

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hana Škrovová

**Vliv dramatické výchovy na skupinovou dynamiku
a prožívání klientek diagnostického ústavu mládeže**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Tereza Konrádová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013-2015

BACHELOR THESIS

Hana Škrovová

**Impact of Dramatic Education on the Group Dynamics and
on the Experience of the Clients of Diagnostic Institute
for Youth**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Tereza Konrádová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. 3. 2015

Hana Škrovová

Poděkování

Děkuji Mgr. Tereze Konrádové za pečlivé vedení a cenné připomínky. Dále děkuji Ing. Mirce Sigmundové a Ing. Ivě Škrovové za pomoc se stylistickou úpravou.

Anotace

Tato bakalářská práce zkoumá vliv dramatické výchovy na skupinovou dynamiku a prožívání klientek z diagnostického ústavu mládeže v Praze 4. Metodami výzkumu je přímé pozorování klientek v průběhu lekce dramatické výchovy a dotazníkové šetření.

Klíčová slova

Diagnostický ústav, dotazník, dramatické techniky, dramatická výchova, hra, skupinová dynamika, lekce dramatické výchovy, metody dramatické výchovy, pozorování, prožívání, ústavní výchova.

Annotation

This thesis examines the influence of drama in education on the group dynamics and the experience of the clients of the Diagnostic Institute for Youth in Prague 4. The research method is direct observation of clients during lessons and drama education survey.

Keywords

Diagnostic Institute, drama education lessons, experience, group dynamics, institutional education, methods of drama education, observation.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	9
1.1 Historický vývoj	10
1.2 Pedagogicko – psychologická východiska	12
1.3 Metodika dramatické výchovy	14
1.4 Osobnost pedagoga.....	18
2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA.....	20
2.1 Diagnostický ústav	21
3 SKUPINOVÁ DYNAMIKA	22
3.1 Specifika skupinové dynamiky v diagnostickém ústavu mládeže v Praze 4	23
EMPIRICKÁ ČÁST	
4 VÝZKUMNÝ CÍL A HYPOTÉZY	25
4.1 Popis výzkumného vzorku.....	26
5 Metodologie výzkumu.....	27
5.1 Lekce dramatické výchovy	28
5.1.1 Struktura LEKCE Emoce a vysněná budoucnost	28
5.1.2 Struktura LEKCE Smysl Života	32
6 POZOROVÁNÍ.....	34
6.1 Vypozorovaná rizika.....	37
7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	40
7.1 První fáze.....	40
7.1.1 Vyhodnocení první fáze.....	41
7.2 Druhá fáze	42
7.2.1 Vyhodnocení druhé fáze.....	43
7.3 Verifikace hypotéz.....	44
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	48
SEZNAM PŘÍLOH	50

ÚVOD

Téma vlivu dramatické výchovy na skupinovou dynamiku a prožívání klientek diagnostického ústavu mládeže jsem si nevybrala náhodou. Dramatická výchova mě provází již od útlého dětství a měla velký vliv na mé následné studium herectví. Pomocí metod dramatické výchovy bych chtěla pomáhat lidem, aby sami sebe lépe poznali, našli si cestu k sobě, ke světu, porozuměli svým emocím a byli sebevědomější.

Cílem této práce je zjistit, jak ovlivňuje a působí dramatická výchova na klientky diagnostického ústavu mládeže. Výzkum byl prováděn na klientkách ve věku 15-18 let v Diagnostickém ústavu mládeže v Praze 4.

Vybrala jsem si toto zařízení, protože v něm již rok pracuji jako vychovatelka a mým zájmem je dále zefektivňovat svou práci. Proto jsem se rozhodla zjistit, jaký přínos má dramatická výchova v metodologii diagnostického ústavu mládeže. V době, kdy jsem do ústavu nastoupila, zde dramatickou výchovu nikdo soustavně nevedl. Vedením ústavu mi bylo umožněno prvky této výchovy do programu s klientkami postupně zařazovat a pozorovat, jak na ně tyto výchovné metody působí a jak je ovlivňují.

Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části se zabývám vymezením pojmu dramatická výchova, ústavní výchova a skupinová dynamika.

Empirická část obsahuje popis dvou lekcí dramatické výchovy, kterých se klientky účastnily pod mým vedením, dále popis výzkumného vzorku, metodologii výzkumu, hypotézy a jejich verifikaci. K verifikaci je použita metoda pozorování a dotazníku.

Přála bych si, aby práce mohla posloužit jako inspirace k využívání dramatické výchovy v diagnostických ústavech.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Definice dramatické výchovy existuje mnoho, nejvýstižněji však na mě působí definice Evy Machkové (1998, s. 42), která o dramatické výchově hovoří takto: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“*

Dramatická výchova využívá herecké a divadelní techniky k tomu, aby člověk mohl na vlastní kůži, v bezpečí fikce a hry na „jako“ prožít různé situace ze života, a to i ty, s kterými se dosud nesešel. Velký význam dramatické výchovy je právě v tom, že propojuje a působí na všechny tři základní složky člověka - mysl, emoce a tělo. Svobodová tyto tři složky nazývá – duch, duše a tělo (Svobodová In: Rychecký, 2012). Hlavní význam dramatické výchovy vidí v tom, že: *„Tento způsob práce pracuje jak s vlastní zkušeností dítěte, kterou rozvíjí, obohacuje, umocňuje a spoluvytváří, tak s autentickým zážitkem účastníků. Dává možnost vyniknout také dětem, které by jinak z různých důvodů vyniknout nemohly, ať již na příklad kvůli specifickým poruchám učení nebo z jiných důvodů.“* (Svobodová In: Rychecký, 2012, s. 7)

Podle Machkové (1998) je rozdíl mezi divadlem a dramatickou výchovou dán tím, že pro profesionálního herce jsou herecké a divadelní techniky prostředkem, jak dojít k co nejlepšímu hereckému a estetickému výsledku s cílem co nejvíce uspokojit diváka. Na rozdíl od herce účastník dramatické výchovy využívá herecké a divadelní techniky jako prostředek k poznání sebe sama a k celkovému rozvoji své osobnosti.

1.1 Historický vývoj

Pojem dramatická výchova nebo též tvořivá dramatika vznikl až ve 20. století, avšak prvky dramatu a divadla se ve školství objevily už ve středověku. Vše začalo ve výuce latiny, kde žáci nejprve jen četli římské divadelní hry, ale později došlo i na pantomimu a inscenování her. Postupně tak vznikly tzv. školské hry, které měly za úkol cvičit paměť, zdokonalit latinu, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Dalším efektem bylo, že žáky výuka více bavila, a facilitovala se klasická školská dřina. U nás zavedl prvky dramatu a divadla do výuky Jan Amos Komenský. Jeho přístup byl specifický a nadčasový. Komenský odmítal, aby žáci hráli klasické divadelní hry, kterými byly tehdy hlavně římské komedie. Tvrdil, že vedou žáky k světským radovánkám. Komenský si vytvářel školské hry sám. Jeho hry obsahovaly látku z vyučovacích předmětů, a to jak přírodovědných, tak i těch, které bychom dnes označili jako občanská nauka (Machková, 1998). Nejpodrobněji je Komenského postup popsán v jeho díle *Schola ludus* neboli *Škola hrou*. „*Schola ludus je prostředkem k nacvičení a opakování encyklopedické, vědomostní látky. Škola hrou má osm částí, osm her, spojených rámcově postavou krále Ptolemaia, jemuž čtyři učenci (Platón, Eratosthenés, Apollónios a Plinius) předvádějí přehled všeho podstatného vědění a lidských činností té doby. V první hře se probírá příroda, v druhé člověk, v třetí řemesla, ve čtvrté se líčí život v nižší škole, v páté na univerzitě, šestá je věnována morálce, sedmá životu v rodině a obci a osmá životu ve státě a v církvi.* (Machková, 1998, s. 10).

Příchodem Habsburků do Čech skončilo i využívání dramatu a divadla na školách. Stalo se tak především díky školské reformě Marie Terezie, která na základních školách zavedla hlavně výuku praktických dovedností, vhodných pro řemeslníka, sedláka nebo kupce, a vymýtila všechna estetická hlediska. Divadlo se do škol vrátilo až v 19. století, ale jen jako zájmová činnost, postavená mimo vyučovací proces. Bylo to klasické divadlo, jen hrané dětmi. K dramatické výchově, jak ji známe dnes, to mělo ještě hodně daleko. (tamtéž, 1998)

Dramatická výchova nebo též pojem tvořivá dramatika vznikl v první polovině 20. století v USA. Napomohly tomu tehdejší společenské proměny. Práce se začala

orientovat více na průmysl a méně na zemědělství, což mělo za následek stěhování do měst a vznik městských aglomerací. Životní podmínky pro nové obyvatele velkých aglomerací sebou nesly nejen určité problémy v důsledku nového životního stylu odlišného od života na osamocených farmách, ale také mnoho výhod po pracovní i kulturní stránce. Ve srovnání se životem na venkově byly ve městech lepší podmínky pro organizaci vzdělávání a reálnou školní docházku. Tyto nové rysy americké společnosti vedly k transformačním tendencím v oblasti výchovy a vzdělávání. (Valenta, J. 1999). „*Objevuje se zatím nevidaná tendence učinit součástí kurikula nejen obsahy dějepisu či řemeslných prací, ale i osobnost žáka samého – učít jej tedy, kdo je a jak se sebou zacházet.*“ (Valenta, J. 1999, s. 11).

Díky orientaci na osobnost žáka se začal klást důraz na umění. A jelikož divadelní umění skýtá specifické možnosti výchovného působení, opět se na školách začalo hrát divadlo. O dramatické výchově se však hovořit nedalo, protože zpočátku děti hrály klasické režírované divadlo. (Valenta, J. 1999). Podle Valenty (1999, s. 12) však nebylo zas tak těžké najít cestu k dramatické výchově. „*Stačilo málo. Dát důraz na proces vznikání hry a naopak sejmout důraz z produktu, tedy divadelního představení. To podstatné se začalo odehrávat ve třídě, ne na jevišti.*“

Ve 30. letech 20. století se v USA poprvé objevil název oboru Tvořivá dramatika. Stalo se tak díky univerzitní profesorce Winifred Wardové, která tehdy vydala knihu Tvořivá dramatika (anglicky Creative Dramatics). Z USA se tento pojem nejprve dostal do Anglie a odtud pak dále do Evropy. Od té doby se výchovné drama (dramatická výchova) kontinuálně rozvíjí. (Valenta, J. 1999).

Dnes má dramatická výchova mnoho rozmanitých podob a je v mnoha zemích považována za plnohodnotný výchovný prostředek. U nás se nejčastěji objevuje jako volnočasová aktivita na základních uměleckých školách. Dále u nás existuje dramatická výchova předškolního věku v mateřských školách, dramatická výchova na základních školách, a to buď jako samostatný vyučovací předmět nebo metoda pro zefektivnění výuky specifických předmětů. Dramatická výchova probíhá i na některých středních školách jako povinná činnost, kterou vede odborník s cílem stmelování kolektivu, přičemž se jí většinou účastní i třídní učitel. Lze ji rovněž využít v různých typech

zařízení a institucí, specializujících se na práci s klienty. Dramatická výchova nemá věkové omezení, můžeme se s ní setkat i v domovech pro seniory.

V České republice existuje široká nabídka vzdělávání v tomto oboru. Dramatická výchova se vyučuje na mnoha středních a vysokých školách v rámci pedagogických oborů. Jako samostatný obor se vyučuje na Janáčkově akademii múzických umění v Brně a na Divadelní akademii múzických umění v Praze.

1.2 Pedagogicko – psychologická východiska

Pedagogické východisko jsem již částečně naznačila v předchozí kapitole. Dramatická výchova přináší významné obohacení při vzdělávání. Může být použita pro zefektivnění učení učební látky nebo jako prostředek k práci s třídním kolektivem. Pokud dramatickou výchovu aplikujeme na vhodná výchovná témata jako jsou šikana, krádeže, morální hodnoty a další, tak ji lze využít i jako jednu z metod primární prevence sociálně patologických jevů.

Dramatická výchova je specifická tím, že vychází z divadla, které je tzv. syntetickým uměním. Obsahuje prvky umění pohybového, hudebního, výtvarného a literárního. (Valenta, J. 1995). Díky tomu má pozitivní vliv na celkový rozvoj osobnosti. Působí tedy jak pedagogicky (výchovně), tak psychologicky.

Machková (1998) vnímá psychologický aspekt v dnešní dramatické výchově jako velmi výrazný a zatím i důležitější než aspekt pedagogický. Dramatická výchova věnuje pozornost dvěma velkým skupinám potřeb, potřebě sociálního kontaktu a potřebě seberealizace. Dramatická výchova je výhradně skupinovou záležitostí. Skupina nebývá zpravidla menší než čtyřčlenná. Skupinovou prací dochází k naplnění sociálního kontaktu. K seberealizaci dochází podle Svobodové (In: Rycheký, 2012, s. 7) díky tomu, že dramatická výchova učí:

- a) „Vnímat svět kolem nás a dění v něm.
- b) Vnímat společnost kolem sebe a orientovat se v ní. A také učit vnímat sebe jako plnohodnotnou součást této společnosti.
- c) Vést kvalitní dialog, který vyžaduje dokázat formulovat své myšlenky a argumenty, ale i efektivně naslouchat. Tedy ovlivňovat a dávat se ovlivnit.
- d) Efektivně spolupracovat, tedy pracovat společně na zadaném úkolu a jeho řešení.
- e) Vážít si práce své i druhých a objektivně ji posuzovat a hodnotit.
- f) Přijímat a nést zodpovědnost jak za sebe, tak za práci, ať už vlastní, nebo celé skupiny.
- g) Využívat tvořivosti, obrazotvornosti a fantazie konstruktivním způsobem.
- h) Zdravému sebevědomí a toleranci.“

Dobře vedená dramatická výchova nabízí možnost sebepoznání – reflektovat své silné i slabé stránky. Vede k empatii, a to jak k sobě samému, tak k ostatním lidem. Díky hereckým technikám, a tedy i prací s emocemi, se jedinec učí porozumět svým emocím a emocím ostatních, učí se seberegulaci nejen ve smyslu „ovládání se“, ale i jako „vyžití se“.(Valenta, J. 1995).

Proč má dramatická výchova tak významné psychologické aspekty? Protože umožňuje využít jakéhokoliv prvku z výše zmíněných umění, ale také prvky z oblasti psychologie a pedagogiky. Z oblasti psychologie se využívají nejčastěji relaxační techniky, z oblasti pedagogiky jsou to různá výchovná témata. Dramatická výchova umožňuje, aby se jedinec formou hry zabýval něčím, čím bychom ho klasickým způsobem třeba vůbec neoslovili nebo by se tomu dokonce bránil. Samozřejmě, že nejvýznamnější účinek má dramatická výchova u těch, kteří se jí účastní dobrovolně a protože sami chtějí. Velkou výhodou dramatické výchovy je její hravá a nenásilná forma. I případech, kdy má člověk hodiny dramatické výchovy nařizeny, například ve škole nebo v jiných institucích, jedinec je vtažen do hry, a tak, aniž by si to často sám uvědomoval, prochází procesem sebepoznání, sebehodnocení a celkového rozvoje díky prožívání hraných situací a dalších technik v přítomném okamžiku.

Při dodržení pravidel dramatické výchovy lze naplnit výše zmíněné psychologické aspekty. Velmi důležitou technikou je reflexe (zhodnocení). Reflexe by měla proběhnout po každé zásadní technice a na také konci hodiny, což je tzv. závěrečná reflexe. Při reflexi chceme, aby účastník sám za sebe vyjádřil, co se mu líbilo, nelíbilo, jaké měl pocity, co ho překvapilo a další dojmy. Takto se vždy vyjádří každý jedinec ze skupiny včetně lektora. Reflexe učí formulovat pocity a dojmy, ale také přijímat a vznášet kritiku, jak pozitivní, tak negativní. Učí pozornosti k sobě a k ostatním.

Neméně důležitou technikou je improvizace. Podle Milana Valenty (2007, s. 33) je to proto, *„že improvizace lépe než strukturovaná hra odráží vnitřní stav klienta, jeho konflikty, volné asociace, umožňuje expresi aktuálního stavu a cítění, rozvíjí spontaneitu, je zcela svobodná v experimentování s různými rolemi, podporuje vnitřní vhled do modelových situací a jejich dynamiky, buduje schopnost okamžité reakce a zapojení do spolupráce v societě a v neposlední řadě – má improvizace blíže skutečnému životu nežli jakýkoliv strukturovaný tvar.“*

Technik je v dramatické výchově mnoho a je na každém lektorovi, jaké si pro svou práci zvolí. Pokud je cílem naplnit zmíněná pedagogicko-psychologická východiska dramatické výchovy, nelze vynechat skupinovou práci, reflexi a improvizaci.

1.3 Metodika dramatické výchovy

K popisu metodiky dramatické výchovy vycházím ze stejnojmenné knihy Evy Machkové, jejíž výklad vnímám jako nejpřesnější. Machková (2011) ve své knize o metodice dramatické výchovy uvádí, že vůbec nejtěžší je umět si vybrat z komplexu technik, cvičení, her a námětů, které dramatická výchova nabízí, a zacházet s nimi tak, aby přinesly v praxi kýžený výsledek. Jednotlivá cvičení mívají více funkcí, záleží na jejich použití a organizaci. Machková (2011, s. 21) to vysvětluje na konkrétním cvičení takto: *„Při praktickém užití her musí pedagog přesně vědět, k čemu chce hru použít, jak ji bude organizovat a prezentovat. Lze to ukázat na příkladu běžné hry z oddílu hmatových cvičení. Hráči sedí v kruhu, každý dostane do ruky malý předmět,*

na který nevidí (ruce za zády, zavázané oči). Základem cvičení je ohmatávání tohoto předmětu. Instrukce může být různá a podle toho se také liší účinek hry:

1. *Pojmenujte předmět, který jste dostali do ruky. – Jde především o zcitlivování hmatu, o poznávací činnost.*
2. *Popište předmět, který držíte v ruce, aby jej podle vašeho popisu poznali ostatní. – U popisujícího hráče se rozvíjí představivost na základě hmatových vjemů a schopnost převádět představy do slov, u ostatních hráčů představivost na základě slovního popisu.*
3. *Vyprávějte příběh, v němž by onen předmět mohl sehrát roli. – Rozvíjení fantazie a fabulační schopnosti.*
4. *Povězte, jaké osobní vzpomínky a pocity ve vás předmět vyvolává. – Komplex cvičení se zapojením citové oblasti.*
5. *Instrukce může být záměrně nejasná a neurčitá, jestliže vedoucí chce cvičení použít diagnosticky, aby poznal, která z oněch výše uvedených funkcí bude u jednotlivých hráčů nejsilnější a spontánně převládne nad ostatními.*

Machková (2011) upozorňuje na to, že důležitou roli při výběru jednotlivých metod a námětů hraje věk cílové skupiny. Metody se musí vybírat přiměřeně k věku a vyspělosti hráčů. Až na několik výjimek u metod dramatické výchovy nehraje věk roli. Jednotlivá cvičení, hry a improvizace můžeme tedy provádět s hráči kteréhokoliv věku. Naopak významnou roli hrají zájmy dané věkové kategorie a zvolený námět. Machková (2011, s. 25) se k tomu vyjadřuje takto: „*Jestliže má jedinec ve hře poznávat a vyjadřovat sebe, má-li být autentickým, musí dostat materiál, na němž svoje postoje ke světu může demonstrovat a na němž může řešit svoje skutečné problémy.*“ Věk hráčů má vliv na způsob a řešení jednotlivých technik. Dospělí často hrají některé hry velmi dlouho, jelikož v nich tyto hry vzbuzují silné emoce. Rovněž mají bohatší vědomosti o těžkých situacích i rozvinutější schopnost vcítění než děti.

Míra zapojení se a vcítění se do jednotlivých technik ovlivňuje jejich čas trvání. Správně by mělo každé cvičení trvat až do doby, dokud jsou hráči schopni je smysluplně a se zaujetím rozvíjet. Nelze tak jednoznačně stanovit počet opakování cvičení ani jeho trvání. Vliv na dobu trvání cvičení má i míra zkušenosti hráčů. Méně

zkušení hráči většinou hrají méně dlouho než ti zkušenější, kteří mají již rozvinutější fantazii, díky které jsou schopni cvičení déle obohacovat. Jedna lekce dramatické výchovy tak může mít pokaždé různou dobu trvání. „*Pedagog by měl pokud možno vyčkat, až skutečně vydá cvičení nebo hra vše, co jsou z něho hráči schopni vydobýt, neukončovat je předčasně, dříve než se rozvine. Nemůže lpět na svém plánu hodiny a pokoušet se probrat všechno, co si připravil, a těkat povrchně od cvičení k cvičení.*“ (Machková, Metodika dramatické výchovy, 2011, s. 34)

Při přípravě lekce dramatické výchovy je důležité myslet na propojení všech cvičení a her. Toho se docílí monotematicností neboli použitím jednoho tématu. Tématem může být nějaký pojem, ale i třeba krátký literární úryvek aj. Používání jednotlivých cvičení a her bez tematického propojení způsobuje podle Machkové (2011, s. 27) to, že: „*Techniky pak zůstávají opravdu jen technikami a nestávají se prostředkem sdělení, kontaktu a komunikace, jimž mají sloužit. (...) Naučit se vést hry a cvičení není zvlášť obtížné, ale bez spojení s dramatickými celky, založenými na hře v roli, na situaci a ději nebo aspoň jeho zárodku, není dramatická výchova úplná a může se stát samoučelnou.*“ Každý lektor dramatické výchovy by si měl vytvářet vlastní varianty propojování jednotlivých cvičení a her. Díky praxi by měl získat postupně vlastní zkušenost s tím, která z variant je nejzdařilejší a postupně tak vytvořit svůj vlastní osvědčený systém.

Dalším prvkem, který ovlivňuje přípravu lekce dramatické výchovy, je její záměr. Dramatickou výchovu můžeme plánovat jako dlouhodobý kontinuální proces, ale také jako nárazovou aktivitu. U kontinuálního procesu si můžeme dovolit dát více času jednotlivým cvičením a hrám. Můžeme je častěji opakovat a docílit tak postupného zlepšování hráčů. U nárazových lekcí dramatické výchovy se klade větší důraz na celistvost lekce a její téma než na úroveň zvládnutí jednotlivých cvičení a her. To, co je ale společné pro každou lekci dramatické výchovy, ať už navazuje na nějakou předchozí lekci nebo se odehrává úplně poprvé, je systém struktury cvičení a jejich pořadí. Výběr technik je libovolný, ale je dobré, aby se během lekce střídaly aktivnější hry a cvičení s klidnějšími.

Mezi zásady, které je potřeba dodržet vždy, patří tzv. rozehrání na začátku lekce a závěrečná reflexe na konci hodiny. K rozehrání slouží mnoho cvičení a her, stačí si jen

vybrat. Cílem her vhodných k „rozehrání“ je hráče uvolnit a trochu i fyzicky unavit. Lépe tak docílíme soustředění a naladění na následné klidnější techniky, u kterých je potřeba zvnitřnění.

U každé probíhající lekce dramatické výchovy je důležité udržet soustředěnou atmosféru, k té pomáhají již výše zmíněné tzv. rozehrávací techniky. Machková (2011, s. 33) se k tomu vyjadřuje takto: *„Jestliže se už podařilo vyvolat potřebnou atmosféru a do hry je plně zapojena emocionalita a intuice hráčů, jestliže už začala pracovat produktivní fantazie, pak je nežádoucí tento tok příliš často a razantně přerušovat pokyny a vysvětlováním, novou organizací hry. Přirozeně je v průběhu hodiny potřeba toto vše provádět, ne však vnášením cizorodých prvků – racionality, věcných pokynů a komentářů nebo rozvleklým a nudným výkladem.“*

Neméně důležitým prvkem je reflexe. Nikdy bychom při tvorbě lekce dramatické výchovy neměli zapomenout na závěrečnou reflexi na konci hodiny. Za vhodné se považuje zařadit reflexi i během hodiny dramatické výchovy. Machková (2011, s. 34) komentuje používání reflexe takto: *„Větší bloky cvičení nebo celé lekce mají být zakončovány rozhovorem, jehož účelem není zhodnocení nebo závěry z hodiny, ale zveřejnění a verbalizace, a tedy i objektivizace některých zážitků a zkušeností z her. Zážitek, který pociťujeme jako výjimečný, a proto víceméně narušující naši psychickou rovnováhu, dostane zcela jinou podobu, když jej převedeme do slov a zbavíme ho tím utajenosti, společenské nežádoucnosti, když zjistíme, že to, co nám připadá ojedinělé, a proto ne zcela normální, zažívají podobně jiní.“*

Pokud je cílem, aby dramatická výchova měla pozitivní vliv na celkový rozvoj osobnosti, nestačí jen ovládat umění sestavení lekce dramatické výchovy, ale je potřeba umět vytvořit během lekce atmosféru bezpečného prostředí, ve kterém může docházet k seberealizaci. Schopnost vytvořit pocit bezpečné atmosféry by mělo být součástí profesionálních dovedností každého pedagoga, který chce prvky dramatické výchovy efektivně aplikovat v praxi.

1.4 Osobnost pedagoga

Dramatická výchova klade svou komplexností velké nároky na osobnost pedagoga, který ji realizuje. Pedagog musí ovládat nejen metodiku dramatické výchovy, ale musí být i kreativní osobností, která ovládá prvky dramatu. *„Učitel potřebuje znát i elementární pojmy teorie dramatu, a to i v případě, že nesměruje k produktu – veřejnému představení. Závažnou roli hrají v dramatické výchově pojem dramatičnosti, dramatické situace, dramatického děje, dramatické postavy, dramatického dialogu. Učitel potřebuje umět poznávat, vyhledávat, rozvíjet a zpracovávat dramatické situace v námětech her a improvizací, ať už pocházejí ze života, nebo literatury. (Machková, Metodika dramatické výchovy, 2011, s. 50)* Pedagog dramatické výchovy se tak trochu stává režisérem, který ale oproti práci na dramatu nevychází ze svých představ o tom, jak mají herci hrát, ale nechává se hráči inspirovat a citlivě jim pomáhá k seberealizaci a sebepoznání skrze dramatickou hru.

Důležitým faktorem je výše zmíněné umění navodit během lekce dramatické výchovy pocit bezpečí. Pedagog by měl být osobou se schopností empatie, jehož záměrem je prospěch žáka nebo klienta (dále jen „hráči“). Obor dramatická výchova je doprovázen rizikem, že se v roli pedagoga vyskytne osoba, která má divadelní ambice a jeho cílem je prezentovat sám sebe jako osobnost, která umí vytvořit s hráči divadelní tvar – divadelní inscenaci, nazkoušenou hereckou etudu aj. Úskalím tohoto přístupu vidí Machková (2011) v tom, že pedagogové, jejichž osobním zájmem je vlastní divadelní tvorba, mohou svým tlakem na výsledek vycházejícím z jejich představy brzdit celkový rozvoj hráče. Do správného přístupu v dramatické výchově v žádném případě nepatří jakékoliv opravování a napomínání, natož tlačení hráče do způsobu ztvárnění herecké techniky. *„Na nedostatky a chyby je potřeba reagovat ne výtkou a opravováním, ale novým úkolem, podnětem k dalšímu, zajímavějšímu nebo sdělnějšímu řešení. Vedoucí usměrňuje hráče také výběrem z jejich nápadů, na kterém se může podílet celá skupina.“ (Machková, Metodika dramatické výchovy, 2011, s. 30)* Cílem pedagoga by mělo být zbavit hráče obav, že by se mohl zesměšnit nebo ztrapnit.

Dramatická výchova je především skupinovou záležitostí. Pedagog by tak měl ovládat znalosti o skupinové problematice a během lekce dramatické výchovy podporovat

bohatsví kontaktů a vztahů. Docílí tak podle Machkové (2011) střídáním sestav dvojic a menších skupin. *„Nejdůležitější a nejúčinnější je neustálé střídání sestav dvojic a menších skupinek. (...) Neustála výměna partnerství je v dramatické výchově důležitá z několika důvodů. Nejde jen o to, aby se nevytvářely izolované skupiny elity a outsiderů podle výkonnosti nebo úspěšnosti.(...) Střídání partnerů je potřebné i pro práci samu. Při dramatické hře a cvičeních ve dvojicích nebo malých skupinách se hráči vzájemně ovlivňují a jeden od druhého přebírá podněty. Tak se obohacují a dovedou pak podněcovat hráče další, přenášet na ně to, co bylo původně vlastní jen několika málo jedincům. Utváří se tak klima skupiny i její nezaměnitelné rysy. Učitel přitom poznává děti v různých situacích a vztazích a z nových hledisek.“* (Machková, Metodika dramatické výchovy, 2011, s. 30)

Podle Machkové (2011) je i důležité vzdělání v oblasti sociální psychologie. *„Učitel potřebuje vědět, co je socializace jedince, co je sociální role, jaký je rozdíl mezi autoritativním, liberálním a demokratickým stylem vedení, co je sociální komunikace, jakých metod lze používat k zjišťování vztahů ve skupině.“* (Machková, Metodika dramatické výchovy, 2011, s. 49)

Nároků na osobnost pedagoga dramatické výchovy je mnoho, ale pokud je nejsilnějším motivem ke studiu a realizaci dramatické výchovy záměr podpořit u hráčů zažití úspěchu a radosti ze sebe sama, pak nejsou nároky na pedagoga překážkou, ale pomocnou rukou k pedagogově seberealizaci a pocitu naplnění.

2 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Ústavní výchova je výchova probíhající ve školském pobytovém zařízení. Jedná se o náhradní výchovnou péči, která probíhá ve čtyřech typech institucí - v diagnostickém ústavu, v dětském domově, v dětském domově se školou a ve výchovném ústavu. Tato zařízení poskytují dětem výchovu a péči, kterou by za jiných okolností měli poskytovat rodiče. O přemístění do zařízení náhradní výchovné péče rozhoduje soud na základě doporučení orgánu sociálně-právní ochrany dětí a může tak rozhodnout u nezletilé osoby ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osoby do 19 let. (Pilař In: Pacnerová, Kupcová, 2012)

Ústavní výchova klade kromě výchovy důraz i na vzdělávání, a to jak na plnění povinné školní docházky, tak na přípravu k budoucímu povolání. „*Ve výchovných ústavech se zabezpečuje příprava dětí pro výkon budoucího povolání vytvářením příznivých podmínek pro studium v oblasti středního nebo vyššího odborného vzdělávání a v pracovních poměrech.*“ (Pilař In: Pacnerová, Kupcová, 2012, s. 115)

Ústavní výchovu vymezuje zákon č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. V úvodním ustanovení stojí, že: „*musí být (...) vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.*“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2015-02-23)

Dramatická výchova má své místo v zařízeních výchovné péče právě díky společným cílům s ústavní výchovou. Ze zákona č. 109/2002 Sb. vyplývá, že hlavními cíli jsou reedukace (převýchova), vzdělání a celkový rozvoj osobnosti. V kapitole o pedagogicko- psychologických východiscích dramatické výchovy se zmiňují o pozitivním vlivu na tyto tři složky.

2.1 Diagnostický ústav

V České republice máme dva typy diagnostických ústavů – dětský diagnostický ústav pro děti od 3 do 15 let a diagnostický ústav mládeže pro děti od 15 do 18 let s ukončenou povinnou školní docházkou, který se dále dělí na dívčí a chlapecký.

„Diagnostický ústav plní úkoly diagnostické, výchovně vzdělávací, terapeutické (v oblasti psychologické, sociální, pedagogické).“ (Pilař In: Pacnerová, Kupcová, eds. 2012, s. 119) Náplní diagnostického úkolu je zjistit o klientovi co nejvíce relevantních informací, týkajících se jeho chování, myšlení, prožívání, inteligence a zdravotního stavu. Tyto informace se zapisují do zpráv a na jejich základě doporučuje diagnostický ústav další kroky, jimiž může být např. návrh na vrácení klienta k rodině nebo umístění do dětského domova, výchovného ústavu. O přemístění klienta rozhoduje soud, který si vždy vyžádá z příslušného diagnostického ústavu zprávu, jež obsahuje informace o klientovi a případné doporučení k jeho přemístění. Aby mohla proběhnout správná diagnostika, je potřeba delšího času, proto bývá minimální délka pobytu 8 týdnů. Délka pobytu může být i delší, upravuje se podle aktuálních potřeb klienta, rozhodnutí soudu, aj.

Abychom získali relevantní informace, probíhá diagnostický proces téměř neustále, a to hlavně formou pozorování a rozhovorů s klienty. Klienti jsou pozorováni při různých činnostech, které má diagnostický ústav ukotven ve svém metodickém plánu. Během diagnostického procesu probíhá i proces vzdělávání, buď přímo v budově diagnostického ústavu, nebo docházkou do školy. Terapeutický úkol diagnostických ústavů zajišťují přítomní psychologové, psychiatři a speciální pedagogové.

V metodickém plánu diagnostických ústavů bývají ukotvené různé aktivity zaměřené na celkový rozvoj klienta. Do těchto aktivit patří například tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, pracovní výchova, sociálně osobnostní výchova, zdravotní výchova a také dramatická výchova. Dramatická výchova má nejen vliv na celkový rozvoj osobnosti, ale dobrým pozorováním přináší i užitečné informace o klientech. Významnou metodou je zde improvizace, kdy klient vychází sám ze sebe a odkrývá tak strukturu své osobnosti.

3 SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Podle Kratochvíla (In: Martanová, In: Pacnerová, Kupcová, eds., 2012, s. 53) skupinová dynamika zahrnuje: „*vztahy a interakce mezi členy skupiny (...). Dynamika skupiny je souhrnem skupinového dění a patří k ní cíle a normy skupiny, její koheze i tenze, otázka vůdcovství, projekce minulých zkušeností členů skupiny, vytváření podskupin a vztahů ve skupině a vývoj v čase.*“

Koheze skupiny je její soudržnost a pospolitost. Koheze je prvkem stabilizujícím a patří sem empatie, autentičnost, spolupráce, vyjadřování emocí a také humor a smích. Tenze je napětí ve skupině a je prvkem dynamizujícím. Jejími projevy jsou konflikty, provokace, agresivita, kritika, antipatie. (Martanová, In: Pacnerová, Kupcová, eds., 2012)

Skupinová dynamika je tvořena napětím mezi kohezí a tenzí. Ve skupině potřebujeme obojí. Koheze nám přináší příjemnou atmosféru a pocit bezpečí, naopak tenze podněcuje změnu a růst. (Martanová, In: Pacnerová, Kupcová, eds., 2012)

Pokud ve skupině chybí prvky tenze, skupina je silně soudržná. To se na první pohled jeví jako pozitivní aspekt. Problém při práci s takovou skupinou nastává, pokud si skupina vybere někoho, vůči komu se bude vymezovat a nespolupracovat. Platí zde, že v jednotě je síla, která pak může škodit. V ústavních zařízeních se takto může skupina vymezit vůči vychovateli. Vychovatel bude mít v takovém případě spolupráci se skupinou pravděpodobně velmi ztíženou.

Skupinová dynamika je souhrnem všeho dění ve skupině. Skupinu ovlivňují nejen její členové zevnitř, ale působí na ni i vnější vlivy, jako jsou různé normy, pravidla psaná i nepsaná, změna prostředí, změna členů ve skupině aj. Lze pozorovat významné rozdíly ve skupinové dynamice podle konkrétního zařízení ústavní výchovy, jež se od sebe liší prostředím, pravidly a jiným typem klientů.

3.1 Specifika skupinové dynamiky v diagnostickém ústavu mládeže v Praze 4

Skupinová dynamika v diagnostickém ústavu mládeže v Praze 4 je specifická typem svých klientů, jsou jimi dívky ve věku 15-18 let s výchovnými či vztahovými problémy. Některé z dívek přicházejí do diagnostického ústavu s tak narušenou výchovou, že se u nich projevují poruchy chování. *„Poruchy chování jsou projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení, vlivy sociální nebo určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému.“* (Průcha, Walterová, Mareš, In: Gošová, V. *Poruchy chování*. 2011, online, cit. 2015-02-03). Mezi projevy poruch chování patří lhaní, krádeže, záškoláctví, potulky, útěky, šikana a požívání návykových látek.

Dynamiku skupiny tady ovlivňují i vnější vlivy, které jsou dány specifickým režimem ústavu. Diagnostický ústav mládeže v Praze 4 má tři oddělení, v nichž je organizován pobyt klienta. Pobyt vždy začíná na oddělení A, z něj pak klient prochází oddělením B a C. Na každém oddělení bývá maximálně 10 až 12 dívek.

Oddělení A je zaměřeno na adaptaci a má ze všech tří oddělení nejuzavřenější režim. Veškeré činnosti se odehrávají pouze v areálu ústavu, návštěvy jsou povoleny jen v neděli, mobilní telefon mohou klientky používat jen ve vymezeném čase, a to pouze pod dohledem vychovatele. Skupinová dynamika je zde ovlivňována především emocemi dívek, které bývají silné, jelikož jsou v novém prostředí, ve kterém v drtivé většině případů být nechtějí. Dívky jsou ve fázi adaptace, vznikají zde nové vztahy, nová přátelství, ale také antipatie. Skupinu ovlivňují příjmy nových klientek a odchod stávajících klientek ze skupiny na oddělení B.

Oddělení B má režim otevřenější. Dívky tu začínají chodit ven mimo areál. Nejdříve s vychovatelem, postupně i samy. Některé začínají navštěvovat školu mimo ústav. Při pobytu mimo areál u sebe mají svůj mobilní telefon. Pokud to situace dovolí, jezdí na propustky k rodičům nebo k jiným rodinným příslušníkům. Skupinová dynamika je

ovlivňována výměnou informací skrze častější telefonickou komunikací s rodinou, s přáteli a partnery dívek. Skupinu ovlivňují příchody nových dívek z oddělení A, odchody stávajících členů skupiny na oddělení C a odchody dívek z ústavu zpět do rodiny nebo jiného zařízení ústavní výchovy. Na oddělení B bývá aktuálním tématem budoucnost. Dívky bývají nervózní ze soudů, které rozhodují o jejich umístění. To vše se projevuje na skupinové dynamice.

Oddělení C má režim ještě o něco otevřenější než oddělení B. Většina dívek chodí do školy nebo na brigádu, zpět na oddělení se vrací až v odpoledních hodinách. Dopoledne nebývá na oddělení více než pět dívek. Je tu prostor pro individuální práci a navazování silnějších vztahů s vychovatelem. Díky tomu mají dívky různých nadstandartních aktivit jako je samostatná propustka, výlety a navštěvování kulturních akcí. Dynamiku skupiny ovlivňují nepravidelné návraty dívek ze školy a brigád, časté propustky k rodině (dívky opouštějí ústav i na tzv. dlouhodobé propustky, které jsou delší než tři dny), příchody nových klientek z oddělení B a odchody klientek z ústavu. Specifický význam pro skupinovou dynamiku má rovněž výrazný rozdíl v délce pobytu jednotlivých klientek. Setkávají se zde dívky, jejichž pobyt přesahuje půl roku, s dívkami, jejichž pobyt trvá např. jen dva měsíce.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ CÍL A HYPOTÉZY

Výzkumným cílem je zjistit, jestli má dramatická výchova vliv na skupinovou dynamiku, a prožívání klientek diagnostického ústavu v Praze 4. Jeho smysl vidím v potvrzení nebo vyvrácení pozitivního vlivu dramatické výchovy na klientky. Výsledek výzkumu má za cíl posloužit jako motivace k využívání dramatické výchovy v tomto diagnostickém ústavu.

Toto směřování vzniklo díky mé dlouholeté předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou nejprve v pozici účastníka a později též studentky metodologie dramatické výchovy na Vyšší odborné škole herecké v Praze, dále pak chuti zjistit jak působí dramatická výchova na dívky z diagnostického ústavu.

Za cíl jsem zvolila potvrzení nebo vyvrácení následujících hypotéz:

Hypotéza č. 1: Dramatická výchova má pozitivní vliv na skupinovou dynamiku.

Podhypotéza č. 1: Dramatická výchova má pozitivní vliv na změnu nálady.

Podhypotéza č. 2: Dramatická výchova má pozitivní vliv na pocit bezpečí ve skupině.

Hypotéza č. 2: Dramatická výchova má pozitivní vliv na prožívání.

Podhypotéza: Dramatická výchova má vliv na rozvoj osobnosti (myšlení).

Zkoumání těchto hypotéz jsem si vybrala na základě odborné literatury, vlastních zkušeností s dramatickou výchovou a specifických rysů výzkumného vzorku.

4.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem je 21 klientek diagnostického ústavu v Praze 4. Klientkami jsou dívky ve věku 15 – 18 let. K výzkumu byly vybrány náhodně. Vycházelo se s aktuálních možností ústavu. Kazuistika klientek mi nebyla známá. Dívky jsem buď viděla poprvé, nebo jsem je znala pouze od vidění. Kromě dvou klientek prošla každá dívka jen jednou hodinou dramatické výchovy. Minimálním počtem klientek na jedné hodině dramatické výchovy bylo pět.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum probíhal ve dvou fázích. První fáze byla realizována v únoru 2014 v období mé praxe v diagnostickém ústavu v Praze 4. Druhá fáze probíhala v únoru 2015.

Pro možnosti zkoumání vlivu dramatické výchovy jsem vypracovala dvě lekce dramatické výchovy, které jsem aplikovala na klientky diagnostického ústavu. Dvě různé lekce byly navrženy proto, aby se v rámci dramatické výchovy neopakovaly, k čemuž by mohlo u některých klientek s dlouhodobým pobytem v ústavu dojít.

V první fázi jsem realizovala jednu lekci dramatické výchovy se skupinou dívek z oddělení A a jednu lekci dramatické výchovy se skupinou dívek z oddělení B. V obou případech byla přítomna psycholožka Mgr. Tereza Konrádová.

Ve druhé fázi jsem realizovala dvě lekce dramatické výchovy pro dívky z oddělení B tak, že kromě dvou klientek prošly všechny dívky z oddělení B jen jednou lekcí dramatické výchovy. V této druhé fázi jsem již byla s dívkami při hodině dramatické výchovy sama.

Ve všech hodinách dramatické výchovy jsem se podle potřeby účastnila her a technik i já. Nebyla jsem jen tím, kdo hodinu vede a řídí, ale u některých technik a her jsem byla přímým účastníkem z důvodu naladění se na skupinu nebo pro doplnění potřebné dvojice při lichém počtu členů skupiny.

K verifikaci hypotéz jsem zvolila dotazníkovou metodu, která mi připadala nejvhodnější vzhledem k velikosti výzkumného vzorku. Vzhledem k malé velikosti zkoumaného vzorku nebude s výsledky dotazníkového šetření provedena podrobná statistická analýza.

Dotazníky z první a druhé fáze se od sebe poněkud liší. Ve druhé fázi jsem na základě zkušeností z první fáze některé otázky obměnila nebo více specifikovala. Dotazníkovou metodu doplňuje metoda pozorování, která je přirozenou součástí práce lektora dramatické výchovy i vychovatele v diagnostickém ústavu.

5.1 Lekce dramatické výchovy

Vytvořila jsem dvě lekce dramatické výchovy a pojmenovala jsem je podle témat, o kterých pojednávají. První se jmenuje Emoce a vysněná budoucnost a druhá Smysl života. Témata k lekcím jsem vybrala až po dvouměsíční praxi v ústavu, kdy už jsem se seznámila s prostředím, klientkami a získala představu o námětech, které jsou pro klientky aktuální.

Téma emocí považuji za vhodné pro dívky umístěné v diagnostickém ústavu, protože jsou často ve svých vlastních emocích nevyrovnané a nevyznají se v nich. Téma vysněné budoucnosti bylo zvoleno na základě zjištění, že mnoho dívek nemá o své budoucnosti příliš konkrétní představy. Je pro ně tak mnohem těžší zvládat životní potíže a komplikace, když nemají vlastní směřování. Budoucnost je v ústavu častým a naléhavým tématem, proto jsem je použila pro své lekce dramatické výchovy.

V průběhu své praxe jsem při rozhovorech s klientkami zjistila, že u nich nejsou výjimkou těžké životní zkušenosti, které jsou někdy i příčinou poruch chování, vedoucích až k jejich umístění v diagnostickém ústavu. V dramatické lekci nazvané Smysl života jsou dvě základní témata, prvním je jedinečnost člověka a druhým odpuštění. Téma odpuštění vnímám jako stěžejní téma pro každého člověka. Pro klientky diagnostického ústavu, kde je mnoho dívek z nevyhovujícího rodinného prostředí s různými závažnými negativními zkušenostmi, je považuji za mimořádně naléhavé.

Techniky a jednotlivé hry jsem vybírala na základě vlastní zkušenosti s dramatickou výchovou s ohledem na jejich význam a předpokládaný přínos.

5.1.1 Struktura lekce emoce a vysněná budoucnost

Lekce má následující strukturu:

1. **Hra na seznamování.** Účelem této hry je seznámit se. Hra se odehrává v kruhu, hráči následují jeden po druhém. Úkolem je představit se a udělat nějaký vhodný pohyb.

Hráč, který začíná, řekne své jméno a přidá pohyb, hráč, který následuje, vše zopakuje a přidá své jméno a další pohyb. Akce pokračuje dál až k poslednímu hráči. Posledním hráčem, který musí zopakovat všechna jména a k nim příslušné pohyby, jsem byla já. Pro lektora je výhodné zúčastnit se této hry na poslední pozici, protože si lépe zapamatuje jména členů skupiny.

2. **Emoční autobus.** Tato technika slouží jako herecká rozcvička. Jde o uvolňující techniku, jejímž účelem je naladit účastníky na hraní si s emocemi. Než se začne pracovat na tématu dramatické lekce, je potřeba, aby se účastníci na sebe naladili a zapomněli na starosti a myšlenky, kterými se zabývali před začátkem hodiny dramatické výchovy. Jeden z hráčů je řidičem autobusu a zbytek jsou cestující. Cestující se postaví na jedno místo, jakoby stáli na zastávce. Řidič si zvolí nějakou emoci, kterou dává najevo svým jednáním, a rozjede se se svým imaginárním autobusem. Ve hře je dovoleno improvizovat, hráči mohou mluvit a reagovat na své spoluhráče. Řidič ve své emoci objedná kolečko a zastaví na zastávce, kde nastupuje první cestující. Cestující má za úkol vybrat si jinou emoci než má řidič a s tou nastoupit tak, aby řidič jeho emoci poznal. Úkolem řidiče je změnit svou emoci na emoci cestujícího. Ve společné emoci objedná kolečko a opět zastaví na zastávce, kde už je nachystaný další cestující, opět s jinou emoci. Všichni v autobuse se na novou emoci naladí a jedou dál. Situace se opakuje až do nástupu posledního čekajícího cestujícího.

3. **Hra na sochy aneb jak se dnes cítím a jak bych se cítit chtěla.** Prvním úkolem je, aby ze sebe každý z účastníků udělal sochu, která vyjadřuje, jak se právě cítí. Druhým úkolem je ztvárnit sochu, která vyjadřuje, jak by se cítit chtěl. Třetím úkolem je, aby se zpět „vrátil do sochy“, která vyjadřuje aktuální pocit a udělal co nejmenší pohyb směrem k podobě sochy vyjadřující pocit vysněný. U této akce má pozorovat, zda se díky pohybu učiněnému k vysněnému pocitu něco mění ve skutečnosti. Význam techniky tkví v poznání, že na úrovni pocitu i malý pohyb způsobuje změnu.

4. **Reflexe soch.** Reflektování dojmů. Otázky: Co jste vnímali ve svém těle při pohybu, který směřoval k vaší vysněné soše? Co jste zaznamenali na úrovni pocitů? Jak se cítíte teď?

5. **Zrcadla.** Utvoří se dvojice, každá dvojice si najde svůj prostor v místnosti, aby měla prostor se pohybovat. Hráči se postaví naproti sobě a zvolí si, kdo bude vést pohyb. Úkolem druhého hráče je pohyb napodobovat tak, jako by byl odrazem v zrcadle. Potom se vystřídají. Po vystřídání se hra opakuje s tím, že hráč, který napodobuje pohyb, k němu přidá ještě zvuk. Hráči si opět vyzkouší obě varianty. Význam této techniky je v učení naladit se na spoluhráče, v učení se soustředit. Hra dále hráčům přináší informaci o tom, co jim více vyhovuje - vést nebo být veden.

6. **Reflexe zrcadel.** Reflektování dojmů, co komu více vyhovovalo: vedení nebo být veden, jak se dařilo skloubit pohyb se zvukem, bylo to náročné nebo lehké?

7. **Živé obrazy a improvizace na téma vysněná budoucnost.** Utvoří se dvě skupinky, pokud možno se stejným počtem hráčů. Je nutné, aby byla skupina alespoň tříčlenná, neboť jedním z cílů této techniky je skupinová spolupráce. Každá skupina má za úkol vymyslet živý obraz neboli sousoší z vlastních těl, který bude vyjadřovat vysněnou budoucnost jednoho z hráčů. Podle počtu svých hráčů skupina postupně utvoří počet živých obrazů. Každý z hráčů tak představí svou vysněnou budoucnost. Hráči z druhé skupiny se snaží uhodnout, co obraz znázorňuje a ke komu patří. Po každé ukázce obrazu se tlesknutím vydá impuls k improvizaci. Hráči následně rozehrají improvizovanou scénku, ve které znázorní vysněnou budoucnost členů skupiny.

8. **Reflexe živých obrazů.** Reflektování dojmů ze skupinové práce: jaká byla komunikace, kdo co inicioval. Reflektování tématu vysněná budoucnost: bylo těžké nebo lehké představit si vysněnou budoucnost? Povídání o vysněné budoucnosti v návaznosti na předchozí techniky – vrácení se k technice soch a poukázání na změnu pocitu, která se udála i při malém pohybu směrem k soše s vysněnou emocií. Pátrání po tom, který nejmenší krok můžou udělat v nejbližší době k posunu ke své vysněné budoucnosti. Vrácení se k technice zrcadel a dotazování se těch, kterým bylo mnohem příjemnější, když byly vedeny, kdo by z jejich okolí mohl být osobou, která jim pomůže k jejich vysněné budoucnosti. Otázky na ty, pro které je mnohem příjemnější vést, co jim pomáhá důvěřovat své cestě a překonávat překážky.

9. **Relaxace aneb meditace s oblíbeným místem a s dobrou vílou.** Každý si najde pohodlné místo, kde se cítí dobře, zavře si oči a naslouchá slovním pobídkám, co si má představovat. Meditace začíná představou nejoblíbenějšího místa, kde se cítíme bezpečně. Kolem místa vytvoříme velikou duhovou bublinu, která nás a naše místo ochraňuje před všemi negativními vlivy. Do tohoto bezpečného místa přivoláme dobrou vílu a požádáme ji, aby nám přivedla osobu, se kterou se teď chceme nejvíce vidět, a kterou máme opravdu rádi. Dobrá víla osobu přivede a my této osobě poděkujeme za to, že je, za její lásku, obejmeme ji a řekneme ji o své vysněné budoucnosti. Můžeme ji požádat o pomoc a říct jí vše, co chceme, aby věděla. Potom se s osobou rozloučíme, dobrá víla ji odvede zpět. My jsme teď na našem oblíbeném místě sami a je nám dobře. Znovu se objeví dobrá víla a řekne nám, že je tady vždy pro nás a můžeme ji kdykoli požádat o pomoc a věřit, že nám pomůže skrze lidi, které nám pošle do cesty. Dobrá víla nám říká, jak je důležité, že jsme na světě, že život každého člověka má smysl. Všechny překážky, které v životě překonáme, jsou inspirací pro jiné lidi a nás samotné posilují. Možná díky našemu životnímu příběhu si někdo uvědomí něco důležitého a najde tak sílu změnit svůj život. Dobrá víla nám říká, že si přeje, abychom byli šťastní a sebevědomí, abychom se měli rádi a vážili si svého těla. Na závěr nás dobrá víla obejmě, rozloučí se s námi a odejde. Ještě chvíli zůstaneme sami na svém oblíbeném místě a užíváme si pocitu bezpečí a lásky. Pomalu se s tímto pocitem vracíme zpět. Zahřejeme si dlaně si třením jedné o druhou a přiložíme si je na obličej.

10. **Reflexe meditace.** Reflektování dojmů. Kde kdo měl své oblíbené místo, jakou osobu si nechal přivést dobrou vílou.

11. **Závěrečná reflexe.** Každý postupně vyjádří své dojmy, co se mu na hodině líbilo, co nelíbilo, co ho zaujalo, bavilo, překvapilo, jestli se o sobě dozvěděl něco nového nebo zajímavého. Lektor klientkám poděkuje za účast a aktivitu. Lektor klientkám popřeje hodně sil pro úspěšného naplnění vysněné budoucnosti.

5.1.2 Struktura lekce smysl života

Lekce má následující strukturu:

1. Hra na seznámení. viz lekci Emoce a vysněná budoucnost

2. Rozcvička aneb ruce, nohy, hlava. Hráči se rozdělí na dvě skupinky po stejném počtu a soutěží o to, kdo dříve splní zadání, které se týká počtu nohou, rukou a hlav, jež se mají dotýkat země. Hra je zaměřená na skupinovou souhru a komunikaci. Často je potřeba, aby někdo někoho přidržel nebo dokonce zvedl nad zem. Družstvo, které nejrychleji splní zadání, vyhrává. Účelem této rozcvičky je naladění se na skupinovou práci a naladění se na hodinu dramatické výchovy.

3. Omdlévání. Každému hráči je přiděleno číslo, které ostatní neznají. Hráči chodí rovnoměrně po prostoru, a když uslyší své číslo, začnou pomalu padat (omdlévat) k zemi. Úkolem ostatních hráčů je si toho co nejdříve všimnout a zachytit omdlévajícího, než dopadne na zem. Hra pokračuje minimálně tak dlouho, dokud se postupně všichni nevystřídají v roli omdlévajícího. Cílem hry je naladění se na skupinu a zvyšování pozornosti směrem k členům skupiny. Chytání hráčů vede k zvýšení pocitu bezpečí a důvěry ve skupině.

4. Čtený příběh o Malé duši a Slunci. Příběh vypráví o Malé duši, která hovoří se Sluncem v jeho Nebeském království o tom, jaké to je být jedinečná a jak získat možnost prožít samu sebe ve své jedinečnosti. Malá duše se rozhodne, že chce být jedinečná uměním odpouštět. Slunce jí řekne, že zde v Nebeském království však není komu co odpouštět, že musí sestoupit na Zem, kde je odpouštění potřebné, a vzít na sebe lidskou podobu. V tu chvíli přijde za Malou duši Přátelská duše, která Malé duši nabídne pomoc. Řekne jí, že se stane někým, komu by mohla odpustit. Duše se domluví, že spolu sestoupí na Zem. Přátelská duše v podobě člověka způsobí Malé duši, také v podobě člověka, něco velmi špatného, co by jí pak Malá duše mohla odpustit a prožít tak samu sebe jako odpuštění. Tato osnova je příkladem příběhu, který obsahuje probíraná témata, jimiž jsou jedinečnost každého člověka a odpuštění.

5. Reflexe čteného příběhu. Reflektování dojmů a postřehů z příběhu. Otázky: Co vás na příběhu zaujalo? Co si myslíte o tom, o čem jsme si v příběhu vyprávěli?

6. Hrané dialogy aneb v čem jsem jedinečná. Hráči utvoří dvojice. Každá dvojice si najde místo v prostoru, kde bude mít alespoň trochu soukromí. Úkolem každé dvojice je připravit dvě hrané etudy (scénky), za každého hráče jednu, které vyjadřují vlastnost, kterou hráč u sebe vnímá jako jedinečnou. Na přípravu mají jen pár minut. Úkolem je jen připravit obecný rámec, v němž se pak improvizuje. Když jsou dvojice připravené, začne jedna po druhé předvádět své etudy. Ostatní hráči se dívají a snaží se uhodnout, o jakou jedinečnou vlastnost se jedná.

7. Reflexe hraných dialogů. Reflektování dojmů. Povídání o vlastní jedinečnosti o jedinečnosti ostatních. Povídání o slabých stránkách a o tom, v čem zatím nejsem, ale chtěl bych být jedinečný.

8. Povídání o odpuštění. Je to snadné nebo těžké, co se odpouští lehce, co těžce. O vlastní zkušenosti s odpuštěním. Každý může vyjádřit k tématu, co ho napadne.

9. Hrané etudy na téma odpuštění. Hráči se rozdělí na dvě skupiny, ideálně o stejném počtu členů. Ve skupině nesmí být méně než tři hráči. Technika je zaměřena na skupinovou spolupráci. Každá skupina si najde v prostoru nebo i za dveřmi místo, kde bude mít soukromí, a připraví hranou etudu na téma „co bych nikdy neodpustil“. Ve skupině se musí shodnout na námětu a připravit jednu hranou etudu. Kreativitě se meze nekladou. Příprava etudy má být jen rámcová. Během ukázky mají hráči za úkol v rámci svých daných rolí improvizovat.

10. Reflexe hraných etud. Reflektování dojmů ze skupinové práce: příprava a komunikace. Reflektování etud, jejich obsahů a zpracování.

11. Vytváření soch na téma neodpuštění, odpuštění. Hráči utvoří dvojice. Ve dvojici se hráči domluví, kdo bude sochařem, a kdo materiálem, ze kterého sochař vytváří sochu. Úkolem prvního sochaře je vytvořit sochu člověka, který neumí

odpouštět. Sochaři pracují najednou. Vznikne tak několik soch znázorňujících lidi, kteří neumí odpouštět. Sochy mají za úkol stát a nehýbat se, dokud nedostanou pokyn. Mezitím si sochaři prohlížejí navzájem své sochy a komentují, co mají sochy společného. Potom se ptají jednotlivě soch, jak se v této pozici cítí. Po zjištění pocitů soch se hráči ve dvojici vymění. Sochař bude v dalším kole materiálem a naopak. Úkolem druhého sochaře je udělat sochu člověka, který odpouští lehce. Související proces je stejný. Cílem techniky je zaměření pozornosti na téma odpuštění skrze tělo.

12. Reflexe soch. Reflektování dojmů. Diskuze o žití bez odpouštění a neodpuštění.

13. Vyjádření vztahu dotekem. Hráči utvoří kruh. Jeden z hráčů vstoupí do kruhu a zavře oči. Ostatní hráči mají za úkol jeden po druhém přijít za hráčem do kruhu a dotknout se ho tak, aby jejich dotyk vyjadřoval vztah, který k dotyčnému mají. Až se všichni prostřídají, vymění se hráč, který byl uprostřed, a hra se opakuje do doby, než si všichni vyzkouší pozici hráče uprostřed. U hry se nesmí mluvit.

14. Reflexe techniky Vyjádření vztahu dotekem. Reflektování dojmů a pocitů. Otázky: Jak jste se cítily, když se vás někdo dotýkal, bylo to příjemné nebo nepříjemné? Který dotek vás nejvíce zaujal a čím? Poznaly jste, kdo se vás dotýká? Jaké pro vás bylo vyjadřovat vztah dotykem, šlo vám to jednoduše nebo jste nad tím musely přemýšlet?

15. Závěrečná reflexe - Každý postupně vyjádří své dojmy, co se mu na hodině líbilo, co nelíbilo, co ho zaujalo, bavilo, překvapilo, jestli se o sobě dozvěděl něco nového nebo zajímavého. Lektor poděkuje klientkám za účast a aktivitu. Lektor popřeje klientkám spokojený život a zažívání hodně radosti ze své jedinečnosti.

6 POZOROVÁNÍ

Jsou rozpracovány pouze výstupy z pozorování mou osobou. Pozorování Mgr. Terezy Konrádové, která byla přítomna na hodinách dramatické výchovy v první fázi výzkumu, bylo zaměřeno na informace vycházející z klientek během dramatické výchovy, které jsou relevantní pro její práci ústavního psychologa. Mé pozorování bylo zaměřeno na všechny aspekty skupinové dynamiky a prožívání. Jelikož jsem byla přímým účastníkem hodiny dramatické výchovy, probíhalo pozorování zcela přirozeně. U některých technik a her jsem byla v pozici přihlížejícího, u některých jsem byla přímým účastníkem hry. Výstupy z pozorování v obou fázích jsou shrnuty dohromady.

Během pozorování byly zaznamenány následující konkrétní faktory, které ovlivnily skupinovou dynamiku.

Na dvou hodinách dramatické výchovy došlo k tomu, že jedna z klientek (pokaždé šlo o jinou dívku) se nechtěla zapojit do nějaké hry nebo techniky. U jedné z dívek skupina zafungovala velmi dobře a dívku do hry vtáhla. Při závěrečné reflexi s tím tato dívka vyjádřila své uspokojení. Poděkovala skupině, že ji pomohla překonat její stud a mohla si užít zábavu a radost z překonání vlastního strachu. U druhé dívky skupina tímto způsobem nezafungovala a dívka se konkrétní techniky účastnila jen jako divák. Ostatní dívky to nijak nekomentovaly ani ji do techniky nenutily. Při závěrečné reflexi dívka hodnotila lekci pozitivně, zvláště vyjádřila uspokojení, že do konkrétní hry nebyla nucena, že se mohla volně účastnit ostatních, pro ni příjemných, technik a her. U konkrétní techniky, jíž se odmítla účastnit, ji bavilo ostatní pozorovat. Rozdíl mezi první skupinou a druhou skupinou byl v tom, že v první skupině se všechny dívky znaly už delší dobu, ve druhé skupině byla dívka, která se odmítla účastnit jedné z technik, úplně nová. Pro obě dívky měla tato zkušenost pozitivní vliv na získání důvěry ke skupině. V prvním případě skupina vytvořila bezpečné místo, aby se dívka mohla zapojit. Ve druhém případě dala skupina prostor k rozhodnutí se nezapojit, aniž by dotyčnou ostatní členové odsuzovali.

V druhé fázi výzkumu se těsně před hodinou na téma Emoce a vysněná budoucnost stalo, že dívka měla telefonát se svým partnerem, po němž přišla na hodinu s pláčem.

Skupina již byla připravena začít hodinu, na dívku jsme cca 10 minut čekali. V důsledku poměrně dlouhého čekání na ukončení telefonátu a díky její emoci, nebyla ve skupině na začátku lekce příliš dobrá atmosféra. Bylo zajímavé sledovat, jak se během hodiny dramatické výchovy nálada proměňovala. Plačící dívka se zpočátku odmítla programu účastnit, chtěla se jen dívat. Nikdo proti tomu neprotestoval. Ostatní dívky se aktivně hodiny dramatické výchovy účastnily a společnou hrou se jim zlepšila nálada i celková atmosféra ve skupině. Všimla jsem si, jak se postupně z plačící dívky pozorující ostatní stávala usmívající se osoba, která se ke konci hodiny sama od sebe zapojila. Při závěrečné reflexi na změnu své nálady poukázala. Potvrdila, že i přes neúplné zapojení se do probíhající lekce a přes špatnou počáteční náladu, ji hodina zaujala. Důsledkem této zkušenosti bylo, že se dobrovolně přihlásila na další hodinu dramatické výchovy, které se aktivně účastnila po celou dobu. V tomto případě měla hodina dramatické výchovy vliv na skupinovou dynamiku díky výraznému zlepšení nálady celé skupiny. Díky ovlivnění nálady klientky měla hodina vliv na prožívání klientky a byla motivací k samostatnému rozhodnutí absolvovat další hodinu dramatické výchovy.

Vliv na prožívání se výrazně projevil u jedné z klientek při improvizaci. Dívka vytvořila dvojici se svou dobrou kamarádkou a improvizovaly na téma jedinečnost. Jejich etuda poukazovala na jedinečnou vlastnost umět podpořit kamarádku. Dívka v zápalu improvizace jednala tak, jak je pro ni přirozené. V tomto případě na svou kamarádku, která ji podporovala, křičela nebo byla odměřená. Ve fázi vrcholu svého afektu se sama zarazila, přestala improvizovat a začala reflektovat své chování. Nahlas se začala ptát sama sebe, proč je na ni tak nepříjemná, když se ji kamarádka snaží podpořit. Na základě této sebereflexe vznikla krátká diskuze skupiny, na jejímž konci dívka konstatovala, že se pokusí kvůli své kamarádce, které si váží, tyto reakce hlídat.

U všech hodin dramatické výchovy jsem pozorovala, že se dívky při hodině dobře bavily. Často se smály a působily uvolněně. Některé z dívek na začátku hodiny vyzařovaly nejistotu nebo nedůvěru, což bylo zřejmě způsobeno jejich první zkušeností s dramatickou výchovou, kdy nevěděly, co je čeká. Zjistila jsem, že pro průběh hodiny je velkým přínosem, když je ve skupině jedinec, který má s dramatickou výchovou nebo

s herectvím pozitivní zkušenosti z minulosti. Při dvou hodinách dramatické výchovy jsem si tento poznatek potvrdila. Tito „zkušenější“ členové skupiny působili jako katalyzátory dobré nálady, šli do všech technik s radostí a většinou dobře rozuměli, co se po nich chce. Při skupinové práci byli vždy nejvíce invenční a pomohli ostatním členům skupiny aktivně se zapojit.

Při pozorování jsem si zaznamenala nejen pozitivní vliv na skupinovou dynamiku a prožívání klientek, ale i určitá rizika, která mohou nastat.

6.1 Vypozorovaná rizika

Významné riziko vyplývá z dynamiky zařízení. Při jedné hodině dramatické výchovy se stalo, že byly dvě klientky ze skupiny odvedeny, protože se právě dostavil psychiatr, u něhož měly absolvovat kontrolní prohlídku. Hodinu jsem byla nucena zrušit, jelikož ve skupině zůstaly jen dvě dívky. Tomuto riziku se není možné zcela vyhnout, protože režim ústavu se přizpůsobuje aktuálním potřebám. Za klientkami chodí různé oficiální i neoficiální návštěvy, přičemž čas příchodu bývá často jen orientační. Plán dramatické výchovy může ovlivnit i nemoc klientek, což se také několikrát stalo. Hodina dramatické výchovy byla připravena a naplánována, ale s příchodem do práce jsem zjistila, že většina dívek na oddělení je nemocných. Byla jsem tak nucena hodinu odložit až do doby jejich uzdravení.

Riziko v sobě nese i samotná denní doba, kdy se lekce dramatické výchovy odehrává. Ve druhé fázi výzkumu bylo třeba s realizací lekce dramatické výchovy čekat, až se na oddělení B ocitnou současně alespoň čtyři klientky. Uskutečnění hodiny dramatické výchovy v podmínkách diagnostického ústavu bylo rovněž někdy nutné přizpůsobit jinému programu oddělení. V jednom případě jsem byla vyzvána k realizaci lekce asi 90 minut před dobou podávání oběda. Věděla jsem, že v takovém časovém rozpětí lze lekci realizovat, a tak jsem s klientkami realizovala lekci na téma Smysl života. Klientky byly dobře naladěné a soustředěně plnily techniky. Asi v polovině lekce jsem zjistila, že jsme časově poněkud ve skluzu. S ohledem na potřebu realizovat všechny zásadní skupinové

techniky bylo nutné některou z podpůrných technik vynechat. Rozhodla jsem se vynechat poslední techniku Vyjádření vztahu dotekem. Další průběh hodiny byl ještě časově zkomplikován potřebou jedné klientky vzdálit se na toaletu. Bylo nutné neplánovaně výrazně zkrátit závěrečnou reflexi, což u tohoto tématu není vhodné. Blížící se okamžik podávání oběda rovněž negativně ovlivnil soustředěnost klientek při hodině. Dívky si začaly ke konci hodiny uvědomovat, že už mají hlad, a povídaly si mezi sebou, co bude asi k jídlu.

Dalším z rizik, které ovlivňují úspěšný průběh dramatické výchovy, může být nepřející atmosféra ve skupině. V kapitole Skupinová dynamika se zmiňuji o kohezi a tenzi ve skupině. Pro dobré fungování skupiny potřebujeme obojí. Pokud je skupina silně kohezní a dá si za cíl nespolečnosti s vychovatelem, průběh hodiny dramatické výchovy bude negativně ovlivněn. Tuto zkušenost jsem získala, když jsem se rozhodla zorganizovat hodinu dramatické výchovy v den, kdy byly dívky nesoustředěné a významně nespolečující. Nevydržely u žádné činnosti déle než patnáct minut. Neobvyklé rovněž bylo, že tato nálada prostupovala celou skupinou. Většinou pozorují, že alespoň jedna nebo dvě dívky, nesdílejí náladu zbytku skupiny. Dívky sice zadání her a technik plnily, ale byly velmi nesoustředěné, neustále něco komentovaly a smály se, až bylo nutné po dvaceti minutách hodinu přerušit. V tomto případě pomohlo skupinové sezení, kdy se dívky vypovídaly ze svých pocitů, a nálada se zklidnila.

Dalším rizikem, kterému jsem se ve svých lekcích vyhnula, je nepředvídatelná úzkostná reakce související s tématem dramatické výchovy. Při výběru témat k mým hodinám dramatické výchovy jsem si byla vědoma, že mohu u některé z klientek vyvolat vzpomínku na nezpracovaný traumatický zážitek. Dramatická výchova, pokud je vedena empatickým lektorem, těmto situacím předchází svou nenásilnou a hravou formou a pečlivým postupným řazením probíraných témat. Důležité rovněž je, aby lektor přistupoval s ohledem na konkrétní téma ke klientům vnímavě a nikoho do ničeho během probíhající hodiny nenutil.

Dalším rizikem pro hodiny dramatické výchovy, se kterým jsem počítala a které se vyskytlo, je neschopnost samostatné práce na zadaném úkolu. Stávalo se mi, že si klientky se zadaným úkolem jednoduše nevěděly rady. Nejvíce to bylo patrné

u techniky hraných dialogů, kdy dívky měly představit vlastnost, kterou u sebe vnímají jako jedinečnou. Zajímavým aspektem bylo, že neměly problém s pochopením techniky, ale neuměly naplnit téma. Mnoho dívek nebylo schopno přijít na svou jedinečnou vlastnost. V těchto situacích jsem pracovala individuálně postupně s každou dvojicí, kdy jsem se snažila krátkými rozhovory s dívkami pomoci přijít na jejich jedinečnost, což se nakonec vždy podařilo a všechny techniku absolvovaly.

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 21 klientek. Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou fázích. Dotazníky z druhé fáze se liší od dotazníku z první fáze. Změnou jsem chtěla docílit získání relevantnějších informací ohledně vlivu na skupinovou dynamiku.

Klientky byly vždy před vyplňováním dotazníku seznámeny s významem otázek. Ověřovala jsem si, zda klientky dobře porozuměly, na co se jich v dotazníku ptám. Dále byly upozorněny na anonymitu. Anonymním vyplňováním dotazníku jsem chtěla předejít tomu, že by se mi dívky mohly snažit svou odpovědí zavděčit. Během vyplňování dotazníku jsem byla přítomna, kdyby se některá z klientek chtěla na něco zeptat nebo potřebovala něco blíže vysvětlit.

7.1 První fáze

První fáze dotazníkového šetření se účastnilo 12 klientek. Dotazníky byly vyplňovány bezprostředně po skončení hodiny dramatické výchovy.

První dvě otázky měly za cíl zjistit vliv dramatické výchovy na změnu nálady. V první otázce měla klientka zakroužkovat obrázek obličeje vyjadřující náladu tzv. „smajlíka“, podle toho jak se cítila, než začala hodina dramatické výchovy. V druhé otázce měla označit, jak se cítí nyní, bezprostředně po skončení hodiny. Na výběr byla škála pěti obličejů, přičemž první obličej = cítím se skvěle, pátý obličej = cítím se hrozně.

Třetí otázka se týkala jednotlivých technik a her použitých v hodině dramatické výchovy. V dotazníku byl jejich seznam a klientka měla ke každé položce přiřadit známku podle toho, jak moc se jí technika nebo hra líbila. Klientka měla k výběru možnosti na škále 1-5 jako ve škole, přičemž 1 = hra byla skvělá, moc mě bavila, 5 = hra byla hrozná, vůbec mě nebavila. Tato otázka měla za cíl zjistit, jestli skupinové hry a techniky dostanou nejlepší známku.

Čtvrtá a pátá otázka se týkala vlivu na prožívání, konkrétně na rozvoj osobnosti. Čtvrtou otázkou bylo zjišťováno, jestli bylo pro klientku téma dramatické hodiny zajímavé a jestli se nad ním zamyslela. Pátou otázkou bylo zjišťováno, jestli pro ni byla hodina přínosná. Možnost odpovědi byla ano/ne a proč. Vysvětlení proč ano nebo proč ne bylo koncipováno jako doplňková odpověď. Zajímalo mne, jakým způsobem se klientky k tématu vyjádří.

Poslední, šestá, otázka byla doplňková a ptala se na to, zda by se chtěla zúčastnit další hodiny dramatické výchovy, která bude pojednávat o jiném tématu. Možnost odpovědi byla ano/ne.

7.1.1 Vyhodnocení první fáze

Vyhodnoceno 12 dotazníků. Výraz x je používán pro vyjádření četnosti (např. 3x = třikrát)

Vliv na změnu nálady:

- a) Zlepšení nálady – 6x, z toho 3x zlepšení o dva stupně
- b) Stejná nálada – 6x, z toho 4x byla na prvním stupni = skvělá nálada
- c) Zhoršení nálady – 0x

Známkování technik a her:

- a) Technika zaměřená na samostatnou práci skupiny o 3 a více hráčích – 11x známka 1
- b) Technika zaměřená na samostatnou práci skupiny o 3 a více hráčích – 1x známka 5
- c) Všechny ostatní techniky získaly známky v rozmezí 1-5

Vliv na prožívání:

- a) Bylo pro tebe téma hodiny zajímavé? Zamyslela ses nad ním? – 8x odpověď ano
- b) Byla pro tebe hodina přínosná? – 9x odpověď ano

Doplňková otázka:

Chtěla by ses zúčastnit další hodiny dramatické výchovy na jiné téma? – 12x odpověď ano

7.2 Druhá fáze

Druhé fáze dotazníkového šetření se účastnilo 9 klientek, z toho dvě klientky se účastnily obou lekcí dramatické výchovy. Oproti první fázi byl dotazník rozdělen na dvě části. První část se vyplňovala těsně před začátkem hodiny a druhá těsně po skončení hodiny dramatické výchovy. Cílem tohoto rozdělení dotazníku na dvě části bylo získat relevantnější informace týkající se změny nálady a změny bezpečí.

První část dotazníku obsahovala otázku týkající se nálady, kterou klientka cítí právě teď a pocitu bezpečí ve skupině, jak ho vnímá právě teď. U otázky týkající se nálady bylo opět na výběr ze škály pěti obličejů, přičemž první obličej = cítím se skvěle, pátý obličej = cítím se hrozně. Na otázku jak bezpečně se cítí ve své skupině, měla klientka odpovědět použitím známky 1-5 jako ve škole.

Druhá část dotazníku byla vyplňována až po skončení hodiny dramatické výchovy a obsahovala na prvním místě otázku týkající se nálady. Klientka měla opět označit, jak se teď cítí. Vybírala ze shodné škály jako v dotazníku vyplňovaném před hodinou dramatické výchovy. Druhou otázkou týkající se rovněž nálady bylo zjišťováno, jestli klientku hodina dramatické výchovy bavila. Možnost odpovědi byla ano/ne.

Třetí otázkou bylo zjišťováno, jak bezpečně se cítí klientka ve skupině nyní, po skončení hodiny. K odpovědi sloužila stejná škála 1- 5 jako v dotazníku vyplňovaném před hodinou dramatické výchovy.

Čtvrtou otázkou bylo zjišťováno, jestli bylo pro klientku téma hodiny dramatické výchovy zajímavé a jestli se nad ním zamyslela. Možnost odpovědi byla ano/ne a případně doplnit proč ano nebo ne. Vysvětlení proč ano nebo proč ne bylo koncipováno jako doplňková odpověď. Zajímalo mne, jakým způsobem se klientky k tématu vyjádří.

Pátá otázka byla doplňková a ptala se, jestli by se klientka chtěla účastnit další hodiny dramatické výchovy, která bude pojednávat o jiném tématu. Možnost odpovědi byla ano/ne.

7.2.1 Vyhodnocení druhé fáze

Vyhodnoceno 11 dotazníků. Výraz x je používán pro vyjádření četnosti (např. 3x = třikrát)

Vliv na změnu nálady:

- a) Zlepšení nálady – 4x
- b) Stejná nálada – 5x
- c) Zhoršení nálady – 2x

Bavila tě hodina dramatické výchovy? – 11x ano

Vliv na pocit bezpečí ve skupině:

- a) Zlepšení pocitu bezpečí – 3x, z toho jednou zlepšení o dva stupně
- b) Stejný pocit bezpečí – 8x
- c) Zhoršení pocitu bezpečí – 0x

Vliv na prožívání:

Bylo pro tebe téma dnešní hodiny zajímavé? Zamyslela ses nad ním?

- a) 7x odpověď ano a připsáno proč
- b) 2x odpověď ani ne
- c) 2x odpověď ne

Doplňková otázka:

Zúčastnila by ses ráda další hodiny dramatické výchovy, které bude na jiné téma?
– 11x ano

7.3 Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1: **Dramatická výchova má pozitivní vliv na skupinovou dynamiku.**

Tuto hypotézu jsem ověřovala otázkami týkajícími se změny nálady. Vycházím z předpokladu, že pokud mají klientky dobrou náladu, projeví se to i na celkové atmosféře skupiny. Vliv na skupinovou dynamiku ověřuji v první fázi také otázkou týkající se hodnocení jednotlivých technik a her, kdy vycházím z předpokladu, že pokud většina klientek ohodnotí skupinové techniky zaměřené na samostatnou práci velmi dobrou známkou, potvrzuje se tím pozitivní vliv na skupinovou dynamiku, jelikož popsané zvolené a konkrétně aplikované skupinové techniky rozvíjejí spolupráci

a zapojení (seberealizaci) všech členů skupiny. V druhé fázi zjišťují pozitivní vliv na skupinovou dynamiku otázkou týkající se pocitu bezpečí ve skupině.

Hypotéza č. 1 se z velké části potvrdila. Z 23 dotazníků byl vyhodnocen pozitivní vliv na změnu nálady u 10 klientek. Čtyři klientky na začátku hodiny vybraly obličej označující nejlepší náladu, změna nálady k lepšímu tak nemohla být zaznamenána. U dvou klientek se nálada zhoršila, avšak v následující otázce obě označily, že se jim hodina líbila. Jsem si vědoma toho, že zhoršení nálady mohlo způsobit rozpracování tématu, které mohlo vyvolat vzpomínky na traumatickou minulost nebo aktualizovat negativní pocity spojené s umístěním v zařízení.

Je zajímavé, že v první fázi dotazníkového šetření bylo vyhodnoceno zlepšení nálady u poloviny klientek, zatímco v druhé fázi bylo vyhodnoceno zlepšení nálady u méně než poloviny. Z pozorování průběhu hodiny vyvozují, že méně úspěšný výsledek ve druhé fázi mohly ovlivnit negativní vnější okolnosti, kterými byly u jedné lekce konfliktní telefonát klientky s přítelem před hodinou a dlouhé čekání zbytku skupiny na její příchod, u druhé lekce časová nekonformita.

Pozitivní vliv na skupinovou dynamiku potvrzuje známka 1 daná jedenácti klientkami z dvanáctičlenného celku u skupinových technik zaměřených na samostatnou práci skupiny. Všechny ostatní techniky a hry získaly různé známky, z čehož vyplývá, že většina klientek vnímá samostatnou skupinovou práci jako nejlepší. Pokud klientky zažívají pozitivní zážitky a pocity ve své skupině, má to na skupinu celkově pozitivní vliv. Pocit bezpečí se zlepšil u třech klientek z jedenácti, z toho u jedné klientky se zlepšil o dva stupně, u osmi z nich zůstal stejný. Tento výsledek vnímám pozitivně, i když se zlepšení projevilo u méně než poloviny dívek. Pokud se po jedné hodině dramatické výchovy cítí tři klientky bezpečněji, z toho jedna až o dva stupně, projeví se to pozitivně i na skupinové dynamice, především v oblasti vztahů ve skupině. Jako potvrzení hypotézy vnímám i kladnou odpověď všech klientek na to, zda by se chtěly zúčastnit další hodiny dramatické výchovy.

Hypotéza č. 2: Dramatická výchova má pozitivní vliv na prožívání.

Ze všech 23 dotazníků jasně vyplývá, že hodina dramatické výchovy měla vliv na prožívání klientek. Pouze čtyři klientky uvedly, že pro ně téma hodiny nebylo zajímavé a že se nad ním nezamyslely. Všechny ostatní klientky uvedly, že je téma zaujalo a zamyslely se nad ním. Většina klientek odpověděla i na otázku proč pro ně hodina byla zajímavá a přínosná.

ZÁVĚR

Dramatická výchova je obor, kterému se věnuji už od dětství. Od šesti do dvaceti let jsem navštěvovala různé dramatické kroužky, poté jsem studovala obor Dramatická umění a moderování na Vyšší odborné škole herecké v Praze. Zde jsem absolvovala i předmět Tvořivá dramatika, který v sobě zahrnoval metodiku dramatické výchovy. Dramatickou výchovu vnímám jako efektivní nástroj k celkovému rozvoji osobnosti, proto jsem se vydala cestou využívání dramatické výchovy v práci s mládeží.

Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má dramatická výchova na skupinovou dynamiku a prožívání klientek z diagnostického ústavu v Praze 4. Téma jsem zvolila, jelikož mě zajímalo, jestli má dramatická výchova význam i v tak specifickém prostředí jako je diagnostický ústav mládeže pro dívky od 15 do 18 let. V tomto zařízení pracuji po dobu jednoho roku jako vychovatel a mám zájem zařadit dramatickou výchovu do plánu činností s klientkami.

Výzkumnými metodami, kterými bylo přímé pozorování a dotazníkové šetření, se potvrdil pozitivní vliv na skupinovou dynamiku a prožívání. Ale vzhledem k malé velikosti zkoumaného vzorku (21 klientek) nemohla být s výsledky dotazníkového šetření provedena podrobná statistická analýza. Hypotézy by tak bylo vhodné dále ověřit šetřením na větším zkoumaném vzorku a získaná data statisticky následně podrobně analyzovat.

Informace, které jsem díky svému výzkumu získala, jsou pro mne velmi cenné a poslouží k mojí následné práci s klientkami. Díky výzkumu vím, na co se zaměřit, aby mnou vedené lekce dramatické výchovy byly v budoucnu pro klientky ještě přínosnější a obohatily práce vychovatele.

Přála bych si, aby tato bakalářská práce mohla posloužit jako inspirace k zařazení dramatické výchovy do programu práce s mládeží.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

KOŤA, J., VALIŠOVÁ, A. 1995. *Asertivita, Sebereflexe, kooperace a dramatická výchovy: Sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 133 – 135. ISSN 0862-4461.

MACHKOVÁ, E. 2011. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: ARTAMA, ISBN 80-7068-103-9.

PACNEROVÁ, H., KUPCOVÁ, A. 2012. *Vybraná témata vychovatelské praxe: Inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní výchovy*. 1. vyd. Praha: Togga; Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87258-43-9 (TOGGA), ISBN 978-80-87652-59-6.

RYCHECKÝ, S. 2012. *Dramatická výchova nejen pro školu 2: Výchovné programy*. 1. vyd. Brno: Lužánky - středisko volného času. ISBN 978-80-85038-02-6

VALENTA, J. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnávání systémů)*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2007. 1. vyd. Praha: GRADA, ISBN 978-80-247-1819-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Česko. 2002. Zákon č. 109 ze dne 1. července 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. částka 48. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>

GOŠOVÁ, V. *Poruchy chování*, (online). © 2011, (cit. 2015-02-23). Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/Poruchy_chov%C3%A1n%C3%AD

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník z první fáze	I
Příloha B – 1. Dotazník z druhé fáze	II
Příloha C – 2. Dotazník z druhé fáze	III
Příloha D – Fotodokumentace – Vysněná budoucnost.....	IV

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník z první fáze

HODINA DRAMATICKÉ VÝCHOVY – Smysl života

Jak si se dnes cítila než začala hodina dramatické výchovy?
(zakroužkuj smajlíka, který nejvíce odpovídá pocitu, který si měla)

Jak se cítíš teď? Změnila se ti nějak nálada?
(zakroužkuj smajlíka, který nejvíce odpovídá pocitu, který máš právě teď)

Oznámuj jednotlivé hry podle toho, jak moc se ti líbily.
(použij škálu od 1 do 5 jako ve škole, 1 = hra byla skvělá, moc mě bavila, 5 = hra byla hrozná, vůbec mě nebavila)

1. Rozvíčka ve skupině - ruce, nohy, hlava atd. 3
2. Omdlévání 3
3. Čtený příběh o Malé duši a Slunci 2
4. Reflexe – povídání o přečteném příběhu 2
5. Hrané dialogy – čím jsem jedinečná, čím bych chtěla být jedinečná 2
6. Povídání o odpuštění 2
7. Hrané etudy na téma odpuštění 1
8. Vytváření soch – odpuštění, neodpuštění 1
9. Vyjádření vztahu dotekem 2

Téma dnešní dramatické hodiny bylo pro tebe zajímavé? Zamyslela si se nad ním?
(odpověz ano/ne a proč) *Ano - přemýšlela nad odpuštěním*

Kdybys měla zhodnotit celou dnešní hodinu dramatické výchovy, řekla bys, že byla pro tebe přínosná? Bavila tě?
(odpověz ano/ne a proč) *Ano*

Zúčastnila by ses ráda i další hodiny dramatické výchovy, která bude na jiné téma?
(odpověz ano/ne) *Ano*

d.k.

Příloha B – 1. Dotazník z druhé fáze

Dotazník před začátkem dramatické výchovy

Datum: 22. 2. 2015

Jak se teď cítíš? (zakroužkuj smajlíka, který nejvíce odpovídá tvému pocitu)

- a) skvěle
- b) velmi dobře
- c) dobře
- d) nic moc
- e) hrozně

Jak bezpečně se cítíš ve své skupině? (označuj číslicemi 1-5, jako ve škole,


1=nejlépe, 5=nejhůře) 3


Příloha C – 2. Dotazník z druhé fáze


27.2. 2015


Hodina dramatické výchovy – Odpuštění a smysl života


Jak se teď cítíš? (zakroužkuj smajlíka, který nejvíce odpovídá tvému pocitu)

a) skvěle 

b) velmi dobře 

c) dobře 

d) nic moc 

e) hrozně 

Bavila tě hodina dramatické výchovy? (odpověz ano/ne)

ANO

Jak bezpečně se teď cítíš ve skupině? (oznámkuj číslicemi 1-5, jako ve škole, 1=nejlépe, 5=nejhůře)

7

Bylo pro tebe téma dnešní hodiny zajímavé? Zamyslela si se nad ním? (odpověz ano/ne a proč)

ANO

Zúčastnila by ses ráda i další hodiny dramatické výchovy, která bude na jiné téma? (odpověz ano/ne)

ANO

Příloha D – Fotodokumentace – Vysněná budoucnost



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Škrovová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Vliv dramatické výchovy na skupinovou dynamiku a prožívání klientek diagnostického ústavu mládeže

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 40

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 6

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Konrádová