

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Jana Karásková

Přínos kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou
intelektu

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její ochotný přístup a cenné rady. Mé poděkování rovněž patří společnosti Balanc, z. ú., všem lektorům, asistentům, účastníkům kurzu i jejich rodičům, kteří se zapojili do výzkumného šetření. Jsem ráda, že jsem je díky psaní závěrečné práce mohla blíže poznat a pravidelně se s nimi setkávat na jednotlivých lekcích kurzu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým přátelům za jejich podporu, kterou mi poskytovali během celého studia.

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Terminologické vymezení pojmů	9
1.1 Porozumění, znalost, dovednost	9
1.2 Pohyb a tanec	10
1.3 Etiketa	11
1.4 Společenský tanec	12
1.4.1 Vybrané společenské tance	12
2 Osoby s poruchou intelektu	15
2.1 Intelekt	15
2.2 Porucha intelektu	16
2.3 Mentální postižení	16
2.4 Mentální retardace	17
2.5 Klasifikace dle stupně mentálního postižení	18
2.6 Specifika psychických procesů a edukace osob s mentálním postižením	18
2.7 Didaktické zásady při práci s osobami s mentálním postižením	20
3 Tanečně-pohybová terapie	21
3.1 Vznik a vývoj tanečně-pohybové terapie	22
3.2 Specifika tanečně-pohybové terapie	23
3.3 Klíčové pojmy tanečně-pohybové terapie	24
3.4 Vybrané formy a techniky tanečně-pohybové terapie	25
3.4.1 Bazální tanec Marian Chaceové	25
3.4.2 Labanova analýza pohybu	26
3.4.3 Taneční terapie jako primitivní exprese	26
3.4.4 Psychobalet	27
3.4.5 Taneční improvizace	27

3.5	Využití tanečně-pohybové terapie u specifických skupin osob.....	28
3.5.1	Ohrožené děti a dopívající.....	28
3.5.2	Děti s poruchou autistického spektra.....	28
3.5.3	Pacienti po poranění mozku	29
3.5.4	Pacienti s neurotickou poruchou v psychiatrické péči.....	29
3.6	Účinnost tanečně-pohybové terapie – výzkumné studie v zahraničí.....	29
3.7	Účinnost tanečně-pohybové terapie u osob s mentální postihem – výzkumné studie v zahraničí.....	30
3.7.1	Tanečně-pohybová terapie a emoční pohoda u osob s mentálním postižením.....	31
3.7.2	Působení tanečně-pohybové terapie s hudebním doprovodem na jedince s mentálním postižením.....	31
3.7.3	Význam tance u osob s mentálním postižením	32
4	Realizace tanečně-pohybové terapie	33
4.1	Metodika léčebného procesu tanečně-pohybové terapie	33
4.1.1	Práce s pohybovým vzorcem.....	33
4.1.2	Tanec nebo pohyb jako způsob komunikace	33
4.1.3	Verbalizace	34
4.2	Proces v tanečně-pohybové terapii	34
4.2.1	Proces přípravy a kontraktování	34
4.2.2	Vhodné prostředí	35
4.2.3	Proces průběhu hodin	35
4.2.4	Proces mezi jednotlivými hodinami	36
4.2.5	Tanečně-pohybová terapie ve skupině	36
4.2.6	Individuální tanečně-pohybová terapie	37
4.2.7	Role a proces terapeuta.....	37
4.2.8	Supervize v tanečně-pohybové terapii.....	38
4.2.9	Etika a tanečně-pohybová terapie.....	38
4.3	Pomůcky a hudba v tanečně-pohybové terapii	39

4.3.1 Využití pomůcek	39
4.3.2 Hudba v rámci tanečně-pohybové terapie	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 Popis výzkumného šetření	41
5.1 Cíle práce	41
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	43
5.3 Metodologie	43
5.3.1 Kvalitativní výzkum	43
5.3.2 Kvantitativní výzkum	44
5.3.3 Pozorování	45
5.3.4 Rozhovor	45
5.3.5 Didaktický test	46
5.4 Průběh výzkumu	47
5.4.1 Příprava na výzkum a tvorba testu	47
5.4.2 Realizace výzkumného šetření	47
5.5 Zpracování dat	47
6 Analýza a interpretace dat	49
6.1 Pozorování	49
6.2 Úvodní rozhovor s účastníky	52
6.3 Rozhovor s Valérií	54
6.4 Rozhovor s rodiči účastníků	55
6.5 Rozhovor s lektory kurzu	57
6.6 Didaktický test	58
7 Shrnutí a diskuze výsledků	63
Závěr	66
Seznam literatury	67
Seznam internetových zdrojů	71

Seznam příloh.....	72
Anotace.....	102

Úvod

Téma etiketa a společenský tanec je mi velmi blízké a věnovala jsem se mu již v rámci své bakalářské práce. V prvním ročníku navazujícího magisterského studia jsme v předmětu psychopedie dostali možnost navštívit Kurz společenského tance a etikety pro mladé lidi se zdravotním znevýhodněním. Tato nabídka mě natolik zaujala a nadchla, že jsem se ji rozhodla využít a v rámci kurzu udělat i výzkum, který blíže popisuji ve své diplomové práci, jež nese název – Přínos kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola se věnuje terminologickému vymezení základních pojmů, které úzce souvisejí s předkládanou prací. Druhá kapitola charakterizuje osoby s poruchou intelektu a blíže specifikuje mentální postižení. Třetí kapitola se zabývá tanečně-pohybovou terapií – jejím vznikem, specifiky, vybranými formami i využitím. Čtvrtá kapitola se soustředí na samotnou realizaci tanečně-pohybové terapie a zahrnuje podkapitoly popisující její metodiku, proces a pomůcky.

Praktická část diplomové práce si klade za cíl popsat, jaký přínos má kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu. Dílčí cíle výzkumu se zaměřují na to, jaká očekávání od kurzu měli jednotliví respondenti a také jaký smysl v kurzu vidí. Další dílčí cíle se snaží zjistit, co nového se absolventi kurzu naučili, a jaké emoce během jednotlivých lekcí zažívali. Výzkumná část je zpracována na základě kombinovaného designu výzkumu, v rámci kterého bylo využito zúčastněné pozorování, strukturovaný rozhovor a didaktický test.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení pojmů

První kapitola se zabývá vymezením základních pojmů, jež souvisejí s tematikou diplomové práce. Níže jsou charakterizovány tyto terminologické pojmy: porozumění, znalost, dovednost, pohyb, tanec, etiketa a společenský tanec.

1.1 Porozumění, znalost, dovednost

Dvořák (1998, s. 128) definuje pojem **porozumění** jako: „*postižení vztahu, souvislosti, smyslu, podstaty problému,*“ a Hartl (1993, s. 150) tento pojem vymezuje takto: „*porozumění jako metoda poznání je podobné intuici, dospívá se k němu přímo, bez postupných operací.*“

Průcha, Walterová a Mareš (2013) formulují pojem porozumění jako způsobilost jedince pochopit sdělovaný význam obsahu, který může být ve slovní, obrazové či symbolické podobě. Porozumění má různé úrovně: jednodušší (vysvětlení metafor, ironie, matematického symbolu) či složitější (vyjádření obsahu vlastními slovy). Porozumění je základním stavebním kamenem pro učení a vzdělávání.

Hartl (1993, s. 241) popisuje pojem **znalost** jako: „*system poznatků; někdy jsou děleny na znalosti praktické (zkušenostní) a teoretické (principy, zákony).*“

Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují znalost jako pojem, který je v České republice i v zahraničí velmi frekventovaný. Lze rozlišit dva významy tohoto konceptu. V užším pojetí odpovídá znalost pojmu vědomost. Znalosti jsou tudíž především teoretickými poznatky, jež si jedinec osvojuje ve škole a jež mohou být rozdělovány podle vzrůstající kognitivní náročnosti. V širším významu zahrnují znalosti nejen poznatky, ale také dovednosti a schopnosti vykonávat určité činnosti.

Dovednost je podle Dvořáka (1998, s. 42) „*cvikem získaná motorická nebo myšlenková struktura umožňující kvalitní a rychlé provádění určité činnosti.*“ Podle Hartla (1993, s. 40) je dovednost „*učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou; nejčastěji jsou děleny na intelektové, senzorické a motorické.*“

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) je dovednost základním pojmem pedagogiky, ovšem je stále málo objasněný. Dovednost je schopnost jedince provádět určitou činnost, řadí

se mezi ně dovednosti intelektové (čtení, řešení úloh) a dovednosti senzomotorické (plavání, jízda na kole). Jedinec si může dovednosti osvojit spontánně (např. při hře) či záměrným učením.

1.2 Pohyb a tanec

Tanec je již po tisíciletí součástí lidských životů (tančilo se na oslavách, sňatcích), rituálů a také je našim dědictvím. Taneční improvizace a dramatizace přispívá k uvolňování napětí, k sebevyjádření a k integraci. Výzkumy uvádějí, že fyzická činnost způsobuje uvolnění napětí a deprese. Tanec a pohyb jsou aktivní a expresivní prostředky založené na práci s tělem, prostřednictvím kterých dochází ke snížení množství adrenalinu. Jedinec se díky nim zbavuje agresivity, strnulosti či apatie (Payne, 1999).

Pojem **pohyb** má velmi široký význam, na který můžeme nahlížet z několika různých úhlů pohledu. Hátlová (2003, s. 11) tvrdí, že pohyb je „*obecně definován jako způsob existence hmoty. Je základní vlastností vesmíru od jeho vzniku.*“

Pro živé organismy je typická pohybová aktivita, která je jejich přirozenou vlastností. U zvířat a lidí doprovází pohyb jejich emoce a prožívání. Pohyb je využíván při vzájemném dorozumívání a i při uspokojení vlastních potřeb. Pohyb působí na somatický stav jedince a to v průběhu celého života. Má velký vliv na zdraví člověka a také působí na jeho pozitivní psychický stav (Hátlová, 2003).

Tanec je odnepaměti součástí lidských životů, řadí se ke každodenním činnostem či náboženským rituálům a je také přirozeným projevem člověka. Přináší lidem radost, potěšení a uvolnění. Lidé tančili při oslavách důležitých událostí, aby získali sílu a odvalu k boji, nebo aby prostřednictvím tance promlouvali s přírodou a bohy (Čížková, 2011).

Podle Čížkové (2005, s. 31) je tanec „*komplexem komunikačních symbolů a může srozumitelně reprezentovat segmenty psychického života. Tanec se odehrává v pohybu, avšak pohyb nemusí být nutně tancem.*“

Tanec je neverbálním prostředkem pro emocionální výraz, jenž je charakteristický radostí z tělesné a pohybové aktivity. Jedná se o umění, které vyobrazuje stav mysli prostřednictvím rytmických kroků, pohybu a figur lidského těla (Čížková, 2005).

1.3 Etiketa

„Pravidla etikety mají vyšší sílu než zákony, které přijímají parlamenty. Nelze je totiž zrušit.“ (Špaček, 2017, s. 5)

Etiketa podle Petráčkové a Krause (1995, s. 206) jsou „pravidla společenského chování, zejména ve vyšší společnosti; soubor společenských zvyklostí, zejména v diplomatických stycích.“

Etiketa je historicky vytvářený a tradičně ustálený soubor pravidel chování. Když se jedinec stal členem tlupy, musel přijmout její pravidla, která se vytvářela praxí. To, co tlupu mohlo ohrožovat, bylo zakázané, a naopak to, co přinášelo prospěch a bezpečí, bylo vítané (Špaček, 2005). Špaček (2005, s. 6) dále uvádí, že *„dobré mravy utvářejí kultivované vztahy mezi lidmi a obrušují hrany, o něž by se lidé při vzájemném styku zbytečně zraňovali. Slušnost lidi sbližuje.“*

Slovo etiketa je v dnešní době všedně používaný pojem, ovšem jedná se o slovo cizího původu, které bylo do českého jazyka přejato. Toto slovo vzniklo ze starofrancouzského výrazu estiquer, jež znamená připevnit či vyvěsit. Původ slova můžeme nalézt ve středověku, kdy se pravidla pro denní řád a zásady pro daný den vyvěšovaly na zeď. V období let se význam slova etiketa obměňoval. V současnosti se v českém jazyce rozlišují dva významy tohoto slova. První význam pohlíží na etiketu jako na soubor společenských pravidel chování a druhý význam zahrnuje označení pro nálepku či značku (Rob, 2007).

Špaček (2017) mezi pravidla společenského chování řadí např. etiketu kontaktních situací, etiketu všedního dne, etiketu cestování, elektronickou etiketu, etiketu oblékání, etiketu stolování, etiketu v rodině, etiketu ve firmě či etiketu slavnostní společenské události.

V různých zemích je etiketa odlišná. Menší rozdíly jsou pozorovatelné v oblastech, které mají křesťanskou historii, ovšem např. zvyky a obyčeje v asijských zemích nás mohou překvapit. Avšak vždy platí pravidlo, že je slušností a především nutností respektovat zvyklosti cizích kultur (Drozen a Přeučil, 2008).

1.4 Společenský tanec

Tanec je součástí naší lidské kultury. Jedná se o motorický projev člověka, který je rytmicky členěn a který nejčastěji probíhá v určitém čase za doprovodu hudby. Jedinci využívají tanec k uvolnění a k volnému projevu svých emocí a temperamentu. Tanec je prospěšný ke zlepšení tělesné kondice, koordinaci pohybů, posílení svalstva, rozvoji prostorové orientace, pohybové fantazii a také ke spolupráci s ostatními. Výhodou tance je to, že není ničím omezen a může se do něj zapojit kdokoliv (Adamcová a Šeráková, 2014).

Podle Adamcové a Šerákové (2014, s. 6) ovlivňuje taneční projev „*rytmus, tempo, melodie a dynamika hudebního doprovodu.*“ Společenské tance se dělí na standardní a latinskoamerické. Mezi standardní tance se řadí např. valčík, waltz, tango, quickstep, slowfox a mezi latinskoamerické tance patří např. jive, chacha, rumba, samba či paso doble.

Společenský tanec je pravděpodobně nejstarší a nejrozšířenější forma tanečního projevu. Podobně jako ostatní umění se i tanec s vývojem společnosti neustále proměňuje. V tanečních kurzech a kroužcích se začíná projevovat schopnost účastníků pro jejich obratnost, pohyb a choreografickou iniciativu (Pavlík, 1962).

Podle Müllera (2014, s. 68) může být tanec chápán jako „*čistě umělecký výrazový prostředek, v tom případě jde primárně o jeho estetickou stránku, v terapii je spíše důležitá výpověď, již o sobě každý člověk svým pohybem činí.*“

1.4.1 Vybrané společenské tance

V této podkapitole je blíže popsáno několik vybraných společenský tanců. Konkrétně se jedná o charakteristiku těchto tanců: waltz, cha-cha, jive, polka a valčík.

„**Waltz** má v Evropě dlouhou historii a přijal ho celý svět. Vyvinul se z lidových tanců 16. a 17. století. Mnoho odborníků spatřuje kořeny moderního tance ve tříčtvrtečním rytmu v tancích *ländler* a později *weller*. Oba tance byly oblíbené v Rakousku a jižním Německu a tancovaly se na hudbu ve tříčtvrtečním rytmu. Navíc to byly tance, při kterých se páry hodně točily.“ (Wainwright a King, 2006, s. 50)

Waltz byl standardizován v roce 1929 a v roce 1936 byla standardizace základních figur více zpřísněna. Waltz je švihový tanec, dochází při něm k snížení na první dobu, ke zdvihu na dobu druhou a k opětovnému snížení na konci doby třetí, jedná se o tzv. waltzovou vlnu (Adamcová a Šeráková, 2014).

Cha-cha je kubánský tanec, jehož vznik se datuje do 50. let 20. století. Původ tance je spatřován v tanci mambo, když se totiž zrychlí jeho tempo, vznikne cha-cha. Cha-cha patří k latinskoamerickým tancům a tančí se v čtyřčtvrtovém taktu. Pro tanec cha-cha je charakteristické postavení tanečnicků proti sobě a jejich zrcadlově stejný pohyb (Adamcová a Šeráková, 2014).

„Figury tance cha-cha se netančí kolem sálu a je možné je zahájit čelem kterýmkoliv směrem. Přesto by se pro začátek měl pán snažit být čelem k nejbližší stěně a dáma by měla být čelem k němu. Základní práce nohou vyžaduje kroky nejprve na bříškách chodidel, později snížení na zbytek chodidel.“ (Wainwright a King, 2006, s. 75)

Jive je latinskoamerický tanec, který má afroamerický původ. Pro jive je charakteristická hravost a živost. Jedná se o rytmický swingový tanec, jenž vznikl na konci 19. století a jenž byl ovlivněn lindy-hopem, swingem či rokenrolem. První ucelený popis tance jive se objevuje v roce 1944 a na soutěžích se tančí od roku 1962. Jive se tančí ve čtyřčtvrtovém taktu (Adamcová a Šeráková, 2014).

Jive se řadí mezi latinskoamerické tance a tančí se v latinskoamerickém otevřeném držení. *„Základní krok v jive se skládá ze dvou částí. První část tvoří přešlap (také zvaný kolébka), druhou část přeměna (též „šasé“, krok sun krok). Kolena tanečnicků při tanci směřují vpřed, chodidla jsou mírně vytočená do tvaru písmene „V“. Nášlapy se provádí na bříška chodidel, pouze u kolébky přeneseme váhu na patu zadní nohy a přední nohu odlehčíme. Celý základní krok je proveden měkce, je vypružen v kotníku.“* (Adamcová a Šeráková, 2014, s. 79)

Polka patří mezi společenské tance, je to náš národní párový kolový tanec a tančí se ve dvoučtvrtovém taktu. O vzniku polky a jejím původu se často vedou spory a nárok si na ni dělá město Kostelec nad Labem. Tanec vznikl z tanců Maděra a Skočná, poté dostal název půlka podle polovičního rytmu a následně byl přejmenován na polku. I když je polka naším národním tancem, v soutěžním tancování bývá přiřazována do kategorie latinskoamerických tanců. Základní taneční krok polky se skládá z kroku, přísunu, kroku a váha je přenášena na bříškách chodidel (Adamcová a Šeráková, 2014).

Valčík pravděpodobně vznikl v rakouských Alpách v oblasti Tyrol a Štýrska, kde okolo roku 1600 vznikl lidový tanec landler, který byl předchůdcem dnešního valčíku. Pro tanec byl typický klouzavý krouživý pohyb. Tanec se brzy rozšířil mezi obyvatele, ovšem mnozí panovníci jej z mravních důvodů zakazovali, protože tanečníci stáli příliš blízko u sebe. I přes zákazy se stával tanec čím dál populárnější a svého vrcholu dosáhl v 2. pol. 19. století. V roce

1919 byly jeho kroky standardizovány a od roku 1936 je uváděn v dnešní podobě. Valčík patří mezi standardní tance, jedná se o tanec kolový ve tříčtvrt'ovém taktu (Adamcová a Šeráková, 2014).

Valčík je po stránce technické a fyzické velmi náročným tancem, ovšem na figury je docela chudý. *„Proto je hlavní soustředění páru zaměřeno na porozumění struktuře doprovodné hudby a na vystižení jejích výrazných změn. Hudba je většinou zkomponována do 8 taktových částí, proto by i choreografie, byť velmi jednoduchá, měla toto členění respektovat. Pokud jsou používány jen základní figury, může být choreografie členěna takto: 4x otáčka vpravo – 8 taktů; změna vpřed zprava doleva + 3x otáčka doleva + změna vpřed zprava doleva = 8 taktů. Nebo: 3,5x otáčka vpravo + změna vzad zprava doleva = 8 taktů; 3,5x otáčka vlevo + změna vpřed zleva doprava = 8 taktů.“* (Odstrčil, 2004, s. 69)

2 Osoby s poruchou intelektu

Název psychopedie vznikl složením řeckých slov psyché – duše a paideia – výchova. Valenta (2015, s. 166) popisuje psychopedii v užším pojetí jako „*speciálněpedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumá formativní (výchovné) a informativní (vzdělávací) vlivy na tyto osoby. V širším kontextu je možno na psychopedii nahlížet jako na interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciální), prognostikou postižení mentálního se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, intervenci terapeuticko-formativní, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.*“

2.1 Intelekt

Intelekt je podle Dvořáka (1998, s. 78) „*soubor rozumových schopností, dispozic jako základ pro vývoj schopnosti myslet a pro myšlení jako psychický proces, a tím i pro inteligenci. Intelekt a inteligence se často užívají jako synonyma.*“

Hartl (1993, s. 79) definuje intelekt jako „*soubor rozumových schopností člověka, vyvíjí se v závislosti na vzájemných vztazích vrozených vloh a životních podmínek, v kterých se vlohy uskutečňují, rozvíjejí nebo potlačují. Jeho úroveň se projevuje nejlépe při samostatném řešení nových problémů.*“

Průcha, Walterová a Mareš (2013) popisují intelekt jako soubor duševních schopností jedince. Základem jsou vrozené vlohy, které se ovšem vyvíjejí především díky učení a konkrétním životním podmínkám. Prostřednictvím neuropsychologie a psychiatrie se dá lépe pochopit, jak intelekt funguje.

Valenta (2015, s. 72) charakterizuje intelekt jako „*1. synonymum pro inteligenci, 2. souhrn duševních schopností jedince. Inteligence je schopnost učit se ze zkušenosti a přizpůsobit se svému prostředí. Oba důležité faktory, učení ze zkušenosti a přizpůsobivost, doplňuje prvek metakognice – tedy schopnost reflexe vlastních mentálních procesů a schopnost jejich regulace. Zároveň jsou v konceptu inteligence akcentovány i kulturní vlivy.*“ Valenta (2015, s. 89) také blíže uvádí, co je to inteligenční kvocient. Inteligenční kvocient je „*číselný konstrukt označující úroveň intelektových schopností člověka, který je výsledkem psychometrického testu.*“

2.2 Porucha intelektu

Podle Dvořáka (1998, s. 128) znamená porucha „*porušení (odchylka, změna) funkce, procesu, rysu, vlastnosti výrazně odlišně od normy.*“

Hartl (1993, s. 150) definuje poruchu takto: „*relativně trvalé porušení funkce, procesu, případně rysy či vlastnosti výrazně odlišné od normy; tedy záležitost sociálně a kulturně podmíněná.*“

Sovák (2000) v Defektologickém slovníku uvádí to, že za intelekt považujeme mentální funkce, které se týkají abstraktního myšlení a logiky. Z toho vyplývá, že porucha intelektu znamená sníženou výkonnost v nejvyšších mentálních funkcích.

Raboch a kol. (2015, s. 33) v DSM-5 vymezuje poruchu intelektu jako „*poruchu, která vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti. Musí být splněna následující tři kritéria:*

- *Deficity intelektových funkcí, jako je uvažování, řešení problémů, plánování, abstraktní myšlení, usuzování, vzdělávání se ve škole a učení se na základě zkušenosti, potvrzené klinickým vyšetřením a individualizovanými standardizovaným testováním intelektových schopností.*
- *Deficity adaptivních funkcí vedoucí k neschopnosti naplnit vývojové a sociokulturní standardy pro osobní nezávislost a společenskou odpovědnost.*
- *Začátek obtíží spadá do období vývoje.*“

2.3 Mentální postižení

Kozáková (2005, s. 17) definuje pojem mentální postižení jako „*střešní pojem užívaný v pedagogické dokumentaci zahrnující a orientačně označující všechny jedince s IQ pod 85. Z uvedeného vyplývá, že mentální postižení má širší rozsah a používáme ho jako zastřešující termín pro snížení inteligence na rozličném etiologickém podkladě.*“

Valenta (2015, s. 146) ve svém Slovníku speciální pedagogiky charakterizuje mentální postižení jako „*1. synonymum pro retardaci mentální; 2. v nejširším psychopatologickém kontextu též značení některých duševních poruch (psychiatrický koncept); 3. zastřešující pojem zahrnující kromě retardace mentální i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol.*“

2.4 Mentální retardace

Mentální retardace se řadí mezi neurovývojové poruchy, ovšem v posledních dvou desetiletích se mezi lékaři, pedagogy, jinými profesionály i laickou veřejností začal užívat termín postižení intelektu (vývojová porucha intelektu). „*Diagnostická kritéria zdůrazňují potřebu zhodnocení jednak kognitivní kapacity (IQ), jednak funkční adaptace. Závažnost je určena spíše funkční adaptací než hodnotou IQ.*“ (Raboch a kol., 2015, s. 851)

Valenta (2015, s. 173) popisuje mentální retardaci jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“

Cílovou skupinou psychopedie jsou osoby s mentální retardací. Charakterizovat osoby s mentální retardací je velmi obtížné, jelikož se jedná o specifickou skupinu v populaci. Jedinci s mentální retardací se od sebe významně odlišují, např. se liší zvláštnostmi jejich psychických procesů – vnímáním, pozorností, pamětí, myšlením, ale i emocionalitou. Realizace jejich schopností je náročnější než u intaktní populace (Černá, 2008).

Kozáková (2005) uvádí dva krajní typy mentální retardace: eretický a apatický. Eretický (neklidný, verzatilní) typ se projevuje neklidem a prchlivostí. Velmi rychle se střídá útlum a vzruch. U jedince se objevuje nestálost, rychlá proměna emocí, slabá vůle a neschopnost soustředit se. Apatický (netečný, torpidní) typ se projevuje zpomalením a útlumem vzruchu. Typická je těžkopádnost a zpomalené pohyby. Jedinec je tichý a klidný. Mezi eretickým a apatickým typem existuje i typ nevyhraněný, jehož vzruchy a útlumy jsou relativně v rovnováze.

Vrozená mentální retardace je charakterizována určitým poškozením či odchýlným vývojem centrální nervové soustavy. K odchýlné struktuře dochází v prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním období, ovšem nejdéle do dvou let života jedince (Bartoňová a kol., 2007).

Při získané mentální retardaci (demenci) dochází k zastavení či rozpadu mentálního vývoje dítěte po druhém roce života. Demence má vliv na nerovnoměrný úbytek intelektových a kognitivních schopností a může k ní dojít v dětství, dospělosti i ve stáří (Bartoňová a kol., 2007).

Sociálně podmíněná mentální retardace (zdánlivá mentální retardace, pseudooligofrenie) vzniká následkem působení nepodnětného prostředí na jedince, tudíž není způsobena poškozením CNS. Tato mentální retardace je pozorovatelná v opožděném vývoji řeči, myšlení či sociální adaptaci (Bartoňová a kol., 2007).

2.5 Klasifikace dle stupně mentálního postižení

Jednotlivé stupně mentálního postižení jsou orientačně dány výškou inteligenčního kvocientu. Mezi stupně mentálního postižení se řadí: lehká mentální retardace, střední mentální retardace, těžká mentální retardace a hluboká mentální retardace.

U lehké mentální retardace (F70) se „*IQ pohybuje přibližně mezi 50 až 69 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 9 až 12 let). Stav vede k obtížím při školní výuce. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšně udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti.*“ (MKN-10, 2018, s. 224)

U střední mentální retardace (F71) „*dosahuje IQ hodnot 35 až 49 (což u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6 až 9 let). Výsledkem je zřetelné vývojové opoždění v dětství, avšak mnozí se dokáží vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí budou potřebovat různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti.*“ (MKN-10, 2018, s. 224)

U těžké mentální retardace (F72) „*se IQ pohybuje v pásmu 20 až 34 (u dospělých odpovídá mentálnímu věku 3 až 6 let). Stav vyžaduje trvalou potřebu podpory.*“ (MKN-10, 2018, s. 225)

U hluboké mentální retardace (F73) „*dosahuje IQ nejvýše 20 (což odpovídá u dospělých mentálnímu věku pod 3 roky). Stav způsobuje nesamostatnost a potřebu pomoci při pohybování, komunikaci a hygienické péči.*“ (MKN-10, 2018, s. 225)

2.6 Specifika psychických procesů a edukace osob s mentálním postižením

Specifika psychických procesů a edukace osob s mentálním postižením jsou odvozena od stupně mentálního postižení; od věku; pohlaví; prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal; podpory a rozvoje. Důležité je uvědomit si to, že se jedná o strukturální vývojové změny a že jedince s mentálním postižením nemůžeme automaticky přirovnávat k mladším dětem bez

postižení. Obecně lze konstatovat, že čím hlubší stupeň mentálního postižení jedince má, tím více je narušeno jeho vnímání, myšlení, řeč, paměť i edukace (Kozáková a kol., 2013).

Vnímání (percepce) umožňuje jedinci rozeznávat známe i neznámé podněty a orientovat se v prostředí. U intaktních jedinců se jedná o rychlý proces, ovšem u jedinců s mentálním postižením jde o proces, který je pomalý a který má svá specifika. Rubinštejnová in Kozáková a kol. (2013, s. 17) jako specifika percepce u jedinců s mentálním postižením uvádí: *„zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivní vnímání, nedostatečné prostorové vnímání, nedokonalé vnímání času a prostoru, sníženou citlivost hmatových vjemů a nedokonalou koordinaci pohybu.“*

Myšlení jedinců s mentálním postižením je typické svou konkrétností a chybami v analýze a syntéze. Jedinci nejsou schopni vyšší abstrakce a generalizace a jejich myšlení je vázáno na realitu. Osoby s mentálním postižením velmi rychle zapomínají, často si nedokáží přesně vybavovat pamětní stopy a své vědomosti neumí uplatnit v praxi (Kozáková a kol., 2013).

Další z charakteristik osob s mentálním postižením je narušená komunikační schopnost – vývoj řeči je velmi často opožděn či omezen. U jedinců se objevují nedostatky v diskriminaci fonémů, v artikulaci, ve schopnosti porozumění, hodnocení, rozhodování i v programování řeči (Kozáková a kol., 2013).

Pozornost u osob s mentálním postižením je často typická svým nízkým rozsahem sledovaného pole, nestálostí a velmi snadnou unavitelností. U těchto jedinců je zapotřebí rozvíjet jejich vůli a motivaci (Kozáková a kol., 2013).

Stupeň mentálního postižení výrazně ovlivňuje i edukaci. Žáci s lehkou mentální retardací mohou mít problém v oblasti zaměřené na čtení, psaní a počítání. Velmi často mají obtíže s porozuměním čteného textu a v jeho orientaci. Komunikují prostřednictvím jednoduchých vět, dále je pro ně charakteristická neschopnost abstrakce a logického usuzování (Kozáková a kol., 2013).

U jedinců se střední mentální retardací bývá osvojování čtení, psaní a počítání individuální. K výuce čtení se nejčastěji využívá metoda globálního čtení, jedinci nejsou schopni abstrakce a mnohdy mají problémy i s pojmy konkrétními. Důležité je pomalé pracovní tempo a neustálé opakování (Kozáková a kol., 2013).

U osob s těžkou mentální retardací dochází k *„výrazně narušenému vývoji v oblasti motoriky, senzoriky, kognice, komunikace, sebeobsluhy i sociální adaptace. Řečový vývoj*

většinou stagnuje na předřečové úrovni. Pro orientaci v okolí a pro komunikaci s okolním světem je využíváno vedle tradičních systémů AAK např. také sociální čtení.“ (Kozáková a kol., 2013, s. 25)

Osoby s hlubokou mentální retardací lze naučit elementární hygienické a sebeobslužné návyky. Senzomotorický i neuropsychický vývoj bývá omezený a hluboká mentální retardace se projevuje v rámci všech složek osobnosti (Kozáková a kol., 2013).

2.7 Didaktické zásady při práci s osobami s mentálním postižením

Didaktické zásady jsou obecné postuláty, které se řídí základními zákonitostmi výuky a jednájí v rámci výchovných a vzdělávacích cílů. Tyto zásady vycházejí z obecných platform a jsou pro učitele závazné (Valenta, 2013).

Pro výuku osob s mentálním postižením je velmi důležitá zásada názornosti. Věci a jevy by se těmto jedincům měly předkládat pomocí co největšího počtu analyzátorů, aby díky nim mohly vzniknout spoje mezi vnímanými objekty a pozdějšími představami (Valenta, 2013).

Významná je také zásada přiměřenosti, prostřednictvím které se učitel zaměřuje na výběr takového učiva, didaktických metod, organizačních forem i struktur hodiny, jež odpovídají věku a stupni postižení jedinců (Valenta, 2013).

Prostřednictvím zásady soustavnosti získávají jedinci vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě. S touto zásadou souvisí také zásada trvalosti, jelikož poznatky, které tvoří ucelenou soustavu, lze uchovávat po delší dobu (Valenta, 2013).

Při osvojování nových poznatků by měl učitel jedince chválit a motivovat. Aby jedinci neztratili o probíranou problematiku zájem, měl by je učitel předem obeznámit s jejich úkoly, s cíli vyučování a především s možnou využitelností učiva v praxi. Učitel by si měl také v rámci výuky prostřednictvím otázek ověřovat, zda jedinci probírané látce rozumí (Valenta, 2013).

3 Tanečně-pohybová terapie

Třetí kapitola se zaměřuje na vznik a vývoj tanečně-pohybových terapií, na jejich specifika, klíčové pojmy a blíže charakterizuje některé z jejich vybraných forem a technik.

„Podle Americké asociace taneční terapie je tanečně pohybová terapie definována jako psychoterapeutické užití pohybu v procesu, který podporuje emoční, sociální, kognitivní a fyzickou integraci jedince.“ (Zedková, 2012, s. 16)

V taneční terapii se využívá tanec a pohyb jako léčebný prostředek. Taneční terapie považuje za základ to, že mysl a tělo jsou od sebe neoddělitelné. Vnitřní emoční stav jedince ovlivňuje jeho tělo a pohyby. Při změnách pohybového ústrojí dochází k proměně psyché, tudíž tento proces ovlivňuje jedincovo zdraví i rozvoj (Bič, 2011).

„Tanečně-pohybová terapie je psychoterapeutické použití pohybu jako procesu posilujícího emocionální, kognitivní, sociální a fyzickou integraci jedince. Je formou psychoterapie, ve které je přednostním prostředkem změny pohyb.“ (Dosedlová, 2014, s. 337)

Tanečně-pohybová terapie se rozvinula z lekcí tance a pohybu, které probíhaly ve skupinách osob se speciálními potřebami. V této terapii se tanec koncipuje jako pohyb, tudíž se zde nehledí na estetickou stránku, ale především na psychologický a sociologický aspekt (Payne, 1999).

Podle Čížkové (2005) má tanečně-pohybová terapie za cíl umožňovat lidem lepší vnímání a orientaci ve vztazích, porozumění a přijetí sebe sama, lépe prosazovat svoje myšlenky a nápady a také se zlepšit ve vyjadřování a rozhodování. Celkovým cílem a snahou je tedy vyvolat změnu v duševním životě a chování jedince.

Prostřednictvím psychoterapeutických tanečních aktivit může jedinec znovu nalézt:

- **Radost z funkční činnosti** – Člověk si začne uvědomovat své tělo a může začít pociťovat radost z toho, že své tělo ovládá a že se na ně může spolehnout. Při každodenním procvičování je pohyb koordinovanější, jistější a rychlejší. Jedinec se začíná cítit fyzicky i psychicky lépe.
- **Jednotu tělesna a duševna** – Tanec je zároveň aktivitou fyzickou i psychickou. Emoce můžeme vyjádřit prostřednictvím tance a zároveň ony samy k tanci vybízejí.

- **Obnovu pozitivního sebepřijetí** – Díky tanečně-pohybové terapii často dochází k pozitivnějšímu přijímání sebe sama, ovšem je nutností zvolit vhodné taneční cviky. Důležitý je také pohled odborníka, který jedince bude motivovat.
- **Autonomii** – Jedinec si prostřednictvím tance uvědomuje sám sebe, pocítuje vlastní integritu a sebepřijetí, které může vést i k osamostatnění. Jedinci se při tanci často dostávají do kontaktu s ostatními a díky tomu si uvědomují vlastní existenci.
- **Tělesnou symboliku** – Člověk může tancem vyjádřit svá přání, touhy, obavy či jeho prostřednictvím může vybit svou energii.
- **Sublimaci** – Taneční terapie je považována též za arteterapii, poněvadž se pomocí svého těla snažíme vytvořit umělecké dílo. Tanečně-pohybová terapie je částečně umělecká (najít krásu svých pohybů) a částečně terapeutická (najít pravé já) práce (Dosedlová, 2014).

3.1 Vznik a vývoj tanečně-pohybové terapie

Tanečně-pohybová terapie se rozvinula díky rozvoji moderního tance na začátku 20. století. Tato forma tance zdůrazňovala především prožitek a autenticitu pohybu (Čížková, 2005).

Podle Čížkové (2005, s. 25) se tanečně-pohybová terapie „začala utvářet po druhé světové válce a propojovala v sobě poznatky psychoterapie a zkušenost moderního tance. První taneční terapeuti neměli psychoterapeutické vzdělání, byli to většinou učitelé tance, kteří ve spolupráci s psychiatry využívali možnosti tance ke komunikaci s pacienty z uzavřených oddělení v psychiatrických léčebnách.“

Za hlavní osobnosti, které se podílely na rozvoji tanečně-pohybové terapie v USA, jsou považovány dvě tanečnice: Marian Chaceová a Francizka Boasová. Marian Chaceová vystupovala a učila tanec ve Washingtonu D. C (1920–1940). Zaměřovala se na pohybové projevy a komunikaci svých studentů během výuky tance. Postupem času se méně zabývala samotnou taneční technikou, ovšem více se začala zajímat o individuální pohybový projev a jeho souvislost s aktuálním duševním stavem jedince. Začala spolupracovat s psychology a psychiatry v psychologické léčebně a stála u zrodu Americké asociace taneční terapie, kde byla také zvolena první prezidentkou. Její práce byla základním stavebním kamenem pro tanečně-pohybovou terapii ve zdravotnictví. Francizka Boasová se zaměřila na výuku

kreativního moderního tance dětí v psychiatrické léčebně Bellevue v New Yorku (Čížková, 2005).

V Evropě se tanečně-pohybová terapie rozvíjela především ve Velké Británii a ve Francii. Ve Velké Británii se rozvoj terapie konal především v Laban Centre for Movement and Dance v Londýně, kde se jedinci zaměřovali na pozorování a pohybovou diagnostiku a to ve spolupráci s americkou ADTA. V Londýně byla v roce 1982 založena Association for Dance Movement Therapy. Ve Francii se k zakladatelům této terapie řadí Rose Gaetnerová. V roce 1984 zde byla založena Francouzská společnost pro psychoterapii tancem (Čížková, 2005).

V České republice proběhlo první setkání s tanečně-pohybovou terapií v roce 1995, kdy MUDr. Radana Syrovátková pozvala do Čech taneční terapeutku Miriam Roskin Berger, která později zorganizovala tříletý sebezkušenostní výcvik v tanečně-pohybové terapii. V roce 2002 byla založena Tanter – Česká asociace taneční a pohybové terapie, která je zaštiťující organizací pro příznivce tanečně-pohybové terapie (Čížková, 2011).

3.2 Specifika tanečně-pohybové terapie

Tanečně-pohybová terapie je ve většině případů nedirektivní a aktivitu nechává vyjádřit samotným klientem. Nejde zde o zdokonalování tanečních pohybů, ale o objevování a vyjadřování svých vlastních pocitů tancem namísto řeči (Dosedlová, 2014).

Úmyslem tanečně-pohybové terapie je dle Čížkové (2005, s. 36) dosažení těchto specifických cílů:

- *„emoční a fyzická integrace jedince,*
- *vědomí těla, hranic těla a jeho vztahu k prostoru*
- *realistického vnímání své vnitřní představy o těle*
- *akceptace a bezpečného způsobu zvládnutí napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačované energie*
- *schopnosti identifikovat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem*
- *obohacení pohybového repertoáru*
- *pomoci při kontrole impulsivního chování“*

V současnosti dochází k rozlišování taneční terapie a terapeutického tance. Taneční terapie nebo také tanečně-pohybová terapie splňuje kritéria, která jsou kladena na psychoterapii. Psychoterapie je záměrné, plánovité a léčebné působení, které probíhá

prostřednictvím psychologických prostředků (slova, neverbální chování, podněcování emocí). Jedná se o účelné a promyšlené působení na duševní procesy, v rámci kterého se využívá pohyb jako hlavní psychologický prostředek (Dosedlová, 2014).

V rámci terapeutického tance dochází také k pozitivním účinkům, ovšem toto působení není příliš plánováno a zacíleno. Při terapeutickém tanci jde především o pohyb a rekreaci. Cílem je zde tudíž pohyb a změna v prožívání může být připojeným účinkem, který si jedinci nemusí vůbec uvědomovat (Dosedlová, 2014).

3.3 Klíčové pojmy tanečně-pohybové terapie

V této podkapitole jsou blíže popsány klíčové pojmy, které úzce souvisí s tanečně-pohybovou terapií. Konkrétně se jedná o pojmy: expresivní pohyb, pohybový vzorec, pohybový styl a rytmus.

Expresivní pohyb je takový pohyb, ze kterého může pozorovatel vyčíst stav, pocity či úmysly pozorovaného jedince. Výrazové pohyby jsou pozorovatelné v mimice a pantomimice. Aby ovšem pozorovatel správně pochopil výrazové pohyby pozorovaného, musí brát v potaz jeho momentální psychické rozpoložení i celkovou situaci. Obecně lze tedy říct, že expresivní pohyb označuje pohyb, který symbolizuje duševní stav jedince (Čížková, 2005).

„Pohybový vzorec můžeme definovat jako pohybovou sekvenci, která má expresivní či ne-expresivní charakter. Jednotlivé emoce s sebou nesou specifické fyzické aktivity.“ (Čížková, 2005, s. 50) Vztek je charakteristický agresivními pohyby a zvýšenou tělesnou dynamikou. Reakce strachu může mít různé podoby: ustrnutí, ztuhlost, stažení nebo naopak útěk. Pro výraz smutku je typické kolébání či houpání dopředu a dozadu. Při radosti jsou často využívány skoky a poskoky. Díky těmto pohybovým vzorcům můžeme poznat jedincovy pocity, které právě prožívá (Čížková, 2005).

Různé druhy emočních vztahů mohou být vyjádřeny různými pohybovými reakcemi. Pro každého jedince je typický jeho osobní **pohybový styl**. To jest takový styl pohybu, který vyjadřuje osobnost jako celek. Do pohybového stylu patří i způsob, jakým jsou jednotlivé pohyby provedeny. Jsou zde tedy zahrnuty nejen pohybové vzorce, ale i specifické kvality pohybu (Čížková, 2005).

Pojem **rytmus** pochází z řeckého slova *rhythmos*, jenž nese význam tok, dění a pohyb. Rytmus je charakteristický střídáním kratších a delších fází, které mohou být pravidelné i nepravidelné. Někteří terapeuti na svých hodinách vůbec nevyužívají hudbu, aby co nejméně ovlivnili prožívání klientů. Rytmus totiž mnohdy silně ovlivňuje emocionální prožívání jedinců a rytmické pohyby mohou mít buď katalyzující nebo uklidňující účinky (Čížková, 2005).

3.4 Vybrané formy a techniky tanečně-pohybové terapie

Tato podkapitola se zabývá vybranými technikami tanečně-pohybové terapie a zároveň uvádí jejich bližší charakteristiky.

3.4.1 Bazální tanec Marian Chaceové

S technikou bazálního tance přišla Marian Chaceová, která si již při studiu moderního tance uvědomila, jak pohyb rezonuje s emočními a psychickými stavy člověka. V bazálním tanci jde především o volný a svobodný tanec, který je protikladem tance založeného na přesně vymezené formě a technice. Tímto spontánním tancem mohou jedinci vyjádřit své vnitřní pocity a myšlenky (Dosedlová, 2014).

Dosedlová (2014, s. 338) dodává, že mnohé postupy bazálního tance Marian Chaceové jsou dodnes inspirací pro taneční terapeutky:

- *„úvodní zahřátí a rozcvičení jednotlivých částí těla vedoucí postupně k integraci a globalizaci pohybu, k jeho sjednocení a ucelení;*
- *přijetí individuální situace a potřeb pacienta – jeden pacient je určen vedoucím skupiny, nabízí pohybový materiál, který skupina přejímá, zrcadlí a synchronizuje;*
- *střídání intrapersonální a interpersonální komunikace;*
- *objevování prostoru, energie a rytmu skrze pohyb;*
- *taneční improvizace na určitá témata;*
- *využití socializačního vlivu skupiny;*
- *hudba jako prostředek ke sjednocení prostoru skrze rytmus a tóny;*
- *verbalizace a sdílení emocí v závěru setkání.“*

3.4.2 Labanova analýza pohybu

Labanova analýza pohybu dostala jméno podle svého tvůrce Rudolfa Labana, jež byl tanečníkem a teoretikem tance. Labanova analýza pohybu patří k nejvyužívanějším systémům popisu pohybu mezi profesionály, kteří působí v tanečně-pohybové terapii (Zedková, 2012).

Podle Dosedlové (2014, s. 342) je Labanova analýza pohybu „*podrobně propracovaným systémem s širokým využitím ve sportu, fyzioterapii, psychoterapii, herectví i dalších oborech. Staví se na čtyřech hlavních kategoriích: tělo (body), síla či dynamika (effort), tvar (shape) a prostor (space).*“

Kategorie tělo se zaměřuje na tělesnou strukturu lidského těla v pohybu (držení těla, dýchání, uvolnění). Kategorie síla se nyní často překládá jako dynamika. Zabývá se odstupňováním pohybu ze stanoviska síly a charakterizuje jeho vlastnosti. V rámci této kategorie se rozlišují čtyři motorické faktory: váha, prostor, čas, plynutí. Kategorie prostor se zaobírá vztahem pohybujícího se těla k prostoru a věnuje se liniím prostorového napětí. Pro kategorii tvar je charakteristická forma těla při pohybu (ohýbání se, otevírání a zavírání se) (Dosedlová, 2014).

Laban v rámci prostoru vymezil tři základní roviny: vertikální (odráží pohyb zdola nahoru a naopak), horizontální (spjato s prostorem, pohyb vedený ze strany na stranu) a sagitální (předozadní pohyb) (Dosedlová, 2014).

3.4.3 Taneční terapie jako primitivní exprese

Taneční terapie jako primitivní exprese pochází z Francie. Jedná se o techniku inspirovanou původními kmenovými tanci, které byly doprovázeny hrou na buben. Tato terapie přejímá základní prvky z těchto kmenových tanců: účast skupiny, opakování pohybů, rytmus, kontakt se zemí. Jedná se o skupinovou aktivitu, která je současně i symbolickou psychoterapií (Dosedlová, 2014).

Během lekce primitivního výrazu se využívá pravidelný rytmus chůze, jenž je jednoduchý a jenž mohou využít všichni účastníci, dokonce i ti, kteří nemají žádné taneční vzdělání. Tento rytmus se neustále opakuje, účastníci mohou hlouběji proniknout do pohybu a vejít tak do lehkého transu. „*Mírně změněné vědomí umocňuje radost z pohybu, entuziasmus, možnost splynutí s rytmem a s atmosférou v sále. Každý člověk se soustředí na své vlastní cvičení, ale zároveň ví a cítí, že všichni okolo něj dělají tentýž pohyb. Vnímá svou individualitu na pozadí pospolitosti. Doprovod afrických bubnů je natolik strhující, že nedovoluje vzdálit se*

z přítomného okamžiku. Tanečníci se prožívají teď a tady. Jejich gesta mají univerzální archetypální základ – hladí, škrábou, berou, tlučou, loví, sklízí úrodu atd.“
(Dosedlová, 2014, s. 345)

3.4.4 Psychobalet

Technika psychobaletu vznikla v roce 1973 na Kubě pod vedením Georginy Fariñasové (dětská psycholožka) a Alice Alonzové (přední kubánská primabalerína). Metoda psychobaletu se zaměřuje na výcvik baletních dovedností za užití psychoterapeutických technik (pantomima, hraní rolí, arteterapie). Celý proces je motivován závěrečným vystoupením v kostýmech před diváky (Dosedlová, 2014).

Kubánští terapeuti v rámci psychobaletu pracují především s těmito skupinami osob: s dětmi s neurotickými příznaky a poruchami chování, dětmi nevidomými a slabozrakými, dětmi s mentálním postižením, dětmi neslyšícími, dětmi s poruchou hybnosti, mladistvými delikventy a dospělými psychotickými pacienty (Dosedlová, 2014).

Metodika psychobaletu si především klade za cíl odstranit symptomy, dosáhnout psychické rovnováhy, zlepšit držení těla a koordinaci, rozvoj fyzických a uměleckých schopností, podporu kulturních zájmu a usnadnění vyjadřování svých emocí (Dosedlová, 2014).

3.4.5 Taneční improvizace

Taneční improvizace a volné pohybové asociace patří mezi základní pohybové vzorce v individuální i skupinové terapii. Pro improvizaci je typická spontánnost, což může být pro některé účastníky obtížné a nekomfortní, jelikož na tento způsob projevu nejsou zvyklí. Vedoucí skupiny by si toho měl být vždy vědom a měl by na to brát jistý zřetel. Než si někteří jedinci na tento koncept zvyknou a získají odvalu improvizovat, je nutné k nim přistupovat s ohledem a snažit se pro ně vybírat vhodné aktivity (Čížková, 2005).

Jedinci si při improvizaci vytvářejí své pohyby, někdy při ní mají zavřené oči a pohyb tak zrcadlí jejich vnitřní prožívání. „*Pohyb je často doprovázen představami, které jsou vyvolány buď na základě fyzických pocitů, vjemů, nebo na základě spontánních pohybů a plynou do vědomí. Když se objeví určitý pohybový vzorec – objevují se často kromě představ i konkrétní vzpomínky či emoce. Úkolem terapeuta je pomoci pacientovi tyto pocity, vzpomínky či představy vztáhnout k realitě jeho každodenního života a nalézt mezi nimi vztah.*“ (Čížková, 2005, s. 59)

3.5 Využití tanečně-pohybové terapie u specifických skupin osob

Tanečně-pohybová terapie se dá využít v různých oblastech působnosti. Tato podkapitola je zaměřena na přiblížení jistých specifík práce u některých cílových skupin.

3.5.1 Ohrožené děti a dospívající

Tanečně-pohybová terapie se u ohrožených dětí a dospívajících využívá především v rámci školských zařízení, kde působí jako prevence agresivity. Jedinci se učí být spojeni se svým tělem, ať už v pohybu či v klidu. Podporuje je to a zároveň se učí cítit příjemně a bezpečně. Díky tomu si osvojují zachovávat kontrolu a klid v situacích, ve kterých jsou vystaveni stresu a tlaku (Bič, 2011).

Práce s jedinci začíná nejčastěji pohybovým nebo verbálním rozehríváním, během kterého se každý účastník integruje do skupiny. Postupně dochází k uvolnění atmosféry a vzájemné synchronizaci ve skupině. Po rozcvičce přichází techniky, které se zaměřují na rozvíjení dovedností, pohybovou aktivitu, určování hranic těla, rozvoj pozornosti a emoční exprese. Skupina se ukončuje vždy v kruhu, kde probíhá sdílení a zpracování svých prožitků (Bič, 2011).

V rámci tanečně-pohybové terapie zaměřené na tyto jedince jsou často pozorovatelné kladné odezvy, které se prokazují například usměrněním agresivního chování či ignorováním provokativního chování. Jedinci si postupně uvědomují svoji důležitost ve skupině a také pocítují větší respekt (Bič, 2011).

3.5.2 Děti s poruchou autistického spektra

U dětí s autismem jsou typické různé projevy chování, sebestimulace či abnormální smyslové vnímání. Při práci s těmito jedinci je důležité se naladit na proces zrcadlení a reflexi pohybů, tyto techniky je nutné využívat cíleně a terapeut by měl být schopen přirozeně reagovat na pohyb klienta (Bič, 2011).

V rámci terapie s osobami s autismem se častěji pracuje s individuální než skupinovou formou. Bič (2011, s. 124) uvádí, že *„taneční terapeut poskytuje dítěti zpětnou vazbu o jeho pohybech a akceptaci těchto pohybů. Nejprve se tak děje skrze zrcadlení a naladění, což potom můžeme rozvinout v dialog, který může ovlivnit pohyby bilaterální cestou (tedy zpět k dítěti). Dítě tak má možnost své pohyby rozvinout a tím pádem se i projevit jiným způsobem, než bylo zvyklé.“*

3.5.3 Pacienti po poranění mozku

Pro mnohé jedince, kteří prodělali poranění mozku, může být pozornost směřovaná k jejich tělu velmi nepříjemná. Nejen po fyzické stránce, ale především pro jejich psychickou stabilitu je to velmi náročné, neboť se obracejí k důsledkům jejich poranění, které jsou pro ně často traumatickou záležitostí a které především změnilo kvalitu jejich života (Čížková, 2011).

V rámci rozechřívání se jedinci snaží vnímat své tělo a soustředí se na jeho rozhýbání v rámci svých možností. Další částí bývá manipulace se spastickými nebo nepohyblivými končetinami. Klientům často pomáhá informovanost o cvičeních, jež jim mohou pomoci znovunabýt jejich funkční schopnosti, které jsou v důsledku poranění oslabené nebo ztracené (Čížková, 2011).

3.5.4 Pacienti s neurotickou poruchou v psychiatrické péči

Tanečně-pohybové terapie byly vystavěny na základech práce s jedinci s psychiatrickou diagnózou. V těchto skupinách bylo často obtížné nalézt viditelné pokroky či získat kladnou zpětnou vazbu (Bič, 2011).

Terapeut by u této skupiny jedinců měl na začátku terapie nastínit její průběh. Setkání začíná v kruhu, který naznačuje rovnost všech zúčastněných. Účastníci se nejprve prostřednictvím dechu zaměřují na své tělo, a poté dochází k zrcadlení pohybů. Ve skupině často dochází k získání sebedůvěry, důvěry k ostatním a k prohloubení sociálních vztahů. Na konci lekce může terapeut nabídnout zpětnou vazbu (Bič, 2011).

3.6 Účinnost tanečně-pohybové terapie – výzkumné studie v zahraničí

„Tanečně-pohybová terapie je užitečná lidem různého věku a pomáhá jim upevňovat zdraví, zpřesňovat sebezpojetí, posilovat sebeúctu a snižovat hladinu stresu, úzkosti, strachu, napětí i chronické bolesti.“ (Dosedlová, 2014, s. 353)

V minulosti proběhlo mnoho výzkumů, které se zabývaly účinností tanečně-pohybové terapie. V rámci této podkapitoly jsou přiblíženy tři zahraniční výzkumy, které se této účinnosti terapií věnují blíže.

V roce 2015 proběhl v Koreji výzkum, který se zabýval účinností tanečně-pohybové terapie na afektivitu u pacientů se schizofrenií. Výsledky byly takovéto: tanečně-pohybová terapie prokázala významné pozitivní účinky při snižování hněvu a deprese u pacientů se schizofrenií. V rámci výzkumu byly po dobu 12 týdnů sledovány dvě skupiny:

první skupina byla léčena tanečně-pohybovou terapií a zároveň i lékařem, druhá skupina byla léčena pouze lékařem. První skupina, která podstoupila i tanečně-pohybovou terapii, vykazovala po léčbě oproti druhé skupině signifikantní pokles stavu hněvu a deprese (Effectiveness of dance/movement therapy on affect and psychotic symptoms in patients with schizophrenia, © 2015).

V Indii byl v roce 2019 uspořádán výzkum, který se zaměřil na účinnost tanečně-pohybové terapie na stres u pečovatелů, kteří se starali o děti s poruchou autistického spektra. V rámci výzkumu bylo osloveno 12 pečovatелů, kteří byli pozorováni před a po šesti tanečně-pohybových terapiích. Výsledky odhalily, že se pečovatелům po terapii zmírnila úzkost a zároveň terapie pozitivně ovlivnila jejich celkový psychický stav. Studie tudíž prokázala, že tanečně-pohybová terapie může být alternativní podporou pečovatелům, kteří se starají o osoby s poruchou autistického spektra (A feasibility study on the effectiveness of dance movement psychotherapy on parenting stress in caregivers of children with Autism Spectrum Disorder, © 2019).

V roce 2019 se ve Velké Británii uskutečnil výzkum, který se zabíral efektivitou tanečně-pohybové terapie při léčbě dospělých osob s depresí. Studie se zúčastnilo 351 lidí s depresí, kteří se pohybovali v rozmezí 16 až 65 let věku. Analýza byla prováděna v rámci období před a 3 měsíce po dokončení skupin tanečně-pohybové terapie. Kvalitativní výzkum přinesl zjištění, že u všech lidí, kteří podstoupili tanečně-pohybovou terapii, došlo ke snížení skóre deprese (Effectiveness of Dance Movement Therapy in the Treatment of Adults With Depression, © 2007-2021).

3.7 Účinnost tanečně-pohybové terapie u osob s mentální postihem – výzkumné studie v zahraničí

Pro osoby s mentálním postižením jsou často charakteristické tyto determinanty: větší závislost na rodičích, infantilnost, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, zpomalená chápavost, snížená logická a mechanická paměť, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace (Valenta, 2013).

Výše zmíněné determinanty mají často za následek to, že terapeut v rámci tanečně-pohybové terapie musí klienty opětovaně motivovat k činnosti a k pohybu. Terapeut musí být velmi trpělivý a v rámci skupiny by měl projevovat aktivní povzbuzování. Setkání by mělo mít vždy přesnou strukturu a vedení jasně a konkrétní zadání. Vždy je lepší pracovat s konkrétní

představou, než nechat klienty improvizovat. Klienti mnohdy projevují velký zájem o naučení se nového konkrétního tance (Čížková, 2011).

Níže jsou blíže uvedeny tři zahraniční výzkumy, které se zabývají tanečně-pohybovou terapií u osob s mentálním postižením.

3.7.1 Tanečně-pohybová terapie a emoční pohoda u osob s mentálním postižením

V roce 2016 byla ve Španělsku vydána studie, která se zabývala tím, jaký vliv má tanečně-pohybová terapie na osoby s mentální postižením. Prostřednictvím tanečně-pohybové terapie je aktivováno spojení mezi myslí a tělem a toto spojení podporuje integraci emocionálních, kognitivních a fyzických dimenzí člověka. Studie se zaměřila na zlepšení emoční pohody u dospělých jedinců s mentálním postižením, kteří se v rámci intervenčního programu tanečně-pohybové terapie zúčastnili 26 terapií (Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities, © 2016).

Experimentální skupina zahrnovala 22 dospělých jedinců s mentálním postižením, v kontrolní skupině bylo takovýchto jedinců 20. Výsledky ukázaly statisticky významné zlepšení emoční pohody u jedinců v experimentální skupině oproti skupině kontrolní. Tanečně-pohybová terapie může být tedy vhodným přístupem při práci s osobami s mentálním postižením. Poskytuje jim totiž podporu, zvyšuje kvalitu života a emoční pohodu (Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities, © 2016).

3.7.2 Působení tanečně-pohybové terapie s hudebním doprovodem na jedince s mentálním postižením

V lednu 2019 proběhl výzkum účinku tance a cvičení s hudebním doprovodem na fyzickou zdatnost a psychiku dospělých osob s mentálním postižením. Účelem studie bylo zjistit a poskytnout vědecké důkazy týkající se tréninkového programu, který se skládal z tance a cvičení s hudbou a který byl určen pro osoby s mentálním postižením. Výzkum posuzoval dopad cvičení na složení těla a na kardiovaskulární a svalovou zdatnost jedinců (Feasibility of a dance and exercise with music programme on adults with intellectual disability. © 2019).

Do výzkumu se zapojilo celkem 30 dospělých jedinců s lehkým, středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením, kteří se 10 týdnů účastnili tance a cvičení s hudebním doprovodem. Porovnání všech získaných hodnot v počátečním a závěrečném hodnocení

přineslo výsledky, které prokazovaly pozitivní změny ve všech měřených dimenzích. Výcvikový program kombinující tanec a cvičení s hudbou měl na jedince s mentálním postižením pozitivní vliv – kladné výsledky byly pozorovatelné na psychickém stavu jedinců i na jejich kondici (Feasibility of a dance and exercise with music programme on adults with intellectual disability. © 2019).

3.7.3 Význam tance u osob s mentálním postižením

Výzkum uvedený v článku od Kima Dunphyho blíže popisuje širokou škálu efektivních dopadů pohybu, tance a taneční terapie na lidi s mentálním postižením. Dunphy cituje australské a americké autory, kteří přinášejí pozitivní výsledky ohledně rozvoje psychoterapeutických tanečních přístupů a procesně orientovaných kreativních tanečních přístupů (Dunphy, 1999).

Dunphy blíže popisuje svoje vlastní zkušenosti s rekreační taneční skupinou a tanečním programem ve Speciální vývojové škole. Jeho zkušenosti poukazují na výhody kreativního tance, zároveň bere ohled na schopnosti a zájmy studentů, vhodnou velikost třídy a její složení. Dunphy uvedl, že největší přínos měl taneční program pro studenty s lehkým mentálním postižením, jelikož tito jedinci si dokázali nejlépe poradit s hlukem, stresem a s různými podněty v rámci skupiny. Pro studenty s těžkým mentálním postižením byly aktivity ve skupině mnohem náročnější. Dunphy poukázal na to, že by pro tyto jedince byla pravděpodobně lepší menší skupina či individuální program. Autor v článku konstatuje, že tanec má nejen pro tyto jedince, ale i pro jejich rodiny a přátele, velký význam. Tanec nabízí potěšení, společné sdílení radosti a úspěchu a především zlepšení fyzického a psychického stavu jedince (Dunphy, 1999).

4 Realizace tanečně-pohybové terapie

Čtvrtá kapitola se zabývá realizací tanečně-pohybové terapie, blíže charakterizuje její metodiku, proces a pomůcky.

4.1 Metodika léčebného procesu tanečně-pohybové terapie

Terapie tanečně-pohybová se řídí především vztahem mezi pohybem a emocemi. Tělo je expresivním prostředkem pro právě probíhající myšlenky a pocity jedince. Terapeut má za úkol sledovat pohyby klienta, zároveň se je snaží rozklíčovat a rozvíjet v rámci klientova života. Dalšími důležitými činiteli jsou kreativita a tvořivý proces v pohybu (Čížková, 2005).

„Ústřední témata léčebného procesu tanečně-pohybové terapie jsou:

- *práce s pohybovým vzorcem, zaměření na pohybovou změnu,*
- *využití tance jako prostředku komunikace,*
- *případné verbální reflektování prožitku.“ (Čížková, 2005, s. 58)*

4.1.1 Práce s pohybovým vzorcem

Základem práce s pohybovým vzorcem jsou taneční improvizace a volné asociace pohybu. Tuto metodu rozvinula především Francizka Boasová, která své klienty podporovala v tom, aby v rámci terapie měli zavřené oči a nechali na povrch proniknout pohyb, jež cítí. Vyzývala je k tomu, aby se pohybovali pouze tehdy, pokud cítí vnitřní impuls (Čížková, 2005).

Improvizace je charakteristická spontaneitou, což může být pro některé klienty velmi náročné. Terapeut by proto měl vybírat vhodné aktivity a setkání více strukturovat. Zásah terapeuta do tanečně-pohybové terapie by měl být promyšlený, měl by mít určitou míru, důraz a účel a měl by být správně načasovaný (Čížková, 2005).

4.1.2 Tanec nebo pohyb jako způsob komunikace

Dalším velmi důležitým hlediskem tanečně-pohybové terapie je pohled na tanec jako na způsob komunikace. *„V tanci se vztahy stávají viditelnými díky symbolické povaze expresivního pohybu. Tak lze navázat komunikaci i s jedinci, kteří mají s navázáním komunikace na verbální úrovni problémy.“ (Čížková, 2005, s. 59)*

Velký význam zde má osobnost terapeuta a jeho schopnost porozumět klientovi. Toto naladění se na klienta je koncipováno na pohybovou úroveň a nazývá se kinestetická empatie.

Terapeut se většinou zpočátku snaží přihlížet a vcítit se do těla klienta – snaží se ve svém těle cítit obdobné napětí jako klient. Poté tato část často přechází do fáze, kdy se terapeut snaží synchronizovat a napodobit pohyb klienta. K tomu využívá techniku zrcadlení. Na zrcadlení nelze pohlížet jako na imitaci či napodobování klientova pohybu. Jde zde především o chápající a soucitnou reflexi. Za klíčový moment v tanečně-pohybové terapii je považován pohybový dialog (Čížková, 2005).

4.1.3 Verbalizace

Proces verbalizace má v rámci tanečně-pohybové terapie velmi důležitou roli. „*Tělesné prožitky jsou převedeny do slov, do myšlenek, což pomáhá jedinci uvědomit si jejich obsah. Taneční terapeut klade důraz na pojmenování akce. Zprvu neurčitý pohyb krystalizuje do určité formy a terapeut ho pomáhá objasňovat.*“ (Čížková, 2005, s. 61)

Komunikace v rámci tanečně-pohybové terapie je jednoduchá. Verbalizace a rozebírání jednotlivých úseků terapie se zpravidla ponechává na samotný konec. V rámci verbalizace jsou důležité tyto body: usazení v kruhu, povzbuzování účastníků ke sdílení prožitých emocí, samotné sdílení zážitků, reflektování (Čížková, 2005).

4.2 Proces v tanečně-pohybové terapii

Proces tanečně-pohybové terapie je velmi široký pojem, který zahrnuje několik procesů, mezi které patří např. proces přípravy, průběhu hodiny, proces mezi jednotlivými hodinami, proces jednotlivého klienta a skupiny jako celku či proces samotného terapeuta (Srovátková, 2011).

4.2.1 Proces přípravy a kontraktování

Srovátková (2011, s. 86) považuje kontrakt za důležitou součást terapie. Jedná se o dohodu „*mezi terapeutem a klientem/klienty o důvodu, potřebě, načasovanosti, rámci a cíli terapie. Tj. proč zrovna nyní, proč zrovna se mnou, proč zrovna taneční (nebo jiná) forma terapie, co je cílem, a co cílem očekávaným od klienta, nebo cílem reálným podle terapeuta, a jaká pravidla terapie bude mít, aby byla bezpečná pro klienta i terapeuta (čas, pravidelnost, pravidla absencí, zdrženlivosti, mlčenlivost atp.)*“

Mnozí lidé mají o tanečně-pohybové terapii zkreslené představy, a proto je nutné, aby terapeut hned při kontraktování klienta informoval, co je a co již tanečně-pohybová terapie není.

Terapeut a klient by si měli objasnit pravidla ve skupině. Pravidla zajišťují vytvoření bezpečného rámce, který je vhodný pro konání terapie. Pravidla zahrnují např. domluvu ohledně časového rámce, sdílení společných prostor, důvěrnosti (nic z probíraného obsahu se nevynáší mimo skupinu) či rámec bezpečí. Pravidla zajišťují důvěru a přispívají k tomu, aby se klienti nebáli na terapii otevřít před ostatními (Srovátková, 2011).

4.2.2 Vhodné prostředí

Prostředí, ve kterém probíhá terapie, má značný vliv na své klienty. Pro vytvoření vhodného prostředí pro tanečně-pohybovou terapii uvádí Jeřábková (1979) několik zásad: místnost má být vyhrazena pouze pro tanec, neměly by zde být zavazující předměty, čistá podlaha a bezprašné prostředí, místnost středních rozměrů, dostatek světla a možnost dobrého větrání, dbát na akustiku a především celkový vzhled sálu, který by měl být pro klienty přívětivý.

4.2.3 Proces průběhu hodin

„Každá hodina je unikátní, má své unikátní časování, průběh, velikost jednotlivých fází a počet jednotlivých fází, podle individuálního vývoje, ale i podle cílové skupiny a jejich vnitřní schopnosti strukturovaní. V hodinách taneční terapie lze odlišit tyto možné fáze hodiny: zahřívací fáze, fáze uvolnění, fáze tématu, fáze soustředění, uzavírání.“
(Srovátková, 2011, s. 88)

V zahřívací části se jedinec zahřívá prostřednictvím pohybů prstů, rukou, hlavy a nohou. Pohyby mohou nevědomky iniciovat klienti, terapeut je opakuje (kopíruje, zvětšuje či zmenšuje) a skupina poté tento pohyb opakuje v nové podobě. V této části jsou pohyby jednoduché, povětšinou času rytmické a často spojené s dechem (Srovátková, 2011).

Uvolňovací část je charakteristická tím, že pohyb je dynamičtější a intenzivnější. Jedinci užívají výraznější rytmus, zvuk i sílu a pohyby vycházejí i ze středu těla. Tato intenzita uvolňuje tlak v těle, což má za následek otevírání hlubších neverbálních témat (Srovátková, 2011).

Fáze tématu spočívá v tom, že terapeut vybere a pojmenuje pohybové téma, kterým se jedinci budou zabývat. Pohybové téma se může rozvíjet, proměňovat či naopak může zůstat zachováno. Kromě pohybových parametrů lze v této fázi zahrnout např. pohybový obraz, který bude vytvářet skupina jako celek (Srovátková, 2011).

Ve fázi soustředění je důležité „*soustředit pohyb a energii pohybu zpět na jednotlivého klienta, k jeho středu, tak aby byl každý klient event. nachystaný být opět sám sebou, ale i členem skupiny, se kterou se bude loučit. Skupina jako celek se v této fázi může usebrat ke svému kruhovému tvaru.*“ (Syravátková, 2011, s. 91)

Poslední fází je uzavírání. Konec není jeden bod, ale jedná se o proces. Musí se ukončit to, co je potřeba. Pohyb je jemnější a energie je čím dál menší. Součástí ukončovací fáze může být i verbalizace, záleží na terapeutovi, jak svoji terapii s klienty pojme (Syravátková, 2011).

4.2.4 Proces mezi jednotlivými hodinami

Terapeuti si musí uvědomit, že po skončení terapie si nejen klienti ale i oni odnášejí různé pocity a zážitky. Nevědomé procesy, které si terapeut odnáší z terapie, se často projevují na jeho somaticko-psychologickém stavu. Terapeut by měl sledovat své pocity a stavy, aby byl schopen nadále zůstat s klienty a aby je mohl provést do další části v rámci terapie. Tyto dovednosti získává terapeut v rámci výcviku a již během praxe mu orientaci v této problematice pomáhá řešit supervizor (Syravátková, 2011).

U klientů dochází k podobným procesům jako u terapeutů. Terapeut obvykle chce po klientech reflexi čehokoliv, co doznávalo po minulé terapii (jakoukoliv událost, vzpomínku či pocit). „*Někdy terapeut pomáhá klientovi spojit somatický stav, který popisuje na úvod hodiny s událostmi hodiny předchozí, nebo klienta vyzývá k tomu, aby s daným stavem pracoval v dnešní hodině atp.*“ (Syravátková, 2011, s. 93)

4.2.5 Tanečně-pohybová terapie ve skupině

Tanečně-pohybová terapie ve skupině začíná vždy v kruhu. Tvar kruhu se velmi často využívá nejen v rámci tanečně-pohybových terapiích, ale tvoří také většinový základ i pro ostatní terapie. Kruh navozuje pocit přijetí a chráněného prostoru, navíc v rámci kruhu na sebe klienti mohou navzájem vidět (Čížková, 2005).

Podle Čížkové (2005) na začátku terapie probíhá protahování, vytřepávání končetin a změna rytmu. Klient nejprve vychází z jednoduchých pohybů, rukou, nohou, hlavy, postupně se přidává pohyb celého těla, který nabývá na expresivitě. Pohyby nejsou náhodné, terapeut se zaměřuje na naladění klientů a vybírá takové impulsy, které se v rámci skupiny objevují. Poté celá skupina přechází k napodobování pohybů jednotlivých klientů, což má za účel jisté ocenění. Vše je doprovázeno měnícím se rytmem, dupáním, tleskáním a hlasovým

doprovodem. Tento úvod v rámci terapie má několik funkcí: zahřátí a rozhýbání klientů, uvolnění se, rozpoznání atmosféry ve skupině a aktuálního psychického rozpoložení klientů. Terapeut se následně zaměří na rozpracování určitého tématu. Vše je zakončeno opět v kruhu, kde dochází k vzájemnému sdílení a k verbalizaci pocitů.

Terapeut se zaměřuje na to, aby zapojil všechny klienty ve skupině. Dále se soustředí na detaily, klade důraz na trpělivost a pomáhá klientům hledat souvislost mezi pohybem a jejich současným psychickým a emočním rozpoložením. Terapeut se snaží v rámci skupiny vytvořit jakousi síť vztahů, navodit atmosféru blízkosti, možnou kooperaci a vyšší kohezi (Syravátková, 2011).

4.2.6 Individuální tanečně-pohybová terapie

Individuální tanečně-pohybová terapie má obdobné rysy jako terapie ve skupině, ovšem je zde kladen důraz na jednotlivce, což terapeutovi poskytuje intenzivnější zaměření na klientův pohybový projev a větší možnost jeho rozboru (Čížková, 2005).

Terapeut sleduje klientův proces pohybové integrace, škálu pohybového spektra, jeho preference a pohybová omezení. V jisté chvíli terapeutického procesu se do pohybových projevů klienta přenáší jeho očekávání, přání či zkušenosti (Syravátková, 2011).

4.2.7 Role a proces terapeuta

Mezi terapeutem a klientem je psychoterapeutický vztah. „*V psychoterapeutické teorii se hovoří o třech základních proměnných, které by měly vztah mezi klientem a terapeutem sytit a nést. Jedná se o:*

- *terapeutův postoj, který nazýváme plná akceptace, úcta a vřelost,*
- *jeho schopnost vysoké empatie, čili porozumění vcítěním,*
- *jeho osobnostní rys projevující se značnou autenticitou – ryzostí osobnosti a chování.“*
(Čížková, 2005, s. 65)

Hlavní role terapeuta v tanečně-pohybové terapii je především poskytnout klientovi stimulující interakci a bezpodmínečně ho přijmout. Terapeut musí mít terapeutické vzdělání a zároveň by měl mít zkušenosti s pohybem a tancem. Měl by mít zafixován jistý pohybový slovník, což znamená, že by měl mít na sobě vyzkoušené pohybové vzorce, měl by umět vyjadřovat své emoce prostřednictvím pohybu a tyto emoce by měl také umět rozpoznat u svých

klientů. Terapeut si musí být také vědom, jaké pohybové vzorce souvisí s určitými částmi těla (Čížková, 2005).

V tanečně-pohybové terapii je terapeut zcela přítomen a do terapie se také aktivně i pohybově začleňuje. Terapeut musí důkladně pečovat o své psychické i fyzické já. Je jen pouze na něm, jakými způsoby se zaopatrí před a po terapii (Syravátková, 2011).

4.2.8 Supervize v tanečně-pohybové terapii

Supervize je v dnešní době běžnou součástí profesí, které se zabývají prací s lidmi (tj. pomáhající profese). Supervize slouží k neustálému seberozvoji, sebenáhledu a bližšímu pochopení dějů, které se v rámci pomáhajících profesí objevují. „*Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Cílem supervize tak může být vyšší uspokojení z práce, zvýšení její kvality a efektivity a prevence profesního vyhoření. To, co je supervidováno v rámci tanečně-pohybové terapie, se často nachází v oblasti neverbality, která se slovy velmi obtížně (ale přece) zachycuje.*“ (Syravátková, 2011, s. 110)

4.2.9 Etika a tanečně-pohybová terapie

Tanečně-pohybová terapie má stejně jako ostatní terapeutické oblasti svá etická pravidla praxe. Pro taneční terapeuty registrované pod Českou asociací taneční a pohybové terapie je závazný etický kodex, kterým se musejí řídit (Syravátková a Čížková, 2001).

Hlavním cílem tohoto kodexu je ochrana klienta od škod vzniklých neetickým chováním a blaho klienta je zde na prvním místě. Tanečně-pohybový terapeut by měl v rámci své profese poskytovat nejkvalitnější služby a také by se měl neustále profesně vzdělávat. Dále by neměl jednat na základě svých osobních zájmů a měl by pracovat s klientem na základě dohody. Tanečně-pohybový terapeut je odpovědný za vytvoření bezpečného prostoru v rámci terapie (Syravátková a Čížková, 2001).

Tanečně-pohybový terapeut musí zajistit důvěrnost získaných informací. Informace mohou být sdíleny mezi příslušnou profesí, ovšem pouze za souhlasu klienta. Se všemi terapeutickými dokumenty musí být zacházeno podle národního práva na ochranu dat (Syravátková a Čížková, 2001).

4.3 Pomůcky a hudba v tanečně-pohybové terapii

4.3.1 Využití pomůcek

Způsob a četnost užívání pomůcek se liší podle různých způsobů, např. závisí na konkrétním přístupu, na terapeutovi i na samotné klientské skupině. Pomůcky jsou využívány pro jejich fyzické vlastnosti, pro jejich pohyb či fyzickou přítomnost. Nejčastěji jsou využívány u dětí, seniorů, jedinců s mentálním nebo tělesným postižením. Přínos užívaných pomůcek lze shrnout do 4 oblastí: motivace, konkretizace, projekce a bezpečí (Špinarová Dusbábková, 2012).

Špinarová Dusbábková (2012, s. 97) uvádí, že pomůcky motivují k pohybu. *„Klienti reagují na pohyb pomůcek svým vlastním pohybem, jejich pozornost bývá více zaměřena na pomůcky samotné a objevují se tak spontánní pohyby i chování a interakce. Pohled na pohybující se materiál stimuluje člověka k pohybu i jiným tělesným reakcím. Pomůcky zvyšují pozornost, ukotvují v okamžiku teď a tady, podporují smyslové obohacení a povzbuzují k fantazii a kreativitě.“*

Fyzicky reálná pomůcka vnáší do pohybu, který je abstraktní, konkrétnost. Například dva jedinci, kteří mezi sebou drží šátek a spolu s ním tančí, cítí mezi sebou vazbu a mají možnost na tuto vazbu reagovat. Konkretizace se často využívá u dětí a osob s mentálním postižením, protože u těchto jedinců dochází k abstraktnímu myšlení až od určitého stupně vývoje. Terapeut může využít např. některé z těchto pomůcek: šátek, plachtu, lano, padák, pásy látky či míček (Špinarová Dusbábková, 2012).

Pomůcky lze také využít k projekci a přesunu klientových pocitů a prožitků. K projekci prožitků může klienty inspirovat např. vlastnost předmětu, jeho vzhled či pohyblivost. Klient může využít např. metodu, při níž rozpohybuje šátek podle své nálady a svých emocí, které prožívá a které přenesse na pohybující se šátek. *„Do vztahu s předměty se mohou promítat i přesuny vztahů a vztahových akcí. Loučení se s předmětem, pečování o něj či návrat k němu nabízí paralelu s takovým procesem v běžném životě.“* Terapeut spolu s klientem může jednotlivé situace rozebírat a verbalizovat. (Špinarová Dusbábková, 2012, s. 99)

Pomůcky v terapii mnohdy navozují pocit bezpečí. Pro některé klienty je např. příjemnější, když se všichni společně drží lana nebo plachty, než aby se museli držet za ruce. Vyjádření svých emocí prostřednictvím pomůcek může být pro některé klienty sympatičtější a bezpečnější, poněvadž by reakci namířenou na ně samotné nemuseli zvládnout unést. Například i k vyjádření hněvu a vzteku může být lepší a bezpečnější využít buben

či bouchání do pytle. Někdy se také využívají lana k vymezení bezpečného prostoru v rámci terapeutické místnosti, kam se jedinci mohou přemístit, pokud se procesem cítí zahlceni (Špinarová Dusbábková, 2012).

4.3.2 Hudba v rámci tanečně-pohybové terapie

Názory na využití hudby v rámci tanečně-pohybové terapie se často liší, mnohdy záleží na konkrétním přístupu určité terapie. *„Je důležité si uvědomit, jakou sílu má hudba jako taková a co do terapeutického prostoru puštění hudby přináší. Puštění hudby je většinou nepřehlédnutelné a lidé na ni reagují pohybem, psychickým rozpoložením, někdy i myšlenkami a vzpomínkami.“* (Špinarová Dusbábková, 2012, s. 100)

Hudba je vnějším elementem a často odvádí jedincovu pozornost od jeho aktuálního a vnitřního prožívání. Hudbu je vhodné využít např. na konci terapie, kdy chceme, aby se klienti oprostili od vnitřního světa a začali si opět uvědomovat svět vnější (Špinarová Dusbábková, 2012).

Výraznou vlastností hudby je rytmus. Rytmus přináší pravidelnost a v rámci terapie dokáže klienty synchronizovat. Pomalý rytmus zvýrazňuje intimitu a podporuje vzájemný kontakt mezi jedinci. Je vhodný pro relaxaci a zklidnění klientů. Rychlý rytmus je naopak vhodný pro uvolnění napětí a zvýšení dynamiky. Hudba je nositelem emocionálních nábojů, můžeme ji např. vnímat jako veselou, smutnou, dramatickou, atd. (Špinarová Dusbábková, 2012).

II PRAKTICKÁ ČÁST

Diplomová práce obsahuje kombinovaný design výzkumu zabývající se přínosem kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu.

V následujících kapitolách jsou uvedeny výzkumné cíle práce a charakteristika výzkumného vzorku, dále jsou zde předloženy metodologie, které byly v rámci výzkumu využity. Následně je popsán samotný výzkum a zpracování jeho dat. Vše je zakončeno analýzou dat a shrnutím výsledků.

Jan Hendl (2016, s. 26) považuje výzkum za „*proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.*“

5 Popis výzkumného šetření

5.1 Cíle práce

Skutil (2011, s. 52-53) uvádí, že výzkumné otázky, které si v rámci výzkumu klademe, by měly být takovéto: „*přiměřené naší práci; na které nelze odpovědět pouze „ano“ či „ne“; na něž lze odpovědět více způsoby; které obsahují vztah mezi dvěma koncepty; k nimž můžeme v rámci teoretické přípravy, získat dostatečné množství relevantních informací.*“

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce, jak už její samotný název napovídá, je zjistit, jaký přínos měl kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu.

Dílčí cíle výzkumu se zaměřují na to, jaká očekávání od kurzu měli jednotliví respondenti a také jaký smysl v kurzu vidí. Dalším cílem je zjistit, co nového se absolventi kurzu naučili, a jaké emoce během jednotlivých lekcí zažívali. Poslední cíl se orientuje na to, jak celkově respondenti kurz hodnotí.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký přínos měl kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jakou představu a jaká očekávání měli o kurzu respondenti?
- Jaký smysl vidí respondenti v kurzu?
- Co nového se absolventi kurzu naučili?
- Jaké emoce během kurzu absolventi prožívali?
- Jak celkově respondenti hodnotí kurz?

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Kurz společenského tance a etikety zajišťoval Balanc, z. ú. – společnost pro vyrovnávání příležitostí, která podporuje spolupráci osob se zdravotním postižením a osob intaktních. Snaží se vyrovnávat jejich životní příležitosti a dává jim prostor k vzájemnému obohacení.

Kurzu společenského tance a etikety se účastnilo 20 jedinců a výzkumník se ve své práci blíže zaměřil na Aničku, Valérii, Karla, Oskara a Josefa. Při výzkumné činnosti byla zabezpečena veškerá práva jedinců, kteří se výzkumu účastnili. Veškeré rozhovory, pozorování i testy byly prováděny na základě souhlasu. Od všech jedinců, kteří byli do výzkumu zapojeni, získal výzkumník písemné souhlasy zákonných zástupců. V rámci zachování ochrany osobních údajů byla všem účastníkům, rodičům účastníků, lektorům i asistentům přiřazena odlišná jména.

5.3 Metodologie

V rámci praktické části diplomové práce byl využit kombinovaný design výzkumu – kvalitativní výzkum (pozorování a rozhovor) a kvantitativní výzkum (didaktický test). Výzkumník si ke svému výzkumu zvolil dvě výzkumné metody – zúčastněné pozorování a strukturovaný rozhovor. K tomu, aby ověřil nově získané informace, které účastníci nabyli na kurzu, využil didaktický test. Zmíněné metody jsou charakterizovány níže.

5.3.1 Kvalitativní výzkum

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell in Hendl, 2016, s. 46)

Kvalitativní metody se využívají k získávání a porozumění jevů, jež nejsou příliš probádané, nebo k zjištění nových názorů a pohledů na jevy, které už jsou více známé. Kvalitativní metody mohou také přinést detailnější informace, jež se kvantitativními metodami těžko získávají (Strauss a Corbinová, 1999).

Na začátku kvalitativního výzkumu si výzkumník zvolí téma a stanoví základní výzkumné otázky, kterými se bude zabývat. Otázky mohou být upravovány či doplňovány

během výzkumu i v průběhu sběru a analýzy dat. Kvalitativní výzkum je tudíž mnohdy označován jako pružný typ výzkumu (Hendl, 2016).

Kvalitativní výzkum má tři hlavní složky. První složkou jsou údaje, jež mohou pocházet z mnoha zdrojů, nejčastějšími zdroji jsou rozhovory a pozorování. Druhou složkou jsou analytické a interpretační postupy, díky nimž může docházet k jistým závěrům a teoriím. Třetí složku kvalitativního výzkumu tvoří písemné a ústní zprávy, které mohou být publikovány ve vědeckých časopisech či na konferencích (Strauss a Corbinová, 1999).

V oblasti kvalitativního výzkumu dochází ke sporům ohledně pojetí analýzy. Někteří badatelé mají za to, že by se údaje měly pouze shromažďovat a interpretovat přesně tak, jak na ně odpovídali a reagovali dotazovaní jedinci, data by se tudíž neměla analyzovat. Druhé skupině badatelů jde při analyzování o přesný popis, ovšem tyto údaje je nutné redukovat. A třetí skupině badatelů jde o tvorbu teorie, jež by vysvětlila realitu zkoumaných jevů (Strauss a Corbinová, 1999).

5.3.2 Kvantitativní výzkum

„Podstata kvantitativního výzkumu spočívá ve zkoumání vztahu mezi proměnnými. Realitu kvantitativní výzkumník pojímá jako proměnné a konečným cílem je nalézt, jak jsou proměnné mezi sebou závislé a proč.“ (Punch, 2008, s. 24)

Kvantitativní výzkum využívá ke sběru dat testy, dotazníky či metodu pozorování. Jednotlivá data se zjišťují prostřednictvím měření, následuje analýza získaných dat pomocí statistických metod, jejich popis a případné ověřování (Hendl, 2016).

„Kvantitativní výzkum bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy, který sestává z těchto základních komponentů:

- 1. Formálně se vyjádří určité obecné tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě – teorie.*
- 2. Provede se dedukce. Za předpokladu, že teorie platí, budeme očekávat, že nalezneme vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y – hypotéza.*
- 3. Uvažujeme definici, co potřebujeme zjistit, abychom pozorovali X a Y – operační definice.*
- 4. Provedeme pozorování – měření.*
- 5. Provedeme závěry o platnosti hypotézy – testování hypotézy.*
- 6. Vztáhneme výsledek testování zpět k teorii – verifikace.“* (Hendl, 2016, s. 42)

5.3.3 Pozorování

Pozorování se spolu s rozhovorem řadí mezi nejstarší metody získávání poznatků. „Metody pozorování lze dělit z několika různých hledisek. Dle předmětu pozorování můžeme rozlišovat mezi introspektivními technikami a extrospektivními. Pozorování vnějších procesů a jevů lze dále členit na přímé a nepřímé. Všechny základní typy pak samozřejmě můžeme členit dle úrovně strukturace na strukturované, polostrukturované a nestrukturované.“ (Miovský, 2006, s. 142)

Denzin in Miovský (2006, s. 151) „formuluje obecné kategorie podmínek, které je podle něj třeba při jakémkoli pozorování prováděném v terénu zohlednit: čas, kdy provádíme pozorování; sociální situaci; přirozenost, nebo naopak umělost situace, v níž pozorování probíhá; sociální vztahy, vazby; postoje, názory, jazyk.“

Výzkumník si pro svůj výzkum zvolil standardizované zúčastněné pozorování a předem si stanovil kritéria, která chtěl pozorovat. Zúčastněné pozorování je podle Švaříčka a Šedřové (2007) definováno jako dlouhodobé a systematické sledování právě probíhajících aktivit, které výzkumník zkoumá přímo v terénu. Jeho účelem je snaha získat nové poznatky o sociálním životě a tyto poznatky zprostředkovat čtenářům. Zúčastněný pozorovatel zastává dvě úlohy – je účastníkem interakcí a zároveň badatelem.

5.3.4 Rozhovor

„Hlavní skupinu metod sběru dat v empirickém výzkumu tvoří naslouchání vyprávění, kladení otázek lidem a získávání jejich odpovědí. Dotazování obecně zahrnuje různé typy rozhovorů, dotazníků, škál a testů.“ (Hendl, 2016, s. 168)

Rozhovor je nejčastější metodou, která se využívá při sběru dat v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni účastníci v určitém prostředí, v určité sociální skupině a za určitého jednání. Výzkumník se snaží porozumět pohledu dotazovaných jedinců, aniž by je nějak omezoval či je směřoval určitým směrem (Švaříček a Šedřová, 2007).

Rozlišujeme tři druhy rozhovorů: strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. V rámci strukturovaného rozhovoru se využívají předem nachystané otázky, které mají přesně dané pořadí. Jedná se o časově nejméně náročný rozhovor, který zajišťuje jistou uniformitu získaných dat. Ovšem rozhovoru předchází precizní příprava. Polostrukturovaný rozhovor je jistý kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Jedná se o nejrozšířenější podobu rozhovoru. Výzkumník má předem připravené otázky, ovšem

uzpůsobuje je a reaguje jimi na odpovědi respondentů. Nestrukturovaný (volný) rozhovor je typický tím, že výzkumník vede s respondentem rozhovor, který se podobá běžnému hovoru. Takový rozhovor přináší nečekaná a nová data. Jedná se o dialog nad určitým tématem, který se výzkumník snaží směřovat určitým směrem. Výzkumník musí mít určité zkušenosti a měl by pohotově reagovat na respondentovy odpovědi. Nevýhodou nestrukturovaného rozhovoru je obtížnost v jeho vyhodnocování (Skutil, 2011).

Pro samotný rozhovor je také velmi důležité vytvořit vhodné podmínky, příjemné prostředí a atmosféru, kde se bude respondent cítit dobře. Prostor by mělo být tiché a klidné, izolované od ostatních. Přítomnost ostatních jedinců může být v rámci rozhovoru nežádoucí a může strhávat respondentovu pozornost (Skutil, 2011).

V rámci tohoto výzkumu byl zvolen strukturovaný rozhovor, který byl tvořen řadou důkladně položených otázek, na něž měli jednotliví respondenti odpovídat. Strukturovaný rozhovor je omezenější než jiné typy rozhovorů. Tento typ rozhovoru se užívá tehdy, když je potřeba získat data, jež se od sebe budou minimálně strukturně lišit. Tato data se poté mnohem snadněji analyzují. Strukturovaný rozhovor se využívá, když výzkumník nemá možnost rozhovor s respondenty opakovat. Ovšem tento typ rozhovoru omezuje vzít do úvahy individuální rozdíly respondentů a jejich okolnosti (Hendl, 2016).

5.3.5 Didaktický test

V rámci této diplomové práce byl k získání dat využit i kvantitativní výzkum v podobě didaktického testu. *„Jedná se o zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test ovšem liší zejména tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel.“* (Chráska, 2016, s. 178)

Konkrétně byl využit nestandardizovaný test, který je typický tím, že nemá realizované všechny kroky, jež jsou využívány u standardizovaných testů. Nestandardizovaný test bývá prováděn u menšího vzorku respondentů, výzkumník si jej vytváří sám a není k němu k dispozici testová příručka ani testová norma (Chráska, 2002).

5.4 Průběh výzkumu

5.4.1 Příprava na výzkum a tvorba testu

Výzkumná část diplomové práce byla prováděná prostřednictvím pozorování, rozhovorů a didaktického testu. Výzkumník se nejprve pomocí vhodné literatury vzdělával o tom, jak správně provést kombinovaný design výzkumu, na co zaměřit svou pozornost v rámci pozorování, a jak vhodně klást otázky při rozhovoru s respondenty. Přípravu didaktického testu konzultoval s lektory kurzu, aby veškeré testové otázky korespondovaly s jejich výukou.

5.4.2 Realizace výzkumného šetření

Výzkumnému šetření předcházely konzultace s panem ředitelem společnosti Balnc, z. ú. a s vedoucí kurzu společenského tance a etikety. Samotné výzkumné šetření probíhalo v rámci všech lekcí kurzu, které probíhaly v úterý jednou za čtrnáct dní od října 2019 do února 2020. Během lekcí prováděl výzkumník pozorování, v rámci prvních tří lekcí zde působil i jako asistent a od čtvrté lekce se již věnoval pouze pozorování. V úvodních lekcích byl proveden rozhovor s Valerií a Oskarem, s Valerií byl uskutečněn rozhovor i po skončení samotného kurzu. Po závěrečné lekci kurzu byl veden rozhovor s maminkami vybraných účastníků a po ukončení kurzu byl realizován rozhovor i se samotnými lektory. Didaktický test byl vybraným účastníkům rozdan při první a při závěrečné lekci kurzu.

5.5 Zpracování dat

Důležitou součástí výzkumného šetření, která nese zásadní vliv na jeho důvěryhodnosti, je kvalitně vedená dokumentace, jež by měla obsahovat veškeré podklady pro další výzkumníkův postup (Skutil, 2011).

Analýza kvalitativních dat zpravidla probíhá v následujících krocích: „1. *transkripce (přepis, převod)*, 2. *segmentace (rozebírání na části)*, 3. *kódování*, 4. *poznámkování*, 5. *postihování vztahů mezi kategoriemi*, 6. *grafické a tabelární zobrazování*, 7. *vytváření struktury příběhu*, 8. *interpretace zkoumaných dat*. Nejedná se o algoritmy na sebe postupně navazujících kroků, mnohé z nich probíhají spíše paralelně a v různě dlouhých opakujících se cyklech.“ (Skutil, 2011, s. 2016)

Tímto způsobem postupoval i výzkumník, když zpracovával získaná data. Nejprve veškerá data z pozorování, rozhovorů a didaktického testu přepsal a snažil se je rozřadit

do určitých oblastí. Poté následovalo kódování, které bylo pro začínajícího výzkumníka značně složité. Výzkumník se při kódování snažil najít určitý systém, neustále procházel přeepsaná data a vyhledával mezi nimi podobnosti a odlišnosti, jež poté roztřídil do určitých kategorií. Kódování proběhlo metodou papír tužka a výzkumník nevyužíval žádný specializovaný software. V rámci kódování docházelo ke komparaci blízkých jevů a jednotlivé kategorie byly poté vyhodnoceny a interpretovány.

6 Analýza a interpretace dat

6.1 Pozorování

Výzkumník během všech osmi lekcí kurzu společenského tance a etikety prováděl pozorování. V rámci prvních tří lekcí působil na kurzu jako asistent, od čtvrté lekce se již zaměřil pouze na pozorování.

Jednotlivé lekce kurzu měly vždy stejnou strukturu, lišily se pouze ve výuce nových tanců, jež se každý týden obměňovaly, a v probíraných tématech z etikety. Při příchodu na jednotlivé lekce se účastníci radostně zdravili s ostatními účastníky, asistenty i lektory. Poté si každý z účastníků vzal svou jmenovku a přesunul se k libovolnému stolu. Během této chvíle obešel Jonáš všechny účastníky a zeptal se jich, co si vybrali za občerstvení. Následně lektori zahájili lekci úvodními slovy a položili otázku, zda si účastníci pamatují, jaký tanec tancovali minulou lekci. Načež se společně přesunuli na taneční parket, kde proběhla rozcvička před samotným tancem. Po rozcvičce přicházela na řadu výuka tanečních kroků – každou lekci se účastníci naučili jeden nebo dva nové tance. Během druhé lekce probíhala výuka tanců waltz a cha-cha, třetí lekce byla ve znamení tance charleston, čtvrtou lekci se účastníci naučili jive a pátá lekce byla věnována opakování dosud naučených tanců, především tedy tanců charleston a jive. V rámci šesté lekce se účastníci dozvěděli, jak se tančí valčík, a v průběhu sedmé lekce se naučili taneční kroky polky. Závěrečná osmá lekce byla zaměřená na opakování všech naučených tanců. Po první části lekce, která byla vždy věnována jednotlivým tancům, následovala přestávka s občerstvením. Po přestávce byla lekce zaměřená na témata z etikety, lektori vždy sehráli různé scénky, a poté je společně s účastníky rozebírali. V druhé lekci se probírala etiketa, která pojednávala o tom, jak správně požádat dámu o tanec. Čtvrtá a pátá lekce se zabývala tím, že si ve společnosti nejsme rovni a lektori vysvětlovali správné chování na jednotlivých příkladech – např. komu tykáme a vykáme, jak se zdraví muži a ženy, představování, jak správně políbit dámě ruku, kdo jde první do schodů,... V šesté lekci byla etiketa věnována tomu, jak se správně chovat v restauraci, a sedmá lekce tomu, jak se do společnosti vhodně obléknout. Po rozboru etikety zpravidla následovalo shrnutí lekce lektory a přesun na taneční parket, kde proběhl závěrečný tanec ve volném stylu. Celá lekce byla zakončena společnou fotografií a rozloučením. Průběh jednotlivých lekcí je blíže popsán v Příloze č. 1.

Pozorování bylo zaměřeno na pět vybraných účastníků kurzu, konkrétně na Aničku, Valérii, Oskara, Karla a Josefa. Anička chodila do tanečních již druhým rokem. Během všech

lekcí seděla u stolu s Matoušem, jejím přítelem. Ovšem nelpěli na tom, u jakého stolu budou sedět, tudíž každou lekci seděli na jiném místě. Během toho, co se účastníci učili nové taneční kroky, Aničce často pomáhala asistentka. Když se tančily tance v párech, Anička vždy tancovala s Matoušem, vypadali spolu velmi spokojeně a radostně. Ovšem když byla např. dámská volenka a Anička nestihla přijít pro Matouše včas a Matouše vyzvala k tanci jiná slečna, Anička se vždy naštvála a nechtěla již tancovat. V rámci celého kurzu vypadala Anička vždy vesele a často se usmívala. Ať už se rozcvičovala, tancovala či se dozvíдалa nové informace z etikety, bylo na ní vidět, že je na lekcích opravdu ráda a že si je užívá.

Valérie chodila do kurzu společenského tance a etikety prvním rokem a nikoho zde předem neznala. Než si na nové prostředí zvykla, bylo její chování spíše ostýchavé a zdrženlivé. Po sedm lekcí seděla vždy u stejného stolu i na stejném místě (s Karlem a asistentem), až při závěrečné osmé lekci si k sezení poprvé zvolila jiný stůl. Valérie velmi často odpovídala na dotazy lektorů a také se nebála s asistenty předtančovat tance ostatním účastníkům. Všechny tance zvládala sama bez jakékoliv dopomoci. Z jejich emocí a mimiky bylo zřejmé, že nejraději tancuje v páru s asistenty, to se vždy velmi usmívala a tanec si užívala. Když ovšem tancovala v páru s Tomášem či Josefem, bylo vidět, že je to pro ni mnohem těžší a že v tanci vede pány spíše ona. Často s nimi tanec vzdala a raději tancovala sama. Valérie neprojevovala příliš často radostné emoce, spíše působila přemýšlivým dojmem. Nejšťastnější se zdála být, když tancovala v páru s někým z asistentů, a naopak největší nelibost jí pravděpodobně činil tanec volným způsobem.

Oskar chodil do kurzu společenského tance a etikety již třetím rokem. Na kurzu znal již téměř všechny účastníky i asistenty a nebál se s nikým pustit do rozhovoru. Pokaždé seděl u jiného stolu, ale většinou u něj seděl s Radkou, která ho také do kurzu poprvé přivedla. Oskar zvládal tance sám, jen málokdy mu pomáhala asistentka. Oskar byl pokaždé pozitivně naladěný a sršela z něj radost, ať už se v kurzu vyučoval nový tanec či se rozebíralo nové téma z etikety, vždy na něm byl viditelný úsměv.

Karel chodil do kurzu prvním rokem, ale již zde znal několik účastníků. Všechny lekce seděl vždy na stejném místě a vedle sebe chtěl mít asistenta, velmi často mu totiž něco vysvětloval či komentoval právě probíhající děj. S tancem i tanečními kroky mu vždy pomáhal někdo z asistentů, ovšem bylo zřejmé, že se Karel opravdu snaží a že ho tanec moc baví. Avšak velký problém nastal tehdy, když nestihl požádat slečnu, se kterou chtěl tancovat, o tanec či když si pro něj ona slečna nepřišla. To se Karel pokaždé naštvál, šel si sednout ke stolu a zde

trucoval. Asistenti ho poté museli velmi dlouho přemlouvat, aby se na taneční parket opět vrátil. Kromě šesté lekce se tato situace odehrála alespoň jednou ve všech probíhajících hodinách. I přesto byl Karel do kurzu opravdu zapálený, z jeho emocí se dalo vyčíst, že ho nejvíce oslovují rychlé tance a rozcvička.

Josef chodil do kurzu společenského tance a etikety čtvrtým rokem. Znal zde již mnoho účastníků i asistentů a při každé lekci seděl u jiného stolu. Během lekcí byl velmi aktivní, vždy se hlásil a odpovídal na otázky, které pokládali lektoři. Také rád předváděl ostatním účastníkům tance, jež probírali v předešlých lekcích. Bylo zřejmé, že je již zkušený účastník a že nemá žádný ostych. Ovšem nácvik nových tanců mu vždy činil značné obtíže, a proto mu s ním většinou pomáhala asistentka. Když Josef tančil nový a pro něj neznámý tanec, neustále pozoroval své kroky, avšak když tančil již tance známé, bylo očividné, že si je opravdu užívá. Během lekcí se vždy usmíval a nevadila mu jakákoliv činnost.

Každý tanec vzbudil u účastníků různou oblibu. Nejprve se vždy začínalo rozcvíčkami, které očividně nejvíce bavily Karla a Oskara, naopak Valérie z nich příliš nadšená nebyla. V rámci poslední osmé lekce se tančily veškeré tance, které se účastníci během kurzu naučili. A právě zde se dalo velmi dobře pozorovat, jaké pocity z jednotlivých tanců účastníci mají. Největší ohlas a nadšení pramenilo tehdy, když se tancovala polka, neméně oblíbeným tancem se stal valčík a cha-cha, mírnější reakce účastníků a menší úsměv byl projeven, když se tančil charleston a jive. Ovšem nejchabější reakce byly viditelné tehdy, když účastníci tancovali waltz, ale mohlo to být zapříčiněno i tím, že waltz je klidnější a pomalejší tanec. Na závěr každé lekce se tancoval tanec ve volném stylu, kromě Valérie si ho všichni s nadšením užívali.

Během pozorování výzkumník zaregistroval mnoho faktorů, které byly v rámci kurzu velmi důležité. Opravdu podstatným a významným faktorem byla pochvala a povzbuzení účastníků asistenty i lektory. Když některý z asistentů pochválil a motivoval účastníka, bylo zřejmé, že to účastníka velmi potěšilo a dodalo mu to jistou sebedůvěru. Asistenti i lektoři byli k účastníkům vlídní a často se na ně usmívali, tím je povzbudili a účastníci se zde díky tomu cítili bezpečně. Důležité bylo také to, když lektoři účastníkům zatleskali za jejich výkon. Účastníci to brali jako pochvalu a povzbudilo je to k další činnosti. Výzkumník pokládal za významné také to, že lektoři počítali jednotlivé kroky nahlas, díky tomu se totiž účastníci orientovali v rytmu a tempu písní. Výzkumník velmi kladně hodnotil i to, že etiketa byla lektory vyučována prostřednictvím scének, účastníci si proto snadněji zapamatovali jednotlivé informace.

6.2 Úvodní rozhovor s účastníky

Rozbor rozhovorů s vybranými účastníky kurzu, které probíhaly během třetí lekce. Rozhovory jsou přiložené v Příloze č. 2.

Někteří účastníci byli na kurzu již poněkolkáté, ovšem našli se mezi nimi i jedinci, kteří tento kurz navštívili úplně poprvé. Zajímavé zjištění bylo to, jakým způsobem se účastníci o kurzu dozvěděli. Nejčastěji uváděli, že se o tomto kurzu dozvěděli od svých spolužáků, kteří jej již absolvovali a rozhodli se, že se do něj opět přihlásí. V kurzu se tedy nacházelo mnoho spolužáků, kteří se již znali ze školy. Další velmi často uváděná odpověď byla ta, že se o kurzu dozvěděli v organizaci SPOLU Olomouc, kam např. docházeli do Agentury podporovaného zaměstnávání či zde navštěvovali aktivizační a rozvojové programy. O kurz je poměrně velký zájem a jde vidět, že lektori jej mají zdárně připravený, protože se do něj někteří účastníci hlásí klidně již popáté a neváhají s sebou přivést i své spolužáky, z čehož vyplývá, že kurz má u účastníků opravdu velmi pozitivní hodnocení.

Pro účastníky byl tento kurz prvním setkáním s tanečními, předtím nikdo z nich do žádného kurzu tanečních či etikety nechodil. Mnozí uváděli, že základy etikety se učili ve škole v hodinách občanské výchovy, kde si také pouštěli videa s panem Špačkem. Někteří se ovšem zmínili, že se o etiketě a společenském chování ve škole nikdy neučili a že jejich poznatky a znalosti pramení pouze z toho, co se dozvěděli doma od rodičů či z toho, co odkoukali od ostatních.

Každý z účastníků přicházel do kurzu s jiným očekáváním, někteří se těšili na to, až se naučí nové taneční kreace, jiní uváděli, že přišli s touhou dozvědět se něco více o společenském chování. Avšak všichni jedinci se shodli na tom, že do kurzu přišli proto, aby se naučili a získali něco nového – něco navíc.

Když probíhal tento rozhovor, účastníci měli za sebou již 3 lekce tanečních. Na otázku – jak zatím kurz hodnotí – odpovídali kladně. Všichni odpověděli, že zatím je to velmi dobré, někteří použili dokonce slova jako úžasné. Valérie, která se kurzu účastnila prvním rokem, konstatovala, že zatím je to dobré a že se uvidí na konci kurzu. Oproti tomu Oskar, již několikaletý účastník, poznamenal, že zatím dobrý, ale že se mu více líbilo, když kurz v minulých letech uváděl lektor Vašek.

Na otázku, zda účastníky baví více první část lekce (tanec) či druhá část (etiketa), odpověděli všichni dotazovaní stejně – tanec i etiketa jdou spolu ruku v ruce a účastníci si je užívají naprosto stejně. Nikdo z nich by ani jednu část z lekce rozhodně nechtěl vypustit.

Poslední otázka, na kterou se výzkumník zaměřil, byla ta, zda si dotazovaní vybírají oblečení na jednotlivé lekce sami či zda jim někdo pomáhá. Všichni s naprostým přesvědčením odpověděli, že si oblečení vybírají sami, ovšem konečnou verzi si nechávají schválit od rodičů.

Otázka	Valérie	Oskar
Kolikátý rok chodíš do tanečních?	První	Třetí
Chodil/a jsi někdy do jiného kurzu tanečních?	Ne	Ne
Kde jsi se o kurzu dozvěděl/a?	V organizaci SPOLU Olomouc	Ve škole od spolužáků
Jak zatím kurz hodnotíš?	Zatím dobrý, uvidí se na konci	Zatím úžasný
Co Tě baví více – tanec či etiketa?	Oboje stejně	Oboje stejně
Učil/a jsi se někdy dříve o pravidlech společenského chování?	Ne	Ano, ve škole – v občanské výchově
Vybíráš si oblečení na jednotlivé lekce sám/sama?	Ano, sama	Ano, sám; mamka mi to jen schvaluje

Tabulka č. 1

6.3 Rozhovor s Valérií

Rozbor rozhovoru s Valérií, který proběhl po poslední lekci kurzu. Valérie navštěvovala tento kurz poprvé. Rozhovor je přiložen v Příloze č. 3.

Valérie celkově hodnotila kurz tanečních a etikety velmi kladně a dodávala, že se jí jednotlivé lekce opravdu líbily. Naučila se zde spoustu nových věcí a užívala si každého okamžiku. Domů odcházela nabitá radostí, dokonce se jí několikrát stalo, že byla naplněna tolika dojmy a takovou euforií, že poté nemohla usnout.

Na otázku, co se jí nejvíce líbilo, odpověděla, že se jí líbil tanec i etiketa, ovšem poté dodala, že část s tancem byla zábavnější a užívala si ji více. Valérie se v kurzu dozvěděla nemálo nových informací. Etiketa pro ni byla naprosto nová a nikdy dříve se s ní nesešla (ani ve škole). Etiketu komentovala jako poučnou část lekce, kde se dozvěděla něco nového a kde musela přemýšlet nad otázkami. I v taneční části lekce se naučila mnoho nových věcí – především nové taneční kroky. Jednotlivé tance znala z televize, ovšem nikdy neměla příležitost si je zatancovat.

Po položení otázky, zda by na kurzu něco změnila, konstatovala, že by musela chodit do kurzu alespoň ještě jeden rok, aby to pak mohla porovnat. Jediné, co ji zklamalo, byl závěrečný večer, kdy byl volný program. Valérie předpokládala, že se bude tancovat stejně jako na jiných lekcích, a trochu ji to zaskočilo. Jelikož se během kurzu neseznámila s mnoho účastníky, při volenkách měla ostych a poslední večer si příliš nezatancovala, což ji mrzelo. Ovšem celkově hodnotí kurz velmi pozitivně. Počítá s tím, že jestli se kurz znovu otevře, tak se do něj opět přihlásí.

6.4 Rozhovor s rodiči účastníků

Rozbor rozhovorů s maminkami účastníků, které probíhaly během poslední lekce kurzu. Rozhovory jsou přiložené v Příloze č. 4.

Anička i Oskar, děti dotazovaných maminek, jsou již zkušenými účastníky kurzu. Anička navštěvovala kurz podruhé a Oskar už potřetí, tudíž maminky mají s kurzem již určité zkušenosti. Na otázku, kde se o kurzu společenského tance a etikety dozvěděly, obě odpověděly, že ve škole. Maminka Aničky o něm byla informována přímo od školy a mamince Oskara se o něm zmínil Oskarův asistent. Ani jedno z dětí dříve žádný kurz tance či etikety nenavštěvovalo. Ovšem, když přišla tato nabídka od společnosti Balanc, Anička a její maminka tohoto návrhu hned využily. Když byl kurz nabídnut Oskarovi, první rok odmítl, avšak druhý rok zjistil, že se lekcí budou účastnit i jeho spolužáci, tak se do něj nakonec také přihlásil.

Jelikož to pro obě maminky byla naprosto nová příležitost a doposud neměly s žádným podobným kurzem tanečních zkušeností, shodly se na tom, že od něj předem nic neočekávaly. Neměly tušení, jak kurz probíhá a jaký má formát. Ovšem obě potvrdily, že poté byly velmi mile překvapeny. Nyní jsou z kurzu opravdu nadšené a hodnotí ho velmi kladně. Domnívají se, že kurz má pro jejich děti velký smysl a neustále je posouvá vpřed. Maminky vyzdvihovaly např. tyto benefity: jejich děti se zde učí, jak se k sobě chovat, jak být galantní, jak reagovat v určitých situacích a jak se chovat ve společnosti; na kurz se děti vždy těší, protože se můžou hezky obléci, namalovat a učesat; učí se zde taneční kroky a také se zde uvolní,...

Účastníci kurzu prý doma o lekcích nikdy nemluvili, i když se jich maminky vyptávaly. I přes to, že jejich děti nebyly příliš sdílné, maminky měly možnost vidět výsledky kurzu na vlastní oči. Obě maminky potvrdily, že jejich děti se umí chovat ve společnosti; umí se vhodně obléknout a učesat; Oskar mamince vždy podrží dveře; umí taneční kroky a rádi tančí na oslavách a svatbách. Maminky se nebojí vzít své děti do společnosti, na ples či na svatbu, protože vědí, že hlavní základy společenského chování se Oskar i Anička na kurzu opravdu naučili.

Maminky přiznaly, že jejich děti chodí po lekcích kurzu domů veselé a uvolněné. Aničky maminka navíc doplnila, že si těchto kurzů opravdu váží, protože jejich děti by se do společnosti jen tak nedostaly. Dodala, že účastníci často pocházejí ze socioekonomicky slabších rodin a nikdy by neměli možnost chodit do tanečních, a proto je vděčná za tuto příležitost.

Otázka	Maminka Aničky	Maminka Oskara
Kolikátý rok chodí Anička/Oskar do kurzu?	Druhý	Třetí
Navštěvoval/a Anička/Oskar dříve nějaký jiný kurz tanečních?	Ne	Ne
Kde jste se o kurzu dozvěděla?	Ve škole	Ve škole – od pana asistenta
Co jste od kurzu očekávala?	Neočekávala jsem nic.	Neměla jsem žádná očekávání.
Jak kurz hodnotíte? Má podle Vás smysl?	Kurz hodnotím kladně, nemám nic, co bych vytkla. Vidím v něm velký smysl.	Kurz hodnotím velmi kladně a smysl v něm vidím opravdu velký.
Použil/a Anička/Oskar některé získané znalosti v běžném životě, ve společnosti?	No samozřejmě – např. tancovala na synově svatbě. A rozhodně bych se jí nebála vzít s sebou do společnosti.	Ano. Vždy si na oslavu či oběd v restauraci obleče oblek, otevírá mi dveře a často mě poučuje, když se dopouštím nějakého faux pas.
Přichází Anička/Oskar z kurzu domů veselejší?	Přichází mnohem veselejší.	Veselý a hlavně uvolněný.

Tabulka č. 2

6.5 Rozhovor s lektory kurzu

Rozbor rozhovorů s lektory kurzu, které probíhaly po poslední lekci. Rozhovory jsou přiložené v Příloze č. 5.

Oba lektori se účastnili kurzu již několikátý rok – Eliška druhý rok a Vašek pátý. Oba oslovila Karolína, která tento kurz dříve také lektorovala. Eliška i Vašek chodili do kurzu tanečních na střední škole, ovšem předtím, než nastoupili jako lektori do kurzu tance a etikety, neměli s moderováním podobné akce žádnou zkušenost. Oba však studovali speciální pedagogiku – dramaterapii.

Na otázku, jakou představu a očekávání měli lektori od kurzu, odpověděla Eliška, že to pro ni byla výzva, ale zároveň to brala jako možnost se zdokonalovat a zlepšovat. Díky kurzu si uvědomila, jaká specifika přináší práce s lidmi s poruchou intelektu a jak je důležité se těmito lidem přizpůsobit. Vašek přiznal, že si na konkrétní představy nedokáže úplně vzpomenout, jelikož už je to několik let, kdy do kurzu nastoupil jako lektor.

Lektori se shodli na tom, že v kurzu vidí opravdu velký smysl. Vašek dodal, že se jedná o jedinečnou událost, jelikož se této skupině osob a jejímu vzdělávání ve společenském chování a tanci téměř nikdo nevěnuje. Také vyzdvihl to, že účastníci kurzu si užívají vzácné momenty, kdy se mohou obléknout do šatů a obleků a kdy mohou vyrazit do společnosti.

Na otázku, zda si lektori všimli, jestli účastníci odcházeli po kurzu domů veselejší, odpověděl Vašek, že si toho nevšiml, ovšem Eliška s otázkou souhlasila a odpověděla na ni kladně. Eliška dodala, že si toho všímala po každé lekci. Účastníci prý odcházeli radostní a veselí, což lektorku velmi těšilo a povzbuzovalo.

6.6 Didaktický test

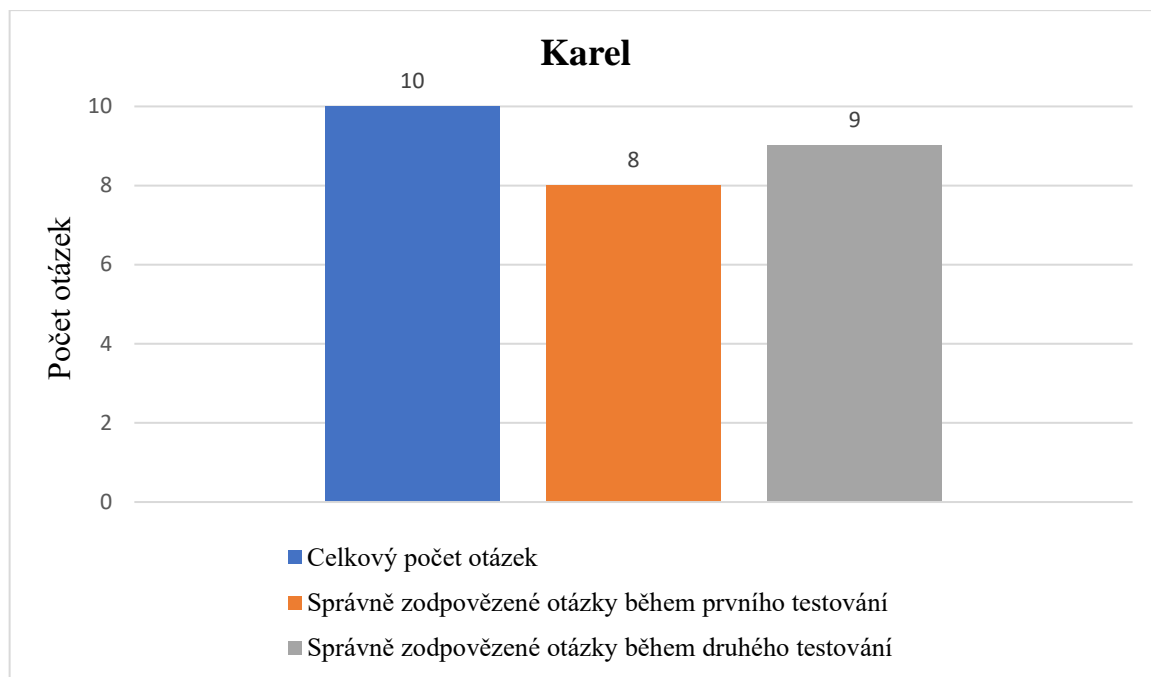
V rámci výzkumu byl využit i nestandardizovaný didaktický test, který obsahoval otázky týkající se společenského chování a tance. Tento test byl vybraným účastníkům rozdán při první lekci kurzu a jeho úkolem bylo zjistit dosavadní znalosti účastníků. Stejný test byl účastníkům rozdán i během závěrečné lekce kurzu. Tyto dva vyplněné testy byly poté vzájemně porovnány. Rozbor testů byl zaměřen na to, zda opravdu během kurzu došlo k určitému posunu a účastníci získali nové znalosti. V testu byly otázky zaměřené přesně na to, co se během všech lekcí kurzu probíralo, tudíž účastníci byli v rámci kurzu s těmito tématy obeznámeni. Test je přiložen v Příloze č. 6.

V testu byly položeny tyto otázky:

- Muž nosí k obleku košili s dlouhým rukávem nebo košili s krátkým rukávem?
- Žena by na kurz společenského tance a etikety měla přijít v sukni, v šatech nebo v kalhotovém kostýmku či v kraťasech a tričku?
- Žena na kurz společenského tance chodí v teniskách nebo v lodičkách?
- Staršímu pánovi nebo dámě budu tykat nebo vykat?
- Muž žádá dámu o tanec různými způsoby. Který z těchto dvou příkladů je správný?
1. „Smím prosit?“ nebo 2. „Půjdeš se mnou tancovat?“
- Při tanci vede žena nebo muž?
- Jaká osoba může pít alkohol? Ta, které je 16 let, nebo ta, které je 18 a více let a která nemá žádná omezení?
- Může si muž ve společnosti povolit kravatu a rozepnout knoflíček u košile?
- Může si žena pod stolem sundat boty, když ji bolí nohy?
- Odkud pochází charleston?

Karel chodil do kurzu prvním rokem a během prvního testování měl osm správných odpovědí z deseti. Špatně odpověděl na otázku, kdo vede při tanci, a na otázku – odkud pochází charleston – reagoval odpovědí, že charleston pochází z Francie.

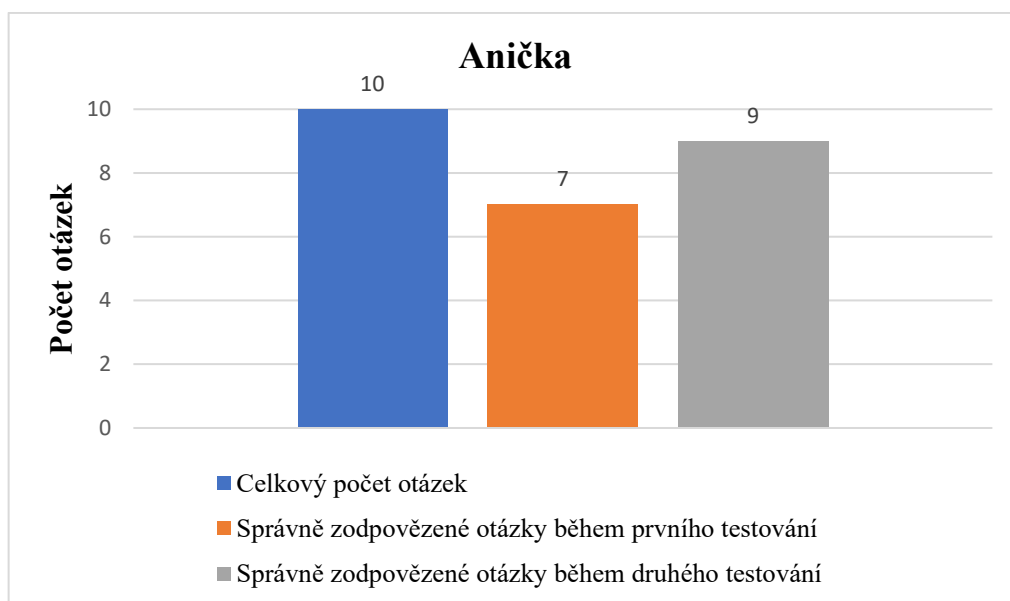
Při druhém testování Karel správně odpověděl na devět otázek a pouze na jednu odpověděl špatně. Stejně jako při prvním testování chyboval v otázce: Odkud pochází charleston? Při druhém testování se tedy o jednu správnou odpověď zlepšil.



Graf č. 1

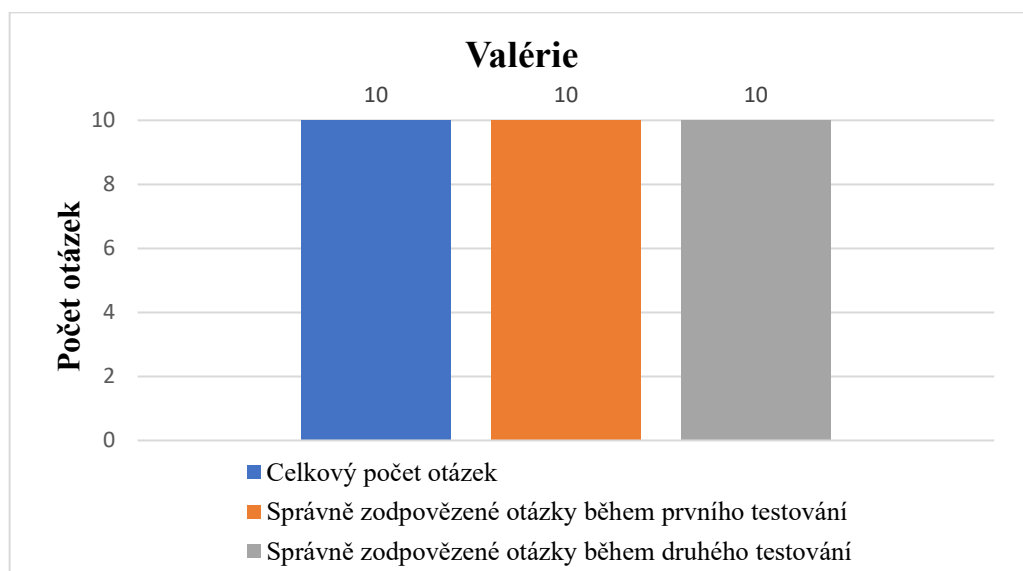
Anička chodila do kurzu druhý rok. Při prvním testování měla tři chybné odpovědi. Špatně odpověděla na tyto otázky: Staršímu pánovi nebo dámě budu tykat nebo vykat? Při tanci vede žena nebo muž? Odkud pochází charleston?

Při druhém testování se Anička zlepšila a špatně odpověděla již pouze na jednu otázku, a to na otázku: Odkud pochází charleston? Tato otázka činila velký problém téměř všem osloveným probandům. Ovšem u Aničky byl vidět posun a bylo znát, že se díky jednotlivým lekcím kurzu opravdu zlepšila.



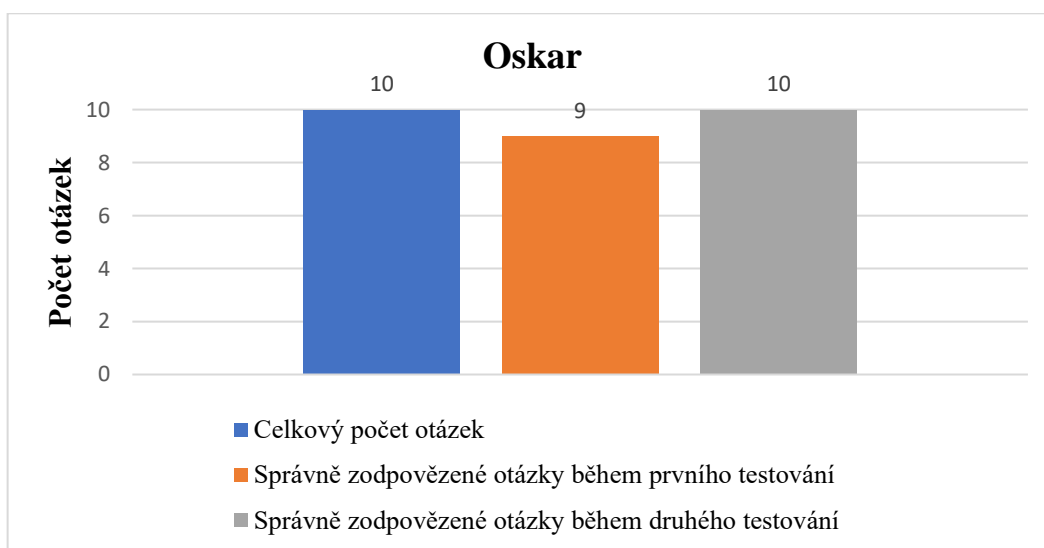
Graf č. 2

Valérie chodila do kurzu prvním rokem a nikdy dříve žádný kurz tanečních či etikety nenavštěvovala. Tudíž je velmi pozoruhodné, že se v rámci jejího prvního i druhého testování neobjevila žádná chyba. Při prvním testování vážala nad otázkou: Odkud pochází charleston? Při druhém testování si byla již naprosto jistá.



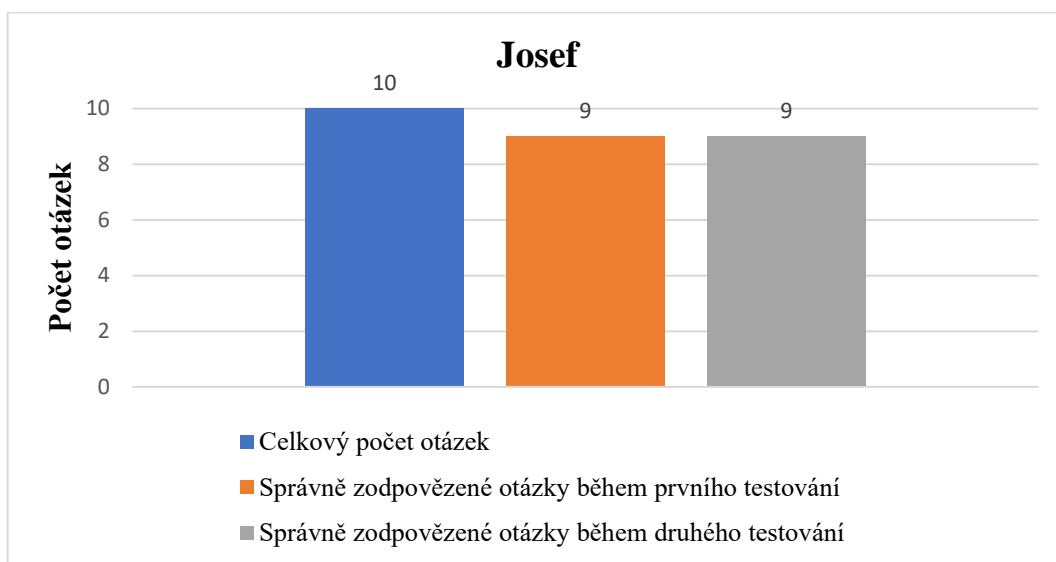
Graf č. 3

Oskar chodil do kurzu již třetím rokem a při prvním testování měl jednu chybu, která se týkala otázky: Odkud pochází charleston? Ovšem při druhém testování odpověděl na všechny otázky již správně. Náležitě totiž odpověděl i na onu záludnou otázku ohledně tance charleston, která dělala všem dotazovaným potíže. Oskar si byl při druhém testování jistý u všech otázek a bylo vidět, že jednotlivé lekce ho opravdu obohatily.



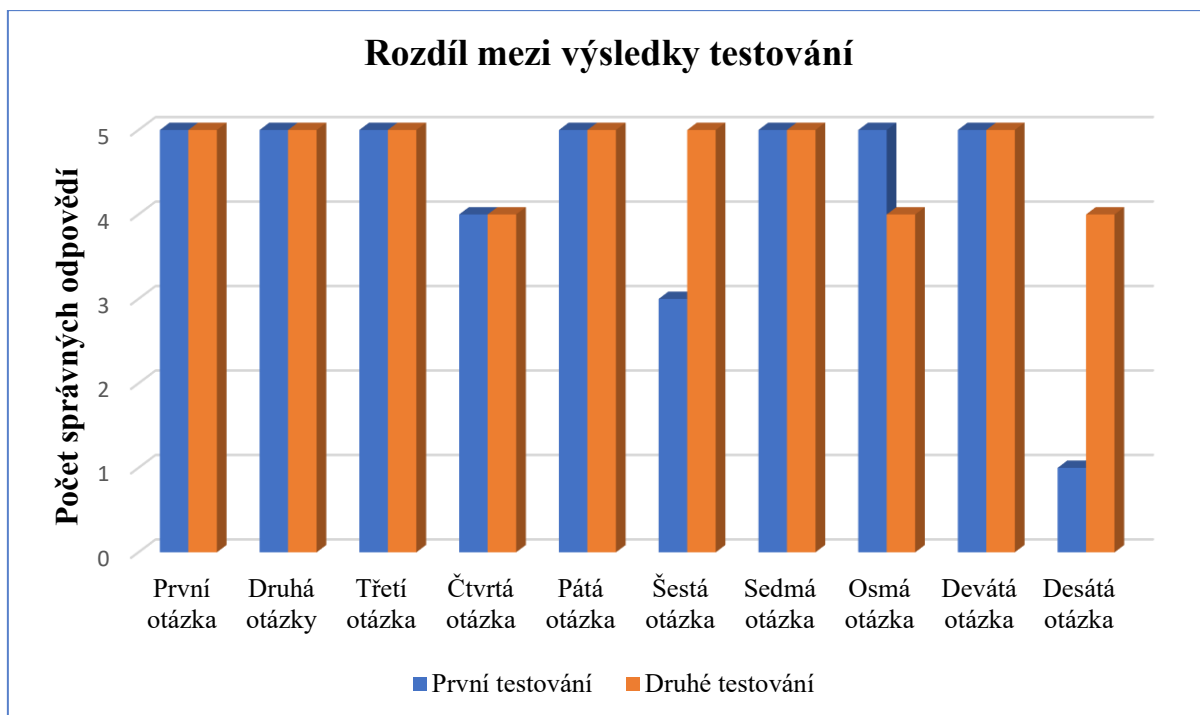
Graf č. 4

Josef chodil do kurzu už čtvrtým rokem a při prvním testování měl chybu v jedné otázce, a to v otázce: Odkud pochází charleston? Při druhém testování měl Josef také jednu chybu, ovšem chyba se týkala jiné otázky než při prvním testování. V druhém testování udělal Josef chybu v otázce, která zněla: Může si žena pod stolem sundat boty, když ji bolí nohy?



Graf č. 5

Když se zaměříme na porovnání odpovědí z prvního a druhého testování, zjistíme, že první tři otázky nečinily respondentům žádné problémy a všichni na ně odpověděli správně. Ve čtvrté otázce, jež se zabývala tím, zda staršímu pánovi nebo dámě tykáme či vykáme, se při prvním i druhém testování vyskytla jedna chyba. V obou případech udělala tuto stejnou chybu Anička, ostatní odpověděli správně. Pátá otázka měla v obou testováních všechny odpovědi správné. Na šestou otázku odpověděli při prvním testování 2 jedinci špatně, jednalo se o Karla a Aničku. Ovšem při druhém testování odpověděli na šestou otázku již všichni správně, tudíž je zde viditelný jistý posun, který můžeme přisoudit samotnému kurzu. Sedmá otázka měla v obou případech testování všechny odpovědi správné. Osmá otázka obsahovala při prvním testování všechny správné odpovědi, při druhém testování se však objevila u Josefa chyba. Devátá otázka měla při prvním i druhém testování všechny odpovědi správné. Poslední otázka byla pro všechny probandy opravdu velmi záhudná. Při prvním testování udělal chybu Karel, Josef, Oskar a Anička, jediná Valérie měla tuto otázku správně, ovšem i ona u ní velmi dlouho váhala. Při druhém testování v této otázce již chyboval pouze Karel. Při prvním testování bylo celkově 7 špatných odpovědí z 50 otázek a při druhém testování byly již pouhé 3 špatné odpovědi z 50 otázek. Zde lze tudíž vidět jistý posun v nabytých znalostech, které účastníci získali během absolvování kurzu.



Graf č. 6

7 Shrnutí a diskuze výsledků

Diplomová práce se zabývá tématem přínosu kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu. Výzkumné šetření probíhalo v rámci kurzu společenského tance a etikety v úterý jednou za čtrnáct dní v BEA centru Olomouc a pro získání dat byly využity metody pozorování, rozhovoru a didaktického testu. Nejprve byly určeny výzkumné cíle a na základě těchto cílů bylo stanoveno šest výzkumných otázek. Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký přínos měl kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu? Vedlejší výzkumné otázky jsou takovéto: Jakou představu a jaká očekávání měli o kurzu respondenti? Jaký smysl vidí respondenti v kurzu? Co nového se absolventi kurzu naučili? Jaké emoce během kurzu absolventi prožívali? Jak celkově respondenti hodnotí kurz?

Jakou představu a jaká očekávání měli o kurzu respondenti? Jednotliví respondenti měli o kurzu různá očekávání. Většina účastníků kurzu se shodla na tom, že přišli do kurzu proto, aby se naučili a získali něco nového – taneční kroky a poznatky z etikety. Rodiče účastníků naopak tvrdili, že to pro ně byla naprosto nová příležitost a že doposud neměli s podobným kurzem tanečních žádné zkušenosti. Neměli tušení, jak kurz probíhá a jaký má formát, a proto od něj předem nic neočekávali. Lektorka Eliška na položenou otázku odpověděla, že kurz byl pro ni výzvou a zároveň i možností ke zdokonalování a zlepšování se.

Jaký smysl vidí respondenti v kurzu? Dotazovaní rodiče účastníků se domnívají, že kurz má pro jejich děti velký smysl a že je neustále posouvá vpřed. Rodiče vyzdvihovali např. tyto benefity: jejich děti se zde učí, jak se k sobě chovat, jak být galantní, jak reagovat v určitých situacích a jak se chovat ve společnosti. Také oba lektoři se shodli na tom, že v kurzu vidí obrovský smysl. Lektor Vašek uvedl, že se jedná o jedinečnou událost, protože se této skupině osob a jejímu vzdělávání ve společenském chování a tanci téměř nikdo nevěnuje.

Co nového se absolventi kurzu naučili? Během každé lekce se účastníci naučili jeden nebo dva nové tance. V rámci celého kurzu měli účastníci možnost se naučit tyto tance: waltz, cha-cha, charleston, jive, valčík a polku. V lekcích se také probírala tato témata z etikety: jak požádat dámu o tanec, ve společnosti si nejsme rovni, pozdravy, chůze do schodů a ze schodů, správné chování v restauraci či vhodné oblečení do společnosti. Jedna z účastnic, Valérie, na otázku, co nového se v rámci kurzu naučila, odpověděla, že se naučila spoustu nových věcí – etiketa pro ni byla poučnou částí lekce, kde se dozvěděla něco nového a kde musela přemýšlet nad otázkami, a v taneční části se naučila nové taneční kroky. Rodiče účastníků se shodli na

tom, že účastníci kurzu doma o lekcích nikdy nemluvili, ale i přesto, že jejich děti nebyly příliš sdílné, si všimli jistého pokroku v jejich chování. Dotazovaní rodiče potvrdili, že se jejich děti umí chovat ve společnosti, umí se vhodně obléknout i učesat, a rodiče se je nebojí vzít na společenskou událost, svatbu či ples. Jedna z maminek dodala, že její syn jí nyní otevírá dveře, což prý nikdy dříve nedělal. V rámci výzkumu byl využit i nestandardizovaný didaktický test, který obsahoval otázky týkající se společenského chování a tance. Tento test byl vybraným účastníkům rozdán při první lekci kurzu a jeho úkolem bylo zjistit dosavadní znalosti účastníků. Stejný test byl účastníkům rozdán i během závěrečné lekce kurzu. Tyto dva testy byly poté vzájemně porovnány. Při prvním testování bylo celkově 7 špatných odpovědí z 50 otázek a při druhém testování byly již pouhé 3 špatné odpovědi z 50 otázek. Lze tedy pozorovat jistý posun v nabytých znalostech, které účastníci získali právě díky kurzu společenského tance a etikety.

Jaké emoce během kurzu absolventi prožívali? Výzkumník se během svého výzkumu zaměřil na pozorování emocí, které v rámci kurzu účastníci prožívali. Každá činnost a každý tanec totiž u účastníků vzbudil různou oblibu a jiné emoce. Vždy se začínalo rozcvičkou, která nejvíce bavila Karla a Ondru, ale naopak Valérie z ní nebyla příliš nadšená. V rámci závěrečné osmé lekce se tančily veškeré tance, které se účastníci během kurzu naučili, a právě zde se dalo velmi dobře pozorovat, jaké pocity z jednotlivých tanců účastníci mají. Největší projevená radost a uvolnění probíhalo tehdy, když se tancovala polka, valčík a cha-cha. Mírnější radost a menší úsměvy byly pozorovatelné tehdy, když se tančil charleston a jive. Nejmenší nadšení pramenilo z toho, když se tancoval waltz. Na závěr každé lekce se tancoval tanec ve volném stylu a kromě Valérie si ho všichni s nadšením užívali. Ovšem celkové emoce, které byly v rámci lekcí pozorovatelné, byly kladné a radostné. I dotazovaní rodiče účastníků kurzu na otázku, jak se jejich děti vrací z kurzu domů, odpověděli, že bývají veselé a uvolněné. Také dotazovaní lektori souhlasili s tím, že účastníci byli radostní a nadšení.

Jak celkově respondenti hodnotí kurz? Valérie, účastnice kurzu, celkově hodnotila kurz tanečních a etikety velmi kladně a dodávala, že se jí jednotlivé lekce opravdu líbily. Naučila se zde spoustu nových věcí a užívala si každého okamžiku. Domů odcházela nabitá radostí, dokonce se jí několikrát stalo, že byla naplněna tolika dojmy a takovou euforií, že poté nemohla usnout. Rodiče účastníků hodnotili kurz také kladně a zároveň dodávali, že jejich děti se nyní umí chovat podle etikety, umí se vhodně obléknout a učesat a rodiče se je nebojí vzít do společnosti mezi své přátele. Aničky maminka navíc doplnila, že si těchto kurzů opravdu váží, protože jejich děti by se do společnosti jen tak nedostaly. Dodala, že účastníci často pocházejí

ze socioekonomicky slabších rodin a nikdy by neměli možnost chodit do tanečních, a proto je za tuto příležitost velmi vděčná.

Odpovědi na vedlejší výzkumné otázky tvoří dohromady odpověď na hlavní výzkumnou otázku, jež zní: Jaký přínos měl kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu? Již z odpovědí na vedlejší výzkumné otázky vyplývá, že kurz společenského tance a etikety měl pro jeho absolventy opravdu velký přínos a význam. Jedná se o jedinečnou událost, jelikož této skupině osob a jejímu vzdělávání ve společenském chování a tanci se téměř nikdo nevěnuje. Účastníci kurzu se po jeho absolvování umí vhodně chovat ve společnosti, umí být galantní a umí vhodně reagovat na určité situace. Během každé lekce se také absolventi naučili tančit jeden nebo dva nové tance. Lektori i rodiče účastníků dodávají, že účastníci z kurzu odcházejí veselí a radostní. Účastníci kurzu i jejich rodiče celkově hodnotí kurz společenského tance a etikety velmi kladně a potvrzují, že v něm spatřují velký smysl a obohacení.

Závěr

Diplomová práce se zabývá přínosem kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou, přičemž teoretická část se skládá ze 4 kapitol. První kapitola se věnuje terminologickému vymezení a charakteristice pojmů. Druhá kapitola se soustředí na bližší popis poruchy intelektu. Třetí kapitola charakterizuje tanečně-pohybovou terapii a čtvrtá kapitola se zaměřuje na samotnou realizaci tanečně-pohybové terapie.

Na teoretickou část navazuje praktická část, jejímž cílem je popsat přínos kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy. Výzkumná část diplomové práce je zpracována na základě metod kombinovaného designu výzkumu, v rámci kterého bylo využito zúčastněné pozorování, strukturovaný rozhovor a didaktický test. Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že kurz společenského tance a etikety měl pro jeho absolventy opravdu velký význam a přínos. Díky kurzu se účastníci naučili vhodně chovat ve společnosti a patřičně reagovat na určité situace. V rámci každé lekce se také naučili nové tance a z kurzu odcházeli radostní a plní energie.

Seznam literatury

- [1] ADAMCOVÁ, Aneta a Hana ŠERÁKOVÁ, 2014. Taneční a pohybová výchova: společenský tanec: (náměty pro práci s žáky mladšího školního věku). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7460-6.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.
- [3] BIČ, Pavel. Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově: expresivně terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 9788024427133.
- [4] ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- [5] ČÍŽKOVÁ, Klára. *Tanečně-pohybová terapie*. V Praze: Triton, 2005. ISBN 8072545477.
- [6] ČÍŽKOVÁ, Klára. Vznik a vývoj taneční a pohybové terapie. In: BIČ, Pavel. *Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově: expresivně terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 17-19. ISBN 9788024427133.
- [7] DOSEDLOVÁ, Jaroslava. Taneční terapie a terapeutický tanec. In: MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 334-355. ISBN 978-80-247-4172-7.
- [8] DROZEN, František a Jan PŘEUČIL, 2008. *Rétorika a etiketa*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1429-1.
- [9] DVOŘÁK, Josef, 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica.
- [10] HARTL, Pavel, 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka. Slovník. ISBN 80-901-5490-5.
- [11] HÁTLOVÁ, Běla. *Kinezioterapie: pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0719-0.

- [12] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2002. Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. In: KALHOUS, Zdeňk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 212-250. ISBN 80-7178-253-X.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] JEŘÁBKOVÁ, Jarmila. *Taneční průprava: odborná příručka pro učitele tanečních oborů lidových škol umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Odborná literatura pro veřejnost.
- [16] KOZÁKOVÁ, Zdeňka, 2005. *Psychopedie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0991-7.
- [17] KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024437149.
- [18] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- [19] MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.
- [20] MÜLLER, Oldřich, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- [21] ODSTRČIL, Petr. *Sportovní tanec: standardní tance: latinskoamerické tance*. Praha: Grada, 2004. Sport (Grada). ISBN 80-247-0632-6.
- [22] PAVLÍK, Jan, 1962. *Taneční do kapsy*. Praha: Mladá fronta.
- [23] PAYNE, Helen. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.
- [24] PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS, 1995. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0523-4.

- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [26] PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- [27] RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
- [28] ROB, František, 2007. *Diplomatický protokol a etiketa*. Praha: Ministerstvo obrany České republiky – Agentura vojenských informací a služeb. ISBN 978-80-7278-418-9.
- [29] SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- [30] SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3. upravené vydání. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.
- [31] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- [32] SYROVÁTKOVÁ, Radana. Proces v taneční terapii. In: BIČ, Pavel. *Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově: expresivně terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 85-100. ISSN 9788024427133.
- [33] SYROVÁTKOVÁ, Radana. Supervize. In: BIČ, Pavel. *Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově: expresivně terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 109-112. ISSN 9788024427133.
- [34] SYROVÁTKOVÁ, Radana a Klára ČÍŽKOVÁ. Etika a tanečně-pohybová terapie. In: BIČ, Pavel. *Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově: expresivně terapeutické metody – cesta ke změně v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 103-109. ISBN 9788024427133.
- [35] ŠPAČEK, Ladislav, 2017. *Etiketa: moderní etiketa pro každého*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-802-0445-773.

- [36] ŠPAČEK, Ladislav, 2005. *Velká kniha etikety*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1333-2.
- [37] ŠPINAROVÁ DUSBÁBKOVÁ, Jana. Použití pomůcek a hudby v TPT, TPT a techniky. In: ZEDKOVÁ, Iveta, ed. *Tanečně pohybová terapie: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 97-101. ISSN 9788024431857.
- [38] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [39] VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 9788073201876.
- [40] VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- [41] WAINWRIGHT, Lyndon B. a Lynda KING. *V rytmu tance: [standardní a latinskoamerické tance krok za krokem]*. V Praze: Ikar, 2006. ISBN 80-249-0819-0.
- [42] ZEDKOVÁ, Iveta, ed. *Tanečně pohybová terapie: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024431857.

Seznam internetových zdrojů

- [1] A feasibility study on the effectiveness of dance movement psychotherapy on parenting stress in caregivers of children with Autism Spectrum Disorder. *Science Direct* [online]. Elsevier, © 2019 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455618300832>
- [2] Dance/Movement Therapy and emotional well-being for adults with Intellectual Disabilities. *Science Direct* [online]. Elsevier, © 2016 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455616300806>
- [3] DUNPHY, Kim. Dance and Intellectual Disability. 1-6 [online]. 1999 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Jana/Desktop/Dance-and-Intellectual-Disability%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jana/Desktop/Dance-and-Intellectual-Disability%20(1).pdf)
- [4] Effectiveness of Dance Movement Therapy in the Treatment of Adults With Depression: A Systematic Review With Meta-Analyses. *Frontiers in Psychology* [online]. Frontiers Media S.A. All Rights Reserved, © 2007-2021, 03 May 2019 [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00936/full?fbclid=IwAR2yi46Q1KWwQ3j-gK-69cVVL3GISpu5qRMUZPDlclg1rq6n6iZVukRcuUlk>
- [5] Effectiveness of dance/movement therapy on affect and psychotic symptoms in patients with schizophrenia. *Science Direct* [online]. Elsevier, © 2015 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019745561500060X>
- [6] Feasibility of a dance and exercise with music programme on adults with intellectual disability. *Wiley Online Library* [online]. MENCAP and International Association of the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities and John Wiley, © 2019 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jir.12585>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pozorování

Příloha č. 2: Rozhovory s účastníky kurzu, které probíhaly během 3. lekce

Příloha č. 3: Rozhovor s Valérii, který proběhl po poslední lekci kurzu

Příloha č. 4: Rozhovory s maminkami účastníků, které probíhaly během poslední lekce kurzu

Příloha č. 5: Rozhovory s lektory kurzu, které proběhly po poslední lekci kurzu

Příloha č. 6: Etiketa a společenské chování – TEST

Příloha č. 1

Pozorování

Kurz společenského tance a etikety probíhal v úterý jednou za čtrnáct dní v BEA centru Olomouc. Samotné lekce byly pořádané v jednom z tamějších sálů, který byl pro daný kurz dosti prostorný – byly zde umístěny židle a stoly, které byly pokaždé rozmístěny jinak, a také tu byl prostor pro samotný tanec. Sál byl velmi dobře osvětlen a tři ze čtyř stěn místnosti tvořila velká francouzská okna. Kurzu se účastnilo 20 účastníků.

Během prvních tří lekcí jsem v kurzu působila jako asistent. Když účastníci vstupovali při **úvodní lekci** do sálu, byla na nich znát jistá nervozita a ostych a velmi pomalu se usazovali k připraveným stolům. Asistenti se rozdělili a přisedli si k účastníkům. Já jsem seděla se slečnou Valérií, která byla na kurzu poprvé. Vzájemně jsme se představily a během naší konverzace jsme si vykaly. V průběhu této chvíle obešel Jonáš všechny stoly a zapsal si, co si kdo dá na pití. Všichni účastníci byli krásně upravení a oblečení. Celým večerem provázeli dva lektoři – Eliška a Vašek. Nejprve všechny mile přivítali a na úvod si připravili hru na vzájemné seznámení. Lektoři losovali z pytlíčku jmenovky a každého jedince, kterého vylosovali, poté přede všemi představili a vyzpovídali. Tato hra probíhala do té doby, než byli vyzpovídáni všichni účastníci kurzu. Lektoři ovšem nečekali, že se tato hra tak moc prodlouží. Po hře následovala přestávka, během které Jonáš účastníkům přinesl objednané pití. Účastníci se během přestávky občerstvili, konverzovali s ostatními či si odskočili na toalety. V rámci přestávky jsem vybraným účastníkům rozdala test na ověření znalostí z etikety a společenského chování. Po přestávce následovaly tři rychlé písničky, na které mohli účastníci tancovat libovolným stylem. Po písni jsme se všichni společně vyfotili a rozloučili se.

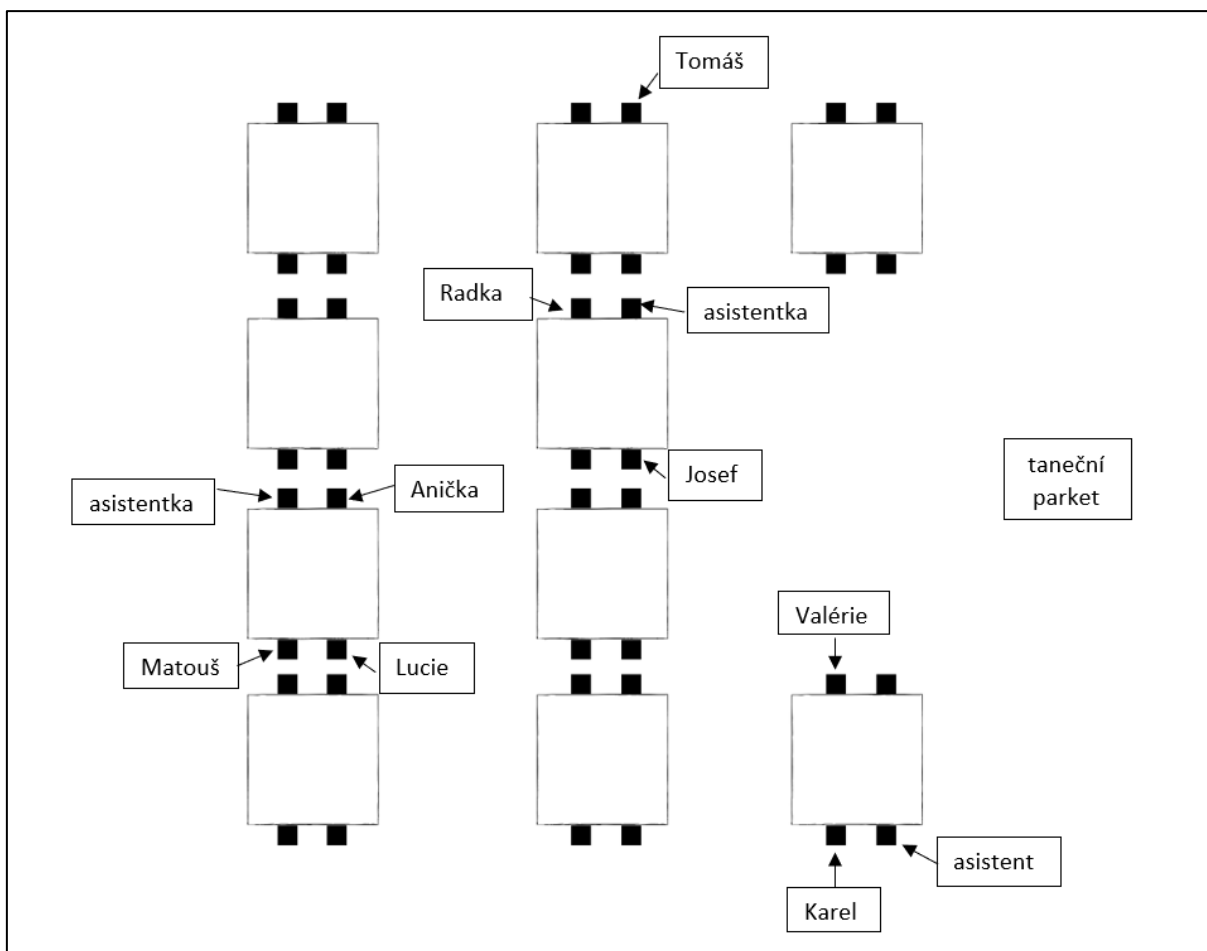
Na začátku **druhé lekce** se všichni vzájemně zdravili, seznamovali a rozebírali si své jmenovky, které ležely na stolečku. Lekci výjimečně vedla Karolína a Šárka. Lektorky účastníkům vysvětlovaly, jak mají pánové správně požádat dámu o tanec. Poté se všichni přesunuli na taneční parket a učili se základní kroky tance waltz. Jako asistent jsem nejprve tancovala s Valérií, a poté s Karlem. Další tanec, který jsme se učili, byla cha-cha. Tanec cha-cha jsem nejdříve tancovala s Valérií, a poté s Lucií. Po tancích následovala přestávka, během které se účastníci občerstvili a konverzovali s ostatními. Po přestávce jsme se opět vrátili na taneční parket a znovu jsme tancovali waltz. V tanci jsem doprovázela Filipa. Na závěr jsme tancovali volným stylem na rychlé písni a vše jsme zakončili společnou fotografií. Během celé lekce panovala příjemná atmosféra a bylo vidět, že si to všichni opravdu moc užívali.

V rámci **třetí lekce** jsem v kurzu působila opět jako asistent. Jelikož jsem tento večer byla opravdu velmi vytížená, stihla jsem si zapsat pouze základní informace. V sále byly rozmístěny 4 kulaté stoly po 10 lidech. Lekci vedla Eliška a Vašek a po celou dobu učili účastníky tancovat charleston. V rámci této lekce jsem si uvědomila, jak je důležité účastníky během tance povzbuzovat, chválit a podporovat.

Od čtvrté lekce jsem se zaměřila na pozorování emocí a úsměvu u vybraných účastníků kurzu. Určitá míra projevených emocí a úsměvu dostala své číslo, které jsem poté využívala v rámci celého pozorování.

Číslo	Projevená emoce, úsměv
0	účastník neprojevil žádný úsměv, byl zamyšlený či trucoval (často pozorovatelné u Karla)
1	mírný náznak úsměvu
2	radostný úsměv bez zubů
3	veselý úsměv se zuby
4	projev radostné euforie a „úsměv od ucha k uchu“

Tabulka č. 3



Obrázek č. 1: Rozmístění stolů a vybraných účastníků při 4. lekci

Od **čtvrté lekce** jsem byla na kurzu již pouze jako pozorovatel. Na začátku lekce se všichni vesele zdravili a rozebírali si své jmenovky. Jonáš obcházel stoly a ptal se účastníků, co si objednájí za nápoj. Lekci moderovala Eliška a Pavel a účastnilo se jí 16 účastníků a 10 asistentů. Na lekci chyběl Oskar.

V úvodu se představil nový lektor Pavel, který vystřídal Vaška. Všichni účastníci bedlivě poslouchali lektory, kteří položili otázku: „Co jsme probírali minulou hodinu?“ Hlásil se Josef a odpověděl: „Nohama.“ Vzápětí odpověděla Valérie: „Charleston.“ Valériina odpověď byla správná. Lektor Pavel odvětil: „Na dnešní lekci se budeme učit tancovat jive. Věděli byste, odkud tento tanec pochází?“ Na otázku zareagovala Valérie: „Ze Španělska.“ Správná odpověď byla ovšem ta, že jive pochází z Afriky. Karel zopakoval slova po lektorech.

Lektoři následně zatančili ukázkou tance jive. Karel situaci komentoval: „Budou tancovat.“ Po ukázce se všichni přesunuli na taneční parket a vytvořili kruh. Následovala rozcvička. Karel ovšem na parket nechtěl jít. Asistent se ho snažil přemluvit, avšak marně.

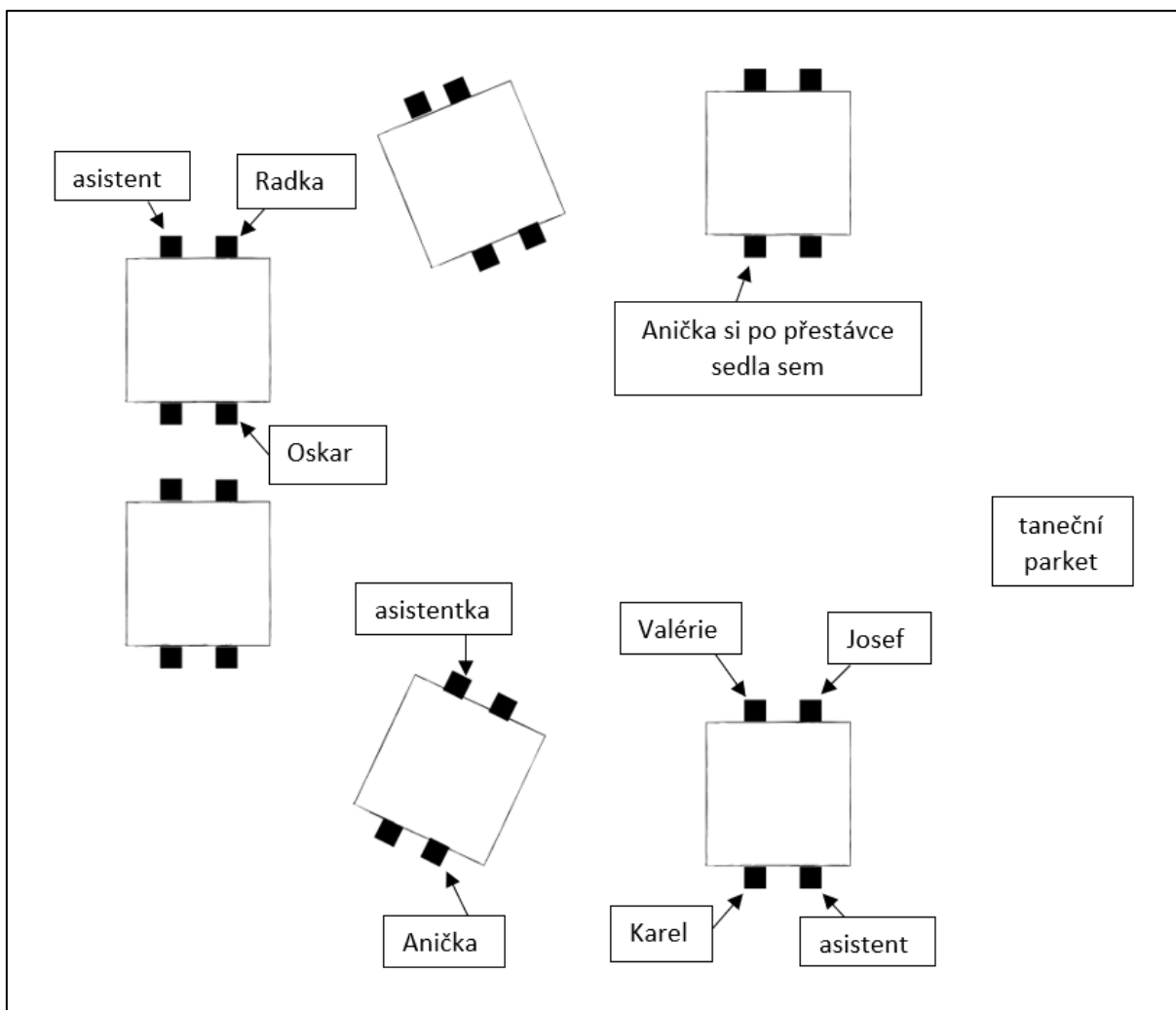
Karel zůstal sedět u stolu. Anička, Valérie i Josef se rozcvičky bez problému účastnili. Po rozcvičce byli účastníci rozděleni na skupinu dívek a chlapců. Nejprve se základní kroky tance jive učila děvčata a chlapci si šli sednout. Lektori vysvětlovali základní kroky a účastnice se zprvu učily tanec bez hudby. Valérie a Anička stály v první řadě hned před lektory. Valérie (0) a Anička (0) se velmi soustředily a pozorovaly svá chodidla. Lektori počítali nahlas jednotlivé kroky. Anička (0) s kroky pomáhala asistentka, která ji držela za ruku. Lektorka chválila Valérii (2). Následovalo zkoušení kroků do hudby. Hudba byla příliš rychlá, a proto se lektori rozhodli tempo písně zpomalit. Anička (3) tancovala s asistentkou. Valérie (2) zvládala tančit sama a opravdu jí to moc šlo. Karel (2) seděl u stolu a povídal si s asistentem. Josef (2) seděl u stolu sám a klepal rukou o nohu do rytmu písně. Anička (3) si plácla s asistentkou, měly totiž radost, že kroky tance zvládly. Lektori postupně zrychlovali tempo písní. Valérie (2) zvládala tanec s přehledem, Anička (1) to dělalo menší obtíže – u tance poskakovala, ale jinak dělala správné kroky.

Následně se na tanečním parketu vystřídali chlapci s děvčaty. Děvčata si šla sednout ke stolům a pozorovala chlapce. Karel opět nechtěl jít na parket a trucoval, asistent ho velmi dlouhou dobu přemlouval. Josef (1) tancoval sám, trošku se mu pletly nohy, proto mu šla pomoci asistentka. Karel se nakonec přeci jen odhodlal a na taneční parket přišel. Asistent mu vysvětlil základní taneční kroky. Karel (2) se ihned zapojil a opravdu mu to šlo. Josef (1) i Karel (1) se velmi soustředili na taneční kroky, ovšem šlo jim to velmi dobře. Karel pokřikoval na lektory: „S hudbou!“ Následoval tanec na hudbu. Karel (2) stál v první řadě hned před lektory, byl velmi soustředěný, do hudby si pokyvoval i hlavou, ale bylo zřejmé, že ho to baví. Josef (3) stál vzadu, a i když mu to úplně nešlo, usmíval se na asistentku. Valérie (1) pozorovala veškerý děj od stolu. Anička (2) sledovala Matouše a houpala rukama do rytmu. Když lektori hudbu vypli, Karel (4) začal křičet: „Zvládli!“ Následovala pánská volenka a lektori chlapcům zopakovali, jak mají správně požádat slečnu o tanec. Josef (2) s asistentkou všem předvedli, jak taková žádost má vypadat. Poté se začalo tancovat v párech – Josef a asistentka, Matouš a Anička, Tomáš a Valérie, Karel si nikoho nevybral, našťval se a šel si sednout. Lektori účastníkům ukázali, jak se při tanci mají správně držet. Karel (0) stále trucoval. Páry se učily, jak se tančí základní krok tance jive – zatím bez hudby. Všichni jim zatleskali. Karel (3) se nakonec odhodlal a šel tancovat s asistentkou, dokonce se začal i smát. Valérie (1) tancovala s Tomášem (2), ale zdálo se, že Valérie spíše vede Tomáše, než by tomu bylo naopak. Tomáš byl trochu nemotorný a nevěděl, jaké kroky má dělat, a tak ho Valérie spíše táhla. Anička (4) a Matoušovi to spolu moc šlo, smáli se a bylo vidět, že si to spolu užívají. Asistentka

vysvětlovala Josefovi (1) taneční kroky. Lektoři počítali nahlas: „Zákrok – raz – dva – tři – čtyři.“ Poté k tanci pustili zpomalenou hudbu. Karel při krocích sledoval své nohy, ale jinak mu to velmi šlo. Valérie (0) to s Tomášem vzdala a raději tancovala sama. Poté co tento tanec dotančili, následovala přestávka.

Během přestávky se účastníci občerstvili nápoji a pochutinami, které si objednali a které jim Jonáš přinesl. Po přestávce následovala část lekce, která se zaměřovala na etiketu. Tentokrát se probíralo téma: Ve společnosti si nejsme rovni. Josef (3) tleskal přicházejícím lektorům, kteří ihned položili otázku: „Co je to tykání a vykání?“ Na otázku zareagovala Valérie, která správně odpověděla. Všichni jí zatleskali. Lektoři položili další otázku: „Komu se tyká?“ Všichni odpověděli hromadně: „Rodičům, kamarádům, malým dětem, ...“ Lektoři se ptali dále: „Komu vykáme?“ Opět odpověděli všichni společně: „Učitelům, v jídelně, ...“ Lektoři účastníkům kurzu vysvětlili, co to znamená tykání a co vykání, a zahráli jim i scénku, aby to lépe pochopili. Ve scénce se zaměřili na tyto okruhy: jak se zdraví muž s mužem; jak se zdraví dva kamarádi; jak pozdravit nadřízeného; jakou silou stiskneme druhému člověku ruku; kdo nabízí tykání. Po scénce následoval potlesk. Dále lektoři vysvětlovali, jak se oslovují dvě ženy, jak spolu hovoří lidé na diskotéce a jak v práci. Následovalo ujasnění toho, jak správně políbit dámě ruku. Lektoři zahráli další scénku a účastníci měli popsat, co ve scénce bylo správně a co naopak špatně. Po rozebrání scénky lektoři vybízeli účastníky k tomu, aby scénku zahráli správně podle etikety. Karel (4) vyskočil, běžel k lektorům a volal, že chce scénku sehrát on. Lektoři mu při scénce museli trochu dopomoci. Poté lektoři shrnuli, co všechno během této lekce probrali. Následoval potlesk.

Na závěr byl vyhlášen poslední tanec a dámská volenka. Karel (2) tancoval s asistentkou. Anička (0) se naštvála a trucovala, protože nemohla tancovat s Matoušem, jelikož Matouše stihla dříve o tanec požádat Lucka. Valérie (4) tancovala s asistentem a bylo na ní znát, že si tanec velmi užívá. Anička (4) nakonec začala tancovat s asistentkou. Josef (2) tancoval s jednou z účastnic, ale během tance neustále sledoval své nohy a kroky. Anička (4) se uvolnila, usmívala se a vypadala šťastně. Úplně na závěr jsme společně tancovali volným stylem na rychlou píseň. Karel (4) tancoval krouživými pohyby a u toho se smál, Josef (4) byl šťastný, skákal a velmi si to užíval. Všichni se chytli za ramena a „dělali vláček“, ovšem na Valérii (1) bylo vidět, že se jí tento styl tance příliš nelíbí. Anička (3) tancovala s Matoušem. Vše bylo ukončeno potleskem a společnou fotografií.



Obrázek č. 2: Rozmístění stolů a vybraných účastníků při 5. lekci

Na začátku **páté lekce** se všichni účastníci a asistenti vřele zdravili a Tomáš rozdál veškeré jmenovky. Jonáš obcházel stoly a ptal se účastníků, co si vybrali za občerstvení. Lekci moderovala Eliška a Pavel a účastnilo se ji 17 účastníků a 6 asistentů.

Po úvodním přivítání se lektori účastníků dotazovali na to, zda si pamatují, jaké dva tance se učili minulou lekci. Valérie se okamžitě přihlásila, a poté správně odpověděla. Josef (3) s asistentkou ostatním předvedli a zopakovali, jak se tančí jive. Valérie (2) šla zkusit předvést, jak se tancuje charleston. Následně byli všichni vyzváni na taneční parket, kde začala rozcvička v kolečku. Karel (2) šel tentokrát sám od sebe a nikdo ho nemusel přemlouvat. Po rozcvičce se účastníci rozdělili na slečny a chlapce. Chlapci si šli sednout ke stolům, slečny zůstaly na tanečním parketu a společně s lektorkou začaly opakovat charleston – zprvu bez hudby. Anička (0) i Valérie (0) byly velmi soustředěné, ale obě si kroky z předcházející lekce pamatovaly. Chlapci seděli na svých místech a pozorovali děvčata. Děvčata byla radostná, bylo

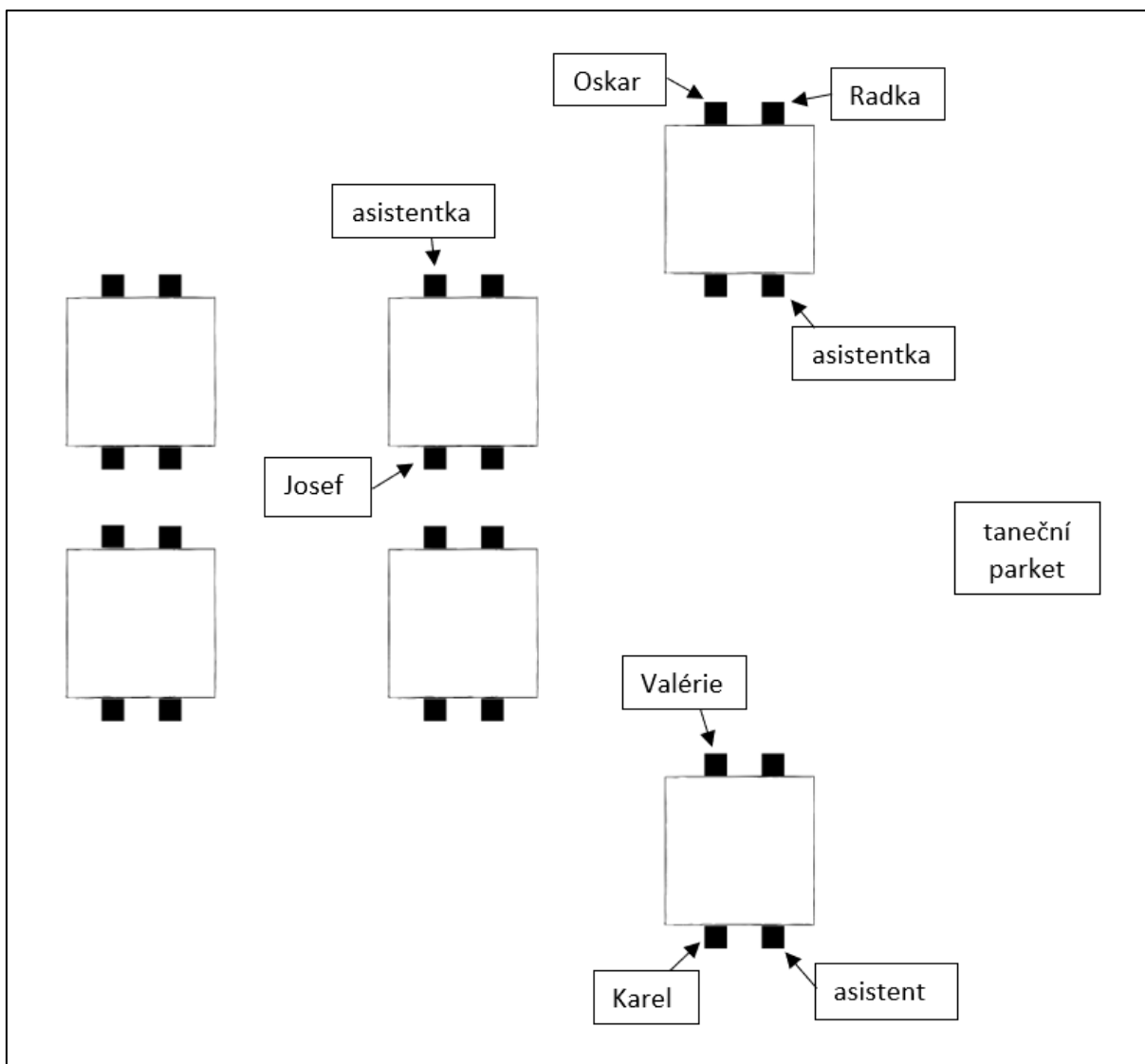
vidět, že je tanec opravdu baví. Lektori zapnuli hudbu a děvčata na ni začala tančit. Anička (4) byla nadšená a Valérie (0) zamyšlená. Následovalo střídání a na taneční parket přišli chlapci. Josef (2) si taneční kroky z minulé lekce pamatoval, a proto zvládal tancovat sám. Oskar (2) na minulé lekci chyběl, tudíž mu kroky vysvětloval asistent. Karel si zavazoval tkaničku a trvalo mu to opravdu dlouho, nakonec mu ji musel zavázat asistent. Lektor stál k účastníkům zády, tudíž chlapci přesně viděli, jaké kroky mají dělat. Lektor zároveň tanec nahlas komentoval: „Dopředu – zpátky, dozadu – zpátky.“ Karel (3) začal nejprve tancovat sám a všem říkal: „Já na parket těšil!“ Poté mu s kroky pomáhal asistent a chválil ho. Karel byl potěšen a hned mu odvětil: „Už to zvládnou sám.“ Josef (1) trochu pletl kroky, ale bylo vidět, že se velmi snaží. Po tanci následoval potlesk. Děvčata byla přizvána na taneční parket a všichni společně si zatancovali charleston. Anička (4) i Valérie (3) se usmívaly a bylo patrné, že si tanec užívaly. Karel (4) měl dobrou náladu a tanec již zvládl sám. Oskar (3) tancoval s asistentkou a též se usmíval. Josef (0) byl trochu smutný, jelikož mu to moc nešlo. Lektor všechny povzbuzoval a chválil. Potlesk.

Po tanci charleston následoval jive. Lektor vybízel účastnice k tomu, aby s ním některá ostatním předvedla jive. Přihlásila se Valérie. K tanci lektora a Valérie se přidal i Josef a Radka. Lektorka pustila hudbu a oba páry převedly ostatním ukázkou tance jive. Poté na parketě zůstaly opět jen slečny. Vpředu zůstali lektoři a předtančovali jim jive. Tanec zatím probíhal bez hudby, a proto lektoři počítali nahlas: „Zákrok, raz, dva, tři, čtyři.“ Anička tancovala v první řadě a Valérie v druhé. Lektor slečny motivoval k tomu, aby se více usmívaly. Chlapci seděli na svých místech u stolu. Asistent učil Karla zavazovat tkaničky. Anička (0) ze začátku nevěděla, jak má tancovat. Trásla se, ovšem nikdo si toho nevšiml. Chvilí čekala, nakonec tanec obkroukala a začala tancovat sama. Valérie (2) zvládala tancovat bez pomoci. Potlesk. Nastala výměna, na parketu se s děvčaty vystřídali chlapci. Lektori jim tanec předvedli zatím bez hudby a nahlas počítali kroky. Jelikož Oskar (0) chyběl na předešlé lekci, lektorka mu vysvětlovala základy tohoto tance. Josef (2) zvládal tanec sám a Karlovi (2) pomáhal asistent. Lektori pustili hudbu a stále nahlas počítali jednotlivé kroky. Oskar (3) se kroky naučil velmi rychle a již zvládl tančit sám. Josefovi (2) i Karlovi (3) s kroky pomáhala lektorka. Po tomto tanci následovala pánská volenka. Karel se opět zasekl a nechtěl jít tancovat. Valérie čekala, až ji Karel vyzve k tanci, zatím tedy tancovala sama. Anička (4) tancovala s lektorem, Josef s asistentkou a Oskar vyzval k tanci Kamilu. Po tanci přišel čas na přestávku.

Během přestávky se účastníci občerstvili a Anička se přesadila k jinému stolu. Po přestávce následovala etiketa, která byla zaměřená na téma: Ve společnosti si nejsme rovni.

Lektoři zahráli scénku, která pojednávala o pubertáče, jež vrazila do starého dědečka a neomluvila se mu. Účastníci společně s lektory rozebírali, co bylo správně a co špatně. Po rozboru scénky se lektoři ptali na to, po jaké straně by měl chodit muž vedle ženy. Radka odpověděla, že po levé, naproti tomu asistentka tvrdila, že po pravé. Lektor všem sdělil správnou odpověď: „Po levé straně, ale existují i výjimky.“ Lektoři ukázali, jak správně vedle sebe a za sebou chodí muž se ženou. Lektoři položili další otázku: „Kdo si myslíte, že jde jako první do schodů?“ Josef se hlásil a odpověděl: „Dostal jsem ve škole papírek, ale už nevím, jak to je.“ Oskar odpověděl: „První jde žena.“ Valérie se také přidala: „Žena jde první.“ Lektoři se doptávali: „Proč jde žena první?“ Josef odvětil: „Kdyby žena zakopla, aby ji muž chytil.“ Lektoři: „A jak je to, když jde muž a žena ze schodů?“ Josef a Valérie odpověděli společně: „První jde muž.“ Lektoři: „Kdo jde první do místnosti?“ Na to zareagoval Josef: „Do hospody jde první muž, aby ženu ochránil.“ Lektoři všechny účastníky pochválili za aktivitu. Potlesk.

Lektoři se dotazovali, zda účastníci vědí, co je to promenáda. Nikdo z účastníků ovšem nevěděl, proto ji lektoři předvedli a osvětlili jim, co znamená. Následně si účastníci promenádu sami vyzkoušeli. Valérie (3) tvořila dvojici s Josefem (4), Oskar (4) s Kamilou a Anička (4) s asistentkou. Potlesk. Poté následoval tanec jive. Karel (3) tancoval s asistentkou, Anička (3), která si kroky počítala nahlas, tancovala s asistentem, Oskar (4) s Radkou a Valérie (1) s Josefem (2). Josef se trochu ztratil a spíše to vypadalo, že ten, kdo v tanci vede, je Valérie, proto jim přišla na pomoc lektorka. Na závěr proběhl tanec ve volném stylu – Karel (4), Anička (4), Oskar (4), Josef (3) a Valérie (1). Potlesk a závěrečné foto.



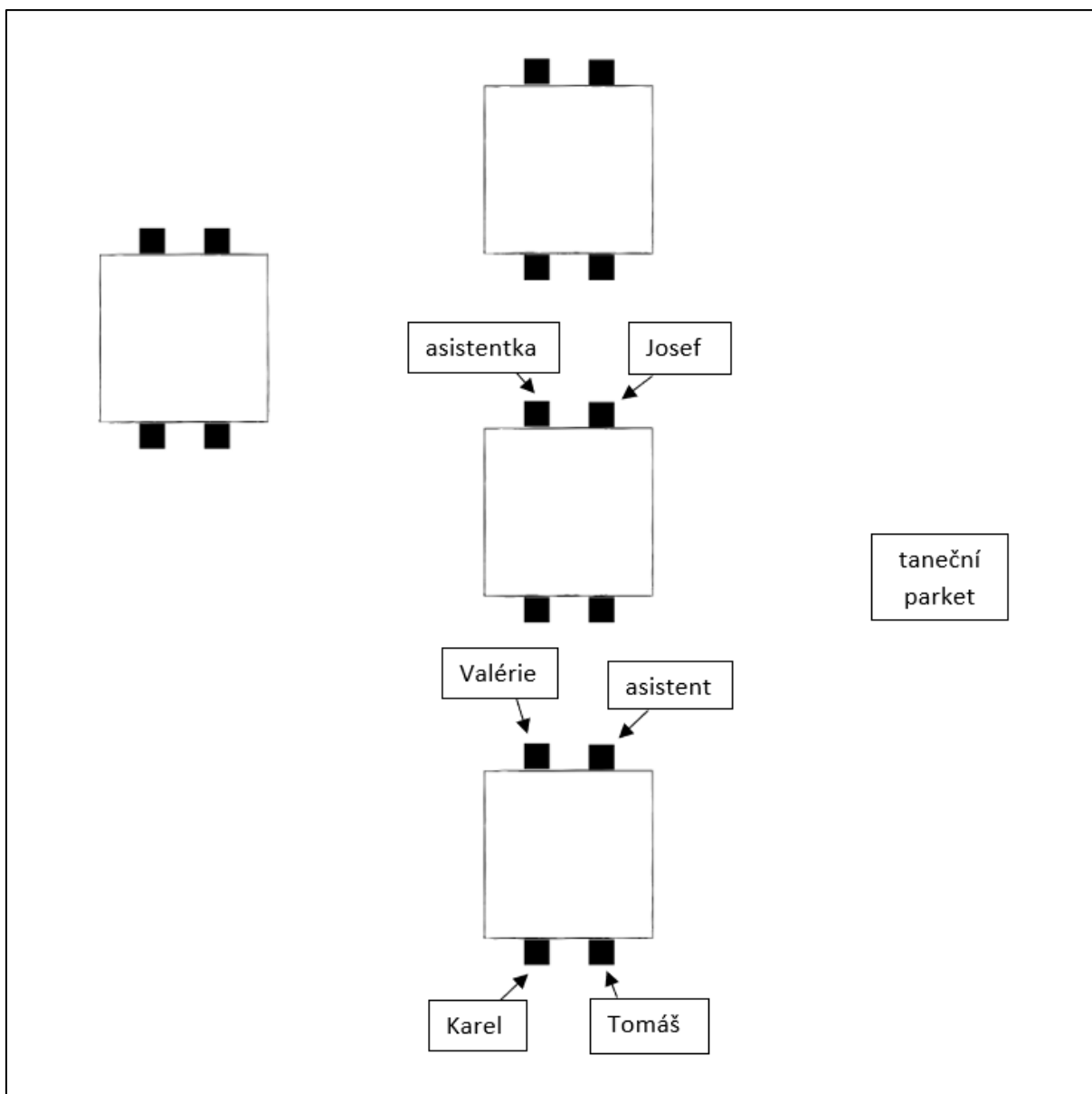
Obrázek č. 3: Rozmístění stolů a vybraných účastníků při 6. lekci

Při příchodu na **šestou lekci** se účastníci usmívali a vesele se zdravili. Jonáš obcházel stoly a ptal se účastníků, co si vybrali k pití či jídlu. Lekci moderovala Eliška a Pavel a účastnilo se ji 20 účastníků a 6 asistentů. Chyběla Anička.

Lektoři v úvodu všechny přivítali a oznámili jim, že se tentokrát budou učit valčík. Položili také otázku: „Odkud tento tanec pochází?“ Karel neváhal a odpověděl: „Afrika.“ Valérie se přidala a odpověděla, že tanec pochází z Německa. Lektoři jim ovšem oznámili, že valčík pochází z Vídně a z Paříže. Následně lektoři předvedli ukázkou valčíku. Poté byli účastníci přizváni na taneční parket, kde proběhla rozevička v kruhu. Všichni tancovali dopředu a dozadu na píseň Pásla ovečky. Oskar (4) se usmíval a Karel (0) byl zamyšlený. Po rozevičce se účastníci rozdělili do dvojic, stoupli si naproti sobě a lektoři je začali učit kroky valčíku.

Valérie (0), Oskar (2), Josef (0) i Karel (0) byli zamyšlení a velmi se soustředili. Asistenti chodili mezi účastníky a pomáhali jim. Všichni pozorně naslouchali, pozorovali lektory a poměrně dlouhou dobu se učili nové taneční kroky – Oskar (3), Josef (1), Karel (2) a Valérie (0). Valérie měla špatnou náladu, bylo to na ní nejen znát, ale i ona sama mi to pověděla. Lektory účastníky chválili a tleskali jim. Následovalo zkoušení tanečních kroků na hudbu – Valérie (0), Oskarovi (1) vysvětlovala kroky asistentka a Karlovi (1) asistent, Josef (0) byl zamyšlený. Hrála hudba a do ní lektory zároveň nahlas počítali kroky, což bylo velmi důležité, aby uživatelé měli dobré tempo a rytmus. Mnozí účastníci si také sami počítali své kroky nahlas. Lektory pustili novou píseň, která měla rychlejší tempo, což bylo o něco těžší – Josef (2), Karel (0), Oskar (3), Valérie (2) tancovala s lektorkou a dokonce se začala i usmívat. Lektory vyhlásili dámskou volenku a účastníci se začali učit tancovat valčík v páru. Lektory názorně vysvětlovali, jak má žena chytnout muže a muž ženu – Oskar (4), Karel (4), Josef (4), Valérie (1). Páry si zkoušely tanec nanečisto, bez hudby. Lektory jim počítali nahlas a povzbuzovali je – Oskar (0), Karel (1), Josef (1) a Valérie (0). Potlesk. Účastníci v páru si vzájemně poděkovali za tanec a chlapci odvedli slečny k jejich stolům – Karel (3), Valérie (2). Poté přišla řada na přestávku, během které se jedinci občerstvili a uvolnili.

Po přestávce byla část lekce zaměřená na etiketu. Lektory se ptali účastníků, co probírali na předchozí lekci. Správně jim odpověděl Josef. Tentokrát se začali učit o etiketě v restauraci. Lektory sehráli scénku a účastníci měli popsat, co viděli. Lektory se zaměřili na to, jak si odložit oblečení v šatně, jak správně usadit dámu ke stolu, jak používat vidličku a nůž, jak v restauraci zaplatit a jak z ní odejít. Položili také několik otázek: „Může se jíst v restauraci rukama? Může si muž sundat kravatu? Může si žena zout obuv?“ Následoval potlesk. Lekce byla zakončena tancem ve volném stylu a pořízením společné fotografie.



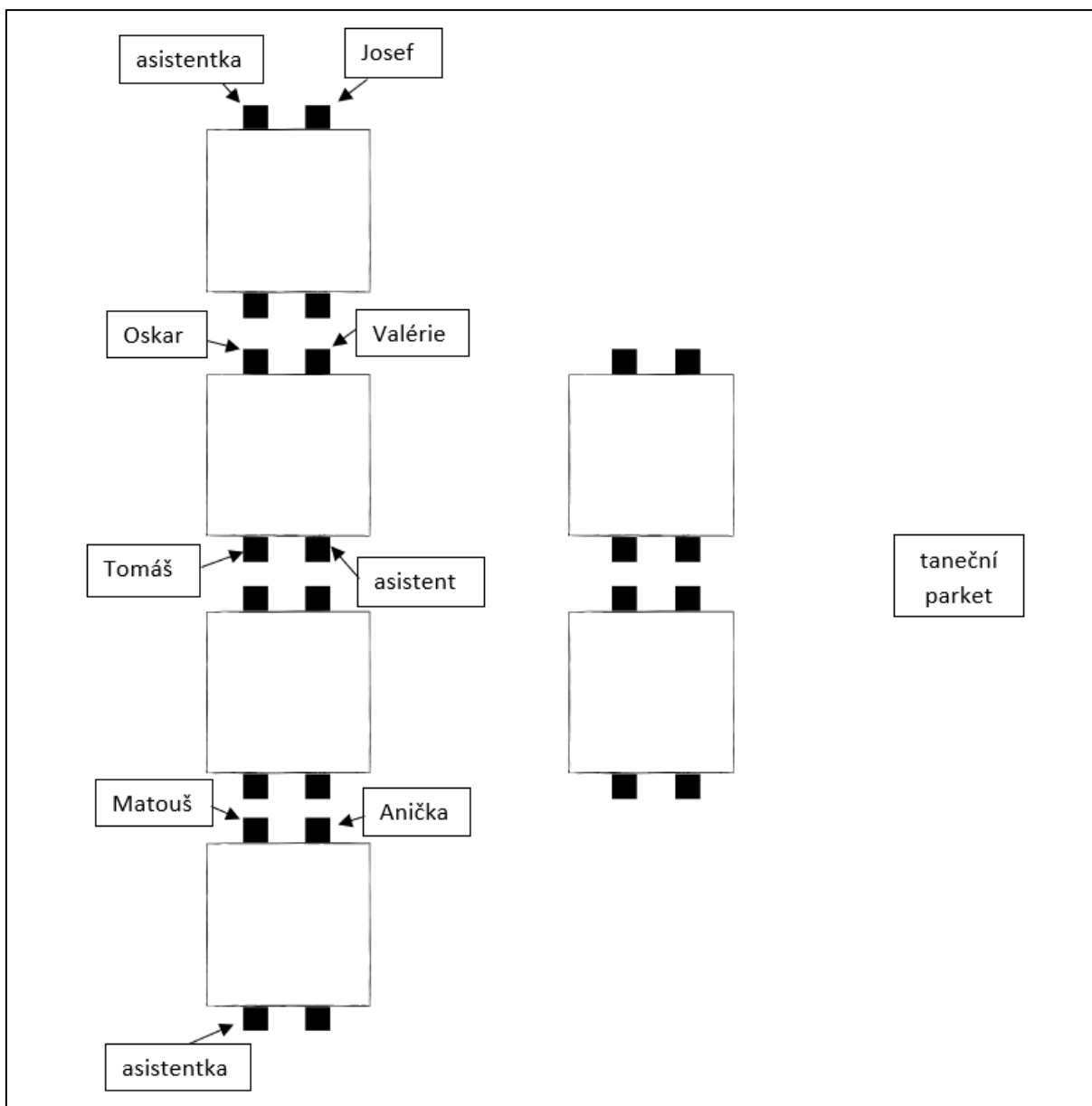
Obrázek č. 4: Rozmístění stolů a vybraných účastníků při 7. lekci

Při **sedmé lekci** se už většina účastníků znala, tudíž spolu již bezstarostně konverzovali. Stejně jako na začátku každé lekce Jonáš obcházel stoly a ptal se účastníků, co si vybrali za občerstvení. Lekci moderovala Eliška a Pavel, účastnilo se jí 15 účastníků a 5 asistentů. Chyběla Anička a Oskar.

Lektoři uvítali účastníky na další lekci a vyzvali je k tomu, aby hádali, jaký tanec se budou učit tentokrát. Nakonec jim prozradili, že se budou učit polku – český tanec, který je více než 200 let starý. Lektoři předvedli ukázkou tance a dokonce do něj zakomponovali i zvedačku. Poté pozvali účastníky na taneční parket a následovala rozcvička v kruhu. Kroužení nohou –

Karel (0), Josef (0) a Valérie (0). Povyskočení – Karel (4), Josef (4) a Valérie (0). Slečny zůstaly na parketu a chlapi si šli sednout. Lektorka předváděla základní kroky polky, stála stejně jako slečny a počítala kroky nahlas. Slečny se k ní přidaly a společně tančily na zpomalenou hudbu. Následně je na parketě vystřídali chlapi. Lektor jim taktéž předváděl základní taneční kroky a u toho počítal, chlapi se k němu přidali. Lektor je chválil. Josef (0) a Karel (1) zvládali kroky sami. Když asistent pochválil Karla (2), potěšilo ho to a začal se usmívat. Na parket byly přizvány i dívky a společně začali zkoušet kroky do hudby, ještě ne v páru – Karel (2), Josef (1), Valérie (0). Karlovi, Josefovi i Valérii to moc šlo, zvládali taneční kroky bez dopomoci asistentů. Poté byla vyhlášena pánská volenka a páry tančily na zpomalenou hudbu – Karel (4), Josef (3) a Valérie (1). Lektoři opět předvedli polku a kladli účastníkům na srdce, aby v tanci vedl vždy muž. Následovala dámská volenka – Josef (3), Valérie (2) a Karel (0) opět trucoval, protože si pro něj nepřišla slečna, se kterou chtěl tancovat. Všechny páry se velmi snažily a moc jim to šlo. Potlesk a přestávka.

Po přestávce následovala část lekce, která byla zaměřená na etiketu. Mezi účastníky se nacházeli převlečení asistenti. Každý asistent měl na sobě jiné a netradiční oblečení – jedna z asistentek měla oblečené plesové šaty, druhá byla naopak oblečená jako by šla na rockový koncert, třetí z asistentů vypadal jako instalatér,... Lektoři vyzívali účastníky, aby jim pověděli, zda by v takovém oblečení mohli jít asistenti na ples. Každý asistent předstoupil před účastníky a ti měli za úkol popsát, co má asistent na sobě, a kam by v takovém oblečení mohl jít. Na konci se již nestihl závěrečný tanec, byla pořizena pouze společná fotografie.



Obrázek č. 5: Rozmístění stolů a vybraných účastníků při 8. lekci

Při setkání na **poslední osmé lekci** kurzu bylo vidět, že se účastníci velmi těšili a že si tento večer přišli užít. Jonáš s úsměvem obešel stoly a zeptal se účastníků, co si přejí za občerstvení. Lekci moderovala Eliška a Pavel a účastnilo se jí 15 účastníků a 7 asistentů. Chyběl Karel.

Lektoři v úvodu přivítali účastníky a oznámili jim, že v této poslední lekci si zopakují všechny tance, které se během kurzu naučili. Vybízeli je také k tomu, aby si zkusili vzpomenout, jaké tance se vůbec učili tancovat. Následovala rozsvička v kroužku na parketě. Rozsvička byla na píseň Pásla ovečky a účastníci opakovali pohyby po Aničce (2) a Matoušovi,

kteří jim předtančovali. Potlesk – Anička (3). Poté již následovali jednotlivé tance. Prvním tancem byl charleston – Valérie (0), Josef (1), Oskar (2) a Anička (2). Potlesk. Druhým tancem byl waltz – Valérie (2), Josef (0), Oskar (1) a Anička (1). Waltz je poklidný a pomalý tanec, všichni jedinci byli na jedné vlně a usmívali se mírným úsměvem. Třetím tancem byla cha-cha – Valérie (1), Josef (2), Oskar (2) a Anička (3). Potlesk. Lektoři se rozhodli, že tento tanec pro jistotu ještě jednou vysvětlí. Rozdělili účastníky na slečny a chlapce a předvedli jim taneční kroky. Zprvu měli tančit bez hudby – Valérie (0), Josef (1), Oskar (1) a Anička (0). Potlesk. Následovala opět cha-cha, tentokrát již v párech – Valérie (2), Josef (3), Oskar (3) a Anička (3). Dále přišla na řadu dámská volenka a s ní jive – Valérie (1), Josef (1), Oskar (3) a Anička (2). Předposledním tancem byla polka – Valérie (4), Josef (2), Oskar (4) a Anička (4). Panovala zde veselá nálada. Posledním tancem první části lekce byl valčík – Valérie (3), Josef (1), Oskar (3) a Anička (3). Potlesk. Po valčíku byla přestávka, během které jsem vybraným jedincům opět dala vyplnit test na ověření znalostí z etikety a společenského chování.

Po přestávce následovala část s etiketou. Lektoři si pro účastníky připravili závěrečný kvíz. Účastníci a asistenti byli rozděleni do 5 skupin. Každá skupina dostala lístečky s písmeny A, B, C. Lektoři pokládali otázky na témata, která během kurzu tanečních společně probírali. Účastníci měli za úkol zvolit jednu správnou odpověď. Za správnou odpověď dostal stůl žeton. Po 8 otázkách následovalo vyhodnocení soutěže. Po proběhlé soutěži byl prostor pro tanec ve volném stylu. Na závěr lekce jsme se všichni společně vyfotili a zatleskali si. Všichni se vesele loučili a objímali – Valérie (3), Josef (3), Oskar (4) a Anička (4).

Příloha č. 2

Rozhovory s účastníky kurzu, které probíhaly během 3. lekce

Rozhovor s Valérií

1. Kolikátým rokem chodíš na kurz tanečních?

Na tento kurz tanečních a etikety chodím poprvé.

2. Chodila jsi i na jiné kurzy tanečních?

Když jsem byla na střední, tak jsem na taneční nechodila. Protože jsem měla jiné problémy. Musela jsem se učit, cvičit, abych byla taková, jaká jsem teď. A během let jsem začala chodit na taneční zábavy, kde hrával můj táta. Moje mamka hrála v Moravské filharmonii, takže jsem tak nějak z hudební rodiny z obou stran.

3. Kde jsi se o kurzu dozvěděla?

Byla to taková náhoda. Šla jsem na Agenturu podporovaného zaměstnávání a bylo to tam na nástěnce. Přečetla jsem si to. A začala jsem se o to zajímat. Hned jsem... ten den jsem to možná i vyřídila. Po domluvě s paní Karolínou jsem zde. Nikoho jsem tady neznala, přišla jsem sama.

4. S jakou představou jsi do kurzu šla? Co od kurzu očekáváš?

Abych se naučila něco nového. Nebo to, co neznám. A aby jsem se dozvěděla něco více o společenském chování. Nešla jsem za konkrétním tancem, konkrétní otázkou. Chtěla jsem se dozvědět něco osobně.

5. Jak zatím kurz hodnotíš?

Dejme tomu – je to záludná otázka. Kurz probíhá a uvidí se na konci. Zatím dobrý.

6. Co Tě baví nejvíce?

Jestli první polovička – taneční nebo etiketa? To je taky záludná otázka. Etiketa a tanec patří dohromady. Takže dá se říci, že mě to baví. Baví mě to celkově. Spíše mě baví waltz a cha-cha než charleston.

7. Znála jsi základní pravidla společenského chování předtím, než jsi nastoupila do kurzu? Učila jsi se to třeba ve škole? Nebo Tě k tomu např. vedli doma?

Ve škole jsem se to neučila. To byla rodinná škola. Tam jsem se učila spíše přípravu do života – šití, oblékání, vaření, matika, chemie. Nezáživné pro mě. Spíše příprava do života pro mě osobně. Spíše jsem to odkoukala. Příklad, jestli můžu, kdybych si na tuto událost vzala džíny a svetr, tak můj táta, který se na mě kouká shora, tak by protestoval a něco by mi řekl. Ke společenské události patří společenský oděv.

8. Vybíráš si oblečení na jednotlivé lekce kurzu sama?

Oblečení si vybírám sama. I kupuji. Vybírám si, co se mi líbí.

Rozhovor s Oskarem

1. Kolikátým rokem chodíš na kurz tanečních?

Eeh, třetím? Jo, třetím.

2. Chodil jsi i na jiné kurzy tanečních?

Ještě když to nebylo tady, tak jsem prostě chodil do Loly. Ale to bylo absolutně to samé, ale v jiném místě.

3. Kde jsi se o kurzu dozvěděl?

Dozvěděl jsem se to od Radky. Spolu chodíme do školy. Radka řekla, že tam bude chodit. Tak jsem si řekl, že taky budu chodit.

4. S jakou představou jsi do kurzu šel? Co od kurzu očekáváš?

No... Tak tancování i etiketa. Tak asi obojí.

5. Jak zatím kurz hodnotíš?

Zatím je to úžasný. Zatím dobrý, ale Vašek byl lepší, mi přijde.

6. Co Tě baví nejvíce?

Baví mě etiketa i tanec. Oboje stejně.

7. Znal jsi základní pravidla společenského chování předtím, než jsi nastoupil do kurzu? Učil jsi se to třeba ve škole? Nebo Tě k tomu např. vedli doma?

No, ve škole jsme se to učili. Jo, v občance. Jsme se učili... Pouštěli jsme si, no, jak se jmenuje. Špačka!

8. Vybíráš si oblečení na jednotlivé lekce kurzu sám?

Já si vybírám. Mamka mi to schvaluje.

Příloha č. 3

Rozhovor s Valérii, který proběhl po poslední lekci kurzu

1. Jak celkově hodnotíš kurz společenského tance a etikety?

No, naučila jsem se něco nového. Pochytila jsem něco nového. Něco jsem věděla. Takže dobrý. Líbilo se mi to.

2. Předčil kurz Tvá očekávání nebo Tě naopak zklamal?

Já jsem to brala tak jako kurz, že probíhá. A já tím kurzem musím nějak proplavat. Proplovit. Užívala jsem si to. Až jsem z toho nemohla někdy usnout.

3. Co se Ti líbilo nejvíce?

Jak to myslíš. Etiketa nebo taneční? To je záludná otázka. Etiketa byla poučná a tanec také. Taky jsem si musela zapamatovat nové kroky. Prostě to bylo něco nového. Zábavnější polovina byl ten tanec a etiketa – to bylo něco, kde jsem musela přemýšlet nad otázkami a kde jsem musela odpovídat.

4. Co bys na kurzu změnila? Co Ti nevyhovovalo?

To bych tam musela být už druhý rok, abych to mohla porovnat. Možná ten závěrečný večer. Ten jsem si představovala úplně jinak. Ne, že nás budou zkoušet, ale... Jo, občas jsem tancovala waltz, tanec cha-cha. Ale to bylo nárazový. Myslela jsem si, že to bude jiný.

5. Co nového jsi se v kurzu naučila? Co Ti kurz dal?

Nové informace v etiketě. Poznávání nových tanců. Víím, že existuje waltz, ale těch kroků.

6. Šla bys příští rok do kurzu znovu?

Šla. Uvažuji o tom. Až bude nějaká vývěska, tak půjdu.

7. Seznámila jsi se na kurzu s někým novým?

Jednoho nebo dva účastníky jsem znala od vidění a jinak jsem nikoho neznala. Ani jsem se moc neseznámila. Myslela jsem si, že se oni seznámí se mnou.

Příloha č. 4

Rozhovory s maminkami účastníků, které probíhaly během poslední lekce kurzu

Rozhovor s maminkou Aničky

1. Kolikátý rok chodí Anička do kurzu společenského tance a etikety?

Druhej... Druhý rok.

2. Navštěvovala Anička dříve nějaké jiné kurzy tanečních?

No, my jsme spíš chodili do Tai Chi, to chodila několik let. Tam se hodně naučila – jakoby to tělo ovládat.

3. Kde jste se o kurzu dozvěděli?

Ve škole. Anička nastoupila na školu pro sluchově postižené a tam jsme se o tom dozvěděli. Tam nám to bylo nabídnuto a byli jsme šťastní. Anička chodí ještě do dramatického kroužku, to už je více let a moc ji to baví.

4. Co jste od kurzu očekávala?

Já jsem od nich neočekávala nic a jsem velmi mile překvapena, protože se tam děti učí, jak se k sobě krásně chovat. Jdou pěkně oblečení, prostě je to úžasný. Kór pro ty naše děti. Učí se, jak se mají chovat... Že mají být galantní. Učí se, jak mají tancovat. Je to moc milý a pěkný, takže jsem ráda.

5. Jak taneční hodnotíte?

Taneční samozřejmě hodnotím kladně, není co vytknout.

6. Vidíte v tomto kurzu smysl?

V kurzu vidím velký smysl. Naše děti to posouvá dál – vidí, jak se k sobě lidi mají chovat v dnešní uspěchané době. Připadají si elegantně a pěkně, jsou namalovaní a nastrojení. Těší se.

7. Vypráví Vám Anička doma o tom, co probíhalo v lekcích? Předvádí Vám tance?

Málokdy. Anička nevypráví ani to, co bylo ve škole.

8. Viděla jste ji využít některé znalosti, které v kurzu získala, v běžném životě, ve společnosti?

No samozřejmě. Když se v létě ženil syn a měli tancovat waltz, tak Anička hlásila, že to umí. A tancovala.

9. Byla Anička např. někde na plese?

Byli jsme na oslavách narozenin – to je taková malá svatba. Nebo na svatbě si zatancovala a byla šťastná. Umí se tam chovat, umí tancovat. Takže opravdu vidím výsledky kurzu a nebála bych se ji vzít s sebou na ples.

10. Přichází z kurzu domů veselejší? Nabitá energií? Nebo je naopak skleslá?

Veselá. Mnoho maminek mi říká, že jsou jejich děti veselejší. Jsem opravdu ráda, že něco takového je pro tyto děti. Kde by se tyto děti dostaly do společnosti? Mnohdy jsou ze slabších rodin, takže tady mají tu možnost.

11. Vybírá si Anička oblečení sama?

Anička je radikální. Vybírá si oblečení sama. Chce mít nalakované nehty a vlasy musí být vyfoukané.

Rozhovor s maminkou Oskara

1. Kolikátý rok chodí Oskar do kurzu společenského tance a etikety?

Tuším třetím rokem.

2. Navštěvoval Oskar dříve nějaké jiné kurzy tanečních?

Ne.

3. Kde jste se o kurzu dozvěděli?

Přes Jiřího... Protože Oskar ho měl jako asistenta jeden rok ve škole, přes něho přišla tato možnost. Když to bylo úplně první rok nabídnutý, tak se Oskarovi moc nechtělo, ale druhý rok zjistil, když to bylo ještě tam, jak byla Lola's dance, tak on jak byl zakoukaněj do Radky, tak kvůli Radce teda začal chodit do tanečních.

4. Co jste od kurzu očekávala?

Neměla jsem žádná očekávání. Vůbec jsem netušila, jak taneční probíhají nebo jaký mají formát. Ale vymyšlené je to úžasně. Má to tisíc benefitů nad tím, co si člověk dokáže představit.

5. Jak kurz hodnotíte?

Hodnotím to velmi kladně. Líbí se mi to, jakým způsobem si vykládáte o tom společenským chování, jak se má reagovat v různých situacích. To je něco, co když jim řeknou rodiče, tak oni to neberou. A vy to ještě řeknete ve srandě a ještě v historce a ještě na takovém večeru, kde oni se cítijou dospěle, takže to beru jako hodně významnej bod. Pak se mi líbí to, že se tady uvolní. To uvolnění je absolutně nade všechno.

6. Vidíte v tomto kurzu smysl?

Jo určitě, smysl v tom vidím velký.

7. Vypráví Vám Oskar doma o tom, co probíhalo v lekcích? Předvádí Vám tance?

Já se ho vždycky vyptávám, ale on toho nikdy moc neřekne. Protože on to sám zpracovává, ale třeba později, když jsme v partě, tak řekne nějakou historku.

8. Viděla jste ho využít některé znalosti, které v kurzu získal, v běžném životě, ve společnosti?

On miluje, když se může obléct do obleku. My, když máme rodinnou oslavu nebo oběd v restauraci, tak on se strašně rád oblíká do obleku. Také mi začal držet dveře a poučuje mě, když se zrovna dopouštím nějakého faux pas. Vždycky řekne: „No mami, to snad nemyslíš vážně?!“

9. Byl Oskar např. někde na plese?

Jenom se školou jsme byli. A jeho úplně první ples ještě před tanečnicími byl maturitní ples jeho bráchy. Takže to byl jeho úplně první zážitek s plesem vůbec. A když měl za sebou první rok tanečních, tak jsme byli na plese školy. První rok ještě normální chování. Ale druhý rok! To už se choval podle pravidel společenského chování – dámu vyzval k tanci, odvedl ji ke stolu.

10. Přichází z kurzu domů veselejší? Nabitý energií? Nebo je naopak skleslý?

Jo, úplně. Veselý a hlavně uvolněný!

11. Vybírá si oblečení sám?

No, řídím to já.

Příloha č. 5

Rozhovory s lektory kurzu, které proběhly po poslední lekci kurzu

Rozhovor s lektorkou Eliškou

1. Kolikátým rokem jsi se účastnila kurzu etikety?

Tohoto kurzu jsem se účastnila druhým rokem, v prvním roce jsem ho absolvovala jako asistent.

2. Kolikátým rokem jsi byla lektorkou?

Lektorovala jsem poprvé.

3. Jak jsi se o kurzu dozvěděla?

O kurzu jsem se dozvěděla od svých kamarádek – Šárky a Karolíny, které také studovaly dramaterapii a které tento kurz lektorovaly.

4. Měla jsi již dříve nějaké zkušenosti s lektorováním podobného kurzu?

Navštěvovala jsi někdy nějaký kurz tanečních?

Zkušenost tohoto typu jsem neměla absolutně žádnou, přiznám se, že jsem měla zpočátku obavy. Studuji speciální pedagogiku – dramaterapii, takže samozřejmě teorii jsem měla nastudovanou. Taková praxe pro mě byla výzva, a tak jsem ji přijala. Jinak mám moc ráda tanec a řekla bych, že mám i vlohy k nějakému přirozenému vystupování, takže jsem si řekla, proč ne. Při střední jsem navštěvovala klasický taneční kurz v jedné Sokolovně.

5. Kde se o tomto kurzu mohou účastníci dozvědět?

V první řadě asi od Jiřího a od dalších lidí, kteří jsou spojováni s Balancem či speciální školou. Jinak Facebookové stránky, možná byly i nějaké letáčky.

6. Jakou představu a očekávání jsi o kurzu měla?

No, že to bude výzva. A taky zábava. Pak samozřejmě to, že bude potřeba přijímat feedback a zdokonalovat a zlepšovat sebe samu. Taky si uvědomovat všechny specifika celé skupiny. Hodně jsme zkoušeli, co by se dalo. Čekala jsem, že to bude trochu náročné, což se potom ukázalo hned na první lekci. Spoustu věcí se povedlo a naopak některé situace mě naučily, že je potřeba se opravdu hodně přizpůsobit a vnímat v průběhu lekce účastníky i asistenty.

7. Vidiš v tomto kurzu smysl?

Veliký. Cituji: „Tanec je jako život: je dobré mít ho naplánovaný, ale je třeba být připraven i improvizovat.“

8. Jak bys celkově kurz zhodnotila?

Myslím, že se prostě povedl.

9. Všimla sis, že by účastníci z kurzu odcházeli veselejší?

Toho jsem si nemohla nevšimnout. Je to věc, která mě po každé lekci tak nějak naplnila a uspokojila. Když byly nějaké momenty, které třeba nevyšly podle očekávání, vzpomněla jsem si na to, že jsme z toho vlastně všichni celkem veselí a to je to hlavní. Motivovalo mě to k tomu, že to má opravdu smysl, a taky k tomu, abych na sobě dál pracovala.

Rozhovor s lektorem Vaškem

1. Kolikátým rokem jsi se účastnil kurzu etikety?

Asi pátým rokem.

2. Kolikátým rokem jsi byl lektor?

Jestli jsem se účastnil pátým rokem, tak jsem byl i pátým rokem jako lektor.

3. Jak jsi se o kurzu dozvěděl?

Řekla mi o něm Karolína, která kurz lektorovala přede mnou. Měl jsem to tehdy jako praxi, jelikož primárně jsem sháněl místo, kde bych praxi vykonal.

4. Měl jsi již dříve nějaké zkušenosti s lektorováním podobného kurzu? Navštěvoval jsi někdy nějaký kurz tanečních?

Zkušenosti s lektorováním jsem neměl. Do tanečních jsem chodil a chodil jsem tam rád, bavilo mě to.

5. Kde se o tomto kurzu mohou účastníci dozvědět?

Účastníci se o kurzu mohou dozvědět prostřednictvím jiných volnočasových aktivit od jiných neziskovek, se kterými spolupracujeme nebo je vedou naši kamarádi. Dále od svých vrstevníků, vychovatelů, učitelů.

6. Jakou představu a očekávání jsi o kurzu měl?

Moje představa o kurzu byla.... Já už ani nevím, už je to tak dávno, že si opravdu nevzpomenu.

7. Vidíš v tomto kurzu smysl?

Vidím v něm velký smysl. Téměř nikdo se nevěnuje této skupině a jejímu vzdělávání ve společenském chování a tanci. Navíc nejde jen o kurz jako takový, tzn. o tom procesu učení a tak dále, ale jde taky hodně o tu samotnou společenskou akci. Už jen to, že mají

přijít do prostorů, které jsou vyhraněné pro společenské akce, že mají mít na sobě oblečení vhodné na společenské setkání a oni budou středem pozornosti. Všechny tyto aspekty tvoří jednu velkou a krásnou událost, která se v určitém období opakovala každých 14 dní.

8. Jak bys celkově kurz zhodnotil?

S odstupem času kurz hodnotím jako jednu z nejpřínosnějších aktivit, kterých jsem se na škole účastnil. Nejpřínosnější nemyslím pro sebe, ale pro ty účastníky kurzu. Pro ně to byla událost s velkým U.

9. Všiml sis, že by účastníci z kurzu odcházeli veselejší?

Nevšiml. Nevšiml jsem si a to z toho důvodu, že oni už přicházeli tak veselí, že na konci nemohli být veselejší, jelikož věděli, že se uvidíme zase až za 14 dní.

Příloha č. 6

Etiketa a společenské chování

TEST

- 1) **K obleku se nosí:**
 - a. košile s dlouhým rukávem
 - b. košile s krátkým rukávem

- 2) **Ženy by na kurz společenského tance a etikety měly přijít:**
 - a. v sukni, v šatech nebo v kalhotovém kostýmku
 - b. v kraťasech a tričku

- 3) **Ženy chodí na kurz společenského tance:**
 - a. v teniskách
 - b. v lodičkách – uzavřená elegantní bota

- 4) **Staršímu pánovi nebo dámě budu:**
 - a. tykat
 - b. vykat

- 5) **Muž žádá dámu o tanec různými způsoby. Který je správný?**
 - a. „Smím prosit?“
 - b. „Půjdeš se mnou tancovat?“

- 6) **Při tanci vede:**
 - a. žena
 - b. muž

- 7) **Alkohol může pít osoba:**
 - a. které je 16 let
 - b. které je 18 a více let a která nemá žádná omezení

8) Muž si může povolit kravatu a rozepnout knoflíček u košile:

- a. ano
- b. ne

9) Žena si může pod stolem sundat boty, když ji bolí nohy:

- a. ano
- b. ne

10) Charleston pochází z:

- a. USA
- b. Francie

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Karásková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Přínos kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu
Název v angličtině:	Benefits of Ballroom Dance and Etiquette Courses for their Attendants suffering from Intellectual Disorders
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá přínosem kurzu společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které se věnují terminologickému vymezení a charakteristice pojmů, osobám s poruchou intelektu, bližší charakteristice mentálního postižení, tanečně-pohybové terapii a její realizaci. V praktické části je uveden výzkum, který je zpracován na základě metod kombinovaného designu výzkumu a který si za hlavní cíl klade zjistit, jaký přínos měl kurz společenského tance a etikety pro jeho absolventy s poruchou intelektu.
Klíčová slova:	Společenský tanec, etiketa, osoby s poruchou intelektu, tanečně-pohybová terapie
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the benefits of Ballroom dance & etiquette courses for intellectual disorder affected attendants. Theoretical part consists of four chapters which discuss the terminology, definition and characteristics of terms; people affected by intellectual disorders; closer characteristics of mental disorder; dance/movement therapy, and its realisation. The practical part contains the research conducted on the basis of mixed design research methods, having the main goal of discovering the benefits of ballroom dance and etiquette course for attendants affected by intellectual disorder.

Klíčová slova v angličtině:	Ballroom dance, etiquette, intellectually disordered people, dance/movement therapy
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Pozorování</p> <p>Příloha č. 2: Rozhovory s účastníky kurzu, které probíhaly během 3. lekce</p> <p>Příloha č. 3: Rozhovor s Valérii, který proběhl po poslední lekci kurzu</p> <p>Příloha č. 4: Rozhovory s maminkami účastníků, které probíhaly během poslední lekce kurzu</p> <p>Příloha č. 5: Rozhovory s lektory kurzu, které proběhly po poslední lekci kurzu</p> <p>Příloha č. 6: Etiketa a společenské chování – TEST</p>
Rozsah práce:	103 stran
Jazyk práce:	Český