

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUČ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Petr Kosek

Možnosti příběhu Tam kde žijí divočiny v kontextu dramaterapie

Olomouc 2020

Vedoucí práce

Mgr. Jaromír Mašťal Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a všechny použité zdroje jsem uvedl v závěru mé práce.

V Olomouci dne 13. 1. 2020

.....

„Ted' si nemůžeme hrát, ted' máme zlobit.“

(účastník dramaterapeutického projektu Tam kde žijí Divočiny)

„Pravidla vytváří nespravedlnost, a odvaha je rozbíjí.“

(Čaroděj Ged, arcimág a drakopán ze Zeměmoří in Le Guinová, 2003, s. 241.)

Poděkování

Děkuji třem lidem, kteří mi velkou měrou při psaní této práce pomohli. A to Aničce Králové, která mě s příběhem Tam kde žijí Divočiny seznámila, a za její velkou pomoc při revizi textu. Díky ní je tento text o kus srozumitelnější. Dále moc děkuji Mgr. Lence Szokalové, za její velkou pomoc při mých bojích s analýzou dat. Díky jejím radám a postřehům tato je tato práce obsáhlejší a konkrétnější. Závěr děkuji svému vedoucímu Mgr. Jaromíru Maštalíři, Ph. D., za jeho provedení celým procesem psaní, za spoustu rad, nápadů, času a za jeho snahu „učesat“ tuto práci. Přestože, je tato práce pořád trochu rozcuchaná, díky němu se zní povedlo vyčesat dredy.

Obsah

Úvod	10
Teoretická východiska	12
1. Dramaterapie	12
1.1 Kontext dramaterapie	12
1.2 Cíle dramaterapie	14
1.3 Klíčové procesy dramaterapie	14
1.4 Dramaterapie jakožto speciálně pedagogická terapie	17
1.5 Dramaterapie a dramatická výchova	19
1.6 Shrnutí	21
2. Příběh a jeho využití v rámci dramatu	22
2.1 Práce s příběhem v dramatické výchově	22
2.2 Dramaterapeutické projektování (podle Valenty, 2003; 2011)	24
2.3 Práce s mýty (Gersie, King, 1990)	25
2. 4 Sesame přístup	27
2. 5 Shrnutí	29
Praktická část	30
3. Vlastní zkušenost s tématem	30
4. Výzkumný problém, cíl práce a výzkumná otázka	32
5. Metodický rámec výzkumného šetření	34
5.1 Zkoumaný soubor	34
5.2 Etické aspekty výzkumného šetření	34
5.3 Použité metody sběru dat a realizace výzkumného šetření	34
5.4 Zpracování analýza získaných informací	36
6. Výsledky a interpretace	36
7. Diskuse, shrnutí a doporučení pro praxi	43
8. Limity studie	55
Závěr	57
Seznam použitých zdrojů:	61
Přílohy	65

Úvod

Na začátku byl příběh. Mně blízká osoba mi vyprávěla o pobytu na psychiatrii, když byla náctiletá. O tom, jak se tam schovávala v dece na chodbě, neb je sestry vyhnaly z pokojů, o tom bloumání a nudě na oddělení, o svém štěstí, že ji poslali do arteterapeutického ateliéru, a o jedné knize. Ta kniha se jmenovala *Tam kde žijí Divočiny*. Vyprávěla mi, že právě tato kniha se jí dost dotkla, a že ji celou oplakala.

Jednoho dne se mi tato vzácná a beznadějně vyprodaná kniha, která se sem tam objeví a hned zase zmizí někde v antikvariátech, s velkou pověstí a velkým očekáváním dostala do rukou. A byla divná. Nelíbila se mi. Proč se tam objevily ty Divočiny? A co je to ten „tartas“? A to má být jako všechno? Přečetl jsem ji podruhé a potřetí, a po dalších pokusech jsem se začal prokousávat přes obrazy a drobná slůvka opracovaná do stručných vět. Začal jsem s tímto textem pracovat. Tedy textem. Ta kniha není jen text, ona je z větší části ilustrovaná. A ty ilustrace toho vyprávějí možná i více než samotný text. Skrze rostoucí oblibu k této knize a mou rostoucí oblibu k práci skrze příběhy začalo mé tříleté zkoumání. Tu hmatatelnější a vědecktější část jsem se pokusil dát na tyto stránky. Je na Vás to zhodnotit.

V diplomové práci popisuji své výzkumné šetření s cílem propátrat možnosti příběhu *Tam kde žijí Divočiny* od autora Maurice Sendaka. Mým cílem je zkoumat jaké možnosti příběh *Tam kde žijí Divočiny* nabízí do dramatu s velkým důrazem na dramaterapii ve speciální pedagogice. Tato práce má ambici být možnou inspirací pro další speciální pedagogy- dramaterapeuty, kteří chtějí pracovat s příběhem *Tam kde žijí Divočiny*, potažmo s jinými příběhy. Věnuji se jak dramatickým metodám, tak tématům (o čem příběh může být), které příběh nese. Práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části popisuji dramaterapii. Dramaterapii popisuji skrze klíčové procesy dramaterapie (Jones, 2007), což je nadteorie, která se pokouší popsat dramaterapii ve své úplnosti. Tuto teorii se pokouším dát do českého kontextu a propojit skrze speciálněpedagogickou dramaterapii (Valenta, 2011).

Dále popisuji čtyři vybrané přístupy k práci s příběhy, které shodou okolností mají původ v Británii. Je to práce skrze příběhové drama (Ulrychová, 2007), dramaterapeutické projektování (Valenta, 2011), mythmaking structures (Gersie, King, 1990) a Sezame approach (Pearson, Smail, Watts, 2013).

V praktické části se věnuji popisu svých zkušeností s prací s příběhem *Tam kde žijí Divočiny* a celému kvalitativně orientovanému výzkumnému šetření. Od výběru participantek výzkumného

šetření, metod sběru dat, metod analýzy dat až po interpretaci. Závěrem praktické části se pokouším dát data z výzkumného šetření do souvislosti s přístupy nastíněnými v teoretické části, tak s vlastní zkušeností a s dalšími publikovanými pracemi, které se věnují propojení dramatu a příběhu Tam kde žijí Divočiny.

Oblékněte si svou vlčí kůži a vydejte se v mých stopách. A hlavně nezlobte!

Teoretická východiska

1. Dramaterapie

První kapitola se pokouší popsat možné kontexty praxe dramaterapie (Jones, 2007) a teorii klíčových procesů v dramaterapii (Jones, 2007). Teorie klíčových procesů v dramaterapii je zvolena proto, že jako jediná autorovi známá dramaterapeutická teorie popisuje dramaterapii jako celek, nikoli jen jediný dramaterapeutický směr. Pro bližší uchopení termínu autor popisuje integrativní model dramaterapie (Emunah, 1994), pro jeho velkou flexibilitu, a eklektivitu a podobnost s dalším pojetím, a to dramaterapie jakožto (speciálněpedagogické) terapeuticko-formativní disciplíny (Valenta, 2011).

Popis speciálněpedagogického pojetí je důležitý vzhledem k výběru participantů výzkumného šetření – studentů a absolventů oboru Speciální pedagogika - dramaterapie, jejímž garantem je autor tohoto pojetí profesor Milan Valenta.

Vzhledem k tomu, že autor v praktické části využil pro diskusi texty, které využívaly metodu dramatické výchovy, zařadil autor do této kapitoly i drobnou podkapitolku, která se okrajově věnuje srovnání dramaterapie a dramatické výchovy.

1.1 Kontext dramaterapie

V rámci využití divadelních prostředků s léčebným potenciálem sleduje Jones (2007) tři fenomény, které zobecňuje na:

a) Divadlo v nemocnicích):

Tato práce obvykle vychází z čistě divadelního pojetí, facilitátoři jsou obvykle umělci. Důraz je kladen na trávení volného času a na rozvoj kreativity a zlepšení vztahů mezi pacienty/ klienty. Klienti se mohou na procesu podílet různou měrou. Od role diváka až po roli tvůrce. Spíše je doporučována větší participace klientů, než role diváků (např. Jones, 2007). V celkovém kontextu je významné, zda je součástí práce tvorba produktu - představení, nebo je práce čistě zaměřená na proces. V rámci české terminologie toto rozdělení vymezuje Valenta (2011) pojmy dramaterapie a teatroterapie. Dramaterapie je zaměřená na proces a nepočítá (většinou) s tvorbou

představení; teatroterapie vždy pracuje s konceptem tvorby představení. Nicméně je třeba mít na paměti, že Valenta vymezuje dramaterapii jako speciálně pedagogickou terapii (viz dále).

b) Drama v terapii

V tomto kontextu je drama využíváno jako užitečná technika v rámci terapie, nicméně považuje za podstatné zasadit drama do kontextu některé z uznávaných psychoterapeutických škol, jinak není považováno za efektivní a bezpečné (Jones, 2007). Klasickým využitím dramatu coby pomocníka při terapii je využití psychodramatu.¹ Využití psychodramatu v léčbě pacienta lze vidět v dokumentárním filmu ze šternberské psychiatrické léčebny Psychodráma (Zachar, 1964). Mezi další příklady lze zařadit gestaltdrama.

c) Drama jako terapie

Dramaterapie v tomto pojetí má svou vlastní specifickou teorii a je považována za svébytnou psychoterapeutickou metodu, schopnou sama o sobě v rámci vlastního kontextu fungovat. V rámci dramaterapeutické literatury se ozývá názor, že je třeba hledat zastřešující teorii, která by pomohla pochopit dramaterapii jakožto celek (Jones, 2007; Johnson, Emunah, 2009); o což se pokouší Jones (2007) svou tvorbou koncepce klíčových procesů v dramaterapii.² Jonesova koncepce je popsána dále (Subkapitola 1.3).

V rámci dramaterapie existuje obrovské množství směrů práce a různých variací. Toto rozpětí odráží bohatost divadelního umění. Možnosti jsou nepřeberné, vycházejí z celosvětové tradice divadla, nebo z psychoterapeutických schémat, či z konkrétních dramaterapeutických směrů. A „*dramaterapie ač je něčím mezi uměním a vědou, je pořád primárně uměním*“ (Landy 1986 in Jones, s. 134). Jen v rámci knihy *Současné směry v dramaterapii* (Johnson, Emunah, 2009), která vychází hlavně ze severoamerické praxe, autoři popisují 14 různých dramaterapeutických přístupů, a 4 přístupy příbuzné dramaterapii.

Otázka v jakém kontextu dramaterapii prováděly participantky výzkumného šetření nebyla vymezena. Participantky ta měly svobodnou možnost si kontext zvolit samy. Podle autorova názoru je možné speciálně pedagogicky směřovanou dramaterapii (viz dále) aplikovat ve všech třech kontextech.

¹ V rámci této práce považuje autor psychodrama za součást dramaterapie, ač bývá mnohdy oddělována jako něco jiného, v praxi je hojně využíváné mezi dramaterapeuty. Renée Emunah psychodramatické techniky zahrnuje do svého pětifázového modelu (Emunah, 1994). Dále Emunah píše, že Moreno byl svou povahou, zázemím v divadelní praxi a kreativitou spíše dramaterapeut, než psychodramatik (tamtéž).

² V originále Core Processes. Core značí dřev, střed, odkazuje k tomu, co je společné, ležící ve středu. V českých textech (Lištiaková, 2015; Veitová 2019) je překládán jako Klíčové procesy.

1.2 Cíle dramaterapie

„To, zda se jedná o terapii, nebo ne, záleží na kontextu a kontraktu“
(Sobidhardová, workshop 2019).

„Každé umění je samo o sobě léčivé“ (Novák, 2018, festival Mentetrál).

Každá terapie se odehrává v určitém kontextu (viz výše); v určitém čase a prostoru, s určitými lidmi. V praxi dramaterapie se setkáváme jak s konkrétními cíli, které by měly pocházet od klienta (ale mohou vzejít i od blízkých lidí klienta), tak s cíli obecnými. Obecné cíle jsou modelem toho, co je typické pro dramaterapii. Jsou odpovědí na otázku, k čemu může být člověku dramaterapie dobrá. Cíle mohou být i navržené institucí, ve které se dramaterapie odehrává.

Mezi obecné cíle dramaterapie patří (Emunah in Valenta, 2011, s. 39):

- *„zvyšování sociální interakce a interpersonální inteligence;*
- *Získání schopnosti uvolnit se;*
- *Zvládnutí kontroly svých emocí;*
- *Změna nekonstruktivního chování;*
- *Rozšíření repertoáru rolí pro život;*
- *Získání schopnosti spontánního chování;*
- *Rozvoj představivosti a koncentrace;*
- *Posílení sebedůvěry, sebeúcty a zvyšování interpersonální inteligence;*
- *Získání schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti“.*

Tyto cíle jsou podle autora práce v souladu s praxí dramaterapie ve speciálně-pedagogickém kontextu. Stejného názoru, ale v rámci detoxikačního oddělení je i Krahulcová (2017).

Kromě obecných cílů, které se běžně kryjí s cíli institucionálními, jsou i cíle konkrétní. Ty vycházejí přímo z toho, co chce klient. Cíle mohou být definované jak v rámci individuálního plánování, tak přímo dohodnuté mezi terapeutem a klientem, ale i neverbální s klienty, kteří nejsou schopni popsat své potřeby a očekávání z určitých důvodů (např. z důvodu věku či mentálního postižení). V těchto případech jsou cíle mnohdy definované opatrovníky klienta, nebo může celá dramaterapie sloužit k hledání toho, co klient chce.

1.3 Klíčové procesy dramaterapie

Klíčové procesy slouží k porozumění toho, skrze jaké prostředky dosahujeme terapeutických cílů. Autorem teorie klíčových procesů je Phil Jones. Teorie popisuje osm klíčových procesů

typických pro jakoukoliv dramaterapii. Jedná se o zastřešující teorii společnou všem dramaterapeutickým směrům ve světě (Jones, 2007). Mezi klíčové procesy patří:

a) Dramatická projekce (Dramatic projection)

Dramaterapie aktivně pracuje s metodou projekce a narozdíl od psychodynamických směrů vnímá projekci jako pozitivní jev. Za pomoci dramatické projekce má člověk možnost vidět sám sebe skrze jinou postavu, tj. projikovat se. Člověk se pozná v postavě (např. v příběhu), a má možnost propojit si její zkušenost se svou vlastní a svým vlastním prožíváním.

b) Hraní (Playing)

Skrze schopnost hrát si se učíme novým věcem, hraní rozšiřuje náš repertoár možností jednání, tedy spontaneitu v morenovském smyslu. Při hraní jsme „tady a teď“, jsme přítomní v konkrétním okamžiku. Hra funguje v magické realitě se svými vlastními vymyšlenými pravidly, která vytvářejí tvůrci a účastníci hry. Hra je druh redukované reality, ve které je možnost zkoumat lidské bytí bez strachu z následků. Tím, že účastníci hry jsou mnohdy i tvůrci pravidel vytvořeného světa hry, se stávají vládci- bohy světa, se kterým si mohou dělat co chtějí.

c) Rolová hra a personifikace (Role playing and personification)

Jeden z nejvýznamnějších dramaterapeutických směrů je Rolová teorie Roberta Landyho (Landy, 1993). Landy provedl analýzu asi šesti set divadelních her z celého světa a vyextrahoval z nich typické role, které se opakovaly. Tyto typizované role dále roztřídil a zpracoval. Nemoc je v tomto pojetí chápána jako zaseknutí se v roli nemocného s nemožností hrát ve svém životě jiné role. Čím má člověk větší repertoár rolí, tím se mu zvyšuje počet možností jak žít svůj život.

Personifikace je jev, kdy přiřazujeme nelidským objektům lidské vlastnosti. V dramaterapii lze personifikovat např. plyšové hračky, objekty z příběhů, loutky apod.

d) Dramaterapeutická empatie a distancování (Dramatherapeutic empathy and distancing)

Dramaterapie skrze hraní rolí a možnost vyzkoušet si na vlastní kůži jaké je to „v cizích botách“, rozvíjí schopnost empatie. Herectví je proces, kdy se pokoušíme stát se někým jiným, hledáme význam ve skutečnosti někoho jiného a pátráme po jeho emočních prožitcích a reakcích. Díky tomu se učíme, jak rozumět svému okolí i sami sobě. Z druhé strany i my zažíváme empatické reakce od terapeuta, popřípadě od ostatních klientů v terapii.

Na druhém pólu od empatie se nachází distancování. Distancování je v dramaterapii chápáno jako stav, kdy je člověk od prožitku vzdálený a vnímá jej racionálně, ale nikoli emočně.

Dramaterapie nabízí nástroje, jak pomoci klientovi najít si takovou vzdálenost k prožitku, jakou potřebuje. Ideální je takzvaná estetická distance, kdy je emoční prožívání v rovnováze s racionálním uvažováním nad prožitkem.

e) Aktivní svědectví (Active witnessing)

„Viděl jsem nějaké video z Tibetu, kde si jeden buddhistický mnich nanosil hranici ze dřeva, polil ji olejem a zapálil se. Někteří diváci kolem mu pomáhali se stavbou hranice, někteří mu podávali olej, a další tam jen byli. Plně tam byli. Cílem svědka je pamatovat si, a předat příběh dál“ (Grotowski, 1999, převyprávěno).

Pojem svědek v divadle zprofanoval Jerzy Grotowski, v pokračování uvedeného citátu popisuje jako jednoho z nejlepších svědků Horacia, sluhu, možná i přítele Hamletova. Umírající Hamlet svěří Horaciovi, jedinému přeživšímu masakru posláním, že je třeba, aby někdo zůstal naživu a vypověděl, co se seběhlo.

Role diváka jakožto svědka prochází celým dílem Grotowského, v divadle, kdy herec vykonává svým řemeslem oběť a potřebuje, aby publikum zaujalo stejnou roli jako Horacio, roli svědka. A zkušenost herce přenášel dál. (Grotowski, 1999).

Stejný způsob probíhá i v (drama)terapii. Terapeut, nebo klienti sami, se vzájemně učí, jak s pokorou a empatií přijímat příběhy ostatních, jsou svědky vzájemné oběti na jevišti, kterou konají pro sebe i pro ostatní.

Svědectví v terapii by se dalo popsat jako schopnost vydržet být přítomný s druhým člověkem i v případě, že vypráví příběh, který posluchače zasahuje. Je to schopnost zůstat v kontaktu s vypravěčem, s jeho příběhem a zkušeností, se svými pocity a neutěct.

f) Ztělesnění - dramatické tělo (Embodiment: the dramatic body)

V divadelním umění je překonán carteziánský rozpor mezi rozumem a tělem. Člověk je brán celostně. Člověk se zde znovu stává biologickou, psychologickou, sociální a spirituální jednotou. Klient v dramaterapii méně mluví, častěji se hýbe a jedná. Místo toho, aby trápení svého života prožíval jen v racionální sféře, setkává se s nimi holisticky. Tělo není nástrojem člověka, člověk je tělem. Tělesný pohyb vyvolává pocity spokojenosti a štěstí. Z pohledu učení se je pro člověka lepší si věci vyzkoušet, než si je pokusit zapamatovat.

g) Propojení mezi životem a dramatem (life - drama connection)

V dramaterapii vzniká časoprostor, který připomíná tranzitní prostor (Winnicott in Jones, 2007, s. 118), „*prostor mezi subjektivními a objektivními světy*“. Pro účast na dramaterapii je klíčová schopnost přecházet mezi těmito světy.

Jeden z klientů Emunah tuto skutečnost vystihl svým výrokiem na začátku dramaterapie: „Hraji scény v dramatu lépe, než je umím hrát v životě.“ (Emunah, 1994, s. 13). Ke konci své léčby shrnuje, že se mu daří lépe hrát scény i ve svém životě.

Je podstatné, aby byl klient veden k přenesení zkušeností z dramatu do svého života.

h) Transformace (Transformation)

Transformace je možnost přeměnit každodenní na jevišti každodenní realitu v jediný symbol, gesto, pohled. Nabízí možnost dostat se s realitou svého života do kontaktu, mít nad ní moc a určit si, jak bude na jevišti vypadat. Tím získá člověk možnost jiným způsobem porozumět svému prožitku a integrovat zkušenost do svého světa. Zkušenost není nikdy stejná jako byla. Teze – antiteze - syntéza. Reálný zážitek - transformovaná zkušenost do dramatu - reintegrace materiálu do klientova vědomí.

V rámci textu autor shrnul procesy, ke kterým dochází v dramaterapii podle Jonese. Podle autora se tyto procesy vyskytují i v pojetí dramaterapie jakožto terapeuticko - formativní disciplíny.

1.4 Dramaterapie jakožto speciálně pedagogická terapie

Valenta (2011) vymezuje duální pojetí dramaterapie. A to jak dramaterapie klinické (v rukou psychoterapeutů), tak edukativní (v rukou speciálních pedagogů). Mezi oběma přístupy je jen tenká hranice, a není příliš přesně popsána. Valenta (2011) píše, že lze přibližně vymezit klinickou dramaterapii jako dramaterapii, která se primárně odehrává v resortu ministerstva zdravotnictví, a edukativní dramaterapii jako tu, která se odehrává v zařízeních resortu školství a sociálních věcí. Dalším přibližným rozdělením je dělení dle klientely. V edukativní dramaterapii se jedná o lidi s tělesným a smyslovým postižením a o lidi s duševními poruchami a poruchami chování (MKN-10, část F), a to z oblasti F70-F99, tedy jedince s mentálním postižením, poruchami psychického vývoje, a poruchami chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Zatímco v klinické dramaterapii se bude spíše jednat o klientelu z oblasti F01-F69. Jak autor sám píše, jedná se pouze o přibližné dělení. Příkladem mohou být klienti s afektivními poruchami, či se schizofrenií. To jsou lidé, kteří jsou jak častými klienty resortu zdravotnictví (psychiatrické léčebny), tak klienty sociálních služeb (např. sociální rehabilitace). Tj. dle této charakteristiky spadají jak do oblasti edukativní tak do oblasti klinické dramaterapie. Tato práce se vzhledem

k autorově zázemí a zázemí participantek výzkumného šetření věnuje edukativní (speciálně pedagogické) dramaterapii.

V rámci speciální pedagogiky se setkáváme se třemi základními metodami: kompenzací, reedukací a rehabilitací. Kompenzace se věnuje „*rozvíjení výkonnosti neporušených funkcí a náhradou zafunkci porušenou*“ (Regec in Kroupová 2016, s. 30), reedukace se věnuje „*rozvoji, zlepšení nebo nápravou porušených funkcí*“ (Regec in Kroupová 2016, s. 38), a závěrem rehabilitace zaměřuje na „*uschopnění společensky, pracovní, zájmově i kulturně*“ (Regec in Kroupová 2016, s. 39).

Pokud srovnáme zaměření těchto tří speciálněpedagogických metod s cíly dramaterapie dle Emunah (kapitola 1.2), zjistíme, že jsou v souladu. Dramaterapie může být jak metodou kompenzace/ reedukace/ rehabilitace, tak může být samostatnou disciplínou vycházející ze svébytné metodologie (demonstrováné například na klíčových procesech Phila Jonese). Pro lepší vymezení dramaterapie lze aplikovat i popis dramaterapeutického kontextu (viz. Kapitola 1.1).

Pro přehlednost autor vytvořil tabulku.

Tab. 1 Srovnání kontextu dramaterapie v klinické a speciálněpedagogické dramaterapii

	Klinická dramaterapie	Speciálněpedagogická dramaterapie
Drama v nemocnicích	Divadlo provozované v nemocnicích. Facilitátoři jsou většinou umělci.	Divadlo provozované v institucích sociálních služeb a školství. Facilitátoři jsou většinou umělci.
Drama v terapii	Dramatické prvky jako součást jiné psychoterapeutické školy. Např. drama v gestalt terapii. Facilitátorem je psychoterapeut.	Drama je nástrojem speciálněpedagogických metod: reedukace, rehabilitace a kompenzace. Facilitátor je speciální pedagog, popř. sociální pracovník.
Drama jako terapie	Na dramaterapii je pohlíženo jako na svébytnou metodu psychoterapie. Vychází	Dramaterapie vychází z velkých směrů dramaterapie (Vývojové proměny, rolová

	<p>z vlastní metodologie, a pracuje cíleně s klíčovými procesy v dramaterapii. Např. velké dramaterapeutické směry - Vývojové proměny</p> <p>„Rolová teorie, Neurodramatický hra.</p> <p>Facilitátorem je dramaterapeut.</p>	<p>teorie, Neurodramatická hra,...). Jsou v souladu s klíčovými procesy v dramaterapii. Facilitátorem je speciální pedagog vycvičený ve vybrané metodě.</p>
--	--	---

Využití dramaterapie ve speciálněpedagogické praxi se věnovali i dramaterapeuté v zahraničí (např. Crimmens 2006; Chesner in Jennings 1994), nejedná se tedy jen o české pojetí.

Závěrem se pojdme podívat přímo na definici dramaterapie „*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 a kol., 2006).

V definici si lze všimnout, že Valenta popisuje dramaterapii jako léčebně-výchovnou disciplínu, tj. autor akcentuje i pedagogické cíle. Právě ve Valentově definici autor vidí pokus o vymezení oblasti mezi klinickou dramaterapií a dramatickou výchovou.

1.5 Dramaterapie a dramatická výchova

Mezi dramaterapií a dramatickou výchovou je toho mnoho společného. Dramaterapie se odehrává ve třech kontextech: Divadla v nemocnicích (institucích), drama v terapii, a drama jako terapii (viz. podkapitola 1.1). Ve stejné paralele lze mluvit o třech kontextech dramatické výchovy. A to o dramatické výchově jako školním předmětu, zájmové činnosti a vyučovací metodě (Šilarová, 2013). V praktické části autor srovnává data z výzkumného šetření se čtyřmi vybranými pracemi, které se věnují příběhu Tam kde žijí Divočiny a dramatické výchově. Shodou náhod se stalo to, že po zvolených kritériích k rešerši objevil čtyři texty, které se věnují dramatické výchově v mateřské škole. Autorky čtyř vybraných prací popisují dramatickou výchovu jako vyučovací metodu, a proto se i autor bude věnovat primárně tomuto odvětví.

Dramaterapie i dramatická výchova užívají dramatických metod, nicméně každá s sebou nese rozdílný kontext a mají rozdílné cíle. Jak píše Šilarová (2011, s. 36) ve své komparativní studii: „*Dramatická výchova učí a rozvíjí něco, kdežto dramaterapie se snaží učením a rozvíjením něčeho odstranit něco.*“ Zatímco v dramatické výchově může být cílem rozvíjení divadelních dovedností (např. herectví, hlasové a pohybové průpravy); v dramaterapii je rozvíjení těchto dovedností pouhým prostředkem k dalším cílům (tamtéž).

Všechny čtyři vybrané práce v sobě obsahují cíle jak z estetické, tak ze sociální oblasti, a vycházejí primárně z Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání. Nicméně v žádném případě nejsou estetické cíle považovány za hlavní. Ve třech případech (Hrušková, 2009; Švejnová, 2010; Vlčková, 2017), jsou cíle těchto prací popsány jako forma specifické prevence, ve čtvrté práci (Nosková, 2018) se dá mluvit o prevenci nespecifické, protože autorka předpokládá, že mimoděk podpoří využitím dramatických metod i lepší klima ve třídě.

Podle autorova názoru se v této oblasti nachází hraniční pásmo mezi dramatickou výchovou a speciálně pedagogickou dramaterapií a záleží na samotných facilitátorech využívajících dramatické prostředky, jak se vymezí.

Mezi dramatickou výchovou a dramaterapií existuje vícero rozdílů, vedle cílů se jedná o instituce, ve kterých se odehrává, klientelu, vztah k produktu, důrazem na reflexi, a vnímání procesu skupiny (Šilarová, 2011 a 2013). Autor nepovažuje za pro tuto práci podstatné se problematikou v jednotlivých oblastech více zabývat a zájemce odkazuje na dvě již zmíněná závěrečná práce autorky Šilarové.

Přesto by závěrem autor rád podpořil svůj názor lehké zaměnitelnosti mezi dramaterapií a dramatickou výchovou na dvou krátkých popisech dramatické intervence. První dramatická intervence je od britské autorky Pauly Crimmens, autorky publikace *Drama Therapy and storymaking in special education* (2006). Ta popisuje, jak využila příběh o Tarantuli a Rychlém běžci, aby pomohla chlapci Simonovi v jeho sociálních problémech. Simon chodil do třídy, kterou by šlo charakterizovat jako formu skupinové integrace - třídu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci „běžné školy“. Chlapec se často dostával do konfliktů s dětmi z celé školy. Toužil mezi ně zapadnout, ale nedařilo se mu to. Ke všemu do třídy nastoupil další žák Jason, který byl úspěšnější a oblíbenější než on. Simon na něj žárlil a dělal mu naschvály, strkal do něj, shazoval jej. Crimmens popisuje, jak využila metafory příběhu a postav Tarantule, která žárlila na Rychlého běžce a dělala mu naschvály k tomu, aby mohli bezpečným způsobem téma otevřít a dál zpracovat. Autorka dále dodává, že téma žárlivosti nebylo tématem pouze pro Simona, ale i pro další žáky. Druhým případem je popis Švejnové (2010), ta vyjmenovává vícero dětí (např. Pétu a Honzika, kteří se rvou, Štěpánku, která se ostatním posmívá a děvčata, která na sebe žalují), a jak vytvořila

celý TVP (týdenní vzdělávací plán)³, který se snaží tuto situaci zlepšit. Její projekt využívá metafory příběhu a postav z knihy Tam kde žijí Divočiny, aby mohla téma chování ve třídě bezpečně otevřít a zpracovat. Její projekt je dopodrobna popsán v praktické části.

Autor vnímá, že hlavní rozdíl mezi těmito dvěma popisy je pouze v tom, že v prvním případě se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco ve druhém případě se nejspíše jedná o žáky intaktní.⁴ Nicméně v dnešní inkluzivní době tento rozdíl považuje autor za nepodstatný.

1.6 Shrnutí

V první kapitole autor vymezil dramaterapii ve třech kontextech: Dramaterapie v nemocnicích (institucích), drama v terapii a drama jako terapii. (Jones, 2007) Dramaterapii popsal jako terapii, která záměrně využívá klíčových procesů (Jones, 2007), dramatické projekce, hraní, rolové hry a personifikace, dramaterapeutické empatie a distancování, aktivního svědectví, ztělesnění (embodiment), propojení mezi životem a dramatem a procesem transformace.

Dále popsal duální vymezení dramaterapie (Valenta, 2011) a to na dramaterapii klinickou a speciálně pedagogickou. Vzhledem k povaze práce se více zaměřil na dramaterapii speciálně pedagogickou. Závěrem autor popisuje dramatickou výchovu, srovnává ji se speciálně pedagogickou dramaterapií a poukazuje na tenkou hranici mezi nimi. V této oblasti hranic je stěžejním z jakého pole se facilitátor dramatu vymezuje. To dokládá krátkým popisem dvou projektů, které využívají příběhu k bezpečnému otevření tématu ve skupině - v jednom případě je projekt vymezen z pohledu dramaterapie, ve druhém z pohledu dramatické výchovy.

³ Ne vždy v mateřských školách TVP trvá opravdu týden. Často trvá i týdny dva.

⁴ Není to přesně specifikováno v popisu metodiky, nicméně autor této práce se s Mgr. Švejdovou setkal jako s lektorkou na kurzu dramatické výchovy, kde mluvila o tom, že nikdy moc s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nepracovala.

2. Příběh a jeho využití v rámci dramatu

V rámci dramaterapie se lze setkat jak s příběhy ze života, tak s příběhy čistě z fantasmie, či s těmi obsahujícími kus reality a kus fantasmie. Velká část práce v dramaterapii se právě točí kolem příběhů. Příběhy se mohou transformovat do jiné podoby, je možno do nich nahlížet z různých úhlů, a lze je měnit v rámci prostoru hry. Práce s nimi je možná v souladu s klíčovými procesy dle Jonese (viz kapitola 1). Se skutečnými příběhy se typicky pracuje v Playback divadle a psychodramatu. Z důvodu zaměření této práce se autor skutečným příběhům v dramaterapii nevěnuje. Příběh od Maurice Sendaka, Tam kde žijí Divočiny, který si autor zvolil pro výzkumné šetření je autorskou pohádkou. Z toho důvodu autor v teoretické práci popisuje práci s příběhem z pohledu dramatické výchovy (Ulrychová), z pohledu dramaterapeutického projektování (Valenta) a z pohledu zahraničních (britských) autorů (Gersie a King, Sezame approach).

Podkapitola o práci s příběhem v dramatické výchově je přiřazena proto, že dramaterapeutické projektování pracuje a vychází ze stejných zdrojů; a v praxi je až na cíle a klientelu velice podobné (viz dále). Kapitola popisuje jednotlivé přístupy, a může sloužit jako „kuchařka“ přístupů a být zdrojem inspirace pro dramaterapeuty.

Příběh se skládá ze situací, z výseků děje, které se pokoušejí odpovědět na otázky: Co? Kdy? Kde? Kdo? Jak? a Proč? (Ulrychová, 2007).

„Příběh je smyslem nadané vyprávění“ (Hodrová in Ulrychová 2007, s. 9) a „logickým sledem událostí“ (Peterka in Ulrychová 2007, s. 9). A nejen tím. Příběh je konstruktem, obrazem či formou, která slouží k uchopení zkušenosti. Příběhy mohou být skutečné - „ze života“, a stejně tak vymyšlené - „z fantasmie“, a taky mohou být skloubené ze života i z fantasmie dohromady.

2.1 Práce s příběhem v dramatické výchově

Významným zdrojem dramaterapie je dramatická výchova (Valenta 2011, Jones 2007). V celé koncepci studia speciální pedagogika - dramaterapie lze vidět silné vlivy dramatické výchovy. Jde to vidět v popisu tvorby dramaterapeutického projektování (např. Valenta, 2011). V něm Valenta navazuje na školu britské dramatické výchovy (např. Morgan, Saxton, 2001). V rámci dramatické výchovy se mnohdy příběhů využívá k tzv. příběhovým dramatům⁵. Během příběhového dramatu je příběh vyprávěn (vzniká) skrze hraní. Příběh je většinou založen na předběžném plánu učitele, nicméně v průběhu hraní se může měnit (Ulrychová, 2011).

⁵ Dále nazývané: tematické, strukturované, konvencionální, školní, apod. (Ulrychová, 2007).

Než se podíváme jak v dramatické výchově tvořit příběhová dramata, ukážeme si z čeho se drama skládá.

Mezi základní jednotky dramatu řadí Ulrychová (2011) situaci, roli a jednání. V situaci se nacházejí role, které určitým způsobem jednají. Jestliže zařadíme vícero situací za sebou, vzniká příběh. Situace jsou v dramatu dvojího druhu: otevřené a uzavřené. Otevřené situace jsou ještě nedokonané akce. Ukazují v čem je problém, co se děje, a na účastnících je najít způsob, jak jej řešit. V uzavřených situacích je už děj dokonán. Není možné jej změnit. A účastníci zkoumají proč se tak stalo (tamtéž).

Tato příběhová dramata jsou většinou rozdělena na úseky, kdy je účastníkům předávána informace, co se stalo (např. vypravováním, dopisem, výstřížkem z novin) a úseky, kdy sami účastníci musí jednat.

V rámci příběhových dramát se využívá jednotlivých technik⁶, které pomáhají žákům projít příběhem. Mezi nejčastější lze zařadit: učitel (lektor /terapeut) v roli, boční vedení, živé obrazy, horká židle, divadlo obrazu⁷, plášť experta, skupinová/ hromadná role, atd. Tyto techniky pocházejí jak z dramatické výchovy, tak z psychodramatu, dramaterapie, či divadla utlačovaných (Ulrychová, 2011). Více o technikách píše Josef Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* (Valenta, 2008).

Jak vytvořit příběhové drama?

Autorka Ulrychová (2011) předkládá dva návody, jak vytvořit příběhové drama. Záleží na tom, zda máme konkrétní příběh nebo jen téma, se kterým by měla skupina pracovat.

a) Jestliže máme téma

Ulrychová navrhuje rozčlenit téma na menší podtémata a vytvořit si z nich mentální mapu. Tím si tvůrce otevře prostor, do kterého může příběhové drama směřovat. Navrhuje využít otázek kdo, co, proč, jak, kdy a kde? k základní představě o příběhu, který může z tématu vzniknout. V tento okamžik je důležité vytvořit si cíl celého dramatu, tj. vědět, proč pracovat zrovna s tímto příběhem s touto skupinou. V tuto chvíli je možné hledat problémové situace, které se v příběhu objeví. Před tím, než bude problémová situace studentům nabídnuta, je třeba zvážit, zda budou žáci dostatečně vtaženi do příběhu, a zda mají všechny informace, které budou potřebovat. Z jednotlivých problémových situací vzniká přibližný syžet celého dramatu.

⁶ Občas je používán i termín konvencí (např. Ulrychová 2011; Valenta, 2011).

⁷ Autor používá překlad *Image theatre*, jak jej používá Lenka Remsová (osobní rozhovor). Častěji je v našich zemích používán termín *divadlo soch*.

Níže autorka vymezuje celé schéma kostry příběhového dramatu (tamtéž, s.51).

- 1) „*Startovací bod*“
- 2) *Budování víry a sběr informací*
- 3) *Nastolení problémové situace*
- 4) *Zkoumání problémové situace*
- 5) *Řešení problémové situace*
- 6) *Důsledky- nová problémová situace*
- 7) *Závěrečná reflexe“*

Pojďme se podívat, jak vypadá tvorba příběhového dramatu, pokud máme příběh. V praxi jsou velké rozdíly mezi tím, když si učitel vezme příběh, který žáci znají (např. Červená karkulka), a příběh, který je pro ně neznámý.

b) Práce s literární předlohou

Literární příběh nám nabízí téma a řadu událostí. V literární předloze lze najít základní a vedlejší dějovou linku a neznámý prostor kolem příběhu (co bylo před/ po příběhu). Není třeba kopírovat celý příběh, je možné vybrat jen část či motiv, a zkoumat jej v dramatu s žáky.

Vedle tématu a řady událostí dále příběhy nabízejí problémové situace, postavy, jazyk, čas a prostor, kdy se příběh odehrává (např. v Maxově domě, pokoji, v lese, na moři či na ostrově Divočin). Zkoumáním jednotlivých postav lze rozšiřovat úhel pohledu na příběh studentů.

Postup je v tento okamžik stejný, jako když učitel vychází z tématu.

Před uvedením příběhového dramatu do praxe je ještě třeba zvážit technické záležitosti: čas (kolik lekcí bude potřeba, jak dlouhé budou), a prostor, kde se bude hrát. Dále je třeba zvážit, zda je skupina připravena na téma a na metody, které příběhové drama nabízí. Závěrem se musí sám učitel rozmyslet, zda je kompetentní k práci na daném tématu a jestli zvládne pracovat s konkrétními technikami (např. učitel v roli).

Ulrychová dále doporučuje, aby se v příběhovém dramatu pracovalo pokud možno nechronologicky. Přeskakování v čase a epizodické vyprávění pomáhá studentům, aby nad tématem více přemýšleli a byli méně do příběhu emočně ponořeni. Pozitivně se staví k technice učitel v roli, považuje ji za dobrý prostředek k navázání méně autoritativního vztahu mezi žákem a učitelem.

2.2 Dramaterapeutické projektování (podle Valenty, 2003; 2011)

Ve Valentově pojetí lze sledovat stejné zdroje, jako jsou u příběhových dramát v dramatické výchově. Dramaterapeutický projekt je velice podobný příběhovému dramatu, jak bylo popsáno v předchozí kapitole.

Na otázku, proč využívat dramaterapeutické projekty Valenta odpovídá, že: „*kombinací a koncentrací jednotlivých technik a metod v celek lze dosáhnout lepšího terapeuticko-formativního efektu.*“ (Valenta, 2003, s.?).

Hlavní rozdíly vidí autor v klientele, která má specifické problémy a potřeby, které se řeší za pomoci instituce (Valenta, 2003). Dále Valenta srovnává cíle mezi dramatickou výchovou a dramaterapií, a píše, že v rámci dramaterapie se jedná spíše o cíle: informativní, o poskytnutí reálné zpětné vazby, sebereflexi, hledání reálné aspirace, přehodnocení životních postojů. Oproti cílům dramatické výchovy, které směřují spíše do etiky a morálky (tamtéž). V rámci projektu navrhuje sledovat Aristotelovskou parabolu⁸ (tamtéž).

2.3 Práce s mýty (Gersie, King, 1990)

Autorky se ve své publikaci věnují využití tzv. Mythmaking structures⁹ v terapii a speciální pedagogice. Jejich přístup není zcela založen na dramaterapii, neomezuje se na konkrétní psychoterapeutický směr, nýbrž vytváří obecné zákonitosti pro práci s mýtickým materiálem. Ve svých strukturách hojně využívají dramatické prostředky.

Podle autora lze přístup autorek vztáhnout i na další druhy příběhů, nejen na ty mýtické.

Mýty jsou dle autorek svaté texty, které máme od Bohů; z doby ještě před časem; zatímco pohádky (neautorské) jsou od lidí z dob, kdy čas už byl. Celým dílem autorek je prostoupen duch úcty k těmto příběhům, ten zachycují v následujícím vyprávění:

„Starý rabi pravil ke svému synu, jež přepisoval úryvek z Tóry: „*Synu, buď opatrný při své práci, abys nezměnil ni jedno slovo. Jinak změníš celý svět.*“ (Gersie, King, 1990, s. 29).

V rámci přípravy struktury musí facilitátor (terapeut) podrobně studovat daný mýtus, se kterým chce pracovat. Musí nastudovat všechny verze příběhu, které jsou dostupné, a hlavně musí zjistit, v jakém kontextu byl tento konkrétní příběh vyprávěn. Mýty byly předávány těm, kdo byli připraveni poslouchat. Některé příběhy tak byly předávány až po vykonání určitých činů, po přechodových rituálech (dosáhnutí dospělosti, svatby, atd.)-(tamtéž).

Mýty byly většinu času lidstva předávány ústně. Lidé uchovávali příběhy ve své paměti, a vyprávěli je.¹⁰ Z důvodu, aby tyto mýty nebyly měněny, ze strachu, aby nebyl jejich smysl zapomenut, si vypravěči nemohli dovolit změnit ani jedno slovo. Aby bylo redukováno riziko pozměnění příběhů, a zajistilo se, že úmrtím vypravěče se příběh neztratí, vznikla skupina lidí,

⁸ Expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa a někdy přidávaná katarze.

⁹ Název mythmaking structure odkazuje ke společnému vyprávění a tvoření příběhu. Vzhledem ke složitějšímu překladu bude autor dále používat slovo struktura.

¹⁰ Celý proces vyprávění byl performancí, nebyl založen jen na slovech, ale i na pohybech, zpěvu, gestech (Fox, 1986).

jejichž posláním bylo uchovávat tyto mýty, a předávat je dál - kněží. (Fox, 1986). Teprve později byly příběhy zapsány.

Mýty jsou pro lidi silné proto, že obsahují všelidskou, koncentrovanou zkušenost, nasbíranou za tisíce let. Příběh musí být opravdu silný, aby si jej lidé vyprávěli tisíce let. Tato koncentrovaná všelidská zkušenost nás oslovuje, a může nám pomoci v našem vlastním bytí. Nabízí se připomenout hlubinou psychologii, archetypy a Junga, kteří jsou v dnešním světě s mýty provázání. A jungiánský vliv lze sledovat i v práci Gersie a King. Zjednodušeně, lze vysvětlit archetypy jako praobrazy, které se vyskytují ve všech mýtech světa. Jung píše, že tak jako my lidé máme stejný základ těla - máme dvě ruce, deset prstů a dvě nohy, tak máme i stejný základ naší duše. Část této duše nazývá kolektivním nevědomím, ve kterém se nacházejí archetypy, které nás oslovují. Díky existenci kolektivního nevědomí a archetypů vysvětluje Jung vznik náboženství (mýtů), a to, že jsou si náboženství ve světě tak podobná. Mezi archetypy lze zařadit např. hrdinu, nebo průvodce (Jung, 1993).

Gersie a King (1990) pracují se sedmi tématy, které se objevují mýtech. Podotýkají, že je to jejich úhel pohledu, a konkrétní mýty lze interpretovat i z pozice jiných témat.

Jedná se o témata: Počátek (beginning), Přejít (passages), Smyčky/ Zamotanosti (knot), Stromu (tree), Šprýmaře/ Šejdíře (trickster), Uzdravování (healing) a Návratu (returning). Autorky zdůrazňují, že některá témata jsou pro skupiny náročnější, a mělo by se s nimi pracovat až ve zkušenějších skupinách. Jako nejnáročnější téma označují Šejdíře.

K čemu slouží tyto struktury?

Pomáhají člověku vyrovnat se např. s těmito otázkami:

„Co dělat se svými osobními sny, přáními, fantasiemi a strachy?

Jak překonat obtíže a to, co nás brzdí?

Jak odpovědět na otázky, které se týkají smyslu života a smrti?

Jak se vyrovnat s obdobími a fázemi života?

Jak se vyrovnat s bolestí, ztrátou blízkého a utrpením?

Jak rozpoznat a naslouchat autentickému hlasu sebe a ostatních?

Jak se vyrovnat s rozdíly a rozmanitostí?“ (Gersie, King, 1990, s. 311-312)

Mezi konkrétnější cíle řadí (tamtéž, s. 312):

„Překonání obtíží a hledání nových cest v životě

Naučit se tolerovat ambivalenci

Rozvoj kreativity

Jak vypadá struktura sezení v Sezame přístupu?

1) Warm up (Watts in tamtéž)

Cílem začátku setkání je dostat se do stavu bytí v „*tady a teď*“, a přípravě účastníků k naslouchání příběhu. Celý začátek sezení je spojen se stavem liminality¹¹, přechodem mezi reálným světem a světem imaginativním. Součástí warm up je i cvičení, které má podpořit expresivitu účastníků. Watts píše, že zaměření cvičení (na hlas, pohyb, práce s předměty, atd.) výrazně ovlivní výrazové prostředky, které účastníci použijí v sezení.

2) Hlavní část (Pearson in tamtéž)

V tento okamžik terapeut začne vyprávět příběh. Terapeut má mít velkou zásobu příběhů, ty volí pro konkrétní skupinu v průběhu warm upu. Sezame přístup není zastáncem vhodného příběhu pro cílové skupiny, příběh je volen pro konkrétní skupinu. Považují za důležité, aby byl příběh vyprávěn, nikoli čten.

Terapeut vypráví příběh a následuje ticho. Účastníci sedí v kruhu a vyberou si, ke které postavě v příběhu je to táhne. Více účastníků může hrát stejnou postavu. Hraje se příběh. Většinou se hraje beze slov, je vhodnější hrát skrze pohyb, zvuky, občas s jednotlivými slovy (Pearson in tamtéž). Terapeut do role nevstupuje, pouze v případě, že se příběh „zasekne“, nebo v případě bezpečí účastníků. Jeho úlohou je držet hranice, bezpečí, containment, a podpořit proces kreativity (Watts in tamtéž).

3) Ukončování sezení (Smail in tamtéž)

Cílem závěrečné části je pomoci účastníkům uchopit jejich zkušenost, a pomoci jim bezpečně odejít z prostoru dramaterapie do běžného světa.

Autorka nabízí obraz mostu, po kterém se na začátku sezení vstoupilo do imaginární krajiny světa nevědomí. Cílem dramaterapeuta je umožnit bezpečný přechod mezi těmito krajinami. Nabízí dva základní přístupy k „přemostění“- přemostění v roli (in role- bridge), přemostění mimo roli (de role- bridge).

¹¹ Termín od antropologa van Gennepa (1997), popisuje stav „hraničnosti“, okamžiku, kdy člověk přechází mezi dvěma fázemi, účastní se rituálu přechodu. Příkladem může být jak účast v rituálu dospívání (období mezi koncem dětství a začátkem dospělosti), tak i oblast prahu mezi dveřmi, skrze které vstupujeme do jiného prostředí za pomoci ustálených rituálů (zaklepání, čekání na pozvání dále).

- a) V roli. Účastníci jsou stále v roli, a mají možnost vyjádřit pocity postavy, dohrát si to, co postava potřebuje, či navrhnout etudy s jinou postavou, které by si potřebovali dokončit. Tento způsob je dost náročný na čas.
 - b) Mimo roli. Účastníci jsou již sami sebou. Reflektují proces, a to verbálně (mluví se o vlastních pocitech, neinterpretuje se cizí zkušenost), nebo umělecky. Celý proces lze nakreslit, vysochat, namalovat...
- 4) Uzemnění. Úplný závěr sezení. Zatímco předchozí část- „přemostění“ má za cíl pomoci uchopit zkušenost procesu, část uzemnění připravuje členy na přechod do světa reality. Využívá se rituálu (ve smyslu, vždy končíme jedním konkrétním cvičením), popř. hrou/ cvičením. Je třeba zaměřit se na pět základních smyslů a rozumové vnímání. Uzemňování by se nemělo dotýkat symbolického jazyka a zkušenosti z hlavního setkání, ale nesmí celou zkušenost zcela popřít.

2. 5 Shrnutí

V rámci kapitoly autor popsal vybrané přístupy k práci s příběhy. Všechny přístupy mohou být inspirací pro práci speciálního pedagoga- dramaterapeuta.

V rámci praktické části bude autor diskutovat, jaké prvky z těchto přístupů participantky výzkumného šetření používaly.

Praktická část

V teoretické části se autor věnoval vymezení dramaterapie a popisu způsobů, jak pracovat s příběhy. Praktická část navazuje na získané informace provedeným výzkumným šetřením.

Prvotním záměrem autora práce bylo prozkoumat, jaké možnosti využití nabízí příběh Tam kde žijí Divočiny v dramaterapii. Skrze obor, který autor studuje, a díky možnosti vedení rozhovorů pouze se studenty speciální pedagogiky - dramaterapie se celé téma přesunulo do speciálněpedagogického kontextu. K prozkoumání příběhu byla uskutečněna dílna se čtyřmi participantkami.

Na samém začátku praktické části autor reflektuje své vlastní zkušenosti s příběhem Tam kde žijí Divočiny, a jak ho ovlivnily v rámci celého procesu psaní. Dále se ve větším rozsahu věnuje cíli této diplomové práce, metodologii výzkumného šetření. Po prezentaci a interpretaci výsledků výzkumného šetření následuje diskuse, kde autor srovnává své zkušenosti s tématem s výsledky výzkumného šetření a s prací s příběhem Tam kde žijí Divočiny jiných autorů.

3. Vlastní zkušenost s tématem

Autor s touto knihou pracoval ještě před a v průběhu výzkumného šetření. Vlastní práce není součástí výzkumného šetření a tak není metodologicky podložená, nicméně autora výrazně ovlivnila při psaní, proto pokládá za důležité ji uvést. Některé z autorových zkušeností budou následně využity při diskuzi. Podkladem byla autorovi forma příběhového dramatu. Původní verzi vytvořil autor se spolužačkou Kateřinou Klusovou jako závěrečnou ve 3. ročníku bakalářského studia. Při tvorbě příběhového dramatu brali autoři metodu příběhového dramatu jako způsob, jak společně zažít příběh. Při tvorbě příběhového dramatu autoři vycházeli z aristotelovské paraboly. Využití aristotelovské paraboly je akcentováno v dramaterapeutickém projektování (Valenta, 2011; viz kapitola 2. 2).

Později autor využil kostru příběhového dramatu při práci s klienty, nicméně ji musel pokaždé přizpůsobit kontextu a klientům. Kontextem byla jak vlastní třída při studiu speciální pedagogiky-dramaterapie, tak v rámci dramaterapie na dětské psychiatrické léčebně ve Šternberku, a při suplování literárně- dramatického oboru na ZUŠ.

Základem příběhového dramatu bylo vždy to, že klienti vstupovali do hromadné role Maxe (popř. Maximiliány v dívčí skupině - ZUŠ), které jejich rodič - otec (učitel/ dramaterapeut v roli) vyzval k tomu, aby vytvořili kuchyň a jídelnu z různého materiálu. Materiál byl pokaždé jiný,

a vycházel ze zařízení místnosti, kde se lekce odehrávala. Od nábytku, umělohmotného nádobí, toaletního papíru (ten byl vždy), až po skutečné jídlo (těstoviny, později fazole). Po vytvoření kuchyně klienti s terapeutem/ učitelem našli imaginární truhlu, ze které si vytáhli (imaginární) vlčí kůže, a ty si oblékli. Následně po jednom vstupovali do prostoru kuchyně, kde v soše ukázali, jakým způsobem by tam mohli zlobit. Jakmile vstoupili do hracího prostoru všichni, začala simultánní hra, a všichni společně měli za úkol zlobit. Po rozprůdění akce vstoupil do hracího prostoru dramaterapeut/ učitel v roli otce a zakřičel „ A už dost! A bez večeře spát.“ Klienti následně šli do svého pokoje (vytvořili jej), a dramaterapeut/ učitel jim vyprávěl, že se jim rozestoupili stěny pokoje a všude byl les. Poté pokud je dost času, klienti hrají hru z dětství (např. Cukr, káva, limonáda nebo na schovávanou). Následuje objevení lodě (postavit z materiálu, z kuchyně), a plavba na ostrov, kde žijí Divočiny. Nastane souboj mezi Divočinami (dramaterapeut/ učitel v roli) formou souboje v řevu, koulení očí, tasení drápů, vytrvalého pohledu do očí. Pak měli klienti možnost stát se králem Divočin, a v roli rozhodnout, co budou ostatní dělat. Následně je dramaterapeut/ učitel skrze boční vedení provedl pocitem stesku po domově, a klienti odpluli na lodi do svého pokoje, kde na ně čekala večeře. A byla ještě teplá. Místo večeře autor používal termosku s čajem. Závěrem se společně přečetla kniha, uklízela se místnost a proběhla reflexe. Reflexe probíhala ideálně v kruhu, občas bylo třeba reflektovat při uklízení (z časových důvodů).

Celý projekt je dlouhý asi hodinu a půl, a proto byl v této úplnosti proveden pouze s vysokoškolskou třídou. V celém projektu lze vidět sledování aristotelovské paraboly, a využívání dramatických technik (konvencí), jako je: hromadná role, učitel v roli, boční vedení, simultánní hra...

Autor se rozhodl vybrat ze svých lekcí zajímavé fenomény, které mu přišly inspirativní. V rámci psychiatrické léčebny se nabízí metafora zkušenosti dětí, které mnohdy vnímají svůj pobyt v léčebně negativně, jako formu trestu s Maxovým vykáváním do pokoje („a bez večeře spát!“). Pro děti byla cenná zkušenost bavit se a strukturovaně (tedy bezpečně) v rámci role zlobit. Dramaterapeutům přišlo zajímavé sledovat, že děti v roli krále Divočin chtěli uklízet, a bylo pro ně důležité, aby bylo v místnosti rychle uklizeno. Náročná byla situace, kdy dramaterapeut v roli vykřikl „A už dost!“ a pokusil se Maxe poslat bez večeře spát. Poprvé autor špatně odhadl distanci klientů, a děti reagovaly „rebelií“, a začali na něj křičet. Autor ihned vystoupil z role, čímž zvýšil dramatickou distanci dětí, a poprosil je mírně, aby odešli do svého pokoje, na což děti ihned reagovaly.

V rámci ZUŠ autor suploval po dobu dvou týdnů ve třech skupinách, přičemž ve dvou z nich realizoval tento projekt. Právě z důvodu omezeného času se skupinou si autor zvolil práci

skrže příběhové drama. Obě dvě skupiny byly tvořeny pouze dívkami, těm bylo kolem deseti let. Jedna skupina byla tvořena nesmělymi „hodnými holkami“, a ve druhé byly dvě dívky, které byly před suplováním autorovi popsány jako „problémové, zlobivé, s adhd“. Pro autora bylo náročné tento projekt provést ve skupině „hodných holek“. Jedna z nich definovala zlobení jako „když něco udělám, a máma je pak smutná.“ Účastnice se hodně držely zpátky, a pro autora bylo náročné rozproudnění projektu. Ve druhé skupině si autor užíval právě „zlobivé“ účastnice, protože ty dodaly celému projektu energii a zápal. V obou skupinách na ZUŠ se účastnicím nechtělo po celém projektu uklízet následky zlobení, oproti skupině dětí ve šternberské léčebně, kde úklid považovali děti za důležitý, a v jedné ze tří skupin jej vyloženě vyžadovaly už v průběhu lekce.

Autor zpětně reflektuje své pocity při provedení projektu při suplování na ZUŠ negativně. Autor přicházel s určitými předpoklady do skupiny, kterou neznal, a byl dost překvapený, z neaktivity /„hodnosti“ skupiny. Autor nedokázal respektovat skupinu, a přinášel tam vlastní očekávání. Což je něco, čemu by se měl vyvarovat. Příběhová dramata umožňují okamžité a rychlé napojení na skupinu a práci s tématy. Nicméně v okamžiku, kdy autor neznal skupinu, a dlouhodobě s nimi nepracoval, nebylo zcela vhodné přijít s tímto projektem. Což odpovídá názorům Gersie, King (1990) a zástupcům z Sezame přístupu (viz 2. kapitola). V případě psychiatrické léčebny tato obtíž nebyla, protože autor se skupinou pracoval dlouhodoběji.

4. Výzkumný problém, cíl práce a výzkumná otázka

Na základě vlastní zkušenosti, autor této práce má vlastní zkušenosti¹² s využitím příběhu Tam kde žijí Divočiny, a to jak v dramaterapeutickém procesu (v rámci své třídy při studiu speciální pedagogiky- dramaterapie, dětská psychiatrická léčebna Šternberk); tak v rámci dramatické výchovy (ZUŠ, MŠ). Jeho vlastní zkušenosti jsou uvedeny ve třetí kapitole a dále využity k diskusi.

Cílem práce je prozkoumat možnosti práce dramaterapeuta s příběhem Tam kde žijí Divočiny. Samotný příběh Tam kde žijí Divočiny je s oblibou využíván pro tvorbu příběhových dramát v dramatické výchově (např. Hrušková, 2009; Švejdová, 2018; Vlčková 2017; rozhovory s dalšími lektory dramatické výchovy).

Na základě výše uvedeného, autor vymezil výzkumnou otázku ve znění: „*Jaké jsou možnosti práce s příběhem Tam kde žijí Divočiny v dramaterapii?*“

¹² Ve spolupráci s Kateřinou Klusovou.

Při pokusu o odpověď na tuto otázku autor zkoumá jak metody, které participantky výzkumného šetření používají, tak témata, která v příběhu našli, a cíle dramatické intervence.

Autor se na ni pokouší odpovědět skrze dílnu se studentkami oboru speciální pedagogika - dramaterapie, kde společně pracují s textem a hledají možnosti.

5. Metodický rámec výzkumného šetření

5.1 Zkoumaný soubor

Účastníci výzkumného šetření byli záměrně zvoleny metodou Sněhové koule (Miovský, 2006); kdy autor oslovil několik studentů, které autor znal. Jakmile se nám povedlo najít společný termín vznikla situace, kdy všechny účastnice byly ženy. Hlavním kritériem bylo pro autora, aby se jednalo o studentky vyšších ročníků, konkrétně tři byly studentkami 2. ročníku navazujícího magisterského studia, čtvrtá byla studentkou doktorandského studia speciální pedagogiky. Toto kritérium si autor zvolil proto, že očekával, že participantky budou mít praktické zkušenosti s vedením dramaterapie. Tři studentky z 2. ročníku navazujícího studia jsou současně spolužačky výzkumníka. To se projevilo ve zvýšené interakci mezi sebou v dílně. Všechny měly alespoň pět let zkušeností se studiem dramaterapie.

5.2 Etické aspekty výzkumného šetření

Všechny čtyři participantky výzkumného šetření souhlasily s účastí výzkumného šetření, autor je požádal, zda by si mohl nahrát na mobilní telefon zvukový záznam ze dvou ohniskových skupin, které v rámci jedné dílny proběhly. Dále je požádal o to, aby si mohl ponechat jejich nárysy lekcí, i prvotní verzi tematické sítě, kterou společně vytvořili. Závěrem je požádal, zda by mohl transkripci ohniskových skupin i nárysy jejich lekcí publikovat ve své práci. Všechny čtyři participantky výzkumného šetření se vším souhlasily. Autor se jim zaručil, že se jejich jména, ani další identifikační údaje v textu jeho diplomové práce neobjeví.

5.3 Použité metody sběru dat a realizace výzkumného šetření

Pro získání dat byla provedena dílna, kterou uskutečnil výzkumník s participantkami výzkumného šetření. V rámci dílny byly využity techniky individuální práce, ohniskové skupiny, a tematická síť podle Ulrychové (2007).

Ohnisková skupina záměrně pracuje s interakcí mezi participanty výzkumného šetření. Participant se vzájemně ovlivňují, vedou se k zpřesňování vlastních názorů, debatují a rozvíjejí vzájemně téma (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Tematická síť je vizuálním znázorněním mentální mapy, která slouží k vizualizaci témat a podtémat a jejich vzájemných vztahů (Ulrychová, 2007).

Tematická síť byla tvořena spolu s participantkami, čímž byla ověřována validita jejich výpovědí. Pro získání dat zvolil autor vytvoření dílny. Dílna, neboli workshop, je uzavřený celek, během kterého se pracuje na určitém tématu. V tomto případě šlo o zkoumání možností knihy Tam kde žijí Divočiny od Maurice Sendaka.

První fáze:

V první části celého výzkumného setkání předal autor participantkám kopii knihy, a položil jim otázku: „*Jak byste tuto knihu využily ve své dramaterapeutické praxi?*“ Následně dostaly participantky přibližně dvacet minut na přečtení a přípravu návrhu dramaterapeutického projektu. Žádná z participantek do té doby knihu neznala. Poté následovala **první ohnisková skupina**, během které participantky sdílely své návrhy lekcí (příloha č.1). Tato část trvala 22 minut. Participantky si své myšlenky zapisovaly na papír, který je v příloze č. 1. Výjimkou byla čtvrtá participantka, která si nenapsala nic, protože měla pocit, že ji psaní zdržuje.

Druhá fáze:

Po krátké pauze následovala druhá část, a to **kombinace ohniskové skupiny s tvorbou tematické sítě**. Výzkumník při závěrečné diskusi zapisoval témata na dva velké archy papíru. Skrze zapisování získala diskuse strukturu a vytvořila první podobu tematické sítě. Díky zapisování prvotní verze sítě s participantkami se povedlo autorovi částečně ověřit, zda participantkám porozuměl. Participantky diskutovaly nad dalšími tématy, která se nabízela k další práci, a byla inspirována knihou Tam kde žijí Divočiny.

Celá dílna trvala přibližně 1 hodinu a 20 minut, s drobnou přestávkou mezi oběma fázemi.

Přehled celkové struktury dílny

Fáze 1

Individuální práce nad textem →Nárys lekce →Ohnisková skupina → výsledky v tabulce č. 1

Přestávka

Fáze 2

Ohnisková skupina → výsledkem je tematická síť

5.4 Zpracování analýza získaných informací

Data z výzkumného šetření byla zachována za pomoci audio nahrávek. Ty autor doslovně přepsal, a jsou k dispozici v příloze č. 2. Data z nahrávek analyzoval dvěma metodou zachycení vzorců. Metoda zachycení vzorců slouží k vyextrahování obecnějších kategorií z dat a to tak, že hledá v pojmech vzorce se společným kontextem. (Miovský, 2006).

První fáze

Výslednými produkty první fáze byly nárysy lekce a nahrávka z první ohniskové skupiny. Celou nahrávku autor přepsal (příloha č. 2), a za pomoci nárysů shrnul projekty participantek výzkumného šetření. Autor využil metody zachycování vzorců a po analýze nahrávky a nárysů se objevilo pět kategorií, které byly pro všechny nárysy společné. A to kategorie cílová skupina, téma, využití klíčové procesy a cíl lekce. Tyto výsledky autor shrnul v tabulce č. 1.

Výsledky z první nahrávky byly zobrazeny v tabulce, pro druhou nahrávku zvolil autor tematickou síť. Zatímco první nahrávka a tabulka se soustřeďuje na obecnější témata a setting „návrhů“ lekcí, tematická síť se věnuje konkrétnějším tématům, které příběh Tam kde žijí Divočiny nabízí pro dramaterapeutickou praxi.

Druhá fáze

Ve druhé fázi byla znovu využita metoda ohniskové skupiny a to pro diskusi nad dalšími možnostmi příběhu. Diskuse byla nestrukturovaná, výzkumník položil pouze otázku: „*Co Vás ještě k příběhu Tam kde žijí Divočiny napadá?*“ Nicméně celá diskuse se začala točit kolem témat, které by stálo za to využít v dramaterapeutické práci s knihou Tam kde žijí Divočiny. Autor znovu využil metody zachycení vzorců a vyextrahoval témata, kterým by stálo za to se věnovat. Témata shrnul do tematické sítě.

6. Výsledky a interpretace

Tato kapitola navazuje na kapitolu předchozí, a popisuje konkrétní výsledky z výzkumného šetření. Pro větší přehlednost autor rozdělil kapitolu na první a druhou fázi výzkumného šetření. Každá fáze nabídla data pro toto výzkumné šetření. Jsou zde zpracované jak v podobě tabulky, tak v podobě tematické sítě. Vždy následuje komentář.

První fáze

V níže uvedené tabulce (Tab. 1), jsou uvedeny **výsledky z první ohniskové skupiny (sdílení „návrhů“ lekcí):**

Tab. 2 Výsledky první ohniskové skupiny

Participantka	Cílová skupina	Téma	Techniky	Klíčové procesy	Cíl
1	Učitelé, lektori	Naše „Já strašidlo“	Křik, pohyb po prostoru, sochání, diskuse a reflexe	Embodiement, dramatická projekce, svědectví	Sebepoznání a přijetí svého vnitřního strašidla (stínu)
2	Klienti se závislostí v terapeutické komunitě	Primárně vychází z procesu skupiny. Divokost a jak je bezpečné vypustit ji.	Chodím jako Divočina (štronzo), malování obrazu (koluje), zinscenování (skrze vysochání)	Embodiment, hra, dramatická projekce, svědectví, dramaterapeutická empatie a distancování (distance), propojení mezi životem a dramatem, transformace	Jak se bavit bezpečným způsobem? (prevence relapsu) Stmelení kolektivu (koheze).
3	Klienti se závislostí na alkoholu v terapeutické komunitě	Zakázané ovoce	Zrcadla ¹³ (jak se cítím), vstup do role - kostým, chůze po prostoru, hra čaroděj, obr a trpaslík, vnitřní hlasy (alej)	Embodiment, rolová hra, dramatická projekce, svědectví, propojení mezi dramatem a životem	Co jsou pro mě Divočiny? Co s nimi můžu dělat? (prevence relapsu)
4	Děti, dospělí	Hranice blbnutí	Vstup do role (kostým), příšerková honička, celek jako příběhové drama	Embodiment, dramatická projekce, hra, rolová hra, propojení mezi dramatem a životem	Užít si hraní si, zjistit zda vůbec ve svém životě chci blbnout a zlobit, nebo ne?

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Participantky sdílely své návrhy lekcí a navzájem se doplňovaly. Kopie návrhů lekcí lze najít v **příloze č.1**; přepis této ohniskové skupiny lze najít v **příloze č. 2**.

První participantka popsala svůj návrh lekce na téma Naše JÁ Strašidlo. Celý projekt by začínal warm up cvičením s křikem (embodiment). Křikem v „*různých polohách. V leže, v sedě, v klubičku, do dálky... v rámci křiku by se mohly dělat i různé pohybové věci.*“ Následně by účastníci ve dvojicích měli za úkol zjistit, co kdo má a nemá rád (svědectví). A následně co kdo

¹³ Jedná se o techniku, ve které participantů ukáží na imaginárním zrcadle jak se cítí. Převzato od Mgr. Lenky Szokalové z jejího projektu Zrcadlo z Erisedu.

má či nemá rád na sobě. Poté by bylo třeba vytvořit strašidlo, to by si každý účastník nakreslil na papír (dramatická projekce), a následně by pracovali s obrázkem ve dvojici, kdy by každý dostal prostor si vysochat strašidlo na tom druhém (embodiment, dramatická projekce, svědectví). Mohli by využít další rekvizity, např. šátky. Strašidlo by se poté mohlo začít pohybovat po prostoru v interakci s „vlastníkem strašidla“.

Následuje diskuze o tom, co pro nás strašidlo představuje, jak se jmenuje, co vlastně chce. Participantčin projekt pracuje s tématem vnitřního Já, a má za cíl pomoci klientovi přijmout svou temnější stránku.

Druhá participantka zasazuje svůj návrh do kontextu své práce jako dramaterapeutky v terapeutické komunitě pro osoby se závislostmi. Participantka vychází primárně z potřeb klientů. Potřeby klientů pojímá jak z pohledu celkového procesu léčby, kdy dramaterapie je součástí terapeutické komunity tak z dramaterapeutického procesu, který je přítomen na jednotlivých dramaterapeutických setkáních. Proto by jejím cílem bylo „*nějak tu skupinu stmelit, dopřát jim společný zážitek, a naladit je na sebe, aby spolupracovali jako komunita*“. Participantka popisuje strukturu setkání, které „*bych samozřejmě ladila podle toho, jak by reagovali*“. Struktura, kterou nabízí má dvě možné dimenze pro klienty. Nabízí jak prostor pro zábavu, uvolnění (hra), tak prostor pro hlubší zkoumání sama sebe. Kterou dimenzi si klienti veberou, je jejich vlastní, možná i nevědomá volba. Hlubším zkoumáním participantka nabízí příležitost pohlédnout na svou divokost.

Participantka sděluje, že téma divokosti může být silným tématem pro lidi se závislostí, protože většina z nich má za sebou „divokou“ minulost. Téma divokosti, a jak ji volně vypustit by šlo pojímat jako prevenci relapsu¹⁴. Participantka dále popisuje potřebu embodimentu pro klienty se závislostí, protože „*potřebujou jít do těla, protože jsou neustále zvyklí něco okecávat a tak*“. Slouží jí k tomu hra „chodím jako“, nebo „honím jako Divočina“.

Dále participantka k dosažení cíle stmelení skupiny využívá skupinové techniky, např. malování ve skupině a následné inscenování formou soch (embodiement, svědectví, dramatická projekce) celého příběhu. Pro inscenování využívá aristotelovskou parabolu, se kterou klienti „*už umí pracovat. Aby z toho nebyla rozplizlá nějaká scéněčka*.“ Participantka aktivně využívá schopnosti klientů z předchozích setkání. Aristotelovská parabola zde slouží jako nástroj pro klienty, který jim může pomoci v inscenování příběhu, v udržení určitých estetických kvalit. Např. Polínek (in Muller, 2014) tvrdí, že čím je divadelní práce estetičtější, tím má celý proces i více léčivý potenciál. Protože participantka pracuje i s dimenzí hlubší projektivní práce klientů, využila

¹⁴Relaps je porušením abstinence u osob, které se léčí ze závislosti. (Kuda in Kalina a kol., 2003)

by v tom případě jednu z rituálních technik sprcha pocitů. Ta slouží k tomu, aby měl klient možnost v imaginární rovině ze sebe smýt všechny pocity, se kterými nechce odcházet z dramaterapie.

Závěrem je prostor pro skupinovou reflexi, ta nabízí prostor pobavit se o tom, co proběhlo, k případnému ošetření klientů (propojení mezi dramatem a životem). Rituální techniky v tomto kontextu slouží ke zdůraznění hranice mezi prostorem reality a prostorem dramatické hry.

Třetí participantka si taktéž vybrala klientelu se závislostním chováním v terapeutické komunitě, jen v tomto případě konkretizovala jejich závislost na alkoholové látce. Jakožto hlavní téma setkání si zvolila zakázané ovoce - divokost v ní pojímá jako něco negativního, něco před čím by se měli klienti ochránit. Celý projekt vyznívá jako metod k prevenci relapsu a podpory resilience klientů.

Participantka využívá kostýmu pro podporu vstupu do role, a tím zvětšení distance klienta od postavy Maxe (dramatická projekce, hra v roli). Do programu má zahrnuté pohybové aktivity s hudbou či s bubny (embodiement, hra), až po hru Obr- čarodějnice- trpaslík. Autorovi této práce není jasné, k čemu má tato hra sloužit v rámci celého projektu.

Participantka totiž přiznává, že v průběhu popisování svého projektu začala vymýšlet druhý a zamotala se do toho. Nicméně jako hlavní aktivitu nabízí techniku, která připomíná jak techniku vnitřních hlasů (alej) popsanou např. Josefem Valentou (2008), tak právě techniku psychogymnastiky - zakázané ovoce (Kratochvíl in Valenta, 2011). Participantka popisuje aktivitu jako prostor, kde je jeden klient v roli Maxe a ostatní jsou v roli Divočín. Cílem Divočín bude lákat Maxe k sobě, a on se bude snažit odolávat.

Čtvrtá participantka vyjádřila svou radost z toho, že po dlouhé době četla dětskou knížku. Participantka si nepsala poznámky k návrhu projektu na papír, spíše z ní vyzařoval pocit nadšení do práce s hravostí a „blbnutím“. Celá atmosféra uvolněnosti, hraní si, zlobení a blbnutí je základem jejího návrhu. Její popis struktury není příliš konkretizovaný, spíše z něj vyzařuje touha po spontaneitě a kreativitě, tedy po práci tady a teď a improvizaci.

Z počátku navrhuje, že projekt by byl pro děti, později se opravuje, že by to bylo vhodné i pro dospělé. Struktura projektu se zabývá tématem zlobení a hranice, a otázkou kdy je ještě zlobit v pořádku, a kdy ne. V rámci struktury participantka považuje prvotně zlobení jako něco pozitivního: „*cílem je prostě to, že je strašně prima blbnout. Jo je to strašně fajn. Moc! Hrozně! Extrémně, ...*“, později přichází s myšlenkou, že možná ne všichni potřebují někdy zlobit a blbnout, a že to je založené na potřebách každého člověka, a nemůže tedy očekávat, že všichni klienti budou brát zlobení a blbnutí jako pozitivní věc.

Participantka nepopsala moc technik, které by ve struktuře setkání použila. Pouze vstup do role skrze „zástupnou rekvizitu, třeba vlčí kůži“, a celé to směřuje do příběhového dramatu. Autor

v jejím popisu našel práci s klíčovými procesy, jako je embodiement, dramatická projekce, rolová hra, propojení mezi dramatem a životem, a hlavně klíčový proces hry. Ta je v tomto projektu ústředním klíčovým procesem dramaterapie.

Intepretace získaných informací z první fáze

Autor považuje za zajímavé, že celkové téma příběhu je až na první participantku směřováno do oblasti etopedie. První a třetí participantka mají celý projekt strukturovaný skrze dramatické techniky, v případě druhé a čtvrté bylo pro autora náročnější konkrétně pojmenovat techniky, které použily. Autor má pocit, že jejich práce je více „posttechnická“, kdy pracují dramatickými prostředky přirozeně bez zcela jasné struktury. Zatímco první přístup evokuje práci ve stylu Violy Spolin (Fox, 1994), která vrstvila techniky na sebe, druhý přístup více pracuje s přirozeným jazykem dramatu. V „posttechnickém“ dramatu je náročné zachytit celkovou strukturu setkání v jednotlivých technikách. Facilitátor dramatu při něm vytváří program spontánně spolu s účastníky, a v přirozené módu volné hry.

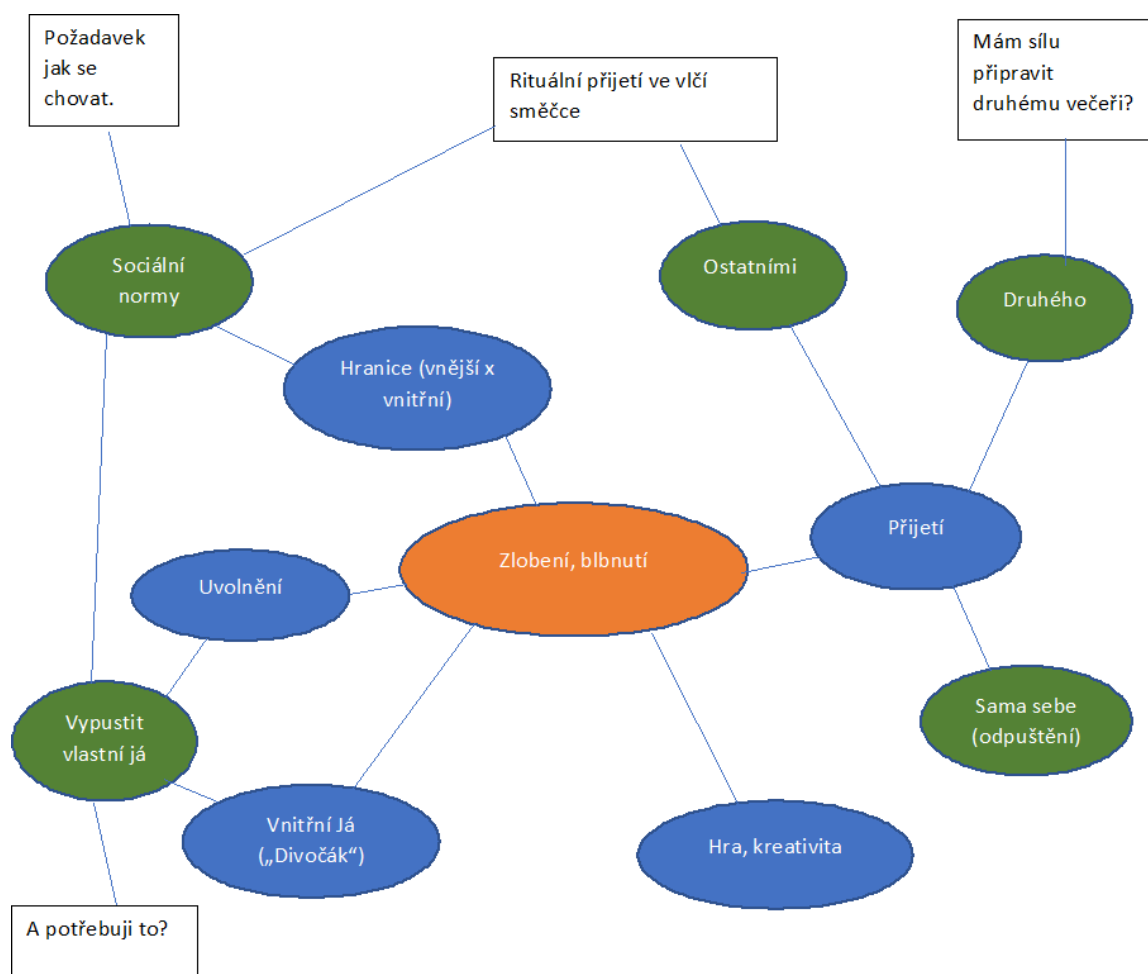
Ve všech čtyřech návrzích lze popis činností dát do spojitosti se dvěma klíčovými procesy (2007) - embodiement, a dramatickou projekci. Participantky nabídly klientům vyzkoušet si proces v jeden okamžik na „vlastní kůži“. Ani jedna z nich nenavrhla více externalizovanou práci skrze loutku, či masku. Dramatickou projekci lze spatřit už v samotném zdroji práce - v příběhu. Práce s příběhem a postavami už sama o sobě značí dramatickou projekci (Bozoukis,2001).

Druhá fáze

Po přestávce následovala druhá část dílny, která se už nezaměřovala na konkrétní dramaterapeutické projekty, nicméně měla formu volné diskuse nad dalšími možnostmi práce. Diskuse se točila kolem témat, které příběh nabídl a klientely, pro které by tato témata mohla být užitečná.

Během diskuze si výzkumník dělal poznámky na dva velké archy papíru, tyto poznámky měly účastnice výzkumného šetření možnost komentovat. Z těchto dvou prvotních verzí tematických sítí diskutovaných témat, která vznikla společně s participantkami výzkumného šetření vytvořil výzkumník poslední a zde publikovanou tematickou síť. Tato síť ukazuje významná témata. Poznámky ke klientele nejsou zahrnuty v tematické síti, nicméně jsou zahrnuty v jejím popisu.

Výsledky druhé ohniskové skupiny („tematická síť“):



Klíčovým pojmem tematické sítě je téma Zlobení,blbnutí (oranžově). To bylo účastnicemi výzkumného šetření považované za klíčové. Z něj vyplynulo šest subtéma (modře). Tyto subtémata nabízela další subtémata (zeleně). V případě, že bylo třeba přidat konkrétní poznámku, autor využil bílých rámečků. Čáry mezi tématy, poukazují na vztahy mezi jednotlivými fenomény.

V rámci diskuse se objevilo jako klíčové téma zlobení. To je považováno za stěžejní téma celé knihy. Objevuje se už v první větě knihy „*Ten večer si Max vlezl do své vlčí kůže a zlobil...*“ (Sendak, 1994). Participantky mluvily jak o pozitivních tak negativních stránkách zlobení. Jako pozitivní vnímali možnost uvolnit se a odreagovat se. Měli pocit, že zlobení může být forma zábavy.

Diskuse se posunula k tématu sociálního (ú)tlaku, který formuje člověka k vhodnému a nevhodnému chování. Participantky se přikláněly k názoru, že zlobení je pro člověka dobré a důležité, a že je třeba občas se uvolnit („Vypustit vlastní Já; Vnitřní Já („Divočák“). Nicméně čtvrtá participantka nabízí dimenzi samostatného zkoumání, zda každý člověk vůbec potřebuje zlobit. Zlobení bylo akcentováno v první části výzkumného šetření u klientely se závislostním

chování (alkoholové i nealkoholové drogy). Jakožto možnost hledání způsobu jak se bavit bez drogy (téma k prevenci relapsu).

Téma sociálních norem má dále souvislost s tématem přijetí ve skupině, skryté pod metaforou „rituálního přijetí ve smečce.“ Diskuse se točila kolem fenoménu adolescentní party. Ta je podle Kohlbergova stádia morálního vývoje Orientace na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu a vzájemnou přizpůsobivost, nejdůležitější sociální skupinou pro člověka v období adolescence (Vacek, 2008). V rámci knihy Tam kde žijí Divočiny je část, která se zabývá zapadnutím do skupiny („zkrocením“). Max se v knize stane „Králem Divočin“. V diskusi zazněla myšlenka, že role krále nese i velkou část odpovědnosti za ostatní.¹⁵

Od tématu přijetí partou se diskuze stočila k tématu Přijetí, a to přijetí sama sebou, ostatními (viz parta), a schopností člověka přijmout druhého. Konkrétně to probíhalo při diskuzi o rodičích s „divokými“ dětmi, ať už s diagnózou ADHD nebo ne. Možnost vyzkoušet si na vlastní (vlčí) kůži jaké je to být Divočinou, může být hodnotné pro rodiče těchto dětí. Ať už u rodičů vlastních, nebo náhradních (pěstounů). U pěstounů by šlo strukturované drama využít jako součást jejich povinného vzdělávání, pro přípravu na možnou péči o divočejší dítě. Vzhledem k tomu, že děti, které se objevují v pěstounské péči často zažily silné traumatické zážitky, je u nich vysoká pravděpodobnost poruch chování a emocí a hyperkinetického syndromu (Cairns, 2013). Tyto poruchy se mohou projevit „zlobením“.

Dalším rodičovským (pěstounským) tématem může být metafora: „*síla připravit druhému večeři*.“ Večeře, které vyvede Maxe ze země Divočin zpátky do jeho pokoje, v participantkách silně zarezonovala. Večeře je v knize připodobněna k místu, kde ho „*někdo měl ze všech nejraději*.“ Přijetí sama sebe vidí popisuje participantka č. 1 ve svém návrhu lekce, a stejně tak se objevilo i v závěrečné diskuzi pod subtématy- Uvolnění se, a Vnitřního Já („Divočáka“).

Závěrem se participantky lehce dotkly tématu, zda člověk po léčbě ze závislosti ještě má někoho, kdo by mu „připravil večeři“, jestli se má ke komu vrátit. Participantka číslo 4, dodává, že podobné téma mohou řešit i osoby bez přístřeší.

Diskuse se sama ukončila asi po 18 minutách, chvílemi ticha a zívnutí jedné z participantek.

¹⁵ Autor výzkumného šetření vedl rozhovor mimo toto výzkumné šetření se svou kamarádkou Annou Královou, ta zažila strukturované drama, které se potýkalo s tématem Maxe jako krále Divočiny. V strukturovaném dramatu byl dán důraz na vyčerpání a znechucení Maxe nad povinnostmi kralování a určování toho, co mají ostatní dělat.

7. Diskuse, shrnutí a doporučení pro praxi

V rámci diskuse autor diskutuje data z vlastního výzkumného šetření s teoretickými přístupy k práci s příběhem. Tyto přístupy jsou podrobněji popsány ve druhé kapitole teoretické části této práce.

Dále srovnává data z výzkumného šetření s autorovou vlastní zkušeností s prací s příběhem Tam kde žijí Divočiny, která už byla nastíněna v praktické části.

Následně autor srovnává data z výzkumného šetření s třemi závěrečnými pracemi, a s metodikou pro mateřské školy Mgr. Hanky Švejdové. Všechny čtyři vybrané texty se věnují využití příběhu Tam kde žijí Divočiny v praxi. Všechny čtyři práce se věnují využití příběhu jako prostředku prevence sociálně patologických jevů. Závěrem autor popisuje další možnosti výzkumu a doporučení pro praxi.

Další zdroje byly zvoleny s ohledem na výzkumný problém zkoumání možností práce s příběhem Tam kde žijí Divočiny. Přestože se autor odvolává v práci k využití stejného příběhu (textu) v kontextu dramaterapie, srovnává a pátrá i v literatuře věnující se dramatické výchově. Autor je přesvědčen, že speciálněpedagogická dramaterapie má v praxi k dramatické výchově mnohem blíže, než ke klinické dramaterapii. Jediný rozdíl spatřuje v kontextu. Autorky vybraných přístupů navíc využívají příběhu až (na jednu výjimku) jako významný nástroj k prevenci sociálně patologických jevů. Což je oblast, která je společná jak pedagogice, tak i speciální pedagogice. Závěrem kapitoly následuje shrnutí a doporučení pro praxi. Vzhledem k prakticky orientovanému jsou zpracovány společně ve stejné podkapitole.

Srovnání výsledků výzkumného šetření a teoretické zdroje

Při pohledu na kontext, do kterého participantky zasadily návrhy svých projektů, lze vidět, že druhá a třetí participantka dala svůj návrh lekce do kontextu Dramatu v terapii (viz tabulka 1., s.18 – 19). V jejich případě je drama součástí celkové léčby- tj. terapeutické komunity. U čtvrté participantky nelze popsat žádný kontext, mluví o práci s dětmi a s dospělými, ale ve svém nadšení se spíše dotýká atmosféry a pocitů, které by chtěla vytvořit. První participantka využívá dramatické prostředky pro vzdělávání a sebepoznání učitelů a lektorů. Což neodpovídá ani jednomu ze tří kontextů dramaterapie podle Jonese (2007). Účastnice výzkumného šetření č. 1 popsala projekt, který by mohl sloužit k výuce a sebezkušenosti učitelů, lektorů či (drama)terapeutů, což je ale ukotvené ve vzdělávacím a sebezkušenostním kontextu, nikoli v dramaterapeutickém.

Ve způsobu práce participantek výzkumného šetření lze vidět velký zdroj v dramaterapeutickém projektování (Valenta, 2003, 2011) a příběhových dramatech (Ulrychová, 2011). Bohužel k dramaterapeutickému projektování toho nebylo moc publikováno. Je proto, těžké vycházet z teorie. Jen je jasný již zmiňovaný vliv z Británie.

Nicméně v rámci komparace návrhů dramaterapeutických projektů participantek autor pozoruje některé rozdíly. Ty přisuzuje dramaterapeutickému projektování. Dramaterapeutické projektování je totiž předáváno v rámci dramaterapeutických projektů vyučujících. Významným rozdílem je to, že zatímco Ulrychová píše, že základem dramatického projektu je situace, role a jednání. Zatímco v dramaterapeutickém projektu **dramaterapeuti spíše hledají témata**, které příběh nabízí, a kterému se chtějí s klienty věnovat. Zatímco Valenta (2011) v dramaterapeutickém projektování doporučuje využít pro tvorbu struktury projektu aristotelovskou parabolu, Ulrychová (2011) doporučuje narušit ji a volit spíše epizodickou formu vyprávění. Žádná s participantek ve tvorbě kostry struktury příliš z paraboly nevychází. Spíše si vybraly téma, a to rozvíjely vlastním způsobem. Pouze participantka č. 2 využila aristotelovu parabolu, ale jako schéma, které využijí klienti pro inscenování svého příběhu.

Při srovnání návrhů participantek s přístupem Alidy Gersie a Nancy King (1990), není vidět moc podobných prvků. Pouze to, že příběh Tam kde žijí Divočiny nabízí podobné témata, jako jsou obecná témata, se kterými autorky pracují. Například se nabízí interpretace tématu Šprýmaře/Šejdíře (Trickster), v roli „vlčí kůže“, která vede Maxe do stavu zlobení, čímž mu pomůže změnit jeho ustálený svět a pošle jej na cestu. U participantek výzkumného šetření se jedná o téma Hry a kreativity. Stejně tak lze interpretovat příběh, jako příběh o Léčení, kdy se Max pokouší uzdravit se ze „Zlobení“. Nebo jen uzdravit svůj vztah se svou matkou. Téma Léčení lze spatřit v jednom z témat vzešlých z druhé ohniskové skupiny- Přijetí. A to přijetí jak sebe, tak druhého. Tak i důvěry v to, že někdo přijme mě, a nachystá mi večeri, která bude ještě teplá. Lze najít i další paralely mezi tématy z tematické sítě participantek a tématy podle Gersie a King (1990). Nicméně samy autorky podotýkají, že to jaké témata lze v příběhu nalézt záleží vždy na interpretaci. Viz tabulka.

Tab. 3 Srovnání sedmi obecných témat s tématy participantek výzkumného šetření

Podle Gersie, King (1990)	Podle participantek
Počátek	Není paralela
Přechod	Objevení Vnitřního „Divočáka“, položení otázky zda jej potřebuji, a následný růst do Sociální normy. Další téma- Hranice.
Smyčka	Není
Strom	Není
Šejdíf/ Šprýmař	Není
Uzdravování	Uzdravení se ze zlobení (zvláště v pojetí, kde Divočiny jsou závislostí- viz projekt participantky č. 2 a 3.
Návrat	Přijetí sebe, ostatními. Čeká na mě ještě večere? Dokážu si sebou přinést svou kreativitu a schopnost si hrát?

Sezame přístup je méně strukturovaný, než návrhy participantek; dramaterapeut v něm totiž příběh vypráví, a klienti poté vstupují do imaginárního prostoru, kde si každý zvolí roli, a hrají společně celý příběh. Je typický právě tím, jak pracuje s přechodem do magického světa příběhu (Sezame, otevři se!), ve kterém mají klienti možnost setkat se s tím, co právě potřebují. Celý přístup je výrazně nedirektivní a přestože využívá výrazně ritualizované prvky, je oproti přístupu participantek méně strukturovaný a není tak výrazně připravený předem (Pearson, Watts, Smail, 2013). Autor nevidí moc paralel se Sezamem a přístupem participantek výzkumného šetření.

Srovnání výsledků výzkumného šetření s autorovou zkušeností a s teorií

Autor této práce ve svém projektu vycházel silně z přístupu Ulrychové (2011). Jeho projekt vychází z pojetí, že u příběhové dramatu je příběh vyprávěn (tedy vzniká) hraním. Na rozdíl od Ulrychové, ale využívá Aristotelovskou parabolu, a to v tom, že celý příběh vypráví chronologicky. Syžet je roven fabuli. Jeho celkový přístup připomíná Sezame přístup v tom, že autor nepřichází s tématem, které by bylo vhodné pro klienty, ale s příběhem. Příběhem provází klienty v roli Maxe (tedy Maxovým pohledem), a dává jim otevřenou možnost najít si v příběhu vlastní témata. Na rozdíl od Sezame přístupu je ale jeho projekt strukturován na jednotlivé sekvence, a to na jednotlivé techniky. Tímto omezuje prostor klientů k určení si toho, jak to potřebují samy, na druhou stranu

jim ale vytváří o to pevnější strukturu, kterou mohou někteří klienti považovat za bezpečnější. Rizikem je právě to, že cestu, kterou vede klienty si určil sám, nedává tak dostatečný prostor klientům najít si v příběhu to, co potřebují oni sami. Při zpětném pohledu na svůj projekt má autor pocit, že projekt nemusí být bezpečný.

Při srovnání s návrhy lekcí participantek vidí paralely s participantkou č. 4, a to v důrazu na téma zlobení a možnost si hrát.

Srovnání výsledků výzkumného šetření s dalšími publikovanými zdroji

Autor provedl srovnání se čtyřmi vybranými pracemi. Jedna z nich je metodikou pro učitele mateřské školy, další tři jsou závěrečné práce (Hrušková, 2009; Švejdová 2010; Vlčková, 2017; Nosková, 2018). Práce vybral autor podle dvou kritérií. Prvním kritériem bylo to, že text popisuje využití příběhu *Tam kde žijí Divočiny*, druhým kritériem bylo, že popisuje využití dramatických prostředků.

Autora překvapilo, že tyto čtyři práce se všechny věnují předškolní pedagogice, a že všechny čtyři práce jsou propojeny s autorkou Mgr. Hanou Švejdovou. V těchto textech lze proto najít i

spoustu shodných prvků a metod. Autor si toto vysvětluje tím, že Mgr. Švejdová je významnou osobností dramatické výchovy pro mateřské školy, a je spoluautorkou tří stěžejních publikací k dramatické výchově v mateřské škole. Největší vliv lze vidět v diplomové práci Sociálně patologické jevy v předškolním věku s ohledem na možnosti prevence, tvorba vlastního preventivního programu (Vlčková, 2017). Švejdová byla v tomto případě vedoucí diplomové práce.

Prevenici sociálně patologických jevů se přímo věnovaly Hrušková (2009), Švejdová (2010) a Vlčková (2017). Čtvrtá práce od Noskové (2018) se primárně věnovala rozvoji tvořivosti dramatickou hrou, přesto autor předpokládá, že její projekt měl i preventivní důsledky (viz dále). Jen v jejím případě se nejednalo o specifickou prevenci, ale nespecifickou.¹⁶

Autor nepopisuje všechny techniky, které autorky využily, ani všechna témata, která v příběhu našly. Spíše vybírá ty, které se dosud v této práci neobjevily. Cílem práce je hledání možností příběhu Tam kde žijí Divočiny, nikoli komparace přístupů mezi dramatickou výchovou a dramaterapií.

Hrušková (2009) ve svém preventivním projektu pro děti předškolního věku vyspecifikovala čtyři oblasti sociálně patologických jevů, kterým se věnuje: agresivitu, drogy, rasismus a šikanu. Celý preventivní projekt je koncipován na vícero dnů, a je v rukou třídní učitelky. Hrušková používá metaforu Divočin jako sociálněpatologických jevů. Vytvořila čtyři Divočiny, které pojmenovala Eserga, Agord, Sumsisar a Anakiš (pozpátku agrese, droga, rasismus a šikana). Děti mají možnost se v rámci jejího projektu jednotlivě setkat s každou z Divočin a věnovat se vybranému sociálně patologickému jevu. Autorka ve svém výzkumném šetření sleduje tři vybrané děti, které byly označené za „zlobivé“ a popisuje jak v jednotlivých projektech reagovaly.

Všechny čtyři Divočiny autorka interpretuje jako zlé, a stejně tak i zlobení je považováno za čistě negativní jev. Jedním z důkazů je text Esergy: „*Eserga jsem hodně zlá/ kdo se na mě podívá/ ten to schytá/ tři dva ted*“ (Hrušková, 2009, s. 29). Celý projekt vychází z předpokladu, že všechny čtyři vybrané sociálně patologické jevy jsou špatné. Explicitně je to vidět u tématu Drogy, kde autorka vede děti k odmítnutí drogy (bonbonu, po kterém jim bude špatně). Kdo nedokáže odmítnout, skončí v nemocnici (vybraný prostor v herně).

Forma preventivních programů, které jsou zaměřeny na pocitu strachu, a názoru „Drogy jsou špatné!“, byla označena odborníky za neúčinnou (Miovský a kol., 2010). Svobodová a Švejdová

¹⁶ Specifická prevence je přímo zaměřená na jedno z vybraných téma sociálně patologických jevů, nespecifická spíše podporuje vztahy ve třídě a školní klima (Miovský a kol., 2010)

(2011) varují před strašením dítěte (nejen) v mateřské škole, z obavy aby to neublížilo křehké duši dítěte.

Autora zaujala část projektu, kdy se děti s učitelkou věnují tématu strachu, a to hned po říkadle Esergy a následující honičce. V rámci tématu strachu se baví o tom, co dětem pomáhá, a jak se mohou ochránit. Dle autorky se děti shodují, že nejvíce je ochrání rodiče. Přesto vzhledem ke statistikám domácího násilí a syndromu CAN, které tvrdí, že domácí násilí se objevuje až v pětině domácností (např. v Ševčík a Špatenková, 2011), je třeba nebrat myšlenku, že rodiče ochrání děti za předem danou. Vzhledem k vysoké četnosti domácího násilí je vysoká pravděpodobnost, že se učitel v mateřské škole (ale i dramaterapeut) s dětmi, pro které není představa, že rodiče je ochrání pravdivá.

Švejdová (2010) vytvořila metodiku pro TVP¹⁷ Povídám ti, NEZLOB!! Tato metodika reaguje na situaci v mateřské škole, „*kdy se vrátí sluníčko a venku všechno kvete, děti jsou jako probuzené vosy (včetně žihadel)... Honza s Pétou podráždějí schválně nohy,... holky v jednom kuse žalují, Honzík schválně boží klukům stavby,... sem tam štouchanec,... krade bonbony z misky...*“ (s. 5-6). Celý projekt má rozdělený na čtyři části, z nichž každá se věnuje specifickému tématu. První část je zaměřena na hry s dětmi, a na to, jak je správně hrát. Důraz je kladen na pravidlo: „Nesmí to bolet!“. V druhé části pracuje autorka s tématem zlobení, a hry, které hráli v první části společně s dětmi mění na zlobivé varianty (třeba štípací honička). Stále platí pravidlo „Nesmí to bolet!“. Vždy po aktivitě reflektuje s dětmi pocity vzešlé ze hry. Ve třetí části začne děti pozvolna seznamovat s příběhem Tam kde žijí Divočiny a to velmi pozvolným tempem. Autora zaujaly hrané situace, kdy jedno z dětí hrálo Maxe (v kostýmu - kšiltovce), a druhé dítě hrálo rodiče, který po něm chtěl, aby si uklidil, zatímco Max odmlouval. Tato aktivita pomohla dětem vžít se do role toho druhého, a zažít si jim blízkou situaci z druhé strany. Stejnou techniku využila i Nosková (2018). Dále jej zaujalo vaření lektvaru zlobení, kdy děti měly vymýšlet, co patří do zlobení a z čeho se skládá. Autorka nakonec uvařila v hrnci pelyňkový čaj, který osolila, a měla jej ve třídě jako „trest pro zlobivce“ formou jedné kapky a lžičky. Vedle toho společně s dětmi uvařily i lektvar dobroty, do kterého zase děti vymýšlely ingredience. Během celých čtrnácti dnů autorce stačilo během dětského zlobení jen vzít lahvičku s lektvarem a podržet ji tak, aby ji „rozjízďející se“ děti viděly. Autorka dále popisuje, že „lektvar pro zlobivce“ měl velký úspěch a někteří z rodičů si taktéž došly do školky pro trochu lektvaru.

¹⁷ Týdenní Vzdělávací Plán. V praxi bývá většinou dlouhý 2 týdny.

Z dalších technik, které využila, stojí obzvláště za zmínku tvorba Alba zlobivých fotografií Maxe, ve které s dětmi zkoumali jak se dá zlobit; a hlavně technika „horké židle“, kdy děti v roli Maxe odpovídaly na otázku: „Proč zlobíš?“ Tuto aktivitu využily i Vlčková (2017) a Nosková (2018). Odpovědi dětí zpracovala na velký papír, a vyvěsila jej v šatně, aby je viděli i rodiče. Autorka tvrdí, že děti nám takto dávají určitý „návod“, co mají rodiče a učitelé dělat, aby nezlobily. Max zlobil protože: „*se mu chce, ho to baví, ... nemám co dělat, protože se nudím, nikdo na mě nemá čas, nikdo si se mnou nechce hrát, protože mě bolí ucho, protože chci jít ven a nesmím, protože jsem sám, aby si mě všímali, atd.*“ (Švejdová, 2010, s. 66).

Mezi další témata, kterým se věnuje ve své metodice patří i téma Divočín, kdo jsou a jak se tam dostaly? To společně s dětmi zkoumá, vytváří svět ve třídě, na vycházce si hrají na Divočiny, chodí jako Divočiny, povídají si jako Divočiny apod.

Z celého popisu projektu má autor pocit, že Švejdová bere zlobení jako něco neutrálního. Minimálně ve svém projektu zlobení nabízí jako otevřené téma pro děti, a dává jim velkou volnost jej zkoumat. Dává dětem obrovskou možnost se v projektu bavit, a „zlobit“ v rámci mezích.

Třetí prací je práce Vlčkové (2017). Ta ve svém projektu silně vychází z metodiky Švejdové (2010). Jen to přímo explicitně cílí na všeobecnou prevenci rizikového chování. V rámci popisu projektu píše o činnosti, kdy s dětmi hledaly analogie, jiné pohádky, kde se zlobí. Společně pak popisují, jaké chování se jim nelíbí, a co ve třídě nechtějí. To společně balí do krabiček (naplněné kamínky, aby štěrchaly) a obvazují provazem, aby toto chování do školky už nemohlo.

Za inspirativní taktéž autor považuje okamžik, kdy autorka (učitelka) „*Místo běžného organizování a napomínání nechávám děti dělat to, co chtějí. Situace se začíná podobat „Divočinám.“ Děti na koberci přibývá a tím i hluku a strkanic. Poslední děti pomalu dokončují své obrázky a učitelka přichází prozkoumat, co je to za hluk. Některé děti sedí na koberci, zacpávají si prsty uši a marně se snaží hluku uniknout.*“ Autorka nabízí dětem možnost, pokud se jim tam nelíbí odejít do vedlejší třídy. Postupně se tam přesunou všechny děti (až na dvě), ty se později přidají, protože chtějí jít s ostatními na vycházku. Autorka si takhle vytvořila prostor pro reflexi a společnému zkoumání s dětmi toho, co je to zlobení. Jako další inspirativní aktivitu autor považuje hru „To mi nedělej!“, kdy děti v rolích Divočiny měly vždy vyhrožovat Maxovi, a ten se měl bránit, tak že jim důrazně řekl: „*To mi nedělej!*“. Po aktivitě následovala diskuse, co má dítě dělat, když ho ten druhý neposlechne (tj. říci to rodičům, učitelce).

Stejně jako u Švejdové (2010) lze u Vlčkové (2017) sledovat, že její vztah ke zlobení je spíše neutrální, nabízí prostor pro děti k zkoumání tématu bez předsudků.

Vlčková (2017) i Švejdová (2010) jsou jediné autorky, které ve svých projektech přidávají práci se sny. Celou pasáž knihy od okamžiku, kdy Maxovi začne v jeho pokoji růst lest, až po jeho návrat

ze země Divočin interpretují jako sen. Využívají tedy příběhu i jako příležitost otevřít s dětmi téma snů a bavit se o nich.

Poslední prací, je diplomová práce **Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky (Nosková, 2018)**. Autorčíným cílem je podpořit rozvoj tvořivosti dětí skrze vhodně zvolené metody a činnosti. Sekundárním cílem je teprve rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Autorka provedla výzkumné šetření na dvou třídách stejné mateřské školy. Jedna třída fungovala jako kontrolní skupina, druhá jako experimentální. Z obou tříd vybrala po deseti dětí, se kterými provedla Urbanův figurální test tvořivého myšlení. V něm je bodově ohodnocena tvořivost dětí, které mají za úkol dokončit nedokreslené obrázky. Čím větší počet bodů, tím jsou děti tvořivější. Po zhodnocení prvotního stavu následoval tří měsíční projekt, kdy s experimentální třídou pracovala metodami dramatické výchovy a to skrze příběh Tam kde žijí Divočiny. Po třech měsících znovu provedla Urbanův figurální test tvořivého myšlení a srovnala výsledky. Zlepšení v experimentální skupině bylo markantní. Při hodnocení před projektem získala kontrolní skupina 152 bodů, a při hodnocení po 3 měsících 134 bodů. Jejich body klesly. Experimentální skupina se zlepšila a to ze 155 bodů až na 274 bodů. Lze tedy předpokládat, že dramatická práce opravdu podpořila tvořivost dětí ve třídě.

Autorka popisuje celý příběh Tam kde žijí Divočiny rozdělený na 16 bloků, které děti zažívaly průběžně během tří měsíců. Oproti ostatním projektům, byl v tomto největší důraz na kreativitu, a byly zde celé bloky, které se věnovaly jen práci s prostředím- Jaký je les a jak vypadá, Les s podivnými stromy, práce s prostředím mořem, Divoká země, Divoké jídlo, zvuky Divočin, ;...

V předposledním bloku pracuje Vlčková s loučením Maxe a Divočin. Maxovi a i Divočinám („Divočiny nařikaly.“ (s. 81)) je z loučení smutno. V originálním textu se kromě smutku Divočin objevuje i pasáž, kdy jsou Divočiny vzteklé a vyhrožují Maxovi, že je chce opustit, ta zde není zahrnuta. Autora této práce napadá, že práce s emocemi s odchodem někoho blízkého (smutku i vzteku) by mohla být další inspirací pro dramaterapii. Vlčková (2017) má spíše neutrální postoj ke zlobení, nabízí jej jako téma pro děti k prozkoumání.

Pokud se zaměříme na délku a rozsah projektů lze vypožorovat velké rozdíly. V rámci dramaterapeutického projektování pracují participantky s krátkým časovým úsekem (jedna lekce), vybrané čtyři autorky (učitelky z mateřských škol) pracují s mnohem delšími projekty (5 až 16 bloků). V tomto lze vidět velké specifikum mateřských škol, kde se pracuje s jednou skupinou opravdu intenzivně a dlouhodobě (oproti dramaterapii, která bývá většinou jedenkrát týdně). Dále

participantky výzkumného šetření se s textem setkaly poprvé, a měly na tvorbu svých návrhů jen omezený čas.

Vybrané učitelky mateřských škol navrhly obrovské množství aktivit, které by mohly být inspirativní i pro dramaterapii. Z další témat, které mohou doplnit výzkumné šetření by autor zdůraznil téma strachu (a co mě před ním může ochránit), konkrétní nácvik chování („*To mi nedělej!*“), či ztvárnění jednotlivých osobností Divočín jako metafor.

Autor má dojem, že participantkám výzkumného šetření se povedlo nalézt „hlubší“ témata (např. mám sílu připravit druhému večeři?), což může být podmíněno cílovou skupinou projektů, kdy participantky (dramaterapeutky) pracovaly i s dospělou klientelou, oproti učitelkám mateřské školy.

Shrnutí a Doporučení

Doporučení pro další výzkum

Na cestě, po které se autor vydal je několik pomyslných rozcestí. A z každého rozcestí vede několik cest, které by stálo za to prozkoumat. Celému výzkumnému šetření by pomohlo, kdyby autor provedl více dílen a měl více dat od studentů speciální pedagogiky - dramaterapie. Možná měl udělat tolik dílen, než by dosáhl teoretické nasycenosti. Tím by mohl získat větší množství nápadů jak pracovat s příběhem Tam kde žijí Divočiny. To je stav v kvalitativním výzkumu, kdy další opakování metody výzkumu s dalšími participanty již nepřináší nové informace a odpovědi participantů se už jen opakují (Reichel, 2009).

Dále by stálo za to více se věnovat mezioborovým hranicím, a to hranicím mezi dramatickou výchovou, a speciálněpedagogickou dramaterapií a klinickou dramaterapií. Hodnotná by v tomto mohla být hlubší komparace přístupů participantek tohoto výzkumného šetření s čtyřmi vybranými učitelkami mateřské školy. V oblasti komparace dramatické výchovy a dramaterapie (syntéze klinické i speciálněpedagogické) byly napsány v češtině už dvě průkopnické práce, které by stálo za to ke komparaci využít (Šilarová 2011 a 2013). Nicméně podle literatury, kterou zatím autor dokázal přečíst je i diferencování mezi klinickou a speciálněpedagogickou dramaterapií v anglicky mluvících zemích není zcela probádanou oblastí ani tam, a je mnohdy nevyjasněná (např. Crimmens, 2006; Gersie a King, 1990; Jeninngs, 1994).

Podobnou cestou by se mohlo vydat výzkumné šetření, které by zkoumalo využití příběhů jak v klinické tak v speciálněpedagogické dramaterapii. Důkladná analýza rozhovorů s praktiky jak speciálněpedagogického tak klinického zaměření by mohla poskytnout data podstatná pro přesnou diferenciaci přístupů a hlavně definování kompetencí dramaterapeutů v daném odvětví.

Stejně tak by se více nabízelo věnovat tématu dramaterapeutického projektování. A to právě zkoumáním kontextu, ve kterém se dramaterapeutické projektování odehrává. Právě zkoumání celkového kontextu by mohlo vést až k výzkumu na téma plánování v dramaterapii. Podle autorova názoru by bylo vhodné začít hledat způsoby jak propojit dramaterapeutickou praxi speciální pedagogice s principy Plánování zaměřeného na člověka. Plánování zaměřené na člověka vychází z Na člověka zaměřeného přístupu, a neopírá se o diagnostická schémata, nicméně se přímo zaměřuje na člověka, jeho možnosti a potřeby. Autor si od většího zaměření tímto směrem slibuje odproštění speciálních pedagogů- dramaterapeutů od přístupu „cílových skupin“, který je na Univerzitě Palackého stále používán (např. v okruzích ke státnicovým zkouškám, participanky tohoto výzkumného šetření). Přístup cílových skupin je svázán s jednotlivými pedieři, což je už prastará teorie z druhé poloviny minulého století a dle autorova názoru je třeba je překonat, a začít se více zaměřovat na Na člověka zaměřený přístup v souladu s dnešními inkluzivními trendy. Ve výzkumném šetření by si autor představoval zkoumat jakými způsoby plánovat a realizovat průběh dramaterapie přímo s klienty tak, aby si dokázali sami určit jak má jejich dramaterapie vypadat. Např. Yalom (2010) v jednom ze svých románů píše, že terapeut by měl vytvořit vlastní terapeutický přístup pro každého klienta. V na člověka zaměřeném přístupu se jde ještě radikálněji, a klient si vlastní terapeutický přístup pro sebe vytváří sám, a terapeut mu slouží jako facilitátor.

Obecná doporučení pro práci s příběhy

Tato práce popisuje čtyři přístupy, jak pracovat s příběhy a to v celkem podrobném rozsahu. Autorovi se například nepovedlo najít v českém jazyce zmínku o práci se storytellingem Gersie a King (1990), při tom se jedná o jedny z nejcitovanějších autorek v anglicky psané literatuře k využití příběhů v dramaterapii (např. Bozoukis, 2001; Crimmens, 2006; Pearson, Watts, Smail, 2013). Stejně tak teorie klíčových procesů není v česky psané literatuře příliš známá a teprve v posledních letech se dostává do popředí. Přitom se jedná o teorii, která opravdu pomáhá dramaterapeutovi rozumět tomu, co dělá. Věřím, že tato diplomová práce může být praktikům hodnotná už v teoretické části.

Autorův názor je, že v praxi by se měl speciální pedagog, který využívá dramaterapeutické prostředky práce spíše zaměřit na kontext ve kterém se dramaterapie odehrává, a proces jednotlivých klientů. Tato práce se věnuje něčemu, co je až daleko za procesem a kontextem, konkrétní intervencí. Je podstatné nezapomínat na to, co se odehrává mimo samotnou strukturu setkání.

V rámci výzkumného šetření se tento pohled objevil např. u participantky č. 2. , která postupovala od kontextu, vývoje skupiny a zakázek od instituce až k tvorbě volné struktury pro klienty.

Autor v případě, že má dramaterapeut zájem pracovat s příběhem doporučuje, aby se s příběhem pracoval po delší časový úsek. V rámci výzkumného šetření participantky sice popsali jen jednotlivé projekty, nicméně při rešerši dalších zdrojů k využití příběhu Tam kde žijí Divočiny a dramatu autor narazil na projekty, které se skládaly z pěti až šestnácti bloků. Autor má vlastní dobrou zkušenost s využitím příběhů v dramaterapii na dětské psychiatrické léčebně ve Šternberku, tam pracuje s ostatními dramaterapeuty na jednom příběhu po dobu tří setkání. Delší časové úseky už nejsou na dětské psychiatrické léčebně vhodné vzhledem k vysoké fluktuaci klientů.

Co nabízí příběh? (shrnutí výzkumného šetření)

Každý příběh nese **témata**, která lze akcentovat v dramatické práci. Participantky výzkumného šetření našly tyto témata: Zlobení, Vnitřní Já („Divočák“), Uvolnění člověka, Hranice, a Přijetí (sebe, druhého, ostatními). Příběh může sloužit jako způsob jak tyto témata ve skupině otevřít. Nosková (2018) přidává i téma loučení, to má v jejím pojetí hlavně smutný nádech. Podle autorova názoru by se dal skrze roli Divočin vyjádřit i hněv opuštěného, jak je popsán v originálním textu v knize.

Významnou složkou, kterou nabízí autorky z oblasti dramatické výchovy je **práce s prostředím** (moře, les, podivné stromy, země Divočiny), práce s těmito prostředím může nabízet klientům jak rozvoj tvořivosti, tak i projektivní práci (já jako moře, já jako strom v lese).

Dramatická projekce nabízí velké možnosti. Participantky výzkumu využívají dramatické projekce, aby pomohly klientům v bezpečném rámci zkoumat své vlastní témata (já jako Divočina). Projektivní techniky nabízejí i učitelky dramatické výchovy, např. při výrobě lektvaru dobroty a zlobení (Švejdová, 2010), do kterého děti projikují vlastní zkušenosti. Podobně by se dalo pracovat i s předměty z příběhu, například s vlčí kůží, loďkou a s teplou večerí. Bylo by zajímavé pracovat s jejich emoční hodnotou pro klienty. Zkoumání toho, co mě vede ke zlobení, a pocitů, které při zlobení mám by mohly být spojeny s vlčí kůží. Dále loďka může mít význam něčeho bezpečného, které mě převezde přes bouřlivé moře života, teplá večere lásku a starost od blízkého člověka.

Dále příběh nabízí **charaktery** Maxe, mámy a Divočin. Hrát situaci mezi matkou a Maxem, kdy Max nechce uklízet se přímo nabízí, a učitelky mateřské školy ji významně zahrnují do svých projektů. Participantky výzkumného šetření pracují s možnostmi pro rodiče a pěstouny vyzkoušet si roli Maxe, a tím si osahat „divokost“ svých dětí. Participantky výzkumného šetření nabízejí prostor

k důraznějšímu prozkoumání role matky, a toho, zda má na konci dne ještě sílu připravit teplou večeři. Participantky nastínily i složitost role Krále, kterým se Max stal, a s velkými očekáváními, které na Maxe v této roli padají. V poslední řadě je zde role Divočín, které jsou zavřené na ostrově bez možnosti úniku. Hrušková (2009) vytvořila čtyři konkrétní charaktery Divočín, kdy každá z nich symbolizovala jeden ze čtyř sociálně patologických jevů. Participantky výzkumného šetření se dívaly na Divočiny jako na pozitivní složku vnitřního Já („Divočáka“).

8. Limity studie

Limity na straně výzkumníka

Pro autora této práce toto byla po jeho bakalářské práci druhá zkušenost s kvalitativním výzkumným šetřením. Nicméně výzkumné metody, jako je ohnisková skupina, a tvorba celé výzkumné dílny dosud nepoužil. Je možné, že skrze autorovu nezkušenost a nejistotu v procesu výzkumného šetření došlo ke zkreslení informací od participantek výzkumného šetření. Stejně tak, protože autor neměl dostatek zkušeností s vedením ohniskové skupiny, je možné, že se autorovi nepovedlo ptát na ty správné otázky.

Stejně tak, bylo pro autora náročné interpretovat data participantek výzkumného šetření. Z toho důvodu do přílohy č. 2 zahrnul autor i doslovný přepis nahrávek z výzkumného šetření.

Autor je bílý muž ze střední třídy, a literatura, kterou využívá a cituje je euroamerická. Je třeba mít na zřeteli, že práci psal z této perspektivy. Vzhledem ke svým jazykovým zázemím autor nemohl pracovat i se zdroji v jiných jazycích.

Poslední limitou výzkumu na straně výzkumníka je jeho silná subjektivita při zkoumaném tématu. Autor svou zkušenost s příběhem reflektuje v této práci, a využívá poznatky ze své zkušenosti v diskusi. Autor se pokouší o větší objektivitu skrze triangulaci dat výzkumu jak s teoretickými přístupy popsány v teoretické části, tak srovnáním se čtyřmi vybranými závěrečnými pracemi v praktické části.

Limity na straně zkoumaného souboru

Přestože by se mohlo zdát, že limitou je to, že autor provedl výzkumné šetření jen s participantkami- ženami, autor to za limitu nepovažuje. Vzhledem k nízkému zastoupení mužů ve studiu speciální pedagogiky- dramaterapie, necítil autor potřebu mít ve výzkumném souboru muže. Stejně tak, příběh Tam kde žijí Divočiny a práci s příběhy v dramaterapii nepovažuje za příliš genderově podmíněnou.

Tři ze čtyř participantek výzkumného šetření byly autorovými spolužačkami, je možné, že tato skutečnost podmínila způsob, jakým pracovali ve výzkumném šetření. Se čtvrtou participantkou výzkumného šetření se autor znal z práce; i to mohlo ovlivnit její způsob odpovídání.

Celé výzkumné šetření se odehrávalo v jedné z učeben Univerzity Palackého, místnosti, kterou všichni účastníci výzkumného šetření dobře znali. Je možné, že celé prostředí jim mohlo navozovat pocit školního systému, a ovlivnit tak jejich psychický stav.

Limity na straně metodologického rámce

Volba výzkumného souboru proběhla formou sněhové koule (Miovský, 2006). Participantky výzkumného šetření byly ty, které byly ochotny věnovat hodinu a půl svého času výzkumnému šetření. Autor provedl výzkumné šetření pouze jednou, a z toho důvodu si myslí, že nedošlo k ověření nasycenosti výzkumu (Reichel, 2009).

Závěr

V této práci jsem zkoumal možnosti příběhu Tam kde žijí Divočiny. Tato práce je rozdělena na část praktickou a teoretickou. V teoretické části se pokouším popsat dramaterapie, a to jak z pohledu kontextu, ve kterém se odehrává (Jones, 2007), tak z pohledu klíčových procesů (Jones, 2007). Dále popisuji speciálněpedagogickou dramaterapie jakožto terapeuticko-formativní disciplínu (Valenta a kol., 2006) s kompenzačními, rehabilitačními a reedukačními cíli. Dále se věnuji čtyřem vybraným přístupům k práci s příběhy a to příběhovým dramatům (Ulrychová, 2011), dramaterapeutickému projektování (Valenta, 2003 a 2011), přístupu Gersie a King (1990) a Sezame přístupu (Pearson, Smail, Watts, 2013). V praktické části popisuji jak svou vlastní zkušenost s tvorbou a realizací příběhového dramatu Tam kde žijí Divočiny, tak s výzkumným šetřením a jeho metodologickým rámcem. Celé výzkumné šetření proběhlo formou dílny, kde byl participantkám výzkumného šetření představena kniha Tam kde žijí Divočiny, kterou do té doby žádná z participantek neznala, a měly za úkol vytvořit vlastní návrh lekce. Po představení a diskusi o návrzích proběhla druhá část dílny, kdy se diskutovala nad dalšími možnostmi, které kniha nabízí.

V rámci diskuse dále srovnávám výsledky výzkumného šetření s čtyřmi vybranými českými texty, pro které bylo klíčové ve vyhledávání to, že se věnují jak dramatu, tak příběhu Tam kde žijí Divočiny. Shodou náhod vyšlo, že všechny čtyři práce se věnují předškolní pedagogice a dramatické výchově. Věřím, že texty o dramatické výchově lze použít v rámci cílu této práce- Zkoumání a rozšíření možností příběhu Tam kde žijí Divočiny bez přílišného zkreslení. V praxi má dramatická výchova a speciálněpedagogická dramaterapie k sobě blíže, než speciálněpedagogické dramaterapie a klinická dramaterapie. Z vybraných čtyřech textů se navíc tři věnovali prevenci sociálně patologických jevů, a čtvrtý by mohl sloužit svým zaměřením na tvořivost a sekundárně na sociální dovednosti jako nespecifická prevence.

Z výzkumného šetření vyšly jak techniky, tak témata, které lze v práci s příběhem Tam kde žijí Divočiny využít. Všechny navrhované techniky participantek výzkumného šetření vycházely z klíčových procesů. Každá z participantek ve svém návrhu lekce pracovala s klíčovým procesem embodiementu (ztělesnění) a dramatickou projekcí. Dramatická projekce se jeví jako příhodná v práci s příběhem, klíčový proces embodiementu dle mého názoru nutný není v případě, že se pracuje skrze některé z médií jako je loutka, či maska. Participantky výzkumu si zvolily tři různé typy klientely, a to lektory a učitele, klienty, kteří se léčí se závislostí v terapeutické komunitě, a děti v nespecifikovaném zařízení.

Ve druhé části výzkumného šetření vznikly vybraná témata inspirovaná knihou Tam kde žijí Divočiny, se kterými by se dalo dále pracovat v kontextu dramaterapie. Jako klíčové se jeví téma Zlobení a jeho význam pro člověka. Participantky se shodovaly, že zlobení je v životě

potřeba, že je to forma hry a zábavy, nicméně je nutné najít ve zlobení hranice. Toto téma je výrazně exponované u etopedické klientely, ikdyž jej lze najít u každého člověka. Participantky mluvily o sociálním tlaku a normách, které člověka nutí nezlobit, a o možné potřebě občas „vypustit“ a zazlobit si. Nicméně jedna z participantek oponovala, že ne každý zlobit potřebuje. Na druhém pólu se pohybovaly autorky z prostředí dramatické výchovy v mateřské škole, ty až na jednu výjimku pracovali s tématem zlobení jako něčím neutrálním, ač pro děti nejspíše negativně zabarveným. Spíše společně zkoumaly, jaké to pro děti je. Výjimkou byla Hrušková (2009), která explicitně pojímala zlobení jako negativní jev. Právě v pojetí zlobení jako něčeho pozitivního pro člověka důležitého a tvořivého, které jde vidět u dramaterapeutek vidím rozdíl oproti učitelkám mateřské školy, ty s tématem zacházejí více neutrálně, a věnují se tomu, jaké to pro děti je.

Jako další významné téma lze označit téma Přijetí. A to jak přijetí sebou, tak ostatními. Tak i tím, zda přijmou ostatní mě. Téma lze ve výzkumném šetření pozorovat jak v přijetí „Vnitřního Divočáka“, tak v metafoře Nachystá pro mě někdo večeři? A bude ještě teplá? Večeře je závěrem knihy a předává myšlenku přijetí a usmíření mezi postavami příběhu Maxem a jeho Mámou. Stejně téma se objevuje jak mezi dramaterapeutkami, tak u učitelek mateřské školy. Jako formu propojení mezi projekty učitelek a návrhů dramaterapeutek vidím téma: „A budu mít sílu připravit mu večeři?“ Toto téma dramaterapeutky hodně spojovaly s kontextem pěstounské péče, a dětí s ADHD a s náročnou výchovou těchto dětí. Příběh Tam kde žijí Divočiny proto nabízí i příležitost prozkoumat téma pro pěstouny a rodiče. Učitelky mateřské školy (skrze klientelu) jdou tomuto tématu naproti technikou výměny rolí, kdy jedno dítě hraje zlobivého Maxe, a druhé jeho rodiče, který po něm chce, aby si uklidil. Tato rovina příběhu a využití techniky prohození rolí by se mohla hodit i do formátu rodinné či dyadické terapie.

Jako další významné téma vidím téma Hraní a tvořivosti jako důležité lidské činnosti prospěšné pro každého člověka. Hra a schopnost hrát si je jedním z klíčových procesů (Jones, 2007) dramaterapie. Velký důraz na hraní dává Nosková (2018), která ve svém projektu v mateřské škole využívá právě příběh Tam kde žijí Divočiny s primárním cílem rozvoje tvořivosti. Po šestnácti blocích (třech měsících), kdy využívala příběhu Tam kde žijí Divočiny a metod a technik dramatické výchovy výrazně (asi o 80%) zlepšila výsledky dětí ze třídy v Urbanově figurálním testu tvořivého myšlení oproti kontrolní skupině. Tvořivost je považována za významnou cestu k uzdravení některými dramaterapeuty (např. Emunah, 1994). Ta ve svém pětifázovém modelu v první fázi pracuje hlavně s metodami dramatické výchovy, a dává si za cíl zlepšit tvořivost klientů. U některých typů klientů může tato forma dramaterapie zůstat po celou dobu, a není vhodné jít do vyšších a náročnějších fází (tamtéž). Podobně například Moreno (v této práci považovaný za dramaterapeuta) považoval tvořivost spolu se spontaneitou za klíčovou cestou

k uzdravení. Klient totiž má problém proto, že se nad tím zasekl a nemůže najít žádný způsob jak jej vyřešit. Proto je třeba mu pomoci znovu oživit jeho kreativitu a tím mu pomoci vyléčit se (Moreno in Fox, 1987).

Studiem textů učitelek mateřské školy jsem dále dospěl k dalším možnostem. Jednou z nich je vytváření charakterů jednotlivým Divočinám. Ty mohou sloužit jako metafory pro různé jevy. Např. Hrušková (2009) vytvořila čtyři Divočiny, z nichž první symbolizuje téma agrese, druhá drog, třetí rasismus a čtvrtá šikany. Kromě toho, že facilitátor projektu vytváří charaktery Divočinám, je též možné vést klienty k tomu, aby si Divočiny vytvořily po svém, a tím si do nich vyprojikovali to, co sami potřebují. Texty učitelek jsou plné nepřeborných nápadů jak s příběhem pracovat a co dělat. Oproti dramaterapeutkám mi přijde významné a do dramaterapie užitečné to, že učitelky v mateřských školách pracují s tématem dlouhodobě (5- 16 bloků), ve výzkumném šetření dramaterapeuti vytvářejí strukturu jen na jedno setkání. Nicméně toto může být způsobeno jak časem, který dramaterapeutky dostaly, tak k praktickému provedení projektů, kdy učitelky v mateřské škole mají tu výhodu, že dlouhodobě pracují se stejnými dětmi, zatímco dramaterapeuti často pracují s více fluktuující skupinou.

Psát tuto práci bylo mě velice těžké, a to z důvodu vlastní nejistoty a snaze o pochopení svých kompetencí jako speciální pedagog- dramaterapeut. Velké množství textů, které jsem prostudoval pocit mých kompetencí spíše destabilizoval, než aby mi pomohl stabilizovat jej. Myslím, že v české republice není dostatečně explicitně definována speciálněpedagogická dramaterapie a nejsou dostatečně stanoveny hranice obory a tím i kompetence nás absolventů oboru. To je způsobeno jak tím, že neexistuje v českých zákonech profese psychoterapeuta, natož uměleckého terapeuta, či dokonce dramaterapeuta. Dále tím, že v českých zemích je duální pojetí oboru, právě jako speciálněpedagogické disciplíny (Univerzita Palackého) a klinické dramaterapie (Asociace dramaterapeutů české republiky).

Dále nakolik je vůbec práce s příběhy v pojetí speciálních pedagogů- dramaterapeutů vůbec bezpečná, vzhledem k tomu, že pracuje s dramatickou projekcí, a klient si v příběhu může najít cokoli. Nejsem si jistý samotným využíváním dramaterapeutických projektů, jak jsou pojímány při studiu na Univerzitě Palackého, kdy jsou brány jako samostatné intervence, se kterými jde dramaterapeut za skupinou z vybrané cílové skupiny. Mám pocit, že je to to, proti čemu varuje i Sezame přístup (Pearson, Smail, Watts, 2013), že nevěří na příběh vhodný pro určitou cílovou skupinu. Dramaterapeutické projekty často vypadají tak, že si dramaterapeut zvolí téma, kterým se chce sám zabývat (popř. věří, že se jím chtějí zabývat klienti) a toto téma klientům přinese. Věřím, že pro vytvoření bezpečného rámce je třeba více pracovat s kontextem, zakázkami a plánování s klientem. A hlavně že ne dramaterapeut, ale klient má přinášet témata.

Myslím, že toto jsou klíčové otázky, na které je třeba hledat odpovědi.

Pokud se Vám povedlo dočíst až sem, tak Vám děkuji, a přeji Vám, abyste nezapomínali čas od času vytáhnout svou vlčí kůži. Je v ní dobře.

Seznam použitých zdrojů:

- Bouzoukis, Carol., 2001. *Pediatric Dramatherapy: They Couldn't Run, So They Learned To Fly*. London [etc.]: Kingsley. ISBN1 85302 961 0.
- CAIRNS, Kate. *Bezpečná vazba mezi náhradními rodiči a dítětem: traumata v raném vztahu a psychická odolnost*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0370-4.
- EMUNAH, Renee. *Acting for real: drama therapy process, technique, and performance*. New York: Brunner/Mazel Publishers, c1994. ISBN 0876307306.
- Essential moreno, 1987, FOX ed
- FOX, Jonathan eds, 1987, *Essential Moreno*, Tusitala Publishing, New Paltz, ISBN 978-0-9642350-5-2.
- FOX, Jonathan. 1994. *Acts of service*. Tusitala publishing. New Paltz. ISBN 0-9642350-0-5.
- GROTOWSKI, Jerzy. 1999. *Divadlo a rituál*. Bratislava: Kalligram.
- GERSIE, Alida a Nancy KING. *Storymaking in education and therapy*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press, 1990. ISBN 917656195X.
- HRUŠKOVÁ, Hana. *Příběh jako nástroj v prevenci proti sociálně patologickým jevům* [online]. České Budějovice, 2009 [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/ejzo8j/>>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Eva Svobodová.
- JOHNSON, David Read a Renee EMUNAH. *Current approaches in drama therapy*. 2nd ed. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 2009. ISBN 0398078483.
- CHESNER, Anna. (1994) „*An integrated model of dramatherapy and its application with adults with learning disabilities*“ in JENNINGS, Sue. *Handbook of dramatherapy*, London, Routledge.
- JONES, Phil. *Drama as therapy: theory, practice, and research*. 2nd ed. New York: Routledge, 2007. ISBN 0415476089.
- JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: Její teorie a praxe : Tavistocké přednášky*. 2.vyd. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0480-7.
- KALINA, Kamil. *Drogy a drogové závislosti: mezioborový přístup*. Praha: Úřad vlády České republiky, c2003. Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 80-86734-05-6.
- KRAHULCOVÁ, Kristýna. *Využití dramaterapie na detoxikačním oddělení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5275-3.

- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANDY, Robert J. *Persona and performance: the meaning of role in drama, therapy, and everyday life*. New York: Guilford Press, c1993. ISBN 0898620236.
- LE GUIN, Ursula K. *Příběhy ze Zeměmoří*. Přeložil Petr KOTRLE, ilustroval Milan FIBIGER. Praha: Triton, 2003. Trifid (Triton). ISBN 80-7254-276-1.
- LIŠTIAKOVÁ, Ivana, ed. *Terciární vzdělávání v oblasti expresivních terapií v mezinárodním kontextu*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015, 128 s. ISBN 978-80-244-4607-3.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, Michal, ed. *Primární prevence rizikového chování ve školství: [monografie]*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- NOSKOVÁ, Alena. *Rozvoj tvořivosti v mateřské škole prostřednictvím tvořivé dramatiky* [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2020-04-28]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/k1r3at/>>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D..
- NOVÁK, Vladimír., *diskuze s organizátory festivalu Mentetrál v Neratově, rok 2018*
- PEARSON, Jenny, Mary SMAIL a Pat WATTS. *Dramatherapy with myth and fairytale: the golden stories of Sesame*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2013. ISBN 9781849050302.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vydání Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-3006-6.
- SAJNANI, Nisha., & Johnson, David. Read. (2014). *Trauma-informed drama therapy: Transforming clinics, classrooms, and communities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publishers.
- SENDAK, Maurice. *Tam kde žijí divočiny*. Přeložil Jan JAŘAB. Praha: Hynek, 1994. ISBN 80-85906-08-2.
- SOBIDHARDOVÁ, Martina. *workshop Motivační rozhovory*, 2019.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

- ŠEVČÍK, Drahomír a Naděžda ŠPATENKOVÁ. *Domácí násilí: kontext, dynamika a intervence*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-690-2.
- ŠILAROVÁ, Lenka. *Dramaterapie a dramatická výchova - diferenciacie a styčné plochy obou systémů* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/biibyv/>>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D..
- ŠILAROVÁ, Lenka. *Dramaterapeutický a dramatický výchovný proces - komparativní studie* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/e5x903/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D..
- ŠVEJDOVÁ, Hana. *Zlobím, zlobíš, zlobíme aneb pravdivě do Jara...: Předškolní vzdělávání v praxi*. 2. doplněné vydání. Klatovy, 2018.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapeutická projektování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0615-2.
- VALENTA, Milan. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1358-2.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.
- VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: systematické studium rituálů*. Přeložil Helena BEGUIVINOVÁ. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Mythologie. ISBN 80-7106-178-6.
- VEITOVÁ, Lenka. *Evaluace dramaterapeutického procesu* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2019-11-16]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/2zw7t4/>>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D..
- VLČKOVÁ, Renata. *Projevy sociálně patologických jevů v předškolním věku s ohledem na možnosti prevence, tvorba vlastního preventivního programu*. [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2020-04-13]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/g352m9/>>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- YALOM, Irvin D. a Molyn LESZCZ. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Vyd. 2. Přeložil Hana DRÁBKOVÁ, přeložil Martin HAJNÝ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-304-8.

YALOM, Irvin D. *Lži na pohovce: román o psychoterapii a psychoterapeutech*. Vyd. 5. Přeložil Helena HARTLOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-714-5.

Psychodráma [film]. Režie Josef Zachar. Československo, 1964.

Přílohy

Seznam příloh:

1. Návrhy lekcí
2. Přepis první a druhé ohniskové skupiny
3. Příběh Tam kde žijí Divočiny (přepis)

Příloha č. 1

Návrhy lekcí

DT - DIVOČINA

Klientela: OSOBY SE ZÁVISLOSTÍ - NEALKOHOLICKÁ - KOMUNITNÍ ŽEJIM

CIL: KOHEZE SKUPINY
PODPORA KREATIVITY, TVŮRČÍ ENERGIE

STRUKTURA:

1. ÚVOD: NALADĚNÍ - CO „NEJDIVOČEJŠÍHO“ SE JIM STALO ZA POSLEDNÍ DOBU?
2. RITUÁL
3. WARM UP: CHODÍM JAKO ŽITRONČO „HONÍM“
4. HL. ČÁST: (1) ČETBA PŘÍBĚHU - do části „AŽ JIM MAX ŽEL“

(2) SKUPINY:

1. kolo: „ARTE“ - velký papír, každý maluje, svoje pokračování příběhu
2. kolo: jiná skupina dostane papír - pře pokračování
3. kolo: další skupina: SOCHY - EXPOZICE KOLIZE KRIZE PERIPETIE ZÁVĚR (5)
4. kolo: sehrají příběh: ~~PRÁVNÍK, TERÁŽNÍK~~
5. kolo: PŮVODNÍ SKUPINA: CO BY V PŘÍBĚHU ZMĚNILI

(3) ČETBA PŮVODNÍ VERZE

5. (SPRCHA POCITŮ?)
REFLEXE

Člověk se závislosti na alce.

Klientka: 80 let, dítě s hyperaktivitou, 8-12 let v rámci upo - vhodné přání

- příběh přečíst Ritual obléct si „kostým“ Maxe vlka
otázka

- ztvárnění všichni jsou Max, proč chce Max bez večere spát?

odpovědi: co mu to přinese?
je pro něj důležitá jídla?
co se stane když bude bez večere?

uvědomění si

- převěření do mocného vlka, který se dostane do dvočiny, ztvárníme pantomimou chůzi po lese co se tam může dít.

2 skupiny { Maxové } hra kdo proti sobě půjde
dvočiny

ta technika: trpaslík, Obr, čarodějnice

Látání dvočiny k sobě ať se stane jedním z nich.

Max má za úkol nepodléhnout.

jeden samostatně proti ostatním

technika: strážce co propustí bránu

úkol: získat moc nad nimi



Cíl: uvědomit si jestli tu dvočina potřebují


~~školka učitelé, učitelé~~ NASE JĀ STRAŠIDLO

→ nahlas, lise, pomalu

→ Co máš rád / Co nemáš rád?

Co NA SOBĚ / UERAD

KŘIK

- 
- r lež
 - r sedí
 - r levaníku
 - do stěny
 - do dály

JMÉNO? UĚK?



- Co máš rád štráidlo?
- Co jí, pije, jak s kým si hraje?
- Co štráidlo chce?

?

- Zahrajem si štráidlo (rekrizity)
2 osoby máim ho hraje

Jméno

Dáme mu ho?

Příloha č. 2

Přepis nahrávek výzkumného šetření.

Autor sám sebe v textu označuje jako Petr, Participantky 1-4 označuje P1-P4.

P1: Tak já začnu. Já jsem byla dneska hodně mimo, tak jsem si to udělala lehké. Vybrala jsem si takový spíš ne klientelu s takovým specifickým řešením, problémem, vybrala jsem si takovou lekci pro učitele a lektory. Měla jsem jinou klientelu, ale řekla jsem si- budu na sebe dneska hodná. Tak je shrnutí nějak,

Petr: No, na cos přišla?

P1: Nazvala bych to Naše Já strašidlo. Na začátek bych dala takovou rychlou warm upovku Křik, v různých polohách a místech. V leže, v sedě, v klubíčku, do stěny. Do dálky řvát. Prostě nějaký způsobem pracovat s tím křikem. Beru to hodně ve zkratce, jo? Pak vlastně by měl každý za úkol, by byly dvojice, měly by za

úkol zjistit co Má rád a co Nemá rád. A potom co má rád na sobě, co nemá rád na sobě. Jo a v rámci toho křiku by se mohly dělat i různé pohybové věci. Takže by se mohl zkusit v různých polohách. A potom vlastně by měl každý za úkol vytvořit nějaké strašidlo, které by mohl nakreslit na papír a zároveň ve dvojici to sdílet tak, že ve dvojici- jeden by druhému dělal tvárnou plastelínu neboli sochu; a on by si mohl dělat to strašidlo na to druhém.

Petr: Takže vysochat to na tom druhém?

P1: Jo, a zároveň by tam byly i nějaké decentní rekvizity, třeba šátky, aby se to mohlo dotvořit. A teď by tam bylo takové to zjištění, co to strašidlo má rádo, třeba i co jí, čím se živí. Atakové různé doptávačky. Co strašidlo vůbec chce, proč je tady to strašidlo? No a vlastně z té sochy by si s ním mohl ten dotyčný rozpohybovat do prostoru a to strašidlo i kdyby nevědělo tak se ho může doptávat co teda má dělat. No a to strašidlo by bylo plasticky v prostoru. A vlastně to bylo hodně velký prostor, že by se to tak nějak... co by se dělo. Bych nechala volnost.

Petr: A tomu nerozumím.

P1: No jako, že by spolu mohli fungovat v prostoru, že by si mohli spolu hrát a zároveň jako, že bych tomu nechala volnost. Nějaký větší časový prostor, no a potom. Vlastně, nějaké ošahání toho strašidla. To tak nějak pojmenovat. Vlastně co to strašidlo trá--/ co symbolizuje. Jestli si v tom někdo něco našel, co chce, jestli mu to dá, jestli se rozhodl mu to dát, nebo...chápeš. Ale říkám to na rovinu dneska mi to moc nemyslí. Prostě bych pracovala s nějakýma těma vnitřníma. Nevím jestli úplně strachem, ale možná spíš nějakým tím strašákem v hlavě. Klidně i právě s tím křikem, že když nás něco trápí, jestli si umíme nějak najít... to už je moc rozšířené. Jakože by se to dalo podle toho, jak by ta skupina pracovala. Toto je jenom fakt takový...

Petr: Jaký je tvůj cíl tohoto nástřelu?

P1: Dáme mu to?... (smích)... Možná zjištění, že strašidlo je vlastně to naše strašidlo, které ale zároveň nemusí být tak strašné. Jako zjistit jestli každý v sobě má nějaký to strašidlo a co vlastně po nás chce. Jestli mu to dáme. A může to být třeba i pozitivní Třeba „Á ten strašák chce jen abys někdy zakřičel.“ Nebo aby sis někdy odpočinul. Strašidlo je líné. Chápeš?

Petr: Jo.

P1: Takže to je celé, víc ze mě nedostaneš.

Petr: No je toho spousta. Díky.

P1: Tak jo.

P2: Tak já začnu. Já jsem si vybrala klientelu se kterou teď pracuju, což jsou klienti se závislostí. Nejsou tam teda nealkoholové drogy, ale alkoholové.

Petr: A tys říkala komunitní režim?

P2: Jo, komunitní režim. Myslím že ten příběh nese hodně témat, které by se této klientele nabízely. Ať už je to Divokost, kterou v sobě můžu mít, a můžu ji vypustit ven, a nemusí to být divokost pod vlivem. Pomoci jim najít strategie jak tu divokost v bezpečném prostoru vypustit. Ale já jsem si to představila aktuálně, protože by jsem šla tou jednodušší cestou, protože v té skupině ve které jsme, a co ta skupina potřebuje. Protože v té práci reagujeme fakt na potřeby teď aktuální těch klientů a přinášíme si to z lekce na lekci a

komunikujeme s oddělením, takže se jich ptáme, co je tam potřeba. Což aktuálně by bylo potřeba nějak tu skupinu stmelit, dopřát jim nějaký společný zážitek a naladit je na sebe aby spolupracovali jako komunita. Oni teď měli různý krize, takže bych tu pohádku využila k tomu, že spojit je dohromady a vytvořit nějakým společným třeba srandovním, kreativním zážitkem. Takže to byl ten cíl. No takže tady jsem si nastřelila nějakou strukturu, kterou bych si samozřejmě ladila podle toho, jak by reagovali. Takže mi máme vždycky na začátku nějaký úvod nějaké zahájení, kde si povídáme o tom, co je nového, jak se dneska mají. A tam bych už možná pracovala s tím tématem, jako co se jim stalo nejdívočejšího za poslední týden. A ptala bych se jich, co to v nich znamená. Ta divokost. CO si pod tím představit. Jestli je to to, co se jim jako povedlo, jako ty negativní věci, nebo zda za nejdívočejší zážitek považují něco extrémního. Což si myslím, že by bylo jejich téma z toho minulého života. No a pak máme rituál a nějaký warm-up. Kde teda oni potřebují, feťáci prostě potřebují jít o těla, do pohybu, protože jsou neustále zvyklí něco okecávat a tak. Takže bychom dali něco jako Honím se jako, nebo Chodím jako se štronzem; a oni mají fakt rádi takový fantasijsní věci, takže tam bych popustila tu fantasií v tom, ať vymýšlejí strašidla a divoký věci, co potřebují. A pak bych je rozdělila do čtyř skupinek, kdy by byla ta hlavní část. Četla bych ten příběh až do té věty, kdy on docestuje na ten ostrov a je tady, že oni začali divočit „koulely svýma strašlivýma očima, a tasily své strašlivé drápy, a že Max řekl:“ A tam bych to zastavila. A rozdělila bych je do těch čtyřech skupinek. A v každé skupince by měli teda nějaký papírek. Pastelky nebo výtvarné potřeby, tam by to šlo spíš do arte; a měli by každý za sebe bez mluvení nakreslit, jak by to pokračovalo, ať už symbolicky nebo konkrétně. No a neměli by u toho mluvit, a to zadání by bylo, že ta kresba nemusí být společná, že to na sebe nemusí vůbec navazovat, že může mít každý svůj prostor, a zároveň když se jim to bude prolínat do jednoho obrazu, tak to nevádí. Na to by měli určitý čas. Pak by svůj papírek vzali a poslali jej další skupině, takže by se to otočilo a bylo by jakože druhý kolo. Kde ta jiná skupina by dostala úplně jiný papír s nějakýma malůvkama a dostala by za úkol společně vytvořit příběh z těch malůvek. Jak to teda pokračovalo. Na základě těch malůvek další skupiny. Další kolo. Další skupina. Ti by na základě toho obrázku a toho příběhu měli vytvořit pět soch toho příběhu. V rámci jako expozice- kolize- krize- peripetie-... v rámci kterého by tam byla ta dějová linka, se kterou oni už umí pracovat, aby z toho nebyla rozplzlá nějaká scéněčka. Takže pět soch podle toho, podle té krabice příběhové. Další kolečko, takže jsme u čtvrté skupiny, kdy by na základě těch soch museli vytvořit celý příběh improvizací. A pátý kolo by se to dostalo k původní skupině, celý. A ta by měla možnost něco na tom změnit. Aby nastala nějaká změna toho původního příběhu. Nebo můžou říci, že se jim to líbí, ale zdůvodnit proč, proč se ten člověk tak zachoval, co ten Max tak... Jo tak by to skončilo. Přečetla bych tu původní verzi, jak to napsal ten autor a pak by byla reflexe, bavili bychom se o tom; a záleží co by se tam otevřelo, jestli by si tam dávali něco hlubokýho, myslím si, že kdyby ten budget byl nastavený tak celkově, že si to jdeme užít a je to divoký, tak by to bylo spíš srandičky, takže by tam nebylo potřeba asi žádné ošetření pocitů, ale nějaká sprcha takže by se udělalo tohle, kdyby ne, tak by se šlo rovnou reflektovat. A nevím jestli vůbec mluvím srozumitelně, protože jsem mluvila...

Ostatní: ujišťují ji že jo ...

P3: Já jsem nejhorším žákem z tohoto klubu.

P1: Gouda s houskou?

P3: Gouda s houskou. Se můžeš podívat. Bohužel já nejsem dneska moc plodná. Jenom fakt nástřely mám. Jsem si vybrala taky klientelu se závislostí, jenom jsem si vybrala alkohol. Už by to bylo nějaký komunitní režim, už by to bylo v době kdy by se ta skupina znala. Jako warm-upovku mám Zrcadlo, kdy každý na svém ukáže svoji náladu, jako tak by se to ukázalo. Jak se cítijou.

Petr: Jako tohle? (ukazuje imaginární zrcadlo před sebou).

P3: Jo.

P4: Mám autorský práva. Sorry jako.

Všichni: smích.

P3: To je tvoje?

P4: To jsem používala v projektu Zrcadlo z Erisedu.

P3: Já vůbec nevím, žes to měla, ale já jsem si vzpomněla na Peťu.

P4: Protože to po mně převzal!

P2: Co to je, to zrcadlo?

P4: jenom na začátek ukážeš...

P1: ... vytáhneš z kapsy, ne?...

P4: ... svou náladu a necháš kolovat. A můžeš si přizpůsobit zrcátko podle sebe. A s jakou náladou jsme přišli a potom, zase kolovat zrcadlo a potom si skupina rozhodne, co bude za zrcadlem.

P3: Takže autorský práva P4,

Petr: Tak co tam mám dát (píše na papír)

P1: Autorské práva P4!

P4: Neschvaluji!

P3: Pak bych měla rituál právě, jakože oblíct si nějaký kostým jako Max, prostě tak bychom se do toho dostali, a až bychom si vzali ten kostým, tak bych se posunula po příběhu, že bych kus řekla. Teda přečetla. Pak bychom si popovídali proč jako ten Max spal bez večere. Co mu to potom dá. Jako jaký mu to udělalo důsledky. Jestli je pro něho důležitý to jídlo, nebo to udělal z trucu, že prostě je to pro to uvědomění, takže to bychom si o tom popovídali. Pak bychom si asi nějak pantomimicky předvedli nějak tu Divočinu. Takže. Prostor... Teda pohyb po místnosti (směje se), no prostě bylo by to super, kdyby tohle bylo doplněný nějakou hudbou, která by se měnila z extrémů do ticha... Jako hezky klídeček a pak začnou bušit... Nemusí to být hudba stačí když tam budou nějaké bubínky nebo jiné hudební nástroje. Stačí když to bude dělat terapeut tu hudbu. A potom, po téhle aktivitě by, až by se skupina zklidnila, tak bych si je rozdělila na dvě skupiny. Kteří budou. Jedna skupina budou Maxové a pak budou Divočiny. A půjdou proti sobě, jako je ta hra Obr Čarodějnice a Trpaslík, akorát by se to udělalo trošku jako jinak, že třeba, že by Špagety, potom voda a třeba,... že by to nebyl trpaslík, ale že bych to nějak pojmenovala.

Petr: Jakože by to šlo do jídla, nebo?

P3: Nemuselo by to být jídlo, šlo by to do té situace, jakože vlastně...

P1:... na téma ten prales?

P3: ... No, jo, proč jsem si je vlastně rozdělila do těch dvou skupin? ... no už nevím, to prostě už tak je.

Petr: Jo, ale já ti teď nerozumím, jak to myslíš?

P3: Já jsem totiž původně. Já tam mám potom ještě jednu aktivitu a se mi to jako prolíná, že to byl první nástřel a toto je druhý, tam pak bude. Jeden bude Max sám pro sebe a ostatní budou Divočiny a budou ho lákat k sobě. A on musí argumentovat, že ne. A pro něho, toho Maxe budou ty Divočiny znamenat cokoliv. A jeho cílem bude, aby ho nepodvedly. Tým nepodvedl. A to je všechno. Cílem jsem měla pro něho, co byl tím Maxem, aby si uvědomil, co pro mě ty Divočiny znamenají? Co to pro mě je, a co s tím můžu dělat. Jsou tady pořád kolem mě, nebo prostě je to jenom nějaký výplod fantazie, moje stránka kterou nepotřebuju.

P4: No, jakože, já jsem si to vzala úplně jako lehké téma, protože se mi strašně... po dlouhé době jsem vlastně přečetla, od té doby co jsem přečetla toho draka, tak jsem si přečetla pohádkovou knížku a bylo to strašně strašně prima. A já jsem prostě chtěla tu chvilku pracovat s dětmi a jakože prostě tématem, nebo prostě tématem/ cílem je prostě to, že je strašně prima blbnout. Jo, je to strašně fajn. Moc! Hrozně! Extrémně, prostě strašně fajn, prostě blbnout. Vypustit, jakože prostě, fakt. A dělám teď kraviny a na druhou stranu uvědomit si, kde je ta hranice, a že každý tu hranici má někde jinde. Viděla bych to trochu jako strukturované drama, ale nevím. Každopádně na začátku bych jim představila Maxe, ukázala bych jim jak vypadá a jako vypravěč bych ej uvedla do příběhu, „že si tu masku nasadí.“ Použila bych asi zástupnou rekvizitu, třeba vlčí kůži, něco takového, jakože třeba zlobí. No a uvedla bych je prostě do toho začátku toho příběhu, a řekla bych jako, že co se stalo, že jsem z toho pokoje dnes vstal ten den, a že se dostal do říše tady těch zlobidel, Divočin, a pak bych asi dala kolečko, kde by každý představil ostatním tu svoji Divočinu a každý by si zkusili, jakože prostě, šel by do nějakého postoje a zvuku a každý by to po něm opakoval a pohybovali by se tak po prostoru prostě všichni společně. Společně blbnout. No a dát to třeba i na dvě kolečka, aby prostě už bylo cítit, že jim i chybí ta inspirace. Jakože když už to děláš strašně dlouho, tak už se ti do toho prostě tak nechce. No a potom se nějakým způsobem- to jsem ještě nedomyslela- ale dostat k tomu, že ty Divočiny nabídli tomu Maxovi, že může zůstat a stát se králem, a blbnout takhle donekonečna. Anebo prostě se může vrátit za tou mámou. A zeptat se každého, co by si vybral na místě Maxe. A neříct, že něco je špatně a něco dobře. Protože blbnutí je přece fajn. Jo, ale prostě jen, proč by si vybrali tohle, nebo proč by si vybrali to? A teďka jak jsem Vás vlastně poslouchala, tak mě tak napadlo, že i pro dospělé je strašně prima najít si chvilku k zablbnutí. Že by se to potom dalo klidně i nějak...

P1: Já jsem to měla taky zpočátku na děcka, a pak říkám ne, dám to dospělým, ať si taky odpočinou.

P4: Jo, jakože mě úplně později napadlo, že vlastně i pro nás je fajn najít tu chvilku, na to vyblbnutí. Ale to už je jiný projekt.

P1: to se dozvíme na konci pořadu.

Petr: Díky moc.

Druhá nahrávka:

P3: POKRAČUJEME!

P4: ...to čumím...

P3: ... jééé, já chci tu jahodovou prosím...

P1:... normálně já jsem koukala na ty datumy, a to není prošlé. Ty vole, tys to nekoupil v levňáku!

Petr: Představ si to. Tak si vyber!

P1: Máš pravdu...

(šustění, předávání nápojů) Děkuju

P3: Kdo jede?

Petr: Tak jo, co tam vidíte za témata, co by se dala využít.

P4: Já jsem tam viděla, to blbnutí a zlobeníčko.

P4: Já si myslím, že (nejde slyše)

P1: Já bych si to aj udělala.

P4: a hranice.

Já: já to dám trochu mimo. (píšu)

P3: uvolnění. Jak fyzické, tak psychické.

Já: Můžu dát Bio-psy?

P3: Piš!

P2: Jako ta druhá role, ta vnitřní, kterou neukazujeme. A zároveň to nemyslím špatně, jakože by to měla být nějaká „vlčí tvář“, kterou v sobě máš, ale takovou tu stránku, kterou si necháváš jenom sám pro sebe. A možná ni zapomináš, což je souvislý s tou divokostí...

P3: ...pustíš ji ven.

P2: Ehm.

Já: Jak to můžu pojmenovat?

P2: Vnitřní Divočák nějakej.

Ostatní: smích.

Petr: Divočák, teda.

P4: Mně to souzní s takovým tím živočišným Já, takové to, co ukazuješ venku už je ořezané tím, co se od tebe očekává.

P3: Už je to ve formě, jakože jsi taková forma.

P4: Barvička. Barvička¹⁸, no.

P2: Já si myslím, že je tam i téma, jak se, jako co z nás udělají ty společenské role, které máme, i ten věk.

Petr: (tápe, eh)h)

P2: jako nejen identický versus společenský, ale...

¹⁸ Odkaz na třídní představení divadla fórum Formičky na téma socializace. V představení se pracuje s metaforou barevných ponožek. Barevné ponožky znázorňují, že člověk má kreativitu, šedé, že ji nemá.

P4: Jako mně tam přišlo strašně zajímavé právě to, že tam bylo i vyloženě napsané, že on si tam prostě vlezl do své vlčí kůže, zároveň tady ke konci, když tady má takovou svačinu, tak už si to tak částečně sundává. Zároveň, když se podívám tady na tu divočinu, tak má lidské nohy. Takže tam ta vlčí kůže nebude jen tak! (smích)

P2: Myslím si, že tam pro děti, ale vlastně aj pro dospělý může být to téma, že i když třeba zlobím, nebo dělám něco, co se někomu nelíbí, tak přesto mě nachystá tu večeri...

P4: ... že tam je ta důvěra...

P2: ... no, ano; a možná i odpustit si některý věci, to si dokážu představit. ... Moji klišo, jakože...udělal jsem/ měl jsem divoký období, zažil jsem spoustu párty a večírků, ale přesto ještě něco, jako...

P4: ... kolikrát doma tu večeri měli, že?

P2: ... ehm (souhlasí), ... nejen pro děti myslím, víš, nějaký... možná i odpuštění, práce s tím.

P3: mě napadá, nevím jestli to tam už bylo zmíněný, ale právě u těch dospělých vypustit své vlastní Já. Jakože je spousta lidí, kteří jsou zakonzervovaní. Prostě nějak fungují, a už nedokážou fungovat ani sami se sebou. A pak si třeba uvědomí, že vlastně to nejsou oni, že pak nevím jak to prostě říct.

Já: Takže vypustit své vlastní Já?

P3: Vypustit své vlastní Já! Jakože...

Já: Můžu to dát tady k tomu Uvolnění?

P3: Jo, může to tam klidně být.

P2: myslím si, že pro dramaterapii, ta pohádka nese s sebou tu práci s fantasií a kreativitou, že je to fat dobře napsaný. Že to téma divokosti se fakt otvírá. Vyblbnout se.

Já: Takže ta divokost by mohla být i kreativita?

P2: Jo.

P4: Možná i prostě zamyšlení nad tím, jestli máme nějaký prostor, kde i můžeme obléct tu vlčí kůži, která nám umožní. Prostě vypustit to. Prostě jestli máme ten způsob, jak... A zároveň jestli to vůbec potřebujeme?

Já: Způsob čehos, prosímte říkala?

P4: No, způsob toho vypuštění té Divočiny. Plus jestli to vůbec potřebujeme, nebo nepotřebujeme.

P1: možná mě napadá to tvarování se skrze toho druhého že tím, doufám, že to tu nezaznělo. Že k tomu tvarování, toho uvědomění si toho, že já se třeba nějakým způsobem ne přetvařuju, ale jak jsme si tady říkali. Ale právě jakoby vytvarovat si to svoje Já na tom někom jiném. Může být také zajímavé. Jakoby vidět to,...

Já: ...vidět to?

P1: vidět to svoje... něco. Nebo nějaké to, skryté. Toho divočáka. Jakoby takové to zrcadlo, které nám poskytne ta druhá bytost.

Já: Takový náhled?

P1: Jo.... Taková hmotná supervize.

Já: Já dám vysochat si, a hmotná supervize, jo?

P4: Mě právě napadlo, že by to mohlo být i krásné téma adolescentů. Jak prostě si najdou partu, která má určitou vlčí kůži. A že si ji potom musí...

P1: ... Oblíct aby zapadl!

P4: ... a osvojit si to chování té party. Těch vlků.

P1: Hmm, to vidím taky tak. Někteří zůstanou, jaks říkala na tom ostrově, a jiní řeknou: „ok, teď se stejně vrátím domů.“

P4: Zároveň i ty puhoši, když jdou na vánoční večeri, tak prostě tam mají tu večeri a chovají se tak, snad, trochu jinak. Než v té partě vlků.

P1: Anebo zároveň jak říkala P2 s tím jak by chtěla zapracovat na tom utužení kolektivu. Tak právě jako-pojď tady máš tu vlčí kůži, pojď mezi nás. Takové to, rituální přivítání. Jak se tomu říká, přechod.

Já: Dám to jako přivítání ve smečce.

P1: Jo, teda...

P3: ... Bud' jako my!

P1: To zní děsivě!

P3: No právě!

Já: napíšu tam pro kohezi.

P2: Mě ještě napadá, že pro rodiče, kteří mají problém s dětmi s ADHD, tak nechat jim pocítit, jaký je to divoký. Že by si skrz to mohli představit, že je mám jako rád. No a.

P1: Já jsem tak pochopila, že jak je takovéto centrum pro ty rodiče, pojď, i tady můžeš ukázat, že máš tu oblečenou kůži. Nejsi v tom sám. I my máme doma...

P2: Jo, to taky, ale ...nechat i jim samotným upustit tu páru.

P1: s pěstounama třeba...

P2: Může tam být schovaný, že mají dítě, kteér má v sobě nějakou tu divokost, a že třeba oni neví, jaká je. Že to může být cizí dítě

Petr: Vidíš v tom nějaký rozdíl, když jsou to pěstouni?

P2: Já to vnímám jako takový to, když popisuješ jak je divoká tvoje dcera, tak popisuješ, že to má po tobě, nebo po mně, a u těch pěstounů si fakt dokážu představit, že zvláště u těch na přechodnou dobu, že se musí zorientovat vůbec v tom temperamentu, náladě dítěte. Naladění. A že vždycky tě napadne, že jaký má geny.

P1: Nehleď na to, že ho můžeš dostat i ve třinácti. A nevíš, co tam vlastně všechno bylo. Nejen ty geny, ale i situace.

Já: Já mám furt pocit, že tomu úplně nerozumím. S těma pěstounama, nebo biorodičema.

P1: Jaký vnímáme rozdíl?

Petr: No, jak to vnímáte.

P2: Já to mám jako dvě rozdílný témata. Že pracovat s rodičema bud', aby si zažili divokost u dětí, které jsou třeba problémoví. A tak aby mohli vypustit a vyventilovat svoji divokost, a zároveň s nima pracovat, že i když je takovej, tak ho máme rádi. A posdílet to jako tady ve skupině. A u těch pěstounů tam vnímám to seznámení se s novým temperamentem, a ošahání si.

P4: Prostě když si vychováš dítě, tak víš co od něj čekat, víš jaký jsi byl ty. Jaká byla tvá partnerka, no a v případě pěstounů to tak mní, dostaneš už nějaký hotový materiál, který se nějak chová.

P1: Kterému chceš nějakým způsobem předat nějaké ty normy, které má každý doma jiné. Ale chtě nechtě, ta genetická stránka se prostě probudí. A to neovlivníš. Asi tak.

P2: Jojo.

P4: Ale snad si taky uvědomit, jestli máš sílu na to, tam tu večeri připravit. Jo jestli.

P3: jestli to tam chceš pro něj udělat.

P1: No jestli máš tu dostatečnou motivaci. Třeba u těch dětí, co nejsou od mimiša. Ale máš je třeba, že sis je vzal v šesti sedmi.

P2: A mohla bych si třeba aj přestavit v nějakém diagnostáku, že bych si udělala dlouhodobý projekt na takový. Ale že tam bych fakt dala důraz na to uvědomit si tu hranici. Kdy můžu divočít a ještě tu večeri dostanu, a kdy divočím tolik, že už...

P1: ... nic nedostanu.

P2: Takže téma hranic.

Já: Jakou máte zkratku diagnostáku.

P1: DDU.

Petr: DDU.

P2: a to nemusí... jako může třeba aj nízkopráh...

P1: prostě ta eto-klientela. No v nízkoprahu by to bylo takové ošemetné. Tam vždycky nedojdou.

P4: Mě ještě v souvislosti s tím diagnostákem napadá, že jak se ten Max dostal do pozice krále Divočiny. A že i to sebou něco nese. Že jsou od toho určitá očekávání, a zároveň.

P1: ... on se na ně dost vykvajzl na ty divočiny!...

P4:a zároveň oni mu tam říkali, že ho láskou sní.

P1: Hmm, to je fakt.

P3: to je taky taková metafora...

P1: Ale kdyby jim dal najíst...

Petr: Co by se stalo, kdyby jim dal najíst?

P1: Tak by si mohl dál kralovat. Kdyby chtěl, ale on očividně nechtěl. Mu bylo smutno. Po lívancích od mámy.

P2: No a ještě mě napadá, nevím jestli tu už něco takového bylo, že i pro práci s nějakýma ženama, jako ženská komunita, vypustit si tu divokost, dovolit si to vypustit... nějaká podpůrná skupina. Jako proto, prostě si tady zatrsat na nějaký rytmus. A pustit tu svoji divokou ženu. V bezpečném prostoru ve sdílení dalších žen. A možná i přes nějaký tance, prostě naladit se na takový to, dovolit si být jaká jsem. Se všema.... Ale to už je asi jen útržek toho, té práce s tou divokostí.

P3: A když budu deset hodin v kostýmu, v lodičkách, tak můžu být taky divoká!

(ticho)

Petr: Tak jestli ještě někdo něco má.

P4: Mě napadá ještě téma do doléčováku, že oni se taky vydali do divočiny, a jestli tam tu večeři ještě mají, nebo ne. Protože tam jsou často ty vztahy takové ... s rodinou hodně narušené.

Já: Takže po výpravě do divočiny, mám pořád večeři?

(ticho)

P4: Ono by se dalo stejné téma i na osoby bez přístřeší.

Petr: Můžu napsat bezdomovci?

P4: No nevím... smích.

P1: to by (naše učitelka) neměla radost).

P3: Mně přijde to přístřeší roztomilý. Kdybys napsal bez střechy... Tak to si řeknu: Hú.

(ticho)

Petr: Ještě nějaké nápady?

P1 (zíve)

Příloha č. 3

Celý text knihy Tam kde žijí Divočiny.

Autor doporučuje prohlédnout si celou knihu, protože velkou vypovídající hodnotu mají ilustrace. Ty tvoří víc jak polovinu knihy.

„Ten večer si Max vlezl do své vlčí kůže a zlobil a zlobil, až ho maminka okřikla: " TY DIVOČINO!" A Max jí řekl: "JÁ TĚ SNÍM!" A tak ho poslala spát bez večeře. Tu noc vyrostl v Maxově pokoji les, rostl a rostl, až strop zmizel pod listím a stěny se otevřely do světa, kolem se valil oceán a na něm plula loďka pro Maxe. Plavil se celý den a noc, týden po týdnu a skoro rok, až tam, kde žijí divočiny. A když tam doplul, divočiny na něj spustily svůj strašlivý řev a cenily své strašlivé zuby, koulely svýma, strašlivýma očima a tasily své strašlivé drápy, až jim Max řekl: "TICHO" a zkontroloval je svým kouzelným trikem- upřeně se zadíval do jejich žlutých očí, ani nemrkl. Tak se polekaly, že ho nazvaly nejdivočejší divočinou ze všech a prohlásily ho svým králem. "A teď!" Zvolal Max, „spusťme divoký tartas!" "A už dost!" Řekl Max a poslal divočiny bez večeře spát. Maxovi, králi všech divočin, bylo náhle smutno a zatoužil být tam, kde by ho někdo měl ze všech nejraději. Pak ucítil z druhé strany světa něco dobrého k jídlu a nechtěl už být králem tam, kde žijí divočiny. Ale divočiny nařikaly:" Prosím, neopouštěj nás- máme tě rádi- samou láskou tě sníme!" A Max řekl "Ne!" Divočiny spustily svůj strašlivý řev, cenily své strašlivé zuby a koulely svýma strašlivýma očima a tasily své strašlivé drápy, ale Max nastoupil do loďky a zamával jim na rozloučenou. Plul zpátky skoro rok, týden po týdnu, celý den až přistál v noci ve svém pokoji, kde na něj čekala večeře a byla ještě teplá... (Sendak, 1994).

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Petr Kosek
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph. D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Možnosti příběhu Tam kde žijí Divočiny v dramaterapeutickém kontextu.
Název v angličtině:	Possibilities of the story Where the Wild things are in dramatherapy context.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se věnuje tématu využití příběhu v dramaterapii a to konkrétně na knize Tam kde žijí Divočiny. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje dramaterapii a definuje ji za pomoci teorie klíčových procesů. Dále vymezuje dramaterapii ve speciální pedagogice. Závěrem teoretické části popisuje čtyři přístupy k práci s příběhy, a to za pomoci příběhových dramát, dramaterapeutických projektů, přístupu Alidy Gersie a Nancy King a Sezame přístupu.</p> <p>Praktická část práce popisuje autorovo výzkumné šetření se studentkami závěrečného ročníku speciální pedagogiky-dramaterapie, a společně se pokoušejí popsat jaké možnosti příběh Tam kde žijí Divočiny pro dramaterapii nabízí. Závěr práce je zaměřen na shrnutí poznatků.</p>
Klíčová slova:	Dramaterapie, příběhové drama, příběh, Tam kde žijí Divočiny, Maurice Sendak, speciální pedagogika

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with topic of usage of the stories in dramatherapy, concretly on the story Where the Wild things are.</p> <p>Thesis is divided into the theoretical and practical part. Theoretical part deals with dramatherapy, which is described via core processes theory. Further it deals with dramatherapy in special education. Also the theoretical part describes four approaches into work with stories, which are: conventional drama, dramatherapeutic projects, Gersie's and King's approach and Sezame approach.</p> <p>Practical part describes qualitative research with students of final year of special education-dramatherapy. Together they try to describe possibilities which the story Where the Wild things are offers to dramatherapy.</p> <p>The conclusion is focused on summarization of knowledge.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Dramatherapy, conventional drama, story, Where the Wild things are, Maurice Sendak, special education.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Návrhy lekcí</p> <p>Příloha č. 2 Přepis první a druhé ohniskové skupiny</p> <p>Příloha č. 3 Příběh Tam kde žijí Divočiny (přepis)</p>
Rozsah práce:	
Jazyk práce:	Český jazyk