

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**LENKA ŠILAROVÁ**

**III. ročník - prezenční studium**

**Obor: Speciální pedagogika**

**DRAMATERAPIE A DRAMATICKÁ  
VÝCHOVA-DIFERENCIACE A STYČNÉ  
PLOCHY OBOU SYSTÉMŮ**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí práce: prof. Paedr. Milan Valetna, Ph.D.**

**Olomouc 2011**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne 8. 4. 2011

.....

Děkuji prof. Paedr. Milanovi Valentovi, Ph.D. za odborné vedení a poskytování rad.

<b>I ÚVOD.....</b>	<b>6-8</b>
<b>II TEORIE A VÝCHODISKA.....</b>	<b>9</b>
<b>1 DEFINICE POJMŮ DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DRAMATERAPIE.....</b>	<b>9</b>
1.1 Dramatická výchova.....	9-10
1.2 Dramaterapie.....	10-11
<b>2 HISTORICKÝ VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DRAMATERAPIE.....</b>	<b>12</b>
2.1 Vývoj dramatické výchovy.....	12
2.1.1 Terentiovy komedie a humanistické školské divadlo.....	12
2.1.2 Přínos Jana Amose Komenského.....	13
2.1.3 Jezuitské divadlo.....	13-14
2.1.4 19. století a dětský hrdina.....	14
2.1.5 19. století a přechod k pohádkám.....	15
2.1.6 Období první republiky a nový přístup.....	15
2.1.7 Vznik samostatného oboru dramatická výchova.....	15-16
2.1.8 Česká republika a vznik LDO.....	16-17
2.2 Vývoj dramaterapie.....	17
2.2.1 Předobdobí.....	18
2.2.2 Historie psychodramatu.....	18-19
2.2.3 Inspirace divadelními tvůrci.....	19-20
2.2.4 Vznik profesionální dramaterapie.....	20
2.2.5 Současnost.....	20-21
<b>3 PARADIVADELNÍ SYSTÉMY.....</b>	<b>22</b>
3.1 Paradivadelní systémy edukační povahy.....	22
3.1.1 Dramatická výchova.....	22-23
3.1.2 Divadlo ve výchově.....	23-24
3.2 Paradivadelní systémy terapeutické povahy.....	24
3.2.1 Psychodrama.....	24
3.2.2 Dramaterapie.....	24-25
3.2.3 Psychogymnastika.....	25
3.2.4 Teatroterapie.....	25-26
3.2.5 Sociodrama.....	26
<b>4 CÍLE A KLIENTELA OBORŮ.....</b>	<b>27</b>
4.1 Cíle dramatické výchovy.....	27-28
4.2 Cíle dramaterapie.....	28-29
4.3 Klientela.....	29
<b>5 SROVNÁNÍ I.....</b>	<b>30-32</b>
5.1 Matení pojmů.....	32-33
<b>III Teorie v praxi.....</b>	<b>34</b>
<b>1 METODY A PROSTŘEDKY.....</b>	<b>34</b>
1.1 Dělení metod.....	34-35
1.2 Co je to metoda.....	35-36

1.3	Základní metody.....	36
1.3.1	HRA V ROLI.....	36-38
1.3.2	DRAMATICKÁ HRA.....	38-39
1.3.2.1	TŘÍDĚNÍ DRAMATICKÝCH HER.....	39-42
1.3.3	DRAMATIZACE.....	42
1.3.3.1	Projektová metoda.....	42-43
1.3.4	IMPROVIZACE.....	43-44
1.3.5	INTERPRETACE.....	45
1.4	Z POHLEDU DRAMATERAPIE.....	45
1.4.1	IMPROVIZACE.....	45-46
1.4.2	NEVERBÁLNÍ TECHNIKY.....	46-47
1.4.3	HRA V ROLI.....	47-49
1.4.4	PRÁCE S LOUTKOU.....	49-50
1.4.5	DRAMATIZACE.....	50
1.4.6	VYUŽITÍ MASEK.....	51
<b>2</b>	<b>SROVNÁNÍ II.....</b>	<b>52-55</b>
<b>3</b>	<b>STRUKTURA PROCESU.....</b>	<b>56</b>
3.1	V dramatické výchově.....	56
3.1.1	Složky procesu.....	57-59
3.1.2	Fáze procesu.....	59-63
3.2	V dramaterapii.....	63-64
3.2.1	Složky procesu.....	65-67
3.2.2	Fáze procesu.....	67
3.2.2.1	Struktura dramaterapeutického sezení.....	67-70
3.2.2.2	Struktura dramaterapeutického procesu.....	70-71
3.2.3	Účinné faktory.....	71-73
<b>4</b>	<b>ROLE UČITELE A TERAPEUTA.....</b>	<b>74</b>
4.1	Učitel.....	74
4.1.1	Předpoklady a dovednosti učitele.....	74-75
4.1.2	Vzdělání.....	75-76
4.1.3	Styly vedení.....	76-79
4.2	Terapeut.....	79
4.2.1	Předpoklady a dovednosti dramaterapeuta.....	79-80
4.2.2	Vzdělání.....	80-81
4.2.3	Styly vedení.....	81-83
<b>5</b>	<b>SROVNÁNÍ III.....</b>	<b>84-88</b>
<b>IV</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>89-90</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY.....</b>	<b>91-93</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	
	<b>ANOTACE</b>	

# 1 ÚVOD

Důvodů, proč jsem si vybrala téma *Dramaterapie a dramatická výchova – diferenciace a styčné plochy obou systémů* pro napsání této bakalářské práce, je hned několik. Domnívám se, a veřejnost mi mou domněnku neustále potvrzuje, že dramaterapie je nejen jakožto obor, ale i pojem, v naší zemi stále neznámý pro většinovou část populace. Často se setkávám s lidmi, kteří, pro ně neznámý pojem „dramaterapie“, nahradí pojmem jim více známým a to dramatickou výchovou. Tuto pojmovou zmatenost vnímám jako snahu člověka porozumět svému okolí, kdy pro jeho snadnější orientaci, staví na již pro něho známých pojmech, událostech a situacích.

Pokud jsem se setkala s lidmi, kteří pojmy od sebe odlišili, tak přesto jejich význam jim nebyl zcela jasný. Je pravda, že každý občan této republiky nemusí vědět o světě vše, a laická veřejnost mne tolik svojí nevědomostí vlastně nezaskočila. Nicméně si myslím, že tento nově přicházející obor se zanedlouho probouje mezi širší veřejnost. Druhý podnět k věnování se tomuto tématu mi přineslo setkání se studenty na nejmenovaném divadelním festivalu. Během hodnocení představení nastala situace, kdy stáli proti sobě studenti dramaterapie a studenti dramatické výchovy a jeden druhému nerozuměl. Nedokázali si vymezit své kompetence, možnosti, nedokázali přijmout podobnost či odlišnost. A tak jsem si řekla, že to není tak bezvýznamné se tomuto tématu věnovat.

Poslední důvod se týká mě samotné. Sama se pohybuji na rozhraní těchto dvou systému. A to jednak v roli studentky speciální pedagogiky se zaměřením na dramaterapii na Univerzitě Palackého v Olomouci, ale také v roli suplující učitelky literárně dramatického oboru Základní umělecké školy ve Vysokém Mýtě, kde mimo jiné pracuji i se skupinou pěti dětí ve věku od sedmi do devíti let, které trpí ADHD syndromem. Často si kladu otázku, zda s nimi dělám dramatickou výchovu nebo dramaterapii. Nejspíše bude pravda někde na půli cesty. Sama se ocitám na rozhraní dvou pólů, které mi nepříjdou od sebe příliš vzdálené, ale přesto jisté hranice cítím.

Toto je má motivace, která mne vede ke snaze rozmotat ono prolínající se klubko těchto systémů.

V dnešním interdisciplinárním světě bude možná těžké najít jasné hranice. Uvědomuji si, že oba obory jsou velmi flexibilní, a proto se budu snažit najít podstatu obou. Vycházím z předpokladu, že tyto obory spojuje především samotný dramatický potenciál, podobnost metod a technik, ale zásadní rozdíly vidím v klientele a v cílech procesů a samotných rolích učitelů či terapeutů.

Tato bakalářská práce se zabývá odhalením diferenciací ale i nalezením styčných ploch a snahou získání komparace

**Scéna:** kavárna u Shakespeara, Praha  
**Časové pásmo:** letní čas skončil, 25. října 2009 ve 3:00. Hodiny se v tu dobu posunuly o hodinu zpět.

**Osoby:** Dva muži těžko odhadnutelného věku, habitus štíhlý, první- sako, ošoupané rukávy, džíny zaprané modré, druhý- oranžové plátěné kalhoty se širšími nohavicemi, volné delší batikované triko. Neoholení cca 2 až 3 dny. První má notebook, surfuje, druhý kouří, pohodlně opřený v křesle, v němž spí téměř leží.

**Scéna:**  
...hele..tady...exprese, expresivní, dramaterapie...Dramaterapie?...No jo...Asociace...Oskar už mi to říkal

...a co s tím? To jaks chodil do tý cikánský třídy a hráli ste divadlo? Ty jo, ani jste pak žádný nehráli

...  
.... no, vo to ani nešlo, ale to je na dlouhý povídání..  
si to přečti, tady: dramaterapie je..

Hm, kýchne, a Asociace?..phe, mladý, co chtěj předčasně exhibovat na poli terapie, získat lásku klientů a obdiv studentů..  
proč si sakra neudělaj pořádnou sebeanalytickou zkušenost, zas si někdo myslí, že něco bude fungovat líp...

**Mají ti to v tý Asociaci namíchaný, mladý i starý.**

**Prej maj výcvik od Sue Jenings, ta to dělá v Británii už leta...**

Nikdy jsem o ní neslyšel.

**Já jo, napsala pár knih, nemá to u nás přeložený, to by mohli udělat, tím by se chytli...**

A to jim nikdo nevydá...a každéj umí anglicky, dneska...

**Kdo to garantoval...tady! Beate Albrich...ta by nešla do úplnýho propadáku...**

Hele, ale tys mi kdysi říkal, že tyhle partičky, už tady jsou, ne?  
Co jako dělaj, ja k fungujou, jak s těmahle novýma souvisej...  
Proč vlastně nejsou v jedný asociaci?

**Valenta učí na ped'áku v Olomouci a Blanka Kolínová zemřela...**

ty jo, maj tu fakt rychlý připojení...

**Dramaterapie, Valenta, Valentovo, olomoucká katedra, CAMAD, Asociace dramaterapeutů ČR...pěkný stránky, fotky, členové, moc toho tady nemaj.. No uvidíme. Jestli shořej jak papír, nebo s nima něco bude...**

Kamila Laudová (2009)



## II TEORIE A VÝCHODISKA

Následující kapitoly bude v podtextu spojovat hlavně otázka: Co je to vlastně dramaterapie a dramatická výchova? Budeme se věnovat historickému vývoji obou systémů, pokusíme se uvést a zpřehlednit různé formy těchto systémů. Pro ilustraci jsou zařazeny hned v úvodu, výstižné definice od publikujících odborníků. Dále se budeme zabývat vymezením cílů systémů. V závěru kapitol se pokusíme o srovnání. Autorka vychází z odborné literatury, dostupné v České republice.

### 1 DEFINICE POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DRAMATERAPIE

První kapitola se pokusí odborně a především jasně charakterizovat oba obory pomocí výstižných definic.

#### 1.1 Dramatická výchova

Z mnoha dostupných definic, zde popíšeme definice od Josefa Valenty, Evy Machkové a Braina Wayne.

Valenta J. (2008, str. 40) definuje obor takto: *Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně – uměleckým ( divadelním a dramatickým) a pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k biopsycho- sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností)*

Stejný autor In Tvořivá dramatika (1995, č. 2) uvádí ve svém článku: *Je to systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se oživují procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem.*

Machková (2007, str. 32) definuje takto: *Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na*

*prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*

Brain Way (1996, str. 7) odpovídá na otázku: Co je to dramatická výchova? Takto: *Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí formu – buď informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatu. Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí“. Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako myslí. Přičemž pojem drama zde není chápán v klasickém slova smyslu. Brian Way (1996, str. 8) tento pojem chápe takto: „Divadlo“ se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, „drama“ se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky.*

Na dramatickou výchovu můžeme nahlížet pod různými úhly. Jednak jako samostatný školní předmět estetické výchovy, jednak jako specifickou metodu vyučování, jednak jako divadlo ve výchově a v neposlední řadě jako na zájmovou aktivitu LDO při ZUŠ. Podrobněji se budeme touto problematikou zabývat v kapitole o Paradivadelních systémech.

## **1. 2 Dramaterapie**

I na dramaterapii lze nahlížet pod různými úhly. Ve světě existují dva přístupy k systémovému pojetí dramaterapie:

- Drama as Therapy (tedy pojetí dramaterapie jako svébytného psychoterapeutického postupu stejně jak je tomu u dříve a pevněji kodifikované arteterapie)
- Drama in Therapy (využití dramaterapeutických postupů v rámci „velkých“ psychoterapeutických škol)

In Valenta (2007, str. 23) The British Association for Dramatherapists definuje disciplínu takto (1979): *Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychologické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe, a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku komunikace.*

Landy In Valenta (2007, str. 23) The National Association for Drama Therapy ve Spojených státech nabízí následující vymezení: *Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických- divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.*

S. Jennings In Majzlanová (2004, str. 11) definuje jako *specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem.*

Podle M. Barhama In Majzlanová (2004, str. 13): *Dramaterapie je umělecká a léčebně výchovná metoda aplikovatelná v rámci individuální i skupinové práce. Jde o cílené využívání drama a divadelních procesů za účelem dosažení terapeutických cílů, kterými jsou symptomová úleva, emocionální a fyzická integrita a osobnostní růst.*

Podle Sladeho opět In Majzlanová (2004, str. 13) : *Drama je životní činnost, v rámci které dochází k ztotožnění se s osobami, situacemi a obsahy a tím i k jejich lepšímu porozumění, ventilaci negativních pocitů, k nácvičku úloh.*

M. Valenta (2004, str. 23) definuje dramaterapie takto:

*Dramaterapie je léčebně – výchovná ( terapeuticko – formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.*

## 2 HISTORICKÝ VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DRAMATERAPIE

Tato kapitola se zaměří na náhled do minulosti obou systémů. Pokusíme se z historie vybrat stěžejní okamžiky ovlivňující vývoj těchto systémů.

### 2.1 Vývoj dramatické výchovy

Na vývoj dramatické výchovy, jakožto školského či dětského divadla, můžeme nahlížet dvojím způsobem. Jednak z hlediska dějin divadla a jeho estetického hodnocení nebo z hlediska vývoje pedagogických názorů na jeho uplatnění ve výuce a výchově dětí a mládeže. Tato kapitola bude věnována spíše pedagogickému vývoji.

#### 2.1.1 Terentiovy komedie a humanistické školské divadlo

Již v polovině 15. století se využívala divadla a dramata pro školní výchovu a výuku. K inspiraci sloužily především komedie římských dramatiků Terentia a Plauta. Představení bývala zpočátku uváděna jen v uzavřeném školském prostředí, teprve později byla zavedena i představení veřejná. V českém prostředí, a to na půdě pražské univerzity, vykládal Terentiovy komedie Matouš Kolín z Chotěřiny. Komedie *Chvástavý vojín* od Plauta je považována za nejranější školské divadlo na českém území, které bylo hráno studenty Karlovy univerzity v roce 1535 v sále Novoměstské radnice. Jako autory těchto her uvedme například Mikuláše Konáče z Hodiškova se svou hrou *Judith*, dále pak Jan Campanus Vodňanský (1572 – 1622), který napsal v latině hru *Břetislav*, Pavel Kyrmezer, jehož hry byly psány v češtině a Šimon Lomnický z Budče (1552 – 1622), který se věnoval biblickým tématům.

D. Kroča (1999, str. 4) popisuje hrací prostor divadla takto: *Tzv. terentiovské jeviště tvořilo proscénium (předscéna) a za ním scéna složená z řady příbytků, jejichž vchody kryly záclony. Herci vstupovali na jeviště ze stran, potom se skryli do „pokojíčků“, označených jmény svých postav, z nichž vycházeli až při konkrétních výstupech.*

Humanistické školské divadlo kladlo důraz na mluvené slovo, rétoriku a techniku přednesu. Žáci se učili správné výslovnosti a schopnosti hlasově odlišit různé postavy. (Machková, 2007, str. 6-7)

### 2.1.2 Přínos Jana Amose Komenského

Divadelní prostředky ve vyučování a výchově využil osobitým způsobem Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Důvody, pro něž si je Komenský (1947, str. 7) cenil, jsou ty: *Veřejné vystupování podněcuje žáky k horlivosti více než jakékoli napominání nebo plná tíha kázně. Pro divadlo se žáci učí rádi, naučí se přitom užitečným věcem snáze než pouhým čtením nebo posloucháním, i celým knihám se tak naučí spíše než malé úloze, kterou by se mořili sami. Vědomí, že výsledky jejich píle nebo nedbalosti budou postaveny před oči veřejnosti, pohání je stále k vyšší snaze. Také učitelé vyvíjejí větší horlivost, může – li sama veřejnost posoudit, jak připravili své svěřence.* První jeho dramatickou prací je hra „Diogenes“ (1640).

Vrcholem Komenského školního divadla je „Schola ludus“, která vznikla za jeho působení na škole v Blatném Potoku. „Schola ludus“ je prostředkem k nacvičení a opakování encyklopedické látky. Škola hrou má osm částí, osm her, spojených rámcově postavou krále Ptolemaia. Komenský scénickou hru využíval jako prostředek k učení kterékoliv látky. Komenský byl pravděpodobně první, kdo vědomě odlišil pojetí divadla jakožto uměleckého druhu od školního pojetí hry jako pedagogického prostředku. Jeho počinem končí období linie českého utrakvistického divadla, nikdo na něj u nás nenavázal. (Machková, 2007, str. 8-12)

### 2.1.3 Jezuitské divadlo

Významnou kapitolou školského divadla, nejen českého, byla divadelní činnost jezuitských škol. Jezuitský řád (Tovaryšstvo Ježíšovo) byl založen Ignácem z Loyoly roku 1534. V Praze byla první jezuitská kolej založena 1556 a už o dva roky později se hrála první divadelní hra *O církvi a jejímu vlivu v národě*. Hlavním úkolem řádu bylo upevňování katolické víry, čemuž významně sloužila činnost pedagogická

Divadelní cvičení přikazoval v jezuitském školství přímo studijní řád. Cílem divadelní výuky bylo rozvíjení řečnických schopností, mravní a náboženská výchova, ale také prezentace škol na veřejnosti. Řádové předpisy uváděly, koho a v jakém příběhu je žádoucí přivádět na jeviště. Zpočátku jezuité neměli vlastní texty a uváděli biblické hry, morality i antické komedie, ovšem výrazně upravené.

Brzy si však začali utvářet vlastní pojetí školského divadla, a s ním i vlastní repertoár, schopný plnit funkce, které divadlu ve výchově přiřítali.

Texty byly zpravidla určeny jen pro jediné předvedení, jen slavnostní hra korunovační se hrála dvakrát. Autory jezuitského školského divadla byli učitelé a hry byly psány pro přesný počet hráčů. Po dokončení celého textu hru četli další posuzovatelé, ale závěrečné rozhodnutí bylo na rektorovi. Texty byly poměrně dlouhé od jedné do čtyř hodin. Základem výpravy byly listové posuvné kulisy a prospekty, kostýmy byly často mírně upraveným civilním oděvem, často vypůjčeným od šlechticů a bohatých měšťanů. Hrál se v učebnách, aulách, kolejních divadelních sálech a publikum tvořili spolužáci, otcové žijící v koleji, někdy i rodiče a známí studentů, jezuité však neradi viděli v publiku ženu.

Jezuitské divadlo získalo už před Bílou horou stále výraznější převahu jak nad divadlem utrakvistických škol, tak také nad ostatním katolickým řádovým divadlem (věnovali se mu převážně piaristé, tolerantnější k češtině). Významným autorem tohoto období byl Bohuslav Balbín, který se zabýval deklamacemi. V roce 1773 byl zrušen jezuitský řád a také kvůli rakouské školské reformě roku 1774 definitivně zanikly školské hry na středních školách a neměly v našich zemích pokračování. (Machková, 2007, str. 12)

#### **2.1.4 19. století a dětský hrdina**

Po období ticha se divadlo opět vrací do škol, tentokrát hlavně do základní školy v podobě zájmové, mimovýukové činnosti. Rozhodující motivací pro vznik příležitostných představení byla národně buditelská nálada, která usilovala o pěstování české řeči, ale také náboženské charitativní účely. Tato školní představení se dají považovat za první divadlo pro děti. Důraz byl kladen na působení vzoru, odstrašujícího příkladu a verbálně prezentovaného poučení. Mezi nejstarší náměty patří hry ze života a hry s dětským hrdinou. Hra v 19. století byla jednoznačně moralizující, kdy morální poučka byla formulována podle zásad stručnosti, jednoduchosti, jasné průhlednosti, děj a postavy byly schematické a nekomplikované.. Hry měly často tato témata: záškoláctví, lhaní, drobné krádeže. Mezi významné osobnosti patří Matěj Josef Sychra, František Pravda, Josef Renner, Josef Baar. (Machková, 2007, str. 13)

### **2.1.5 19. století a přechod k pohádkám**

V sedmdesátých letech 19. století se přesouvá námět her k pohádkám. Nejstarší pohádková hra pro děti je „Popelka“ z roku 1872 od Elišky Peškové. Mezi další známé autory konce 19. století patří František Doucha, Sofie Podlipská a František Serafínský Procházka. Za zmínku také stojí známá spisovatelka Eliška Krásnohorská, jejíž hry se občas hrávají dodnes (Medvěd a víla). In Machková (2007, str. 16): *Uvádění jevištních pohádek bylo reakcí na fádnost her ze života, umožňovalo větší barvitost námětovou a inscenační. To však brzy vedlo k schématismu nového druhu- k efektům, vložkám baletním a hudebním, k nadužívání kostýmovaných komparsů, ke kouzlům technickým a výtvarným. Dnes bychom takovou produkci pociťovali spíše jako show než jako divadlo.*

### **2.1.6 Období první republiky a nový přístup**

Nově přicházející přístup vycházel především ze zájmů a potřeb zúčastněných dětí a chápaly tuto činnost především jako výchovu aktivních účastníků, až na druhém místě byla potřeba diváků. Mezi průkopníky tohoto přístupu Miloslav Jareš, Rudolf Nekola, Švarcová, Krchová a Havránková a Miloslav Disman.

V tomto období se výrazně uplatňovala i tzv. dramatizace ve vyučování. Reformní školy dvacátých a třicátých let usilovaly o odstranění jednostranného verbalismu staré školy a pod heslem „školy činné nebo tvořivé“, produkční pracovní, hledaly nové metody vyučování, přibližující školu životu a navazující na dětské zájmy a na dětskou potřebu aktivity.

### **2. 1.7 Vznik samostatného oboru dramatická výchova**

Samotný vznik oboru dramatická výchova vzniká v USA v roce 1924 na Severozápadní univerzitě v Evanstonu (Illinois), zakladatelkou je Winifred Wardová. Winifred začala experimentovat s improvizovaným dramatem a svou první knihu „Creative Dramatics“, vydala v roce 1930. V roce 1947 vydala Wardová „Playmaking with children“. V roce 1944 se konala první konference učitelů tvořivé dramatiky a vznikla „Children’s Theatre Association of America“.

Přeneseme-li se na evropskou půdu, tak počátky tvořivé dramatiky se objevily až po 2. světové válce a jsou spjaty se zakladatelem Peterem Sladem, který před válkou

vytvářel rozhlasové pořady pro děti. V roce 1954 vydal knihu „Child drama“. Další důležitá osobnost je Brain Way, který na Sladeho navázal v šedesátých letech. Postupně se z Anglie dostalo toto pojetí dramatických aktivit do dalších evropských států, jako jsou Německo, Holandsko, Skandinávie, Rakousko a Švédsko (Elsa Oleniusová ). (Machková, 1993, str. 13-15)

### **2.1.8 Česká republika a vznik LDO**

V 60. letech vznikla činnost literárně dramatických oborů na lidových školách umění (dnešní ZUŠ), v nichž se nejvýrazněji uplatnili hlavně herci a herečky, absolventi vysokých divadelních škol, které opustili uměleckou dráhu a věnovali se dětem a mládeži. Patří k nim Šárka Štembergová-Kratochvílová, Jana Votrubová, Olga Velková, Věra Pánková, Soňa Pavelková, Hana Budínská (loutkové divadlo), Milada Mašatová, Jiří Oudes, Jaromír Sypal a v neposlední řadě Josef Mlejnek, učitel z Vysokého Mýta. Začala se vytvářet skupina lidí, která měla zájem i schopnost přetvořit odumírající model dětského divadla a dát dramatickým činnostem dětí a mládeže zcela jiný obsah i formu. V tomto období se první metodické a teoretické úvahy objevovaly v časopise „Dramatická výchova“, který vycházel v tehdejších Ústředním domě lidové umělecké tvořivosti (později Ústav pro kulturně výchovnou činnost, nyní IPOS- ARTAMA).

V sedmedáctých letech se činnost zaměřovala na metodiku práce uvnitř skupiny, na její propagaci a rozvíjení v širším okruhu učitelů LDO a vedoucích souborů. Je uspořádaná první národní přehlídka v Kaplicích, pořádána každoročně do roku 1989 pod názvem „Kaplické divadelní léto“. V současnosti má tato přehlídka název „Dětská scéna“ a od roku 2000 je pořádána v Trutnově.

Léta osmdesátá jsou typická dovršováním a prohlubováním metodiky dramatické výchovy. Rozšířil se okruh zasvěcených lidí. V této době byla dramatická výchova zavedena do učebních plánů středních pedagogických škol a do programů škol mateřských.

Machková (2007, str. 27): *Pro značnou část vedoucích a učitelů LŠU však přestalo být veřejné produkování inscenací hlavním účelem a cílem dramatických aktivit s dětmi a ti vedoucí, kteří záměrně a pravidelně s dětmi připravovali veřejně předváděná představení, začali považovat za nejdůležitější proces, který k jeho*



vzniku vede, utváří osobnost dětí a vybavuje je výrazovými prostředky, a proto přípravě inscenace věnovali většinou celý školní rok. Dramatický text tedy vznikl díky spolupráci vedoucího s dětmi, a na jeho vzniku se podílely často i improvizace. I náměty byly košatější oproti předešlému období, typickému pohádkami. Objevovaly se hry z reálného života, dobrodružné látky, mytologie. Výraznými osobnostmi v tomto období byli především Josef Mlejnek dále pak Sylva Macková a manželé Dupalovi. V loutkářské sekci Milada Mašatová a opět Hana Budínská.

Devadesátá léta jsou význačná iniciativou Evy Vyskočilové, díky které se postupně zaváděl předmět dramatické výchovy na studiu VŠ (Ostrava) a vzniklo Sdružení pro tvořivou dramaturgii (9. února 1990). V tomto roce také vznikl samostatný obor studia na DAMU, postgraduální tříletý kurz na Filozofické fakultě v Brně a studium na Divadelní fakultě na brněnské JAMU. (Machková, 2007, str. 23-29)

## 2.2 Vývoj dramaterapie

Dramaterapii považujeme za poměrně novou formu terapeutické práce, ale při hlubším pohledu do dějin zjistíme, že dramaterapie jen pojmenovává a vymezuje to, co lidé znají od pradávna. Představme si, že bychom se opravdu vydali do dávné minulosti, nejspíše bychom uviděli obrazy rituálů, obřadů a tanců, které dávaly zážitek uvolnění, tvoření, harmonie se sebou, s kulturou, předky, krajinou. Slyšeli bychom mohutné zpěvy, dunění bubnů, dusot mnoha nohou, hřmění stovek hlasů, tklivé tóny píšťal doprovázející táhlé zpěvy a nekonečné vyprávění... Jednalo by se například o obřady doprovázející narození i umírání, o obřady na posvátném místě In Frysová (2004, str. 13-16). Nebo bychom měli možnost spatřit při práci i mistra rituálu – rodového šamana, kroužícího v extatické mimezi kolem nemocné ženy, která se uzdraví třeba proto, že uvěřila ve vyhnání démona ze svého těla. Lovecký rituál, rodový obřad a magický tanec souvisely s „praktickým“ využitím divadla, tedy s využitím *předdivadelního* tvaru mimeze. (Valenta, 2007, str. 12)

Je nutné dodat, že cíle tohoto praktického využití se víceméně překrývají s cíli výchovnými či vzdělávacími, ale využívání rituálů je bližší dramaterapii než dramatické výchově.

Dramaterapie se, jako jedna z metod terapie uměním, snaží vracet ke zdrojům a zprostředkovávat právě takovéto zážitky. Oproti předešlé periodizaci vývoje dramatické výchovy, která má své jasné etapy a své jasné místo v historických kontextech, bude tento vývoj spíše zachycením počinů jednotlivých osobností napříč staletími. Nejde jen o nedostatek odborné literatury věnující se tomuto tématu, ale spíše o samotnou podstatu, kdy dramaterapie jako taková vzniká až v polovině 20. století, nenavazujíc na historické tendence. Vyvíjela se víceméně sama, nenápadně sbírajíc poznatky z ostatních oborů.

### **2.2.1 Předobdobí**

Kořeny dramaterapie sahají již do starověkého Řecka. Terapeutický účinek dramatu vyjádřil již Aristoteles, který považoval drama za nejvyšší druh umění, protože pomocí strachu a soucitu očišťuje duši diváka, tzn., že dochází ke katarzním účinkům divadla. Za zmínku také stojí počin terapeuta Lyketsona, který v Athénském Dromokaitone uspořádal představení psychotiků. Otec arteterapie Celsius Aurelius zařadil divadlo a hudbu mezi léčebné postupy a prostředky. I Staroegyptřan Imenhotep doporučoval k léčbě nemocných divadlo, hudbu a tanec.

V 16. století se k léčbě hudbou a dramatem v Anglii vrací R. Durton. Organizované samostatné divadelní činnosti s pacienty v Charantonském ústavu pro chorobomyslné se věnoval markýz de Sade. U těžko vychovatelné mládeže používali dramatu S. Tomkiewicz nebo S. Manturzewski. Ve Francii se používání dramatu jako prostředku k terapii zabývali Chazal a Ghetto. (Majzlanová, 2004, str. 16-18)

V roce 1813 vznikají divadla na psychiatrických klinikách v Itálii ( Aversa, Neapol, Palermo). V letech 1908 – 1917 aplikuje Vladimír Iljine myšlenky Stanislavského v terapeutickém divadle vybudovaném na psychiatrické klinice v Kyjevě a postupně vydává několik publikací, zaměřených na teatroterapii. (Valenta M., 2007, str. 104)

### **2.2.2 Historie psychodramatu**

Samotná historie psychodramatu byla inspirována antickým divadlem. Její realizátor vídeňský psychiatr Moreno, od roku 1910 hrával se skupinami dětí i dospělými improvizovanou dramatizací. V roce 1921 můžeme mluvit již o nově

vzniklé formě improvizovaného divadla s aktivizací diváka (o psychodramatu). Moreno považoval přítomnost diváků za nevyhnutelnou nutnost při léčebném procesu. Zjistil, že aktuální problémy v hrách mají velký vliv na prožívání, postoje, názory samotných hráčů, herců i diváků a často zrcadlí skutečné problémy aktérů. Zavedl tzv. dobu sdílení, v které se jednotlivci z obecnstva po ukončení představení sdělují své dojmy s protagonisty. Moreno je neméně znám také pro koncipování sociometrie, organizování Divadla spontaneity, které bylo právě základem psychodramatu.

Maďarský psychoanalytik S. Ferenci používal psychodrama jako prostředek k prohloubení vztahu pacienta a terapeuta a tím zkrátil zdouhavý psychoanalytický proces. V Československu v této oblasti působila J. Votrubová, která pracovala s dětmi z dětských domovů, H. Široká působila na dětské psychiatrii, H. Drábková pracovala s dospívajícími a dospělým se věnoval Kratochvíl.

Více psychodramatu naleznete v publikacích od Bouchala a Dufkové, Širokého, Hermochov, Knoblocha a Knoblochové a ze zahraniční literatury u maďarských autorů Zeintlinger a Komlosi. (Majzlanová, 2004, str. 18)

### **2.2.3 Inspirace divadelními tvůrci**

Oproti předešlým podkapitolám, které vycházely hlavně z prostředí léčeben, ústavů či psychologických a psychiatrických zkušeností terapeutů s pacienty, se tato podkapitola se zaměří na prostředí ryze divadelní. Uvedu několik divadelních režisérů 20. století, kteří ovlivnili nebo inspirovali dramaterapii díky svému netradičnímu pojetí.

Konstantin Sergejevič Stanislavskij inspiruje či ovlivňuje dramaterapii především jeho naturalizujícím a psychologizujícím pojetím divadla. Ve svém učení vycházel z předpokladu, že spontánní reakce (herce stejně jako člověka všední reality) není řízena vědomím, ale je pouze regulována, kromě okolností, i sebekontrolou. Přestože Stanislavskij primárně sledoval estetické cíle, jeho herci i diváci častokrát prožili terapeutickou katarzi či prozření. Podle jeho teorie herec na jevišti nehraje, nýbrž existuje. K tomu, aby tak činil, musí herec svoji roli zvládnout nejen z pohledu vnějšího, ale i vnitřního. Herec roli opakovaně prožije, nikoli přehraje. A tím si fixuje prožitek, který při představení reprodukuje. Tuto techniku nazýváme

„Emocionální paměť“. Tento přístup ke vztahu k rolím se využívá v dramaterapii u klientů, kteří potřebují zkrátit distanci. U klientů, kteří ji naopak potřebují prodloužit, je vhodné použít pojetí divadla podle Bertolta Brechta. Jde doslova o protipól Stanislavského. Brecht považuje za úlohu herce distancovat se od své role proto, aby ji dokázal komentovat. Jeho teorii nazýváme „Zcizení“. Cílem je, aby si divák uvědomil, že se ocitá v prostředí divadla a ne v reálném světě. Důvodem je podle něho to, že divák je pak schopen o věcech přemýšlet.

Závěrem bychom zmínili Antonina Artauda, který pojetí svých představení přesouvá do esoterického světa bytí, do světa obřadů a rituálů. Jeho cílem je dosažení absolutní katarze skrze rituál. Svoji teorii nazval Divadlem krutosti. Herec v jeho pojetí přebírá roli šamana a jeho herecký výkon je rituální cestou. Již v úvodu kapitoly jsme zmiňovali obracení se dramaterapie k původním obřadům a rituálům, proto spojitost dramaterapie s tvorbou Artodovou je zřejmá. (Valenta M., 2007, str. 78-82)

#### **2.2.4 Vznik profesionální dramaterapie**

Dramaterapie vznikla po druhé světové válce v Amersfoote jako terapie dětí, které ztratily ve válce své rodiče. Profesionální dramaterapie se začala rozvíjet v 60. letech v Anglii vlivem Sue Jennigs. Vytvořila skupinu odborníků, kteří uplatňovali dramaterapeutické techniky při výchově i klinické praxi. Skupina vznikla v Londýně a byla prvním centrem specialistů v uplatňování kreativního dramatu u dětí a dospělých vyžadujících osobitý přístup. V roce 1970 se centrum přeměnilo na Dramaterapeutické centrum. Paralelně vznikl tréninkový program dramatu a pohybu na Kingswas Collage, založený B.Lindqvistem. Od roku 1988 bylo možné získat diplom dramaterapeuta absolvováním postgraduálních kurzů. (Majzlanová, 2004, str. 19)

#### **2.2.5 Současnost**

V současnosti se studuje dramaterapie především na univerzitách v Hertfordshire, Devonu a na Institute of Dramatherapy v Londýně. Organizací zastřešující a garantující výcvik, supervizi a kvalitu dramaterapeutických aktivit je ve Velké Británii od roku 1976 The British Association of Dramatherapist, která získala v roce 1997 zákonem státní registraci a stala se jakousi profesní komorou britských

dramaterapeutů. V Nizozemsku se v současné době studuje kreativní drama na čtyřech vysokých školách (Amersfoort-Utrecht, Leeuward, Nijmegen, Sittard). Dramaterapie je v Nizozemsku uznána také jako profese a je vřazena společně s muzikoterapií, arteterapií, taneční terapií a psychomotorickou terapií mezi tzv. Vaktherapie. Ve Francii lze studovat na Descartově univerzitě v Paříži. Slovenská terapie jakožto součást terapie hrou, našla svoji základnu nejdříve na Katedře léčebné pedagogiky Institutu speciální a léčebné pedagogiky při Filozofické fakultě UK v Bratislavě v roce 1967. Mezi významné slovenské osobnosti patří bezpochyby K. Majzlanová, M. T. Bažán, G. Dorotka.

V českém prostředí se počátky dramaterapie vyskytují až v 90. letech a to díky působení newyorského dramaterapeuta Michaela Reimana, který v této době zahájil svou praxi v pražském denním sanatoriu Fokus v Praze-Bohnicích s klienty s psychotickou zkušeností. Mezi české průkopníky patří Milan Valenta. V období deseti let dochází k výraznému posunu. Od roku 2005 se pořádají dramaterapeutické konference na Pedagogické fakultě v Olomouci. V posledních letech také vznikla Česká asociace muzikoterapie a dramaterapie – ČAMAD ([www.camad.cz](http://www.camad.cz)) a nedávno Asociace dramaterapeutů České republiky - ADCR ([www.acdr.cz](http://www.acdr.cz)), která má 17 členů a je mezi nimi i Dr. Sue Jennigs. Asociace v současnosti pořádá dvouleté sebezkušenostní kurzy, také semináře a výcvik vývojových proměn a kurz Expresivních přístupů při práci se skupinou. ADCR je partnerem v Evropském dramaterapeutickém projektu, Dramatherapy European Exchnage Project ( DEEP). Jedná se o pracovní skupinu Britské asociace dramaterapeutů (BAth). ADCR bylo založeno roku 2008. (Laudová, 2009, str. 152)

### 3 PARADIVADELNÍ SYSTÉMY

Valenta J. (1994, str. 23) je definuje jako: *Systémy, které mají s divadlem cosi společného (v našem případě hlavně hru v roli), leč divadlem jako takovým nejsou, se soustavněji objevují cca již 100let. Jejich účelem není tvarování estetizované divadelní zprávy, ale využití prvků divadelnosti k dosažení určitých žádoucích pozitivních změn ve struktuře osobnosti člověka. Fixovaný divadelní tvar či produkt může být v tomto případě prostředkem, leč zřídka cílem. Rozhodující je sám proces vesměs improvizované hry.*

Mluvíme-li tedy o paradivadelních systémech, můžeme zjednodušeně říci, že tyto systémy používají divadlo k nedivadelním účelům. Podle Valenty M. (2007) je můžeme rozdělit na dvě základní skupiny:

- Divadlo jako edukační prostředek
- Divadlo jako léčebný / terapeutický/ prostředek.

Vzhledem k značnému množství různých podob paradivadelních systémů nezmíníme všechny, ale jen ty nejdůležitější.

#### 3.1 Paradivadelní systémy edukační povahy

Ze zástupců systémů s edukační povahou si zde uvedeme dramatickou výchovu a divadlo ve výchově.

##### 3.1.1 Dramatická výchova (výchovná dramatika, tvořivá dramatika, výchovné drama...)

Valenta J. (1994, str. 28) uvádí, že: *Je systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosocionálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě proces sám.*

In Machková (2007, str. 191) Dramatická výchova se může uplatňovat ve třech základních formách:

- a) jako zájmová činnost

- b) jako vyučovací předmět
- c) jako učební metoda

Zájmová dramatická výchova se uplatňuje v základních uměleckých školách v souborech a kroužcích a její specifikum spočívá v tom, že účast je vždy dobrovolná, účastníky aktivně zvolená, většinou inklinuje k divadelním a dramatickým produkcím. Školní dramatická výchova jako předmět může být povinná, nepovinná nebo povinně volitelná a může být zaměřena buď převážně k divadelním dovednostem a aktivitám, anebo výhradně k osobnostnímu rozvoji žáků, ale může také obojí spojovat. Dramatické metody, uplatněné ve výuce jiných předmětů nebo ve výchově a vzdělávání v širším slova smyslu, mohou existovat jako relativně samostatné učební celky, v nichž se uplatňují výhradně či převážně dramatické metody. Kromě těchto třech základních forem se můžeme setkat ještě s dílčími podobami využití dramatické výchovy (např. v sociálních službách či při speciální pedagogice)

### **3.1.2 Divadlo ve výchově**

Divadlo ve výchově ( Theatre in Education, TIE ) je zvláštním typem divadla, které spojuje některé principy dramatické výchovy s divadlem pro děti. K nám se dostalo až v polovině 90. let z Velké Británie, kde vzniklo. Od tradičního dětského divadla se liší použitím témat z látky školních osnov nebo témat, které na školní látku bezprostředně navazují a rozvíjí ji. Zvolená témata jsou prezentována tak, aby provokovala k přemýšlení, srovnávání, aby docházelo k prožívání, k hlubšímu porozumění určitému problému, nikoliv k jeho samotnému šetření. Divadlo ve výchově má dva cíle, pedagogický a umělecký, které by měly být v rovnováze. Funguje jako prostředek, jež nabízí použití divadelních metod a technik k naplnění základního primárního vzdělávacího cíle. Divadlo ve výchově provozují především menší skupinky profesionální herců a učitelů, hrající většinou přímo na školách, proto herci nemohou počítat s technicky náročnou scénou. Používají diskuzi s diváky po odehraném představení, workshop, diskuze s herci, kteří zůstávají v roli, obecnostvo je skupinovou postavou (získal roli experta), Pracují tedy s prvky divadla fórum. (Pavlasová, Benešová, 2003, str. 4-6)

Významným představitelem tohoto směru je učitel dramatu John Somers. Na české půdě se tímto tématem zabývá divadelní spolek „Bořivoj“, pod vedením Miroslavy Vydrové.

### **3.2 Paradivadelní systémy terapeutické povahy**

Mnohé „velké“ psychoterapeutické přístupy a školy využívají přímo či zprostředkovaně dramatických postupů v terapii svých klientů. Využití dramatu v terapii se vyskytuje ve většině dějově orientovaných přístupů.

#### **3.2.1 Psychodrama**

Zakladatelem psychodramatu je významný vídeňský psychiatr Jakob Moreno. Psychodrama je dramatická improvizace zaměřená k terapeutickým účelům, při nichž klient dramatizuje svoje zážitky, přání, postoje a fantazii. Používá 5 základních prvků: jeviště, klienta-protagonisty, terapeuta-režiséra, publika, pomocného herce. Používají se techniky hraní vlastní role, sebezprezentace a monolog, projekce, interpolace odporu, výměna rolí, dvojník a alter ego, zrcadlo. Psychodrama směřuje k vytvoření modelu skutečnosti s abreaktivními prvky, pomáhá pochopit vlastní reakce a umožňuje tak korigovat emoce. Používá se při proniknutí do minulých traumatických zážitků, k jejich rozkrývání a vyplavování na povrch. V psychodramatu se vždy řeší osobní problém klienta. (Valenta M., 2007, str. 14-16)

Kratochvíl (1995, str. 132): *Vedle náhledu, porozumění druhým, odreagování a emocionální korekce přináší psychodrama i široké možnosti zkoušení a nacvičování nového chování. Na scéně si může pacient zkusit, jak by mohl jinak řešit svou situaci, jak se bude chovat, až se vrátí domů, nacvičit si sebezprosazení v situaci, kde nevhodně ustupoval, jisté vystupování tam, kde trpěl rozpaky a trémou, vhodnou taktiku tam, kde kazil vše svou prudkostí, jiné individuálně potřebné formy chování, které dosud nezvládal.*

#### **3.2.2 Dramaterapie**

Dramaterapie je aktivitou v porovnání s psychodramatem především skupinovou i když jsou tyto skupinové aktivity cestou k jedinci. Neřeší se tu osobní problém jednotlivce a z divadelních prostředků se využívá cokoliv, co se v dané chvíli hodí. Zde pracujeme se znaky a metaforami, zde vpouštíme do hry stylizaci a kreativitu.



Samozřejmě, že klient s problémem může v dané hře najít osobní motivy a trénovat vlastní chování, ba dokonce může být téma dramatické hry k tomu i specificky postaveno, ale znovu platí, že dramaterapie pracuje s divadelními prostředky pro tvorbu a nastolené fikce a primárně hraní jiných postav. Řízení je velmi volné, vedoucí hry (terapeut) je spíše facilitátorem skupinového hraní. Schéma je tedy velmi podobné běžné dramatické výchově.

Terapeutický potenciál tu nese sám nastolený svět fikce, možnost být někým jiným, proměňovat se a odstupovat od problematického vědomí sebe samého, tvořit a prožívat občerstvující tenzi z tvorby, plně prožívat divadelně hrovou zkušenost. (Valenta J., 1999, str. 23)

### **3.2.3 Psychogymnastika**

Její podstatou je nonverbální vyjadřování situace, tedy pantomima.

Junová In Kratochvíl (1995, str. 142): *označuje psychogymnastiku za pomocnou psychoterapeutickou metodu, při které se členové skupiny projevují a komunikují převážně neverbálně.... Psychogymnastické cvičení rozděluje na části průpravné, pantomimické a závěrečné. Průpravná a závěrečná mají ráz direktivní, v pantomimické části se spontánnost a volné projevení emocí, uplatňují se však i prvky tréninku.*

Kratochvíl In Valenta (2007, str. 17) uvádí, že: *Klasickým tématem je například, „zakázané ovoce“, k němuž klienti vyjadřují svůj vztah pantomimickým přehráním konfliktu, na jednom pólu jed touha po dosažení určité hodnoty, na druhém pólu stojí morální, společenské důvody, které klientovi v dosažení této hodnoty brání.*

### **3.2.4 Teatroterapie**

Pokud mluvíme o teatroterapii můžeme říci, že mluvíme o divadle hraném postiženými herci (mentálně, tělesně, sluchově, zrakově, psychicky). Tento fenomén vznikl na popud australského filmu, který zachycuje mentálně postižené herce připravující se na vystoupení Madame Butterfly. Teatroterapie se vymyká od ostatních terapeuticko paradivadelních systémů svojí dvojjakostí cíle. (M. D. Polínek, 2006, str. 12)

M. D. Polínek In Rukověť (2006, str. 12) *Zatímco většina kreativních terapií se vyznačuje prostředky uměleckými a cílem terapeutickým, můžeme u teatroterapie vysledovat též umělecký záměr v konečném efektu. Výstupem teatroterapie je určitý divadelní tvar, který je zpravidla prezentován veřejnosti, příp. specifické skupině diváků, to jej zavazuje k určité umělecké úrovni, ikdyž je pravdou, že tento závazek není nejpřednější.*

Mezi známé české i zahraniční divadelní společnosti patří: Bohnická divadelní společnost, Divadlo neslyšících, Notabene (Bratislava), pražské divadlo bezdomovců Ježek a Čížek, Divadlo z pasáže (Bánská Bystrice), profesionální divadelní soubor Maatwerk (Holandsko), atd.

### **3.2.5 Sociodrama**

Zakladatelem je opět Jakob Moreno. Samo sociodrama může být orientováno jak na problémy současné, tak minulé, historické, ale i hypotetické. Cílem je pochopení jiné kultury. Petrušek In Valenta J. (1994, str. 26): *Sociodrama je hraní rolí v situacích, které zahrnují normy dvou nebo více skupin nebo kultur s cílem porozumět jim, vcítit se do nich a pochopit je.*

Mezi další paradivadelní systémy můžeme zařadit: Divadlo utlačovaných, Divadlo fórum, Legislativní divadlo, Politické divadlo, Neviditelné divadlo, Divadlo reminiscence, Playback theatre, Divadelní sporty...

## 4 CÍLE A KLIENTELA OBOU SYSTÉMŮ

Machková (2007, str. 51): *Cíl je to, na co se chceme soustředit přednostně, co je v daném období hlavní, nejdůležitější. Prakticky všechny metody i obsahy v dramatické výchově (nebo dramaterapii) jsou schopny rozvíjet celou řadu funkcí, vlastností, schopností. Vyjmenujeme – li je všechny nebo většinu z nich, je to pouhý popis jejich možností, ale cíl se ztrácí. Cílem konkrétní činnosti s konkrétní skupinou je důvod, kvůli kterému volíme právě toto cvičení, právě toto téma, a to právě v té chvíli a situaci. Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat, popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat.*

### 4.1 Cíle dramatické výchovy

Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách:

#### 1. v rovině dramatické

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie)

#### 2. v rovině sociální

- a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- b) poznání života, světa, lidí

Winifred Wardová In Machková (2007, str. 51) vnímá rovinu sociální takto: *Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět, a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.*

#### 3. rozvoj osobnostní

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)
- b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti

c) motivace, zájmy

d) hodnotový žebříček, postoje

Někteří autoři uvádějí cíl jako schopnost prohloubit empatii. Např.: R. B. Heiningová In Machková (2007, str. 52): *Empatie je schopnost vidět život s perspektivy druhého a cítit s touto osobou*

Machková (2007, str. 36) také uvádí, že: *Jiným typem pohledu na třídění cílů je rozlišení na cíle podle učitele, tj. jak je cíl pojmenován pedagogicky, a cíle pro skupinu – co se jeví jako cíl hráčům. Cílem učitele může být například vytváření skupiny a ovlivnění její struktury, pro hráče to bude práce na inscenaci a její předvedení na veřejnosti.*

## 4.2 Cíle dramaterapie

Valenta M. (2007, str. 31) uvádí, že: *Cíle dramaterapie jsou velmi variabilní a specifické. Vyplynou totiž ze specifických potřeb klientů. Například při práci s autistickými dětmi se klade důraz na změnu jejich chování a terapeutický přístup musí být přísně strukturovaný a soustředěný na oční kontakt, využití modulačních faktorů hlasu, pozorování v zrcadle apod. U seniorů můžeme za specifický cíl vytyčit cvičení paměti či schopnost uvědomění toho, co v životě dokázali a že jejich další život má smysl.*

Majzlanová (2004, str. 31) se pokouší cíle více zobecnit a rozčlenit. Stanovujeme si krátkodobé i dlouhodobé cíle, hlavní i vedlejší, průběžné a konečné, konkrétní i všeobecně zaměřené. Autorka se shoduje s Valentou, že nejčastější, a pro práci nejdůležitější, je formulování konkrétních cílů vyplývajících ze situace a z poznatků o klientovi.

K základním (obecným) cílům Majzlanová řadí:

- REDUKCI TENZE
- ROZVOJ EMPATIE, TVOŘIVOSTI, FANTAZIE, KREATIVITY
- ODBLOKOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍHO KANÁLU
- INTEGRACI OSOBNOSTI

- ROZVOJ SEBEDŮVĚRY, SEBEVĚDOMÍ
- VYTVÁŘENÍ POCITU ZODPOVĚDNOSTI A SAMOSTATNOSTI
- NÁCVIK SEBEOVLÁDÁNÍ

Všeobecněji zaměřené cíle podle S. Jennings In Majzlanová (2004, str.32): *soustředit se na zdravé aspekty života (rozvíjet schopnosti, které rozvíjet lze), léčit přes divadelní umění, rozvinout dramatickou představitost, intuici, imaginaci, procvičovat si životní a sociální zručnost, maximalizovat osobnostní růst a sociální rozvoj.*

Významná kalifornská dramaterapeutka R. Emunahová (1994) popisuje In Valenta M. (2007, str. 31) následující nespécifické cíle dramaterapie: •zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence, •získání schopnosti uvolnit se, •zvládnutí kontroly svých emocí, •změna nekonstruktivního chování, •rozšíření repertoáru rolí pro život, •získání schopnosti spontánního chování, •rozvoj představitosti a koncentrace, •získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti.

Obecně lze říci, že nejdůležitějším cílem dramaterapie je rozvíjet celou osobnost prostřednictvím zkušeností, které se realizují v duchu objevování a odkrývání, přes spontánní tvořivou aktivitu, vlastní zkušenost a zážitek. Účastníkům dramaterapeutického sezení umožňuje pronikat do podstaty lidských vztahů a komunikace. (Majzlanová, 2004, str. 31)

### **4.3 Klientela**

V porovnání s dramatickou výchovou má dramaterapie mnohem širší klientelu.

In Valenta (2007, str. 30): Nejširší skupinu klientů tvoří mentálně postižení jedinci, další nejfrekventovanější skupinou jsou klienti s psychiatrickou diagnózou, mladí lidé se specifickými vývojovými poruchami učení a chováním mládež s jinými poruchami chování či psychosociálně ohrožená, jedinci ohrožení či trpící sociálním vyloučením, jedinci nacházející se ve výkonu trestu, jedinci v postpenitenciární péči a v neposlední řadě také gerontologičtí klienti.

Za klientelu dramatické výchovy můžeme považovat intaktního žáka, studenta či dítě. Podrobněji se touto kapitolou budeme zabývat v komparaci.

## 5 SROVNÁNÍ I.

V úvodu autorka zmiňuje sice možná nudné definice, ale již v těchto větách lze najít zásadní rozpory či shody obou systémů. V každé dramaticko-výchovné definici se vyskytuje pojem učení. Ačkoliv jde o učení přímou zkušeností, tak cíle jsou pedagogické. Dramatická výchova předpokládá, že její působení je učení něčemu novému či učení rozvíjení žádoucího. Skrze dramatickou akci by se měl člověk něčemu naučit. Slovo učit zde není ohraničeno jen školským prostředím, ale jde také o učení se společenským vztahům či osobnostnímu růstu. Jde o růst a rozvoj tohoto člověka, ale nejde o změnu či řešení jeho problémů. To už se dostáváme k terapeutickému cíli v dramaterapii, kdy díky podobným prostředkům jako jsou např. hry v roli či dramatické jednání v situaci, je snahou dramaterapeuta docílit změny, vyřešit nějaký problém či pomoci zmírnění nebo přijetí postižení. Tuto změnu může doprovázet osobnostní rozvoj, rozvoj kreativity, interpersonálních vztahů apod., které se také objevují v dramatické výchově. Rozdíl vnímáme v tom, že učitel dramatické výchovy se může rozhodnout, že příští hodinu nebo v dlouhodobějším období si vytyčí za cíl rozvoj kreativity u svých žáků. Bude používat vhodné techniky a přístupy k dosažení toho cíle, který se stává pro něho na tuto dobu cílem primárním. Kdežto terapeut bude mít za cíl např. změnu nežádoucího chování svého klienta a rozvoj kreativity mu pomůže k odstranění či zmírnění toho nežádoucího chování. Terapeut, vzhledem k jeho práci by neměl opouštět svůj primární cíl (může ale změnit jeho intenzitu). Pracuje tak, aby pomohl a změnil, kdežto učitel pracuje, aby naučil či rozvinul. Mezi cíle dramatické výchovy patří i umělecký cíl, který je pro dramaterapii nepotřebný.

Zjednodušeně lze říci, že dramatická výchova *učí a rozvíjí něco*, kdežto dramaterapie se snaží *učením a rozvíjením něčeho odstranit něco*.

Na druhou stranu již z definic jsou rozpoznatelné podobnosti ve využívání prostředků k jejich činnosti. Oba systémy kladou důraz na hru v roli, učení se zkušeností a dalších dramatických prostředků. Scházejí se v pojetí procesu a produktu, kdy u obou je důležitější proces před produktem, ale dramatická výchova připouští i produkt (viz činnost LDO při ZUŠ).

Podíváme – li se na kapitolu o historii z trochu jiného pohledu, lze si všimnout, že přesná periodizace dramatické výchovy a spíše případové počiny v dramaterapii ve skutečnosti popisují i samotnou podstatu systémů. Dramatická výchova byla považována za výukovou metodu, která měla svoji teorii, své jasné cíle a byla uskutečňována ve školských institucích. Dá se říci, že šlo hlavně o formu pro zcela univerzální skupiny, s jedinou podmínkou, že bude pod nějakou institucí. Má svá jasná pravidla. Dnešní svět je velice pohyblivý, snad můžeme říci i interdisciplinární, a proto podoba dnešní dramatické výchovy je více proměnlivá a nikoliv tolik dogmatická, jak tomu bylo v minulosti. Můžeme to připisovat i přirozenému vývoji, jak zrání oboru, tak zrání společnosti. Dramatická výchova velice reagovala na kontext své doby (např. náboženské tendence v Jezuitském divadle či vznik nového pojetí dramatické výchovy právě v období Století dítěte). Ale s dramaterapií je to zcela jinak. Jak jsme již uváděli, dramaterapie se spíše obrací v čase a hledá, co může a co nemůže považovat za dramaterapii. Je patrné, že tento způsob pomoci handicapovaným lidem není výplodem 20. století, ale nikdo ho v historii neinstitutionalizoval či neglobalizoval. To, že drama může mít terapeutický účinek, vychází ze zkušeností jednotlivých lékařů, dramatiků či učitelů. Proto je kapitola složená spíše ze střípků a hlavně konkrétních jmen. Obecně terapeutická práce je profesně rozšířena až v 20. století, kdežto pedagog byl uznávaný již v době králů. Zajisté je nutné také uvést to, že dramaterapie čerpá i z dramatickopedagogických kořenů.

Na dramaterapii lze nahlížet jako na součást aplikované psychoterapie, jako na arteterapii v širším významu, expresivní či nonverbální terapii, ale jen v paradivadelních systémech se setká v rámci jednoho dělení s dramatickou výchovou. Proto byly v teoretické části také uvedeny paradivadelní systémy, které Valenta dělí na dvě odvětví vzhledem k různosti cílů a díky tomu bylo možné snadno ukázat nejbližší příbuzné těchto systémů a rámcově popsat tyto obory.

Co se týče kapitoly o cílech, tak důležitý rozpor je v relativně rámcově uspořádaných dramatickových cílech oproti specifčnosti terapeutických cílů přizpůsobených hlavně potřebám klienta. Majzlanová se snaží zobecnit terapeutické cíle, a z tohoto zobecnění je patrné, že dramatická výchova rozvíjí své cíle, kdežto obecným cílem terapeutickým je odstranění nežádoucích prvků a u dramaterapeutických cílů zcela chybí vědomostní rozvoj. Snad nejzásadnější

rozdíl spatřujeme mezi klientelou. Obecně lze říci, že dramatická výchova se zabývá jedinci intaktními a dramaterapie jedinci se specifickými potřebami. Také věkový limit u dramatické výchovy je diferenciací oproti dramaterapii, která věnuje svou péči i seniorům. Tento znak je jeden za základnějších, chceme-li obory rozdělit.

Tuto polemiku se autorka pokusila zpřehlednit v tabulce Srovnání I. označenou jako příloha 1.

Kapitolu zakončíme myšlenkou odborníka v dramatické výchově, Josefa Valenty (2008): *Dramatická výchova sama o sobě si neklade za cíl žádnou terapii. Pokud má její působení z podstaty pre-terapeutické účinky, je to samozřejmě pozitivní, ale není to její klíčový úkol.*

## 5.1 Matení pojmů

Snahou předešlé komparace bylo pokusit se vymezit a oddělit od sebe oba systémy. Důvodem názornosti, jednotnosti a jasnosti byla snaha docílit snadnějšího pochopení rozdílnosti systémů. Pokud se ale podíváme na všechny různé podoby jak dramaterapie, tak dramatické výchovy, zjistíme, že jsou i okamžiky, kdy systémy splývají. Pro snadné pochopení jsme si vymezili hlavní odlišnost systémů v cílech, kdy dramatická výchova má cíl výchovný a dramaterapie cíl terapeutický, ale pozorný čtenář si ve Valentově M. definici povšiml i pojmu „léčebně- výchovný“. Pojďme si tedy přiblížit výchovný potenciál dramaterapie.

Dokladem bude článek „Duální pojetí dramaterapie“ od Milana Valenty, kde píše o fenoménu duální pojetí dramaterapie, ve smyslu psychoterapeutické (klinické) dramaterapie a speciálně pedagogické (edukativní) dramaterapie. K vysvětlení nám poslouží jeho definice dramaterapie, uvedená v první kapitole. Pokud z ní budeme vycházet, tak již samotná definice v nás vyvolává dvojznačnost, jak uvádí Valenta (2010): *zda terapeut preferuje (ve vztahu ke kritériím indikace, vlastním zkušenostem a edukačně- výchovné historii) terapeutické aktivity, či aktivity primárně formativní, tedy psychagogické. Základní rastroem pak budiž indikační kritéria vyplývající ze zakázky klienta, tedy to, o jakého klienta se jedná, co má být předmětem změny a jaké jsou cíle intervence.*

Podle tohoto schématu pak rozlišuje edukativně pojatou dramaterapii a psychoterapeutickou dramaterapii dle klientely. Edukativní dramaterapie pracuje



primárně s klientelou referenčního rámce speciální pedagogiky, což jsou jednak děti, žáci, studenti, mladí dospělí se speciálními vzdělávacími potřebami definovanými podle školského zákona 561/ 2004Sb., tj. s osobami se zdravotním postižením (s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým postižením, s poruchou autistického spektra, s kombinovaným postižením a se specifickými vývojovými poruchami učení a chování) a se zdravotním či sociálním znevýhodněným (osoby ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou, azylanti,...), jednak s klientelou uživatelů sociálních služeb, především denních a týdenních stacionářích, domovů pro osoby se zdravotním postižením a pro seniory, domovů se zvláštním režimem, na půl cesty, nízkoprahovým zařízením, terapeutické komunity atd. Pokud se na klientelu podíváme z hlediska duševních poruch a poruch chování MKN-10, zajímají nás kapitoly F7-mentální retardace, F8-poruchy psychického, F9-poruchy chování a emocí s nástupem v dětství a adolescenci. Zatímco klientela klinické dramaterapie by se překrývala se klientelou rámce zdravotnické péče, opět podle MKN-10 by šlo hlavně o duševní poruchy a poruchy chování kapitol F2-schizofrenní poruchy, poruchy s bludy, F3-afektivní poruchy, ale i F4-fobické úzkostné poruchy, OKP, disociativní poruchy, somatoformní poruchy a jiné neurotické poruchy, F5-anorexie, sexuální dysfunkce, F6-poruchy osobnosti a chování v dospělosti. (Valenta M., 2010, str. 117-19)

Na rozdílnost lze nahlížet také díky specifickému metodickému instrumentáři a možnostem ve vzdělávání budoucího odborníka. Zde bychom odkázali pro získání podrobností na „Terapii ve speciální pedagogice“ od Oldřicha Müllera.

Z druhého pohledu dramatického výchovného uvedme opět autora M. Valentu, ale tentokrát v knize „Dramatika pro speciální pedagogy“ (1995, str. 4-7), kde popisuje dramiku jako obor vycházející z dramatické výchovy, který používá dramatických prostředků k dosažení psychologických a pedagogických (speciálně pedagogických) cílů. Citujme slova autorova (1995): *Kromě obecného zaměření dramatické výchovy jako samostatné disciplíny s vlastním učebním obsahem, jako didaktické a výchovné metody či prostředku osobnostně sociálního rozvoje, je uvažováno o dramatické výchově jakožto terapeutickém prostředku...V současné době můžeme dramaterapii považovat za jeden z „prouďů“ dramiky.*

## II. TEORIE V PRAXI

V další části této práce se budeme více zajímat o proces, metody a samotné pojetí rolí terapeuta a učitele.

### 1 METODY A PROSTŘEDKY

Najít a utvořit jasné dělení, či jen třídění metod, je velice nesnadný úkol. Mnoho autorů se v tomto směru rozchází. Jedna skupina autorů vnímá třídění metod čistě jako praktickou potřebu, a proto dělí metody ve smyslu sborníků „technik“. Jiní se sice snaží o širší obecnost, ale přesto se ve svých teoriích neshodují. I u vymezení pojmů se autoři často neshodují, proto v této kapitole bude mezi metodou a prostředkem rovnítko. Můžeme snad jen diferencovat to, že většina dramaticko-výchovných odborníků (Machková, Valenta J., Zich, Kořátková,...) používá ve svých pracích častěji pojmu „metoda“ a dramaterapeutičtí odborníci (Valenta M., Majzlanová) ve stejném smyslu zase pojmu „prostředek“. Kvůli značnému počtu metod a prostředků uvedeme jen ty nejzákladnější. V metodách oba systémy splývají a doplňují se. Nejdříve uvedeme metody, sice obecně se vztahující k oběma systémům, ale s patrným příklonem k dramatické výchově, poté se budeme věnovat pohledu specifických potřeb dramaterapeutickým a v úplném závěru se pokusíme o komparaci.

Mnohé metody, používané v dramaterapii i dramatické výchově, jsou převzaty z herecké výchovy, ale také ze sociálních výcviků, z psychoterapie či jen z dětských her, ale existují i metody, které vznikly přímo v praxi z potřeb žáků či klientů. V této kapitole se budeme zabývat metodami vycházejícími z hereckých či divadelních systémů.

#### 1.1 Dělení metod

Nyní si uveďme několik dělení od významných odborníků, jakými jsou Miloslav Disman, Hana Budínská, Josef Mlejnek a Josef Valenta.

Dělení klasika dramatické výchovy Miloslava Dismana (1976) vychází s psychologického hlediska a to výčtem psychických funkcí: 1) pozornost a uvolnění,

2) vnímání, 3) paměť a představy, 4) fantazie, 5) řeč, 6) city, 7) vůle a jednání. Spíše než metody jsou jím vykládány jednotlivé techniky, které jsou ještě děleny podle věkových kategorií.

Loutkářka Hana Budínská (1970) ve své kartotéce dělí také dle psychických funkcí a to takto: a) pozornost, paměť a tvořivost, b) jevištní řeč, c) fantazie a tvořivost, d) uvolnění a aktivizace, e) hry s loutkou, opět jde spíše o výčet technik.

Josef Mlejnek (1997) přichází s jiným typem dělení: a) hry bez kontaktu s partnerem a b) hry s komunikativními prvky, kdy skupiny se ještě dělí na podskupiny podle věku.

Nejobsáhleji se této problematice věnuje Josef Valenta (2008) ve své knize „Metody a techniky dramatické výchovy“. Za základní hledisko dělení zvolil míru angažovanosti. Člení je do třech základních skupin A) metoda plné hry, B) metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně zvukové, C) metody graficko – písemné a metody materiálově – věcné.

Vhodné zvolení metody je nejdůležitější faktor každého procesu, ať už je vzdělávací či terapeutický.

## **1.2 Co je to metoda**

Metoda v neobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení.

Metoda vychází z obsahů a cílů a její vhodná volba se řídí mnoha kritérii, jimiž jsou například potřeby klientů, vývojový stupeň jejich myšlení a vnímání světa, zájmy, záliby atd. Důležitým prvkem je také zvážení, zda zvolená metoda je schopna dosáhnout stanovených cílů. (Machková, 2007)

Jak uvádí Valenta J. (2008, str. 46-7), na metodu se dá nahlížet několika způsoby.

1. Metodou lze označit celý systém dramatické výchovy, tj. dramatická výchova jako metoda vyučování.
2. Jedná se o základní koncepční princip, na kterém je dramatická výchova založena, tudíž se v tomto případě metodou stává modelování řešení konfliktů, dramatická hra či hra v roli.

3. Soubor nebo skupina dílčích postupů dramatické výchovy v rámci hry v roli, což je například pantomima.
4. Metoda jako konkrétní postup. V rámci výše zmíněné pantomimy se jedná například o pantomimu zpomalenou

### **1.3 Základní metody**

Základní metody, kdy termín metoda bude chápán jako zastřešující pojem i pro prostředek, uvedené v této podkapitole, jsou inspirovány dělením podle Jana Karrafy. Tyto metody se také objevují u ostatních autorů, kde se někdy řadí pod jednu metodu nebo se ještě více člení. My se přidržíme proto Karaffova přehlednějšího dělení. Z literatury je jasné, že rozlišení jednotlivých metod není jednoduché, proto se pokusíme najít specifické charakteristické rysy. V úvodu je nutné zmínit, že i tyto zmiňované metody jsou velmi provázané. Dramatické hry, improvizace, dramatizace i interpretace obsahují vždy hru v roli. Příloha 2 vyjadřuje schéma provázanosti základních metod. Toto schéma je opět inspirováno Janem Karrafou. Nyní si přiblížíme charakterizaci jednotlivých metod.

#### **1.3.1 HRA V ROLI**

Tato metoda je pro oba systémy klíčová, díky ní si žák či klient může tzv., about boty druhého a nahlédnout tak na svět či život jinak, než přes své vlastní názory, charakter. Díky ní dokáže jednat v postavě. Nutné je zdůraznit to, že pochopitelně i herec jedná v roli, ale jeho cíl je odlišný. Úkolem herce sice je představit postavu divákovi, ale v zájmu námi sledovaných oborů jde hlavně o to, aby se hráč do postavy vcítil a poznal ji jakoby zevnitř, skrz přímou zkušenost. Bytí v roli také napomáhá odpoutání se od stereotypů a odstranění zábrán nejen v sobě, ale i vnímání světa.

Hru v roli lze rozdělit do třech typů podle J. Valenty (2008, str. 54-59). Jsou to simulace, alterace a charakterizace.

##### A. Simulace

Pro typ rolového hraní simulace je charakteristické, že ačkoliv hráč jedná ve hře za sebe, tak se ocitá jakoby ve fiktivní situaci. Hráč tedy hraje prakticky sebe sama, co je důležité, v roli sebe sama v jisté své životní/sociální roli, ale reaguje v rámci

fiktivní situace, ve které opakuje, zpevňuje, zpřesňuje, opravuje své jednání nebo tvoří zcela nové.

Valenta J. uvádí témata her, využívaných pro rolové hraní simulace: A) hra na „já, respektive můj názor, postoj“ ve fiktivní ale jakoby reálné situaci. Nemusím v této situaci hrát, ale projevit svůj postoj, učinit rozhodnutí, B) hra v kabátě experta, C) hra na já, jakoby v reálné, běžné nebo docela dobře možné životní situaci, kdy musím nejen uvažovat, ale též komunikovat, jednat atd., D) hra na já, jakoby ve spíše nemožné roli ( např. vládce měsíce), tedy hra na jiné já.

### B. Alterace

Alterace je typ rolového hraní, v kterém hráč hraje sice jinou roli, ale ve smyslu, že já, jako hráč hraji nějakou roli. Tato úroveň hraní je běžná v dramatické výchově. V rámci této rolové úrovně si hráč osvojuje určité chování nebo jednání postavy, která je typově vymezena jako sociální role (učitel, policista) nebo biologickými atributy (slepý žebřák, mladá slečna). Jednání postav probíhá zpravidla v interakci, proto je pro hraní v této úrovni také důležitý vztah, postoj i motivace postav. Dále role vyžaduje, aby hráč hrál určité činnosti (profesní či běžné denní), komunikaci s ostatními postavami hry, ale i se sebou samým, určité atributy postavy či její stavy (emoce v obličejí, prožívání problémů), nějaký postoj k problémovému řešení.

Role mohou představovat také nelidské bytosti (zvířata, věci, emoce). U prvního stupně vstupu do role by tato personifikace nebyla možná.

V alteraci hráč představuje spíše obecné charakteristiky a základní rysy postav. Neproniká do detailů individuálních atributů postav. Role v tomto pojetí lze chápat jako určité rámce či obrazy sociálních rolí či statusů.

Pro snazší pochopení si uvedeme příklad:

**Role učitelky, braná jako obecná sociální role, odkazuje na obecně přijatelné atributy, jako jsou např.: vzdělanost, autorita, trpělivost, apod.**

**nebo**

**Role slepého žebřáka, braná jako role s biologickými atributy, také odkazuje na obecně přijatelné atributy, jakou jsou např.: nouze, hlad, izolace, apod.**

Vstupy do role mohou usnadnit různá cvičení či učení. Např. „Učení se rychlého dýchání s vyplazeným jazykem“ nám pomůže při přehrávání psa nebo použití techniky dialogu v pseudořeči nám pomůže při nácviku cizince. V alteraci nejde jen o to myslet jako postava, ale také se tak viditelně chovat a různé cviky tomu pomohou. Napomáhá také zobrazování např. emocí, kdy hráč dostane za úkol vytvořit např. hněv. Prožitek by měl procházet celým tělem. Pracuje se tedy i s abstraktními pojmy.

Pokud se postava začne zabývat podrobnějšími detaily ve směru hlubší individualizace a vyššího zkonkrétnění osobnostních rysů, začne vstupovat více do roviny charakterizace.

### C. Charakterizace

V charakterizaci hráč hledá a zkoumá psychické charakteristiky své postavy a vytváří si její vnitřní živost, jde hlouběji do vnitřních motivací a postojů postavy. Tento vnitřní stav hráče se zhodnocuje při hře v prožitku samého hráče a ve vnějších projevech postavy. Na rozdíl od alterace, která se snaží ukázat jen obecné rysy hrané postavy, charakterizaci zajímá i individuální specifičnost postav. Charakterizace zobrazuje individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy, i hráče, který žije postavou.

### **1.3.2 DRAMATICKÁ HRA**

Dramatická hra je řízená strukturovaná činnost, která jakožto hra poskytuje prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. Specifickými znaky onoho dramatického charakteru jsou: napětí z očekávání, které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížet na realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizčních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí. (Kořátková, 1998, str. 34)

Pro dramatickou hru je nezbytné vytvořit dramatickou situaci. V dramatické situaci dochází k rozporům, vytvoření překážek, střetnutí nejméně dvou protikladných sil a vzniká tak dramatický konflikt. Na základě dramatické situace jsou hráči vyprovokováni k aktivitě během, které dochází k vzájemnému dramatickému jednání, při kterém se snaží změnit současný stav. Díky tomu se

rozvíjí dramatický děj, který doprovází v průběhu hry dramatické napětí, vyvolávající novou aktivitu hráčů. Dramatická hra končí vyřešením konfliktu v dramatické situaci, ale i přerušením, pozastavením. Záleží na záměru vedoucího. (Karaffa, 2009, str. 28)

### 1.3.2.1 TRŽDĚNÍ DRAMATICKÝCH HER

Opět se nabízí mnoho možností klasifikace dramatických her. Budeme vycházet z J. Valenty, který dramatickou hru dělí na menší a větší hrové celky. Naše dělení bude rozlišeno podle toho, zda jde o jednoduché dramatické hry nebo o složitější strukturovaná, příběhová dramata. (Karaffa, 2009, str. 30-34)

- **menší hrové celky** (elementární dramatické hry) – Jedná se o hry odehrávající se v jedné situaci, které jsou bez tematické vazby. Za elementární dramatické hry můžeme považovat také hry, kde jsou účastníci vystaveni dramatické nebo problémové situaci, kterou mají řešit vzájemným jednáním s protihráčem, je-li tato dramatická – problémová -situace prostředkem procesu učení. Co lze označit za dramatickou hru zaleží také na věku hráčů. Např. Hra na schovávanou může být pro malé děti dramatickou hrou, která rozvíjí dodržování pravidel, překonávání strachu, orientaci v prostoru apod. Ve starších a zkušenějších jedinců tato hra dramatickou situaci již nevyvolá. V takovém případě již nelze hovořit o dramatické hře. Dramatické hry tedy vybíráme a upravujeme podle zkušeností účastníků, před které klademe v dramatické situaci takové konflikty, které jsou dle jejich možností a užívaných způsobů schopni řešit.

Příkladem mohou být hry:

**Žabka po kruhu:**

**Hráči stojí v kruhu a mají za úkol si co nejrychleji poslat žabku po kruhu tak, aby nepadla a plynule skákala dál. Posílání žabky je jakoby tlesknutí.**

**Více strukturovaná hra:**

**Na upíra:**

**Hráči stojí opět v kruhu. Jeden dobrovolník-upír stojí uprostřed kruhu. Jeho úkolem je vybrat si oběť a blížit se k ní s nataženýma rukama. Ostatní mohou svého spoluhráče zachránit tím, že co nejrychleji vysloví jeho jméno.**

**Prasečí ksicht:**

**Hráči stojí v kruhu. Na prvního hráče padne prasečí „ksicht“ a hráč musí mimikou svého obličeje předvést ten nejošklivější obličej, jaký dokáže. Protože nechce, aby mu zůstala tato tvář, sejme „ksicht“ a přehodí ho jinému hráči. Hra může být ukončena tím, že vedoucí „ksicht“ vyhodí např. z okna nebo za dveře.**

●**dramatické hry se složitější strukturou-** aktivity ve hře se týkají jednoho tématu, ale kroky v ní jsou více strukturované

Mohou mít strukturu jednoduchého dramatického oblouku: začátek – vrchol-konec nebo složitější obecnou stavbu dramatu inspirovanou Aristotelem, kterou popisuje. (D. Svozilová, 1995, str. 3-8)

### 1) EXPOZICE

Expozice nás v divadelní hře připravuje na blížící se děj. Představuje nám okolnosti děje, seznamuje nás s jednotlivými postavami a vztahy mezi nimi. Cílem je probudit v divákovi zvědavost a zájem, nastínit příchod zápletky a předestřít nejasnosti. Pro dramatickou hru má význam v nastolení základních pravidel, určení tématu a umožnění vstupu do hry. Účelem je hlavně vzbudit zájem pro hru v samotných hráčích, pomoci jim překonat pasivitu a připravit je na vstup do děje. Vedoucí musí pečlivě volit způsob nastartování dle možností a schopností svých hráčů. Hráči nemusí být zprvu tématem uchvázeni. Může se tak zvýšit potřeba času na vtažení do děje, může být různá i intenzita prožitku apod.

Tato fáze rozhodne o tom, zda plánovaná lekce bude pro hráče činností či hrou.

### 2) VZNIK AKCE



Tuto fázi lze považovat za mezník mezi expozicí a kolizí. V divadelní formě dochází k prvnímu okamžiku napětí. Moment, který určuje směr děje, kde se protagonista poprvé rozhoduje sám jednat, kdy míra rozhodnutí není ani bezvýznamná ani zásadně rozhodující o osudu postav. V dramatické hře je také ponechán prostor pro akci hráčů a rozhodování. Úkolem vedoucího je nabídnout a vytvořit takové činnosti a takové optimální podmínky, které dají hráčům podněty k zamyšlení a dají také možnost k provedení vlastní introspekce.

### 3) KOLIZE

Cílem této fáze v divadelní reprodukci je gradování napětí a naplňování konfliktu. Objevují se v ní základní nedorozumění a střety. V dramatické hře se objevují konfrontace rolí a vznikají různé možnosti pro určitou situaci. Počet variací nastolených situací, bude záviset na zadání vedoucího a schopnosti zpracování hráčů. Nabízené situace mohou mít tolik možností, kolik jich skupiny na základě zadání učitele zpracují. Vedoucí řídí proces a snaží se názory propojovat, zároveň i udržovat kontinuitu příběhu. Jako prostředky mu poslouží například slovní komentář, vlastní vstoupení do role, vyvolání dramatické akce, díky kterým hlídá původní témata a cíl hodiny/ sezení. Vedoucí musí být schopen udržovat záměr svých původních cílů a také respektovat potřeby a očekávání hráčů a neopomíjet myšlenky a nápady, které nabízí momentální hra.

### 4) VRCHOL KOLIZE

Vrcholem kolize neboli krize je vrchol děje, charakteristický vystupňovaným napětím, které žádá a očekává řešení, jež zatím nepřichází. V našem případě je tato fáze náročná pro vedoucího, zde jde o odhadnutí momentu, který je propleten emocemi a nutkavou touhou skupiny vyřešit problém. Vedoucí musí reagovat tady a teď a pokaždé jinak. Liší se od autora divadelní hry tím, že píše drama pokaždé jinak.

### 5) PERIPETIE

V peripetii dochází k obratu a příchodu změny, klesá napětí, ale zároveň se oddaluje očekávané řešení.

V dramatické hře se zabýváme dalšími možnostmi pro rozehrávání dalších variant směřujícím k vrcholu. Závěr a vyřešení záleží na protagonistech, vedoucí akceptuje jejich návrhy a dává jim možnost na přehrání různých variant, ze kterých si pak zvolí. Rovněž vedoucí vyslovuje své názory a usměřuje tím děj.

Tato část směřuje k rozhodnému obratu.

## 6) KATASTROFA A KATARZE

V divadelní hře v závěrečné části dochází k rozuzlení a závěrečnému otřesu sděleného v jednoduché a čisté formě. Rozvíjejí se možnosti předchozích částí a vyvíjí se přirozený následek předchozího dění.

Katarze funguje jako následný pocit uvolnění, prožitek z odpoutání se od napětí děje, vymanění se ze ztotožnění s hrdinou, osvobození od nejistot konečného řešení.

Stručně řečeno, *Katarze je rozhodný moment, jiný pohled na životní jevy, vyjasněn, nové poznání, získané estetickou cestou.* (Aristoteles, 1964)

### 1.3.3 DRAMATIZACE

Dramatizace směřuje k prezentaci připravených aktivit, obsahujících dramatický děj. Je zde kladen důraz na produkt ve smyslu uměleckého výrazu, výsledku, etudy či inscenace. K dosažení produktu využívá divadelní principy a postupy, typovost až charakterizaci postav.

#### 1.3.3.1 Projektová metoda

Projektová metoda, typická pro dramatickou výchovu, je vnímaná jako komplexní pracovní úkol. Při plnění úkolu se žáci učí potřebné dovednosti a vědomosti, zároveň mají možnost zvolit si vlastní téma, jsou vedeni k iniciativě, kreativě a odpovědnosti za řešení problémů.

Projektem je myšleno například školní drama či práce na produktu. Dále pak inscenování divadelního nebo přednesového tvaru a jeho následné veřejné vystoupení. (Kořátková, 1998, str. 73-79)

Kořátková (1998, str. 79): *Tato metoda žákům přináší možnosti pracovat ve skupině, směřovat práci v roli k hlubší charakterizaci, tvarovat a strukturovat*

*dramatickou situaci, rozvíjet cit pro dramatickou gradaci, rozvíjet konflikt, děj či příběh, pracovat s literaturou, využívat další prostředky hudební či výtvarné apod. Co se týče veřejného vystupování, může jim přinést překonávání zábran, zvládnání trémy, nést zodpovědnost za společný výsledek.*

### 1.3.4 IMPROVIZACE

Často se pojem improvizace spojuje s dramatickou hrou, a proto se v různých odborných textech i v osnovách setkáváme se souslovím „dramatické hry a improvizace“. Oba termíny mají mnoho společného.

Way (1996, str. 133) uvádí, že: *Improvizace je hraní bez scénáře. Protože nepotřebuje scénář, není improvizovaná hra závislá na schopnosti číst, a na pamětním učení dialogů. Je to činnost, kterou zvládnou všechny děti, v kterémkoli věku a s jakoukoli mírou schopností.*

I pro improvizaci platí, že se v ní uplatňuje hra v roli.

Existuje mnoho kritérií pro třídění typů improvizací, uvedeme si dělení podle Bláhové In Machková (1996). Za základní hledisko třídění improvizací zvolila přítomnost nebo nepřítomnost dramatického děje: Improvizace bez dramatického děje si neklade za cíl řešit problémy, konflikty, nehledají se v ní východiska a souvislosti v dějové návaznosti, je zaměřena k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb, poskytuje svým účastníkům jisté předpoklady k zvládnutí náročnějších improvizací. (Machková, 1996, str. 50-51)

- **Improvizace bez kontaktu:** všichni hrají simultánně pro sebe, nikdo nikoho nesleduje, každý provádí svou činnost podle své představy, improvizace umožňuje zejména méně průbojným a ostýchavým, aby se uvolnili, osmělili a zbavili se trémy, tento druh improvizace má velmi blízko k volné napodobivé hře dětí, řešení bývá spontánní, vychází z okamžitého nápadu a nevyžaduje mnoho času na přípravu.

**Př. 1: Hráči si najdou místo v místnosti, kde budou mít dostatečný prostor kolem sebe. Vedoucí nastíní situaci, kdy si mají hráči představit, že jsou uvěznění v stísněném prostoru a jejich úkolem je dostat se ven. Je na samotných hráč jaký si zvolí imaginární prostor, zda je ohraničen ostrými nebo oblými hranami, zde je úzký nebo nízký apod. Je i na samotných hráčích, jakým**

**zvoleným způsobem se dostanou z vězení. Pro lepší prožitek je možné hráčům doporučit, aby činnost prováděli se zavřenýma očima**

**Př. 2: Hráči, každý sám za sebe, si mají představit nejúžasnější dárek k narozeninám, který dostanou za úkol rozbalit a dále si s ním hrát. Opět záleží na fantazii hráče.**

● **Improvizace s kontaktem:** jsou založeny na spolupráci a souhře, hráči při ní mohou použít jak simulace, tak vstupu do role někoho jiného, mají možnost být někým jiným, jednat za někoho jiného, vcítit se do jeho pocitů, „osahat si“ tuto „kůži“ zevnitř, uvědomit si, do jaké míry se s rolí mohou či nemohou ztotožnit, tvůrčí proces vzniká při vnitřním modelování převzaté role, jejich charakteristických rysů při vytváření vztahu ke spoluhráčům či scénickému zázemí.

**Př. Vedoucí zadá prostředí: zoo, letiště, vánoční trhy a hráči mají za úkol ve vymyšlené postavě vstoupit do imaginárního prostoru a rozehrávat situace se svými kolegy.**

● **Improvizace s dramatickým dějem:** jsou určeny pro dramatickou situaci, jež nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim postoj a nějakým způsobem ji řešit, tento poslední typ improvizace má již hodně podobné znaky jako dramatická hra, jež je určena dramatickou situací, která nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim konkrétní postoj, jsou postaveny na nepřipraveném a spontánním dialogu a jednání v situaci a roli. (Karaffa, 2009, str. 37-39)

**Př. Večírek s utajovanými rolemi.**

**Vedoucí přivítá žáky na večírku, vytvoří atmosféru večírku a zahájí ho přípitkem. Každý si vezme kelímek s nápojem, na jehož dně je přilepený lístek s úkolem. Žáci musí reagovat jako postava z úkolu, snažit se splnit úkol a dodržovat pravidla zvoleného prostředí. Večírek by měl být stylizovaný do nějakého období či společenské vrstvy události. Úkoly mohou být: jsi filozof, který se snaží každého přesvědčit o svých ideálech, jsi žena, která se snaží překonat svůj strach z komunikace s muži, jsi pesimista, který se nechce s nikým bavit, jsi obchodník, který chce na večírku uzavřít obchod, ze kterého hodně vytěží apod.**

### 1.3.5 INTERPRETACE

Interpretací myslíme výklad, který obsahuje verbálně pojaté vysvětlení vlastního porozumění, ale také předvedení určitého díla nebo jeho části, které se hráč snaží interpretovat a předvést divákovi. Interpretace tíhne k výrazu a tvaru. Patří sem především jako estetická interpretace poezie či prózy, která má své specifické zákonitosti a jednoznačně směřuje k cílům umělecké výchovy. (Karaffa, 2009, str. 24)

## 1.4 Z pohledu dramaterapie

Majzlanová uvádí, že kromě psychodramatu a sociodramatu patří do metod dramaterapie neverbální technika, rolová hra, loutková hra, dramatizace, improvizace, dramatická hra a metoda využívání masky. Dodává, že žádné z těchto technik se nevyužívá izolovaně. Většinou jde o integrování více metod. Milan Valenta považuje za nezákladnější prostředek (metodu) dramaterapie improvizaci, která díky spontaneitě a volnosti, lépe odráží vnitřní stav klienta než strukturovaná hra. Buduje schopnost okamžité reakce, umožňuje experimentovat s rolemi, vyjádřit svůj současný stav, pocit, konflikt. V neposlední řadě se improvizace blíží více skutečnému životu než strukturovaná hra. (Majzlanová, 2004, str. 80)

Valenta M. (2007, str. 34) uvádí: *Obecně lze říci, že dramaterapeutické prostředky jsou téměř totožné s prostředky výchovně dramatickými.*

V následujícím textu se budeme věnovat specifickým rysům používaných metod v dramaterapii a také názorům a výkladům autorů zabývajících se dramaterapií.

### 1.4.1 IMPROVIZACE

Podle J. Somersa In Majzlanová (2004, str. 122): *Improvizace je technika, která nám pomáhá chápat svět. Navozuje skutečné životní situace a umožňuje i účastníkům získat zkušenosti velmi podobné zkušenostem v nesimulovaných situacích, čímž umožňuje procítit, přezkoumat jejich dynamiku a problémy, s kterými přicházejí.*

Improvizace vytváří umělou situaci, kde hráči reagují nepřipraveně a spontánně. Vedoucí může určit téma nebo základní východiska improvizace. V dramaterapii používáme improvizaci s cílem skrze ni hledat možné způsoby řešení nebo alespoň

zviditelnění, usměrnění myšlenek, převedených do akce. (Majzlanová, 2004, str. 122-24)

Dramaterapie rozlišuje podle Emunah tři typy improvizace In Valenta M. (2007, str. 33).

- **PLÁNOVANÁ IMPROVIZACE**, při níž se klient dopředu rozhoduje, jaké místo v improvizaci zaujme. Improvizace je silně strukturovaná, klient má ale velmi málo času na seznámení se s rolí a často je výsledek výstupu dopředu neznámý.

- **NEPLÁNOVANÁ IMPROVIZACE**, kde klient má okamžitou možnost volby, zda vstup do určité role přijmout či nepřijmout.

- **NEPŘIPRAVENÁ IMPROVIZACE**, je zcela mimo plán a záměr terapeuta a klient dopředu nepředvídá roli ani situaci, plynule přechází z jedné scény do druhé (tento typ improvizace je nejbližší pojetí Johnsonových transformací).

#### **1.4.2 NEVERBÁLNÍ TECHNIKY**

V úvodu Majzlanová uváděla kromě již zmiňovaných metod i metodu neverbálních technik, proto si ji přiblížíme.

Během těchto technik se uplatňuje řeč těla s využitím prostoru a času. V dramaterapii je užíváme ve smyslu přípravných či pomocných technik (Majzlanová, 2004, str. 80).

J. McDougall In Majzlanová (2004, str. 80): *Mezi tělem, smysly, emocionálními a duševními stavy existuje hluboké propojení, fyzická aktivita ulehčuje jednotlivci k jeho emocionálnímu a vnitřnímu světu.*

Cíle techniky: odreagování napětí, zprostředkování radosti z pohybu, uvolnění, soustředění, pozornost, příprava na verbální hry. Uplatňujeme v úvodních setkáních.

#### **Příklady: Stroj času, Tvorba soch, Kukla-motýl**

Tyto techniky se mohou rozrůst na etudy či pantomimu, kdy už je potřeba určité zkušenosti z předchozích cvičení. Základem pantomimy je vyjádření určitého děje vnitřní řečí a částečně je hráči ztvárňována individuálně. Pantomima je jedna nejstarších z forem divadla, vyjadřující děje, stavy a dramatické situace pomocí stylizovaného pohybu a výrazu tváře bez použití slov či hlasu. Metoda je pro

terapeuta významná v rozvoji komunikace, interakce, pochopení, procítění, uvědomění si situace, postojů, pocitů. (Majzlanová, 2004, str. 86)

**Př: Technika nabalování se činností. Jedinec rozehraje improvizovanou činnost, vedoucí ho zastaví stronzem a druhý inspirován postojem prvního rozehrává další činnost. Takto se vystřídá celá skupina. Jedinec, který navazuje je otočený zády k hracímu poli a nevidí předváděnou činnost, reaguje pouze na postoj.**

### 1.4.3 HRA V ROLI

Hra v roli umožňuje zažít nové situace, poskytuje zážitek realizace a úspěšnosti, působí stimulačně, podporuje samostatné konání jedince, působí na jeho duševní a pohybovou aktivitu, upevňuje sebedůvěru, rozvíjí řeč a komunikaci. Může být i nácviková forma, která směřuje ke zvyšování sociální senzitivity, sociálních schopností, schopností řešit problémy atd. Umožňuje nejen rekonstrukci minulosti, ale i vizi budoucnosti (jak je to v rodině x jak by to mohlo být v rodině). Když se objevuje během sezení určité potlačování klienta, během hraní v roli se odkryjí vnitřní motivy. Klient se na scéně realizuje podobně jako v normálním životě, což je pro terapeuta výborný diagnostický materiál, získaný komplexním pozorováním klienta. Všimáme si výběru role, aktivity, vztahu ke hraní, vztah k ostatním hráčům, typických postojů. Terapeut poskytuje jasnou strukturu rolového dění, udržuje hranice, poskytuje podporu klientovi. (Majzlanová 2004, str. 98)

Majzlanová (2004, str. 106) také uvádí: *Dramaterapeut pomáhá klientovi poznávat a identifikovat své vlastní pocity-často potlačované, popírané-získat nové poznatky a zkušenosti, které by mohli přispět k překonávání některých problémů a těžkostí. Pomáhá jim hledat a najít pozitiva i na nepříjemných situacích a zážitcích, hledat východiska z problémů.*

Cíle dramaterapie, co se týče rolí podle Jenningsové In Valenta (2007, str. 96)

- reedukování a remodelování rolí tak, aby byly více přirozené a méně uvědomované
- stimulování rozvoje rolového repertoáru, tj. systému rolí, odpovídajících rozličným

situacím

- odhalování nevhodných struktur chování a nalezení alternativního chování
- získávání zkušeností z řešení neobvyklých a nepředvídatelných situací
- nalezení způsobu spojení vnitřních reakcí s vnějšími projevy chování a naopak

Landy In Valenta M. (2007, str. 95-98) rozeznává několik úrovní přijímání rolí. Jsou to imitace, identifikace, projekce a přenos.

**V Imitaci** hráč napodobuje vnější znaky role, tím jsou myšleny pohyby a způsoby komunikace. Landy imitaci dělí na dvě fáze psychodramatickou roli a projekční roli. V první fázi hráč imituje sám sebe v nereálné situaci. Tato fáze mu napomáhá, aby rozvinul své schopnosti vstupů do rolí a mohl přejít do další fáze, kde je schopen přijmout roli druhého.

Pokud je hráč schopen napodobit nejen vnější znaky, ale i pocity a hodnoty přijetí role se prohloubí, mluvíme pak o **identifikaci**, ve které se vytváří vnitřní dramatický proces. Přesto hráč nehraje roli někoho jiného, ale formuluje si představu sebe v dané roli a poznává své možnosti a schopnosti jednání v té postavě.

Opakem identifikace podle Landyho je **projekce**, kterou chápeme v psychoanalytickém slova smyslu jako neuvědomované přenášení (projikování) vlastních přání, motivů a pocitů, potlačených či nevědomých obsahů na jiné osoby, na situace, věci či zvířata. Projekce je chápána jako obranný mechanismus chránící jedince před úzkostí pramenící z vnitřních konfliktů. S touto rolovou úrovní terapeut pracuje pomocí loutek či hry v maskách. Klientovy přenášené aspekty sebe sama projikované mimo vlastní osobu se pokusíme přenést na loutku či masku. Klient si zachová odstup a přitom se otevře nová možnost práce.

Nakonec se Landy zmiňuje o **přenosu**, který vnímá jako univerzální dramatický jev. Popisuje ho na archetypální úrovni. *Za projev obraznosti, kdy se jedinci mění v archetypy a kdy se přetváří role někoho jiného na symbolickou úroveň a člověk přetváří realitu podle svého subjektivního názoru na svět. Přestože je pro intaktního kreativního jedince normální a dokonce žádoucí přenášet archetypické představy či minulé zážitky na neutrální osoby a objekty, u postižených jedinců se sklony*



*k regresivnímu obrannému mechanismu je to zcela nežádoucí.* (Valenta, 2007, str. 95-97)

S hrou v roli také souvisí tzv. distancování, které je v dramaterapii velice důležité.

Landy In Valenta M. (2007, str. 99-101) uvádí, že hovoříme-li v dramaterapii o distancování, pohybujeme se v prostoru evokování citové paměti. Dramaterapie kategorizuje distancování svých klientů do třech úrovní: malá distance, přílišná distance a estetická distance. Klient s přílišnou distancí je odtažitý, potřebuje mít pevně vymezené hranice mezi sebou a ostatními, vyhýbá se jakékoliv identifikaci a ve skupině je vnímán jako rigidní až cizí element. Jeho repertoár rolí je omezený, většinou hraje jedinou roli s velice malou flexibilitou. Naopak klient s malou distancí nemá odpovídající hranici pro fyzickou, emoční i konativní identifikaci s druhými, stupeň empatie je až příliš vysoký a klient je nadměrně zranitelný, vyžaduje neustálou pozornost, nedokáže ovládat své emoce a jeho rolový repertoár je příliš expanzivní s nekonečnou tvárností. Středovou hodnotou je estetická distance. V tomto stavu existuje hranice mezi vlastním já a tím druhým, mezi skutečnou a hranou osobou, mezi vlastní a převzatou rolí, ale tyto hranice jsou pružné a mění se v závislosti na probíhajících interakcích. Estetická distance vytváří prostředí pro katarzi, jedinec v ní dosahuje vyváženého vztahu k minulosti a je schopen vzpomínek a oživení minulých zážitků.

Existuje řada prostředků, které terapeut využívá pro dosažení vyvážené distance u svých klientů. Používá například rámec přítomnosti proti minulosti, fiktivní zážitky proti skutečným, využití psychodramatické role proti projektivní roli atd. Mezi divadelní prostředky, nastolující větší distanc patří prvky epického divadla, využívání masek či líčení, loutek, atd. Pro vybudování menší distance použijeme realističtější prostředky, psychodramatické postupy, dokumentární postupy apod. (Valenta, 2007, str. 99-101)

#### **1.4.4 PRÁCE S LOUTKOU**

S loutkou terapeut pracuje jako s projektivním předmětem, který podněcuje imaginární hru. Rambertová In Majzlanová (2004, str. 110) uvádí, že klient: *Prostřednictvím loutky vyjadřuje svoje hluboké, často utajované city, vyjadřuje svůj vztah k okolí, čímž může dojít k verbalizaci negativních pocitů a tím k uvolnění*

*vnitřních konfliktů. Loutková hra kladně působí na zablokované pacienty, kteří se jeví po hře otevřenější a přístupnější pro skupinový rozhovor.*

Klient má možnost schovat se za loutku, čímž se vyhýbá přímé konfrontaci s okolím. Loutka mimo jiné odstraňuje bariéry mezi ním a terapeutem. Napomáhá rychlejšímu navázání kontaktu a komunikace. Konflikty se přenesly na loutku, proto je pro pacienta snazší o problémech mluvit, není zde vyvíjen nátlak.

Pokud používáme při terapii tuto metodu, je nutné klienty připravit na tuto práci, vysvětlit jim možnosti manipulace s loutkou, a úvodem je seznámit se s tímto prostředkem a způsobem práce, aby se loutka pro ně nestala překážkou z důvodu strachu z neznámého.

Samozřejmě, že i v dramatické výchově se často používá hra s loutkou. Příkladem toho je celostátní přehlídka Loutkářská Chrudim s dlouholetou tradicí. Jan Provazník (2008) uvádí, že: *loutkářské prostředky mohou práci s dětmi nejen obohatit, ale umožňují dětem zvládnout jinak těžko dosažitelné divadelní, zejména herecké úkoly. Jde tedy o usnadňující prostředek vzhledem k estetickým cílům dramatické výchovy.*

Podrobnější informace o dětském loutkářství lze nalézt v knize: *Děti a loutky*.

### **1.4.5 Dramatizace**

Tato metoda je více vlastní dramatické výchově než dramatickému. Je to ztvárnění určitého příběhu nebo tématu slovem a pohybem, přičemž je možno použít pomůcky a rekvizity. V pedagogické praxi dramatizací rozumíme uplatnění divadelních prostředků prostřednictvím dialogu nebo rolovým přehráváním. Dramatizace je v podstatě interdisciplinární obor, využívající princip divadla, pedagogiky a poznatky z obecné, vývojové a sociální psychologie. Dramatizace rozvíjí představivost, paměť, myšlení, city, samostatnost, pohybovou kulturu, vyjadřovací schopnosti, smysl pro zvukovou kulturu řeči a rytmus, posiluje sebedůvěru. Jejím úkolem je naučit široké spektrum rolím, stimulovat citové prožívání, rozvíjet komunikační schopnosti, schopnost sociální interakce či výchově k tvořivosti. Dramatizace může dát klientovi korektivní zážitek a úspěšnost, citovou podporu, prostor pro tvorbu a seberealizaci.

#### 1.4.6 VYUŽITÍ MASEK

Maska představuje něco záhadného, tajemného, vznešeného, ale někdy i odpuzujícího.

*V historii byla maska na svém počátku prostředkem naprosté proměny, magickým předmětem, a postupně se dostala do sféry sakrální do sféry hry (divadla), moci, erotických či jiných vztahů- Maska je dále součástí hry, v které je navozen princip „jakoby“, díky kterému se klienti mohou dostat do světa fikce a opět z něho vystoupit. Za třetí může být maska i persona v jungovském pojetí, maska je terapeutický prostředek, který napomáhá uskutečnit proces a cíl individuace. A v neposlední řadě má maska nezastupitelnou symbolickou rovinu, v maskách můžeme hledat určitý rys polaroty. Má funkci osmělující a ochrannou, je zprostředkovatelem nonverbální komunikace a tudíž i tělesného prožitku.* Tolik slova Kamily Boháčové (2009), která pracuje jako terapeut v Terapeutické komunitě Renarkon v Čeladné, kde uskutečňovala svůj projekt *Člověk..ici,y*, který kromě práce s maskou, využíval i projektivní fotografie. Kamila Boháčová studovala na Univerzitě Palackého v Olomouci speciální pedagogiku se zaměřením na dramaterapii.

O práci s maskou se také zmiňuje Majzlanová. Počátky práce s ní jsou spojeny s pozorováním a zkoumáním masky. Klient se učí dýchat, pohybovat v masce i pozorovat v ní své okolí. Významem používání masky je osvobození se od vlastní subjektivity, odpoutání se od běžných myšlenek, pocitů a starostí. Maska pomáhá zlepšit vnímání, soustředění, odpadnou zábrany. Maska je využitelná jako podpůrný činitel, pokud má klient zábrany vyjadřovat své názory apod. Maska má moc bezprostředně vtáhnout do děje a umožňuje lépe pochopit jevy a souvislosti. Má ale i svá rizika. Klient může dostat strach z masky, může být neschopný oddělit reálné od nereálného (psychotici, MR), může dojít k nepochopení podstaty a efektu využívání masky, šaškování, předvádění se, může vyvolat pocit izolace či samoty.

## 2 SROVNÁNÍ

Jak uvádí Valenta M. (2007, str. 27): *Co se týče konvencí, forem, technik a metod práce, je metodologický arzenál obou systémů v mnoha případech totožný, třebaže je při přípravě dramaterapeutické lekce nutno předpokládat jistou simplifikovanost tohoto repertoáru jak z pohledu kvantitativního (některé náročnější konvence a postupy jsou klientům s jistým zdravotním postižením nedostupné), tak i kvalitativního (dramatická a estetická úroveň práce je všeobecně na nižší úrovni)*

Uvedené členění metod podle dramatického-divadelního klíče, není jedinou inspirací, ze které systémy čerpají. Dramaterapie významně čerpá mimo jiné i z metod psychoterapeutických a psychodramatických, dramatická výchova zase ze sociálních výcviků a i z pedagogiky.

Terapeut i učitel používají metody jako prostředky k posouvání, rozvíjení procesu a dosahování jimi i skupinou vytčených cílů. Výběr závisí především na schopnostech a možnostech klientů/ žáků, kdy terapeut klade významnější důraz na konkrétní potřeby svých klientů. Učitel zase pracuje s neustálou motivací žáků k tvoření. Oba obory nemají jasně vymezené limity, jaké metody mohou použít. Snad je nutné říci, že dramaterapie má mnohem volnější ruku ve výběru metod čerpaných z dramatické výchovy. Při obrácené situaci by měl učitel dramatické výchovy velice opatrně zvažovat, zda použije techniku ryze terapeutickou, dostával by se pak na křehce zranitelné pole, na které jednak nemáme kompetence, ale také by se odkláněl od cíle své práce. Diferencí není volba metody, ale to co použitá metoda vyvolá. Použijí – li stejnou metodu, nečiní tím totéž. Atmosféra, rytmus i intenzita se budou lišit. To, že dramaterapie čerpá více z dramatické výchovy, by mohlo být také zapříčiněno tím, že dramatická výchova byla dříve ukotvena jako samostatný obor. Může se stát, že oba obory použijí metodu pro stejný účel, ale je důležité zdůraznit, že v dramaterapii jde o hlubší a konkrétnější potřebu, kdežto dramatická výchova se drží v obecném poli. Neměli bychom opomenout pojetí dramatické výchovy jako učebního předmětu či metody k učení. V tomto směru mají zvolené metody především motivační funkci k učení. Přes hru v roli, improvizaci, kde dochází ke spontaneitě v prostoru „jakoby“, lze snadněji motivovat i učit žáky. Dramatická výchova využívá metody nejen k rozvoji estetického cítění, dramatického talentu, divadelně poučeného diváka, ale i k osobnostnímu růstu, sociálnímu učení i nácviku

řešení konfliktů apod., ale vždy se zřetelem, že něco učí a ne spravuje. Zmiňované estetické hledisko při práci na produktu vede ke zkvalitněné uměleckého výsledku.

Podívejme se na metody jednotlivě a pokusme se o komparaci.

Hra v roli je pro oba systémy výchozí metodou, která prostupuje i ostatními metodami. Rozdílnost v uvedeném textu je patrná z dělení rolí, avšak dramaterapie čerpá i z výchovně dramatického dělení. Simulace je pro dramaterapii vhodným prostředkem pro získání korektivní zkušenosti. Díky bezpečnému prostoru může klient konfrontovat ve skupině situaci, které v reálném světě selhává. Korektivní zkušenost získá tím, že v simulované situaci tuto zvládne. Skupina mu mimo to dává zpětnou vazbu a reflexi. I v dramatické výchově se objevuje reflexe a zpětná vazba. Alterace je v dramaterapii vnímána jako prostředek k získání nadhledu a adekvátnímu vzoru chování. Využívá psychodramatických technik, jako jsou výměna rolí. Klient v nesimulované situaci (takové situaci, která se reálně stala), zkusí roli protějšku, se kterým je v konfliktu (např. syn si zkusí roli matky), aby tuto techniku mohl terapeut použít, je potřeba, aby dosáhl vstupu do role v rovině simulace. Dramatická výchova ve své klasifikaci rolí uvádí i charakterizaci, která je nedostupná v dramaterapii většinové, ale i dětskému herci. O charakterizaci můžeme mluvit u skutečných herců.

Valenta J. (2007, str. 54): *hraní v roli jako výchovně vzdělávací metoda vede osobnostně rozvojovým i věcně vzdělávacím cílům prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotovým obsahem.* Valenta J. také vnímá funkci hry v roli v dramatické výchově jako prostředek učení, motivaci k učení, prvek usnadňující učení a trénink sociálního učení

A dodává: *Simulační hra je pojem, na kterém se setkávají dramatická výchova se sociálně psychologickým výcvikem, osobnostní a sociální výchovou, globální výchovou atd. Simulace využitě v dramatické výchově se nemají zabývat léčbou psychických obtíží. K tomu je určeno psychodrama, někdy dramaterapie, ale vždy školený specialista.*

Porovnáme-li obě dělení, můžeme vnímat jistou podobnost mezi psychodramatickou rolí a simulací a projektivní rolí a alterací. Postavíme-li vedle sebe dělení podle Landyho a Valenty J., mohou nám připadat velice podobné.

Diferenci můžeme vnímat v potřebách vstupů do rolí a pozorovaných schopnostech. Valenta J. v pozici učitele dramatické výchovy své dělení stupňuje co do hloubky vstupu do role, jak kvalitně dovede hráč do role vstoupit. Smyslem je postupně dovést žáka do „věrohodnějšího“ hraní, v procesu učení se vstupy do rolí zdokonalují. V rámci daných úrovní popisuje možnosti, jak s danou rolí pracovat. Landyho dělení směřuje více ke klientovi a jeho potřebám. Role jsou pro něho diagnostickým materiálem např. projekce. Pokud je klient schopný projekce nebo dokonce je to jeho obranný mechanismus, tak na základě toho bude s klientem pracovat a zvolí např. práci s loutkou. Potřebuje role k tomu, aby klientovi lépe porozuměl a zviditelnil jeho vnitřní pochody a pochopitelně, aby i sám klient si to uvědomil. Role je prostředek, jak otevřít konflikt, problém a hledat řešení. U dramatické výchovy je to pojímáno dvěma způsoby jako učení se dovednosti herecké, ale také učení se sociálními rolím apod. Ve druhém případě se cíle hraní v roli podobají, ale u dramatické výchovy zůstávají v obecné rovině, kdy se učíme obecně daným rolím, situacím. Žáci se učí zvládat situace, řešit konflikty apod. To je podobné, co používá terapeut, ale ten se snaží přes obecnou rovinu problém či konflikt co nejvíce konkretizovat a co nejvíce se zabývat klientem, jeho problémem, jeho konfliktem. Jde více do hloubky. Učitel vede žáka od sebe do obecného. Terapeut přes obecné ke klientovi. Myslíme tím, že role při začátku terapeutického procesu vytváří bezpečné prostředí „jako“, kdy se klient může uvolnit, zklidnit a až potom konkretizujeme situaci přímo na klienta. Učitel dramatické výchovy pracuje se skupinou a s členy v ní jedná stejně, avšak nezabývá se konkrétním jedincem a jeho problémy. Není tam pro řešení problémů! Nemá na to ani kompetence. Hra v roli v terapii také umožňuje přehrávat minulost nebo si vytvářet představy o budoucnosti v chráněném prostředí jakoby. Dramatická výchova zvyšuje zásobník rolí žáků, dramaterapie se snaží remodelovat role, také rozvíjí repertoár, je i odhalující. Distancování lze vymezovat i v dramatické výchově, ale vzdálenost od estetické distance není tak markantní, aby se tím učitel zabýval. Pracuje s intaktními žáky, u kterých by získání estetické distance nemělo být problémem. Dramatizace je charakteristická tím, že směřuje k prezentaci a produktu. V dramatické výchově jde o estetický či umělecký výsledek, jde o kvalitu produktu s velkým důrazem na proces tvoření, v kterém mají spoluúčast žáci. V terapii jde hlavně o proces, do kterého v tomto smyslu patří i prezentace, ale výsledkem není kvalitní produkt, ale seberealizace, zážitek, úspěch či podpora klienta. Nejvýraznější diferenciací je

směřování dramatisace na diváka, jak je tomu v dramatické výchově. V terapii jde hlavně o klienta ne o zážitek diváka. Co se týče improvizace, můžeme říci, že je to další metoda v dramatické výchově, ale v dramaterapii je stěžejní a hlavní. Dramatická výchova disponuje jak improvizací, tak strukturovanou hrou. Pro dramaterapii je stěžejní improvizace. Dramatická hra je metoda, ve které dochází k interakci, která je potřebná u obou, kdy v dramaterapii je méně strukturovaná a v dramatické výchově se může objevit obojí. Používání masek a loutek je u obou systémů. Dramatická výchova to používá jako podpůrný prostředek pro lepší estetický výsledek, napomáhá dítěti vstupu do role a divadelnosti. Jelikož dramatická výchova pracuje s dětským hercem, tak tyto prostředky jsou velmi využívány pro svou projekci. V dramaterapii je důležitá díky projekci a bezpečnosti, kdy klient se snadněji otevře skrz něco, je to pro něho bezpečnější. Oba systémy používají tyto metody pro projekci, ale u dramatické výchovy je to usnadnění pro hraní a v terapii pomáhá otevření se. Zmiňovaná metoda neverbálních technik je často využívána u obou systémů. Je zde na pomezí, zda jde o techniky či metodu. Ale zařadili jsme ji mezi základní metody, jelikož se velmi výrazně používá. Cíle i způsoby jsou u obou obdobné.

Zpřehlednění nám opět poskytne tabulka srovnání II. označena jako Příloha 3.

### 3 STRUKTURA PROCESU

V následující kapitole se budeme zabývat nejen samotným procesem, ale také možností produktu, jakožto výsledku procesu. Budou nás zajímat jednotlivé fáze, složky a faktory ovlivňující jeho vývoj.

#### 3.1 V dramatické výchově

Silva Macková (1995, str. 18) definuje: *Proces dramatické výchovy je tvořivý proces prověřování tématu, hledání, prověření a vytváření vlastních postojů k němu a objevování postojů druhých. Děje se tak při jednání a poznání, ke kterému dospíváme, je založeno na přímé zkušenosti a prožitku.*

Dramatická výchova se zabývá vztahem mezi produktem a procesem. Existují přístupy, které produkt odmítají. Setkáváme se s nimi v případě, že dramatická výchova je uplatňována jako vyučovací metoda nebo jako prevence (při práci s menšinovými etniky, sociálně slabými, atd.) v podobě dramiky ve speciální pedagogice. Pokud přesto proces dospěje k produktu, tak v podobě neformálního představení pro úzký okruh diváků.

Jestliže s produktem v dramatické výchově počítáme od počátku, tak se struktura činnosti bude lišit a proces se přizpůsobí tomuto záměru. Tento postup je u nás nejčastěji používaný. Nalezneme ho v zájmových skupinách základních uměleckých škol. Je však důležité říci, že ani v tomto případě proces nesměřuje k produktu nejkratší a nejefektivnější cestou. Díky tomu se odlišuje od divadla, které klade největší důraz na produkt a proces se mu bez výhrady podřizuje. V dramatické výchově je důležité, aby zůstal proces plnohodnotnou aktivitou pro děti a podněcoval jejich tvořivost, spontaneitu, autenticitu a v neposlední řadě vnitřní spoluúčast při tvoření představení a emocionálním prožitku. Má-li mít práce význam, musí probíhat za spoluúčasti hráčů. Výsledný produkt tedy nezávisí jen na záměru režiséra – vedoucího. (Macková, 1995)

Jak uvádí Machková (1993, str. 12): *Co je pro divadlo cílem, je v dramatické výchově prostředkem se specifickou funkcí, umožňuje rozšířit spektrum výchovných prvků o výchovy k dokončení práce, k vypracovanosti detailů a k odpovědnosti jedince a skupiny před veřejností.*



### 3.1.1 Složky procesu

Proces v dramatické výchově obsahuje různé složky, které se navzájem během procesu prolínají. Pro zpřehlednění si uvedeme dělení složek jednotlivě podle Evy Machkové a Silvy Mackové.

Machková (1993, str. 16-19) své dělení koncipuje do tří okruhů:

#### 1. Osobnostní/ individuální rozvoj

V procesu žák rozvíjí přes hry a různé cvičení svoji soustředěnost, uvolněnost, odstraňuje své zábrany a získává sebeuvědomění. Je veden k citlivému vnímání a objevování sebe sama, ale i svého okolí. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti a schopnosti výrazu pohybem, plynulostí i expresivitou verbálního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost, tvořivost i rytmické cvičení.

#### 2. Sociální rozvoj

Se sociálním rozvojem se pracuje při hrách a cvičeních, zaměřených na kontakt a sociální komunikaci (verbální i neverbální), skupinovou citlivost a dynamiku. Důraz je kladen na odstraňování nevnímavosti druhého, nenaslouchání smyslu významu slov i zábran, týkajících se navazování fyzického kontaktu a jeho jednostranného chápání. V tomto okruhu pracujeme se hrami, zaměřenými na kontakt a komunikaci v podobě nonverbální řeči, řeči těl, pseudořeči či hry zaměřené na důvěru, jako jsou vodění slepců, zrcadla atd. Také se zde uplatní improvizace, zabývající se sociálními vztahy, díky své bezprostřednosti se blíží více reálnému životu a není tolik ovlivněna uměleckou stylizací.

#### 3. Dramatická hra

Do třetího okruhu můžeme zařadit metody dramatické hry, které do procesu neodmyslitelně patří a díky tomuto potenciálu můžeme hovořit o dramatické výchově, tvořivé dramatice apod. Jsou to tedy již zmiňovaná dramatická hra, ale i dramatizace, hraní v roli, atd.

Macková (1995) za základní složky pokládá:

1. téma
2. tvořivý proces
3. dovednosti
4. skutečné vztahy ve skupině

**Téma a tvořivý proces** budou podrobněji popsány v následující podkapitole. Nyní, si více přiblížíme jen dovednosti a skutečné vztahy ve skupině.

**Dovednosti**, které žáci při práci získají, jim jsou užitečné nejen při tvořivém procesu, ale i pro běžnou komunikaci. I v dovednostech jde o rozvoj verbální i neverbální komunikace, ale také o umění s komunikací pracovat, naučit se naslouchat i sdělovat. Mezi potřebné dovednosti také patří, prostředky zkoumání a sdělování tématu. Pro práci je důležité děti dovednostem naučit, ale v rámci dramatické výchovy se děti učí hrou, přímou zkušeností. Často si ani neuvědomí, že teď se naučily nějakou dovednost. Například: dítě netuší, že se právě učí správnému dýchání, hlasovému projevu, je vtaženo do situace „jakoby“ a věnuje se svému prožitku. Zvládnutí některých dovedností je pro dramatickou výchovu technickou nezbytností, ale v rámci procesu neoddělujeme nácvik dovedností od plynoucího procesu.

Podle Mackové (1995, str. 50-65) by si měly děti osvojit dovednosti a schopnosti, kterými jsou uvolnění soustředění, pozornost, smyslové vnímání a smyslové představivosti, obrazotvornost a fantazie, paměť, tvořivost. Dále by se pak měly naučit překonat zábrany v komunikaci. K dovednostem neodmyslitelně také patří tzv. „herecké dovednosti“, jako jsou správná výslovnost, držení těla, aktivní těžiště, rytmické cítění, používání rytmu a dynamiky v řeči a pohybu, prostorové cítění apod. Měly by si osvojit i dovednosti přijmout navozenou situaci a dokázat v ní jednat, vcítit se do druhého, přijmout roli a jednat v ní, směřovat při práci v roli k hlubší charakterizaci postavy, reagovat na podněty a nabízet podněty partnerům při improvizovaném jednání, rozvíjet základní příběh, pracovat s tématem a symbolickou situací, strukturovat a fixovat symbolickou situaci, umět používat

další nedivadelní prostředky jako jsou výtvarno, hudba, tanec, umět pracovat s materiálem a loutkou, být ochotný hledat tvar pro sdělení.

Mezi dovednosti, použitelné nejen v dramatické výchově, patří sebepoznání a poznávání druhých. Jelikož pracujeme se skupinou, učí se děti také přijímat a dodržovat pravidla pro společnou práci, být tolerantní k názorům druhých, ale umět si prosadit svůj, dokázat skupinu podpořit a cítit zodpovědnost za společnou práci.

Úroveň získaných dovedností se odvíjí od vyspělosti a schopnosti hráčů. Učitel by měl vždy dbát na přiměřenost svých nároku.

V procesu se setkáváme **se skutečnými vztahy ve skupině**. Skupinová práce přináší mnoho interakcí ve dvojicích, skupinkách či celé třídě, proto se projevují vztahy dětí při této činnosti jinak než ve škole, což může někdy přinést komplikace. V určitém věku je pro děti typické, že se ostýchají pracovat ve dvojici s opačným pohlavím. Mluvíme-li o dramatické výchově ve škole, tak pracujeme s poměrně početnou skupinou, která se pochopitelně člení na menší, někdy i uzavřené, skupinky. Úkolem učitele je utvořit takové skupinky, které budou spolu schopné spolupracovat. Je tedy nezbytné, aby se snažil zmapovat vztahy ve skupině.

In Macková (1995, str. 63) *Na skutečné vztahy mezi dětmi bychom neměli nikdy zapomínat. Stále bychom měli být „naladěni“, citliví na to, co mezi dětmi, byť nevyřčeno probíhá. To co existuje v jejich vzájemných vztazích, ovlivňuje pozitivně nebo negativně veškerou práci v dramatické výchově.*

Dramatická výchova zaměřuje svoji práci i na tuto problematiku. Učitel se snaží cílevědomě vytvářet vztahy ve třídě/ skupině. Tématem práce může být sociální chování, otázky mezilidských vztahů, mnohdy i řešení problému, vzniklého ve skupině. To ovšem neznamená, že bychom se měli pouštět do psychodramatu nebo psychoterapie. Učitel by měl být připravený na to, že se může vyskytnout problém ve skupině, aby mohla skupina nadále pracovat, je potřeba konflikt řešit, nesnaží se konflikty vyvolávat a vyhledávat.

### **3.1.2 Fáze procesu**

Popsané fáze jsou inspirovány pojetím procesu podle Silvy Mackové (1995, str. 18-51). Aby mohl vůbec proces začít, je nutné si zvolit **téma**. S tématem většinou

přichází učitel, avšak svou volbu zvažuje v závislosti na skupině. Řídí se vyspělostí hráčů, jejich zájmem a samozřejmě celkovou situací ve skupině. S výběrem tématu úzce souvisí i jeho formulace. Platí zásada postupovat od obecného ke konkrétnějšímu. Učitel zadá poměrně obecné téma, které by mělo skupinu inspirovat. Poté se společnými silami snaží téma konkretizovat a rozvíjet. Vedoucí motivuje a podporuje aktivitu na tématu dotazováním či komentováním (např. Co to pro vás znamená? Jaký je váš názor? Jak byste to změnili?). Důležité je, aby v této fázi učitel nevnucoval dětem svůj názor a přitom byl schopen usměrňovat názory méně zdařilé až nevhodné k mravním zásadám společnosti. Neměli bychom opomíjet respektování hlavního principu dramatické výchovy, tedy jednání **jako**. Při konkretizování tématu nebo problému se snažíme udržet rovinu obecnou, tedy spíše obecně sociální než psychologickou.

Přibližme si to na příkladu: Zvolené téma bude krádež. Naším cílem bude v sociální rovině naučit děti, aby krádež vnímali, jako nepřijatelné chování v naší společnosti apod. Konkretizovali bychom toto téma na skutečnou situaci, která se stala v naší skupině, dostaneme se na pole psychologické. Řešení těchto problémů, není záležitostí učitele. Je ovšem nutné, aby učitel počítal s tím, že při činnostech se mohou dětem do her projíkat vlastní zkušenosti a budou mít potřebu je s učitelem konfrontovat. Učitel by měl dokázat žáka vyslechnout a nějakým způsobem ho také podpořit, ale v žádném případě by s touto konkrétní situací neměl pracovat během hodiny. Pokud by problém zviditelnil a pracoval s ním, dostával by se již na pole psychodramatu (dramaterapie).

Kromě témat ze života může také vedoucí čerpat z literárních textů. I v tomto případě postupuje obdobně, důležitá je spoluúčast žáků. Text je jako předloha či inspirace není to pro ně scénář, který nacvičí. Opět je zde prostor pro mnoho otázek a konkretizování tématu (O čem příběh pojednává? Jednali byste stejně jako postava?). Práce s textem může mít pouze funkci zdroje témat a nemusí směřovat k inscenování, tedy produktu.

Vhodné zvolení tématu je důležité, jedná se o rozhodující okamžik, jakým směrem se práce bude ubírat. Většinou hledáme takové téma, které bude nosnější déle než na jednu hodinu, počítáme s dlouhodobějším procesem. Na základě tématu vybíráme vhodné činnosti, ve kterých se téma může projevit. V dramatické

výchově má proces pro nás také význam tvořivosti, takže lze předpokládat, že téma může procházet proměnami.

Máme-li zvolené téma, hledáme pro téma **symbolickou situaci**. Symbolická situace je v tomto směru myšlena jako širší pojetí dramatické situace, ve které se vždy vyskytuje konflikt, v našem případě se však konflikt na počátku nemusí vyskytovat. Charakteristické pro takto pojatou situaci je jednání spojené s prožitkem a ve formě „jako“. Důležité je udržet se v prostoru „jako“, kdyby žáci vnímali jednání jako skutečnost, měl by učitel přestat. V symbolické situaci mohou žáci pracovat individuálně, ve dvojici, ve skupince či jako celá třída.

**Motivace** je nezbytná součást procesu prolínající se všemi fázemi. Úkolem učitele je žáky neustále motivovat již od počátku.

In Macková (1995, str. 27): *Dalo by se říci, že v průběhu hodiny děti motivujeme pro téma a společnou práci s ním a také je pro jednotlivé činnosti naladujeme. Pracujeme přitom s jejich napětím a uvolněním, rozehrátím, zklidněním, soustředěním.*

Pro práci nestačí děti motivovat jen k aktivitě, motivaci doprovází i tzv. **navození**, které je také klíčovým momentem procesu. Učitel se snaží, aby si děti uměly představit situaci, pochopily ji a dokázaly přijmout. Pedagog se snaží co nejpřesněji navodit představu prostředí, napomáhá si prací se smysly. Navozená situace by měla být, co nejkonkrétnější, ale i nejbohatší. Učitel pomáhá vytvářet představy průvodním mluveným slovem.

**Např.: Nestačí dětem říci: „představte si, že jste u moře.“**

**Ale: „Představte si, že jste se ocitly na pláži u moře. Slunko je vysoko nad vámi a obloha je bez mraků. Sedíte na pláži a boříte bosé nohy do písku. Slyšíte šumot vln...“**

Učitel se snaží žáky vtáhnout mluveným slovem, může si dopomoci hudbou, vůní atd.

Navození vede ke smyslové představě, na základě které si děti vytvářejí určitý fyzický i psychický pocit, s kterým se dále pracuje. Učitel může navozovat nejen prostředí, postavy, ale i příběh, záleží na jeho záměru. Záleží také na intenzitě

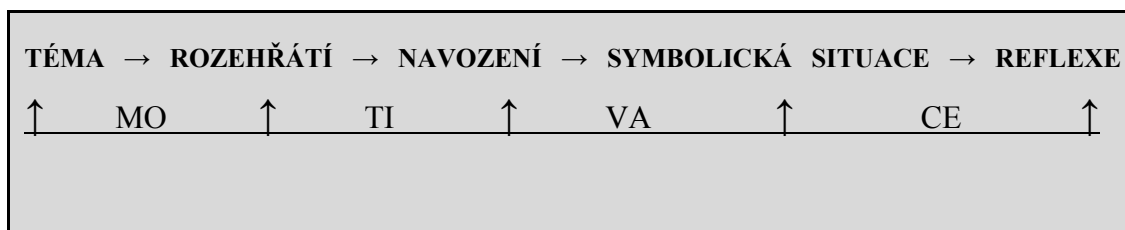
prožívání, kterou učitel mění dle potřeby práce. Nejintenzivnější prožívání získáme při práci se zavřenýma očima. Situace také potřebuje svá pravidla a instrukce. Je důležité, aby děti znaly nejen své možnosti, ale i mantinely.

Fázi navození předchází fáze **rozehřátí či naladění, zaktivizování**, vytvoření určité pracovní atmosféry. Podle účelu zvolíme honičky nebo relaxace. K navození ze strany učitele nemyslitelně patří také přijetí ze strany žáků.

Jednání v situaci může být strukturováno (vyslovení celého příběhu), ale i naprosto volné a díky němu se dostanou do spontánního prostředí, kde budou jednat spíše improvizovaně.

Poslední fáze se týká **reflexe**. Témata reflexe se mohou zaměřit buď, na hodnocení zpracovaného tématu nebo na hodnocení společné práce. Oba motivy se prolínají. Je důležité nechat prostor na „vypovídání se“.

Následující Schéma nám zpřehlední plynutí procesu.



Takto pojatý proces vzniká bez přítomnosti diváků. To co proběhlo je zcela autentické a nelze je znovu zopakovat před diváky. Jakmile začnou hráči ty události přehrávat, jednání a prožitek se dostávají do zcela odlišné polohy. Přibývají snahy o zaujetí, pobavení ostatních nad skutečným vnitřním prožitkem. To neznamená, že takto zaměřená práce, se v dramatické výchově nevyskytuje. Předpokladem k takto vedenému závěru je jiný způsob směřování celého procesu. K tomu, aby děti mohly dospět k produktu, potřebují být vybaveny řadou dovedností a ovládat především postup práce. Pokud proces má směřovat ke konečnému výsledku, tak učitel pracuje obdobně, jak je uvedeno výše, ale je to pro něho spíše výchozí krok.

Macková (1995, str. 44): *Aby měly děti co sdělovat, musí nejprve zjistit něco o tématu a svém postoji k němu. Teprve potom mohou postupovat dál a směřovat svou práci divákům. Musí ale znát postup- vědět jak.*

Pracujeme- li na produktu, je potřeba proces více strukturovat a žáky více vést. Učitel neopomíná nutnost přehlednosti, srozumitelnosti situací a nezapomíná na technickou stránku. Tato práce vyžaduje několikeré přehrávání s reflexí. Reflektuje se to, co proběhlo v přehrávání, a navrhuje se změny, které se hned vyzkouší. Navrhovaná situace se bude přehrávat, lépe strukturovat, fixovat a směřovat ke sdělení.

Vycházíme- li z literární předlohy, využíváme ji pro tvořivý proces společně s dětmi. Text není vnímán jako přesně daný scénář, ale jako inspirace. Tělo a hlas jsou základní vyjadřovací prostředky, na kterých učitel staví.

Veřejné vystoupení nemusí mít podobu inscenace, považujeme za něj i fixované situace, krátké příběhy apod. Děti bychom neměli přetěžovat. I malé děti pokud jsou takto vedeny, touží po předvedení se širší veřejnosti, a my musíme zvolit vhodnost a intenzitu tvaru pro ně zvládnutelné.

Ale pojďme se podívat na práci na produktu jako divadelním představení.

Rozsah a obsah tématu nebo předlohy musí korespondovat se schopnostmi a vyspělostí žáků. V okamžiku, kdy se rozhodneme pracovat na divadelní představení, obléká si učitel režiséřský kabát a začne rozdělovat role, vymýšlet scénu, kostýmy atd. Za výsledek učitel zodpovídá, děti nejsou dostatečně zralé a nemají tolik zkušeností, aby zvládly vše samy. Přesto by měl dát prostor dětem se prosadit. Jeho úkolem je zachytit použitelné momenty nebo je dále rozvíjet. Nepřijdou-li děti s nějakým nápadem, měl by poskytnout svůj. Nejdůležitější je aby děti proces chápaly, přijímaly a rozuměly mu. Učitel by v žádném případě neměl dětem vnucovat své, pro ně, nesrozumitelné nápady.

Měli bychom počítat s tím, že od původního schématu zábavy, zde bude docházet k neustálému opakování a faktickému učení se. Pokud žáky přestane práce bavit, neměli bychom zrušit již započatou práci. Učitel vede děti ke konečnému cíli.

### **3.2 V dramaterapii**

Proces v dramaterapii může probíhat individuálně, skupinově, ale i kombinovaně. Výběr metod a prostředků, použitých při sezení, závisí na složení skupiny,

problémech klientů, na základě kterých si dramaterapeut stanoví cíle a program dramaterapeutických sezení.

Valenta M. (2007, str. 137) uvádí, že: *Je poměrně obtížné předepsat jednoduchý soubor pravidel pro výstavbu dramaterapeutických sezení v léčebných skupinách či komunitách, a to vzhledem k široké variaci faktorů-klientů, terapeutických cílů, časových možností apod.*

K vysvětlení dramaterapeutického procesu nám pomohou slova Salva Pitruzzellyho (2010, str. 106). *Hlavním cílem dramaterapie je pomocí dramaticky laděného procesu ve skupině podpořit a využít potenciál ke změně vnitřní rovnováhy a vztahů se světem, tedy změnám, které přispějí k větší psychické pohodě a schopnosti užívat si života a překonat překážky, které brání v seberealizaci.*

Pitruzzella (2010, str. 106-107) vnímá proces transformace jako velmi složitý, který zahrnují různé aspekty člověka. Dochází v něm k neustálému prolínání zpětných vazeb a vyvažování proměnlivých stupňů rovnováhy. Pro dramaterapii neznamena proces pozvolný vývoj, spíše je členěn mimořádnými okamžiky, které poukazují na diskontinuitu a kvalitativní skoky. *Tyto mimořádné okamžiky jsou často určitými body obratu na cestě podnikané jednotlivcem i skupinou v rámci dramatické reality.* Často jsou spojené s hlubokým osobním vhladem účastníků. Svět dramatu umožní klientům zrcadlení vnitřních světů, díky kterým si přiznají prožitou minulost. Pokud s tímto zrcadlením klienti a terapeut pracují, mohou své porozumění i pojmenovat a obdařit smyslem podle toho, jak každý zná sebe. Někdy je těžké formulovat prožité momenty slovy. Neverbální prostředky používané v dramaterapii nám umožní vyjádření v symbolech. *Na lidech je po těchto okamžicích zřejmé, že se „něco změnilo“.* Jsou uvolněnější, otevřenější komunikaci a vztahům, zdá se, že si víc užívají věci, kterými se zabývají. Nejdůležitější na tom všem je, že tyto vyvolané změny jsou viditelné také ve vnějším světě, v každodenním běžném životě klienta. Právě tyto okamžiky otevírají další fázi léčivého vývoje procesu. Dramaterapeut může tyto události rozpoznat a najít nitky, může pochopit a vysvětlit smysl této události, ale událost sama se objeví jako náhlé zjevení, budící překvapení a úžas také v terapeutovi.



### 3.2.1 Složky ovlivňující stavbu dramaterapeutického procesu

Tato podkapitola se pokusí vymezit a zahrnout základní složky, ze kterých terapeut bezpodmínečně čerpá, aby mohl sestavit program sezení či celý proces terapie.

#### a) Stanovení cílů

Jelikož terapeut většinou pracuje pod záštitou nějaké instituce (denního stacionáře, terapeutické komunity, léčebny apod.), musí kromě svých cílů a cílů skupiny respektovat i cíle zařízení. Terapeutovými cíli ke skupině mohou být např. vytvoření prostoru a struktury pro změnu, rozvoj důvěry a spolupráce, rozvoj komunikace. Uvažuje-li o cílech k instituci, hovoříme např. o cílech zaměstnat smysluplně klienty, předcházet konfliktům, udržet pohodovou atmosféru. Terapeut nesmí zapomenout na vlastní cíle skupiny, předcházení nudě, cítit se lépe, lépe spát. V neposlední řadě by neměl opomíjet cíle své vlastní, kterými mohou být profesionální vedení práce, spokojenost s dosaženými výsledky nebo odborný růst. (Majzlanová, 2004)

K ujasnění takto rozsáhlých cílů, jak uvádí Valenta M. (2007, str. 138), si dramaterapeut musí odpovědět na tyto otázky:

- Proč jsme upřednostnili drama před ostatními postupy?
- Je drama hlavní či vedlejší terapií?
- Který model použiji?
- Na co se převážně zaměřím?
- Kolik bude členů ve skupině?
- Kolik terapeutů může být ve skupině?
- Jaká je pozice asistentů či studentů vzhledem ke klientům?
- Jak dlouho bude terapie trvat?
- Jaká bude frekvence sezení?
- Jakým způsobem budu sezení dokumentovat?

- Jakým způsobem se klienti etablojí do skupiny?
- Co ví o skupině a odkud se o ní dozvěděli?
- Jaký způsobem budou určeny skupinové cíle?
- Jaký vztah bude mít naše práce k ostatní činnosti skupiny?
- Jakým způsobem bude možno přerušit práci (svátky, nemoc terapeuta atd.)?

- Kde se budou realizovat skupinová sezení?
- Jaké je technické zázemí místa (nouzový východ, skříňka první pomoci...)?
- Kde najde terapeut podporu?
- Kdo poskytne terapeutovi supervizi?
- Kdo je odpovědný za práci skupiny (instituce, tým, sám terapeut)?
- Kdo koordinuje veškerou terapeutickou aktivitu klientů?

### *b) klientela*

Velikou roli v dramaterapeutickém sezení hraje složení skupiny, pro které platí určitá kritéria, týkající počtu, věku a problémů klientů ve skupině. V dramaterapeutické skupině je většinou tři až deset klientů. Pokud je skupina heterogenní, doporučuje se, aby v ní byli alespoň dva klienti stejného pohlaví a také se stejnou diagnózou nebo problémy. Je potřebné věnovat pozornost vyváženosti typů hypoaktivní, hyperaktivní agresivní a anxiózní. Zabýváme se také otázkou rozdílů v IQ, které se jeví jako významné z hlediska rozdílného zájmu o dramatické techniky, z hlediska aktivity a celkové motivaci k daným činnostem u účastníků. (Majzlanová, 2004, str. 150)

Tento faktor je zcela nejzásadnější pro terapeuta. Jak jsme uváděli výše dramaterapeutickou klientelu tvoří jedinci se specifickými potřebami. Terapeut musí znát diagnózu svých klientů na základě, které volí metody a postupy směřující k jejich specifickým potřebám. Ale také díky ní zjišťuje rizika a omezení jím vedeného procesu.

### *c) Přístup terapeuta*

Terapeut akceptuje a podporuje potřeby svých klientů, proto jeho přístup je často nedirektivní. Snaží se vzbudit zájem o navozené aktivity, přičemž velký prostor přenechává tvorbě samotných klientů. Terapeut sice nehodnotí, nekritizuje a neopravuje dramatický projev nebo jeho výsledek, ale pokouší se klienta citlivě usměrnit nabízením alternativ k aktuální scéně. To platí i v případě divadelního modelu dramaterapie, kde je záměrem terapeuta dospět v rámci práce se skupinou k určitému produktu. (Majzlanová, 2004)

### *d) Dramaterapeutické dění*

Dramaterapeutické dění je vždy podřízeno aktuálnímu stavu klientů, ale přesto klademe důraz na proces. Primárním cílem je vytvoření bezpečného prostředí pro tvorbu, experimentování a poznávání. Hráčům nevnučujeme, nepřidělujeme roli (můžeme jim ji však navrhnout). Respektujeme jejich vůli a snažení. Pokud má klient zájem vstoupit do role, na kterou se typově nehodí, dopřejeme mu, aby ji ztvárnil a zažil ji.

Důležité je terapeutické vedení od známého k méně známému, k experimentování, k reflexi, sebepoznávání a sebeprojevení. Práce s některými klienty (agresivní, metálně postižení, hyperaktivní, ...) si vyžaduje pevnější strukturu při sezení, stanovení určitých pravidel. Většinu času terapeut průběžně podněcuje a stimuluje klienty během dramatických činností. Dramaterapie je zaměřená na rozvoj každého klienta se zohledněním jeho schopností, daností, individuálních zvláštností a potřeb. (Majzlanová, 2004)

### **3.2.2 Fáze procesu**

Zde se pokusíme schematizovat a členit terapeutické sezení a proces, kdy budeme vycházet z Milana Valenty a Kataríny Majzlanové.

#### **3.2.2.1 Struktura dramaterapeutického sezení**

Zpravidla každé dramaterapeutické sezení lze schématicky členit. Výjimku tvoří blokové a projektové přístupy, kde jedna činnost plynule navazuje na další nebo je jen součástí. V zásadě je potřebné účastníky dramaterapie na aktivity připravit, vždy znovu na každém střetnutí navazovat kontakt a připravit optimální podmínky pro činnost. Dramaterapeutické sezení trvá nejčastěji 90 minut, kdy čtvrtina času je věnována otevření skupiny, polovina hlavní části a poslední čtvrtina uklidňování a ukončování.

Majzlanová (2004, str. 151-53) rozděluje dramaterapeutické sezení na tyto části:

1. úvodní část- rozehrání, navázání kontaktu
2. jádro – prezentace tématu, rozvinuté
3. závěr – uklidnění

1. Rozehrání považujeme za důležitou složku pro nastartování sezení. Terapeut pracuje s klientovými zábrany, aktivizuje ho za účelem, aby byl schopný se projevit neverbálně i verbálně. Kromě toho volí metody vedoucí ke zvýšení důvěry ve skupině, pro bezpečnější a spontánnější navozování interakcí při procesu. Patří sem hry na uvolnění a odreagování napětí, koncentraci, pozornost, neverbální techniky, práce s maskou, projektivní techniky, rituály atd. Těžko si lze přesně vymezit časový prostor na tuto část. Velice záleží na schopnostech klienta a celé

skupiny. Pasivní nebo nová skupina, bude potřebovat větší časovou dotaci pro tyto techniky. Jestliže naopak klienti nepotřebují věnovat mnoho času uvolňovacím technikám, úvodní část může být součástí jádra. Do úvodní části také patří informovanost o činnostech a cílech, které chceme uskutečnit a s nimi související pravidla.

2. V hlavní části sezení nejčastěji pracujeme s textem, dramatickou hrou, improvizací, rolovými hrami, práci s maskami, vyprávění a hraní příběhů, tvořivému psaní, dramatizaci, etudám apod. Struktura a výběr technik bude záviset především na cílech sezení, které vycházejí z diagnózy, problémů, složení skupiny a aktuálních potřeb klientů. Terapeutická činnost lze plánovat celistvě projektovým způsobem, ale také jen jednotlivá sezení. Oba přístupy jsou možné používat paralelně a aktuálně se doplňovat. Dramaterapeut má široké a otevřené pole působnosti a může pracovat s jedním tématem, ale také s několika zároveň. Samotné jádro má několik etap, které jsou vyjádřením změn a dynamiky v metodách, technikách, v přístupu, v principech a cílech, které zlepšují orientaci v procesu dramaterapeutické práce. Terapeut by měl volit takové dramatické činnosti, které nebudou pro klienta náročné na zvládnutí sebekontroly, přičemž zároveň pracuje na rozvoji sebekontroly. Teprve při zvládnutí tohoto kroku může se zaměřit na konkrétní situaci a dosažení zvolených cílů

3. Závěr dramaterapeutického sezení zahrnuje sebereflexi klientů, diskuzi, relaxaci. Hráči rituálně vystoupí z rolí a vyjadřují svoje pocity vzhledem k roli. Reflexe je dobrovolná, klient se nemusí vyjadřovat slovně, může použít pohyb, mimiku, gesto.

Kromě stanovených cílů popisuje Majzlanová úkoly napomáhající úspěšnému vývoji sezení, jimž jsou například působení na zdravé sebevědomí, zvnitřňování potřebných hodnot, zvyšování frustrační bariéry, rozvoj rolí, zlepšování komunikace, realizace osobních cílů, rozvoj skupinové dynamiky

Valenta (2007, str. 137-142) vymezuje sezení obdobně, ale strukturuje ho na podrobnější části:

- a) Pozdrav terapeuta se skupinou
- b) Rozcvička, zahřívací cvičení ( warm up)
- c) Otevření hracího prostoru

- d) Nastartování hry
- e) Hlavní část sezení
- f) Uzavření sezení

a) Pozdravení se skupinou je důležité navázání kontaktu s klienty již při zahájení sezení. Terapeut navázat kontakt s každým klientem zvlášť. Během úvodu seznamuje skupinu s plánem sezení a paralelně zjišťuje stupeň či výskyt aktuální rezistence. Vyskytlou rezistenci terapeut nikdy neřeší autoritativně, přesto se ale snaží klienta zapojit do činnosti skupiny. Je typické, že počáteční aktivita skupiny se odehrává v symbolickém kruhu.

b) Lekci lze zahájit klasickou fyzickou rozcvičkou nebo relaxačním cvičením. Obě techniky napomáhají k uvolnění celkové tenze těla. Někdy lze úvodní techniku založit na imaginaci, kdy klienti pracují více se svými představami, než se svým tělem. Představy mohou být vyvolávány na podkladě hudby nebo vedením hlasu terapeuta. Cílem rozcvičky je přibližovat se rovnováze v distanci, přibližovat se tedy estetické distanci. Na základě cíle volíme vhodný typ rozcvičky.

c) Pro otevření hracího prostoru je vhodný opakující se rituál, kterým může být například, jak uvádí Valenta M. (2007, str. 139) „*kouzelnická opona*“ kterou terapeut stáhne z oblohy a za níž se nachází imaginární svět plný věcí, krajin, zvířat...

O významu rituálu v dramaterapii pojednává Milan Valenta v Rukověti dramaterapie a teatroterapie (2006).

d) Úkolem terapeuta v této fázi je budovat improvizaci podle ontogenetického schématu (*pohyb-zvuk-obraz-postava- verbální exprese*) a zároveň do takto vedené improvizace včlenit podněty, které zachytí ve skupině. Jsou – li vhodné pro směřování k cíli procesu. Zároveň se snaží vtáhnout klienty do společné akce, oproti předešlým krokům se zde vyskytuje mnohem častěji rezistence. Rezistence bývá způsobena ze strachu z vlastní tvořivé aktivity.

e) V této fázi se skupina věnuje vstupům do rolí a rozehráváním témat a situací. Lze pracovat s jednou situací společnou pro celou skupinu nebo s různými situacemi,

kteřé bude spojovat emocionální tématická podoba. Volená témata většinou vycházejí s konkrétních životních témat klientů nebo se k nim vztahují.

Jones In Valenta (2007, str. 138) vymezuje pro hlavní část sezení následující pole aktivit:

- improvizace životních traumat či zátěžových situací
- dramatizace snových symbolů
- projektivní dramatizace s předměty s cílem transparence nevědomých obsahů
- manifestace vztahových problémů prostřednictvím techniky „živých soch“
- inscenování fiktivních příběhů s cílem klientova projikování vlastních nevědomých obsahů spojených s prožitým příběhem
- dramatizace vnějšího prostředí klientů a zkoumání vlivu tohoto prostředí na jejich aktuální problémy

f) Sezení terapeut nejčastěji ukončuje rituálem. Během závěru je také věnován prostor rekapitulaci a reflexi, která nemusí být nutně verbální V závěru nemusíme dojít k vyřešení problému, ale je potřebné věnovat pozornost uklidnění a přechodu z prostředí „jakoby“ do prostředí reálného. Ujistit se, že klient bezpečně vystoupil z role.

Mezi nejčastěji používané techniky řadí E. Emunahová In Valenta (2007, str. 141) výměnu rolí, alter ego, hru s časem, přidávání a ubírání postav, přebírání rolí, opakování výstupu. Některé z těchto techniky vychází z technik psychodramatu.

### **3.2.2.2 fáze terapeutického procesu**

Pokud mluvíme o dlouhodobé terapii lze rámcově strukturovat i proces, kdy si terapeut „načrtává projekt“, který sestavuje na základně získaných informací o klientovi. Pracuje-li pod zařízením má k dispozici diagnózu a zprávy od dalších odborníků ze zařízení. Tyto fakta jsou pro něho výchozí, ale dále čerpá především ze samotných sezení, při kterých si diagnózu může doplňovat. Především potřebuje zjistit jaký zvolený postup a přístup bude pro práci s klienty nejschůdnější. Především musí reagovat na aktuální potřeby klientů a vycházet z předchozích sezení. Mnohdy připravené téma musí aktuálně změnit nebo nemusí mít připravené žádné a bude těžit jen ze skupiny samotné. (Majzlanová,2004)

Emunah In Valenta (2007, str. 142) navrhuje 5 fází procesu:

1. fáze – dramatická hra.

Během této fáze terapeut zvyšuje důvěru mezi klienty i mezi klienty a terapeutem, která umožní uvolnění spontaneity.

2. fáze – scénická práce.

Klient vstupuje do různých imaginárních rolí, situací a skrze tuto novou zkušenost zkouší učinit krok „sám od sebe“.

3. fáze – hraní rolí.

Oproti předešlé fázi, kde klient reagoval v imaginární realitě, v této fázi se hraní rolí využívá pro vyjádření situací z reálného (jeho)života.

4. fáze- kulminovaná akce

Přehrávání a zkoušení rolí odehrávající se v životních situacích vede klienty k hlubší introspekci a většímu uvědomění. V této fázi se vyplavuje do reality klientova minulost, ozřejmují se jeho vzpomínky, sny, představy, traumaty atd. Tato fáze se velmi podobá psychodramatickému poli.

5. fáze- dramatický rituál.

Konečná fáze uzavírá cyklus. Je zaměřena na shrnutí, reflexi, pozitivní zpětnou vazbu, sounáležitost skupiny. Atmosféra této fáze by se měla podobat slavnostnímu obřadu.

### **3.2.3 Účinné faktory**

Velikou roli během procesu hrají účinné faktory, čerpané především ze skupinové psychoterapie, kterými jsou katarze, abreakce, koheze a tenze, korektivní emoční zkušenost, členství ve skupině, pomáhání jiným, sebeexplorace a sebeprojevení, zpětná vazba, náhled, nácvik nového chování. A samotná skupinová dynamika. Tyto pojmy jsou popsány v Dramaterapii od Milana Valenty (2007) a ve Skupinové psychoterapii v praxi od Stanislava Kratochvíla (1995). Blíže si

vysvětlíme pojem katarze, skupinová dynamika a také si uvedeme stádia vývoje skupiny, které jsou pro proces v dramaterapii velmi důležité.

V psychologii In Hartl, Hartlová (2000, str. 252) termín KATARZE znamená: *1. ozdravný účinek, zbavení se pocitu viny a výčitek svědomí. 2. v psychoanal. osvobození se od duševních konfliktů, vnitřního napětí, stresových stavů napětí spolu s nahromaděnou agresí může být uvolněno přímým vyjádřením agrese..., uvolnění napětí, úzkosti, pocity viny a výčitek svědomí sdělením či znovuprožitím minulých zážitků... , katarze využívaná v dramatické tvorbě již od dob Sofoklových, ve 20. století. J. L. Moreno v psychodramatu a v psychoterapii vůbec.*

Valenta (2007, str. 91) ABREAKCE úzce souvisí s katarzí. *Je většinou chápána jako prostředek k dosažení katarze tím, že terapeut umožní klientovi znovuprožití si patologických emocionálních zážitků, které byly natolik potlačené, že je nemohl naplno prožít.*

Kratochvíl (1995, str. 14) SKUPINOVÁ DYNAMIKA: *je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytvářením podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj v čase.*

Uvedené stádia vývoje skupiny podle Kratochvíla se týkají uzavřené skupiny.

#### 1. stadium: orientace a závislost

V počátečních fázích klienti hledají smysl terapie. Jsou nejistí a znepokojení. Očekávají, že budou vedeni a předpokládají, že vše záleží na terapeutovi. Jsou tedy na něm zcela závislí a idealizují si ho. Současně hledají akceptaci ve skupině. Obsah počátečních sezení se podobá běžným konverzacím týkající se obecných témat.

#### 2. stadium: konflikty a protest

V Další fázi se projevují konflikty nejen mezi členy, ale i mezi klienty a terapeutem. Terapeut je brán jako vůdce a přicházející tendence sebeprojevení, rivality vedou k těmto konfliktům. Zároveň klienti mají tendence přenášet své zklamání na terapeuta a vše nepovedené mu dávat za vinu. Tento moment je



v procesu důležitý, jelikož skupina se propracovala k přímé konfrontaci a je tedy na čem pracovat. Tato fáze je nejtěžší pro terapeuta. Vytváří se také hierarchie rolí ve skupině.

### 3. stadium: vývoj koheze a kooperace

Překonají-li členové i terapeut druhou fázi, uvolňuje se napětí a vzrůstá koheze a potřeba příslušnosti ke skupině. Terapeut ztrácí autoritu a roli vůdce, čímž se zvyšuje odpovědnost a aktivita členů. Typické pro toto stádium je intimita, blízkost a vzájemný soulad a potlačování negativních emocí. Klienti se otevírají, hovoří o svých příbězích a vyjadřují své pocity. Klient vnímá skupinu jako bezpečí a ochranu.

### 4. stadium: cílevědomá činnost

Přetrvává koheze ve skupině, ale již nepotlačuje negativní emoce. Můžeme ji považovat za pracovní skupinu, která kritizuje, ale i povzbuzuje. Terapeut vede klienty k dosažení nadhledu, ke změnám postojů a poskytuje zpětnou vazbu.

Zároveň vnímáme-li tu fázi jako poslední měl by terapeut dbát zvýšenou pozornost na ukončení, uzavření, zhodnocení apod. Může se stát, že skupina se stane závislá sama na sobě. Terapeut nesmí zapomenout, že pracuje s klienty, aby byli schopni plnohodnotně fungovat v běžném životě, mimo skupinu a na tento krok je musí připravit

## 4 ROLE TERAPEUTA A UČITELE

Průběh procesu je závislý také na způsobu vedení ať už mluvíme o učiteli nebo terapeutovi. Proces je zcela závislý i na samotné osobnosti vedoucího. Vhodný výběr metod nestačí k úspěšnému procesu.

### 4.1 Učitel

Samotné slovo učitel v nás vyvolává jisté standardy známé ze školy. Zde si však popíšeme způsoby vedení a potřebné dovednosti typické pro učitele dramatické výchovy. Budeme se také zabývat možnostmi vzdělávání se v tomto oboru.

#### 4.1.1 Předpoklady a dovednosti učitele

*Kořa (1994, s. 7): Úkolem učitele je spíše pomáhat dítěti odhalovat souvislosti ve světě. Do centra pozornosti ve výchovném dění se dostávají setkáním s dítětem, vzájemné oslovení a porozumění, jakož i partnerský dialog.*

Osobnost učitele by měla mít určité atributy, jako jsou tolerantnost, vstřícnost, schopnost naslouchat a vcítit se, chápat stanoviska druhých, komunikovat, kooperovat, osobnost optimisticky a pozitivně naladěná, s důvěrou v druhého, registrovat reakce žáků a přizpůsobit jim svoje chování i učební postup.

Důležitými specifickými schopnostmi jsou pedagogická expresivnost, tj. schopnost vyjádřit se srozumitelně, být pro žáky zajímavý a mít pedagogický postřeh. Dalším osobnostním předpokladem pro výkon povolání učitele dramatické výchovy je přirozené sociální cítění využitelné v konkrétních situacích. Pro prohloubení znalostí by se však učitel měl také orientovat v sociální psychologii. Měl by být odolný proti zátěži z ustavičného styku s dětmi, jeho proměnlivosti, až chaotičnosti. Být ochoten převzít zodpovědnost za děti či dospívající, nejenom o jejich bezpečnost, ale zejména o jejich rozvoj a úspěšnost. Nepostradatelnými dovednostmi jsou citlivost pro expresivitu a sebevyjádření, dovednosti pohybové dovednosti, hudební a výtvarné dovednost, ovládání strategie vedení. (Machková, 2007 a 1998)

Dovednosti více dramaticky zaměřené uvádí Provazník (1998). Jsou to schopnosti soustředit se a přenášet pozornost, schopnost uvolnit se fyzicky i psychicky,

smyslové vnímání, obrazotvornost, představivost a fantazie, vstupování do role a hraní rolí, dramatické jednání, techniky řeči a výrazu pro verbální komunikaci (dech, hlas, artikulace, dynamika řeči, modulace...).

In Karaffa (2001, str. 76-80) Obecně lze rozdělit dovednosti na tři základní skupiny:

- a) pedagogické (pedagogicko- psychologické)
- b) esteticko-umělecké (divadelní)
- c) sociální

Učitel by měl dosáhnout dovednosti ve všech oblastech a to vyváženě.

In Machková (1993, str. 18): *Učitel musí umět sociální klima a atmosféru své skupiny vnímat a hodnotit, musí být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí, tolerantně, a přitom aktivně reagovat, chápat dítě jako partnera, být přirozeným členem skupiny, ne byrokraticky dosazeným manipulátorem.*

In Macková (1995, str. 22-23): *Práce učitele v dramatické výchově představuje vlastně souvislý proces rozhodování a výběru. Ten probíhá při přípravě výuky. Učitel má vždy možnost, pokud se objeví nové skutečnosti v reakcích dětí, přivést je zpět k původnímu tématu pomocí vhodné motivace nebo se začít zabývat tématem v nové, posunuté rovině, Volba závisí na mnoha okolnostech a je věcí učitele, jak se rozhodne. Nelze považovat jeden způsob za lepší než druhý. Mnoho také závisí na zkušenostech učitele s takovým typem práce, na jeho schopnosti improvizovat a neztratit přitom za zřetele cíl, k němuž hodina směřuje*

#### **4.1.2 Vzdělání**

V současnosti existují tyto možnosti přípravy na vzdělání v tomto oboru:

Jednak jako specializační studium na pražské DAMU a brněnské JAMU, také jako jeden z předmětů ve studiu učitelství a to na pedagogických fakultách v Ostravě, v Praze, v Plzni, kde je možné se na tento obor specializovat. Na středních pedagogických školách je dramatická výchova zavedena všude. Dále pak rozšiřující formy studia pro již kvalifikované odborníky, převážně učitele. Vedle toho se konají různé semináře, dílny na přehlídkách, kurzy apod.

Mezi základní okruhy u specializovaného studia patří: Osobnostní a psychosomatická vybavenost, učitelská průprava, divadelní průprava a okruh volitelných předmětů. (Machková, 2007, str. 187-191)

Instituce:

- Katedra výchovné dramatiky DAMU Praha (vedoucí katedry: Jaroslav Provozník)
- Ateliér dramatické výchovy DiFA JAMU Brno (vedoucí katedry: Dana Svozilová)
- Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK Praha (vedoucí katedry: Vladimíra Spilková)
- Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty ZU Plzeň (vedoucí katedry: Roman Černík)
- Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty OU, Ostrava (Eva Polzerová, Hana Cisovská)
- Sdružení pro tvořivou dramatiku (předsedkyně: Irina Ulrychová)
- Středisko dramatické výchovy Labyrint (ředitelka: Jarmila Doleželová)
- Centrum tvořivé dramatiky Praha (Vlasta Gregorová, Dana Haaseová, Jakub Hulák)
- Centrum dětských aktivit v ARTAMĚ (IPOS) ( Jakub Hulák, Nina Petrasová)

In Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa (2001)

#### **4.1.3 Styly vedení**

Kulič In Machková (2007, str. 66): *Ačkoliv je dramatická výchova disciplína rozvíjející osobnost a osobitost a k jejím principům patří tvořivost a svoboda, její proces se neobejde bez řízení, tj. bez učitelova vědomého a znalého nakládání s cíli, obsahem i metodami...Každé řízení je účinné, pokud je poučené a úplné, tj. vychází-li z nejhlubšího poznání o zákonitostech řízeného jevu- v případě lidského učení to znamená z hlubokých poznatků psychologie.*

Podle stylu vedení si lze představit způsob, jakým učitel volí, spojuje a prezentuje metody a techniky ve vztahu k procesu a vytčenému cíli. Učitel buduje podmínky

pro soustředěnost a zaujatost, a to tím, že nabídne problém, námět, téma či situaci a sám je bere z vážností, jako důležitý, významný, závažný úkol k řešení. Učitel nikdy neříká hráčům „jak dělat“, ale „co dělat“. Provedení závisí na tvořivosti a fantazii hráče. Každý styl vedení by měl být charakteristický pozitivním přístupem a pozitivním hodnocením. Učitel hodnotí pokroky jednotlivců a nepoměřuje ho s ostatními. Tento přístup v sobě ovšem nenesou úplnou nekritičnost, to by zabraňovalo sebepoznávání žáka. Důležitá je neformální atmosféra, která uvolní napětí, sníží ostych. Inspirováno Machkovou (2007).

Existují dva krajní typy řízení. Prvním typem je obecně nám známý způsob vedení ze školy, tedy direktivní přístup bez zpětné vazby, s přesně vymezeným systémem kroků. Objevuje-li se zpětná vazba tak ve formě regulace chyb. Na druhém pólu stojí interaktivní řízení, založené na průběžné vzájemné komunikaci učitele s žáky, na partnerském dialogu, sdílení zkušenosti a spoluúčasti na řízení procesu. Učitel bere v úvahu všechny složky žáka ne jen výkonnostní složku. Posuzuje vyvíjející se stav. (Machková, 2007, str. 66-7)

Machková (2007, str. 69-76) rozděluje vedení na verbální vedení a vedení, kdy je učitel v roli. Při verbálním vedení učitel často používá metody dialogu, diskuze, bočního vedení, otázky, prezentace textů a vyprávění. Může mít formu ústní, ale i písemnou. Učitel v roli řídí akci zevnitř, neboť se sám účastní průběhu dění. Nejenže vidí, co děti prožívají, ale může děj také usměrňovat, měnit temporytmus, napětí apod. K tomu je potřeba zvládnout základy herectví, v takové míře, aby byl schopný svůj part, přirozeně, přesvědčivě a pravdivě prezentovat.

Dále Machková (2007, str. 78) uvádí, že: *Pro učitelovo herectví je důležité zejména umět „být“, ne „hrát“ ve smyslu předvádět se.*

Učitel nevstupuje do hlavní role, aby nebrzdil tvořivost hráčů. Je nutné také vědomě a dobře zvolit roli. Vhodné je zvolit role vedlejší, ale zároveň takové, které jsou aktivní, aby mohli zasahovat do děje. Učitel může být v kostýmu i bez něj. Důležité je, aby se choval, jednal i komunikoval v rámci role.

Saxtová a Morganová (2001, str. 56-62) uvádí, že specifika vedení, kdy je učitel v roli, neznamená jen nějakou postavou, ale je důležité, jakou funkci role hraje. Vyučovací role dělí na 9 kategorií (Autorita, Druhý v pořadí, Člen gangu,

Bezmocný, Autorita stojící v opozici skupině, Ďáblův advokát, Ten, kdo byl nepřítomen, Autorita stojící mimo akci, Okrajová role).

Nespornou výhodou učitele v roli tedy je, že se aktivně účastní dramatu a může spolu se třídou sledovat, co se právě děje. Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce, může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci. Všichni mohou pracovat ve vzájemné shodě. Má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení. I pro studenty je tento způsob vedení výhodný. Poskytuje jim možnost, aby převzali zodpovědnost, učinili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny. Mohou svobodně vyjadřovat své postoje a různé úhly pohledu v bezpečí role.

Morganová a Saxtová (2001, str. 55-57) nazývá styly vedení výukovými postoji a dělí je takto:

#### Manipulátor

Vyznačuje se klasickými atributy učitele, kdy předává žákovi informace, což vede žáky k fyzické pasivitě. Žáci jsou ukázněni, ale to neznamená, že i poslouchají. Termín „manipulátor“ vzbuzuje v souvislosti s učením nepříjemné asociace. In Morganová, Saxtová(2001): *Nicméně připusťme, že jsme manipulátory, protože Oxford English dictionary definuje manipulátora jako toho, kdo si počíná nebo jedná zručně.*

#### Facilitátor

Zde se zvyšuje žákova praktická činnost, díky aktivitě učitele, který se pohybuje mezi žáky a nabízí jim svou pomoc. I žáci jsou aktivnější a přistupují k učiteli, jako k osobě, o kterou se mohou opřít.

#### Zmocňovatel

Učitel je přímo mezi žáky, kde společně tvoří, společně se učí. Učitel je tedy součástí skupiny. In Morganová, Saxtová(2001): *Zmocňovatel je, tím, kdo zmocňuje osobu disponující nějakými prostředky, aby mohla konat.*

Z výše uvedeného vyplývá, že každý způsob vedení je měřítko nějakého stupně moci ve vztahu ke studentům. Přesto převažuje nedirektivní přístup. Svou moc využívá k motivaci a aktivizaci dětí. Velice často používá hru v roli.

## 4.2 Terapeut

V této kapitole si přiblížíme potřebné dovednosti dramaterapeuta, jeho možnosti vzdělávání a v závěru se uvedeme různé styly vedení.

### 4.2.1 Předpoklady a dovednosti terapeuta

Majzlanová (2004, str. 183): *Jsem terapeutem, režisérem, manažerem, vedoucím skupiny, ..., jsem zprostředkovatelem, spoluvůrcem, správcem jisté skupiny lidí, kteří hledají pomoc a podporu, jsem člověk, který je připravený na akceptaci a zvládnutí nových situací, ...*

Základním předpokladem práce terapeuta jsou odborné vědomosti a poznatky z oblasti psychologie (všeobecná, vývojová, psychoterapie, psychologie osobnosti, patopsychologie, sociální psychologie), psychiatrie, pedagogických disciplín (speciální, léčebná, sociální), biologických disciplín (biologie člověka, antropologie), teoretické i praktické vědomosti z oblasti divadla (teorie divadla, divadlo, divadlo ve výchově a v terapii).

K praktickým dovednostem patří bohaté zkušenosti s improvizací a hrou v roli, zkušenosti s divadlem, které mohou přispět k pružnosti a flexibilitě v reakcích a tvoření podnětů při nových dramatických situacích. Důležité jsou také zkušenosti pro práci se skupinou. Je vhodné absolvovat psychoterapeutický výcvik, projít procesem sebepoznání a vlastního fungování ve skupině. Má mít jasnou představu o dění ve skupině, je zodpovědný za výběr metod, které by měli být pečlivě vybrané a cíleně aplikované. Je nevyhnutelné definovat cíle a skupině poskytnout jasnou strukturu střetnutí. Přednostně se zaměřuje na navázání kontaktu, snaží se identifikovat individualitu klienta, jeho aktuální potřeby a až potom se zaměřuje na vlastní proces. Dramaterapeut by měl umět interpretovat pozorování a dokázat chápat symboliku jazyka klienta. Měl by se vyhýbat předčasným interpretacím, svá zjištění si nechávat pro sebe a zužitkovat v dalších sezeních. Dramaterapeut je empatický režisér, který na sebe bere roli zodpovědného pomocníka, pomáhajícího klientům převzít zodpovědnost za svoje činy. Jeho působení se mění od aktivního

usměrňování na pozorovatele a rádce. Roli facilitátoru v určité fázi převezmou členové skupiny, tento proces vzniká víceméně spontánně. Úloha terapeuta se vyjadřuje také v expresivitě, smysl pro imaginaci, tvořivost, empatii, také úctu a zájem ke klientovi, poskytnutí pomoci, konkrétnost, otevřenost, důvěra ve vlastní schopnosti, diskrétnost a taktnost. Autenticita je důležitým předpokladem u dramaterapeuta, protože vnáší do celého procesu atmosféru uvolněnosti a opravdovosti. Měl by být přirozeně sám sebou, ale neznamená mít živelný přístup ve vyjadřování postoje, nálady, svoje myšlenky v každé situaci a za každou cenu. Prvotní roli rozehrává otázka profesionality a terapeutického zaměření. Důležitá je akceptace klienta, jeho bezvýhradné přijetí, což u klienta vyvolá, že terapeut je mu blízký, sympatický, důvěryhodný a klient není na problémy sám. Uspokojuje potřebu uznání a zvyšuje se sebeúcta klienta, uskutečňuje emoční korektivní zkušenost, kdy klient zažívá uspokojení a povzbuzující komunikaci, stimulace excitaci a sebeprojevení.

Při dramaterapii působí někdy forma přenosu a protipřenosu. Také by měl zprostředkovat reflexi svým klientům. (Majzlanová,2004, str. 183-85)

#### **4.2.2 Vzdělání**

Možnosti vzdělávání v oboru dramaterapie jsou v naší republice poněkud skromnější než je tomu u dramatické výchovy, především se tu dělí vzdělání na dvě odvětví na vzdělání v klinické dramaterapii a edukativní dramaterapii. V prvním případě se lze vzdělávat pod pražským Fokusem, kde byl organizován první dramaterapeutický výcvik realizovaný ve spolupráci s Mikem Reismanem. Kurzy a výcviky pořádají také brněnské Podané ruce a Asociace dramaterapeutů České republiky. Výcvik byl také organizován Blankou Kolínovou, která předčasně zesnula. V druhém případě lze studovat na ústavu speciálně pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (formou specializačního studia dramaterapie nebo bakalářského oboru speciální pedagogika (dramaterapie). (Valenta, 2010, str. 117-119)

Kromě v úvodu uváděných zahraničních univerzit, lze za samostatnou dramaterapeutickou školu pokládat výcvikové centrum vývojových proměn v New Yorku, založené Davidem R. Johnsonem. Dr. Johnson je nejen dramaterapeut, ale také klinický psycholog. Vývojové proměny vycházejí z aplikace teorie ontogeneze



lidské psychiky, v níž terapeut vychází z kognitivní a mentální úrovně konkrétního klienta, využívá dramatických prostředků relevantních dosaženého či aktuálního vývoje. Uvedené prostředky vychází z kontinua pohyb-zvuk-představa-postava-pojem. Terapeut diagnostikuje vývojovou pozici klienta na škále a snaží se dramaterapeutickými prostředky dosáhnout vyšších etap ontogeneze. (Valenta M., 2009, str. 37)

#### 4.2.3 Styly vedení

*Přístup dramaterapeuta je velmi variabilní, jak uvádí Valenta M. (2009, str. 37): V současné době lze vymezit nejméně 11 pojetí přístupu k práci.*

Dramaterapie často čerpá z různých oborů a směrů. Nemá žádnou svoji tradiční školu, často tedy čerpá z psychoterapeutických škol. Velice záleží na přístupu terapeuta, který většinou vychází z edukačně-výcvikového, empirického a filozofického zaměření terapeuta.

Za jeden z přístupů vedení můžeme pokládat již zmíněné vývojové proměny. Značná část dramaterapeutů aplikuje do své práce učení významných psychologů, jako jsou S. Freud, C. G. Jung, W.D. Winnicott apod. O takto zaměřeném terapeutovi lze mluvit jako o psychodynamicky orientovaném. Hlubinně zaměřený dramaterapeut čerpá z Junga, kde se soustřeďuje na obsahy kolektivního nevědomí a na invokování rolových archetypů, které demonstruje pomocí dramatických prostředků. Jádro telepatické vztahu, kde terapeut pracuje s pozitivním přenosem a protipřenosem vychází z klasické Freudovské analýzy.

Dramaterapeut také často využívá Gestal terapii, tedy tvarovou. Zde terapeut pracuje s aktivním uvědomováním si. Jeho úkolem je reagovat na aktuální potřeby skupiny s ohledem na její dynamiku. *Tvarová terapie vnímá skupinu jako tvar, který je – v duchu základní tvarové premisy- vždy více nežli pouhý součet jejích členů.* Na skupinovou dynamiku lze tedy nahlížet v duchu tvarové teorie pole. Vztah terapeuta a klienta je v rovnováze, prosazuje se nedirektivní přístup. Během sezení terapeut nepřetržitě komentuje aktuální klientovo dění. Terapeutova role komentátora napomáhá klientovi hlubšími uvědomění si. Dále Gestal- terapeut pracuje s principem „tady a teď“, ve významu, že se vše děje v přítomnosti. Klient nemluví o své minulosti, klient ji prožívá, přehrává a promlouvá s ní.

Přehrávání rolí, vizualizace, práce s tělem a dramatizace jsou blízké gestap teorii, ale i samotné dramaterapii. Kromě hlubinně orientovaných terapeutů se můžeme setkat často s kognitivně-behaviorálně zaměřeným dramaterapeutem. V takto vedené terapii se mnohem častěji vyskytuje terapie individuální, ačkoliv hojně pracuje i se skupinou. Cílem jeho práce je odstranit symptomy v chování klienta za pomoci změny myšlení. Užívá technik operativního podmiňování, desenzibilizace apod. Skupinová forma takto vedené terapie je užitečná u klientů se sociálními fobiemi, panickou poruchou, poruchou osobnosti. Hlavní metodou je tedy modelování chování, k tomu lze vhodně použít hru v roli. Skupinová dynamika je užitečná při nácviku komunikačních dovedností. Výhodou takto vedených sezení je krátkodobost a poměrně velká úspěšnost. Dramaterapeut zaměřený na práci se seniory používá divadlo reminiscence či geriodrama, tyto metody mají nejbližší k psychoterapeutickému konceptu Franklovy logoterapie. Terapeut také čerpá z již v úvodu jmenovaných divadelních konceptů (Boal, Artaud apod.). Antroposoficky orientovaná dramaterapie používá při své práci mýty, rytmus, symboliku, masky, loutky, rituály. Rituálně zaměřená terapie se zabývá převážně rituály přechodovými a transformačními. Komunikativně zaměřená dramaterapie vychází z transakční analýzy. Podstatou takto pojeté terapie je analýza patologických interakcí a vzorců chování, kde terapeut používá především korektivní emoční zkušenost, sebeexploraci a sebeprojevení, zpětnovazebný proces, náhled, nácvik sociálních dovedností a nového chápání v modelových situacích rolí v systému a distancování.

Nejvíce je používána integrativní dramaterapie, která kombinuje výše uvedené. Výhoda takto orientovaného terapeuta je v tom, že jeho hlavním úkolem je akceptovat své klienty, kdy by mělo být sezení přizpůsobeno jejich potřebám. Užívá takový způsob vedení, který je nejvhodnější pro jeho klienty. Úzce profilovaných terapeut orientovaný jedním směrem, má také úzké možnosti práce a variace pro klienty. Zde bychom odkázali na knihu od Procházka, Nocross *Psychoterapeutické směry*, v které jsou podrobněji popsány výše uvedené teorie.

Nyní si uvedeme schematické rozdělení rolí podle Kratochvíla (1995, str. 56-73).

### 1. Role aktivního vůdce

Vůdce určuje aktivity, usměrňuje dění, vysvětluje, objasňuje, řídí, učí ostatní. Terapeut přímo uplatňuje svou moc, kterou aktivizuje, chrání, podporuje,

konfrontuje, kritizuje klienty. Takto pojatou roli klienti na začátku sezení vyžadují a jsou na terapeutovi značně závislí

Využívá se při nácviu sociálních dovedností, u speciálních skupin jako jsou staří lidé, vážně zdravotně nemocní klienti a psychotici, autisté.

## 2. Role analytika

Terapeut se tváří indiferentně, pasivně naslouchá, neprojevuje se, neradí, neodsuzuje, nevyjadřuje své pocity ani hodnocení, neprojevuje svou vlastní osobnost. Procesu nechává volný průběh. Skupina brzy pozná sama, že asociovat na téma současných sportovních nebo veřejných událostí není důvodem toho, proč jsou pohromadě.

## 3. Role komentátora

Také nechává skupině volný průběh, neřídí ji a aktivně je neusměrňuje. ale na rozdíl od předchozího typu i určitých intervalech, shrnuje a komentuje co se ve skupině děje. Je zaměřen na skupinový proces a nastavuje skupině zrcadlo. Ve výcvikových skupinách.

## 4. Role moderátora a experta

Nepřebírá za dění ve skupině plnou zodpovědnost a nechává věcem volný průběh, příležitostně však zasahuje a usměrní děj tak, aby účinněji směřovalo k žádoucímu cíli. Sám se na něm příliš nepodílí ani nehovoří o svých pocitech, ale navrhne, co by se mělo dělat, poskytne podněty, nebo ve vhodnou chvíli zasáhne s pomocnou technikou.

## 5. Role autentické osoby

Terapeut se projevuje jako jeden ze členů skupiny. Sám s nimi dělá volení činnost a vyjadřuje své skutečné pocity

Důležité je také zmínit, že terapeut často pracuje ve dvojici, tedy s koterapeutem, což umožňuje vzájemnou zpětnou vazbu o vedení skupiny a terapeut má autentickou profesionální kontrolu v partnerovi.

## 5 SROVNÁNÍ III.

Pojetí procesu, ve smyslu jeho „filozofie“, lze pokládat za nejvýznamnější rozdíl oborů. Dá se říci, že slovo proces v obou systémech znamená trochu něco jiného, v dramatické výchově snad postup, rozvoj, projekt... ale v dramaterapii posun, změnu, cestu ke klientovi,...

Různorodost tohoto pojetí vychází především z účelů procesu. Z pohledu zvenci nám mohou procesy připadat velice podobně, což je nejspíše zapříčiněno využíváním stejného metodického arzenálu. V procesu, obzvláště v dramaterapeutickém, nás nezajímá jen vnější potenciál, ale i především vnitřní. Ze struktury, výše uvedeného textu, vypadá proces v dramaterapii jednodušeji členěn než v dramatické výchově. Opak je pravdou. Právě více slovně popsáný proces dramatické výchovy v sobě skrývá jistý obecný postup práce. V dramatickovýchovném procesu se zmiňované fáze a složky opakovaně a standardně objevují. Vývoj přes téma k symbolické situaci a případnému produktu je jádrem procesu. Učitel dodržuje postup, směr a cíl, čímž také proces drží ve svých rukou. Pracuje s klientelou, která potřebuje vést, zároveň je jeho povinností děti aktivovat, motivovat a rozvíjet. Je nutné, aby proces zůstal plnohodnotnou aktivitou rozvíjející nejen jejich dovednosti, ale i sociální a osobnostní růst. Majzlanová i Valenta rámcově vymezili sezení, avšak v pojetí dramaterapie sezení není samotným procesem. Je to spíše vhodné a úrodné prostředí pro proces, který v rámci struktury sezení probíhá paralelně. Podoba lekce lze tedy strukturovat, avšak proces se vytváří sám „tady a teď“, díky vyvolaným interakcím mezi klienty samotnými a klienty a terapeutem. Chceme tím říci, že procesem je vlastní prožitek klienta, který se prohlubuje, zvědomuje a klient sám rozvíjí proces. V dramatické výchově pracuje učitel také s prožitkem dětí, který rozvíjí a prohlubuje, ale tyto stavy nejsou hybatelem a samotným tématem procesu, spíše podpůrným prostředkem. Narozdíl od dramatické výchovy, kde „nepovedá“ lekce (selhání techniky, vyvolání napětí, konfliktu, agrese) narušuje proces, v dramaterapii vede k rozvoji procesu. V dramatické výchově se učitel snaží vést proces tak, aby plynul a nebyl přerušován konflikty a nezdary, které rozvoj procesu zabrzdí.

Podíváme-li se na strukturu procesu podle Mackové, lze ji snadno porovnat s Valentou a Majzlanovou, vypadá obdobně. Terapeut také navozuje atmosféru, pracuje se symbolickou situací a věnuje čas reflexi. Ale reflexe má zde mnohem

hlubší význam a přinesené téma do procesu nevybírám terapeut ani se na něm nedomlouvám s klienty. Samotní klienti jsou tématem.

Společný prvek warm up můžeme diferencovat opět podle intenzity. Dramaterapeut rozvíčkou klienty nejen aktivizuje, ale snaží se i odstranit jejich zábrany. I učitel pracuje se zábranami, ale nepředpokládá, že budou tak hluboké. Úvodní navázání kontaktu je mnohem intimnější a konkrétnější u dramaterapie než v dramatické výchově. Pojetí rituálů je velmi časté v dramaterapii, ale rituál se může objevit i u dramatické výchovy. Důležitý prvek motivace v dramatické výchově lze také charakterizovat jako prostředek k vedení kdy skrz motivaci a navození dostává učitel svých cílů v procesu. Naučí díky ní dítě spontánně nějaké dovednosti, která je potřebná do procesu nebo ho naučí komunikaci, vyjadřování se apod. Motivace stále žene proces dopředu. Dramaterapeut se nechá více vést potřebami klientů. Míjíme tím to, že ačkoliv terapeut také navozuje imaginární prostředí a snaží se klienty motivovat do akce, tak ale tato motivace neposune proces dál, ale umožní zahájení cesty klienta k sobě samému. Obrazně můžeme říci, že pro dramatickou výchovu je motivace příjemný „bič“, který děti aktivizuje k učitelovým záměrům. V dramaterapii je „pomocná ruka“, usnadňující klientovi uvědomění si svých problémů. Dramaterapie klade mnohem větší důraz na zakončení uklidnění a uzavření sezení.

Opravdu nejvýstižněji se vyjadřuje Pitruzzella. Jak upozornil v dramaterapeutickém procesu nejde o rozvoj, ale o mimořádné okamžiky, které proces posunují. Vznikají při vnitřním zrcadlení a hlubokém osobního vhledu. Ty okamžiky jsou nenaplánované vyvolené samotným plynutím procesu.

V dělení složek se systémy neshodují. Pro Mackovou je důležitým faktorem *téma*. Tedy proces je usměrněn a rozvíjen tématem. U dramaterapie to téma přinesou sami klienti, tedy důležitý faktor ovlivňující děj procesu jsou samotní klienti a jejich příběhy. Uvedená složka, *přístup terapeuta*, v sobě skrývá specifický náboj terapeutického vztahu s klientem, kdy jeho přístup, jeho existence vůbec, velice ovlivňuje proces. Samozřejmě, že bez učitele by proces nevznikal, ale u dramatické výchovy není potřeba, tak blízkého a intimního vztahu mezi učitelem a žáky. Učitel je vedoucí procesu, terapeut je součástí procesu. Dramatické dění je obdobné dramatické hře v dramatické výchově.

Dramaterapie disponuje s mnohem větší variabilitou forem i náplní sezení. Nejvíce to ovlivňuje složení skupiny z hlediska věku, diagnózy či jejich problémů. Proces může být pokaždé od počátku jiný včetně přístupů, průběhu, atmosféry, dynamiky, prostředků i stanovených cílů. Proces u dramatické výchovy je stále rámcově daný s různými tématy s různou intenzitou. Klientela je tu stejná, měnící se jen v závislosti na věku. Dalším rozdílem je forma procesu, kdy v dramaterapii může probíhat sezení i individuálně. O tom se dramatická výchova nezmiňuje. Učitel sice pracuje se žáky individuálně při některých ZUŠ, ale tyto individuální hodiny směřují k naučení určitých dovedností (mluvenému slovu, recitaci) a proces opomínají, u dramaterapie i v individuálním sezení svůj potenciál proces neztrácí.

Dramatická výchova přiznává, že se zabývá vztahem mezi procesem a produktem. Z čehož vyplývá, že produkt také ovlivňuje samotný proces a přizpůsobuje se mu. Nutné je upozornit na již zmíněné, že přeměrování cíle nesmí odstranit účel procesu jako plnohodnotné aktivity. Učitel pracuje s vnitřním prožitkem dětí, ale zároveň neopomíná vnější pohled, který estetizuje a připravuje na kultivovanou prezentaci. U dramaterapie případný produkt neovlivňuje tolik samotný proces. Samozřejmě, že klienti se připravují na setkání s diváky, ale svou práci divákovi nepřizpůsobují. Dramatická výchova se vědomě připravuje na setkání s veřejností a pracuje tak, aby její činnost byla atraktivní, esteticky uhlazená apod. Jednoduše, aby se divákovi produkt líbil. Dramaterapie vnímá diváka jako prostředek v procesu. Pomůže klientovi v překonání, uvědomění si jeho osobního problému, stavu apod. Jde o to, co se děje s ním na jevišti, co on na něm prožije a co to v něm vyvolá, než co to vyvolá v divákovi. I dítěti samotný výstup přináší odstranění nějaký zábran, studu, trémy apod., ale při přípravě vystoupení je pro ně primární kvalitně a, co nejlépe potěšit diváka. Aby mohlo dítě vystoupit, je nutné, aby si osvojilo potřebné herecké a divadelní dovednosti, což u dramaterapie není v takové intenzitě. Dramaterapeut samozřejmě rozvíjí hru a pomáhá klientům s vyjadřovacími prostředky, ale neučí klienty, jak se stát herci ani hereckým dovednostem.

V chápání pojmu dlouhodobého projektu se obory také rozcházejí. Pro učitele signalizuje přípravu na produkt-čili vystoupení a proces jemu usměrní. Pro dramaterapeuta to znamená, že v procesu bude více času na dozrávání, na tvorbu skupinové dynamiky apod. Cíle a postupy práce budou obdobnější, snad méně dynamicky orientovaný.

Vložená kapitola účinné faktory je nesmírně podnětná a důležitá, Jsou to terapeutovi nástroje a zároveň možná rizika, s kterými musí počítat, umět pracovat i vědomě usměrňovat. Skupinová dynamika funguje i u dramatické výchovy avšak učitel ji nechává spíše plynout, kdežto terapeut s ní vědomě manipuluje (koheze, tenze). V jaké fázi se skupina ocitá, je pro něho důležité, aby věděl, jak hluboko lze se skupinou pracovat. Kdyby zvolil nevhodnou techniku, šel brzy do hloubky, klient se může zablokovat a proces skončí.

Dramatická výchova končí proces rozvinutím nějaké dovednosti s estetickým viditelným výsledkem. Výsledkem dramaterapeutického procesu je dosažení vnitřní změny, která je obtížně pojmenovatelná. Pochopitelně jde o to, aby se projevila i navenek avšak v trochu posunutém smyslu, jako žít bezproblémový život, zbavit starostí, strachu, úzkosti.

Srovnáme-li role učitele a dramaterapeuta, tak dle osobnostních předpokladů a vlastností se budou velmi podobat. Jelikož je pro oba systémy typická práce s lidmi, při které vedoucí svým chováním a vedením účastníky ovlivňuje, musí oba pracovníci ovládat schopnost komunikace, vcítění, tolerantností, vstřícností, umění naslouchat, empatie apod. Rozdíl je patrný v odborných dovednostech. U dramatické výchovy jsou nosnými dovednosti pedagogické, psychologické a v neposlední řadě i jisté divadelní a herecké dovednosti. I dramaterapeut čerpá z těchto oborů. Rozdíl je v tom, že ačkoliv oba systémy čerpají ze stejného oboru, tak ale z jiné jeho oblasti. Např. čerpají z psychologie, v které je pro dramaterapeuta důležité znát oblasti z patopsychologie a psychoterapie, kdežto učitele dramatické výchovy zajímá především vývojová psychologie. I v pedagogice lze snadno tento rozchod ukázat. Nejvíce dramatická výchova čerpá ze sociální pedagogiky, zatímco dramaterapie z pedagogiky speciální. Tyto interdisciplinární zdroje oborů, vlastně ustanovují jakých dovedností, kompetencí a znalostí pro výkon své práce by měl dramaterapeut nebo učitel dramatické výchovy dosáhnout (přílohy 5 a 6 Interdisciplinární zdroje). Mimo to je nezbytné, aby se terapeut orientoval v základních medicínských oblastech. U učitele dramatické výchovy znalosti z teorie divadla jsou nezbytností. Pro dramaterapeuta je to sporné téma, kdy se někteří odborníci přiklání k tomu, že terapeutovi napomohou při jeho práci herecké dovednosti a jiní se přiklání k plné autenticitě terapeuta, která by učením těchto dovedností ztratila na intenzitě. Pro terapeuta je potřebné také získat sebezkušenost v psychoterapeutickému výcviku.

Základní vlastností dramaterapeuta je tedy autenticita, která pro učitele dramatické výchovy tolik zásadní není. Sice jde o méně formální vztah, než jsme zvyklí ve škole, ale přesto zůstává jistý odstup a hranice mezi učitelem a žákem. Porovnáme-li vzdělávání, tak je patrné, že na našem území je dramatická výchova ustálená a má již vybudovanou tradici, ačkoliv forma vysokoškolského vzdělání je jen 10 let před formou vysokoškolského vzdělávání v dramaterapii.

Zásadní rozchod ve stylu vedení je, to z čeho obory vychází, tedy dle interdisciplinárních oborů a také jaké je měřítko dělení těchto stylů. U dramatické výchovy nás zajímá míra moci a u dramaterapie míra angažovanosti. Shodují se v pozitivním přístupu ke klientům/ žákům. Je však důležité zmínit, že terapeut někdy záměrně vyvolává tenzi ve skupině a může působit negativně, avšak jeho přístup zůstává pozitivní především pro rozvoj procesu.



## IV Závěr

Teoretické analýzy a komparace v této bakalářské práci vycházejí pouze z odborné literatury, proto jsem přidala ke komparaci Přílohu 7, která popisuje dotazníkové šetření, určené pro pracovníky v oboru dramaterapie a dramatické výchově. Dále jsem v úvodu uváděla článek od Kamily Laudové, který pojednává o kuriózním laickém rozhovoru na téma dramaterapie. Tento článek mi byl inspirací pro Přílohu 8- Anketa, jejímž obsahem byly otázky týkající se této práce a tím jsem získala ilustrační názory a postřehy od laické veřejnosti. Tato Příloha 8 je zpracována v podobě zvukových nahrávek a je přiložena na CD. Mezi dotazovanými byli studenti vysokých škol v rozmezí od 20 do 27 let. Je obtížné vyvozovat ze vzorku podložené závěry, proto je zaměřena pouze na ilustraci.

V této bakalářské práci jsem se zabývala definicemi oborů, historickým vývojem, pojetím cílů, klientelou, metodami a technikami, procesem a samotnými rolemi učitele či pedagoga. Použité kapitoly v této práci považuji za nejdůležitější prvky oborů, a proto také nejnosenější pro komparaci a analýzu. Každá komparace je shrnuta v tabulkách srovnání, což přineslo příjemné zobecnění a zpřehlednění rozdílů a podobností oborů.

Vzhledem k rozsáhlosti a komplexnosti obou systémů nebylo možné jednotlivé kategorie analyzovat podrobně. Cílem práce bylo tedy celistvě zhodnotit a porovnat oba systémy. Myslím, že toto téma by mohlo být inspirací pro další témata zaměřená přímo na proces či jen na metodiku a klientelu, kde by se tyto části mohli konkrétněji popsat. Komparace nebyla snadná, jelikož nelze od sebe obory jednoznačně rozdělit, zároveň ani propojit. Jsou to proměnlivé, dynamické obory, které se scházejí v používání metod a dramatických prostředků a protínají v některých interdisciplinárních zdrojích (pedagogika, psychologie). Rozchází se v pojetí terapeutických a pedagogických cílů a v klientele, která je pro dramatickou výchovu obecně stanovená a pro dramaterapeuta specifická. Oba systémy se rozvíjely nezávisle na sobě. Metaforicky je lze označit za obory sídlící v sousedství, které když mohou, tak si vzájemně ochotně pomohou. Přesto se během této práce výchozí domněnky potvrdily. Nejtěžší bylo určit a pojmenovat obecně terapeutický potenciál a tím i vymezit hranici mezi tím, kdy se dramatická metoda použije pro zábavu, výchovu a kdy již působí terapeuticky. V dramaterapii jde mnohdy o okamžiky, které

změní atmosféru, jak uváděl Salvo Pitruzzella, tyto okamžiky jsou vždy neočekávané.

Obecně lze říci, že tato práce se snažila nalézt především rámce největších shod a rozchodů a tím ujasnit a zpřehlednit postavení systémů mezi sebou. Také jsem se pokusila potvrdit teorii v praxi.

Dostupnost literatury k oběma systémům nebyla zcela vyrovnaná. Především jsem čerpala z dostupné literatury v České republice, kde jsou publikace o dramaterapii vzácností. Velice mi pomohla slovenská literatura. Je mnoho zahraniční literatury, zabývající se dramaterapií, avšak u nás není vždy dostupná. Ačkoliv jsem některé anglické originály držela v ruce, neodvážila jsem se k jejich překladu a další citaci.

## POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

1. ARISTOTELES. *Poetika*. 5. vyd. Praha : Orbis, 1962. 100 s.
2. BOHÁČOVÁ, Kamila. Tvůrčí fotografie, práce s maskou a dramaterapie při komunitní léčbě drogově závislých.... *Arteterapie*. 2009, 18, s. 54-57.
3. BUDINSKÁ H. *Hry pro šest smyslů*. Praha : Gema, 1990. 123 s. ISBN 80-900145-0-X.
4. DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1976. 166 s.
5. FRYSOVÁ M. *Absolventské teoretické práce frekventantů VI. Komunity sebezkušenostního pětiletého výcviku ve skupinové terapii :Dramaterapie*. Praha: Skálův institut, 2004
6. HARTL,P.,HARTLOVÁ,H.*Psychologický slovník*. Praha : Postál, 2000. 774 s.
7. CHRÁSKA M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 169 s.
8. KARAFFA J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Brno : Tribun EU, 2009. 135 s. ISBN 978-807368-733-5.
9. KARAFFA, J. Dovednosti učitele dramatické výchovy. In *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa : Příspěvky z konference*. Praha : IPOS-ARTMANA, 2001. s. 163. ISBN 80-801660-4-0.
10. KOMENSKÝ J. A. *Škola na jevišti*. Brno : Komenium, 1947. 120 s.
11. KOŤA J. *Učitel a jeho profese* In Kasíková,H. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
12. KOŤÁTKOVÁ S. A KOLEKTIV *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80 – 7184-756-9.
13. KRATOCHVÍL S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha : Galén, 1995. 329 s. ISBN 80-85824-20-4,329.
14. LAUDOVÁ K.Dramaterapie v Česku a Evropě. *Arteterapie*, 2009, č. 20-21, s. 152.
15. LAUDOVÁ K. Lehce pojatý scénář ve formě civilního rozhovoru na téma Dramaterapie v Čechách. *Arteterapie*, 2009, č. 20-21, s. 153.
16. MACKOVÁ S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno : Difa JAMU, 1995. 99 s. ISBN 80-85429-16-0.

17. MACHKOVÁ E. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha : DAMU, 1996. 98 s. ISBN 80-85866-16-3.
18. MACHKOVÁ E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha : Nakladatelství AMU, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
19. MACHKOVÁ E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2.vyd. Praha : Nápis, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
20. MACHKOVÁ E. *Metodika dramatické výchovy*. 7. vyd. Praha : ARTMANA, 1993. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.
21. MAJZLANOVÁ K. *Dramatoterapie v léčebnej pedagogik*. Bratislava : nakladatelství IRIS, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
22. MLEJNEK J. *Dětská tvořivá hra*. Praha : IPOS, 1997. 151 s. ISBN 80-7068-104-7.
23. MORGANOVÁ N., SAXTOVÁ J. *Vyučování dramatu, hlava plná nápadů*. Praha : IPOS ARTMANA, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
24. PAVLASOVÁ M., BENEŠOVÁ M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé II, Divadlo ve výchově*. Brno : nakladatelství MSD, 2003. 52 s. ISBN 80-86633-10-1.
25. PAVLOVSKÁ M., KROČA D. *Dramatická výchova a divadlo*. Brno : Cerm, 1999. 26 s. ISBN 80-7204-110-X.
26. PITRUZZELA S. Okamžiky povznesení: momenty transformace v dramaterapii. *Arteterapie*, 2010, 22-23, s. 106-107.
27. PROVAZNÍK J. *Děti a loutky*. Praha : Nakladatelství AMU a ERMAT, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7331-111-7.
28. SVOZILOVA D. Naše dovnitř a jejich ven. *Tvořivá dramatika*. 1995, č. 2, s. 3-8
29. VALENTA J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha : ISV, 1994. 279 s. ISBN 80 – 85 866 – 06 – 4.
30. VALENTA J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
31. VALENTA J. Pane, prosím vás, tady někde mají být hranice výchovné dramatiky...*Tvořivá dramatika VI*, č. 2, 1995.
32. VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. 84 s. ISBN 80-85866-40-4.

33. VALENTA M. A KOL. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc : UPOL, 1995. 127 s.
34. VALENTA M. Duální pojetí dramaterapie. *Arteterapie*, 2010, č. 22-23, s.117-119.
35. VALENTA M. *Dramaterapie*. Praha : Grada, 2007. 252 s. ISBN 978-80-247-1819.
36. VALENTA M. A KOL. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc : UPOL, 2006. 139 s. ISBN 80-244-1358-2.
37. VALENTA M. A KOL. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie II*. Olomouc : UPOL, 2009. 180 s. ISBN 978-80-244-2274-9.
38. WAY B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha : Nakladatelství ISV, 1996. 218 s. ISBN 80-85866-16-1.
39. *Webové stránky Asociace dramaterapeutů ČR* [online]. 2008 [cit. 2011-04-02]. Dostupné z WWW: <adcr.cz>.

# **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA 1 – Srovnání I.**

**PŘÍLOHA 2 – Průnik metod**

**PŘÍLOHA 3 – Srovnání II.**

**PŘÍLOHA 4 – Srovnání III.**

**PŘÍLOHA 5 – Interdisciplinární zdroje dramaterapie**

**PŘÍLOHA 6 – Interdisciplinární zdroje dramatické výchovy**

**PŘÍLOHA 7 – Dotazníkové šetření**

**PŘÍLOHA 8 - Anketa**

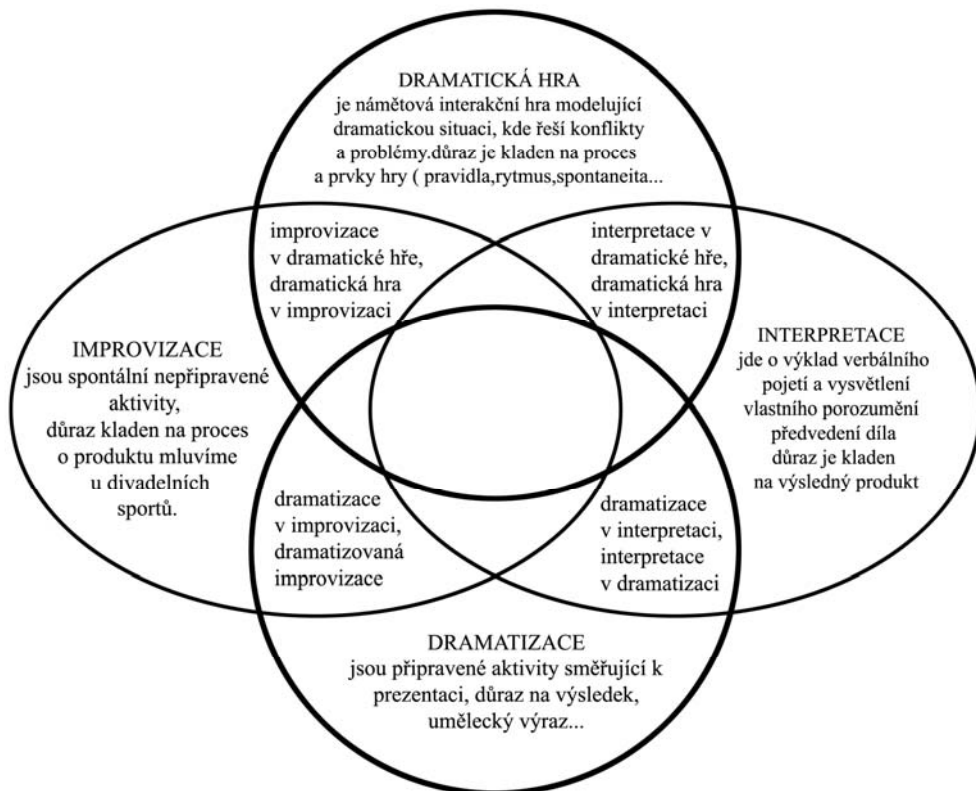
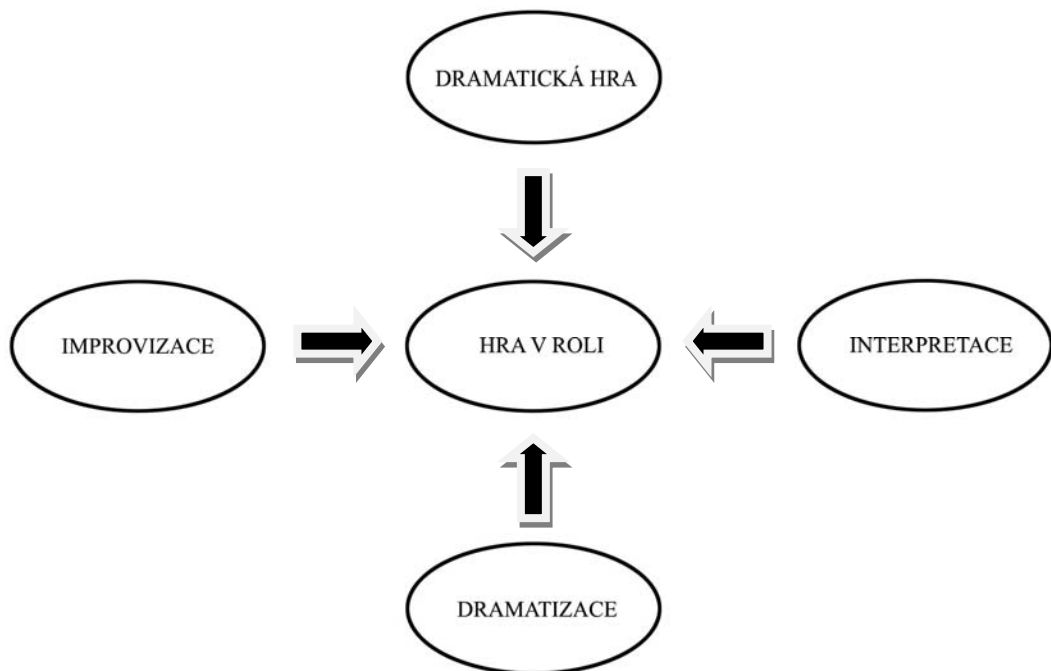
**Příloha 1 – Srovnání I.**

<b>SROVNÁNÍ I.</b>			
	<b>DRAMATICKÁ VÝCHOVA</b>	<b>DRAMATERAPIE</b>	
<b>DEFINICE</b> Co chce?	Aktivní, řízené, umělecké, sociální, antropologické učení.	Cílevědomě užít dramatu pro terapeutický záměr. Uchopit, či zmírnit soc. i psych. problémy.	
Směry	Kreativně umělecké Pedagogicko-výchovné Biopsychosociální	Terapeuticko-formativní Biopsychosociální	
Předmět	UČENÍ	PROBLÉM	
Princip	Učení přímou zkušeností.	Zpracovává problém přes přímou zkušenost	
Prostředek	Dramatický	Dramatický	
Cíle	Pedagogické	Terapeutické	
Proces	Aktivně řízený Strukturovaný	Řízený volně Volně se přizpůsobující	
proces X produkt	PROCES - (produkt)	PROCES!	
<b>HISTORIE</b>			
Vývoj	„Učí a rozvíjí něco.“	„Učením a rozvíjením odstraňuje něco.“	
Chronologie	Jasný vývoj periodizace.	Obracení se k minulosti a hledání spojitosti.	
Instituce	Minulost → Současnost Školy	Prolíná se Ústavy, léčebny	
Východiska	Institucionalizace	Počín jednotlivců	
	NE		<b>Čerpá z DV.</b>
Vznik oboru	20. léta 20. století	ANO	
Kde?	USA	60. léta 20. století Anglie	

Kdo?	Wardová (žena)	Jennings (žena)
V ČR?	60. léta 20. století	90. léta 20. století
Kde?	LŠU (Zuš)	Denní sanatorium (Fokus)
Osobnosti	Slade, Way, Budinská, Machková, Macková, Valenta J., Mlejnek, Vyskočilová	Landy, Moreno, Johnson, Emmunach, Škoviéra, Reisman, Valenta M., Majzlanová
<b>PARADIVADELNÍ SYSTÉMY</b>		
Příbuzné obory	Edukační povaha	Terapeutická povaha
Podoby	Divadlo ve výchově Zájmová činnost Vyučovací předmět Vyučovací metoda	Teatroterapie, psychodrama Drama in therapy Drama es therapy
<b>CÍLE</b>		
Obecně	Rámcově vymezené Dramatické, sociální, rozvoj osobnosti	Variabilní Specifické (redukce tenze), sebeovládání....
<b>KLIENTELA</b>	Rozvoj žádoucího	Odstranění nežádoucího
	Intaktní	Se specifickými potřebami.
Věk	Dítě, mládež	Dítě, mládež, dospělý, senior
	ANO, ale jen prevence!	
Obecně	Žák	Klient



## Příloha 2 – Průnik metod



Příloha číslo 3 – Srovnání II

SROVNÁNÍ II.			
	DRAMATICKÁ VÝCHOVA	DRAMATERAPIE	
<b>METODY</b>			
Metodologický arzenál	Totožný	Totožný	
Kvalita estetická	Vyšší - styčný bod	Nížší - není primární bod	
Kvantita použití	Četná	Omezená	
K čemu je?	Rozvíjí proces Dosažení cíle	Rozvíjí proces Dosažení cíle	
Volba metody	Pro proces a výsledek	Pro klienta	
	Spoluúčast		
	<b>Žák/učitel</b>		<b>Klient/terapeut</b>
Účel	Obecná rovina	Podřízeno klientovi Konkrétní případ	
Osobnostní růst, soc. učení, nácvik řešení konfliktů	Učí se jim	Podporuji a upravuji změnu	
		Uspokojuje konkrétní potřeby	<b>Terapeut/klient</b>
	<b>Učitel/žák</b>		
	čerpá z DR		
		Neomezeně	<b>Čerpá v DV</b>
<b>HRA V ROLI</b>			
metoda	Výchozí SIMULACE	Výchozí ← korektivní zkušenost	
	<b>Dělení podle</b>		

	<b>Valenty J.</b>	ALTERACE CHARAKTERIZACE	← Náhled, adekvátní vzor chování ← Chybí	Dělení podle Landyho
		Nečerpá → Nečerpá → Ano, využívá dětské projekce, ale pro jiný účel → Nečerpá →	IMITACE IDENTIFIKACE PROJEKCE PŘENOS	
proč role?		ZDOKONALOVAT DOVEDNOSTI HERECKÉ ROZVOJ SOCIÁLNÍCH ROLÍ NÁCVIK ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	DIAGNOSTICKÝ MATERIÁL ROZVOJ SOCIÁLNÍCH ROLÍ NÁCVIK ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	
		<b>OBEČNĚ ↑</b>	<b>KONKRÉTNĚ ↑</b>	
zásobník rolí		Rozšiřuje Nepotřebné	Rozšiřuje + remodeluje Věnuje pozornost!	
<b>DRAMATIZACE</b>				<b>Distancování</b>
Kam směřuje		K prezentaci	K prezentaci	
Používá se		Často	Občas	
Proč?		Esteticko- umělecký záměr	V rámci procesu	
role diváka		Usměřováno pro něj	Prostředek pro klienta	
práce		Spoluúčast žáka	V popředí téma klienta	
výsledek		Produkt	---	
<b>IMPROVIZACE</b>		Také, s méně věnovanou intenzitou	Seberealizace, zážitek, úspěch...	
Metoda		Řadová	Stěžejní	
	<b>Dělení</b>	Improvizace bez kontaktu	← Často	
		Improvizace s kontaktem	← Často	
		Improvizace s dramatickým dějem	← Občas	



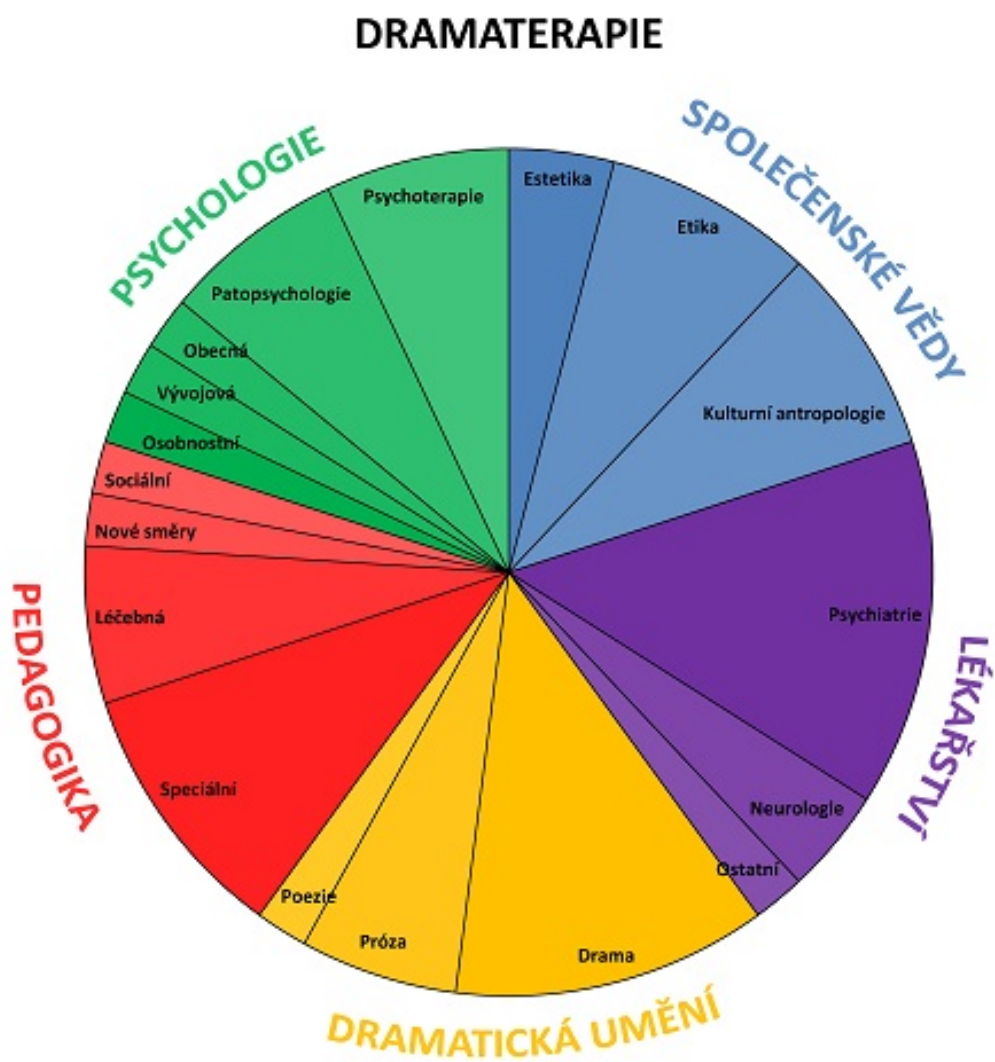
**Příloha 4 – Srovnání III.**

<b><u>PROCES</u></b>	<b><u>DRAMATICKÁ VÝCHOVA</u></b>	<b><u>DRAMATERAPIE</u></b>
<b>OBECNĚ</b>	postup, rozvoj, projekt...	posun, změna, cesta ke klientovi
<b>VYUŽIVÁ</b>	dramatický potenciál	dramatický potenciál
<b>ŘÍZENÍ</b>	pevně v rukou učitele	usměňuje klientelu
<b>VÝZNAM</b>	plnohodnotná aktivita pro žáka	cesta k pochopení sama sebe
<b>STRUKTURA</b>	součást a podstata procesu	součást a prostředek pro proces
<b>PRŮBĚH</b>	postupný rozvoj	posun přes mimořádné okamžiky
<b>TÉMA</b>	volí učitel, popř. učitel s žáky	samotný klient
<b>PROŽITEK</b>	podpůrný prostředek	posouvá proces
<b>KONFLIKT</b>	brzdí proces	rozvíjí proces
<b>FORMA</b>	skupinová	skupinová, individuální, kombin.
<b><u>FÁZE PROCESU</u></b>		
<b><u>a) dělení</u></b>		
	<b>TÉMA</b>	je dáno vznikem skupiny
	<b>ROZEHRÁTÍ</b>	aktivizace a odstranění zábran
	<b>NAVOZENÍ</b>	pomáhá zvnitřnění
	<b>SYMBOLICKÁ SITUACE</b>	osobní a konkrétní náměty
	<b>REFLEXE</b>	důležité
	není podstatné	<b>POZDRAVENÍ TERAPEUTA SE SKUP.</b>
	obdobné	<b>ROZCVIČKA</b>
	obdobné	<b>OTEVŘENÍ HRACÍHO PROSTORU</b>
	slučuje s předchozí fází	<b>NASTARTOVÁNÍ HRY</b>
	symbolická situace	<b>HLAVNÍ ČÁST SEZENÍ</b>
	reflexe	<b>UZAVŘENÍ SEZENÍ</b>
<b><u>b) obecně</u></b>		
<b>REFLEXE</b>	doplňující fáze	jedna z nejdůležitějších
<b>HLAVNÍ ČÁST</b>	rozehrávání tématu	cesta ke klientovi
<b>POZDRAV</b>	běžný, formální	intimně, konkrétní
<b>WARM-UP</b>	aktivizuje, odstraňuje zábrany	aktivizuje, odstraňuje zábrany
<b>INTENZITA ZÁBRAN</b>	běžná	nadprůměrná
<b>RITUÁL</b>	občas	často

<b>MOTIVACE</b>	žene proces dopředu	samotný proces neposouvá
	„příjemný bič“	„pomocná ruka“
<b>ÚČEL MOTIVACE</b>	dokončit záměr učitele	zahájit cestu ke klientovi
<b><u>SLOŽKY PROCESU</u></b>		
	<b>TÉMA</b>	již dané, nevolí se
	<b>TVOŘIVÝ PROCES</b>	dramatický potenciál
	<b>DOVEDNOSTI</b>	nepotřebné
	<b>SKUTEČNÉ VZTAHY</b>	samožřejmosti
	důležité	<b>STANOVENÍ CÍLŮ</b>
	obecně daná	<b>KLIENTELA</b>
		<b>PŘÍSTUP TERAPEUTA</b>
	tvořivý proces	<b>DRAMATICKÉ DĚNÍ</b>
<b>POČET VE SKUPINĚ</b>	tři až celá třída	tři až deset
<b>CO OVLIVŇUJE PROCES</b>	téma	klient
<b>CÍLE PROCESU</b>	pochopit a rozumět tématu	pochopit a rozumět sobě
<b>DLOUHODOBÝ PROJEKT</b>	veřejné vystoupení	delší čas na práci
<b><u>VZTAH PROCES A PRODUKT</u></b>	<b>ANO</b>	<b>NE</b>
<b>PRODUKT</b>	proces je mu usměrňován	proces neusměrňuje
<b>SOCIÁLNÍ CÍTĚNÍ</b>	ANO	ANO
<b>HODNOCENÍ</b>	umění hodnotit	snažit se nehodnotit
<b>ODBORNOST</b>	pedagogická	průnik psychologie medicíny...
<b>PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI</b>	hodí se	výchozí
<b>AKCEPTACE</b>	v rovině žáka	plná akceptace klienta
<b><u>VZDĚLÁNÍ</u></b>	tradiční	nové
<b>FORMY</b>	VŠ, kurzy	VŠ, výcvik
<b>POČET ŠKOL</b>	pět	jedna
<b><u>STYLY VEDENÍ</u></b>		
<b>VYCHÁZÍ</b>	z pedagogiky	z psychoterapeutických směrů
<b>METODY</b>	dramatické	dramatické a psychoterapeutické
<b>ŘÍZENÍ</b>	vždy potřeba	dle situace
<b>PŘÍSTUP</b>	vždy pozitivní	vždy pozitivní
<b>VEDOUCÍ V ROLI</b>	ANO	ANO
<b>DIREKTIVNÍ PŘÍSTUP</b>	regulace chyb	stálá podpora klienta
<b>DĚLENÍ STYLŮ</b>	manipulátor	role aktivního vůdce
	facilitátor	role analytika
	zmocňovatel	role komentátora

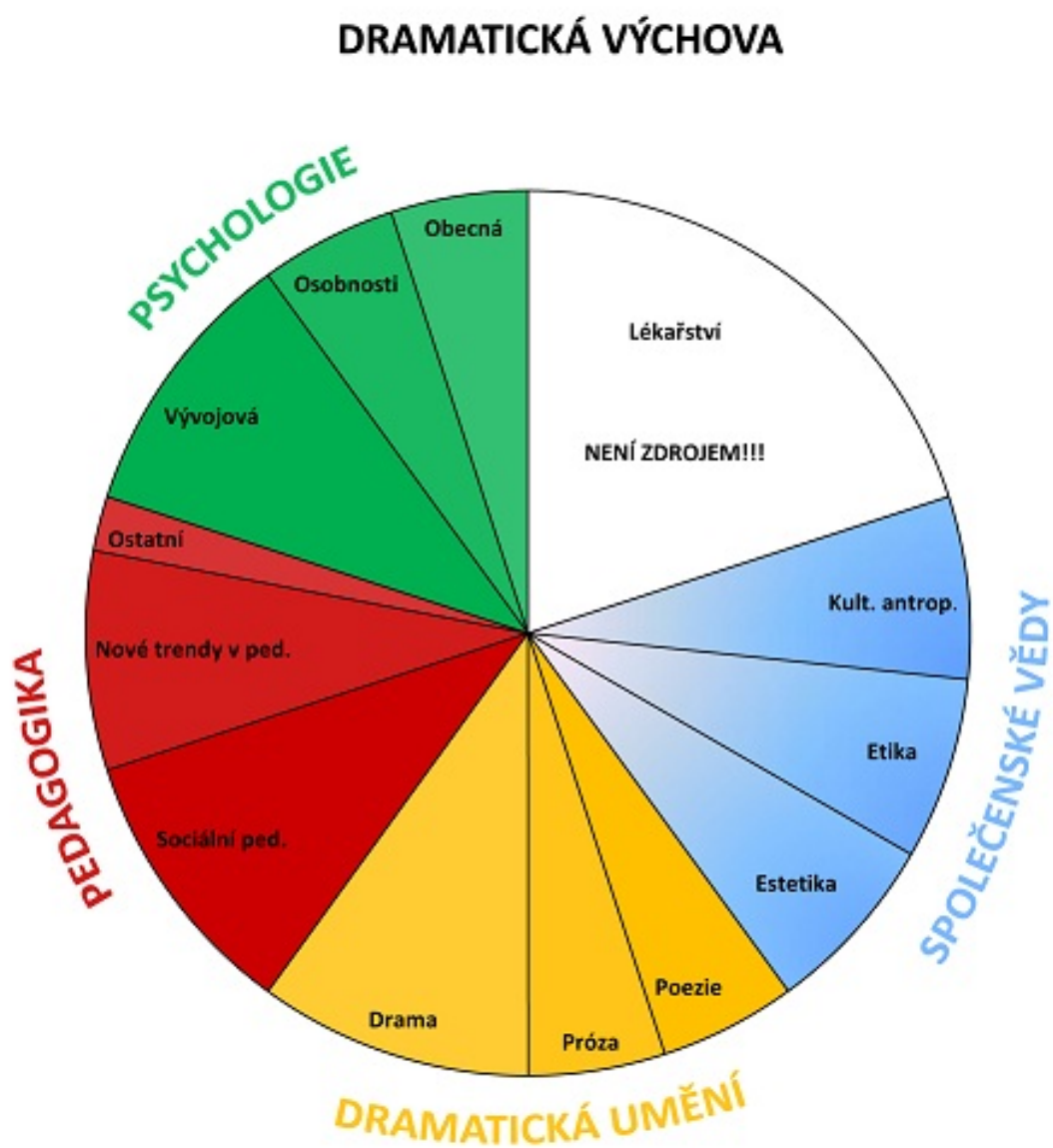
		role moderátora a experta
		role autentické osoby
<b>KRITÉRIA</b>	↑ míra moci ↑	↑ míra angažovanosti ↑
<b>PRÁCE VE DVOJICI</b>	výjimečně	koterapeut

## Příloha 5 – Interdisciplinární zdroje Dramaterapie





## Příloha 6 – Interdisciplinární zdroje Dramatické výchovy



## Příloha 7

### Dotazníkové šetření

#### Vlastní šetření

V této práci jsme se zabývali komparací, která vycházela z teorií uváděných v odborné literatuře. Cílem šetření je obrátit se na pracovníky, které vnímáme jako odborníky z praxe a zjistit jejich postupy práce, ale také jejich názory a postoje k problematice našeho tématu. Toto šetření nám umožní porovnat nejen pracovníky dramaterapie a dramatické výchovy mezi sebou, ale zjistit i do jaké míry se jejich postupy, cíle a názory shodují s teoriemi uváděnými v literatuře.

#### Stanovení hypotéz

H1: Existuje výrazně větší četnost zakončování procesu produktem v dramatické výchově než v dramaterapii.

H2: Existuje výrazně větší variabilita klientů v dramaterapii než v dramatické výchově.

Variabilitou klientely míníme nejen odlišnost dle věku či pohlaví, ale i dle specifických potřeb, které jsou charakteristické pro osoby s mentálním postižením, poruchami chování, s drogovou minulostí, osoby ve výkonu trestu, osoby s psychiatrickou diagnózou, sociálně ohrožení atd.

H3: Existuje významný rozdíl v cílech práce dramaterapeuta a učitele dramatické výchovy.

#### Popis šetření

Cílovou skupinou šetření byli tedy pracovníci v oboru dramaterapie a dramatické výchovy. Ve vzorku 22 respondentů se objevilo několik věkových skupin. 45% respondentů byli pracovníci ve věku do 30 let, 40,5 % ve věku od 30 do 50 a 14,5% pracovníci starší 50let. Pracovníci, kteří se nepovažovali za dramaterapeuty (např. nemají výcvik), ale přesto dramaterapeuticky pracují, byli zařazeni do skupiny dramaterapeutů. U učitelů dramatické výchovy tento problém nenastal a každý dotazovaný respondent se přihlásil k této profesi. Z dotazovaných respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání 72% dotazovaných, vyššího odborného 14%

a stejně tak 14% středoškolské. Dále respondenti uvedli, že v oboru pracuje 1-5 let 45 % pracovníků, 6-10 let 37% pracovníků, 11-15 let 9% pracovníků a 16 let a více 9% pracovníků. V dotazovaném vzorku se objevilo 18 žen a 4 muži.

Dotazníky byly rozeslány přes emailové adresy. Někteří respondenti byli osloveni osobně, jiní díky kontaktu přes druhou osobu nebo byli kontaktováni na jimi uvedených adresách na www stránkách. Dotazník byl vytvořen a spuštěn online, pomocí aplikace Google, díky tomu byly odpovědi zcela anonymní a pro respondenty bylo vyplňování dotazníků jednodušší a příjemnější.

Dotazník naleznete na:

<https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dEY5MlpYcktrb0hLeC1uTINxSk00cnc6MQ>

## **Metody šetření**

Zvolená výzkumná metoda je tedy formou dotazníku. Chráska (1989, str. 115) definuje dotazník jako: *soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně*. Dotazník obsahuje 25 otázek, z nichž jsou 4 otázky uzavřené, 2 škálové a 18 otevřené.

Otevřená položka nenavrhuje žádnou odpověď, je zde určen předmět, ke kterému se má respondent vyjádřit. Nevýhodou takovýchto otázek představuje jejich volnost a větší časová náročnost na vyhodnocení. Zpravidla se provádí dodatečná kategorizace, která umožňuje značný počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií. Za kladnou stránku otevřených položek považujeme možnost hlubšího proniknutí ke sledovaným jevům a skutečnému mínění respondentů. (Chráska, 1989, str. 116-117)

Zvolená formulace otevřených otázek koresponduje s cíli šetření. Naším cílem je zjistit skutečné a autentické názory a postupy pracovníků.

Z charakteru uzavřených položek byly voleny položky zjišťující fakta (věk, pohlaví, vzdělání, profese). Otázky jsme se snažili formulovat jasně a srozumitelně.

## Vyhodnocení šetření

**H1:** Existuje výrazně větší četnost zakončování procesu produktem v dramatické výchově než v dramaterapii.

K prokázání pravdivosti či nepravdivosti této hypotézy nám poslouží otázky číslo 11 a 12.

Následující kontingenční tabulka 1, vychází z otázky č. 11: Zakončujete svoji práci produktem?

Tabulka 1- Sešit 1.xls

ODPOVĚDI	DRAMATERAPIE	DRAMATICKÁ VÝCH.	$\Sigma$
ANO	2	11	13
NE	8	1	9
$\Sigma$	10	12	22

Z výše uvedené tabulky vyplívá, že 91.6 % učitelů dramatické výchovy svoji práci zakončuje produktem a 80% dramaterapeutů naopak svoji práci produktem nezakončuje. Přestože učitelé dramatické výchovy výrazně zakončují proces produktem, tak v otázce č. 12 odpovídají s velkým apelem na potřebu procesu. Význam procesu vnímají jako potřebu plnohodnotné aktivity pro děti a mládež, s kterou pracují. Dodávají, že zábavný a plnohodnotný proces jim pomůže ke kvalitnímu vystoupení a výslednému prezentování na veřejnosti, kdy produkce je směřována především k rodičům. Dramaterapeuté na možnost produktu ani neodpovídali, avšak ve dvou případech se objevil a byl charakterizován jako „něco“, co vzniklo jen tak mimochodem nebo vnímali produkt jako potřebu směřovat k cíli, aby byl proces pro jejich klienty přínosnější. Někteří dramaterapeuté vnímají proces, jako dění v kterém jde o uvědomění a ne o aktivity. Učitelé dbají na důležitost výsledku a také to, že z procesu přirozeně vychází produkt. Obecně můžeme říci, že pod pojmem produkt si většina respondentů představila divadelní představení či nějakou jinou veřejnou produkci. Jen ve dvou případech byl produkt vnímán jinak a to jako cíl, dosažení změny apod. Obě profese vnímají proces jako nezastupitelný prvek v jejich práci.

Můžeme tedy jednoznačně stanovit pravdivost této hypotézy, díky výše v textu uvedené procentové statistice a díky kontingenční tabulce porovnávající oba obory.

**H2:** Existuje výrazně větší variabilita klientů v dramaterapii než v dramatické výchově.

K prokázání pravdivosti či nepravdivosti této hypotézy nám pomůže otázka č. 6: S kým pracujete / klientela /? Statistické údaje jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2- Sešit 1. xls

<b>KLIENTELA ( znak)</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost( %)</b>
<b>jen ŽÁCI ZŠ</b>	3	13,60%
<b>ŽÁCI ZŠ+SŠ</b>	8	36,40%
<b>os. s p. CHOVÁNÍ A ZÁVISLOTI</b>	3	13,60%
<b>PSYCHIATRICKÁ KLIENTELA</b>	4	18,30%
<b>os. s MENTÁLNÍM POST.</b>	3	13,60%
<b>os. se SMYSLOVÝM POST.</b>	1	4,50%
<b>Celkem</b>	<b>Σ 22</b>	<b>Σ 100%</b>

U této hypotézy lze jednoznačně určit její pravdivost, jelikož výsledky ukazují, že z 12 respondentů, označených za učitele dramatické výchovy, uvedlo 11 učitelů jako svoji klientelu žáky ZŠ a žáky ZŠ a SŠ a z dotazovaných 10 dramaterapeutů uvedlo, že 3 pracují s osobami s poruchami chování a se závislostmi, 4 s psychiatrickou klientelou, 2 s osobami s mentálním postižením a 1 s osobami se smyslovým postižením. Zbývající poslední respondent učitel dramatické výchovy pracuje s osobami s mentálním postižením. Z toho tedy vyplývá, že 91,6 % učitelů dramatické výchovy pracuje obecně se žáky základní či střední školy a 100% dramaterapeutů pracuje s různorodou klientelou se specifickými potřebami, kdy 30 % tvoří osoby s poruchami chování a se závislostmi, 40% s psychiatrickou klientelou, 20 % s osobami s mentálním postižením a 10 % s osobami se smyslovým postižením.

Zatímco u učitelů dramatické výchovy se klientela shoduje v 91,6 %, u dramaterapeutů k největší shodě došlo u psychiatrické klientely, kde shoda dosáhla pouhých 40%.

Závěrem bychom ještě dodali, že 50% respondentů označených jako dramaterapeuté uvedli, že v minulosti pracovali i s jinou klientelou.

Hypotéza je tedy pravdivá a dokázali jsme, že variabilita klientů u dramaterapie je výrazná.

**H3: Existuje významný rozdíl v cílech práce dramaterapeuta a učitele dramatické výchovy.**

Dokázání pravdivosti v tomto případě nám poskytne otázka č. 7: Co je cílem Vaší práce? Statistické údaje jsou uvedeny v tabulce četnosti 3 a kontingenční tabulce 4.

Tabulka 3- sešit 1.xls

<b>CÍLE</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>Rozvoj soc. dovedností a komunikace</b>	6	12,50
<b>Rozvoj dovedností (hereckých, divadelních čtenářských, pohybových, hlasových)</b>	9	18,70
<b>Kooperace ve skupině</b>	4	8,30
<b>Rozvoj vyjadřovacích schopností</b>	5	10,40
<b>Rozvoj fantazie, kreativity, spontaneity...</b>	4	8,30
<b>Rozvoj osobnosti (sebevědomí, sebe-poznání, sebekontroly, sebeuvědomění)</b>	8	16,60
<b>Integrace</b>	4	8,30
<b>Jiné- specifické ( pozitivní změna chování, doléčování závislosti, prostor pro reflexi, zvědomění, kvalita života atd.</b>	8	16,60
<b>Celkem</b>	<b>Σ 48</b>	<b>Σ 100</b>

Tabulka 4 - Sešit 1. xls

CÍLE	DRAMATERAPIE	DRAMATICKÁ VÝCHOVA	Σ
Rozvoj soc. dovedností a komunikace	2	4	6
Rozvoj dovedností (hereckých, divadelních, čtenářských, pohybových, hlasových)	0	9	9
Kooperace ve skupině	1	3	4
Rozvoj vyjadřovacích schopností	0	5	5
Rozvoj fantazie, kreativity, spontaneity...	0	4	4
Rozvoj osobnosti (sebevědomí, sebe-poznání, sebekontroly, sebeuvědomění)	6	2	8
Integrace	3	1	4
Jiné- specifické ( pozitivní změna chování, doléčování závislosti, prostor pro reflexi, zvědomění, kvalita života atd.	8	0	8
Σ	20	28	48

Absolutní četnost cílů neodpovídá absolutní četnosti respondentů, protože většina z nich určila několik cílů současně. Z toho tedy vyplývá, že u obou oborů se cíle prolínají.

Největší relativní četnost 18,70 % dosáhla položka: Rozvoj dovedností (hereckých, divadelních, čtenářských, pohybových, hlasových). Tento cíl byl zaznamenaný 9 učiteli a žádným dramaterapeutem. Druhým nejčastěji uvedeným cílem s 16,60% byl Rozvoj osobnosti a položka označená jako Jiné- specifické cíle. Rozvoj osobnosti za svůj cíl uvedlo 6 dramaterapeutů a 2 učitelé dramatické výchovy. Specifické cíle pojmenovávali jen dramaterapeuté a to v počtu 8 respondentů. V případě sociálních dovedností, komunikace a kooperace není v pojetí cílů mezi pracovníky výrazný rozdíl. Důležité jsou pro nás objevující se nulové položky, které značí, že pracovník v daném oboru se těmito cíli nezabývá. U dramaterapie to jsou cíle Rozvoj dovedností (hereckých, divadelních, čtenářských, pohybových, hlasových, Rozvoj vyjadřovacích schopností a Rozvoj fantazie, kreativity, spontaneity. U dramatické výchovy to jsou cíle Jiné -specifické. Důležité je také zdůraznit, že objevuje-li se u jednoho oboru nulová položka, tak u druhého oboru se ve stejné položce objevuje výrazně větší četnost.

Z šetření vyplývá, že pro dramatickou výchovu jsou nejdůležitější cíle rozvíjející herecké, divadelní, čtenářské, pohybové, hlasové dovednosti a rozvíjející vyjadřovací schopnosti. Pro dramaterapeuty to jsou specifické cíle a cíle rozvíjející osobnost. Velice vypovídající je položka specifických cílů, kdy vzhledem k velké variabilitě

nešlo jinak kategorizovat odpovědi uváděné dramaterapeuty. Z této položky lze usuzovat odlišnost pojetí cílů dramaterapeutických, které jsou tvořeny specificky pro danou klientelu, kdežto učitelé dramatické výchovy mají cíle obecně stanovené.

Na základě těchto údajů lze hypotézu považovat za pravdivou.

Pravdivost hypotéz H2 a H3 lze rovněž potvrdit, díky odpovědím respondentů na otázku C- V čem vnímáte největší rozdíl? Odpovědi jsou sumarizovány v Tabulce 5.

Tabulka 5 – Sešit 1. xls

ROZDÍLY	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
CÍLE	16	42,10
KLIENCELA	8	21,10
PŘÍSTUP	9	23,70
PROCES	4	10,50
NEVÍM	1	2,60
<b>Celkem</b>	<b>Σ 38</b>	<b>Σ 100</b>

Z tabulky vyplývá, že dotazovaní pracovníci vnímají největší rozlišnost v cílech, přístupech a klientele.

### Další poznatky

Kromě stanovených hypotéz nám šetření přineslo několik dalších zajímavých poznatků, které jsou znázorněny v tabulkách 6 a 7.

Tabulka 6- Sešit 1.xls

METODY A TECHNIKY	DRAMATERAPIE	DRAMATICKÁ VÝCHOVA	Σ
Hra v roli	5	6	11
Používání masek,loutek,...	4	2	6
Strukturované drama	0	5	5
Dramatická hra	2	6	8
Improvizace	7	7	14
Řízená imaginace,relaxace	4	1	5
Rituály	5	0	5
Vývojové proměny	2	0	2
Jiné( práce s příběhem,KBT, verbální roz.,psychoterapie,...)	2	1	3
<b>Σ</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>59</b>



Tabulka 7 – Sešit 1.xls

JINÉ OBORY	DRAMATERAPIE	DRAMATICKÁ VÝCHOVA	Σ
Hudba	3	5	8
Tanec	1	6	7
Výtvarno	2	4	6
Pedagogika	1	3	4
Psychologie	3	2	5
Sociální výchova	2	0	2
Psychoterapie	7	0	7
Literatura	1	1	2
Nečerpá	1	3	4
Σ	21	24	45

V dotazníku pracovníci také odpovídali na otázky týkající se procesu, přípravy na hodinu, přístupu k práci apod. Výrazně se lišili názory v plánování dlouhodobějších projektů, kdy 10 z 12 učitelů dramatické výchovy tyto plány tvoří vždy a 8 z 10 dramaterapeutů je netvoří vůbec nebo jen někdy. Svoji přípravu na hodinu mění 8 z 10 dramaterapeutů a 8 z 12 učitelů dramatické výchovy je netvoří. Důvody změn sezení byly nejčastěji potřeby klientů, reakce na atmosféru a impulzy ve skupině, tyto důvody byly shodné pro oba obory. V případě dramaterapie, kde jeden respondent uvedl, že v žádném případě své lekce nemění, hrála velkou roli klientela, kdy vlastně sezení bylo opět usměrněno potřebám klientů. Tento pracovník pracuje s hluchoslepými klienti. Většina učitelů dramatické výchovy své sezení nemění vzhledem k tomu, že pracují se strukturovaným dramatem a snahou k dosažení vytčených cílů a potřebě pracovat na přípravě představení.

Na otázku č. 17: Jste otevření novým trendům a vzděláváte se během práce?, odpověděli všichni respondenti ANO a shodně uváděli, že je to pro ně potřebná nutnost. S druhým oborem se setkala 7 dramaterapeutů z 10 a 4 učitelé dramatické výchovy z 12. Dramaterapeuté se s dramatickou výchovou setkali nejčastěji v rámci ZUŠ, do které buď docházeli v dětském věku, nebo nějaký čas fungovali jako pedagogové. Učitelé dramatické výchovy se s dramaterapií setkali, díky výpovědím od přátel (protialkoholická léčebna, onkologie), jedna učitelka absolvovala arteterapeutický výcvik a jedna kurz Cesta k duši, pořádaný pražským Fokusem.

Největší podobnost v oborech pracovníci vnímají v používání podobných metod a sebepoznávání. Z 22 respondentů 18 odpovědělo, že největší podobnost vnímají ve

stejných metodách a technikách, 2 odpověděli, že oba obory se snaží o sebezpoznání klienta a 2 respondenti na otázku nedokázali odpovědět.

### **Shrnutí**

Dotazníkové šetření nám přineslo absolutní shodu ve stanovených hypotézách, ale i shodu v teoriích uváděných v textu. Významnosti získaných dat přispívá vytvořená forma dotazníku. Dotazník byl tvořen většinou otevřenými otázkami, tudíž statisticky vyhodnocené položky byly utvořeny samotnými respondenty a nebyly sestavovány a voleny dopředu. Samozřejmě takto zvolený způsob šetření přinesl obtížněji zpracovatelná data. Museli jsme je zkategorizovat a tím někdy i přeformulovat osobitou výpověď respondenta. Pracovníci odpovídali velice živě, věcně a poměrně ochotně obsáhle, avšak k přehlednosti výsledků bylo nutné jejich odpovědi obecně pojmenovat a zařadit do položek.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lenka Šilarová
<b>Katedra:</b>	speciální pedagogiky Pdf UP Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	prof.Paedr.Milan Valenta, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Dramaterapie a dramatická výchova- diferenciacce a styčné plochy obou systémů
<b>Název v angličtině:</b>	Dramatherapy and drama education-diferencies and similarities of both systems
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na porovnání oborů dramatická výchova a dramaterapie. Analýzou a komparací obou oborů byly zjištěny základní rozchody a shody v systémech. Obory využívají stejných prostředků a metod k dosažení odlišných cílů za přítomnosti odlišné klientely.
<b>Klíčová slova:</b>	dramaterapie, dramatická výchova, proces a produkt, Komparace, dramatické metody, paratheatrical systémy
<b>Anotace v angličtině:</b>	The purpose of this bachelor's work is to compare drama education and dramatherapy. Analysis and comparation which were made have found basic agreements and disagreements in the systems. Certain specialisations use the same means and methods to obtain different aims in the presence of various clientele.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	dramatherapy, drama education, process and product, comparation, dramatical methods, paratheatrical systems
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Srovnání I, Srovnání II, Srovnání III, Průnik metod, Interdisciplinární zdroje dramaterapie, Interdisciplinární zdroje dramatické výchovy, Dotazníkové šetření, Anketa
<b>Rozsah práce:</b>	93 s. práce, 8 příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český

