

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Andrea Léharová

III. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

DRAMATERAPIE VERSUS DRAMATICKÁ VÝCHOVA, MOŽNOSTI A MEZE

Bakalářská práce

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

.....
Andrea Léharová

Poděkování

Děkuji prof. PaedDr. Milanovi Valentovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Dále děkuji, Mgr. Janě Olejníčkové za rady a poznatky, které jsem využila v praktické části své práce.

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA | 7 |
| 1.1 Charakteristika DV | 7 |
| 1.2 Historie DV v České republice | 8 |
| 1.3 Postavení DV v Rámcovém vzdělávacím programu | 9 |
| 1.4 Metodické a vzdělávací instituce..... | 11 |
| 1.5 Periodika..... | 12 |
| 1.6 Principy DV | 13 |
| 1.7 Metody DV | 16 |
| 1.8 Cíle DV | 17 |
| 1.9 Struktura dramatické hry, typy a druhy her | 18 |
| 1.10 Strukturované drama..... | 20 |
| 1.11 Prostor pro DV | 21 |
| 1.12 Organizace a stavba lekce DV | 21 |
| 1.13 Pedagog dramatické výchovy | 23 |
| 2 DRAMATERAPIE | 24 |
| 2.1 Charakteristika DT | 24 |
| 2.2 Definice DT | 25 |
| 2.3 Cíle DT | 26 |
| 2.4 Techniky v DT | 27 |
| 2.5 Strukturovaný dramaterapeutický projekt | 29 |
| 2.6 Konvence využitelné v dramaterapeutických projektech..... | 30 |
| 2.7 Klientela | 34 |
| 2.8 Formy DT | 35 |
| 2.9 Struktura dramaterapeutického sezení..... | 36 |
| 2.10 Rituál v DT | 37 |
| 2.11 Dramaterapeut..... | 38 |
| 2.12 Organizace zabývající se DT | 38 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 3 MOŽNOSTI A MEZE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DRAMATERAPIE..... | 40 |
| 3.1 Cíl | 40 |
| 3.2 Výzkumný vzorek..... | 40 |
| 3.3 Metody sběru dat | 40 |

| | |
|---|----|
| 3.3.1. Interview – polostrukturované..... | 40 |
| 3.4 Deskriptivní metody analýzy dat..... | 43 |
| 3.4.1 Metoda trsů..... | 43 |
| 3.4.2 Kategorie..... | 43 |
| 3.4.3 Interpretace výsledku šetření..... | 46 |
| ZÁVĚR..... | 47 |
| POUŽITÉ ZDROJE..... | 48 |
| ANOTACE..... | 50 |
| PŘÍLOHY..... | 52 |

ÚVOD

Jako námět své bakalářské práce jsem si vybrala dramatickou výchovu a dramaterapii, protože jsem se s nimi již setkala, a proto, že mě zaujaly svou náplní, tvorbou a prací, ke které docházejí, jak účastníky procesu obohacují a rozvíjí. Zajímalo mě, jaké jsou jejich možnosti a meze. Kde jsou jejich hranice, kdy hovoříme o dramatické výchově, a kdy o dramaterapii, co mají společného, kde se prolínají, v čem jsou jejich rozdíly a čím se tato práce od sebe liší. V teoretické části jsem se záměrně snažila rozdělit skrze odbornou literaturu dramatickou výchovu a dramaterapii, abychom jasně a stručně viděly jejich metody, principy, cíle a způsoby práce. Přehled těchto teoretických informací je důležitý pro praktickou část mé práce. Již počáteční rozdíl je v tom, že o dramatické výchově je více literatury než o dramaterapii.

Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol.

První je o dramatické výchově, kterou jsem začala, protože je starší než dramaterapie a máme o ní více informací. Druhá kapitola se zabývá dramaterapii a třetí kapitola, která patří k praktické části práce, nahlíží na problematiku možností a mezí dramatické výchovy a dramaterapie.

Cílem mé práce je základní zmapování problematiky a šetření možností a mezí v oblasti dramatické výchovy a dramaterapie.

Dle mého názoru má dramaterapie a dramatická výchova široké spektrum možností využití, ať už se to týká zařízení, klientely, věku, technik nebo způsobů práce. Myslím si, že podstatnou a neodmyslitelnou součástí obou oblastí je, že mají pozitivní dopady na své účastníky a to je velice důležité.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se zabývá problematikou dramatické výchovy a dramaterapie. Kapitola o dramatické výchově v sobě zahrnuje charakterizaci oboru, historii, postavení DV v rámci vzdělávacím programu, metodické a vzdělávací instituce zabývající se DV, periodiku, principy, metody, ve kterých se autorka zmiňuje také o možnostech DV, cíle DV, strukturu dramatické hry, strukturované drama, vhodný prostor pro DV, organizaci, stavbu lekce a osobnost pedagoga dramatické výchovy. Dramaterapie v sobě zahrnuje charakterizaci oboru, definice od různých autorů, cíle DT, techniky a jejich možnosti, strukturovaný dramaterapeutický projekt, konvence využitelné v dramaterapeutických projektech, klientelu, formy, strukturu dramaterapeutických sezení, rituál v DT, organizace zabývající se DT a osobností dramaterapeuta. Teoretická část zde funguje jako platforma pro navazující část praktickou. V teoretické následně i praktické části používám zkratku pro dramatickou výchovu (DV) a pro dramaterapii (DT).

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatičnost provází náš život od samého počátku. Vždy se setkáváme s různými životními dramatickými situacemi, které se týkají vztahu k ostatním lidem nebo vztahu k sobě samému se svými rozpory, konflikty, problémy apod. Na jedné straně najdeme každodenní vnitřní rozpory každého jednotlivého člověka a na druhé straně války, ideologické střety apod. To vše je zdrojem dramatičnosti v našem životě. Kořeny dramatické výchovy tkví tedy hluboko v podstatě života samého. (Valenta, J., 2008)

1.1 Charakteristika DV

Machková (1998) uvádí, že: „*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.*“ (Machková, 1998, s. 32)

SITUACE, ROLE A JEDNÁNÍ jsou základními jednotkami dramaticko-výchovného procesu - což sblíží dramatickou výchovu s dramatem a divadlem. (Ulrichová, 2007)

J. Valenta (2008) tvrdí, že dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu, spontánní lidské schopnosti, která pomocí divadelních prostředků naplňuje příslušné formativní cíle.

Dle J. Valenty se dramatická výchova opírá o dva hlavní kořeny, o **drama** a o **divadlo**.

„Dramatická (resp. divadelní) 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 k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a

na druhé straně:

k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta, J., 2008, s. 40)

Dramatická výchova může probíhat jako samostatný školní předmět s estetickovýchovným a uměleckým akcentem, zájmová činnost, která bývá vedoucí většinou k veřejné produkci (přednesové, divadelní, loutkářské) nebo můžeme využít její postupy jako metody vyučování i v jiných předmětech. Dramatická výchova může sloužit k profesionální přípravě na ta povolání, která jsou založena na kontaktu s druhými lidmi (učitelé, manažeři, lékaři, politici aj.). Může se uplatnit v psychoterapii nebo být i socioterapií. (Machková, 2002)

Dramatická výchova si neklade za cíl žádnou terapii. Pokud má nějaké pre - terapeutické účinky, je to pro účastníky dramatické výchovy pozitivní, ale není to její klíčový úkol. (Valenta, 1999)

1.2 Historie DV v České republice

V České republice se dramatická výchova začala objevovat v 60. letech 20. stol., kdy probíhala v Lidových školách umění. V 70. letech se konaly semináře pro učitele a následovalo založení každoroční národní přehlídky v Kaplici. Jejím účelem bylo spojování přehlídkových představení s praktickými semináři - dílnami. Prohlubování metodiky dramatické výchovy probíhalo v letech 80. Vedle dílen se konalo několik dlouhodobých, zpravidla dvouletých dálkových kurzů. V této době byla do učebních plánů středních

pedagogických škol (SPgŠ) a mateřských škol zavedena dramatická výchova. Ve školském systému se tedy vytvořily první záchytné body dramatické výchovy. (Machková, 2002)

Dramatická výchova se až do roku 1989 vyvíjela vcelku svobodně, nevyvolávala proto ani zásahy zvenčí - pro totalitní společnost dramatická výchova znamenala „*jen takové hraní s dětmi*“. (Machková, 2002, s. 8)

V roce 1990 se dramatická výchova začíná vědomě zavádět do školství, do výuky i do výchovy. Uplatňuje se ve školách mateřských, základních, na středních školách i v profesní přípravě pedagogů. Od roku 1990 vzniklo také specializované vzdělání učitelů dramatické výchovy na DAMU v Praze a JAMU v Brně, na řadě pedagogických fakult vznikla specializace pro dramatickou výchovu. V roce 1992 byl na JAMU v Brně vytvořen Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících. Výchovná dramatika Neslyšících se zaměřením na pohybové výchovné disciplíny je tříleté bakalářské studium, s možností navazujícího magisterského studia, a to jako umělecko pedagogického oboru. (dostupné z <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-vychovne-dramatiky-neslysicich.html>). Na některých středních pedagogických školách je možné z dramatické výchovy i maturovat. (Machková, 2002)

1.3 Postavení DV v Rámcovém vzdělávacím programu

„Dramatická výchova je umístěna do RVP spolu s dalším cizím jazykem, filmovou a audiovizuální výchovou (od 1. 9. 2010), taneční a pohybovou výchovou (od 1. 9. 2010) a etickou výchovou (od 1. 9. 2010) jako Doplnující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání. Doplnující vzdělávací obor je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný obsah vzdělávání. Svým charakterem však předmět dramatická výchova patří k vzdělávací oblasti Umění a kultura, vedle výtvarné a hudební výchovy.“ (Cisovská, Galetková, Káňová, Karafa, 2010, s. 62)

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, část C, kapitola 5.10., který byl schválen MŠMT v srpnu 2004. (dostupné z <http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/aktuality>)

Základní myšlenkou a vymezením dramatické výchovy je „učení se dramatickému umění, o dramatickém umění a dramatickým uměním“. (Machková in Cisovská a kol., 2010)

V RVP je několik odkazů, kdy je dramatická výchova spojencem na několika místech při naplňování očekávaných výstupů v různých oblastech a předmětech. Máme na mysli oblast Jazyk a jazyková komunikace, část český jazyk a literatura, etickou výchovu a průřezová témata: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Osobnostní a sociální výchova. (Cisovská a kol., 2010)

Obsah učiva dramatické výchovy v RVP je rozdělen do tří částí (Cisovská a kol., 2010) :

- 1. Základní předpoklady dramatického jednání** jsou ty, bez kterých se v dramatické výchově neobejdeme, a kterými vybavujeme žáky pro běžný život. (Macková in Cisovská a kol., 2010) Patří sem **psychosomatické dovednosti**, a to jednak **somatické dovednosti** (využívání hlasu a těla pro komunikaci), **psychofyzické jednání** (schopnost vyjádřit svým chováním své vnitřní prožívání), **herní dovednosti** (přijetí a dodržování pravidel) a **sociálně komunikační dovednosti** (komunikace v herních situacích, tak i mimo ně). (Cisovská a kol., 2010)
- 2. Proces dramatické a inscenační tvorby.** Jsou dvě cesty v dramatické výchově. V prvním procesu se jedná o takové činnosti, které nevedou přímo k inscenaci, přesto že využívají dramatické prostředky, jako jsou např. vstupování do rolí. Výsledkem není divadelní představení, ale získávání zkušeností. V druhém inscenačním procesu má konec pevný jevištní tvar a je určen pro diváky. Má tři roviny:
 - **jevištní tvorba**, žáci se seznamují s postupy divadelní tvorby
 - **tvorba jevištní postavy**, žáci se seznamují s postupy herecké práce s ohledem na vývojový stupeň žáků
 - **komunikace s diváky**, žáci se seznamují s komunikací mezi hrajícími postavami a diváky
 -
- 3. Recepce a reflexe dramatického umění.** Učivem je divadlo, nejen jeho vývoj, ale také základní divadelní teorie, kterou žáci poznávají současně s praktickými činnostmi. Součástí reflexe je také kritický náhled na zhlédnuté divadelní dílo. Žáci se učí rozlišovat kvalitu divadla, učí se argumentovat a kritizovat.

Obsah učiva dramatické výchovy úzce souvisí s očekávanými výstupy předmětu. (Cisovská a kol. 2010)

1.4 Metodické a vzdělávací instituce

Zabývající se dramatickou výchovou a vzděláním v tomto oboru:

Sdružení pro tvořivou dramaturgii

www.drama.cz/std v Praze

Předsedkyně: Hana Ulrychová

Tajemník: Jaroslav Provazník

Centrum estetických aktivit dětí a mládeže

ARTAMA

Národní informační a poradenské středisko pro kulturu

www.artama.cz v Praze

JOHAN

Centrum pro kulturní a sociální projekty

www.johancentrum.cz v Plzni

IMPULS, středisko amatérské kultury

www.impulshk.cz v Hradci Králové

Sdružení D

Děti – drama – divadlo

www.sdruzenid.cz v Olomouci

STŘEDISKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Centrum tvořivé dramaturgii

www.drama.cz/ctd pražská sekce Sdružení pro tvořivou dramaturgii

Centrum divadelních a tanečních aktivit CVČ Lidická

www.lidicka.luzanky.cz v Brně

Studio dramatické výchovy Labyrint

www.labyrint.luzanky.cz v Brně

Centrum volného času Legato

www.legato.luzanky.cz v Brně

(dostupné z <http://www.drama.cz/instituce/index.html>)

Katedra výchovné dramatiky DAMU Praha

Vedoucí katedry: Jaroslav Provazník

Ateliér dramatické výchovy DiFA JAMU Brno

Vedoucí katedry: Dana Svozilová

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK Praha

Vedoucí katedry: Vladimíra Spilková, Soňa Koťátková

Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty ZU Plzeň

Roman Černík

Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty OU, Ostrava

Eva Polzerová, Hana Cisovská

(Provazník, 2001)

1.5 Periodika

Do periodik dramatické výchovy patří například:

Tvořivá dramatika je jediný odborný časopis v ČR zaměřený na všechny oblasti dramatické výchovy. Vydává ho NIPOS-ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU. (dostupné z <http://www.drama.cz/periodika/index.html>) Časopis Tvořivá dramatika vychází třikrát do roka. Strukturu má danou třemi rubrikami: Dramatika-umění-divadlo, Dramatika-výchova-škola a Úvahy-pojmy-souvislosti. (Kormidlo, 2012)

Dětská scéna - Každé číslo Dětské scény je sborníkem dramatických textů nebo scénářů, které vznikly v dětských a mladých divadelních, loutkářských a recitačních souborech,

doplněných o dramaturgické komentáře. Tyto texty mohou sloužit učitelům dramatické výchovy, dětským a mladým souborům nebo méně zkušeným a začínajícím kolektivům. Vydává ho NIPOS-ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgii DAMU a je součástí časopisu Tvořivá dramaturgie.

Kormidlo je informační bulletin pro dětské umělecké aktivity. Vydává ho NIPOS-ARTAMA a připravují ho pracovníci Centra estetických aktivit dětí a mládeže ARTAMA.

Talent je časopis pro učitele a příznivce ZUŠ.

Mezi další časopisy, které se již nepublikují, patří např.:

Mladá scéna, Československý loutkář, Divadelní výchova

(dostupné z <http://www.drama.cz/periodika/index.html>)

1.6 Principy DV

Základní principy dramatické výchovy jsou dle Machkové (2007) dvojího druhu. První skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty pedagogických směrů a systémů, druhé pak jsou specifické pro dramatickou výchovu. Toto rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro definici dramatické výchovy a tím i pro rozlišení, zda jsou prováděné aktivity dramatickou výchovou nebo jinou výchovou.

Výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost patří do první skupiny principů. Princip partnerství je přechodem k druhé skupině. Specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace a improvizace. (Machková, 2007)

Zdeněk Hořínek ve své publikaci Drama, divadlo, divák (2008) uvádí že, základní jednotkou dramatu je **situace mezilidských vztahů**, protože situace je jednotka dynamická, má vnitřní napětí a má pohyb.

Dle J. Valenty (2008) specifikum dramatické výchovy tkví ve využití:

jádra **principu divadelnosti**, kdy máme schopnost vytvářet a hrát fikci,

jádra **principu dramatičnosti** v zaměření na problémy, potíže, rozpory, tenze, konflikty a

jejich řešení

Základním principem dramatické výchovy dle J. Valenty (2008) je hra v roli. Role je běžně chápána jako:

- a) *„systém očekávání, která vůči jedinci, zejména vůči jeho chování, zaujímá někdo jiný než on sám - společnost v užším či širším smyslu (stát, rodina, ale i učitel, potomek nebo manželka jako tzv. doplňující komplementární role). Tato očekávání mají podobu psanou (pravidla, předpisy apod.) či nepsanou (tradiční normy, komunikací projevené očekávání, předpoklad existence určitých vlastností jedince, které se očekávaně projeví chování apod.); dále jako:*
- b) *soubor vnějších projevů chování a jednání jedince (rolové jednání policisty při udělování pokuty apod.), a konečně je chápána jako:*
- c) *vnitřní model, vnitřní představu jedince o výkonu určité role (tedy role jako role "uvnitř").“ (Valenta J., 2008, s. 52)*

Do principů dramatické výchovy zařadím dle Machkové (2007) :

ZKUŠENOST

Moderní dramatická výchova vznikla na základě zkušenosti. Zkušenost souvisí s počátky uplatňování činnosti ve výchově a vzdělávání. Zkušenost představuje množství toho, s čím jedinec přišel do styku, ať už to jsou praktické aktivity, prožitky, mezilidské vztahy, anebo vědomosti. Zkušenost je základem pro osobní postoje. Může být vnější a vnitřní. Vnější zkušeností myslíme smyslové vnímání, uvědomění si vjemů a vnitřní zkušeností máme na mysli pozorování vlastních vnitřních pochodů. Zkušenost má v dramatické výchově svou důležitost. Zkušenost se situacemi vede k jejich snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování a umožňuje jejich hlubší a osobnější pochopení. (Machková, 2007)

PROŽÍVÁNÍ

Prožitek znamená projev individuálního vnitřního života člověka. Je subjektivní, neopakovatelný a jde o nepřístupnou stránku lidské psychiky. Má osobní charakter. Je to „odraz světa braného ve vztahu k subjektu“. (Vasil'juk in Machková, 2007, s. 12) Prožíváním dochází k proměnám osobnosti a to zejména při vstupu do role. Toto poznání osobní zkušeností odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky. Na prožitkovém učení se podílí celá osobnost. Složka rozumová i citová. Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení a sebeřízení. (Machková, 2007)

HRA

Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka. U dítěte předškolního věku je hlavní náplní jeho času. U školáka je velmi důležitá pro všechny jedince, ale s věkem hra ustupuje a převažuje záměrné učení. Hrou rozumíme velmi pestrou škálu činností, od třepání chrastítkem, stavebnic, lidových her s pravidly až po olympiády.

Divadelní a dramatické aktivity, kostýmování a maskování, představuje ten okruh hry, který je v dramatické výchově klíčový a nezastupitelný. (Machková, 2007)

TVOŘIVOST

Tvořivostí neboli kreativitou rozumíme schopnost a činnost. Jako tvorba bývá označován produkt, proces a dílo. Tvořivost se uplatňuje v umění, ve vědě, v technice, v sociálních vztazích. Má se uplatňovat ve veškerém vzdělávání a učení.

V dramatické výchově nejvíce pracujeme s tvořivostí expresivní. Má velký význam pro jedince a jeho bezprostřední okolí, je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci a uplatňuje se příležitostně. (Machková, 2007)

PARTNERSTVÍ

Partnerství je spojené s kooperací, komunikací, empatií i tolerancí. Jedná se o princip, který se týká sociálního klimatu a atmosféry, v níž dramatická výchova probíhá. Partnerství probíhá mezi učitelem a žáky i žáky mezi sebou. Tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy v pracovních postupech, prostředcích, metodách. Dramatické aktivity jsou vždy skupinové, vyžadují tedy partnerství, kooperaci a komunikaci. Základem partnerství je přijmout člověka takového jaký je, pochopit, že každý má své chyby, ale i své přednosti. (Machková, 2007)

PSYCHOSOMATICKÁ JEDNOTA

Dramatická výchova je založena na principu psychosomatické jednoty, což znamená jednotu a soulad těla člověka a jeho vnitřního světa. (Machková, 2007)

VSTUP DO ROLE

Dramatická výchova se hrou v roli odlišuje od ostatních předmětů, směrů výchovy a vzdělávání. Společná je s divadlem, psychodramatem, ale odlišuje se tím, že je výchovou. Jedná se o základní mechanismus učení v dramatické výchově, kdy vstupujeme do role ve fiktivní skutečnosti na základě mezilidských vztahů, charakterů a jednání. (Machková, 2007)

ZKOUMÁNÍ A EXPERIMENTACE

V dramatické výchově nestačí zvolené téma, námět, situaci či postavu přehrát pouze jedním způsobem, ale je třeba se k nim vracet a zkoumat, jaké možnosti řešení se nabízejí, hledat řešení jiná, nová prostřednictvím jednání. Jediný pokus nepřináší hráčům dostatečné poznání a mohl by vést i k opaku toho, co bylo zamýšleno. (Machková, 2007)

IMPROVIZACE

Improvizace je velmi důležitá pro život, protože v životě musíme neustále improvizovat. Jedná se o reakce na vzniklé situace, překážky, problémy či konflikty. V dramatické výchově jde o jednání bez přípravy a bez textu. (Machková, 2007)

Tyto principy jsou neodmyslitelnou součástí dramatické výchovy, neznámá to však, že se v každém okamžiku práce všechny uplatňují stejně. (Machková, 2007)

1.7 Metody DV

Metody v dramatické výchově jsou k dispozici výchovným a vzdělávacím cílům jako postupy pro jejich naplnění. Pojmem metoda lze označit základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena. Metodu lze označit jako specifický styl práce, konkrétní postup, kterým si žáci osvojují určité učivo. Metody dramatické výchovy nemusíme používat jen v hodině dramatické výchovy, ale můžeme je využívat i v jiných předmětech, jako prostředek k tomu, abychom se něco naučili. (Valenta, J., 2008)

J. Valenta (2008) třídí metody takto:

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C.

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné

Celek A vyčleňuje **plnou hru**, jako základní metodu, kde se uplatňují všechny typy aktivit - pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty atd.

Mezi **metody pantomimicko-pohybové** J. Valenta řadí například: částečnou pantomimu, dotykovou hru, dotykovou pantomimu, pantomimický (převrácený) dabing, ozvučenou pantomimu, pantomimický překlad, pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, parafrázování pohybem, pohybová cvičení, taneční drama, sekvenční pantomima, zpomalená pantomima, zrychlená pantomima, zrcadlení, transformovaná pohyb...

Metody verbálně-zvukové: akce - narace, alter ego, brainstorming, čtení, dabing, dialogické monology, diskuse, dotazování (a odpovídání), extralingvistické hry, hádka, hlasová cvičení, chór, imaginativní hra, konverzace, mluvící předměty, monolog – verbální sólo, porada, recitace, rozhovor, ticho, titulkování, verbální a zvukový rituál, vyjednávání...

Metody graficko-písemné: beletrie, deníky, dopisy, eseje, dotazníky + testy, formuláře, foto + film, inventáře a seznamy, inzeráty, letáky, líčení, loga + slogany + názvy, mapy + plány, myšlenkové mapy, obrazy, odborné texty, scénáře, recenze, plakáty, reflexe, životopisy, telegramy, sociogramy...

Metody materiálově-věcné: práce s kostýmy, s maskou, s papírem, s prostorem, s modelovacím materiálem, s rekvizitou, se světlem a stínem, se stroji a přístroji, se zástupnými předměty...

(Valenta, 2008)

1.8 Cíle DV

Cíle dramatické výchovy dle E. Machkové (1998) :

Sociální rozvoj. Je to nejdůležitější skupina cílů dramatické výchovy. Jde o schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace jejich jednání. Dramatická výchova umožňuje "obout si boty někoho jiného" a vyzkoušet si jeho sociální roli, jak se cítí, jak myslí, proč a jak se rozhoduje.

Rozvoj komunikativních dovedností. Do těchto dovedností patří nejen složka verbální, ale také neverbální. Jde o schopnost vyjádřit své myšlenky, pocity a postoje tak, aby byly srozumitelné pro druhé, ale také porozumět, přijímat postoje a pocity druhých, naslouchat jim. Ve verbální oblasti hovoříme o plynulosti řeči, dostatečné slovní zásobě, artikulace, dech, hlas. V neverbální to je mimika, gestikulace, proxemika, koordinace pohybu, dovednost pohybovat se s ohledem na druhé.

Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti. Tyto schopnosti a psychické funkce se týkají nejen umění, ale také vztahu k životu, k lidem a činnostem různého druhu. K rozvoji obrazotvornosti, tvořivosti nebo můžeme říci fantazie, je nutné překročit hranici "tady a teď". Ideální jsou pro tuto činnost hry. U malých dětí jsou výborným prostředkem hry "na něco".

Schopnost kritického myšlení. Jedná se o situace nastolené ve hře, které představují problém a musí se vyřešit. Vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různá řešení, vybrat optimální variantu k vyřešení problému.

Emocionální rozvoj. Člověk se má učit vyjadřovat své emoce s ohledem na druhé a mít je pod kontrolou. Emoce jsou součástí našeho vnitřního života, ale nemůžeme se jimi nechat ovládat či manipulovat.

Rozvoj sebepoznání, sebekontroly a pozitivního sebepojetí. Dramatická výchova posiluje zdravé sebevědomí dětí, vytváří se jistota, odstraňují se sklony k sebepozorování. Každý hráč má prostor vyjádřit se, ukázat své schopnosti a dovednosti. Hráči jsou vždy respektováni, přijímáni a tím získávají jistotu.

Estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova uvádí děti i mladé lidi do divadelního umění, protože jim poskytuje možnost a zkušenost setkat se s nejdůležitějšími elementy dramatu. Člověk se tak postupně učí rozumět divadlu zejména jako vnímavý a chápavý divák.

(Machková, 1998)

1.9 Struktura dramatické hry, typy a druhy her

Do základních a důležitých metod dramatické výchovy patří hra. Ta má určitou strukturu, kterou si přiblížíme dle S. Kořátkové (1998).

1) Expozice

Jde o vyslovení základních pravidel (čas, prostor, chování), nabídnutí tématu a přiblížení, o co ve hře půjde. Je to místo pro vzbuzení zájmu, překonání počáteční pasivity, nastartování.

2) **Vznik akce**

Jde o moment prvního napětí. Je to prostor ponechaný pro rozhodování žáků k samostatné akci.

3) **Kolize**

Zde dochází ke střetu, k nedorozumění, ke konfrontaci rolí. Začíná se zde naplňovat konflikt. Nastolují se různé varianty pro určitou situaci.

4) **Vrchol-krize**

Vrchol dramatického děje, kdy se napětí natolik vystupňuje, že se očekává řešení, které ale ještě není rozhodnuto.

5) **Peripetie**

Obrat, který přináší nové změny a oddalují očekávané rozuzlení. Je to místo pro rozehrávání ještě dalších možných variant vztahujících se k vrcholu a může se objevit nová situace, která určí nový směr děje.

6) **Katastrofa, katarze**

Jedná se o převrat, rozuzlení situace. Katarze funguje jako následný pocit uvolnění, osvobození se z nejistot konečného řešení.

(Košťáková a kol., 1998)

Typy a druhy her dle S. Košťákové (1998) :

Významné místo v dramatické výchově mají **hry agonální**. Principem těchto her je boj, soupeření, zápas. Tyto hry jsou vhodné také na rozehřátí, motivování, fyzického nebo psychického uvolnění.

Pomocnou funkci mají **hry aleatorické**. Fungují na principu náhody a štěstí.

Hry s pravidly, bývají používány jako hry didaktické.

Nejdůležitější v dramatické výchově jsou **hry mimetické**, které fungují na principu nápodoby, přeměňování se.

Nakonec klíčový typ hry pro dramatickou výchovu je **hra rolová, hra v roli** (v předškolní pedagogice jde o **hru námětovou**) a **hra v situaci**. Jde o hry pracující s materiálem divadla a z pedagogického hlediska jde o hry kooperativní.

(Koťátková a kol., 1998)

1.10 Strukturované drama

„Strukturované drama je způsob práce v oblasti dramatické výchovy, který vznikl ve Velké Británii. K nám ho přivezli po roce 1989 britští lektori, především J. Neelands, jeden ze současných "mistrů" tohoto způsobu výuky a autor mnoha knih. Vzhledem k tomu, že jedno ze stěžejních děl J. Neelandse se jmenuje Strukturování dramatické práce, začal se tedy později u nás užívat pro tento způsob práce termín strukturované drama, který poměrně přesně vystihuje, o co v této metodě výuky jde. Samozřejmě, tak jako ostatní směry v dramatické výchově, vychází i tento hlavně z kořenů divadelních, ale i pedagogických, psychologických a sociologických.“ (Svobodová in Koťátková a kol., 1998, s. 119)

Účinnost a efektivnost strukturovaného dramatu je závislá na stavbě dramatu. Je nutné, aby si vyučující stavbu dramatu předem připravil. Musí citlivě a promyšleně volit jednotlivé techniky, protože jejich obsah ve fázi realizace závisí plně na práci účastníků. Strukturované drama znamená výuku prostřednictvím zážitku. Přestože skutečnost ve strukturovaném dramatu je "neskutečná", zkušenost během něj je skutečná. Nikdy není předem jasné, jak se struktura naplní a vyvine. Vždy záleží na několika faktorech. Například věk, zkušenosti, divadelní pokročilost skupiny, jednání a rozhodování účastníků. Vyučující však ví, kam struktura vede, jak bude vypadat stavba celku a jaká technika drama uzavře. Důležité je, aby účastníci nesli za svá rozhodnutí důsledky, jak příjemné, tak i nepříjemné. V životě je totiž nutné se neustále pro něco nebo o něčem rozhodovat. (Svobodová in Koťátková a kol., 1998)

Strukturované drama učí vzájemnému kontaktu, verbální i nonverbální komunikaci a naslouchání, učí umět zdůvodnit a prosadit svůj názor, zároveň také přijmout a respektovat názor druhého člověka. Učí schopnostem empatie, reflexe, analýzy a syntézy, základům divadla, učí získávat informace a tvořivě s nimi pracovat, učí spolupráci v menších a větších skupinách. (Svobodová in Koťátková a kol., 1998)

1.11 Prostor pro DV

Pro lekce dramatické výchovy je velmi důležitý prostor. Nemá být příliš malý, ani příliš velký a nemá vyvolávat představu divadla (jeviště, opona apod.). Prostor nemá vyvolávat nepříjemné asociace, nemá být neútulný a neakustický (tělocvičny). (Machková, 2007)

Prostor musí být dost velký, aby se v něm skupina mohla volně pohybovat, je vhodný koberec, aby si skupina mohla sednout nebo lehnout. Místnost by měla být světlá, působit příjemně. Měla by obsahovat co nejméně předmětů, aby nepřekážely při pohybu nebo aby neohrožovaly hráče. (Machková, 2007)

V prostorách pro dramatickou výchovu postačí sedací nábytek. Vhodné jsou například polštáře, sedací kostky, žíněnky nebo karimatky. Neměl by chybět úložný prostor (skříň, truhla apod.). Reprodukční technika je vhodná, ale není nutná. Stejně to je i u klavíru. Někdy se využívají paravány k členění prostoru. (Machková, 2007)

Nejvýhodnější je mít vyhrazenou místnost pouze pro dramatickou výchovu se stálým vybavením. Pokud je to možné, je vhodné, aby tato místnost byla umístěna stranou od jiných tříd, protože někdy jsou aktivity v dramatické výchově hlučné a mohou rušit ostatní třídy, někdy naopak potřebují absolutní klid k soustředění. (Machková, 2007)

1.12 Organizace a stavba lekce DV

Organizace a stavba lekce je velice důležitá pro průběh a kvalitu práce. E. Machková (2007) řadí do této kategorie:

- a) **Seznamování.** Existuje řada her pro rychlé seznamování. Můžeme je využít mezi hráči nově sestavené skupiny, mezi hráči a učitelem, mezi hráči, kteří se znají a novým hráčem. Jde o okamžitou aktivitu, kdy s pomocí různých prostředků můžeme zjistit typy hráčů, jejich zájmy, vzájemné vztahy, identifikovat hráče dominantní a ostýchavé, aktivní a pasivní, extroverty a introverty, komunikativní a kooperativní, konfliktní, izolované, skupinové šašky nebo můžeme zjistit sociální situaci dětí (sociální zázemí rodiny, děti z neúplných rodin, poruchy učení apod.).
- b) **Zavádění pravidel chování.** Důležité pravidlo je, že všichni chodí včas, aby hodina začínala

společnou aktivitou, aby všichni byli stejně naladěni a vybaveni stejnými informacemi. Mezi další pravidla mohou patřit úpravy místnosti, vytváření kruhu hráčů, uklízení místnosti na konci lekce, oblečení a obuv pro hru, rituál, příchody a odchody.

- c) **Rituály.** Jde o opakující se schéma aktivit, které se konají buď na začátku, nebo na konci lekce. Mohou to být strukturované rozhovory (např. každý sdělí svůj nejradostnější zážitek od posledního setkání) nebo sdělení určená tematicky (např. co jste četli). Rituál učí hráče mluvit organizovaně, neskákat si do řeči, naslouchat si. Jako rituál můžeme použít rytmické hry s textem nebo bez textu, s vymyšlenými slovy, s pokřiky nebo podávat si ruce v kruhu.
- d) **Začátky lekcí, techniky startu a vzbuzení zájmu.** Začátek lekce rozhoduje o jejím průběhu a kvalitě. Na začátku hrajeme rozehrívací hry a hry na soustředění. Tyto aktivity slouží buď k vybití energie, k rozehrátí, ke zbavení zábran u hráčů anebo k přenesení pozornosti na jinou aktivitu. Mohou to být hry rytmické, pantomimické, relaxační nebo slovní hry typu řetězových vyprávění. Nejúčinnější rozehrívací hry jsou ty, které se námětově týkají připravené lekce, a mohou hráče hned na začátku do ní uvést.
- e) **Závěry lekcí.** Důležité je, abychom si hodinu správně rozvrhli. Je nepříjemné pokud nám hodinu naruší zvonění nebo příchody rodičů pro děti. Lekci bychom měli vždy nějakým způsobem uzavřít, ale současně by mělo zůstat něco otevřeného, aby neopadl mezi lekce zájem a napětí.
- f) **Volba partnera nebo partnerů, vytváření skupin.** Jestliže pracujeme ve dvojicích nebo v malých skupinách, je možné nechat jejich vytváření na samotných hráčích. Pokud jsou ve skupině tendence, kdy jsou dvojice vytvářeny na vzájemných vztazích, není to moc dobře, protože může zůstat někdo izolovaný, bez partnera. V takovém případě je nutné zvolit jiný způsob vytváření skupin a dvojic. Může být mechanický nebo náhodný.
- g) **Diskuse, reflexe a evaluace.** Diskusi vedeme většinou na počátku práce nebo v některých jejích sekvencích, kdy je zaměřena na konkrétní problém, hledání tématu nebo na další vývoj aktivity. Diskusi lze vést v roli, v rámci hry nebo pokud musíme provést nějaké rozhodnutí. Vede ji učitel, který nechává všem hráčům prostor k vyjádření. Reflexe je zpětným pohledem na provedenou činnost, aktivitu. Verbalizuje získanou zkušenost a shrnuje poznání z provedené činnosti. Reflexe vede k zamyšlení, k ujasnění, k vyvození nějakého závěru, hovoří se o pocitech účastníků, jaká byla motivace a důsledky při jejich jednání a chování, vztahy

mezi účastníky. Může přinášet úvahy o tom, jak by se činnost mohla provést jiným způsobem nebo zda hra fungovala. V USA se označuje jako evaluace, což znamená ohodnocení, ocenění průběhu hry. Reflexe má ráz objektivní a subjektivní. Objektivní, věcná reflexe je založena na tom, co se stalo ve fikci a jakým způsobem to proběhlo. Jak se účastník u činnosti cítil, co prožíval je reflexe subjektivní, emocionální.

(Machková, 2007)

1.13 Pedagog dramatické výchovy

Aktivita a samostatnost hráčů jsou v dramatické výchově velmi důležitými, proto je jedním z úkolů pedagoga rozvíjet tvořivost a spontaneitu. Role učitele je velmi obtížná v porovnání s učitelem, který má závazné osnovy. Učitel přistupuje k vedení skupiny plánovitě a promyšleně, protože jeho plán musí obsahovat několik variant. Plány neobsahují, jak mají hráči akci provést, pouze co bude jejím předmětem a námětem práce. Vedoucí má hráčům ponechat vlastní prostor, aby si tematiku i řešení volili sami a musí vždy dobře zvážit, kdy má hru podněcovat vlastními nápady, komentáři, náměty nebo popisy. Velice důležitým úkolem pedagoga v dramatické výchově je snažit se, aby hráči nikdy neměli obavy, že by se mohli zesměšnit, ztrapnit nebo že by si zvýšenou aktivitou přivodili nepříjemné napomínání nebo opravování. Proto se učitel nikdy neposmívá, neokřikuje, nekritizuje ani nenapomíná hráče, ale také nesmí připustit, aby se k sobě takto chovali hráči vzájemně. Na nedostatky učitel reaguje novým úkolem či novým zajímavějším řešením. (Machková, 2002) Dále se o možnostech pedagoga DV budeme zabývat v praktické části bakalářské práce.

2 DRAMATERAPIE

„Průkopnicí a zakladatelkou dramaterapie je Sue Jenningsová, která je v tomto oboru vůdčí osobností již přes třicet let. Svou kariéru zahájila v divadle jako tanečnice a herečka. Techniky dramaterapie začala používat při práci s dětmi a dospělými, kteří trpěli fyzickými nebo psychickými potížemi. Podobně jako dnešní terapeuti pracovala v mnoha různých klinických a společenských prostředcích, včetně vězení a nemocnic. Drama a divadlo měly vždy léčebný účinek. Pravděpodobně tomu tak bylo dokonce ve velmi dávných dobách. První rituály a náboženské obřady obsahují mnoho divadelních prvků a vytvářejí kulturní kontext pro uzdravování. Základem dramaterapie je divadlo samo. (Sue Jenningsová dokonce tvrdí, že Shakespeare byl prvním dramaterapeutem!)“ (Hickson, 2000, s. 21, 22)

2.1 Charakteristika DT

„Ve světě existují dva přístupy k systémovému pojetí dramaterapie:

- 1) **Drama as Therapy** (tedy pojetí dramaterapie jako svébytného psychoterapeutického postupu, stejně jak je tomu u dříve a pevněji kondifikované arteterapie)
- 2) **Drama in Therapy** (využití dramaterapeutických postupů v rámci "velkých" psychoterapeutických škol-především Gestalt a behaviorální orientace)." (Valenta in Müller, 2005, s. 101)

Sue Jenningsová vymezuje dramaterapii jako specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem. (Jenningsová in Majžalanová, 2004) Podle Majžalanové (2004) dramaterapie vede k interakci, motivaci, prožívání emocí za pomoci dramatických procesů a struktur se speciálním terapeuticko - výchovným cílem v improvizovaných situacích teď a tady. Pojem dramaterapie vymezuje „jako záměrný dramaterapeutický proces, při kterém využíváme verbální, ale i neverbální dramatický projev, dramatické činnosti s cílem dosáhnout plánované změny osobnosti při zachování vztahu terapeut - skupina nebo terapeut - jednotlivec v dramaterapeutickém procesu.“ (Majžalanová, 2004, s. 15)

Dle M. Valenty (2005) lze pozici dramaterapie vymezit dle různých pohledů:

- dramaterapie je nejčastěji součástí aplikované psychologie-psychoterapie nebo součástí speciální (léčebné) pedagogiky anebo může být zcela autentickým oborem interdisciplinární povahy
- je jedna z uměleckých terapií jako je arteterapie, muzikoterapie, biblio (poeto) terapie, pohybová a taneční terapie
- je to expresivní (na výrazu postavená) terapie
- dramaterapie je terapeuticko-formativní disciplína, společně s arteterapií, muzikoterapií, biblioterapií, danceterapií, i s dalšími systémy jako je činnostní, herní terapie
- jedná se o jeden z paradivadelních systémů terapeutické povahy vedle psychodramatu, sociodramatu, satidramatu, teatroterapie, psychogymnastiky, psychomelodramatu a vedle systémů edukativní povahy což je drama ve výchově - výchovná dramatika, dramatická výchova, dramika (Valenta in Müller, 2005)

Nejblíže má dramaterapie k psychodramatu, ze kterého se v polovině minulého století vydělila. Z edukativních oborů má dramaterapie nejblíže k výchovné dramice (dramice, tvořivé dramice a dramatické výchově). (Valenta in Müller, 2005)

Dramaterapie je aktivitou především skupinovou, i když stejně jako v dramatické výchově jsou tyto skupinové aktivity cestou k jedinci. V dramaterapii pracujeme se znaky, metaforami a vpouštíme do hry stylizaci a kreativitu. Klient s problémem, stejně jako každý jiný hráč, může v dramatické hře najít osobní motivy nebo trénovat své vlastní chování. Musíme dbát na to, že v dramaterapii se neřeší osobní problémy jednotlivců, ale využívá se divadelních prostředků, které se nejlépe hodí. Hrajeme s účastníky fikci tedy i jiné postavy. Podle typu klientely volíme vhodné téma her. Pokud pracujeme např. s komunitou léčících se narkomanů, musíme zvážit, zda právě "v tomto období" bude mít nějaký účel dramatická hra orientovaná na drogovou problematiku. (Valenta, 1999) Dramaterapie je především určena osobám s psychickými či sociálními problémy. (Valenta in Müller, 2005)

2.2 Definice DT

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.“ (Valenta, M., 2011, str. 23)

The National Association for Drama Therapy ve Spojených státech nabízí následující vymezení (1985):

„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických / divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“ (Valenta, M., 2011, s. 23)

Definice dle prof. M. Valenty (2011) :

„Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení stavu symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.“ (Valenta, M., 2011, s. 23)

„Dramaterapii lze definovat jako psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje. Těžištěm dramaterapie je proces spojený s prožitky tvorby založené na metafoře, fantazii, projekci, interakcích a skupinové dynamice, prostřednictvím něhož dochází k propojení rovin emocionální, racionální, smyslové a somatické. Tím se řadí mezi tzv. expresivní terapii.“ Dramaterapie se snaží nepřímo prostřednictvím hry, příběhu, role nebo situace nalézat řešení problémové oblasti či přispět k odžití traumatu. (dostupné z <http://www.arttherapies.cz/asociace-dramaterapeutu-ceske-republiky.html>)

2.3 Cíle DT

Cíle jsou v dramaterapii variabilní, protože záleží na klientele. Při práci s autistickými dětmi si budeme klást za cíl změnu jejich chování a terapie bude probíhat strukturovaně, za to při práci se seniory si můžeme například za cíl určit cvičení paměti. (Valenta, M., 2011)

Nejdůležitějším cílem dramaterapie je rozvoj celé osobnosti prostřednictvím zkušenosti, která

se realizuje v duchu objevování a odkrývání. (Majzalanová, 2004)

K všeobecným cílům dramaterapie Sue Jenningsová (in Majzalanová, 2004) řadí:

1. *„Soustředit se na zdravé aspekty člověka*
2. *Léčit přes divadelní umění*
3. *Rozvinout latentní tvořivé drama*
4. *Rozvinout dramatickou představivost, intuici, imaginaci*
5. *Procvičovat si životní a sociální zručnosti*
6. *„Přes dramaterapeutický odstup“ umožnit práci se spornými otázkami u klienta*
7. *Maximalizace osobního růstu a sociálního vývinu“*

(Jenningsová in Majzalanová, 2004, s. 32)

Cíle výchovné dramatiky se soustředí primárně na etické hodnoty, zatímco v dramaterapii mají terapeuticko - formativní povahu. Klient je veden k tomu, aby si dokázal vytvořit zpětnou vazbu, sebereflexi, životní perspektivu, přehodnotil nesprávné životní postoje, vzorce chování apod. (Valenta, M., 2006)

2.4 Techniky v DT

Techniky v dramaterapii dle K. Majzalanové (2004)

1. Nonverbální techniky

Nonverbálními prostředky můžeme vyjádřit to, co slovy nedokážeme přesně zachytit či vyjádřit. Nonverbální pohybové techniky jsou přirozenou a přístupnou technikou zejména pro děti, které mají problém se slovním vyjádřením. Mohou přispívat k posílení sebevědomí, k sebeuvědomění vlastních možností. Pomáhají nám k odreagování napětí, zprostředkování radosti z pohybu, uvolnění, a využívají se k přípravě na verbální dramatické aktivity.

2. Etudy

Etuda je dramatický útvar na vyjádření pocitu, nálady dramatického děje, může mít stimulační, nácvikové nebo terapeuticko - výchovné zaměření. Etudy mohou být pohybové

nebo imaginární (s imaginární rekvizitou nebo s imaginárním konáním). (Majzalanová, 2004)

Cílem dramatických etud je (Zemanová in Majzalanová, 2004):

- a) „rozvíjet citlivé a vědomé vnímání partnera v určité modelové situaci
- b) rozvíjet schopnost co nejsrozumitelněji vyjádřit to, co chce hráč povědět
- c) vžít se do druhého člověka (empatie), prožít jeho situaci
- d) rozvíjet nonverbální způsob vyjadřovat se, který dokresluje zážitek a dělá řeč srozumitelnější“ (Majzalanová, 2004, s. 83)

3. Pantomima

Pantomima je pohybové cvičení, ve kterém je hlavním výrazovým prostředkem pohyb, spojuje se s určitou motivací a směřuje k charakterizaci. Pantomimou vyjadřujeme pocity, nálady, různé situace, improvizace nebo charakterizace.

4. Rolová hra

Role je dle Soni Hermochové (in J. Valenta, 1995)

- je systém očekávání toho, kdo zaujímá určitou pozici - určité postavení
- tato očekávání se týkají chování osoby v roli
- „role je souhrn vnějšího chování, které vidíme u nositele jedné role ve vztahu k nositeli jiné role“ (Valenta, J., 1995, s. 9)

„Hraní role je výchovná, vzdělávací a terapeutická metoda, která vede k plnění rozvíjejících, vzdělávacích, výchovných a terapeutických cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovným hodnotným obsahem.“ (Majzalanová, 2004, s. 91) Rolové hry vznikají již v předškolním věku a mají široké terapeutické využití. (Majzalanová, 2004)

5. Loutková a maňásková hra

Základem realizace loutkového představení je dramatická předloha, jejími důležitými složkami jsou řeč a hudba. V poslední době se objevuje modernější forma loutkoherectví, kdy je spojeno s činohrou. (Majzalanová, 2004)

6. Dramatizace

Dramatizace je ztvárnění příběhu, určitého tématu, obsahu, slovem a pohybem, přičemž můžeme použít různé pomůcky, jako například loutky, maňásky, rekvizity atd. Cílem

dramatizace je dosáhnout toho, aby si hráči uvědomili charakterizaci postavy, kterou ztvárňují. (Majzalanová, 2004)

7. Improvizace

V improvizaci jde o umělou situaci, kterou si hráči vytvoří sami, přičemž může být zadané základní schéma, východiska nebo hrubý rámec příběhu. Improvizace je spontánní a přirozená reakce na chování osob. Cílem improvizace je hledání způsobů řešení, usměrnění myšlenek a jejich převedení do akce. Improvizace může být samostatná, hlavní, někdy i sólová a nezávislá technika v dramaterapeutickém sezení. (Majzalanová, 2004)

8. Dramatická hra

Dramatickou hru používáme pro odreagování hráčů, uvolnění, navázání kontaktu s ostatními hráči, rozvíjení smyslového vnímání, fantazie, tvořivosti, verbální a neverbální komunikace, získávání sociálních zkušeností, korekci chování a postojů. Dramatická hra nezahrnuje pouze hru s pravidly, ale i tvořivé hraní, práci s textem, slovem, hudebními a pohybovými prvky. (Majzalanová, 2004)

9. Uplatnění masek

Maska patří mezi nejstarší rekvizity. V dramaterapii jde o masku z materiálu nebo z barev, které jsou nanášeny přímo na tvář. Záměrně ji využíváme k hledání výrazů, zrcadlení vnitra, jako příležitost k získávání zkušeností a zážitků, jako prostředek k uvolnění napětí. Masku můžeme využít příležitostně jako zpestření dramatické činnosti, někdy jako součást dramaterapeutického sezení nebo jako samostatnou techniku. (Majzalanová, 2004)

2.5 Strukturovaný dramaterapeutický projekt

Kombinací a koncentrací jednotlivých technik a metod v celek dosáhneme mnohem většího terapeuticko-formativního efektu, a to zvláště u mladší klientely. (Valenta in Müller, 2005)

Dramaterapeutický projekt má spoustu kladů pro zúčastněné klienty a to zejména díky získávání zkušeností praktickou činností a experimentováním. Mezi klady můžeme zařadit kooperaci, motivaci, řešení problémů, umocnění vnitřního prožitku, koncentraci, rozvoj kreativity, imaginace a intuice, rozvoj vnitřní kázně, odpovědnosti, tolerance, formování osobnosti jako celku, rozvoj empatie a obohacení arsenálu prostředků asertivního jednání a emocionální inteligence. (Valenta in Müller, 2005)

Dramatická výchova má strukturované drama, které se ale od dramaterapeutického projektu

liší ve dvou oblastech:

1. účastníky dramaterapeutického projektu jsou klienti se specifickými problémy či potřebami, které se řeší institucionální cestou. Zatímco účastníci strukturovaného dramatu jsou běžní žáci nejrůznějších typů škol. (Valenta in Müller, 2005)

2. cíle dramaterapeutického projektu mají "terapeuticko-formativní povahu, přičemž ona formativní část leží v psychagogické oblasti, kdy je klient veden ke schopnosti vytvořit si reálnou zpětnou vazbu, sebereflexi a na jejích základě i reálnou aspiraci a životní perspektivu k přehodnocení nesprávných životních postojů, rolí etc." (Valenta in Müller, 2005, s. 104) Na rozdíl od dramatické výchovy, kdy leží cíle kromě informativní oblasti také v oblasti formativní, kde se soustředíme na etické hodnoty - budování vědomí, morálních citů, vlastností či postojů. (Valenta in Müller, 2005)

„Tam, kde nám to klientela dovolí, se snažíme postavit dramaterapeutickou lekci na následujících principech výstavby dramatu aplikovaných na dramatickou hru:

- *expozice a vznik akce (vstup do hry, vymezení času, prostoru a jednání, hlavní téma hry, motivace participantů, objevení hybného motivace pro jednání postav - první prostor pro rozhodování účastníků dramaprojektu),*
- *kolize (střet protikladů, rozpor jako počátek dramatického konfliktu)*
- *katastrofa a katarze (rozuzlení a očista, v dramatické hře místo pro reflexi účastníků dramaprojektu).”* (Valenta in Müller, 2005, s. 105)

2.6 Konvence využitelné v dramaterapeutických projektech

Vyjmenované konvence, lze v dramaterapeutických projektech vzájemně kombinovat, přesahovat či prokládat jednu druhou. (Valenta in Müller, 2005) Mezi konvence dle M. Valenty (2005) patří:

Zvukový obraz

Využíváme zvuky jako výkřiky, šepot, syčení, nahrávky reálných zvuků, slova, dialog, monolog apod. Těmito zvuky vytváříme atmosféru nebo kulisu konkrétní scény.

Charakteristika postavy (zvířete, rostliny či věci)

Na balicí papír můžeme nakreslit obrys lidského těla, který bude reprezentovat konkrétní

postavu příběhu. Účastníci popisují její vlastnosti, charakter, jak se příběh vyvíjí a my se dozvídáme o postavě více.

Kostýmy a rekvizity

Konvence směřuje k charakterizaci postavy.

Malované představy

Charakterizace má povahu výtvarných aktivit, kdy klienti kreslí, malují, modelují postavy, jejich sociální vztahy, situace či prostředí relevantní příběhu.

Zápisníky, dopisy, deníky, zprávy a fotografie, telefonní záznamy...

Tuto konvenci můžeme použít na počátku dramatu, kdy např. útržek dopisu, část deníkového záznamu motivuje účastníky k dalšímu dění. Můžeme ji také využít v rozpracovaném dramatu, kdy vneseme do projektu potřebnou informaci a motivující napětí.

Živé obrazy

Tato konvence je velmi často využívána. Její předností je „štronzo“ nebo také „zmrazení“, kdy můžeme zastavit čas v jakémsi sousoší nebo ve fotografii skupiny osob, jednotlivce, situaci, kterou je možné studovat, analyzovat sociální interakce a vazby jednotlivých osob.

Videozáznam

Několik klientů předvádí akci jako videonahrávku, kterou zbytek skupiny může kdykoliv vrátit zpět, zpomalit, zrychlit, zastavit tak, aby bylo možné dramatickou akci detailně analyzovat.

Simulace

Klienti jsou lektorem uvedeni do náročné situace, kterou musí vyřešit v krátkém časovém rozmezí všemi dostupnými prostředky.

Rozhovor po mobilním telefonu

Rozhovor může být obousměrný, kdy účastníci slyší oba komunikanty, ale výhodnější je, když skupina slyší jen jednoho účastníka hovoru. Účastníci si musí zbytek informací domýšlet z nonverbálních signálů a modulačních faktorů řeči komunikanta.

Plášť odborníka

Klienti vstupují do role odborníka, který posuzuje situaci z odborného hlediska, vydává doporučení, hodnotící zprávu, nález, závěr vyšetření apod.

Skupinová etuda v rolích

Skupina se ocitne v konkrétní situaci, v níž rozehrávají improvizaci.

Jeden den v životě

Jedná se o jeden detailně důležitý den v životě hrdiny, kdy den je rozdělen do několika úseků. Skupiny jednotlivé scény prozkoumávají a rozehrávají.

Na skřípci

Jedna osoba je „natahována na skřípec“, kdy je dotazována (nesmí vystoupit z role) ostatními členy skupiny, kteří jsou v roli nebo v roli nejsou.

Žurnalistika

V projektu klienti vstupují do rolí žurnalistů, kteří posouvají děj kontrolovatelným směrem. Využíváme k tomu žurnalistickou práci či produkty.

Zvuky za scénou

Pomáhají udržet motivaci děje a vybudovat napětí pomocí zvuků a hlasů.

Lektor (a putující lektor) v roli

Lektor vstupuje do role, aby motivoval skupinu a posunul děj.

Divadlo Fórum

Podstatou této konvence je, že několik klientů jsou herci a ostatní diváci, kteří mohou kdykoliv děj zastavit a vstoupit do něj.

Etudy v podskupinách

Klienti se rozdělí na několik podskupin, které ostatním přehrávají svůj pohled na věc, svůj výklad, mínění... Tato konvence je nejčastější.

Rekonstrukce činu

Rekonstrukce činu z minulosti umožňuje klientům zkoumat psychologické, sociální a další aspekty nějakého činu.

Rituál

Rituál je specifickou součástí dramaterapie. Využíváme je většinou na začátku a na konci lekcí.

Analogie

Analogizování je v dramaterapii důležitým prostředkem. V analogizování je problém zachován, ale okolnosti jsou pozměněny, vhodné je pracovat se symboly a metaforou.

Změna žánru

Lektor změni žánr, pokud je aktivita nudná, vyčpělá, sentimentální apod.

Masky

Masky slouží k nejrůznějším účelům, nejčastěji však jako nástroj „zanonymění“ postavy.

Titulkování

Klienti vymýšlí a zpracovávají děj do výstižných sloganů, knižních titulků, inzerátů, plakátů...

Monolog

Protagonista si ujasňuje svůj postoj k dění. Monolog vyžaduje hlasité verbalizování myšlenek, pocitů, citů, přání.

Výměna rolí

Klienti v rolích si po rozehrání problému vymění role.

Alter ego

Jedná se o dvojníka, který vyjadřuje vnitřní svět postavy. Komentuje její chování, jednání, činy. Postava může mít alter ego, které se s postavou identifikuje, může být ve funkci dobra nebo zla.

Stopování myšlenek

Konvence ukazuje na variabilitu někdy až kontrast postojů postav reflektujících stejnou situaci či děj.

Úhel pohledu

Konvence slouží ke zkoumání způsobu, jakým jednotliví účastníci interpretují stejnou situaci, přičemž do ní vnáší své subjektivní zkušenosti, hallo efekt, skryté zájmy, nevyřešené konflikty nebo traumata apod.

Vnitřní hlasy

Skupina účastníků obklopuje postavu v roli a představuje její vnitřní hlasy. Mohou být souhlasné, protichůdné apod.

Deskripce akce

Účastník slovně popisuje, co zrovna dělá a někdy jsou klienti požádáni o popis ještě doplnit o citové stavy.

Škálování

Klienti se rozestaví v prostoru na pomyslné škále podle toho, jaký zaujímají názor k danému tématu.

Rekapitulace

Konvenci nazýváme také „Stěny mají uši“ a je vhodné ji zařadit na závěr dramatu, kdy potřebujeme zpětnou vazbu.

(Valenta in Müller, 2005)

2.7 Klientela

V porovnání s ostatními divadelně-terapeutickými postupy má dramaterapie nejširší klientelu. Největší skupinu klientů tvoří mentálně postižení jedinci, další velkou skupinou jsou klienti s psychiatrickou diagnózou, lidé se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, s jinými poruchami chování nebo mládež psychosociálně ohrožená, jedinci ohrožení nebo trpící sociálním vyloučením, jedinci nacházející se ve výkonu trestu nebo také klienti

gerontologičtí. (Valenta, M., 2011) Ve výchovné dramatice jsou to většinou žáci nejružnějších typů a stupňů škol. (Valenta, M., 2006)

Dramaterapie pracuje především s klientelou **speciální pedagogiky**. (Valenta, M., 2011)
- s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami dle “školského zákona” 561/2004 Sb., 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 znevýhodněním (osoby ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ohrožené sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou; azylanti...)” (Valenta, M., 2011, s. 31)

- „s klientelou institucí spravovaných zákonem o sociálních službách 108/2006 Sb., především s uživateli služeb denních a týdenních stacionářů, domovů pro osoby se zdravotním postižením a pro seniory, domovů se zvláštním režimem, domů na půl cesty, nízkoprahových zařízení, terapeutických komunit a sociálně-terapeutických dílen.” (Valenta, M., 2011, s. 31)

2.8 Formy DT

Způsob realizace dramaterapeutického sezení, intervence, lekce, hodiny atd. probíhá v různých formách. Může probíhat ambulantně, klinicky, v denních stacionářích, individuálně, skupinově nebo v komunitách. (Valenta, M., 2011)

Ambulantní forma dramaterapie probíhá většinou v rámci občanských sdružení, privátní praxe, neziskového sektoru, speciálních škol, denních center či institucí speciální výchovy.

Klinická forma je záležitostí léčeben, psychiatrických oddělení či klinik.

Dramaterapie v **denních stacionářích** je většinou zaměřena na doléčování klientů s neurotickou a psychotickou zkušeností, kde je brána jako stěžejní skupinovou psychoterapeutickou aktivitu.

Individuální dramaterapie je u nás méně známá než skupinová terapie a nemáme s ní tolik zkušeností. Ve světě se využívá při práci s klienty s pervazivní vývojovou poruchou, s mentálním postižením anebo u klientů s posttraumatickým stresovým syndromem.

Skupinová dramaterapie je základní organizační formou všech paradivadelních system včetně dramaterapie. Skupinová dynamika je významným faktorem skupinových aktivit a

zároveň terapeutickým prostředkem.

Dramaterapie v komunitě. Existují komunity, občanské, výcvikové a terapeutické.

Nejdůležitějším rysem komunity je spoluspráva klientů, tedy to, že klienti s personálem ovlivňují a spoluvytvářejí pobytový program závazný pro každého člena komunity. Dále je velice důležitá atmosféra otevřenosti a upřímnosti, která umožňuje prožitek blízkosti a vzájemnosti členů komunity, která umožňuje společně probírat a pochopit příčiny jejich problémů.

(Valenta, M., 2011)

2.9 Struktura dramaterapeutického sezení

Prof. M. Valenta (2011) popisuje strukturu dramaterapeutického sezení takto.

A. Pozdrav terapeuta se skupinou. Před začátkem lekce je nutné, aby terapeut navázal kontakt se skupinou i s každým jejím členem zvlášť. Terapeut seznamuje klienty s plánem sezení, zjišťuje jejich aktuální rezistence a má za úkol zapojit všechny členy skupiny či komunity do činnosti. Počáteční aktivita by se měla odehrávat v kruhu, který buduje jednotu skupiny.

(Valenta, M., 2011)

B. Rozcvička, zahřívací cvičení (warm up). Většinou se jedná o rozcvičku fyzickou, kdy uvolňujeme svaly, tenze člověka, cvičíme hluboké dýchání nebo využijeme relaxační cvičení. Někdy může být rozcvička založená na imaginaci za přítomnosti hudby či zvuků, anebo jsou vedeni hlasem terapeuta. Sezení lze také zahajovat verbální rozcvičkou, kdy klienti např. verbalizují své pocity, avšak musí probíhat v souladu s jejich mentální úrovní a připraveností.

(Valenta, M., 2011)

C. Otevření hracího prostoru. Zde můžeme zařadit opakující se rituál, kterým zahájíme terapeutickou činnost. (Valenta, M., 2011)

D. „Nastartování“ hry. *V této fázi sezení musí mít terapeut neustále na mysli dva dramaterapeutické principy-vřadit do improvizace každý impulz, který zachytí ve skupině, a budovat improvizaci vyváženě v duchu ontogenetického schématu:*
pohyb - zvuk - obraz - postava - verbální exprese

Může se stát, že se někteří klienti obávají vlastní aktivity, kterou hra vyžaduje, a proto by se měl terapeut snažit v co možná největší míře vtáhnout tyto klienty do společné akce. Ovšem ne za každou cenu. (Valenta, M., 2011)

E. Hlavní část sezení. V této části sezení se doporučuje začít aktivitami ve dvojicích a teprve poté přejít na práci ve skupinách s vyvrcholením lekce společné práce v jedné skupině. Pracujeme se vstupy do rolí a hrou v rolí, kdy pracujeme s různými situacemi, kde tyto vstupy využíváme. (Valenta, M., 2011)

F. Uzavření sezení. Tuto část sezení vyplníme opět rituálem v kruhu, kde zrekapitulujeme naši činnost. (Valenta, M., 2011)

Ideální časové parametry na jeden a půlhodinové sezení kreativního dramatu dle Sue Jennigsové (in Valenta, M., 2011):

- čtvrtinu času věnovat otevření skupiny
- polovinu času věnovat hlavní části
- čtvrtinu času zaměřit na ukončení sezení

2.10 Rituál v DT

„Rituály mají mnoho forem, jejichž příkladem jsou obřady plodnosti, iniciační rituály i společenské rituály. Všechny rituály určitým způsobem souvisejí s oslavami, představeními a důležitými okamžiky v životě člověka nebo osobnosti.” (Hickson, 2000, s. 27) „Rituál v sobě obsahuje výjimečnost, znaky reality i subreality, archetypy jako zdroj intuice, imaginace i duševně-spirituální energie (ostatně již dávno bylo prokázáno, že praktikování jistých rituálních a liturgických technik vyvolává u účastníků „energetické nabití”). Rituály v sobě navíc nesou symboliku a pomáhají najít a uchovat identitu jedince ve skupině, společnosti i vlastním sebeobraze.” (Valenta, M., 2006, s. 31)

Rituály se mohou stát bezpečným základem pro další činnost. Rituály dávají skupině její identitu a mohou poskytnout podmínky pro objevování nových identit. Drama je prostředkem k upevnování toho, co již známe a zároveň slouží ke hledání a poznávání neznámého. (Jennings in Hickson, 2000)

Akční rituály lze použít v práci se skupinami několika způsoby:

1. znovu objevit zapomenuté rituály, na které se rádo vzpomíná
2. vytvořit nové rituály pro různé příležitosti
3. vymezit zahájení a zakončení setkání skupiny
4. vytvořit rituál, který člověku pomůže
5. objevit “rituály nápravy”, kterými lze v přítomné chvíli napravit nepřítomnost rituálního prvku v minulých událostech
(Hickson, 2000)

2.11 Dramaterapeut

Profesně mají nejbližší k dramaterapii speciální pedagogové, sociální pedagogové, další pedagogové (např. volného času), psychologové, lékaři a odborníci pracující v oblasti prevence sociálně patologických jevů. (Valenta, M., 2011)

Při práci s klienty by měl terapeut dohlížet na bezpečnou atmosféru, vzájemnou slušnost a snášenlivost skupiny, aby nedocházelo k zesměšňování nebo k ironizování hráčů. Na bezpečné a příjemné atmosféře pracujeme s hráči trvale. Terapeut musí být obezřetný a všimnout si neverbálních signálů, kterými hráči projevují své pocity, a ten na ně vhodně reaguje. Nikdy nikoho nenutíme do činnosti proti jeho vůli! Terapeut, který je do hry zapojen aktivně, může svým chováním dát hráčům nějaký vhodný příklad. (Šimanovský, 2002)

Ve skupinové dramaterapii může některým klientům, díky povaze jejich duševního deficitu, činit problém s konfrontací s jinými účastníky nebo jejich zpětná vazba. Terapeut proto musí být vybaven terapeutickými dovednostmi, aby dokázal ošetřit komunikaci klientů při zpětné vazbě, a aby uměl pracovat s klientovými „bolavými místy“. (Valenta, M., 2006) Blíže se roli dramaterapeuta v dramaterapii budeme věnovat v praktické části bakalářské práce.

2.12 Organizace zabývající se DT

Asociace dramaterapeutů České republiky

Účelem sdružení je podporovat profesní rozvoj a dramaterapeutickou práci nejen v České republice, ale také v zahraničí. Asociace je otevřenou organizací pro všechny, kteří chtějí naplňovat poslání ADCR. (dostupné z <http://adcr.cz/asociace>)

Asociace sídlí v Praze a mezi terapeuty patří: Mgr. Jan Veselý, Ph.D., Mgr. Veronika

Svobodová, Mgr. Štěpán Smolík, Ph.D., PhDr. Kamila Laudová, Mgr. Viktor Dočkal.
(dostupné z <http://adcr.cz/profilu-terapeutu>)

Rytmus pro život

Jedná se o občanské sdružení, sídlící ve Zlíně, které pořádá workshopy pro veřejnost i instituce. Mezi sebezobnávací programy tohoto sdružení patří právě dramaterapie nebo muzikoterapie.

(dostupné z <http://www.rytmusprozivot.cz/sebezobnavaci-programy>)

Občanské sdružení Podané ruce

Podané ruce jsou Institutem pro další vzdělávání, které pořádá různé kurzy a vzdělávací programy. Mezi ně patří kurz Dramaterapie a Dramatická výchova s prvky dramaterapie. Sdružení Podané ruce sídlí v Brně a mezi lektory kurzů patří Ing. Jan Bartošek a Mgr. Jan Veselý, Ph.D.

(dostupné z <http://ies.podaneruce.cz/en/courses/dramaterapie/>)

Denní stacionář POHODA

Jedná se o sociální službu, sídlící v Praze, která prostřednictvím klubu POHODA podporuje všestranný rozvoj osob s mentálním postižením. Klub má svou divadelní dílnu, kde účastníci připravují divadelní představení. (dostupné z <http://www.klubpohoda.org/dramaterapie/>)

Přípravou a edukací na poli dramaterapie se zabývá:

- Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
- Katedra léčebnej pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě
- Denní sanatorium Fokus Praha dlouhodobý komunitní výcvik dramaterapie
- o. s. Notabene Praha nabízí krátkodobější kurzy dramaterapie

(Valenta, M., 2006)

- Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících Divadelní fakulty JAMU v Brně
- Ateliér Extraart Praha
- Pražská psychoterapeutická fakulta
- DAMU v Praze
- Akademie Alternativa Olomouc
- Institut pedagogicko-psychologického poradenství v Praze

(Valenta, M., 2011)

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část předkládané práce se zabývá možnostmi a mezemi práce dramaterapeuta a učitele dramatické výchovy. V rámci této práce se jedná pouze o šetření a částečný vhled do problematiky hranic mezi těmito dvěma obory. Vzhledem k tomu, že autorka používá pouze metodu interview s dvěma respondenty nelze hovořit o výzkumu s objektivními výsledky. Zaměřujeme se pouze na základní zmapování této otázky.

3 MOŽNOSTI A MEZE DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DRAMATERAPIE

Možnosti jsou také eventuality, pravděpodobnosti, potencialnosti, schopnosti...

Meze můžeme nazvat hranicemi, limity...

3.1 Cíl

Autorka si kladla za cíl zjistit možnosti a meze z oblasti dramaterapie a dramatické výchovy. Otázka autorky, kterou si na začátku šetření kladla, byla: „*Jaký je pohled dramaterapeuta a učitele dramatické výchovy na možnosti a meze těchto oblastí?*“

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem této práce byli respondenti z odborné praxe, vztahující se k dramaterapii a dramatické výchově. Jednalo se o dva respondenty s dlouholetou praxí. První respondentem byla učitelka dramatické výchovy na Gymnáziu Jana Blahoslava a Střední pedagogické škole v Přerově a svou praxi vykonává od roku 1984 po současnost. Druhým respondentem byla dramaterapeutka, která vykonává svou praxi od roku 2007 do roku 2012 ve Fakultní nemocnici v Olomouci, kde pracuje s klienty s neurotickou poruchou.

3.3 Metody sběru dat

3.3.1. Interview – polostrukturované

Interview patří mezi nejobtížnější zároveň ale nejvýhodnější metody ke sběru kvalitativních dat. Nejde pouze o získávání potřebných sociálních dovedností a citlivostí, ale také o schopnost pozorovat. Bez kvalitního pozorování, nelze provést kvalitní interview. Tyto obě

metody vzájemně provázat a vytěžit z nich maximum. Interview znamená moderovaný rozhovor s určitým cílem a účelem. Interview je prováděno obvykle s jednou, maximálně třemi osobami. (Miovský, 2006)

Interview rozdělujeme do tří skupin (Miovský, 2006):

1. nestrukturované interview
2. polostrukturované (semistrukturované) interview
3. strukturované interview

Autorka si pro šetření vybrala **polostrukturované interview**.

Metoda polostrukturované interview je nejrozšířenější. Je sice náročnější na technickou přípravu, ale pro naše šetření je ideální volbou. Před zahájení interview si musíme přichystat schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma tvoří soubor otázek, jehož pořadí můžeme při interview zaměňovat, abychom dosáhli co nejkvalitnějších informací a maximálního výtěžku z interview. Některé části otázek necháváme více na tazateli, včetně samotného znění či pořadí otázek, jiné části mají jednoznačně strukturovanou formu a vyžadujeme po tazateli striktní dodržení pořadí a znění otázek. Při polostrukturovaném interview vyžadujeme po tazateli vysvětlení odpovědí, upřesnění jak danou věc myslí nebo pokládáme doplňující otázky. Ověřujeme si tak, že chápeme a rozumíme odpovědi tazatele a zároveň rozpracováváme téma do hloubky. U polostrukturovaného interview máme tzv. **jádro interview**, což znamená minimum otázek a témat, které má tazatel za povinnost probrat. Máme tak jistotu, že tyto otázky probrány budou. Na toto jádro nabalujeme další doplňující otázky, které můžeme při analýze zpracovat nebo ponechat stranou. Doplňující otázky jsou však užitečné a pro nás obohacující. Při interview používáme nejrůznější pomůcky. Může to být záznamový arch, který nám slouží pro záznam socioekonomických a podobných údajů o účastníkovi a pro záznam nejdůležitějších zjištění, které vyžadující přesnou podobu, pořadí, kategorie. Další pomůckou je nejrůznější forma osnovy, která nám slouží k tomu, abychom se drželi struktury otázek, popř. si mohli zaznamenávat, co jsme již stihli a kolik nám toho zbývá. (Miovský, 2006)

V rámci našeho výzkumu, byly stanoveny otázky tak, aby byly zjištěny možnosti, meze, cíle, ale i rozpory v praxi obou respondentů vztahující se jak k dramaterapii, tak k dramatické výchově. Otázky, které autorka respondentům kladla, byly otevřené a respondent tak mohl reflektovat vlastními slovy svoji praxi. Autorka kladla následující otázky:

Směrem k učitelce dramatické výchovy – respondent č. 1

1. Jak se připravujete na proces dramatické výchovy?
2. S čím se u účastníků dramatické výchovy často setkáváte?
3. V čem vidíte klady své práce?
4. Má dramatická výchova nějaké zápory??
5. Prolíná se u Vás dramatická výchova s dramaterapií?
6. Má dramatická výchova nějaké hranice, meze?
7. Přesahujete je a dostáváte se „někam dál“?
8. Je pro Vás důvěra účastníka dramatické výchovy zásadní, rozhodující pro Vaši práci?
9. Jaké jsou Vaše cíle při práci?
10. Co by si měl účastník dramatické výchovy z hodiny odnést?
11. Jaký je pro Vás ideální počet hráčů?
12. Pracujete v hodině dramatické výchovy sama?
13. S jakými účastníky pracujete?
14. Jaké jsou možnosti využití dramatické výchovy?
15. Má Vaše práce nějaké výsledky, nějaký přínos pro žáky dramatické výchovy?

Směrem k dramaterapeutce – respondent č. 2

1. Jak se připravujete na proces dramaterapie?
2. S čím se u klientů dramaterapie často setkáváte?
3. V čem vidíte klady své práce?
4. Má dramaterapie nějaké zápory?
5. Prolíná se u Vás dramaterapie s dramatickou výchovou?
6. Má dramaterapie nějaké hranice, meze?
7. Přesahujete je a dostáváte se „někam dál“?
8. Je pro Vás důvěra klienta dramaterapie zásadní, rozhodující pro Vaši práci?
9. Jaké jsou Vaše cíle při práci?
10. Co by si měl klient po sezení dramaterapie odnést?
11. Jaký je pro Vás ideální počet klientů?
12. Pracujete sama?
13. S jakými klienty pracujete?
14. Jaké jsou možnosti využití dramaterapie?
15. Má Vaše práce nějaké výsledky, nějaký přínos pro klienta dramaterapie?

3.4 Deskriptivní metody analýzy dat

Deskriptivní přístup je založen na předpokladu, že procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem a hlubší analýza kvalitativních dat je příliš spekulativní. (Miovský, 2006)

Deskriptivní metody tvoří jakousi základní bázi, z níž vycházíme a k níž se zpětně při interpretaci vztahujeme. Interpretace má své pevné zakotvení v kvalitní deskripci a tyto obě části od sebe nelze oddělit. Deskriptivní přístup je první stupeň analytické práce. (Miovský, 2006)

3.4.1 Metoda trsů

Metoda vytváření trsů slouží k tomu, abychom seskupili určité výroky do skupin (trsů), např. dle rozlišení určitých jevů, místa, případů apod. Tyto trsy by měly vznikat na základě společné podobnosti mezi porovnávanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, zformované kategorie, jejichž zařazení do trsu je asociováno s určitými opakujícími znaky. Základní princip metody trsu je srovnávání a agregace dat. (Miovský, 2006)

V rámci naší deskriptivní analýzy dat jsme využili interview s respondenty z oboru dramaterapie a dramatická výchova. Trsy byly vytvářeny na základě odpovědí na otázky autorky. Autorka vytvořila kategorie vztahující se k výzkumné otázce této práce. V první řadě však bylo potřeba rozlišit hranice mezi dramaterapií a dramatickou výchovou. Proto autorka z interview s odborníky v kategoriích vzniklých z deskriptivní analýzy vymezila také rozdíly a shody dramaterapie a dramatické výchovy.

3.4.2 Kategorie

Kategorie vznikaly na základě otázek autorky. Jednotky v kategoriích jsou poznatky respondentů v interview. Autorka tyto poznatky seskupila ve vztahu k cíli tomuto šetření.

KATEGORIE

1. Možnosti dramatické výchovy

- možnosti jsou ve využití prvků dramatické výchovy i v jiných předmětech
- možnosti improvizace, pohybu, slova...
- možnosti zažít několik způsobů práce, způsobů uvažování, způsobů řešení
- možnost vstoupit do fiktivního světa
- edukativní působení- *„Já učím ještě češtinu a dramatařák do ní hodně promítám. I oboustranně a je mi to potěšením...“*

2. Možnosti dramaterapie

- *„Myslím si, že dramaterapie má bezmezní možnosti...“*
- možnost vstoupit do fiktivního světa
- možnost vyřešit a řešit své problémy
- možnost improvizace, pohybu, slova...
- terapeutické působení

3. Meze dramatické výchovy

- učitelská profese – *„To já vždycky úplně trnu v té chvíli, když se někdo otevírá skupině....“*
Meze jsou na učiteli. Vůči žákům má důvěru a oni zase v učiteli. Pokud se někdo otevře skupině, je to iniciativa žáka.
- strukturované drama - *„Třeba při strukturovaném dramatu, kdy oni vstupují do rolí...a tam už se to soukromí také odráží a tušíš, co za tím je...Ti to tak nějak docvakává.“*
- vliv skupiny – někdy může přesahovat meze tzv. „třídní šašek“ *„A teď najít tu cestu úplně jim to neshodit...“*

4. Meze dramaterapie

- terapeut – *„Myslím si, že vždycky ty meze jsou v tom terapeutovi...“*
- respekt ke klientům – Terapeut může mít nějakou představu o sezení, ale pokud klient chce překročit meze a zajít do hlubších témat, terapeut by měl respektovat jeho přání.

5. Rozdíly dramatické výchovy (DV) a dramaterapie (DT)

- **První projevy účastníků**
= DV- nesoustředěnost, netrpělivost, „ukecanost“
= DT- obavy z dramaterapie
- **Klady**
= DV- nasměrování žáků do života

= DT- důvěra (ve vztahu – klient a terapeut), zážitek (i ve fiktivních situacích a hrách se projevují reálné zážitky a pocity)

- **Zápory**

= DV- třídní šašek, dovést hráče na jinou cestu, jiné řešení

= DT- není pro klienta, který na ni není nastavený

- **Účastníci**

= DV- žáci střední školy

= DT- klienti s neurotickou poruchou

- **Možnosti využití**

= DV- bezmezná možnosti u lidí, které DT zajímá

= DV- jiné předměty, např. český jazyk

6. Shody dramatické výchovy (DV) a dramaterapie (DT)

- **Proces**

= Improvizace- Učitel i terapeut musí umět pohotově zareagovat na danou situaci bez přípravy.

= Úvaha, myšlenky o práci- Oba si před procesem srovnávají myšlenky, jak to bude probíhat „*Mám v hlavě nějaké techniky práce a ty potom používám...*“

- **Techniky**

= Spolupráce- „*Prolíná se, protože dramaterapie má právě za interdisciplinární obor dramatickou výchovu, která je u nás starší...*“ Práce se prolíná především v technikách.

- **Hranice**

= Jsou u profesí- Musí mít profesionální odstup, ale zároveň dát prostor klientům/hráčům a setkávají se s jejich životními situacemi a se soukromím.

- **Důvěra**

= Zásadní- Pro obě oblasti je důvěra velmi důležitá ve vzájemném vztahu.

- **Cíle**

= Vnímání- Zamyšlení nad řešením, různými cestami.

- **Odnášejí si sebou**

= Otázky- Kladou si otázky sami k sobě, které si mohou zodpovědět. „*Co třeba o sobě zjistil nebo co bylo zajímavé na jeho jednání, co třeba na sobě neznal...*“

- **Počet účastníků**

= 11, 12- Učitelce i dramaterapeutce vyhovuje stejný počet.

- **Práce**

= Samostatná- Učitelka i terapeutka pracují samostatně.

- **Přínos**

= Mají- „*Určitě to má přínos pro klienta, který do toho investuje svou vlastní energii a hledá, sám se ptá, snaží se nalézat...*“ další přínos je: „*Dělá to z nich kvalitní lidi.*“

3.4.3 Interpretace výsledku šetření

Výsledky šetření jsou ovlivněny malým počtem respondentů, proto je nelze zobecňovat. Slouží pouze jako vhled do problematiky dramatické výchovy a dramaterapie a jejich vymezení se. Z šetření je patrné, že shody byly ovlivněny důvěrou, hranicemi, technikami, průběhem procesu, kdy se učitelka i dramaterapeutka setkávala s improvizací, cíli, samostatným vedením, počtem účastníků, přínosem pro účastníky a dále byly ovlivněny tím, co si účastníci z procesu odnášeli. Rozdíly v šetření byly ovlivněny klientelou, projevy účastníků v procesu, možnostmi využití oborů, klady a zápory práce. Potvrdilo se, že dramatická výchova směřuje spíše k edukaci žáků a dramaterapie k seberozvoji, hledání řešení a nalezení duševní rovnováhy, jak se už zmiňujeme v teoretické části práce.

ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo zmapovat problematiku oblasti dramatické výchovy a dramaterapie, jejich možnosti a meze. Cíle jsou naplněny v praktické části práce, kde je základní vhléd do problematiky. Práce přináší částečný obraz o možnostech a mezích daných oborů. V praktické části interpretuji a konkretizuji výsledky, které jsem na základě interview zjistila. Nedá se hovořit o objektivních výsledcích, protože jde pouze o šetření této problematiky.

Teoretickou část práce jsem rozdělila do tří kapitol. V první se zabývám dramatickou výchovou, v druhé dramaterapií, kde jsem se snažila skrze odbornou literaturu popsat a specifikovat tyto dva obory. Třetí kapitola patří do praktické části, kde nahlížím na problematiku možností a mezí dramatické výchovy a dramaterapie.

Výsledky mého šetření mi odpověděly na otázky, které jsem si na počátku kladla, obohatily mě o nové informace a zjistila jsem, kde jsou meze a jaké jsou možnosti těchto oborů.

Dle mého názoru dokáže dramatická výchova i dramaterapie velice obohatit život člověka a má na něj pozitivní vliv.

POUŽITÉ ZDROJE

1. CISOVSKÁ, H; CALETKOVÁ, H; KÁŇOVÁ, Ž; KARAFKA, J. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. Vydání 1. ISBN 978-80-7368-879-0.
2. HICKSON, A. *Dramatické akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. Vydání 1. ISBN 80-7178-387-0.
3. HOŘÍNEK, Z. *Drama, divadlo, divák*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2008. Vydání 3. ISBN 978-80-86928-46-3.
4. KOŇÁTKOVÁ, S. a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. Vydání 1. ISBN 80-7184-756-9.
5. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova- Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. Vydání 2. ISBN 978-80-7331-089-9.
6. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy- zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: IPOS, 2002. Vydání 9. ISBN 80-7068-166-7.
7. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. Vyšla v rámci časopisu Dětská scéna. ISBN 80-7068-103-9.
8. MAJZALANOVÁ, K. *Dramatoterapia v ličebnej pedagogike*. Bratislava: Iris, 2004. Vydání 2. ISBN 80-89018-65-3.
9. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. Vydání 1. ISBN 80-247-1362-4.
10. MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Vydání 1. ISBN 80-244-1075-3.
11. PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, katedra výchovné dramatiky DAMU a Centrum dětských aktivit ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
12. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. Vydání 1. ISBN 80-7178-689-6.
13. ULRICHOVÁ, I. *Drama a příběh Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. Vydání 1. ISBN 978-80-7331-096-7.
14. VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. Vydání 1. ISBN 80-85866-40-4.

15. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. Vydání 1. ISBN 80-85866-06-4.
16. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2008. Vydání 1. ISBN 978-80-247-1865-1.
17. VALENTA, M. a kol. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Vydání 1. ISBN 80-244-1358-2.
18. VALENTA, M. *Dramaterapie 4., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. Vydání 4. ISBN 978-80-247-3851-2.

INTERNET

19. <http://adcr.cz/asociace>
20. <http://adcr.cz/profilu-terapeutu>
21. <http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-vychovne-dramatiky-neslysicich.html>
22. <http://ies.podaneruce.cz/en/courses/dramaterapie/>
23. <http://www.arttherapies.cz/asociace-dramaterapeutu-ceske-republiky.html>
24. <http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/aktuality>
25. <http://www.drama.cz/instituce/index.htm>
26. <http://www.drama.cz/periodika/index.html>
27. <http://www.klubpohoda.org/dramaterapie/>
28. <http://www.rytmusprozivot.cz/sebepoznavaci-programy>

ČASOPIS

29. Kormidlo – vydává NIPOS útvar ARTAMA, 2012/1.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Andrea Léharová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Milan Valenta, Prof. PaedDr. Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2013 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Dramaterapie versus dramatická výchova, možnosti a meze |
| Název v angličtině: | Dramatherapy versus drama, possibilities and limits |
| Anotace práce: | <p>Teoretická část práce se zaměřuje na specifikaci oborů dramatické výchovy a dramaterapie. Kapitoly obsahují jejich definice, charakterizace, techniky, metody, principy, organizaci práce, strukturu procesu, instituce, periodiku a osobnosti dramaterapeuta a učitele dramatické výchovy.</p> <p>Praktická část interpretuje a konkretizuje výsledky šetření, kde jsou možnosti a meze dramatické výchovy a dramaterapie.</p> |
| Klíčová slova: | Dramatická výchova, dramaterapie, cíl, meze, možnosti, techniky, eventuality, potenciálnosti, hranice, limity |
| Anotace v angličtině: | <p>The theoretical part is focused on specification of a drama education and dramatherapy. The chapters contain the definitions, characterizations, techniques, methods, principles, work organization, structure of processes, institutions, periodical and personality of a dramatherapist and a drama education teacher.</p> <p>The practical part interprets and specifies the research results regarding possibilities and limits of a drama education and dramatherapy.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | Drama, dramatherapy, purpose, possibilities, limits, techniques, eventualities, potentiality, frontier, limits |

| | |
|--------------------------------|---|
| Přílohy vázané v práci: | <p>Příloha č. 1- Interview s respondentem 1- učitelka dramatické výchovy</p> <p>Příloha č. 2- Interview s respondentem 2- dramaterapeutka</p> |
| Rozsah práce: | 52 s. |
| Jazyk práce: | Český jazyk |

PŘÍLOHY

Příloha č. 1- Interview s respondentem 1

Příloha č. 2- Interview s respondentem 2

