

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Rozálie Kotková

**VYUŽITÍ TECHNIK DRAMATERAPIE U DĚTÍ V DĚTSKÉM
DOMOVĚ**

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph. D

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití technik dramaterapie u dětí v dětském domově osob v rámci širší společnosti vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne:

Podpis:

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Kristýně Pryč Krahulcové, Ph.D. za její odborné vedení při zpracovávání bakalářské práce a zároveň i za její vstřícný a trpělivý přístup i za pochopení. Dále děkuji Dětskému domovu na Severní terase v Ústí nad Labem, jmenovitě paní ředitelce zařízení Mgr. Novotné, za možnost realizovat v zařízení výzkumné šetření k mé práci. Nakonec bych ráda poděkovala své rodině za podporu během celého studia a svému partnerovi za psychickou oporu při zpracovávání práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Rozálie Kotková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Pryč Krahulcová, PhD.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití technik dramaterapie u dětí v dětském domově
Název práce v angličtině:	The use of drama therapy techniques for children in a children's home
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití technik dramaterapie v uceleném projektu. Teoretická část se věnuje ústavní péči, duševním vývojem jedince (včetně tří vývojových teorií), teorií attachmentu, a definuje základní pojmy dramaterapie. Praktická část je věnována realizaci výzkumného šetření formou kvantitativní metody. Data byla získávána přímým zúčastněným pozorováním.
Klíčová slova:	Dramaterapie, dětský domov, ústavní péče, vlastní metodika lekcí
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the possibilities of using drama therapy techniques in a comprehensive project. The theoretical part deals with institutional care, mental development of the individual (including three developmental theories), attachment theory, and defines the basic terms of drama therapy. The practical part is devoted to the implementation of a research investigation in the form of a quantitative method. Data were collected through direct participant observation.
Klíčová slova v angličtině:	Drama therapy, children's home, institutional care, creation of drama therapy lessons
Přílohy:	Fotografie, indiánský slovník
Rozsah práce:	88 s.
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

Úvod	1
Teoretická část.....	2
Ústavní výchova, ochranná výchova a náhradní rodinná péče.....	2
Dětský domov.....	4
Dětský domov se školou.....	5
Diagnostický ústav.....	6
Výchovný ústav.....	7
Náhradní rodinná péče.....	7
Duševní vývoj jedince.....	13
Obecné znaky psychického vývoje.....	13
Periodizace psychického vývoje.....	14
Piagetova teorie kognitivního vývoje.....	15
Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti S. Freuda.....	17
Teorie psychosociálního vývoje osobnosti dle E.H. Ericksona.....	19
Teorie attachmentu.....	23
Typy citové vazby.....	24
Dramaterapie.....	27
Definice dramaterapie.....	27
Cíle dramaterapie.....	28
Terapeutické prostředky dramaterapie.....	30
Praktická část.....	34
Design výzkumného šetření.....	34
Cíle výzkumného šetření.....	34
Výzkumné otázky.....	35
Etické aspekty výzkumu.....	35
Harmonogram příprav.....	36
Výzkumný soubor a prostředí realizace.....	36
Metody sběru dat.....	39
Vlastní metodika využití dramaterapie u dětí v dětském domově.....	41
Tvorba metodiky.....	41
Přípravná fáze výzkumného šetření.....	41

Realizace výzkumného šetření.....	55
Průběh nulté lekce.....	55
Průběh první lekce.....	58
Průběh druhé lekce.....	60
Průběh třetí lekce.....	63
Průběh čtvrté lekce.....	65
Průběh páté lekce.....	67
Průběh šesté lekce.....	71
Vyhodnocení výzkumných otázek.....	73
Diskuze a zhodnocení práce.....	76
Závěr.....	78

ÚVOD

Název mé bakalářské práce je využití technik dramaterapie u dětí v dětských domovech. Ve své práci jsem se rozhodla, jak už název naznačuje, věnovat vyhledání technik, které lze využít u heterogenní skupiny dětí umístěných v dětských domovech a k následnému vytvoření ucelené metodiky práce s dětmi umístěných v dětských domovech tvořené z technik, které jsem tematicky příběhově propojila do lekcí.

V práci se chci zaměřit především na čtyři oblasti parciálních nedostatků či problémů v jednotlivých oblastech, které by mohly být potenciálně u dětí umístěných v dětských domovech odchýleny od normy. Těmito oblastmi jsou emoce a empatie, sociální vztahy a sociální interakce, kooperace a sebepojetí. Cílem mé bakalářské práce je nalézt funkční techniky pro jednotlivé oblasti, které lze užít u dětí v dětských domovech a následně zrealizovat ucelený projekt složený z těchto dramaterapeutických technik v Dětském domově na Severní terase v Ústí nad Labem.

Pro téma Využití technik dramaterapie u dětí v dětských domovech jsem se rozhodla na začátku druhého ročníku mého studia, kdy jsem začínala tušit, že mě má studijní cesta táhnout více směrem do etopedie. Proto jsem se rozhodla, že bych ráda zkoumala vliv dramaterapie konkrétně na tuto klientelu.

Práce obsahuje dvě základní části – část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se věnuji problematice dětských domovů a ústavní výchovy jako takové. Zaměřuji se zde především na legislativní stránku ústavní výchovy. Dále se v teoretické části zaměřuji na definici vývoje a popis normálního vývoje intaktního dítěte. Popisuji zde tři vývojové teorie, které na vývoj nahlíží z různých perspektiv.

Dalším tématem, kterým se v teoretické části zabývám je teorie atachmentu. V další kapitole teoretické části se zaměřuji na definici dramaterapie a představení základních terapeutických prostředků užívaných v dramaterapii

V praktické části se nejprve zaměřuji na popis zvolené metodologie a následně na tvorbu ucelené metodiky rozdělené do několika lekcí s určitou časovou dotací. Nakonec v praktické části popisuji vlastní realizaci předem vytvořené metodiky a hodnotím průběh samotné realizace plánovaných lekcí. Před zahájením praktické části došlo k určení výzkumných otázek, na které jsem si na konci praktické části odpověděla a zhodnotila naplnění předem stanoveného cíle.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se autorka zabývá systémem ústavní výchovy a náhradní rodinné péče. Nejprve se autorka zaměřuje na obecné přiblížení tematiky ústavní výchovy, krátce přibližuje proces umístění dítěte do ústavní péče, její zákonnou úpravu i základní nedostatky ústavní péče. Dále se pak autorka věnuje jednotlivým typům zařízení pro výkon ústavní a ochranné péče. Autorka se v práci zmiňuje o dětských domovech, dětských domovech se školou, diagnostických ústavech a výchovných ústavech. Následně se autorka zabývá tematikou náhradní rodinné péče a jejími druhy. V další kapitole se pak autorka zabývá tématem psychického vývoje jedince a uvádí tři nejznámější vývojové teorie. Následně se autorka v další kapitole věnuje dramaterapii a jejím základním prostředkům a východiskům. Na konci teoretické části autorka hovoří o teorii Vazby dle Bowlbyho.

1. ÚSTAVNÍ VÝCHOVA, OCHRANNÁ VÝCHOVA A NÁHRADNÍ RODINÁ PÉČE

Ústavní výchova neboli také institucionální péče je takovým typem péče o jedince, v níž hraje hlavní úlohu stát a zařízení jím zřizované. Tento typ výchovy můžeme dále označovat jako rezidenční typ výchovy, tím je nastíněn především fakt, že dítě je ubytováno v daném zařízení. (Kaleja, 2013) K roku 2023 se bylo v České republice v ústavní péči umístěno přes sedm a půl tisíce dětí a mladistvých, což je lehce méně než roky před rokem 2023 ale v dlouhodobém horizontu výsledek poukazuje spíše na zvyšování počtu dětí umístěných v Ústavní péči. (Oktábcová, 2023) Do ústavní a ochranné výchovy řadíme 4 typy zařízení – Dětský domov, dětský domov se školou, diagnostický ústav a výchovný ústav. Všechny tyto zařízení se liší jak strukturou, tak i věkem dětí, které jsou umístěny do jednotlivých zařízení. Většina těchto zařízení spadá pod resort MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), Výchovný ústav ovšem spadá pod resort MPSV (Ministerstvo práce a sociálních věcí), důvodem je fakt, že do výchovných ústavů jsou již umístěování jedinci s ukončenou povinnou školní docházkou, a tak zařízení centrálně nezařizují školní vzdělávání přímo v zařízení či docházení do škol mimo zařízení. *„Ústav se od pobytového zařízení liší tím, že vněm skupina profesionálních zaměstnanců pečuje o skupinu nějak hendikepovaných lidí. Ústav je zvláštní fenomén: personál je vněm zaměstnán jako v jakékoliv jiné organizaci, pro klienty je však ústav dočasnou nebo trvalou náhradou domova. Tento rozdíl v očekáváních a postojích je ústředním problémem ústavní péče.*

Personál považuje klienty za objekty své práce, klienti chtějí být individuálními subjekty.“
(Matoušek, 1999; s.17)

„Účelem zařízení je zajišťovat nezletilé osobě, a to zpravidla ve věku od 3 do 18 let, případně zletilé osobě do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte a poskytují jí pomoc při zajišťování záležitostí týkajících se dítěte, včetně rodinné terapie a návratu rodičovských a dalších dovedností nezbytných pro výchovu a péči v rodině. Zařízení poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo jeho přemístění do náhradní rodinné péče.“ (Zákony pro lidi, 2024). *„Zařízení poskytuje speciálně pedagogické a psychologické služby také ambulantní formou, a to dítěti, které pobývá mimo zařízení“* (Zákony pro lidi, 2024).

Hlava VI zákona č. 359/1999 Sb. Dále upravuje postup a sledování výkonu ústavní výchovy. Po rozhodnutí o umístění dítěte do ústavní výchovy má na starosti úřad obce s rozšířenou působností sjednat dobu a místo přijetí jedince do konkrétního zařízení. (Zeman, 2009)

Dle zákona 109/2002 jsou zařízení ústavní péče povinny dětem v nich umístěných poskytovat stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, úhradu nezbytně nutných nákladů na vzdělávání, úhradu nákladů na zdravotní služby, léčiva a zdravotnické prostředky, které nejsou hrazeny ze zdravotního pojištění, pokud nebyly zdravotní služby vyžádány zákonnými zástupci dítěte, kapesné, osobní dary a věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení i úhradu nákladů na dopravu do sídla školy. Dále mohou být zařízením hrazeny například potřeby pro využití volného času a rekreaci, náklady na kulturní, sportovní a oddechovou činnost apod. Můžeme tedy konstatovat, že zařízení ústavní péče mají za úkol poskytovat dítěti péči, která je jinak poskytována rodičem. (Slomek, 2010)

Děti jsou v těchto zařízeních vždy rozděleny do výchovných skupin, které jsou základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v těchto zařízeních.

Ústavní výchova má samozřejmě také své úskalí a nedostatky. Vždy je důležité zmínit, že děti, které vyrůstají v ústavní výchově jsou stejné, jako děti, které vyrůstají v rodinách a mají stejné potřeby. Tyto děti potřebují i jistotu, kterou mají děti, které jsou vychovávány v běžných rodinách, často se jim ovšem této jistoty plně nedostává a jsou pokryté jen v částečně či odlišným způsobem. Celkově nemusí být potřeby dětí umístěné v ústavní výchově dostatečně saturované, a tak může v dlouhodobém důsledku docházet k absenci vytrvalosti, nedostatku péle či vnitřní i vnější struktury a organizace jedince, či k narušení emocionality jedinců, nedostatečnou orientaci v hodnotách nebo narušení důvěry k dospělým osobám. (Kaleja, 2013) Proto se i autorka práce zaměřuje na práci s vybranými deficitními oblastmi.

1.1. Dětský domov

Jedním z druhů školských zařízení, které patří do systému ústavní péče jsou dětské domovy. Dětské domovy spadají pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jsou spravovány především dle zákona č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Toto zařízení zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou. Dětský domov má několik úkolů, které naplňuje na základě individuálních potřeb dětí v něm umístěných. Mezi tyto funkce patří především funkce výchovná, vzdělávací a sociální. Do dětských domovů jsou umístovány děti ve věku od 3 do 18 let, v případě studia na vysoké škole či jiné přípravy na budoucí povolání do věku 26 let. Do dětských domovů je také možné umístit nezletilé matky společně s jejich dětmi.

Do tohoto typu zařízení jsou umístovány děti, u kterých nebyla zjištěna porucha chování, ale dětem byla soudem nařízena ústavní výchova. (Kaleja, 2013) Děti umístěné v dětských domovech se vzdělávají ve školních zařízeních, které nejsou součástí dětského domova. Dle zákona 109/2002 jsou děti v dětských domovech umístovány do rodinných skupin, které tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí. V dětských domovech je zpravidla snaha udržovat sourozenecké vztahy, a tak jsou děti v sourozeneckém vztahu zpravidla umístovány do rodinné skupiny společně. (Holásek a Havel, 2014)

1.2. Dětský domov se školou

Dětský domov se školou, je dalším z druhů školských ústavních zařízení. Tato zařízení spadají pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a jsou spravovány především dle zákona č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.*

Účelem dětského domova se školou je dle zákona 109/2002 zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou mají-li závažné poruchy chování, přičemž Matějček (2011) mluví o poruchách chování jako o odchylkách společenských norem, kterými může být např. lhaní, záškoláctví, krádeže, vloupání, útěky apod. Mezinárodní klasifikace nemocí poruchy chování definuje jako „přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování“ přičemž takovýto typ chování překračuje normu chování jedince v daném věku. MKN- 10 přichází s klasifikací poruch chování na poruchu chování vázanou na vztahy k rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování, opoziční a vzdorovité chování a dále jiné poruchy chování.

Dále jsou do dětského domova se školou umístovány děti, které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo také pro děti s uloženou ochrannou výchovou, jsou-li nezletilými matkami a splňují podmínky stanovené zákonem. Do dětského domova se školou jsou zpravidla umístovány děti od věku 6 let do ukončení povinné školní docházky. (Slomek, 2010) V dětských domovech se školou jsou stejně jako v dětských domovech zřizovány rodinné skupiny o počtu 6-8 dětí na skupinu. (Zákony pro lidi, 2024)

Děti jsou v tomto zařízení vzdělávány ve škole, která se nachází přímo v areálu dětského domova. „*Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.*“ (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 109/2002, hlava II, §13).

Pokud není dítě způsobilé pro vzdělávání na střední škole mimo zařízení či není schopno uzavřít pracovní právní vztah z důvodu závažné poruchy chování, je umístěno do Výchovného ústavu. (Slomek, 2010)

1.3. Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je školské ústavní zařízení ochranného charakteru, které spadá pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a je spravováno především dle zákona č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Do tohoto zařízení jsou umísťovány „*děti s nařízeným předběžným opatřením, nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou; děti s uloženou ochrannou výchovou také na základě výsledků komplexního vyšetření, zdravotního stavu dětí a volné kapacity jednotlivých zařízení umísťuje do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů.*“ (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 109/2002, hlava II, §5). Zároveň ovšem existují případy, ve kterých může zařízení přistoupit na umístění dítěte s poruchou chování, a to na žádost zákonného zástupce. Pro tyto účely může být však využito pouze 10% celkové kapacity zařízení. (Slomek, 2010)

Do tohoto typu zařízení jsou zpravidla umísťovány děti jejichž porucha chování má intenzitu ve vysoké míře a zároveň ohrožuje normální vývoj dítěte, přičemž dítě porušuje zákon a normy zákonem dané a jeho chování by mohlo být určeno jako trestný čin. (Kaleja, 2013)

Diagnostický ústav plní funkci diagnostickou, jež dle zákona 109/2002 spočívá ve vyšetření úrovně dítěte formou pedagogických a psychologických činností. Dalšími funkcemi, které zařízení plní je funkce vzdělávací, výchovná, organizační a koordinační. Vzdělávací funkcí je dle zákona 109/2002 míněno zajištění úrovně dosažených znalostí a dovedností a také stanovení a realizace specifických vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřeně jeho věku a individuálním předpokladům a možnostem. Výchovné a sociální funkce se hovoří o rozvoji osobnosti jedince, a dále se váže jeho rodinné situaci dítěte a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí (Zákony pro lidi, 2024). Organizační funkce souvisejí především s umísťováním dětí do jednotlivých zařízení ve spolupráci s OSPOD (orgánem sociálně-právní ochrany dětí). Koordinační funkcí jsou dle zákona 109/2002 „*postupy směřující k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy a dalšími osobami, zabývajícími se péčí o děti.*“

Diagnostický ústav zpracovává tzv. Program rozvoje osobnosti dítěte (PROD) neboli komplexní zprávu obsahující návrh specifických výchovných a vzdělávacích

potřeb. Program rozvoje osobnosti je tvořen na základě výsledků diagnostických, terapeutických, sociálních, výchovných a vzdělávacích činností. V PRODU zařízení vymezuje výchovné i vzdělávací priority a cíle, ale zároveň v něm hovoří i o metodách práce s daným jedincem, díky čemuž je formován přístup na míru jednotlivým dětem. (Janský, 2014)

Do těchto zařízení jsou umístovány děti od věku 11 let do ukončení povinné školní docházky. Doba umístění v zařízení zpravidla nepřesahuje 8 týdnů. (Slomek, 2010)

Děti jsou v ústavu rozděleny do výchovných skupin, zpravidla to bývají 3 a více skupiny s nejméně 4 a nejvíce 8 dětmi. Tyto skupiny jsou stanoveny pro účely péče o děti, výchovné a vzdělávací účely (např. plnění domácích úkolů) a terapeutické či sociální účely.

1.4. Výchovný ústav

Výchovný ústav je ústavní zařízení, které spravuje resort MPSV (ministerstvo práce a sociálních věcí) a řídí se především dle zákona č. 109/2002 Sb. *O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.*

Tento typ ústavní péče je vyhrazen pro děti starší 15let, které mají již ukončenou povinnou školní docházku, u kterých byla nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova. V případě, kdy se v chování dítěte staršího 12 let s uloženou ochranou výchovou objevují zvláště závažné poruchy, může být taktéž umístěno do výchovného ústavu.

Výchovný ústav plní dle zákona 109/2002 úkoly především výchovné, vzdělávací a sociální.

Tyto ústavy jsou zřizovány odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou, s uloženou ochrannou výchovou, pro děti, které jsou nezletilými matkami a pro jejich děti a pro děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči, popřípadě se ve výchovném ústavu pro tyto děti zřizují oddělené výchovné skupiny. (Zákony pro lidi, 2024)

1.5. Náhradní rodinná péče

Náhradní rodinná péče je realizovaná dle znění zákona 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník. Náhradní rodinná péče je realizována v případě „*Ocitne-li se dítě ve*

stavu nedostatku řádné péče bez ohledu na to, zda tu je či není osoba, která má právo o ně pečovat, anebo je-li život dítěte, jeho normální vývoj nebo jeho jiný důležitý zájem vážně ohrožen nebo byl-li narušen, soud upraví předběžně poměry dítěte na nezbytně nutnou dobu; rozhodnutí soudu nepřekáží, pokud dítě není řádně zastoupeno.“ (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 89/2012, § 924 odst. 1).

Mezi formy náhradní rodinné péče řadíme svěřenectví, pěstounskou péči, pěstounskou péči na dobu přechodnou, poručenství s osobní péčí a osvojení. (Ministerstvo práce a sociální věcí, 2023)

Bubelová, Novák, Vágnerová, Paleček, Šmídová-Matoušová a Vyskočil (2014) učinili výzkumné šetření, které se zabývá potřebami dítěte umístěného v náhradní rodinné péči. Dle tohoto výzkumu můžeme potřebám dítěte v náhradní rodinné péči přistupovat chronologicky, a to od chvíle před přijetím dítěte do náhradní rodinné péče až po dospělost. Před přijetím dítěte do náhradní rodinné péče je důležité dítě informovat o procesu a zároveň mu tímto způsobem saturovat potřebu participace v procesu. Po prvním kontaktu s dítětem je potřeba začít navazovat pozitivní vztah s náhradní rodinou, ale i adekvátní rozloučení v zařízení, ve kterém se jedinec vyskytoval či s biologickou rodinou. Poté co se dítě začne v rodině adaptovat potřebuje pocit jistoty, bezpečí, pevné vazby, nalezení vzoru v rodině, intenzivní a individuální pozornost pečující osoby apod. Když dítě nastupuje do mateřské školy, přibývá potřeba vědět, co se od dítěte očekává a proč. Po nástupu dítěte do školy nabývá dítě potřebu pomoci, a to především při přípravě jedince do školy ze strany pečující osoby. V dospívání dále přibývá potřeba zajištění negativního působení problematických vztahů v rodině, bezpodmínečného přijetí a podpory. Poté už by měla nastávat fáze osamostatnění, ve které má dítě ovšem stále potřebu kontaktu se svou blízkou osobou, dále potřebu materiálního zajištění a potřebu opory a podpory.

Svěření dítěte do péče jiné osoby

Ke svěřeni dítěte do péče jiné osoby dochází v případě „*Nemůže-li o dítě osobně pečovat žádný z rodičů ani poručník, může soud svěřit dítě do osobní péče jiného člověka (dále jen „pečující osoba“).* Rozhodnutí o svěřeni dítěte do péče musí být v souladu se zájmy dítěte.“ (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 89/2012, § 955 odst. 1). Ke svěřeni dítěte do péče jiné osoby než rodiče se přistupuje pouze v případech, vyžaduje-li to zájem dítěte. (Holásek a Havel, 2014) Dle zákona 89/2012 musí mít osoba do jejíž péče je dítě svěřeno záruky řádné péče, mít bydliště na území České republiky a souhlasit se

svěřením dítěte do osobní péče. Práva a povinnosti pečující osoby vymezuje soud, případně se přiměřeně používají ustanovení o pěstounství (Zákony pro lidi, 2024). „V případě povinnosti a práv pečující osoby se tak zejména jedná o právo a povinnost o dítě osobně pečovat, při výchově dítěte vykonávat přiměřené povinnosti a práva rodičů. Pečující osoba je povinna a oprávněna rozhodovat jen o běžných záležitostech dítěte, v těchto záležitostech dítě zastupovat a spravovat jeho jmění. Má povinnost informovat rodiče dítěte o jeho podstatných záležitostech. Pečující osoba má též povinnost udržovat, rozvíjet a prohlubovat sounáležitost dítěte s jeho rodiči, dalšími příbuznými a osobami dítěti blízkými. Má povinnost umožnit styk rodičů s dítětem svěřeným mu do péče, ledaže soud stanoví jinak.“. Dále „Soud stanoví rodičům rozsah výživného s ohledem na jejich možnosti, schopnosti a majetkové poměry a povinnost platit výživné k rukám pečující osoby“ (Ministerstvo práce a sociální věcí, 2023). Dále má dle zákona 89/2012 Sb. Rodič dítěte povinnost vyplácet pečující osobě výživné na dítě stanovené soudem a pečující osoba právo vymáhat od rodičů výživné na dítě, které má v péči. Může se také stát, že jde o případ, kdy jeden z rodičů chce mít dítě svěřeno do výhradní péče, to lze učinit, ale pouze po souhlasu druhého rodiče či rozhodnutí soudem např. z důvodu nesvéprávnosti či těžko překonatelné překážky ve výchově dítěte (Holásek a Havel, 2014).

Pěstounství

Dalším typem náhradní rodinné péče organizovaném dle zákona 89/2012 Sb., je pěstounská péče. Pěstounství se realizuje v případě „nemůže-li o dítě osobně pečovat žádný z rodičů ani poručník“ (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 89/2012, § 958 odst. 1). Jde tedy o péči o dítě třetí osobou, přičemž se nejedná o přijetí jedince v pěstounské péči za svého, ale především o péči o dítě. (Holásek a Havel, 2014). Zákon 89/2012 stanovuje, že rodiče mají vůči dítěti práva i povinnosti, které vyplývají z rodičovské odpovědnosti, ale tyto práva a povinnosti jsou dále omezené o ty, které zákon stanoví pěstounovi, těmi je právo i povinnost o dítě osobně pečovat, vykonávat přiměřené povinnosti rodičů, zastupovat dítě, spravovat jeho jmění, rozhodovat o běžných záležitostech dítěte, udržovat, rozvíjet a prohlubovat sounáležitost dítěte s jeho rodiči a dalšími dítěti příbuznými osobami, umožnit dítěti styk s jeho rodiči. Dle Matějčka (1999) nevzniká umístěním dítěte do pěstounské péče pěstounovi povinnost vyživovací,

ta je stále v rukách biologické rodiny. Dítě má na druhou stranu dle zákona 89/2012 povinnost pomáhat dle svých možností a schopností v pěstounské domácnosti.

Člověk, který vykonává pěstounskou péči musí být plně svéprávný. Zpravidla se usiluje přednostní umístění dítěte do pěstounské péče osoby blízké či dítěti příbuzné. Pokud se jedná o pěstounskou péči vykonávanou jinou osobou, která k dítěti nemá žádné vazby, tak je nejprve nutné soudem nařídit předpěstounskou péči.

Pěstounská péče může být nařízena i pouze na dobu přechodnou a délka umístění dítěte do pěstounské péče by v tomto případě neměla přesáhnout dobu jednoho roku. Tento typ pěstounské péče se užívá v případě, kdy rodič v dané časové období nemůže ze závažných důvodů dítě vykonávat, či jako přechodné opatření před osvojením dítěte (Holásek a Havel, 2014).

Pěstounskou péči rozlišujeme na dva typy, které se určují dle původních vazeb a vztahů k pečující osobě a to na:

A. Zprostředkovanou pěstounskou péči

O zprostředkované pěstounské péči hovoříme v případě „*kdy je dítěti vybrána nevhodnější pečující osoba tzv. zprostředkováním, které provádí krajský úřad. Dítě k této osobě nemá žádné příbuzenské či jiné blízké vztahy.*“ (Ministerstvo práce a sociální věci. (Ministerstvo práce a sociální věci, 2023)

B. Nezprostředkovanou pěstounskou péči

Nezprostředkovaná pěstounská péče je v případě „*kdy péči o dítě zajistí v rámci krizové situace v rodině osoba příbuzná či dítěti jinak blízká a známá.*“ (Ministerstvo práce a sociální věci, 2023)

Pěstounská péče zaniká dle zákona 89/2012 Sb. nejpozději ve chvíli, kdy dítě nabude plné svéprávnosti nebo zletilosti dítěte.

Existuje i typ pěstounství na přechodnou dobu, ta může trvat po dobu nepřesahující 1 rok. (Ministerstvo práce a sociální věci, 2023)

Poručenství s osobní péčí

Poručenství se řídí je definováno v zákoně 89/2012 Sb. A vzniká nařízením soudu v situaci „*není-li tu žádný z rodičů, který má a vůči svému dítěti vykonává rodičovskou odpovědnost v plném rozsahu*“ (Zákon 89/2012, § 928 odst. 1). Jde tedy o

případ, ve kterém dítě rodiče nemá, jeho rodiče nejsou známi či byli rodiče dítěte zbaveni rodičovské odpovědnosti nebo byla jejich rodičovská odpovědnost z nějakého důvodu pozastavena.

Poručník může být určen i pouze pro zajištění pouze některých bodů rodičovské odpovědnosti, tudíž se poručníkem může stát i OSPOD, v tomto případě ovšem poručník nemá na starost výchovu dítěte. (Holásek a Havel, 2014)

Poručník má vůči dítěti stejná práva a povinnosti, jako určuje zákon rodiči, vyjma vyživovací povinnosti. Jedná se o povinnost o dítě osobně pečovat, vykonávat přiměřeně povinnosti rodičů, zastupovat dítě, spravovat jeho jmění, rozhodovat o běžných záležitostech dítěte, udržovat, rozvíjet a prohlubovat sounáležitost dítěte s jeho rodiči a dalšími dítěti příbuznými osobami, umožnit dítěti styk s jeho rodiči. (Ministerstvo práce a sociální věci, 2023)

Poručenství zaniká v případě, kdy alespoň jeden z rodičů poručence nabude rodičovskou odpovědnost nebo schopnost jí vykonávat, dítě dosáhne plné svéprávnosti, dítě je osvojeno, smrtí poručníka, rozhodnutím soudu o zproštění poručníka jeho funkce, odvoláním poručníka. (Zákony pro lidi, 2024)

Osvojení

Osvojení je stejně jako ostatní výše zmíněné formy náhradní rodinné péče definováno zákonem 89/2012 Sb. A dle tohoto zákona se jedná o přijetí cizí osoby za vlastní. *O osvojení nezletilého rozhodne soud na návrh osoby, která chce dítě osvojit. K návrhu na osvojení dítěte z ciziny nebo do ciziny připojí návrhovateli rozhodnutí příslušného orgánu veřejné moci o souhlasu s osvojením.* (Zákony pro lidi, 2024 v Zákon 89/2012, § 796 odst. 1)

Po rozhodnutí soudem o osvojení se osvojitel či osvojitelé zapíší do matriky jako rodič/rodiče dítěte. Tím zanikají vztahy osvojeného dítěte k původní rodině. (Ministerstvo práce a sociální věci, 2023)

Osvojitelem může být pouze zletilá plně svéprávná osoba, přičemž mezi osvojencem a osvojitelem musí být přiměřený věkový rozdíl (zpravidla ne menší než 16 let). Zdravotní stav osvojitele nesmí ve velké míře omezovat péči o svěřené dítě.

„Osvojitel je povinen informovat osvojence o skutečnosti osvojení, jakmile se to bude jevit vhodným, nejpozději však do zahájení školní docházky. Osvojitelům ani

osvojenci nenáleží žádné zvláštní dávky, jako je tomu u pěstounské péče.“ (Ministerstvo práce a sociální věcí, 2023)

Zrušení osvojení lze na žádost osvojence či osvojitele soudně realizovat dle zákona 89/2012 jsou-li pro to uvedené důležité důvody předložené osvojencem či osvojitelem, to lze ovšem pouze do tří let, výjimkou je je-li osvojení v rozporu se zákonem. (Zákony pro lidi, 2024)

2. DUŠEVNÍ VÝVOJ JEDINCE

V této kapitole se autorka zaměřuje na duševní vývoj jedince. Zmiňuje zde nejprve obecné znaky psychického vývoje jedince jako celek a popisuje, co to duševní vývoj je. Následně se autorka věnuje teoriím duševního vývoje jedince. Nejprve se autorka zabývá teorií kognitivního vývoje podle J. Piageta, následně pak psychoanalytickou teorií S. Freuda, a nakonec teorií psychosociálního vývoje osobnosti podle E.H. Ericksona.

Autorka pokládá znalost základních vývojových teorií jedince za důležitou z toho důvodu, že na základě společných znaků ve vývoji je možné určovat a vybírat vhodné intervenční metody pro danou klientelu, zároveň se dá díky odchylkám od předepsaného vývoje určit deficit daného jedince.

2.1. OBECNÉ ZNAKY PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Vývoj je vnímán jako kontinuální, stabilní a systematický proces, který vede k dočasným či dlouhotrvajícím změnám, zároveň je ale i základem stability psychologických charakteristik. Je to tedy komplexní celek obsahující rozvoj poznávacích funkcí, emocí, sociálních vztahů i psychických procesů každého jedince (Millová, 2016). Jedná se tedy o „*sled tělesných a psychických změn kvalitativního i kvantitativního rázu.*“ (Petrová a Plevová, 2005)

Vývoj je předmětem zkoumání oboru vývojové psychologie a zabývá se změnou jedince v různých oblastech od početí až po smrt. (Petrová a Plevová, 2005) Vývoj je možné zkoumat ve třech základních oblastech, a to v oblasti biologického vývoje, psychologického vývoje a sociokulturního vývoje. Tyto tři oblasti se vzájemně ovlivňují, a proto je nutno na vývoj vždy nahlížet komplexně ze všech tří úhlů. Biologický vývoj se zabývá především tělesnými organickými a funkčními změnami jako je tělesný růst, zrání centrální nervové soustavy či fyzické projevy stárnutí (ztráta zraku, sluchu, výšky apod.). Psychologický vývoj se na druhou stranu zabývá postupnými změnami v kognitivních, emočních a jiných oblastech, které působí na chování a prožívání jedince. Třetí oblastí vývoje, která je zkoumaná je oblast sociokulturní. Sociokulturní vývoj se zabývá především navazování formálních i neformálních či blízkých vztahů s ostatními lidmi, ale i zároveň v širším slova smyslu kulturou a sociokulturním prostředím, ve kterém se jedinec vyskytuje. (Millová, 2016)

Tyto tři oblasti se vzájemně ovlivňují, a proto je nutno na vývoj vždy nahlížet komplexně ze všech tří úhlů. Dle Vágnerové a Lisé (2022) lze shrnout obecné znaky vývoje do několika bodů. Hovoří o tom, že psychický vývoj je zákonitým procesem, tzn. vývoj je soubor na sebe posloupně navazujících vývojových fází, které jsou stabilní a nelze jejich pořadí libovolně měnit.

Dalším znakem, o kterém Vágnerová a Lisá (2022) mluví je znak celistvosti. Vývoj je tedy celistvý proces, který zahrnuje všechny složky, somatické, psychické i sociální v jejich vzájemné interakci. (Vágnerová a Lisá, 2022).

Dalším zmiňovaným znakem vývoje je kontinuum postupných proměn. Vývoj tedy vede ke vzniku kvalitativně nových forem, jejichž důsledkem je i změna interakce jedince a prostředí stimulující další rozvoj. (Vágnerová a Lisá, 2022). Vágnerová a Lisá dále hovoří i tom, že psychický vývoj jedince nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. To můžeme chápat tak, že vývoj je jakýmsi souborem období rychlejšího či pomalejšího vývoje, případně stabilizace a v průběhu procesu vývoje se může vyskytovat spousta vývojových skoků či období latence.

Posledním bodem, o kterém Vágnerová a Lisá (2022) hovoří v rámci obecných znaků psychického vývoje, je že vývoj je individuálně specifický, tzn. průběh vývoje každého jedince nelze popsat naprosto přesně, protože je ovlivněn interakcí daných dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

2.2. PERIODIZACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Obecně můžeme říct, že vývoj je změnou „*od méně dokonalého jedince k dokonalějšímu a od jednoduššího ke složitějšímu*“. (Čechová, Mellanová a Kučerová, 2003) A zároveň jsme schopni tyto změny díky zkoumání a následné tvorbě vývojových teorií periodizovat, a tedy rozčlenit do jednotlivých vývojových fází, čímž se usnadňuje chápání a celková přehlednost vývoje a ulehčuje se orientace v jednotlivých vývojových etapách jedince. Důležité je zmínit, že žádná z teorií není naprosto komplexní, a proto je vhodné znát více základních teorií pro komparaci a celistvé pochopení problematiky. Každá teorie se totiž spíše zabývá určitou zkoumanou oblastí, než jako vysvětlení vývoje všech psychických funkcí a celé osobnosti jako takové. (Vágnerová 2012) Ačkoliv jsou teorie v mnohém odlišné, tak mají společné to, že hovoří o tom, že jedinec v rámci vývoje prochází různými stádii, které jsou od sebe kvalitativně odlišné. Zároveň je důležité zmínit, že všechny tři níže zmíněné vývojové teorie jsou univerzální, tedy nejsou závislé na kulturních či zeměpisných odlišnostech (Millová, 2016).

2.2.1. PIAGETOVA TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Piaget (1970) ve své knize *Psychologie dítěte* shrnuje své poznatky z pětiletého longitudinálního výzkumu. Hovoří o tom, že by se vývojová psychologie dítěte neměla omezovat pouze na poznatky o biologickém zrání, ale měla by se dále zaměřovat také na faktory týkající se učení, získaných zkušeností a celkově i společenského života, což jsou sféry, které ve své teorii kognitivního vývoje zohledňuje. Vývoj rozděluje do pěti fází, z kterých je každá charakteristická určitým přístupem k poznávání (in Vágnerová a Lisá, 2022)

První fází, kterou Piaget definuje je fáze Senzomotorické inteligence. Toto období předchází vzniku řeči a v této fázi si jedinec ještě neosvojil symbolickou funkci (chybí mu myšlení i citový život vázaný na představy), jedinec si v tomto období vypracovává soubor poznávacích podstruktur, které se stanou východiskem pozdějších vjemových a intelektuálních konstrukcí, dále si také vypracovává i jistý počet elementárních citových reakcí, které částečně určují jeho budoucí citový život. (Piaget a Bärbel, 1970) Mnoho psychologů, například Köhler, Bühler, Claperéd se shodují na existenci inteligence jedince ještě před řečí. Piaget v rámci fáze senzomotorické inteligence pracuje s tím, že tato inteligence je v zásadě praktická, jde tedy spíše o dosažení úspěchu s výsledkem vyřešit některé problémy činností. To se jedinci daří pomocí struktur, které vycházejí z vjemů a pohybů. Poznávání v tomto období tedy probíhá jen v přímém kontaktu s reálným světem. Tato fáze by měla dle Piageta trvat od narození do cca 2 let života dítěte. Tuto fázi Piaget dále rozděluje na 6 stádií, které vedou k přesměrování poznání mimo materiální tápání. Těmito stádií jsou následující:

Prvním stádiem je podnět, reakce a asimilace – v rámci tohoto stádia Piaget hovoří o tvorbě podmíněných reflexů a dalších výsledcích učení, jakožto odpověď na vnější podněty, tyto spoje jsou následně integrovány do dřívějšího schématu či struktury. Dále dochází ke spontánním a celostním činnostem organismu a vytváření asimilačních schémat.

Ve druhém stádiu hovoří Piaget o vytváření prvních zvyků, které jsou buď přímým výsledkem činnosti nebo výsledkem podmiňování.

Ve třetím stádiu se objevuje koordinace mezi viděním a uchopováním, přičemž během tohoto stádia dochází k postupnému rozlišování cíle a prostředků.

Ve čtvrtém stádiu lze pozorovat již úplnější výkony praktické inteligence. Dítě si vybírá cíl nezávisle na prostředcích. (Piaget a Bärbel, 1970)

V pátém stádiu dítě hledá nové prostředky pro dosahování cílů. Většinou k tomuto rozšiřování repertoáru prostředků dochází metodou pokus – omyl.

V šestém stádiu se ukončuje stádium senzomotorického období a dochází k přechodu od materiálního tápání k náhlému porozumění.

Druhou fází, o které Piaget hovoří je fáze Konstrukce skutečnosti. V jiných publikacích (např Vývojová psychologie od Vágnerové a Lisé (2022) je toto stádium pojmenováno jako Předoperační fáze. V této fázi systém schémat senzomotorické asimilace vyúsťuje v jakousi logiku činnosti, která zahrnuje vytváření vztahů a korespondencí a spoluzahrnování schémat. (Piaget a Bärbel, 1970). Tuto fázi mnoho autorů rozděluje na fázi symbolického myšlení a na fázi názorného myšlení. Fáze symbolického myšlení trvá cca od 2 do 4 let a dítě přestává být ve svém poznání omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Dítě si dokáže představit objekt nebo činnost, aniž by ji muselo skutečně provádět (Vágnerová, Lisa, 2022) Procesy mohou probíhat jen v mysli (představy, slovní označení.). Dítě by dle Piageta v tomto období mělo být schopno chápat a rozeznávat různé symboly. Ve fázi názorového myšlení, která trvá cca od 4 do 7 let, je dítě schopno uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností (Langmeier a Krejčířová, 2006 s.91). Dítě by v této fázi mělo být schopno vytvářet závěry, ale pouze v návaznosti na názor. Dle Vágnerové a Lisé (2022) děti v této fázi vývoje sice rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti.

Další fází kognitivního vývoje, která je založena na výzkumu Piageta je fáze konkrétních logických operací, která trvá od 7 do 11 let života dítěte. Dle Valenty (2021) v této fázi dítě nabývá schopnosti kategorizovat jevy a následně je chronologicky uspořádat.

Poslední fází, která z výzkumu Piageta vyplývá je fáze formálních logických operací, která je v mnoha publikacích řazena do období 11-12 let věku. Dle Vágnerové (2021, str.64) je jedinec schopen uvažovat logicky a hypoteticky. Valenta (2021) k tomuto názoru ještě přidává fakt, že v tomto období se rozvíjí abstraktní myšlení.

2.2.2. Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti S. Freuda

Psychoanalytická vývojová teorie dle S. Freuda je jednou z nejstarších a zároveň i nejznámějších vývojových teorií vůbec. Tato teorie vznikla na počátku 20. století. (Millová, 2016)

Teorie vývoje osobnosti S. Freuda hovoří o dosahování slasti a v jednotlivých fázích Freud definuje způsob dosahování slasti. Psychosexuální vývoj, který je základem osobnosti, se uskutečňuje přesuny libida do různých oblastí. (Vágnerová a Lisá, 2021). Tyto oblasti nazýváme „erogenní zóny těla“. Freud zároveň v teorii reaguje na vývoj afektivního prožívání jedince (Čížková, 2005). Millová (2016) zároveň doplňuje, že Freud hovoří ve své teorii zároveň i o důležitosti vlivu nejbližší rodiny, tedy matky a otce a jiný vliv prostředí dle něho není důležitým ovlivňujícím faktorem. Freud rozděluje psychosexuální vývoj dítěte do pěti stádií.

Prvním stádiem je orální. Orální stádium je časově vymezeno prvním rokem života jedince (Čížková, 2005). Slast je v tomto stádiu uspokojována orální oblastí, tedy ústy, částí rtů, jazykem, ale zároveň i jinými místy na pokožce. Důležité je zmínit, že ústa nejsou v tomto případě výhradně oblastí slasti, ale také bolesti (při prořezávání zubů) (Millová, 2016). Dítě dosahuje slasti především ve spojení s jídlem – sání, polykání atd. Toto stádium je dle Freuda řazeno do kojeneckého období (Vágnerová a Lisá, 2021). Freud dále toto období rozděluje na dvě části. První část je fáze „orální závislosti“, ta je spojena s aktivitou sání a jedná se o spojení s nasycením či strkáním věcí do úst. Druhá fáze je nazývána jako „orálně agresivní“, ta už je spojena s růstem zubů a v důsledku toho i s kousáním. Zároveň by v této fázi mělo ideálně pociťovat příjemné pocity nejen v rámci uspokojování libida, ale i také v rámci blízkého vztahu s matkou a s tím souvisejícím pocitem bezpečí. (Čížková, 2005)

Druhým stádiem je anální. V tomto stádiu se libido jedince přesouvá do anální oblasti. Slastné pocity jsou spojeny s fungováním konečníku a svěračů močové roury. (Vágnerová a Lisá, 2021) V tomto období by mělo být dítě vedeno k tělesné čistotě a chápání svých potřeb. Pudové uspokojení je spojeno především se zadržováním a vyměšováním exkrementu nebo moči. (Čížková, 2005) Milová (2016) také uvádí, že toto období je ambivalentní v prožívání a jednání a střídá se tak aktivita a pasivita. Aktivita je projevena skrze svalovou činnost, jež může dítě dle svých potřeb ovládat, pasivita naopak činností, na kterou dítě nemá žádný vliv (např. Činnost střev). Toto stádium je dle Freuda řazeno do batolecího období, tedy okolo druhého a třetího roku života dítěte. (Vágnerová, 2012) V této vývojové fázi si dítě vytváří podněty pro seberegulaci a tím i přiměřené sexuální a společenské prožívání. (Čížková, 2005)

Třetím stádiem je stádium falické. Toto stádium je dle Freuda řazeno do předškolního období. V tomto období je dítě zaujato genitální oblastí a slast mu přináší manipulace s těmito orgány. (Vágnerová a Lisá, 2021) Zároveň tato fáze není pouze autoerotická, protože se jedná především o mužský druh genitálu. Jde o to, že si dítě začne uvědomovat genitální odlišnosti, a tak chlapci pociťují strach ze ztráty falusu, zatímco děvčata pociťují méněcennost, protože ho nemají. (Millová, 2016) Toto stádium nastává od tří let věku dítěte do přibližně 5 či 6 let věku. V této fázi může ze strany chlapců docházet k pomyslné rivalitě směřované k otci a k potřebě blízkého vztahu s matkou, tento pojem nazývá Freud jako „Oidipův komplex. U děvčat se jedná o opačnou problematiku, tedy pomyslné soupeření s matkou a potřeba blízkého vztahu s otcem, tuto situaci Freud pojmenovává „Elektřin komplex“ (Čížková, 2005). Komplexy by ovšem měly být vyřešeny a vztahy s rodiči stejného pohlaví stabilizovány a vráceny do normy přijetím své pohlavní role a zároveň i identifikací s osobností rodiče stejného pohlaví. (Čížková, 2005)

Čtvrtým stádiem je období latence, které se dle Freuda odehrává v raném školním věku dítěte. Dle Vágnerové a Lisé (2021) dochází k úbytku zájmu o sexuální podněty. Dítě rozvíjí zájem o druhé lidi a vztahy s nimi. Jde tedy o období, ve kterém se dítě zaměřuje především na získávání poznatků, kulturních hodnot, ale i na chápání a diferenciování sociálních rolí. (Čížková, 2005) Jedinec uspokojuje libido prostřednictvím společensky přijatelné aktivity, tedy do asexuálních oblastí, jako je sport, škola, zájmy a vrstevnické vztahy. (Millová, 2016)

Pátým stádiem je genitální stádium, ve kterém dle Vágnerové a Lisé (2021) dochází k oživení a intenzivnímu rozvoji genitálně zaměřené slasti. Toto stádium začíná v období dospívání a trvá přibližně do 12 let života dítěte. (Čížková, 2005) Zpočátku bývá způsob dosažení autoerotický a postupem času se vytvářejí nové vztahy k novým lidem, které již začínají mít sexuální charakter. (Vágnerová a Lisá, 2021) jedná se tedy o přechod od pouhého přijímání lásky a uspokojení k jeho poskytování. Zároveň Fredu mluví o tom, že milostný vztah je ovlivněn vztahy s rodiči a tím i průběhem falického období a rozřešením komplexů s ním spojených. (Čížková, 2005) „*Od tohoto momentu vznikají zralé vztahy založené na dospělé sexualitě.*“ (Freud in Millová, 2016, s. 25)

2.2.3. Teorie psychosociálního vývoje osobnosti dle E.H. Ericksona

Teorie psychosociálního vývoje podle Ericksona se zaměřuje na sociálně kulturní aspekty v životě jedince a hovoří o tom, že v každém životním období jedinec prožívá nějakou formu vnitřního konfliktu. (Vágnerová a Lisá, 2021) Tato teorie je tedy vázaná na společenské, kulturní a historické podmínky vývoje jedince než na jeho biologické faktory. Erickson se v rámci této teorie zabývá nejen vlivem blízké rodiny, ale i celkovým vlivem širšího sociálního prostředí jedince. (Millová, 2016) Zároveň oproti Freudovo teorii předkládá optimistický pohled na jednotlivé vývojové krize, s tím že podává jejich řešení (Čížková, 2005) „*Ericksonova stádia vývoje osobnosti jsou založena na bazálních „úkolech“, jež jedinec plní v určitých etapách svého života*“ (Valenta, 2021, s. 65). Pokud se mu tyto úkoly podaří splnit a tím i vyřešit daný psychosociální konflikt, je jedinec schopen postoupit do další vývojové fáze. V opačném případě je vývoj jedince podržen a opožděn. (Čížková, 2005)

Erickson rozděluje období vývoje do 8 stádií, přičemž v každém stádiu je člověk postaven před určitý úkol a čelí vnitřnímu konfliktu, který Erickson v každém stádiu popisuje. (Vágnerová a Lisá, 2021)

Prvním stádiem je období, které Erickson časově určuje od narození do prvního roku života. Erickson v tomto stádiu definuje jako úkol jedince získání základní důvěry ve svět a lidi, to dle Vágnerové a Lisé (2021) umožňuje rozvoj žádoucích vlastností a chování. Jedinec je tedy od narození do prvního roku postaven před konflikt důvěry stojící proti nedůvěře. *„Potvrzení jistoty a bezpečí eliminuje úzkost a rozvíjí se otevřenost vůči okolnímu světu, ale i otevřenost zkušenosti, kterou dítěti může tento svět poskytnout.“* (Vágnerová, Lisá, 2021, s.54). V tomto období je podobně jak je tomu i ve Freudovo teorii důležitým hybatelem matka a způsob jakým o dítě pečuje (Millová, 2016). Matka totiž dítěti pomáhá zajistit základní důvěru, a to nejen k sobě samému nebo k matce, ale zprostředkovaně i k okolnímu světu. Způsob péče matky o dítě by měl odstraňovat pocit nejistoty. (Čížková, 2005)

Druhým stádiem, které Erickson v rámci své teorie definuje je stádium v období od 1 roku věku jedince do tří let. Tato fáze bývá často označována jako období dosahování základní autonomie. (Vágnerová, 2021) Hlavním konfliktem v tomto období je tedy konflikt autonomie proti studu a pochybám. Autonomie se dle Valenty (2021) v tomto případě ukazuje především v sebezprosažení vůči autoritám. V tomto období se také objevuje první období vzdoru, které je úzce spjato s hledáním autonomie jedince. I v tomto období je role matky klíčová. Dítě prochází procesem osamostatňování se od matky v základních úkonech a tím získává svou vlastní nezávislost. (Čížková, 2005) Od rodičů je v tomto období třeba přiměřeného pevného vedení, stanovení pravidel ale i pořádku. (Millová, 2016)

Třetí období, které Erickson ve vývoji jedince definuje, nastává mezi třetím a šestým rokem života jedince. V tomto období *dětská aktivita začíná být ve větší míře korigována společenskými normami určujícími hodnotu jeho projevů. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi i související pocity viny.*“ (Vágnerová, Lisá. 2021, s. 54) V tomto období jedinec tedy stojí v konfliktu iniciativy proti vině. Dle Valenty (2021) je v tomto období základním úkolem jedince vyrovnat se s vlastní iniciativou a hledání rovnováhy mezi iniciativou a vinou, která může jedince v další iniciativě brzdít. K iniciativě ze strany dítěte dochází takřka při každé aktivitě, protože v tomto vývojovém období je hlavní činností dítěte hra. (Millová, 2016) tato fáze přirozeně doplňuje fázi předchozí a dává tak schopnosti autonomie kvalitu. Dítě je schopné vytyčit si svůj cíl a aktivně k němu směřovat a plnit ho. (Čížková, 2005)

Čtvrtým obdobím je dle Ericksona období, ve kterém dochází ke konfliktu mezi snaživostí a nedostatečností. Toto období je typické pro mladší školní věk, tedy mezi šestým až dvanáctým rokem života. Dítě se v tomto období dle Vágnerové (2021) snaží dobrým výkonem validovat své kvality a zároveň se snaží vyhnout neúspěchu, se kterým je úzce spojen pocit méněcennosti. Dle Valenty může mít pocit méněcennosti motivující charakter, avšak „*Přetrvávající neúspěch se u dítěte může z pocitu méněcennosti zvrhnout v komplex se ztrátou dlouhodobé perspektivy*“ (Valenta, 2021, s. 65)

Páté období, o kterém Erickson hovoří, nastává mezi dvanáctým a dvacátým rokem života jedince. (Vágnerová a Lisá, 2021) Valenta (2021) toto období pojmenovává jako identita versus zmatení rolí. V tomto období se „*mění a rozvíjí sebepojetí daného jedince. Dospívající usilují o vymezení vlastní osobnosti, hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni nové zkušenosti, odmítají konvence a tradici*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s.59) V tomto období se tedy jedinec sám pro sebe snaží odpovědět na otázky kým je, jaké jsou jeho hodnoty a smysl života a kam směřuje. Jedinec se s soustředí na hledání vlastní identity, a to i z důvodu boji proti pocitům nejistoty. (Čížková, 2005) Důležité je zmínit, že tvorba vlastní identity jedince je zároveň závislá na sociokulturním prostředí jedince. V tomto období může být problematická pro tvorbu vlastní identity přílišná identifikace se skupinou a zároveň i přehnaně ideologický pohled na společnost. (Millová, 2016)

V šestém období nastává konflikt mezi intimitou a izolací. Tato vývojová fáze je charakteristická pro období rané dospělosti. „*V období mladé dospělosti přechází kvalita vztahu k sobě samému, vystavěná v předchozím období, na schopnost budovat blízký vztah k druhým osobám na úrovni intimity*“ (Valenta, 2021, s.65). V tomto období dochází. K tomu, že se jedinec částečně vzdává svojí vlastní autonomie a identity ve prospěch druhého člověka. (Čížková, 2005) Dle Vágnerové a Lisé (2021) může být rizikem v tomto vývojovém stádiu nedostatečná schopnost vztahového ukotvení a tendence vyhýbat se intimitě, což může vést k izolaci.

Sedmé stádium je obdobím konfliktu mezi generativitou a stagnací a je charakteristické pro období dospělosti. Valenta (2021) úkol v této životní fázi definuje jako plodnost a kreativitu. Toto období je typické tvořením – rodiny či pracovních úspěchů, rizikem je dle nich tedy případná stagnace a frustrace s nenaplněním tohoto „úkolů“. (Čížková, 2005)

Osmé, a tedy i poslední stádium života jedince začíná okolo padesátého roku života jedince. Pro toto období je charakteristický konflikt integritou ega a beznadějí (Vágnerová a Lisá, 2021) V této fázi dochází k integraci všech zkušeností a událostí života jedince. Dochází k integraci ega, která by měla potenciálně tvořit pocit spokojenosti se životem (Millová, 2016) „*V tomto období by měl člověk pochopit a přijmout vlastní život a zaujmout k němu pozitivní postoj.*“ (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 59)

3. TEORIE ATTACHMENTU

V této kapitole se autorka zaměřuje na teorii attachmentu tedy emoční vazby, jež je přirozeným jevem vyplývajícím ze základního vztahu dítěte s pečující osobou. Attachment jehož je dosaženo s matkou se dál odráží v dalších sociálních vztazích i partnerských vztazích jedince a zároveň i formuje jeho prožívání a jednání v dalších životních etapách. Proto je dle autorky důležité se v teorii citové vazby orientovat a chápat souvislosti attachmentu s dalšími psychickými procesy jedince. U dětí z dětských domovů zároveň attachment bývá často v raném dětství nenaplněn, a proto si tyto děti vytváří attachment u jiných osob. Těmito osobami často bývají pečující osoby, tedy vychovatelé, tento vztah je ale v mnohém dost odlišný než vztah matka-dítě a neadekvátní attachment může dále vést k frustraci a deprivaci jedince. (Cairns, 2013)

Attachment je anglický pojem používaný v oblasti psychologie pro pojmenování přilnavosti. Přilnavost je *„potřeba dítěte být v těsném vztahu s dospělou osobou, nejlépe a nejčastěji s matkou, případně dalšími nejbližšími osobami života dítěte v prvních letech po narození“* (Vymětal, 2010, s.59). Jedná se tedy o základní potřebu jedince, která je v každém jedinci vrozená a biologicky daná. (Vymětal, 2010) *„Citová vazba tvoří komplex emoční a kognitivní reprezentace, jež je rozvíjena a upevňována od raného dětství. Kvalita citové vazby zásadně ovlivňuje intrapersonální a interpersonální vztahy v průběhu celého života“*. (Doležalová, 2016, s. 3) Dle Doležalové (2016) se citová vazba projevuje především v situacích, ve kterých dítě zažívá stres, dítě má totiž v těchto situacích potřebu udržovat blízkost s matkou či jinou blízkou osobou, tedy se specifickou osobou. (Doležalová, 2016)

Teorii citových vazeb u dětí se nejprve zabýval B. Bowlby a M. Ainsworthová a tím také položili základy pro výzkum této oblasti. Ainsworthová na konci 60. let 20. století zkoumala styly citové vazby na základě metody „neznámé situace“. Tento výzkum obnášel odloučení dítěte od specifické osoby a reakci dítěte na tuto situaci. (Doležalová, 2016)

3.1 Typy citové vazby

Ve smyslu vazby rozlišujeme dva základní druhy, a to vazbu jistou – bezpečnou a vazbu nejistou. Vazbu nejistou následně dělíme na ambivalentní, vyhýbavou a chaotickou. Jak již už autorka zmiňovala v úvodu kapitoly, tak pokládá za velmi důležité znát jednotlivé typy těchto vazeb a to z důvodu zvolení možných intervenčních přístupů, jelikož vazby, které jedinec má ovlivňují dále jeho chování a prožívání.

Vazba jistá – bezpečná

Vazbou jistou neboli bezpečnou rozumíme takovou situaci, kdy je matka k dítěti empatická a je mu stále k dispozici. Dítěti se na základě toho buduje sebevědomí a snižuje se agrese. Na základě tohoto typu vazby pak vyrůstá z jedince vnitřně a vztahově stabilní a odolný člověk, který má jasnou identitu. (Vymětal, 2010) Tento styl vazby se vyznačuje stabilitou, důvěrou v ostatní lidi, pocíťování komfortu ve vztazích a vede k nižší míře prožívání stresu. (Doležalová, 2016) Zároveň z jistého attachmentu vychází člověk spolehliví, stabilní a důvěryhodný. Ve výzkumu Ainswothové docházelo po vystavení dítěte neznámé situaci, tedy po odloučení matky, k viditelnému znepokojení. Dítě bylo plačtivé a po návratu matky očividně znovu šťastné. V přítomnosti matky bylo dítě schopné se rychle uklidni a pokračovat dále v aktivitě. (Cairns, 2013)

Co se týče partnerských vztahů, bývají poklidné, neměly by se tedy vyskytovat žádné prudké vzestupy a pády a vyznačují se stabilitou. (Levine a Heller, 2010) Jedinec se tedy vnímá jako vhodný milování a také jako dobrý, hodnotný, kompetentní a autonomní člověk. (Doležalová, 2016) Vztahu lidí s jistým attachmentem se věnoval i výzkum Patricka Keelana v rámci své doktorské práce na univerzitě v Torontu. Výzkumu se účastnilo přes sto studentů univerzity v partnerském vztahu, a po dobu čtyř měsíců se výzkum zaměřoval na míru spokojenosti, míru vzájemné důvěry a míru oddanosti. U jedinců s jistým typem attachmentem ve výzkumu vycházely všechny tři hodnoty kladně, zatímco u jiných kolísali, či dlouhodobě vycházely v negativních hodnotách. Ovšem i smíšené páry například v jistém i nejistém attachmentu rozdílných dle partnerů hodnoty stále zůstávaly lepší a konfliktů ve vztahu nebylo tolik. (Levine a Heller, 2010)

Vazba nejistá – ambivalentní

Vazba nejistá – ambivalentní se projevuje nejistotou, nízkou důvěrou v ostatní lidi, zvýšenou mírou úzkostnosti, vzdorovitostí a snadnějším prožíváním viny. K tomuto stavu dochází na základě střídavého zaměření matky na dítě. Matka je v tomto typu vazby zaměřena spíše na sebe či na jiné aspekty jejího života, než na dítě a péče matky o dítě kolísá. Jedná se tedy o extrémní mezi velkým zaujetím a nezájmem matky o dítě a péči o něj. (Vymětal, 2010) Jedinec si sám není jistý, zda je hoděn milování, pociťuje velké pocity, ale ne jejich přijímání a cítí se být emocemi zahlcen. (Doležalová, 2016) Celkově můžeme tvrdit, že lidé tohoto typu attachmentu vysílají rozporuplné signály, shazují lidi, se kterými jsou v blízkém vztahu pro potvrzení své vlastní hodnoty, zdůrazňují hranice ve vztahu, nedávají jasně najevo kam směřují a jaké mají záměry, jsou nedůvěřiví apod. (Levine a Heller, 2010) Ve výzkumu Ainsworthové docházelo po vystavení neznámé situaci dětí s tímto typem citové vazby k obrovskému rozrušení dítěte a vysoké míře plačtivosti, zároveň ovšem po návratu matky byla reakce dítěte rozporuplná. Dítě očividně mělo radost, že se matka vrátila, ale zároveň byl znatelný i vztek z toho, že ho opustila a zároveň i úzkost a strach z dalšího opuštění. (Cairns, 2013)

Vazba nejistá – vyhýbavá

Vyhýbavý typ nejisté vazby má za následek nepřipuštění psychické blízkosti z důvodu strachu z případného zklamání. Jedinci vychovávaní. V tomto typu vazby jsou snadno agresivní, odmítavé, urážlivé a často necitlivé. Tato vazba vzniká v důsledku odmítavosti ze strany matky a reakce matky na potřeby dítěte s prodlevou či hněvem. (Vymětal, 2010) Jedinec má pocit, že není hodný milování, vnímá svou hodnotu velice nízko, cítí se být zahlcen pocity či má pocit, že nikam nepatří a, že na něm nikomu nezáleží a ani nebude. (Doležalová, 2016) Při vystavení dítěte nejisté situaci se dítě chová jako by se nic nestalo a dále pokračuje v prováděné činnosti, zároveň se výrazně z chování dítěte nedá usuzovat, že by snad mělo být vystaveno stresové situaci. Po příchodu matky zastavuje činnost, ale matku téměř ignoruje, opět i v této situaci se nedá pozorovat znatelný hněv, agrese či rozrušení. Míra hladiny kortizolu i rychlost srdečního tepu je ovšem schopná s mírou u dětí silně rozrušených. (Hašto, 2005)

Vazba chaotická – dezorganizovaná

Posledním typem vazby je vazba chaotická – dezorganizovaná. Tato vazba se projevuje roztržitostí osobnosti jedince či jeho chaotickým a nespolehlivým jednáním. Jedinci vychovávaní v tomto typu vazby mají mnohdy pocit, že svět je pro ně ubližujícím místem. Tato vazba vzniká na základě rozporuplného jednání matky, neempatického chování a jednání, nevypočitatelných činů v péči o dítě a celkového zanedbávání péče o dítě ze strany matky či jiné specifické osoby. (Vymětal, 2010) Jedinec sám sebe vnímá jako hodného milování, ale zároveň se snaží pocitům vyhýbat, protože mu připadají „divné“. (Doležalová, 2016) Hašto (2005) zároveň hovoří o tom, že děti v tomto typu cirové vazby často matku na oko "ignorují" a nevynucují si její pozornost, často i v přítomnosti matky od matky odchází a nepotřebují, aby se jim věnovala, když matka ovšem odejde, tak jsou projevy dítěte agresivní a plačtivé.

4. DRAMATERAPIE

V této kapitole se autorka zaměřuje na uvedení do základů problematiky dramaterapie. Nejprve definuje pojem dramaterapie, dále vymezuje cíle dramaterapie a popisuje, zda jsou v jejím výzkumném šetření naplněny. V poslední podkapitole této kapitoly zmiňuje základní prostředky dramaterapie a jaké z těchto prostředků a jakým způsobem využívá ve své praktické části bakalářské práce.

4.1. Definice dramaterapie

Kořeny dramaterapie dle aktuálních zdrojů sahají již k prvopočátku, avšak dramaterapie taková, jakou jí známe dnes, ve svém pravém slova smyslu se přisuzuje začátku šedesátých let ve Velké Británii. (Jennings, 1987)

Před uvedením do problematiky cílů a prostředků dramaterapie je důležité definovat čím dramaterapie vlastně je. Definic je hned několik důležitých z České republiky i ze zahraničí.

První definice pochází z České republiky od profesora Milana Valenty (2006):
„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.“

Další českou definicí dramaterapie, která pochází přímo z webových stránek ADČR (Asociace dramaterapeutů České republiky) zní následovně:

„Dramaterapie je samostatný terapeutický obor založený na specifickém užití divadelních prostředků k dosažení terapeutických cílů. Cílem je záměrné léčebné působení, směřující k udržení či obnovení kvality života jednotlivce, zlepšení psychického a fyzického zdraví, podpora osobnostního rozvoje i příznivých mezilidských vztahů, posílení pozitivních aspektů a celková stabilizace v rovině osobní, zdravotní i sociální. Záměr je uskutečňován kvalifikovaným odborníkem v oboru Dramaterapie, pracujícím v souladu s vědeckými poznatky a etickými normami, vztahujícími se k profesi.“

I definice ze Slovenska podle Dubačové (2013) se významově shoduje s výše zmíněnými definicemi. Hovoří tedy o tom, že dramaterapie je *„terapie psychologickými prostředky, a pomocí umělecké činnosti“*.

Zahraniční definice jsou poněkud staršími. Landy (1994) definuje dramaterapii jako “ *záměrné využití dramatického/divadelního procesu s terapeutickým cílem*”. Jennings (2014) definici ještě doplňuje o klientelu, kterou jsou dle ní lidi, kteří se potýkají s problémy či nemocí, a dále také o prostředí, jímž jsou dle Jennings zdravotnická zařízení a komunitní zařízení.

Z těchto definic se dá usuzovat, že dramaterapie je jakousi formou léčby, jež využívá divadelních prostředků, ale i dalších jevů, a to především k dosažení symptomatické úlevy a zmírnění následků psychických problémů.

4.2. Cíle dramaterapie

Polínek a Růžička (2013) hovoří o tom, že cílem dramaterapie je kardinálním typ terapeutický, umělecká stránka bývá v dramaterapeutickém procesu upozaděována a ve většině případech není pro efektivitu vůbec důležitá. se ve své knize *Základy dramaterapie* odkazují na S. Jennings, která stanovuje všeobecné a dlouhodobější cíle dramaterapie. Mezi Všeobecné cíle můžeme zařadit: soustředění se na zdravé aspekty člověka (rozvíjet to, co je schopno rozvoje), léčbu prostřednictvím divadelního umění, rozvoj dramatické představivosti, intuici a imaginaci, nácvik životních a sociálních dovedností, práci se spornými otázkami u klienta prostřednictvím „dramaterapeutického odstupu“, maximalizaci osobnostního růstu a sociálního vývinu apod. a, mezi dlouhodobější cíle Řadíme redukci vnitřního napětí, zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži, zlepšení sebevědomí a sebehodnocení, socializaci, zvýšení frustrační tolerance, harmonizaci osobnosti či podporu kooperace.

Reneé Emunah ve své knize *Acting for real* (2019) hovoří o tom, že cíle dramaterapie jsou formované určením jednotlivých problémů, potřeb, silných stránek a výzev jednotlivých klientů či skupiny, která se procesu účastní.

Prvním cílem je exprese a regulace emocí. Emunah mluví o tom, že jedinec si v rámci dramaterapeutického procesu může dovolit projevit či regulovat své emoce v bezpečném prostoru, ve kterém neexistují následky reálného života. Tím se může jedincům proces projevoování a kontroly emocí značně ulehčit, protože mohou být trénovány v dávkách, které jedinec potřebuje, zároveň díky tomuto tréninku může být pro jedince snazší kontrolovat a projevovat své emoce i v reálném životě (Emunah, 2019). Autorka v praktické části práce pracuje s cílem exprese a regulace emocí, a to především přes princip bezpečného prostoru. Návčik exprese emocí probíhá minimálně při závěrečných reflexích každé lekce, kdy děti lektor vede k vyjádření svých emocí ohledně prožitého programu a zároveň i ohledně jednání ostatních členů skupiny. Zároveň se i v lekcích na hledání a objevování spektra emocí a jejich chápání i u jiných lidí přímo zaměřuje aktivitami využívajícími především dramatizaci emocí a využití principu živé sochy, následně i výtvarným ztvárněním vybraných emocí.

Dalším cílem, o kterém Emunah (2019) hovoří je rozvoj sebezpozorování. Rozvoj té části našich já, která pozoruje a reflektuje části ostatní. Emunah tuto část pojmenovává jako „režisér v nás“ a říká, že režisér v nás je schopen racionálního a objektivního úsudku. I tohoto cíle se autorka v praktické části dotýká, a to především v aktivitách, které jsou zaměřené na vlastní sebezpozorování, ale zároveň by měl lektor i při reflexích vést děti k reflexi svého chování a jednání.

Třetím cílem je dle Emunah (rok) rozšiřování rolového repertoáru. Mluví o tom, že naše role v reálném životě, jejich odpovědi a dynamika, jsou často omezeny, ale v dramatu jsou možnosti bez limitů, takže můžeme experimentovat s identitou a hledat a projevovat skryté aspekty nás samých a hledat nové způsoby navazování vztahů. Rozšiřování rolového repertoáru se autorka dotýká a ve své praktické části, a to především z důvodu pochopení odlišností jiných lidí.

Dalším cílem definovaným Emunah je změna sebezpozorování. Hovoří o tom že tato složka, je zásadně ovlivněna složkou repertoáru rolí a naopak. Rozšíření a zvýšení sebezpozorování přináší dále změnu ve vnímání vlastní hodnoty, což obsahuje vnímání, akceptování, chápání a respektování mnoho různých aspektů bytí. (Emunah, 2019) I tento cíl se snaží autorka během svého výzkumu naplnit. Tématiky se sice dotýká jen velmi lehce, ale zároveň napříč většiny lekcí. Zároveň i náhled na sebe samotného propojuje s podmiňováním kreativity dětí a bořením limitů, které si při práci děti samotné vytvářejí.

Posledním cílem, se kterým Emunah přichází je schopnost vzájemného vztahu a její rozvoj. Emunah hovoří o tom, že tím, že jsou lekce většinou realizovány skupinově má jedinec možnost budovat sociální vztahy a rozvíjet sociální interakce v bezpečném prostředí. Tento cíl naplňuje autorka v celé praktické části, a to i díky tomu, že děti vybrané do výzkumu byly záměrně z různých rodinných skupin, a tak měli šanci vyzkoušet si navazovat nové sociální vztahy mimo svou rodinnou skupinu.

4.3. Terapeutické prostředky dramaterapie

Dramaterapie užívá pro léčbu terapeutické prostředky, výběr základních prostředků užívaných v dramaterapii definuje Valenta (2011) ve své knize Dramaterapie, hovoří o katarzi, abreakci, korektivní emoční zkušenosti, hře v roli, skupinové dynamice, distancování, rituálu a fenoménu „jako“.

Autorka ve své praktické části práce nevyužívá komplexně všechny možné prostředky dramaterapie, ale využívá vhodné prostředky pro naplnění daných cílů. Velice výrazným činitelem, který je přítomen ve všech lekcích je rituál. Jako rituál pro zahájení lekce využívá autorka zpěv hymny a bodypainting, jako rituál pro ukončení lekce využívá autorka na konci lekce reflexi pomocí rozdávání per mezi dětmi. Obě tyto situace mají přesně předepsaný postup a odehrávají se v kruhu. Dále autorka využívá prostředek hry v roli, kdy děti v jednotlivých aktivitách podněcuje k situaci „já jako“ nebo „já když“ a to napříč všemi lekcemi. Velmi výrazným činitelem je pro využití tohoto prostředku příběh, který zároveň souvisí i s fenoménem „jako“ a přináší tak možnost k práci s akceptovanou fikcí.

Katarze

Katarze je dle Hartla (2004) ozdravným účinkem a zároveň zbavením se pocitu viny a výčitek svědomí. V psychoanalýze můžeme o katarzi hovořit v kontextu osvobození se od duševních konfliktů, vnitřního napětí, stresových stavů napětí apod.

Abreakce

O abreakci dle Hartla (2004) hovoříme v kontextu odreagování. Jedná se konkrétně o znovuprožití patogenních emočních zážitků. Cílem, kterého se v rámci abreakce dosahuje je uvolnění emočního napětí a úzkosti. „*Abreakce je chápána jako prostředek k dosažení katarze tím, že terapeut umožní klientovi znovuprožití si patogenních emocionálních zážitků.*“ (Valenta, 2011, s.101)

Korektivní zkušenost

Korektivní zkušeností je taková zkušenost, která má za účinek změnu dosavadních postojů či názorů, a to na základě protichůdné zkušenosti se zkušeností původní. Jedná se tedy o jev, při kterém kladná zkušenost v určité situaci odstraňuje nezdravé ulpívání na nepřizpůsobivých formách chování. (Hartl, 2004)

Hra v roli

Dalším terapeutickým prostředkem, který dramaterapie užívá je hra v roli. Při hře v roli klienti vstupují do různých divadelních a případně i sociálních rolí a díky tomu mají možnost prožívat a nahlížet na společenský status, do jehož role vstupují. Tento jev může jedinci přinést korektivní emoční zkušenost. (Polínek a Růžička, 2013, s)

Role může být vykládána v několika různých úrovních, a to buď jako „*systém očekávání, která vůči jedinci zaujímá někdo jiný než on sám,* nebo jako *soubor vnějších projevů chování jedince a jednání jedince,* nebo jako *vnitřní představu jedince o výkonu určité role.*“ (Valenta, 2008, s. 53)

Skupinová dynamika

Pojem skupinová dynamika můžeme chápat jako „*označení hybných sil ovlivňujících skupinové chování*“ (Hartl, 2004, s. 246) Mezi tyto hybné síly můžeme dle Valenty (2011) zařadit projevování emocí ve skupině, svěřování se s problémy, přijímání a tolerování druhých členů skupiny, aktivitu ve skupinové diskuzi, zpětnou vazbu v rámci skupiny, zaměření se na dosažení pozitivních změn u jedince samotného i u dalších členů skupiny, projekce, sociální facilitace, ale i koheze, tedy soudržnost skupiny, či tenze, tedy napětí ve skupině.

Distancování

O distancování neboli efektu zcizování dle Valenty (2011) hovoříme o distancování ve smyslu dvou protipólů, a to pojetí distancování vyplývající z teorie B. Brechta a z teorie Stanislavského. „*Brechtovo zcizování je soustředeno na, pokud možno, co nejdokonalejší oddělení myšlenky od pocitu, herce od role a diváka od postavy*“ (Valenta, 2011, s. 110) Z toho vyplývá, že teorie distancování dle Stanislavského pracuje naopak se ztotožněním myšlenky a pocitu herce s rolí a diváka s postavou, tedy nastavení malé distance.

Když hovoříme o distancování, je nutno zmínit i pojem estetická distance. Tento pojem je dle Valenty (2011) středovou hodnotou malé a přílišné distance. V rámci estetické distance je klient schopen „*najít rovnováhu fyzické, estetické a rozumové distance*“ (Valenta, 2011, s.110)

Rituál

Rituál je dalším účinným prostředkem využívaným v dramaterapii. Jedná se o „*fenomén doprovázející lidstvo od jeho samých počátků a těsně souvisí s obřadem a rytmem jakožto řádem v pohybu*“ (Valenta, 2011, s.62). Jedná se tedy o akt, který se odehrává podle přesně daných pravidel za příležitosti předem určené situace.

Fenomén „jako“

Dle Růžičky a Polínka (2013) hovoříme o fenoménu „jako“ v souvislosti s vědomou a obecně akceptovanou prací s fikcí. *„Klient tak může v bezpečném prostředí jednat tak, jak by se často neodvážil jednat v životě.“* (Polínek a Růžička, 2013, s. 8) Tuto situaci si Polínek a Růžička (2013) vysvětlují tím, že v bezpečném prostředí skupiny je klient schopen jednat bez důsledků reálného života.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole autorka popisuje veškeré cíle výzkumného šetření, které si před tvorbou práce určila. Následně si autorka pokládá výzkumné otázky, na které bude v závěru práce, po vlastní realizaci předem připravené metodiky, odpovídat. Dále v této kapitole autorka popisuje postupy a průběh příprav nutných pro sestavení a realizaci vlastní metodiky využití dramaterapie u dětí v dětských domovech. Také zde autorka popisuje výzkumný soubor a prostředí, ve kterém vytvořenou metodiku realizovala. Na závěr kapitoly autorka popisuje metody, které byly během výzkumného šetření použity ke sběru dat.

5.1. Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je nalézt funkční metody dramaterapie pro práci s dětmi umístěných v dětském domově jednotlivých oblastech, které mohou být u těchto dětí odchýleny od normy. Těmito oblastmi jsou sebepojetí, kooperace, emoce, sociální vztahy a sociální interakce.

Dále také jde o zmapování zájmu dětí o jednotlivé aktivity a výsledků, které nastanou po zrealizování metodiky. Tím i možná zpětná úprava metodiky pro dosažení co největší funkčnosti.

5.2. Výzkumné otázky

Před realizací lekcí si autorka stanovila výzkumné otázky, na které bude následně po vlastní realizaci odpovídat.

Výzkumné otázky:

VO1 Jaké jsou možnosti dramaterapie u dětí v dětských domovech?

VO2 Jaké jsou možné limity a meze dramaterapie u dětí v dětských domovech?

VO3 Jaký pozorovatelný vliv může mít dramaterapie na děti v dětských domovech?

5.3. Etické aspekty výzkumu

Před zahájením samotné realizace výzkumu byl ústně sjednán informovaný souhlas s využitím dat, které vzniknou během výzkumného šetření, zároveň i k pořizování audiovizuálních záznamů a fotografií a k celkové realizaci výzkumného šetření v zařízení. Souhlas autorce udělila paní ředitelka dětského domova na Severní Terasě v Ústí nad Labem, ve kterém samotná realizace výzkumu následně probíhala. Dále autorka v rámci ochrany osobních údajů bude uvádět pouze přidělená písmena k jednotlivým účastníkům výzkumu.

5.4. Harmonogram příprav

Práce a celkové přípravy na ni byly dlouhodobého charakteru. Nejprve se autorka v roce 2022 rozhodla pro téma, kterým nejprve bylo využití metod dramaterapie u dětí v diagnostických ústavech. Následně si určila, jakým způsobem by ráda koncipovala praktickou část bakalářské práce a předběžně stanovila jednotlivé oblasti, kterými by se chtěla v rámci tvorby metodiky zabývat. Také si autorka vytipovala diagnostický ústav v ústeckém kraji, ve kterém původně chtěla provést vlastní realizaci připravené metodiky.

V roce 2023 se autorka rozhodla realizovat povinnou souvislou speciálně pedagogickou praxi v Diagnostickém ústavu na Svatém kopečku v Olomouci. Během praxe zmapovala strukturu, organizaci, činnosti i děti nacházející v daném ústavu a jejich témata i problémy. Dozvěděla se více o chodu daného diagnostického ústavu a seznámila se s personálem i s dětmi zde umístěnými. Tato zkušenost pro autorku byla tak přínosná, že se rozhodla změnit místo realizace vlastní metodiky a domluvila si realizaci lekcí v Diagnostickém ústavu na Svatém kopečku v Olomouci.

Následně dle oblastí, které si autorka po určení tématu bakalářské práce předurčila a po praxi doformovala, vyhledala a shromáždila aktivity, které jsou na tyto jednotlivé oblasti zaměřeny.

Poté začala autorka vytvářet metodiku, která byla uzpůsobena dětem, které na praxi měla na starost a vyhledané aktivity zasadila do indiánské tematiky a následně vytvořila příběh, který jednotlivé aktivity propojuje do jednoho celku, ale je zároveň rozdělen do několika lekcí.

V další fázi pak autorka chtěla přistoupit k realizaci své metodiky ve vybraném zařízení, bohužel z kapacitních důvodů zařízení nakonec nebylo možné výzkumné

šetření ve vybraném zařízení realizovat. Proto se po dlouhé rozvaze rozhodla kontaktovat jiné diagnostické ústavy v ČR, ty ovšem neměly vyhovující podmínky pro realizaci výzkumného šetření, a proto se rozhodla koncept i praktickou část práce pozměnit a zacílit na dětské domovy.

V květnu roku 2024 se autorka zkontaktovala s Dětským domovem na Severní Terasě v Ústí nad Labem, kde v květnu 2024 své výzkumné šetření zrealizovala.

5.5. Výzkumný soubor a prostředí realizace

Výzkumného šetření se účastnilo sedm dětí umístěných v zařízení Dětského domova na Severní Terasě v Ústí nad Labem. Výzkumný vzorek dětí byl dle autorčiných kritérií vybrán paní ředitelkou zařízení. Těmito kritérii byl věk 11 -15let a přítomnost dětí z různých rodinných skupin. Paní ředitelka na základě těchto kritérií vybrala děti, které měly ve sjednaných termínech lekcí časový prostor a následně jim nabídla možnost se lekcí účastnit. Děti poté měly možnost samy se rozhodnout, zda se chtějí výzkumného šetření účastnit.

Prostředím, ve kterém bylo výzkumné šetření realizováno, bylo zařízení Dětského domova a školní jídelny na Severní Terasě v Ústí nad Labem, jehož zřizovatelem je Ústecký kraj. Toto zařízení je školským zařízením pro výkon ústavní výchovy dětí a mládeže, které jsou ve věku od tří do osmnácti let. V zařízení může nastat i výjimka, kdy může být na základě žádosti jedinci, který dosáhl věku osmnácti let, pobyt prodloužen, a to z důvodu dokončení přípravy na budoucí povolání.

Zařízení dětem, které nemohou být ze závažných důvodů vychovávány ve vlastní rodině, zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči, dále se zařízení snaží o navázání kontaktu s rodinou, tak aby v ideálním případě byly realizovány kroky, které povedou k návratu dětí do původní rodiny.

Zařízení má kapacitu až 48 dětí. Kapacita zařízení momentálně není naplněna. Organizace výchovné péče probíhá v rodinných skupinách, přičemž na jednu rodinnou skupinu je vždy přidělena jedna „teta“ a jeden „strýc“, tedy jeden vychovatel ženského pohlaví a jeden vychovatel mužského pohlaví. Rodinné skupiny spolu vždy bydlí ve společných apartmánech, ve kterých má každý svůj pokoj maximálně s jedním dalším spolubydlícím, který si může zařídit, za pomoci personálu, dle svého přání. Dále je v prostoru každé rodinné skupiny vlastní koupelna, šatna, technická místnost, společenská místnost s gaučem, počítačem a velkým jídelním stolem, plně vybavená

kuchyně, která je dětem k dispozici, a oddělená toaleta. V prostoru každé rodinné skupiny se také nachází jeden pokoj, který je pouze jednolůžkový, a je určen pro straší děti, které už mají trochu jiný režim a dochází na brigády. V rodinných skupinách se vyskytují děti různého věku a dbá se na zachování sourozeneckých vztahů. Tím pádem jsou skupiny pohlavně heterogenní. Děti mají v rodinné skupině vždy své povinnosti, které plní v rámci služeb. Mezi tyto povinnosti patří praní a žehlení osobního prádla, sobotní a nedělní úklid, občasné vaření a další dětské povinnosti vyplývající z chodu domácnosti.

Děti umístěné v zařízení jsou průběžně bodovány. K bodování dochází na závěr dne před předáním denním vychovatelem nočnímu vychovateli. Při této reflexi děti hodnotí svůj den a zároveň vychovatel i děti hodnotí chování jednotlivých členů rodinné skupiny. Dle vnitřních norem připadá dítěti za příkladné úsilí, práci nad rámec povinností, dobré výsledky, příkladný čin apod. nárok na zvýšení kapesného v rozsahu stanoveném zákonem č. 109/2002 Sb. Při opakovaném a výrazném převyšování kladných bodů potřebných pro vyplacení maximální částky kapesného může být např. povolena mimořádná návštěva kulturního či sportovního zařízení, mimořádná vycházka, udělena věcná či finanční odměna, prominuto výchovné opatření či jiná osobní výhoda. Za porušení povinností vymezených zákonem 109/2002 Sb. může být dítěti sníženo kapesné. Při opakovaném zanedbávání povinností či porušení vnitřního řádu může být dítěti odňata možnost účastnit se atraktivních akcí či činností, zákaz osobní vycházky či omezení činnosti v rámci dětského domova. Hodnotící systém je realizován následovně:

+5 bodů – žehlení, praní prádla (třídění prádla, věšení prádla), úklid bytu (luxování, stírání prachu, úklid společných úložných prostor, úklid koupelny, úklid šatny či úklid zahrady nad rámec svých služeb)

+10 bodů – úklid WC, pochvala ze školy

+20 bodů – mimořádná činnost v rámci dětského domova prospěšná pro ostatní děti umístěné v zařízení

+40 bodů – úspěšná a přínosná reprezentace dětského domova

-5 bodů – lhaní, sprostá slova, omlouvání, nepřevlečení, drzost, odmítání, nepořádek, půjčování oblečení

-10 bodů – špatná služba, neplnění si povinností, kouření (u nezletilých, u zletilých kouření v areálu dětského domova), poznámka v žákovské či učňovské knížce, opožděný příchod (do 30 minut po smluvené době – v delším případě kvalifikováno jako útěk a nahlášeno policii ČR).

Výchovně-vzdělávací činnost v zařízení je zaměřena na rozvoj osobnosti (jedná se především o vztah k povinnostem, vztah sám k sobě, vztahy k ostatním lidem, vztahy k rodině a péči o sebe samotného), přípravu do školy, společensky prospěšnou činnost, předškolní výchovu, sexuální výchovu, prevenci šikany, péči o zdraví a protidrogovou prevenci, kulturní antropologii, sportovní aktivity, poznávací cestování, výběr povolání a pracovní návyky, finanční gramotnost (lekce finanční gramotnosti jsou realizovány s dětmi nad 15 let věku), projektovou činnost (např. DOFE, Uklid'me Česko apod.). Výchovně – vzdělávací činnost se řídí dle rámcově-vzdělávacího plánu (dále jako RVP), který je v zařízení vypracován. Vychovatelé musí vždy evidovat aktivity a kroky, které k naplnění jednotlivých bodů uvedených v RVP učinili a evidovat i termín, ve kterém naplnění daného bodu dosáhli.

V zařízení se vyskytuje i zdravotník, který má děti na starost v době nemoci, omlouvá děti ze školy a pečuje o ně. Zároveň ale musí vychovatelé jednotlivé rodinné skupinky každý den vést zdravotní filtr, do kterého evidují všechny úrazy, zranění či onemocnění dětí a zároveň každý den kontrolují dětem hlavy, zda nemají vši.

Organizace stravování probíhá až na oběd, který se realizuje v jídelně zařízení, v prostoru každé rodinné skupiny odděleně. Snídaně a večeře ve všední dny a všechna jídla o víkendech, jsou dováženy jídelním výtahem, který vede přímo do kuchyně rodinné skupiny.

Děti v zařízení mají nárok až na pět tříhodinových vycházek v týdnu bez dozoru vychovatele. Dále mají nárok na kapesné, jehož výši stanovuje zařízení. V zařízení chtějí, aby každé dítě mělo v týdnu alespoň jednu zájmovou činnost, kterou si samo vybere, takže děti ze zařízení dojíždějí na kroužky po celém Ústí nad Labem, či dochází na nedalekou Základní školu Mírová, kde jsou pro děti realizovány některé ze zájmových aktivit. Dale se v prostorách samotného dětského domova realizuje několik zájmových kroužků.

Konkrétně se jedná o taneční kroužek Margaretka, pěvecký sbor Terasáček, divadelní soubor Radost a vydávání časopisu DEDO.

Děti nad 18 let mají v zařízení trochu jiný režim. Mají větší volnost, ale musí dodržovat pravidla v zařízení.

Režim dne v zařízení je pevně stanoven vnitřním řádem zařízení a realizuje se podle následujícího schématu:

7.00 – 7.45 – budíček, ranní hygiena, snídaně, odchod do školy

12.00 – 12.30 – oběd první skupina

13.00 – 14.00 – oběd druhá skupina

13.30 – 15.00 – příprava do školy

15.00 – 15.30 svačina

15.30 – 18.00 – odpolední činnost – pobyt venku, výchovná činnost, zájmová činnost apod.

18.00 – 18.30 – večeře

18.30 – 20.00 – večerní činnost, večerní hygiena

Výjimky v režimu dne existují pro starší děti, které dochází na brigády či mají odlišný školní režim. Vše ovšem po domluvě se zařízením. (Vnitřní řád zařízení, 2004)

5.6. Metody sběru dat

Skalní metodou používanou autorkou ke sběru dat ve výzkumném šetření je metoda pozorování. Pozorování umožňuje zkoumat projevy jedinců, nebo skupiny v určitých situacích a má dospět k objektivnímu popisu (Hendl, 2005). Tato metoda má několik druhů a možností, které můžeme dělit dle různých hledisek. Jedním z dělení je dělení dle předmětu pozorování, které může být introspektivní a extrospektivní. Introspektivním pozorováním rozumíme pozorování sebe samého a svých vnitřních procesů. Pozorováním extrospektivním myslíme pozorování druhého subjektu, jeho chování a reakcí. Dalším dělením pozorování vnějších procesů je pozorování přímé a

nepřímé. Přímým pozorováním je pozorování smyslové, zatímco pozorováním nepřímým je pozorování zprostředkované např. prostřednictvím videozáznamu či dotazníku. Možným dělením metody pozorováním je také dělení dle situace. Pozorování můžeme realizovat v uměle navozeném prostředí či situaci, nebo také v přirozeném prostředí a téměř neovlivněné a nenavozené situaci. Dále je možné dělit tuto metodu na pozorování otevřené či skryté, tento se určuje na základě informování či naopak neinformování účastníků výzkumu o realizaci výzkumného šetření. Pozorování může mít také předem daný předpis. Dle této informace pak určujeme, zda se jedná o pozorování strukturované, či nestrukturované. Posledním dělením pozorování je dělení dle interakce mezi pozorovaným a výzkumníkem. Dle tohoto kritéria dělíme pozorování na zúčastněné a nezúčastněné. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Ve výzkumném šetření tedy autorka používá metodu pozorování, které je zúčastněné, extrospektivní, přímé, otevřené, nestrukturované a odehrává se v uměle navozené situaci. Pozorování probíhalo během autorčiny vlastní realizace metodiky využití metod dramaterapie u dětí umístěných v dětském domově. Autorka si během lekcí pořizovala audio záznam a v některých případech i videozáznam lekcí a zároveň si v průběhu celé lekce zapisovala poznámky, jakým způsobem se děti chovaly, jak reagovaly, co dělaly a co říkaly. To následně autorka po každé lekci vyhodnotila a zapsala do kapitoly, která se věnuje průběhu lekcí.

6. VLASTNÍ METODIKA VYUŽITÍ DRAMATERAPIE U DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ

V této kapitole autorka popisuje, jakým způsobem pracovala na tvorbě metodiky. Zároveň zde autorka uvádí, jakým způsobem probíhala přípravná fáze výzkumného šetření, přičemž v celé podkapitole klade důraz na poznatky z dosavadní speciálně pedagogické praxe. Cílem vlastní metodiky je vypracování 1+6 lekcí, které využívají techniky dramaterapie a jsou určeny pro děti umístěny v dětských domovech.

6.1. Tvorba metodiky

Tvorba vlastní metodiky využití dramaterapie u dětí v dětských domovech začala už v létě roku 2023. Autorka si nejprve určila konkrétní klientelu, které se chce věnovat i věkovou kategorii, pro kterou bude metodika určena. Následně udělala rozsáhlou rešerši v oblasti dramaterapeutických technik, kterými by se mohla nechat inspirovat, a vytvořila si o využití dramaterapie ucelenější obrázek.

Následně se autorka rozhodla, že bude zapotřebí využít nějaký výrazný propojovací prostředek, který bude přítomen napříč všemi lekcemi. Tímto prostředkem se stal příběh, který byl po dlouhé rozvaze vymyšlen autorkou na indiánskou tematiku.

Následně si autorka vytypovala aktivity, které by byly vhodné pro rozvoj oblastí, kterých se autorka chce v práci dotýkat a jejich postupné skládání do lekcí tak, aby v rámci příběhu aktivity dávaly smysl a mohly být i zároveň hybatelem příběhu. Zároveň si v této části autorka uvědomila, že bude více než žádoucí dotknout se i prostředků jiných expresivních terapií, a na problematiku tak nahlížet mezioborově, ale přitom stále s výraznou a převažující rolí dramaterapie.

Poslední lekci se autorka rozhodla věnovat celkovému uzavření všech doposud realizovaných lekcí rituálním způsobem.

6.2. Popis přípravné fáze šetření

Přípravná fáze šetření vycházela především z etopedických praxí, které autorka měla možnost realizovat v různých zařízeních během svého studia na Pedagogické

fakultě Univerzity Palackého. Na základě svých poznatků z praxe a rozhovorů s dětmi umístěných v těchto typech zařízení měla autorka možnost pomyslně vytyčit oblasti, ve kterých mohou mít děti umístěné v ústavní péči nejvíce značné deficity.

Zároveň v rámci praxe měla autorka možnost hledat nejvíce funkční způsoby a techniky, které by se daly použít pro výzkumné šetření a celkově díky tomu měla možnost před výzkumným šetřením poznat specifika dané klientely, a to napříč zařízeními.

Zároveň by se do přípravného šetření mohla zařadit i nultá lekce, která je zmíněna v metodice, která autorce posloužila alespoň k trochu bližšímu poznání dětí, které se následně výzkumného šetření účastnily, a sloužila tak prvotnímu navození vztahu mezi dětmi a lektorkou ještě před zahájením lekcí samotných

PŘÍBĚHOVÁ LINIE LEKCÍ

PRINCIPY LEKCÍ:

A. PRINCIP HYMNY

Na začátku každé lekce si účastníci společně s lektorem zazpívají hymnu jejich kmene. Tento princip by měl fungovat jako vstup do role. Během hymny bude probíhat na každé lekci face painting indiánského zdobení.

B. PRINCIP ČELENKY

Čelenka, kterou si účastníci výzkumu vyrobí na první lekci, bude fungovat pro hmotné uchování rolí, jmen, vlastností i funkcí, které budou účastníkům během lekcí udělovány. Na začátku lekce bude používána také pro vstup do role, na konci lekce zase jako výstup z role. Zároveň bude fungovat jako prostředek reflexe mezi účastníky – na konci každé lekce si budou moci udělovat pera za konkrétní pozitivní a negativní věci, které se během lekce odehrály. Měly by fungovat jako vzájemná zpětná vazba mezi účastníky.

– NULTÁ LEKCE

Téma: žádné

Věková hranice 11-15 let

Organizace: tělocvična v dětském domově

Čas: 60 minut

Cíle:

- A. Seznámit děti s průběhem lekcí
- B. Vytvořit dohodu, dle které se budeme na lekcích řídit
- C. Seznámit se s dětmi

KRÁSNÁ KLÁRA

Čas: 10 minut

Rekvizity: žádné

Děti se s lektorem posadí do kruhu a poté každý řekne své jméno a přídavné jméno, které začíná na stejné písmeno, jako začíná jméno jedince, který je zrovna na řadě. Příkladem může být spojení krásná Klára. Ideálně by mělo přídavné jméno jedince vystihovat nebo s ním mít nějakou spojitost.

JMÉNO A POHYB

Čas: 10 minut

Rekvizity: žádné

Děti si s lektorem vytvoří kruh. Lektor řekne své jméno a udělá k němu jakýkoliv pohyb, který ho zrovna napadne. Další opakuje jméno a pohyb toho, kdo byl na řadě před ním, a přidává následně své jméno a svůj pohyb. Další pak opakuje jméno a pohyb toho, kdo začínal, poté toho, kdo byl na řadě před ním, a pak říká své jméno a dělá svůj pohyb. Takto se na sebe pohyby nabalují, takže jedinec na konci to má nejtěžší. Když dojde řetězec po kruhu zpět k lektorovi, tak všichni vzniklý řetězec jmen a pohybů společně zopakují.

UPÍR

Čas: 15 minut

Rekvizity: žádné

Děti se postaví do kruhu a lektor jde do jeho středu. Tím je lektor v pozici „upíra“. Následně lektor natáhne ruce před sebe a začne pomalou chůzí směřovat k jednomu z dětí. Dítě se může od „pokousání“ od upíra zachránit tím, že s někým naváže oční kontakt a ten řekne jeho jméno. V této situaci jde upír směrem k jedinci, který řekl jméno toho, jehož zachraňoval. Tímto způsobem se pokračuje dál, dokud se nepovede někoho zachránit ještě před dotykem upíra.

V tu chvíli jde „pokousaný jedinec do středu kruhu a stává se upírem a jedinec, který stál ve středu kruhu jde na místo „pokousaného“.

MÍSTA SI VYMĚNÍ

Čas: 15 minut

Rekvizity: podsedáky, nebo jakýkoliv předmět na určení počtu míst

Děti si posedají na místa po kruhu, buď mají pod sebou podsedák, nebo před sebou mají předmět, který určuje místo. Lektor se postaví doprostřed a řekne větu „Místa si vymění ti, co...“ Větu následně čímkoliv doplní, např. „Místa si vymění ti, co mají rádi zmrzlinu“. Ti, na které daný výrok platí, se zvednou ze svých míst a hledají jiné volné místo. Jedinec, na kterého místo nezbude, se postaví do středu kruhu a pokračuje s výrokem, který si vymyslí.

TORBA DOHODY

Čas: 15 minut

Rekvizity: velká čtvrtka, barevné fixy (libovolný počet a libovolné barvy)

Děti si s lektorem sednou do kruhu. Doprostřed kruhu lektor umístí velkou čtvrtku s nadpisem „Dohoda“ a fixy. Následně vysvětlí dětem, že si společně vytvoří dohodu, podle které se budou na lekcích všichni, včetně lektora, řídit, aby tu všem mohlo být příjemně. S výroky, které v dohodě budou, by měly přicházet samy děti, ale lektor může děti doplňovat. Každý výrok v dohodě si musí všechny děti odsouhlasit a následně ho jedinec, který s výrokem přišel, zapíše do dohody. Na závěr všichni pro stvrzení toho, že budou dohodu dodržovat, dohodu podepíší.

HYMNA

Čas: 10 minut

Rekvizity: hymna napsaná na pevném papíru, rozstříhaná na verše

Lektor položí do středu kruhu text hymny rozstříhaný po verších a děti následně spolupracují na skládání znění hymny. Poté lektor děti po verších naučí melodii hymny a společně si ji s dětmi zazpívá. Je možné přidat i rytmicizaci v podobě dupání či tleskání.

Text hymny:

Vlci začali výt.
ohně začaly plát,
kam se uchýlit,
komu vzdorovat.
Spolu silní jsme,
silní jako kmen
statného stromu,
co nepokácíš jen,
nepokácíš jen.

REFLEXE

Při reflexi nulté lekce se lektor především snaží zjistit, zda způsob, jakým lekci vede, je pro děti vyhovující a zda se na lekci cítí bezpečně. Tudíž dětem klade otázky ohledně těchto témat.

Příkladové otázky:

Jak jste se na lekci cítili?

Co vás bavilo nejvíce?

Co byste chtěli jinak?

– PRVNÍ LEKCE

Téma: náš kmen

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště

Čas: 120 minut

Cíle:

- A.** Schopnost hrát v roli
- B.** Schopnost ocenění svých pozitivních vlastností
- C.** Podpora zodpovědnosti za svojí roli ve skupině
- D.** Vytyčení svých hranic a komunikace pravidel pro jejich překročení

ÚVOD

Čas: 10 minut

Příběh: Tam na kopečku za městem, co mělo spoustu věží a velkých budov naplněných od shora až dolů lidmi, kteří rychlým životem žili, a kde slunko pražilo do betonu, po kterém jezdili velcí železní obři, co výparů z nich šlo, že by jeden zapomněl, jak voní čistý vzduch, kteří vozili mnoho i méně těch lidí, co v betonu uvězněni žili, kde zboží i jídlo měnili za směšné papírky či kovové placičky, se jednoho dne objevilo 6 dětí, indiánků, kteří se zde octli úplnou náhodou. Měli již málo sil, tak rozhodli se, že tahle půda, na tomhle kopci, stane se jejich domovinou. Aby tento fakt zpečetili, zazpívali si na tomhle překrásném místě jejich společnou hymnu.

HYMNA

Čas: 5 minut

Rekvizity: kytara

VÝROBA ČELENEK

Motivační příběh: Tito indiáni se zatím nijak neodlišovali od ostatních zdejších domorodců, a proto, aby se společně rozeznali, rozhodli se vyrobit si společné čelenky, které budou s hrdostí k jejich kmenu společně nosit.

Čas: 15 minut

Popis aktivity: Každý z účastníků si z lektorem poskytnutých materiálů vyrobí svou vlastní indiánskou čelenku

Rekvizity: barevné papíry, guma, barevné stužky, krepový papír, lepidlo

TVORBA INDIÁNSKÝCH JMEN

Motivační příběh: Jména těchto 6 indiánků zněla široko daleko do všech luk, plání i lesů, že i listí je dokázalo vykřičet, když vítr dal a zafoukal.

Čas: 10 minut

Popis aktivity: Účastníci mají za úkol si z poskytnutého slovníku indiánských slov vytvořit své indiánské jméno, které by mělo být složeno ze slov, které reprezentují věci, díky kterým jsou na sebe hrdí. Následně tato jména zapíšou na pero z papíru a umístí ho na čelenku.

KÝM JSEM PRO KMEN

Motivační příběh: Kmen těchto indiánů byl nový a bylo třeba rozdělit si role, které jednotliví členové kmene budou plnit v rámci kmene. Proto bylo nutné zahájit diskusi o tom, čím jednotliví indiáni budou.

Čas: 30 minut

Rekvizity: Žádné

Popis aktivity: Každý z účastníků postupně předstoupí před ostatní a pantomimicky ukáže jakou roli by podle něj měl v kmenu plnit. Zbytek účastníků hádá funkci. Když funkci uhodne, musí si ji účastník obhájit a kmen funkci pro daného člena kmene odsouhlasit.

REFLEXE PRVNÍ LEKCE

Udělování per

Čas: 10 minut

– DRUHÁ LEKCE

Téma: náš kmen

Téma: Na lov

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště

Čas: 120 minut

HYMNA A ROZDÁNÍ ČELENEK

Čas: 10 minut

- nutno nejprve zopakovat a pak si společně zaspívat

SOCHA NÁLADY

Motivace:

Účastníci chodí po místnosti a lektor vždy v určité chvíli tleskne, v tu chvíli se účastníci zastaví v poloze, ve které zrovna jsou, jako sochy. Následně lektor znovu tleskne a účastníci se mohou rozejít. Když si už účastníci na tento způsob zvyknou, tak začne do každého zastavení lektor říkat různé emoce a účastníci mají za úkol udělat sochu dané emoce.

Čas: 15 minut

SYMBOLIZACE NÁLADY

Aby byli indiáni schopni uspokojit svou základní potřebu jídla, musí si něco ulovit. V lovu se jim ale zrovna dvakrát nedaří, vždy, když na sebe totiž začnou přes lesy křičet pokyny a instrukce, tak se zvířata rozutečou do všech stran a z vydatného oběda nezůstane nic. Proto je důležité, aby indiánci byli schopni komunikovat a chápat se beze slov. Tak si na ně žádná divá zvířena nepřijde.

Účastníci chodí po prostoru a prezentují náladu, kterou aktuálně mají. Dívají se kolem sebe a pokud vidí někoho, o kom si myslí, že má stejnou náladu, tak se ho šeptem zeptají. Pokud opravdu mají oba stejnou náladu, tak v chůzi pokračují spolu, pokud ne tak se rozdělí a jdou sám každý zvlášť. Tímto způsobem by měly ve skupině vzniknout skupinky s podobnou náladou. Když má každý svou skupinu, tak se skupinky musí domluvit na živé soše, která bude prezentovat jejich aktuální náladu, dále se musí shodnout, čím je jejich nálada charakteristická a jaká nálada je protipólem jejich nálady.

Čas: 25 minut

BEZPEČNÉ MÍSTO

Motivační příběh: Tihle indiáni sice žili spolu, ale každý z nich sem tam potřeboval soukromí, místo, které bude jen a pouze jeho. Prostor, ve kterém nemusí plnit svoje funkce a hrdě reprezentovat svůj kmen a naplňovat své jméno. Bezpečné místo pro odpočinek. Dohodli se tedy, že každý z nich si takový prostor vytvoří.

Čas: 30 minut

Popis aktivity: Každý si najde v prostoru své místo, které si ohraničí. Následně si mezi sebou prezentují svá místa a podmínky pro vstup do jejich bezpečného prostoru. Následuje aktivita, kdy se mohou navštěvovat po splnění pravidel „domácího“.

REFLEXE DRUHÉ LEKCE LEKCE

Udělování per

Čas: 10 minut

– TŘETÍ LEKCE

Téma: náš kmen

Podtéma: těžké časy kmene

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště Čas: 120 minut

HYMNA A ROZDÁNÍ ČELENEK

Čas: 10 minut

- nutno nejprve zopakovat a pak si společně zazpívat

BUBLINKOVÁ VÁLKA

Motivační příběh: Dnes v našem kmeni nastaly silné neshody. Někdo, už ani nevím kdo, přišel s tím, že bychom měli dávat na pizzu ananas. Tohle je velké rozhodnutí, z kterého je kmen teď rozpolcený a pomalu se rozpadá.

Účastníci se rozdělí do týmu podle toho, zda souhlasí s umístěním ananasu na pizzu, dostanou do ruky každý jeden bublifuk a bojují proti sobě tím, že na sebe foukají bubliny.

Čas: 10 minut

NÁKAZA

Motivační příběh: V kmeni se šíří nakažlivá nemoc, je nutno vypravit se na cestu do bezpečného místa (vyvolat paniku, musí si vzít s sebou pití).

Účastníci se společně s lektorem, který je v tu chvíli v roli průvodce, vypraví na předem připravenou cestu (na cca 20 minut). Dobré je, když za skupinou jde někdo v černém oblečení a svítí červeným světlem. To skupinu popohání a vytváří to lehký tlak. Průvodce vždy v momentě, kdy uzná za vhodné, určí někomu z účastníku něco, co mu nákaza postihla (zrak, nohy, ruce, ...), tím pádem si musí skupina pomáhat a spolupracovat, aby se všichni dostali do bezpečného místa bez nákazy. V bezpečném místě se počká cca 20 minut a provede se krátká reflexe cesty, pak lektor řekne, že mu přišel signál, že je nákaza pryč, a všichni se společně vrátí na původní místo.

Čas: 45 minut

REFLEXE TŘETÍ LEKCE

Udělování per

Čas: 10 minut

ČTVRTÁ LEKCE

Téma: náš kmen

Podtéma: kmenová slavnost

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště Čas: 120 minut

HYMNA A ROZDÁNÍ ČELENEK

Čas: 10 minut

NAFUKOVACÍ MÍČKY

Čas: 5 minut

Motivace: Příprava výzdoby na festival ošklivosti a krásy.

Každý účastník nafoukne jeden míček a vyhodí do vzduchu. Úkolem účastníků je zajistit, aby se míčky nedotkly země.

MASKA

Čas: 45 minut

Motivační příběh: V indiánském kmeni nastala velká slavnost, která oslavuje naši krásu prezentací ošklivosti. Krásní lidé tančí v ohybných maskách, které zobrazují vlastnosti, které oni osobně naprosto nesnáší. Tím, že se převléknou za nejohybnější vlastnost, kterou znají, si připomínají svoji vlastní krásu.

Účastníci se rozdělí do dvojic a vyrobí si sádrové masky. Ty po zaschnutí společně ozdobí tak, jak si představují nejhorší vlastnost, kterou na ostatních lidech nesnáší.

KMENOVÝ TANEC

Čas: 20 minut

Účastníci začnou na pokyn instruktora zaplňovat prostor, svoje masky mají na obličejí. Poté dostanou instrukci, aby se začali pohybovat tak, jak by se

daná vlastnost podle jejich názoru pohybovala. Poté najdou ve skupině někoho, u koho si myslí, že jejich vlastnost souzní s vlastností, kterou si vybrali oni. Když jsou všichni rozděleni, tak dostanou za úkol během několika minut vytvořit tanec svých vlastností (spíše hodně rytmické – dupání, tleskání, bouchání, ...). Až budou účastníci připraveni, tak začne každá skupina z jednoho rohu místnosti prezentovat svůj tanec ostatním a nakonec tančí všichni dohromady, jako okolo ohně.

REFLEXE ČTVRTÉ LEKCE

Udělování per

Čas: 10 minut

PÁTÁ LEKCE

Téma: náš kmen

Podtéma: živly

Podtéma: kmenová slavnost

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště Čas: 120 minut

HYMNA A ROZDÁNÍ ČELENEK

Čas: 10 minut

Motivační text: V kmeni nadešel čas na to, aby se více propojil s přírodou, která nám tolik dává a každý den, každou vteřinu našeho života nás obklopuje. Není ovšem lehké být propojený se všemi živly, a tak je nutné zjistit, který živel patří nám a my zase patříme jemu.

JAKÝ JE MŮJ ŽIVEL?

Čas: 30 minut

Účastníci chodí po prostoru, rovnoměrně ho zaplňují. Po čase začne lektor dávat instrukce, ať si představí, že se vznášejí na vodní hladině, cítí vlny, které je obklopují a pohybují s nimi, cítí teplotu vody i její slanost. Další instrukcí, kterou účastníkům lektor dá, je, ať si představí oheň, jak se v jeho přítomnosti cítí, ať si představí, jak hřeje nebo jak pálí, jakou má barvu. Dále vyzve lektor účastníky, ať si představí vítr, který je unáší a obklopuje. Je ten

vítr teplý nebo studený? Je to spíše vánek, či vichřice? Jak se cítí, když je obklopuje? Poslední instrukcí k vizualizaci bude země. Lektor dá opět instrukci, ať si představí zemi. Jaká je? Je měkká, bahnitá, nebo tvrdá, travnatá? Je nám příjemné po ní chodit, nebo bychom raději něco jiného? Jakou má teplotu? Studí, hřeje či pálí? Poté dá instruktor účastníkům instrukci, aby si vybavili, v jakém živlu se cítili nejlépe, a začnou tento živl v prostoru pantomimicky tvořit. Po čase vyzve lektor účastníky k tomu, aby se dle živlů, které je oslovily, rozdělili do skupin.

ŽIVÉ SOCHY

Každá skupina z předešlé aktivity dostane za úkol vytvořit společně živou sochu daného živlu a odprezentovat ostatním skupinám.

Čas: 10 minut

KATASTROFA

Čas: 30 minut

Každá skupina dostane 1 příběh o živelní katastrofě, která nastala důsledkem živlu, který si vybrali. Autorka doporučuje vždy vybrat nejaktuálnější skutečné situace. Skupiny budou mít za úkol dramaticky ztvárnit dvě strany pohledu – událost z pohledu lidí, kteří byli zasaženi katastrofou, a z pohledu daného živlu.

Výsledky této práce si pak účastníci navzájem odprezentují.

REFLEXE PÁTÉ LEKCE

Udělování per

Čas: 10 minut

ŠESTÁ LEKCE

Téma: náš kmen

Podtéma: čas opustit kmen

Věková hranice: 11-15 let

Organizace: prostor tělocvičny/učebny/hřiště

Čas: 120 minut

HYMNA A ROZDÁNÍ ČELENEK

Čas: 10 minut

Nadešel čas opustit kmen. Dnes strávíme poslední společný čas v kmeni. Je čas se posunout dál a vytvořit svůj vlastní kmen a svět. Je o všem nutné adekvátně se s kmenem rozloučit, a proto dnes budeme oslavovat kmen i sebe navzájem.

SPOLEČNÝ TANEC

Čas: 10 minut

Účastníci se postaví do útvaru kruhu, následně každý z nich udělá pohyb a ostatní ho budou opakovat. Pohyby se na sebe začnou napojovat a účastníci by postupně měli vytvořit krátkou pohybovou kruhovou sestavu, kterou by měli být schopni později zopakovat.

JÁ A MŮJ KMEN

Čas: 1, 1 hod.

Účastníci dostanou chvíli zamyslet se nad tématem Já a můj kmen. Poté si vezmou čtvrtky a dostanou od lektora za úkol vytvořit kresbu na toto téma. Poté, co budou mít všichni dokresleno, tak si účastníci sednou do kruhu, položí před sebe své kresby, které si podepíší. Následně si účastníci budou posílat čtvrtky po kroužku a každý z kmene bude mít možnost dokreslit do díla svůj pohled na daného jedince v rámci kmene. Následně se účastníci i s lektorem přemístí do lesa, ideálně na místo, na kterém měli ve čtvrté lekci vytvořený bezpečný prostor. Společně na strom připevní jednotlivé obrázky a tím vytvoří totem, který budou moci ještě dozdobit. (k dispozici budou mít barevné čtvrtky, barvy, stuhy, ...). Poté účastníci vytvoří kolem stromu kruh a společně si zazpívají hymnu kmene. Následně budou mít účastníci připnutím pířka na totem možnost cokoli sdělit kmenu. Poté skupina společně vykope díru pod totemem, do které vloží krabici a do ní své indiánské čelenky, a zakopou ji. Následně si všichni společně okolo tohoto místa zatančí sestavu, kterou vytvořili v předchozí aktivitě.

Slova na závěr lekce: Je čas opustit kmen a začít žít životy mimo kmen s tím, co nám kmen dal a vzal. Je čas jít dál. Hledat sebe mimo kmen.

7. REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole autorka popisuje průběh výzkumného šetření, tedy průběh nulté lekce a poté všech šesti lekcí uvedených v metodice. Realizace výzkumného šetření proběhla v květnu 2024 v Dětském domově Severní terasa v Ústí nad Labem. Před samotnou realizací výzkumného šetření si nejprve autorka připravila jednotlivé lekce a napsala příběh, který děti provází všemi lekcemi a propojuje je. Následně si autorka připravila všechny potřebné pomůcky a materiály pro realizaci lekcí. Během lekcí si autorka dělala poznámky, které poté využila v pozorování. V rámci GDPR bude v podrobném popisu výzkumného šetření autorka uvádět místo jmen náhodně zvolená písmena. Role autorky jakožto lektorky byla direktivní. Prováděla děti na lekcích příběhem a byla hybatelem děje i jednotlivých aktivit.

7.1. Průběh nulté lekce

Nultá lekce proběhla v dětském domově na Severní Terasě v Ústí nad Labem. Autorka byla na všech lekcích přítomna, účastnila se jich a vedla je. Dále byla na první lekci přítomna i paní ředitelka dětského domova jako nezúčastněný pozorovatel.

Po příchodu do dětského domova byla autorka provedena zařízením a seznámena s chodem zařízení. Následně jí byla ukázána tělocvična, ve které se lekce odehrávaly. Následovala pětiminutová příprava prostředí – úprava prostoru v podobě odstranění stolů s ostrými hranami, o které by se děti mohly v průběhu lekce zranit, a následná příprava pomůcek – v nulté lekci se jednalo o přípravu velké čtvrtky na dohodu, psacích potřeb a rozstříhaných veršů hymny. Celý proces přípravy prostoru a pomůcek trval cca 5 minut. Poté už paní ředitelka svolala vybrané děti do tělocvičny a autorka zahájila nultou lekci.

Lekce probíhaly se sedmi dětmi. Konkrétně se dvěma děvčaty a pěti chlapci. Všem dětem zúčastněným bylo 11-14 let.

Autorka se dětem nejprve představila a popsala jim ve stručnosti, co se bude v lekcích dít a jakým způsobem budou probíhat. Následně se všichni postavili a na rozproudění energie si autorka s dětmi zahrála hru elektřina.

První aktivita hlavní části

První aktivitou hlavní části byla aktivita s názvem Krásná Klára. Děti po kruhu říkaly svá křestní jména a přívlastky, které začínaly na stejné písmeno jako počáteční písmeno jejich křestního jména. Pro některé děti bylo náročné přijít na nějaké přídavné jméno, které by začínalo na počáteční písmeno jejich křestního jména a zároveň je vystihovalo. Jiné děti měly vytvořenou dvojici slov ihned, jak na ně přišla řada.

Když některé děti jen chvilku přemýšlely nad tím, jaké přídavné jméno ke svému křestnímu jménu dodají, tak ostatní děti ihned začaly vymýšlet přídavná jména za ně. Většinou se při doplňování přídavného jména jednalo o hezká slova jako například Milá M apod., ale v některých situacích děti přicházely i s urážlivými slovy, jako Tlustý T, nebo Počůraný P. Tyto nápady vždy autorka utnula, tedy pokud se nejednalo o případy, ve kterých s těmito pojmenováními děti, které byly na řadě souhlasily a chtěly je použít.

Druhá aktivita hlavní části

Druhou aktivitou byla aktivita nesoucí název Jméno a pohyb. Největším problémem bylo určení míst v kroužku. Obě děvčata chtěla být vedle lektorky, ale zároveň nechtěla být na konci pohybové řady, kdyby si náhodou pohyby ostatních nepamatovala. Tím, že lektorka aktivitu zahajovala, tak nebylo možné, aby byly požadavky obou děvčat naplněny, a tak nakonec po vysvětlení situace lektorkou děvčatům, jedno z děvčat ustoupilo a rozhodlo se být na konci pohybového řetězce. Poté už probíhala aktivita naprosto hladce a bez problému. Děti se navzájem velice hezky poslouchaly, podporovaly a vnímaly a na závěr byli všichni schopni řetězec bez problému zopakovat.

Třetí aktivita hlavní části

Třetí aktivitou, kterou lektorka s dětmi realizovala, nese název Upír. Děti zůstaly stát v již utvořeném kruhu z první předchozí aktivity. Lektorka se postavila do středu kruhu a vysvětlila dětem pravidla aktivity. Následně se rozehrála hra. Ze začátku nastal problém, že děti chtěly být uprostřed a dělat „upíra“, a tak se naschvál nikomu nedívaly do očí. Dívaly se do stropu nebo zavíraly oči. Poté ovšem lektorka zakročila a vysvětlila dětem, že cílem hry je zachránit se před upírem, ne se upírem stát. Po krátkém vyjasnění

pravidel hra pokračovala naprosto hladce. Děti se soustředily na oční kontakt a aktivita začala nabírat rychlý spád a děti se opravdu snažily, aby nebyly uprostřed.

Čtvrtá aktivita hlavní části

Třetí aktivitou nulté části byla aktivita s názvem Místa si vymění. Před zahájením aktivity nejprve započala rychlá příprava prostoru v podobě rozmístění molitanových podsedáků do útvaru kruhu. Děti si na jednotlivá místa posedaly a lektorka se postavila doprostřed a vysvětlila dětem průběh aktivity a následně aktivitu zahájila prvním výrokem. Už na začátku musela lektorka lehce pozměnit pravidla, protože děti chtěly být uprostřed spravedlivě, tedy stejně tolikrát jako jiní, tudíž ke konci kola docházelo k tomu, že se někteří sedící vyměňovali se stojícím ve středu kruhu. Tato změna byla přijata bez problému a hra nabrala obrátky. Děti nikdy ve středu moc dlouho nepřemýšlely a hned říkaly výroky, které je v danou chvíli napadaly. Výroky byly zaměřené především na to, co mají rádi a co rádi dělají, ale zároveň padaly i výroky jako „Místa si vymění ti, kteří chtějí mít holku.“, načež se postavili všichni chlapi a vyměnili si místa. Tato aktivita byla pro lektorku velice přínosná, protože se jí díky ní podařilo děti více poznat a zmapovat jejich zájmy, na jejichž základě mohla lekce ještě lehce poupravit na míru dané skupině.

Tvorba dohody

Lektorka si posedala s dětmi do kruhu a do středu položila velkou čtvrtku a fixy všech možných barev. Sdělila dětem, že si teď vytvoří společnou dohodu, podle které se budou všichni na lekcích řídit. Poté položila dětem otázku, zda je napadá něco, co chtějí nebo nechtějí, aby se na lekcích dělo, a jak chtějí, aby se ostatní na lekci chovali. Poté, co to lektorka dopověděla, si A krkla, a tak hned D určil první větu v dohodě, kterou bylo „nebudeme krkat“, což si všechny děti odsouhlasily a následně ho D, který s pravidlem přišel, zapsal na papír. Děti poté náhodnou metodou sdělovaly další pravidla, která chtěly v dohodě mít a postupně je do dohody dopisovaly. Na závěr se všechny děti s lektorkou dohodly, že dohodu budou pravidla dodržovat a na důkaz toho všichni podepsali dohodu. Tato konkrétní verze dohody je dostupná v přílohách. Lektorka bude dohodu v tělocvičně na začátku každé lekce vyvěšovat.

Skládání a učení hymny

Na závěr nulté lekce vložila lektorka do středu kruhu text hymny rozstříhaný po verších a děti měly za úkol podle rýmů seskládat znění hymny. Nejprve se na text rychle vrhli chlapci D a C, kteří si začali všechny papíry střídat ve svých rukou. Lektorka chlapce upozornila na to, že na text musí vidět všechny děti a konečné znění hymny by měli skládat všichni dohromady. Poté chlapci verše vrátili zpět do středu kruhu a děti začaly kooperovat na skládání. Pro děti bylo na celém úkolu nejtěžší přijít na to, jakým veršem bude hymna začínat. Po dlouhém tápání se lektorka rozhodla poradit dětem verš, který je v hymně veršem prvním, a poté byla hymna dětmi poskládána za několik minut.

Následoval další problém. Děti se totiž nebyly schopné shodnout na tom, kdo celé znění hymny přečte ostatním. Po chvíli dohadování našťěstí děti došly k závěru, že hymnu přečte chlapec D.

Následně lektorka dětem předzpívala hymnu po verších a děti po ní každý verš zazpívaly. Poté si všichni zkusili zazpívat hymnu dohromady a následně lektorka přidala dupání do rytmu, se kterým hymnu všichni zazpívali třikrát ve smyčce. Touto aktivitou byla ukončena nultá lekce.

7.2. Průběh první lekce

Na lekci se lektorka s dětmi sešla opět ve 14:00 hodin a byla realizovaná opět v tělocvičně dětského domova. Lekce se účastnily všechny děti, které byly pro realizaci projektu vybrané, až na děvče K, které se nemohlo zúčastnit kvůli výskytu vší v její rodinné skupině. Tento problém by měl ovšem být do další lekce vyřešen. Do té doby dostala K od lektorky za úkol vyrobit si indiánskou čelenku dle instrukcí a vymyslet si indiánské jméno a roli, kterou by ráda v kmeni zastávala.

Poté, co dorazily děti do tělocvičny, se začalo warmupem v podobě opakování hymny a tancování k jejímu zpívání. Během zpěvu hymny, která se vždy zpívá třikrát dokola a během toho se stupňuje její hlasitost, lektorka pomalovala dětem obličej jednoduchými ornamenty (připomínající indiánské líčení) barvami na obličej.

Po hymně si lektorka s dětmi zopakovala výroky v dohodě a zeptala se dětí, zda chtějí do dohody nějaký výrok doplnit, což děti nechtěly, a tak lektorka zahájila příběh lekce.

První aktivita hlavní lekce

Lektorka nejprve dětem přečetla úvodní příběh a poté si děti vyrobily dle své fantazie indiánské čelenky. K dispozici k tomu měli – tvrdý papír, pastelky, fixy, barevné lepící pásky, barevné papíry, barevné čtvrtky, konfety, pírká, třpytky, lepidlo a průhlednou lepící pásku. Při výrobě se děti hezky projevily a nenastal žádný problém. Každá čelenka byla úplně jiná. Lektorka předem rozdělila materiál, který by mohl být nedostatečný, tak, aby vycházel na každého stejný počet. Udělala to z toho důvodu, že už na první lekci vyzorovala, že děti mají silnou potřebu mít všechno naprosto stejně spravedlivé.

Během výroby docházelo i ke spontánním činnostem z iniciativy dětí. Vymýšlení vlastních indiánských pozdravů apod. Lektorka těmto aktivitám nechala volný průběh.

Druhá aktivita hlavní lekce

Lektorka dětem předložila slovník vybraných indiánských slov a děti si z nich tvořily svá indiánská jména. Následně děti napsaly své indiánské jméno na papírové pero a nalepili si ho na svou čelenku. Některé děti měly jméno vymyšlené ihned, jiné nad ním dlouho a rozvážně přemýšlely. Nejdéle přemýšlel čtrnáctiletý chlapec E, který si nakonec vytvořil jméno společné se svým stejně starým kamarádem B a byli tak Černý bílý silný medvěd.

Poté lektorka vyzvala děti, aby se opět usadily zpět do kruhu a navzájem si svá indiánská jména prezentovaly a vysvětlovaly ostatním jejich význam. Ačkoliv už na začátku aktivity dala lektorka dětem pokyn, že má mít jejich jméno význam a že si jejich význam budou navzájem prezentovat, tak děti většinou nevěděly, proč si jméno zvolily. Lektorka je tedy nabádala k tomu, aby tuto skutečnost „vzaly do hry“ a zkusily k tomu rychle něco říci, což nakonec dopadlo výborně a ve výsledku opravdu každé dítě vysvětlilo význam svého indiánského jména. Během vysvětlování významu ovšem došlo k menšímu incidentu, kdy si chlapec asijského původu vybral slovo pes jako jedno ze slov ve svém jméně, a když měl vysvětlovat význam, tak začal chlapec B situaci komentovat slovy: „Protože je Vietnamec a žere psy“. Lektorka zakročila a odkázala se na bod dohody, ve kterém stojí, „nebudeme se urážet“, a chlapec B se chlapci C omluvil

a C jeho omluvu přijal. Lektorka během lekce ovšem zjistila, že se oba chlapci kamarádí a že se tímto způsobem oba navzájem pouze pošťuchují.

Třetí aktivita hlavní části

Třetí a také poslední aktivitou hlavní části lekce byla aktivita zaměřená na určení jednotlivých rolí v kmeni. Děti měly za úkol vždy předstoupit před ostatní a pantomimicky předvést roli, kterou by v kmeni chtěly zastávat. Nejprve všichni kluci začali pokřikovat, že chtějí být náčelníkem, ale pak většině z nich došlo, že to nebude tak snadné předvést, a tak si raději zvolili něco jiného.

První předváděl jedenáctiletý chlapec D, který si vybral, že bude kmenovým kovářem. Poté, co děti uhodly, jakou roli chce D zadávat, si i odhlasovaly, že s tím, aby roli kováře zastával, souhlasí. Podobně to vypadalo i u ostatních dětí. Nastala i situace, kdy se jeden z chlapců rozhodl, že bude kmenovým dealerem. Lektorkou mu bylo vysvětleno, že kmen v počátku potřebuje jiné role než dealera, avšak lektorce zas bylo vysvětleno, že tím myslí i obchodování například s materiálem nebo se zvěřinou. Proto se chlapec s lektorkou domluvili, že jeho roli v kmeni pojmenují jako „obchodník“. Nakonec byl ve skupině náčelník, rádce, šaman, kovář, lovec, obchodník, princezna a kráska kmene.

Reflexe

Reflexe proběhla dle plánu. Děti si většinou děkovaly za pomoc při výrobě, ale zároveň došlo i k tomu, že si vyčetly agresivitu nebo nadávání. Jeden z chlapců vyčetl druhému to, že se mu nelíbilo, že kopal do podsedáků. Tohle byla pro lektorku velice užitečná situace, protože se jí potvrdilo, že jsou děti schopny i negativní zpětné vazby, ale v konstruktivním slova smyslu a že jsou zároveň schopné kritiku přijmout. Zároveň byla reflexe bezpečným prostředím pro vyjasnění těchto sporů ještě před návratem do rodinných skupin.

7.3. Průběh druhé lekce

Na druhou lekci se lektorka opět s dětmi sešla ve 14:00 hodin v tělocvičně dětského domova. Děti si vzaly na hlavu své indiánské čelenky, které si vyrobily na předchozí lekci, a postavily se do kruhu. Lekce byla zahájena postupným přezpíváním

veršů hymny jednotlivými dětmi, při kterém dětem lektorka pomalovala barvami na tělo obličej. Poté si všichni společně s rytmizací v podobě dupání a tleskání zazpívali hymnu třikrát dokola, přičemž gradovali hlasitost. Následně dala dětem lektorka instrukci, aby zaplňovali prostor. Dodala k tomu, aby si děti představily, že plavou na voru na vodě a nechtějí, aby se převrhl, a tak musí prostor zaplňovat rovnoměrně. Následně začala lektorka dětem číst příběh k první aktivitě a po dočtení příběhu dala dětem instrukci, že od teď nesmí mluvit, protože je aktivita zaměřená na komunikaci beze slov.

První aktivita hlavní části druhé lekce

Při tom, co děti zaplňovaly prostor, sdělovala dětem lektorka různé druhy emocí. Poté, co vyslovila lektorka emoci, tak tleskla a děti měly vytvořit sochu dané emoce. Po druhém tlesknutí se děti rozešly. V tomto algoritmu pokračoval zbytek aktivity. Lektorka chtěla po dětech ztvárnit sochu vzteku, radosti, lásky, smutku, znechucení a překvapení.

V průběhu aktivity děti hezky pracovaly, ale měly problém udržet sochy emocí pouze na nonverbální emoci a často přidávaly slova i přesto, že je lektorka vždy upozornila na nutnost nonverbality. Při symbolizaci vzteku se některé děti velice rozohnily a začaly útočit na další děti v rámci jejich sochy. Lektorka ihned tyto pokusy utnula v zárodku a zopakovala dětem, že zadáním je socha a ne pohyb.

Druhá aktivita hlavní části

Poté, co si děti ujasnily spektrum emocí v předchozí aktivitě, dostaly od lektorky pokyn ztvárnit beze slov pohybem po místnosti náladu, kterou momentálně pociťují. Během symbolizace jejich nálady a zároveň i chůzi po prostoru hledaly děti někoho, kdo má podle nich stejnou emoci. Pokud někoho takového našly, tak se ho zeptaly, jakou emoci má, a když se jejich emoce shodovaly, tak pokračovaly v chůzi prostorem spolu, dokud každé z dětí nemělo svou skupinku. Většina dětí měla stejnou náladu, a tak tvoření skupin nebyl pro děti problémem. Na konci zbyl jeden z chlapců sám, který měl jinou náladu než ostatní, a tak tvořil svoji vlastní skupinu, s čímž neměl problém.

Každá skupina poté dostala několik minut na námět na realizaci živé sochy dané nálady a živou sochu nálady, která je dle nich protipólem jejich nálady a tyto živé sochy si společně vyzkoušet ztvárnit. Nesměly ostatním skupinám říkat, jakou emoci mají. S tím děti taky neměly problém, pracovaly svižně, nikdo práci nezdržoval a všichni

společně spolupracovaly. Ve skupinách, ve kterých byli starší čtrnáctiletí chlapci, byla ihned znatelná jejich vůdčí role a skupiny řídili oni a nápady na živé sochy pocházely také od nich. Tato role ovšem nebyla vynucená a vznikla přirozeně.

Poté lektorka určila prostor, ve kterém se bude nacházet hlediště, a prostor, ve kterém bude hlediště. První skupina, která se dobrovolně přihlásila, se šla připravit do prostoru jeviště a zbytek dětí s lektorkou si posedaly do prostoru hlediště na molitanové podsedáky. Poté předvedla první skupina živou sochu, která symbolizovala únavu a následně předvedly sochu, která představovala energii. Tímto způsobem se vystřídaly všechny další skupiny. Dále se jednalo o sochu radosti a smutku a jedinec, který byl samotný, přišel se sochou zmatení a jistoty. Pravdou je, že chlapec, který měl svou skupinu sám, si nevěděl moc rady s protipólem své emoce a bylo potřeba lehké nasměrování ze strany lektorky.

Třetí aktivita hlavní části

Poslední aktivitou hlavní části druhé lekce byla aktivita, která měla za účel naučit děti uvědomovat si své hranice a respektovat hranice ostatních. Aktivita byla původně plánovaná na venkovní realizaci, ale kvůli nepříznivému počasí se lektorka rozhodla aktivitu realizovat v prostoru tělocvičny dětského domova. Nejprve lektorka přečetla dětem krátký úryvek, jehož účelem bylo motivovat děti k aktivitě. Poté již od lektorky děti dostaly materiál, který mohly použít na vyhraničení a zkrášlení svého prostoru a na sepsání pravidel pro vstup do prostoru, která si vylepily před vchod do svého prostoru.

Během aktivity, vlivem omezeného prostoru, již od začátku docházelo k drobným potyčkám mezi dětmi a hádkám o materiál, který měly k dispozici. Lektorka se v tomto případě snažila děti směřovat k tomu, aby spolupracovaly a domluvily se mezi sebou, což byl vhodně zvolený způsob, protože děti byly ve výsledku vždy schopné se spolu dohodnout na kompromisu. Po dvaceti minutách lektorka přípravy ukončila a následně se realizovaly prohlídky jednotlivých prostorů a prezentace pravidel pro vstup do daného území. Poté děti dostaly deset minut na to, aby se vzájemně ve svých prostorech navštěvovaly a vyzkoušely si tak jednotlivá pravidla pro vstup a následný pobyt v prostoru.

Reflexe

Lektorka reflexi směřovala k tomu, aby si děti uvědomily, co jim prožití dané aktivity mohlo dát do skutečného života. Proto se i ptala na otázky, které děti vedly k pochopení. Děti na reflexi opravdu přišly na lektorčin záměr. Následně přišlo na řadu udělování per mezi dětmi. Na druhé lekci se děti oceňovaly především za vzhled svého domu. Hodně per dostal čtrnáctiletý chlapec B, vždy za to, že je na ostatní děti hodný a férový. Tentokrát bylo uděleno pouze jedno pero s negativní zpětnou vazbou, a to za to, že se chlapec F nelíbilo, že si chlapec D přivlastnil do svého prostoru míč, který se předtím nacházel v jeho prostoru. Chlapci si situaci vyjasnili a z lekce odcházeli bez vzteku na toho druhého.

Po reflexi si měly děti za úkol každý uklidit svůj prostor do původního stavu.

7.4. Průběh třetí lekce

Na této lekci se lektorka s dětmi opět sešla ve dvě hodiny odpoledne. Před svoláním dětí vychovateli dala vychovatelům instrukce, aby děti měly boty na ven a bundu. Jeden chlapec na lekci chyběl, protože si pro něj přijeli na víkend rodiče. Zbytek dětí byl v obvyklém složení. Při příchodu už děti začaly zpívat hymnu a sdělovat lektorce, co nového pro kmen vymyslely.

Poté, co se děti sešly, vzaly si své čelenky a lekce byla zahájena zpěvem indiánské hymny, malováním na obličej a postupnou gradací hlasitosti zpěvu hymny a rytmizací v podobě dupání a tleskání.

Lektorka dětem přečetla první část příběhu a zahájila tak první aktivitu hlavní části třetí lekce.

První aktivita hlavní části lekce

Po přečtení příběhu lektorka každému dítěti rozdala jeden bublifuk a následně se rozdělily na skupinu, která souhlasí s anansem na pizze, a na skupinu, která s umístěním ananasu na pizzu nesouhlasí. Následně určila lektorka diagonálně jeden startovní roh každé skupince a poté zahájila bitvu.

Děti si boj bublinami užívaly a neprojevovaly žádné známky velké agrese. Spíš se opravdu jednalo o milý souboj, ve kterém po sobě maximálně pokřikovaly věty ve smyslu „Ananas na pizzu nepatří“ a podobně.

Druhá aktivita hlavní části

Pro zahájení druhé aktivity v hlavní části lektorka nejprve přečetla část příběhu, která měla za cíl motivovat děti do aktivity. Poté lektorka začala hrát, že panikaří a že je situace opravdu vážná a musí všichni společně rychle vyrazit někam, kde se nákaza nebude vykytovat, a že ví o jednom místě, kde by mělo být bezpečno. Z důvodů nepříznivého počasí předchozí den nemohlo být bezpečným místem místo, na kterém si děti stavěly své bezpečné prostory, protože tato aktivita proběhla předchozí den v prostorách tělocvičny. Proto lektorka zvolila místo v nedalekém parku, na které před začátkem lekce vyvěsila papír s nápisem „ZÓNA BEZ NÁKAZY“, zároveň tam na děti čekaly rozmístěné karimatky a miska se sladkostmi, které na místo připravila lektorčina domluvená výpomoc těsně před příchodem dětí do bezpečného prostoru.

Cestou do zóny bez nákazy lektorka každému průběžně přidávala postižení, které jim nákaza přivodila. Nejprve označila tělesnou konstituci nejmenší děvče K téměř na začátku cesty s tím, že jí nákaza zasáhla nohy a nemůže chodit. Ihned se jí ujal čtrnáctiletý chlapec B, který ji rychle vzal na záda a děti s lektorkou pokračovaly dál v cestě. Dalším nakaženým se stal chlapec C, který si sám začal vymýšlet, že mu brní v rukách a že mu nákaza asi zasáhla ruce. Lektorka této situace využila, a tak mu svázala ruce za záda a sdělila, že odted' nemůže ruce používat, protože jsou nakažené. Poté už chlapec B potřeboval vystřídat při nesení děvčete A, jenže ta odmítala nechat se nést od někoho jiného, což celou situaci značně zkomplikovalo. Děti se naštěstí po několika minutách dohadování s A dohodly a A přistoupila na to, že bude chvíli nesena jedenáctiletým chlapcem D, aby si chlapec B mohl chvíli odpočinout. Dalším členem kmene, kterého lektorka označila za nakaženého, bylo jedenáctileté děvče M, jejíž nákazu určila lektorka v očích a zavázala jí je. Této dívky se ihned chopil chlapec M a následně chlapec C, který měl ovšem už zavázané ruce. Děti ovšem tuto situaci rychle vyřešily a dívka B se ho chytila za ramena a pokračovali spolu v cestě. Další postižení nákazou, které lektorka ve skupině určila, padlo na jedenáctiletého chlapce D, který oslepl. Lektorka mu zavázala oči a děvče A, které do té doby nesl si přebral opět chlapec

B. Dále lektorka určila postižení chlapci F, kterému nákaza zasáhla ruce a lektorka mu tedy ruce svázala za záda a všichni pokračovali dál v cestě. Poslední jedinec, který nebyl nákazou zatím postižen, byl chlapec B. Lektorka nechtěla dětem situaci více komplikovat, a tak chlapci B určila nákazu jazyku, což mělo za následek to, že chlapec nesměl mluvit.

Po cca pětadvaceti minutách dorazila lektorka s dětmi do zóny bez nákazy, kde se děti posadily a lektorce zavolal pomocník, který čekal nedaleko. Lektorka dala pomocníka na hlasitý odposlech a ten dětem sdělil, že byl nalezen lék na nákazu, kterým jsou gumoví medvídci. Ti už byli umístěni v misce v bezpečné zóně. Děti tedy „medikaci“ snědly a poté si mohly rozvázat oči, ruce, postavit se na své nohy a mohly začít mluvit.

Společně se všichni vrátili do prostoru dětského domova.

Reflexe

Reflexi lektorka směřovala na pocity dětí během toho, co měly přiřazenou nákazu a zároveň na to, jakým způsobem se dětem během cesty do bezpečné zóny spolupracovalo. Většina dětí lektorce sdělila, že je situace, ve které měly postižení bavila a že pro ně bylo příjemné, jakým způsobem spolupracovaly. Děti také při reflexi hodně akcentovaly velkou ochotu čtrnáctiletého chlapce M a zároveň vyčetly dívce K situaci, ve které odmítla být nesena od někoho jiného než od chlapce M. Dětem se nelíbilo, že je tato situace zdržovala. Dívka M se k dané situaci odmítla vyjádřit.

Po reflexi aktivity si děti jako na konci každé lekce rozdaly pera, ve kterých tentokrát nebyla žádná negativní zpětná vazba. Nejvíce oceňovaný byl opět chlapec M, a to za jeho ochotu, za to, že všem pomáhá a za to, že je na všechny hodný.

7.5. Průběh čtvrté lekce

Čtvrtou lekci opět lektorka zahájila ve dvě hodiny v tělocvičně dětského domova. Před lekcí proběhla krátká příprava materiálu na výrobu a poté už se začaly scházet děti, které si ihned už automaticky začaly nasazovat své indiánské čelenky na hlavu. Děti na lekci už přicházely s tím, že si zpěvovaly hymnu.

Lekce byla jako vždy zahájena společným zpěvem hymny, při kterém lektorka dětem pomalovala obličej barvami na obličej a následovala rytmizace hymny a její gradace.

Poté lektorka přečetla úvodní příběh k lekci dětem a zahájila warmupovou aktivitu, která spočívala v nafouknutí míčku a následném pinkání do vzduchu s tím, že žádný balón se nesměl dotknout podlahy. Děti s aktivitou neměly problém, a tak se lektorka rozhodla jim vytvořit výzvu a vždy určila minimální čas, po který se míče musí udržet ve vzduchu bez doteku země. Tím se na aktivitu začaly děti i více koncentrovat. Během aktivity děti v tělocvičně objevily košík s pingpongovými míčky a začaly s nimi házet po místnosti. To se lektorka rozhodla využít a zapojila to do hry a děti si k pinkání do balónů ještě i házely s pingpongovými míčky.

První aktivita hlavní části

Na hlavní část byla autorkou naplánovaná výroba sádrových masek. Realizace této aktivity ovšem nebyla z důvodu časové dotace možná, a tak se lektorka rozhodla lekci trochu upravit a vyrobit masky pouze z papíru a pomalovat je.

Lektorka tedy dětem na začátku aktivity přečetla část příběhu, která se vztahovala k aktivitě a následně dětem dala slovní instrukce k tomu, jakým způsobem mají masku vyrobit a co má symbolizovat. Poté už začala samotná výroba masky, během které byla lektorka plně k dispozici.

Výroba i bez sádry zabrala poměrně velký časový úsek, protože tato konkrétní skupina dětí je poměrně precizní a přály si masky dotvořit podle svých představ. Masky tudíž dělaly cca půl hodiny. Poté, co měly připravenou masku, si děti vystříhly pod dohledem lektorky díry na oči a na každou stranu připevnil provázek, kterým si masku mohly přivázat na obličej.

Druhá aktivita hlavní části

Druhá aktivita hlavní části byla zaměřena na další uvědomování si vlastností, které děti nemají na ostatních lidech rády. Nejprve se děti měly pohybovat s maskou na obličej volně prostorem a rovnoměrně ho zaplňovat. Následně se měly začít pohybovat tak, jak si myslí, že by se daná vlastnost pohybovala. Nejprve děti moc neměly nápad na pohyb a styděly se, takže stále chodily normální chůzí. Poté, co je lektorka slovně

znovu motivovala, tak se jeden chlapec odhodlal a začal se hýbat jako jeho vlastnost, tím se přestaly i ostatní děti bát a začaly se do pohybu více vcítovat a aktivitu si užívat.

Když už si děti našly pohyb dané vlastnosti, tak dostaly od lektorky instrukci, aby si našly do dvojice někoho, s kým je vlastnost, kterou si vybraly podobná a následně dostaly krátký časový úsek na to, aby ve dvojicích vždy připravily krátký tanec dané vlastnosti.

Poté už lektorka slavnostně zahájila oslavu krásy a ošklivosti a děti postupně po skupinách do hudby a rytmického tleskání a dupání odprezentovaly své tance a následně si zatančily všechny děti společně.

Do této aktivity se všechny skupiny velice ponořily a byly ve vymýšlení opravdu pečlivé a díky tomu byly i výsledné tance velice zdařilé.

Reflexe

Reflexi autorka zaměřila hlavně na to, proč si děti vybraly vlastnosti, které si vybraly, a zda také kousek z těch vlastností nemají. Dále se lektorka dětí ptala na to, zda vnímají nějaké své špatné vlastnosti a slabé stránky. Děti byly v této situaci poměrně schopné sebereflexe a většina upozorňovala především na svou výbušnost, či vulgární jazyk, někteří mluvili o krkání a o prdění.

Poté už následovalo závěrečné udělování per. To bylo na čtvrté lekci o něco kratší než na jiných. Pera si na této lekci mezi sebou udělili vždy pouze partneři z dvojice, ve které byli na tanec vlastnosti a to za „fajn spolupráci“, „super parťáka“ apod.

7.6. Průběh páté lekce

Pátou lekci lektorka opět zahájila ve 14 hodin v tělocvičně dětského domova. Před lekcí si vytiskla aktuální články z novin, které referují o živelních katastrofách, další rekvizity, kromě per na reflexi, které má lektorka nastříhané do zásoby od začátku lekcí, nebyly potřeba.

Děti si vzaly své členky a lekce byla zahájena zpěvem hymny, její následnou rytmizací a gradací a malováním na obličeje.

Lektorka se poté rozhodla zařadit warmpupovou a zároveň i koncentrační aktivitu, protože byly děti roztěkané a nekoncentrované z toho důvodu, že většina z nich po lekci směřovala na přespaní ve škole. Proto lektorka zvolila před začátkem hlavní části lekce zařazení hry popcorn. Tato hra spočívala v tom, že se děti postavily do kruhu a postupně vyskakovaly, jako kdyby byly popcornem v mikrovlnné troubě, který puká. Nesměly ovšem puknout dva popcorny najednou. V situaci, kdy vyskočily dvě děti naráz, musely oběhnout kolečko a vrátit se zpět k aktivitě. I po delší době realizace této aktivity nebyly děti vůbec koncentrované, a proto následně dala lektorka dětem instrukci, že nebudou skákat, ale počítat a že se pokusí počítat do dvaceti. Po několika rychlých a neúspěšných pokusech se na sebe děti konečně začaly nalaďovat a koncentrovat a po dalších několika pokusech se jim opravdu podařilo společně do dvaceti napočítat.

První aktivita hlavní části

První aktivita hlavní části páté lekce byla zaměřena na sžívání se se živly, jejich poznávání a konkrétní prožití jednotlivých živlů.

Lektorka nejprve dala dětem instrukci, aby začaly chůzí zaplňovat prostor tělocvičny. Sdělila jim, ať si představí, že jsou na lodi a nechtějí, aby se loď převrhla, a tak musí prostor zaplňovat rovnoměrně, také dětem sdělila, že aktivita je nonverbální, tedy beze slov a že děti v průběhu celé aktivity nemají mluvit.

Když už byly děti schopné zaplňovat rovnoměrně prostor, tak lektorka začala přidávat instrukce. Nejprve se zaměřila na prožití země. Dětem dala nejprve instrukci, že se prochází po oblázcích, které jsou studené, ale také i dost vrtkavé. Postupně se oblázky začaly zvětšovat a vzdalovat se od sebe a děti musely mezi jednotlivými oblázky skákat. Následně přešly úsek oblázků a dostaly se na rozlehlou louku, na které byla měkká tráva, mech a rostliny. Poté se tráva pod nohama začala měnit v bahno, které začalo být stále hlubší a lepkavější.

Poté začala lektorka dětem zadávat instrukce k prožití vody. Nejprve si děti měly představit, že z bahna přechází do jezera, ve kterém si chtějí nohy od bahna omýt. Následně se měly procházet mělčinou jezera, nechat si nohy volně omývat, nechat plynout vodu kolem a cítit její příjemný chlad. Poté se měly do vody ponořit a začít se v ní pohybovat více. Následně zjistily, že jezero bylo pouze slepým ramenem řeky, a

tak se postupným pohybem vodou dostaly do proudu řeky. Proud začal sílit a děti začal unášet a přestaly mít kontrolu nad svým pohybem.

Dalším živlem, který si děti měly představit byl oheň. Lektorka dětem řekla, ať si představí, že je řeka vyplivla na břeh a na břehu na ně čeká oheň. K tomu se děti měly přiblížit a nechat se od něj uhasit. Postupně měly cítit teplo na konečkách prstů následně na obličeji, na pažích, na hrudi, a nakonec po celém těle. Žár stále stoupal a oheň už nehřál, ale začal pálit.

Poté se lektorka začala věnovat poslednímu živlu. Sdělila dětem, že zesílil vítr a rozehnal oheň, až ho nakonec uhasil. Měly nejprve cítit lehký vánek, který si s nimi malinko pohrává. Měl být ale příjemný a teplý. Následně se intenzita větru zvyšovala a byl čím dál více studený. Poté už nebyly schopné větru vzdorovat, a tak se jím nechaly unášet.

Tato aktivita byla pro děti poměrně náročná na udržení pozornosti. Některé děti začala v půlce nudit a jiné se do ní naopak po nějaké době vcítily a začaly si ji odžívat.

Druhá aktivita hlavní části

V druhé aktivitě si měly děti vybrat živel, ve kterém jim v předchozí aktivitě bylo nejlépe a který je oslovil, a začaly se pohybovat prostorem jako daný živel. Během toho vyhledaly další členy skupiny, které daný živel oslovil a tím utvořily skupiny. Ve skupinách pak děti dostaly za úkol vytvořit společně jednu živou sochu představující daný živel. Na to měly děti jen pár minut a s realizací neměly žádný problém. Jedna skupina byla sice jednočlenná, ale to jedinci nevadilo a zrealizoval si živou sochu sám.

Třetí aktivita hlavní části

Na třetí aktivitu hlavní části páté lekce zůstaly děti ve skupinách z předchozí aktivity. Lektorka každé skupině rozdala vytištěné články o živelních katastrofách a následně měly děti za úkol jednotlivé příběhy zdramatizovat, a to ze dvou pohledů – z pohledu živlu a z pohledu lidí, které katastrofa zasáhla. Lektorka na to dětem zadala časový úsek 25 minut. Všechny skupiny měly problém s pochopením aktivity a s prvotním nápadem, a tak lektorka jednotlivé skupiny postupně obcházela a dětem vysvětlovala nejasnosti. Po deseti minutách přemýšlení začaly dostávat postupně jednotlivé skupiny do pohybu a začaly samotnou dramaturgii zkoušet v prostoru.

Během těchto patnácti minut lektorka děti každých pět minut upozorňovala na to, kolik času jim na přípravu situací zbývá.

Po pětadvaceti minutách lektorka ukončila fázi zkoušení a určila prostor jeviště a hlediště. Jednotlivé skupiny si už v průběhu příprav vyžádaly pořadí, a tak se rovnou první skupina, které představovala vodu, umístila do prostoru jeviště. Zbytek dětí se posadil do prostoru hlediště. Poté rozehrála první skupina svou situaci. Jednalo se v ní o protržení přehradu zalití města. Následně se lektorka skupiny zeptala, zda nám předvedou druhou situaci. Tu ovšem skupina neměla připravenou, protože i přes neustálé vysvětlování lektorkou, byla u zadání nepozorná. Proto se přistoupilo k druhé skupině.

Druhá skupina představovala oheň. Tato skupina se rozhodla situaci ztvárnit pomocí loutkového divadla. Během fáze příprav si skupina připravila velmi minimalistické divadlo z papíru a dva panáčky na špejli. Následně zdramatizovaly situaci, při kterých nejprve ukazovaly moc ohně a to, že ji chce oheň lidem dokázat a v druhé pak lidi, kteří utíkají z hořícího domu.

Další skupina byla jednočlenná a představovala zemi. Chlapec nejprve představil živelní katastrofu z pohledu živlu a to tím, že obcházel imaginární sopky a postupně je aktivoval a způsoboval zemětřesení. Následovala druhá situace, a to z pohledu lidí. Tu se jedinec rozhodl zpracovat jako televizní reportáž, která informuje o dané katastrofě.

Poslední skupina představovala vítr. Ten se skupina rozhodla představit nejprve z pohledu živlu samotného. Vymyslely, že si malé větříky hrají na honěnou a tím vytvoří hurikán. Následně situaci dramatizovaly z pohledu lidí, kteří si balí věci ze svých domovů a utíkají před vichřicí a vše nechávají za sebou.

Reflexe

Reflexi lektorka směřovala k uvědomění významu aktivity a na to, jak se jim ve skupinách pracovalo. Děti sami od sebe při reflexi zmiňovaly, že si uvědomily, že by neměly soudit věci pouze z jednoho pohledu, ale měly by se snažit chápat dvě strany mince a zároveň i nedat vždy na první dojem a nenechat se jím zaslepit. Zároveň mluvily o tom, že měly problém s rozvržením času a zpětně by si rádi vše lépe rozplánovaly

Poté už došlo na udělování per mezi dětmi. Těch se na páté lekci udělilo jen pár, a to za příjemnou spolupráci ve skupině a za „hezkou scénku“. Nikdo z dětí neměl potřebu něco někomu ze skupiny vytýkat.

7.7. Průběh šesté lekce

Na poslední lekci se lektorka s dětmi sešla opět ve 14 hodin v prostorách tělocvičny dětského domova. Před lekcí si lektorka připravila všechn potřebný materiál na cestu ven, jednalo se o fixy, čtvrtky, krepový papír a lopatu. Děti, i přes to, že je o tom lektorka informovala, byly překvapené, že už se jedná o poslední lekci. Děti byly poněkud rozjívěné po spaní ve škole, ale s tím se lektorce podařilo pracovat.

Lektorka s dětmi lekci opět zahájila zpěvem hymny a její gradací a malováním na obličej. Vše proběhlo bez problému, děti si hymnu už pamatovaly a opět si jí prozpěvovaly už od příchodu.

První aktivita hlavní části

Při první aktivitě měly děti za úkol vytvořit tanec svého kmene, a to tím způsobem, že vždy jeden udělal pohyb a ostatní ho zopakovali. Pak na daný pohyb navázal další nějaký jiný pohyb a tak dále, dokud se neprostřídali všichni členi skupiny. Tím se utvořila krátká pohybová sestava, která byla použita dále v další části lekce. Většina dětí použila pohyby, které vymyslely už při seznamovací aktivitě v nulté lekci, to ovšem vůbec nevadilo, protože se díky tomu vytvořil takový oblouk a lekce se vrátily opět ke svému počátku.

Druhá aktivita hlavní části

Ve druhé aktivitě hlavní části poslední lekce měly děti za úkol nejprve po přemýšlet, co pro ně znamená téma „Já a můj kmen“, a následně toto téma výtvarně ztvárnit na papír. Na to lektorka dětem poskytla cca 20 minut. Po dvaceti minutách řekla lektorka dětem ať své dílo pošlou jedinci, který sedí po jejich pravici v kruhu, a že každý může do obrázku nakreslit, jak vnímá on v kmene jednice, který dílo tvořil. Tam už nastal

problém, protože některé děti nechtěly obrázky poslat a bály se, že jim je ostatní pokazí. Nakonec ale aktivita dopadla bez problému a nikdo nic ošklivého ostatním do děl nedokresloval a jednalo se spíše o menší dokreslování do hotových děl.

Třetí aktivita hlavní části

Na třetí aktivitu hlavní části lekce, se lektorka společně s dětmi přesunula do blízkého parku na místo, které bylo bezpečným místem během lekce, která se věnovala nákaze v kmeni. Tam dala dětem instrukci, že mají ze stromu, který na místě stál, vytvořit totem, a to pomocí obrázků, které nakreslily, krepového papíru či jiného dozdobení z materiálů, které dala lektorka dětem k dispozici. Tato část byla svižnější, než bylo původně v úmyslu. Dětem se do nějakého velkého zdobení moc nechtělo, a tak dodaly k obrázkům spíše jen pár krepových papírů a na vrchol totemu obrázek smajlíka.

Poté už došlo na samotné loučení s kmenem. Nejprve se všichni postavily do kruhu kolem totemu a zazpívaly si společně hymnu kmene. Následně dostaly děti ještě možnost připnout na totem pírkó a něco sdělit kmeni. Tuto možnost ovšem žádné z dětí nechtělo využít, a tak se rovnou přešlo k vykopání díry do země a vložení indiánských čelenek do země a jejich zakopání. Následně lektorka pronesla závěrečnou řeč a všichni si společně ještě jednou zazpívali hymnu kmene a zatančili sestavu, která vznikla při první aktivitě poslední lekce. Následně lektorka dovedla děti dovnitř, uklidila s nimi prostor a rozloučila se s nimi.

8. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Tato kapitola je věnována zodpovězení výzkumných otázek, které byly autorkou před realizací lekcí stanoveny. Jedná se o otázky týkající se možností, mezi a znatelného vlivu dramaterapie na děti v dětských domovech v dané věkové kategorii.

VO1 Jaké jsou možnosti využití dramaterapie v dětských domovech?

Autorka na základě výzkumného šetření dospěla k závěru, že možnosti v rámci dramaterapie je nespočet a jedná se pouze o správnou volbu technik, které budou vyhovovat dané skupině. Autorka si zároveň uvědomila fakt, že je velice vhodné kombinovat techniky různých expresivních terapií a využívat je jako celek k posunu.

Zároveň autorka vyzorovala, že pro děti ve věkové kategorii 11-15 let je dobrým pojitelem lekcí příběh, který propojuje všechny lekce a zároveň jim dává pro pochopení větší smysl. Děti pak vědí alespoň rámcově, co můžou od lekcí očekávat a zároveň se do aktivit více vciťují a odžívají si je pomocí příběhové linie. Znat to bylo hned v rozdílu nulté lekce a první lekce. Děti se začaly na aktivity více koncentrovat, když chápaly význam toho, proč jednotlivé aktivity realizují a jaký mají význam pro linii příběhu.

Autorka zároveň klade důraz na důležitost nulté lekce, která slouží nejen k lehkému poznání dětí pro případnou úpravu lekcí na míru skupině, ale zároveň dává možnost dětem zažít si ochutnávku toho, co se bude na následujících lekcích odehrávat a také dává dětem možnost lektorku trochu poznat a před začátkem lekcí v tématu si s ní alespoň trochu vytvořit vztah.

Autorka vnímá nutnost necítit se na skupinu a v průběhu procesu vnímat její potřeby a nebát se již naplánované lekce pozměnit ve prospěch situace, které je v daný moment ve skupině. Zároveň je s tímto bodem spojena i schopnost improvizace během lekcí a nutnost práce s chybou.

VO2 Jaké jsou meze dramaterapie u dětí v dětských domovech?

Na základě pozorování během výzkumu autorka vytyčila několik bodů, které mohou realizaci lekcí omezovat a vytyčovat pomyslné překážky pro realizaci.

Prvním limitem realizace lekcí v dětském domově je časový harmonogram dětí. Jde o to, že v dětském domově mají děti dopoledne školu a

odpoledne mají často různé volnočasové aktivity. Proto je těžké najít termíny, které by umožnily realizaci lekcí a zároveň byly přijatelné pro všechny děti. Dramaterapeutický projekt, který autorka popisuje v této práci je také specifický tím, že je potřeba ho zrealizovat v co nejkratším časovém úseku a do z důvodu návaznosti příběhu a tím i intenzity jeho prožívání. Některé děti s autorkou realizovaly lekce na úkor svých zájmových aktivit, tedy například dvakrát vynechaly kroužek apod.

Dalším omezujícím faktorem v rámci realizace lekcí je čas. Často se stane, že si autor naplánuje nějaké časové rozpětí, ve kterém by bylo možné lekci zrealizovat, ale nakonec děti potřebují více času, než bylo očekáváno, a tak se celá lekce protahuje, nebo naopak není čas na dotažení zadaných aktivit, jako například výrobků či dramatizace, do takové míry, do které by si děti i lektor přál. Zároveň ovšem často není možnost časovou dotaci lekce protáhnout, a to z již výše zmiňovaného důvodu volnočasových aktivit jednotlivých dětí v zařízení.

Mezí, které je přirozená, a přesto s ní autorka dopředu nepočítala je počasí. Tento faktor není možné ovlivnit, ale je důležité připravit si u lekcí, které mají být realizovány venku, nějaký záložní plán či řešení v případě deště. Autorka na tento problém začala myslet až v průběhu realizace lekcí, a tak si každý den musel kontrolovat počasí a v případě plánovaného deště řešit dopředu vnitřní úpravu lekce.

Poslední mezí, kterou autorka vnímala je věk dětí a předem určená věková hranice. Často se může stát, že lektor neodhadne schopnosti dětí dané věkové kategorie, a to i navzdory svým znalostem i z důvodu odlišného vývoje či temperamentu. Autorka by příště stanovila užší věkovou hranici rozpětí maximálně dvou let, aby byly lekce po celou dobu konzistentní a pro všechny děti všechny aktivity přiměřené.

VO3 Jaký pozorovatelný vliv může mít dramaterapie na děti v dětských domovech?

Autorka má za to, že odpověď na tuto otázku je velice individuální dle osobnosti každého dítěte, které se lekcí účastní. Zároveň autorka dospěla k tomu, že není možné s naprostou přesností určit, zda je na dětech pozorovatelná nějaká změna v oblastech, na které byly lekce zaměřené, avšak během realizace výzkumného šetření existovaly důkazy toho, že si děti během aktivit uvědomovaly poznatky, které dětem chtěla autorka realizací výzkumného šetření předat.

Existují i obecné body, které byly během lekcí vyzorovány, jako u všech dětí společně vlivem dramaterapie a lekcí celkově. Jedná se o pocitu být součástí skupiny. Dětem během lekcí nabývala na důležitosti odpovědnost za skupinu a také zároveň radost z toho, že jsou součástí skupiny. Děti často přibíhaly na lekce natěšené a říkaly si svými rolemi v kmenu a zároveň si v rámci skupiny pomáhaly. Autorce se také od vychovatelů v zařízení donesla informace, že svoje členství v kmenu vnímaly děti i mimo lekce a opravdu ho pociťovaly a byly za něj rády.

Na lekcích se setkaly děti z různých rodinných skupin, a tak měla jejich společná realizace také vliv na socializaci dětí mimo rámec jejich rodinné skupiny, tvorba nových a silnějších vztahů, poznávání se.

Dalším znatelným vlivem bylo rozšiřování nových obzorů. Na lekcích byly totiž i děti, které neměly během svého života moc příležitostí přičichnout si k typům aktivit, které byly realizovány na lekcích, a tak měly možnost vyzkoušet si něco nového a zjistit o sobě, zda je to baví či zda o to zájem nemají, tím pádem opět o trochu více poznat sám sebe.

Dále autorka klade důraz na možnost sebevyjádření skrze pro děti nové způsoby, než pouze hlasem či slovy, na což jsou v životě nejvíce zvyklé. Zároveň se jedná i o probouzení kreativity. Často dala lektorka dětem poměrně abstraktní zadání a byl znatelný posun při abstraktním zadání v prvních lekcích a v posledních. Čas, který děti musely o realizaci zadání přemýšlet se v průběhu snižoval a zároveň se dětem začal odblokována strach z abstraktního vyjádření.

9. DISKUSE A ZHODNOCENÍ PRÁCE

Autorka hodnotí na základě realizace vlastní výzkumného šetření v dětském domově, v rámci, kterého užívala metodu zúčastněného pozorování jako vhodnou metodu. Autorka se věnovala během výzkumu pouze volnočasovému typu realizace dramaterapie, protože na terapeutickou dramaterapii nemá dostatečné kompetence. Díky tomu může ovšem tuto lekci zrealizovat širší spektrum lektorů a tím pádem může být metodika lekcí užitečná pro více skupin. Autorka si uvědomuje limity, které realizace konkrétních lekcí v této práci má a zmiňuje je v části, ve které odpovídá na výzkumné otázky.

Autorka zároveň klade důraz na to, že je vhodné, aby lekce realizoval lektor, který v zařízení nemá na starost vychovatelskou pozici a tím pádem je pro děti neznámý a má tak u dětí neutrální postavení, které si může transformovat do vztahu s dětmi, který potřebuje.

9.1. Limity výzkumného šetření

Autorka vnímá jako nejvíce limitující faktor v práci na výzkumném šetření fakt, že měla během studia dramaterapie velice málo možností mít s realizací dramaterapeutických skupinových lekcí dostatečnou zkušenost. Neměla moc možností k tomu, aby viděla, jakým způsobem dramaterapii realizují odborníci a zároveň si ani sama během studia nemohla sebezkušenostně odžít moc celistvých lekcí odborníků. Celý projekt rozvržený do několika lekcí autorka během svého studia nikdy nezažila a ani neměla možnost zažít.

Dále autorka vnímá jako limitující dostupnost literatury o ústavní péči v České republice. Publikace se často nevěnovaly tématice, které by se autorka ráda věnovala a často se jednalo především o informace z legislativních dokumentů.

Také u literatury o dramaterapii vnímá autorka silné mezery, a to především v její dostupnosti. Spoustu publikací totiž není v žádné knihovně v ČR dostupných. Často autorka bojovala s tím, že zahraniční publikace věnující se dramaterapii nemohla dohledat ani v knihovnách a ani na portálu bookport a musela hledat jiné způsoby, kterými si danou literaturu opatřit, jako například zapůjčení od některých vyučujících. I z tohoto důvodu musela autorka čerpat ze zdrojů, ze kterých původně neměla v plánu čerpat.

Další limity, které si týkaly již samotné realizace výzkumného šetření, zmiňuje autorka v části, ve které vyhodnocuje výzkumné otázky. Ve stručnosti se jedná o vliv počasí, věku, času na lekci a časového vytížení dětí v jednotlivých dnech.

9.2. Doporučení pro praxi

Autorka na základě vlastní realizace metodiky dramaterapie označuje jako vhodnou metodu pro zvolenou klientelu dětí v dětských domovech, avšak by pro příště doporučila brát větší zřetel na limitující faktory lekcí.

Autorka by na příští realizaci zvolila menší věkové rozpětí dětí zúčastněných na lekcích, a to ideálně na 11-13 let u této autorčiny konkrétní metodiky.

Autorka doporučuje, v lektorovi neznámém kolektivu dětí, vždy realizovat minimálně jednu nultou lekci pro lepší poznání dětí a nastavení lekce přesně na míru dané skupině a zároveň i pro vlastní seznámení s chodem zařízení a jeho možnostmi, které mohou být pro lekce prospěšné.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématikou využití technik dramaterapie u dětí v dětském domově. V teoretické části jsem nejprve položila vědomostní základ pro orientaci v systému ústavní péče. Blíže jsem se v první kapitole věnovala dětským domovům, dětským domovům se školou, diagnostickým ústavům a výchovným ústavům. Posledním tématem, kterým se v první kapitole práce zabývám je náhradní rodinná péče a její formy. V další kapitole jsem se věnovala duševnímu vývoji jedince. Nejprve jsem definovala, čím duševní vývoj i vývoj obecně je a jaké jsou jeho obecné znaky. Dále jsem se ve druhé kapitole věnovala popisu třech nejznámějších vývojových teorií, a to podle Piageta, Freuda a Ericksona. Ve třetí kapitole jsem se věnovala teorii attachmentu jakožto jevu, který formuje lidské chování, prožívání a sociální vztahy v průběhu celého života jedince. V poslední kapitole teoretické části jsem se pak zaměřila na vymezení cílů dramaterapie a definici základních prostředků dramaterapie podle Emunah.

Po položení teoretických základů problematiky jsem se věnovala výzkumnému šetření v oblasti využití dramaterapie u dětí v dětských domovech. Výzkum jsem realizovala v zařízení dětského domova na Severní terase v Ústí nad Labem se sedmi dětmi ve věku jedenáct až patnáct let, které jsou umístěny v zařízení. Realizace výzkumného šetření jsem se sama účastnila a ucelený projekt využití technik dramaterapie realizovala v roli lektorky. Zároveň jsem ke sbírání dat využívala kvalitativní metodu přímého zúčastněného pozorování a v rámci lekcí jsem si dělala záznamy o celkovém průběhu lekce. Následně jsem zodpověděla předem vytyčené výzkumné otázky.

Tento druh práce jsem chtěla realizovat hlavně z toho důvodu, že nemusí být vždy zrovna jednoduché pro pracovníky těchto typů zařízení najít vhodné techniky a prostředky pro práci s tématy, kterým se během lekcí věnuji. Zároveň jsem projekt chtěla koncipovat tím způsobem, že nebude terapeuticky zaměřený, ale bude pouze využívat prostředky dramaterapie a volnočasové dramaterapie, a to z důvodu možnosti realizace projektu i lidmi, kteří mají vzdělání v jiném oboru, než je dramaterapie nebo oborech dramaterapii příbuzných. Chtěla jsem tedy udělat něco, co by mohlo být potenciálně prospěšné pro pracovníky těchto zařízení, a mohlo by být v budoucnosti znovu použito. To se z mého pohledu zdařilo.

Nejvíce mě během realizace výzkumného šetření zarazil opravdu nízký zájem zařízení o dramaterapeutické lekce. Z mého úhlu pohledu tento jev souvisí s nízkou informovaností společnosti o dramaterapii a přisuzuji to i tomu, že je obor v našich končinách ještě poměrně nový.

Nejvíce obohacující na celé práci pro mě byl přímý kontakt s dětmi i personálem dětského domova, možnost seznámit se s chodem zařízení i specifikou klientely, ale také si vyslechnout příběhy těchto jedinců. Zároveň jsem si konečně vyzkoušela sestavit sama komplexní projekt využívající dramaterapeutické techniky, a ten následně zrealizovat. Díky tomu se mi konečně podařilo zužitkovat poznatky a znalosti získané během studia a propojit je se skutečnou plnohodnotnou praxí.

BIBLIOGRAFICKÉ CITACE

BUBLEOVÁ, Věduna et al. Výzkum praxe náhradní rodinné péče v České republice a zkušenosti aktérů s touto praxí, Vyd. 1. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2014. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-87455-25-8.

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.

ČECHOVÁ, Věra; MELLANOVÁ, Alena a KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN isbn80-7333-028-8.

BLATNÝ, Marek (ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

DOLEŽALOVÁ, P. (2016). Perspektiva teorie citové vazby v léčbě závislostí dospělých klientů. *Adiktologie*, 16(3), 236–244

DUBAČOVÁ, Viera. *Terapie Divadlom*. Bratislava: Ševt, 2013. ISBN 978-80-558-0394-4.

EMUNAH, Renée. *Acting for Real: Drama Therapy Process, Technique and Performance*. 2. New York: Routledge, 2020. ISBN 978-1-138-84964-8.

HAŠTO, J., 2005. *Vztahová vazba - Ke koreňom lásky a úzkosti*. Vydavateľstvo F. ISBN 80-88952-28-X.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník. Psyché (Grada)*. Praha: Portál, 2004. ISBN ISBN: 80-7178-803-1.

HENDL, JAN, 2016, *Kvalitativní výzkum, základy teorie, metody a aplikace*. Praha: NLN. Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

MATĚJÍČEK, PETR, 1999. Náhradní rodinná péče. Praha: NLN Portál. ISBN 80-7178-304-8.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte. Knižnice psychologické literatury*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.

VOCILKA, Miroslav. *Náplň činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež. 2. vyd.* Praha: Tech-Market, 1996. ISBN 80-902-1345-6.

VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2667-0.

KALEJA, Martin. *Teorie a praxe etopedie*. 2013. ISBN 978-80-7464-419-1

KŘÍSTEK, Adam. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči: komentář*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. Komentáře (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7552-821-6.

PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje. Psyché (Grada)*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.

PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI, 2005. ISBN 80-86078-50-7.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudamus, 2014. ISBN 978-80-7435-534-9

JENNINGS, Sue. *Creative play & drama with adults at risk*. 1rd.ed. Milton Keynes: Speechmark Publishing, 2005. ISBN 978-0-86388-535-8.

JENNINGS, Sue; CATTANACH, Ann; MITCHELL, Steve a MELDRUM, Brenda. *The Handbook of Dramatherapy*. London: Routledge, 1994. ISBN 0-203-97744-0.

JENNINGS, Sue. *Dramatherapy: Theory and practice 1*. Sussex: Routledge, 1987. ISBN 978-0-415-02922-3.

JENNINGS, Sue. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba : Ariadnina nit*. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna, 2014. ISBN 978-80-86396-79-8.

JOHNSON, David R. a EMUNAH, Renée. *CURRENT APPROACHES IN DRAMA THERAPY*. 2. Illinois: CHARLES C THOMAS PUBLISHER, 2009. ISBN 978-0-398-07847-8.

RIEGER, Zdeněk. *Loď skupiny: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha: Portál, 2007. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-7367-222-5.

RŮŽIČKA, Michal a POLÍNEK, Martin Dominik. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2.

LANDY, Robert J. *Essays in Drama Therapy: The Double Life*. 1rd.ed. London: Jessica Kingsley Publishers, 1996. ISBN 978-1-85302-322-4.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LEVINE, Amir a HELLER, Rachel. *Citové pouto: teorie attachmentu v partnerských vztazích : poznejte svůj typ citového pouta a najděte lásku*. Přeložil Jana KOVAŘOVICOVÁ, přeložil Michal STRENK. [Praha]: Synergie, [2019]. ISBN 978-80-7370-503-9.

SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan a POLÍNEK, Martin Dominik. *Dramaterapie: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN ISBN:978-80-247-3851-2.

ZEMAN, Petr; DIBLÍKOVÁ, Simona; KOTULAN, Petr a VLACH, Jiří. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Studie. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009. ISBN 9788073380816.

Online zdroje:

AKADEMIE HAVEL, HOLÁSEK & PARTNERS, S.R.O., 2014. *Analýza současné právní úpravy ochrany práv dětí a systému péče o ohrožené děti v České republice* [online]. Praha: MPSV ČR [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/HolasekHavel_Analyza-soucasnepravni-upravy-ochrany-prav-deti-a-systemu-pece-o-ohrozene-deti-v-CR.pdf

OKTÁBCOVÁ, Marie. *Mnoho dětí stále končí v ústavní péči zbytečně. Stačila by včasná prevence*. Online. Rodinná síť. 2023. Dostupné z: <https://www.rodinnasit.cz/ze-sveta-nrp/mnoho-deti-stale-konci-v-ustavni-peci-zbytecne-stacila-by-vcasna-prevence/>. [cit. 2024-06-12].

Formy náhradní rodinné péče. Online. Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2023. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/formy-nahradni-rodinne-pece>. [cit. 2024-06-12].

Aktuální verze MKN-10 v ČR. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. [citováno 11.6.2024]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Zákony a vyhlášky:

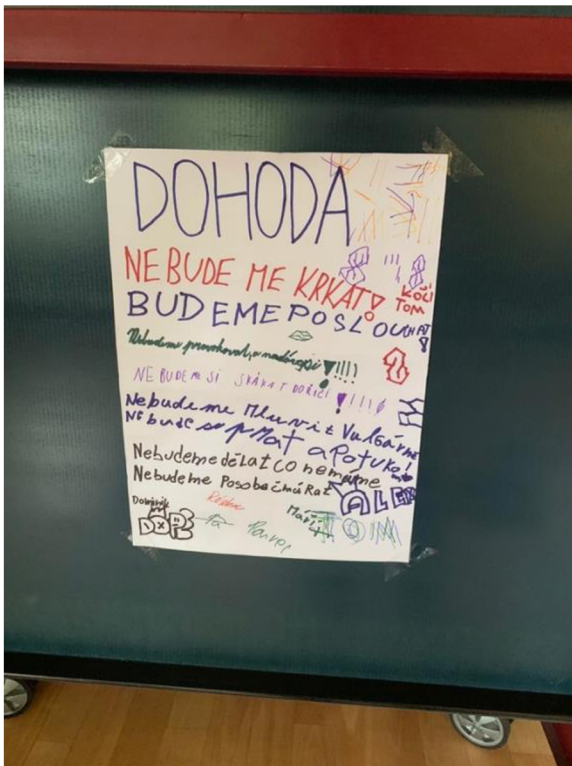
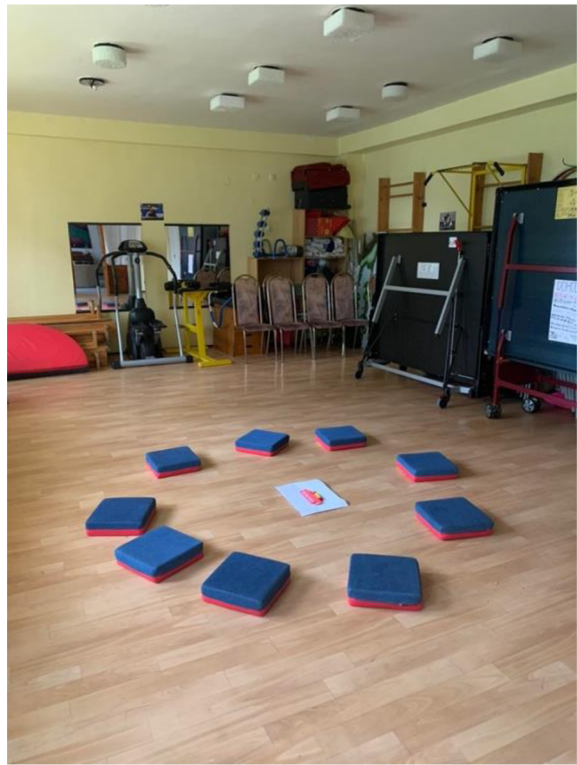
Zákon č. 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Seznam příloh

Příloha č.1 – fotografie z výzkumného šetření

Příloha č.2 – slovník vybraných indiánských slov

(Příloha č.1)
Fotografie z výzkumného šetření:







(Příloha č.2)

Slovník vybraných indiánských slov

samice - wínyela

samec - bloká

zvíře - wamákháškaŋ

ZVÍŘATA

antilopa - t̂hat̂hókala

bizon - t̂hat̂hánka

bizoní mládě - ptehínčala

bobr - čhápa

čipmunk - t̂hašnáheča

dikobraz - p̂nahín

fretka - itóptasapa

hříbě - šunjkchínčala

jelen - t̂háňča

jelen černoocasý -

siŋtésapela

jezevec - hóká

kočka - igmú

kojot - šungmánitu

kolouch - t̂háchínčala

králík - maštínčala

kráva - ptegléška

kuna - wańánksiča

kůň - šúnkawkahán

lasička - ithúnkasana

liška - šunĝíla

los - hebláska

medvěd - mathó

medvěd grizzly -

šakéhanjska

myš - ithúnkala

mýval - wičhítegleĝa

netopýr - hupákiglake

norek - ikhúsaŋla

ondatra - siŋkp̂hé

osel - šúnšunjkpisaŋ

ovce - t̂háňčašunjkala

ovce tlustorohá -

héčhiŋškayapi

pes - šúnka

prase - khukhúše

psoun - pispíza

puma - igmúwat̂hogla

rys - igmúglezela

skunk - maká

slon - phutéokiču

sobí samice - unp̂hán

štěně - šunĝpála

velbloud - čhuwínunĝe

veverka - zičá

vlk - šungmánitu t̂hánka

vydra - ptán

ČÍSLA

jedna - wanží

dva - núnpa

tři - yámni

čtyři - tópa

pět - záptaŋ

šest - šákpe

sedm - šakówiŋ

osm - šaglóĝaŋ

devět - napčínjuŋka

deset - wikčémna

jedenáct - aké wanží

dvanáct - aké núnpa

dvacet - wikčémna núnpa

třicet - wikčémna yámni .

sto - opáwinghe wanží

dvě stě - opáwinghe

núnpa ...

tisíc - khoktópawinghe

wanží

dva tisíce -

khoktópawinghe núnpa ...

BARVY

bílá - ská

černá - sápa

červená - šá

fialová - t̂hóša

hnědá - ĝí

modrá - t̂hó

okrová - šáĝi

oranžová - zíša

růžová - šasaŋ

světle modrá - t̂hósaŋ

šarlatová - lúta

šedá - hótá

tmavě modrá - t̂hósapa

zelená - t̂hózi

žlutá - zí

PŘÍDAVNÁ JMÉNA

Wóičakichupi – Přečrásný

T̂hat̂hánkawasté – silný

Wóyute – dobrý

Wówawakiya – statečný

Wóošalaka – upřimný

Wašúšte – mírumilovný

Wówapičhingya –

inteligentní

Wówičakĝe – krásný

(muž)

Wóblíla - upřimný

Wóčhečhakiya -

přátelský

Wóihanĝka - rychlý

Wóičhakhu – šťastný

T̂hókšila - malý

Wówasú - čistý

Wówitakĝe - milý

Wóyuke - bohatý

Wówakĝánĝiča - šikovný

Wóiyokipi - vtipný

Wókaga – vysoký

Wóiyuslá - moudrý

Wówau - hezký

Wówitakú - sladký

Wówakasí - lesklý

Wówapi - nový

Wóiyúha - starý

Wówíyuspe - studený

Wówíyake - horký

Wówála - mřkký

Wówamáza - tvrdý

Wówašte - dobrý

Wówilakota - špatný

Wówimáza - Silný

Wótaška - slabý

Wóyúha - pomalý

Wówašté – šťastný

Wówapaha - smutný
Wóóšake - našťvaný
Wówani - bojácny
Wóotháňka - obrovský
Wóčháňtognaka – malý
Wówákichiyata - sebejistý
Wówiyuhanšni – zvědavý
Wówáwala - oddaný
Wówazíla - Flexibilní
Wóiyášta - Inezávislý
Wówičihiyela -
Optimistický
Wóiyohiyake -
Pesimistický
Wóthúňka - Pyšný
Wówáiye - vyklidněný
Wóyusláka - zodpovědný
Wówaňpá - vážný
Wówawí - hloupý
Wówimniyé - ospalý
Wówakíň - unavený
Wóiyokipiya - vtipný
Wówašté – šťastný
Wóyakáta - vděčný
Wókšila - čistý
Wówamáza – tvrdě
pracující
Wówašteya - důvěřivý
Wóuňží - nadějný
Wówapičingya - chytrý
Wówaglá – klidný
Wówaštémna -
spolupracující
Wówahé - nadšený
Wówašté - přátelský
Wówála - skromný
Wówilé - zadumaný
Wówasúla - trpělivý
Wówišake - mírumilovný
Wówokichize - zdvořilý
Wópilé - Respektující
Wówamáza - vážný
Wówotá - stydlivý
Wówaní - citlivý
Wówazíla – důvěřivý
Wówašte - chápací
Wówamáza - kreativní

Wówawí - hravý
Wówiyakel - Energický
Wówamáza - schopný
Wóyuspé – přizpůsobivý
Wóiyokihi - člověk
Třatňáňka - muflon
Mní - voda
Wi - slunce
Thíňpsíňla - měsíc
Šúňka - pes
Wíyaka - orel
Pňeží - kočka
Wamákhá - medvěd
Héňakhá - strom
Pňeží - ryba
Makhíčuha - pták
Pňehíň - kámen
Čaňšáška - květina
Maka - země
Wána - kukuřice
Pejúta - lék
Wiglúha - dům
Tipi - Teepee
Makačú - půda
Wí - maso
Héčhel - cesta
Tate - otec
Iná - Matka
Wicáša - muž
Wičháša - žena
Wičháša - dítě
Wíchaksa - kluk
Wičhíyena – holka
Třatňóka - kůň
Tňuňkášila - pták
Wíčuňha - vlk
Ištáň - kámen
Mníšoša - jezero
Wíyokipi - vtip
Itóheča - sob
Inyaň - duch
Tňókáta - kamarád
Wíyukča - smích
Kiň - noc
Anpétu - Den
Oíyokiphi - šiška
Héha - strom

Wóňpe - naděje
Wíyutňaň - radost
Čaňnúňpa - trubka
Wóňpeyake -mír
Wíyukča - štěstí
Třatňáňka - Bison
Wókšike - výprava
Ičháňta - obloha
Wanáňtňa - mrak
Mní - voda
Wóta - maso
Héha - hora
Itóheča – Deer
Pňeží - ryba
Pňežúta - Bird