

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. LENKA ŠILAROVÁ

II. ročník navazujícího magisterského studia - prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika

**DRAMATERAPEUTICKÝ A DRAMATICKOVÝCHOVNÝ
PROCES - KOMPARATIVNÍ STUDIE**

Diplomová práce

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

Olomouc

2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis autora práce

Děkuji prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D. za odborné vedení a poskytování rad.

Obsah

ÚVOD	6
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ	8
1.1 VYMEZENÍ POJMU: DRAMATICKÁ VÝCHOVA	8
1.2 VYMEZENÍ POJMU: DRAMATERAPIE	11
1.3 VYMEZENÍ POJMU: PROCES	14
1.4 KOMPARACE I.....	18
2 SLOŽKY PROCESU	24
2.1 HRA	24
2.1.1 FENOMÉN HRY.....	25
2.1.1.1 HRA PODLE EUGENA FINKA	26
2.1.1.2 HRA PODLE ROGERA CAILLIOSE	29
2.1.1.3 HRA PODLE ALEXEJE PERNICI.....	33
2.1.2 DRAMATICKÁ HRA.....	35
2.2 SKUPINOVÁ DYNAMIKA	40
2.2.1 SKUPINOVÁ ATMOSFÉRA (KOHEZE A TENZE)	44
2.2.2 SKUPINOVÉ NORMY.....	50
2.2.3 SKUPINOVÉ ROLE.....	53
2.2.4 ROLE UČITELE/ TERAPEUTA.....	58
2.2.4.1 UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY	59
2.2.4.2 DRAMATERAPEUT	63
2.3 KOMPARACE II	68
3 FÁZE A STRUKTURA PROCESU	77
3.1 FÁZE A STRUKTURA PROCESU V DRAMATERAPII	78
3.1.1 STRUKTURA SEZENÍ	80
3.1.2 VÝVOJ PROCESU	83
3.2 FÁZE A STRUKTURA V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ.....	88
3.2.1 STRUKTURA HODINY	90

3.2.2 VÝVOJ PROCESU	93
3.3 DRAMATERAPIE NA PSYCHIATRICKÉ KLINICE	96
3.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLE.....	103
PRAKTICKÁ ČÁST	107
4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	107
4.1 POPIS INSTITUCÍ.....	107
4.2 ÚVOD DO KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	110
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	112
4.4 METODY ZÍSKÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ KVALITATIVNÍCH DAT.....	114
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH KVALITATIVNÍCH DAT	116
5.1 ANALÝZA POZOROVÁNÍ.....	116
5.2 ANALÝZA ROZHOVORŮ	131
5.3 ANALÝZA SKUPINOVÝCH INTERVIEW	141
6 SHRUTÍ A DISKUZE.....	154
7 ZÁVĚR.....	166
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	168
SEZNAM PŘÍLOH.....	172

ÚVOD

Dramatická výchova a dramaterapie jsou obory, které vycházejí z podobného metodického základu, ale podstata a cíle jejich procesů jsou odlišné. Oba obory se řadí mezi tzv. paradivadelní systémy. Tedy: „*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.* (Valenta J., 1994, str. 23) Zjednodušeně řečeno se jedná o systémy používající divadlo k nedivadelním účelům. Komparací těchto procesů se budu snažit podkrýt specifika těchto nedivadelních účelů.

Tato diplomová práce navazuje na úspěšně obhájenou bakalářskou práci, která nesla název: *Dramaterapie a dramatická výchova- diferenciace a styčné plochy obou systémů*, kde se zabývám poměrně rozsáhlou teoretickou komparací a analýzou vybraných oborů. Vzhledem ke komplexnímu zaměření bakalářské práce byly některé aspekty oborů popsány rámcově či okrajově. Cílem bylo celistvě zhodnotit a porovnat oba systémy. S odkazem na svoji bakalářskou práci se chci v diplomové práci více zaměřit na jeden aspekt oborů a to na samotný proces, jakožto nositele samotné existence oborů.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole se zabývám nezbytným uvedením a vymezením základních pojmů důležitých pro tuto práci, což jsou dramatická výchova, dramaterapie a samotný proces. V druhé kapitole se věnuji jednotlivým složkám obou procesů, kdy se nejvíce zaměřuji na fenomén hry, skupinovou dynamiku a roli učitele a terapeuta. Třetí kapitola práce vymezuje strukturu a fáze dramaterapeutického a dramatického výchovného procesu. Dále se v této kapitole zaměřím na rámcové popsání dramaterapie na psychiatrické klinice a dramatické výchově na základní umělecké škole, čímž se teoretická část snaží více nastínit a charakterizovat praktickou část. Na konci kapitol se pokusím o komparaci a reflexi popsané teorie. Celá praktická část vychází z mé osobní zkušenosti. Motivací pro pokračování v tématu, kterým jsem se zabývala

v bakalářské práci, bylo setrvání v pozici suplující učitelky literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole ve Vysoké Mýtě a zároveň nově nabytá dvouletá zkušenost s vedením dramaterapeutických skupin na psychiatrické klinice v Olomouci. Jsem tedy sama přímo účastna jak procesu dramatickovýchovnému, tak i dramaterapeutickému.

Cílem této práce je pokusit se o komparaci dvou procesů, podpořených vlastní zkušeností, opřenu o získané poznatky z teoretické části. Abych zabránila přílišné subjektivitě, dopomohu si během kvalitativního výzkumu sběrem dat od samotných účastníků procesů a spolupracovníků. Kvalitativním výzkumem si kladu za cíl pokusit se nalézt obecné principy a charakteristiky obou procesů. Vzhledem k velkému rozdílu nezávisle proměnných nebude těžké objevovat v komparaci rozdíly. Pokusím se tedy více zaměřit na možné shody a také zjistit, zda existují nějaké fenomény, které fungují a jsou platné v jednom procesu, a zda by se nedaly přenést do procesu druhého, tedy do jaké míry může inspirovat jeden obor druhý. Oba procesy do značné míry ovlivňuje moje přítomnost, což je výrazný spojující prvek, proto se budu snažit kriticky nahlížet na svoji zainteresovanost a subjektivitu.

Doufám, že teoretická část přinese nosný podklad pro porozumění těžko popsatelných, živých, tvořivých a svébytných procesů, díky kterému budu schopna poodstoupit od procesů a hledat v nich obecnější principy a charakteristiky během zpracování praktické části.

1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ

V úvodní kapitole se seznámíme se třemi základními pojmy důležitými pro tuto práci. Pokusíme se tyto pojmy stručně vymezit a charakterizovat. Jak už název práce napovídá, bude se jednat o tyto termíny: dramatická výchova, dramaterapie a proces. Popisovanými atributy budou výstižné definice, význam a cíle. Cílem této kapitoly je obecné uvedení do problematiky, kterou se hlouběji budeme zabývat v dalších kapitolách.

„Dramatické, výtvarné, hudební a jiné expresivní projevy pro terapii nebo výchovu znamenají přinejmenším to, co chirurgické nástroje pro chirurgii. Avšak na rozdíl od chirurgie, kde odborné instrumenty patří výhradně do rukou lékaře, expresivní aktivity ve výchově nebo v terapii jsou typicky záležitostí žáka nebo klienta. Jejich úloha se tím nikterak nesnižuje, spíš naopak. Ale současně vyvolává otázky, které se týkají obsahu i rozsahu odborného pole expresivní výchovy nebo terapie“ (Slavík In Valenta, 2009, str. 11)

Úvodní citace vystihuje specifičnost oborů, které v tomto kontextu spojuje, prezentuje je jako podobné či obdobné obory. Autorka se domnívá, že tato podobnost vychází především z jejich podobných metodických principů, kterými jsou „drama“ a „hra“. V následujících podkapitolách budou pojmy popisovány odděleně. V závěru kapitoly se zaměříme na komparaci.

1.1 VYMEZENÍ POJMU: DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova se někdy také nazývá tvořivé drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama atd. Na základních uměleckých školách je označována jako literárně dramatický obor.

Dramatická výchova může zahrnovat několik forem. Lze ji používat jako zájmovou činnost, vyučovací předmět či učební metodu. Forma zájmové činnosti se nejčastěji vyskytuje na základních uměleckých školách, ale může jít i o různé kroužky a soubory při jiných organizacích. Dramatická výchova jako učební předmět

se objevuje na základních či středních školách, kde se řadí mezi ostatní předměty estetické výchovy, ale odlišuje se od nich tím, že se nevěnuje jen „divadelnu“, ale i osobnostnímu rozvoji žáků. Třetí alternativa představuje dramatickou výchovu jako metodu výuky, tedy že dramatické metody, techniky a cvičení jsou využívány při výuce běžných předmětů, nejčastěji českého jazyka, dějepisu či dalších humanitních oborů. (Machková, 2007) Forma dramatické výchovy jako zájmová činnost je pro naši práci nejdůležitější, jelikož zahrnuje dramatickou výchovu na základních uměleckých školách.

Nyní se pokusíme vymezit dramatickou výchovu pomocí výstižných definic od českých teoretiků a odborníků na danou problematiku.

Eva Machková (1998, str. 32) definuje obor 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.“*

Dále stejná autorka vymezuje: *„Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkářské, přednesové), nebo samostatným školním předmětem s estetickovýchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikativních, kontaktních) dovedností. Může fungovat jako princip i obsah rozvíjení osobnosti v profesionální přípravě na ta povolání, která jsou založena na kontaktu s druhými.“* (Machková, 1992, str. 9)

Nyní si uvedeme definici, od Josefa Valenty (2008, str. 40), který názorněji odděluje a upozorňuje na uměleckou a pedagogickou složku dramatické výchovy: *„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 k pedagogickým (výchovným či formativním)*

požadavkům a na straně druhé: k bio-psycho-sociálním podmínkám individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností.“

J. Valenta komentuje svoji definici takto: *„Kdybychom z této pracovní definice odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, mohlo by jít (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje. Jenomže ona inkriminovaná slova tam jsou a dávají definici i výchovnému systému touto definicí popisovanému jednoznačnou specifikou v podobě vazby na druh umění. Tedy definují dramatickou výchovu jako estetickovýchovný obor. (Valenta, 2008, str. 40-41)*

Výčet definic uzavře Radek Marušák, který mluví o tom, že: *„V centru pozornosti dramatické výchovy stojí člověk- jeho vnitřní svět, radosti, problémy, člověk ve vztazích k sobě, k druhým, ke světu kolem sebe, člověk v situacích, přibězích, navíc také člověk jako model člověka ve fiktivních situacích, v jednání, konání, jako prostředek uměleckého zobrazování. Přestože prostředky prezentace světa jsou pro drama a literaturu různé, jejich zájem o člověka je stejný.“ (Marušák, 2010, str. 7)* Tato definice nám také říká, že hlavní děj a tvorba prochází skrze člověka, tedy i to, že oproti jiným esteticko-výchovným oborům je zde člověk sám nástrojem tvorby.

Cílem a zároveň i významem je pro dramatickou výchovu sociální rozvoj. Winifred Wardová (1957, str. 7) tento cíl chápe jako: *„Poskytnout mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.“* Z této definice vyplývá důležitá hodnota pro dramatickou výchovu, kterou je spolupráce, jelikož se jedná o skupinovou práci, je tedy nezbytná pro její fungování. Dalšími významy a cíli, které dramatická výchova přináší, je rozvoj komunikativní dovedností, sebepoznání, sebekontrola, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, kritického myšlení a emocionálního rozvoje a v neposlední řadě také estetický rozvoj, umění a kultura jsou významem a cílem této estetické výchovy. Učitel uvádí své studenty do divadelního umění skrze jejich vlastní zkušenost s nejdůležitějšími elementy divadla, jako jsou hra v roli, s konfliktem, dramatickým dějem, přináší zkušenosti s dialogem, improvizací, ale i s herectvím, režii, scénografií, scénickou hudbou atd., jedná-li se o formu dramatické výchovy připravující se na veřejné vystoupení. (Machková, 2007)

1.2 VYMEZENÍ POJMU: DRAMATERAPIE

V některých publikacích je možné se setkat i s pojmem dramaterapie či dramoterapie. K jasnému vymezení pojmu dramaterapie nám pomohou výstižné definice od odborníků na danou problematiku.

V českém prostředí se danou problematikou zabývá Milan Valenta. Pojdme si tedy vydefinovat dramaterapii skrze, jak sám autor uvádí, integrativní definici.

„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.“ (Valenta, 2007, str. 23)

Další zmíněné definice pochází od zahraničních autorů.

In Valenta (2010, str. 19) The British Association for Dramatherapists definuje dramaterapii 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.“*

Z britského prostředí pochází i definice od Sue Jennings In Majzlanová (2004, str. 13): *„Dramaterapie je specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem.“*

Jennings (1992) také uvádí, že dramaterapie má smysl díky přinesení změn individuálních nebo skupinových skrze přímou zkušenost s divadelním uměním. Dramaterapie jako divadelní umění se zhutňuje a roste, zejména tehdy, kdy lidské bytosti potřebují pomoc při přeměně jejich bolestivé a destruktivní zkušenosti do života, obsahující naděje a cíle.

The National Association for Drama Therapy ve Spojených státech Amerických In Landy (1986, str. 58) definuje disciplínu takto: *„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/ divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“*

Význam a poslání dramaterapie metaforicky vystihuje americká dramaterapeutka Renée Emunah ve své knize *Acting for Real – Drama Therapy*. „*Hraji scény v dramatu lépe, než je umím hrát v životě*“, sdělil mi jeden můj klient. *Chápala jsem ho- je pravda, že scéna nabízí volnost k překonání našich obvyklých omezení. O šest měsíců později – na potvrzení této pravdy- mi řekl: „Způsob, jakým hraji svůj současný život, je stejný jak jsem hrával předtím v dramatu.“* (In Valenta, 2010, str. 21)

Majzlanová (2004, str. 28) mluví o tom, že: „*terapeutické působení divadla umožňuje rozvoj osobnosti jako celku, osvojení si modelových i praktických sociálních rolí, rozvíjí aktivitu, schopnosti komunikace, potřeby, návyky i tvořivost.*“

Dramaterapie obsahuje i další prvky než jen ryze „terapeutické“, a to výchovný, diagnostický, terapeuticko-reedukační a korekčně–rozvíjející. Dramaterapie představuje velké spektrum možností jejího zaměření. Lze ji uplatnit se všemi věkovými kategoriemi, s různým typem diagnóz, s lidmi se zdravotním postižením, ale i s lidmi s psychickou poruchou, také je široce uplatnitelná v různých typech zařízení. To umožňuje její velkou variabilitu. (Majzlanová, 2004)

Majzlanová mluví o terapeutickém, ale i výchovném potenciálu dramaterapie. Tímto tématem se zabýval Milan Valenta ve své článku „*Duální pojetí dramaterapie*“, kde dramaterapii chápe jednak ve smyslu nejen psychoterapeutickém (klinickém), ale i speciálně pedagogickém (edukativním). Tyto dva rámce dramaterapie odlišuje především na podkladě klientely. Edukativní dramaterapie se zaměřuje na klientelu, která je v rámci speciální pedagogiky, tedy na děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i uživatele sociálních služeb. Klientela psychoterapeutické dramaterapie se dle Valenty překrývá s klientelou v rámci zdravotnické péče, kdy klientelu tvoří především osoby s duševními poruchami a poruchami chování. (Valenta, 2010)

Z léčebně pedagogického hlediska vnímá Majzlanová (2004, str. 30) nejvýznamnější vliv divadla v tom, že: „*Poskytuje možnost netraumatizujícího ventilování pocitů, sebepoznávání a sebeakceptaci, získávání pozitivních zkušeností, umožňuje sebevyjádření, zlepšuje poznávání sebe samého i druhých.*“

Divadlo má také tu vlastnost, že rozvíjí fantazii, zlepšuje kognitivní funkce, sociální citlivost komunikace a do jisté míry i asertivní schopnosti. (Valenta, 1995)

Závěrem by autorka ráda uvedla systémové pojetí dramaterapie, které je ve světě chápáno dvěma přístupy. Dramaterapie lze chápat jako:

- *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- především Gestalt a behaviorální orientace)* (Valenta, 2006, str. 7)

Dramaterapie patří mezi paradivadelní systémy a je ji nutné oddělovat od dramatické výchovy, ale i od teatroterapie či psychodramatu. Ačkoliv má teatroterapie podobný proces jako dramaterapie, tak se liší především v zakončení procesu, kterým je u teatroterapie produkt, tedy divadelní tvar, předvedený před publikem. Dramaterapie k takovému cíli nesměřuje. Psychodrama je dramatická improvizace zaměřena k terapeutickým účelům, kdy klient dramatizuje své vlastní zážitky, prožitky a témata. Psychodrama pracuje s pěti základními prvky - jevištěm, protagonistou, režisérem, publikem a pomocným hercem. Dramaterapie je v porovnání s psychodramatem aktivitou především skupinovou, přestože jsou skupinové aktivity prostředkem k cestě vlastního sebepoznávání, tedy k jednotlivci, tak při skupině není nastolen jeden konkrétní osobní problém jednotlivce. Zároveň do procesu a do hry je možné vnést mnohem více prostředků a metod.

Podrobněji se o paradivadelních systémech, o dramaterapii a dramatické výchově z pohledu historického a teoretického ukotvení autorka zabývá ve své bakalářské práci.

1.3 VYMEZENÍ POJMU: PROCES

V této podkapitole se pokusíme o rámcové vymezení podstaty dramaterapeutického a dramatického výchovného procesu. Orientujeme-li se na proces, tak se primárně nezabýváme obsahem. Zaměřujeme se spíše na to „jak“ a „proč“ někdo něco dělá či říká, než „co“ přímo dělá či říká.

„Pro dobré porozumění procesu, je nutné vzít do úvahy velké množství faktorů – vnitřní svět každého člena skupiny, interpersonální transakce, vliv skupiny jako celku a prostředí, ve kterém skupina (hodina, lekce) probíhá.“ (Yalom, 2007, str. 148)

Dramaterapie je řazena do tzv. expresivních terapií, ale o expresi je možné mluvit i v případě dramatické výchovy. Pojem exprese je odvozen z latinského slova expression, které doslovným překladem znamená vytlačování, výraz či výraznost. (Sedláček, 2011). A právě tento termín je výrazným pojítkem obou procesů.

„Expresivita je způsobilost a motivovanost člověka k obraznému vyjadřování, tvořivému sdělování a prožitkově účinnému sdělení obsahů, které jsou individuálně naléhavé a jinými způsoby sdělitelné jen zčásti nebo málo efektivně.“ (Slavík In Valenta, 2009, str. 12) Dále stejný autor uvádí, že: Chceme-li podtrhnout tvůrčí složku expresivity, která směřuje k dílu, budeme mluvit o tvořivé expresivitě. Pro výchovu nebo terapii pokládám za důležité si uvědomovat a propracovávat spojnici mezi tvořivou expresí a uměleckým projevem. Označení „tvořivě expresivní“ je částečné synonymum pro „umělecký“, protože v řadě případů lze obě označení zaměnit, ale nezřídka by naopak záměna vedla k nedorozumění. Termínem „umělecký“ je kladen důraz na kulturní zázemí druhů, žánrů nebo stylů umělecké tvorby, termínem „tvořivě expresivní“ je zdůrazněno autorské pojetí tématu, psycho – sociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti.“ (Slavík, Lukavský, Lajdová 2008, str. 114) Jádrem expresivity je obraz, který lze vnímat jako smyslově uchopitelný jev. Mezi lidmi zprostředkuje obsah, dá se individuálně pamatovat prostřednictvím představy a dá se různými tvůrčími postupy vyjadřovat. Důraz expresivity na smyslovost a na kvalitu představy se v praxi projevuje zvláštním zřetelem nejenom k tomu, co je vyjadřováno, ale neméně i k tomu, jakým způsobem je to vyjadřováno. (Slavík In Valenta, 2009, str. 12)

Podrobněji se jednotlivým složkám a fázím procesů budeme věnovat v dalších kapitolách.

A) Proces v dramatické výchově

„Proces dramatické výchovy obsahuje i práci učitele mimo hodinu, která-ne-li časově, tedy jistě významem- převažuje nad její realizací v kontaktu s žáky.“
(Machková, 2007, str. 60)

„Proces má v dramatické výchově několik složek. V praxi je nelze oddělovat, zde jsou přehledně uspořádány proto, že je nutné sledovat všechny a žádnou neopomíjet a nepodceňovat“ (Machková, 1992, str. 16)

Podstatným principem dramaticko-výchovného procesu je tvořivost, kdy žák-hráč je učitelovým partnerem v tvořivém, samostatném a originálním přístupu k problému a jeho řešení. V dramatické výchově neplatí hodnocení správně – nesprávně, řešení jsou otevřená. V divadle jsou tyto vztahy odlišené. Pokud by se učitel choval jako režisér divadla, byl by autoritativní hlavou procesu, která ví vše nejlépe a vede své herce k dosažení správného výsledku dle jeho představ. V praxi by tento učitel pouze cvičil dovednosti a nepodporoval by osobnostní růst žáka. Avšak charakteristický přístup učitele dramatické výchovy je pln otevřenosti, vzájemné spolupráce a naslouchání žákovi. Přesto má učitel v dramaticko-výchovném procesu vůdčí postavení, ale toto postavení lze metaforicky pojmenovat jako „zkušeného a potřebného průvodce, jež podněcuje žáky k aktivitě a naslouchá jejich potřebám.“ Důležitým atributem procesu je klima a celková atmosféra tvořivého děje, který by měl umět učitel nastolovat, udržovat a korigovat. Jeho účinnými nástroji jsou motivace a pozitivní hodnocení.

Dramaticko-výchovný proces směřuje k cílům dramatické výchovy, které jsme uvedli výše (například se jednalo o sociální rozvoj, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, estetický rozvoj, atd.). Tyto cíle zprostředkovává díky vlastní zkušenosti žáků, kterou prožívá ve dramatické hře, improvizaci atd. Po jisté zkušenosti lze manipulovat se složitějšími improvizovanými hrami i se základy dramatické výstavby. V případě, že součástí práce je veřejné vystoupení, seznamují se žáci i s dalšími složkami divadla – s herectvím, jakožto uměním charakterizovat postavu

a vybudovat její vývoj, s režii, jako s uměním vytvářet souhrou všech složek sdělení srozumitelné divákovi a působící na něj, se scénografií, jako dramatickou organizací prostoru, se scénickou hudbou, s osvětlováním, líčením a kostýmováním, se všemi divadelními řemesly a technikami, a to i tehdy, jsou –li v připraveném představení uplatněny jen ve velmi jednoduché podobě. Zároveň v dramaticko-výchovném procesu se žáci často potkávají s literaturou a psaným slovem vůbec. Učí se proniknout do dramatického či literárního díla, ale mnohdy i sami zakouší autorskou literární tvorbu. (Machková, 1998, str. 42-58)

V dramaticko-výchovném procesu je často řešena otázka produktu. Produktem míníme: *„Veřejné vystupování, divadelní nebo divadelního typu- včetně takových forem jako je přednes sólový i kolektivní, loutkové divadlo a jeho varianty (např. stínohra), různé formy odvozené z revue nebo kabaretu, hudební či pohybové divadlo, pantomima- do dramatické výchovy patří jako jedna z jeho součástí a jedna z možností a cest naplnění pedagogických cílů.“* (Machková, 1998, str. 59-60) Machková (1998, str. 60) však také uvádí, že: *„v práci s dětmi a mládeží je centrem pozornosti proces, který má cílovou hodnotu, a také, že bez něho nelze dosáhnout kvalitního produktu.“*

Dramaticko-výchovný proces staví na psychologických či pedagogických hodnotách, disponuje a upozorňuje na emoční a vnitřní stavy žáka, uvědomuje si možnosti a účinky zkušenosti z dramatických her, které lze snadno aplikovat do života. Nesmazatelně si uvědomuje, nakolik její proces ovlivňuje osobnostní rozvoj žáka, ať už na úrovni emocí, představ, tvořivosti či kritického myšlení. Přesto je dramaticko-výchovný proces zaplněn učením se mnoha různým dovednostem, zaměřených převážně do divadelní sféry. Důležité je si uvědomovat, že toto učení nabývá skrze osobní, autentickou zkušenost, při které je plně aktivně zúčastněný.

B) Proces v dramaterapii

Nyní se pokusíme nastínit základní principy objevující se v dramaterapeutickém procesu. Dramaterapie je poměrně mladá expresivní terapie, která ještě stále hledá své vymezení a postavení. Je pro ni typická interdisciplinarita. Dramaterapie často vychází a je inspirována jinými vědními obory, jako jsou obory psychologické,

psychoterapeutické, pedagogické či dramatické. Nejvíce je proces ovlivňován samotným zaměřením dramaterapeuta, který nejčastěji preferuje a je zaměřen na některý z psychoterapeutických směrů. Zájmy dramaterapie se potkávají například v Gestalt terapii, kognitivně behaviorální terapii či logoterapii. O samostatně svébytném dramaterapeutickém konceptu lze hovořit snad pouze v případě tzv. vývojových proměn dramaterapeuta a klinického psychologa Davida R. Johnsona. (Valenta, 2007)

„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 atp.“ ... „Při sestavování plánu sezení musí terapeut vycházet ze složení klientely, vlastního terapeutického stylu, z terapeutických požadavků a cílů.“ (Valenta, 2010, str. 27)

Mezi primární principy, bez kterých se dramaterapeutický proces neobejde, patří: **princip „jakoby“**, **princip „teď a tady“**, **zvyšování uvědomění**, **rituál**, **skupinová dynamika** a **terapeutický vztah**. V krátkosti si vymežíme jednotlivé principy. Podrobnějšímu popisu a fázím procesu se bude autorka věnovat v dalších kapitolách.

Na principu „jakoby“ je založena nejen dramaterapie, ale i dramatická výchova a v podstatě veškeré parativadelní systémy i divadlo samotné. Zastřešující metodou pro princip „jakoby“ je „hra“. Princip „jakoby“ také tvoří podstatu objektivního přenosu. Pro ilustraci si uveďme krátký příklad. Klientka se chová k terapeutovi, „jakoby“ to byl její nevlastní otec. V případě, že princip „jakoby“ není aktivován a terapeut se v očích klientky stane skutečným nevlastním otcem, dochází k přenosové psychóze, která je pro další vývoj vztahu a tím i nápravy značně nepříznivá. S aktivním uvědomováním pracuje gestalt orientovaný dramaterapeut. Pracuje na zacíleném uvědomování si aktuálního stavu prožívání klienta i terapeuta. Zjišťuje tím jejich aktuální potřeby především ve vztahu ke skupině a její dynamice. Pro dramaterapii je typické, že terapeutický vztah je na horizontální úrovni, tedy klient i terapeut jsou si zcela rovni. Preferuje se nedirektivní přístup. Princip „teď a tady“ přináší do procesu přítomnost. Klient během sezení například nehovoří o své matce, ale přímo k ní promlouvá skrze zástupnou rekvizitu, židli či loutku.

K uskutečnění principu „ted' a tady“ napomáhá fenomén dramatické hry, jakožto hry v roli či improvizace vyskytující se během procesu. (Valenta, 2010)

O principu „ted' a tady“ hovoří Irvin Yalom (2007) jako o nejdůležitějším principu. Aby mohl být tento princip účinný, musí obsahovat dvě základní vrstvy. První vrstvu označuje jako zážitkovou, kdy klienti žijí v tady a ted', kde vznikají silné vzájemné emoce mezi klienty i k terapeutovi. Tyto aktuální děje se stávají hlavním tématem skupiny. Aktuální události se tedy dostávají do popředí před minulostí a před vnějším mimoskupinovým životem. Toto zaměření podporuje rozvoj a vynořování sociálního mikrosvěta klientů, posiluje zpětnou vazbu, katarzi, smysluplné odkrývání a osvojování komunikačních dovedností. Skupina díky tomu ožívá a je intenzivně zapojována do aktuálního dění. Kdyby existovala jen tato vrstva, narazila by brzy na hranice svých možností. Proto probíhá v procesu i druhá vrstva, která je označována jako objasňování. Pokud má v procesu fungovat faktor interpersonálního učení, musí skupina proces vnímat, zkoumat a rozumět mu, a také musí zkoumat sama sebe. Aktuální prožití zkušenosti, vzniklé v mikrosvětě skupiny, musí být uvědomované, aby ho bylo možné využít pro integraci do světa mimoskupinového.

Dramaterapeuté své lekce často ohraničují rituálem, který jim symbolicky ohraničí bezpečný hrací prostor, který se skupinou společně otvírají. Tento prvek napomáhá důvěře a bezpečí ve skupině, zároveň připravuje klienty na prostředí „jakoby“ a „tady a ted'“. Někdy lze rituál použít i jako prvek zakončující proces, v podstatě se dramaterapeut snaží o přechodový rituál. Skupinová dynamika je hracím motorem procesu, kdy by dramaterapeut měl být schopen citlivě vnímat procesy odehrávající se ve skupině a zároveň umět s těmito jevy, jako jsou koheze a tenze, pracovat. (Valenta, 2010)

1.4 KOMPARACE I

První kapitolou chce autorka uvést do problematiky, kterou se budeme zabývat. Čtenáři se možná může zdát, že kapitola by mohla být mnohem rozsáhlejší. Důvodem je to, že tomuto přímému teoretickému vymezení se věnovala autorka ve

své bakalářské práci, na kterou chce navázat. Přesto kapitolu uvádíme, vzhledem k nutnosti náhledu na dané obory, u kterých bude později zkoumán především samotný proces.

Tato práce se zaměřuje především na proces dramatické výchovy na základní umělecké škole a dramaterapii na psychiatrické klinice, ale je nutné v úvodu upozornit i na jiné podoby těchto oborů. Ke komparaci by autorka ráda uvedla dělení dramatické výchovy na zájmovou činnost, vyučovací předmět a metodu, a do kontrastu položila dělení dramaterapie jako drama as therapy a drama in therapy. Z obou dělení je patrné, že obory mohou existovat jednak samostatně a svébytně a jednak jako metoda aplikovatelná do jiných oborů či procesů. Avšak kam se metoda aplikuje, nám zároveň naznačuje onen podstatný rozdíl mezi obory. V kapitole jsme také zmínili fakt, že dramatická výchova a dramaterapie vycházejí z dramatických metodických principů, tak jako vychází každý parativadelní systém. Přesto použijeme-li oba obory jako metodu, tak se rozcházejí. Pokud využijeme dramatickou výchovu jako metodu, vždy se budeme pohybovat na poli pedagogickém, tedy ve škole, školních předmětech či jiných volno-časově pedagogických institucích, ale pokud mluvíme o využití dramaterapie jako metody, pohybuje se vždy na poli psychoterapie. Tento výklad se snaží sdělit, že nezáleží tolik na tom, jaké metody oba obory používají, ale mnohem více na tom „jak“ a za jakým „účelem“ jsou používány.

Oba obory používají dramatické metody proto, že umožňují prožitek skrze vlastní zkušenost a přenáší účastníka procesu do prostoru „jakoby“. Kdyby se prvek „drama“ či „hra“ v procesech neobjevoval, nemohli bychom mluvit ani o jednom z nich. V čem se obory také shodují, je to, že nástrojem jejich procesu je člověk sám. Pro lepší pochopení přirovnáme tuto myšlenku k příkladu, například ve výtvarném umění, výtvarné výchově či arterapii, je nástrojem nějaká výtvarná pomůcka či předmět (papír, hlína, barvy, atd.). Přestože může být předmětem zkoumání člověk a jeho osobnost, tak ale nástroje, které k tomu používáme, jsou výtvarné. U dramaterapie a dramatické výchovy můžeme mluvit o nástrojích dramatických, které jsou ale vždy vyjadřovány člověkem samým, to on je tím aktérem. Jeho prožitek je přenášen do jeho těla.

Jak jsme již zmínili, to, v čem se nejvíce obory rozcházejí, je cíl a záměr procesu. Pokusíme-li se heslovitě shrnout první kapitolu, tak dramatická výchova používá prožitek skrz vlastní zkušenost k přímému učení, které je charakterizováno prozkoumáváním, poznáváním a chápáním. Její cíle lze zobecnit do třech okruhů - cíl pedagogický, osobnostní a umělecký. Mezi jednotlivé cíle patří sociální rozvoj, komunikativní dovednosti, sebepoznávání, sebekontrola, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, kritické myšlení, emocionální rozvoj, estetický rozvoj, umění a kultura. Dramaterapeutické využití hry a „divadelna“ lze zobecnit na záměr terapeutický. Prožitek díky vlastní zkušenosti, tedy princip „jakoby“, užívá k tomu, aby přinesl změnu, dosáhl symptomatické úlevy, zmírnil důsledky psychických poruch, sociálních problémů, uchopil a zmírnil problémy, nemoc či postižení, netraumatizující ventilaci pocitů, dále disponuje se sebepoznáváním, sociálním růstem, integrací, sociální rolí, aktivitou, komunikací, tvořivostí, sebevyjádřením atd.

Pročteme-li důkladně cíle a záměry obou procesů, tak i zde si můžeme povšimnout překrývání některých cílů. Např. oba obory pracují se sociálním rozvojem, komunikativními dovednostmi, sebepoznáváním, sebekontrolou či tvořivostí. Ale i v této shodě lze nalézt nějaké rozdíly, vycházející z toho, k čemu používají učitelé a terapeuté princip „jakoby“. Dramatická výchova ho užívá jako prostředek k učení, poznávání, chápání, rozvíjení, ale dramaterapie jako prostředek ke změně, úlevě, zmírnění, akceptaci či reorientaci.

V čem se obory výrazně rozcházejí, je umělecký cíl v dramatické výchově a terapeutický cíl v dramaterapii. Toto jsou nejzásadnější rozchody mezi obory. U uměleckého cíle jde v podstatě o to, že učitel uvádí žáky do divadelního umění, učí je základním elementům divadla a seznamuje je se základy divadelního řemesla, např. se učí stavbu scénáře, charakterizaci postav, jevištní pohyb, mluvní projev pracovat se scénou atd. Terapeutický cíl obecně vnímáme jako léčbu psychických problémů bez léků.

O cíli pedagogickém, můžeme opět polemizovat. Již Valenta v článku „Duální pojetí dramaterapie“ upozorňuje na edukativní dramaterapii. Domníváme se však, že i proces učení je vnímán každým oborem odlišně. „*Dramatická výchova učí a rozvíjí něco, kdežto dramaterapie se snaží učením a rozvíjením něčeho odstranit něco.*“ (Šilarová, 2011, str. 30) Cíl učení se nějaké „dovednosti“ v dramaterapii například

komunikace, sociální role, či sebepoznávání se děje proto, aby směřovalo k nějaké změně, např. zlepšit, řešit, akceptovat životní či sociální situaci či vlastní postoje jedince. V dramatické výchově k této „přestavbě“, „reorganizaci“ nedochází, spíše pracuje na „nabývání“ a „rozvíjení“ dovedností a schopností nejen divadelních, ale i osobnostních, které lze aplikovat do života.

Důležité je upozornit i na vlastní formulaci cílů procesů, kdy v dramatické výchově jsou obecně dopředu dané a přichází s učitelem. Přestože se zde snažíme poskytnout obecný rámec terapeutických cílů, tak ale v procesu se velmi individualizují a konkretizují, na rozdíl od dramatické výchovy, kde zůstávají stále obecně platné. Dramaterapeutické cíle se tvoří během procesu a jsou zcela konkrétní vzhledem k potřebám klienta. (Šilarová, 2011)

Domníváme se, že snad nejvýraznějším faktorem, určujícím diference mezi obory, je klientela, tedy to, pro koho je proces určen. „*Obecně lze říci, že dramatická výchova se zabývá jedinci intaktními a dramaterapie jedinci se specifickými potřebami.*“ (Šilarová, 2011, str. 32) Účastník dramaticko-výchovného procesu je tedy intaktní žák či student. Dramaterapie disponuje širokou škálou klientely, odlišnou diagnózami, věkem či místem, kde je proces uskutečňován. Co je ale podstatné, vždy se jedná o specifickou skupinu lidí, rámcově vymezenou ze zdravotnického hlediska dle MKN-10 kategoriemi F, popisující duševní poruchy a poruchy chování a ze speciálně-pedagogického hlediska dle jednotlivých „pedií“, kterými jsou somatopedie, psychopedie, etopedie, surdopedie a tyflopédie (Ústav zdrav. Informací a statistik ČR, 2008, Švarcová, 2012)

V úvodu podkapitoly zabývající se procesy mluví Slavík o pojmu „expresivita“ a také o tom, že slovo „umělecký“ lze považovat částečně za synonymum. Domníváme se, že u dramatické výchovy by tato záměna slov nebyla tolik zavádějící jako u dramaterapie. Vnímání slova expresivní, jako *autorské pojetí tématu, psychosociální faktory a personální a projektivní stránky činnosti*, vystihuje mnohem více význam tvořivosti v dramaterapii než vnímání jako umělecký, který odkazuje na kulturu a tvorbu jako cestu za produktem, uměním. Dramatické výchově jsou však oba výklady blízké.

V části kapitoly pojednávající o procesu Machková (2007) zařazuje do procesu i přípravnou fázi učitele na proces a klade na ni zřetelný důraz. Dramaterapie se

o této fázi nezmiňuje, přesto vycházíme-li z napsaných informací, lze vyvodit, že dramaterapie do procesu tuto fázi nezařazuje. Samozřejmě, že i dramaterapeut se připravuje na svá sezení, ale proces začíná až interakcemi ve skupině. Probíhá v prostoru „ted' a tady“ a průběh je určován mnohem více potřebami a aktuálním rozpoštěním klientů než dopředu připraveným programem. Určité nelze dogmaticky tvrdit, že učitel dramatické výchovy vždy splní do detailu připravený program, projekt, ale je důležité si uvědomit, že on sestavuje a připravuje směřování a dění skupiny, kdežto dramaterapeut se více přizpůsobuje potřebám klientů, kteří se v prostoru „ted' a tady“ vyskytují. Nemůže být tedy tolik připraven dopředu tak, jak to lze u učitele. Dovolme si však ještě jednu poznámku - dramaterapeut pracuje s dramatickými technikami, metodami, a i on se do jisté míry na proces připravuje. Jeho příprava je však vždy odkazována na cíle a potřeby klientů. Pokušíme se přiblížit tuto myšlenku přirovnáním. Učitel je kapitán lodi, který ví, kudy a kam má loď doplout, a má schopnosti a dovednosti, jak posádku k cíli dovést. Dramaterapeut je kapitán lodi vydávající se na neznámou plavbu, který zjišťuje, kam a kudy chce posádka plout a kromě držení kompasu nechává celou plavbu na posádce. Chceme tím říci, že učitel dopředu ví, co a jak chce s žáky procvičovat, rozvíjet či tvořit, a se záměrem a cílem přichází on sám a proto je významná přípravná fáze procesu, ale dramaterapeut musí nejdříve vstoupit do procesu a z aktuálního dění zjišťovat a vytvářet cíle procesu společně s ostatními členy skupiny.

Další rozcházející se jev ve zkoumaných procesech je otázka produktu. V dramaterapii se touto otázkou nezabýváme. Dramatická výchova se jí zaobírá. Je časté, že výsledkem procesu je produkt, je však kladen důraz na proces. Otázka produktu se však promítá i do samotného procesu, má-li být proces takto zakončen, musí se mu proces do jisté míry podřizovat, proto lze mluvit o „základech divadelního řemesla“ v dramatické výchově. Pokud by zůstal terapeutický cíl v dramaterapii, ale proces by směřoval k produktu, mluvili bychom už o teatroterapii.

Mluvili jsme o široké variabilitě klientely v dramaterapii, je však důležité zmínit i další proměnné vyskytující se v tomto procesu. Jedná se především o širokou škálu institucí a také časový rozsah procesu. U dramatické výchovy máme opět relativně úzký profil, instituce je vždy pedagogická, buď se jedná o školu, základní uměleckou školu či jinou volno-časovou pedagogickou instituci a časové rozložení procesu je ve většině případů určeno školní rokem. Dramaterapie může probíhat jak v resortu

školském, tak ale i v sociálním a zdravotním. Dramaterapii lze uskutečňovat například v terapeutické komunitě, denním stacionáři, domově pro osoby se zdravotním postižením, ale i v pobytovém středisku výchovné péče či v psychiatrické klinice. Široká škála institucí přináší i širokou škálu časového rozmezí procesu. Na detoxifikačních jednotkách může dramaterapeutický proces trvat jedno sezení, ve středisku výchovné péče osm týdnů, při hospitalizaci na psychiatrické klinice šest týdnů, v terapeutické komunitě jeden rok a v domově pro osoby se zdravotním postižením třeba i několik let.

Dalšími rozdíly či shodami v dramaterapeutickém a dramatickovýchoném procesu se budeme zabývat v komparaci II a praktické části.

2 SLOŽKY PROCESU

Výraznou a určující složkou obou procesů je využívání dramatických metod, prostředků, technik či cvičení, kterých je nepřehledné množství a variant. Dělením a popisem jednotlivých dramatických metod či prostředků se autorka zabývá ve své bakalářské práci. V této kapitole bychom se rádi zaměřili na podstatu těchto metod, kterou je hra samotná. Chtěli bychom podkrýt podstatu, obsah a „účinky“ hry, jakožto určitého fenoménu. Důležité je si uvědomit, že dramatická složka je v dramaterapeutickém i dramaticko-výchovném procesu opravdu důležitá, jelikož je nositelem samotné existence těchto procesů. Další důležitou složkou, která bude popisována, je skupinová dynamika, jakožto zdroj interakcí, prostředek k realizaci dramatických her v procesu a jev určující směr a cíle procesů. Pro oba procesy je charakteristická práce ve skupině, a je přínosné se ve skupinových jevech orientovat. Poslední významnou složku, kterou uvedeme, bude role učitele či terapeuta. Učitel i terapeut na sebe berou zodpovědnost za proces, který vede, provází, doprovází, usměřňuje a motivuje.

Autorka se snaží v této kapitole vymezit tři základní a obecné složky, které jsou významné pro oba zkoumané procesy. Domnívá se, že existují i další konkrétnější či dílčí složky, které mají však individuálnější charakter ke konkrétním procesům. Vymezit a charakterizovat specifické složky se pokusí v rámci kontextu zkoumaných procesů v dalších kapitolách.

2.1 HRA

V této kapitole se budeme zabývat hrou, jakožto základním metodickým prvkem obou procesů. Hru lze považovat za významnou součást lidské kultury. Její problematikou se zabývá mnoho odborníků, nejčastěji z oborů společensko-vědních, jako je psychologie, pedagogika, sociologie či filozofie. Hra je obvykle spojena se světem dítěte, má však přesah i do dospělosti.

Huizinga definuje hru takto: *„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je*

doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život.“
(Huizinga, 1971, str. 33)

Na hru lze nahlížet dvěma základními přístupy. První pohled obsahující psychologické a biologické hledisko tvrdí, že ačkoliv hra sama je nerozumná, zbytečná a okrajová, napomáhá rozumovému a účelnému životu. Slouží k osvojení důležitých dovedností, napomáhá k obnovení sil, zotavení, k uvolnění a překonání sociálních nároků. Ptá se, proč si hrajeme. Druhý pohled je zaměřen na hledisko kulturní, které říká, že hra má smysl sama o sobě. Vyskytuje se ve všech společnostech a kulturách. Hra souvisí se svobodou člověka, s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. Konstatuje, že si člověk hraje, a zkoumá, jak si hraje a jaký ve hře je. (Slavíková, 2011, str. 13)

2.1.1 Fenomén hry

Cílem této podkapitoly je zaměřit se na fenomén hry a poukázat na její svébytnost. Pohledy tří významných teoretiků nahlédneme do různých teorií hry. Nejprve se zaměříme na fenomenologický pohled, který je reprezentován česko-německým filosofem Eugenem Finkem, jenž pojímá hru jako „Oázu štěstí“. Dále nás se svou teorií seznámí francouzský sociolog, filozof a spisovatel Roger Caillios. Trojici teoretiků uzavře odborník ze současné doby český divadelník Alexej Pernica. Autorka má za cíl poukázat na emancipovanější pohled, díky kterému by chtěla přiblížit hru „hlouběji“, zaměřit se na její samotnou podstatu. Ze zmíněných důvodů se nebude držet jen známých fyziologických či psychologických teorií. Pochopitelně existují i další významní odborníci na danou problematiku, bohužel cíl a rozsah této práce neumožňuje jejich probádání. Přesto by autorka ráda zmínila holandského kulturního historika Johana Huizingu, který na sebe upozornil knihou „Homo ludens“ a jako jeden z prvních teoretiků 20. století hovořil o jiném než jen fyziologickém či psychologickém pohledu na fenomén hry. *„Huizinga si v každém případě zaslouží trvalé uznání za to, že mistrovsky analyzoval řadu základních vlastností hry a že poukázal na její důležitou roli v samotném rozvoji civilizace.“* (Caillios, 1998, str. 25) Právě Roger Caillois byl velice inspirován tímto autorem a zároveň na něho polemicky reagoval.

2.1.1.1 Hra podle Eugena Finka

Eugen Fink se otázkou hry zabývá ve své krátké eseji s názvem „Oáza štěstí“, ve které se snaží o uvědomění specifického a svérázného charakteru bytí hry.

„Hra je přijímána jako životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, je tak i pěstována, je chápána jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie, je vychvalována jako omlazující a život obnovující síla- a zároveň jako možnost ponořit se znovu do jitrně svěží původnosti a plastické tvorby.“ (Fink, 1992, str. 5)

Ve své knize reflektuje dnešní dobu jako věk, který obsahuje nepřehledné množství her a příležitostí k ní. Hovoří o gigantickém aparátu, kterým disponujeme, a o samozřejmé součásti společnosti plánovat výstavby hřišť a sportovišť ve městech a obcích. Existuje masový průmysl zabývající se výrobou hraček a nástrojů ke hraní určených. (Fink, 1992) Přestože lze objektivně konstatovat, že hra je všude přítomna kolem nás, tak autor nastoluje otevřenou otázkou: *„Zda naše doba dosahuje hlubšího porozumění podstatě hry, zda disponuje průhledem skrze rozmanité herní jevy, zda má dostatečný pohled do smyslu bytí jevu hry, zda filozoficky ví, co je hra a hraní.“* (Fink, 1992, str. 6)

„Hra je životním jevem, který každý zevnitř zná. Každý si již někdy hrál a může o tom z vlastní zkušenosti vypovídat.“ (Fink, 1992, str. 7) Hra je tedy známá každému člověku. Předmětem jejího zkoumání tedy není její objevování a odhalování. Tato naše znalost vychází ze svědectví našeho zážitku s ní. Je to běžná, ale zároveň i důvěrná skutečnost sociálního světa. Avšak hra se neděje samovolně, přináší vždy zjasnění dění, vlastní iniciativu a prožitkový výkon. Realita, ve které se při hře nacházíme, je požitkovým herním aktem, kterému jsme v mnoha případech natolik intenzivně poddání, že nejsme schopni žádné reflexe. Přesto každá hra v sobě odráží to, jak člověk sám se sebou zachází a jak sobě rozumí. Společensky běžná interpretace hry pokládá hru za jev vyskytující se na okraji lidského života, za možnost existence, která se naskytne jen příležitostně. Zároveň je společnost plná hrajících si lidí a zaznamenává se silný zájem lidí o hru. Ale cíl a intenzita, kterým je hra pěstována, je specifický způsob zotavení, uvolnění a zábavné zahálky. Staví ji tak

do protikladu k vážné a odpovědné činnosti. Dalším společenským fenoménem je, že lidský život je naplňován jen v přítomnosti tvrdého úsilí o porozumění, poctivost, zdatnost, vážnost, důstojnost, čest, moc a blahobyť. Kdežto hra má charakter příležitostného přerušení či přestávky během onoho naplňování vlastního vážného života. Alegoricky by je šlo popsat jako den a noc, tedy spánek a bdění. (Fink, 1992)

„Člověk musí na čas vypřáhnout z jařma roboty, uvolnit se alespoň pro jedinkrát od tlaku neodchýlného snažení, zbavit se břemene všelijakých záležitostí, vyvázat se z tísně rozděleného času do nedbalejšího zacházení s časem, kde se potom čas dá utrácet a kde potom dokonce tak zhojní a přebují, že jej opět zaplašujeme krácením času.“(Fink, 1992, str. 8)

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že hra má v lidském životě sice legitimní, ale omezené místo. Lze ji charakterizovat jako prázdniny nezatížené povinnostmi a vážností. Hra je tedy stavěna do kontrastu k objektivní realitě a vážnosti života. Je to opak práce. Eugen Fink však vnímá hru svébytněji a připisuje jí hlubší důležitost a hodnotu.

„Aby však (člověk) zcela nepropadl danajské démonii moderního světa práce, aby se v etickém rigorismu neodnaučil smát, aby se nestal zajatcem pouhé faktičnosti, doporučuje se dnešnímu člověku od diagnostiků kultury hra – zároveň jako terapeutický prostředek pro jeho nemocnou duši.“ (Fink, 1992, str. 9)

A dodává:

„Nepotřebujeme snad trochu božské lehkomyšlnosti, abychom se opět přiblížili „ptákům nebeským“ a „liliím polním“. Má snad hra jen uvolňovat duševní křečovitost, do níž se dostal dnešní člověk se svým nepřehledným životním aparátem?“(Fink, 1992, str. 9)

Zde se nabízí otázka, zda je možné i nadále mluvit o okrajovém jevu, zprostředkujícímu opak vážnosti, opravdovosti či práce. Terapeutický účinek hry má obecnější platnost než jen výjimečný názor fenomenologického autora, přesto i on je stále vnímán jako něco okrajové, periferní, kořenící, nikoli svébytné. Bude-li hra stále chápána jako kontrast k věcem skutečným, je chápána jako něco nevlastní, neskutečné, nevážné či nezávazné, z čehož vyplývá, že hloubce hry není stále rozuměno. Zůstává v kontrastním stínu, v roli nežádaného, nehodícího se.

Dovolme si krátkou reflexi výše zmíněného. Tato práce se zabývá procesem v dramatické výchově a v dramaterapii. Metoda hry je jeden ze stavebních kamenů daných procesů. Je nutné si uvědomit, nakolik ovlivňuje celospolečenský názor na fenomén hry samotný proces. Hra je tolerována a je jí i připisována její svébytnost v dětském věku, ale v dospělosti se ve společnosti již vytrácí a společnost ji nahrazuje prací. Tento přechod je vnímán jako přirozený vývoj, kdy hra z naší existence mizí, avšak Eugen Fink tvrdí opak.

Podívejme se na tuto tezi skrze příklady z praxe, s kterými se autorka setkává. Dramaterapie se často dostává do úskalí při práci s dospělými, kteří vnímají hru jako něco odlehčujícího, pauzu, vypnutí. Někdy ji vnímají i jako něco infantilního, co je určené jen pro děti. Proces se tedy ubírá jiným směrem, kdy terapeut musí nejprve s účastníky přetransformovat jejich společenský názor na hru, překonat tedy tuto nastolenou bariéru, aby se vůbec „hra jako taková“ mohla v procesu účinně používat. Jedná se přednastavení, které je v nás společensky zaryto. Podíváme-li se na druhý zkoumaný obor - dramatickou výchovu, tak i ona se potýká s vnímáním hry jako něco okrajové, uvolňující. Zde je primární klientelou sice dětská populace, u které je hra tolerována, přesto na půdách základních uměleckých škol je často tento obor vnímán jako něco podřadného, kde si děti víceméně „jen hrají“. Hra je tu stavěna do opozice k učení a výuce.

Lze otevřeně tvrdit, že krize hry přichází s ranou dospělostí. *„Jak se navenek zdá, neukazuje život dospělých příliš vzletného půvabu ze života hry, jejich „hry“ jsou příliš často rutinovanými technikami krácení času a prozrazují, že pocházejí z dlouhé chvíle. Zřídka si dovedou dospělí hrát ještě zcela se zaujetím. U dítěte se však hra zdá být ještě zdravým středem existence. Hra platí za element života, jak jej žijí děti. Brzy však životní běh vede ven z tohoto „středu“, neporušený svět dětství se rozpadá a drsné větry nechráněného žití nabývají vrchu: povinnost, starost a práce vážou životní energii mladého, dospívajícího člověka. Čím víc se objevuje vážnost života, tím víc také zjevně mizí hra co do rozsahu i významu.“* (Fink, 1992, str. 10-11)

Dále Eugen Fink polemizuje nad chápáním ontogeneze hry, jakožto proměny člověka hrajícího, v člověka pracujícího, k čemuž údajně dochází přirozenou a nenucenou cestou. Jak jsme již zmínili, v takto pojatém vývoji se předpokládá, že hra patří přirozeně do období dětství a její svébytnost se postupně vytrácí

a přeměňuje v práci. Nelze nepřipustit, že dětská hra ukazuje jisté podstatné rysy lidské hry zjevněji a bezelstnější. Dětská hra je méně skrytá, jelikož dítě toho ví ještě málo o svodu masky, kdežto hra dospělých je tajemná, skrytá a plna přetváření a v podstatě je stejně četná jako dětská hra zjevná. Nakonec to vůbec ani není pravda, že si převážně hraje jenom dítě. Pravděpodobně si právě tolik hraje i dospělý, jenom jinak, jenom tajemněji, maskovaněji. (Fink, 1992)

Závěrem citujme Eugena Finka, který je přesvědčen, že: *„Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádný jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén. Jistě není jediným takovým fenomén, avšak přece jen fenoménem vlastním a svébytným, jenž nemůže být odvozen z jiných životních jevů“*.(Fink, 1992, str. 11-12)

E Fink, tedy opravdu odmítá společenský názor, že hra a práce stojí proti sobě v kontrastu a odmítá ontogenezi přeměny hry v práci. O práci a hře mluví jako o odlišných a svébytných jevech. Zároveň ale upozorňuje na jejich propojenost a propletenost.

„Člověk je svou podstatou smrtelník, svou podstatou dělník, svou podstatou bojovník, svou podstatou milovník- a svou podstatou hráč. Smrt, práce, vláda, láska a hra vytvářejí elementární strukturu napětí a základ nevyzpytatelné a mnohoznačné lidské existence“. (Fink, 1992, str. 12)

2.1.1.2 Hra podle Rogera Cailliose

„Caillois, biolog, estetik, sociolog, byl jedním z prvních, kdo si uvědomil, že je potřeba izolované poznatky věd uvádět do nových univerzálních souvislostí. Nástroji této, jak to nazval, „příčné vědy“ uskutečňoval spojení mezi obory dotud tak vzdálenými, jako mytologie a biologie.“ (Vangeli In Caillois, 1998, str. 10)

„Hru považuje za ozdravný a civilizační fenomén, bez něhož nemůže jedinec zdravě fungovat, ale také za důležitý společenský jev, který zásadně spoluvytváří dynamiku dané společnosti.“ (Slavíková, 2011, str. 31)

Dle Cailloise každá hra obsahuje uvolněnou atmosféru zábavy. Lidé se při hře rekreují a rozptylují. Charakteristickým prvkem hry je její nenucenost. Oproti Finkovi Caillois souhlasí s teorií hry jako protikladu k vážnému a skutečnému životu. I ji vnímá jako protiklad k práci. Hra je neproduktivní činnost, při ní nevzniká ani majetek ani nějaké dílo. Právě nezištnost hry vyzdvihuje jako její dominantní vlastnost, kdy díky ní se můžeme oddávat hrám a udržovat ji v izolaci od produktivní činnosti. Lze takto míněnou hru vnímat jako příjemný rozmar, bezobsažnou kratochvíli. (Caillois, 1998)

Naproti tomu, ale vzkazuje, že: *„Duch hry je jedním ze základních stimulů pro vznik vrcholných projevů kultury v rámci společnosti, pro mravní výchovu a intelektuální vývoj jedince. Kontrast mezi pojetím hry jako podřadné a zanedbatelné aktivity a zásadním přínosem se této aktivitě připisuje k dobru, otřásá značně naším smyslem pro pravděpodobnost, takže se nutně tážeme, zda tu nejde o paradox více duchaplný nežli opodstatněný.“* (Caillois, 1998, str. 12)

Caillois se dívá na hru v širším kontextu než jen na „hraní si“. Mluví o obrovské množině herních prvků, symbolů, složitých souborů nebo pomůcek, které jsou potřebné k tomu, aby se hra mohla uskutečnit. Mluvíme-li například o karetní hře, hře šachové, deskové, jedná se o přesně dopředu nastavený složitý soubor, který je nezbytný pro fungování hry. Chceme tím říci, že má širší pohled na hru, bere do hry všechno. Všimá si také stylu hry, způsobu interpretace každého hráče účastnícího se hry. Tedy, že jsou v ní obsaženy osobité rysy, které jsou charakteristické pro každého konkrétního hráče. Jako příklad lze uvést hráče na housle. Přestože hraje z předem daného notového zápisu, nikdy nebude jeho hra totožná s hrou jiného hráče. Ještě transparentnějším příkladem by bylo ztvárnění předepsané divadelní postavy hercem. Hovoří tedy o zachování svobody při hře, přestože je do jisté míry svázána pravidly. Do hry patří nejen svoboda, ale i vynalézavost, očekávání rizika a vlastní zainteresovanost. (Caillois, 1998)

Caillois se velice zabývá otázkou pravidel při hře. *„Veškerá hra je systémem pravidel. Právě pravidla určují, co je a co není hra, to ona určují, co je dovoleno a co je zakázáno. Herní konvence jsou zároveň svobodně zvolené i autoritativní a není proti nim odvolání. Nemohou být porušeny bez ohledu na jakoukoli záminku pod hrozbou trestu, že hra ihned skončí, ruší se samotným faktem porušení pravidel.“*

Neboť nic tak nepodporuje pravidla hry jako sama touha po hře, to znamená vůle dodržovat její pravidla. Buďto se hraje podle pravidel nebo „to není žádná hra“. (Caillois, 1998, str. 14)

Autorka této práce vnímá v takto definovaných pravidlech onu hledanou svébytnost hry, kdy hra existuje sama o sobě a vzniká pro sebe samou. Jedinou podmínkou je, že hráč musí přistoupit na hru opravdově, upřímně a bez nároku. Přestože hra evokuje myšlenku volnosti, svobody a nenuceného pohybu, tak musí existovat v jasně stanovených, ohraničených a přísných pravidlech.

„Každá hra podporuje, vybrušuje nějakou tělesnou nebo duševní schopnost. Skrze potěšení, které hra poskytuje, a vášnivě zaujetí, které vyvolává, je ve hře snadné to, co bylo předtím únavné a vyčerpávající.“ (Caillois, 1998, str. 18). Přesto Caillois důrazně dodává, že hrou se neučíme k práci. Je sice typické, že v dětském věku dítě napodobuje činnosti dospělých a tedy zdánlivě anticipuje aktivity dospělých a samozřejmě díky tomu vybrušuje tělesnou či duševní schopnost. Přesto však chlapeček, který si hraje s mašinkami, se nepřipravuje na budoucí povolání strojvůdce. Caillois vnímá význam hry v širším kontextu, hrou se dítě nepřipravuje na konkrétní činnost či povolání, ale díky ní samo sebe uvádí do života jako celku. Hra posiluje veškeré schopnosti dítěte a pomáhá mu překonávat překážky a čelit obtížím. (Caillois, 1998)

„Zákon hry vyžaduje, aby se prohra přijala jako prostý mezičas, aby se vítězství přijalo bez opojení a ješitnosti, vyžaduje nadhled a krajní zdrženlivost vůči svému vlastnímu konání.“ (Caillois, 1998, str. 20)

Zároveň: *„Hra je luxusní aktivita, jež předpokládá volný čas. Kdo hladoví, ten si nehraje.“* (Caillois, 1998, str. 20)

Ke hře nelze nutit, existuje jen díky potěšení, které sama o sobě přináší. Hra nic neprodukuje a své výsledky anuluje. Potěšení, které nás pudí ke hře Caillois vysvětluje jako touhu překonávat překážky, které jsou libovolně zvolené, ušité hráči na míru a zároveň fiktivní. Bohužel realita k nám však takto ohleduplná není. Jak jsme již zmínili, hra nevytváří žádné hodnoty ani žádné dílo, pokud hra končí, vše lze vrátit do původního stavu, což ji odlišuje od práce, vědy i umění. Hra musí být vždy dobrovolnou aktivitou. Nelze do ní nutit, jelikož by okamžitě přestala být hrou. Stala

by se donucením, povinností, ze které bychom chtěli, co nejrychleji uniknout. Povinná, ale i jen doporučovaná hra nedisponuje základním rysem hry, kterým je spontánnost. Lidé si tedy mohou hrát jen tehdy, pokud mají chuť na hru. Její svoboda, volnost a nenucenost zároveň tedy přináší nejistotu vzniku hry v čase a místě. I samotný průběh hry je nejistý, a pokud by byl její průběh dopředu znám, přišel by hráč o možnost překvapení, omylu a znal by výsledek hry, což je s povahou hry naprosto neslučitelné. I zde by ztratila svoji spontánnost. (Caillois, 1998)

Caillois mluví o pevně stanovených pravidlech hry, ale zároveň uvádí i hry, které pravidla nemají. Jako příklad uvádí hraní si s panenkami, na lokomotivu atd. Všechny tyto hry předpokládají volnou improvizaci, hraní nějaké role a chování „jakoby“. Člověk se při této hře může stát někým nebo dokonce něčím jiným. Ačkoliv Caillois mluví o tomto druhu hry jako o hře bez pravidel, lze ji do jisté míry ohraničit principy, které vymezují a určují tuto hru. Samotné přistoupení na hru „jakoby“ přináší základní rámeček pravidel hry. (Caillois, 1998)

Tento druh hry je pro dramatickou výchovu a dramaterapii nejcharakterističtější. V rámci slovníků daných oborů lze mluvit o dramatické hře, které se bude věnovat další podkapitola.

Caillois se ve své knize „Hry a lidé“ snaží o teoretické vymezení druhů a vlastností her a snaží se o přehlednou a ucelenou kategorizaci. Vymezuje 6 vlastností hry. Hru jako činnost, která je 1. svobodná (hráč nemůže být do hry nucen), 2. vydělená z každodenního života (má svoji časoprostorovou dimenzi), 3. nejistá (průběh ani výsledek není dopředu znám), 4. neproduktivní (nevytváří ani hodnoty ani majetek), 5. podřízena pravidlům (novým zákonům platným ve hře), 6. fiktivní (vytváří specifické vědomí alternativní reality). Dále hovoří o čtyřech základních kategoriích, které jsou rozčleněny podle toho, zda v dotyčných hrách převažuje princip soutěže, náhody, chování „jakoby“ nebo závratí. Tyto kategorie se jmenují Agón, Alea, Mimikry a Ilinx. Agón představuje skupinu her, u kterých je dominantním prvkem soutěživost a zápas. Tato rivalita se zaměřuje na určitou vlastnost, například rychlost, sílu či paměť. Jedná se například o skupinové i individuální sporty, ale i o stolní hry, šachy. Alea je kategorie v protikladu ke hrám agonálním. Základním prvkem je náhoda, štěstěna, výhra, vybojovaná nad osudem, nikoli nad protihráčem. Patří sem veškeré hazardní hry. Ilinx je kategorie, do které

patří hry, které působí závratě. Ilinx vyvolá specifický pocit slasti, vyvolaný zmatkem. Patří sem jízda na kolotoči, tobogánu a jiné pouťové atrakce či adrenalinové nevykonnostní sporty – např. Bungee Jumping. Mimikry je skupina her, která pracuje s iluzí, tedy uzavřeným fiktivním světem. Nejedná se jen o aktivity v iluzivním prostředí, ale i samotný hráč se často stává iluzorní postavou a podle toho se chová. V kontextu zaměření této práce je kategorie mimikry nejdůležitější. Patří do ní veškeré dramatické hry, hra v roli, improvizace atd., které jsou základním metodickým arzenálem jak pro učitele dramatické výchovy, tak i pro dramaterapeuta. (Caillois, 1998)

2.1.1.3 Hra podle Alexeje Pernici

Alexej Pernica se od předcházejících autorů liší. Na rozdíl od nich nevytvořil svou vlastní teorii hry, ale je významný svým komplexním zkoumáním fenoménu hry. Ve své rozsáhlé habilitační práci se věnuje hře jakožto fenoménu, který zasahuje prakticky do všech oblastí života a tak na ni i ve své práci nahlíží. Jeho práce zahrnuje obrovské množství pohledů na hru a přináší mnoho metodických i názorových stanovisek a postojů. Jeho přínosem je tedy encyklopedická košatost a komplexnost. Autorka chce zmíněním tohoto autora spíše upozornit na komplexně zpracované dílo: *Hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Alexej Pernica se v tomto díle snaží zkompletovat všechny pohledy a obory zabývající se hrou, do kontextu vkládá i obory nezabývající se hrou přímo, přesto se jí však týkají. Pokud by se čtenář chtěl fenoménem hry zabývat více, neměl by tuto publikaci minout.

Z tohoto rozsáhlého díla by autorka ráda zmínila 5 základních funkcí hry, tak jak je popisuje Pernica. „ *Dnes jsme schopni v našich hrách zachytit minimálně pět nejrozšířenějších, fylogeneticky preferovaných, herních biopsychosociálních oblastí (funkcí)*. “ (Pernica, 2008, str. 36).

Nutné je dodat, že tyto funkce se vzájemně prostupují a doplňují. Hra není dogmaticky izolována jen na jednu funkci, ale je možné připustit různou míru dominance některé z funkcí.

Pernica dělí funkce takto:

1. Predikční (předpovídací, dotazovací) funkce
2. Edukační (výchovná) funkce
3. Verifikační (prověřovací) funkce
4. Epigenetická (vývojově strukturací) funkce
5. Terapeuticko- rekreační funkce

Predikční funkci hry Pernica začleňuje do magicko-věšebných postupů mýtových kultur. Člověk jako jediná živá bytost hledá odpovědi na otázky týkající se smyslu života. Předchůdkyněmi vědy byly nástrojem poznávání a porozumění smyslu světa magie a alchymie, v kterých byla hra vždy přítomna. Pernica hovoří o mýtových kořenech přetrvávajících dál. Edukační a výchovná funkce je patrna již v raném věku dítěte, kdy si dítě díky hře osvojuje základní hodnotové rysy sociální struktury příslušné kultury. Tento proces je spojen hlavně hrou a herní nápodobou. Nápodoba a hra jsou nejsilnějšími socializačními prostředky. Verifikační nebo prověřovací funkce skrze herní základ udržuje, ověřuje a prověřuje strukturu hodnotového základu žité současnosti. Lze mluvit o hře jakožto o prostředku zpětné vazby příslušné society. Epigenetická funkce navazuje na funkci verifikační. V případě rozporu mezi reálnou skutečností a sociokulturními strukturami určité society je hra schopna vytvářet nové varianty stávajících struktur. Poslední funkcí je terapeuticko- rekreační funkce, v které si hráč v herní přítomnosti odžívá napětí možných konfliktů protichůdných hodnotových chtění jedinců či skupin. Hra snižuje míru sociální i existenciální úzkosti. Rekreační funkce je pak jemnější variantou terapeutické, v které je možné v bezpečném prostoru uvolňovat nahromaděné běžné každodenní nejistoty a problémy. (Pernica, 2008)

„Podíváme – li se na všech pět hlavních oblastí herních aktivit (funkcí), které se u člověka vytvořily v průběhu historického času, zjistíme, že v nich můžeme rozeznat přítomnost dvou vzájemně se doplňujících herních funkcí, které prostupují tímto herním spektrem. Jednu z nich bychom si mohli nazvat snahou po zachování udržitelného rozvoje jednotlivých biologických druhů. Druhou potom snahou harmonizovat narůstající rozrůznění sociokulturního spektra existence člověka. Zde se dotýkáme dvou elementárních a vzájemně komplementárních funkcí hry: vytváří

vnitřní rozrůzněnost života člověka a současně ji pro člověka harmonizuje.“
(Pernica, 2008, str. 37)

Autorka zmínila toto dělení, jelikož Pernica vyčleňuje zvlášť funkci výchovnou a zvlášť terapeutickou (popřípadě rekreační). A právě tyto dvě funkce nás v kontextu této práce zajímají. Tak, jak Pernica chápe jednotlivé funkce, lze terapeutickou a výchovnou od sebe jasně oddělit, ale zároveň pomocí základní funkce spojit, jelikož obě funkce jsou harmonizující. Vymezení Pernicových funkcí se překrývá s vymezením výchovného cíle dramaticko-výchovného procesu a terapeutického cíle dramaterapeutického procesu.

2.1.2 Dramatická hra

S pojmem dramatická hra bude v rámci této kapitoly zacházeno jako s pojmem nadřazeným všem dramatickým metodám a technikám.

Pavis (2003, str. 120) definuje dramatickou hru jako, *„kolektivní činnost skupiny „hráčů“ (nikoliv herců), kteří společně improvizují na dané téma, jež je předem určeno a/nebo upřesněno situací. Neexistuje tedy již hranice mezi hercem a divákem, ale jde o pokus zapojit každého do scénické aktivity (spíš než do děje) s podmínkou, že jednotlivé individuální improvizace se během práce musí začlenit do společného projektu.*“

Eva Machková (1998, str. 36) vymezuje dramatickou hru takto: *„Dramatická hra je založena na lidském „počínání“, na předvedeném či spíše provedeném jednání, na myšlení a povahách, tj. na rolích.*“ (Machková, 1998, str. 36)

V této podkapitole se pokusíme o vymezení dramatické hry obecně a o vymezení jejího uchopení v dramatické výchově a dramaterapii.

Malé děti předškolního věku a mladšího školního věku navozují dramatickou hru bezprostředně a spontánně. U starších dětí, dospívajících a dospělých dochází k ústupu spontánnosti ve hře. Mají určitý odstup a jejich dramatickou hru mají tendenci vnímat pod zorným úhlem pohledu herectví, kdy pro nedostatečný talent či trénink se začnou vyskytovat zábrany, se kterými je nutné počítat a překonávat. (Machková, 1998)

„ Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu“. (Kořátková, 1998, str. 34)

Dramatická hra je určena třemi determinanty - dramatickým dějem, dramatickou situací a dramatickou osobou. Dramatický děj je založen na vzájemném jednání, ze kterého plyne určitý děj. Tohoto děje jsou jednající osoby účastny, jsou uprostřed děje a ony děj „dělají“. Vzájemné jednání osob ve vzniklém ději vytváří akce a reakce. Každá akce jednajících osob byla způsobena předešlou reakcí a děje se zpravidla proto, aby vyvolala akci následující. Tyto názorné akce osoby, které působí na osobu jinou lze nazvat jednáním. Dramatický děj je ten, který vzniká jednáním osob společně. Dramatická osoba je ta, jež jedná vůči osobám jiným. Od přirozených dějů má dramatický děj možnost opakovatelnosti, což je jedna z klíčových vlastností dramatické hry. Má-li vzniknout děj, musí být na jeho začátku situace, má-li vzniknout dramatický děj, musí být na začátku situace dramatická. Situace je vztah dvou či více prvků v určitém prostředí, okolnostech a podmínkách. Dramatická situace je konfliktní vztah dvou či více prvků – osob, vztah, který je založený na střetnutí dvou vůlí, chtění, a to natolik silných, že si vynucují jednání vedoucí k řešení. Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb. Nositelem existence dramatické hry je dramatická osoba - postava, hráč či herec. Aby se tak stalo, vstupuje člověk – herec „do bot“ či do kůže někoho jiného, fiktivního, přijímá roli, ať už roli ve smyslu sociálně psychologickém, či roli divadelní. Dramatická osoba musí mít schopnost účasti, která mu umožní chápat druhé, jiné, ostatní lidi, jejich starosti, problémy. Disponuje se schopností přesáhnout své úzce osobní myšlení a cítění. V roli je schopen podívat se na věci z jiného hlediska, z hlediska jiného člověka. (Machková, 1998)

Autenticita a pravdivost tvořivosti vyvolané hrou nevězí ani v totožnosti člověka - herce či hráče s postavou, rolí, ani ve vnější nápodobě druhého, ale v zaujetí, pohroužení, v prožitku. (Machková, 1998)

Základním prvkem dramatické hry je tedy prožitek, který je citově zabarvený. Bez prožitku by nebyla hra autentická a vnitřní. K dalším specifickým atributům patří napětí z očekávání, které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového 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. (Koťátková, 1998)

A) Dramatická hra a dramaterapie

Dle Sladeho In Machková (1998, str. 35), „*je drama bezpečnostním ventilem pro svobodné, spontánní a nevázané vyjadřování se. Dramatická hra je bezpečnou cestou analyzování, oživování, prožívání a ventilování silných emocí, nepoznaných situací anebo nepříjemných vzpomínek, které se takto asimilují.*“

Renné Emunah (1994) mluví o tom, že divadlo a drama nám dává svobodu a svolení dělat věci, které jsou v životě jinak těžké. Dovoluje nám změnit chování i model rolí. Dále nám dovoluje díky masce hrané role jednat jiným způsobem, než jsme zvyklí. Umožňuje odstup, který nám pomáhá získat perspektivu našich rolí v životě, modelů jednání i aktivní zkušenost s alternativou. Dále Emunah uvádí, že existuje silná vazba mezi jevištní činností a životní činností. Drama (chování v něm) má podobný vliv na náš mozek i tělo. Chování v dramatické lekci, hraní role, emocionální portréty v dramatu se stávají součástí našeho osobního repertoáru, který lze následně využít v běžných životních situacích. V životě je těžké reagovat novým způsobem na staré situace. Není ovšem tak těžké reagovat na tytéž situace novým způsobem v dramatu. Zkušenost nové reakce, naučené na scéně dramatu, nám pak usnadní využití této reakce ve skutečném životě. Dramatická volba, objevující se často v momentě spontaneity, se může stát životní volbou. Hranice mezi dramatem a skutečným životem je velmi tenká - zkušenost dramatu je téměř totožná se zkušeností reálného světa.

O terapeutickém účinku hry komplexně pojednává nedirektivní psychoterapie hrou. Ačkoliv je tato terapie úzce specializovaná na dětskou klientelu, autorka si myslí, že jsou její principy přenositelné i do dramaterapie, do které spadá i klientela dospělých. Autorka se k tomuto názoru přiklání s odkazem na filozofii hry dle Eugena Finka. Domnívá se, že pokud dospělí přistoupí na hru a zbaví se svého přednastavení a zábran, mohou získat dramaterapií podobné účinky jako dětský klient, který do procesu vchází s výhodou dětské spontánnosti.

Nedirektivní psychoterapie vychází z předpokladu, že každý jedinec má schopnost sám řešit své problémy a potíže. Každý má v sobě růstový potenciál,

schopnost zrání a sebeuskutečnění. Tyto síly dalekosáhle určují naše chování a v jejich důsledku se zdá zralejší chování uspokojivější než chování nezralé. Nezralé chování, odchýlný vývoj a špatné přizpůsobení jsou důsledkem vnějších nevhodných podmínek, negativních zásahů, které brání přirozeným schopnostem v rozvoji. Úkolem psychoterapie je vytvořit takovou situaci, která překážky odstraní a dopřeje základním procesům růstu a zrání možnost, aby se plně rozvinuly a uplatnily. (Rezková a Kleinová, 2012)

„U dětí je vhodným rámcem takové situace hra, protože je nejpřirozenějším prostředkem dětského sebevyjádření. Ve hře má dítě, ale i dospělí, možnost prožít znovu své pocity napětí, frustrace, strachy, agrese a nejistoty. Emoce se dostávají na povrch a dítě i dospělí se je v průběhu psychoterapie učí ovládat a rozumět jim. Uvolní-li se v něm psychické napětí, začne odkrývat své nové možnosti i nové způsoby chování- samostatně se rozhodovat, samostatně zrát, uskutečňovat své předpoklady, být samostatnou osobností.“ (Rezková a Kleinová, 2012, str. 15)

Podle Tausche In Rezková a Kleinová (2012) se hra nabízí jako nejvhodnější rámec psychoterapie z několika důvodů. Hra, jakožto spontánní činnost, přináší mnoho pozitivních zážitků a podnětů. Je dobrovolná a hráč z ní má „radost“, což je výrazný předpoklad účinnosti terapie. Dále hra nabízí relativní volnost v jednání, zároveň povzbuzuje k iniciativě. Dá se předpokládat, že vnitřní zábrany klienta budou přenášeny i do situace hry, ale budou přinášeny i konstruktivní potence. Klient si tedy v situaci hry může vyzkoušet pokusem a omylem nové způsoby zvládnání situace. Dalším důvodem je přehlednost. Hra umožňuje větší odstup od situace v normálním životě. Např. dítě, které zažilo traumatizující zážitek při autohavárii, si může ve hře ztvárnit situaci ve zjednodušené formě, může do ní zasáhnout snáz než v realitě. Poslední důvod je ten, že pozorováním hry terapeut objevuje narušené i zdravé způsoby chování a může účinně zasáhnout, např. poskytne povzbuzení, emoční podporu.

B) Dramatická hra a dramatická výchova

„Abychom mluvili o dramatické výchově či tvořivé dramatice v pravém slova smyslu a v její celistvosti, tvoří třetí okruh – dramatická hra, tj. námětová hra založena na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských

jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“ (Machková, 1992, str. 19)

„Náměty pro dramatické hry mohou být různého původu: mohou si je vymyslet žáci nebo učitel, mohou být vzaty z reportáží a zpráv v tisku, z rozhlasu či televize, nebo z témat školní výuky, ale lze je stavět také na literárních předlohách. (Machková, 1992, str. 19)

Dramatická hra může v dramatické výchově existovat jako samostatný subjekt akcentující vlastní specifický charakter dramatické hry nebo metoda orientující se na obsah učiva a sledující cíl mimo dramatickou výchovu. (Kořátková, 1998)

Během dramatického hraní, jak uvádí Morganová a Saxtonová je: *„Účastník zapojen do aktivit, které nevyžadují, aby byly někým jiným než sám sebou. Aktivita jsou koncipovány tak, aby účastníka postavily do situace, ve které může spontánně vyzkoušet své akce a reakce. Důraz je kladen na to, aby v určité situaci odpovídali hráči sami za sebe, a ne tak, jak si myslí, že by odpovídal nějaký typ postavy.* (2001, str. 47-48)

Dramatická hra tedy nastoluje svobodu rozhodování a překonávání pasivity a nevíry v sebe. Buduje svět představ a fantazie v souvislosti s vyjádřením těchto pocitů. Sleduje možnosti identifikace s rolí nebo sebe sama v nečekané situaci. Nastoluje komunikaci a kooperaci vrcholící v tvůrčím dialogu. Zároveň lze dramatickou hrou i integrovat vědomosti a zkušenosti dětí, osvojovat si konkrétní fakty a učit se s nimi pracovat v souvislostech. (Kořátková, 1998)

Učitel by si měl uvědomovat o jaký typ práce jde a k čemu dramatickou hru používá. Ke správnému vybrání vhodných dramatických prostředků mu pomůže dopředu stanovený cíl a záměr. Musí dbát na to, aby se neztratila hra sama s prožitky napětí, radosti, objevnosti i s relaxačními účinky.

Dramatická hra má dále ve své struktuře základní princip, kterým je rytmus, založený na určité polaritě. Rytmus ve struktuře vytváří dramatickou atmosféru. Jako příklad rytmu zakotveného v polaritě můžeme uvést: řízení x spontaneita, soustředění x uvolnění, napětí x relaxace, pozice x dramatický motiv, vnější pravidla x tvůrčí svoboda. Rytmus je nositelem dramatičnosti. Jeho vyvažování je pak základem pro pocit bezpečí a důvěry ve skupině. (Kořátková, 1998)

Koťátková (1998, str. 36) upozorňuje na ojedinelost dramatické výchovy. „*Dramatická výchova, v ní i dramatická hra, pracuje s vědomím existence individuality prožitku, jeho obtížného zveřejnění i porozumění. Evokuje tyto procesy, dává příležitost jim porozumět, tolerovat jejich odlišnost i způsob vyjádření. Je to jediná oblast ve výchově, která takto komplexně pracuje s prožíváním (u jednotlivce i ve skupině).*“

2.2 SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Než se budeme v této podkapitole zabývat skupinovou dynamikou, jakožto hnacím motorem skupiny, zaměříme se na vydefinování základního aparátu, tedy samotnou skupinu. Úvodem by v krátkosti autorka zmínila obecně platný fakt, nadneseně označený, že „člověk je tvor společenský.“ Tedy to, že jednání a práce ve skupině a příslušnost ke skupině je přirozený jev a potřeba zakořeněná v lidské bytosti odjakživa.

Skupinové bytí člověka je výrazný a obecně platný fenomén. Člověk existuje a potřebuje existovat v síti sociálních vztahů. I historické prameny dokumentují, že primitivní kultury, primáti žili odnepaměti ve skupinách se silnými a trvalými vztahy mezi členy. Potřeba člověka k někomu náležet představuje základní, mocnou a také přetrvávající motivaci. Ve vývojovém smyslu měla interpersonální vazba jednoznačně adaptivní charakter. Pokud by tyto hluboké, oboustranné a pevné vazby neexistovaly, nepřežil by jedinec ani druh. (Yalom, 2007)

I moderní člověk žije v síti různých typů sociálních vztahů i skupin. Sociální psychologie, jakožto obor zabývající se nastíněnou problematikou, poskytuje mnoho různých dělení sociálních skupin. Rozděluje například skupiny na formální či neformální, primární a sekundární, členskou a referenční, trvalou či dočasnou, velkou, střední a malou (Řezáč, 1998, Hermochová 2006) nebo dle jejího zaměření vzhledem k cíli na produkční, realizační, vyjednávací, projektovou, poradní atd. (Hayes, 2005)

V kontextu naší práce, zaměřené na dramatickou výchovu na základní umělecké škole a dramaterapii na psychiatrické klinice, nás zajímá skupina, která nese přívlastek sociální a malá. Přívlastek „sociální“ nám určuje, že se jedná

o skupinu lidí, kterou „*tvoří vnitřně a funkčně propojený celek*“ (Lovaš, 2008, str. 321) Takto se vyčleňuje od skupin vytvořených jen místem a časem. Například skupina lidí čekajících v čekárně u lékaře nedisponuje vnitřním a funkčně propojeným celkem, přestože je tato skupina lidí po určitou dobu na stejném místě a s podobným cílem – návštěvou lékaře. Sociální skupina je charakterizována, jak uvádí Sczapanovski In Řezáč (1998), jako množina lidí se specifickými znaky, kterými jsou interakce, komunikace a organizace. Osoby v tomto typu skupiny tedy spolu nejen navzájem komunikují, ale i vytvářejí vzájemné vztahy, uspořádané do pozic a rolí v rámci své skupiny, uznávající společně ustanovené normy.

Vymezení přívlastku „malá“ vychází z dělení, zaměřeného na velikost skupiny, snaží se tedy definovat vhodný počet členů ve skupině. Názory odborníků se ovšem v tomto vymezení liší. Hermochová (2006) mluví o malé sociální skupině, pokud se skládá od dvou do patnácti členů. Hartl, Hartlová (2000) považují za malou sociální skupinu dokonce skupinu, která se skládá až z třiceti členů.

Machková (2007) se ztotožňuje s termínem používaným v sociální psychologii – malá skupina. V kontextu svého oboru (dramatické výchovy) vymezuje skupinu jako: „*každou množinu hráčů/žáků, kteří se společně pravidelně účastní dramatických aktivit, tj. soubor, kroužek, třída,*“ a dodává, „*členové malé skupiny se stýkají tváří v tvář, probíhá mezi nimi bezprostřední interakce a komunikace, mají společné cíle, sdílejí společné hodnoty, dodržují skupinové normy, jejich vztahy jsou strukturované a existuje vzájemná závislost a vztažnost členů.*“ (Machková, 2007, str. 60) Pokud jde o velikost skupiny, vymezuje Machková (2007) optimální rozmezí mezi 10-20ti členy. „*Menší skupiny trpívají příliš úzkým spektrem podnětů vycházejících od hráče k hráči a mohou vyústit i v stereotypnost činností nebo v ponorkovou nemoc.*“... „*Příliš velké skupiny naopak mají tendenci k rozpadu do menších skupinek, členové ztrácejí přehled o vzájemných vztazích a konec konců pro učitele bývá (zejména u obtížněji zvladatelných dětí) těžké sledovat všechny členy a na všechny stejně intenzivně působit.*“ (Machková, 2007, str. 62)

Vhodnými počty v dramaterapeutické skupině se zabývá Majzlanová (2004, str. 35), uvádí, že: „*Počet členů skupiny je variabilní, v závislosti na složení skupiny, problémů členů, uplatňovaných technik.*“ H.G.Ginnost In Majzlanová (2004) je toho názoru, že „*terapeutická skupina u dětí má mít 6 členů.*“ B. Sigrell In Majzlanová

(2004), praví, že „u adolescentů má být počet do 8, u dospělých 10-12 členů.“ Stanislav Kratochvíl (2005) z pozice odborníka na skupinovou psychoterapii mluví o malé skupině, tehdy, pokud má do deseti členů. Má-li skupina od jedenácti do dvaceti členů, označuje ji jako střední skupinu. Jak uvádí Kratochvíl (2005, str. 32): „*V praxi velikost terapeutické skupiny často kolísá mezi osmi až dvanácti členy, tedy právě na hranici skupiny malé a střední.*“

Důležitější než přesné vymezení počtu členů skupiny, jsou pro nás vlastnosti, které malá sociální skupina přináší. Řezáč charakterizuje malou sociální skupinu jako seskupení lidí, kteří „*jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci, mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny, jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury), respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností).*“ (Řezáč, 1998, s. 160)

Nyní již opusťme skupinu a zaměřme se na skupinovou dynamiku. Kožnar (1992) přirovnává sociální skupinu k lidskému organismu, ve kterém, stejně jako v sociální skupině, probíhají určité vnitřní procesy, které jsou neustále „v pohybu“. Termín „v pohybu“ nám naznačuje, že skupina není statická, ale vyvíjí se. Je tvořena lidmi, kteří jsou také neustále „v pohybu“. Tento zmíněný „pohyb“ udává procesus skupiny dynamiku.

Stanislav Kratochvíl (2005, str. 15) definuje skupinovou dynamiku jako: „*Souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji 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, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.*“

Definováním skupinové dynamiky se zabýval i Jan Kožnar. „*Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolemi ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká*

a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny.“ (Kožnar, 1992, s. 5)

Nicky Hayes (2005, str. 30) uvádí, že v dynamickém procesu skupinové práce existují dva všudypřítomné a užitečné psychologické mechanismy. Jsou to sociální identifikace a sociální reprezentace. Zjednodušeně lze tyto mechanismy charakterizovat takto: *„Sociální identifikace je naše lidská tendence dělit svět do skupin „oni a my“ – vidět se jako člena různých sociálních skupin, které se liší od těch druhých. Sociální reprezentace jsou sdílená přesvědčení či předpoklady, které přejímáme od ostatních a upravujeme si je tak, aby nebyly v rozporu s našimi osobními přesvědčeními a názory.*“ Sociální identifikací míní lidskou potřebu náležet někam a zároveň upozorňuje, že je běžné náležet i do několika skupin zároveň. K jaké skupině náležíme či do kolika různých skupin patříme, utváří naši identitu. Náležet ke skupině, doprovází vymezení si své role a pozice, a za každou z nich stojí soubor určitých myšlenek, představ a postojů. Dále Hayes (2005, str. 31) uvádí, že: *„Náležení k různým skupinám je důležitou součástí obrazu, který si o sobě utváříme – stejně jako je sebepojetí nebo sebeúcta.*“ Sociální reprezentaci chápe Hayes (2005) jako sklon lidí považovat věci či názory ve vlastní skupině jako přijatelnější a správnější než názory lidí nepatřící do jejich skupiny. Člen skupiny nejen do skupiny náleží, ale přijímá i její názory a vnitřní normy.

Skupinová dynamika tedy zahrnuje veškeré skupinové dění. Z výše zmíněných rysů bychom připomenuli, že vzniká na podkladě komunikace, interakce a meziosobních vztahů členů skupiny, kteří spolu jednají tvář v tvář. Jednají spolu z různých rolí a pozic, které získávají a budují během procesu, podléhají a náleží skupinovým normám, hodnotám a cílům. Skupinová dynamika se vyvíjí v čase, závisí na vnějším prostředí. Dynamičnosti procesu neméně přispívá vůdcovství, koheze a tenze. V rámci této práce není možné zaměřit se na všechny složky skupinové dynamiky, proto následující kapitoly budou vymezovat čtyři nejzákladnější složky důležité pro oba zkoumané procesy, kterými jsou skupinová atmosféra (koheze a tenze), skupinové normy, skupinové role a složce „vůdcovství“, tedy rolím učitele a terapeuta.

2.2.1 Skupinová atmosféra (koheze a tenze)

Podoba i intenzita vzniklých interakcí, způsobů komunikace a samotných vztahů ve skupině závisí do značné míry na tom, jaká bude převládat ve skupině atmosféra, zda umožní plnit očekávání, s kterými členové do skupiny přichází, jestli zde vznikne dostatek pozitivních zážitků a emocí, či zda bude skupina schopna funkčně spolupracovat. Kožnar (1992, str. 165) tvrdí, že *„skupinová atmosféra je důležitou charakteristikou skupiny, ukazuje na jakousi převládající náladu ve skupině, na emocionální ovzduší, klima skupiny.“* Do tohoto klima náleží všechny složky skupinové dynamiky, ale nejdůležitějšími jsou skupinová koheze, tenze a skupinové vedení. (Kožnar, 1992) Kohezi a tenzi se budeme věnovat v následujících řádcích.

„Koheze neboli soudržnost souvisí s přitažlivostí skupiny pro její členy. Je výslednicí sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet. Projevuje se mj. pocitem vyjádřeným přiléhavě formulací: my patříme k sobě.“ (Kratochvíl, 2005, str. 18)

I Hayes (2005, str. 46) definuje kohezi podobně jako Kratochvíl: *„Členství ve skupině není totéž, co vědomí o skupině, že ke skupině náležíme. Koheze čili soudržnost skupiny je neviditelné pouto, které k sobě váže členy skupiny či týmu, takže se vnímají tak, že ke skupině či týmu „náleží“ a liší se od „těch druhých.“*

Jednou z nejdůležitějších stránek koheze je přitažlivost skupiny pro její členy. Lidé, kteří náleží k vysoce soudržným skupinám, mají své skupiny v oblibě a těší je, že k nim náleží. Tento fakt motivuje členy ve skupině zůstat. (Hayes, 2005)

Z psychologického hlediska je jádrem koheze sociální identifikace. Koheze však nespočívá v podobnosti členů. *„Naopak, když se identifikujeme s určitou skupinou, tak jsou to „ti ostatní“, kteří jsou v našich očích podobní, ne členové týmu. Velmi zhruba bychom mohli tuto klasifikaci vyjádřit takto: „my“ jsme každý jiný, ale „oni“ jsou všichni stejní. Soudržná skupina je schopná tolerovat poměrně velké rozdíly mezi svými členy - někdy dokonce víc, než ostatní považují za přijatelné.“* (Hayes, 2005, str. 48)

Skupina se velmi často skládá ze členů s odlišnými dovednostmi, profesemi a s různou mírou odpovědnosti či postavení. Nelze se tedy domnívat, že různí členové skupiny se budou vnímat jako sobě podobní. Nutné je, aby skupina rozuměla svým úkolům a potřebám. K dosažení úkolů a uspokojení potřeb a osobních očekávání je potřeba účinná komunikace. Právě komunikace je snad nejdůležitějším faktorem při vytváření soudržnosti mezi členy skupiny. Účinná komunikace je více než jen odstraňování bariér, umožňuje se podělit o radost z úspěchu, o starosti i o úzkost. Komunikace vytváří podmínky proto, aby si skupina více vzájemně pomáhala a investovala do sebe více energie. Skupina tak činí zcela dobrovolně, protože vidí, že je to potřeba. (Hayes, 2005)

McKernan In Hayes (2005, str. 47) se věnoval výzkumu skupinové soudržnosti a zjistil, že je několik faktorů, které mohou hrát důležitou roli v jejím vytváření. Dle něho existuje sedm faktorů ovlivňující skupinovou kohezi, kterými jsou:

1. Podobnost postojů a cílů

(Tento faktor způsobuje, že členy těší být spolu ve skupině.)

2. Společně strávený čas

(Umožňuje vytvoření prostoru pro poznání zájmů a názorů druhých.)

3. Izolace

(Skupina je specifická a odlišuje se od ostatních.)

4. Ohrožení

(V případě ohrožení se zdůrazňuje potřeba vzájemné závislosti, což může vést k upevnění vazeb.)

5. Velikost

(Menší skupiny jsou soudržnější než větší, mají větší prostor k vzájemnému kontaktu.)

6. Přísné vstupní požadavky

(Pokud je člen nucen překonat nějaké překážky při vstupu do skupiny, později to posiluje jeho identifikaci ke skupině.)

7. Odměny

(Podněty vycházející od skupiny posilují skupinovou spolupráci více než pobídky od jednotlivce.)

I Stanislav Kratochvíl (2005, str. 18) se zabýval vymezením faktorů, které přispívají ke kohezi. V některých bodech se shoduje s McKennem. 1. faktor - podobnost postojů s cílů, komentuje Kratochvíl obdobně. Nejenže skupinu těší být spolu, ale je pro členy i přitažlivá a sympatická. Mezi své významné faktory také zařazuje motivaci jedinců ke členství, „*včetně úsilí, které jedinec musel vynaložit, aby s do skupiny dostal.*“ Tento bod koresponduje s McKennovým faktorem o přísných vstupních požadavcích. Dalšími faktory, které Kratochvíl (2005, str. 18) zmiňuje, jsou:

- 1. Uspokojování osobních potřeb jedinců ve skupině nebo pomocí skupiny**
- 2. Přátelská akceptující atmosféra**
- 3. Prestiž skupiny, resp. současné zvyšování prestiže jedinců členstvím ve skupině**
- 4. Vliv skupinových aktivit**

(Působí zde jednak přitažlivost aktivit /zajímavé, zábavné a rekreační aktivity a aktivity vedoucí ke společně prožívaným pozitivním emocím/, ale i přímé a zacílené využití skupinových technik na podporování koheze)

5. Soutěživost s jinou skupinou nebo skupinami

(Kohezi často zvyšuje již sama existence další skupiny, která je v určité oblasti podobná druhé, ale zároveň je od ní jasně vyčleněna samostatností probíhajících aktivit a vlastním vůdcem. Samotná soutěživost s jinou skupinou vyžaduje spolupráci uvnitř skupin, díky tomu se výrazně zvyšuje pocit skupinového povědomí.)

6. Přítomnost devianta ve skupině

(Chování jednoho člena je výrazně odlišné od skupiny, jeho postoje a názory jsou v rozporu s významnými tématy pro skupinu. Skupina se tak sjednocuje díky němu, proti němu.)

Vytvoření koheze má pro skupiny značný význam. Členové se více akceptují a vytvářejí mezi sebou hlubší vztahy. Kohezivní skupina je schopna spolu komunikovat a brát se navzájem vážně i v případě konfliktních situací. (Kratochvíl, 2005)

Míra skupinové soudržnosti vytváří celkovou atmosféru ve skupině. Pokud je vyšší míra koheze, přináší skupině bezpečí a intimitu. Členové skupiny jsou ve vzájemné sounáležitosti, cení si svého členství a jsou schopni skupinu bránit proti vnějšímu i vnitřnímu nebezpečí. (Yalom, 2007)

Tato atmosféra umožňuje větší míru otevřenosti, empatie a vzájemné akceptace. Je vytvořen prostor pro hlubší poznávání a intimnější vztahy. Zároveň bezpečnost a příjemnost kohezivní atmosféry umožňuje snazší ventilaci a akceptaci negativních pocitů i kritiky. Skupinová koheze tedy nemusí znamenat slítí skupiny do jednoty v naprosté shodě. Jde spíše o pocit, že ke skupině náležím a mám v ní své bezpečné a funkční místo. (Kožnar, 1992)

Skupinová koheze je důležitá nejen pro správné fungování skupinového dění, ale i pro samotnou existenci skupiny. Pokud by se členové necítili ke skupině soudržně a v ní bezpečně, nevytvořil by se dostatečně otevřený prostor pro komunikaci, vzájemné vytváření vztahů a skupina by nebyla schopna skupinové práce, „nenastartoval“ by se proces skupinové dynamiky a skupina by „stála na místě.“

Neměli bychom ale zapomínat také na rizika, která přináší příliš soudržná skupina. Může totiž dojít k potlačení vyjadřování všech negativních emocí, které je zapříčiněno snahou zůstat v příjemné, bezpečné a hřejivé atmosféře. Činnost skupiny se tak dostane do stagnujícího kruhu. Je potřeba, aby se opět projevíly rozdílné názory, které přinesou určitou míru napětí. Díky tomu se může skupina vyvíjet dál. (Yalom 2007).

Pro skupinovou dynamiku je tedy potřebná jak soudržnost (koheze), tak ale i určitá míra napětí a nesouladu (tenze). A právě tenzí se budeme zabývat níže.

Při vzájemné interakci členů skupiny vzniká přirozeně určité napětí. Je dáno mimo jiné tím, že při uspokojování osobních potřeb musí každý brát ohled na potřeby jiných. Členové skupiny jsou při soužití s ostatními konfrontováni s jejich odlišnými názory, postoji, požadavky a chováním. Je nutno adaptovat se na skupinu, podrobit se skupinovým normám. Některé potřeby členů jsou tím omezovány nebo

frustrovány. Objevují se antipatie, pocity zlosti, agresivity, nepřátelství. Vznikají konflikty mezi jedinci, mezi jedincem a skupinou, mezi podskupinami i mezi skupinou a vůdcem. Tenze se tedy může projevat i jako protest vůči autoritě, který je direktivní, či jako projev bezradnosti a nejistoty, odmítá-li vedoucí převzít aktivní vůdcovskou roli. Tenze se může projevat i ve formě agresivity, ať už skryté či zjevné. Někteří členové s agresivními pocity mezi sebou nekomunikují, vyhýbají se jí, jiní naopak své pocity vyjadřují zjevně afektivním výbuchem, urážením jiných členů či hádkami. (Kratochvíl, 2005)

Ve skupinové terapii se s agresivitou pracuje, není potlačována. Naopak se podporuje verbální projevení agresivity. Zde autorka vnímá výrazný kontrast mezi dramaterapeutickým a dramatickovýchovným procesem. Dramaterapie je se skupinovou terapií ve shodě, agresí také nepotlačuje, ale podporuje její verbální projevení, kdežto v dramatické výchově se jakékoliv projevy agrese potlačují, jsou nežádoucí a brzdí proces. Je ovšem důležité dodat, že skupinová atmosféra a její podoby koheze i tenze jsou i pro dramatickovýchovný proces velmi významné.

Tak jako jsme upozornili na možná rizika přílišné koheze, je potřeba upozornit i na možná rizika příliš silné a dlouhodobé tenze. Stav, ve kterém se členové skupiny ocitají, je vede ke snaze úniku ze skupiny, zvětšuje se odpor k hovoru o sobě ve skupině i odpor k jakýmkoliv připomínkám, byť jen ve formě zpětné vazby. Skupinová atmosféra je nepřátelská, zesilují se projevy odporu k celé skupině. Riziko, které přináší tento stav, je předčasný odchod členů ze skupiny, nízká docházka, dezintegrace či regrese. Nesmíme ovšem zapomínat, že tenze má v procesu své pevné místo. Pokud by byla tenze příliš nízká, tak by se sice členové cítili ve skupině spokojeně, ale nebyla by podněcována jejich motivace k práci. „Tenze je tedy užitečná jako: a) hybná síla, která podněcuje úsilí o změnu, b) jako faktor, který podporuje orientaci diskuse na verbalizaci negativních pocitů a prožitků, c) jako faktor, který podporuje projevení maladaptivních stereotypů chování.“ (Kratochvíl, 2005, str. 204)

Zdroje napětí ve skupině mohou být různé. Možnými příčinami vzniku tenze ve skupině se zabýval Kožnar (1992, str. 159-161):

a) Rozdíly mezi jednotlivými členy skupiny

(zejména rozdíly etnické, intelektové, statutární, výchovné)

- b) Rivalita mezi členy skupiny**
(nejčastěji o roli ve skupině a o přízeň vedoucího skupiny)
- c) Nestrukturovaná situace ve skupině s nedirektivním vedením**
(zde nastává chaos, rozpaky a nejistota ohledně následujícího vývoje)
- d) Autorita vedoucího skupiny**
(vyvolávající žárlivost, rivalitu, nechť podřídí se)
- e) Osobnostní a sociálně-dovednostní charakteristiky vedoucího skupiny**
(zejména jeho míra empatie, vřelosti a opravdovosti)
- f) Nerealistické představy**
(o náplni skupinového dění a o počínání vedoucího skupiny díky nedostatečné informovanosti)
- g) Nutnost podrobit se normám a pravidlům**
- h) Počáteční rozpory ve skupině**
(zapříčiněné počáteční nejistotou)
- i) Přenos minulých negativních interpersonálních zážitků**
(do aktuálních vztahů, interakcí a situací v rámci skupinového dění)
- j) Odpor ke změnám spojených se ztrátou dosavadních jistot**
(jedná se o strach z neznáma a s dalšího vývoje skupinového dění)
- k) Tvorba podskupin**
(boj mezi nimi a s nimi spojené aktivity, jež vedou k jejich rozbití)
- l) Příchod nových členů do rozběhnuté skupiny**
(navozuje pocit ohrožení, ztráty bezpečí)
- m) Změna ve vedení skupiny**
(stejně jako předešlém bodě)
- n) Náplň skupinových střetnutí**
(nemusí být všem zúčastněným příjemná, musí se podřídí většině nebo vedoucímu skupiny, a tím omezit své osobní potřeby, z čehož napětí právě pramení)

Ve skupinovém procesu je významný vztah mezi kohezí a tenzí. „*Kohezi můžeme pokládat za faktor stabilizující: vlivem koheze pocítují členové skupiny podporu a bezpečí. Tenzí můžeme pokládat za faktor dynamizující: vede k nespokojenosti a úsilí po změně.*“ (Kratochvíl, 2005, str. 21)

Koheze a tenze ovšem nejsou ve vlastním smyslu protikladné pojmy. Opakem koheze je nesoudržnost, opakem tenze uvolnění. Ve skupinové dynamice si je však lze představit jako síly, které působí proti sobě. Přitom obě mají svůj důležitý pozitivní význam, jsou-li v dynamické rovnováze. (Kratochvíl, 2005, str. 21)

Koheze a tenze jsou dva dynamické jevy stojící proti sobě, ale zároveň jejich střídání dodává procesu vývoj. Tam, kde začíná být příliš silná tenze, je potřeba ji vykompenzovat emoční podporou a kohezi a naopak tam, kde je přílišná koheze, je potřeba zvýšit napětí, aby se skupina posunula dále.

2.2.2 Skupinové normy

Mluvíme-li o skupinových normách, tak mluvíme v podstatě o souboru nepsaných pravidel, které určují, co je správné a nesprávné, žádoucí a nežádoucí. Skupinové normy nejen regulují chování členů skupiny, ale i ovlivňují jejich postoje. Skupina vyžaduje, aby se normám podřídil každý člen skupiny. „*Jedinec, který odmítá přijmout skupinové normy, se dostává do pozice skupinového devianta.*“ Zpočátku sice tento jedinec upoutává zájem skupiny, která se jej snaží přinutit ke konformitě, ale při neúspěších bývá vyloučen ze svého středu a skupina se sjednotí proti němu. (Kratochvíl, 2005)

„Skupinové normy se vyvíjejí převážně nevědomě, silou zvyku. Vytvářejí se z dohadů a přesvědčení členů skupiny o povaze jejich práce.“ (Hayes, 2005, str. 41)

Takto vzniklé normy se obtížně vyjadřují slovy. Přestože jsou nehmatatelné, tak ale existují, a mají významné postavení ve fungování skupiny. Členové skupiny se těmto normám snaží podříditi ze strachu, že jim hrozí vyloučení, selhání či zesměšnění při jejich porušení. (Hayes, 2005)

Feldman In Hayes (2005) se zabýval výzkumem skupinových norem a sestavil čtyři zcela odlišné funkce norem, které napomáhají zajistit pozitivní, konzistentní a sociální chování členů skupiny. Skupinové normy **vyjadřují hodnoty skupiny, pomáhají skupině, aby dobře fungovala, definují přijatelné sociální chování, pomáhají skupině přežít.**

První funkce vymezená Feldmanem vyjadřuje skutečnost, že normy jsou v podstatě nositeli základních a nejdůležitějších hodnot skupiny. Skupinové normy umožňují, aby členové rozuměli smyslu skupiny, od kterého se odráží pak vlastní chování a způsoby interakcí mezi členy. Normy také umožňují členům definovat co je a co není smyslem skupiny, díky tomu jsou schopni rozlišovat přijatelné a nepřijatelné aktivity, postoje či názory. Druhá důležitá funkce zajišťuje dobré fungování skupiny. Dodržování skupinových norem umožňuje „hladký“ průběh skupinového dění. Zajišťují pro členy snazší orientaci a předvídatelnost chování jiných členů skupiny. Fakt, že členové mohou předvídat a očekávat některé způsoby chování či jaký bude průběh setkání, odstraňuje nejistotu, úzkost či strach z neznámého. Další funkce skupinových norem pomáhá skupině definovat, co je mezi členy považováno za přijatelné sociální chování. Tato funkce zajišťuje bezpečné vyhnutí se trapným, obtížným či zraňujícím skupinovým interakcím. Poslední funkce, kterou Feldman vymezil, je skutečnost, že skupinové normy pomáhají skupině přežít. Normy odmítají odchylky v chování svých členů, čímž zachovávají osobitost skupiny. Je nutné dodat, že bývá často tolerováno příležitostné porušování norem, k tomu ovšem může dojít jen tehdy, pokud je skupina bez ohrožení a v bezpečí. Mluvíme-li o funkci „přežít“, tak autor tím míní to, že je-li skupina v ohrožení, hrozí jí rozpad, je nutné striktní dodržování norem, které jí pomáhá přežít krizové období. Tím, že skupinové normy chrání jedinečnost skupiny, tak zároveň zajišťují jistotu rolí členů a samotné skupiny. (Hayes, 2005)

Autorka se snažila o co nejobecnější a nejuniverzálnější vymezení skupinových norem a nastínila tedy fakt, že oba zkoumané procesy pracující se skupinovým procesem vycházejí z podobných obecných principů. V obou procesech je pro fungování, udržení existence skupiny a pro její bezpečí nutný rámec skupinových norem. To, v čem se odlišují, není princip fungování norem, ale jejich konkrétní podoba.

K terapeutickým normám patří projevování emocí, svěřování se s problémy, přijímání a tolerování druhých, aktivita ve skupinové diskuzi, poskytování zpětné vazby, zaměřenost na dosažení užitečných změn u sebe i u druhých. Ve skupině se mohou také vytvořit antiterapeutické normy, např. normy skrývání skutečných pocitů, vytváření podskupin, erotických dvojic nebo hraného přehánění emocí, tabu některých témat, např. tématu agresivních pocitů vůči terapeutovi nebo sexuálních

témat, nebo naopak norma pseudoterapeutického hledání sexuálních motivů v každém předloženém problému atd. Jsou-li pacienti pro skupinovou práci předem připraveni, vytvářejí se žádoucí skupinové normy rychleji a snadněji. (Kratochvíl, 2005, str. 16)

V dramatické výchově, jakožto představiteli jedné z estetických výchov, tedy pedagogických, hraje významnou roli norma kázně a sebekázně, která se dostává do kontrastu s pozitivním a neformálním chováním učitele, podporujícího interakci, vyjadřování emocí, uvolnění, naslouchání apod. Učitel tedy hledá v rámci konkrétní skupiny rovnováhu mezi kázní a volností tak, aby mu tyto normy umožnily otevřít tvořivou činnost, se kterou učitel přichází. (Machková, 2007)

Některé terapeutické normy, uvedené Kratochvílem, se překrývají s normami dramaticko-výchovnými, např. projevení emocí, přijímání a tolerování druhých, aktivita ve skupinové diskuzi. Je nutné ovšem dodat, jak jsme zmínili výše, že v terapeutickém procesu se pracuje i s projevy agresivity, s konfrontací apod. Pokud dramatická výchova podněcuje vyjadřování emocí a aktivní diskuzi, tak vždy v žádoucím a pozitivním směru. Projevy agrese a konfrontace jsou potlačovány jako nežádoucí jevy zabraňující tvořivému procesu. Učitel by měl být přesto připraven na možnost výskytu těchto projevů. Jeho cílem je však situaci usměrnit, zklidnit a dojít ke smíru mezi účastníky, nepodporuje tato vyjádření. V tom vidí autorka významnou diferenci mezi obory. Avšak nejvýznamnější diferenci vnímá v terapeutické normě: *svěřování se s problémy*, která je pro terapii nejcharakterističtější a nejdůležitější, ale pro dramatickou výchovu nejdálčenější. Některé normy se překrývají a liší se mírou intenzity, ale tato norma jde zcela mimo záměr a cíl procesu dramaticko-výchovného.

Přestože existují normy, které charakterizují a oddělují jednotlivé typy skupin mezi sebou, tak ale existuje i nekonečná řada norem, zvyků, které vznikají „tady a tady“ pro konkrétní skupinu. Pro nečlena mohou být některé normy a zvyky banální, ale pro člena sjednocující a udržující jistotu a bezpečí ve skupině. Chceme tím naznačit originalitu a svébytnost některých nepsaných skupinových norem, které jsou nezbytné pro skupinovou dynamiku.

2.2.3 Skupinové role

Skupinu tvoří členové, kteří nejsou rovnocenní, mají různé způsoby myšlení a chování. Každá skupina disponuje určitou hierarchií rolí a pozic svých členů, které během skupinového dění členové získávají, jsou jim vlastní či se od nich očekávají.

Obsáhlým studiem rolí z pohledu sociologického, psychologického, pedagogického či teatrologického se zabýval Josef Valenta ve své knize Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučování. Autorka by ráda upozornila na tuto publikaci jako na zdroj rozsáhlejších informací. V kontextu této podkapitoly nesoucí název „skupinová dynamika“ nás bude zajímat především pohled sociologický či psychologický. Pokusíme se vydefinovat pojem skupinové role a také vymežit několik typologií zabývajících se rolemi ve skupině. V závěru kapitoly se zaměříme na význam role v kontextu dramaterapie a dramatické výchovy.

Z hlediska psychologie definuje J. Valenta (1996, str. 10) roli jako:

- **Soubor očekávání jiných osob** (společnosti, skupiny) ve vztahu k jistému jedinci, jsou-li tato očekávání projevena (např. textem, řečí, chováním vůči jedinci apod.), pak jedince ovlivňují a lze je tedy považovat za roli vnesenou, danou, předepsanou sociálním kontextem, partnerem apod.

- **Subjektivní reflexi** (prožitek, úvaha apod.) **jedince** v souvislosti s jeho „ukotvením“ v síti sociálních vztahů, resp. prožitkem, úvahou, představou apod. „vůči“ osobám, s nimiž jedinec vstupuje do vztahů (tedy i vůči těmto vztahům)

- **Soubor vnějších projevů jedince** založených na předchozích dvou „faktorech“ a nesoucích zpravidla jistý interakční záměr ve vztahu k jiné osobě (skupině, společnosti), vnějšími projevy míníme chování či jednání, jde o roli realizovanou, sehranou, hranou

Snad nejznámější sociologickou typologii rolí ve skupině sestavil J. L. Moreno. Typologii tvoří tři základní role. Jde o dvě vůdcovské role a roli černé ovce. Vůdcovské role se od sebe odlišují svými specifickými atributy, které do skupiny přináší. Jeden atribut je schopnost vedení a druhý obliba. Moreno role vůdce rozdělil, jelikož jedinec se schopností vedení nebývá zároveň nejpopulárnějším

a nejoblíbenějším členem, který je nazýván **hvězda**. Schopným **vůdcem** bývá jedinec zpravidla inteligentní, racionální, pracovitý, spolehlivý, obětavý, aktivní a jistý. Zábavnými hvězdami bývají osoby společenské, veselé, nekonfliktní a srdečné. **Černá ovce** je člen na okraji skupiny. Skupinou bývá odmítán, je jí lhostejný. (In Kratochvíl, 2005)

Benne a Sheats In Hayes, (2005) koncipovali poměrně rozsáhlou typologii rolí ve skupině. Zahrnovala tři základní kategorie. První kategorii označili jako „**role zaměřené na úkol**“. Tato kategorie se snažila popsat jakými způsoby a strategiemi se skupina vyrovnává s plněním úkolu či řešením problému. Druhou kategorii tvořily „**role zaměřené na budování a udržování skupiny**“, tedy role zaměřené na skupinovou kohezi a pozitivní sociální interakci. Poslední kategorii pojmenovali výzkumníci jako „**role zaměřené na sebe**“. Touto kategorií se pokoušeli vystihnout, jakým způsobem členům skupiny slouží jejich role k naplňování osobních potřeb a zájmů. Do první kategorie zařadili role - **iniciátor, hledač informací, hledač názorů, zpracovatel, koordinátor, kormidelník, hodnotící kritik, hybatel, procedurální technik, zapisovatel**. Do druhé kategorie patří role **povzbuzovatel, mediátor, hledač kompromisů, strážný, normovač, pozorovatel, stoupenec**. Do třetí kategorie patří **agresor, brzdič, hledač uznání, zpovědník, playboy, vládce, hledač pomoci, obhájce vlastních názorů**.

Z této kategorizace je zjevné, že role popisují způsob interakce jedince se skupinou. „*Nevystihují individuální osobnostní rysy nebo celkový osobnostní styl, ale popisují, co se děje v průběhu jednání nebo činnosti.*“ (Hayes, 2005, str. 54) Tato typologie také popisuje to, že člověk může přijmout jakoukoli roli. Přijímá ji tak na základě vzniklé situace či okamžiku. Ovšem je i pravdou, že člověk si osvojuje roli, která je pro něj obvyklá. (Hayes, 2005)

R. Schindler In Kratochvíl (2005) se také zabýval typologií rolí. Jeho kategorizaci tvořily čtyři základní skupinové role, které pojmenoval: **alfa, beta, gama, omega** a roli **protivníka „P“**. Typem alfa označil vůdce skupiny. Typ beta lze pojmenovat jako roli experta, který má speciální znalosti či schopnosti. Gama tvoří nejpočetnější část skupiny, jedná se převážně o pasivní a přizpůsobivé členy, kteří se identifikují s alfou. Omega je člen na okraji skupiny. Je považován za neschopného

a odlišného člena skupiny. Stává se, že se identifikuje s P, čímž se ještě více vyčleňuje ze skupiny.

Kratochvíl (2005, str. 17) popisuje i další typy vyskytující se ve skupinách. Jsou to např.: „*monopolista, snažící se strhnout pozornost na sebe, trpitel, dožadující se pomoci a současně ji odmítající, moralista, který má vždy pravdu, kvaziterapeut, přebírající iniciativu, explodující, nabízející rady a jednající podle představy o ideálním chování terapeuta, miláček, budící něžné vztahy a ochráncovské postoje, obětní beránek, proti němuž se obvykle obrací potlačovaná agrese, provokatér, opozičník, ochránce, kverulant, chudák, zneuznaný, pedant, strážce, demokracie, samotář, časoměřič, malé děčko a svůdce.*“

Podle Yaloma (2007) by seznam rolí, které může člověk ve skupině zastávat, mohl být teoreticky nekonečný.

Roli si člen skupiny nevybírá vědomě, zároveň nelze mluvit ani o náhodném vzniku příslušnosti k roli. To, jakou roli jedinec ve skupině zastává, závisí podle Kožnara (1992) na několika faktorech:

a) **Zkušenost** (jak minulou, tak i současnou)

(Ze zkušenosti, s kterou člen do skupin přichází, vychází jeho očekávání.)

b) **Osobnostní charakteristiky jedince**

(Jako je inteligence, introverze a extroverze, pasivita, aktivita, dominance, míra kooperace a komunikace ve skupině.)

c) **Osobnost vedoucího skupiny**

(Skupinové dění ovlivňuje styl jeho vedení a jeho zkušenosti.)

d) **Charakteristika samotné skupiny**

(Kterou udávají jednotlivé prvky skupinové dynamiky: složení skupiny, normy a cíle skupiny, skupinová atmosféra, fáze skupinového vývoje.)

Souhra těchto faktorů odkazuje na to, že skupinové role vznikají prolnutím vnějších a vnitřních faktorů, kterými se skupina od skupiny liší. To tedy umožňuje, aby člověk měl různé role v různých skupinách.

„Pro klienty terapeutických skupin je však typické, že mají tendenci v různých společenských skupinách neuvědoměle opakovat své role, jejich role bývají stereotypní, rigidní a maladaptivní.“ (Kratochvíl, 2005, str. 17)

Stejně jako v psychoterapii, i v dramaterapii se usiluje o poznání rolí jednotlivců a o jejich případnou změnu. Změny lze dosáhnout prodiskutováním, získáním zpětné vazby či nacvičením odlišných rolí. Tento úkol se dá formulovat jako rozšiřování repertoáru rolí, kterých chceme dosáhnout, aby se jedinec uměl chovat i jinak, aby uměl zaujímat i jiné role. (Kratochvíl, 2005)

Nástroj, kterým dramaterapie disponuje, a je pro ni charakteristický, je metoda hry v roli. Zde se přesouvá sociologicky popisovaný termín skupinových rolí o kousek jinam. Jedinec přichází do skupiny a hraje nějakou skupinovou roli v rámci malé sociální skupiny. V kontextu skupinové dynamiky má role funkci udržující. Napomáhá fungování skupiny, udržuje její existenci, umožňuje, aby se vyvíjela v čase, provokuje k interakcím atd. Vytváří tedy půdu pro skupinové dění, dosahování skupinových úkolů a cílů. Význam rolí pro dramaterapii je širší. Bere je do „hry“ jako přímý prostředek k dosažení cílů procesu. Hra v roli - nejpoužívanější metoda paraivadelních systémů, kam dramaterapie patří také. *„Hraní rolí má výsadní postavení nejen ve všech paraivadelních systémech, ale také v naší každodenní realitě.“ (Valenta, 2007, str. 96)*

S. Jennigsová In Valenta (2007, str. 96) zdůrazňuje, že: *„každý jedinec si postupně adaptuje a variuje velké množství rolí, a to již od raného dětství – přibližně od 10. měsíce života. Hra v roli se vyvíjí přes dětské hry a experimentování v adolescenci a je formována především rodinou a vnějšími podmínkami. Dospělí jedinec je pak obklopen nepřeborným množstvím rolí formujících jeho rolový repertoár, jenž mu zajišťuje udržení rovnováhy mezi vnitřním a vnějším světem.“*

V dramaterapeutické skupině, jakožto terapeutickém procesu, se vyskytují lidé s problémem, který je často zapříčiněn narušením rovnováhy mezi vnitřním a vnějším světem. Jejich hraní rolí bývá často rigidní, stereotypní a neodpovídající situacím. Mezi dramaterapeutické cíle podle Sue Jennigs proto patří i „reedukování“ a remodelování rolí. Terapeutovou snahou je docílit větší přirozenosti rolí a stimulovat rozvoj rolového repertoáru, odstraňovat nevhodné struktury chování a nalézat alternativní (adekvátnější) chování. (Valenta, 2007)

Ze sociologického hlediska zajímá dramatickou výchovu zjišťování struktury skupiny a jaké jsou vztahy uvnitř skupiny a role jednotlivých členů. K odhalení těchto vazeb používá sociogram a jeho hroovou podobu inforgram. Učitel díky těmto metodám zjistí, kdo je ve skupině hvězda, kdo je izolovaný, odmítaný, zda se tvoří podskupiny či oddělené dvojice apod. Pracuje se skupinou a je pro něho důležité podkryvat tyto jevy, aby se odmítaní či izolovaní začlenili do skupiny, aby se dvojice či „kliky“ propojily s ostatními členy skupiny, aby se místo soustředění k „hvězdě“ vytvořila hustá síť vztahů atd. (Machková, 2007)

„Obecně vzato má role a její hraní funkci prostředku učení.“ (Valenta, 1996, str. 36) Z pohledu pedagogického, tedy výchovného a vzdělávacího má dle Valenty J. hraní rolí pět základních funkcí. Jsou to:

- a) **Role jako prostředek motivace učení**
- b) **Role jako prostředek facilitace učení**
- c) **Role jako prostředek tréninku**
- d) **Role jako prostředek relaxace**
- e) **Role jako prostředek uměleckého sdělení**

Motivační potenciál role běžně spočívá v samé skutečnosti, že role je součástí hry, a dále v zajímavosti či přitažlivosti role. Druhou funkci chápe Valenta jako usnadnění učení tím, že role uvádí do situace, která je „jako“, kde se skryjí za roli, vystupují z reality. Rolí jako prostředek tréninku pak vnímá jako řízený způsob osvojování. Ve funkci relaxační nejde jen o svalové a následně psychické uvolnění, ale obecněji o člověku prospívající a pozitivní změnu stavu osobnosti v dané chvíli s možnými přesahy do doby po hře. (Valenta, 1996)

V kontextu dramatické výchovy na základních uměleckých školách nás nejvíce zajímá funkce poslední. „Tato funkce „funguje“ tam, kde v rámci výchovného působení hrajeme divadlo, ale i tam, kde při hře v rolích učitel zohledňuje estetickou stránku hry a zabývá se též tvarováním, aniž by cílem mělo být představení.“ (Valenta, 1996, str. 39)

Zde je nutné oddělovat od sebe funkci tréninkovou a uměleckou. „*Sama cesta k uměleckému sdělení je věcí právě tréninku či učení vůbec.*“ (Valenta, 1996, str. 39) Při opakované realizaci představení bývá hraní rolí víceméně fixováno. J. Valenta však upozorňuje, že i tato fixovanost může mít svůj výchovný potenciál. Jedná se však pro vedoucího souborů o poměrně těžký úkol, jelikož děti mohou z nazkoušeného představení tzv. „vyrůst“, čímž se snadno změní jejich motivace k opakovanému hraní. Učitelé se snaží schéma hry posílit o novou rovinu např. „*estetizovanou komunikaci s (pokaždé trochu jinými) diváky, v sekundární tvořivosti, v nutnosti zvládat různé jevištní prostory, akustické poměry atd.*“ Dalšími ovlivňujícími faktory jsou úspěšnost či neúspěšnost hraní, spolupráce atd. Nakonec je výchovný potenciál hraní role, který není určený jen žákovi, ale i někomu dalšímu (divákovi). (Valenta J, 1996)

2.2.4 Role učitele/ terapeuta

Z předcházejících kapitol je zřejmé, že skupinový proces se skládá z komplexních a navzájem složitě propojených faktorů. Právě vedoucí procesu by měl těmto faktorům rozumět, on vytváří skupinové prostředí, uvádí skupinu do pohybu, udržuje její činnost a především je zodpovědnou osobou za průběh procesu. On proces zahajuje, sestavuje skupinu a také ukončuje.

V této kapitole se zaměříme na vymezení specifik role učitele dramatické výchovy a dramaterapeuta, na jejich dovednosti, předpoklady a styly vedení.

Jan Slavík In Valenta (2009) si klade otázku o umělecké kompetenci expresivních terapeutů nebo učitelů uměleckých disciplín. Otázka se nabízí vzhledem k tomu, že pro dramaterapii či dramatickou výchovu je umělecký projev terapeutickým či vzdělávacím nástrojem klienta či žáka. Ovšem tento umělecký projev není zároveň uměleckým cílem. „*Expresivní terapeut nebo učitel proto podle všeho nemusí být - i když to samozřejmě není vyloučeno - profesionálně výkonným umělcem. Tím se však nezbavíme starosti, do jaké míry má být umělecky disponován.*“ (Slavík In Valenta, 2009, str. 11)

2.2.4.1 Učitel dramatické výchovy

Přestože dramatická výchova staví na principech tvořivosti a svobody, tak se její proces neobejde bez vedení. Učitel musí vědomě a znale řídit dění ve skupině, umět pracovat s cíli procesu, obsahem a dramatickými metodami. Musí být kompetentní ke své pozici nabytím příslušného vzdělání a zároveň nesmí ztratit tvořivost v sobě. Jen tak může zprostředkovávat tvořivý proces. (Machková, 2007)

„Účinnost a úspěšnost práce v dramatece závisí vedle metod, látek a témat i na tom, jak je učitel prezentuje a vede, jak jedná a jak se v hodině chová. I dobře připravenou hodinu, naplněnou dobře zvolenými metodami a tématy, je možné „zabít“ tím, že ji učitel vede chaoticky nebo nudně, chová se lhostejně nebo nevraživě, svá zadání formuluje rozvláčně či překotně, ale i tím, že sice vstoupí do role, ale dál mluví „učitelským“ stylem a tónem. Stejně tak lze ovšem hodinu s obsahem celkem bezvýznamným prezentovat poutavě a zaujmout hráče svým osobním projevem.“ Machková (2007, str. 68)

Učitelova role by měla být v podstatě tvořena dvěma rovinami: rovinou základní profesní vybavenosti a speciální vybavenosti pro dramatickou práci.

Základní profesní vybavenost vychází z pedagogických, psychologických a humanistických přístupů. Zejména se jedná o základní důvěru v člověka, v jeho vitalitu, růst a pozitivní potenciál. Jedná se o pozitivní pedagogický přístup, který by měl učitel zakomponovat do své osobnosti. (Kořátková, 1998)

„Učitel má v tomto pojetí vedoucí úlohu, ale při vlastní práci přebírá iniciativu dítě. Ono vyhledává souvislosti, volí varianty, pokouší se vyslovit závěry (z rozumové i sociální roviny) a své poznatky obohacuje ve spolupráci s ním a se skupinou.“ (Kořátková, 1998, str. 220)

Do základní profesní vybavenosti patří obecné didaktické dovednosti, jako např.: učitel je zodpovědný za uspořádání prostoru a za své místo v něm, navazuje a udržuje oční kontakt, naslouchá s plnou vážností, vyjadřuje se ke každé otázce, pracuje s hlasem, vzbuzuje a podporuje zájem, povzbuzuje, organizuje. Tyto dovednosti směřují k tomu, aby ve skupině převládala příjemná atmosféra, přející vzniklým nápadům a názorům. (Kořátková, 1998)

Speciální vybavenost pak zahrnuje předpoklad, že učitel dovede úspěšně vést skupinovou i vlastní dramatickou práci. Učitel motivuje a usměrňuje skupinový proces, vytváří příznivé klima, vede pozitivní přístup ke skupině i každému členovi zvlášť. Respektuje individuality žáků, má schopnost empatie a tolerance. Je vnitřně uvolněný a trpělivý. Cítí se být účastníkem skupiny a má základní důvěru v její pracovní potenciál. V případě potřeby vyjadřuje i negativní pocity. Musí však dbát na vyváženost pozitiv a negativ. (Koťátková, 1998)

Ke zvládnání dramatické práce musí učitel disponovat dovednostmi, kterými jsou: technika řeči, schopnost improvizace, přijímání rolí se základními hereckými předpoklady, jednání v roli, neverbální a pohybové vyjádření, přijímání a realizace souhry rolí (dialogů), plánování hodiny či schopnost reflexe. Učitel dramatické výchovy si osvojuje didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce, má znalosti v literatuře, historii, základní dramaturgii, ovládá dramatizační zkušenost – tempo, divadelní zkratku, symbol, rytmus, zvládá elementy režijní práce, dovede používat spektrum technických prostředků. Jednou z nejdůležitějších dovedností je schopnost odhadnout, co žák zvládne. (Koťátková, 1998)

Machková (2007) mluví o pozitivním přístupu učitele k žákovi jako o partnerství, které spojuje s podobnými vlastnostmi jako uvádí Koťátková, tedy pojmy kooperace, komunikace, empatie a tolerance. Základem partnerství je přijetí člověka takového jaký je, i s jeho chybami a omyly, kterých se dopouští. Tento přístup vytváří sociální klima a atmosféru skupiny. O vzájemném partnerství mluví Machková i v případě vztahů mezi žáky, i zde by měla panovat vzájemná tolerance, kooperace a empatie. „*Dramatické aktivity jsou vždy věci skupinovou, a vždy tedy vyžadují partnerství a kooperaci, neobejdou se ani bez komunikace, kdežto empatie patří k základům hry v roli.*“ (Machková, 2007, str. 20)

K pozitivní atmosféře přispívá učitel také jasným stanovením pravidel práce a kooperace. (Machková, 2007)

Nyní se pokusíme přiblížit a popsat nejčastější styly vedení, objevující se v dramaticko-výchovném procesu.

„Každé řízení je tehdy účinné, pokud je, poučné a úplné, tj. vychází-li z nejhlubšího poznání o zákonitostech řízeného jevu - v případě lidského učení to znamená z hlubokých poznatků psychologie.“ (Kulič, 1992, str. 7)

Nejprve se podíváme na styl vedení dramatické výchovy z pohledu řízeného učení, které popisuje dva krajní typy. Prvním je typ kopírující klasické učení, který známe ze školy. Jedná se o typ direktivní, se zpětnou vazbou založenou jen na „regulaci chyby“, který je jasně systémově vymezen a zakončen hodnocením výsledku výkonu. Hodnocení je prezentováno klasifikací neboli známkováním. Klasifikace však nedovede zhodnotit celý proces a kvalitu osobnosti žáka, zaznamenává jen dílčí výkony, ze kterých pak vychází celkové hodnocení. Druhým pólem je interaktivní řízení. Právě tento typ řízení je dramatické výchově bližší. Typ je založený na vzájemné komunikaci, dialogu, sdílení zkušeností a spoluúčasti. Do hodnocení bere učitel všechny složky osobnosti žáka. Nezaměřuje se jen na výkon, ale i na podmínky a průběh učení, motivaci a zájem. (Kulič, 1992, Machková, 2007)

Další pohled na styl vedení vychází z metod verbálního vedení, které se skládají z instrukcí, dialogu, diskuze, bočního vedení, otázek, vyprávění atd. Verbální instrukce jsou slovní sdělení, která vysvětlují, o co v následující aktivitě půjde, jaký úkol mají žáci plnit a jak se mají chovat. Instrukce bývá přesná, úplná, jasná, přehledná a podaná v tempu odpovídajícím vnímání hráčů. Verbální instrukce v kontextu dramatické výchovy má své specifické principy. Učitel by nikdy neměl říkat, jak se má co udělat, předukazovat, jak má správně činnost vypadat apod. Takový přístup by brzdil tvořivost. (Machková, 2007)

V dramatické výchově je důležitý věcný a pracovní dialog a diskuze obsahující hledání témat a reflektování aktivit. Osobní dialog by se měl v dramatické výchově objevovat zřídkakdy a to jen v případě, jsou-li činnosti zaměřeny na sebepoznávání žáků či otevřené hodnocení vztahů ve skupině nebo v okamžiku, kdy žák přichází s potřebou svěřovat se. Dialog ve formě hádky by se v dramatické výchově vyskytovat neměl. (Machková, 2007)

Metoda kladení otázek je motivačním prvkem k samostatnému řešení žáka. Rozdíl v kladení otázek od běžného učitele a učitele dramatické výchovy je v tom, že se tázající učitel ptá na otázky, na které zná odpověď a zjišťuje jimi, zda ji zná i žák.. V dramatu, jak říká Dorothy Haethcoteová In Saxtonová, Morganová (2001,

str. 82): „je učitel zřídka kdo ví.“ Nejčastěji se ptá proto, že nezná odpověď a je závislý na tom, jaké odpovědi mu žáci poskytnou, aby drama mohlo popojít dál.

Poslední verbální metoda, kterou představíme, je boční vedení.

„Boční vedení, anglicky side coaching, je na rozdíl od instrukce a otázky metoda vedení typická právě pro aktivity dramatické, je ovšem použitelná i při pohybu a tanci, tj. v těch uměleckých oborech, jejichž materiálem je člověk svou vlastní osobou.“ (Machková, 2007, str. 74)

Boční vedení je v podstatě přerušovaný či souvislý mluvní projev učitele, který stojí mimo hru, mimo aktuální činnost žáků, a přitom je výrazným určovatelem toho, jak se hra bude vyvíjet. Učitel během bočního vedení sleduje a vnímá atmosféru a aktivitu skupiny. Jeho verbální projev zastupuje „vnitřní hlas“ hráčů. Hlasem vytváří a navozuje představy, úvahy a rozhodování žáků. Je důležité, aby učitelův hlas byl intimní, klidný, příjemný, nerušivý proto, aby hráči byli schopni a ochotni přistoupit na tento typ vedení. Přistoupí-li žáci na takto vedenou hru, tak v podstatě umožní učitel, aby byl součástí jejich vlastní vnitřní řeči a představovaného filmu. V praxi se jedná o vyprávění příběhu či líčení prostředí, které učitel slovně navozuje a žáci v představovaném imaginárním prostoru a situaci se pohybují a jednají. (Machková, 2007)

Dalším oblíbeným a typickým stylem vedení je učitel v roli.

„Učitel v roli, v mateřském jazyce dramatu, „teacher in role“, je prakticky nespecifičtější metoda vedení dramatické výchovy. Podobnou metodou jiné metodické „arzenály“ disponují jen částečně – češtinář se jistě během práce s literárním dílem může účelově proměnit v určitou postavu z tohoto díla, ale proměna není tak zásadní, jako když se učitelův vstup do role stane klíčovou metodou řízení učení.“ (Valenta, 2008, str. 310)

Tento styl je založen na řízení akce „zevnitř“, neboť učitel se účastní průběhu dramatické práce. V podstatě jde o to, že učitel vstupuje do nějakého typu role, díky čemuž se stává součástí hry spolu s žáky. Jako aktér hry může ovlivňovat a posunovat děj, vnášet do něho nové momenty, ovlivňovat napětí a tempo, dodávat fikci na přesvědčivosti. Obvykle učitel z této role po nějaké době vystoupí, protože během procesu musí plnit i svou učitelskou funkci. (Machková, 2007, Valenta, 2008)

Morganová, Saxtová (2001) uvádí některé výhody učitele v roli. Díky tomu, že je učitel součástí dramatu, může spolu se skupinou sledovat, co se právě děje. Jak již bylo zmíněno, může kontrolovat a ovlivňovat chod a napětí. V roli je větší prostor pro autentickou podporu, povzbuzování a udržování otevřené komunikace. Učitelova přímá účast děje umožňuje sdílet s žáky všechny objevy. Metoda učitele v roli je výhodná i pro žáky. Mají možnost převzít zodpovědnost, konat rozhodnutí a ujímat se vedení skupiny. Jednání v roli vytváří bezpečí a svobodu ve vyjadřování jejich postojů a rolí.

Učitel tedy lépe řídí a strukturuje dramatickou hru, jelikož se ocitá přímo ve světě hry. Rozhoduje či spolurozhoduje o průběhu hry z jiné než autoritativní pozice a dostává rychle a efektivně žáky do hry. Mníme tím, že namotivování ke hře je účinnější. (Valenta, J., 2008)

Morganová, Saxtonová (2001) vymezují 9 vyučovacích rolí vyskytujících se v procesu. Je to role autority, druhého v pořadí, člena gangu, bezmocného, autority stojící v opozici ke skupině, ďáblová advokáta, toho, kdo byl nepřítomen, autority stojící mimo akci a okrajové role.

„Režisér v divadle musí někdy nechat hru běžet a svěřit ji hercům. V rolovém dramatu je tomu tak, že čím víc kontroly a zodpovědnosti učitel dokáže přenechat žákům, tím více budou pracovat nejen jako „představitelé“, ale také jako „režiséři“ a „scénaristé“. (Saxtonová, Morganová, 2001, str. 75)

2.2.4.2 Dramaterapeut

„Dramaterapeut je jako empatický režisér, který bere na sebe roli zodpovědného pomocníka, pomáhajícího klientovi převzít zodpovědnost za své jednání.“ (Meldrum, 1994 In Majzlanová, 2004, str. 181)

Dramaterapeut je osoba, která vede dramaterapeutická setkání. Jeho odbornosti a kompetence se opírají především o poznatky z psychologie, psychoterapie, patopsychologie, psychiatrie a pedagogiky, především pak ze speciální pedagogiky a sociální pedagogiky, dále pak z biologických disciplín a teoretických i praktických vědomostí z oblasti divadla. K praktickým divadelním dovednostem patří například hra v roli, improvizace a schopnost pružně a flexibilně reagovat při tvorbě nových

dramatických situací. Je citlivý a opatrný k výběru technik. Mezi další nutné praktické dovednosti patří zkušenost se skupinovou prací a je rovněž vhodné absolvovat psychotherapeutický výcvik, projít procesem sebepoznávání a vlastního fungování ve skupině. Své teoretické a praktické zkušenosti se snaží neustále rozvíjet, zdokonalovat a prohlubovat. Kromě rozšiřování svých zkušeností by se měl dramaterapeut podrobovat supervizi, aby získal obraz o úrovni svého vedení, aktuálnosti a vhodnosti přístupu a použitých metod. (Majzlanová, 2004)

Podle S. Jennings In Majzlanová (2004, str. 182): „*Dramaterapeut kreativní formou působí na klienta, pomáhá mu pochopit a zmírnit sociální a psychické problémy, následky postižení a ulehčuje mu symbolické vyjadřování se a porozumění sobě samému.*“

Stejně jako učitel, i dramaterapeut je zodpovědný za proces za skupinové dění, strukturu setkání, za výběr metod a jejich cílenou aplikaci. Jeho prvním úkolem je aktivní navazování kontaktu se členy, identifikace individuality klienta a jeho aktuálních potřeb. Až potom se zaměřuje na vlastní intervenční proces. Aktivity během sezení uskutečňuje bez nároku, soutěživosti, hodnocení. Odhaduje potencionální přínos každé dramatické techniky a dramaterapeutického procesu pro skupinu jako celek, zohledňuje však i potřeby jednotlivců. Dává klientům dostatek prostoru na sebevyjádření, vzájemnou podporu a usměrnění. Dramaterapeut umožňuje klientovi reflektovat a sebevyjadřovat se nejen verbálně, ale i neverbálně, řečí těla, skrze obrazy, představy či jiné expresivní prostředky. Měl by být schopen interpretovat vlastní pozorování a získávat zručnost v chápání symbolu jazyka klienta. Zároveň s interpretacemi nepřichází předčasně, hledá vhodný okamžik během procesu.(Majzlanová, 2004)

Odstraníme-li ze slova dramaterapeut „drama“, zůstává nám slovo terapeut. I dramaterapeut se řídí základními úkoly a pravidly jako skupinový terapeut v psychotherapii.

„*Základním postojem terapeuta ke klientovi musí být vztah plný zájmu a přijetí, ryzí a empatický. Žádné technické strategie ani nic jiného nemají před tímto přístupem přednost.*“ (Yalom, 2007, str. 125)

Mezi základní terapeutovy úkoly Yalom (2007) řadí: vytvoření a udržení skupiny, budování kultury skupiny a aktivaci a reflexi procesu „ted' a tady“. Za vytvoření a udržení skupiny je především odpovědný sám terapeut. V úvodu terapie jsou si klienti navzájem cizí a znají pouze terapeuta, který v této počáteční fázi funguje jako prostředník. Stává se hlavní a sjednocující silou skupiny. Terapeut by měl být pozorný k jevům ohrožující skupinovou soudržnost. Vytvoření skupinové soudržnosti je v rukách terapeuta. Jakmile je skupina vytvořena, musí terapeut vynaložit energii na to, aby z ní vytvořil terapeutický sociální systém. Snaží se tedy o budování kultury. Začátkem je nutné si vymezit pravidla a nepsané normy chování ve skupině. Činitelem změny jsou ve skupinové terapii do značné míry samotní členové skupiny. Zde je nutné si uvědomit rozdíl mezi individuální a skupinovou terapií. V individuální terapii bude přímým činitelem změny terapeut, ale ve skupině může terapeut pracovat více nepřímě. Právě protože jsou členové skupiny činiteli změny, je nutné, aby terapeut dbal na budování kultury skupiny tak, aby společné interakce mezi klienty byly co nejvíce efektivní.

„Terapeut musí sám procesu nejprve rozumět, jen tak může klientům pomoci jej vnímat. Musí ho vnímat uprostřed veškeré skupinové interakce a přemýšlet o tom, „proč tohle probíhá právě v této skupině, tímto specifickým způsobem a právě v této době?“ Zkušený terapeut to dělá přirozeně a nenásilně, pozoruje skupinové dění z několika úhlů pohledu, všímá si individuálních interakcí a vývojového procesu skupiny. Rozdíl ve schopnosti vidět a vnímat proces je hlavním, co od sebe nejvíc odlišuje role terapeuta a klienta ve skupině.“ (Yalom, 2007, str. 167) Zde Yalom upozorňuje na důležitou věc týkající se naší komparace. V terapeutickém procesu je důležité, aby i klient vnímal proces samotný. Domníváme se, že žákům v dramatické výchově toto vnímání chybí. Chybí proto, neboť je nepotřebné k fungování v procesu a dosahování stanovených cílů. Zároveň lze vyslovit také domněnku, že na rozdíl od „vidícího“ terapeuta, učitel proces pouze vnímá. V tomto prvku vnímá autorka výrazný rozdíl a zároveň specifčnost terapeutického procesu.

Za další důležitou vlastnost terapeuta pokládá Vymětal (1996) akceptaci klienta. Díky tomu je terapeut pro klienta blízký, sympatický, důvěryhodný. Ve vztahu se cítí příjemně, je uznáván. Díky tomu terapeut zvyšuje sebeúctu, uskutečňuje emoční korektivní zkušenost a stimuluje sebeexploraci.

Vrátíme-li se k samotnému dramaterapeutovi, tak dle Majzlanové (2004, str. 183) je nejdůležitějším cílem dramaterapeuta: „ *vytvořit uvolňující atmosféru, vhodně vybrat a dobře zvládnout techniky (neexperimentovat s emočně náročnými technikami) a zachovat čistotu vlastní role (jednota profesionální i osobní identity).*“ Lze vyvodit, že to, čím se dramaterapeut odlišuje od skupinového terapeuta, je využívání při své práci oněch dramatických technik a expresivních prostředků k sebevyjadřování.

Nyní si vymežíme několik stylů vedení terapeutického procesu.

Majzlanová (2004) uvádí, že styl vedení u dramaterapeuta se mění z aktivního usměřovatele na pozorovatele, rádce či průvodce. Během procesu se tedy styl vedení proměňuje, jelikož v určité etapě procesu převezmou členové skupiny iniciativu. Tento přechod se děje spontánně.

Kratochvíl (2005) vymezuje několik způsobů vedení skupiny, které se mohou lišit nejen na základě výcviku terapeuta, ale i dle určité fáze procesu. Toto dělení nám umožní náhled do různých podob stylů vedení. Na základě dělení se zaměříme, a pokusíme se vymezit styl vedení, který je pro dramaterapeuta nejpřínosnější a nejčastější.

1. Role aktivního vůdce

Vhodnými synonymy pro tuto roli mohou být instruktor, režisér či ochránce. Terapeut vysvětluje, objasňuje, vede instrukce, určuje aktivity, řídí, učí a usměřňuje děj, podporuje.

2. Role analytika

Tento typ terapeuta se tváří indiferentně, pasivně naslouchá, neprojevuje se, neradí, neodsuzuje, nehodnotí. Skupině nechává volný průběh.

3. Role komentátora

Stejně jako analytik nezasahuje do dění a interakcí ve skupině, je spíš pasivní. Ale v určitých intervalech vstupuje do děje, který ale jen popisuje a shrnuje. Nastavuje skupině tzv. zrcadlo.

4. Role moderátora a experta

Stále nechává ději volný průběh, ale je již více aktivní a příležitostně děj usměrňuje.

5. Role autentické osoby

Vedoucí skupiny se projevuje jako člen skupiny. Účastní se aktivit a dění spolu s účastníky a vyjadřuje své vlastní pocity.

Prevendárová In Majzlanová (2004) upřednostňuje u dramaterapeuta roli autentické osoby před rolí aktivního vůdce, analytika, komentátora a moderátora. Měl by být sám sebou a nevyhýbat se projevům vlastních pocitů.

Dle Kratochvíla (2005, str. 52): *„Tato role terapeuta se snaží překonat rozpor mezi jeho požadavky na ostatní a jeho vlastním chováním, charakteristický zejména pro roli analytika a komentátora, chce, aby ostatní byli otevření, a sám je skrytý a záhadný, chce, aby ostatní byli aktivní, a sám je pasivní, chce, aby se projevili v technikách, a sám se technik neúčastní.“*

V prostoru „tad’ a tady“ umožňuje autentická role vedoucího otevřenou zpětnou vazbou. Zde své pocity a prožitky nevyjadřují jen členové skupiny, ale i terapeut, který řekne, co prožívá. *„Je-li akceptován jako člen skupiny, jsou tyto jeho výroky přijímány jako osobní pocit člena a nikoli jako závazné hodnocení trenéra či terapeuta.“* (Kratochvíl, 2005, str. 53)

Autenticita je důležitým předpokladem pro dramaterapeuta, protože vnáší do celého procesu atmosféru uvolněnosti a opravdovosti. Dramaterapeut, jak jsme již zmínili, během procesu využívá dramatické metody. Do hry nelze nutit, klient na ni musí přistoupit dobrovolně a spontánně. Otevřená terapeutova autenticita být sám sebou ovšem neznamená otevření vyjadřování vlastních postojů, nálad, svých myšlenek za každou cenu a v každé situaci. Vždy zůstane prvotní rolí profesionalita a terapeutické nasměrování. (Majzlanová, 2004)

Majzlanová upozorňuje na možná rizika přílišné autenticity, i Kratochvíl (2005) se touto otázkou zabývá. Existují jistá omezení daná vlastnostmi terapeuta, cíli i okamžikovými potřebami skupiny. *„Aby se terapeut mohl plně autenticky chovat, měl by mít osobní vlastnosti a postoje, které jsou pro vývoj skupiny pozitivní, jako je*

skutečný zájem o druhé, úcta k druhému člověku, empatie a teplý kontakt.“
(Kratochvíl, 2005, str. 53)

Dalším rizikem by mohlo být, že příliš otevřeně se projevující terapeut by mohl skupinu natolik zajímat, že by se začala zabývat jeho vlastními problémy. Takové sebeotevření terapeuta je spíše negativní, odklání skupinu od jejích úkolů a cílů. Vhodnost autentičnosti závisí také na fázi skupiny, někdy je vhodné jít do této role až ve chvíli, kdy skupina dosáhne jisté autonomie. Nezapomínejme, jak již zmínila Majzlanová (2004), že fakticky se terapeut nikdy nestane členem skupiny, vždy se budou vyskytovat rozdíly dané základním postavením a mocí. Terapeut nikdy neztrácí svoji základní zodpovědnost za proces. (Kratochvíl, 2005)

2.3 KOMPARACE II

Ve druhé kapitole se zabýváme hrou a skupinovou dynamikou jako základními složkami určujícími dramaterapii i dramatickou výchovu. Jedná se o základní, ale také shodné složky obou procesů. Na tyto složky jsme v kapitole nahlíželi na základě jejich obecnosti a samostatnosti bez významného kontextu k oběma procesům. Chtěli jsme tím upozornit na danost těchto složek, které mají své neměnné vlastnosti. V čem se obory od sebe liší, je to, za jakým účelem a cílem s těmito složkami pracují.

Hra je atribut určující oba procesy, nebylo by dramatické hry v procesech, nemohli bychom mluvit ani o jednom z nich. Autorka se snažila poodkrýt fenomén hry pomocí tří teoretiků a filozofů a chtěla tím upozornit na širší kontext, význam a účinnost hry. Všichni tři uvedení autoři se shodují, že hra je všudypřítomná, přirozená a patřící k člověku, k lidské společnosti. Hra je známá každému člověku, každý s ní měl zkušenost, a přesto ponořit se do hry bez nároku a přistoupit na ni s vnitřním prožitkem, se s přibývajícím věkem vytrácí. Spontaneitu nahradí obavy, zábrany. I dospělý člověk je schopen hrát si s dětskou autenticitou a spontánností, jen musí na hru přistoupit, oddat se jí, což je mnohdy nejtěžší krok z celého procesu.

Citováním Eugena Finka chtěla autorka upozornit na fenomén hry, jakožto fenomén obklopující všechny lidi, a to nejen děti, ale i dospělé. I z vlastní zkušenosti se přiklání autorka k názoru Finka. Dokáže-li si dospělý hrát bez nároku, jen

v prožitku ze hry, lze využívat její veliký potenciál, s kterým pracuje dramaterapie a dramatická výchova. To, že hra někdy mezi dospělými nefunguje, není zapříčiněno hrou samou, ale přístupem k ní. Získá-li člověk odvahu přistoupit na hru, tak se aktivuje, zpřítomňuje a je vždy odměněn. Myslíme tím, že uvolněnost a spontánnost, které hru doprovázejí, nám umožňují prožívat přítomnost „teď a tady“. Naše zábrany a obavy se projevují vesměs myšlenkami na minulost či budoucnost tehdy a tam, co kdyby, apod. Při hře tzv. „vypne mozek“ a hlavním určovatelem děje je prožitek, který je vždy spontánní. Nutné je však myslet na to, že hra je vydělená činnost z každodenního života a nelze se spontánně a autenticky projevovat stále. Žijeme ve společnosti, která má svá pravidla a řády, které udržují její existenci, a těmto řádům a pravidlům se během socializace člověk přizpůsobuje, aby ve společnosti uspěl. Ale abychom se nestali jen posluhovači řádu, máme i hru, kterou ale nevyužíváme natolik, kolik by si zasluhovala.

Důležitý faktor, na který upozorňuje Caillois, je nutnost pravidel ve hře. Abychom mohli zprostředkovat svobodnou, volnou a spontánní hru, musíme utvořit základní pravidla, mezníky a mantinely, které hru ohraničí, a vytvoří tak bezpečný prostor pro ni. To je velice důležité nejen v dramaterapii, ale i v dramatické výchově. Pracujeme-li s dospělými, s lidmi s psychickými či sociálními problémy, musíme vytvořit bezpečný hrací prostor, aby tyto osoby ještě více neúzkostněly. Bezbřehá nejistota hry nám neumožní, aby na ni klienti přistoupili. Jak řekl Jan Svoboda na svém workshopu: „*Tvořivost není bezbřehost.*“ V případě žáka v procesu dramatické výchovy nejsou zábrany tak velké, ale pravidla jsou stále důležitá. Pravidla hry nám také umožňují nastolit hru dle našich představ, tam kam ji chceme vést, k čemu by měla být.

Caillois na hru pohlíží více teoreticky, snaží se komplexně rozčlenit různé typy her, vymezit jejich princip atd. Také upozorňuje na individualitu hry, která je závislá na osobnosti konkrétního hráče. Tedy fakt, že to, jaká hra bude, záleží do značné míry na nás samotných, a zároveň bude pokaždé díky této proměnné jiná. I to je významný element důležitý pro zkoumané obory. Zaměření na individualitu osobnosti je i v dramatické výchově i dramaterapii. V dělení hry podle Cailloise se dramaterapie a dramatická výchova potkávají v kategorii Mimikry, která v podstatě vystihuje všechny dramatické hry a metody. Alexej Pernica ve svém dělení vyčleňuje

zvlášť funkci terapeutickou a zvlášť výchovnou, v čem se však obory opět spojují, je funkce, kterou Pernica označuje jako harmonizující.

Hra jako samostatný, svébytný fenomén má své obecně platné vlastnosti, proto jsou obory ve vnímání hry v převážné shodě. To, v čem se rozchází, je opět záměr, s jakým hru využívají, k čemu je určena. Hra sama o sobě vyvolává určité stavy a jevy. Jejím hlavním elementem jsou prožitek a zážitek, avšak oba obory nezařazují do svých procesů jen hru pro prožitek, hru pro hru, ale využívají ji jako prostředek k dosahování svých specifických cílů. Tedy tohoto fenoménu lze využít k něčemu dalšímu, ať už ke zvědomění svého jednání, korektivní emoční zkušenosti, rozšíření repertoáru rolí atd. Hra přináší spontánnost a autenticitu, svléká nás, odhaluje, ale i uvolňuje, odstraňuje bariéry.

Vlastnosti hry, s kterými oba obory disponují, jsou: opakovatelnost, vyvolávání konfliktů, napětí, nucení k řešení, dynamičnost, hra umožňuje se podívat na věc z jiného pohledu, z pohledu jiné osoby, je svobodná (nelze do ní nutit).

Dramaterapie využívá hru pro bezpečný ventil vyjádření, bezpečnou cestu analyzování, poznávání, ožívování, prožívání – silných emocí, napětí, frustrací, strachů, nejistot, nepoznaných situací, vlastních vzpomínek. Hra nám umožňuje dělat něco, co v normálním životě, tak jednoduché není. Nastolený imaginární hrací prostor je bezpečný. Situaci si mohou jen zkusit, není to doopravdy. Přesto je důležité upozornit, že prožitek, který hráč zažívá, již opravdový je. Hráč tedy prožívá situaci jako by byla reálná. To, co ale hra dokáže, a terapeut na tento přechod musí být citlivý, je to, že hráč může z role kdykoli vystoupit, vrátit se zpět a prožitou situaci „jako“ si zreflektovat. Ve hře, v roli mohou klienti změnit své chování, jednak jinak než jsou zvyklí a zároveň skrze hru poodstoupit a získat nadhled. Získat aktivní zkušenost s alternativou. Hra, jakožto spontánní činnost, přináší mnoho pozitivních zážitků a podnětů. Je dobrovolná a hráč z ní má „radost“, což je výrazný předpoklad účinnosti terapie.

Dramatická výchova disponuje se hrou jednak jako s prostředkem k vybrušování dovedností a schopností, jednak jako nástroj osobnostního rozvoje jedince. Mluví o různých námětech dramatických her, které mohou vycházet od učitele, z tisku, z literatury atd. Tedy témata her jsou obecná, kdežto téma hry v dramaterapii se vždy osobně dotýká člena skupiny či skupiny samotné. Nemusí jít nutně o přehrávání

traumatizujícího zážitku, ale hra se může stát prostředkem ke zvyšování sebevědomí, sebereflexe atd. Důležité je, že terapeut se výběrem témat vždy opírá o témata a potřeby svých klientů, kdežto učitel se pohybuje na obecném poli a témata vybírá ze širokého okolního spektra.

Přestože Morganová a Saxtonová mluví o dramatické hře jako o jednání samotného žáka ve fiktivní situaci a on sám tedy nevstupuje do postavy, tak ale témata a konfliktní situace jsou vždy na obecné úrovni. Žák se v této situaci v podstatě učí řešit konfliktní situace, s kterými by se mohl potkat, ale v žádném případě neřeší své osobní, vnitřní konflikty. Hra je tu jako prostředek učení, skrze vlastní zkušenost, žáci řeší spíše vnější okolnosti situace, snaží se s nimi vypořádat. Kdyby učitel šel do hlubších emocionálních situací, hrozilo by, že otevírá a pouští se do bran mimo jeho kompetenci. Cílem je děti naučit svobodně rozhodovat, kooperovat a překonávat nevíru v sebe. V pojetí dramatické hry dle Morganové a Saxtonové mluvíme o cíli rozvoje osobnosti.

Dramatická výchova využívá hru také k integrování vědomostí a zkušeností dětí, osvojování si konkrétních faktů a učení se s nimi pracovat v souvislostech. Nesmíme opomíjet i využívání dramatické hry k uměleckým cílům, tedy nácvičku základu „divadelního řemesla“. To, čeho se učitel musí držet je, aby hra s prožitky neztratila napětí, objektivnost, radost z dění a relaxační účinky. Pokud by byla situace příliš napjatá, bylo by to nejspíše zapříčiněno tím, že situace se osobně negativně dotýká žáka, jeho konfliktů, problémů či jen nejistot. Učitel se snaží pohybovat vždy na obecnějším poli, žáky díky těmto prožitkům připravuje a učí.

Obory se opět nejvíce překrývají v cíli osobnostního rozvoje a zcela rozcházejí v uměleckém cíli. Důležité je si stále uvědomovat, že dramatická výchova učí, rozvíjí a připravuje, kdežto dramaterapie řeší, koriguje, představuje, atd. Pokud bychom se chtěli pokusit o zobecnění, tak dramatická výchova je nositelem přípravy, kdežto dramaterapie nositelem změny.

I skupinová dynamika je v teoretické druhé kapitole popisována jako jev, princip, který je pro oba obory shodný. Pokud pracujeme se skupinou, je přirozené, že v ní probíhá skupinová dynamika. Již výčet autorů, kteří jsou většinou odborníci na sociální psychologii, napovídá o obecnosti pojetí skupinové dynamiky. Chceme tím naznačit, že se jedná o jev, který se v obou procesech bude objevovat vždy. Avšak

dovolme si poznámku - bude se vyskytovat „vždy“, pokud se bude jednat o skupinovou formu práce. Oba obory totiž disponují i s individuální formou, která je však méně častá. V tomto případě by se vlastnosti procesů pozměnily. V kontextu naší práce nás však zajímá forma skupinová.

Vnímání malé sociální skupiny s jejími vnitřní vztahy, interakcemi, normami, hodnotami a cíli je u dramaterapie i dramatické výchovy obdobné. V čem se liší, je optimální počet členů skupiny. Dramatická výchova udává ideálně 10-20 členů a dramaterapie ideálně do deseti členů. Rozdíl v počtu nejspíše koresponduje s tím, že menší počet členů umožňuje větší míru intimity, bezpečí a zároveň větší prostor pro individuální prosazení, což je potřebné pro dramaterapeutický proces.

Pokud se zaměříme na otázku skupinové atmosféry, tak lze objevit jisté rozdíly v obou procesech. Skupinová koheze a tenze jsou jevy, které se ve skupině objevují přirozeně. Domníváme se ovšem, že dramaterapeutický proces pracuje s oběma složkami více vědomě a záměrně. Učitel v dramaticko-výchovném procesu více vědomě uchopuje kohezi ve skupině, a také se jí snaží udržovat. S tenzí nepracuje tak intenzivně jako terapeut. Přesto nelze tvrdit, že se v dramaticko-výchovném procesu tenze neobjevuje. Žádoucí tenzi do dramaticko-výchovného procesu častěji vnáší učitel, když chce příliš kohezivní, pasivní či nesoustředěnou skupinu povzbudit a popohnat ke spolupráci. Přednostně však volí vždy pozitivní přístup a pozitivní motivaci, jen v případě, že by tato možnost selhala, může použít tenzi jako dynamizující prvek. Co se však snaží potlačovat, je vzájemná tenze mezi žáky a jakékoli projevy agrese a konfrontace. Na rozdíl od učitele terapeut podporuje a vědomě pracuje jak s kohezí, tak ale i s tenzí. Člen skupiny v dramaterapeutickém procesu může projevovat agresi, převážně slovní, což je zároveň i žádoucí. Terapeut také aktivně podporuje vzájemnou konfrontaci mezi členy. Zároveň sama tenze může přinést téma skupiny. Opět zde nastiňujeme, že terapeut vychází z dění „ted“ a tady“ a z potřeb a rozpoložení členů. Proto je důležité, aby aktivně vnímal či manipuloval se skupinovou atmosférou. Učitel tuto atmosféru také vnímá, tato je potřebná k jeho práci, avšak nikdy nevyhází z aktuálního vnitřního rozpoložení svých žáků. Učitel již přichází s nabídkou, s plánem. Samozřejmě, že i učitel volí metody a cíle s odkazem na své žáky, ale spíše se zaměřuje na jejich dovednosti a schopnosti, než na osobní a emocionální rozpoložení.

V sociologickém pojetí skupinových rolí, jakožto součásti skupinové dynamiky, mají oba skupinové procesy význam stejný. Díky skupinovým rolím se terapeut či učitel lépe orientuje ve skupinové hierarchii a interakcích. Poznámkou upozorníme na již opakující se jev. Učitel se orientuje ve skupinových rolích, aby věděl kdo je spolehlivý, kdo je tahoun, kdo je „flákáč“, na koho skupina dá atd., ale žáky s jejich skupinovými rolemi nekonfrontuje, kdežto terapeut může během sezení vycházet z jejich rolí a nastolit skupinové role jako téma. Například může zjišťovat, zda si klient svoji roli uvědomuje, zda takovou roli zastává i v osobním životě, zda je to jeho stereotyp či něco jiného. Již opakovaně narážíme na volení témat, která se v případě dramaterapie vztahují vždy ke klientovi.

Princip role se vyskytuje v dramaterapii a dramatické výchově i v jiném kontextu a významu, vycházejíc z dramatické metody „hra v roli“, která je nejčastější pro všechny paradržadelní systémy, jak jsme již uvedli výše.

Dramaterapie cestou hry v roli usiluje o poznání rolí a jejich případnou změnu, jelikož pro klienty dramaterapeutických skupin je typické, že jejich role jsou rigidní, stereotypní či neodpovídající situacím. Proto jeden z cílů dramaterapie je tzv. „rozšiřování repertoáru rolí“.

Dramatická výchova využívá hru v roli především jako prostředek učení, facilitace učení, tréninku, relaxace, uměleckého sdělení.

Položíme-li využívání rolí do komparace, lze si povšimnout, že princip rozšiřování rolí je postaven na jakémsi učení skrze vlastní zkušenost. Klient v dramaterapii se učí jednat a chovat jinak než je zvyklý, díky hře může novou roli opakovat, tedy trénovat a fixovat. I učitel může u svých žáků rozšiřovat repertoár rolí, ale nikdy je neremodeluje a drží se na typové úrovni. Další výrazná odlišnost, na kterou nesmíme zapomínat, je ta, že učitel pracuje s intaktními žáky. I hra v roli může být v dramaterapii relaxační a uvolňující. Klient v prostoru „jakoby“ vstoupí do role a díky vnitřními prožitku se ocitne v „teď a tady“ a prožije hru spontánně, bez vtíravých myšlenek na budoucnost či minulost. K čemu však dramaterapie hru v roli nevyužívá, je umělecké sdělení, které v podstatě kopíruje diferencii již výše zmíněnou, týkající se uměleckých cílů v dramatické výchově.

Josef Valenta (1996, str. 39), zabývající se rolemi v kontextu své knihy „Kapitoly dramatické výchovy“, na konci jedné kapitoly doslovně píše: „*Funkcím terapeutickým, ale ani specificky reedukačním se v tomto textu specificky nevěnujeme.*“ Tento dovětek pokládáme jako ilustraci pro sdělení jasné oddělenosti obou procesů, v případě terapeutického cíle v dramaterapii klinické a reedukačního cíle v dramaterapii edukativní. J. Valenta touto větou jasně naznačuje, že pro dramatickou výchovu jsou tyto cíle a funkce tenkým ledem, na který není vhodné se pouštět.

Druhá kapitola bilancuje s obecnou shodou oborů v principech hry a skupinové dynamiky. Až při hlubším probádání a položení těchto dvou složek do kontextu obou oborů přicházíme na rozdíly a specifčnosti procesů. Je však jedna část kapitoly, u které je jistá diference již na obecné úrovni. Jedná se o kapitolu 2.4 Role učitele/terapeuta, která pojednává o vedení ve skupině. Samotné označení vedoucích procesů je totiž diferenciální. Dominantním elementem, určujícím kam se proces bude ubírat a jaká bude jeho podoba, je právě role vedoucího, který proces zahajuje, udržuje, ukončuje a je za něho zodpovědný. Směřování a cíle působení vedoucích procesů je shodné s cíli obou oborů, které jsme popisovali výše. Důležitější než opětovné vymezování těchto cílů je upozornění, že osoba vedoucího je jediným přímým zprostředkovatelem cílů a principů popisovaných oborů. Připomeneme-li si přirovnání s lodí, tak role vůdce je role kapitána lodi, bez kterého loď nemůže a ani neví, jak a kam vyplout.

Možná poutavější komparací bude v tomto případě spíše nacházet shody mezi učitelem dramatické výchovy a dramaterapeutem. Primární shoda je v používání dramatického metodického arzenálu, ke kterému musí mít kompetence a zkušenosti. Oba by měli mít zkušenosti s hrou v roli, improvizací atd. V případě dramatické výchovy byl výčet dramatických předpokladů mnohem rozsáhlejší než u dramaterapie. Neobsahoval jen hru v roli, ale i techniku řeči, dramaturgické a režijní předpoklady, teoretické znalosti a didaktiku dramatických metod. Dramaterapie tak bohatý výčet neobsahovala a kladla důraz na „*schopnost pružně a flexibilně reagovat při tvorbě nových dramatických situací.*“ Je pro ni tedy více důležité využívání zkušenosti s improvizací a schopností tvořivosti, než metod bližších více výkonnostním a dovednostním předpokladům, blízkých divadelnímu řemeslu, jako je např. technika řeči u učitele dramatické výchovy.

Dalším předpokladem, který mají vedoucí společný, je schopnost vést skupinovou práci a jejich podobný přístup ke členům skupiny. V kontextu dramatické výchovy jsme mluvili o pozitivním pedagogickém přístupu, který staví na principech důvěry v člověka. V kontextu dramaterapie lze podobně vnímat vlastnost popisovanou Vymětalem jako akceptaci. Oba vedoucí přistupují ke členům skupiny pozitivně, vnímají jejich individualitu, projevují míru tolerance, empatie a trpělivosti.

Typickými styly vedení jsou u učitele dramatické výchovy interaktivní řízení (vzájemná komunikace, sdílení, celá osobnost žáka), boční vedení a hra v roli. V kontextu, v jakém používá učitel dramatické výchovy metodu kladení otázek, lze také spatřovat některé shody. Smyslem metody kladení otázek je to, že učitel se žáků ptá, protože nezná odpověď na otázku, nezná, jaké jsou fantazijní představy žáků, co si myslí o postavě ve hře apod. Zároveň v dramatické výchově nejsou odpovědi „správně“ a „špatně“. Pro učitele je důležité znát individuální představu, postoj, názor žáka, atd. I terapeut se ptá proto, aby se dozvěděl, lépe orientoval v klientových pocitech, ani on neklade otázky, aby zkoušel klienta, zda umí správně odpovědět. Styl boční vedení, uvedený Machkovou, vnímáme spíše jako způsob sdělování některé dramatické hry či aktivity, než jako přístup učitele k procesu. V tomto chápání lze nalézt také podobnost, kdy i dramaterapeut může některé techniky uvádět touto formou i v případě, mají-li si klienti jen představovat, bez pohybu. Tuto metodu bychom v kontextu terapeutickém mohli přirovnat k vedení řízených imaginací.

Do přímé komparace bychom rádi položili roli autentické osoby a učitele v roli. Shodu těchto dvou přístupů vnímáme v záměru, který má role přinášet. Učitel vstupuje do role, aby se přiblížil skupinovému dění a interakcím, které probíhají ve hře. Díky tomu je více v přímém a autentickém kontaktu s žáky, lépe se orientuje ve hře a může ji zevnitř usměrňovat, dynamizovat, rytmizovat atd. Podívali bychom se na strukturu lekce/ sezení, tak dramatickovýchvonná hodina obsahuje mnohem větší množství her a cvičení než slovní reflexe, u dramaterapie je tento poměr jiný. Mnohem více se pohybujeme v reflexi. Autentická role terapeuta v dramaterapii má podobný cíl, přiblížit se více aktuálnímu skupinovému dění, být členem skupiny. Oba přístupy vytvářejí spontánní, opravdové a autentické prostředí, které je pro žáky či klienty bezpečné a lákavé. Nezapomínejme však na primární diferencii, že vedení ve formě učitel v roli, není učitel sám sebou, jeho jednání a pocity vycházejí

z postavy, kdežto u autentické osoby, vyjadřuje terapeut své opravdové pocity a postoje. Jedná se tedy o intimnější zapojení ke skupině než u učitele v roli, což koresponduje opět s cíli procesů. Dramaterapie se týká klientů samých, jejich osobností, dramatická výchova je na poli více obecném, proto stačí, aby učitel hrál typovou roli. Nemusí být, ani to není žádoucí, autentickým členem skupiny.

Nesmazatelný rozdíl mezi učitelem dramatické výchovy a dramaterapeutem na úrovni profesních kompetencí je příslušné vzdělání. U učitele dramatické výchovy je vzdělání vymezeno vysokoškolským studiem příslušného oboru - dramatické výchovy. U dramaterapeuta takto jasně vzdělání vymezeno není, ale doporučuje se psychoterapeutický výcvik, jakožto základ pro terapeutickou práci.

Vedoucí procesů se rozcházejí i při manipulování s technikami. Terapeutovým hlavním cílem je navázání vztahu, poznání individuality a potřeb klienta a vytvoření vztahu, budování kultury skupiny atd. a až poté může sahat po dramatických technikách. Učitel touto fází neprochází a hry a dramatická cvičení provází jeho proces jako nejdominantnější část. Odborníci na dramatickou výchovu upozorňují na důležitost reflexe a zařazují ji do procesu, ale v poměru k dramaterapii se jedná o okrajový prvek.

Komparací skupinových norem se zabývá autorka přímo v textu druhé kapitoly. Také jsme v kapitole uvedli polemiku zabývající se tím, jak je rozuměn, viděn a vnímán proces z pozice terapeuta, učitele i klienta a žáka. Této otázce se chce autorka věnovat v praktické části. Domnívá se, že zde jsou nejzásadnější a nejspecifičtější rozdíly mezi procesy oborů.

3 FÁZE A STRUKTURA PROCESU

Slovo „proces“ pochází z latinského termínu *processus* a doslovný překlad znamená: „*postup, zdar, štěstí, vzrůst.*“ (Sedláček, 2011, str. 496) Pojem proces tedy evokuje synonyma jako průběh, vývoj či děj. Chceme-li slovo přiblížit více metaforicky, může nás napadnout již zmíněná plavba či cesta. V procesu se setkávají všechny skupinové a metodické složky, interakce, cíle a záměry spolu s časem, který je neustále v pohybu a nelze ho zastavit. Tento element určuje, že proces má určitý průběh či děj.

Teoretickou část uzavře třetí kapitola, která se zaměří na proces především z pohledu času, tedy na jednotlivé fáze procesu a celkový vývoj procesu v dramaterapii a dramatické výchově. Také nás bude zajímat krátkodobá struktura, tedy jak v praxi vypadá průběh hodiny v dramatické výchově a průběh sezení v dramaterapii, a jakých postupů či principů se drží vedoucí při sestavování a připravování svých procesů. Celá diplomová práce je zaměřena na proces. Tento termín je tedy používán v kontextu obou oborů, avšak je důležité zmínit, že v odborné literatuře, zaměřené na dramatickou výchovu, se častěji objevuje termín plánování. Machková (2007, str. 27) tento zvolený termín odůvodňuje takto: „*Je sice nahraditelný slovy koncepce, koncepčnost, záměr, ale je nejvýstižnější, protože zahrnuje i způsob naplnění záměru.*“

V závěru kapitoly si přiblížíme proces dramatické výchovy na základní umělecké škole a proces dramaterapie na psychiatrické klinice, díky čemuž se připravíme na praktickou část. Především nás bude zajímat vymezení instituce a klientely, která do instituce vstupuje, jelikož se jedná o dva základní elementy určující následný průběh procesu.

Abychom se vyhnuli prostému výčtu struktur a fází dle dělení uvedených různými odborníky, pokusíme se doplňovat informace o nutné souvislosti, které se mohou stát místy opakováním již výše popsaného, jsou však potřebné k názornějšímu a hlubšímu pochopení a propojení.

3.1 FÁZE A STRUKTURA PROCESU V DRAMATERAPII

„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 atp.“
(Valenta, 2010, str. 27)

Dramaterapie využívá ve svém procesu dramatické metody a techniky. Tyto metody využívá za účelem relaxace, uvolnění, získávání hlubokého prožitku, uspokojování potřeb, zájmů, zvyšování důvěry, sebereflexe, uvědomování si svého jednání v různých situacích, posilování žádoucího chování atd. S těmito prostředky manipuluje s opatrností a pečlivým výběrem s ohledem na složení skupiny, vývojovou fázi procesu skupiny, na problémy klientů, cíle procesu atd. Vždy však vychází z terapeutických pravidel a zásad, které upřednostňuje před výběrem metod a prostředků. (Majzlanová, 2004)

Blanka Kolínová In Valenta (2006) upozorňuje na specifčnost práce dramaterapeuta při hledání vhodné frekvence využívání dramatických prvků či technik při terapeutickém procesu. Upozorňuje na to především, jelikož nestačí, aby dramaterapeut ovládal pouze faktické využívání technik, tak by se totiž mohlo stát, že každý, kdo má zásobník společenských či kreativních her, by se mohl považovat za dramaterapeuta. Bohužel důvodem proč tyto slova uvádíme, je fakt, že v praxi k určité devalvací dramaterapie dochází. Podíváme-li se na dramaterapii z pohledu expresivních terapií, tak sklon k devalvací má nejvíce právě dramaterapie. *„Ne každý si troufne prezentovat svou schopnost malovat, hrát na hudební nástroj nebo předvést taneční umění. S hrou či „hráním si“, s čímž je dramaterapie nezřídka úzce ztotožňována, je to snazší.“* (Kolínová In Valenta, 2006, str. 106)

Mluvíme - li o dramaterapii jako o terapeutickém procesu, je vždy primárně potřeba ovládat proces z pohledu psychoterapie proto, aby terapeut mohl směřovat k terapeutickým cílům. Jak již také uvedla Majzlanová, aby mohl proces v dramaterapii nést cíle terapeutické. Uvedení myšlenek Blanky Kolínové nám ilustruje to, co by se mohlo stát, pokud by dramaterapeut neřídil proces terapeuticky.

Při plánování celého dramaterapeutického procesu či jeho jednotlivých setkání by si měl dramaterapeut především ujasnit své cíle. Jak uvádí Valenta (2010), jednak si

ujasňuje své osobní cíle vzhledem ke skupině, např. může jít o rozvoj důvěry, komunikace, a dále pak zohledňuje cíle instituce ve vztahu ke skupině, tedy jakou má dramaterapie v rámci instituce roli, zda je jejím cílem smysluplné zaměstnání skupiny, předcházení konfliktů, vytváření skupinové důvěry atd. Důležité je také zjišťování cílů skupiny k sobě samé, co skupina očekává a jaké jsou její potřeby. Nakonec by dramaterapeut neměl zapomínat na cíle k němu samému, tedy si definovat to, co je terapeutovým osobním cílem, být spokojený s dosaženými výsledky, odborně růst atd.

Avšak dramaterapeutický proces je vždy podřízen aktuálnímu stavu klientů. Jeho prvotním cílem je vždy vytvoření bezpečného prostředí pro tvoření, experimentování a poznávání. Proces směřuje „od známého k méně známému, k experimentování, k reflexi, sebepoznávání, sebeprojevení.“ (Majzlanová, 2004, str. 151)

Připomeňme si nejzákladnější prostředky, s kterými dramaterapeut pracuje. Jsou to pohyb a změna, ať už v rovině psychické či fyzické. V dramaterapeutickém procesu je klient velmi často „člověkem v akci“, nevyjadřuje své pocity a postoje jen verbálně, ale celým svým tělem. „Člověk skrze neverbální formy projevu nemá prakticky žádnou možnost přetvářky, neboť tělo se vyjadřuje takřka vždy pravdivě. Inkongruence, rozkol mezi verbální (intelektuální) a neverbální (emoční) složkou projevu, bývá poměrně transparentní, a tak se díky pozorovatelům dostává protagonistům o jejich chování mnohem více a komplexnějších informací než v jiných typech terapií.“ (Kolínová In Valenta, 2006, str. 107)

Zabýváme – li se terapeutickým procesem, mluvíme často také o tzv. účinných faktorech. Základním účinným faktorem terapie je korektivní emoční zkušenost. Terapeutický proces umožňuje klientovi vystavit se emočním situacím, které v minulosti nezvládl, při vhodnějších podmínkách, které terapeutická skupina přináší. Poprvé s tímto termínem přišel Franz Alexander, a trval na tom, že „samotný intelektuální náhled není dostačující, musí ho doprovázet emoční prvek a také systematické testování reality.“ (In Yalom, 2007, str. 48)

Dalšími účinnými faktory jsou katarze, abreakce, konfrontace, interpersonální učení, členství ve skupině, emoční podpora, pomáhání jiným, sebeprosazení, zpětná vazba, náhled, odreagování, zkoušení a nácvik nového chování, získání nových sociálních dovedností. (Valenta, 2007, Kratochvíl, 2005)

Yalom (2007) se zabýval výzkumem týkajícím se vnímání terapeutických faktorů z hlediska klientů. Na základě výzkumu vymezil 12 kategorií, kterými jsou altruismus, skupinová soudržnost, univerzalita, interpersonální učení- vstup, interpersonální učení - výstup, vedení, katarze, identifikace, znovudehrávání rodinných témat, sebepoznání, dodávání naděje a existenciální faktory. Bylo zjištěno, že za nejvýznamnější faktory z pohledu klientů byly považovány katarze, sebepoznání a interpersonální učení, dále pak soudržnost a univerzalita. Sebepoznávání nám umožňuje zkoumat význam procesu, díky němu se ruší vytěsnění a klient rozvíjí porozumění vztahu mezi minulým a současným. Tento náhled umožňuje změnu, ke které terapeutický proces směřuje. Terapeutické faktory je obtížné řadit, protože jednotlivé faktory jsou účinné v různých fázích procesu. Faktor, který má značnou váhu v úvodu terapie, může být mnohem méně podstatný později.

Nejfrekventovanějším modelem dramaterapie je 1-2 sezení týdně po 1,5 hodiny. Při sestavování plánu sezení musí terapeut vycházet ze složení klientely, vlastního terapeutického stylu, z terapeutických požadavků a cílů. (Valenta, 2010, str. 27)

Následující kapitoly budou čerpat tedy jak z odborné literatury zaměřené na samotnou dramaterapii, tak i z odborné literatury zaměřené na skupinovou psychoterapii.

3.1.1 Struktura sezení

„Zpravidla každé dramaterapeutické setkání má určitý model, schéma. Výjimku tvoří blokové a projektové přístupy, kde jedna činnost plynule navazuje na další anebo je součástí. V zásadě je potřebné účastníky dramaterapie na aktivity připravit, vždy znovu na každém setkání navázat kontakt, připravit optimální podmínky pro činnost.“ (Majzlanová, 2004, str. 151)

Dramaterapeut může vycházet ze třech způsobů struktury sezení, buď přichází s dramaterapeutickým projektem, tedy programem dopředu připraveným, obsahujícím velké množství dramatických her, nebo se připravuje na sezení průběžně a vychází z předcházejících sezení, nebo se dramaterapeut zaměřuje na aktuální potřeby klienta, tedy se strukturovanou nabídkou nepřichází. Tyto způsoby je možné

používat i paralelně a aktuálně je doplňovat. Buď může být jedno téma na celý proces, nebo lze využívat širokou škálu témat a technik. (Majzlanová, 2004)

Základním principem struktury dramaterapeutického setkání by mělo být zahajování a zakončování sezení předvídatelnými prvky, které napomáhají pocitu pohody a bezpečí. (Majzlanová, 2004)

Majzlanová (2004, str. 151) tvrdí, že nejčastěji bývá dramaterapeutické setkání rozděleno na tyto části:

1. **Úvodní část** – zahřátí, navázání kontaktu
2. **Jádro** – prezentace témat, rozvinutí
3. **Závěr a uklidnění**

Úvodní část slouží k tomu, aby se klient zbavil zábran a zaktivoval se. Cílem je naladit se na neverbální i verbální projevy, zvýšení důvěry ve skupině a navození možností interakce. Je-li proces dlouhodobý, může se postupně úvodní část zkracovat, až se může stát, že klient je natolik připraven na dění, že lze, aby úvodní část splynula rovnou s jádrem, tedy že úvodní uvolňování a aktivování se již bude zabývat nastoleným tématem. Úvodní část také slouží k informování o průběhu sezení, což napomáhá snížení nejistoty z neznámého. Zároveň terapeut může vymezit nová či specifická pravidla a postupy pro konkrétní sezení atd. Jádro obsahuje většinou rozsáhlejší expresivní aktivitu, jako například práci s textem, příběhem, metaforou, tvořivým psaním, dramatickou hru a improvizaci, práci s maskou, loutkami, hru s předmětem atd. Tyto aktivity se stávají prostředkem k vyjadřování a zkoumání přineseného či aktuálně vzniklého tématu. Míra využití těchto dramatických aktivit závisí velmi na složení skupiny dle jejich diagnóz, problémů, aktuálních potřeb a do značné míry na fázi procesu, ve které se skupina nachází. Závěr setkání zahrnuje sebereflexi klientů, diskuzi, ale i relaxaci. Klienti mohou rituálně vystupovat z rolí a vyjadřovat své pocity vzhledem k ní - jak se v roli cítili, co s ní mají společné, co odlišné, atd. Reflexe by měla být dobrovolná, nemusí být vždy verbálně vyjadřována, může se využít vyjádření pohybem, mimikou, výrazem těla, gestem, atd. Je vhodné v závěru zapojovat relaxaci či ritualizované hry, které opětovně klienty uvolní a pozitivně nasměrují. (Majzlanová, 2004)

I Milan Valenta (2007) se zabývá schématem dramaterapeutického setkání. Jeho struktura je podrobnější než u Majzlanové.

- 1. Pozdrav terapeuta se skupinou**
- 2. Rozcvička, zahřívací cvičení (warm up)**
- 3. Otevření hracího prostoru**
- 4. „Nastartování“ hry**
- 5. Hlavní část sezení**
- 6. Uzavření sezení**

Začátek lekce by měl být věnován navázání kontaktu se skupinou, do prvního bodu Valenta také zahrnuje seznámení se s plánem sezení a zjištění aktuálního rozpoložení klientů. *„Počáteční aktivita skupiny by se měla odehrávat v kruhu, který je institucí symbolizující a současně budující jednotu skupiny.“* (Valenta, 2007, str. 138) Druhým bodem míní Valenta jednak tělesnou rozcvičku zaměřenou na uvolnění svalů, snížení tenze, ale i rozcvičky obsahující více imaginace než pohybu či verbální rozcvičku v podobě práce s metaforou. Cílem je naladit či aktivovat skupinu. K otevření hracího prostoru doporučuje opakující se rituál, např. „stažení kouzelnické opony.“ Čtvrtý bod představuje vlastní tvořivé aktivity, které jsou vždy nejisté, na rozdíl od předcházejících ritualizovaných a tedy předvídatelných činností. Terapeut se snaží vtáhnout klienty do společné akce. V hlavní části sezení se již pracuje se situací či tématem společným pro skupinu jako celek. Zde se výčet možných prostředků a metod shoduje s Majzlanovou, výše uvedenou. Valenta (2007, str. 140) doporučuje: *„Z hlediska formy se doporučuje začít aktivitami ve dvojicích a poté přejít na práci ve skupinkách s vyvrcholením lekce při společné práci v rámci jedné skupiny.“* Závěr sezení je spojený s celkovou rekapitulací odžitého dne, prostorem pro uklidnění, vystoupením z role, vyjadřováním pocitů. Úplný závěr sezení bývá vyplněn rituálem, který se zpravidla odehrává v kruhu. Díky němu klienti mohou ohraničit přechod mezi dním „teď a tady“ a vstoupit do reálného světa. Rituál vyjadřuje bezpečný přechod. (Valenta, 2007)

S. Jennigs (1996) In Valenta (2007, str. 140-141) člení průběh sezení takto:

- čtvrtinu času věnovat otevření skupiny (rozehřívací aktivity – rozcvička, motivace skupiny a její příprava na hlavní cíle sezení)
- polovinu času věnovat hlavní části (tvořivost, explorace, hra v roli, nové modely chování, transformace pocitů a postojů)
- čtvrtinu času zaměřit na ukončení sezení (integrace naučeného do „všedního života“ klienta, reflexe prožitého, relaxace a individualizace klientů – tj. techniky, které napomáhají klientovi jakožto součásti skupiny stát se opět „sám sebou“ a vyrovnaně opustit skupinu)

Uvedli jsme tři významné odborníky na danou problematiku a v podstatě je jejich vnímání struktury sezení ve shodě. Vždy kladou důraz na úvodní naladění, zaktivování skupiny a vytvoření atmosféry. Dbají na ritualizování některých prvků, které umožňují předvídatelnost, díky čemuž se klient lépe orientuje a cítí v bezpečí. Jelikož dramaterapie pracuje s principem „jakoby“, musí dramaterapeut se zvýšenou pozorností dbát na vystupování z rolí a přechod do reálného života. Samotné jádro či hlavní část sezení je velice variabilní. Může obsahovat širokou škálu různých prostředků, forem i témat. Jádro vzniká vždy s odkazem na konkrétní skupinu v konkrétním rozpoložení. Závěrečné reflektování je nutným předpokladem ke zvědomění odžitých situací, pocitů či dějů. Vymezení schémat dle jednotlivých autorů nenadřazuje některou fázi nad jinou. Jedna předurčuje druhou a je nezbytné, aby se průběh sezení vyvíjel skrze toto rámcově nastíněné schéma.

3.1.2 Vývoj procesu

V této podkapitole se zaměříme na jednotlivé fáze terapeutického procesu především z pohledu psychoterapie. V závěru kapitoly se seznámíme i s vnímáním procesu dle významné americké dramaterapeutky.

„Každá terapeutická skupina s jedinečným seskupením povah a jejich složitým vzájemným působením prochází svým vlastním vývojem. Všichni členové se začnou projevovat ve vztahu k ostatním, každý si vytváří svůj vlastní sociální mikrosvět. Pokud terapeut pracuje účinně, členové skupiny časem začnou rozumět svému interpersonálnímu stylu a nakonec experimentovat s novým chováním. Je zřejmé, že

vzhledem k bohatosti lidské interakce v seskupení několika lidí s různým maladaptivním chováním bude průběh skupiny po mnoho měsíců nebo let složitý a do značné míry těžko předvídatelný.“ (Yalom, 2007, str. 303)

V počáteční fázi procesu se skupina vytváří, postupně se jednotlivci začleňují ke skupině a učí se zapojovat do aktuálního dění. Po úvodní orientaci se objeví fáze, která se zaměřuje na vůdcovství, moc, rivalitu a individuální odlišování. Až poté může přijít dlouhá a produktivní pracovní fáze, kde se objevuje skutečná skupinová koheze a důvěra. Poslední fáze procesu se věnuje ukončování skupinové zkušenosti. Takto vnímaný vývoj nám naznačuje, že každé stadium je založeno na úspěchu předchozího stadia, z čehož vyplývá, že neúspěchy, kterými si skupina prošla v předcházejících stadiích, ovlivní další průběh života skupiny. (Yalom, 2007)

Přechod mezi jednotlivými fázemi lze pozorovat ve změnách a posunech v chování a komunikaci členů skupiny, postupně se zvyšuje empatie a pozitivní komunikace. Klient v bezpečí skupiny se vyjadřuje více emocionálně, osobně a zaměřuje se na „teď a tady.“ Zároveň skupina mezi sebou více kooperuje, spolupracuje a poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu pro ostatní členy skupiny. Důležitým prvkem ve vývoji skupiny je fakt, že se skupina postupně osamostatňuje a již není tolik soustředěna a závislá na terapeutovi. (Yalom, 2007)

Tuckman In Yalom (2007) popisuje teorii vývoje skupiny a dělí ji na pět stádií. Jsou to: **forming, storming, norming, performing, adjourning**, tedy **vytváření, bouření se, tvoření norem, vykonávání samotné práce a odkládání.**

I Yalom (2007) dělí proces na vývojové fáze. Jsou jimi:

- **první setkání**
- **počáteční stadium: orientace, váhavá účast, hledání smyslu, závislost,**
- **druhé stadium: konflikt, dominance, revolta,**
- **třetí stadium: rozvoj soudržnosti.**

Popisem jeho dělení se budeme zabývat podrobněji. Na rozdíl od Tuckmana Yalom upozorňuje a samostatně vyčleňuje první setkání, jakožto ojedinělý moment v procesu. Yalom tvrdí, že první setkání skupinové terapie bývá vždy úspěšné.

Důvodem je to, že klienti většinou přicházejí s očekáváním plným strachu, s předsudky a napětím, v podstatě se jim uleví jen z toho důvodu, že už došlo k reálnému uskutečnění sezení. V tomto okamžiku se terapeut zaměřuje na snižování úzkosti klientů. Většinou sezení začíná krátkým představením a seznámením jednak členů s terapeutem a členů mezi sebou, ale i seznámením s metodou skupinové terapie (Yalom, 2007), a v našem případě i s dramaterapií, jakožto specifickou formou terapie. Autorka se domnívá, že verbální představení dramaterapie úzkosti klienty nezbaví, jelikož i nadále je to pro ně něčím neznámým, abstraktním a těžce uchopitelným. Dramaterapie pracuje s akcí, pohybem, s prostorem „jakoby“ a lze ji předat jen formou vlastní zkušenosti a prožitku klientů. Dramaterapeut však musí dbát na počáteční snížení tenze a úzkosti, aby klienti byli ochotni vůbec na tuto formu práce přistoupit. Je nutné, aby byl dramaterapeut v počátcích velice trpělivý a dbal především na klientovo bezpečí. V úvodním setkání se také terapeut zaměřuje na vymezení základních pravidel. Bývá zvykem, že se účastníci procesu oslovují křestním jménem, ale rovina vykáni zůstává. Při prvním setkání by měl být terapeut aktivní a činný.

Přesuneme-li se do počáteční fáze, je pro ni typické, že se klient snaží pochopit, jakým způsobem bude možné dosáhnout svého cíle, s kterým do terapie přichází, zároveň je zaměstnán intenzivním vnímáním dění ve skupině, snaží se pochopit vznikající interakce. Aby se ve skupině cítil bezpečně, důvěrně a pevně, začíná vytvářet sociální vztahy se skupinou. Jeho úvahy také zaměstnává pochopení podstaty samotné terapie. První stádium je tedy doba otázek, nejasností a nedůvěry v účinnost procesu. Klienti často své úvahy zveřejňují nahlas vyslovenými otázkami (například: Jak mi to pomůže? Co to má všechno společného s řešením mých problémů?). Vznikající sociální vztahy umožňují také vytvoření rolí ve skupině. Zmatenost a nejistota v této fázi také naznačuje závislost skupiny, která hledá pevný bod, o který by se mohla opřít. Tímto bodem by měl být terapeut a struktura, kterou přináší. Klienti se nechtějí jen opřít, ale hledají i rady a postupy na řešení. Obsahově je počáteční fáze spíše stereotypní a omezená. Dala by se přirovnat k interakcím při společenských večírcích. (Yalom, 2007)

Konflikty mezi členy a členy s terapeutem přicházejí až ve druhém stadiu. Objevuje se kritika, negativní připomínky, potřeba uplatnit vlastní iniciativu a moc. Objevení nepřátelství k terapeutovi je ve vývoji skupiny nevyhnutelné. Očekávání,

s kterými klienti přicházejí do terapie, jsou vysoká a bezmezná. Je přirozenou reakcí, že jsou klienti zklamáni terapeutem, pokud jejich bezmezná očekávání nesplní, avšak již z podstaty psychoterapie toho ani není a nemůže být schopen. Postupně začne působit realita a očekávání se začínají přesměrovávat, díky tomu nepřátelství k terapeutovi postupně mizí. (Yalom, 2007)

Třetí fáze je charakterizována zralou skupinovou soudržností. Nyní se dění ve skupině stává intimní a blízké, jsou vyjadřovány a konstruktivně propracovávány všechny emoce, pozitivní i negativní. (Yalom, 2007)

Na vývoj skupiny pohlédneme i očima českých psychoterapeutů. Kratochvíl (2005) vymezuje 4 stádia vývoje terapeutického procesu takto:

- 1. Orientace a závislost**
- 2. Konflikty a protest**
- 3. Vývoj koheze a kooperace**
- 4. Cílevědomá činnost**

Při sestavování těchto stádií byl Kratochvíl inspirován pracemi Hocka, Ledera, Kosewské a Yaloma. Kratochvíl je tedy ve výrazné názorové shodě s Yalomem. Jejich fáze se liší v tom, že Kratochvíl přidává čtvrté stádium, které charakterizuje jako integrovanou pracovní skupinu. Odděluje tedy fázi vzniku zralé koheze a vzniku zralé pracovní skupiny. V tomto stádiu Kratochvíl mluví o tom, že lze dosahovat klientova náhledu, změn postojů atd. (Kratochvíl, 2005)

Yalom a Kratochvíl na rozdíl od Tuckmana do svých stádií nezapojují poslední ukončovací stádium. Přesto nelze tvrdit, že s přechodem a ukončováním procesu tyto významní psychoterapeuté nepracují. Lze se domnívat, že pro ně vývojové fáze procesu končí dosažením cílevědomé činnosti, dosažením zralé skupinové soudržnosti a tedy účinné terapeutické činnosti. Míjíme tím to, že ukončovací fáze již pro ně nemusí být krokem vývoje, postupu, ale nutným tématem, kterým je potřeba se zabývat před ukončením terapie.

O ryze dramaterapeutickém vývoji procesu se zmiňuje Emunnah (1994) In Valenta (2007). Rennée Emunnah rozčleňuje dramaterapeutický proces na pět po sobě jdoucích fází.

- 1. Dramatická hra**
- 2. Scénická práce**
- 3. Hraní rolí**
- 4. Kulminovaná akce**
- 5. Dramatický rituál**

V první fázi procesu je důležité pracovat na navození důvěry mezi klienty a terapeutem, a díky tomu vytvořit atmosféru umožňující spontaneitu. Pro druhou fázi je typické hraní různých rolí a situací, kdy klient má možnost vyzkoušet si novou roli a prožít ji. Díky tomu se klient odtahuje sám od sebe. Druhá fáze také slouží k tomu, aby se klient naučil využívat prostředku dramatu. Ve třetí fázi je již schopen se pomocí těchto prostředků vyjadřovat, a je možné se obracet na situace ze života klienta. Emunah uvádí, že primárním prostředkem je „hra v roli“. Čtvrtá fáze pak slouží ke zkoušení rolí a konfliktů v životních situacích. Tyto prožitky vedou klienty k hlubší introspekci. Zvyšuje se úroveň uvědomění. Poslední etapa je určena k uzavírání procesu. Reflektuje se a podává se zpětná vazba k celkovému dění ve skupině a skupině samotné. Skupina se také připravuje na slavnostní ukončovací obřad. (Valenta, 2007)

Uvedené vývojové fáze z pohledu psychoterapie více popisují vývoj samotné skupiny. Již výše jsme se zmínili, že se dramaterapeut výhradně podřizuje a vychází ze skupinových potřeb. Nabízená témata a prostředky jsou voleny dle skupiny nejen dle jejich aktuálního stavu v procesu teď a tady, ale i vzhledem k jejich vstupním předpokladům, jako jsou: instituce, kde se dramaterapie uskutečňuje, časový rozsah, diagnóza či problém klienta. Dle skupinového tempa, atmosféry, tedy skupinové dynamiky se určuje podoba celého procesu, proto je nezbytné pro účinné uchopení dramaterapeutického procesu znalost těchto vývojových fází. Fáze dle Renée Emunah více popisují užívání dramaterapeutických metod, ale i ona vychází z tohoto vývoje, kterému se aktivity přizpůsobují. Dramaterapeut potřebuje umět zkombinovat psychoterapeutické vnímání vývoje a dění ve skupině s využíváním dramatických prostředků proto, aby se proces mohl stát efektivní a účinný. Nebylo by správné za vývoj procesu považovat jen to, kdy jaké aktivity byli klienti schopni vykonat. Například to, že na začátku procesu se skupina bojí vstát ze židle a na konci je již schopna skupinové improvizace. Pokud bychom se zabývali jen touto

výkonnostní složkou, nebyli bychom na poli terapeutickém. Je nutné dodat, že pozorování jednání klientů v těchto aktivitách nám diagnosticky může pomoci k orientaci. Dramaterapeut však nesmí zapomínat, že „drama“ v terapeutickém procesu užívá k něčemu dalšímu, nejen k prožitku pro prožitek, hru pro hru.

Celá tato kapitola mluví o vývoji, který signalizuje postup. Proto bychom závěrem zmínili ještě myšlenku, že: *„Žádný lineární průběh neexistuje. Představte si vývoj skupiny jako výměnu kola u auta: člověk utahuje šrouby jeden po druhém právě tolik, aby bylo kolo na místě, potom se postup opakuje, postupně se utahují šrouby, dokud není kolo zcela zabezpečené. Stejně se fáze skupiny objevují, stávají se dominantními a potom ustupují jen proto, aby se skupina ke stejným otázkám později vrátila s větší důkladností. Přesnější je tedy mluvit spíše o vývojových úkolech než o vývojových fázích nebo předvídatelných posloupnostech.“* (Yalom, 2007, str. 314)

I Salvo Pitruzzella (2010) mluví o tom, že pro dramaterapii neznamena proces pozvolný vývoj. Spíše ho charakterizuje jako mimořádné okamžiky. Tyto mimořádné okamžiky proces posunují, avšak není možné je naplánovat, vznikají samotným plynutím procesu.

3.2 FÁZE A STRUKTURA V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Pokud se ve slovníku odborníků na dramatickou výchovu objeví slovo proces, tak ve většině případů s přívlastkem tvořivý. Mluvíme tedy o tvořivém procesu.

„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.“ (Macková, 1995, str. 18)

Didaktické plánování v dramatické výchově velmi ovlivňuje složení skupiny. *„Neexistuje příprava na hodinu či blok hodin všeobecně platná a „osvědčená“, existují jen prvky, které se více či méně ve větším či menším počtu případů projeví jako efektivní. A existují i některá schémata či modely hodin a projektů, které mají širší – ale ne zcela univerzální – použitelnost, s nimiž musí učitel pracovat vždy znovu a tvořivě, podle konkrétní situace a skupiny.“* (Machková, 2007, str. 27)

Jaroslav Provozník In Kořátková (1998) se na proces dramatické výchovy dívá ve třech rovinách, které se vzájemně ovlivňují. První rovinu pojmenovává jako rovinu jazyka, jejíž podstatou je prezentace. Provozník tuto rovinu chápe takto: „*V této rovině jde o to, co proces dramatické výchovy nabízí k poznání přímému, a co tedy prezentuje. Termín prezentace zde není synonymem divadelního představení nebo předvádění se před diváky, v tomto kontextu je třeba ho chápat v jeho doslovném významu: označuje fakt, že každý, kdo – v divadle, ale stejně tak při hodině dramatické výchovy ve škole- vstupuje do dramatické akce, „poskytuje“, „nabízí“ jisté konkrétní, smysly vnímatelné skutečnosti a pracuje s nimi.*“ (In Kořátková, 1998, str. 50-51). V praxi se jedná v podstatě o rovinu, kde je ústředním prvkem člověk jednající pohybem i slovem. Žák vstupuje do kontaktů a komunikuje s ostatními žáky a okolím. V ideálním případě tato rovina rozvíjí schopnost soustředit se, uvolnit se, smyslově vnímat obrazotvornosti, představivosti, fantazie, pohybové dovednosti a vyjádření, řečové a mluvní dovednosti, jazykové citění a schopnost vyjadřovat se, paměť, logické myšlení. Zvláštní postavení má pak v této rovině rytmické citění a tvořivost. V této rovině se setkává nejen jednotlivec, skupina a situace, ale důležitý je i prostor, předmětný svět a zvuky. Lze předpokládat, že první rovinou Provozník míní jednak proces skupinové dynamiky a vnější prostředí, ve kterém se odehrává, ale zároveň upozorňuje na možnosti dovedností, které prožitím procesu dramatické výchovy může žák získat. (Provozník In Kořátková, 1998)

Za druhou rovinu považuje Provozník rovinu tematickou. Tato rovina již přináší princip „jakoby“, tedy to, že žák vstupem do dramatického procesu se stává něčím nebo někým jiným, než je ve skutečnosti. Vytvářejí se postavy a dramatické osoby, dramatické děje a prostředí. K vytvoření této druhé roviny využívá dramatická výchova některé prvky divadelního jazyka, tedy metod dramatické výchovy. Primárně využívá vstupy do rolí na úrovni simulace, alterace a charakterizace. V rolích pak žáci dramaticky jednají a vytvářejí fiktivní situace. (Provozník In Kořátková, 1998)

Třetí rovina, kterou dramatická výchova disponuje, je rovina kompozice. Zde již učitel pracuje s tvarem, kterým může být divadelní představení, přednes, školní výukový celek či školní drama. Ke kompoziční výstavbě je během procesu potřeba ohniska, tedy zaměření, dále pak napětí a kontrastu. Vlastní průběh a podoba

kompoziční výstavby pak může být velmi variabilní. Může stavět na principu paralelním, katenálním (řetězovým), kalendářním, rámcovém či principu symbolizace. (Provazník In Kořátková, 1998, Morganová, Saxtonová, 2001)

Nejnositější informací však pro nás je to, že: *„Bez kompoziční výstavby dramatickovýchovného procesu není možné hovořit o plnohodnotné dramatické výchově, protože by postrádala záměrnost, cílenost a koncepci. Zůstane-li učitel jen na úrovni první vrstvy (jazyka) nebo druhé vrstvy (tematických elementů), bude jeho dramatická výchova více či méně nevázaným hraním si anebo dokonce vůbec nepůjde o dramatickou výchovu, protože ustrne na úrovni, kdy se využívá některých izolovaných dramatickovýchovných prvků pro „zpestření“ nebo „oddech“ při jiném typu práce.“* (Provazník In Kořátková, 1998, str. 58)

Následující podkapitoly se zaměří na strukturu a plánování nejen dramaticko-výcvikové hodiny, ale i celého procesu.

3.2.1 Struktura hodiny

Učitel dramatické výchovy plánuje i jednotlivá setkání s žáky, na které se připravuje, nejlépe písemně. Dopředu sestavuje soupis aktivit, cíle hodiny, dílčí cíle, odhad trvání jednotlivých částí hodiny a připravuje si i náhradní materiál. Každá hodina dramatické výchovy vyžaduje výstavbu hodiny. Potřebuje nejen cíl hodiny, ale i své ohnisko, tj. hlavní téma. (Machková, 2007)

Stanovení cílů hodiny je velice důležité, jelikož každá dramatická hra, aktivita či technika nějak sama o sobě funguje, což by mohlo svádět méně zkušené pedagogy, k tomu, aby spoléhali na jejich automatickou účinnost. Pokud by si učitel dopředu nestanovil, proč danou techniku či aktivitu zvolil, vznikaly by chaotické hodiny, střídající nácvik jedné dovednosti s druhou. Ačkoliv by mohly být hry pro žáky zajímavé, nebylo by jasné, k čemu jsou určeny, čím mohou být užitečné. *„Učitel pak ani neví, co dokázal, čemu se hráči vlastně naučili, a namísto hodnocení, zda bylo u žáků dosaženo nějaké změny, pouze konstatuje, zda se hodina líbila či nelíbila.“* (Machková, 2007, str. 28)

Ohnisko volí na základě toho, o jaký typ aktivity půjde, zda to bude: interní práce, vstup do učební látky jiných předmětů, veřejné vystupování atd. Po zvolení zaměření následuje výběr metod a technik, volba okruhů témat, typu námětů, literárních předloh a také výběr vybavení a pomůcek.

Všechny typy dramatické výchovy mají vždy společné systematicky uspořádané a dobře promyšlené kroky hodiny. Zpravidla se drží postupu od jednoduššího k složitějšímu, od známého k neznámému, od již osvojeného k novému. Systém kroků je rozložen na dílčí elementy, které žáci postupně prozkoumávají, obměňují a osvojují si, a postupně se tyto dílčí elementy skládají do celku. V praxi průběh hodiny plánuje učitel, a to tak, že začíná hodinu simultánními a hromadnými aktivitami, postupně směřuje k činnostem v menších skupinkách, ve dvojicích nebo s jednotlivci. Tento postup také signalizuje, že učitel začíná aktivity, kdy žáky kromě něho nikdo nepozoruje, a až později žáci navzájem pozorují své výkony a střídají se v rolích diváků a protagonistů. Mnoho pedagogů postupuje od pantomimy – hry bez dialogu- ke hře s dialogem, tedy od hraní jednotlivých postav bez dramatické akce, ke hře v situaci, kontaktu, až k vytvoření drobného celku v podobě etudy. (Machková, 1998)

Konkrétní výstavbu lekce pak učitel podřizuje možnostem a potřebám skupiny. Se začátečníky pracuje učitel jinak než s pokročilými, jinak s malými žáky a jinak se staršími.

Machková (2007) rozděluje dva základní typy hodiny: typ hry a cvičení a typ improvizace příběhu.

Pro hry a cvičení doporučuje následující schéma stavby hodiny:

1. **Rozehrání, uvolnění, soustředění** (energické pohybové činnosti nebo naopak klidové, relaxační anebo rytmické hry, úvodní rituály)
2. **Hry na stanovenou dovednost, schopnost, technická cvičení**
3. **Etudy** – dramatický prvek, hra v roli, uplatnění získaných dovedností, téma hodiny
4. **Závěr** – zchlazení, závěrečný rituál

Pro improvizaci příběhu je nutná následující stavba hodiny:

- 1. Uvedení do příběhu, vyvolání zájmu** (četba či vyprávění příběhu nebo jeho části)
- 2. Plánování** (společná diskuze) – **hraní - evaluace** (jak hra fungovala, co se má udělat jinak) – **znovuhraní** atd.
- 3. Nejprve se hrají jednotlivé části příběhu**
- 4. Na konci dojde k přehrání celku**
- 5. Uzavření hodiny**

Pozn. Pokud jde o příběh nebo námět náročnější a rozsáhlejší, je možné práci rozložit do několika hodin. Je nutné vždy najít pojítka, aby hodiny na sebe navazovaly.

Třetí možnost výstavby dramatické hodiny vychází z výstavby klasického dramatu: expozice – kolize – krize – peripetie - katastrofa. Morganová Saxtonová (2001) tuto výstavbu zužuje na expozici, narůstání akce, vyvrcholení a rozuzlení.

a) Expozice

Expozice je úvodní částí, kdy učitel vychází ze společného sdílení se skupinu, ke kterému došlo pomocí diskuze či předvedení akce. Do této části patří také stanovení pravidel a vyjasnění, jak chápat a pracovat s dramatickými hrami, které budou následovat.

b) Narůstání akce/kolize

V této části strukturovaného dramatu se učitel zabývá výstavbou celku. Na téma pohlíží z různých pohledů a využívá velké množství technik a strategií. Učitel se snaží v této části vnímat očekávání a představy žáků, zároveň pak pracovat se svými vytčenými cíli a snažit se využít v čase aktuálně nabízené možnosti a materiál.

c) Vyvrcholení/ krize

Do této fáze přichází učitel bez strukturované přípravy. Není možné, aby si vyvrcholení naplánoval. Přesto aktivně sleduje dění a čeká na silně emocionální a autentický okamžik či situaci, týkající se kontextu dramatu.

d) Rozuzlení

Po vyvrcholení je důležité věnovat určitou část času k tomu, aby měl žák možnost porozumět pocitům, které právě prožil. Pro sdělování pocitů může učitel využít různé způsoby, psaní, malování, diskusi, vyprávění atd. Závěr musí být také spojený s uspokojivým pocitem jak ze strany žáků, tak i učitele.

Strukturované drama je v zásadě rozděleno na začátek, prostředek a konec, kdy dynamizujícím prvkem činnosti jsou konflikt, zápletka a překonávání obtíže. Ve strukturovaném dramatu vycházíme od témat, která nepotřebují speciální znalost, ale jsou pro žáka tématem přitažlivým, k tématům složitějším. Zvolené téma dělíme na segmenty, které postupně žáci prozkoumávají a poznávají. (Machková, 1998)

3.2.2 Vývoj procesu

Machková (2007) se zmiňuje o fázích v procesu dramatické výchovy jako o fází **seznamovací, orientační, pracovní, hlavní a závěrečné**. V souvislosti s fázemi učitel upřesňuje, které hlavní směry nebo skupiny metod bude v tom kterém období preferovat či kombinovat. Mohou to být hry a cvičení, improvizace s příběhem, strukturování, tematické celky, atd.

Učitel věnuje značnou pozornost přípravě na proces, která zahrnuje vytváření koncepce na delší období, stanovení základních kroků. V první řadě si učitel stanoví potřeby skupiny a vytyčuje cíle procesu. Potřeby žáků určuje učitel na základě jejich věkové kategorie a zkušenosti s dramatickými činnostmi. Cíle lze odvozovat z určitého stupně nebo typu školy, z psychologie a z učebních plánů dramatické výchovy. Tyto cíle a potřeby může učitel stanovit z velké části ještě před tím, než se se skupinou poprvé setká. Učitele však také zajímají potřeby a cíle vycházející z konkrétní skupiny a jejich konkrétních členů. Neopomíjí sociální klima a možnosti skupiny. Tyto cíle stanovuje učitel až po setkání se skupinou. Dále do přípravy zahrnuje volbu prostředků a látky (námět, předlohu, téma), analýzu materiálu a stanovení ohniska práce (každá látka nebo téma nabízí různé možnosti zpracování). (Machková, 1998)

Na začátku procesu volí učitel seznamovací hry, aby se společně seznámili. Přestože je proces poznávání nekonečný, tak je tato úvodní fáze nenahraditelná. Pro

dramatickou výchovu je nezbytné vytvoření spolupracující skupiny s pevnými vztahy mezi žáky. Poté, co se učitel seznámí se skupinou, může začít stanovovat dlouhodobé cíle práce. Je vhodné formulovat cíle co nejkonkrétněji, aby bylo možné posoudit míru jejich dosažení, projevující se v chování žáků. Cíle zahrnují vědomosti, které mají žáci získat, dovednosti, které si mají osvojit. Cíle jsou formulovány jednak v rovině osobnostního a sociálního rozvoje, a jednak v osvojení dramatických vědomostí a dovedností. (Machková, 1998)

Snad metodicky nejdůležitější je rozpracována počáteční fáze procesu. Jedná se o průpravnou fázi, kdy se žák učí elementárnímu uplatnění dramatického prvku, neboť tak jako v jiných oblastech, i zde se musí žák onomu naučit. Prvními kroky bývá nedramatické jednání, nejčastěji chůze různými prostředím. Tato nedramatická hra však vyžaduje představivost a realizaci představy. Po této průpravě je již malý krok k tvoření, situaci, konfliktu, roli i ději. Nejčastěji učitel vede žáky nejprve přes pantomimu, až později se během situací užívá i hlas. (Machková, 1998)

O přípravné fázi lze mluvit i v případě přípravy na veřejné vystoupení. Zde však mluvíme o náročnějším a dlouhodobějším soustředění na jedno zvolené téma, látku, a tedy i na užší možnost rozsahu nabytí nových zkušeností, na druhé straně však umožňuje jeho hlubší prozkoumání a poznání. (Machková, 2007)

To, zda se rozhodne učitel vést skupinu k divadelnímu tvaru, velice záleží na technické a psychické vybavenosti žáků. Technická vybavenost vymezuje, zda prošli žáci základní divadelní průpravou, zda umí užívat aktivní těžiště, pohybovat se v prostoru, dialogicky jednat atd. Na úrovni psychické učitele zajímá, zda jsou žáci zbaveni sebeprosazování, nebo naopak jejich stud není příliš velký. (Machková, 1998)

Systém postupných kroků plánování procesu je v americkém typu „tvořivého dramatu“ označován jako procedura „*plánování – hraní- evaluace- opakované hraní...*“ (Machková, 1998, str. 78)

Stručně lze vnímání procesu v dramatické výchově citovat takto: „*Krátce řečeno – práce postupuje kupředu, mění se a rozvíjí, nesetrvává dlouhou dobu na reprodukování jednoho typu práce ani na jednom okruhu či typu témat, námětů,*

situací. Práce, její nároky a požadavky „rostou“ s hráči a proto hráči rostou a rozvíjejí se s ní a skrze ni.“ (Machková, 1998, str. 78)

Dle časového rozsahu plánování lze na proces v dramatické výchově nahlížet z několika pohledů. Jednak z hlediska dlouhodobého plánování, které se týká celé předpokládané doby fungování skupiny, tj. například celého cyklu literárně dramatického oboru na ZUŠ, celého období, po které bude dramatická výchova zařazena do učebního plánu na základní či střední škole. To znamená, že dlouhodobé plánování se týká nejméně roku, ale ve většině případů více let. Jednak si učitel vytyčuje cíle a záměry práce, ale také mu toto plánování umožňuje sestavit a rozložit připravenou látku, zvolit její rozsah a přiměřenou náročnost. Do plánování učitel zahrnuje i volby metod a činností, a určuje, kterými chce začít a kterým skončit proces. (Machková, 2007)

Druhé nahlížení je z hlediska střednědobého plánování, které obsahuje období několika měsíců, například pololetí, nebo uceleného tematického bloku práce. Například v prvním roce práce skupiny si lze pro počáteční dva až tři měsíce stanovit cíle týkající se vytvoření skupiny a vazeb uvnitř ní, pro další období sérii cílů z oblasti osobnostního rozvoje a pro závěrečnou část školního roku osvojování základních dramatických dovedností. Formulace cíle a výběr metod a námětů k jejich dosažení budou odlišné v případě, že činnost potrvá pouze jeden rok, anebo když se předpokládá další fungování skupiny. (Machková, 2007)

Krátkodobý plán pak vymezuje program lekce či hodiny, který jsme popsali v předešlé podkapitole.

Plánování procesu dramatické výchovy by se mělo do značné míry opírat o rámcově vzdělávací program školy.

V otázkách o procesu v dramatické výchově se často mluví o problému mezi procesem a produktem. Produktem míníme divadelní či přednesový tvar. Problém, který vztah produktu k dramatické výchově vyvolává je ten, že méně poučený učitel by pak mohl podlehnout mylnému dojmu, že právě viditelný produkt je vlastním cílem práce s žáky. Opak je pravdou. V dramatické výchově je veřejné vystoupení spíše dílčím cílem či meziproduktem, v celém složitém a členitém procesu má funkci především výchovného prostředku. (Provazník In Kořátková, 1998)

Význam, který produkt pro dramatickou výchovu přináší, je ten, že napomáhá k naplnění výchovných cílů dramatické výchovy, jako je učit se dokončovat práci, nést za ni určitou zodpovědnost, umět se vyjadřovat na veřejnosti, vystupovat veřejně, atd. (Machková, 2007)

„Každý proces v dramatické výchově je v jistém smyslu dvojaký: jeho průběh sám o sobě naplňuje cíle dramatické výchovy (restrukturuje zkušenost účastníka, mění jeho osobnost), ale současně ho více či méně uschopňuje vystupovat veřejně a vybavuje ho více či méně dokonale schopnostmi a dovednostmi potřebnými pro divadelní tvorbu.“ (Machková, 1998, str. 60)

Jak jsme již v úvodu této kapitoly uvedli, bližším pojmem je v dramatické výchově plánování než proces. Učitel velkou část procesu připravuje dopředu, plánuje nejen aktivity, ale i záměr a cíl. Tedy dopředu si stanovuje to, co chce, aby se skupina během procesu naučila, osvojila či poznala. Přípravná fáze je velice důležitá a také pro učitele obtížná, jelikož musí odhadnout možnosti, schopnosti a dovednosti žáků a celé skupiny. K snazšímu odhadu možností skupiny napomáhá učiteli úvodní seznamovací fáze. Při sestavování plánu procesu může učitel vycházet z obecných principů týkajících se věkové kategorie žáků či učebních plánů dané instituce. Vždy však neopomíná i možné individuality konkrétních skupin. Přesto vychází z poměrně rámcově daných předpokladů. Realizace plánu je pak velice košatě rozdílná, co se týče užitých dramatických her, materiálů a prostředků. Proces v dramatické výchově je systematizovaný a krok za krokem na sebe navazující.

3.3 DRAMATERAPIE NA PSYCHIATRICKÉ KLINICE

Doposud jsme se zabývali procesem dramaterapie obecně. Nyní se na něj podíváme s ohledem na instituci, v které je provozována, autorkou. Pokusíme se popsat principy a charakteristiky procesu skupiny složené z hospitalizovaných pacientů. Budeme vycházet z odborné literatury věnující se nejen dramaterapii, ale i psychoterapii, která je výrazným interdisciplinárním zdrojem dramaterapie. O konkrétním procesu dramaterapie na psychiatrické klinice v Olomouci se budeme zabývat v praktické části. Cílem této kapitoly je teoretické uchopení procesu skupinové terapie probíhající na psychiatrických klinikách. Autorka do značné míry

čerpá a opírá se o literaturu Irvina Yaloma, jelikož jeho teoretické vymezení koresponduje s jejími osobními zkušenostmi při práci na psychiatrické klinice.

Skupina hospitalizovaných pacientů má svá odlišná specifika od skupin ambulantních. První odlišnost se vyznačuje nesamostatností a určitou závislostí skupiny, jelikož skupina má vždy složité vztahy k větší skupině hospitalizovaných pacientů a samotnému oddělení. Co se děje v malé skupině, bývá odrazem toho, co se děje ve velké skupině instituce. Účinnost procesu hospitalizovaných pacientů tedy velmi závisí na organizačním zázemí oddělení i celé instituce. (Yalom, 2007)

Při práci na psychiatrickém oddělení se může terapeut setkat s vnějšími a vnitřními problémy. Vnější problémy ovlivňuje řízení a směr oddělení. Pokud personál oddělení není přesvědčen o účinnosti psychoterapie, v našem případě dramaterapie, není pravděpodobné, že bude institucí program podporován, někdy by mohl být i podrýván. Taková skupinová terapie by pak byla na oddělení neúčinná. Jedná se o vnější problém v postoji, který může vycházet z několika příčin. Hlavní příčinou bývá odborné zdravotnické vzdělání, které ve své koncepci neposkytuje vzdělávání ve skupinové terapii. Neznalost tedy může vyvolávat nedůvěru v tento způsob práce. Další výraznou příčinou bývá preference farmakoterapie v rámci zdravotnického sektoru. Vnější problémy jsou upravitelné, pokud se celá instituce zaměří podobným směrem. Vnitřní problémy vyskytující se během skupin hospitalizovaných pacientů již tak změnitelné nejsou. Jsou to jevy, s kterými terapeut musí počítat. Nejvýraznějšími vnitřními problémy jsou rychlá výměna pacientů a různorodost psychopatologie. Proces s hospitalizovanými klienty je výrazně kratší než s klienty v ambulantní práci. Proces je do jisté míry určován spíše institucí a finančními zájmy než vývojovými fázemi procesu. Různorodost pacientů na psychiatrických klinikách není určována jen diagnosticky, kdy se v jedné skupině mohou potkat lidé se schizofrenií, s posttraumatickou stresovou poruchou, s úzkostnou poruchou atd., ale také se výrazně liší ve svých schopnostech a postojích k léčbě. Mnozí pacienti jsou nemotivovaní, psychologicky nezkušení, mohou být hospitalizováni nedobrovolně, nesouhlasí s tím, že potřebují pomoc apod. Terapii si ve většině případů neplatí, což může také snižovat motivovanost pacientů. (Yalom, 2007)

„Nemusí mít ani sklon k introspekci, ani zvědavost zaměřenou na sebe. Hledají úlevu, a nikoli růst“ (Yalom, 2007, str. 471)

Další významnou charakteristikou procesu hospitalizovaných pacientů je stírání hranic. Pacienti jsou členy větší komunity, pobývající po určitou dobu na společném místě. Žijí tedy spolu či vedle sebe a tráví s ostatními členy čas i mimo skupinu. Princip důvěrnosti je v praxi často porušován, jelikož pacienti se o důležitých událostech vzniklých při malých skupinách baví i mimo skupinu či s jinými členy v rámci větší skupiny. Zároveň i samotný personál potkávají pacienti mimo malou skupinu. Terapeut má jistá omezení v rámci své samostatnosti a kontroly nad složením skupiny. Často je odkázán a podřízen oddělení, které určuje skladbu skupiny, odchod či příchod nového člena apod. Tempo na akutních odděleních je uspěchané a mnohdy není možnost terapeutovy supervize či rozhovorů mezi pracovníky. (Yalom, 2007)

Terapeut v tomto krátkodobém procesu nemůže plýtvat časem. Aby mohl být proces účinný, musí být velice angažovaný. Terapeutova aktivita je v tomto procesu mnohem důležitější než při ambulantní terapii. Terapeut aktivizuje, vyzývá a aktivně podporuje skupinu. Je tedy důležité, aby terapeut vytvořil ve skupině atmosféru, která bude považována za podpůrnou, pozitivní a konstruktivní. Pacienti se ve skupině musí cítit bezpečně a důvěrně. Důležité je si uvědomit, že proces v rámci krátkodobé hospitalizace často neumožní dozrání skupiny ke konstruktivní konfrontaci a kritice, proto by měl být terapeut k těmto projevům více opatrný. Bývá výhodnější nechat projevy projít bez komentáře, než riskovat, že terapeut způsobí, že se většina skupiny nebude cítit bezpečně. Důležitou technikou v tomto procesu je podpora, kterou terapeut v rámci procesu na klinice musí poskytovat rychleji a intenzivněji. Mezi projevy podpory patří otevřené uznání snah, záměrů, silných stránek, pozitivních příspěvků a riskování. Během procesu zdůrazňujeme spíše pozitivní než negativní stránky pacientových postojů. Podpora může vycházet i od skupiny nejen od terapeuta, ale terapeut by se měl snažit tuto variantu vědomě podněcovat. (Yalom, 2007)

Základním principem skupinové psychoterapie i dramaterapie je již zmíněný princip „ted' a tady“. A právě na psychiatrických klinikách často dochází k tomu, že proces se tomuto jevu vyhýbá. Většina hospitalizovaných skupin se zaměřuje na

„tam a tehdy“ či do skupin přináší vyhýbavá témata. Častým vyhýbavým tématem také bývá zaměření se na problémy na oddělení. Skupina má potřebu mluvit o napětí na oddělení, řešit konflikty s personálem a pacienty či samotný chod oddělení. Není vhodné se těmito tématům věnovat v malých skupinách, pokud je toto téma intenzivní, je vhodné se jím zabývat v rámci setkávání celé komunity. (Yalom, 2007)

Dalším specifikem procesu na psychiatrickém oddělení je potřeba struktury a pevného řádu ze strany klientů. Skupina touží po direktivním psychoterapeutovi, o kterého se může opřít.

„Zmatené nebo vyděšené pacienty uklidní terapeuti, kteří jsou pevní, jasní a rozhodní, kteří však zároveň s pacienty sdílí důvody svého jednání. Mnozí terapeuti v dlouhodobých ambulantních skupinách nechávají událostem volný průběh a potom podporují jejich rozbor a integraci. Skupiny hospitalizovaných pacientů jsou však poznamenány opakovanými událostmi, které skupinu závažně rozvracejí. Členové skupiny jsou často příliš ve stresu a příliš zranitelné na to, aby se s takovými událostmi účinně vyrovnali, a uklidní je, když terapeut jedná rozhodně a pevně.“ (Yalom, 2007, str. 484)

Do úvahy však autorka ještě vkládá paradox: *„Terapeut se má snažit učinit skupinu co nejsamostatnější a účinná skupina má převzít maximum zodpovědnosti za své vlastní fungování...Nadměrně aktivní terapeut, který pevně strukturuje, vytvoří závislou skupinu. Když terapeut dělá za členy skupiny všechno, pacienti toho udělají pro sebe jistě příliš málo...Empirický výzkum ukazuje, že vedoucí, kteří určují nadměrně strukturu, mohou být členy pozitivně hodnoceni, nicméně jejich skupiny nemají pozitivní výsledky“.* (Yalom, 2007, str. 486)

Stojíme tedy na prahu velkého rozhodování. Je jednoduché tvrdit, že nejlepší volbou je zlatá střední cesta. Je ovšem velmi těžké tuto cestu najít.

Specifika procesu dramaterapie na psychiatrické klinice nezávisí jen na možnostech instituce, ale i na zaměření oddělení na určitý typ klientely. Název instituce nám sice napovídá, že se jedná o pacienty s duševní poruchou, avšak toto vymezení by bylo příliš obecné. V kontextu praktické části bychom rádi blíže přiblížili

a charakterizovali klientelu oddělení, na kterém proběhl kvalitativní výzkum praktické části.

Oddělení, které se stalo předmětem zkoumání, se zaměřuje převážně na neurotické pacienty. Jak již upozornil Yalom, stává se, že i na tomto oddělení je do skupiny zařazen pacient s jinou diagnózou. Pokud k tomu dochází, jedná se především o hraniční poruchy osobnosti či schizofrenii.

„Diagnózu neurotické poruchy dostane člověk tehdy, když trpí tělesnými nebo duševními obtížemi, pro které při lékařském vyšetření nebyl zjištěn organický podklad. Své potíže si uvědomuje a stěžuje si na ně, nejedná se o duševní chorobu, při které by jeho chování bylo nesrozumitelné okolí a při níž by byla podstatně porušena jeho soudnost. Potíže mají někdy zřetelnou, jindy ne zcela jasnou nebo ne zcela uvědomovanou souvislost s duševními stavy a problémy ve vztazích, v rodině, v práci a vůbec mezi lidmi. Pramení ze závažných konfliktů vnějších nebo vnitřních, někdy velmi silných, jindy spíše dlouhodobých, které často souvisejí i s vývojem, postoji a osobními vlastnostmi jedince.“ (Kratochvíl, 2006, str. 11)

Tělesné potíže vyvolané na neurotickém podkladu bývají často bolesti hlavy, žaludku, srdce, závratě, zvracení, průjmy, třesy, záchvaty křečí, nespavost atd. Mezi neurotické potíže na podkladu psychickém mohou být např. stavy napětí a podrážděnosti, pocity vyčerpanosti a nepřiměřené únavy, deprese, celkové negativní a katastrofické myšlenky. Dalšími příznaky mohou být úzkosti, panické reakce či nutkavé myšlenky nebo strachy. Člověk těmito pocitům a stavům podléhá a není schopen si poručit, rozhodnout se a soustředit se. Někteří klienti trpí pocity méněcennosti, někteří naopak pocity velké důležitosti a potřeby na sebe upozorňovat. Celkově se člověk cítí nejistý ve vztazích, a zároveň bývá nadměrně závislý a nesamostatný. Člověk s neurózou má tendence řešit vlastní problémy nepřiměřenými výbuchy či útekami, např. útekami do nemoci či pomocí alkoholu. (Kratochvíl, 2006)

Ke strukturovanějšímu poznání specifik této klientely nám pomůže MKN-10, která tuto skupinu pacientů označuje jako Neurotické, stresové a somatoformní poruchy, které jsou značeny kódy F40-F48. Tuto skupinu duševních poruch dále člení na tyto podskupiny:

- 1) F40 Fobické úzkostné poruchy
- 2) F41 Jiné anxiózní poruchy
- 3) F42 obsedantně kompulzivní porucha
- 4) F43 reakce na těžký stres a poruchy přizpůsobení
- 5) F44 disociativní poruchy
- 6) F45 somatoformní poruchy
- 7) F48 jiné neurotické poruchy

Nefrekventovanějšími diagnózami jsou převážně fobické úzkostné poruchy, především agorafobie a sociální fobie, panické poruchy, generalizované úzkostné poruchy, dále pak obsedantně kompulzivní porucha.

Agorafobie představuje soubor fobií, které zahrnují strach z opuštění domova; vstupu do obchodů, cestování veřejnými dopravními prostředky, strach z veřejných prostranství atd. Vystavování se těmto fobickým situacím vyvolává v jedinci úzkost. Další častou fobií vyskytující se na oddělení je **sociální fobie**. Pro jedince trpícího touto chorobou je typická obava z posuzování a pozorování ostatními lidmi, což vede k vyhýbání se styku s lidmi. Sociální fobie je často spojována s nízkou sebeúctou, sebedůvěrou a sebevědomím. Jedinec se natolik bojí kritiky od ostatních lidí, že se od nich izoluje. (Svobodová, 2007)

Základním projevem **panické poruchy** jsou opakující, náhle vzniklé ataky těžké úzkosti (paniky), které nejsou předvídatelné, jelikož na rozdíl od fobií nejsou reakcí na konkrétní zvláštní okolnost či situaci. Vyvolené úzkosti jsou spojeny s tělesnými potížemi, jako jsou bolesti na hrudi, pocity dušení, závratě a pocit neskutečnosti (depersonalizace nebo derealizace). Dále je tento stav spojen s myšlenkami obsahujícími strach ze smrti, ztráty sebeovládání nebo zešílení. U **Generalizované úzkostné poruchy** je hlavní vlastností přetrvávající úzkost, která nepřichází na podkladě vnější okolnosti. Nemocný má většinou pocity nervozity, spojené s třesem, svalovým napětím, pocením, světloplachostí atd. Myšlenky jsou přesyceny strachy a obavami z budoucnosti, že se nemocnému nebo jeho příbuzným něco stane. (Ústav zdrav. informací a statistik ČR, 2008)

Hlavním rysem **Obsedantně kompulzivní poruchy** jsou opakované vtíravé myšlenky a nutkavé činy. Vtíravými myšlenkami jsou nápady, představy nebo popudy, které znovu a znovu vstupují do mysli jedince ve stále stejné formě. Nutkavé činy nebo rituály jsou stereotypní a stále opakované. Často nejsou příjemné, a ani nevedou k realizaci užitečných úkolů. Nemocný tak činí s cílem zabránit nějaké objektivně nepravděpodobné události, která by mohla znamenat škodu pro postiženého, nebo ji vyvolat. Jedinec si obvykle uvědomuje toto chování jako bezúčelné nebo nesmyslné a proto se mu opakovaně se pokouší odolat. Úzkost je přítomna téměř vždy a zhoršuje se, pokud postižený nutkání odolá. (Ústav zdrav. informací a statistik ČR, 2008)

O **Poruchách přizpůsobení** mluvíme jako o následku neúspěšné adaptace na obtížné životní změny či stresovou životní událost (smrt v rodině, rozvod, stěhování, změna zaměstnání). Jedinec se projevuje depresivně či agresivně s problémy v sociálním fungování. (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006)

Velkou část pacientů oddělení tvoří pacienti s depresí. Projevy **deprese** jsou spojeny s dlouhodobě smutnou a skleslou náladou. Pacient se projevuje pasivně a neaktivně, zhoršuje se jeho koncentrace. Mezi další příznaky deprese patří pocity bezcennosti, nízké sebevědomí, pesimistický pohled na svět, myšlenky na smrt či sebevraždu a další příznaky spojené s tělesnými potížemi. (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006).

Provedli jsme krátký výčet diagnóz pacientů, kteří jsou na oddělení hospitalizováni. Autorka by ráda zmínila, že ačkoliv se jedná o velice specifickou klientelu, kdy by se dramaterapeut měl orientovat v těchto duševních onemocněních, tak ale mnohem významnější jí připadá vnímání klientů „ted' a tady“, a tedy vycházení z poznatků z přímého setkání s těmito lidmi. Dokládá to z vlastní zkušenosti, jelikož chorobopisy pacientů si před začátkem procesu nepročítá a tedy o pacientech ví jen tolik, kolik se odehraje během dramaterapie. Přestože některé projevy pacientů napomáhají snadné diagnostice jejich poruchy, tak autorka na ně pohlíží více jako na konkrétní osobnosti. Nelze však tvrdit, že by jejich nemoc neusměrňovala a necharakterizovala proces. Typickými znaky těchto skupin jsou konflikty, problémy a obavy z interpersonálních vztahů, fyzických kontaktů, doteků, pohledů, přetrvávajících úzkostí a napětí, dramaterapeut musí být tedy více než

opatrný a trpělivý při volbě technik. Zároveň přináší mocný prostředek, kdy v prostoru „jako“ mohou klienti zkoušet nanečisto. Je však potřeba pacienty na toto jednání postupně připravit a zbavovat jejich nejistot. Primárním cílem je nastolení důvěry, snížení napětí a snaha o nastolení spontánnosti, díky čemuž se pacienti zpřítomňují.

3.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLE

Dramatická výchova na základních uměleckých školách je označována jako literárně dramatický obor.

Soňa Kotátková (1998) tento typ dramatické výchovy označuje jako zájmovou činnost a udává ji do kontrastu ke školní dramatické výchově, kterou vnímá jako jednu z estetických výchov. Literárně dramatický obor jako zájmová činnost má své výhody a přednosti, ale také nevýhody a obtíže, které si v krátkosti popíšeme.

Nespornou výhodou literárně dramatického oboru je přirozený výběr, kdy na základě osobního zájmu žáci do procesu vstupují. Jedná se o činnost, která je mimo okruh běžných povinností. Zájem o dramatické a literární aktivity může vycházet přímo z přání žáka, ale časté také bývá přihlášení dítěte rodiči. I tento fakt vyvolává určitou specifickou motivaci, často to vypovídá o nadstandardním typu rodiny, jejího kulturního zázemí a míře zájmu rodičů o zdravý a bohatý rozvoj dětí. Někteří žáci přichází z podnětu kamarádů, což svědčí o tom, že zájemce o literárně dramatický obor má pozitivní vazbu na vrstevnické prostředí. Žáci se do procesu přihlašují dobrovolně a dobrovolně ho také mohou opustit. To se děje v případech, kdy se zjistí, že žák je bez opravdového zájmu a ochoty pracovat a získávat dovednosti v oboru či narušuje skupinovou práci vyvoláváním konfliktních situací. Je časté „odpadání“ některých žáků, což ale přináší fakt, že v procesu zůstávají žáci skutečně motivovaní. Zde se dostáváme i k nevýhodám procesu, kdy výhoda „odpadání“ žáků může být zároveň nevýhodou. Malá závaznost docházky nebo častá absence z důvodů nemoci skupinovou práci do značné míry komplikuje. Zajímavým fenomén, který je také nevýhodou, je častější zájem o dramatickou výchovu dívkami

než chlapi, což omezuje rozsah látek a inscenační postupů během procesu. (Machková, 1998)

Ačkoliv se při dramatické výchově objevuje otázka schopností, nadání a talentu, tak většina základních uměleckých škol přijímá všechny zájemce, kteří se přihlásí. Nejvíce se téma nadání a talentu objevuje při přípravě veřejného vystoupení a s tím spojeným obsazováním rolí nebo v případě přípravy některých žáků na přijímací zkoušky na konzervatoř či na vysokou školu s divadelním zaměřením. (Machková, 2007)

„V zájmové dramatické výchově mohou uspět děti inteligentní, aktivní, s bohatými zájmy orientovanými zejména na lidi, vztahy, komunikaci, s dobrou úrovní sensorickomotorické inteligence, bez závažných zábran a psychických bloků. Intenzita zájmu o dramatické aktivity a získávání vědomostí o nich, prohlubování zájmu o druhé lidi, jejich charakter a vztahy, schopnost vnímat a posoudit jejich mimoslovní projevy a urychlování tohoto vývoje v dospívání mohou (avšak nemusejí!!!) signalizovat talent herecký, režisérský či dramaturgický.“ (Machková, 2007, str. 198)

Literárně-dramatický obor je obor syntetizující. Základním prostředkem výuky a výchovy jsou tvořivé dramatické činnosti, přednesové a slovesné činnosti a hra s loutkou. Literárně-dramatický obor se zaměřuje na specifické rozvinutí dramatické múzičnosti dětí, mládeže a dospělých. Rozvíjí nejen umělecké vlohky k divadelní a slovesné činnosti, ale i sociabilitu žáků. Proces literárně dramatického oboru je prolínán průpravnými technikami pohybového, mluvního a hudebně-rytmického projevu, které vybavují žáky potřebnými dovednostmi pro přirozený, kultivovaný a tvořivý výraz. Do výuky patří také základy dramatické a slovesné tvorby, návštěvy divadel, výstav, koncertů atd. (Vzdělávací program literárně-dramatického oboru základních uměleckých škol, 2004)

Odborně vedená výuka literárně dramatického oboru umožňuje včasné objevení a připravování talentovaných jedinců s predispozicí ke studiu herectví, režie, dramaturgie, scénografie, učitelství literárně-dramatického oboru a podobných oborů. (Vzdělávací program literárně – dramatického oboru základních uměleckých škol, 2004)

Absolvování literárně-dramatického oboru napomáhá k získávání předpokladů i pro širší profesní uplatnění, převážně v sociálně zaměřených povolání, kde je potřeba vyšší míra empatie a komunikačních dovedností. Jako jsou pedagogové, právníci, dětská sestra, dramaterapeuté, arteterapeuté, herní specialisté. Celkově průpravná dramatická cvičení vytvářejí osobnostní potenciál pro jakoukoli týmovou kooperaci a spolupráci. (Vzdělávací program literárně – dramatického oboru základních uměleckých škol, 2004)

Primárně však literárně-dramatický obor vychovává z žáků budoucí amatérské divadelníky, přednášeče, vzdělané a náročné diváky i čtenáře.

Nejvyšším cílem dramatické výchovy je harmonizující rozvoj osobnosti člověka, který obsahuje: tvořivý a odpovědný přístup k životu, schopnost osobitého a kultivovaného uměleckého projevu v oblasti divadelní, přednesové či slovesné, poučenost o specifice oboru (vývoji, druzích, funkcích) a z toho plynoucího zájmu aktivně uplatnit nabyté vědomosti a znalosti v kulturním životě naší společnosti. (Vzdělávací program literárně – dramatického oboru základních uměleckých škol, 2004)

Výuka na literárně dramatického oboru je rozčleněna na přípravnou dramatickou výchovu, na I. stupeň základního studia, který trvá šest let, na II. stupeň základního studia, který trvá čtyři roky a studium pro dospělé. Na I. a II. stupni mohou žáci navštěvovat buď oddělení dramatické a slovesné nebo oddělení loutkářské. Volenými předměty jsou dramatická průprava, dramatika a slovesnost, přednes, dramatika s loutkou a slovesnost, technika vedení jednoduchých loutek a přednes, pohyb, práce v souboru. (Machková, 2007)

Výuka v literárně-dramatickém oboru je většinou skupinová, některé předměty však vyžadují individuální vyučování (přednes, technika vedení jednoduchých loutek, studium rolí apod.).

Vzdělávací program, doporučuje a vymezuje cíle pro každý ročník studia, nabízí k tomu vhodné metody a formy práce, popisuje možnosti a postupy užití a studijní úkoly daného ročníku. Vzdělávací program je učitelovým vodítkem. Např. pro 3. ročník základního studia I. Jsou výchovně vzdělávacími cíli: *„vytvořit u žáků základy pro stupnici mravních a uměleckých hodnot, naučit je uvědomovat si vlastní*

i kolektivně tvořivé, přijímat a vyjadřovat k nim své stanovisko dramatickou hrou, výběrem uměleckého textu i vlastním pohybem a slovním projevem na úrovni dosažených odborných dovedností.“ Jedním ze studijních úkolů pro třetí ročník je například: *„V etudě zvládnout jednoduchý dramatický děj - tzn. uvědomit si svoji roli a úkol v příběhu a podle toho jednat.“*

Učební plán by měl být jen orientačním vodítkem, ne však závazným dokumentem, protože z provozních důvodů nemohou být vždy a všude dodržovány. Jsou k tomu důvody ekonomické a organizační – záleží na počtu dětí v dané lokalitě, na míře jejich zájmu o tento obor, na výši školného, ale také na rozvrhových možnostech dětí či dospívajících, zda se podaří sestavit skupiny podle těchto dokumentů. V praxi se běžně stává, že jsou v jedné skupině zařazeni nejen žáci různého věku, ale také různé míry pokročilosti. (Machková, 2007)

V předchozí kapitole zaměřené na proces dramaterapie na psychiatrické klinice jsme se zabývali charakterizováním klientely na daném oddělení. U dramatické výchovy na základní umělecké škole není tato pozornost příliš nutná, jelikož okruh žáků je obdobný jako u jiných typů dramatické výchovy. Drobná specifika, která se tu vyskytují, jako je otázka dobrovolnosti a motivace, byla uvedena v úvodu kapitoly. Dramatickovýchovný proces na základní umělecké škole je podrobně rozpracován ve Vzdělávacím programu pro literárně – dramatické obory základních uměleckých škol. Více než v jiných typech dramatické výchovy je tento typ zaměřen na přípravu a nácvik dovedností a schopností divadelních. Učitel dramatické výchovy sestavuje několikaletý plán směřování skupiny.

Třetí kapitola na rozdíl od dvou předchozích kapitol nebude uzavřena komparací. Komparováním této oblasti tématu se budeme zabývat v praktické části.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologická východiska výzkumného šetření

Cílem této kapitoly je uvedení do kvalitativního výzkumného šetření. Nejprve se zaměříme na popis institucí, v kterých proběhl výzkum. Poté se budeme zabývat vymezením cíle výzkumného šetření, budou definovány výzkumné otázky a předpoklady. Do této úvodní kapitoly je zařazena i charakteristika výzkumného vzorku a popsání metod získávání a zpracování kvalitativních dat.

4.1 POPIS INSTITUCÍ

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve dvou institucích. Instituce budou popisovány každá zvlášť.

• Psychiatrická klinika

Výzkum probíhal na jednom oddělení psychiatrické kliniky fakultní nemocnice v Olomouci. Klinika se dělí na ambulantní a lůžkovou část, která je členěna na tři oddělení.

- 32A Akutní smíšené oddělení (12 lůžek) – neodkladná léčba psychických poruch
- 32B Doléčovací smíšené oddělení (24 lůžek) – pokračovací léčba psychických poruch
- 32C Psychoterapeutické smíšené oddělení (22 lůžek) – léčba psychických poruch s výrazným podílem léčby pomocí psychoterapie

Celá klinika se nachází v jedné budově. V podstatě jsou jednotlivé oddělení odděleny patry budovy. V přízemí je ambulantní část, v prvním patře oddělení 32A, v druhém patře 32B a až ve třetím 32C.

Právě na oddělení 32C probíhá již několik let dramaterapie. O zařazení dramaterapie do léčebného procesu oddělení se zasloužila Jana Olejníčková, která zde jako první skupiny vedla. Samotné oddělení tvořené okolo dvaceti pacientů se

člení ještě na menší skupiny. Zásadní rozdíl mezi nimi je způsob psychoterapie, který je během terapeutických skupin používán. Skupina může být zaměřena buď na kognitivně behaviorální psychoterapii (vede lékař psychiatr) nebo na psychoterapii dynamickou (vede klinický psycholog). Dříve byla dramaterapie zařazena jen do léčby skupiny dynamické, nyní probíhá i se skupinou kognitivně behaviorální. Výzkumník se během svého dvouletého působení setkal se oběma typy skupin.

Pacienti jsou na oddělení hospitalizováni šest týdnů. Z těchto šesti týdnů je jeden týden určený pro nástup pacientů a jeden na odchod pacientů. V praxi tedy terapeut disponuje pouze se čtyřmi plnými týdny. Pobyť na oddělení mají pacienti hrazeny pojišťovnou. Léčebný program je tvořen intenzivními psychoterapeutickými skupinami, dále je na oddělení nabízena relaxace, imaginace, ergoterapie a již zmíněná dramaterapie a výraznou část léčby tvoří také farmakoterapie. Výrazným prvkem léčebného programu je i tzv. „plánování“, kdy se pacienti učí plánovat svůj čas úkolů, cílů, povinností i odpočinku. Oddělení je vedeno komunitní formou. Každé ráno se schází ranní komunita spolu s personálem, která je zahájena a zakončena písní. Jeden večer v týdnu je pacienty organizován společenský večer. Léčebný program probíhá především v dopoledních hodinách, není-li v odpoledních hodinách dramaterapie nebo imaginace, tak mají pacienti volno, které mohou od 15-17 využít k vycházkám. O víkendu program neprobíhá, část pacientů může odjíždět domů.

Na oddělení 32C jsou pacienti ubytováni na dvoulůžkových pokojích, dále mají k dispozici „klubovnu“ a „malou tělocvičnu“. V klubovně probíhají ranní komunity, psychoterapeutické skupiny či dramaterapie. V malé tělocvičně, pak relaxace či imaginace. Stává se však, že jsou některé činnosti přesouvány do jiné místnosti, hlavně dramaterapie a relaxace. Do obou společenských místností mohou pacienti chodit během svého volna. V tělocvičně jsou k dispozici rotopedy a cvičební balóny.

Dramaterapie probíhá na oddělení v odpoledních hodinách. Minulý rok byla v programu zařazena jednou týdně. Nyní, z iniciativy dramaterapeutů, probíhá dramaterapie dvakrát týdně. Jedno setkání trvá 1,5 hodiny. Prostor, který dramaterapeuté využívají je „velká klubovna“. Dramaterapeuté před každým začátkem odklídají židle na kraj místnosti, proto aby vznikl, co největší prostor v místnosti. S některými skupinami sedí v kruhu na karimatkách a s některými

v kruhu na židlích. Povrch místnosti je tvořen linoleem. Účast na dramaterapii je povinná, tak jako účast, na kterékoli aktivitě oddělení. Dramaterapie má na oddělení funkci spíše podpůrnou, doplňkovou či „kořenící“, jelikož přináší do procesu jinou formu práce. Dramaterapeuté jsou externisté a působí na oddělení jako dobrovolníci. Spolupráce s personálem není příliš intenzivní. Nejčastěji dramaterapeuté komunikují se staniční sestrou, s kterou řeší spíše organizační záležitosti. O dění na oddělení se dramaterapeut dozvídá převážně od samotných pacientů ne od personálu. S personálem je v kontaktu, jen při závažných a krizových situacích. Výjimečně jsou od letošního roku uskutečňovány krátké reflexe s klinickou psycholožkou. V minulém roce, kdy výzkumník vedl skupiny zaměřené kognitivně behaviorálně se dramaterapeut s lékařkou účinně nesešel.

Výzkumník po dobu dvou let působí na oddělení jako dramaterapeut.

• **Základní umělecká škola**

Jelikož se jedná o komparativní výzkum, popíšeme i druhou instituci, kde výzkum probíhal. Popisovanou institucí je Základní umělecká škola ve Vysokém Mýtě, kde výzkumník již několik let působí jako suplující učitel. Výzkum se zaměřuje na poslední dva roky fungování literárně dramatického oboru na této škole. Základní umělecká škola je tvořena hudebními obory, výtvarným, tanečním a dramatickým oborem. Literárně dramatický obor pod vedením Ireny Truhlářové funguje již téměř 20 let, v posledních pěti letech této učitelce výzkumník vypomáhá. Dříve vedl samostatné skupiny, nyní spíše vypomáhá v případě potřeby jako suplující učitel. Zároveň od ledna 2013 působí spolu s Irenou Truhlářovou ještě jedna nová učitelka, která by měla v budoucnu převzít vedení souboru.

Učebna literárně dramatického oboru se nachází na půdě budovy základní umělecké školy, tedy v podkrovních prostorách. Tyto prostory tvoří hrací místnost s kobercem, malá čtvercová chodba a jedna místnost určená na ukládání divadelních scén a rekvizit. Hrací místnost je plná fotek, knih, loutek a dalších rekvizit. Prostor je ohraničen několika malými knihovničkami a řadou židlí. Uprostřed je prázdný prostor, určený pro hru a pohyb. Ve středu místnosti se tedy odehrává hlavní děj hodin. V učebně je možnost využít cd- přehrávač a divadelní světlo. Při nazkušování inscenací je prostor této učebny nevhodný, proto studenti často využívají taneční sál, který je prostornější.

Koncepce výuky literárně dramatického oboru je rozdělena na individuální a skupinovou práci. Individuálně dochází žák jednou za 14 dní na 45 minut. V této hodině se učitel s žákem věnuje hlasové výchově a přípravě. Skupinová práce probíhá jednou za týden na 1,5 hodiny. Učitel se s žáky setkává celý školní rok a předpokládá, že se žáky bude potkávat i rok další.

4.2 ÚVOD DO KVALITATIVNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“ (Miovský, 2006, str. 18)

• Cíle výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byl použit kvalitativní přístup, jelikož manipuluje klíčovými termíny, jako jsou jedinečnost, neopakovatelnost, kontextuálnost či reflexivita. Celá diplomová práce se zabývá komparací procesu v dramatické výchově a procesu v dramaterapii. Dramaterapie se setkává s dramatickou výchovou v rámci paradržadelných systémů. Oba obory využívají podobný metodický arzenál, a přesto se jedná o procesy odlišené. Během teoretické části jsme se snažili nacházet obecná východiska a stanoviska. I cílem kvalitativního výzkumného šetření je hledání styčných principů, které charakterizují a oddělují proces dramaterapeutický od dramatickovýchovného. Šetření si však také klade za cíl, zachytit proces, v co největší míře autenticity. Porovnat dva procesy, které nebudou zkreslovány a ovlivňovány vnějšími nepřírozenými zásahy a záměry výzkumu. K tomuto cíli využil výzkumník vlastní zkušenosti, jelikož se v pozici vedoucího objevuje v procesu literárně dramatického oboru na základní umělecké škole ve Vysokém Mýtě a v pozici dramaterapeuta v procesu dramaterapie na psychiatrické klinice v Olomouci. Zkoumání procesu je časově ohraničeno dvěma roky, což je doba, po kterou působí výzkumník jako dramaterapeut na psychiatrické klinice. Po tuto dobu vedl výzkumník záznamy o probíhajících procesech bez jakékoli interpretace

a zaměření směrem k výzkumu. Výzkumník si uvědomuje možná rizika přílišné osobní subjektivity, proto se ve výzkumu neopírá jen o vlastní reflexivitu, ale i další kvalitativní metody a poznatky získané z teoretické části.

• **Výzkumné otázky a předpoklady**

1. Otázka: Je hlavní rozdíl mezi dramatickovýchovným a dramaterapeutickým procesem samotné zaměření na proces?

Otázka vychází z myšlenek Yaloma (2007), který tvrdí, že aby mohl být terapeutický proces účinný, musí si jeho účastníci tento proces uvědomovat, nahlížet na něj a zkoumat ho. Yalom (2007, str. 154) odpovídá na otázku: Proč jsou terapeutické skupiny účinné?, takto: „*Mají sílu právě proto, že se orientují na zkoumání procesu! Zaměření na proces je zdrojem energie skupiny!*“... „*Kde jinde je možné, dokonce s podporou, mluvit podrobně o aktuálním chování tady a teď, o právě prožívaném vztahu mezi lidmi? Možná tak ve vztahu mezi rodičem a dítětem, a dokonce i tam to nejde zcela přímo. Je to rodič, a ne dítě, kdo může komentovat proces: „Dívej se na mě, když s tebou mluvím!“, „Bud' zticha, když ostatní mluví.“*“ (Yalom, 2007, str. 154)

Předpoklady:

A) Autorka se domnívá, že dramaterapeut musí procesu rozumět, kdež učitel dramatické výchovy ho jen vnímá.

B) Autorka se domnívá, že v dramatické výchově se žáci nemusí zaměřovat na proces a pojmenovávat ho.

C) Je rozdíl ve vnímání procesu vedoucím a účastníkem procesu.

D) Autorka se domnívá, že zkoumání procesu v kontextu I. Yaloma je svébytný princip vyskytující se jen v terapii.

2. Otázka: Je výraznější rozdíl dramaterapeutického procesu a dramatickovýchovného procesu mezi fázemi a strukturou celého procesu než mezi strukturou jednotlivých sezení či hodiny?

Předpoklady:

A) Autorka se domnívá, že pro dramaterapeuta je začátek procesu spojen s větší nejistotou a napětím než u učitele dramatické výchovy.

B) Autorka se domnívá, že dramaterapeut se zaměřuje na ukončování procesu intenzivněji a se zacíleným záměrem.

C) Autorka se domnívá, že jsou ve struktuře hodiny či sezení shody mezi dramaterapií a dramatickou výchovou.

D) Autorka se domnívá, že vývoj celého procesu je mezi dramaterapií a dramatickou výchovou odlišný.

3. Otázka: Diference mezi obory vychází z jejich zaměření a zacílení?

Předpoklady:

A) Autorka se domnívá, že dramaterapeut nepracuje s uměleckým cílem.

B) Autorka se domnívá, že učitel nepracuje s terapeutickým cílem.

C) Autorka se domnívá, že existují mezi dramaterapií a dramatickou výchovou shody v cíli sociálního rozvoje osobnosti a pedagogického cíle.

4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek byl získán metodou záměrného výběru přes instituci. „*Záměrný výběr přes instituce je metodou, kdy využíváme určitého typu služeb nebo činností nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá.*“ (Miovský, 2006, str. 138)

Výzkumný vzorek se skládá z žáků literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole ve Vysokém Mýtě, z pacientů psychiatrické kliniky z oddělení 32C a z vedoucích těchto skupin, z učitelky Ireny Truhlářové, učitelky Renaty Zdražilové,

dramaterapeutky Dariny Deákové a výzkumníka. Tedy všech účastníků zkoumaných procesů.

Výzkumný vzorek žáků se skládá ze čtyř skupin za školní rok 2011/2012 a ze tří skupin pro školní rok 2012/2013. Ve školním roce 2011/2012 navštěvovalo literárně dramatický obor 23 žáků, z toho šest chlapců. Ve školním roce 2012/2013 navštěvuje literárně dramatický obor 21 žáků, z toho 10 chlapců. Z loňského roku pokračuje 10 žáků, 11 je tedy nových. Věkové rozmezí žáků se pohybuje od 6let do 20 let. Žáci do instituce vstupují dobrovolně a dobrovolně si i volí, nabízený obor.

Výzkumný vzorek pacientů se skládá ze sedmi skupin po cca 10 členech za období od listopadu 2011 do března 2013. S dvěma pacienty se výzkumník setkal již podruhé. Celkový počet pacientů, kteří prošli dramaterapií je cca 70, početně převažují ženy nad muži. Věkově se vzorek pohybuje od 18 let do cca 60 let. Vzorek na psychiatrii je tvořen pacienty s neurotickými duševními poruchami, nejčastěji sociální fobií, panickou poruchou, generalizovanou úzkostnou poruchou, obsedantně kompulzivní poruchou a depresemi. Výzkumník se výjimečně setkal s pacienty se schizofrenií, hraniční poruchou osobnosti a disociativní poruchou. Jelikož výzkumník nenahlíží do chorobopisů pacientů, u některých pacientů jejich diagnózy nezná a to pokud mu ji sám klient nesdělí či jeho příznaky nejsou, tak zjevné. Pacienti vstupují do léčby „dobrovolně“. Uvozovky naznačují, že pacienti nemají léčbu nařízenou, ale mnohdy jejich vstup do léčby je na podkladě přání rodiny, zaměstnavatele, atd. Ne tedy čistě z vůle pacienta. Na dramaterapii však pacienti chodit musí. Pacient sice vstupuje do léčby dobrovolně, ale účast léčebného programu je povinná.

Údaje o žácích jsou přesnější, jelikož má výzkumník přístup ke třídním knihám literárně dramatického oboru, k dokumentaci pacientů přístup nemá.

Z etických důvodů nebudou nebo budou uváděna fiktivní jména výzkumného vzorku žáků a pacientů.

4.4 METODY ZÍSKÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ KVALITATIVNÍCH DAT

Pro výzkumné šetření byly použity tyto metody získávání dat: pozorování, rozhovor a skupinové interview.

• Pozorování

Při pozorování byl zvolen molární přístup, který se snaží objekt svého zájmu pozorovat v širších souvislostech a kontextu. Dále byla metoda pozorování zvolena kombinací introspektivního a extrospektivního přístupu.

Introspektivní přístup má v kvalitativním přístupu velmi specifické postavení. O člověku uvažujeme jako o bytosti nadané sebereflexí, kterou nelze jakkoli upozadit, či dokonce pozastavit. Sebereflexe je významným zdrojem motivů pro lidské jednání. I vědec, jakožto člen lidské rasy provádí reflexi. Systematický a kontrolovaný výzkum sebereflexe by měl být přirozenou součástí výzkumu. (Miovský, 2006)

Introspektivní pozorování bylo během výzkumu volné a neřízené. Výzkumník pozoroval obsahy svého vědomí, tak jak se vyvíjeli v čase a v dané situaci a tento vývoj se snažil reflektovat a explorovat pomocí zápisků do terénního deníku. Sdělitelnost některých prožitků je obtížná. Výzkumník si vypomáhal přirovnáním či metaforami. Uvědomuje se, že tyto formulace mohli vést ke zkreslení. Při interpretaci bude výzkumník tyto poznatky podrobovat kritickému posuzování, bude vědomě manipulovat s pravidlem epoché, deskripce a horizontalizace.

Z extrospektivních metod využil výzkumník skryté zúčastněné pozorování, které bylo zaznamenáváno izomorfní deskripcí. Při zúčastněném pozorování je výzkumník přímo součástí odehrávajících se jevů. *„Výhodou skrytého zúčastněného pozorování je, že účastníci výzkumu nejsou ovlivněni vědomím, že jsou součástí nějaké studie, že jsou pozorováni a že s takto získaným materiálem bude nějak dál nakládáno. Chovají se tak zcela přirozeně a pozorovatelé berou jako přirozenou součást běžné situace.“* (Miovský, 2006, str. 153)

Data byla fixována zápisky do terénních deníků.

• Rozhovor

Metodou rozhovoru byla získávána data od vedoucích procesů. Výzkumník zvolil polostrukturovanou formu. Při přípravě této metody vytváříme určité schéma, které je pro dotazované závazné. Schéma je obvykle specifikováno okruhem otázek. Výzkumník může zaměřovat pořadí otázek a také je možné klást doplňující otázky. Tazatel může dotazovaného požádat o dovysvětlení apod. Důležité je, aby tazatel neopouštěl dopředu definované jádro rozhovoru, které nám dává jistotu, že nastolená témata skutečně budou probádána. *„Na toto jádro se pak nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se tazateli jeví jako smysluplné či vhodně rozšiřující původní zadání.“* (Miovský, 2006, str. 160)

Získaná data byla fixována nahrávkou na diktafon.

• Skupinové interview

Tento typ sběru dat byl využit u žáků základní umělecké školy.

Skupinové interview bylo prováděno s větším počtem účastníků než tři. Kvalitativní data byla získávána prostřednictvím záznamu skupinové interakce. Pro výzkumné šetření byla zvolena polostrukturovaná skupinového interview. Kromě základního tematického okruhu si výzkumník připravil okruh modelových otázek. Pořadí ani přesné znění otázek není pro moderátora závazné. *„Výhodou polostrukturované ohniskové skupiny je lepší možnost moderátora průběžně udržet určitou základní úroveň diskuze o jednotlivých okruzích témat a přitom dávat účastníkům dostatečný prostor na individuální vyjádření i prostor pro práci se skupinovou interakcí.“* (Miovský, 2006, str. 180)

Skupinová interview byla uskutečněna se třemi skupinami a data byla fixována nahrávkou na diktafon.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH KVALITATIVNÍCH DAT

V následující kapitole se výzkumné šetření zaměří na analyzování získaných dat. Využívanými metodami budou deskripce, kódování dat či metoda vytváření trsů. Závěrečné komparace analýzy budou uváděny v šesté kapitole Shrnutí a diskuze.

5.1 ANALÝZA POZOROVÁNÍ

Analýza longitudinálního pozorování popisuje celé procesy dramaterapie na psychiatrické klinice a dramatické výchovy na základní umělecké škole. Pozorování výzkumník zaznamenával do terénního deníku. Deník byl zaměřen na prosté popsání děje a obsahu činností ve skupině, zaměření hodiny či sezení, projevy klientů/žáků, jejich reflexe, skupinové interakce, zvláštnosti sezení/hodiny apod. Terénní deník z procesu dramatické výchovy je méně obsáhlý než z dramaterapeutického, jelikož výzkumník nebyl účastníkem všech hodin procesu. Proto výzkumník využil jako další pramen záznamy z třídních knih. Dále výzkumník vychází diskuzí a konzultací se svými kolegy.

Vzhledem k poměrně velké obsáhlosti zápisků využil výzkumník kromě deskriptivního přístupu i metodu kódování, což je *„přirázování klíčových slov či symbolů k částem textu, tak aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky.“* (Miovský, 2006, str. 220)

Pro přehlednější deskripci se výzkumník zaměřil na popis procesů z několika pohledů. První pohled se zaměří na deskripci celého průběhu procesů, poté na deskripci jednotlivých sezení a nakonec na deskripci témat a cílů objevujících se v procesech. Procesy budou popisovány odděleně.

Proces dramatické výchovy

• Deskripce celého průběhu procesu

Kódování terénních deníků a třídních knih rozkrylo několik opakujících se klíčových slov procesu, o kterých lze hovořit jako o tematicky a obsahově odlišných obdobích. Jsou jimi **adaptace, průprava, tvoření, secvičování, vystoupení,**

odpočinek. Časovou jednotkou, která tato období odděluje, jsou řádově měsíce. V některých skupinách se tato období opakují. Délka jednotlivých období je většinou závislá na věku a zkušenostech žáků. Longitudinální pozorování probíhalo od září 2011 do března 2013. Výzkumník popisuje poznatky z dvou terénních deníků, které rozsahově kopírují školní rok a sedmi třídních knih, čtyř za školní rok 2011/2012 a tří za 2012/2013, které jsou děleny dle věkových skupin. Výzkumník by rád zmínil, že členění procesu na školní rok je záležitost formální a pro deskripci i přehlednější, ale popisovaný proces nemá jasné ohraničení začátku a konce, jelikož se ve skupinách mísí žáci, kteří pokračují z předešlých let s žáky, kteří začínají. Nejpatrněji můžeme tento poznatek popsat u skupiny nejstarších žáků tvořenou středoškoláky. Ve školním roce 2011/2012 začala skupina v květnu pracovat na novém představení a učitel předpokládal i skupinu vedl, tak, že s přípravou představení se bude pracovat i v příštím školním roce 2012/2013. Opravdu tomu, tak bylo, avšak v září se skupina poměrně radikálně obměnila, proto je obtížné hovořit a oddělovat začátek a konec procesu. Přesto se držíme formálního přehledného dělení. Celý proces bude popsán dle již výše zmíněných tematických a obsahových období.

Adaptace

Toto období je spjaté se začátkem školního roku a obvykle trvá jeden až dva měsíce (tedy září až říjen), záleží na tom, kolik přijde nových žáků do skupiny a také na věku žáků. Nejkratší období adaptace bylo s nejstarší skupinou tvořenou středoškoláky a trvalo jeden měsíc. Úplný začátek tohoto období je tvořen administrativními a organizačními záležitostmi. S žáky se domlouvají rozvrhy, sestavují se skupiny a hledá se společný vhodný čas na skupinovou výuku. Velmi často se stává, že v období celého září není ustálený počet žáků. Po úvodní organizaci následuje práce se skupinou zaměřená především na začleňování nových členů a vzájemné seznamování, nejen mezi žáky, ale i s pedagogem. V tomto období je tedy program tvořen převážně z her na skupinové cítění, semknutí skupiny, hry na kontaktování ve dvojici, vedení ke vzájemnému sdělování, smyslový kontakt atd. Skupina se neadaptuje jen sama na sebe, ale také na prostředí učebny a celkově na tvořivý přístup k práci. I v případě, že se skupina od předešlého roku nezměnila, tak toto období se v procesu objevuje. Učitel se více zaměřuje na zážitky z prázdnin, které zpracovává s žáky výtvarně, slovně či herecky a postupně znovu nastoluje tvořivé klima spolupráce. Přestože v loňském i letošním roce se již v této fázi

u nejstarší skupiny pracovalo s výběrem předlohy k tvorbě představení, tak určité hry na zreflektování prázdnin a stmelení skupiny se také objevovaly. U této skupiny se častěji objevuje verbální reflektování a nalézání, kdy se celá hodina tzv. propovídá. O opravdové adaptaci procesu můžeme mluvit u přípravné skupiny, která je převážně tvořena žáky první a druhé třídy a tady tento proces je na začátku. Zde preferujeme strukturované hraní již od začátku roku a administrativní záležitosti jsou řešeny jen s rodiči. Prodloužená adaptace proběhla s prostřední skupinou tvořenou žáky 5. - 7. tříd základní školy. Ve skupině tvořené osmi žáky jsou v současnosti jen tři žáci, kteří již na literárně dramatický obor chodili dříve, zároveň se počet skupiny ustálil na konci září a samotná adaptace začala až v říjnu. Ve skupině vznikla již v takto krátkém období konfliktní adaptace jednoho žáka. Skupina se tedy nemohla stmelovat. Nakonec se situace vyřešila přeřazením jednoho žáka do jiné skupiny.

Průprava

Z období adaptace žáci volně přecházejí do období průpravy. Lze mluvit místy o propojení těchto období, jelikož i u průpravných her dochází k prohlubování adaptace. Zde se již hry nezaměřují na samotné žáky, ale více na získávání potřebných dovedností a schopností nutných pro tvořivou práci. Toto období je nejvíce strukturováno a dopředu připravováno. Převážná většina času je tvořena dramatickými hrami. Mezi průpravné hry patří hry na soustředění, výtvarné hry, hry se slovy, rytmické hry, hry na držení těla a artikulaci. Je kladen velký důraz na kultivovanost projevu. S dramatických her se pracuje na tvorbě krátkých příběhů s loutkami, slovní fantazii, tvorbě etudy a pointy, jsou vysvětlovány zákonitosti vodění loutek, improvizované hry, tvorba etud na základě předmětu, tématu. Také učitel pracuje s žáky na tvorbě příběhů na zadání, např. tři slov, prostředí, zápletky. Důležitou průpravnou hrou, která je vždy řazena na začátek je vnímání a pohyb po prostoru, který připravuje žáky k jevištnímu pohybu. V pohybových hrách se žáci učí vnímat prostor, ale i ostatní členy v něm, kontaktovat se vzájemně, zkoušet si vést pohyb a být veden atd. U skupiny nejmladších žáků bývá toto období ve školním roce nejdelším obdobím, ke kterému se učitel často vrací, je-li přerušeno přípravou na vystoupení. U nejstarší skupiny bývá velice krátké nebo spojené s obdobím adaptace. Období průpravy může tedy trvat od jednoho měsíce až po dobu celého školního roku. Učitelova příprava na průpravu vychází z období adaptace, kdy učitel zjistil, na čem by bylo vhodné s žáky pracovat, jaké jsou jejich dispozice atd.

Tvoření

V kontextu procesu míníme tvoření, které směřuje ke konkrétnímu dlouhodobějšímu zkoumání tématu, předlohy, které vede ve vyústění produktu. Jinak lze o tvoření mluvit i v případě tvorby etudy, kdy žáci během jedné hodiny vytvoří příběh, který improvizovaně sehrají. Do této fáze můžeme zařadit i samotné hledání vhodného tématu, textu či předlohy pro představení. Učitel se snaží, aby žáci přicházeli s vlastními nápady a postřehy. Avšak za dva roky pozorování procesu sami žáci s předlohou nepřišli. Většinou učitel přinese několik témat či příběhů, které společně se skupinou pročítá, a poté společně diskutují a postupně se vybírá konkrétní téma či předlohu. Učitel je však většinou ten nejaktivnější. Po výběru předlohy nebo tématu, se věnujeme jeho zpracování. Probíhá rozbor textu, úprava textu či tvorba textu nového, v podstatě tvoříme scénář, který je však většinou ještě upravován. Tato fáze je především zacílená na prohloubení vnímání a chápání tématu, hledání jeho pointy, smyslu, dramatickosti a celkovou synopsi a logiku děje. Poté již nastupují základy tvorby, kdy se rytmizuje text, připravují se loutky, v případě loutkového představení, vymýšlí se a tvoří scéna atd. Poté se rozdělují role a pracuje se na jejich charakterizaci, rozpohybování v prostoru, rozpohybování v dialogu a celkově se zdokonaluje herecký projev. Poté jde již o syntetizování inscenačního zbarvení, herecké akce hledají divadelní propojení, vymýšlí se funkční práce se scénou a celkově se projevuje režijní a tvořivý přístup. Učitel se snaží podněcovat nápady žáků. V procesu se zabýváme všemi složkami tvorby představení. Žák si tedy zakusí nejen roli herce, ale je přímo aktivně účastněný celému procesu tvorby. V praxi je před samotným zkoušením dopředu vymyšlena scéna a pohyblivý scénář, ale kostýmy a hudba jsou vymyšleny až při fixování. Pro lepší proniknutí do tématu nejčastěji začínáme improvizacemi na téma předlohy, či jednotlivé situace z ní. U nejstarší skupiny probíhá toto období většinu části roku u nejmladší, tak zhruba jeden měsíc. U nejmladší skupiny učitel pracuje na pochopení tématu, které ale přináší většinou sám a poté se pracuje na nacviku. Učitel tedy přichází s konkrétní představou. Většinou se jedná o krátká vystoupení pásma říkanek atd. Cílem je, aby si i nejmladší žáci zkusili nacvičovat a fixovat texty a také si prošli zkušeností vystoupení před lidmi. Čím jsou žáci starší tím, větší jim vkládáme iniciativu a možnost zasahovat do procesu tvorby.

Secvičování

Z procesu tvoření vznikne tvar, který je následně zkoušen. Většinou ze začátku dochází ke střídání s obdobím tvoření. Je to v podstatě zapříčiněno tím, že nejdříve musí žáci něco zkusit, abychom zjistili, zda bylo tvoření efektivní či zda samotné zkoušení nepřinese nové podněty. Postupně se ustaluje a upevňuje režijní scénář a nastupuje období fixace. Fixuje se pohyb po jevišti, prostorová fixace hereckých situací, text, charakteristika rolí, ale i vzájemné cítění skupiny, nejen při hereckém dialogu, ale i při výměně scény, v prostoru za scénou, atd. Fixuje se vodění loutek, manipulace se scénou, rekvizitami, choreografie, atd. A pracuje se na celkovém udržení temporytmu vznikajícího představení. Toto období bývá velice intenzivní a je obvyklé, že jsou uskutečňovány náhradní víkendové zkoušky a atmosféra je ve skupině pracovní a napjatá s blížícím se termínem vystoupení. Většinou se skupiny dostanou do časové tísně, jelikož období tvorby bylo delší, než se předpokládalo. Zde neumí výzkumník určit, zda lze objektivně zjistit příčinu či odhadnout, zda je vůbec reálně možné si proces tvorby naplánovat dopředu, tak aby nacvičování proběhlo bez časového presu.

Vystoupení

Do období vystoupení zařazujeme i generální zkoušku a odnos scény do divadelních prostor. Již je vytvořený a zafixovaný produkt, který při generálce již není upravován, alespoň ne zásadně. Většinou je to první zkouška v divadelním prostoru, jinak žáci zkouší v tanečním sále základní umělecké školy. Ve školním roce 2011/2012 proběhlo hromadné vystoupení všech skupin, kromě přípravného oddělení, to vystoupilo jen na vánočním koncertě s pásmem říkanek. Prostřední skupina žáků vystoupila s loutkovým představením Touha žížalky, hraným představením O víle Amálce- Jak potkala beránka kudrnu a s básničkami pro neposlušné chlapečky a holčičky. Tato skupina vystoupila ještě v červnu v mateřské škole. Nejstarší skupina hrála představení s názvem O všetečném zvědavci od Miguela de Cervantese, představení bylo v rytmu flamenga a bylo více tanečně koncipované. Poté ještě vystoupili v barokním divadle Litomyšlského zámku. V současném roce již proběhlo několik vystoupení. V prosinci nejstarší skupina

zahrála frašku až grotesku od Jaroslava Haška: Mlynář a jeho dcera a nejmladší skupina vystoupila s lidovými říkadly na jarním koncertě, Vítej jaro.

Odpocinek

Toto období přichází vždy po odehrání představení. Je to období, kdy je hodina prostorem pro odpočinek a vzájemné sdílení. Také sem patří úklid kulis a celková příprava na prázdniny. Stává se, že jdou žáci s učitelem na výstavu, na představení do cukrárny či na nějaký výlet. Hodiny jsou plné povídání či spíše relaxačních her. Podle toho v jakou fázi roku je představení odehráno, tak buď toto období trvá do konce školního roku, nebo se začíná hledat nové téma na zpracování. Tak se stalo, že se nyní nejstarší skupina ocitla v půlce roku v období odpočinku, jelikož v prosinci odehrála představení a nechce se jí z tohoto období vymanit, aby efektivněji pracovala na připravovaném představení.

Proces roku nebyl ještě ukončen. V současné době se nejmladší skupina pohybuje v období průpravy, střední začíná s tvořením příběhu Jamie a upíří a nejstarší balancují mezi obdobím tvoření a nacvičování představení Hmyzárna, inspirované Ze života hmyzu. Na tomto představení učitelé již jednou pracovali, ale skupina se rozpadla a nezrealizovalo se. Učitel již tedy přišel s rozpracovaným tématem a úpravou.

Celkově je proces v dramatické výchově pozvolným prolínáním jednotlivých období, kdy je časově ohraničený a omezený pauzou prázdnin. Jednotlivé období na sebe sice navazují, ale během roku se mohou objevit několikrát a různě se prolínat. Ohraničuje to období vystoupení, pokud proběhne v půlce roku, tak se některá období objevují znovu.

• Deskripce jednotlivých hodin

Díky metodě kódování jsme v procesu dramatické výchovy objevili několik typů struktur hodiny, které si níže popíšeme.

Jsou to hodiny:

HODINY S DOPŘEDU DANOU STRUKTUROU

Skladba těchto hodin je obvykle v první polovině roku. Učitel si dopředu vytyčuje téma či prostředek struktury hodiny. Buď pracuje projektovou metodou, kdy přichází se strukturou, která navazuje jedna na druhou spolu tématicky „ladí“ anebo jde po struktuře vybrušování určité dovednosti. Obě varianty se shodují v tom, že na úvod je rozehrávací hra, nejčastěji s pohybem po prostoru, poté následuje složitější dramatická hra, která vyústí v hlavní část hodiny nejčastěji v etudu nebo tvorbu příběhu, kterou tvoří žáci samostatně a konec hodiny obsahuje shrnutí či relaxační hru.

HODINY S ETUDOU

Tento typ se od předchozího liší tím, že neobsahuje přípravné hry a žákům je zadán úkol již na začátku hodiny. Tento typ se objevuje většinou v případě, že učitel ví, že žáci již nabyli schopnosti výstavby etudy a mají velký zájem v jejich hraní. Tak jim umožňuje větší časovou přípravu na tvorbu etudy. Díky tomuto typu hodiny se učí samostatnosti jednak v tvorbě příběhů, ale i samostatnosti organizace a spolupráce. Na určitou část hodiny učitel odchází pryč z místnosti. Většinou na popud žáků, jelikož již chtějí nazkoušet vymyšlený příběh a chtějí pro učitele připravit překvapení, aby viděl až hotovou etudu. Obvykle jsou zadávána různá prostředí, žánry, či konkrétní témata, jeden předmět, který musí být zakomponován v etudě atd.

HODINY SE SPONTÁNNÍM POVÍDÁNÍM

O tomto typu hodiny mluvíme tehdy, je-li opravdu obsahem celé hodiny povídání. Tento typ se vyskytuje jen u nejstarší skupiny. I u mladších skupin se někdy stává, že začátek hodiny je věnován povídání, ale vždy je povídání ukončeno a dělá se nějaká další činnost. Většinou k tomu dojde tak, že učitel se chce v úvodu hodiny s žáky kontaktovat, navodit atmosféru skupinové práce, ale žákům se zalíbí spontánní povídání či se vynoří nějaké důležité či hlubokomyslné téma a zůstane se u něho celou hodinu. Výzkumník se domnívá, že tyto hodiny velice skupinu stmelují, rozvíjí jejich uvažování i kritické myšlení, ale je velké riziko, že skupina je pak pasivní a hůře se aktivuje do práce.

HODINY S TVOŘIVÝM POVÍDÁNÍM

Jsou to hodiny, kdy povídání je učitelem připraveno dopředu. Většinou jsou tyto hodiny zaměřeny na prohlubování pochopení tématu připravované hry, hledání logičnosti a dramatickosti textu apod. Vždy tento typ hodiny předchází typu hodiny s tvořivým zkoušením.

HODINY S TVOŘIVÝM ZKOUŠENÍM

Učitel vychází z vybraného textu či tématu ke zpracování představení a snaží se skrze akci a pohyb prohloubit vnímání tématu a zároveň již hledat možné herecké situace. Někdy je tento typ v podstatě volnou improvizací na za dané téma a někdy učitel využije nějaké dramatické hry ze svého zásobníku, které jsou dobře využitelné ke kontextu připravované hry. Tak například mají žáci zadání chodit po prostoru a nechat se vést jedním členem, kterého doslova kopírují, postupně si role ve vedení vyměňují. Improvizovaná hra může přinést různé scénické rozestoupení vhodné pro choreografii při následném nacvičování pochodu armády mravenců v rámci připravované hry.

HODINY S NÁCVIČNÝM ZKOUŠENÍM

Na tyto hodiny se učitel již připravuje v roli režiséra. Dopředu většinou žáci vědí, která část hry se bude zkoušet. Učitel se na hodiny připravuje režijně a dramaturgicky a i žáci se již musí podrobovat domácí přípravě. Ti se připravují herecky. Nejčastěji jde o fixaci textu.

• Deskripce témat a cílů

Pro deskripci tohoto pohledu výzkumník využil metodu prostého výčtu. Pokud byl výzkumník přímo účasten hodiny výuky, tak vždy nějaký čas věnoval přípravě na hodinu. Někdy šlo o strukturované plánování a někdy spíše zachycení bodů, které určovali směr a téma hodiny. Vždy však bylo v přípravě tučně zvýrazněno téma a cíl hodiny, kterého se učitel držel. V případě, že výzkumník nebyl na hodině přítomen, tak dle zápisů z třídní knihy bylo možné také získat záznam témat a cílů hodiny. Metoda prostého výčtu doslovně vypisuje, jaké témata a cíle byly voleny. V případě, že se některá témata opakovala, tak jsou uvedena jen jednou.

Adaptace na prostředí, adaptace na skupinu, vzájemné naslouchání, seznámení se, smyslové hry, uvolnění, relaxace.

Rytmizace těla, držení těla, práce s tělem, chůze po prostoru, orientace v prostoru, střídání rolí, hraní scének, improvizace, pantomima, etuda, etuda s loutkou, taneční průprava, choreografie, fixace pohybu.

Rytmizace řeči, artikulace, základy přednesu, kultivovanost projevu, základy rétoriky, vyjadřování se, povídání, výběr textu, práce se scénářem, skloubení pohybu a slova, čtení a rozbor textu, vyprávění, seznámení s poezií, fixace textu, psaní scénáře, pochopení a rozbor textu, logika děje, směřování k pointě, budování témat, syžet příběhu, prohloubení tématu, osobnostní napojení na téma, slovní fantazie, představivost.

Vodění loutek, tvorba loutek, výroba scény, pracování se scénou, tvůrčí a režijní nápady, najít divadelního propojení a hereckých situací, herecké cítění celé skupiny, rozdělování rolí, práce na roli, dramaturgie, vystoupení, úklid scény, odnos scény.

Proces dramaterapie

• Deskripce celého průběhu procesu

Longitudinální pozorování procesu dramaterapie na psychiatrické klinice probíhalo od listopadu 2011 do března 2013. Za tu dobu prošel proces jednou zásadní změnou. Výzkumník se za dobu svého působení setkal se sedmi skupinami, z nichž čtyři byly uskutečňovány jednou za týden a tři dvakrát za týden. Tato změna časové intenzity ovlivnila průběh celého procesu. Mluvíme-li o procesu na psychiatrické klinice, tak je důležité zmínit, že do jisté míry je tvořen procesem, který probíhá na celém oddělení a dramaterapie tento hlavní proces spíše doplňuje. Organizačně se tedy řídí procesem instituce, který trvá šest týdnů. Dramaterapeuté začínají spolu s pacienty. K prvnímu kontaktu dochází na společné úvodní komunitě, kde se pacienti seznamují s celým personálem. Samotná dramaterapie pak začíná většinou druhý týden léčby. Výzkumník se stal přímým účastníkem případu, kdy dramaterapie nebyla zahájena společně se začátkem pobytové léčby. Dramaterapie byl začleněna do procesu léčby až ve třetím tzv. krizovém týdnu. Tento prvek měl velice negativní dopad. Dramaterapeuté přišli již do „rozjetého vlaku“ a bylo obtížné nastolit důvěru ve skupině, vytvořit alespoň základní vztah mezi terapeuty

a skupinou. Celý následující proces byl ovlivněný počátečním konfliktem a zároveň byl proces velice krátký. Chyběla úvodní fáze procesu.

Výzkumník analyzoval všechny skupiny zvlášť a opět díky kódování objevil několik opakujících se období. V celém procesu se vždy, až tedy na zmíněnou výjimku, objevuje období seznamování, období zakončování a prostřední část procesu, která je velice variabilní. Dramaterapeuté tvoří sezení na základě zkušenosti z předchozího sezení, ale tematicky na něho nenavazují. Objevují se některé typy sezení, které se opakují, ale většinou i zde jsou drobné odchylky od zvolení prostředků i témat. O této deskripci bude výzkumník hovořit u bodu deskripce jednotlivých sezení. Pro přehlednou deskripci označíme jednotlivé fáze procesu jako **úvodní – seznamovací fáze, prostřední – variabilní fáze a konečná-rekapitulující a uzavírající fáze.**

Časová jednotka, která odděluje fáze je tvořená jednotlivými sezeními, tedy v podstatě týdny.

Úvodní – seznamovací fáze

O této fázi lze časově mluvit o jednom až dvou sezeních. V případě procesu, kdy byla dramaterapie uskutečňována jednou týdně, byla časová dotace jedno sezení a v případě procesu, kdy byla dramaterapie uskutečňována dvakrát týdně byla časová dotace dvou sezení. Úvodní období se zaměřuje na seznámení pacientů s terapeutem, ale i seznámení s dramaterapií. Vždy toto období obsahovalo tvorbu rituálu, kdy skupina měla za úkol vymyslet rituál, který bude ohraničovat všechny začátky a konce dramaterapie. Rituály byly představovány jako bezpečné ohraničení imaginárního prostoru, který bude v procesu nastolován (*„budeme se často pohybovat v prostoru „jakoby“ a rituál nám bude napomáhat ohraničení ukončení pobytu v prostoru „jakoby“*). Zároveň ho terapeuté začleňují do procesu, jako určitý typ warm upu, který zaktivuje tělo i pozornost pacientů a zároveň si pacienti ve velmi krátkém čase uvědomí, s kým vším do skupiny přichází. Rituál obsahuje zvuk, pohyb, rytmus a musí se ho účastni všichni. Všechny skupiny ho vymyslely ve stoje v kruhu. Některé se drželi za ruce. Většinou byl obsahem povzbuzující slogan. Pokud trvala tato fáze jedno sezení, tak během něho proběhl i praktický úvod dramaterapie. Byla tedy zařazena „dramatechnika“ a již i přinesené nějaké téma. Vždy se vyskytla technika „fotoaparát“ a téma vodič a vedený. U druhého typu se s aktivním začátkem

s technikou dramaterapie začínalo až sezení další. Druhé sezení bylo většinou tvořeno prací s metaforou či výtvarnem. Dramaterapeuté byli opatrní při volbě technik, přesto vždy obsahovalo sezení úvodní warm up. Nejčastěji ve stoje a v kruhu.

Prostřední - variabilní fáze

Do tohoto období patří 3-4 sezení. Tematicky a obsahově na sebe sezení nenavazují. Průběh tohoto období je tvořen ze sezení na sezení. Dramaterapeuté tvoří program na základě zkušenosti z předchozího sezení, které jim je inspirací pro volbu nového tématu a cíle sezení a také pro volbu vhodných prostředků. Co lze analýzou sledovat je forma směřování sezení, kdy terapeuté postupně směřují k vyjadřování témat, postojů a pocitů skrze tělo či pohyb. Od verbální, psaných či výtvarných představ postupují k ztvárnění živých soch až ke vstupům do rolí a jednáním v rolích. Vzhledem ke krátkému trvání procesu, se jednotlivými způsoby tvorby a průběhu sezení bude věnovat v deskripci jednotlivých sezení.

Konečná - rekapitulující a uzavírající fáze

Toto období trvá jedno až dvě sezení, opět je tento interval podmíněn, tím, jestli byla dramaterapie jednou nebo dvakrát týdně. V případě, že období obsahovalo dvě sezení, tak v prvním v pořadí se skupina zaměřovala na ohlížení, rekapitulování šesti týdenní práce a ve druhém k loučení, definování toho, co si odnáším a myšlení dopředu, na budoucnost. Obvykle se pracovalo s přiřazením práce k metafoře, příběhu, se symbolonovými kartami (jedna karta vyjadřovala jeden týden, či si pacient vybral jednu svoji kartu, atd.) a také s prostředkem namalovaného otevřeného kufru (Odcházím a balím si na cestu, a co si nesmím či nechci zapomenout zabalit). Také se věnovala velká část celkové skupinové reflexi, byly podněcovány vzájemné interakce a zpětné vazby mezi pacienty. V úplném závěru byla část sezení věnována hodnocení samotné dramaterapie a dramaterapeutů. Někdy dramaterapeuté některé skupině předali malý dárek, v podobě listu jinanu dvoulaločného, jako symbolu zdraví či si mohli pacienti vybrat jeden citát od Sri Chinmoy.

• Deskripce jednotlivých sezení

Rámcová stavba sezení je velice pravidelná. Avšak sezení jsou velice různá vzhledem k tomu na jakých tématech, cílech se pracuje, s jakými prostředky se

pracuje a o jakou konkrétní skupinu se jedná. Analýzou vytvořil výzkumník několik kategorií popisujících jednotlivé typy sezení, které jsou sestavovány na základě zvolené formy sezení.

Zároveň by výzkumník rád uvedl opakující se rámcové schéma průběhu sezení.

V úvodu sezení je vždy rituál, následuje pozdravení a zjištění aktuální nálady, rozpoložení a chuti k práci pacientů. Většinou tato část probíhá přiřazením k nějaké metafoře (ke zvířeti, rostlině, krajině, literární postavě, atd.) nebo vyjádřením postoje těla či zvednutím ruky (čím víc je ruka nahoře, tím větší je aktivita v pacientovi). Poté následuje warm up, který je většinou ve stoje a v kruhu. Nejčastějšími činnostmi jsou posílání „žabky“ po kruhu, tleskání ve dvojici, „heja“, atd. Jsou i warm upy, které probíhají v sedě. Většinou jde o posílání zástupné rekvizity (čím vším může být láhev, flétna, šátek, atd.) či vyprávění příběhu po kruhu (každý pacient řekne po kruhu jedno slovo, které by mělo navazovat na slovo, které vyslovil soused před ním, postupně vzniká příběh). Pokud je to možné, tak dramaterapeut preferuje formu ve stoje. Poté nastupuje hlavní téma a činnost společné práce, ta je variabilní. Poslední část sezení je věnována reflexi, která většinou tvoří třetinu času sezení. V reflexi se objevili dva odlišené postupy. S několika skupinami dramaterapeuté kromě verbální reflexe používali i písemnou reflexi, kdy si pacienti své postřehy, myšlenky a pocity zapisovali do obálek, které dostali na posledním sezení. O obsahu sdělení věděli jen sami pacienti. Tato forma reflexe byla intimnější a osobnější pro pacienty. Stávalo se však, že pacienti si napsali své postřehy do obálky, tím si uzavřeli sezení a již nechtěli reflektovat ve skupinových interakcích.

Analýza přinesla tyto typy sezení:

SEZENÍ BEZ TECHNIK

Do tohoto typu lze zařadit atypická dramaterapeutická sezení. K tomuto typu došlo během procesů dvakrát. Většinou sezení doprovázel konflikt či neodkladné téma, které pacienti chtěli probírat jen verbálně. Nikdy tato forma nebyla dramaterapeuticky připravena dopředu, ale vznikla z potřeby klientů. Jako podobný typ bychom mohli zařadit i úvodní sezení, avšak i tato spíše verbální sezení jsou spojena s některými technikami. Vždy je forma představování jmen realizována přes hru (řekněte své jméno pozpátku, Jmenuji se Lenka a prodávám lentilky, kolující klobouk jako

symbol představování, atd.) a také o tvorbě rituálu by šlo mluvit jako o technice, kdy hlavní částí činnosti je pohyb.

SEZENÍ S METAFOROU A VÝTVARNEM

Většinou se v úvodu sezení pacienti naladují přes metaforu či vizuální představy na téma, které následně zpracovávají výtvarně. Ve většině případů byla výtvarnou činností tvorba trojrozměrných artefaktů a v jednom případě malba křídami a voskovkami. Po výtvarné tvorbě následuje zpracování tématu písemně nebo slovně. Vzniklé artefakty se instalují v prostoru klubovny a probíhá představení, prezentace vzniklých myšlenek, příběhů, asociací atd. Obecně by šlo téma sezení pojmenovat jako sebepoznávání či sebereflexe. Např. témata byly: Kdybych byl knihou (z donesených výtvarných materiálů pacienti vyráběli přebal knihy), Kdo je pro mne hrdina a co s ním mám společného (pacienti vyráběli nějaký typický atribut svého hrdiny) či Co mohu nabídnout (pocitové malování a poté hledání detailu v obraze a vytvoření své osobní vizitky). V této formě sezení pracovali klienti každý sám.

SEZENÍ S PŘEDSTAVAMI A SLOVNÍM VYJADŘOVÁNÍM

Během tohoto sezení se pracovalo jen s imaginárními představami a více se kladl důraz na skupinové interakce a verbální zpětné vazby. Někdy se tématem zabývala celá skupina, někdy byla skupina dělena na menší skupinky. Např. témata byly První dojmy a předsudky (dramaterapeuté donesly fotky neznámých lidí, pacienti si vybrali jednu z nich a měli si představovat, co si na první pohled o člověku na fotografii myslí, poté se zbytek sezení vzniklá témata, postřehy a myšlenky vyjadřovali jen slovně), aktivní relaxace (poslouchání hudby a vytváření fantazijních představ o ní, jakou krajinu hudba připomíná, jakou situaci ve filmu atd., poté se sezení také posunovali slovním vyjadřováním), Co si odnáším (imaginární kufr a co si mohu na cestu domů odnést), atd. Dramaterapeuté k tomuto typu sezení přistupovali v případě, že skupina měla blok, ostych či nechuť k jakémukoli pohybu v prostoru. Bezpečně se cítili jen v sedě.

SEZENÍ A POHYB

O tomto typu sezení mluvíme, pokud se vyskytovala jakákoli forma pohybu jako prostředek vyjádření. Radíme sem tedy nejen jednání ve skupinové improvizaci, ale i postoj v živé soše. K této formě docházelo většinou ke konci procesu. Mezi

skupinami byli poměrně velké rozdíly. V některých skupinách byl vrcholem pohybového vyjádření postoj sochy a v jiné hraní rolí v samostatně vedené skupinové improvizaci. Mezi nejčastější warm up této formy patří chůze po prostoru, buď jako záměrné vedení po prázdném prostoru anebo jako součást připraveného tématu (např. město akce, na úvod se projděte po městě, stromy, na úvod se projděte lesem). Tyto sezení jsou většinou zaměřeny na komunikaci, kontaktování či rozšiřování repertoáru rolí. Ale i vnímání a reflektování vlastního těla, pohybu a zkušenost s vyjadřováním pocitů přes celé tělo, nejen slovem. Tento typ se nejvíce podobá struktuře dramaterapeutického sezení. Zařazení toho typu je otázkou pečlivého výběru a načasování. Několikrát se stalo, že pohyb pacienty velice zaskočil a byl jim nepříjemný. Díky tomu se ztratila nabytá důvěrná atmosféra a proces jakoby začínal znovu. Přistoupí-li pacienti na tuto formu, vede je to většinou k vyšší míře reflexe, než byla doposud. Pacienti se okamžitě zpřítomní na dění „ted' a tady“, zároveň získají velice intenzivní prožitek a tyto prvky vedou k prohlubování závěrečné reflexe. A také tento způsob vedení sezení velice skupinu stmeluje. Největší míra pohybu byla většinou při typu sezení „město akce“, kdy klienti vstupovali do rolí antagonistů, tedy rolí, které se jim nejméně podobají a ve vymyšlených situacích zkoušeli reagovat v této roli. Ve dvou případech bylo jednání v roli uskutečněno i jinou formou. V jedné skupině proběhlo závěrečné reflektování skupiny formou tvorby příběhu ve dvou skupinkách. Vzniklý příběh skupinky poté secvičili a vzájemně si je přehrály. Druhá forma byla, kdy na úvod byla rozehrána situace ze školy a poté se reflektovalo téma rolí (ve skupině, v životě, jestli se liší doma, v práci atd.).

• **Deskripce témat a cílů**

Pro deskripci tohoto pohledu výzkumník využil stejně jako u procesu dramatické výchovy metodu prostého výčtu. Metoda prostého výčtu doslovně vypisuje, jaké témata a cíle byly dramaterapeuty voleny. Deskripce vychází z písemných záznamů příprav na sezení. V případě, že se některá témata opakovala, tak jsou uvedena jen jednou. V zásadě byly dramaterapeuty tvořeny dvě základní kategorie témat a cílů, jednak témata a cíle, která přináší do skupinové práce pro pacienty a také témata a cíle, kterými chtějí dramaterapeuté skupinovou práci směřovat.

Cíle a témata sdělovaná pacientům: Jak si dělám dobře, Co je pro mne příjemné, Já chci, já potřebuji, Umět se pochválit, Jak na mě kdo působí, Jak si myslím, že působím na ostatní, Čeho si všímám, co mi připadá důležité, Jsem dobrý v..., Jak vnímáme, Jaké kanály jsou pro nás důležité, Já a okolí, Když se něco děje, co se ve mně děje, Předsudky, První dojmy, Komunikace, Nonverbální komunikace, Řeč těla, Sebeuvědomění, Sebepoznávání, Sebereflexe, Hledání svých potřeb, Hledání pozitiv v sobě, Hledání originality v sobě, Být sám sebou, Rozšíření repertoáru rolí.

Cíle a témata sdělovaná dramaterapeuty mezi sebou: Vysvětlit co je dramaterapie, Představit dramaterapii, Připravit na práci dramaterapie, Seznámit se, Potkat se, Vytvořit rituál, Co nás čeká, Zjištění poptávky a nabídky, Očekávání, Kdo jsme a s čím přicházíme, Co je cílem a kam směřujeme, Uvolnit, Zaměřit se na skupinu a sebereflexi, Zaměřit se na „teď a tady“, Návčik sebereflexe, náhledu, Být při věci, Aktivizace, Všimát si, Vnímat se navzájem, Poslouchat se, Podpora důvěry, Průprava na hru v roli, Koncentrace, V popředí skupina jako taková, Pustit fantazii, Mít se tu dobře, Cítit se bezpečně, Prostor, Více zpětných vazeb, interakcí, Prostor- ne, Více bezpečí, Smysl a cíl, Kolik dáš, tolik dostaneš, Aktivní relaxace, Loučení, Skupinová interakce, Posílení vědomí sebe sama.

Bodově a heslovitě lze procesy sedmi skupin označit takto:

1. Skupina (jednou týdně, obálky): 1. Úvod i s „drama“, rituál, fotoaparát, vodič x vedený, 2. Chůze po prostoru, jít za dveře, smysly, udělat si dobře, koheze skupiny, 3. Město akce, rozšiřování repertoáru rolí, 4. Čert a anděl, hledání protipólů v nás, výtvarná tvorba.

2. Skupina (jednou týdně, obálky): 1. Úvod i s drama, rituál, fotoaparát, vodič x vedený, 2. Změna přípravy, jít za dveře, zrcadla, stmelení skupiny, 3. Hrdina, Kdo je pro mne hrdina a co já jako hrdina?, výtvarná tvorba 4. Chůze po prostoru, reflexe v prostoru, skupinové role, návčik sebereflexe a vnímání „teď a tady“, 5. Město akce, rozšiřování repertoáru rolí., 6. Rekapitulování šestitýdenní práce, tvorba a sehrání příběhu.

3. Skupina (jednou týdně, obálky): 1. Úvod + změna přípravy, rituál 2. Fotoaparát, vodič x vedený, 3. Smysly, jak si dělám dobře, co je mi příjemné, vizuální představy 4. Město akce, rozšiřování repertoáru rolí, 5. Rekapitulace, loučení.

4. Skupina (jednou týdně): 1. Úvod, rituál 2. Smysly, co mám rád, vím, co mi dělá dobře?, skupinová práce, 3. Hrdina, výtvarná tvorba, Co já jako hrdina, 4. Město akce, rozšiřování repertoáru rolí, 5. Loučení.

5. Skupina (dvakrát týdně): 1. Úvod, rituál, 2. Komunikace, interakce, kontakt,/ změna přípravy 3. Hledání umělce v nás/ změna přípravy, 4. Uvědomění si sebe sama, výtvarná tvorba, vizitky, Co mohu nabídnout, 5. Poslech hudby, fantazie, aktivní relaxace, 6. Stromy, hledat originality v sobě, vizuální představy. 7. Rekapitulování, symbolóny, sochy, 8, loučení, kufr, vizuální představy.

6. Skupina (dvakrát týdně): 1. Úvod, rituál, 2. První dojmy, předsudky, fotky, vizuální představy, 3. Smysly, jak si dělám dobře, skupinová práce, vzájemné zprostředkování smyslových zážitků 4. Řeč těla, židle, osobní zóny, komunikace, pohyb v prostoru, 5. Stromy, hledání originality v sobě, sochy, 6. Hrdina, psaní eposu o hrdinovi, 7. Improvizace, skupinové role, 8. Loučení, komunikace přes papír, kufr, vizuální představy.

7. Skupina (dvakrát týdně, nástup ve 3. týdnu): 1. Úvod, rituál 2. Kdybych byl knihou, sebereflexe, výtvarná tvorba, 3. Fotky, předsudky, první dojmy, vizuální představy 4. Město akce – rozšiřování repertoáru rolí, 5. Aktivní relaxace, hudba, kufr, vizuální představy.

5.2 ANALÝZA ROZHovorŮ

Výzkumník použil jako další zdroj získání dat rozhovory se svými spolupracovníky. V rozhovorech se zaměřil především na pohled, vnímání a uchopování procesu vedoucími procesů. Výzkumník využil tuto metodu pro rozšíření názorů a postojů k roli vedoucího procesů, aby snížil vlastní subjektivitu pohledu na danou pozici. Snažil se být nestranným tazatelem, který nepodsouvá své názory a myšlenky, přesto se však k tématům sám někdy vyjadřoval. Nejspíše z toho důvodu, že i on je vedoucími procesů a témata ho velice vtahovala k diskuzi. Byla volena polostrukturovaná forma. Výzkumník měl připraveno několik okruhů obecných otázek. Nechával však respondentům volný prostor pro vyjadřování a využíval doplňující otázky pro zpřesnění výroku atd.

Připravenými okruhy otázek byly:

1. **Co je proces?** (Co si představuješ pod pojmem proces?, Jak vnímáš proces?, Co pro tebe znamená?, Jak s ním pracuješ?...)
2. **Na jaké fáze proces členíš?** (Která fáze je nejdůležitější? Na kterou se musíš více připravovat? Co je pro tebe začátek? Co je pro tebe konec?...)
3. **Tvoje role a směřování v procesu?** (Jaké cíle procesu si kladeš?, Kam směřuješ svoji práci?, Jak by popsal svůj přístup k žákům/pacientům?, Jak se cítíš zodpovědný za proces?)

K analýze rozhovorů se spolupracovníky použil výzkumník metodu vytváření trsů. „Metoda vytváření trsů slouží obvykle k tomu, abychom seskupili a konceptualizovali určité výroky do skupin. Tyto skupiny (trsy) by měly vznikat na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami. Tímto procesem vznikají obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky, určitým charakteristickým uspořádáním atd. ...Společným znakem takového trsu může být například tematický překry, tj, když vyhledáváme ve výrociích osob všechny takové pasáže které se týkají jednoho úzce ohraničeného tématu.“ (Miovský, 2006, str. 221)

• Analýza rozhovoru s učiteli dramatické výchovy

Rozhovor s učiteli proběhl v učebně literárně dramatického oboru hodinu po poslední výuce. Výzkumník věnoval určitý čas volnému povídání, aby se co nejvíce oddělily myšlenky a vzpomínky na poslední odučenou hodinu. Rozhovoru se účastnily obě učitelky zároveň. Výzkumník využil tuto možnost, jako potencionální zdroj větších interakcí, zpětných vazeb a vzájemného doplňování.

Doslovná transkripce rozhovoru je uvedena v **příloze č. 1**.

Použitím metody vytváření trsů z rozhovorů vzniklo čtrnáct tematických kategorií. Jsou jimi **tvůrčí proces, veřejné vystoupení, konec, vývoj procesu, pauza, plánování, přínos dramatické výchovy, skupina, noví žáci v procesu, adaptace skupiny, cíl práce, přístup, zodpovědnost, uvědomování žáků tvůrčího procesu.**

Tvůrčí proces

(...tvůrčí proces, který vede v logice...proces celkově dramatický výchovy prostě, samozřejmě nikdy nekončící tvoření a tvořivost spíš...)

Veřejné vystoupení

(...no i pro ty děti si myslím...ale je opravdu těžké, zachytit, kterej ročník, v kterým roce...oni to chtějí potom hrát, hodně často, ale rychle za sebou, dokavad to uměj, pak už to nechtěj, pak už se musí tvořit něco jinýho, protože už jsou samozřejmě posunutý...čím jsou starší, tím dřív se může začít s představením...)

Konec

(...no, nikdy, proto je to tvůrčí proces...ten proces furt běží...)

Vývoj procesu

(...měl by vyústit do určitého cíle- tj. třeba dramatické hry, který jsou na kontakt, na prostor, na smysly, tak to s nima jednotlivě procvičuješ a potom můžeš na základě textu přes tyhle ty dramatický hry vytvořit i příběh, vyústění je pak třeba do určitýho po sobě logicky navazující děje v představení...ten proces je strašně dlouhej, když to vezmeš...tam ty děti si nechávám vyhrát, hlavně ten první půl rok...část roku tedy zjišťuješ, jakou mají výbavu, pak co by bylo dobré zdokonalit, co by měli pobrat...)

Pauza

(...jestli bych měla brát prázdniny jako pauzu tak jenom jako pauzu, protože v září už přijdou zase ty děcka, který už mají něco za sebou v tom směru tvořivém i v projevu osobnostním, vztahovým...)

Plánování

(...jde o to, že ty ho musíš mít prostě naplánovaný... jedině, co můžeš naplánovat je maximálně jeden rok...ten rok si rozdělit můžeš...na to plánování je ta třetí skupina nejlepší, měli by být nejdál, ty víš, jací jsou, že jsou skupina, co umí. Ty si můžeš říct, co bych s nima chtěla udělat...no oni jsou osnovy, o který se taky můžeš opírat...čím víc ti zbyde z těch mladejch, co mají něco za sebou, tak tím víc můžeš plánovat...)

Přínos dramatické výchovy

(...oni na základě těch etud zjišťují, že nikdo není dokonalejší, což je hrozně důležité. To znamená, že když já něco neumím, tak on taky něco neumí a vychováváš obrovský soucítění a toleranci nebo něco takového...protože si myslím, že je to důležité v životě, tenhle druh přístupu nejen k dětem ale i lidem...málo který rodič přemýšlí o dramatické výchově v tom smyslu, že tady ty děti se naučí přemýšlet, že dostanou obrovský vybavení do života v komunikaci a takových věcech...ve sportu je jenom o fyzické, v dramatické výchově je zapojena i, já budu říkat, duše...vnitřním prožitkem, že ten prožitek je morální, podepřený na základě osobnostních zkušeností...)

Skupina

(...tak těsný vztahy ve škole nemaj, ta skupina je pro ně velice blahodárná...ve třídě hlavně neřeší skupinové věci, nepracujou spolu...akorát vždycky záleží na tom, jaká je to skupina...ono to je hlavně o tom, jaký děti přijdou, zda přijdou nové děti, nebo budeš moci pracovat se stejnou skupinou...furt se musíš podřizovat skupině. Takže to je vždycky o tom, jak si skupina sedne. Pořád je to o skupině...)

Noví žáci v procesu

(...proces je zvláště nabouranější, když přijde někdo úplně nový, kdo tam vnese takový to, že tomu všemu co má skupina zaběhlé nerozumí...ty musíš zaznamenat, že je tam někdo nový a vymyslet takovou dramatickou hru, aby to dítě to mohlo okoukat, ono se přizpůsobí...je to trošku obtížný a musíš to respektovat...)

Adaptace skupiny

(...prvních půl roku je vyloženě adaptace skupiny...spíš kontroluješ, jak ty děti se vnímají a pozoruješ s jakou přišly výbavou a pak prostě ty hry uzpůsobuješ...ted' i v tý druhé skupině si spíš hrajeme, ale je to hodně tím, že ta skupina je nová. Potřebovali adaptaci...no to je adaptace té skupiny na sebe, vybavení přes dramatické hry, etudy no...že je dobro a zlo, že je to o interakcích, vnímat jeden druhého atd. A je potřeba, aby měli tyhle začátky za sebou, aby mohli pak pokračovat dál a pak se může s nima začít tvořit...)

Cíl práce

(...vychovat človíčka s morálním pohledem na svět, umět vnímat svět kolem sebe, empatii, soucítění, všechny vlastnosti, který vytváří člověka lepší...Já třeba zjišťuju, že i já rostu víc...aby vnímali přirozenou autoritu...)

Přístup

(... já to dělám intuitivně,...kamarádskej, jestli to jde říct takhle, je to záležitostí věku pro mě...Já nechci být: paní učitelka řekla tohle, ale zároveň tam musí být něco, aby mě poslouchali, ale co to jde tak jedná roveň...jim ukázat mantinely...přistupuju kamarádsky, ale jen tehdy pokud platí to a to...musí vědět hranici k tomu jak se chovat ke mně a k sobě navzájem, jelikož jsem starší a zkušenější a ikdyž mi říkají jménem, tak to není hej ty, ale že je to pedagog, který jim něco předává...respektuju je a chci, aby respektovali oni mne. Ale v okamžiku kdy se rozhoduje, tak jsem to já...)

Zodpovědnost

(...cítím zodpovědnost asi tak, že hledám a ohlížím se, kdo by mohl v tom procesu pokračovat dál...když si uvědomíš, co jsme teď vše probrali, tak je to docela velká zodpovědnost...ta zodpovědnost toho, co chceš dosáhnout, ale nedá se to vždycky zkontrolovat ta práce...)

Uvědomování žáků tvůrčího procesu

(...ani ty děti si ten proces neuvědomujou...to přijde až někdy, až potom, až vyzrajou si mohou uvědomit, co jim tohle dalo...ty můžeš dělat, co uznáš za vhodný, ale pak je to na nich, co si z toho odnesou, to uvědomění je na nich...ty to zas tolik nezjistíš, nemůžeš kontrolovat...no to víš, že existujou nevděčníci...ale když si s nima povídáš, můžeš to zjistit...ale to je až na nějakým konci...no věkově samozřejmě...je to na každém člověku jak to ocení...)

• Analýza rozhovoru s dramaterapeutem

Rozhovor s dramaterapeutem proběhl v pokoji výzkumníka, kde bydlí. Proběhl pět dní po posledním sezení. Díky tomu byl dramaterapeut méně ovlivňován vzpomínkami a myšlenkami na poslední skupinu. Oproti předešlému rozhovoru se

výzkumník více zapojoval do diskuze, v podobě zpětných vazeb, reagování a doplňování.

Metodou vytváření trsů výzkumník sestavil čtrnáct tematických kategorií objevujících se během rozhovoru. Jsou jimi **proces, vývoj procesu, začátek, konec, plánování, cíle procesu, skupina, komunikace, aktivita ve skupině, vedení, zodpovědnost, já terapeut, přístup, přínos dramaterapie, drama v dramaterapii.**

Proces

(...jedna věc je ta doba strávená tam a jedna věc je ta cesta vlastních myšlenek...proces jak i já se v interakcích projevují, proměňuju a já jako ten pacient myslím... proces uvnitř toho jednoho člověka, proces nějaký důvěry, atmosféry, poznávání se s náma... proces to může být jako svoboda, která jim poskytne i způsob zábavy, už i nějaký hry. Budu se mít natolik dobře, že se nebudu bát blbnout...procesů se tam asi odehrává víc, není to jeden proces... že jsme v procesu šesti týdnů, kde oni jsou v umělém prostředí, ne úplně uzavřeném, ale ani otevřeném...)

Vývoj procesu

(...člověk by asi měl víc vědět o tom odkud kam, má ta práce směřovat...člověk by to asi měl umět pojmenovat, vnímat v tom ty fáze...když bych napasovala na náš proces, tak jsou fáze toho skupinový soužití...mi to nasedá na fáze skupiny... fáze dejme tomu dramaterapeutický práce, tak jsou takový od opatrnosti, spíš od fantazie ke hře v roli...otázkou pak už je, když si to dáš na jednotlivé skupiny, kde to šlo, co už nešlo, kde se začalo, kde se skončilo...vlastně hezký pozorovat v tom ty malé krůčky, když někdo do něčeho jde, ikdyž má strachy a obavy... na začátku nekomunikoval a i tomu se ubere...jako vývoj to nemusí mít, může to stát na místě...jak se vyvíjí to, jak my se tam s nima setkáváme, že se poznáváme, že nějakým způsobem na sebe reagujeme...jestli jde ten proces krájet, tak stejně pořád se popisuje ta skupina a ne ta dramaterapie...napadlo mě od stereotypu chování k pestrosti v jednání, to rozšiřování rolí, ale to je jen jedna možnost, ne za všechny dramaterapeutický procesy... proces směřuje od budování důvěry k volnosti a samostatnosti v projevu...)

Začátek

(...na začátku jsou nějak nastavený, mají nějaký strachy a postupný nalazování se na tu skupinu, na ten druh práce...na začátku buduješ důvěru, pak chceš, aby ty interakce byly živější, potkat se každý s každým, prostor pro sebe... Je senámení se...by mohl být začátek, to že už slyší, že budou mít dramaterapii, že vůbec přichází na oddělení. Si myslím, že je to začátek, protože to ovlivňuje to, s čím tam přichází pacienti.... Když bych šla do extrému, tak už motiv jít se léčit může být začátkem...můj začátek, nějak výrazně se nepřipravujeme, moc nic o nich dopředu nevíme. Takže takový věci předtím bych vynechala, ale určitě je začátek už jenom to, když vejde člověk do těch dveří a už nějak působí, nějak vypadá a že představi, co je dramaterapie. A další začátek je ten aktivní začátek...Je součástí plavby to, že si sbalím (metafora). Podle mě to hraje roli, jestli jedu s jedním tričkem a zásobou jídla...dopředu jim ani nemůžeš říct, co si mají s sebou vzít (metafora)... Takže je dobrý to vědět, hledět si toho, s čím tam přišli, ale ten proces ty startuješ a nemůžeš být k těmto věcem bezohledná, je jasné, že to neovlivníš, ale potom s tím můžeš pracovat.... Nemůžeš se předpřipravít... můžeš jim připravit prožurku nebo nástěnku před cestou, ale stejně nevíš, jak na to zareagujou... je důležité na začátku, někam jsem přišel a potřebuju vědět, co mě čeká, to je důležitý první krok...)

Konec

(...rekapitulace, reflexe, nějaký...člověk přirozeně potřebuje se nejenom rozloučit a popřát si do budoucna, ale i si to celé pojmenovat, navzájem si říct dalo a vzalo a nebo že můžu být v té pozici, že jim můžu pojmenovat proces, nejen ty zážitky...)

Plánování

(...dramaterapie jako taková by se dala naplánovat... pokud by ses chytil jednoho prostředku, příběhu, tak by se to asi dalo hodně plánovat...ale jak to děláme my, z těch principů, který jsme si pro to oddělení nastavili, tak to plánování je minimální ze setkání na setkání...maximálně, že ten proces už vnímá, tak ví, co si nechá na konec, na co je brzy nebo pozdě... by to nebyla velká chyba nebo něco co by potom nemohlo terapeuticky působit. Na druhou stranu to popírá to, že ta terapie vychází z těch lidí... napadají mě skupiny, klientela, kde by to šlo, ale asi bych to já takhle nedělala, ale možná zajímavá zkušenost...zajímavá otázka, hodně se mi v tom teď

tluče ta terapie, ale zároveň si říkám, pokud tam nějaký témata jsou, pokud plánuješ pro nějaký druh klientely, de fakto tam máš nějaký nástroje, zobecněný věci, který jsou pro ně terapeutický a nebylo by to tak proti nim... jenom ty prostředky si může předpřipravit...ani ne defakto proces, ale jen to směřování té práce... naplánovat neznamená, že to pak musí vyjít...)

Cíle procesu

(...ty cíle mohou být s každou skupinou různý, podle toho jak se ta skupina spolu má... je jich víc za čím se jde...cesta víc k sobě, sebezobčasnávání, zároveň cesta víc ke skupině, budeme tam víc spolu...věci teď a tady nebo něco co si mohou odnést, aby nám teď a tady bylo dobře nebo hledání paralel s životem venku...že se nějak spontánně chovám a spontánně pouštím ven své představy, které jsou abstraktní, tak je to něco co mě rozšiřuje úhel pohledu, jak se o něčem můžu nějak bavit...to jsou takový ty věci, na který si člověk potom neumí odpovědět, jestli se to povedlo, nebo nepovedlo. Můžeš jen v to doufat, že se setkali s něčím novým, co jim něco rozšíří...můžu si odpovědět na to, jestli se víc poznali sebe nebo navzájem... jeho poptávka, tak by se to zase nedalo zobecnovat...)

Skupina

(...jednak jako ta celá skupina v jednotlivých interakcích, stejně vždycky když mluvíš o skupině jako o celku, tak mluvíš o těch výraznějších interakcích, nemůžeš ji pojmut jako celek a popisovat to bez jednotlivostí, vid'...jak se co sejde, co mi dovolí skupina... je určitě jasný, že ta skupina se od toho nikdy neodpáře. Ty interakce tam vždy potřebuješ...)

Komunikace

(...hodně problémů se točí kolem komunikace, že něco selhalo v komunikaci, tak tohle by šlo víc dát do té zkušenost, že je to hodně o tom, jak se s kým komunikuje atd...)

Aktivita ve skupině

(...by se dalo říct, že potřebují nějakou aktivitu, ale to si nevyucáš, když to nejde z těch interakcí, i já se potřebuju něčeho chytit, k tomu abych se nastartovala...si vybavuji, že ta energie vzrostla i ve skupinově...to si myslím, že nás pro tu

dramaterapii docela omezuje, ta aktivita v nich...jsou v nějaké úzkosti, ta aktivita tam není a jsou tam opravdu lidi, kteří mají fyzické bolesti, ale setkali jsme se, že obojí dokázali překonat, a jít přes to, to zas jako jo...ta energie by šla hodně proti nim... je to asi hrozně těžký s takovouhle skupinou je převálcovat, ikdyž by si člověk mohl říct, že je to nabytí, že jim předá... pokud nějaká energie, tak maximálně pozitivní energie, ale ne nějaká velká živost, akce. Ale je to akce a reakce, jiná skupina aktivitu nemá, ale najednou jaká je tam atmosféra ji vyvine ve mně a přes mě to jde k nim. To si myslím, že jinde funguje, ale jinde... dramaterapie je docela náročná, ať už na pohybovou aktivitu, živost a akčnost...dramaterapie na židličkách, asi dramaterapie moc není...)

Vedení

(...někdy se člověk víc cítí, že to visí na něm, hlavně v těch začátkách nebo když ta aktivita a důvěra tam není, ale pak jsou chvíle, kdy vím, že jsem tam jen prostředník mezi tím, co tam přináším za téma, za ty aktivity...hrajeme my víc rolí...kdy už můžeme být jen zprostředkovatelé, prostředníci těch aktivit... direktivita a nedirektivita, jak jsme tam důležitý my, naše instrukce... může sledovat člověk svý různý tváře s různýma skupinama...)

Zodpovědnost

(...zodpovědnost k sobě mám k bezpečí, a aby se to nějak uzavřelo během reflexe...je to zodpovědnost, do jaké míry to můžu ovlivnit, je zase jiná věc...zodpovědnost možná v tom, že jsem součástí něčeho, kde nejsem hlavní součástí. Ubírá mi to zodpovědnost, za to do jaký míry je to potřeba, aby to fakt bylo terapeutický...jsem v systému a ví se, že nejsem žádný přední ani zadní odborník a že pracuju na základě nějakýho minima zkušeností. Větší zodpovědnost bych měla, kdybych měla nějaký lejtro a oni tam přišli s jasným cílem...furt jsme tam nějaké doplnění, tak si můžeme dovolit, aby se neřešila ta jejich hlavní zakázka, ale abychom obohatili nějaký jejich proces v tý léčbě, zase to rozšíření...kde je vlastně ta zodpovědnost, asi to, že se tam bude cítit bezpečně...že to k něčemu bude, ale nemyslím si, že to má jasný cíl a že se toho cíle dosáhne... vše visí na zodpovědnosti toho konkrétního člověka...jaký si to uděláš, takový to máš, kolik dáš, tolik dostaneš...)

Já terapeut

(...nemyslím si, že kvůli mně by to bylo lenivý a pomalý...si říkám, že jsem byla živější, teď jsem taková klidnější...myslím, že je to právě hodně tím, že se člověk nastaví v tom, že se na ně naladí...Nepřicházím tam s tím, že před dveřma se nacvaknu, že to bude takový. Oni to hodně ovlivňují... byla bych ráda, kdybych to uměla víc uchopit...)

Přístup

(...být k nim otevřená a empatická, aby ty přípravy na další setkání, co nejvíce odpovídali jim, jejich potřebám...co my za tu vymezenou dobu můžeme stihnout, v čem je to může posunout, v čem to může být užitečný... člověk něco nabízí, tak aby si z toho odnesli... přístup je asi opatrnost a mohlo by to být míň abstraktní a fantazijní... moje přirozenost....budu tam jako za sebe, nebudu si na nic hrát, budu tolerantní a otevřená, ale když se tam bude něco dít, tak to řeknu...)

Přínos dramaterapie

(...kdybych nestudovala tady, kdybych tam s nima chodila jako psycholog a měla normální skupiny, tak je nemůžu tak osvobodit v tom projevu, jako to umí dramaterapie... člověk de fakto zažije, že mu bude někde dobře a bude se tam rád projevovat bez nějakých zábran, což si myslím, že je u týchle skupiny hodně důležitý zážitek...)

Drama v dramaterapii

(...drama vnímám jako prostředek k projevení se...je pro nás de fakto drama ten vrchol...drama je pro mě vrchol všeho...hra v roli, jednání v roli...)

Zvolená polostrukturovaná forma rozhovoru přinesla okruh podobných témat, které jsou vhodnými nástroji pro komparaci. Zároveň polostrukturovaná forma umožnila vniknutí i nových nepřipravených témat a tím se podpořila autenticita rozhovoru. Při vytváření trsů výzkumník vyřadil při sestavování kategorií své vlastní výroky, proto, aby oddělil svůj pohled od pohledu svých spolupracovníků. Shodný počet kategorií u obou procesů vznikl bez jakéhokoli záměru.

5.3 ANALÝZA SKUPINOVÝCH INTERVIEW

• Skupinové interview v dramatické výchově

Pro realizaci skupinových interview byla použita polostrukturovaná forma. Výzkumník si předem připravil několik okruhů otázek. Při realizaci však kladl další doplňující a upřesňující otázky. Účastníky interview byly žáci, spíše děti, proto musel výzkumník diskuzi více usměrňovat, posouvat a korigovat. Vzhledem k velkým věkovým rozmezím mezi jednotlivými skupinami měnil formulaci otázek i formu kladení otázek. Nejmladší skupina byla k diskuzi motivována hrou. Výpovědi byly zaznamenávány na diktafon. Doslovná transkripce je uvedena v příloze II. Skupinové interview bylo provedeno třikrát se třemi různými skupinami.

Pro výzkumníka bylo důležité využití této metody, jelikož proces, který je ve výzkumném šetření popisován vzniká právě pro samotné účastníky, tedy žáky a pacienty a jejich reflexe spokojenosti či zjištění, toho co si z procesu odnáší je nenahraditelná.

Připravenými okruhy otázek byly:

- **Proč ses na dramata přihlásil?, Co tě na dramatu nejvíce baví?**
(Zaměřit se na hraní si, kamarády a učitelku- vedení)
- **Co si myslíš, že se díky dramatu naučili, učí? (mladší žáci) Co ti dramata přináší? (starší žáci)**
- **Jaká část školního roku je pro tebe nejzajímavější? Kterou máš nejraději?** (v případě, že jde o žáky, kteří již chodí na dramatický obor déle než rok.) **Jaká část roku byla zatím pro tebe nejzajímavější?** (v případě nových žáků)
- **Je něco, co bys chtěl na dramatu dělat a neděláš? Jsi tu spokojený? Baví tě to tu?**

Skupina I.

Skupinové interview bylo uskutečněno v učebně dramatického oboru. Žáci seděli na zemi uprostřed místnosti v kruhu. Vevnitř kruhu byl položen diktafon. Skupiny se účastnilo pět žáků. Výzkumník měl dopředu přichystané základní otázky. Zvolil polostrukturovanou formu ohniskové skupiny, mohl se tedy dotazovat doplňujícími

otázkami. Jelikož se jednalo o skupinu malých dětí, musel výzkumník skupinu více korigovat a usměrňovat. Žáci často odbíhali od zvoleného tématu, skákali si vzájemně do řeči a byli celkově neklidní. Skupina trvala asi dvacet minut. Žáci již vyžadovali pohyb a hru. Vzhledem k nízkému věku žáků se výzkumník snažil ohniskovou skupinu namotivovat formou hry na výzkumníky a badatele.

Skupiny se účastnili tito žáci:

Š: Chlapec, který chodí do šesté třídy základní školy. Do literárně dramatického oboru chodí již šest let. Protože nevycházal se skupinou vrstevníků, tak je nyní ve skupině s mladšími žáky.

V: Dívka, která chodí do druhé třídy základní školy. Do literárně dramatického oboru chodí druhým rokem.

M: Dívka, která chodí do první třídy základní školy. Do literárně dramatického oboru chodí od září 2012.

P1: Dívka, která chodí do první třídy základní školy. Do literárně dramatického oboru chodí od září 2012.

P2: Dívka, která chodí do první třídy základní školy. Do literárně dramatického oboru chodí od září 2012.

Skupina II.

Skupinové interview proběhlo také v prostorách učebny literárně dramatického oboru. Výzkumník přišel do začátku hodiny. Skupiny se účastnilo sedm žáků, z nichž jedna žákyně odešla v půlce interview. Skupina seděla v kruhu uprostřed místnosti, vevnitř kruhu byl položen diktafon, stejně jako u skupiny číslo jedna. Skupina byla velice hlučná, povídali si mezi sebou. Chlapecká část velmi komunikovala s výzkumníkem, zároveň vymýšlela různé srandy, vtipy apod. Dívčí část byla pasivnější. Dívky mluvily jen, když byly vyzvány. Místy se hrály na mobilu či jedna druhé něco šeptala do ucha. Interakce mezi žáky oproti jiným skupinám fungovala, ale jen v případě témat, netýkajících se výzkumu. K vážným odpovědím museli být žáci vedeni direktivním dotazováním. Přesto převažovala uvolněná a spontánní atmosféra ve skupině.

Skupiny se účastnily tito žáci:

J: Chlapec, který chodí do páté třídy základní školy. Na literárně dramatický obor chodí dva roky

K1: Chlapec, který chodí do sekundy na osmileté gymnázium. Na literárně dramatický obor chodil jeden rok v první třídě základní školy, poté přerušil a znovu nastoupil od letošního září.

H: Chlapec, který chodí do sedmé třídy základní školy. Na literárně dramatický obor chodí od září.

L: Dívka, která chodí do šesté třídy základní školy. Na literárně dramatický obor chodí od září.

A: Dívka, která chodí do sekundy na osmileté gymnázium. Na literárně dramatický obor chodí druhým rokem.

M: Dívka, která chodí do šesté třídy základní školy. Na literárně dramatický obor chodí druhým rokem.

K2: Dívka, která chodí do třetí třídy základní školy. Na literárně dramatický obor chodí třetím rokem. Od ledna přestoupila ze skupiny I.

Skupina III.

I tato skupina proběhla v prostorách dramatické učebny při začátku hodiny. Interview se účastnili čtyři žáci. Od února do posledního března se nestalo, aby se skupina sešla celá. Jelikož byl již výzkumník v časové tísní, uskutečnil skupinu s počtem, který na hodinu došel. Oproti nejmladší skupině, kdy skupina probíhala uprostřed místnosti, jsme s touto skupinou zůstali v rohu místnosti, kde jsou rozložené matrace. I zde volil výzkumník polostrukturovanou formu, ale při průběhu se postupně stával jeho přístup strukturovanější a kladl mnoho doplňujících otázek. Ke skupinovým interakcím docházelo jen v případě smíchu, či odlehčení tématu nějakou vtipnou narážkou či vzpomínkou. Žáci odpovídali jeden po druhém na otázky. Chlapci si brali slovo sami, dívky museli být pobízeny. Během vedení skupiny výzkumník bilancoval mezi otázkami důležitým pro jeho výzkum

a otázkami, které odlehčí situaci a napomohou spontánnějšímu projevování žáků. Výzkumník se domníval, že tato forma a téma diskutování je žákům nepříjemná, jelikož se projevovali pasivně a tempo bylo pomalé. Žáci však tvrdili, že je pro ně diskuze přínosná. Výzkumník tuto skupinu zná nejméně. V letošním roce intenzivně navštěvoval základní uměleckou školu v měsíci září a říjnu, kdy se skupina nebyla schopna sejít. V listopadu a prosinci se výzkumník potkával již jen se skupinou I. a II. Po ukončení skupiny zjistil výzkumník, že jeho neznalost se skupinou byla pozitivním prvkem.

Skupiny se účastnili tito žáci:

F: Chlapec, který chodí na gymnázium do oktávy. Na literárně dramatický obor chodí druhým roku, ačkoliv on sám tvrdí, že třetím.

M: Dívka, která chodí na gymnázium do sexty. Na literárně dramatický obor chodí od září.

L1: Chlapec, který chodí na gymnázium do sexty. Na literárně dramatický obor chodí od ledna 2012.

L2: Dívka, která chodí na gymnázium do druhé ročníku čtyřletého gymnázia. Na literárně dramatický obor chodí čtvrtým rokem. Začala chodit v 6. třídě a chodila tři roky, poté měla rok pauzu a nově nastoupila od září.

Pro analyzování skupinových interview využil výzkumník metodu vytváření trsů. Nejprve vytvořil trsy pro každou skupinu zvlášť a poté použil metodu znova a některé trsy spojil či vytvořil nové. Konečný výčet trsů vychází spojením všech skupin dohromady. Objevují se tematické trsy, které jsou charakteristické jen pro jednu skupinu. Například téma povídání se objevilo jen u nejstarší skupiny, téma hraní zvířátek jen u nejmladší skupiny či téma individuální výuky ve skupině druhé. Naopak témata jako skupina či vystoupení před lidmi se vyskytla u všech skupin.

Analýzou vzniklo sedmnáct tematických trsů, **co nejvíc baví, hraní rolí, hraní zvířátek, etudy, individuální výuka, vystupování před lidmi, kdo mě přihlásil na dramatařák, proč dramatařák na ZUŠ, učitel, přínos, mluva a komunikace, sranda ve skupině, skupina, fáze roku, uvolnění, povídání, nelíbí.**

Trsy:

Co nejvíc baví

(...mě baví skoro všechno...mě baví si hrát s koněm, s tou loutkou...baví ho hrát mrtvolu...všechno možný...mě to hraní...všechno dohromady...mě skoro všechno na světě...mě baví všechno kromě učení...to herectví...mě teda taky baví herectví...nejhezčí na tom je to nacvičování, kdy se mají vymýšlet ty věci, co se dají dělat v tý hře, jak se to dá vylepšit...mně se taky na tom líbí, že se můžu vyjádřit celá a vybit...tak mě se na tom líbí, že mám obrovskou moc do toho zasahovat...tady pořád do toho můžeme zasahovat, jaký to bude prostředí, jak to budeme hrát, že neděláme jen to herectví...etudky...jo,etudky...jo, partičky...spíš ty hry, nějaký téma...je mi to šumák...mě baví zkoušet toho Jáchyma a upíry, pak partička, etudky... přestávky... postupně mě ty ujetý hry začali bavit...)

Hraní rolí

(...že je tu hodně rolí, hrát ty role...můžu hrát vraha,aaa, doktora...nebo milence...můžu hrát všechno, můžu hrát psa, můžeš úplně všechno...že v dramatu, můžeš hrát všechno...že můžeš dělat úplně všechno...můžeš hrát realitu, fantazy, pohádky, hrát d'ábla a tak dále..úplně všechno, jako jsou ve filmu, tam máš taky všechno...třeba horory hrát to taky jde...horory, to jsme taky hráli hodněkrát...že hrajeme vlastně sami, že nehrajeme s něčím, ale hrajeme sami tu postavu...protože třeba s hračkama, prostě to není takové...)

Hraní zvířátek

(...ráda hraju, když jakože já jsem to zvířátko...mňau...to mě teda jako vůbec nebaví. Zvíře nemá žádný příběh...mě to baví, koně...mě kočku...mě králíka... zvíře nemá žádnou duši, zvíře je inteligentní, ale má jen povinnosti se rozmnožit...v bajce jsou jako zvířata, ale jsou to jako lidi, nechovaj se jako zvířata, jako třeba minotaurus...já si ráda hraju se zvířátkama...)

Etudy

(...můžeme si dělat, co chceme...mám absolutní volnost...můžeme si vymyslet příběh, můžeme to dát dohromady a pak sehrát... etudky s kartičkami, ale zakázali nám je pak...)

Individuální výuka

(...to je voprůz...nic moc...jsou dobrý člověk se něco naučí. Jinak jen blbne... všechno kromě individuálky...)

Vystupování před lidmi

(...co chci říct, že se nestydím. Třeba můj bratr ten se stydí. Já se taky styděl. Ale potom se nestydíš. Jako před lidma, mě to nevadí... že se už tolik nebojím, když třeba někdy udělám chybu a je to před hodně lidma, tak je to prostě, že se tolik nestydím... pak se to jen odehraje, to je nutný zlo... jo budeme hrát pro školy... jo (těším se)...ne (netěším se)...doufám, že tam nebude gympl...já doufám, že za to dostaneme minimálně oskara...až to začneme hrát, tak se Shakespeare bude otáčet v hrobě...v mikádu jsem vůbec nevystupoval... je to takový hustý, sice jsem celý rozklepanej, ale je to takové hustý, jsem čím dál slavnější...)

Kdo mě přihlásil na dramatařák

(...mě přihlásila sama paní učitelka (Irena)... já jsem se přihlásil sám...přes Fika jsem se dostala sem...po dohodě s rodičema...maminka...vzala jsem kámošku, tak jsme se přihlásili...tu začal chodit J...mamka se mě zeptala a já jsem řekla jo... paní učitelka ve škole...mě sem přihlásila mamka...)

Proč dramatařák na ZUŠ

(...jsem hrál v divadle v Mejtě a ona to viděla, a byl jsem kluk... bavilo mě to a chtěl jsem se nějak rozvíjet...to hraní, to divadlo...částečně to byla ta naivní touha dostat se na DAMU a hrát dokonce života...jsme měli jednou začas ty školní akademie a oni mi říkali, jak mi to šlo a tak, no tak to ve mně vzbudilo ten zájem, tak sem se o tom začal zajímat a chtěl jsem to vystudovat a hrát, tak jsem přišel...jsem chtěla zkusit něco nového. Vždycky jsem byla ten typ excentrickýho člověka, tak jsem to chtěla zkusit a začalo mě to bavit...říkal jsem si, že dramatařáku není nikdy dost, tak jsem se přihlásil i sem... mě to začalo bavit i v týhlejší menší podobě a tak to dělám, že mě to baví, jinej důvod bejt ani nemůže...tak já jsem chodil na Mikádo, ale pak mamka řekla, že je to tu lepší a tak... mě baví hrát divadlo, tak mě mamka přihlásila...)

Učitel

(...to je spíš takovej přídavek na konec...taková třešinka...třešinka na dortu...Irenka sama po nás chce, abychom do toho zasahovali, abychom řekli svoje nápady, ona to nějak kočíruje a dává dohromady...naše super učitelka... učitelku máme samozřejmě nejradši...ta vymýšlí nejlepší hry...s ní je nejlepší sranda...)

Přínos

(...třeba se mi podařilo získat brigádu na zámku... jak svoje myšlení vyjadřovat...já si myslím, že to rozvíjí i tvůrčí myšlení, že je člověk kreativnější...mám většího pamatováka, že se toho víc naučím... a že se taky jako naučíme úplně něco jako nový, a pak se budeme učit zase něco nový a pak budeme pořád chytřejší...se něco přiučit...tak určitě to má smysl, akorát chvílku trvá, než to v tom trošku objeví. Ze začátku je to ujetý, ale když to vezmeš složitě, tak to zlepší ten dramatickej výstup atd...)

Mluva a Komunikace

(...hlavně o vystupování a jak komunikuje s lidma a to se hodně naučí tady, dobře mluvit rozvrhnout si tu větu. Tak si myslím, že to člověku dá, že trošku vypadá, když mluví, může zapůsobit na okolí a může mu to pomoci dostat nějakou práci a tak... i pro nonverbální komunikaci, to si myslím, že dělá hodně, že se ji naučíme ovládat...třeba správně flirtovat... no, je to taková škola rétoriky...naučí se i postoj k lidem... víc artikulovat, mluvit, že líp mluvím, já jsem měl problém mluvit... práci s hlasem a všechno co k tomu patří a tak... hlavně práci s hlasem a takový to celkový projev i s gestama a tak...)

Sranda ve skupině

(...já si myslím, že je to mimoškolní aktivita, kde je největší sranda. Ať chodím, kam chodím, a mám toho dost, tak nikde se za ten tejdén nezasměju jako tady... Já se třeba nerozesměju u tolika věcí, tak tady jsem se smál hezky upřímně, tady jsme dělali ty blbiny... vysmát taky, to je pravda, je tady sranda... čím větší blbost hrajeme tím je to lepší...)

Skupina

(...my jsme taková jedna velká rodina (ironie), L1 a Renet jsou taťka s mamkou, se pořád hádají... ale my se tak jako známe. Jen L2 se s náma neznala... my už jsme se poznali... my jsme tím takový alternativní...to je náma a Irenkou bych řekl, to je pekelná kombinace...mě baví (ukazuje na všechny)... je to tady hodně bohémský... je to v pohodě...tady Jxxxmek malinkej i Kxxxček tady je...Hxxxček...Axxxka tady chodí s náma ještě... a taky samozřejmě Mxxxa, teda Míňa... pak je tady samozřejmě ještě Lxxxka... a pak mě baví vozit J. na mých zádech...)

Fáze roku

(...mě fascinuje to časové rozložení, se třičtvrtě roku shání lidi, a pak se má za měsíc stihnout divadlo. To mě fascinuje, že se to dá stihnout, taková pohodička, do listopadu se vůbec nic neděje. To je polemizování o tom, co se bude hrát... první půl rok jsme zkoušeli hru, jsme v prosinci hráli... léto, když není škola... nejlepší část roku je, když hrajeme vystoupení před hodně a hodně lidma...)

Uvolnění

(...lehne si tady na gauč...někteří třeba i usnou... celkově pro mne není dramatařák jen z těch praktických věcí, ale člověk se sem přijde docela i uvolnit. Přijde si zahrát. Je to dobrý, nemusí myslet, že má doma horu učení, takový uvolnění... Je to taková oddychovka tady...)

Povídání

(...mně to třeba přijde tím zvláštní, tady si víc povídáme... tady si nejdříve musíme probrat všechny problémy, co kdo měl za tejdén, to se povídá a pak se někdo přihlásí, že musí na ten vlak nebo autobus, tak jdeme zkoušet teda, takže si to řekni a jdeme dom...sem přijdu a člověk se tu zakecá a je mu úplně jedno, kde je... minule jsme se dvě hodiny dohadovali, pak jsme patnáct minut zkoušeli... já se těšil, až řeknu tu svoji první větu, až se dohádají po hodině a půl...)

Nelíbí

(...já bych byl docela rád, kdybychom za tu dobu, co tu jsme něco nazkoušeli...mám strach, že tu o svaťáku budu třikrát týdně šest hodin, abychom to do toho června stihli zahrát...když to nestihneme, tak já půjdu za rok už na vejšku a přišel bych o to...jestli sem vůbec půjdu a zase se nic neudělá...tak teď si myslím, že je to užitečnější, minule jsem tu seděl a čekal až se dohadají na začátku hry, mě to bylo úplně jedno...já jsem se k tomu hraní ještě nedostala... chybí projektor, internet a televize...a chybí tady něco k otevírání oken...mohla by být větší místnost...nějaké podium třeba osvětlené...tak možná kdyby se to tu trochu poklidilo... ale zpočátku jsem, což je asi každéj, byl vyděšeněj co se tady dělá takový divný ujetý hry...a pak když je někdo za dveřma a pak zastaví se děj a ty máš hádat...etudky... hrajem partičku...)

Během skupin se stávalo, že žáci odbíhali od nastoleného tématu či výzkumník volil jednoduché otázky na uvolnění atmosféry v diskuzi (jako třeba Jak dlouho chodíte na dramaťák?, Co teď děláte?). Témata, které se netýkala výzkumného šetření, výzkumník z analýzy vyřadil. Přesto by rád zmínil několik z těchto „odbíhajících“ témat. Žáci často mluvili o škole, co v ní mají rádi, čím se dramaťák liší od školy, také především u mladších žáků bylo tématem hra jako taková, chtěli si hrát ne diskutovat. Žáci rádi vzpomínali na své zážitky z hraní a nacvičování minulých představení či komentovali jiné „divadelní“ kroužky, které navštěvovaly a porovnávali s dramaťákem na základní umělecké škole. Výzkumník by především zmínil jedno výrazné téma u nejmladší skupiny, které se týkalo šikany. S tématem přišel sám chlapec, který byl obětí šikany, aktuálně nastolené téma se šikanou nesouviselo, přesto se chlapec o tomto tématu svěřil. Výzkumník se domnívá, že jiná forma komunikace, kterou skupinové interview přeneslo, vytvořila intimní důvěrnou atmosféru, díky čemu se chlapec svěřil. Dalším výrazným prvkem je to, že chlapec ví, že kroužek, ve kterém k šikaně došlo, zná i výzkumník. Po skončení hodiny chlapec za výzkumníkem přišel, podal mu ruku a poděkoval, za to, že ho výzkumník vyslechl a že to mohl někomu říct.

• Skupinové reflexe v dramaterapii

Výzkumník v procesu dramaterapie nemohl s pacienty uskutečnit skupinová interview jako u žáků v literárně dramatickém oboru. K analýze porovnání pohledů

žáků a pacientů využil výzkumník skupinové reflexe, které se během procesu vyskytují na konci každého sezení a posledního sezení, které je určeno k rekapitulování celého prožitého procesu. Výroky pacientů během reflexí zaznamenával výzkumník do svého terénního deníku zpětně. Tento způsob záznamu zapříčinil, že některé, nejčastěji méně výrazně, výroky již nezapsal. Pro analýzu těchto dat využil také metodu vyváření trsů. Výhodou tohoto sběru dat bylo spontánní získání výroků pacientů bez odkazu na výzkumné šetření.

Analýzou vzniklo třináct tematických trsů, **nálada, uvolnění, zábava, odnáším si, skupina, odnáším si, skupina, sebepoznání, léčba celkově, očekávání, konec, reflektování obsahu sezení, reflektování dramaterapie celkově, terapeuté, pochyby.**

Trsy:

Nálada

(...mám opačnou náladu, než s kterou jsem přišel...cítím se klidnější...vyrovnanější...mám dobrou náladu...dnes jsme měli těžký den...dnes nám není dobře...přicházím i odcházím se stejnou náladou...mám lepší náladu to by mi mohlo pomoci ve skupině...jsem nadšený, jak mě to zaktivovalo...)

Uvolnění

(...je to takové odreagování...nemyslel jsem na své problémy...uvolnění...super odreagování...zklidnění...povzbudilo mě to a zároveň uvolnilo...je to tu takový odpočinek...relaxace na přemýšlení...)

Zábava

(...dneska jsem se i zasmála...že se tu můžu i smát...dlouho jsem se tak nezasmála...)

Odnáším si

(...odnáším si zážitek...zažila jsem něco pěkného...odnáším, že jsem si zařval, že mě skupina viděla i jako chlapa a ne jen ufnukance...poprvé jsem se všem podíval do tváře...s každým sem si plácla...jsem překvapená, že jsem se nebála padat...byla jsem volná, mohla si to zkusit...mě pobavilo, jak D. spadl na zem...měl jsem fyzický

kontakt s terapeutem to mě povzbudilo...bylo pro mne nové, že jsem zjistila, že mě to tu baví a něco i přináší, že ta skepse ze začátku zmizela...odnáším si, že mne ostatní vidí jinak, to mě povzbudilo a navíc jsem se nebála padat... hodně mě to nakoplo, k tomu, aby i své chování měnila, zkusila jsem si nedůvěřovat všem...mohla jsem se stát na chvíli tím lvem, ikdyž taková vůbec nejsem...lev ve mně zůstane...velkýho lva si do kufru namaluju...umět dát druhou šanci...nedat na první dojem...jít si za svým...)

Skupina

(...cítil jsem skupinu, že jsou mi někteří blíží...no máme atributy skupiny, myslím, že to splňujeme...tak ještě si to rozmysli a řekni to znova...jsme jednotlivci, individuality...jsme tu každý sám za sebe... mají mne rádi ještě více než jsem si myslel...že jsem byl označen za vůdce...byli jsme více spolu...nenechat se strhnout většinou...jednota není vždy dobrá...když tu není celá skupina cítím se bezpečněji...)

Sebepoznání

(...dostali jsme se hluboko k sobě...našli to v sobě...když máme něco společného s tím hrdinou, tak i my můžeme být hrdinové...jsem hrdina, když už tu jsem... chtěl bych více pracovat na sobě...)

Léčba celkově

(... je to pro nás začátek, pobyt tady mi pomohl, abych zjistil kde je problém... je dobře, že vím, co se musí změnit...)

Očekávání

(...nemám slyším poprvé...uvolněné povykládání o problémech...naučit se vyjadřovat...divadlo...mluvit před ostatními...komedioterapie...spolupráce, komunikace, zkoncentrování...zkrotit odbíhavé myšlenky...)

Konec

(...ted' to začne, ted' už to bude na nás...chtěla bych, abychom se vidali i potom...po sezení jdeme na bowling...až budu venku něco překonávat, tak si vzpomenu, že je tu tahle skupina lidí, kteří jsou na tom stejně. To mi posiluje vědomí, že nebojuju sama...)

Reflektování obsahu sezení

(...dnes to šlo obsahově dál...mělo to vývoj...ze začátku se mi sem nechtělo, protože jsem se toho bála, ale pak se to zlepšilo...bylo to dobrý a líbilo se mi to... zatím nejlepší 1,5 hodiny za celý pobyt...užitečně strávený čas...dnes mi to sedlo...bylo to dobré, ale minule se mi to líbilo ví...chtěla bych aby to bylo takové pokaždé, ale nechci mluvit za všechny...bylo to dobré...musela jsem něco dělat, to mě zaktivovalo...není mi blízky se vyjadřovat tady těma způsobama, ale zůstávám...dnes to šlo více do hloubky...chtěl bych, abychom dělali příště něco podobného (město akce)...dobré líbilo...)

Reflektování dramaterapie celkově

(...pro mě to bylo jednodušší s Jančou byly těžší témata, ale vy ste reagovali na nás...pro mě to někdy zklouzávalo více k zábavě...já už drama měl tohle, tyhle hry mi přišli více pro dospělé a vím, že bych dramaterapii potřeboval...dramaterapie podle mě utužovala skupinu...dala nám prostor být zde spolu ...dramaterapie mi umožnila podívat se na sebe i věci kolem z jiného pohledu...celé je to tu o nás, ať koukáme zleva nebo zprava, došlo mi, že je to vlastně pořád o nás...tohle je skupinová terapie, jsou to čtyři týdny a poprvé jsem byla v kontaktu se skupinou. Vždycky sedíme jeden vedle druhého, ale každý sám za sebe, se přednáší před powerpointem, expozice a tak, ale tohle mi přišlo jako skupinová terapie...tahle svoboda, že nejsme do ničeho tlačeni...ikdyby to bylo pro jednoho nebo dva, tak by to mělo cenu...)

Terapeuté

(...byl to super...hodnotím vás pozitivně...líbila se mi vaše empatie, jak jste dokázali reagovat a přizpůsobit se, s lehkostí jste udělali malou hru a nám to sedlo...moc se vám to podařilo a povedlo...někdy jsem nerozuměla vašim formulacím, ale to spíš na začátku...chtěla jsem víc strukturu, vědět, co se po mně chce...mohla jsem si to zkusit...vyhovovala mi ta atmosféra, kterou jste sem přinesli...co jsme mohli říkat a jak tu pobýt a zároveň se nás to furt týkalo...)

Pochyby

(...k čemu je to dobré?...nerozumím...má to nějaký smysl?...proč to máme dělat?...nedělají mi dobře dotyky, a tady jsou dotyky...k čemu to je?...potřebuji

*svobodu...potřebuju strukturu, tady je to chaotické...nerozumím tomu...vadí mi
chaoz...říkáte často jakoby...rituál nechceme... nevím proč se tomu říká
terapie...nevím...nechci...nechce se mi vyjadřovat...)*

6 SHRNU TÍ A DISKUZE

Tato kapitola se bude zabývat komparací získaných analýz dat, také bude pojednávat o výstupech výzkumného šetření. Výzkumník se zaměří na potvrzení a vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů. Cílem kapitoly je také zobecnění analýz a doplnění o další komentáře a témata k diskuzi.

Cílem výzkumného šetření bylo hledat styčné principy, které procesy od sebe odlišují či charakterizují, tedy co je pro který proces jedinečné. Dalším významným cílem bylo pro výzkumníka pokusit se zachytit proces, v co největší míře autenticity. Proto se výzkumný vzorek zúžil jen na skupiny, se kterými pracoval sám výzkumník. Například u zkoumání procesu dramaterapie na psychiatrické klinice mohl do výzkumného vzorku zařadit i jiné skupiny, jelikož na oddělení pracuje ještě další dramaterapeutka, která vede jiné skupiny. Výzkumník se však domníval, že by nemohl získat, tak spontánní data, již by byla zprostředkována přes jinou osobu a výzkumník by nemohl využít vlastní reflexivitu k rozšíření pohledu na danou skupinu, jelikož se s ní fakticky nesetkal. Skryté zúčastněné pozorování umožnilo získat nejspontánnější data. Reflexivita při kvalitativním šetření je významným prvkem, který však přináší riziko subjektivity, proto využil výzkumník sběr dat i z jiných zdrojů a to od dalších autentických účastníků procesu, svých spolupracovníků, žáků a pacientů. Díky tomu mohl využít ke kontrole validity dat triangulaci. „*Triangulace metod získávání dat má za cíl rozvíjet a aplikovat různé postupy, jimiž můžeme minimalizovat různá zkreslení vzniklá při procesu získávání kvalitativních údajů.*“ (Miovský, 2006, str. 265), kde výzkumník využil pozorování, rozhovory a skupinová interview, ale také využil triangulaci zdrojů dat, které zachycují různé pohledy z různých pozic v procesu, tedy pohled učitele, terapeuta, žáka, pacienta a výzkumníka, který bilancuje mezi rolemi učitele a terapeuta. Výzkumník vnímá své dvojité působení v procesech jako nosný prvek pro prohloubení vlastní reflexivity. Ke spontánnímu získávání dat také pomohlo, že výzkumník čerpal z dalších zdrojů, jako byly například třídní knihy. Skupinová interview s žáky a rozhovory s učiteli proběhly v prostorách základní umělecké školy, tedy pro ně v prostorách bezpečných a známých. Data z rozhovorů a skupinových interview byly zaznamenávána na diktafonu, díky tomu byla umožněna doslovná transkripce, která opět napomáhá přenesení spontánních dat. V případě

pacientů na psychiatrickém oddělení nebylo možné nahrávané skupiny uskutečnit. Sice nebylo možné data autenticky nahrát na diktafon, ale naopak vzniklé výroky byly opravdu spontánní a nebyly uváděny ke kontextu výzkumu, tak jako v případě rozhovorů s pracovníky a skupinových interview s žáky, přesto ale je nutné dodat, že záznam dat od pacientů prošel jistým zkreslením při zápisu do terénního deníku. Rozhovory a skupinová interview byla prováděna až na konci období, po které byl proces zkoumán, aby se opět v největší možné míře zabránilo zkreslení dat ze zúčastněného pozorování. Šetření probíhalo dlouhodobě, výzkumník si pravidelně prováděl zápisky do terénního deníku a dbal na cílenou sebereflexi.

V předešlých kapitolách jsme se zabývali úvodem to metodologie výzkumného šetření a také vymezením a charakterizováním institucí a výzkumného vzorku. Další kapitola se pak zabývala analyzováním získaných dat. Výzkumník by se rád zastavil i u kapitoly 4, kde jsou popisovány instituce a výzkumný vzorek. Již ze samotného vymezení jsou totiž patrné jisté významné charakteristiky a je nutné do kontextu zkoumání i uvádět tyto primární předpoklady. Rozdíly v těchto oblastech jsou markantní. Žáci do literárně dramatického oboru dochází obvykle na hodinu a půl. Pacienti na oddělení po dobu šesti týdnů bydlí. Výrazné rozdíly jsou také mezi účastníky procesu, kdy v literárně dramatickém oboru jsou žáci ve věku od šesti do dvaceti let a jedná se o žáky intaktní. Pacienti na oddělení jsou dospělými pacienty ve věkovém rozmezí od 18 do cca 60 let a jedná se o pacienty s neurotickými poruchami. Vzhledem k této jasné diferencii bychom se chtěli při komparaci zaměřit na obecnější principy a především na atributy související více s formou procesu. Významnou diferencii vnímá výzkumník v prostorách, kde skupiny/ hodiny probíhají. Učitel dramatické výchovy má vlastní učebnu, od které má klíče a ví, že jeho vedoucí pozice není určena jen k procesu, ale i k místu. Má tedy jasně vymezený svůj prostor pro práci, který může uzpůsobovat svým potřebám. Dramaterapeuté s vlastním prostorem na oddělení nemanipulují. Sice je ustálený prostor „velké klubovny“, dramaterapeuté jsou na prostor zvyklí a také již automaticky při každém příchodu místnost přeorganizovávají (viz stěhování židlí), přesto chtějí-li otevřít okno, musí požádat sestřičku o klíč, je-li klubovna zavřena, musí požádat o klíč, chybí-li karimatky, tak opět musí požádat personál. Jedná se spíše o technické zabezpečení procesu, přesto však velice důležité, jelikož napomáhá ukotvit a ujistit si vlastní pozici vedoucího procesu. Ve společných diskuzích dramaterapeuté často

polemizovali nad vymezením svého postavení na oddělení a i tento prvek může jejich nejistotu podporovat. Z dalších praktických věcí je pro učitele velikou výhodou, že je v jeho místnosti umístěn koberec, oproti klubovně na psychiatrii, kde je linoleum.

Samotný vstup účastníků do procesu ovlivňuje jeho následující průběh. Kratochvíl (2005) mluví o tom, že významným hnacím prvkem procesu je motivace a již dobrovolnost vstoupit do procesu je silnou motivací. Uvádí však také, že další silnou motivací je překonání nějaké překážky před vstupem do procesu. V dramatické výchově je vstup do procesu zcela dobrovolný, ikdyž velmi často na základě souhlasu či popudů rodičů. Co však dramatické výchově chybí je překonání nějaké překážky před vstupem do výuky, například přijímací zkoušky apod. Do procesu je přijatý každý žák, který se přihlásí. Tento prvek možná zapříčiňuje časté odpadání žáků, neváží si tedy tolik svého členství ve skupinové práci. Na rozdíl od žáků základní umělecké školy při vstupu na psychiatrické oddělení pacienti překonávají překážky, samotné rozhodnutí nastoupit na pobytovou léčbu a odvážit se k realizaci tohoto rozhodnutí je pro mnoho pacientů velkou překážkou. Pacienti jsou tedy mnohem soudržnější k zachování skupiny a odhodlání proces absolvovat, když jsem se rozhodl a nastoupil, cítím zodpovědnost a jsem motivován. Avšak je nutné dodat, že se zde mísí proces na celém oddělení s procesem na dramaterapii. Pacienti totiž musí na dramaterapii chodit povinně, a proto je někdy ze začátku přijímaná jako něco, co pacienti nechtějí. Existují případy, že pacienti proces opouští předčasně. Pacientova motivace odchodu z procesu je odlišná od motivace žáka. Poslední technická poznámka, kterou výzkumník uvede, je zpoplatnění procesu v dramatické výchově. Yalom (2007) mluví o zvýšení motivace, je-li proces zpoplatněn. Výuka na základní umělecké škole je placena rodiči, léčba na oddělení je placena pojišťovnou. Možná se lze domnívat, že pacienti a žáci se zde nachází ve společné situaci, kdy ani jeden z nich není přímým poplatníkem procesu, a proto Yalomova myšlenka o zvýšení motivace neplatí ani pro jednu zkoumanou skupinu.

Vyhodnocení výzkumných otázek a předpokladů

Předpoklad k otázce č. 1: Autorka se domnívá, že dramaterapeut musí procesu rozumět, kdežto učitel dramatické výchovy ho jen vnímá.

Tento předpoklad vychází z teorie I. Yaloma. Jako potvrzení předpokladu vnímá výzkumník odlišené výroky týkající se vývoje procesu při analyzování rozhovorů.

Vývoj procesu - učitel

(...měl by vyústit do určitého cíle- tj. třeba dramatické hry, který jsou na kontakt, na prostor, na smysly, tak to s nima jednotlivě procvičuješ a potom můžeš na základě textu přes tyhle ty dramatický hry vytvořit i příběh, vyústění je pak třeba do určitého po sobě logicky navazující děje v představení...část roku tedy zjišťuješ, jakou mají výbavu, pak co by bylo dobré zdokonalit, co by měli pobrat...)

Vývoj procesu- dramaterapeut

(...člověk by asi měl víc vědět o tom odkud kam, má ta práce směřovat...člověk by to asi měl umět pojmenovat, vnímat v tom ty fáze...když bych napasovala na náš proces, tak jsou fáze toho skupinový soužití...mi to nasedá na fáze skupiny... fáze dejme tomu dramaterapeutický práce, tak jsou takový od opatrnosti, spíš od fantazie ke hře v roli...otázkou pak už je, když si to dáš na jednotlivé skupiny, kde to šlo, co už nešlo, kde se začalo, kde se skončilo...vlastně hezký pozorovat v tom ty malý krůčky, když někdo do něčeho jde, ikdyž má strachy a obavy... na začátku nekomunikoval a i tomu se ubere...)

Dramaterapeut se více zaměřuje na vývoj samotné skupiny a vědomě podle toho usměrňuje své prostředky a témata při práci. Učitelé hovořili o logickém vyústění procesu v produkt.

Předpoklad k otázce č. 1: Autorka se domnívá, že v dramatické výchově se žáci nemusí zaměřovat na proces a pojmenovávat ho.

Tento předpoklad byl potvrzen analýzou skupinových interview, kde se téma zaměření na proces neobjevuje a v analýze rozhovoru s učiteli, kde vznikl jeden tematický trs: **uvědomování žáků tvůrčího procesu**. „Ani ty děti si ten proces neuvědomují. To přijde až někdy, až potom, až vyzrajou, si mohou uvědomit, co jim tohle dalo.“ Výzkumník se pokusil potvrdit výrok, zda si žáci uvědomují proces zpětně. Příloha č. III popisuje anketu, v které se výzkumník dotazoval absolventů literárně dramatického oboru. Vnímání procesu se nepotvrdilo. Žáci si většinou odnáší pojmenované zkušenosti a dovednosti.

Předpoklad k otázce č. 1: Je rozdíl ve vnímání procesu vedoucím a účastníkem procesu.

Tento předpoklad byl potvrzen nejen analýzou dat, ale samotnou volbou sběru dat a vytváření okruhu otázek. Vedoucí a účastník mají každý svoji specifickou roli v procesu, která přináší i specifické vnímání toho procesu.

Předpoklad k otázce č. 1: Autorka se domnívá, že zkoumání procesu v kontextu I. Yaloma je svébytný princip vyskytující se jen v terapii.

Tyto prvky zkoumání procesu v dramaterapii lze pozorovat v tématech objevujících se při sezení, ve struktuře sezení je obsažena reflexe, dramaterapeuté pracují s principy „ted' a tady.“ a vždy proces obsahuje uzavírající, rekapitulující fázi, kdy se setkávání zaměřuje přímo na samotný proces.

V přirozených společenských skupinách se nelze chovat jako při mikrosvětě terapeutické skupiny. „*Kdyby lidé mohli kdykoli svobodně mluvit o chování druhých, společenský život by se stal nepřijatelně uvědoměným, komplexním a konfliktním. Zahalenost dospělé interakce je implicitní dohodou o tom, že větší část aktuálního chování se bude dít tak, že nebude zúčastněným stranám zřejmá. Obě strany jednají s bezpečným vědomím toho, že chování nebude pozorováno (ani kontrolováno) druhými. Bezpečí a autonomie jsou podmíněny tím, že druhý nebude pozorovat ani volně komentovat naše chování*“ (Yalom, 2007, str. 155).

„*Nemůžeme se dívat na druhou osobu příliš zblízka. Pokud nejde o zvlášť intimní vztah, je taková vtíravost vždy nebezpečná, provokuje úzkost, a můžeme očekávat nějakou odplatu. Mimo účelové systémy, jako jsou terapeutické skupiny, nemůžeme s ostatními jednat tak, abychom zkoumali a korigovali svá pozorování.*“ (Yalom, 2007, str. 155)

„*V mnoha skupinách, jako jsou např. atletická družstva, školní třídy a pracovní prostředí, jsou hlavní úloha a společenská úloha dobře rozlišeny. V terapeutických skupinách tyto úlohy splývají, ikdyž si to zpočátku členové neuvědomují.*“ (Yalom, 2007, str. 305)

Předpoklad k otázce 2: Autorka se domnívá, že pro dramaterapeuta je začátek procesu spojen s větší nejistotou a napětím než u učitele dramatické výchovy.

Při rozhovoru s dramaterapeutkou se tématu začátku věnovala velká pozornost. Potvrdil se výzkumníkům předpoklad, že na začátek procesu dramaterapie se nelze dopředu připravit. Zároveň se mnohdy jedná o zásadní krok v procesu. Nejistotu a napětí v dramaterapeutovi vytváří nemožnost přípravy na začátek procesu a zároveň velká zodpovědnost za jeho průběh, jelikož každý detail začátku se později odráží v celém procesu. Přestože se dramaterapeut na začátek nemůže připravit, jelikož přicházející pacienti nezná a nemůže dopředu vědět, jak vzniklá skupina bude vzájemně spolupracovat a jaké vazby a hierarchie vzniknou, tak je ale zodpovědný za nastartování procesu.

Výroky Dariny z uskutečněného rozhovoru: „*Určitě je začátek už jenom to, když vejde člověk do těch dveří a už nějak působí, nějak vypadá a že představí, co je dramaterapie. „...„Je dobrý to vědět, hledět si toho, s čím tam přišli, ale ten proces ty startuješ a nemůžeš být k těmto věcem bezohledná, je jasné, že to neovlivníš, ale potom s tím můžeš pracovat“ ...„Nemůžeš se předpřipravit“ ...„Je důležité na začátku, někam jsem přišel a potřebuju vědět, co mě čeká, to je důležitý první krok. “*

Dalším důkazem potvrzení předpokladu, je zápis v terénním deníku, kdy se s jednou skupinou stalo, že proces dramaterapie byl zahájen až ve třetím týdnu léčebného procesu a mělo to negativní dopad na celou následující práci. Díky této negativní zkušenosti si dramaterapeuté uvědomili důležitost začátku. Nejenže šlo a špatné načasování začátku procesu, jelikož hlavní proces již běžel, ale zároveň dramaterapeuté přistoupili k prvnímu sezení jako k sezení, na které se nelze připravit a svoji zodpovědnost nebrali tak vážně. Sami z prvního sezení odešli relativně spokojeni, ale při dalším setkání zjistili jakou vlnu vzdoru a nechuti vyvolali. Dramaterapeut se připravit nemůže, ale pacient musí vnímat, že připraven je, jelikož pro něho signalizuje, že proces drží pevně a ví, kam ho směřuje, jen tehdy mu pacient může v budoucnu důvěřovat. Křehkost, která začátky spojuje, je očekávání pacientů, kteří do procesu přichází, aby něco změnili, aby se léčili, aby jim pobyt pomohl atd.

Jelikož učitelé mluvili při rozhovoru o nekončícím tvůrčím procesu, nelze mluvit o nejistotě a napětí při začátcích. V případě přípravné skupiny, která startuje celý

tvůrčí proces je začátek spojen s pozvolnou adaptací. Učitel se na začátky může připravit a připravuje se. Rámcově vychází z věkové kategorie žáků, ze vzdělávacího plánu a program uzpůsobuje svým vytyčeným cílům. V rozhovoru učitelé toto téma pojmenovali jako adaptaci a dále se jím nezabývali. Projevy osobní nejistoty nebo napětí se nevyskytly.

Předpoklad k otázce č. 2: Autorka se domnívá, že dramaterapeut se zaměřuje na ukončování procesu intenzivněji a se zacíleným záměrem.

Při rozhovoru učitelé odpověděli na otázku týkající se konce: „*No, nikdy, proto je to tvůrčí proces.*“ „*Ten proces furt běží.*“. Tyto výroky potvrzují, že učitelé dramatické výchovy s koncem záměrně opravdu nepracují. Mluví jen o pauze v procesu. I analýza pozorování potvrzuje, že období zakončování v procesu není uvedeno.

Při analýze pozorování procesu dramaterapie metoda kódování označila jedno období jako konečnou - rekapitulující a uzavírající fázi. Část procesu dramaterapie je tedy zaměřena na ukončování procesu. Při rozhovoru dramaterapeut mluvil o konci jako o rekapitulaci, reflexi, přirozené potřebě se rozloučit, pojmenovat co dalo, co vzalo, atd.

Předpoklad k otázce č. 2: Autorka se domnívá, že jsou ve struktuře hodiny či sezení shody mezi dramaterapií a dramatickou výchovou.

Metodou kódování pozorování sestavil výzkumník několik typů sezení/ hodin.

Nejpodobněji se projevují hodiny s dopředu danou strukturou a obecně typickou strukturou dramaterapeutických sezení. Oba typy disponují s technikami warm up, naladění na téma a hlavní částí, která je tvořena tématy a prostředky. Odlišují se závěrečnou fází, kdy v dramaterapii je určitý čas věnovaný reflexi. Co se týče použití prostředků, tak se nejvíce podobá struktura sezení pojmenovaná jako sezení a pohyb. Zde lze nalézt podobnosti opět s hodinou, která má dopředu danou strukturu, s hodinou s etudami či s tvořivým zkoušením.

Předpoklad byl potvrzen, jelikož existují určité shody ve struktuře hodiny a sezení.

Předpoklad k otázce č. 2: Autorka se domnívá, že vývoj celého procesu je mezi dramaterapií a dramatickou výchovou odlišný.

Zaměříme-li se na porovnání průběhu procesů, tak základní diferencí je délka trvání procesu. Spolupracovníci a výzkumník ve své reflexi mluví o dlouhém tvůrčím procesu dramatické výchovy, který nikdy nekončí, a pokud ano, tak s tím učitel ve většině případů nepočítá. Jeho směřováním je udržet žáky v procesu i nadále, aby v procesu pokračoval. Pauzy či konce, které procesy přináší jsou zapříčiněny formálními okolnostmi, jako jsou prázdniny, stěhování žáka do jiného města, dokončení školy atd. Dále žáci ukončují proces, jelikož je již tato forma práce nebaví, rozpadne se skupina. Velkou roli hrají také rodiče a finanční stránka. Konce procesu nikdy nevychází ze záměru učitele. Proces v dramatické výchově nemá jasně ohraničené začátky a konce.

Proces na dramaterapie na psychiatrické klinice je oproti procesu v dramatické výchově velice krátký. Může trvat maximálně šest týdnů a dramaterapeut se s pacienty může setkat maximálně devětkrát. Dramaterapeut si nemůže dovolit, tak pozvolný přístup jako mají učitelé. Instituce jasně ohraničuje začátek a konec procesu a dramaterapeut se musí přizpůsobit a účinně s tím pracovat.

Jednotlivá období byla ohraničována jinými časovými jednotkami. V případě literárně dramatického oboru jsme mluvili o měsících, v případě dramaterapie o týdnech.

Dalším výrazným důkaz, vycházejícím s analýzy pozorování, je samotná forma vývoje procesu. Proces v dramatické výchově je logické směřování, které by mělo vyústit v produkt. Proto kódování přineslo období adaptace, průpravy, tvoření, secvičování, vystoupení a odpočinku. Období na sebe navazují a připravují žáky na výsledný produkt. Zároveň se v procesu vyskytuje zaměření na jedno téma po delší dobu.

V dramaterapii mluvíme o obdobích úvodní – seznamovací fáze, prostřední – variabilní fáze a konečná- rekapitulující a uzavírající fáze. Tematicky na sebe sezení nenavazují. Dramaterapeuté vždy přichází s novým tématem. Cílem jejich procesu

není produkt, ale rozšíření sebepoznávání. Pokud mluvíme o vývoji procesu, tak dramaterapeuté vychází z vývoje skupiny.

Oproti dramatické výchově se v procesu dramaterapie objevuje méně prostředků zaměřených na pohyb. Tento prvek je dán klientelou, na kterou je proces v dramaterapii zaměřen. V rozhovoru s dramaterapeutkou se objevily témata aktivity ve skupině. *„Jsou v nějaké úzkosti, ta aktivita tam není a jsou tam opravdu lidi, kteří mají fyzické bolesti, ale setkali jsme se, že obojí dokázali překonat, a jít přes to.“* Tato charakteristika přináší další informaci týkající se rozdílu v celém procesu a tedy to, že dramaterapeuté v podstatě opouští „královské“ dramaterapeutické techniky, proto, aby se, co nejvíce přizpůsobili potřebám a možnostem klientů. Kdežto učitel dramatické výchovy učí dramatickou výchovu, a pokud by se našel žák, kterému drama ve výuce nevyhovuje, tak učitel nepřistoupí na jinou práci s uměleckými prostředky. Žák může začít chodit do jiného kroužku, třeba do výtvarné výchovy.

V procesu dramaterapie se neobjevuje tvoření zaměřené na produkt, při fázi adaptace dramaterapeut nepracuje se zážitky z prázdnin (minulosti). Na rozdíl od dramatické výchovy, lze předpokládat, že zážitky z krátké minulosti u pacientů nejsou zdroji pozitivních vzpomínek. Pacienti neprocházejí období nacvičování či vybrušování dovedností a schopností. Dramaterapeut se nesmí dostat do časové tísně, jako učitel dramatické výchovy při fázi nacvičování představení a už vůbec nesmí pacienti popohánět, zrychlovat tempo procesu a organizovat sezení navíc, jindy apod. Také období volna a odpočinku se během dramaterapie neobjevuje. Pokud se objevují sezení s aktivní relaxací zaměřené na uvolnění pacientů, tak je přesto volena nějaká struktura činností a témat. Důvodem je, že nejčastěji se vtíravé myšlenky pacientům objevují při volnu. Dramaterapeut se tedy snaží pacienty zpřítomnit a k uvolnění dochází, pokud je pacientovo myšlení úspěšně zaměstnáno jinou aktivitou, teď a tady. Na dramaterapeutická sezení je vždy kladen nárok užitečnosti a smysluplnosti, vzít pacienty na zmrzlinu by byl velice alternativní přístup k vedení procesu.

Předpoklad k otázce č. 3: Autorka se domnívá, že dramaterapeut nepracuje s uměleckým cílem.

V analýze rozhovoru, ani v analýze pozorování, ani v analýze skupinových reflexí, ani v sebereflexi výzkumníka není žádná zmínka o uměleckém cíli dramaterapeutického procesu. Tato plná absence potvrzuje předpoklad.

Předpoklad k otázce č. 3: Autorka se domnívá, že učitel nepracuje s terapeutickým cílem.

V rozhovoru se učitelé zmiňují jen o výchovných cílech, do kterých řadí morální pohled na svět, vnímavost okolí, empatii či toleranci, ale o terapeutickém cíli se nezmínili. Opět na základě absence tématu potvrzujeme předpoklad.

K doložení důkazu by výzkumník uvedl ještě myšlenky McCaslinové. Tato odbornice na dramatickou výchovu se ve své článku zabývala problémy a riziky ve hře. Mluví o plachosti, sebedřívádění, exhibicionismu, izolovanosti či necitlivosti některých žáků a apeluje na učitele, aby k těmto projevům citlivě přistupovali, ale také dodává: *„Je třeba věnovat pozornost jejich problémům. Jestliže je to však vážný problém, měl by se jím zabývat terapeut, a ne učitel.“* (McCaslinová, 1998, str. 2)

Předpoklad k otázce č. 3: Autorka se domnívá, že existují mezi dramaterapií a dramatickou výchovou shody v cíli sociálního rozvoje osobnosti a pedagogického cíle.

Pacienti v dramaterapeutických skupinách refletovali, že jim proces přinesl prohloubení sebepoznávání, objevují se témata komunikace, skupiny a zážitků, které by šlo označit jako korektivní emoční zkušenost. Mezi dramaterapeutovi hlavní cíle patří rozvoj sebepoznávání a navrácení se ke spontánnosti v projevu. Témata získaná z analýzy jednotlivých setkání jsou často zaměřená na Já, jako, Já v něčem, Já nějak, atd., dále na předsudky, komunikaci, sebeuvědomění, sebepoznávání, sebereflexe, být sám sebou atd.

I žáci dramatické výchovy mluví o komunikaci, ale i o technice mluvy. Do sociálního rozvoje osobnosti lze zařadit zážitky z vystupování před lidmi, žáci se již tolik nestydí, ví, že nikdo není dokonalý apod. Do rozvoje osobnosti patří i zkušenost se skupinovou prací, která vede k empatii a vzájemné toleranci. Cílené zaměření na sociální rozvoj se vyskytuje v adaptační fázi dramatické výchovy, poté jsou tyto cíle realizovány nezáměrně. Z analýzy témat a cílů hodin dramatické výchovy lze vybrat vzájemné naslouchání, vyjadřování se, spolupráce.

Analýza dat nepřinesla jasné potvrzení ani vyvrácení předpokladu. Nalezitelné shody se vyskytují v tématech skupiny a komunikace, ale o přímém zaměření se na sociální rozvoj osobnosti se v procesu dramatické výchovy na základní umělecké škole neobjevuje. Přestože se výzkumník domnívá, že jsou tyto cíle realizovány i nezáměrně, tak ale otázkou zůstává, zda lze mluvit o jejich realizaci, pokud se sami učitelé na toto téma nezaměřují a pokud ani sami žáci nevnímají tento cíl jako mimochodem zrealizovaný. Většinou mluvili žáci o výkonnostních a dovednostních předpokladech, které jim umožňují účinnější komunikaci či prezentaci sama sebe, ale nikoli v hlubším osobnostním kontextu. Ikdyž učitelka dramatické výchovy pojmenovává svým cílem: „*vychovat človíčka s morálním pohledem na svět, umět vnímat svět kolem sebe, empatii, soucítění, všechny vlastnosti, který vytváří člověka lepší*“, tak se ale směřování k tomuto cíli se analýzou nepotvrdilo.

O pedagogických cílech v procesu dramaterapie na psychiatrické klinice nejsou také doložitelné důkazy o tomto předpokladu. Výzkumník se domnívá, že dramaterapie v obecné kontextu disponuje i s pedagogickými cíli, přesto se při zkoumání konkrétního procesu nepotvrdil.

Závěrečný komentář

Výzkumník přistupoval ke sběru dat a analýze dat zodpovědně a kriticky. Tématem šetření bylo porovnávání a hledání charakteristik a obecných principů v procesu dramaterapie a dramatické výchovy. Popsat a zanalyzovat celý proces je obtížný úkol, vzhledem k jeho široké obsáhlosti. Lze na něho nahlížet různě. Výzkumník se snažil na základě kritického myšlení a cílené sebereflexe popisovat nejzásadnější elementy objevující se v procesu a zároveň popisovat to, co je popisovatelné. Během zkoumání objevil mnoho abstraktní jevů, myšlenek či dojmů, které nebylo možné verifikovat. Nejsnadněji bylo možné analyzovat formu a strukturu procesu. Je ovšem nutné dodat, že právě ve struktuře si jsou procesy v něčem podobné. V čem se nejvíce odlišují je zaměření a zacílení procesu. O tomto tématu je pojednáváno i v teoretické části. Do praktické části zapojil výzkumník výroky Yaloma, jelikož se domnívá, že nejužitečněji popisují diferencii zacílení a zaměření procesů.

Velkým přínosem realizace výzkumného šetření je získání náhledu pro samotného výzkumníka, který i nadále bude pracovat v pozici dramaterapeuta na psychiatrické

klinice a získané poznatky jsou pro něho cenné. Výzkumné šetření se zaměřilo na zkoumání dvou konkrétních procesů, proto jsou získané poznatky nejpřínosnější právě pro účastníky těchto procesů, především pak pro vedoucí procesů, kteří jsou zodpovědní za jeho průběh, dále pak i pro potencionální budoucí účastníky těchto procesů.

Výzkumník nejen získal náhled na svoji práci, ale také si pro sebe vyjasnil charakteristické principy a difference mezi procesy a doufá, že toto vyjasnění bude srozumitelné i dalším čtenářům.

Jak již bylo zmíněno, výzkumným vzorek byl úzký a není možné považovat potvrzené předpoklady za obecně platné, přestože se výzkumník o hledání obecnosti snažil. Tak jak nahlížen výzkumník kriticky na šetření, by měl čtenář nahlížet kriticky i na jeho výstupy.

7 ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se zabývala teoretickým i praktickým zkoumáním procesu v dramatické výchově a v dramaterapii. Komparativní studii jsem chtěla navázat na svoji bakalářskou práci, jelikož jsem se chtěla danou problematikou zabývat hlouběji, tím že se zaměřím na jednu část oboru. Vybrala jsem si proces, protože je to dle mého názoru nejzákladnější a nejpodstatnější část, ale zároveň lze o této části mluvit jako o „všezastřešující“. Myslím tím to, že můj záměr probádat hlouběji „zúžené“ téma příliš „zúžené“ nedopadl. Práce je poměrně obsahově rozsáhlá. Orientace na proces v práci přinesla zaměření na praktičnosti jednotlivých oborů. V diplomové práci jsem se zaměřila na celkové pojmání procesu, nejen jeho „procesuálnost“, tedy postup, strukturu a vývoj, ale snažila jsem se popsat i jeho smysl, podstatu a směřování.

Teoretická část diplomové práce byla rozdělena na tři části. První kapitola se zabývala nutným teoretickým uvedením pojmů. Ostatní kapitoly se již týkaly procesů. Druhá kapitola se zabývá dvěma pojmy: skupinovou dynamikou a hrou. Domnívám se, že se jedná o základní a charakteristické prvky v obou procesech. Jelikož jsem popisovala procesy skupinové práce je přirozené, že se skupinová dynamika v procesu objevuje. Dále jsem se zabývala hrou, kterou jsem chtěla popsat jako určitý fenomén, nejen jako prostředek zásobníku technik. Chtěla jsem popsat moc a pomoc hry, jelikož hra je v obou procesech charakteristickým prostředkem. V kapitole jsem se snažila upozornit na to, že i dospělí si mohou hrát a že hra patří přirozeně k člověku. Jen ji postupným stárnutím ze svého života odsunujeme. I kolegyně Darina se v rozhovoru zmínila, že jejím cílem v dramaterapii je v podstatě navracet pacienty ke spontánnímu a samostatnému vyjadřování a jednání. Spontánnost je vlastnost, která do hry bude patřit vždy.

Ve třetí kapitole jsem se zabývala již samotnou strukturou a fázemi procesů. Konec kapitoly se zaměřil na teoretické nastínění části praktické. Praktická část se zabývala zkoumáním dvou konkrétních procesů, v kterých působím. Možnost zabývat se tímto výzkumným šetřením mi pomohla k prohloubení mého náhledu na své fungování v procesu a také pomohla vysvětlit některé nezodpovězené otázky a ukotvit si své možnosti a cíle směřování práce. Ačkoliv jsem apelovala na

zachycení spontánního procesu a popis konkrétních procesů, tak se domnívám, že lze tvrdit, že se teorie potvrdila v praxi. Obecné principy, které jsem se získávala z odborné literatury, se výrazně shodovaly se závěry výzkumu.

Diplomová práce je obsahově rozsáhlá. Důvodem je jednak širokost tématu, ale i můj přístup ke zpracování teoretické části, kdy jsme se snažila na danou problematiku dívat z různých pohledů, dle různých názorů odborníků, aby teoretické komparace mohly být, co nejobektivněji popisovány. Závěr bych ještě zmínila, že v procesech neexistují stoprocentní pravdy. Pokud pracujeme s lidským činitelem, je vždy průběh procesu do jisté míry nevyzpytatelný.

Tato diplomová práce by mohla být inspirací pro komparativní studii zaměřenou na proces v dramatické výchově a teatroterapii. Jedním ze základních charakteristik, které oddělují dramaterapii a dramatickou výchovu je otázka produktu, tedy veřejného vystoupení. Teatroterapie však s produktem pracuje a přitom se jedná stále o proces terapeutický.

Seznam použité literatury

1. CAILLOS, R. *Hry a lidé*. Praha: Studio Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5.
2. EMUNAH, R. *Acting for real: Drama Therapy Process, and Technique*. London: Routledge, 1994. 314 s. ISBN 0-876-30747-0.
3. FINK, E. *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992. 61 s. ISBN 80-204-0224-1.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 200. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
5. HAYES, N. *Psychologie týmové práce*. Praha: Portál, 2005. 192 s. ISBN 80-7178-983-6.
6. HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha: Grada, 2006. 113 s. ISBN 80-247-1155-9.
7. HUIZINGA, J. *Homo ludens. O pův. kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971. 226 s.
8. JENNINGS, S. *Dramatherapy: Theory, Practise and Research 2*. 2nd edition. London: Routlengde, 1992. 224 s. ISBN 978-0-415-05214-6.
9. KOLÍNOVÁ, B. Skupinová a individuální forma dramaterapie. In Valenta, M. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: UPOL, 2006. 106-112 s. ISBN 80-244-1358-2.
10. KOŤÁTKOVÁ, S., a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
11. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika (teorie a výzkum)*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 220 s. ISBN 80-7066-632-3.
12. KRATOCHVÍL, S. *Jak žít s neurózou*. 4. vydání. Praha: Triton, 2006. 216 s. ISBN 80-7254-553-1.
13. KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. vydání. Praha: Galén, 2005. 297 s. ISBN 80-7262-347-8.
14. KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
15. LANDY, R. *Drama therapy: Concept and Practices*. Springfield: C.C. Thomas, 1986. 248 s. ISBN 0-398-05176-3.

16. LOVAŠ, L. Malé sociální skupiny. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 321 – 337 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
17. MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Difa JAMU, 1995. 99 s. ISBN 80-85429-16-0.
18. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vydání. Praha: AMU, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
19. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 7. vydání 1992. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.
20. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.
21. MAJZLANOVÁ, K. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
22. MAJZLANOVÁ, K. Uplatnenie dramatoterapie v liečebno- výchovnom procese. In *Tvořivá dramatika*. 1998, č. 2, s. 34-36 ISSN 1212-8001.
23. MARUŠÁK, R. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. 188 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
24. MCCASLINOVA, N. Tvořivé drama ve třídě. In *Tvořivá dramatika*. 1998, č. 2, s. 2-7 ISSN 1212-8001.
25. MELDRUM, B. Evaluation and Assessment in Dramatherapy. In: JENNINGS, S. *The Handbook of Dramatherapy*. London: Routledge, 1994. s. 185-207 ISBN 0-415-09055-5.
26. MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
27. PAVIS, P. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 80-7008-157-0.
28. PERNICA, A. *Hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Brno: JAMU, 2008. 219 s. ISBN 978-80-86928-42-5.
29. PITRUZZELA S. Okamžiky povznesení: momenty transformace v dramaterapii. In *Arteterapie*. 2010, č. 22-23, s. 106-107 ISSN 1214-4460.
30. REZKOVÁ, V., KLEINOVÁ, G. K. *Hra jako lék*. Praha: Pražská PPP, 2012. 102 s. ISBN 978-80-260-3503-9.

31. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
32. SEDLÁČEK, J. *Kapesní slovník latinsko- český a česko- latinský a latinská slova používaná v češtině*. Praha: Československý spisovatel, 2011. 460 s. ISBN 978-80-87391-82-2.
33. SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., LAJDOVÁ, A. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu. In JANÍK, T., a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 113-128. ISBN 978-80-7315-165-2.
34. SLAVÍK, J. Expresivita, výraz a transparentní znak jako prostředky terapie a výchovy. In VALENTA, M., a kol. *Rukověť dramaterapie II*. Olomouc: UPOL, 2009. s. 11-29. ISBN 978-80-244-2274-9 .
35. SLAVÍKOVÁ, E. *Možnosti hry. Od Buytendijka k Vyskočilovi*. Praha: Brkola, 2011. 79 s. ISBN 978-80-905152-3-9.
36. SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie*. Praha: Portál, 2006. 317 s. ISBN 80-7367-154-9.
37. SVOBODOVÁ, J. *Psychiatrie*. Ostrava: Zdravotně sociální fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2007. 78 s. ISBN 978-80-7368-235-4.
38. ŠILAROVÁ, L. *Dramaterapie a dramatická výchova – diferenciacie a styčné plochy obou systém: bakalářská práce*. Olomouc: UPOL, Fakulta pedagogická, 2011, 93 s., vedoucí práce Milan Valenta
39. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. 219 s. ISBN 978-80-7320-176-0.
40. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIK ČESKÉ REPUBLIKY. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize*. 2. vydání. Praha: Bomton Agency, 2008. 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.
41. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
42. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha: ISV, 1996. 200 s. ISBN 80-85866-06-04.
43. VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2007. 252 s. ISBN 978-80-247-1819.

44. VALENTA, M. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: UPOL, 2006. 139 s. ISBN 80-244-1358-2.
45. VALENTA, M., MÜLLER, O., POLÍNEK, M. D. *Dramaterapie v institucionální výchově*. Olomouc: UPOL, 2010. 153 s. ISBN 978-80-244-2659-4.
46. VALENTA, M. *Dramaterapeutické projektování*. Olomouc: UPOL, 2003. 91 s. ISBN 80-244-0615-2.
47. VALENTA, M. a kol. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: UPOL, 1995. 127 s.
48. VYMĚTAL, J. *Rogerovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel, 1996. 208 s. ISBN 80-202-0605-1.
49. *Vzdělávací program literárně-dramatického oboru základních uměleckých škol* [cit. 2013-03-22]. Dostupné na Word Wide Web <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-program-literarne-dramatickeho-oboru/>
50. WARDOVÁ, W. *Playmaking with children*. New York: ACC, 1957. 341 s. ISBN 390-92325-7.
51. YALOM, I. D., LESZCZ, M. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál, 2007. 647 s. ISBN 978-7367-304-8.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA č. 1 - TRANSKRIPCE ROZHovorŮ S PRACOVNÍKY

PŘÍLOHA č. 2 - TRANSKRIPCE SKUPINOVÝCH INTERWIEV

PŘÍLOHA č. 3 - ANKETA

PŘÍLOHA 1 – TRANSKRIPCE ROZHOVORŮ S PRACOVNÍKY

1. Rozhovor s učiteli dramatické výchovy dne 23.3.

Výzkumník: *Moje téma je proces, komparace procesu. První otázka teda je: Jak vnímáte proces? Jenom třeba asociace nebo nápady, nebo názor na proces, jak s tím pracuješ, říkáš tomu nějak jinak?*

Irena: *Tak já pokavad' bych to pojmenovala, tak asi je to...tvůrčí proces, který vede v logice, měl by vyústit do určitého cíle – tj. třeba dramatické hry, který jsou na kontakt, na prostor, na smysly, tak to s nima jednotlivě procvičuješ a potom můžeš na základě textu přes tyhle ty dramatický hry vytvořit i příběh, vyústění je pak třeba do určitýho po sobě logicky navazující děje v představení.*

(tázavý pohled na výzkumníka)

Výzkumník: *Hm, Jo mě jako zajímá, jak to vnímáš. A prostě to představení na konci procesu je pro tebe důležitý?*

Irena: *No i pro ty děti si myslím. Ale je opravdu těžké, zachytit, kterej ročník, v kterým roce.. a potom je to votom, že oni to chtějí potom hrát, ... hodně často,... ale rychle za sebou,dokavad to uměj, pak už to nechťej, pak už se musí tvořit něco jinýho, protože už jsou samozřejmě posunutý.*

Výzkumník: *A kdy pro tebe ten proces končí?*

Irena: *Jak? Ten tvůrčí?*

Výzkumník: *Kdy si myslíš, že je konec?*

Irena: *No nikdy..proto je to tvůrčí proces (smích)...jo proto třeba, ikdyž jsem přijdou, i ti co jsou na vysoký škole,tak to zcela obsáhnou, protože je to tvůrčí proces. Že jo. Že to není jak v ochotnickým divadle, kde se rozdaj role, řeknou ti přijdeš zleva a zprava. (smích)*

Renata: *Souhlasím.*

Výzkumník: *A co ty Renet?*

Renata: *Já si myslím jako proces celkově dramatický výchovy prostě, samozřejmě nikdy nekončící tvoření a tvořivost spíš. Akorát vždycky záleží na tom, jaká je to skupina. Třeba s téma nejmenšíma, se musíš soustředit na takové základy. Musíš od základu s nima jet. A pak proces je zvláště nabouranej, když přijde někdo úplně nový, kdo tam vnese takový to, že tomu všemu co má skupina zaběhlé nerozumí.*

Výzkumník: *Takže třeba dalo by se říct: Říkáte, že proces je nekončící, tak existuje nějaký tvůrčí proces sám o sobě a děti a žáci do něho přichází a odchází?*

Irena: *Počkej, teď nerozumím.*

Výzkumník: *Že se mění ty lidi v tom procesu? Že žáci odchází a přichází, mění se ti lidé v procesu? A proces sám o sobě běží?*

Irenka: *No ten proces furt běží a ty musíš zaznamenat, že je tam někdo noví a vymyslet takovou dramatickou hru, aby to dítě to mohlo okoukat, ono se přizpůsobí. Je to trošku obtížný a musíš to respektovat.*

Výzkumník: *Je pro tebe větší konec, nebo kdybys měla mluvit o nějaké pauze, dodělání představení nebo konec školního roku?*

Irena: *To jde ruku v ruce. Prvních půl roku je vyloženě adaptace skupiny a pak samozřejmě čím jsou starší, tím dřív se může začít s představením. Jestli bych měla brát prázdniny jako pauzu tak jenom jako pauzu, protože v září už přijdou zase ty děcka, který už mají něco za sebou v tom směru tvořivém i v projevu osobnostním, vztahovým. Tak těsný vztahy ve škole nemaj, ta skupina je pro ně velice blahodárná.*

Renata: *Ve třídě hlavně neřeší skupinový věci, nepracujou spolu.*

Irena: *Píšu všude, nebo jak jsme dycky museli...oni na základě těch etud zjišťují, že nikdo není dokonalej, což je hrozně důležitý. To znamená, že ikdyž já něco neumím, tak on taky něco neumí a vychovááš obrovský soucítění a toleranci nebo něco takovýho.*

Renata: *No a to je nejtěžší s téma pubertákama, když jsou rozdělení na kluky a holky, ti se jeden před druhými smějí a stydí...To se ale musí překlenout.*

Irena: *(bez kontextu, vnitřní myšlenka vyslovená nahlas) Tam je vždycky slovo proč, ve sportu je jenom o fyzično, v dramatický výchově je zapojena i, já budu říkat, duše,*

ale chtěla bych jinej pojem...je to ...o prožitku..ale vnitřním prožitku, že ten prožitek je morální, podepřený na základě osobnostních zkušeností to u sportu není.

Výzkumník: *Tak uzavřeme první blok otázky, druhý je vy už jste o tom trochu mluvili, ptala jsem se na to co je proces, teď by mě zajímalo, kdybys ten proces měla rozčlenit, má nějaký části?*

Irena: *Ty seš prdlá.*

(smích)

Renata: *Jde o to, že ty ho musíš mít prostě naplánovaný, ale jediné, co můžeš naplánovat je maximálně jeden rok. A ten proces je strašně dlouhej, když to vezmeš. Ten rok si rozdělit můžeš, ono to je hlavně o tom, jaký děti přijdou, zda přijdou nový děti, nebo budeš moci pracovat se stejnou skupinou.*

Výzkumník: *Takže jakoby to nedobrovolně zformuluje novej školní rok?*

Renata: *No, musíš se tomu přizpůsobit.*

Výzkumník: *No, ještě bych se chtěla zeptat...*

Renata: *Jako jak členíme ten rok?*

Výzkumník: *Kdyby proces byl na začátku? Jde to nějak rozčlenit? Jak se vyvíjí, jdou určit nějaké fáze?*

Renata: *Já si myslím, že tohle je nejlepší s tou skupinou třetí. Protože do těch prvních ti vždy přijde někdo nový. Tam ty děti si nechávám vyhrát, hlavně ten první půl rok. Spíš kontroluješ, jak ty děti se vnímají, a pozoruješ s jakou příšly výbavou a pak prostě ty hry uzpůsobuješ. Třeba teď jsme měli problém, že ty holky chtěli být furt dobrý, ale jestli chceš vytvořit příběh, tak tam musí být konflikt, tak tam musí být zápletka i něco zlého a na tom teď pracujeme. Přijímat i to, že je něco zlého-záporného. Část roku tedy zjišťuješ, jakou mají výbavu, pak co by bylo dobré zdokonalit, co by měli pobrat, že je dobro a zlo, že je to o interakcích, vnímat jeden druhého atd. A je potřeba, aby měli tyhle začátky za sebou, aby mohli pak pokračovat dál a pak se může s nima začít tvořit. Teď i v tý druhý skupině si spíš hrajeme, ale je to hodně tím, že ta skupina je nová. Potřebovali adaptaci. Ale čím víc ti zbyde z těch mladejch, co mají něco za sebou, tak tím víc můžeš plánovat. Právě*

proto na to plánování je ta třetí skupina nejlepší, měli by být nejdál, ty víš, jací jsou, že jsou skupina, co umí. Ty si můžeš říct, co bych s nima chtěla udělat.

Irena: *A taky tam napiš než zapomenu...málo který rodič přemýšlí o dramatický výchově v tom smyslu, že tady ty děti se naučí přemýšlet, že dostanou obrovský vybavení do života v komunikaci a takových věcech, že si furt myslí, že je to jenom o tom...*

Renata: *Přijdou si děti zahrát, do školky.*

Irena: (hlasitý výdech)

Výzkumník: *Už je to dlouhý? Už mám poslední...*

Irena: *Ne dobrý to je, ale připadám si jako u zkoušky.*

Výzkumník: *Ne to ne, mě jen zajímá, jak to vnímáš. Renet už o tom mluvila, jestli bys proces nějak rozčlenit, má to nějaká vývoj nebo fáze?*

Irena: *No oni jsou osnovy, o který se taky můžeš opírat, ale furt se musíš podřizovat skupině. Takže to je vždycky o tom, jak si skupina sedne. Pořád je to o skupině.*

Výzkumník: *Kdybys měla nějak říct: začíná se takhle, potom je to takový a pak děláme tohle. Nemáš to tak?*

Irena: *No to je adaptace tý skupiny na sebe, vybavení přes dramatický hry, etudy no a pak se nastupuje na to, co už jsem ti říkala.*

Výzkumník: *No a poslední otázka na vás jako na učitele. Co je cílem tvé práce? Kam směřujete?*

Irena: *Kam směřuju? Vychovat človíčka s morálním pohledem na svět, umět vnímat svět kolem sebe, empatii, soucítění, všechny vlastnosti, který vytváří člověka lepší. No tohle je můj cíl.*

Renata: *Já třeba zjišťuju, že i já rostu víc, kór u mě, když začínám. Když se řeší základní věci, tak i já si je potom víc uvědomuju, takže i můj cíl.*

Výzkumník: *Jo to je taky dobrý (smích). A ještě, Jak byste popsali svůj přístup k žákům? Jste vedoucí skupiny a jakej je tvůj přístup k těm dětem, lidem.*

Renata: *Kamarádskej, jestli to jde říct takhle, je to záležitostí věku pro mě. Já nechci být: paní učitelka řekla tohle, ale zároveň tam musí být něco, aby mě poslouchali, ale co to jde tak jedná roveň. Ale oni to zkouší kór na začátku rok. Takže jim ukázat mantinely, takže se to snažím vyvažovat. Přistupuju kamarádsky, ale jen tehdy pokud platí to a to.*

Irena: *Aby vnímali přirozeně autoritu.*

Výzkumník: *To je jak? Jak ty k nim přistupuješ?*

Irena: *Tak si vzpomeň, Lenko, já to dělám intuitivně. Prostě musí vědět hranici k tomu jak se chovat ke mně a k sobě navzájem, jelikož jsem starší a zkušenější a ikdyž mi říkají jménem, tak to není hej ty, ale že je to pedagog, který jim něco předává. Aby prostě věděli, co je to přirozená autorita.*

Výzkumník: *No...*

Irena: *Ty mi dáš otázku a jak mám popsat svoji přirozenou autoritu.*

Výzkumník: *Já jsem chtěla vědět tvůj přístup, ten tvůj pohled.*

Irena: *Můj pohled? Respektuju je a chci ,aby respektovali oni mne. Ale v okamžiku kdy se rozhoduje, tak jsem to já.*

Výzkumník: *Jo děkuju. Úplně poslední otázka: Jak se cítíte zodpovědný za ten proces? Jako vedoucí?*

Irena: *Cítím zodpovědnost asi tak, že hledám a ohlížím se, kdo by mohl v tom procesu pokračovat dál,... protože si myslím, že je to důležitý v životě, tenhle druh přístupu nejen k dětem ale i lidem.*

Renata: *Je to takový. Když si uvědomíš, co jsme teď vše probrali...tak je to docela velká zodpovědnost...mě spíš přijde, že ten proces, ani ty děti si ten proces neuvědomujou, že to přijde až někdy, až potom, až vyzrajou si mohou uvědomit, co jim tohle dalo. Ty můžeš dělat, co uznáš za vhodný, ale pak je to na nich, co si z toho odnesou, to uvědomění je na nich. Ty to zas tolik nezjistíš, nemůžeš to kontrolovat.*

Výzkumník: *Jo děkuju, tak já už to pauznu...*

Irena: *Ne...Ale Lenka si to potom uvědomila...to se mi nezdá.*

Renata: *No to jo, že je už velká, ale z kolika lidma takhle komunikuješ.*

Výzkumník: *To je pravda, že ty máš někdy pocit že, to dítě to vnímá, ale on sám si to neuvědomuje.*

Irena: *No to víš, že existují nevděčníci.*

Renata: *No to právě, že ta zodpovědnost toho, co chceš dosáhnout, ale nedá se to vždycky zkontrolovat ta práce, protože je to na každém člověku jak to ocení.*

Irena: *Ale když si s nima povídáš.. můžeš to zjistit..*

Renata: *Ale to je až na nějakým konci.*

Irena: *No věkově samozřejmě.*

Výzkumník: *Tak jo.*

Irena: *Ty nám teda dáváš.*

2. Rozhovor s dramaterapeutkou Darinou Deákovou ze dne 31.3.

Výzkumník: *Mám takové tři velké okruhy otázek, ale je v podstatě na nás, kam se povedeme a tak a není pro mě důležitý, jestli to víš nebo nevíš nebo tomu rozumíš, ale jak to vnímáš nebo jaký je tvůj postoj k těm tématům. Tvoje dojmy, asociace, jestli s tím pracuješ. Ty víš, že dělám výzkum na proces, takže to budou otázky víc o procesu a na tebe jako na pracovníka, dramaterapeuta na psychiatrii.*

Darina: *Jo.*

Výzkumník: *Takže začneme úplně obecnou otázkou a uvidíme, kam nás to hodí. A ta je o tom procesu, co si pod tím pojmem představuješ, co to pro tebe znamená ten proces v kontextu k dramaterapii.*

Darina: *Hm. Hm. V kontextu co tam dělám, mi proces přijde...jedna věc je ta doba strávená tam a jedna věc je ta cesta vlastních myšlenek. Takový to, na začátku jsou nějak nastavený, mají nějaký strachy a postupný nalazování se na tu skupinu, na ten druh práce. Jako vývoj to nemusí mít, může to stát na místě. Proces jak i já se v interakcích projevují, proměňují a já jako ten pacient myslím.*

Výzkumník: *A je to pro tebe důležitý vnímat ten proces?*

Darina: *Jo. Hm. Je vlastně hezký pozorovat v tom ty malý krůčky, když někdo do něčeho jde, ikdyž má strachy a obavy, když prostě si všimneš toho, že na začátku nekomunikoval a i tomu se ubere, takový ten prostor, co si pro sebe dokáže vytyčit.*

Výzkumník: *Když bych to parafrázovala... Na ten proces nahlížíš hodně skrz ty pacienty? Ty lidi? Co tam dělají, jejich interakce, kam se posunuli, oni ty osobnosti?*

Darina: *Hm, jednak jako ta celá skupina v jednotlivých interakcích, stejně vždycky když mluvíš o skupině jako o celku, tak mluvíš o těch výraznějších interakcích, nemůžeš ji pojmut jako celek a popisovat to bez jednotlivostí, vid ...no takže prostě, proces... to je všechno ruku v ruce. Proces uvnitř toho jednoho člověka, proces nějaký důvěry, atmosféry, poznávání se s náma. Jak se vyvíjí to, jak my se tam s nima setkáváme, že se poznáváme, že nějakým způsobem na sebe reagujeme...pak už se mi k tomu vybavuje, kdy hrajeme my víc roli a kdy už můžeme být jen zprostředkovatelé, prostředníci těch aktivit...no procesů se tam asi odehrává víc, není to jeden proces.*

Výzkumník: *A co proces tý samotný práce, těch aktivit, který se tam dějou, toho co se tam děje?*

Darina: *No to je to téma, direktivita a nedirektivita, jak jsme tam důležitý my, naše instrukce. Hm...Ta práce jako by měla mít...Člověk by asi měl víc vědět o tom odkud kam má ta práce směřovat.*

Výzkumník: *No a když bys brala, že ty děláš dramaterapii a jsi vedoucí toho procesu, tak si myslíš, že ten tvůj proces směřuje kam?*

Darina: *Myslím si, že ten proces směřuje od budování důvěry k volnosti a samostatnosti v projevu, vede vlastně k tomu,... ty cíle mohou být s každou skupinou různý, podle toho jak se ta skupina spolu má, ale...to je strašně těžký takhle to říct...*

Výzkumník: *Jde to vůbec říct?*

Darina: *No, teď si říkám, jestli mám mluvit konkrétně, co my děláme nebo hledat nějaký obecný pravdy. Ten cíl jako... je jich víc za čím se jde.*

Výzkumník: *Je jich víc současně nebo různý jakože s různou skupinou?*

Darina: *No obojí. Takový ty protichůdný, cesta víc k sobě, sebepoznávání, zároveň cesta víc ke skupině, budeme tam víc spolu... ten člověk de fakto zažije, že mu bude někde dobře a bude se tam rád projevovat bez nějakých zábran, což si myslím, že je u týchle skupiny hodně důležitý zážitek. Proces to může být jako svoboda, která jim poskytne i způsob zábavy, už i nějaký hry. Budu se mít natolik dobře, že se nebudu bát blbnout.*

Výzkumník: *Mě teď napadá otázka, trochu jinam, To samotný drama v tom procesu. Jaký má význam to drama v tom procesu, proč tam je? Bylo by to stejný, kdyby tam nebylo?*

Darina: *Drama vnímám jako prostředek k projevení se. Takže vlastně i jak pracujeme je pro nás de fakto drama ten vrchol. Když to spojíme s jinýma expresema, vyjádření výtvarný...drama je pro mě velký vrchol všeho.*

Výzkumník: *Jak myslíš to drama? Když bys to konkretizovala?*

Darina: *Jo, přesně, hra v roli, jednání v roli.*

Výzkumník: *Hm, říkám si, že jsme v hodně abstraktních věcech.*

Darina: *No taky si říkám.*

Výzkumník: *Ale si protože ta otázka je abstraktní, ale tak abychom se posunuli...*

Darina: *Anebo, to víc stočit na to drama, na ty dramaktivity... Jakože to může jít od nějakých...*

Výzkumník: *Tak ono možná to, že je to dramaterapie a není to jen drama, je to důležité...Že jdeš primárně po těch lidech a skupině a abstraktnějších cílech. No mě by ještě zajímalo. Protože proces je dejme to mu postup, vývoj, pohyb, tak když bys měla ten proces rozfázovat nebo rozčlenit. Jestli máš nějaké své vnitřní členění, kdy dělám tohle, pak tohle, pak tohle.*

Darina: *No člověk by to asi měl umět pojmenovat, vnímat v tom ty fáze. Ale co se mi honí hlavou, když bych napasovala na náš proces, tak jsou fáze toho skupinový soužití. Toho, že jsme v procesu šesti týdnů, kde oni jsou v umělém prostředí, ne úplně uzavřeným, ale ani otevřeným. Takže mi to nasedá na fáze skupiny. Ale fáze dejme tomu dramaterapeutický práce, tak jsou takový od opatrnosti, spíš od fantazie*

ke hře v roli. Otázkou pak už je, když si to dáš na jednotlivé skupiny, kde to šlo, co už nešlo, kde se začalo, kde se skončilo.

Výzkumník: *A bylo to různé nebo podobné?*

Darina: *Různé.*

Výzkumník: *A když bych ti řekla začátky a konce procesu? Co se ti vybaví?*

Darina: *Hm.*

Výzkumník: *Tak začátek má asi každý proces, ale jak je to třeba s těma koncema?*

Darina: *Začátek je seznámení se. Konec je rekapitulace, reflexe, nějaký...člověk přirozeně potřebuje se nejenom rozloučit a popřát si do budoucna, ale i si to celé pojmenovat, navzájem si říct dalo a vzalo a nebo že můžu být v té pozici, že jim můžu pojmenovat proces, nejen ty zážitky.*

Výzkumník: *Je tohle pro tebe důležitý?*

Darina: *Jo. A byla bych ráda, kdybych to uměla víc uchopit. Je to taková věc, která mi přijde důležitá a zároveň v tom vnímám své největší mezery. Člověk není úplně nad tou věcí, zároveň se necítí kompetentní to těm lidem naservírovat...Bylo by fajn, kdyby tyhle věci vzešly ze skupiny, je podnít k tomu, aby tyhle věci v tom hledali a viděli a řekli to de fakto oni, to je cennější.*

Výzkumník: *A co ty začátky? Co je pro tebe začátek procesu?*

Darina: *Začátek...tak asi to má význam...*

Výzkumník: *Já vím, pokládám těžké otázky. Je pro tebe začátek ještě předtím než se potkáš s těma lidma?*

Darina: *Hm.*

Výzkumník: *Jo?*

Darina: *No jako dá se to tak vzít, hlavně v naší situaci, kdy tam přichází z obavama z neznáma. Tak de fakto by mohl být začátek, to že už slyší, že budou mít daramaterapii, že vůbec přichází na oddělení. Si myslím, že je to začátek, protože to*

ovlivňuje to, s čím tam přichází pacienti. Když bych šla do extrému, tak už motiv jít se léčit může být začátkem.

Výzkumník: *A tvůj začátek?*

Darina: *No můj začátek, nějak výrazně se nepřipravujeme, moc nic o nich dopředu nevíme. Takže takový věci předtím bych vynechala, ale určitě je začátek už jenom to, když vejde člověk do těch dveří a už nějak působí, nějak vypadá a že představí, co je dramaterapie. A další začátek je ten aktivní začátek.*

Výzkumník: *Mluvila jsi o tom, že jejich obavy jsou už součástí procesu. A myslíš, že ty seš součástí toho procesu? Beru, že ty jsi vedoucího toho procesu, snad ti nebudu vnucovat svůj názor...*

Darina: *Zatím mi to tak nepříjde.*

Výzkumník: *Jestli ty si myslíš, že jsi kormidelník toho procesu, tak jestli si myslíš, zda může ten proces bez tebe začít?*

Darina: *...no...*

Výzkumník: *No, je to asi polemika.*

Darina: *Tak nabízí se odpověď, ne nemůže. Ale myslím si, kdybych zůstala u metafory, řekla jsi kormidelník, tak loď. Je součástí plavby to, že si sbalím. Podle mě to hraje roli, jestli jedu s jedním tričkem a zásobou jídla, nebo se cítím konfrontě, ale nastoupila jsem na špatnou loď, protože jedeme jinam než kam chci.*

Výzkumník: *No, když zůstanu u metafory, všichni ti lidé nepřichází nazi, každý sebou něco nese.*

Darina: *Právě, to hraje velkou roli, s čím se jede, jakým máš sebou oblečení, ale i ten směr. Že se stává, že jsou lidi na špatný lodi, ať už to je to lodí, kormidelníkem a nebo se jede kam nechce, ať už na to není připravenej nebo to bytostně odmítá. A pak s kým, ta skupina bude vždy hrát velkou roli.*

Výzkumník: *Kdybych to zkusila zrekapitulovat. Tak jsme v metafoře plavby. To jakej proces bude, ovlivňuje ten, kdo přichází do přístavu, se vším všudy, se jakými zavazadly, oblečením, jejich představy, osobnost. Až když se všichni nalodí s těma*

všema věcmi, tak vyplujou, ale to je to co si asi myslím já, že ten proces začne až vyplujou. Ale s tím že člověk musí myslet hodně na to, s jakými zavazadly jedou, co ti lidé přináší, což jsou věci, které ale dopředu neovlivníš.

Darina: *Jo přesně.*

Výzkumník: *Jsmo na hodně vysoký filozofický lince.*

Darina: *Nebo takový to...ty dopředu jim ani nemůžeš říct, co si mají s sebou vzít. Takže je dobrý to vědět, hledět si toho, s čím tam přišli, ale ten proces ty startuješ a nemůžeš být k těmto věcem bezohledná, je jasné, že to neovlivníš, ale potom s tím můžeš pracovat.*

Výzkumník: *Ale až když vypluješ.*

Darina: *Jo, přesně. Nemůžeš se předpřipravit, ani jim nemůžeš...No, můžeš jim připravit prožurku nebo nástěnku před cestou, ale stejně nevíš, jak na to zareagujou. Pokud ten člověk do toho vstupuje se strachem, protože neví, co to je, tak proč mu předtím nedat pár vodítek. Ale otázkou je jestli to uděláš dostatečně na začátku, anebo to proběhne ještě bez tebe, to už je jedno, ale je důležité na začátku, někam jsem přišel a potřebuju vědět, co mě čeká, to je důležitý první krok. A pak mě napadlo takový to, jaký si to uděláš, takový to máš, kolik dáš, tolik dostaneš. Vše visí na zodpovědnosti toho konkrétního člověka. Kdybychom ten proces rozkousovali na proces těch jednotlivců, tak to tam je strašně velkou pravdou, jasně že tam hrajou roli i jiné věci, ale druhotnou, jaký jsme si to udělala, takový jsem to měla.*

Výzkumník: *Bavili jsme se o těch fázích, říkala jsi, že na začátek se nedá dopředu připravit. Tak mě napadá něco o plánování procesu, jak se to dá a nedá naplánovat? A jak ty plánuješ?*

Darina: *No myslím si, že dramaterapie jako taková by se dala naplánovat. Hlavně pokud by ses chytil jednoho prostředku, příběhu, tak by se to asi dalo hodně plánovat...Ale jak to děláme my, z těch principů, který jsme si pro to oddělení nastavili, tak to plánování je minimální ze setkání na setkání. Maximálně, že ten proces už vnímáš, tak víš, co si necháš na konec, na co je brzy nebo pozdě.*

Výzkumník: *A mohl by si dramaterapeut naplánovat nějaký příběh nebo prostředek ještě předtím než by tu skupinu viděl? Jako dopředu?*

Darina: *Jako my nebo obecně?*

Výzkumník: *Jak chceš.*

Darina: *Jako hypoteticky proč ne. Myslím si, že by to nebyla velká chyba nebo něco co by potom nemohlo terapeuticky působit. Na druhou stranu to popírá to, že ta terapie vychází z těch lidí, ale nevím dejme tomu...jo hypoteticky jo...i mě v hlavě napadají skupiny, klientela, kde by to šlo..Ale asi bych to já takhle nedělala, ale možná zajímavá zkušenost. Zajímavá otázka, hodně se mi v tom teď tluče ta terapie, ale zároveň si říkám, pokud tam nějaký témata jsou, pokud plánuješ pro nějaký druh klientely, de fakto tam máš nějaký nástroje, zobecněný věci, který jsou pro ně terapeutický a nebylo by to tak proti nim.*

Výzkumník: *A co si teda dramaterapeut může naplánovat a zobecnit? Může si zobecnit, že budu pokládat tyhle otázky, takhle budu komunikovat?*

Darina: *To vůbec.*

Výzkumník: *Jenom ty prostředky si může předpřipravit.*

Darina: *Samozřejmě. Ani ne defakto proces, ale jen to směřování té práce. Jenže tam by mohl narazit na strašně moc věcí... Naplánovat neznamená, že to pak musí vyjít...Mohlo být pro ně užitečný si odpovídat na to, proč odešel o toho plánu, proč to nevyšlo...*

Výzkumník: *Já bych asi ještě potřebovala shrnout, jestli je nějaký postup nebo není nebo jestli je to o tom je jedno sezení a je to pokaždé jinak, nebo jestli bys dokázala říct za tu dobu tvé praxe, že to bývá takhle ten proces?*

Darina: *... Jako... Nevim...*

Výzkumník: *Jako kdybys to brala z tvého pohledu procesu vedoucího, který uchopuje proces, jestli to vůbec jde takhle říct?*

Darina: *Jestli jde takhle pojmenovat dramaterapeutický proces?*

Výzkumník: *Pojmenovat fáze, když to budu chtít krájet.*

Darina: *Já přemýšlím...Aby to nebylo jen o tom, na začátku buduješ důvěru, pak chceš, aby ty interakce byly živější, potkat se každý s každým, prostor pro sebe...už se ksichtim...*

Výzkumník: *Možná jsem položila otázku, na kterou není jasná odpověď.*

Darina: *Jestli jde ten proces rozkrájet, tak...stejně pořád se popisuje ta skupina a ne ta dramaterapie jako taková.*

Výzkumník: *Hm.*

Darina: *Kdybychom pracovali echt dramaterapeuticky, tak by ten proces mohl pojmenovat jako ...ne to by byla jen jedna cesta...Napadlo mě od stereotypu chování k pestrosti v jednání, to rozšiřování rolí, ale to je jen jedna možnost, ne za všechny dramaterapeutický procesy.*

Výzkumník: *Mě teď z toho vychází, že ti pokládám, docela těžké otázky, kdy se o tom bavíme jako o hledání obecných pravd a zákonitostí, a že to tak vlastně není. Že je to dost individuální a záleží na strašně moc okolnostech, na takovém tom „teď a tady“ a tak.*

Darina: *Jak se, co sejde, co mi dovolí skupina. Je určitě jasný, že ta skupina se od toho nikdy neodpáře. Ty interakce tam vždy potřebuješ...Druhá věc je, že mě napadla individuální forma...tak to by stejně, ale furt utvářel ten kontrakt, ta jeho poptávka, tak by se to zase nedalo zobecňovat.*

Výzkumník: *To je teďka docela důležitá věc, co jsi řekla. Že je to vždy poptávka toho klienta, který přichází, ten terapeut nepřichází s kontraktem, nebo oni se spolu domlouvají, ale vychází z toho klienta, co potřebuje, že jo, co on chce od toho...*

Darina: *Hm, hm. Zatímco dramatická výchova...*

Výzkumník: *No tak já bych tenhle okruh uzavřela, abychom se do toho úplně nenamočili...No tak poslední otázka nebo okruh je více k tobě jako k terapeutovi. Asi jsme se o tom bavili, ale klidně se můžeme opakovat. Otázka je teda, Kam ty směřuješ? Tvůj cíl procesu? Kam ten proces směřuješ? Jaký je cíl tvé práce?*

Darina: *Můj cíl je nějakým způsobem být k nim otevřená a empatická, aby ty přípravy na další setkání, co nejvíce odpovídali jim, jejich potřebám. Ale pak si*

říkám, co my za tu vymezenou dobu můžeme stihnout, v čem je to může posunout, v čem to může být užitečný... Člověk něco nabízí, tak aby si z toho odnesli. Honí se mi věci teď a tady nebo něco co si mohou odnést, aby nám teď a tady bylo dobře nebo hledání paralel s životem venku. V tomhle si nemyslím, že by je člověk nějak změnil nebo posunul, ale je to spíš o tom, že ta dramaterapie je o tom, ikdyž přijmu to, že přichází s nějakýma obavama, že je to nějaký navrácení se k něčemu, že prostě ten je to ten prvek tý hry. To je tam poslední dobou pro mě důležitý... To, že se nějak spontánně chovám a spontánně pouštím ven své představy, které jsou abstraktní, tak je to něco co mě rozšiřuje úhel pohledu, jak se o něčem můžu nějak bavit. Kdybych nestudovala tady, kdybych tam s nima chodila jako psycholog a měla normální skupiny, tak je nemůžu tak osvobodit v tom projevu, jako to umí dramaterapie.

Výzkumník: *Hm.*

Darina: *Ale to jsou takový ty věci, na který si člověk potom neumí odpovědět, jestli se to povedlo, nebo nepovedlo. Můžeš jen v to doufat, že se setkali s něčím novým, co jim něco rozšíří.*

Výzkumník: *A je něco měřitelného v dramaterapii?*

Darina: *Nebo něco na co si dokážu odpovědět?*

Výzkumník: *Jo třeba z těch cílů.*

Darina: *Můžu si odpovědět na to, jestli se víc poznali sebe nebo navzájem.*

Výzkumník: *Kdyby člověk tuhle tu zbraň neměl, tak by to nemohl dělat, protože by neměl žádnou reflexi, zpětnou vazbu. S tou mojí otázkou kam směřuješ, souvisí i tvůj přístup k vedení*

Darina: *Jedno jediný slovo, moje přirozenost. Budu tam jako za sebe, nebudu si na nic hrát, budu tolerantní a otevřená, ale když se tam bude něco dít, tak to řeknu. Hodně problémů se točí kolem komunikace, že něco selhalo v komunikaci, tak tohle by šlo víc dát do té zkušenost, že je to hodně o tom, jak se s kým komunikuje atd....Přístup je asi opatrnost a mohlo by to být míň abstraktní a fantazijní. Zároveň si říkám, že jsem byla živější, teď jsem taková klidnější.*

Výzkumník: *A víš proč to tak je?*

Darina: *Myslím, že je to právě hodně tím, že se člověk nastaví v tom, že se na ně naladí. Tak ta energie by šla hodně proti nim...Je to asi hrozně těžký s takovouhle skupinou je převálcovat, ikdyž by si člověk mohl říct, že je to nabytí, že jim předá... Pokud nějaká energie, tak maximálně pozitivní energie, ale ne nějaká velká živost, akce. Ale je to akce a reakce, jiná skupina aktivitu nemá, ale najednou jaká je tam atmosféra ji vyvine ve mně a přes mě to jde k nim. To si myslím, že jinde funguje, ale jinde.*

Výzkumník: *Že je to hodně dané, kde to drama děláš?*

Darina: *Jo a s kým, klientela. A pak může sledovat člověk svý různý tváře s různýma skupinama. Nepřicházím tam s tím, že před dveřma se nacvaknu, že to bude takový. Oni to hodně ovlivňují... Ikdyž by se dalo říct, že potřebují nějakou aktivitu, ale to si nevyucučáš, když to nejde z těch interakcí, i já se potřebuju něčeho chytit, k tomu abych se nastartovala, potřebuju podnět.*

Výzkumník: *Mně k tomu napadá myšlenka. Že pro tebe je důležitější než že tam přijde nabítej terapeut, který to do nich nalije, čímž jim pomůže mnohem míň, že když tam vytvoříš s nějakou trpělivostí a péčí klima, který jim umožní si to dát navzájem a mohlo to jí z nich. To si myslím, že by měl být tvůj mnohem větší cíl, což samozřejmě nemusí pokaždé vyjít, protože ty dáváš tu zodpovědnost a impuls na starost někomu jinýmu...*

Darina: *Ale nemyslím si, že kvůli mně by to bylo lenivý a pomalý. Na druhou stranu si vybavuji, že ta energie vzrostla i ve skupinově...To si myslím, že nás pro tu dramaterapii docela omezuje, ta aktivita v nich. Že si myslím, že dramaterapie je docela náročná, ať už na pohybovou aktivitu, živost a akčnost...To je hodně zajímavá věc...No že dramaterapie na židlích, asi dramaterapie moc není.*

Výzkumník: *A co máš dělat, když z té židle nechce někdo vstát?*

Darina: *No, no přesně. Takže další proces, který probíhá od židle ke stání a pohybu...(Smích)*

Výzkumník: *Je zajímavé, že by se dalo říct: Jo tyhle lidi potřebují nejvíc dramaterapii, protože nekomunikují, protože jsou málo aktivní, protože nedělají atd...ale je vlastně strašně náročný je na to přimět.*

Darina: *A jakože ...jsou v nějaké úzkosti, ta aktivita tam není a jsou tam opravdu lidi, kteří mají fyzické bolesti, ale setkali jsme se, že obojí dokázali překonat, a jít přes to, to zas jako jo.*

Výzkumník: *Když se to, nechci říct, povede, to je jak uplácali jsme sněhuláka, ale když ten člověk na to přistoupí, tak je pak vlastně strašně super, že ta možnost na tom oddělení tam je. Ikdyž je to takový malý cucnutí.*

Darina: *Nevím, jak to tam mají v jiných věcech s pohybovou aktivitou, vím, že tam jezdí na rotopedu, jedna namotivovaná skupina mluvila hodně o rozcvičce...*

Výzkumník: *Poslední otázka, možná ti dám ještě doplňující. Jak se cítíš zodpovědná za ten proces?*

Darina: *To je asi různý...někdy se člověk víc cítí, že to visí na něm, hlavně v těch začátkách nebo když ta aktivita a důvěra tam není, ale pak jsou chvíle, kdy vím, že jsem tam jen prostředník mezi tím, co tam přináším za téma, za ty aktivity. Zodpovědnost k sobě mám k bezpečí, a aby se to nějak uzavřelo během reflexe. Je to zodpovědnost. Do jaké míry to můžu ovlivnit, je zase jiná věc.*

Výzkumník: *Ta dramaterapie je v nějakém konceptu, v nějakém procesu léčby celkově, tak mě napadá, jak to třeba ovlivňuje tu tvoji zodpovědnost, že jsi spíš součástí něčeho, než že vlastně vedeš ten celej proces. Tak jestli tohle ovlivňuje...*

Darina: *No jasně no... Kdybych se s nima potkávala ambulantně a věděla, že jdou ode mě domů. Zodpovědnost možná v tom, že jsem součástí něčeho, kde nejsem hlavní součástí. Ubírá mi to zodpovědnost, za to do jaký míry je to potřeba, aby to fakt bylo terapeutický. Jsem v systému a ví se, že nejsem žádný přední ani zadní odborník a že pracuju na základě nějakýho minima zkušeností. Větší zodpovědnost bych měla, kdybych měla nějaký lejstro a oni tam přišli s jasným cílem. Furt jsme tam nějaké doplnění, tak si můžeme dovolit, aby se neřešila ta jejich hlavní zakázka, ale abychom obohatili nějaký jejich proces v tý léčbě, zase to rozšíření. Otázkou je, nakolik si oddělení klade zodpovědnost za to, že ten pacient tam přijde a vyléčí se. Kde je vlastně ta zodpovědnost, asi to, že se tam bude cítit bezpečně, to určitě jo a že to k něčemu bude, ale nemyslím si, že to má jasný cíl a že se toho cíle dosáhne.*

Výzkumník: *Hlavně když během procesu vedeš klienta k vlastní zodpovědnosti.*

PŘÍLOHA č. 2 TRANSKRIPCE SKUPINOVÝCH INTERVIEW

Skupina I.

(ze dne 26.3. 2013)

Výzkumník: *Kromě toho, že si sem chodím s vámi hrát, tak taky studuju na vejšce, na pajdáku, studuju, no...*

Š: *To taky budu, ale na pajdáku ne, já musím na biologii, moje mamka řekla, že bych se tam loudal, nedělal bych tam školu... maminka je taková trošičku maminka...hodná...ale chce, aby ze mě něco bylo..abych byl slavnej.*

Výzkumník: *No, a když jste na vysoké škole, tak musíte psát takovou velkou práci, to je diplomová práce.*

Š: *A tak to by mě bavilo zase, protože to si najdeš všude, v knížce, na internetu, a to prostě napišeš na papír a musíš si to taky trochu říkat, abys to věděla něco o něčem a budeš mít ten papír, držet a musíš říkat a říkat před těma lidma a musí se to těm lidem, co tam budou, líbit, když ne tak tě vykopnout, hachachaou haoc.aaaaachuuuu*

Výzkumník: *A když tohle napišeš tak taky dělaš takovej výzkum a já bych ted' chtěla z vás udělat takový výzkumníky.*

Š: *Hej já nejsem žádnéj králík...*

(hromadný smích)

Š: *Jako pokusnej králík...*

Výzkumník: *Abyste byli jako badatelé, vy nebudete králík, ale ten výzkumník ten muž v bílém plášti...*

Š: *Halo Georgii...(bere diktafon ze středu kruhu)*

Výzkumník: *No tak to tu necháme, vůbec si toho nevímejme.*

Š: *Je tu jedna ženská, která z nás dělá pokusný králíky, halo georgii pomoz nám, pomoz mi... (opět bere diktafon)*

Výzkumník: *Tak jsme výzkumníci a naším výzkumním předmětem...No, Š. nech to být, budeš výzkumník nebudeš králík, ale výzkumník, a tím králíkem bude dneska dramaťák, budeme výzkumníci a budeme zkoumat dramaťák a mě by zajímalo, Co vás na dramaťáku baví?*

Š: *Jo...No....hm...mě baví, mě baví...*

V: *No mě baví skoro všechno.*

M: *Mě baví si hrát s koněm, s tou loutkou.*

Š: *A mě baví, víte co? Ted' se koukejte na mě? (lehá se na zem, čelem k zemi)*

Výzkumník: *To tě baví na dramaťáku?fákt?*

M: *No baví ho hrát mrtvolu.*

Š: *Ne spát.*

M: *Spát?*

V: *Aha.*

Výzkumník: *A Š se takhle chová na dramaťáku?*

Všechny dívky: *Ne, ne, ne...*

M: *Kecá.*

Š: *Kecám.*

(Hromadný smích)

Š: *Já si tady hraju s tadyhlema pidilidma.*

Výzkumník: *Pidilidma?*

M: *My nejsme pidilidi.*

V: *Že jo?*

Š: *Hodně jo.*

(hromadný smích)

Výzkumník: *Tak, každej za sebe řekne, co ho baví na dramataku. Když chodíte na dramták tak si tady hrajete...*

V+M: *Joooooo.*

Výzkumník: *A co vás z toho hraní nejvíc baví?*

Š: *Hej Georgii,,hooo,,jeeee,juuuu. Mlask.*

Výzkumník: *M, říkala, že ji baví hrát koně...Š, nech toho!*

Š: *Promiň...prosím, prosím netrestej mě.*

(hromadný smích)

Š: *Já mám zase rád, takový to hraní, jako hrát na dramataku, že je tu hodně rolí, hrát ty role.*

Výzkumník: *Ty etudy? Jako když vymýšlíš ty příběhy?*

Š: *No.*

Výzkumník: *Když seš nějaká postava?*

Š: *Postava, Můžu hrát vraha,aaa, doktora.*

Výzkumník: *Že jako ty můžeš hrát různé role?*

Š: *Nebo... milence.*

(Hromadný smích)

P1: *Ježiši milence ne.*

Š: *Můžu hrát všechno, můžu hrát psa, můžeš úplně všechno.*

Výzkumník: *A tebe to baví střídat?*

Š: *Jo, jo, že můžeš hrát všechno..že v dramataku, můžeš hrát všechno...že můžeš dělat úplně všechno...*

V: *Skoro všechno.*

Š: *Můžeš hrát realitu, fantazy, pohádky, hrát d'ábla a tak dále..úplně všechno... jako jsou ve filmu, tam máš taky všechno..třeba horory hrát to taky jde.*

V: *Horory?*

P1+P2: *To ne...ble ble..háá huuu...*

M: *Pomooc.*

Š: *Jo horory, to jsme taky hráli hodněkrát. Pak na horor*

P2: *Horoor.*

Výzkumník: *Tebe docela baví hrát horory, že Š?*

Š: *Jo docela jo...(malá pauza)...Ale já horory úplně nenávidím, nesnáším...protože se na to nemůžu dívat jak je to příšerný.*

M: *No právě.*

Š: *Já to mám po mamce.*

V: *Kdo kouká na horory, je úplně blbej.*

Výzkumník: *A co třeba holky, co Vás baví nejvíc? Co máš nejradši?*

Š: *Moje mamka..., moje mamka,... Jo promiňte.*

M: *Že hrajeme vlastně sami, že nehrajeme s něčím, ale hrajeme sami tu postavu.*

Š: *Takže to stejný, takže to stejný, jako já. Takže to stejný jako já, co jsem řekl já.*

M: *Jo to se mi líbí taky.*

Š: *Takže všechno co se ...*

Výzkumník: *Když hrajete sami za sebe?*

Š: *Takže, takže je baví jako mě?*

V: *Protože třeba s hračkama, prostě to není takové.*

P1: *Já si ráda hraju se zvířátkama.*

M: *Já taky ráda hraju, když jakože já jsem to zvířátko.*

P2: *Mňau.*

Š: *To mě teda jako vůbec nebaví. Zvíře nemá žádný příběh.*

P2: *Mě to baví, koně.*

P1: *Mě kočku.*

M: *Mě králíka.*

Š: *Zvíře nemá žádnou duši, zvíře je inteligentní, ale má jen povinnosti se rozmnožit.*

Výzkumník: *A co třeba bajka? Ta nemá příběh?*

Š: *Tam jsou jako zvířata, ale jsou to jako lidi, nechovaj se jako zvířata...jako třeba minotaurus.*

M: *Minotaurus?*

Š: *Ty to neznáš?*

M: *Ne.*

Výzkumník: *A jak vás třeba baví tady ta skupina, s kým chodíte na dramaťák?*

Š: *Mě baví. (ukazuje na každého a pozpěvuje)*

Výzkumník: *Co vás baví to hraní nebo že je tady nějaká parta nebo hodná paní učitelka?*

V: *No všechno možný.*

Š: *Mě to hraní.*

M: *No všechno dohromady.*

V: *Mě skoro všechno na světě.*

P1: *Mě taky.*

M: *Mě baví všechno kromě učení.*

Výzkumník: *Když to není jako ve škole?*

Š: *Učení je náhodou docela dobrá věc a potřeba.*

V: Škola je dobrá, ale když tam nemáš úkoly.

M: Mě to nebaví, jen hudební. Mě baví ve škole jen hudebka.

Š: Jěžiši, to je přišerný hudebka, na to musíš mít talent a já talent nemám.

M: No a já hraju na flétnu a učím se noty. Prd. (zvuk prsknutí na Š)

V: Já taky hraju na flétnu.

P1: Já taky hraju na flétnu.

P2: Ještě že jsem jediná, co hraje na housle. Díky bohu, že já hraju na housle a ty jsi kluk.

(směs hlasů: teď jsem tady já kapitán, dvacet kliků dvacet kliků, paní učitelko už si budeme hrát?...okamžitě, vzdejte se...)

Výzkumník: No mě by ještě zajímalo... Š, ještě chvílku počkej... Jak dlouho chodíš Š na dramaťák

Š: Celej svůj život.

Výzkumník: Od narození v plínkách jo?

Š: Jo, aaaaa.

Výzkumník: Už s dudlíkem jsi přišel do dramaťáku, jo?

Š: Né, od 6 let.

Výzkumník: Teď seš v 6. třídě, takže už chodíš šest let?

Š: No sedm let, mě už bude dvanáct. A taky chodím na XXX, ale tam mě šikanovali ty vedoucí

Výzkumník: Fakt?

Š: Jo, šikanovali mě tam, co bys asi dělala, když tě tam šikanovali, někdo dospělej, co bys asi dělala.

Výzkumník: A jak ste to řešili?

Š: Maximálně jsme to vyřešili, že tam nebudeme chodit.

Výzkumník: Ani brácha tam nechodí?

Š: Jeho taky šikanovali, nás oba dva...narážky, posmívání atd.

Výzkumník: A můžu to třeba těm klukům říct, že se takhle chovali, kdybych s nima mluvila?

Š: Ne to by oni říkali, že tam děláme, ...že lžeme...Oni, je tam jeden vedoucí, kapitán, takovej starej pán a on říkal že neměl nikoho na to aby vedl skaut a tak tam dal tyhle ty dva a jeden už byl dřív vyloučen za šikování taky. To nebudu zmiňovat ty dva. Že nebyli nikdy pro ty děti..oni tam chodí jen malí prcci jako jste vy, ale tam chodí tři...

M: My nejsme prcci.

Š: Hej, jste malí děti.

Výzkumník: Ale vyrostou...

Š: Jo, já vím, vyrostou, jsou ještě menší, a říkaj mi, že jsem malej spratek a mám chuť mu vrazit, jako fakt, jsem asi o několik stop větší a takovýhle, a oni ho poslouchaj na slovo a hrajem takový dětský hry a vůbec nehrajeme nic ze XXX a vůbec jsme nikde nebyli, maximálně zamykat řeku. A ještě tam chodí Sabik náš kamarád a bojím se, že si vybrali další oběť...ta bude taky takže..jsem...

Výzkumník: Je to škoda no...

Š: Ono už to šlo, ten XXX je to na hovno.

V: Už si budeme hrát? Už si budem hrát?

P2: mňau, mňau... (sedla si mi na klín)

Š: Už tam nebude nikdo chtít chodit.

Výzkumník: Já si to taky myslím. Tak vy moji badatelé, vy byste si chtěli už hrát? Tak ještě jednu otázku než si začneme hrát.

M: Mně vypadly tři zuby nahoře.

Š: *Já je zmlátím...Nenávidím šikanu.*

M: *Mně vypadly tři zuby nahoře.*

Výzkumník: *No to já taky.*

Š: *Můj táta má problémy se zádama, jinak by se mě zastal. Protože náš táta byl pěkněj rváč a jeho bratr ještě větší.*

Výzkumník: *Fákt? No vidíš, já jsem taky chodila do XXX, tak mě to ted'ka taky mrzí, že to tam je ted'ka, jaký je, víš?*

Š: *Holky už právě dávno skončili.*

Výzkumník: *Právě no.*

Š: *Neexistují už XXXky a tábor asi žádnéj nebude.*

Výzkumník: *No asi ne, jde to do kyttek.*

V: *Mě jednou taky šikanovali. Mě jednou taky šikanovali.*

P2: *Já chci, aby mě taky někdo šikanoval.*

Š: *Když tě někdo šikanuje, tak to znamená, že to dělá pořád, každý den a nelíbí se ti to.*

Výzkumník: *A když by vás někdo někdy šikanoval, tak to někomu komu věříte, řekněte. Šikana je nejhorší, co vám může někdo udělat.*

Š: *Když ti dá někdo přes pusku jednou tak to neznámá, že tě šikanujou, to si třeba i zasloužíš...ale takhle to nebylo...*

Výzkumník: *Tak poslední otázka co jste se na dramata'áku naučili za tu dobu, co tu chodíte?*

Š: *Hhmmm. No... počkej já si to rozmyslím.*

Výzkumník: *No dobře, tak si to rozmysli, a co holčičiky, co tu jsou chvilku.*

Š: *Jo, většího pamatováká, že se toho víc naučím a víc artikulovat, mluvit, že líp mluvím, já jsem měl problém mluvit, a třetí co chci říct, že se nestydím. Třeba můj*

bratr ten se stydí. Já se taky styděl. Ale potom se nestydíš. Jako před lidma, mě to nevadí.

Výzkumník: *Co M.?*

M: *Že se už tolik nebojím, když třeba někdy udělám chybu a je to před hodněma lidma, tak je to prostě, že se tolik nestydím.*

Výzkumník: *No, M to má stejně, to je hezký.*

M: *Protože jsme měli představení a tam jsme udělali chybu a*

Š: *Ne, to nebyla moc chyba, hnedka jsme byli zase na kolejích...Copak na nás lidi házeli jídlo?*

M: *Ježiši.*

V: *To by bylo.*

P2: *Já bych se schovala.*

Š: *To se dřív dělalo.*

(hluk – chlum zvuku)

V: *Že se taky jako naučíme úplně něco jako nový, a pak se budeme učit zase něco nový a pak budeme pořád chytřejší.*

Výzkumník: *Jo, to je hezký.*

V: *Já chci něco dělat.*

Výzkumník: *Půjdeme něco dělat.*

Š: *Halooo...(bere diktafon)*

Výzkumník: *Tak já vám moc děkuju za takovýhle badatelský povídání, který jste mi umožnili, takže já vám děkuju a za odměnu si můžeme něco zahrát.*

V: *Joo konečně.*

P2: *Jo.*

P1: *Jo.*

M: *Budeme sedět?*

Výzkumník: *Ne, jen, já to musím uložit právě ještě.*

Skupina II.

(ze dne 9. 4. 2013)

Výzkumník: *Píšu teď diplomku a musím udělat takový výzkum, takže bych potřebovala, abyste na chvíli byli semnou výzkumníci a něco semnou do toho procesu probrali a není náhodou, že jsme na dramaťáku, protože dneska budeme zkoumat právě dramaťák...*

H: *Aj...*

Výzkumník: *A já bych potřebovala zjistit, co si myslíte, jaké jsou vaše názory...není to o tom, abyste mi říkali nějaké poučky, není to jako ve škole...*

A: *Takže jako ve škole...*

Výzkumník: *Ne, jako ve škole, budeme si povídat mezi sebou...No, uvidíme jak to proběhne.*

M: *Kdyžtak se to smaže, že jo, kdyby to bylo blbý.*

Výzkumník: *Nic nebude blbě. Potřebuju vaše názory.*

M: *Smaže se to.*

J: *Za dramaťák se nesmíš stydět.*

Výzkumník: *Jak jste se přihlásili na dramaťák, proč jste sem začali chodit, kvůli komu?*

J: *Maminka.*

(ticho)

Výzkumník: *A kdo chce tak může začít mluvit.*

(smích)

H: *Jsmo se spikli, ukařme si na něj.*

(Smích)

H: *Tak co jé?*

Výzkumník: *Tak co ujmeř se toho jako chlap?*

(Smích, zvuky)

J: *Tak já jsem chodil na Mikádo, ale pak mamka řekla, ře je to tu lepší a tak. V mikádu jsem vůbec nevystupoval.*

Výzkumník: *A co další? Taky vás přihlásili rodiče?*

K1: *Jo.*

A: *Ne. No, mě to tak napadlo, vzala jsem kámořku, tak jsme se přihlásili.*

Výzkumník: *A jak dlouho chodiř na dramaťák?*

A: *Druhej rok.*

M: *Já taky, já taky, chodíme spolu.*

J: *Já taky.*

H: *To je přiznání, chodíme spolu.*

M: *Ne, my jsme spolu chodili na dramaťák...*

A: *N,o já jsem vzala jednu kámořku a pak se připojila M. Byli jsme vlastně jen tři, ale ta Monča přestala chodit. Nebavilo jí to.*

Výzkumník: *A co třeba K1?*

K1: *No, tak já jsem sem chodil od první třídy, pak jsem sem tak tři roky nechodil, pak tu začal chodit J. Tak jsem se rozhodl pokračovat protože je tu J. a protože mě to docela tady bavilo.*

Výzkumník: *K2 ta už tu taky chodí chvílku ne?*

J: *K2 je ještě maličká.*

Výzkumník: *Ale chodí mezi velké, tak už je taky velká. A jak jsi se přihlásila?*

K: *No, mamka se mě zeptala a já jsem řekla jo.*

Výzkumník: *No a co vy dva? Kdy jste začali chodit? Jste začali letos v září, že?*

L: *Jo.*

H: *Jo.*

L: *Mě sem přitáhl H.*

Výzkumník: *A jak jste přišli na dramaťák?*

L: *Paní učitelka ve škole. Přišly tam nějaké letáčky...*

H: *Mě sem přihlásila mamka, mě baví hrát divadlo, tak mě mamka přihlásila...*

Výzkumník: *Když byste se měli zamyslet, co na tom dramaťáku děláte, tak co vás nejvíc baví na dramaťáku??*

M: *Všechno, kromě individuálky.*

K: *Etudky.*

M: *Jo, etudky.*

H: *Etudky.*

J: *Etudky s kartičkama, ale zakázali nám je pak.*

K: *Oni nám zakázali naše kartičky.*

Výzkumník: *A proč vás baví nejvíc etudky?*

K1: *Můžeme si dělat, co chceme.*

J: *No skoro, ale když jsem měl ty dobrý kartičky...než mi je tady...Renata zadržela...ušušučušu.*

Výzkumník: *Ušušušuču?*

(smích)

J: *Tam byli takový úžasný kartičky, na kterých byl třeba počítač, internet, skokan na lyžích...*

(smích)

M: *Třeba jako neplodnost, vid'?*

(smích)

K1: *Ted'ka tam jsou indiáni...*

(smích)

H: *A karkulka, dokonce dvě...*

(smích)

Výzkumník: *Tak to zastavíme. Všechny Vás nejvíc baví etudy??*

K1: *Ještě když hrajem partičku...*

H: *Jo partička!*

M: *Jo partička!*

H: *A pak když je někdo za dveřma a pak zastaví děj a máš hádat...*

J: *Jo to je hustý, ale já se za dveřma bojím.*

(smích)

M: *Ještě dvě minuty.*

Výzkumník: *Dvě minuty? Co?*

M: *Já musím odejít.*

Výzkumník: *Ty odcházíš?*

M: *Jo, musím.*

Výzkumník: *Tak než odejdeš, co tebe nejvíc baví?*

M: *Etudky.*

K1: *Jo to už jsme slyšeli.*

Výzkumník: *A proč Vás etudky nejvíc baví?*

J: *Máme absolutní volnost...*

M: *Můžeme si vymyslet příběh, můžeme to dát dohromady a pak to sehrát.*

Výzkumník: *Že to děláte sami?*

M: *No.*

Výzkumník: *No, to je diktafon, si představ.*

H: *Aha, já si říkám co to je.*

K2: *No, to já taky.*

Výzkumník: *Baví vás ještě něco kromě etudek? Jak Vás baví skupina, s kým tady chodíte a paní učitelka?*

J: *Je to v pohodě.*

H: *Tady Jáchymek malinkej i Kubiček tady je...*

J: *Hyneček...*

H: *Adélka tady chodí s náma ještě.*

K1: *A taky samozřejmě Máňa, teda Miňa...*

H: *Docela brutálně vyspělá Káťa. Je asi o tři hlavy vyšší. Takže docela respekt nad tou holkou mám.*

K1: *Pak je tady samozřejmě ještě Lucka.*

H: *Samozřejmě nejhorší jsem já.*

K1: *A pak naše super učitelka...*

H: *Učitelku máme samozřejmě nejradši...Ta vymýšlí ty nejlepší hry...S ní je největší sranda...*

Výzkumník: *Vy co chodíte už dýl. Která část roku vás baví nejvíc?*

M: *Léto.*

K1: *Když není škola.*

J: *Nejlepší část roku je, když hrajeme vystoupení před hodně, hodně lidma.*

Výzkumník: *A proč tě to baví nejvíc?*

J: *Je to takový hustý, sice jsem celej rozklepanej, ale je to takové hustý, jsem čím dál slavnější...*

(smích, ruch a zvuky)

Výzkumník: *Vy jste roztěkaní! A co ostatní, která část roku vás nejvíc baví?*

L: *Nic.*

Výzkumník: *Tak co třeba A.?*

A: *Spíš ty hry, nějaký téma...*

Výzkumník: *Nacvičování představení jako J, ne?*

A: *Ale taky jo, ale spíš ty hry...*

Výzkumník: *No, jste nějakí rozjuchaní že? Všichni.*

A: (ukazuje na kluky)

Výzkumník: *Jo to máš pravdu, ne všichni.*

(smích)

Výzkumník: *Mě ještě napadá otázka, jestli byste si dokázali představit, že se vám tady něco nelíbí nebo co vám tady chybí...*

K1: *Projektor, internet a televize!*

Výzkumník: *A k čemu bys ho tady v dramataku potřeboval?*

K1: *K ničemu!*

J: Teda na dívání se na zkušený herce.

K1: A chybí tady něco k otevírání oken.

H: Protože se mi několikrát stalo, že jsem serval tyty...Jsme antitalent na otevírání oken.

K1: Ale to, je tam zed' a jsou tam mrtvý mouchy a nechci na ně stoupat.

Výzkumník: Ještě něco?

J: Mohla by být větší místnost... nějaké podium třeba osvětlené...

H: Hm.

Výzkumník: Je to docela malé... Co ostatní, vám to přijde také malé?

J: Tak možná kdyby se tu trochu poklidili, tak by tu bylo místa dost.

K1: A mohli by být nové loutky, ikdyž jsme s nima nikdy nedělali.

J: Mohli by být modernější...

Výzkumník: A chtěli by ste dělat s loutkama??

H: Ne, já to neumím.

J: Jo, my budeme dělat s loutkama na individuálkách.

Výzkumník: Jo opravdu? Že o tom nevím.

K1: Jo budeme, my chceme.

J: Budeme dělat s loutkama.

(Smích)

Výzkumník: A co ostatní? Aby nemluvili pouze kluci. Co Individuálky?

H: No, to je vopruz.

A: Nic moc.

J: Jsou dobrý, člověk se něco naučí. Jinak jen blbne...

K1: *Ještě jedno zlepšení místnosti mě napadlo, je tady moc prachu...*

Výzkumník: *Tak jo. Tak příští týden uklidíme? Doneste vysavače, prachovky...*

(smích)

Výzkumník: *Ještě z holek bych chtěla něco dostat, co je to baví, nebaví nebo ne jestli je jim to šumák?*

A: *Asi tááák...*

Výkumník: *Jo?*

H: *Nový dveře.*

Výzkumník: *Takový materialisti jste, jak tak koukám...*

K1: *Mohli by se líp vyvěsit ty obrázky, jsou takový nakřivo a na kolečkách.*

Výzkumník: *Je to takové tvořivé a pěkné, že?*

A: *Si to vyvěs sám.*

J: *No, jak žížala Mejťanda...*

Výzkumník: *A co teď děláte na dramaťáku?*

H: *Sedíme.*

K1: *Už zkusíme upíry a budou se jmenovat jinak.*

J: *Jáchym a upíři.*

H: *Naše hvězda old star J.*

K1: *Měl to být Justýn. To by bylo lepší.*

H: *Nejdřív Justýna, pak Justin, pak Jonáš, pak Jamie, a teď už Jáchym.*

Výzkumník: *H nám moc dneska ještě neřekl, kromě pár vtípků. Kdyby měl říct vážně: Co tě nejvíc baví?*

H: *Mě baví zkoušet toho Jáchyma a upíry, pak partička, etudky...*

K1 : *Přestávky.*

H: *A pak mě baví vozit J. na mých zádech.*

J: *Jo, hrajeme si často na texas.*

H: *Hrajem si na kovboje, jenomže já jsem kůň.*

J: *Koníček chce papat.*

Výzkumník: *Těšíte se na vystoupení s upírama?*

A: *Ne.*

L: *Ne.*

J: *Jo.*

H: *Jo.*

J: *Jo budeme hrát pro školy, ale...*

K1: *Doufám, že tam nebude gympl...*

A: *Asi tak.*

H: *Já doufám, že za to dostaneme minimálně oskara.*

Výzkumník: *To byste museli natočit nějaký film nejprve.*

H: *Až to začneme hrát tak se Shakespeare bude otáčet v hrobě.*

(smích)

Výzkumník: *Baví vás ta sranda na dramaťáku?*

K1: *Nesnáším srandu.*

Výzkumník: *Hlavně říct opak, že K. Nejstarší skupina si toho docela vážila, mysleli to vážně, že je to pro ně cenné ten smích.*

K1: *To se jako nemůžou smát doma?*

Výzkumník: *Můžou, ale tady je to prý nejlepší, blahodárně a upřímně.*

K1: *Akorát Miňa je trochu násilná.*

Výzkumník: *A proč?*

K1: *Kope J. do zadku.*

J: *Protože se furt vymlouvá, že jí to nebaví.*

K1: *Nechce hrát etudky. Všechno jí nebaví.*

Výzkumník: *A říkali byste to i kdyby tu byla??*

J: *Jo...do očí...*

Výzkumník: *Jste strašně hlasití a já vůbec nevím, jestli K2 něco řekla.*

J: *K2 ještě nic neřekla.*

Výzkumník: *Třeba chtěla, ale vy jste jí nepustili k řeči. Ty jsi chodila i do jiné skupiny? A chodiš sem teď ráda s těma puberťákama? A jaký hry tě nejvíc baví?*

H: *To si jako rozmysli, co teďka řekneš.*

K2: *Taky etudky.*

Výzkumník: *A ještě něco?*

K2: *Partička.*

Výzkumník: *A co děláte v té partičce?*

K1: *Reklamaci.*

K2: *Jo.*

Výzkumník: *A co je to?*

K1: *Jeden reklamuje, ale neví co to je...ten druhý to musí uhádnout...Že třeba někdo reklamuje vodu a neví, že reklamuje vodu, já jsem to strčil včera do zásuvky a ono to nefunguje.*

Výzkumník: *Já vás nebudu dál trápit, stejně musím bohužel už na autobus, teda na vlak. Nebo je ještě něco, co byste mi chtěli říct?*

K1: *Ne.*

(smích)

Výzkumník: Tak jo já to vypnu a moc vám děkuju.

J: *Ale vždyť jsme se ještě nerozloučili. Jak ses měla, jsme tě neviděli...*

Výzkumník: *Však to se ještě rozloučíme, ale už to nebudeme nahrávat.*

Skupina III.

(ze dne 2. 4. 2013)

Výzkumník: *To, co budeme dneska dělat, se vlastně jmenuje ohnisková skupina. Já budu pokládat nějaké otázky a není to o tom, že musíte odpovídat jako na kvíz, ale můžete na sebe i reagovat... V úterý jsem tu třeba byla už s malýma a s nima to bylo zajímavý, tak si myslím, že vy si tak nebudete skákat do řeči.*

(smích)

Výzkumník: *Že jeden přes druhýho mluvil a nedávali si vzájemný prostor. Tak pojďme na to. Na úvod bych se chtěla zeptat, jestli si pamatuje nebo máte ten impuls v sobě, proč jste se přihlásili na dramatak.*

F: *Mě přihlásila sama paní učitelka, a pak mi to ještě zavolala, že jsem přihlášená, ať přijdu.*

Výzkumník: *A jak na tebe paní učitelka přišla?*

F: *Že jsem hrál v divadle v Mejtě a ona to viděla, a byl jsem kluk.*

Výzkumník: *A proč ty jsi na to kývnul?*

F: *Protože sem chtěl a bavilo mě to a chtěl jsem se nějak rozvíjet. Navíc to divadlo v Mejtě, tam nemáš tolik prostoru, nějak do toho zasahovat, do té tvorby. Rozdaj se role a pak se půl roku čeká, jestli se někdo ozve, takže tady je to takový stálý.*

Výzkumník: *Jak stálý?*

F: *Že sem chodím každý týden a tady něco děláme..Ale člověk se tam jako zlepší přece jenom.*

Výzkumník: *Co je teda to proč?*

F: *To hraní, to divadlo... Oni tam po mě toho tolik nechtěj, to je taková režie nerežie, tady je to o něčem jiným.*

Výzkumník: *A co ostatní?*

L1: *Jaká byla otázka, ještě jednou?*

Výzkumník: *Proč jste se přihlásili na dramatařák?*

L1: *Tak já začnu, jestli můžu.*

M: *Začni.*

L1: *Já jsem se přihlásil sám, částečně to byla ta naivní touha dostat se na damu a hrát dokonce život. Jsme měli jednou začas ty školní akademie a oni mi říkali, jak mi to šlo a tak, no tak to ve mně vzbudilo ten zájem, tak sem se o tom začal zajímat a chtěl jsem to vystudovat a hrát, tak jsem přišel a tak postupně. Jsem tu rok, a postupně jsem přišel na to, že se tam asi nedostanu a že bych stejně asi nechtěl dělat.. Ale zase mě to začalo bavit i v týhlejší menší podobě a tak to dělám, že mě to baví, jinej důvod bejt ani nemůže.*

Výzkumník: *Hm, to je dobrý...A baví vás to hraní, to divadlo? To že vystupujete? Nebo že je tady prdlá Irenka? Nebo že jste tady taková skupina?*

L1: *Ne, to je spíš takovej přídavek na konec.*

M: *Taková třešinka.*

L1: *No, třešinka na dortu, no.*

(smích)

L1: *Jo takhle to herectví. Já jsem vlastně chodil na dva dramatařáky. Na každě jsme přišel s tím, že se těším, až budeme studovat scénáře a hrát nějaký dlouhý a složitý hry a objevil jsem jako, že tady si dlouho žádnou velkou složitou hru nezahrajeme. Ale zpočátku jsem, což je asi každě, byl vyděšeněj co se tady dělá takový divný ujetý hry, ...No ale postupně mě ty ujetý hry začali bavit.*

Výzkumník: *A víš proč, jsou ty hry? Myslíš, že mají ty hry smysl?*

L1: *Tak určitě to má smysl, akorát chvilku trvá, než to v tom trošku objeví. Ze začátku je to ujetý, ale když to vezmeš složitě, tak to zlepší ten dramatickej výstup atd.*

Výzkumník: *Takže si rád hraješ ty hry?*

L1: *Jo.*

(smích)

Výzkumník: *A co holky?*

M: *Mě teda taky baví herectví. Vlastně jsem začala takovýma hereckýma kurzama v Hradci, ale to bylo takový nárazový a já chtěla něco dlouhodobějšího. Pak jsem začala hrát na gymplu, ale tam to skončilo. A vlastně přes Fíka jsem se dostala sem a tak jsem tady.*

Výzkumník: *A taky ta motivace zahrát si divadlo?*

M: *No a taky se něco přiučit*

Výzkumník: *A co třeba?*

M: *No práci s hlasem a všechno co k tomu patří a tak.*

Výzkumník: *Co třeba k tomu patří?*

(smích)

M: *Hlavně práci s hlasem a takový to celkový projev i s gestama a tak.*

Výzkumník: *Jako práce s tělem napětí a tak?*

M: *No, to sem myslela.*

Výzkumník: *Jo už ti rozumím.*

L2: *No tak já jsem se dostala k divadlu někdy v 6. třídě. Už nevím přesně jak, ale myslím, že to bylo po dohodě s rodičema, kdy jsem chtěla zkusit něco nového. Vždycky jsem byla ten typ excentrickýho člověka, tak jsem to chtěla zkusit a začalo mě to bavit. Chodila jsem tři roky, ale pak se rozpadla skupina, tak jsem přestala*

chodit...Ale vlastně jsem u divadla zůstala, hrála jsme u nás v Zámrsku a tenhle rok jsem začala chodit i sem. Tak rok jsem nechodila nikam.

Výzkumník: *A Co vás baví na tom dramaťáku, zkuste říct něco konkrétního, ne že mě baví hrani herectví, ale jestli je nějaký detail, který vás baví?*

(ticho)

Výzkumník: *Je to složitá otázka?*

F: *Neee...*

L1: *Já si myslím, že je to mimoškolní aktivita, kde je největší sranda. Ať chodím, kam chodím, a mám toho dost, tak nikde se za ten tejden nezasměju jako tady. Když jsme zkoušeli minulou hru, ta byla taková potrhlá až šílená, tak jsem z toho měl obrovskou srandu. Já se třeba nerozesměju u tolika věcí, tak tady jsem se smál hezky upřímně, tady jsme dělali ty blbiny. Takže nejhezčí na tom je to nacvičování, kdy se mají vymýšlet ty věci, co se mají dělat v té hře, jak se to dá vylepšit, pak se to jen odehraje, to je nutný zlo.*

Výzkumník: *Ta fáze toho tvoření tě nejvíc baví?*

L1: *No, ta je nejhezčí.*

M: *Mně se taky na tom líbí, že se můžu vyjádřit celá a vybít a tak no.(smích), a vysmát taky, to je pravda, je tady sranda.*

F: *Tak mě se na tom líbí, že mám obrovskou moc do toho zasahovat, když chodím do toho divadla, tak tam máme režiséra a máme to daný a nemůžu do toho zasahovat a mít nápady, on má vizi, pak je to jenom o tom hereckém projevu, ale jak ta hra bude vypadat, do toho nemůžu mluvit. Ale tady Irenka sama po nás chce, abychom do toho zasahovali, abychom řekli svoje nápady, ona to nějak kočíruje a dává dohromady, ale pořád do toho můžeme zasahovat, jaký to bude prostředí, jak to budeme hrát, že neděláme jen to herectví.*

L2: *Já už nevím co říct, já souhlasím.*

Výzkumník: *Jen pro ilustraci ještě jak dlouho chodíme na dramaťák? Vy jste docela velký, ale zase tak dlouho nechodíte, že?*

L2: *No, já chodím 4.*

F: *Já tak před 2 rokama začal, ale nějak jsem naskočil do skupiny, a to jsem ještě nebyl žák, a pak už jsem nastoupil, takže vlastně třetí rok.*

M: *No, já sem chodím od září, dlouho sem nechodím, ale jsem tady ráda.*

Výzkumník: *Ty jsi vlastně říkala, že jsi chodila do toho Hradce.*

M: *No, ale tam to bylo, mě potom přišlo, že na tom rejžovali peníze. Měli jsme štěstí na lektora, ale jinak to bylo spíš přes ty peníze...Pak už jsem si říkala, že to nemá cenu.*

Výzkumník: *A myslíš, že kdybys neznala Fíka, tak že sem nezačneš chodit?*

M: *Asi ne, já jsem ani nevěděla, že je v Mějtě na zušce dramatařák.*

L1: *Tak já sem chodím rok. Já jsem začal chodit v minulým pololetí. Já jsem od září minulýho roku chodil do dramatik do Chocně a říkal jsem si, že dramatařáku není nikdy dost, tak jsem se přihlásil i sem.*

(smích)

L1: *A to bylo takový, jsem se sem odhodlával. Jsem se styděl, se mi sem nechtělo. Já moc nemám rád lidi natož cizí...*

M: *To se asi blbě hraje divadlo.*

(smích)

Výzkumník: *No, ale pak seš v roli...*

L1: *Jo, to pak nevadí, čím větší blbost hrajeme tím je to lepší...Jsem se sem přihlásil. Jsem potkal Irenku na chodbě. Jsme se ještě neznali, tak jsem ji jenom pozdravil dobrý den, a řekl jsem si to je určitě ona, co učí ten dramatařák. Lukáši, jednou to řeknou v nějakým dokumentu o tobě, že to byla ta chvíle, která rozhodovala o celým tvým životě, za Irenkou nebo na druhou stranu. Tak jsem se za ní rozběhl a zeptal jsem se jí, jestli můžu chodit na dramatařák. Ona se mě teda nejdřív lekla, ale pak byla nadšená, že jo, že potřebujou takový chlapy a no tak jsem se sem dostal.*

Výzkumník: *A ještě, jak jsi říkal, že jsi chtěl být herec, proč jsi z té myšlenky sešel?*

L1: *No, já jsem docela pohodlný člověk, a jako představa i kdybych se dostal do nejlepšího divadla, tak zpočátku nebudu mít co jíst, kde spát a nebudu mít prachy, tak to není moc pěkná vyhlídka.*

Výzkumník: *A ještě než se tam dostaneš...*

L1: *A ještě než se tam dostanu, no právě, přesně tak...*

Výzkumník: *A vy ste vlastně v kolikátáku?*

L1: *Ve druháku.*

M: *Ve druháku.*

F: *Ve čtvrtáku.*

L2: *Ve druháku.*

Výzkumník: *Přemýšlím jak moc se vás ptát na plány do budoucna, jestli už něco máte, jestli se to týká divadla?*

F: *Moc ne, chci být učitel, historie a geografie. Jestli se tam dostanu, to je můj plán teďka do budoucna, no a ještě odmaturovat.*

Výzkumník: *A vy máte nějaký představy?*

L2: *Já bych chtěla jít na medinu. Tam se asi s divadlem nepočítá, ale jako mimoškolní aktivitu mít divadlo u toho bych chtěla zůstat.*

M: *Já bych chtěla jít na psychologii a divadlo mít jako koníček.*

Výzkumník: *Ještě by mě zajímalo, bavili jsme se o dramátáku jako o divadle. Ale chtěla bych vědět, jestli vám ten dramáták nese něco do života sám o sobě, jestli by se dalo něco přenýst?*

F: *Třeba se mi podařilo získat brigádu na zámku a že vlastně tam šlo hlavně o vystupování a jak komunikuje s lidma a to se hodně naučí tady, dobře mluvit rozvrhnout si tu větu. Tak si myslím, že to člověku dá, že trošku vypadá, když mluví, může zapůsobit na okolí a může mu to pomoci dostat nějakou práci a tak.*

M: *I pro nonverbální komunikaci, to si myslím, že dělá hodně, že se ji naučíme ovládat.*

F: *Třeba správně flirtovat...*

(smích)

L1: *No, je to taková škola rétoriky. Ale dyť to tady už řekli... Naučí se i postoj k lidem, jak svoje myšlení vyjadřovat a celkově pro mne není dramaťák jen z těch praktických věcí, ale člověk se sem přijde docela i uvolnit. Přijde si zahrát. Je to dobrý, nemusí myslet, že má doma horu učení, takový uvolnění.*

F: *Lehne si tady na gauč.*

L1: *Někteří třeba i usnou.*

L2: *Já si myslím, že to rozvíjí i tvůrčí myšlení, že je člověk kreativnější.*

Výzkumník: *Je to takový... Je Vám to nepříjemný, to povídání?*

L1: *My se stydíme.*

(smích)

F: *No, minule jsme se dvě hodiny dohadovali, pak jsme patnáct minut zkoušeli, tak teď si myslím, že je to užitečnější. Minule jsem tu seděl a čekal až se dohádají na začátku hry, mě to bylo úplně jedno...*

M: *No, já jsem se k tomu hraní ještě nedostala.*

F: *Já se těšil, až řeknu tu svoji první větu, až se dohádají po hodině a půl.*

Výzkumník: *A vy už zkoušíte Hmyzárnou?*

F: *Už zkoušíme.*

L1: *Jestli se to dá nazvat zkoušením, chodíme sem.*

Výzkumník: *Co třeba ta skupina, je pro vás důležitá?*

L1: *No, my jsme taková velká rodina.*

(smích)

F: *L1 a Renet jsou taťka s mamkou, se pořád hádaj.*

(smích)

Výzkumník: *Takže jako skupina jste tak od září, že?*

F: *No, ale my se tak jako známe. Jen L2 se s náma neznala.*

Výzkumník: *Přemýšlím, na co bych se vás ještě zeptala? Takže jako skupina se jako poznáváte?*

F: *My už jsme se poznali.*

Výzkumník: *Jaká část roku vás nejvíc baví, ale když jste tu první rok, tak to bude těžké. Co vás do teďka...*

F: *Mě fascinuje to časové rozložení, se třičtvrtě roku shání lidi, a pak se má za měsíc stihnout divadlo. To mě fascinuje, že se to dá stihnout, taková pohodička, do listopadu se vůbec nic neděje. To je polemizování o tom, co se bude hrát.*

Výzkumník: *No, ale v jiných skupinách to tak není.*

F: *No, jo no. To je náma a Irenkou bych řekl, to je pekelná kombinace.*

L1: *No, ale my jsme tím takový alternativní.*

(smích)

F: *Třebas jako naše minulá generálka, hlavní role neuměla půlku scénáře.*

(smích)

M: *Že se prej na noc naloží do vany.*

(smích)

L1: *Mně to třeba přijde tím zvláštní, když jsem chodil do Chocně, tak tam to je vždycky, ten už to má přesně nalajnovaný, děsně profesionální, šup improvizace, fuj, hnus. Jako já tam chodím kvůli tý druhý půlce roku, když už teda něco zkusíme. To jsou nároky jak na jamu, tady je to že si víc povídáme, ta první půlka to bylo hrozný...tady si víc povídáme...*

F: *Tady si nejdříve musíme probrat všechny problémy, co kdo měl za tejdén, to se povídá a pak se někdo přihlásí, že musí na ten vlak nebo autobus, tak jdeme zkoušet teda, takže si to řekni a jdeme domu.*

L1: *Ale já nestíhám, tak si někomu zavolej...*

M: *Je to tady hodně bohémský.*

Výzkumník: *A tohle vám vyhovuje nebo nevyhovuje?*

F: *Jo, vyhovuje.*

L1: *Jo.*

Výzkumník: *To je otázka, je něco co se vám na dramaťáku nelíbí, co vám tady chybí, jestli něco je...*

F: *Já bych byl docela rád, kdybychom za tu dobu, co tu jsme něco nazkoušeli. Dycky to dopadne, že zkusíme půl hodiny. My tu jsme třeba tři hodiny, ale zkusíme půl. A má strach, že tu o svaťáku budu třikrát týdně šest hodin, abychom to do toho června stihli zahrát. Třeba minulej rok Mája maturovala a zkoušeli jsme o svaťáku. No a když to nestihneme, tak já půjdu za rok už na vejšku a přišel bych o to...*

L1: *Já mám docela někdy pocit před dramaťákem, mám dost nabitej program, jestli sem vůbec půjdu a zase se nic neudělá...ale pak sem přijdu a člověk se tu zakecá a je mu úplně jedno kde je...Je to taková oddychovka tady.*

M: *Já jsem se díky tomu naučila líp pracovat s časem, tedy když se vrátím z dramaťáku, potom, to sem se naučila.*

Výzkumník: *A stejně sem člověk chodí...*

F: *Co doma, tak je to lepší než učení.*

Výzkumník: *Tak co tak děláte od září? Nebo jste to už řekli, že je to povídání?*

F: *No, první půl rok jsme zkoušeli hru, jsme v prosinci hráli.*

L1: *Větrnej mlynář.*

F: *To byla taková chlapská záležitost, potom přišla ale Mája, ale dostala chlapskou roli, aby se neřeklo. Já jsem si svoji ženskou nechal. To se docela jelo, ale to protože se to muselo stihnout.*

Výzkumník: *A máte na Hmyzárně termín?*

F: *Ne.*

Výzkumník: *Tak si ho udělejte.*

F+L1: *Ne.*

(smích)

Výzkumník: *Je ještě něco co byste mi chtěli říct?*

(smích)

L1: *Na mlynářovi bylo hezký, lidi přicházeli, proboha co to bylo, jaký to mělo význam. Kamarád přišel, vůbec jsem to nepochopil, vůbec nevím, o čem to bylo, ale bylo to vtipný.*

F: *Nikdo to nepochopil, ale všichni se smáli.*

(ticho)

Výzkumník: *No, tak vám děkuju. Jste takový uzemnění...*

L1: *Ale ještě ti můžu říct závěrečný pocit.*

Výzkumník: *Tak moc děkuju.*

PŘÍLOHA č. 3 – ANKETA

Absolventům literárně dramatického oboru byla položena následující otázka: **Dokázali byste zformulovat, co Vám dalo studium dramatařáku dalo do života, jestli vás to nějak ovlivnilo, někam nasměrovalo?**

A) (22 let, studentka uměnovědných studií, VŠ)

Zvykla jsem si vystupovat před lidma, zbavení trémy, naučila jsem se dobře mluvit pro lidi, určitě i sebevědomí (protože mě to prostě baví, a vidím, že na to nejsem úplně levá), větší rozhled v literatuře, obecně takovej vstup do kulturního života, částečně to studuju a chci se tomu věnovat dál.

B) (23 let, studentka sociální práce, VŠ)

Pro studium dramatařáku jsem se rozhodla ve 14-ti. Chtěla jsem se stát herečkou a také jsem zkusila v 15-ti přijímací zkoušky na konzervatoř, bohužel neúspěšně. Nejprve jsem to chtěla vyzkoušet znovu, ale nakonec jsem byla na gymnáziu spokojená a tak už jsem to znovu nezkusila. Po maturitě jsem ze svého hereckého snu spíše vyrostla. Přesto mě hraní bavilo dál. Určitě mi to dalo sebevědomí, odvahu stát před lidmi, výrazová schopnost a správná mluva, v dobré hlasitosti, kterou všichni slyší, někdy až moc. Jsem určitě ráda, že jsem absolvovala dramatařák, i když jsem nedotáhla svou hereckou dráhu, klidně bych si ráda v budoucnu ještě někde zahrála. A taky jsem získala skvělé kamarády, nesmím zapomenout. Určitě mi to pomohlo i se více prosadit, protože jsem měla vždy nutkání se předvádět, ale asi jsem nějak nevěděla jak s tím ven...až na dramatařáku. Doufám, že jestli budu mít děti, tak taky budou chodit na dramatařák.

C) (20 let, studentka mezinárodních vztahů, VŠ)

Naučila jsem se lépe přednášet, neboť jsem konečně pochopila, kde je nutné dát důraz, pokud chci, aby posluchač textu lépe porozuměl. Zmírnila se moje tréma při vystupování před lidmi. Naučila jsem se týmově spolupracovat. Díky skupinovkám jsem našla dost nových přátel, se kterými se stýkám dodnes, neboť mě s nimi pojí spoustu divadelních zážitků. Přesah do dneška - velice ráda chodím do divadla a práci divadelních herců velice oceňuji, protože vím, jak moc práce nacvičení hry dá.

D) (27 let, na volné noze)

Naučil jsem se pořádně mluvit, vyjadřovat a vystupovat před lidma (resp. zjistil jsem, že před lidma vystupovat dokážu). Přesah do dneška je vystupování s kapelou.

E) (21 let, na volné noze, připravuje se na přijímací zkoušky na dramatickou výchovu)

Určitě mě to naučilo víc si všímat výslovnosti a způsobu vyjadřování. Když vezmu trému...to bych připsala tak obecně tomu, že člověk častěji vystupuje před lidma, no a pak hlavně co беру jako nejdůležitější...taková ta starost o duši..jako, že si člověk uvědomí, že pokud chce být spokojen, tak musí začít u tý duše a k tomu mně prostě dovedly jak témata, na kterých jsme pracovali, tak taky samozřejmě záleží, jakýho máš vyučujícího ...takže za to vdčím i Iris jako takový. Prostě jsem se díky tomu začala víc zajímat o tuhle životní složku...

F) (20 let, studuje herectví,VOŠ)

Tak jelikož mám možnost to srovnat s mojí nynější školou, řekla bych to asi tak: Irenku jsem zastihla již ve fázi, kdy s námi už moc nepracovala (za Vašich mladších let to bylo věřím, úplně něco jiného) neodnesla jsem si z dramatařáku asi vlastně vůbec nic, teda abych to uvedla na pravou míru, nic co bych teď potřebovala. Nepamatuju si, že bychom na zkouškách něco dělali, přišlo mi, a hlavně pak u té Ženy v trysku století, že jsme šli rovnou na plac skoro bez zkoušení. Upřímně jsem si následně myslela, že to bude větší brnkačka studovat herectví. Už jsem přece v dramatařáku „hrála.“ Neměla jsem vůbec ponětí, že existuje nějaká herecká technika. Ale určitě si myslím, že se mělo víc pracovat na různých improvizacích a rozvíjení jedince. Je pravda, že jsme měli tu možnost předstoupit před lidi, toto bych hodnotila jak klad. Předtím to pro mě bylo asi místo pro setkávání s fajn lidma, zasmáli jsme se, zahráli si nějaký hry, oblékli si pár kostýmů a šlo se domů. A pak jednou za rok si jít "zablbnout" před publikum. Ale musím uznat, že asi mě to taky přivedlo k tomu, jakou školu studuji teď. Těžko říct, jak by to dopadlo, kdybych nikdy do žádného dramatařáku nechodila, jestli bych teď studovala, co studuji.

