Závěr**

1. Hra Na útesy. Jedno dítě na začátku místnosti je loď, má zavázané oči. Ostatní děti se rozsadí volně po místnosti a dělají útesy. Když se k nim loď přiblíží, šumí, aby nenarazila. Loď musí doplout na druhou stranu místnosti. Terapeut podle potřeby navádí dítě, nebo udělá lodi vlečný člun. (Svobodová 2007)
2. Reflexe. Terapeut se ptá, co dnes děti zaujalo, jestli se už někdy setkaly se zbytečným nedorozuměním, jaká role se dětem líbila ve hře na vědce a ve hře na útesy a proč.
3. Náladometr.

## **Průběh osmé lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 8 dětí (Petr, Bořek, Tereza, Šimon, Natálie, Terezie, Lucie, Bára). Náladometr ukázal 6x slunce a 2x slunce s mrakem. K jazykolamu přistupovaly na rozdíl od předchozí lekce už od počátku pozitivně. Skupiny podle znaků vytvořili všichni (s mírnou dopomocí terapeuta).

**Jádro** – při představování zvířete měly mladší děti problém s koncentrací pozornosti. Většina dětí chtěla zkusit roli Dr. Bádala a vystřídalala se v ní.

V loutkovém příběhu většina dětí viděla problém až tam, kde se kluci začali prát a nadávat si. Terapeut navedl děti k počátečnímu narušení komunikace. Poté děti vymyslely dobrý konec k příběhu: Martin se Jirkovi omluvil a domluvili se, že Jirkovi přinese tetování hned z první žvýkačky, kterou dostane. Příběh byl dále využit jako odrazový můstek k řešení konfliktních situací i mimo dramaterapii (a zpětná vazba pro pedagoga) – děti zkoušely hledat jádro problému a hledat dobré řešení (pedagog neřešil pouze pěstní souboj).

**Závěr** – S nadcházejícím jarem se děti stále obtížněji soustředí, proto reflexi ke hrám a rolím bude třeba dělat po každé z nich. Na konci lekce mají problém se uklidnit a vracet se k nim. Náladometr ukázal 7x slunce a 1x mrak.

## **Setkání 9**

**Cíle:** rozvoj schopnosti naslouchat a vést krátký rozhovor, rozvoj citu pro přiměřenou hlasitost projevu, rozvoj schopnosti domluvit se

## **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka.
2. Náladometr.
3. Hra Na tichá a hlasitá zvířata. Děti zkusí přijít na to, které zvířátko je nejtíšší, a předvedou, jaký vydává zvuk. Potom najdou zvíře o malinko hlasitější a budou podobně pokračovat až k nejhlasitějšímu zvířeti. Terapeut se zeptá, jaké zvířátko se jim nejvíc líbilo předvádět a jaká hlasitost při předvádění jim byla příjemná.

## **Jádro**

1. Hra Na útesy s majákem. Jedno dítě na začátku místnosti je loď, má zavázané oči. Druhé dítě na konci místnosti je maják. Ostatní děti se rozsadí volně po místnosti a dělají útesy. Když se k nim loď přiblíží, šumí, aby nenarazila. Loď se musí domlouvat s majákem, kdy má maják zahoukat tak, aby dobře slyšela útesy, ale aby neztratila směr. Loď musí doplout k majáku. Terapeut podle potřeby pomáhá útesům šumět. Loď může někoho požádat, aby jí udělal vlečný člun.(Svobodová 2007)
2. Děti dostanou kartičky s obrázky. Terapeut se zeptá dětí na slova, která opravdu kouzelně pomáhají při tom, když něco po druhém chceme. Potom rozdá úkoly typu: „Lucko, získej kartičku se slonem. Někdo z dětí ji má. Můžeš o ni poprosit, nebo ji vyměnit, nebo jakkoli jinak ji získej, ale nesmíš být hrubá a vytrhávat ji z ruky.“ Terapeut si poznamená, jaký kdo dostal úkol, a sleduje děti při jeho plnění. Navádí nesamostatné děti. Pokud děti úkol dobře zvládnou, může zkusit těžší variantu a zadat úkoly typu: „Přines od Janičky namalované slunko. Zjistí, jak se jmenuje Honzíkova sestra.“

Terapeut ocení splnění úkolu. Vyzdvihne správné chování, případně odsoudí chování hrubé. Ocení klid při jednání nebo se zeptá, jestli dětem nevadilo, že se vzájemně překřikovaly.

## **Závěr**

1. Společně vypravovaný příběh. Skupina sedí v kruhu. Jedno z dětí na vyzvání začne vyprávět příběh, po chvíli předá slovo svému sousedovi, který příběh vypráví dál. Předává se slovo a vypravuje se až do ukončení příběhu. (Valenta 2003)
2. Reflexe. Terapeut se ptá dětí, co se jim líbilo, co ne, jak se jim loď řídila, když se mohly domluvit s majákem, jestli vyhověly raději pěkné prosbě nebo nátlaku, jaké měly pocity, co by se ještě rády dozvěděly.
3. Náladometr.

## **Průběh deváté lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 11 dětí (Klára, Čeněk, Tonda, Tomáš, Petr, Bořek, Týna, Šimon, Natálie, Terezie, Bára). Náladometr ukázal 7x slunce, 2x slunce s mrakem a 2x mrak. Děti si nejdříve potřebovaly vyzkoušet, jak dělá několik typických zvířat, poté hledaly zvířata od tichých až po hlasitá. Většina dětí jako nejpříjemnější zvuk hodnotila zvuky středně hlasitých zvířat. Co se týká hluku ve třídě, většina dětí má ráda, když může křičet, jen tři mají rády ticho.

**Jádro** – Na loď s majákem hrály všechny děti s nadšením, ale některé lodě měly problém požádat maják o houkání. Čekaly, až zahouká sám. Dvě děti potřebovaly vlečný člun, ale neřekly si o něj samy, čekaly, až jim bude nabídnut. Role majáku i lodi se jim líbila, jen Terezie nechtěla dělat loď.

Pro problémy ve slovní komunikaci zjištěné v předchozí hře hra s kartičkami byla uskutečněna v kruhu. Děti nejdřív vyhledaly „kouzelná“ slova pro situaci, když něco chtějí. Dostaly kartičky se zvířátky a Klárka dostala za úkol získat kartičku se slonem. Terapeut ocenil, že poprosila a počkala, až jí kartičku dítě podá. Postupně dostávaly stejné úkoly ostatní. Asi třetina o kartičku samostatně poprosila, třetina

s náповědou a třetina získala kartičku bez slovní komunikace – děti přišly k dítěti s žádoucí kartičkou a počkaly, až jim kartičku samo dá. Nikdo nevytrhl kartičku násilím. Další úkol – například zjistit jméno sestry určitého spolužáka - dokázaly splnit dvě třetiny dětí. Dvě třetiny dětí považovaly úkoly za lehké, jedna třetina za těžké.

**Závěr** – protože ústřední část lekce vyžadovala po dětech hodně námahy, místo vypravování příběhu proběhla oblíbená hra Na mrazíka. Náladometr ukázal 8x slunce, 2x slunce s mrakem a 1x mrak.

Průběh lekcí nasvědčuje tomu, že děti mezi sebou komunikují převážně neverbálně.

### **Setkání 10**

**Cíle:** rozvoj schopnosti řešit problémy přiměřeným způsobem, rozvoj schopnosti odmítnout agresivní jednání, rozvoj schopnosti zapojit se do dialogu, rozvoj schopnosti poskytovat a přijímat zpětnou vazbu

#### **Úvod**

1. Pozdrav a přivítání dětí, rituální říkanka.
2. Náladometr
3. Terapeut vyzve děti, aby se plížily tiše, jako indiáni na výzvědách, chodily hřmotně jako obr Hrompac, s dupáním jako stádo bizonů, mlsně jako kočka, když jde na smetanu, aby chodily jako Marťané a jejich roboti. Pohybuje se spolu s dětmi a doprovází slovem. Na Marťany promluví marťansky = říká slova po slabikách a děti je skládají do slov.

#### **Jádro**

1. Terapeut dětem předestře problémové situace a děti hledají řešení – pouze slovně.
  - Spadne vám míč do vody
  - Zapomenete si vzít do školky pyžamo
  - Kamarád vám kazí hru
  - Dostanete od paní učitelky vynadáno za něco, co jste neudělali
2. Děti vytvoří skupiny po třech až čtyřech. Dostanou výchozí situaci a mají ji dohrát.
  - Tonda kope Pepovi do hradu z kostek. Zbyněk se na to dívá..
  - Terezku volá maminka, aby šla z pískoviště domů. Klárka s Věrkou ji zdržují, ať ještě dostaví hrad.
  - Tatínek Jitku pošle vyřídit vzkaz panu Lopatovi, aby mu půjčil klíč na šrouby č. 8. Pan Lopata je nerudný člověk.

Děti zkusí zahrát příběh. Potom si vymění role. Terapeut ocení každý dobrý nápad. Ptá se dětí, v jaké roli se cítily nejlépe a proč. Ptá se dětí, jestli znají nějakou problémovou situaci, kterou by chtěly samy nebo od někoho zahrát.

## **Závěr**

1. Na mrazíka. Mrazík honí. Koho chytí, ten zmrzne ve stoji rozkročném. Vysvobodí ho ten, kdo ho podleze.
2. Reflexe. Terapeut dá dětem prostor k vyjádření se. Ptá se, jestli je důležité domlouvat se s ostatními, a proč. Ptá se na příklady, kdy se jim podařilo se s někým dobře domluvit.
3. Náladometr.
4. Na závěr terapeut dětem sdělí, že se učili správně se domlouvat, naslouchat i hovořit, a protože už se v tom zlepšili (dále vyzdvihne to, co dětem opravdu jde), předává jim medaili na znamení toho, že už se umí s kamarády dohodnout. (Medaile má obrázek, jak se dvě děti drží kolem ramen)

## **Průběh desáté lekce**

**Úvod** – Ve třídě bylo přítomno 11 dětí (Klára, Čeněk, Tomáš, Vítek, Petr, Bořek, Týna, Šimon, Natálie, Terezie, Bára). Náladometr ukázal 8x slunce, 2x slunce s mrakem a 1x mrak. Úvodu se účastnily všechny děti, jen tříletí kluci potřebovali pomoc se zapojením.

**Jádro** – Možnosti, jak vyřešit problémové situace, hledaly převážně starší děti. Vítek, který byl ve školce první den, si odešel hrát s autíčky, děti řekly, že jim to nevádí a neruší je to.

Všichni ostatní se aktivně účastnili hraní zadané situace a vymýšleli dobrý konec. Protože se všichni chtěli vystřídat u „hradu z kostek“ a někteří hráli váhavě, byla hrána jen tato situace. Bořek, který se občas chová agresivně, velmi nelibě nesl, když mu Petr kopl do hradu. Odsoudil takové jednání. Velká část dětí měla zábrany do hradu kopnout. Všechny děti odsoudily kažení hry druhému jako špatné a pro druhého nepřijemné. Problémovou situaci ke ztvárnění děti samy nenašly.

**Závěr** – Všichni hráli Na mrazíka, terapeut rozdál medaile, aby dětem připomínaly, že už se umí domluvit, a aby spolu dobře vycházely jako děti na medaili. Otázky k probíraným tématům děti neměly. Náladometr ukázal 10x slunce, 1x slunce s mrakem.

## **4.3. Diskuse**

Děti se rády zapojovaly do programu dramaterapeutických lekcí. Dramaterapie pro ně byla něčím novým, proto některé děti nejdříve jen pozorovaly a potřebovaly po chvíli pozorování znovu pozvat k aktivitám. Často bylo třeba, aby terapeut hrál s nimi a pomáhal jim hledat možnosti jednání při dané situaci nebo hře. Přesto byly velmi aktivní a rychle se učily. Postupně ztrácely zábrany vystoupit před ostatními.

Děti pochopily, že emoce nejsou špatné, že jdou jen přiměřeně nebo nepřiměřeně vyjádřit. Jednoznačně upřednostňovaly přiměřené projevy emocí. Rozvíjela se jejich empatie. Děti byly velmi citlivé na nonverbální komunikaci, zejména ve „čtení“ nonverbální komunikace byly překvapivě přesné a pohotové.

Naučily se ovládat sílu hlasu (ve smyslu pracovat se sílou hlasu, ve snížení hladiny hluku ve třídě se to projevilo jen minimálně).

Problémy přetrvávají v tom, že většina nepřijala plně za vlastní, že jádro nedorozumění bývá už ve špatné komunikaci. Další problém spočívá v tom, že někteří ještě nejsou schopni verbální komunikace se spolužákem, kdy jeden hovoří, druhý ho poslouchá a pak odpoví. (S dospělým to zvládnou).

Děti se naučily hledat řešení problémových situací a jednoznačně odmítly agresivní chování vůči lidem. Ve třídě během dramaterapie výrazně ubylo agresivního jednání mezi dětmi. Nejvíce se to projevilo u Bořka a ostatních čtyřletých chlapců. Další výrazný posun byl u Báry, která přestala být apatická a aktivně se začala zapojovat do dění ve třídě.

Aktivity z druhé poloviny lekcí, které vyžadují verbální komunikaci, by byly vhodnější pro pěti až šestileté děti. S dopomocí je však zvládly i tří a čtyřleté děti. Hlavních cílů i většiny cílů částečných jednoznačně bylo dosaženo.

Při poslední dramaterapeutické lekci prováděla ředitelka MŠ ve třídě hospitační činnost. V hodnocení vyzdvihla pohodovou atmosféru a pozorné, citlivé a ohleduplné chování dětí (viz příloha č. 3).

Při další práci s dětmi bych se zaměřila na rozvoj verbální komunikace a kamarádského chování.

Pokud bych program prováděla znovu, vybrala bych dětem ke hraní takové situace, kde jich může hrát najednou víc (nejlépe všichni) a do jedné lekce bych takové situace dala maximálně dvě a všem umožnila zahrát si všechny role. Např. všichni, kteří by chtěli, by stavěli z kostek a jeden by stavby zbořil. Každý by si mohl vyzkoušet roli bořitele.

Dále bych všechny aktivity v jednom setkání propojila jedním tématem. Např. na úvod pohybové etudy z pohádky O perníkové chaloupce, jazykolam o perníku, přetahovaná lanem motivovaná přetahováním ježibaby a Jeníčka s Mařenkou o lopatu, v jádru znázorňování emocí z dané pohádky apod.

## Závěr:

Praktická část práce je tvořena dramaterapeutickým programem připraveným pro děti ve věku tří až čtyř let. Program byl úspěšně aplikován v praxi. Děti se do programu rády zapojovaly. Hlavních cílů programu – rozvoje komunikace a rozvoje empatického chování bylo dosaženo.

Z práce vyplývá, že je vhodné zařazovat dramaterapeutické aktivity už do mateřských škol. Dětem jsou tyto aktivity přirozené a ovlivňují jejich chování žádoucím způsobem. Pro děti ve věku tři a čtyři roky se osvědčilo:

- zařazovat nejjednodušší aktivity
- aktivity vykonávat spolu s dětmi, jít jim příkladem
- reflexi na aktivity provádět hned po každé stěžejní aktivitě, na konci lekce se děti na reflexi příliš nesoustředily
- počítat s velkou vnímavostí na nonverbální komunikaci
- počítat s tím, že děti často potřebují radu a pomoc, ale ochotně je přijímají a mají velkou chuť zapojit se do programu a učit se
- počítat s tím, že o mnoha věcech děti ještě nemají představu, ale to, co jim terapeut řekne, berou za své

V následujícím školním roce budu mít příležitost vytvořit dramaterapeutický program i pro děti s postižením, které budu mít integrované ve třídě. V tomto tvárném věku je předpoklad velmi účinného působení dramaterapie proti nežádoucím sekundárním vlivům, které s sebou postižení přináší. Díky poznatkům získaným v této práci jim budu moci účinněji pomáhat. Také budu moci využít pozitivní vliv dramaterapie na kamarádké chování intaktních dětí k dětem s postižením.

## Seznam literatury

ASOCIACE DOSPĚLÝCH PRO HYPERAKTIVNÍ DĚTI. *Diagnostikuje se ADHD i v předškolním věku – odpověď lékařky*. 2009. Čerpáno 25.3.2012. Dostupné na <http://www.adehade.cz/poradna/vas-dotaz-diagnostikuje-se-adhd-i-v-predskolnim-veku/>

BADEGRUBER, B., Pirkel, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. 112s. ISBN 80-7178-140-1.

DIAGNOSTICKÝ A STATISTICKÝ MANUÁL DUŠEVNÍCH NEMOCÍ. *Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Galén, 2009. čerpáno 21.7.2011. Dostupné na <http://www.adhd-galen.cz/>

DVOŘÁKOVÁ, H. *Cvičíme a hrajeme si*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1995. 101s. ISBN 80-85783-07-X

EMUNAH, R. *Acting for real: drama therapy process, technique and performance*. New York: Brunner-Routledge, 1994. 314s. ISBN 0-87630-730-6

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. 130s. ISBN 978-80-7367-323-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2010. 384s. ISBN 978-80-7367-725-1.

HICKSON, A. *Dramatické a akční hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 168s. ISBN 80-7178-387-0.

JONES, P. *Drama as therapy*. 1. vyd. London: Routledge, 1996. 329s. ISBN 0-415-09969-2

KOPŘIVA, P. A KOL. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 200s. ISBN 978-80-247-1568-1.

LANDY, R. *Drama therapy: Concepts and practices*. Springfield, IL: C.C. Thomas, 1985

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1997. 368s. ISBN 80-247-1284-9.

MACCOBY, E.E., MARTIN, J.A. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. ( Hetherington, E.M. Handbook of Child Psychology: Socialization, personality and social development ) New York: Wiley, 1983. ISBN 978-0471090656

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. 224s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapie v léčebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 80-89018-65-3.

MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas, 1999. ISBN 80 – 968053 – 0 – 4.

MASLOW, A. *Motivation and Personality*. 2nd edn. New York: Harper and Row, 1970. 369s.



- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232s. ISBN 80-7178-799-X.
- MUNDER, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 120s. ISBN 978-80-7367-430-4.
- PORTMANOVÁ, R. *Jak zacházet s agresivitou*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 104s. ISBN 80-7178-094-4.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. 440s. ISBN 80-7038-078-0.
- SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 104 s. ISBN 80-7178-067-7.
- STEJSKAL. *Přednáška z psychopedie*. Praha: FTVS, 2001
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5
- ŠLEPECKÝ, M. a kol. *Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch*. 1. vyd. Praha/Kroměříž: Triton, 1064s. ISBN 978-80-7254-865-1.
- ULRYCHOVÁ, I. A KOL. *Hrajeme si s pohádkami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 120s. ISBN 80-7178-355-2.
- VALENTA, M. *Dramaterapeutické projektování*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 92s. ISBN 80-244-0615-2.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VALENTA, M., RIESMAN, M. *Dramaterapie*. 1. vyd. Olomouc: Netopejr, 1999, 136s. ISBN 80-86096-27-0.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 152s. ISBN 80-7178-586-5.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Studijní materiál k předmětu Dramatoterapie. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2010.
- VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Studijní materiál k předmětu Dramatoterapie. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2011.
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. 192s. ISBN 80-7178-830-9.

