

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Speciální pedagogika

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití dramaterapie u adolescentů ve výchovných ústavech

Use of drama therapy for adolescents in educational institutions

Radka Janečková

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití dramaterapie u adolescentů ve výchovných ústavech potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 10. července 2021

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Barbaře Valešové Malecové, Ph.D. za trpělivé vedení a odborné rady. Děkuji také svému příteli a rodině za toleranci a povzbuzení.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje možnosti využití dramaterapie u adolescentů, kteří jsou rozhodnutím soudu umístěni ve výchovných ústavech. Práce se stručně zabývá obdobím adolescence, poukazuje na poslání výchovných ústavů, stručně charakterizuje poruchy chování a vymezuje problémy adolescentů, se kterými přicházejí do výchovných ústavů. Práce rozebírá metody a formy dramaterapie, které jsou vhodné pro adolescenty s poruchami chování. Práce se zaměřuje na rozvoj emocí a empatie, na zlepšení sebepojetí, sebedůvěry a prosociálního chování u adolescentů s poruchami chování pomocí vhodných technik dramaterapie. Cílem práce je navrhnout vhodné techniky a aktivity dramaterapie, které pomáhají s rozvojem empatie a citlivosti, s rozvíjením důvěry i sebedůvěry a prosociálního chování, a jsou tak přínosem pro etopedii v rámci speciální pedagogiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Adolescence, poruchy chování, dramaterapie, sebedůvěra, empatie.

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the possibility of using dramatherapy in adolescents who are placed in educational institutions by a court decision. The thesis briefly deals with the period of adolescence, points to the mission of educational institutes, briefly characterizes behavioral disorders and defines the problems of adolescents with which they come to educational institutions. The thesis discusses methods and forms of dramatherapy that are suitable for adolescents with behavioral disorders. The thesis focuses on the development of emotions and empathy, on improving self-concept, self-confidence and prosocial behavior in adolescents with behavioral disorders using appropriate dramatherapy techniques. The aim of the thesis is to design appropriate techniques and activities of dramatherapy, which help with the development of empathy and sensitivity, with the development of trust and self-confidence and prosocial behavior, and thus benefit etopedia within special pedagogy.

KEYWORDS

Adolescence, behavioral disorders, drama therapy, self-confidence, empathy.

Obsah

Úvod.....	9
1 Období dospívání.....	10
1.1 Vývojové specifikace adolescentního věku.....	10
1.1.1 Zrání mozku.....	10
1.1.2 Tělesné zrání.....	11
1.1.3 Kognitivní vývoj.....	11
1.1.4 Emoce.....	12
1.1.5 Socializace.....	12
2 Výchovné ústavy.....	15
2.1 Legislativa dnešních výchovných ústavů.....	15
2.2 Účel výchovných ústavů.....	15
2.3 Ústavní a ochranná výchova.....	16
2.3.1 Péče ve výchovných ústavech.....	16
2.3.2 Proces nástupu do výchovného ústavu.....	18
2.3.3 Řád ve výchovném ústavu.....	19
2.3.4 Kontakty s rodinou.....	19
2.4 Terapeutické možnosti ve výchovném ústavu.....	20
2.5 Adolescenti ve výchovných ústavech.....	21
2.6 Poruchy chování.....	21
2.6.1 Neagresivní poruchy chování.....	23
2.6.2 Agresivní poruchy chování.....	23
2.7 Příčiny vzniku poruch chování.....	24
2.8 Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Syndrom CAN).....	24
2.9 Nejčastější problémy adolescentů ve výchovných ústavech.....	26
2.9.1 Nedostatek sebevědomí, sebedůvěry, sebeúcty.....	26
2.9.2 Nedostatek empatie, citlivosti.....	27
2.9.3 Nedostatek důvěry a sounáležitosti.....	27
2.9.4 Nerozvinuté sociální dovednosti při řešení konfliktních situací.....	27
3 Dramaterapie.....	29
3.1 Definice dramaterapie a význam.....	29
3.2 Cíle dramaterapie.....	30
3.3 Terapeutické prostředky dramaterapie.....	30
3.4 Metody dramaterapie.....	31
3.5 Techniky dramaterapie.....	32
3.5.1 Neverbální techniky.....	32
3.5.2 Rolová hra.....	32

3.5.3	Loutková a maňásková hra	33
3.5.4	Dramatizace	33
3.5.5	Improvizace.....	34
3.5.6	Dramatická hra.....	34
3.5.7	Využití masek.....	34
3.6	Struktura dramaterapeutického setkání	35
3.6.1	Dramaterapie u klientů s poruchami chování	36
3.6.2	Aplikace dramaterapie na poruchy chování.....	37
4	Návrhy dramaterapeutických aktivit pro adolescenty s poruchami chování	39
4.1	Nedostatek sebevědomí, sebeprosazování, sebedůvěry a sebeúcty	39
4.1.1	Zrcadlení	39
4.1.2	Co bych rád dělal, kdybych mohl... ..	40
4.1.3	Ne, nechci!	40
4.1.4	Večírek	41
4.1.5	Úspěch.....	42
4.1.6	Potřeby člověka.....	42
4.2	Nedostatek empatie, citlivosti	43
4.2.1	Záchrana vztahu	43
4.2.2	Čtyřruký	44
4.2.3	Přehrávání emocí.....	44
4.2.4	Emoce.....	44
4.2.5	Telefon	45
4.2.6	Hra na slepého s němým asistentem	45
4.3	Nedostatek důvěry, sounáležitosti	46
4.3.1	Kruh důvěry	46
4.3.2	Na slepce	47
4.3.3	Záchranář	47
4.3.4	Na sochy.....	47
4.3.5	Pantomimická spolupráce	48
4.3.6	Brod.....	48
4.3.7	Loutkáři.....	49
4.4	Nerozvinuté sociální dovednosti při řešení konfliktních situací	49
4.4.1	Konflikt	49
4.4.2	Střídání žádostí.....	51
4.4.3	Trapasy	51
4.4.4	Na lháře	52
4.4.5	Upír	53
4.4.6	Proti šikaně.....	53

Závěr	55
Seznam použitých informačních zdrojů.....	56
Seznam příloh	64

Úvod

Dětství by mělo být období plné lásky. Každé dítě potřebuje cítit, že je milováno, že se může rozvíjet a zažívat úspěchy. Všechny děti ale takovou možnost nedostávají. Některé děti vyrůstají v nepříznivých podmínkách v rodinách, kde rodiče tuto funkci neplnili. Nebo žili úplně bez citových vztahů, např. v ústavech. Pak ani dobrá lékařská péče nestačí, aby dítě mohlo navázat pevný citový vztah.

Proces dospívání je pak období velkých změn. Je to také obdobím plné úzkosti. Nebývá jednoduché pro adolescenta, který má láskyplné rodiče, natož pro adolescenta z dysfunkční rodiny nebo z ústavu. Většina adolescentů se nakonec s tímto obdobím vypořádá dobře. Někteří bohužel ne, a mohou se ocitnout v diagnostickém ústavu a následně rozhodnutím soudu i ve výchovném ústavu. Můj náhled na tato zařízení byl dříve velmi ovlivněn filmy, které na téma ústavů vznikaly, např. filmem „Pastřák“ z r. 1968 podle románu Karla Misaře, který se směl dokončit až v r. 1990. Dále filmem „Zámek Nekonečno“ z r. 1983 nebo filmem „Requiem pro panenku“ z r. 1991, i když tu jde o jiné zařízení. Velmi realisticky na mě působila kniha Petra Novotného „Vezmu sekeru“ z r. 1984. Příběh 3 mladíků z různě situovaných rodin, ale v podstatě nefunkčních, byl silný, a tak jako i ty filmy, mě vedl k zamyšlení, zda to tak musí vždy dopadnout.

Později jsem si všimla informací o výchovných ústavech z médií, které ovšem byly spíše negativní. Nakonec jsem v rámci praxe mohla jeden ústav navštívit. Účastnila jsem se výuky i odpoledních činností. Viděla jsem, jak fungují speciální pedagogové v praxi s adolescenty, mohla jsem se jich na jejich postřehy zeptat. Adolescenti byli z části ze sociálně vyloučených lokalit, často z nefunkčních rodin. Někteří byli z fungujících rodin, ale z nudy se přidali k partám. Bavilo je i experimentovat s drogami. Drobné krádeže byli samozřejmé. Byli to kluci s posunutými hodnotami a velkým zmatkem v hlavách. Při čtení jejich slohových prací mi jich bylo především líto. Mnozí se styděli za to, kde nyní jsou, ale nevěděli, jak se jinak měli chovat, aby se do ústavu nedostali. Učitelé i vychovatelé jsou ve výchovných ústavech se snaží svým svěřencům objasňovat zásady slušného chování a vést je k větší vnímavosti a citlivosti. Účinné i relaxační může být v práci s těmito adolescenty používání technik dramaterapie, které živým a hravým způsobem mohou pracovat právě s tím, co si tito adolescenti sebou do dospělosti nesou jako hendikep. Je možné některými aktivitami proložit i výuku nebo pracovní činnost odpoledne.

Cílem práce je vyhledání vhodných aktivit a technik dramaterapie, které pomáhají s rozvojem empatie a citlivosti, s rozvíjením důvěry i sebedůvěry a prosociálního chování u adolescentů ve výchovných ústavech a jsou tak přínosem pro etopedii v rámci speciální pedagogiky.

1 Období dospívání

Dospívání je mostem mezi dětstvím a dospělostí. Dle Vágnerové (2012) je můžeme dělit na ranou adolescenci (10 – 15 let) a pozdní adolescenci (15 – 20 let). Oproti potřebě jistoty v rodině z období dětství dospívající již chce změnu. Potřebuje přijatelnou pozici ve světě, kterou si musí vydobýt. Adolescent potřebuje větší svobodu k rozhodování, díky tomu ale zažívá méně jistoty (Vágnerová, 2012). Adolescent tudíž zažívá často pocit úzkosti (Orvin, 2001). V tomto období dochází k dynamické proměně jedince. Postupně dospívají všechny složky osobnosti: fyzický a duševní rozvoj, pohlavní dozrávání, sociální zralost, vymezuje se hodnotové a morální zakotvení a profesionální orientace. Je to období hledání své vlastní osobní a sociální identity, přijímání sebe sama. Adolescent používá kritické myšlení. Usiluje o absolutní řešení, objevuje se vzdor a negace k projevům dospělých. Zažívá více druhů emocí a touží po přijetí. Po roli v rodině a ve škole přibývá i silná potřeba být uznán vrstevníky (Žaloudíková, 2013, Langmeier, 2006,; Mrzena, 2009, Matějček, 2000).

Pozdní adolescence pokračuje hledáním a rozvojem vlastní identity, se kterou by byl adolescent spokojen. Větší snaha o sebepoznání se uskutečňuje nejčastěji prostřednictvím vrstevnické skupiny. Patří sem i experimenty s partnerstvím. Adolescenti hledají hranice svých možností a někdy tak mohou jednat i hodně extrémně. Období adolescence se také dle Slukové (2020) vyznačuje nedomyšlením dopadů svého chování. Adolescent touží po větší svobodě, po privilegiích dospělých, ale s minimální zodpovědností. Dospělost na adolescenty nemusí působit lákavě, může vypadat jako omezující stereotyp. Toto období se vyznačuje komplexnější psychosociální proměnou, mění se osobnost i společenské pozice, končí profesní příprava (dle doby studia), po které by měla následovat ekonomická samostatnost (Vágnerová, 2012). To, že je adolescent v pořádku, lze hodnotit dle Orvina (2001) z toho, jak vychází adolescent se svou rodinou; z toho, jak zvládá své úkoly ve škole (ev. v práci); a také z toho, jak vychází se svými kamarády (Martínek, 2009, Langmeier, 2006).

1.1 Vývojové specifikace adolescentního věku

1.1.1 Zrání mozku

V období dospívání dochází v mozku k zefektivnění neuronálního propojení, a tak i k rychlejšímu zpracování informací. Mezi 14 – 16 roky se zvyšuje hladina dopaminu, díky tomu narůstá tendence k vyhledávání vzrušujících zážitků a k riskantnímu chování. Na uvažování a chování dospívajících má vliv postupné dozrávání prefrontální mozkové kůry, kde se nachází centrum rozhodování. Rychleji dozrává i limbický systém, a tak narůstá tendence reagovat emocionálně. Limbický systém prochází změnou dříve než prefrontální mozková kůra, proto mají dospívající potíže

s ovládním svých emocí a s chováním, které je emocemi navozené. Adolescenti prožívají silné emoce, které nedokážou dobře ovládat a může se to projevit zkratkovitou nebo i rizikovou reakcí. Dospívající umí uvažovat logicky, ale emoce tuto schopnost mohou narušovat. Mohou být přecitlivělí, vztahovační, zranitelní, podráždění, impulzivní. Sebeúcta je velmi křehká (Vágnerová, 2012, Langmeier, 2006, Matějček, 2005, Bechyňová, 2003; Orvin, 2001).

1.1.2 Tělesné zrání

Velmi výrazné jsou v dospívání tělesné změny, které mohou představovat velkou zátěž. Tělesné dospívání předchází psychickému dozrávání. Adolescent může špatně snášet rychlé změny svého těla nebo naopak velmi pomalou změnu. Zevnějšek je součástí identity a adolescent změny zevnějšku intenzivně prožívá. Sociální reakce okolí může výrazně ovlivnit jeho sebepojetí a nejistotu. Adolescent se svým vzhledem hodně zabývá, srovnává se se skupinou vrstevníků, s nějakým aktuálním ideálem. Atraktivní jedinec má obvykle úspěch mezi vrstevníky. V naší subkultuře funguje kult těla prezentovaný různými soutěžemi nebo fotografiemi na sociálních sítích, ty jsou adolescentům dostupné, sledují je a srovnávají se s nimi. Pokud zevnějšek nebude odpovídat normě, může to adolescent cítit jako nespravedlnost, může cítit zklamání, úzkost, napětí, případně i vztek a zlost. Zaujetí tělesným vzhledem je v tuto dobu normální, hlavně u dívek. Úprava zevnějšku může vyjádřit příslušnost k nějaké skupině, a to může posilovat sebeúctu adolescenta. Může se tím chtít také odlišit od dospělých (Vágnerová, 2012, Mrzena, 2009, Langmeier, 2006, Bechyňová, 2003).

1.1.3 Kognitivní vývoj

Dospívající jsou již schopni uvažovat hypoteticky o různých možnostech, jsou již myšlenkově nezávislí na konkrétní realitě, mohou chápat různé teorie, a proto řeší problémy jinak než v dětství. Rozvíjí se pružnost myšlení. Mění vztah k časové dimenzi. Hypotetické úvahy mohou být úvahami o budoucnosti i o minulosti. Adolescenti začínají uvažovat systematictěji, s úvahami i experimentují. Lépe odhadují své schopnosti a dovednosti. Uvažují logicky, ale neberou v úvahu komplexnost situace a nemají dostatek svých vlastních zkušeností. Úsudek může být emocionálně zatížen a emočně významnější argument bude mít pro adolescenta větší váhu. V tomto období také adolescenti dokáží zpracovat více vstupních informací a zpracují je rychleji než dříve. Dokážou již lépe potlačovat rušivé vlivy, zlepšují pozornost a zlepšují používání paměti. Změna uvažování má vliv na osobnost adolescenta. Dospívající později dokáže přehodnocovat své postavení a usiluje o samostatnost a nezávislost. Mnoho dospívajících je schopno vnímat vztah příčiny a následku i dlouhodobé důsledky jednání (Vágnerová, 2020, Vágnerová, 2012, Lebl, 2012; Martínek, 2009).

1.1.4 Emoce

Hormonální změny ovlivňují i citové prožívání. Reakce bývají dráždivé, více labilní, i na běžné podněty přecitlivělé. Se zhoršenou náladou přichází i výkyvy v chování. Může se projevat i větší impulzivitou a nedostatečným sebeovládáním. S emocemi souvisí i výkyvy v aktivitě, střídá se intenzivní aktivita s apatií. Ačkoli adolescenti neradi projevují navenek city, sami věnují svým prožitkům větší pozornost. S emoční kolísavostí souvisí i vlastní sebehodnocení. Adolescenti bývají přecitlivělí na projevy jiných lidí, mohou si je interpretovat jako nepřátelské nebo urážlivé, mohou tak vznikat konflikty. Narůstá negativismus, hostilita i agresivita. Ke svým dojmům a pocitům potřebují dospívající nějaké obranné strategie, aby se se svými emocemi vyrovnali. Může to být občasný návrat k dětskému chování nebo únik do světa fantazie. Adolescent se může velmi obtížně vyrovnávat s emocemi i vnitřní bolestí, případně s pocitem viny. Pokud nenajde bezpečnou strategii, jak se svými emocemi vyrovnat, mohl by se uchýlit až k sebepoškození nebo jinému druhu riskantního chování, např. k braní drog. Ke konci adolescence se emoční prožívání obvykle stabilizuje (Jarolímková, 2014, Vágnerová, 2012, Mrzena, 2009, Matějček, 2005, Orvin, 2001).

1.1.5 Socializace

Nejvýznamnějším socializačním prostředím pro jedince je rodina. Dále má značný vliv i škola a vrstevnická skupina.

Od rodičovské autority se adolescenti snaží osamostatnit, názory dospělých nepřijímají bezvýhradně, spíše je zpochybňují. Od rodiny se postupně odpoutávají. Pro starší generaci není snadné ani předat respekt k tradičním hodnotám, protože už generace dnešních čtyřicátníků a padesátníků zažívala častý rozpad manželství svých rodičů, a tak nemohli všichni odporovat vzorce chování do manželství – úctu k partnerovi, důslednou a odpovědnou výchovu dítěte nebo i úctu k předkům. Mnozí sami neumí řešit vlastní problémy. Další generace se tak v tradičních hodnotách hůře orientuje, ale hledá je. Adolescence je také obdobím přerozdělování odpovědnosti, adolescent již není malé dítě, ale ještě není zcela dospělý, a tomu by měla odpovídat míra jeho odpovědnosti. Problémy mohou nastat s přehnanou kontrolou ze strany rodičů i s nezájmem z jejich strany. Rovněž může nastávat problém v rodině, kde dochází k násilnému řešení konfliktů (Hodycová, 2020; Matoušek, 2011; Matějček, 2000, Orvin, 2001).

Dle Vágnerové (2012) proměna rodinných vztahů v dospívání neprobíhá vždycky stejně. Pokud rodina neplnila dobře své funkce v uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, může být vazba

na rodiče nějak deformovaná. Vzájemné citové vztahy jsou slabé, nedostačující, v rámci obrany i idealizované. “Nemůže uspokojivě proběhnout ani proces emancipace, dospívajícímu chybí potřebná zkušenost. Totéž se stává v případech, když rodiče s dítětem nežijí, a proto se nemohou vytvořit běžné funkční vazby. Nenaplněná potřeba emancipace, kterou adolescent nezvládl nebo zvládnout nemohl (např. z důvodů nadměrného tlaku rodiny, nedostatečných kompetencí atd.), se může projevat různým způsobem. Extrémní varianty, jež svědčí o nezvládnutí nebo o odkladu tohoto úkolu do budoucnosti, se projevují buď odchodem z rodiny, nebo setrváním v infantilní roli“ (Vágnerová, 2012, s. 411).

Adolescenti rozšiřují svá teritoria nástupem na střední školu nebo do odborného učiliště, případně i na internát. Mají nové volnočasové aktivity. Musí si vybudovat po odchodu ze základní školy novou pozici v novém kolektivu. Zdrojem opory jsou spíše vrstevníci. Vyhovuje jim získávat samostatnost a více práv, ale mít jen minimum povinností. Mnozí adolescenti se snaží dosáhnout nějakého vzdělání, ale někteří ho odmítají nebo na něj rezignují. Záleží na jejich zkušenostech se školním prospěchem, a také na hodnotách, které uznává jejich rodina nebo sociální vrstva, kam se zařazují. Pokud jdou rovnou do pracovního procesu, zjišťují, že tam fungují jiné normy a pravidla než ve škole a ani solidarita spolupracovníků není stejná jako solidarita spolužáků. Pracoviště má jiné nároky než škola. Zaměstnaný adolescent může toto prostředí vnímat jako novou šanci a být spokojený. Pokud ale adolescent odmítá autoritu starších spolupracovníků, může to vést ke konfliktům. K nespokojenosti může přispět i větší časové omezení než ve škole. Nezralý jedinec, který nezvládne nová omezení ve škole nebo na pracovišti a zvykne si odsouvat řešení problémů, si může takový postoj zafixovat. Nečinnost pak blokuje rozvoj jeho dovedností a schopností, nemá potřebné návyky a disciplínu. Takoví mladiství mohou mít pocit, že je společnost nepřijala. Nudí se kvůli nadbytku času, nedostatku programu a povinností a zvyšuje se riziko asociálního chování. Dalo by se říci, že nezaměstnanost mladistvých a kriminalita mladistvých spolu úzce souvisí (Vágnerová, 2012, Matoušek, 2011, Martínek, 2009).

Velmi důležité pro adolescenta jsou názory a standarty vrstevnické skupiny, protože chce někam patřit. Skupiny – party obvykle vznikají vydělením z formálních skupin, např. spolužáci ve škole. Skupina mívá i své hodnoty a ideály. Adolescent chce být vrstevníky uznáván, a je v nouzi ochoten hrát i podřadnou roli, aby byl partou přijat. Parta se může stát místem, kde nachází jistotu. Největší vliv těchto skupin bývá v 15 – 16 letech. Na mladistvé, kteří jsou frustrováni nízkou podporou rodiny, má přijetí vrstevnickou skupinou obvykle větší vliv než na mladistvé s dobrým rodinným zázemím. Nároky ve vrstevnické skupině mohou být vysoké. Obvykle zahrnují nejen oblečení a účes, ale i způsob vyjadřování, preferovanou hudbu, chování k opačnému pohlaví, postoj ke škole (práci), k rodičům, k alkoholu, k drogám. Pokud selžou v přirozeném kolektivu, může to

vést k úniku do alternativní skupiny, a normy této skupiny mohou posílit antisociální jednání. Některé skupiny mohou mít až patologické normy, mohou se prezentovat agresí a násilím a adolescent může navzdory „selskému rozumu“ takové normy přijmout (Matoušek, Matoušková, 2011, Martínek, 2009).

Vůdce takové skupiny má na mladistvé velký vliv a samozřejmě ho využívá. K případnému asociálnímu jednání ve skupinách vede obvykle nuda nebo nákladné trávení volného času, např. v diskotékách, v hernách, experimentování s drogami. Na takový druh zábavy je potřeba dost peněz a je nutné je nějak opatřovat, např. drobnými krádežemi. Chlapci mají obvykle na kontakt se skupinami více času než dívky. S partnerskými vztahy se v tomto věku již experimentuje, vztahy bývají velmi emočně prožívané. Později vliv vrstevnické skupiny již slábne, adolescent ztrácí původní nekritický obdiv. Sociálně dozrává a ubývá konfliktů. Ve většině rodin ani příklonem k vrstevnické skupině nedojde k zpretrhání vazeb v rodině. Adolescenti začínají oceňovat přátelství s někým, kdo má podobné zájmy, ne jenom věk (Vágnerová, 2012, Matoušek, 2011, Martínek, 2009, Matějček, 2000).

Pochopení a akceptaci morálních hodnot ve společnosti ovlivňuje emoční nestabilita mladistvých, a také nezralost jejich osobností a úroveň sebeovládání. S tím souvisí i schopnost řídit dle těchto hodnot i své jednání. Reálné chování adolescentů závisí na zkušenostech s dodržováním pravidel v rodině i s důsledky jejich nedodržování. Rovněž s působením vrstevnické skupiny se mohou dospívající nepřijatelně chovat, protože když jsou s ostatními, tak to „dělají všichni“, a skupinou je takové jednání pozitivně hodnoceno. Není problémem nedostatek hodnot, spíše jejich množství a nevyjasněnost priorit, a tak může adolescent prožívat zmatek a nejistotu (Vágnerová, 2012, Čermák, 2003).

Všichni adolescenti ale obecně uznávané normy a hodnoty nepřijmou. Někteří se výrazně vymezí proti společnosti, ve které nezískávají pro sebe přijatelnou pozici. Taková negace obecně platných hodnot se může projevit i lhostejností, cynismem, parazitujícím způsobem života. Důležitá je také míra agrese. Adolescent tím dosahuje alespoň nějaké reakce od společnosti, která o něj jinak nemá zájem (Vágnerová, 2012, Martínek, 2009, Čermák, 2003, Matějček, 2000).

2 Výchovné ústavy

Jsou to školská zařízení, uzavřené instituce, kam se dostávají mladí lidé se závažnými poruchami chování, protože jim soud nařídil ústavní nebo ochrannou výchovu.

2.1 Legislativa dnešních výchovných ústavů

Zákon č. 109/2002 Sb. popisuje školská zařízení pro ústavní výchovu, ochrannou výchovu a preventivně výchovnou péči. Zařízeními jsou: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Jedinci se závažnými poruchami chování se dostávají do výchovných ústavů - ty samozřejmě spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí v souladu s individuálním plánem ochrany dítěte. Ve výchovných ústavech jsou adolescenti od 15 do 18 (případně 19) let s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou. Vyjímecně může být do výchovného ústavu umístěno i dítě starší 12 let, v jehož chování se projevují zvláště závažné poruchy chování a nemůže být umístěno v dětském domově se školou. Výchovné ústavy jsou zřizovány odděleně pro chlapce a dívky. Zákon pamatuje i na dívky, které jsou nezletilými matkami. Jsou umístěny do takových výchovných ústavů, kde je možné dokončit vzdělání, profesně se připravovat a zároveň je zde zařízení pro děti. Také pamatuje na oddělené skupiny pro děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči, jsou v takovém výchovném ústavu, kde je výchovně léčebné oddělení nebo jednotka (Zákon č. 109/2002 Sb.).

2.2 Účel výchovných ústavů

Zákon č. 109/2002 Sb. také objasňuje, že účelem a působností výchovného ústavu je zajišťovat mladistvému náhradní výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání. Péče je tedy výchovná, vzdělávací a sociální. Výchovný ústav spolupracuje s rodinou mladistvého, poskytuje pomoc při zajišťování adolescenta včetně rodinné terapie. Také poskytuje podporu při přechodu adolescenta do jeho původního rodinného prostředí nebo při jeho přemístění do náhradní rodinné péče. Výchovný ústav samozřejmě poskytuje plné přímé zaopatření, kam patří: stravování, ubytování, ošacení, učební pomůcky, léčiva a zdravotní služby, úhrada nákladů dopravy do školy, pokud je třeba, kapesné, osobní dary, a věcná pomoc zletilým po odchodu z výchovného ústavu (Zákon č. 109/2002, Kaleja, 2013).

Dále je zde vysvětleno, že základní organizační jednotkou ve výchovném ústavu je výchovná skupina (5-8 mladistvých). Skupina spolupracuje při běžných denních činnostech ve výchovném ústavu, jako je např. příprava a úklid jídelny, úklid společných prostor nebo pokoje. Také se navzájem

hodnotí při denním a týdenním hodnocení. Ve skupině bývají mladiství podobného věku a typu chování (Zák. č. 109/2002 Sb., Veřejný ochránce práv, 2013).

V zařízeních, ve kterých jsou umístěni adolescenti s uloženou ochranou výchovou, jsou používány speciální stavebně technické prostředky k zabránění útěku mladistvých. Jsou to např. mříže na oknech v místnostech určených pro pobyt mladistvých. Na základě rozhodnutí ředitele zařízení je dále možné v těchto zařízeních za účelem zajištění bezpečnosti mladistvých, zaměstnaných osob a svěřeného majetku využívat audiovizuální systémy (Zákon č. 109/2002 Sb.; Veřejný ochránce práv, 2013).

2.3 Ústavní a ochranná výchova

Soud může nařídit mladistvému ústavní výchovu v situaci, kdy je výchova vážně ohrožena, jiná výchovná opatření k nápravě nevedla nebo z jiných vážných důvodů ji rodiče mladistvému nemohou zajistit. Je to tedy krajní výchovné opatření. Je nařízena až tehdy, když ostatní výchovné prostředky mladistvého selhaly nebo když je v zájmu mladistvého. Soud ústavní výchovu nařizuje v občanskoprávním řízení. Tato ústavní výchova končí dosažením zletilosti (může být prodloužena do 19 let). Účelem je předcházení rozvoji negativních projevů chování, zmírnění nebo i odstranění vzniklých poruch chování a zajištění zdravého rozvoje osobnosti mladistvého (Zák. č. 89/2012 Sb., Zák. č. 359/1999 Sb., Kaleja, 2013, Matoušek, 2011).

Oproti tomu ochrannou výchovu soud ukládá mladistvému v rámci trestního řízení. Je to tedy soudní opatření ukládané po spáchání trestného činu. Hlavním účelem je ochrana společnosti před dalším páčáním trestních činů mladistvým, ale také ochrana duševního, mravního a sociálního vývoje mladistvého, jeho izolace a resocializace. Je to vlastně obdoba trestu odnětí svobody s možností připravovat se na řádný život, na profesní život a zbavování se následků zanedbané výchovy. Může být uložena samostatně nebo také vedle trestu. Ochranná výchova trvá do nápravy, o které se soud přesvědčí nebo do dosažení zletilosti mladistvého (Zák. č. 109/2002 Sb., Zák. č. 359/1999 Sb., Zák. č. 218/2003 Sb., Kaleja, 2013, Matoušek, 2011).

2.3.1 Péče ve výchovných ústavech

Na stránkách MŠMT ČR je aktuálně uvedeno 25 výchovných ústavů. Ke dni 12.3.2021 je v nich evidováno 862 adolescentů, někteří mohou být v danou chvíli na útěku (MŠMT, 2021). Péče zde se v posledních letech výrazně zlepšuje. Samozřejmostí oproti dřívější době jsou práva mladistvých ve výchovných ústavech. Důraz se také klade např. na snižování počtu adolescentů ve výchovných

skupinách, na větší soukromí nebo na individualizaci péče. To se týká i oblasti vzdělávání, protože vzdělání je vnímáno jako možná vstupenka do budoucího zaměstnání. Kvalitu péči a služeb těchto zařízení zajišťují odborní pracovníci, kterých zde stále přibývá, především vychovatelé včetně vedoucích vychovatelů, speciální pedagogové (zejména etopedi), psychologové, asistenti pedagogů, sociální pracovníci (MŠMT, 2021, Baltag, 2017).

Na určitou roztržitost systému této péče ale poukazovaly např. Učitelské noviny (Švancar, 2007) v hodnocení systému péče o ohrožené děti. Je ustanovena nová legislativa (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), zavedeny nové služby, např. mediační a probační, nová zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu. Ale v této péči je zapojeno pět rezortů, a to: školství, práce a sociálních věcí, zdravotnictví, vnitra a spravedlnosti. Zapojeny jsou tedy aktivity státní, veřejnoprávní, ale i nestátní instituce, komunikace a spolupráce není ovšem systémově určena, a tak probíhá spíše díky zaujetí jednotlivců a díky neformálním kontaktům mezi nimi. A to mladým lidem v ústavní péči nemusí vždy prospět. Další zádrhel vzniká tím, když dojde k umístění do školského zařízení takových jedinců, na které školské zařízení nestačí a měli by být v psychiatrické léčebně, v ústavu sociální péče nebo je to příliš agresivní jedinec. Problémem, na který je v systému péče také upozorňováno, je nedostatečná erudovanost soudců, kteří určují ústavní a ochrannou výchovu a nejsou vždy jednoznačně specializováni na problematiku mládeže. Umísťování mládeže do ústavní a ochranné péče se děje hlavně na podnět orgánu sociálně – právní ochrany dětí, kde je ovšem nedostatek sociálních pracovníků, a tak není umístění vždy promyšlené, někdy je předčasné a někdy již pozdní. Roztržitost systému postihla i Policii ČR, chybí specialisté na kriminalitu mládeže a není ani jednotný přístup k vracení dětí na útěk, pokud mají ústavní nebo ochrannou výchovu. Tato systémová nejednotnost je ke škodě. Nakonec chybí i propracovaná následná péče po ukončení ústavní výchovy (Zák. č. 218/2003 Sb., Švancar, 2007, Veřejný ochránce práv, 2013).

Zajímavé je hodnocení výchovných ústavů v médiích, hlavně regionálních. Obecně je pozitivně obecné fungování ústavů a snaha o zapojení klientů z výchovných ústavů do běžného života. Média se pak v hojné míře věnují velkým případům, jako jsou útoky z výchovných ústavů a útokům a bezpečnost v ústavech. Jde jak o bezpečnost zaměstnanců ve výchovných ústavech, tak i o bezpečnost obyvatel v jeho okolí. Články řeší údajnou neúměrnou přísnost nebo naopak velkou mírnost ústavů. 50 % zpráv z médií o výchovných ústavech vyznívá spíše negativně (Kňapová, Petrenko, 2016).

Dle dostupných webových stránek jednotlivých výchovných ústavů si lze utvořit představu, jak probíhá vzdělávání adolescentů a jak tráví mimoškolní čas. Zpravidla je dostupných několik učebních oborů, nejčastěji dvouletých, možnost zaučení, případně i střední škola. Čas se dále dělí mezi pravidelný úklid, sportovní činnost, zájmové činnosti, někde i možnost brigády, u některých

jedinců probíhají i soudem uložené obecně prospěšné práce. Dále sport, který je hlavně chlapci velmi oblíben, dokonce se pořádají různé olympiády; případně exkurze nebo výlety jsou pozitivně motivační a vychovatelé se snaží mít spravedlivý a přátelský přístup. Ve výchovných ústavech funguje hodnotící bodový systém, který může zvýšit i snížit vyhlídku na nějakou odměnu. Kladně je hodnoceno plnění vnitřního řádu zařízení, např. spolupráce při výuce, udržování pořádku, aktivní účast na plánované odpolední činnosti, dodržování režimu vycházek apod. Míň se hodnotí se získává např. za útěky, snahy pronést omamné látky do ústavu nebo příchod pod vlivem omamných látek, za projevy agrese, šikany, za lhaní, podvod, za odmítání dodržování vnitřního řádu. Funguje zde denní a týdenní hodnocení i sebehodnocení. Dbá se také na pravidelný kontakt s rodinou. Vnitřní řády jsou dostupné na webových stránkách výchovných ústavů, stejně tak jako různé aktivity, které zde mohou adolescenti zažívat (Matoušek, 1999).

2.3.2 Proces nástupu do výchovného ústavu

Nástup mladistvých do výchovného ústavu v případě ochranné výchovy probíhá přes rozhodnutí příslušného diagnostického ústavu. V případě nařízení ústavní výchovy rozhoduje o umístění příslušný soud v místě bydliště mladistvého. Bez rozhodnutí či vydání předběžného opatření nebo nařízení ústavní výchovy nelze přijmout mladistvého do zařízení.

Dle vnitřních řádů jednotlivých výchovných ústavů probíhají první den všude vstupní hovory s ředitelem zařízení, zástupcem pro výchovu, zástupcem pro vzdělávání, se sociálním pracovníkem, se speciálním pedagogem, je zavedena povinná dokumentace a proběhne vstupní zdravotní prohlídka.

Adolescenta se ujme vedoucí nebo kmenový vychovatel, seznámí ho s vnitřním řádem a směrnicemi zařízení. Pokud by byl adolescent umístěn do výchovně-léčebné jednotky, tak ho vedoucí této jednotky seznámí i s jejími pravidly a řádem. Mladý člověk si smí ponechat své osobní věci, které jsou překontrolovány, cenné věci si v zařízení může prostřednictvím vychovatele uložit. Dále mu vychovatel přidělí lůžko a skříňku na věci. Je vybaven dle potřeby oblečením, hygienickými potřebami a potřebnými učebními pomůckami. Další podrobnosti o chodu ústavu se dozví i od ostatních adolescentů ze skupiny, kam je přidělen. Obvykle již podobný přijímací proces adolescenti zažili při příchodu do diagnostického ústavu. Na úhradu pobytu ve výchovném zařízení musí zákonní zástupci mladistvého přispívat (Zák. č. 109/2002 Sb., vyhl. č. 438/2006 Sb.).

Po uplynutí adaptační doby, zpravidla čtrnáct dní, ale může trvat až tři měsíce, dojde k sestavení programu rozvoje osobnosti dítěte (PROD, viz. příloha 2), na kterém se podílí etoped, psycholog a sociální pracovníce za týmové spolupráce s ostatními pracovníky. Je zde zhodnocení uplynulého období, ale i současný stav. K různým oblastem jsou stanoveny cíle, kterých by mladistvý

měl po určitém čase dosáhnout. Plánuje se zde postup, jakým se o to bude usilovat, aby adolescent mohl úspěšně dosáhnout cíle a byl motivován k dalším dílčím cílům. V rámci resocializačního procesu se adolescenti mají odnaučovat společensky nepřijatelné vzorce chování. Na modelových situacích, které odpovídají realitě, se učí zvládat situace, ve kterých zpravidla selhávají. Učí se přebírat zodpovědnost za své chování. S tímto materiálem se pracuje, vyhodnocuje se a aktualizuje. Ředitel zařízení tento PROD schvaluje a adolescent je s ním seznámen (MŠMT, 2021, Zák. č. 109/2002 Sb., vyhl.č. 438/2006 Sb.).

2.3.3 Řád ve výchovném ústavu

Ve vnitřních řádech výchovných ústavů je obvykle popsána i organizace dne (viz. příloha 3). Celý den je podrobně naplánován a mladiství jsou vytíženi. Všichni adolescenti tento harmonogram znají a jsou povinni ho dodržovat. Každý mladistvý tu tak zažívá řád. Při denních činnostech se učí nekonfliktně spolupracovat. Vedle sociálních dovedností mohou získat i řemeslné dovednosti. Dále by měl pobyt napomoci i zotavení adolescenta z mnohdy těžké existence na okraji společnosti. Pro mladého člověka z nefunkční rodiny se mohou pracovníci ústavu stát i zdrojem podpory, kterou by jinde neměl dostupnou. Podpora je tu samozřejmě poskytována i ve smyslu střechy nad hlavou a obživy. I když je atmosféra tolerantní a přátelská, je řádem zakázáno užívání drog a projevy násilí. Násilí, drogy a projevy nesolidarity jsou negativně hodnoceny a sankcionovány v každodenním hodnocení a debatě. Bez svolení personálu také nelze ústav svévolně opouštět (Matoušek, 1999).

Součástí pobytu ve výchovném ústavu jsou i samostatné vycházky a dovolenky. Samostatné vycházky jsou povolovány dle Zákona č. 109/2002 Sb. V případě závažných přestupků (např. alkohol, šikana, drogy) zaniká nárok na vycházku a je veden pohovor a zjišťuje se, co adolescenta vedlo k porušení vnitřního řádu. Možnost celodenní vycházky se řeší s vychovatelem a následně ji schvaluje vedoucí výchovné skupiny (Zák. č. 109/2002, Matoušek, 2011).

2.3.4 Kontakty s rodinou

Adolescent může sloužícího vychovatele v neděli požádat o dovolenku na další víkend, aby mohl jet za rodinou. Osoby zodpovědné za výchovu dospívajícího (rodič či jiný zákonný zástupce) musí o dovolenku mladistvého požádat písemně a žádost je zaslána kurátorovi. O každé dovolence rozhodne pak ředitel ústavu (Zák. č. 109/2002). Adolescent se tím také učí, že věci mají svůj postup a náležitosti.

Adolescent má právo na návštěvy v zařízení, a to návštěvy osob odpovědných za jeho výchovu, blízkých osob a oprávněných zaměstnanců orgánu sociálně-právní ochrany dětí (Zák. č. 109/2002). Návštěva by mohla být zakázána nebo přerušena ředitelem ústavu, pokud by nevhodné chování návštěvníka nepříznivě působilo na výchovu dospívajícího. Návštěva rodinných příslušníků může proběhnout kdykoli, nejlépe po dohodě, ale probíhá obvykle v odpoledních hodinách, buď v zařízení nebo je možnost udělit adolescentovi vycházku. Návštěvy se evidují.

Kontakt může dále udržovat i písemně nebo telefonicky. Adolescent může v osobním volnu použít svůj mobilní telefon ke kontaktu s blízkými (nebo služební telefon) ve výchovné skupině, mimo vyučování a řízené činnosti a ne po večerce. Kontakt s rodinou je zaznamenáván. Korespondence je důvěrná, obsah dopisu se kontroluje jen vyjimečně, je-li odůvodněné podezření na závadnost obsahu zásilky, a to s povolením ředitele a za přítomnosti mladistvého. Příchozí zásilky se otevírají za přítomnosti vychovatele kvůli možné přítomnosti peněz nebo drog. Dopis zákonným zástupcům může být zalepený jen s nadepsanou adresou, je zaevidován a předán k odeslání. Ze strany výchovného ústavu je kontakt s rodinou podporován, adolescenti jsou k němu vedeni (Zák. č. 109/2002 Sb.).

2.4 Terapeutické možnosti ve výchovném ústavu

Webové stránky jednotlivých výchovných ústavů popisují, že v nich probíhají činnostní terapie a pracovní terapie, které vedou adolescenty k trpělivosti, k pracovním návykům v kolektivu, k samostatnosti, k rozvoji samostatného myšlení, a také k uspokojení z dobré práce – výsledek adolescent hned vidí a tento pocit zažívá. Většina výchovných ústavů také popisuje proces aktivního sociálního učení, a to nápodobou sociálního chování, upevňováním tohoto chování prostřednictvím kladných a záporných sankcí a identifikací s významnými osobami v sociálním okolí daného adolescenta.

Tam, kde je výchovně léčebný systém, tam probíhají psychoterapie a další léčebné terapie (arteterapie, ergoterapie, animoterapie, dramaterapie). Tam, kde není, jsou spíše využívány prvky terapií, které zvládají sami zaměstnanci (relaxační techniky, ergoterapie, arteterapie, okrajově dramaterapie). Tato zjišťování se uskutečnila jen prostřednictvím emailů, protože výchovné ústavy nebylo dlouhodobě možné z epidemiologických důvodů navštívit.

V jednom z výchovných ústavů využívají metodu EEG Biofeedback, kterou je posilována žádoucí aktivace nervové soustavy a je využívána k posilování pozornosti, soustředění, sebeovládání, sebekázně, ke zklidnění impulzivity a hyperaktivity (příloha 1 – Obořiště).

2.5 Adolescenti ve výchovných ústavech

Zákon č. 109/2002 stanovuje, že do výchovných ústavů jsou zařazováni adolescenti se závažnými poruchami chování. Ve výchovných ústavech tedy najdeme adolescenty s různými kombinacemi poruch chování, které se vyskytují v závažné formě (Zák. č. 109/2002 Sb.).

Často se do výchovných ústavů dostávají adolescenti ze sociálně vyloučených lokalit, kde je celkově velká nezaměstnanost, nízké vzdělání a chudoba, často nízká úroveň hygieny. Hodnoty v rodinách nejsou nastaveny tak, aby byli adolescenti motivováni dosáhnout dobrého vzdělání a pak i řádné práce. Ve vrstevnické skupině nebo i v přímo rodině se adolescenti naučí kouřit, experimentovat s drogami, krást, využít agresi. Pokud je rodič „nepřizpůsobivý“, snadno se to naučí i jeho dítě. Děti se pak často dostávají do ústavní péče, a právě i do výchovných ústavů (Matoušek, 2017, Matoušek, 2011, Němec, 2014, Martínek, 2009).

Jsou zde ale dostatečně zastoupeni i adolescenti, kteří měli lepší podmínky k životu, ale příliš volnou výchovu, dostatek volného času, nedostatek motivace a nudí se. Ve vrstevnické skupině, kde je jim věnována pozornost, se naučí bavit se nákladnějším způsobem, na který brzy přestane stačit kapesné a je nutné krást. Skupina může využívat i atmosféru násilí. V takových skupinách mohou nacházet jakési zázemí i ti, jejichž rodiny jsou traumatizované, např. násilím (Martínek, 2009, Matějček, 2000, Presl, 1995).

Samozřejmě ve výchovných ústavech pobývají i adolescenti, kteří žádnou rodinu nepoznali, život je pro ně od dětství pobyt v nějaké výchovné instituci, neměli možnost si vytvořit vztah k blízké osobě a získávat uspokojení v citové oblasti a tento hendikep jen těžko dohánějí (Martínek, 2017, Slowík, 2016, Martínek, 2009, Matějček, 1994).

Všichni tito adolescenti příliš nedomyšlejí důsledky toho, jak jednájí. Obvykle se jejich chování pojí s vyšší impulzivitou a vznětlivostí, s ADHD, případně s nižším intelektem. Mohli zažívat neúspěchy ve škole, být na okraji zájmu, mít nízké sebehodnocení. Pak často selhávají i společensky (Bendl, 2015, Matoušek, 2011, Martínek, 2009).

2.6 Poruchy chování

Poruchou chování se rozumí každá negativní odchylka od normy, trvalé a vědomé jednání označené jako nežádoucí chování trvající alespoň šest měsíců. Může vyústit až k delikvenci a kriminalitě (Bendl, 2015, Martinová, 2015; Slowík, 2016, Kaleja, 2013b, Kaleja, 2013a).

Existuje více způsobů, jak poruchy chování klasifikovat. Z hlediska závažnosti pro společnost je možné poruchy chování rozdělit na tři skupiny (Slowík, 2016, Bendl, 2015, Kaleja, 2013b, Martínek, 2009):

1/ *disociální*, to je chování, které lze zvládnout běžnými pedagogickými postupy (neposlušnost, vzdorovitost, kázeňské přestupky, lhaní).

2/ *asociální*, chování, které je již v rozporu se sociální normou, ale nedochází k porušení právních předpisů. Jedinec poškozuje hlavně sám sebe (záškoláctví, útěky z domova a toulky, sebepoškozování, gamblerství, alkoholismus, toxikománie).

3/ *antisociální*, je to veškeré protispolečenské chování, které definují právní předpisy. Jedinec poškozuje sebe i společnost důsledky svého jednání (krádeže, loupeže, vandalství, násilí, agresivita, šikana, trestná činnost související s toxikománií, sexuální delikty, zabití, vraždy, organizovaný zločin, terorismus).

Z pedagogického hlediska je možné nalézt toto dělení poruch chování (Hoferková, 2014, Kaleja, 2013b):

1/ poruchy chování plynoucí z *konfliktu* (lhaní, záškoláctví, krádeže)

2/ poruchy chování spojené s *násilím* (agrese, loupež, šikana)

3/ poruchy chování související se *závislostí* (gambling, toxikománie).

Z medicínského hlediska (MKN 10 2021) zahrnují poruchy chování:

F.90 *hyperkinetické poruchy* (časný nástup poruchy, nedostatečná vytrvalost v činnostech, špatně regulovaná a nadměrná aktivita, sekundární komplikace – nízké sebehodnocení, disociální chování)

F.91 *poruchy chování* (opakované přetrvávající agresivní, asociální, vzdorovité chování trvající déle než šest měsíců. Pokud je projevem psychiatrické poruchy – je preferována ona. Časté rvačky, týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, zakládání požárů, závažná destrukce majetku, lhaní, záškoláctví, nekázeň, útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku).

F.93 *emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství* (jde spíše o zveličení normálního vývojového trendu).

F.94 *poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání* (heterogenní skupina poruch, kde hrají klíčovou roli vážné poruchy a nedostatky zevního prostředí).

F.95 *Tiky* (projev syndromu je některá forma tiku – je neovlivnitelný vůlí, ale obvykle může být určitou dobu potlačen).

F.98 *Jiné poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství a dospívání* (heterogenní skupina poruch často sdružené s psychosociální poruchou).

2.6.1 Neagresivní poruchy chování

Mezi neagresivní poruchy chování se řadí lhaní, útěky a toulání, krádeže. Ve výchovných ústavech se tyto projevy chování objevují obvykle v kombinaci i s agresivními projevy chování.

Lhaní bývá spojeno s vyhýbáním se nějakým potíží jako obranný mechanismus nebo pak se získáním nějaké výhody. Útěky mohou být reaktivní (impulzivní), kdy jedinec zkratkovitě reaguje na situaci doma či ve škole, která ale je spíše signálem zoufalství a zároveň varováním do budoucna. Plánované, chronické útěky již ukazují na dlouhodobé problémy. Takové útěky jsou časté u adolescentů z narušených, dysfunkčních rodin, kde dospívající není citově akceptován, může být i využíván nebo dokonce týrán. Útěky z dětských domovů, diagnostických a výchovných ústavů jsou zase reakcí na pocit omezování svobody nebo jde reakci na odtržení z prostředí, které představuje pro mladistvého zázemí. Toulání pak na útěky většinou navazuje. Zázemí je natolik dysfunkční, že je adolescentovi lhostejné nebo ho odmítá. Toulat se může sám nebo v partě. K zajištění živobytí pak slouží prostituce nebo krádeže. Pokud se toulavý život stane návykem, může se adolescent stát bezdomovcem, protože nebude schopen stabilní práce. Krádeže mohou být příležitostné nebo předem promyšlené. Nejzávažnější je krádež v partě, tam není považována za závažné porušení norem (Helus, 2015, Martínek, 2009, Vágnerová, 2004).

2.6.2 Agresivní poruchy chování

Mezi tyto poruchy patří šikana, vandalismus, přepadávání, rvačky aj. Porušování sociálních norem je spojeno s omezováním základních práv ostatních. Lze říci, že agresivní jednání slouží jako prostředek k uspokojení potřeby, ať už jde o sebeprosazení nebo o získání něčeho žádoucího. Sklon k agresivnímu jednání se může zvyšovat posilováním agresivních projevů (jedinec tak něco získá a nikdo ho nepotrestal) a učením nápodobou. To nejvíce ovlivňuje rodina se svým hodnotovým systémem a společenské klima (masmédia, tolerance společnosti k násilí, projev skupiny, subkultury). Agresivní chování může být reakcí na neuspokojení různých tužeb nebo jako kompenzace, náhradní uspokojení, např. v oblasti seberealizace. Patří sem právě třeba vandalismus nebo násilí na zcela cizích lidech. Pokud dojde ke ztotožnění se skupinou, dochází na rvačky v rámci obrany skupiny. Zvláštní projev agrese je šikana. Její podstatou je úmyslné ublížení jiné osobě. Je to záměrné agresivní jednání vůči druhému, které se opakuje a charakterizuje jej i nerovnováha síly mezi agresorem a tím,

kdo je tomuto jednání vystaven. U šikanujících se projevuje nadřazená emoční nezúčastněnost. Šikana může být i psychická (Janošová, 2016, Helus, 2015, Vágnerová, 2004, Martínek, 2000).

2.7 Příčiny vzniku poruch chování

Příčiny vzniku poruch chování jsou s největší pravděpodobností multifaktoriální, zpravidla nelze určit jen jednu příčinu vzniku.

Určitý podíl může mít **biologický faktor** – věk, pohlaví (více chlapci), temperament - větší impulzivita a dráždivost, nižší míra frustrační tolerance. Pak také úroveň mentálních schopností. Svou roli může sehrát i oslabení nebo porucha nervové soustavy - porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD), porucha pozornosti (ADD), nižší schopnost sebeovládání, kolísavost emocí apod. (Bendl, 2015, Hoferková, 2014, Fischer, Škoda, 2008)

Dále se na vzniku poruch chování může podílet **psychický faktor**. Každý jedinec má potřebu seberealizace, zažít úspěch např. ve škole, někde být zakotven. Velmi důležitá je potřeba bezpečí, jistoty, lásky a sounáležitosti. Pokud tyto potřeby nejsou dlouhodobě uspokojovány, hrozí vznik a rozvíjení poruch chování (Hoferková, 2014, Kaleja, 2013a, Matějček, 2005).

Třetím faktorem je **sociální faktor**. Nejvíce může na jedince obvykle působit rodina. Škodlivý vliv téměř s jistotou mívají anomální osobnosti v rodině, styly výchovy, závislosti, dysfunkční rodina, rozvrat v rodině, násilí, deprivace a subdeprivace, syndrom týraného dítěte (CAN). Zhoubný může být i vliv vrstevnických skupin a part, zejména pokud se věnují zneužívání drog nebo jiným závislostem, což obvykle vede k delikvenci. Vliv může mít i lokální prostředí (město, sídliště, sociálně vyloučená lokalita, znevýhodněná minorita), nezaměstnanost a s ní chudoba, úroveň vzdělání a v poslední době i silný vliv médií (Slowík, 2016, Kaleja, 2013a, Martínek, 2009, Fischer, Škoda, 2008).

2.8 Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Syndrom CAN)

Syndrom CAN je důsledkem jednání rodičů či jiné dospělé osoby, které není náhodné a není ani v dané společnosti přijatelné, poškozují tělesný i duševní stav dítěte, jeho vývoj a společenský stav, případně způsobí i smrt dítěte. Charakteristické je necitlivé a bezohledné chování k dítěti, také jeho podřízení nebo dokonce využití k uspokojení potřeb dospělého. Zanedbání dítěte se pak projeví nedostatečným uspokojováním jeho potřeb deprivací, a to citovou deprivací a sociokulturní deprivací. Patří sem i fyzické týrání a psychické týrání. Jedná se především o nadměrné bití, zneužívání fyzické síly dospělého a výsledné strádání je i psychickým traumatem. Vážným zneužitím fyzické převahy

dospělé osoby je sexuální zneužívání. Psychické týrání zahrnuje nadměrnou a častou kritiku, ponižování a citové vydírání. Poškozuje to dítě v tělesné i duševní oblasti (Matoušek, 2017, Matějček, 2005, Vágnerová, 2004, Matějček, 1994).

Nemá-li jedinec možnost uspokojovat základní psychické potřeby v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu, vzniká psychická deprivace. Mezi tyto základní psychické potřeby patří (Matějček, 1994):

- 1/ potřeba dostatečného množství různých podnětů a jejich proměnlivost
- 2/ potřeba určité stálosti a řádu, potřeba smyslu v podnětech
- 3/ potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů
- 4/ potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty
- 5/ potřeba nadějně budoucnosti.

Deprivace pak může mít vážné, dlouhodobé následky. „Jedinec ztrácí způsobilost vnímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji vůči nim; nedokáže se vcítovat do druhých a očekávat vcítění druhých lidí vůči sobě; nedokáže rozpoznávat city druhých osob a komunikovat své vlastní citové stavy“ (Helus, 2015, s. 174). Podstatou tedy je, že takoví jedinci nemají probuzenou empatickou způsobilost. Druhé lidi vnímají jako nástroje k dosažení svých cílů, nevidí v nich bytosti, které mají svou důstojnost, svébytnost i niternost. Navázané vztahy bývají povrchní. Defenzivní deprivant je stažený sám do sebe, nejistý a úzkostný. Ofenzivní deprivant se chce mstít na svém okolí za své „zmrzačení“ a má sklony k násilí a destrukci (Koukolík, Drtinová in Helus, 2015). V důsledku citové deprivace je chudší slovní zásoba, protože počáteční vývoj řeči není dostatečně posilován. Když chybí osobně významný člověk, nevytváří se potřeba komunikace. Rozumové schopnosti nejsou dostatečně využívány a jedinec se pak nedokáže poučit ze svých zkušeností a zobecnit je. Deprivace způsobí i nízkou frustrační toleranci. Citová deprivace vede k nedostatečnému sebeovládání a vyšší impulzivitě. Jedinci s nedostatečnou citovou zkušeností se nenaučili, jaké chování je v jaké situaci vhodné, a tak vyvolávají negativní reakce. Zkušenost emočního strádání se projevuje i v hierarchii hodnot, je egocentricky zaměřeno na pocit bezpečí a jistoty a způsob jeho dosažení není důležitý. Vztahy s lidmi ovlivňují také sebepojetí jedince. Dochází buď k přehnané aktivní obraně v podobě nerealistického vytahování nebo k výraznému sebedoceňování spojeném s nízkou sebeúctou (Matoušek, 2017, Matějček, 2005, Vágnerová, 2004).

„Lze předpokládat, že porušení základní vazby mezi matkou a dítětem (bazální jistoty) je jednou ze základních příčin poruch chování v jakékoli formě – za nejčastější můžeme považovat opoziční vzdor, lhaní, inklinaci k návykovým látkám či jiným závislostem, únik do part a skupin se

závadovým chováním, problémy s komunikací a soužitím s ostatními vrstevníky a spolužáky, neschopnost dodržovat pravidla v chování dané společností“ (Martínek, 2009, s. 19). Děti, které měly v ranném věku jistou a pevnou vazbu s blízkou osobou, jsou pak ve školním prostředí otevřenější a radostnější. Umí adekvátně požádat o pomoc, když je potřeba, a také se zvládnou lépe vypořádat se životními překážkami. Děti s nejistou vazbou jsou ve školním prostředí nejisté, reagují často agresivně, i když nemají vážný důvod, za každou cenu na sebe upoutávají pozornost, obtížněji se soustředí, mají problémy s hyperaktivitou, při hraní jsou spíše pasivní (Martínek, 2009, Matějček, 2005).

2.9 Nejčastější problémy adolescentů ve výchovných ústavech

Každý adolescent touží být sám sebou. Nechce mít pocit, že jen musí dělat to, co si přejí všichni dospělí kolem. Překážky si adolescenti obvykle nesou už z dětství. Častým problémem bývá nedostatečná sebedůvěra a sebevědomí. Otřesená může být důvěra v lidi kolem sebe. Následky zanedbávání v citové oblasti se projeví v nedostatečné schopnosti vcítit se do pocitů druhých, v necitlivosti. V mnoha situacích takoví adolescenti selhávají. Při tom touží po sebeuplatnění a po zážitcích a často nedomýšlejí následky svého jednání (Sluková, 2020).

2.9.1 Nedostatek sebevědomí, sebedůvěry, sebeúcty

Sebedůvěra a sebehodnota se utváří v člověku po celý jeho život a do značné míry je závislá na kladném přijímání a na podpoře nejbližšího okolí v ranném období života. Jedinec, který má zdravé sebevědomí, si je vědom svých kladů i záporů, umí ocenit sám sebe a není tolik závislý na hodnocení svého okolí. Na rozdíl od jedinců s nízkým sebevědomím má zdravé sebepojetí, a to mu umožňuje navazovat funkční, uspokojivé a rovnocenné vztahy v rodině, s kolegy v práci nebo s přáteli. Nízké sebevědomí se může projevovat strachem říci svůj názor, takový jedinec ho většinou vůbec nemá a ztotožní se s názorem dominantnější osoby. Má velkou obavu z jakékoli kritiky a snaží se jí vyhnout. V jednání obvykle nechce riskovat konflikt. V opačném případě se nízké sebevědomí maskuje zvýšenou agresivitou, dominancí, kritikou všeho kolem sebe. Takový jedinec odmítá přiznávat svá vlastní pochybení či selhání. Jedinci s nízkým sebevědomím mají závislé vztahy, které může být spojeno s fyzickým nebo psychickým týráním. Obvykle mívá nízké sebehodnocení oběť i tyran v takovém vztahu. V rodinné anamnéze jedinců s nízkým sebevědomím se často objevují příliš despotičtí rodiče (nebo jiná blízká osoba), kteří závažným způsobem potlačují jejich potřeby (Kotrusová, 2021, Janošová, 2016, Martínek, 2009, Bourcet, 2006, Matějček, 2005).

2.9.2 Nedostatek empatie, citlivosti

Empatie je schopnost podívat se jakoby očima druhého, vcítění se do jeho situace a porozumění jí. Existuje vzájemná vazba mezi empatií, sebeuvědoměním a soucitem. Pokud jedinec sám neví, co cítí a jaké je prožívání emoce, tak to obtížně odhadne u druhých. Týraný jedinec hůře rozeznává vlastní emoce i cizí, neumí je adekvátně vyjádřit ani ovládat. Empatie vychází z vlastních zkušeností, zážitků a pocitů, které jsou srovnávány s těmi cizími. S empatií se pojí zvědavost, otevřenost a ocenění, a to má dobrý vliv na mozkové procesy. Díky empatii mohou „pracovat“ přední mozkové laloky odpovědné za řešení problémů, plánování nebo kreativitu. Nedostatek empatie se projevuje necitlivostí, bezcitností, citovou plochostí nebo otupělostí. Nízká úroveň empatie přináší problémy do vztahů v osobní i pracovní oblasti. Komunikace bez empatie zužuje komunikační cestu nebo ji může i úplně zablokovat (Loja, 2020, Janošová, 2016, Perpetuum, 2016, Kopřiva, 2011, Matějček, 2005).

2.9.3 Nedostatek důvěry a sounáležitosti

Jedinec, který nezažil citové přijímání svými rodiči a nezažil jistotu ve vzájemných citových vztazích v rodině, má ztíženou cestu přijmout pozitivně nejen sám sebe, ale nevěří ani druhým. Neumí city přijímat ani dávat a objevuje se tak u něj nedůvěra k jeho okolí i k celé společnosti. Na sebedůvěru navazuje důvěra. Důvěra evokuje pocit jistoty a bezpečí ve vztahu s někým dalším. Důvěra se musí budovat, nevzniká hned. Pocit vzájemné důvěry vzniká z upřímnosti, otevřenosti, spolehlivosti na všech stranách. Na základě vzájemné důvěry pak lze spolupracovat, vzniká sounáležitost. Jedinec, který nemá mnoho důvěry v druhé, je v důsledku toho úzkostný, neradostný, neochotně spolupracuje a nerozvíjí vztahy s druhými. Nezažívá přirozený pocit štěstí a není spokojený. Takový stav může spět až k agresivitě vůči sobě nebo okolí (Matoušek, 2017, Martínek, 2009, Vágnerová, 2004, Matějček, 2000).

2.9.4 Nerozvinuté sociální dovednosti při řešení konfliktních situací

Nedostatečná raná péče a deprivace ovlivňuje i způsob, jak bude každý zpracovávat sociální podněty. Významně přispívá k rozvoji agresivního chování a vzniká i riziko opakování podobných vzorců chování u potomků. Výchova může být i příliš autoritativní, až vzbuzuje strach nebo s tak náročnými požadavky, že nevidí žádný pozitivní výsledek. Důsledkem je pak úzkostný nebo odevzdaný jedinec s neurotickými potížemi; a další možností u zatvrzelejšího potomka je možnost, že se aktivně bouří formou úniku z domova nebo zvolí okliku, jak se vyprostit, prostřednictvím

obelhávání a úskoku. Problémy ovšem nevznikají jen z nedostatku lásky, ale i z přehnané lásky. Ta se projevuje přílišnou volností, liberálností, absencí řádu a pravidel, jedinec je příliš hýčkán a ochraňován a nevybuduje si žádnou životní strategii, jak překonat překážky, a tak o sobě pak nemá příliš vysoké mínění a nudí se. Vše má povoleno, a tudíž překračuje „hranice“ druhých lidí a tím vznikají konflikty. Takový jedinec neumí vyjadřovat agresi sociálním způsobem. Rodič může být tzv. „výchovně slepý“ a nevidí žádný problém u svého potomka a nespolupracuje s odborníky. Důležitou roli hraje také při rozvoji sociálních dovedností hodnotová hierarchie rodiny, vzory řešení konfliktních situací v rodině i v okolí bydliště, a v neposlední řadě i vliv médií (Janošová, 2016, Martínek, 2009, Bourcet, 2006, Matějček, 2000).

3 Dramaterapie

Sebedůvěře a empatii se lze učit, důvěru a sounáležitost je možné si vybudovat, a sociální dovednosti v konfliktních situacích je možné cvičit a rozvíjet. Učení je nejúčinnější skrze skutečné zážitky. Tato práce se tedy zaměřuje na zlepšování chování adolescentů v těchto oblastech, a to prostřednictvím dramaterapie, která takové zážitky umožňuje zažít a přijmout za vlastní.

3.1 Definice dramaterapie a význam

Jednoduše se dá říci, že slovo „drama“ nás odkazuje k dramatickému nebo divadelnímu umění a slovo „terapie“ do oblasti léčebné nebo nápravné. S tím koresponduje definice Sue Jennings (2014, s. 26): „Dramaterapie je termín užívaný pro užití divadla ve specifických situacích se záměrem terapie, léčby nebo rozvoje zúčastněných.“

Toto vymezení je ve shodě i s dalšími definicemi: „Dramaterapie je jeden z léčebně-výchovných přístupů, který pomáhá člověku lépe poznat sebe samého, lépe se orientovat v různých situacích, pomáhá mu lépe chápat a porozumět, být sám sebou, prověřit si svoje postoje, možnosti změn a empatii“ (Majzlanová, 2004, s. 9). „Dramaterapie je léčebně-výchovná disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“ (Valenta, 2011, s. 23).

Dramaterapie má význam v rozvíjení osobnosti jako celku, v rozvoji aktivity, ve schopnosti komunikace, v osvojování modelových i praktických sociálních rolí, v rozvíjení tvořivosti i návyků. Může mít tak velký význam pro jedince s narušenými sociálními vztahy, vzory a slabými sociálními kontakty. Dramaterapie může pomoci s nácvikem odpovědnosti. Umožňuje také ventilaci pocitů, sebepoznávání, získávání pozitivních zkušeností i posílení osobnosti. Také přispívá k poznání vlastních pocitů, které byly potlačeny, umožňuje získat nové náhledy a zkušenosti, které pomáhají překonávat těžkosti (Majzlanová, 2004). Dramaterapie je optimistická terapie, věnuje se současnosti a budoucnosti, a tak umožňuje jedincům jít dál a příliš se nezaobírat jen minulostí (Jennings, 2014). Dramaterapie může existovat jako samostatná metoda v léčebněpedagogické intervenci nebo jako doplňková, pomáhající a obohacující jiné přístupy (Majzlanová, 2004). Katalog podpurných opatření (2021) doporučuje expresivní techniky včetně dramaterapie k odstranění komunikačních zábran a začleňování do kolektivu.

3.2 Cíle dramaterapie

Všeobecně zaměřené cíle jsou: Soustředění se na zdravé aspekty člověka a rozvíjení toho, co je schopno rozvoje, léčba prostřednictvím divadelního umění, rozvinutí dramatické představitosti, intuice a imaginaci, procvičování životních a sociálních dovedností, prostřednictvím „dramaterapeutického odstupu“ umožnění práce se spornými otázkami u klienta, maximalizace osobního růstu a sociálního vývinu. Základním cílem je pak: redukce tenze; rozvoj empatie, tvořivosti, kreativity, fantazie; integrace osobnostních vlastností; rozvíjení sebeuvědomění a sebevědomí; vytváření pocitu samostatnosti a odpovědnosti; úprava reálné aspirace a nácvik sebeovládání. (Jennings in Majzlanová, 2004).

K dlouhodobým cílům podle Majzlanové (2004) patří: redukce intrapsychického napětí; zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži; zlepšování sebevědomí a sebehodnocení; harmonizování osobnosti; snížení vnitřního napětí; zlepšení duševní rovnováhy.

Je možné přidat i další: zvyšování sociální interakce a zvyšování interpersonální inteligence; osvojování schopnosti uvolnit se; učit se zvládat kontroly svých emocí; změna nekonstruktivního jednání; rozšíření repertoáru rolí v životě; získání schopnosti spontánního chování; rozvíjení koncentrace a představitosti; posílení sebeúcty a sebevědomí; poznávat a přijmout své možnosti a omezení (Cisovská, 2013, Emanah in Valenta, 2011).

Z těchto cílů je vidět široký záběr dramaterapie. Je logické, že cíle a náplň dramaterapie se budou konkretizovat podle klientů, se kterými se pracuje a s ohledem na prostředí, ve kterém žijí. Terapeut z dlouhodobých cílů formuje krátkodobé cíle, když plánuje dramaterapeutická sezení a podle Valenty má zohledňovat: svůj cíl vzhledem ke skupině, např. vytvoření atmosféry důvěry; cíl instituce vzhledem ke skupině, např. předcházení konfliktům, smysluplné zaměstnání skupiny; cíl skupiny k sobě samé, např. předcházení nudě, uvolnění apod. (Růžička, Polínek, 2013, Valenta, 2011, Pipeková, 2001).

3.3 Terapeutické prostředky dramaterapie

V dramaterapii se užívá k terapeutickým cílům specifických prostředků. Patří mezi ně (Landy, 2014, Růžička, Polínek, 2013, Valenta, 2011):

1/ Katarze – má ozdravný účinek zbavením negativních emocí, vnitřního napětí, úzkosti, nahromaděné agrese aj. Byla využívána již v Aristotelově době (jiný než estetický účinek divadla).

2/ Abreakce – je prostředek, kterým se dosáhne katarze a spočívá v odžití, odreagování patogenních emocí.

3/ *Korektivní emoční zkušenost* – tu klient získává prožitím určité situace. Její prožití je kontrastní s jeho očekáváním a může vést ke změně postoje nebo chování.

4/ *Hra v roli* – při vstupování do jednotlivých rolí lze prožívat, nahlížet na společenský status, ze kterého vychází a kterého v reálném životě není možné (nebo bezpečné) dosáhnout. To může přinést právě korektivní emoční zkušenost a tím pomáhá k socializaci klienta.

5/ *Skupinová dynamika* – je souhrn dění a souhrn skupinových interakcí. Je cíleně využíván k terapeutickým účelům. Využívá se např. cílů a norem skupiny, sociálních rolí ve skupině, koheze, tenze, vývojových fází skupiny aj.

6/ *Distancování* – vychází z pojetí dvou přístupů, zcizování (Brecht) a vžívání se (Stanislavský). Klient nachází střední hodnotu, která mu dovoluje roli prožívat a zároveň si nad ní zachovat nadhled.

7/ *Rituály* – slouží k transformačním účelům, k zahájení nebo zakončení terapeutické lekce nebo aktivity. Přispívají k atmosféře důvěry, bezpečí, uvolnění. Je to neměnná procedura daná pravidly. Vnáší očekávanou, pevnou a předvídatelnou strukturu.

8/ *Fenomén „jako“* – je práce s všeobecně akceptovanou fikcí, s předstíráním. Toto předstírání vytváří klientovi bezpečnou atmosféru pro vstup klienta do role, má možnost se „schovat za roli“ a může jednat tak, jak by se v životě zřejmě jednat neodvážil. Emoční zkušenost je ale opravdová a odnáší si ji do života.

3.4 Metody dramaterapie

V dramaterapii lze dle Majzlanové (2004) využít:

1/ *Relaxační metody* pro uvolnění a dosažení lepší psychické pohody – mezi tělesným a duševním napětím existuje vztah, jedno působí na druhé. Když se podaří uvolnit tělo, což bývá snazší, přenesse se uvolnění i do psychické oblasti.

2/ *Zážitkové metody* – využití zážitku ze hry k pedagogickým cílům, které jsou předem stanovené. Patří sem dramatické hry, hraní rolí.

3/ *Scénické metody* – využívá se scénická metafora.

4/ *Motivační metody* – vedou k uspokojování a vyvolávají pocit důvěry.

5/ *Sebereflexní metody* – sebezkoumání.

6/ *Nácvikové metody* – vedou ke zvládnutí nové dovednosti.

7/ *Behaviorální metody* – jsou zaměřené na posílení žádoucího chování.

3.5 Techniky dramaterapie

3.5.1 Neverbální techniky

Mezi tyto techniky využívající tělo, prostor a čas patří (Cisovská, 2013, Majzlanová, 2004):

a/ Neverbální cvičení a hry. Ty bývají využívány k rozehrání skupiny a navázání komunikace mezi terapeutem a klienty. Pomáhají odbourat počáteční napětí ve skupině nebo mohou připravovat skupinu na další techniky. Výhodné mohou být pro klienty s vyjadřovacími obtížemi, mohou jim pomoci se zvýšením sebevědomí a sebeuvědoměním.

b/ Etudy. Jsou to krátké dramatické útvary, které slouží k vyjádření pocitů a nálady. Cílem etudy je v modelové situaci rozvíjet vědomé vnímání ostatních a empatii. V etudách klient pracuje na jasných a srozumitelných vyjádřeních, verbálních i neverbálních.

c/ Pantomimy. V pantomimě je pohyb vyjadřovacím prostředkem, charakterizuje postavu, může vyjádřit pocit, náladu, hraný dialog nebo situaci. Je prostředkem k prozkoumávání postavy v průběhu děje. Vyjádření pohybem, gesty a mimikou může být výstižnější než slovy.

d/ Pantomimické hry a cvičení. Mohou sloužit k rozehrání nebo jako přechody k dalším aktivitám.

3.5.2 Rolová hra

Rolová hra vychází z jednoho z hlavních principů dramaterapie. Jeho podstatou je přehrávání příběhu či situace, příběh může být reálný nebo vymyšlený. Důležité je, aby příběh byl atraktivní pro klienty a byl i přínosný terapeuticky. Přínos pro klienty tkví v možnosti nejen přezkoumávat v bezpečném prostředí svou aktuální situaci, ale i v možnosti vyzkoušet si různé další sociální role. Díky hraní různých rolí objevuje klient sám sebe, svou životní zkušenost a může si nacvičit své životní role. Cílem rolových her je rozvíjení empatie, komunikačních a sociálních dovedností, a také změny postojů a návyků (Landy, 2014, Jones in Valenta, 2011). Valenta (2011) dále rozděluje rolové hry na tři roviny, simulace, alterace a charakterizace:

a/ simulace – v rovině simulace je klient sám za sebe v momentálně neexistující situaci. Umožňuje mu to vytvářet a upevňovat jeho vlastní životní role, komunikaci v nich, také může hledat alternativy vlastní komunikace (jiné já) a využít pak poznatků v komunikaci v situaci, ve které se obvykle neocitá (jak bych komunikoval, kdyby...). Klient tedy může hrát sebe v reálné, docela možné situaci, kde je důležité, aby projevil postoj nebo učinil nějaké rozhodnutí. Může hrát sebe v možné situaci, kde komunikuje a jedná, nejen uvažuje. Pak také může hrát sám sebe spíše v neobvyklé situaci, kde

jedná a komunikuje, ale je kladen větší nárok na představu sebe sama v neznámém prostředí. Je možné hrát i jiné já, kdy klient nahradí některý svůj vlastní projev jiným. Klient má tak v bezpečném prostředí možnost konfrontovat situace a jednání, které nemá upevněné.

b/ *alterace* – v této rovině je klient v jiné (sociální) roli. V té se mu odkrývá možnost zjistit, jak se jeho vnitřní model dané role projevuje v komunikaci a jednání. Je v základním rámci role sám sebou a hledá pro tento stav vhodné komunikační vzorce. Může se jednat o role typu: zaměstnání (učitel, vychovatel, prodavač aj.), biologický atribut (malé dítě, starší žena aj.), existenční role (matka, bratr aj.) nebo postava jiná než člověk (zvíře jednající jako člověk, některá emoce apod.). Alterace tak klade požadavky na změny v chování, v postojích a v uvažování. Účinné je, když klient přehrává opačnou stranu svých konfliktních situací.

c/ *charakterizace* – je to poznání, jak mohou individuální charakteristické rysy jedince ovlivnit průběh komunikace a vyzkoušet si vlastní jednání v jejím rámci. Tato rovina může obsahovat např. konkrétní literární postavy mající vykreslenou charakteristiku, způsob života, způsob řeči, styl chůze apod.

3.5.3 Loutková a maňásková hra

Loutka pomáhá klientovi mít odstup a zároveň náhled na situaci, kterou řeší. Klient promítá do loutkové hry své těžkosti, problémy, vyjadřuje své pocity, emoce, vztahy k okolí, které nedokáže vyjádřit jinou cestou. Hra přispívá k odstranění bloků, které klient má, pomáhá k rychlejšímu zkontaktování klienta s okolím. Přínos loutkové hry je i v oblasti problémů s nízkým sebevědomím nebo emocionální lability. Loutka je přínosná v práci s úzkostnými klienty. Loutka může být případně i předmět nebo materiál oživený klientem i terapeutem. Je možné i celou terapeutickou práci založit na práci s materiálem a loutkou. Loutka se ve hře stává prostředníkem mezi klientem a terapeutem (Cisovská, 2013, Volkmerová in Vrchovský, 2016).

3.5.4 Dramatizace

Dramatizace je převedení textu do divadelní podoby s možnou různou mírou improvizace. Zahrnuje vyprávění příběhu pomocí dialogu, přehrávání situací a hraní rolí. Poskytuje korektivní zážitek úspěchu, citovou podporu i možnost seberealizace. Využívá se u ohrožených a narušených jedinců nebo u jedinců neúspěšných ve škole (Machková, 2007, Majzlanová, 2004).

3.5.5 Improvizace

Improvizace odráží základní prostředek dramaterapie a znamená jednání bez přípravy. Patří sem uvolňující hry, zapojování fantazie a soustředění, výběr a ztělesnění situace nebo děje se ztvárňuje pohybem nebo řečí a pohybem. Na závěr se improvizace zakončuje krátkou diskuzí. Rozlišují se různé typy improvizací. Emunah (Johnson, Emunah, 2009) rozlišuje improvizaci plánovanou, neplánovanou a nepřipravenou, přičemž v plánované má terapeut přichystaný program, v neplánované má přichystané role a klient si vybírá. V nepřipravené improvizaci není předem přichystána ani role ani situace. Machková (2007) řadí improvizace od jednodušších: rytmický pohyb, pantomima, simultánní improvizace, k náročnějším: etudy s pointou, nečekaným zakončením. Improvizace ukazuje vnitřní stav klienta a jeho problémy. Umožňuje expresi jeho současného stavu a svobodné experimentování s jakýmkoli životními rolemi, může rozvinout jeho spontánnost (Valenta, 2011, Majzlanová, 2004).

3.5.6 Dramatická hra

Dramatická hra, ztvárnění příběhu pohybem i slovem, je klíčovou a nezastupitelnou metodou v dramatické výchově a je využívána i v dramaterapii. Je to námětová hra založená na mezilidském vztahu a komunikaci, kde účastníci řeší své potřeby a postoje. Jde o poznání přes zkušenost ve funkční i symbolické rovině. Klient si v postavě uvědomuje její vlastnosti. V dramatizaci si klient osvojuje správné životní návyky v sociální oblasti, rozvíjí sociální interakci, kreativitu, zlepšuje komunikační i praktické dovednosti a zvýrazňuje pozitivní citové ladění (Landy, 2014, Cisovská, 2013, Machková, 2007, Majzlanová, 2004).

3.5.7 Využití masek

Maska může být vyrobena z materiálu nebo i namalovaná barvami na obličej. Využívá se hlavně k hledání výrazů, projevení vnitřního světa klienta, je příležitostí k zážitkům a zkušenostem, prostředkem k relaxaci, ke zlepšení soustředění. Může pomoci při osvobození od běžných starostí, od napětí, od vlastní subjektivity, zlepšuje vnímání a soustředění, přispívá k odreagování negativních emocí. (Otevřený prostor, 2021, Landy, 2014, Majzlanová, 2004).

3.6 Struktura dramaterapeutického setkání

Dramaterapeutická setkání mají ustálenou strukturu. Dle Majzlanové (2004) jde o **úvodní** část, kam patří zahřátí a navázání kontaktu; **jádro sezení**, kde se prezentuje téma a rozvíjí se; a **závěr**, kdy dochází ke zklidnění.

Valenta (2011) uvádí tyto body:

1/ Pozdrav terapeuta se skupinou. Terapeut naváže kontakt se skupinou i s každým klientem zvlášť. Uvádí plán setkání a zjišťuje míru rezistence ve skupině. Sezení bývá obvykle nastaveno do kruhu, vyjadřuje tak symbolickou jednotu skupiny a buduje ji.

2/ Rozcvička, zahřívací cvičení. Tato cvičení pomáhají některým klientům zapojit se do práce ve skupině, jiným zase zklidnit se a soustředit. Může to být fyzická rozcvička s celkovým uvolněním, cvičení dýchání, na imaginaci, cvičení zaměřená na asociální představy, verbální aktivity.

3/ Otevření hracího prostoru. Je vhodné využít opakující se rituál pro otevření terapeutických aktivit a vstup klientů na scénu (Hickson, 2000).

4/ „Nastartování“ hry je část procesu, kde se terapeut snaží vtáhnout klienty do společné akce, pracuje s rezistentním chováním klientů a s impulzy, které klienti přinášejí.

5/ Hlavní část setkání. Sem Valenta (2011) zařazuje vstup do role (personifikaci), strukturovanou hru v roli (jedna situace i téma pro skupinu jako celek) a nestrukturovanou hru, kde se objevuje několik situací s podobným tématem a úkoly. Využívá např. tyto aktivity: improvizace životních traumat a zátěžových situací; manifestace vztahových problémů prostřednictvím techniky „živých soch“; dramatizace vnějšího prostředí klientů a zkoumání vlivu tohoto prostředí na jejich problémy; využití masek k demonstrování rozpolcených částí „Já“ apod. (Jones in Valenta, 2011).

6/ Uzavření setkání. Závěr může být opět řešen rituálem, kde dochází i k rekapitulaci setkání. Závěr nemusí nutně vést k vyřešení problémů klienta, je to především prostor pro uklidnění, předěl ke vstupu do reálného světa a bezpečné místo na vyjití z role.

Ideální časové rozvržení jednoho sezení je věnování čtvrtiny času pro otevření skupiny (rozehřívací aktivity), poloviny času na hlavní část (tvořivost, hra v roli, nové modely chování, transformace pocitů, postojů), a čtvrtiny času na ukončení sezení (integrace naučených dovedností, reflexe prožitého, relaxace, techniky, které pomáhají klientovi opět být sám sebou). Nejčastější doba trvání sezení bývá 90 minut, u jedinců s obtížnější koncentrací 60 minut nebo méně (Jennings in Valenta, 2011).

Trvá-li dramaterapie delší dobu (několik měsíců), probíhá v několika na sebe navazujících etapách. První etapa je určena k navození důvěry mezi členy ve skupině, druhá pak zahrnuje co

nejširší spektrum fiktivních situací a rolí, do kterých klient vstupuje, a získává tak potřebné zkušenosti pro vlastní život. Třetí etapa již přechází od imaginární dramatizace do reality a klient vnáší role a situace z vlastního života, jde o nácvik pro jeho vlastní život. Čtvrtá etapa vede k hlubší introspekci klienta a zpřístupňuje jeho podvědomí díky zkoušení rolí, vztahů a konfliktů. Poslední pátá etapa je uzavřením dramaterapeutické série setkávání, jeho reflexí. (Emunah in Valenta, 2011).

3.6.1 Dramaterapie u klientů s poruchami chování

Dle Vojtové a Pavlovské (2013) je důležité stanovit aktuální úroveň sociálních kompetencí klientů, úroveň sociálních zručností obvyklých v daném věku, a ty pak slouží ke stanovení cílů. Příležitosti k učení pak určují konkrétní metody a techniky. Adolescenti s poruchami chování často překračují obecně přijímané normy chování i hranice vztahů. Proto je pro ně velmi potřebná **pravidelnost** setkání a dodržování časového rozvrhu setkání. Pro adolescenty, kteří mají svůj život chaotický a žijí v pocitu nejistoty, je třeba nastavit pevný řád. Tím se klient učí respektovat hranice. Jasná **struktura** setkání a její dodržování vytváří pocit stability a bezpečí (Valešová Malecová, 2012).

Na začátku je třeba určit **pravidla** ve skupině a dbát na jejich dodržování. Pak může vzniknout atmosféra důvěry. Některá pravidla stanoví terapeut, ale ostatní mohou navrhnout další pravidla a společně se na nich domluvit. Může tam patřit upřímnost, tolerance k názoru druhých, právo říci svůj názor, nepoužívat agresi. Jasně by mělo být dodržování důvěrnosti všech sdělení, která ve skupině zazní. Zapojení do aktivit se nevynucuje, je dobrovolné. Osvědčený počet je 6 až 8 účastníků kvůli míře pozornosti a délka setkání 60 minut. (Vojtová, Pavlovská, 2013, Valenta, 2011, Majzlanová, 2004).

Ohledně zapojení účastníků Valešová Malecová (2012, s. 38) uvádí: „**Aktivní** přístup účastníků je zásadní pro úspěch intervence. K jakékoli změně či posunu ve vývoji dochází na základě prožitků získaných zkušeností. Pasivní účast a konání činností bez vlastního aktivního přístupu nemá smysl. Ale i samotné pozorování dění a pasivní účast na setkání může mít pro účastníka přínos.“ Je naděje, že se v průběhu pasivní účastník připojí k ostatním a terapeut mu v tom může pomoci např. obsazením ve statické úloze.

Důležitým momentem je **reflexe**. Každý se může vyjádřit verbálně i neverbálně. Potom zpravidla následuje reflexe terapeuta ke každému jednotlivci. Na závěr vede terapeut skupinu k vzájemné reflexi (Vojtová, Pavlovská, 2013, Valešová Malecová, 2012, Valenta, 2011, Šimanovský, 2005, Majzlanová, 2004).

Témata aktivit terapeut předkládá jako návrhy. Nejvíce může klientům pomoci přehrávání situací z každodenního života, které jsou jim známé nebo povědomé a mohou tak být pro ně uvěřitelné.

Přínosem je možnost prožití a zpracování emoce, pozitivní i negativní. Také zažití úspěchu je přínos, ať už ve zlepšování se v komunikaci, v sebeovládání nebo v nacházení řešení různých problémů. Ve výchovných ústavech je výhodou pro dramaterapeutická setkávání, že klienti jsou přítomni (pokud není někdo na útěku) a mohou vítat atraktivní zážitkové využití času (Landy, 2014, Valešová Malecová, 2012, Šimanovský, 2008, Machková, 2007, Majzlanová, 2004, Kolář, 2001).

3.6.2 Aplikace dramaterapie na poruchy chování

Slovensko má delší tradici ve využívání dramaterapie jako léčebného i edukačního prostředku než Česká republika. Zakladatelkou je **Katarína Majzlanová**, která se věnuje vědecko-výzkumné, publikační a pedagogické činnosti v oblasti dramaterapie, léčebné pedagogiky a sociálně psychologickému výcviku. Jeden z výzkumů, kdy jsou metody dramaterapie využívány u žáků základních škol s poruchami chování, proběhl na základní škole v Bratislavě a výsledky byly publikovány ve Sborníku „Společný prostor 2014“ (Majzlanová, 2014). U těchto dětí se běžné výchovné prostředky jako je upozorňování, vysvětlování či motivace mají účinkem. Tyto děti mají problémy v oblasti sociálních dovedností, nedokážou navazovat kontakty s vrstevníky ani s dospělými. Projevují skrytou agresivitu. Mají snížené sebevědomí a sebeúctu i v důsledku školní neúspěšnosti. Cílem výzkumu bylo zjištění, zda má dramaterapie vliv na dosažení pozitivních změn v chování u těchto dětí. Byly tu dvě hypotézy: 1/ u každého dítěte by mělo dojít k pozitivním změnám v chování, a 2/ u každého dítěte by mělo dojít k redukci problémového chování. Použité metody zkoumání byly dotazníky pro učitele, kde bylo zaznamenáno, jak se děti chovaly před dramaterapeutickým setkáním a po něm, a strukturované pozorování. Vycházelo se i z rozhovorů s třídní učitelkou, ředitelkou a speciální pedagožkou. Tohoto výzkumu se zúčastnilo sedm dětí, čtyři chlapci a tři děvčata. Setkání se uskutečnila 12x, jednou nebo dvakrát týdně. Majzlanová (2014) zdůrazňuje pravidelnost setkání a motivaci, aby se děti na zajímavé aktivity se spolužáky těšily a nepřevládalo jinak časté záškoláctví a odpor ke škole. Majzlanová (2014) konstatuje, že motivace školu navštěvovat se podstatně zvýšila. Děti se vyjadřovaly, jaké chování není vhodné a tím své chování korigovaly. Projevovaly sounáležitost i empatii. V konfliktních situacích zafixované vzorce chování ještě přetrvávaly, většinou u emocionálně frustrovaných dětí. U všech dětí se pozitivní změny z hlediska pozorování učitelů neprojevily a zlepšení se projevila jen mírně. Při pozorování projevů na začátku a na konci setkání se zlepšilo chování u čtyřech dětí, u dvou jen mírně a jedno dítě nešlo hodnotit, protože zpočátku na setkáních chybělo. Majzlanová (2014, s. 226) poukázala na to, že: „je zřejmé, že dosažení dalších pozitivních změn v chování u dětí v širším prostředí (rodina, škola, vrstevnická skupina) vyžaduje cílené, systematické uplatňování dramaterapeutické intervence a sladění výchovných přístupů dospělých, kteří s dětmi přicházejí do styku.“

V České republice není léčebná pedagogika samostatným oborem jako na Slovensku, ale je součástí studia speciální pedagogiky (Středa, 2020). Klientela dramaterapie je široká, Valenta (2011, s. 38) mezi klienty dramaterapie zařazuje také „mladé lidi se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, mládež s jinými poruchami chování či mládež psychosociálně ohroženou, jedince ohrožení či trpící sociálním vyloučením.“ Jako samostatný obor se dramaterapie studuje na Univerzitě Palackého v Olomouci a její metody byly úspěšně prezentovány např. v ruské vesničce SOS v Armaviru, kde žije asi 80 deprivovaných dětí v pěstounských rodinách v dubnu 2017. Děti mají problém v oblasti navazování vztahů díky psychicky destruktivním traumatickým zkušenostem. Dramaterapeuti Oldřich Müller a Martin D. Polínek společně s dalšími kolegy z Univerzity Palackého v Olomouci zde pracovali s dětmi a spolupracovali i s pěstouny a se specialisty. Výsledkem po deseti dnech bylo také představení s názvem „Podpoř mě“, které ukázalo, jak se děti otevřely a začaly být kreativní a spolupracovaly. Vystoupilo přibližně šedesát lidí a představení pojednávalo o životě v SOS vesničce, o hodnotách, o práci a vzájemné podpoře (Hronová, 2021).

Při rozvíjení sebeuvědomování je s úspěchem používán integrační model zvládání a odolnosti Basic Ph, jejímž autorem je **Mooli Lahad** z Izraele. Tento model práce s příběhem je přijímán odborníky po celém světě a mnozí na něj navazují. Profesor Lahad prosazuje aplikování kreativních přístupů jako je dramaterapie v léčbě psychotraumatu úspěšně u všech věkových skupin (Valešová Malecová, 2012, Majzlanová, 2004b).

Zajímavé pojetí nabízí **Divadlo Forum** (tzv. divadlo utlačovaných), jehož zakladatelem je Augusto Boal z Brazílie a rozšířilo se po celém světě. Boal se proslavil úsilím přeměnit divadlo na prostor, kde by všichni zúčastnění měli stejná práva. Divákům předkládal otevřené problémy a umožnil jim vstup na pódium. Typické pro Divadlo Forum je to, že se při každé realizaci se řeší jistý útlak, buď určité sociální skupiny, nebo nějakého jednotlivce. Častými tématy je šikana, drogy, alkohol, vyčleňování jednotlivce ze společnosti kvůli jeho odlišnostem nebo hledání vlastní identity. Základní myšlenkou je pochopení problému, pohled na věc z odlišné perspektivy, uvolnění a diskuze o problému. Hra není dokončená, publikum samo rozhoduje, jak problém dořešit. Herci jsou podřízeni jokerovi, který má poslední slovo (Divadlo Forum, 2019, Valešová Malecová, 2012, Johnson, Emunah, 2009, Hickson, 2000).

4 Návrhy dramaterapeutických aktivit pro adolescenty s poruchami chování

4.1 Nedostatek sebevědomí, sebeprosazování, sebedůvěry a sebeúcty

Schopnost zdravého sebeprosazení souvisí se sebedůvěrou a sebeúctou. Problém začíná tím, že se jedinec ve významné situaci nechová vhodně, buď je příliš ústupný nebo naopak agresivní, drzý. Při odmítavé reakci okolí ztrácí sebeúctu. Když se znovu ocitne ve významné situaci, volí způsob ještě nevhodnější atd. Cílem aktivit je obrácení směru pohybu v tomto bludném kruhu, který by sám o sobě ke zlepšování nevedl. Drobné úspěchy v komunikaci, při sdělování emocí přináší pocity úspěchu a sebeúcty a dějí se opakovaně. Dotyčný jedinec si o sobě začne vytvářet povzbudivější představu a další situace zvládne zase lépe. K základním dovednostem zdravého sebeprosazení patří:

- 1/ zahajování, vedení a zakončení rozhovoru
- 2/ přirozená mluva před lidmi (i k většímu množství lidí)
- 3/ žádost o laskavost
- 4/ prosazení svého oprávněného požadavku
- 5/ jasné odmítnutí
- 6/ vyjádření svých pocitů.

Aktivita by tedy měly být zaměřeny na trénování chování v uvedených situacích, tím dojde k rozvoji osobnosti jedince. Naučí se při nich lépe rozumět tomu, jak posilovat vlastní sebeúctu ve svém běžném životě (Šimanovský, 2008).

4.1.1 Zrcadlení

Technika zrcadlení je často využívána v různých obměnách, vede k soustředění a koncentraci. Rovněž může přispět ke spolupráci a k rozvíjení sebedůvěry.

Zadání: Každý účastník si promyslí dvě nebo tři vlastnosti, o kterých je přesvědčen, že je má a jsou dobré, příjemné nebo činnost, kterou ovládá. Postaví se proti ostatním ve skupině a vysloví je, např. „Jsem odvážný a zastávám se kamarádů!“ Větu doprovází gesty a mimikou. Nejdříve jeden, pak další účastníci mu říkají: „Jsi odvážný a zastáváš se kamarádů!“ A gesta opakují zrcadlově. Pak je na řadě další. Každý účastník pak postupně takto prožije, že ho v roli zrcadel ostatní ve skupině chválí a více si pozitivní náhled na sebe uvědomí (Valenta, 2011, Šimanovský, 2000).

Reflexe: Jak se každý cítil, když slyšel od ostatních opakovaně o svých dobrých vlastnostech? Je těžké chválit druhé?

4.1.2 Co bych rád dělal, kdybych mohl...

Aktivita slouží k sebeuvědomění, k vyjádření svých pocitů a přání, k sebepoznávání a k poznávání druhých, může být motivační a vést k zažití pocitu radosti.

Zadání: Každý účastník na papír popíše, co by rád dělal nebo zažil, kdyby mohl. Může to být možné zaměstnání, rekreační činnost, cestování na atraktivní místo, dobré jídlo v restauraci, koho by rád potkal apod. Terapeut pak postupně nechává každého zkusit znázornit tu činnost. Ostatní se pokouší uhodnout činnost, kterou znázorňuje. Když se nedaří, dávají mu ostatní doplňující otázky, aby získali odpověď (Šimanovský, 2005).

Reflexe: účastníci by se měli dobrat odpovědí na otázky – Je reálné mé přání? Pokud ne, co podobného by mi udělalo radost? Co by pro splnění mého přání bylo nutné zvládnout? Co poradím ostatním, aby se jim mohlo plnit jejich přání? Co si myslím, že toho druhého povzbudí, aby svůj sen nevzdával?

Např. Klient chce být automechanikem, ale ve výchovném ústavu takový učební obor není. S pomocí ostatních může zjistit, že po vyučení v dostupném oboru může po nástupu po zaměstnání zkusit tento výuční obor vystudovat při zaměstnání. Nebo by klient rád potkal zahraniční filmovou hvězdu. Je možné, že bude taková celebrita natáčet v Praze. Pokud má klient rád filmové prostředí, může uvažovat o běžné práci v tomto prostředí, třeba stavění kulis, bezpečnostní ochrana, dodávání občerstvení. Může popřemýšlet o učení základům cizího jazyka, aby prohodil pár vět, až filmovou hvězdu potká. A jiný klient by rád byl pilotem. Možná cítí překážku v učení se spousty technických věcí nebo ve finanční dostupnosti. Ostatní pomohou nápady: vyučit se mechanikem a snažit se dostat práci na letišti nebo v aeroklubu. Dostat práci alespoň na letišti a být tak blízko letadel – najít si poblíž bydlení. Vydělat si peníze na zaplacení letu letadlem s pilotem v aeroklubu, zjistit podmínky amatérského létání apod. (Diagnostický ústav pro mládež Praha 2, 2019, Výchovný ústav Klíčov Praha 9, 2019).

4.1.3 Ne, nechci!

V této aktivitě skupina pracuje na vhodné formě odmítnutí a na sebedůvěře. Hledá možnost odmítnout zdvořile a jasně, bez pocitu viny.

Zadání: Skupina sedí v kruhu a navzájem si adresují jednoduché žádosti. Oslovený odpovídá slušně, ale nesouhlasně. Podstatný je neverbální doprovod sdělení – přímý pohled do očí, jasná intonační tečka, gesta, mimika, intonace, držení těla. Kdo odpověděl, osloví zase dalšího se svou žádostí atd. Příklad (Šimanovský, 2008):

A: Jirko, půjčíš mi stovku, prosím?

B: Ne, Jardo, nepůjčím! Pavle, můžeš mi prosím, přenechat svůj zákusek?

C: Ne Jirko, sním ho sám! Edo, mohl bys...

Skupina společně ohodnotí formu, obsah a míru rozhodnosti odpovědi. V další části hry již rozehrávají krátké příhody s motivem odmítání, např:

a/ někdo je pro nadměrnou ochotu využíván svým lenivým bratrem/sestrou,

b/ někdo je chytře „zpracováván“ dealerem drog,

c/ někdo je obdarován někým, od něhož dárek nechce,

d/ kamarád si chce půjčit dražší věc/peníze.

Reflexe: Ve skupině se pak společně probírá, co kdo při hře prožil, co koho napadalo. Navzájem si doporučují, co mohou zlepšit (Šimanovský, 2008). Dobré scénky lze přehrát znovu, zafixovat je.

4.1.4 Večírek

Tato aktivita pomáhá k identifikaci postojů a náhledů na sebe. Vede k improvizaci a komunikaci, také k interakci ve skupině. Navozuje atmosféru důvěry, umožňuje každému účastníkovi vhled na sebe sama.

Zadání: Účastníci ve skupině zaujmou roli jednoho ze svých rodičů/úředníka/učitele a „uspořádá se“ večírek. Všichni se na něm procházejí a konverzují o „svých“ dětech s dalšími hosty a naslouchají druhým. Příklad (Hickson, 2000):

A: Můj syn je dobrý ve sportu. Ale škola ho moc nezajímá...

B: Ten náš myslí jen na hlouposti. Doma ho nic nebaví, nejraději by jen poslouchal tu svoji muziku... atd.

Reflexe: Všichni se posadí do kruhu a popořadě vypráví, co objevili, jak se vidí každý sám a jak si myslí, že ho vnímají druzí, např. dospělí (Hickson, 2000). Mohou doplňovat sdělením: Byl bych rád, kdyby spíš řekli... Otázky: Myslíš, že tě vnímají objektivně? Myslíš, že se vidíš pravdivě? Co bys rád, aby o tobě věděli/říkali?

4.1.5 Úspěch

Technika vedoucí k zážitku z úspěchu, zvládnutí nejistoty, sebedůvěře.

Zadání: vybraný účastník opustí místnost. Ostatní se domluví na nějakém jeho pravděpodobném úspěchu, např. uvaření dobrého jídla, odmítnutí drogy, zvládnutí zkoušky ve škole, k vstřelení gólu apod. Po návratu do místnosti na vybraného účastníka postupně reagují všichni tak, aby mu napověděli, čeho pozitivního dosáhl, plácají po rameni, chválí apod. Ten by se měl snažit uhodnout, co se mu vlastně podařilo. Terapeut dohlíží, aby prožitek byl pozitivní. Po uhodnutí může zkusit jít hádat další (Valenta, 2011, Šimanovský, Mertin, 2000).

Reflexe: Jak se vybraný účastník cítil? Mohl by to zažít? Zažil někdo další něco podobného? Cítil se dobře?

4.1.6 Potřeby člověka

Při této aktivitě si účastníci ujasňují základní potřeby člověka a jejich uspokojení. Pokud nejsou uspokojeny, vedou k napětí, neklidu, ev. k agresivitě. Aktivita vede k lepšímu porozumění významu potřeb v životě, k porozumění i sobě samému.

Zadání: Skupina se domlouvá na prostředí, okolnostech a konkrétních postavách, ve kterých by se postavy hry mohly nacházet. Např. *Mám žízeň a hlad...* evokuje představu skupinky bezdomovců v zimě. Skupina se rozdělí, vždy jedna skupinka přehrává zadané situace jednu po druhé, druhá sleduje, potom se vymění (Šimanovský, 2008).

Ke hře jsou třeba kartičky s výroky (Šimanovský, 2008):

- a/ Mám žízeň a hlad, nemám kde spát a je mi zima. Chci se napít, najíst a někde se ohřát!
- b/ Mám potíže, někdo mi vyhrožuje. Chci být někde v bezpečí, bojím se jít domů!
- c/ Všichni na mě zapomněli, nikdo mi nepíše. Chci někam patřit, mít kamarády, chci mít někoho rád!
- d/ Nikdo mě nebere vážně, všichni se mi posmívají. Chci, aby mě druzí uznávali!
- e/ Nemohu být sám sebou a využít své schopnosti. Chci mít možnost se uplatnit!
- f/ Nežiju v čistém a hezkém prostředí. Chci konečně zažít něco krásného!

Reflexe: Po hře probíhá debata: Znáš takový pocit? Chci/nechci ho zažít? Co pro to mohu udělat?

Je možné využít i variantu hry „Nadměrných potřeb“, která je vedena spíše v úsměvné rovině (Šimanovský, 2008):

- a/ Já musím mít vždy pravdu!
- b/ Já musím mít vždy přednost!
- c/ Já jsem dokonalý a perfektní!
- d/ Já se musím všem zavděčit!
- e/ Ze všech jsem nejdůležitější já!
- f/ Mně je všeho málo!
- g/ Potřebuji s druhými manipulovat a měnit je!
- h/ Za všechno mohou ostatní, ne já!

4.2 Nedostatek empatie, citlivosti

Adolescent se projevuje nesmlouvavostí ve svých požadavcích na okolní svět, ale je mírný v nárocích na sebe. Na nepohodlí, které se týká jeho osoby, reaguje roztrpčeně, cítí se ublíženě, když se má namáhat nějakou činností. Je sobecký a pro své blaho by byl schopen „jít i přes mrtvoly“. Trpí chronickou životní nejistotou. Někdy je to díky citově chladnému až odmítavému rodinnému prostředí, kde může být i velká přísnost, jindy je to díky neobyčejně volnému prostředí bez jakéhokoli řádu. Takový jedinec potřebuje zažívat, že ho někdo má rád, potřebuje stabilní a přehledné prostředí. Chválen by měl být za každé nesobecké a vstřícné chování. Aktivita by měly vést k rozvíjení empatie a citlivosti, k uvědomování si pocitů druhých, ale dát průchod i svým vlastním pocitům a k přijetí etických norem a zodpovědnosti (Šimanovský, Mertin, 2000).

4.2.1 Záchrana vztahu

Aktivita rozvíjí přemýšlení o druhých lidech, chuť odpouštět, citlivost.

Zadání: Terapeut navodí situaci, kdy nás někdo urazí a neomluví se. Mohlo se stát něco podobného i naopak? Účastníci vytvoří dvojice a přehrají takovou situaci, kdy jeden druhého bez omluvy urazí. Jedna dvojice např. zahraje dva kamarády, druhá rodiče a potomka, třetí zamilovanou dvojici. Hra se po urážce zastaví a hráči přemýšlí, jak by si toho druhého po urážce udobřili, co by proto všechno udělali. Pak řešení přehrají (Šimanovský, 2008).

Reflexe: Jak se cítil/ uražený/á? Neudělal něco, čím konflikt urychlil? Šlo říci něco jiného než urážku? Čím jde urážka napravit? Které z přehraných řešení je dobré a může fungovat?

Opět může dojít k výměně rolí, aby obě strany zažily pocity uraženého i urážejícího.

4.2.2 Čtyřruký

Aktivita vede ke empatii s druhým ve dvojici, ke spolupráci a ke spontánnímu jednání, případně k rozmluvení nemluvných.

Zadání: Na židli usedne „řečník“ a za židli se schová další účastník tak, aby mohl své ruce kolem řečníka připojit k jeho a gestikulovat. Řečník začne téma, které je mu příjemné. Ostatní se jej doptávají. Tichý účastník za ním jej svými gesty doplňuje, snaží se navazovat na jeho povídání (Šimanovský, Mertin, 2000).

Reflexe: Jak se doplňovač gest cítil, když bylo vidět jen na ruce? Bylo snadné rychle reagovat? Jak se cítil řečník?

Jiná varianta: Druhé ruce předbíhají ve svých gestech řečníka, který se snaží vše vysvětlit ve svých odpovědích. Jak se cítil v takové situaci řečník? Netlačily ho cizí ruce k jiným odpovědím? (Prima Partička, 2020).

4.2.3 Přehrávání emocí

Tato technika pracuje s různými druhy emocí, umožňuje je prožít, vede k přemýšlení o nich.

Zadání: Skupina se domluví nějakém tématu pro krátkou scénku, např. návštěva samoobsluhy, kde kupující promluví s prodavačkou. Pak dle tématu jdou scénku přehrát dva nebo tři hráči, zbytek je sleduje. Terapeut vždy pozmění zadání tak, aby se situace hrála s jinou emocí, např. ve strachu na obou stranách, s radostí, hněvivě, velmi smutně, soucitně. Účastníci se snaží napodobovat své chování, intonaci a gesta danému citovému stavu. Postupně by si emoce měli zkusit přehrát všichni ve skupině (Plummer, 2019, Valenta, 2011, Šimanovský, 2008).

Reflexe: Nakonec se ve skupině společně probere, které pocity se hrály příjemně a které ne, které v životě zažívají často a které ne, jak se při tom cítí. Šimanovský (2008) doporučuje účastníkům důkladně vysvětlit, že žádný pocit není sám o sobě špatný, tedy ani závist, vztek nebo agrese, ale záleží pak na tom, co uděláme. Až to může být špatné nebo dobré.

4.2.4 Emoce

Aktivita vede k zamýšlení se nad pocity druhých, k rozvoji empatie a jejím projevům.

Zadání: Jeden dobrovolník odejde z místnosti. Ostatní dostanou pokyn, aby až přijde, vydrželi mlčet, až jim něco bude předvádět. Dobrovolník se vrátí a pantomimicky vyjadřuje emoci, na které se s terapeutem domluvil, např. vztek. Tváří se naštvane, hodí něco na zem, dupe apod. Ostatní se tuto emoci snaží uhodnout. Když se shodnou na tom, jakou emoci předváděl, dostanou pokyn, aby každý předvedl verbálně nebo neverbálně, jak by pomohl, kdyby to byl jeho dobrý kamarád a takovou emoci prožíval. Někdo třeba obejmě, jiný řekne: „Kamaráde, to bude dobrý, to se spraví“... apod. (Viers, 2011)

Reflexe: Pak společně mluví o tom, jak bylo dotyčnému, když ho druzí utěšovali a jak se cítili oni, a co by ještě jiného mohlo dotyčnému pomoci.

4.2.5 Telefon

Aktivita vede k zamyšlení nad emocemi, nad pocity druhého, může mít mnoho variant.

Zadání: Základní varianta může začít tak, že jeden dobrovolník vběhne do místnosti a nahlas, emotivně a s patřičnými gesty mluví do telefonu např: „No co myslíš, jak se asi mám? Jak se můžu asi mít v tomhle pekle, kde teď musím být?“ Takové věty, které adolescentům mohou něco připomínat (Valenta, 2011, Viers, 2011)

Reflexe: Po skončení pomyslného rozhovoru může terapeut vyzvat ostatní k tomu, aby se vyjádřili k tomu, co viděli a hlavně slyšeli. Měli by zhodnotit tón a způsob vedení takového hovoru. Mohou se zamyslet nad emocemi na obou stranách smyšleného hovoru. Jak se cítil účastník hovoru, kterého viděli? Proč si to myslíš? Jak asi bylo účastníkovi na druhé straně hovoru? Také mohou zkusit poradit, jak by hovor vedli oni. Valenta (2011) doporučuje, aby každý pak předvedl svůj vlastní způsob telefonátu.

4.2.6 Hra na slepého s němým asistentem

Aktivita, která využívá dočasnou slepotu jednoho účastníka a němotu druhého. Vede k vytvoření pocitu důvěry a zároveň rozvíjí i empatii a spolupráci.

Zadání: Jeden z účastníků si zaváže šátkem oči. Má za úkol dojít ke stolku a přehrát ostatním nějakou běžnou domácí činnost, např. zapnutí rádia a připravit si snídani, oblečení na ven. Může popisovat, co se chystá udělat, aby byl srozumitelnější. Další účastník se pozorně dívá, s čím potřebuje kamarád pomoci a snaží se přehrát, jak mu pomáhá, např. zalije mu horkou vodou z konvice čaj, podá mu cukr apod. Spolupráce by měla být beze slov. Pokud by se zadržela, měli by

asistentovi ostatní poradit, co slepý podle nich potřebuje. Potom si role vymění (Šimanovský, Mertin, 2000).

Reflexe: Zamyšlení nad otázkami – Jak se cítil „slepý“ sám? Jak mu bylo, když mu druhý účastník pomáhal? Je těžké pomáhat? Jaký je to pocit být užitečný?

4.3 Nedostatek důvěry, sounáležitosti

Adolescent s nedostatkem důvěry může být uzavřený, straní se druhých, nezapojuje se do společných činností. Obtížně si zvyká v novém prostředí. Může mít pocit, že jsou všichni proti němu. Může být úzkostlivý a nervózní, pasivní, plachý. Příčina může tkvít i v častém podceňování, srážení, nadměrným očekáváním rodičů, existencí nějakého hendikepu (tělesné postižení, obezita, brýle, koktavost apod.) nebo v prožitých negativních zkušenostech. Je třeba respektovat jej takového, jaký je. V rámci dramaterapeutických aktivit je dobré vést ho k tomu, aby se měl rád. O hendikepech je žádoucí vhodným způsobem mluvit, aby se akceptoval. Jeho aktivitu je třeba povzbudit, užitečné je naučit se nějakou dovednost, s níž může zaujmout vrstevníky nebo se jim v ní vyrovnat. Důležité je rozvíjet komunikaci a nenásilné zapojení do činnosti skupiny. Postupně se může otevřít, naučit se více důvěřovat a přenést si tyto návyky i mimo skupinu (Machková, 2007, Šimanovský, Mertin, 2000).

4.3.1 Kruh důvěry

Hra vede ke spolupráci ve skupině, k obratnosti, k sebeprosazení. Hlavně ale umožňuje zažít si pocit důvěry.

Zadání: Účastníci skupiny stojí v kruhu těsně vedle sebe. Uprostřed stojí dobrovolník a má zavřené oči. Ostatní s ním pohupují a postrkují, takže na ně mírně padá a oni jej chytají a odpinkávají. Dobrovolník zažívá pocit důvěry, spoléhání se na ostatní, který si může přenést i do jiných činností. Postupně si jej vyzkouší všichni ve skupině. Variantou může být prorážení kruhu dobrovolníkem ven a naopak prorážení dovnitř. Terapeut sleduje jeho sebeprosazení a strategii, stejně jako souhru a spolupráci ostatních (Valenta, 2011).

Reflexe: Je možné pak položit otázky: Jak jsi se cítil, když jsi musel důvěřovat ostatním? Bylo to příjemné? Jaké to je necítit se sám?

4.3.2 Na slepce

Často se využívá ve více variantách pro zažití důvěry jednotlivců ve skupině. Aktivita také zlepšuje komunikaci a koncentraci.

Zadání: Účastníci skupiny se rozdělí na dvě části a jedna si nechá zavázat šátkem oči. V místnosti se postaví jednoduchá překážková dráha, kterou „slepý“ za pomoci „vodiče“ překonává. Spolu komunikují dotyky, zvukem apod. dle domluvy. Po domluveném čase nebo překonání všech překážek dá terapeut pokyn k výměně, aby si roli „slepého“ každý vyzkoušel (Valenta, 2011).

Reflexe: Jaký je to pocit být zdánlivě bez pomoci? Jak se pocity změnily, když vodič pomáhal? Byl účastník vděčný za pomoc? Důvěřoval svému průvodci?

4.3.3 Záchranář

Tato aktivita vede k zamyšlení, kdo by mohl někomu pomoci a jak, vede ke spolupráci a k pocitu prožití důvěry.

Zadání: Každý ve skupině si připraví situaci, ve které se necítil dobře a popíše ji na papír. Terapeut vyzve prvního dobrovolníka, aby svou nepříjemnou situaci znázornil nebo s někým přehrál. Scénka skončí a terapeut vyzve dobrovolníka, aby řekl, kdo mu tam chyběl, aby pomohl. Ostatní mohou přidat návrhy, kdo by mohl další pomoci. Účastníci se dohodnou, jaká varianta záchranáře je nejlepší, a tu přehrají (podle Valenta, 2011, Majzlanová, 2004b).

Reflexe: Jak se cítil účastník, který dostal pomoc? Jak se cítil záchranář? Zažil někdo podobnou situaci? Po reflexi se může přehrát další situace. Terapeut se snaží, aby i role záchranáře se vystříдалa.

4.3.4 Na sochy

Tato aktivita rozvíjí důvěru, empatii, sebepojetí a sebevyjádření. Také při ní účastníci rozvíjí spolupráci.

Zadání: Skupina se rozdělí na dvojice. Každý si v duchu zvolí název své sochy. Pak se vždy jeden ve dvojici stane „hroudou hlíny“ a druhý „sochařem“. Sochař má tak možnost vytvarovat takovou sochu, jakou chce, a která nejlíp vystihne jeho zvolený název. Může to být postava, reálná nebo fiktivní (filmová, literární apod.) nebo emoce, např. zloba, radost, smutek atd. Tuto sochu sochař formuje postupně do příslušného postoje – paže, nohy, celé tělo. Když je socha hotová, snaží se ten, kdo ji představuje, hádat její název. Uvědomuje si, jak se v tom postoji cítí. Hádat mohou pomoci i

ostatní. Po uhádnutí se role vymění. Jiná možnost je mírné roztočení druhého a puštění. Ten, který je roztočen, se zastaví v určitém okamžiku uprostřed pohybu, ztuhne a stane se sochou. Druhý si ji prohlédne a socha mu prozradí, jak se cítí. Oba by měli pak vymyslet vhodný název. (Šimanovský, Mertin, 2000)

Reflexe: Jak se dotýčný jako socha cítil, když znázorňoval... Proč si sochař zvolil právě... Kterou emoci často cítíme?

4.3.5 Pantomimická spolupráce

Pantomimické variace existují v mnoha podobách. Aktivita vede ke spolupráci, k soustředění, rozvíjí sebevyjádření.

Zadání: Dobrovolník si od terapeuta vylosuje lístek s popisem nějaké činnosti – zaměstnání. Začne ji pantomimicky předvádět. Kdo uhodne, přidá se, buď s nápodobou činnosti nebo s jiným vyjádřením téže práce. Ideálně by se měli postupně přidat všichni. Terapeut může ev. vhodně napovědět při málo srozumitelném vyjádření nebo se přidat. Jiná varianta: Pantomimickou činnost předvádí všichni ve skupině, hádá dobrovolník. Když si myslí, že uhodl, přidá se k ostatním (Hickson, 2000).

Reflexe: Je rozdíl dělat něco sám a se skupinou? Jaký je to pocit nebýt sám?

Možnosti: rockový zpěvák, popelář, bubeník, opravář, listonoš, učitel, doktor, tanečník, řidič, kuchař, krejčí...

4.3.6 Brod

Tato osvědčená aktivita vede ke spolupráci a komunikaci ve skupině, k interakci, k součinnosti. Aktivita přináší zážitky a mnoho otázek do pozdější diskuze.

Zadání: Skupina má sadu desek, postačí ale i staré noviny. Pokud je skupina větší, rozdělí se na menší skupinky, družstva. Má překonat vymezenou vzdálenost (nebezpečné území, řeka) a nesmí se při tom dotknout země. Šlapat mohou jen na desky (noviny). Členové jednoho družstva se nacházejí současně buď na startu a na trase nebo na trase a v cíli. Není možné, aby členové družstva byli současně na startu i v cíli. Pokud bylo více družstev, porovnávají se časy a vyhlásí vítěz. (Valenta, 2011, Šimanovský, 2005)

Reflexe: Jakou strategii účastníci zvolili? Kdo strategii navrhl? Kdo všem nejvíce pomáhal? Kdo se spoléhal na druhé? Jaké kdo má ze hry pocity? Co by šlo udělat pro to, aby skupina spolupracovala

ještě lépe? Je potřeba věnovat dostatek času hledání odpovědí, a také sdílení. Sdílení je zde důležité stejně jako hra sama (Šimanovský, 2005).

4.3.7 Loutkáři

Tato hra vede ve skupině ke spolupráci a uvolnění, účastníci zapojují obratnost. Může sloužit i k prevenci manipulace, šikany.

Zadání: Skupina se rozdělí na dvojice. Ve dvojici se domluví, kdo bude loutka a kdo loutkář. Loutka se vestoje nebo vsedě uvolní tak, aby loutkář mohl vodit její ruce (ne hlavu) do nejrůznějších gest a pohybů. Loutkář se svým loutkou-partnerem zahraje improvizovaný monolog, např. člověka, který byl okraden; člověka, který vyhrál ve Sportce; člověka, který se zamiloval apod. Pak se spojí s jinou dvojicí do čtveřice. Opět na jednoduché téma, které si vyberou a domluví, společně sehrají improvizovaný dialog svých „loutek“. Vodiči jako skuteční loutkáři svoje „loutky“ vodí a zároveň za ně i mluví. (Plummer, 2019, Valenta, 2011, Šimanovský, 2008).

Reflexe: Po hře se v diskuzi vyjadřují, jak se cítí ten, kdo je manipulovaný někým jiným, zbavený vlastní iniciativy. Pak se mohou role obrátit a zažít opačný pocit.

4.4 Nerozvinuté sociální dovednosti při řešení konfliktních situací

Nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti vznikají obvykle nápodobou dospělého vzoru v blízkém okolí a projevuje se častým upozorňováním na sebe, ověřováním si vlastní důležitosti, agresí, vulgární řečí, manipulací, útlakem. Není uspokojena jejich potřeba být přijímán okolím, jsou vnitřně nejistí i úzkostliví. Někteří jsou i více vznětlivější. Je jim třeba vysvětlit a ukázat, že emoce není nutné tlumit ani popírat, emoce patří k životu. Problém nastává, když jsou reakce v nesouladu se zvyklostmi společnosti, místa a doby. Aktivita je dobré volit rozvíjení schopnosti kontaktu, empatie a komunikace, k přijetí etických norem, posilující sebedůvěru a důvěru (Plummer, 2019, Machková, 2007, Šimanovský, 2000).

4.4.1 Konflikt

Aktivita může sloužit k nácviu prosociálních dovedností a komunikace v situaci, která je konfliktní.

Zadání: Terapeut má v klobouku na papírcích napsané různé situace s možným konfliktem. První dobrovolník si vytáhne jedno zadání scénky. Vybere si k sobě spoluhráče a přehrají situaci s takovým vyústěním konfliktu, jaký nejlépe znají z vlastní zkušenosti.

Proběhne diskuze ve skupině. Je hraná reakce ve scénce vhodná? Existuje nějaká lepší? Co by poradili? Navržené varianty jsou postupně přehrávány, vyzkoušeny (Valešová, Malecová, 2021).

Reflexe: Je tato verze lepší? V čem je lepší? Jaký má výsledek? Jak to měl správně řešit ten, kdo byl ve scénce autoritou? Je dobré vždy prosazovat pravdu po svém? Kdo by v tomto mohl pomoci?

Při přehrávání scénky, kde vystupuje nějaká autorita je možné také zařadit výměnu rolí, aby účastníci poznali pocity na obou stranách (Valešová, Malecová, 2021).

Možné návrhy situací k přehrání (Valešová, Malecová, 2021, Diagnostický ústav pro mládež Praha 2, 2019, Výchovný ústav Klíčov Praha 9, 2019, Šimanovský, 2005):

- Prodavačka v obchodě obviní klienta/zákazníka z rozbití zboží/krádeže.
- Ve frontě předbíhá klienta/pacienta starší osoba.
- Učitel klienta automaticky označil za viníka, když ve třídě našel zničenou knihu.
- Dealer klienta ošidil při prodeji marihuany.
- Matka/babička klientovi odmítá dát další peníze.
- Klient potká svou přítelkyni/přítele se známým a oni se drží za ruce.
- Klient při návštěvě kamaráda u něj doma vidí, že má doma jeho ztracené hodinky/mikinu...
- Vychovatel/ka klientovi říká, že má znovu uklidit stůl po jídle.
- Klienta vyzve kamarád k pomoci s okradením starého muže.
- Matka chce, aby si syn/klient řekl otci o více peněz na výživném.
- Kamarád chce po klientovi, aby prodal v zastavárně kradenou věc.
- Kamarád žádá po klientovi spoluúčast při šikanování spolužáka/sousedu.
- Otec pošle syna/klienta nakoupit alkohol, i když klient není ještě zletilý.
- Kamarád chce po klientovi propašovat drogu do ústavu.
- Klient jde reklamovat mobil, prodavač je málo ochotný.

4.4.2 Střídání žádostí

Aktivita vede ke spolupráci ve skupině s jednotlivci, zároveň k nácviku jednoduchých žádostí použitelných v běžném životě, hledání nejlepšího vyjádření i sebeprosazení.

Zadání: Účastníci se pohybují/procházejí při hudbě. Když se hudba zastaví, rychle utvoří dvojice s někým, kdo je momentálně blízko. Terapeut zadá nějakou žádost/prosbu, kterou jedna dvojice v krátké scéně předvede. Po přehrání vyvstávají otázky, např. Je to vhodná žádost? Šlo by to říci jinak? Jaká může být odpověď na takovou žádost? Další dvojice pak mohou přehrát žádost se zápornou odpovědí a další s kladnou reakcí (Šimanovský, 2008).

Reflexe: Už jsem takovou situaci zažil? Jak to dopadlo? Jak bych to řekl příště? Jak bych odpověděl já? Je odmítnutí nutně naschvál? Odmítnutí žádosti nemusí být vždy osobní, dotyčný např. nemůže vyhovět, nemá čas apod.

Po probrání může hudba pokračovat dál, terapeut zastaví hudbu, dvojice vzniknou jiné a hraje se jiná žádost. Možnosti (Šimanovský, 2008):

- žádost o ztišení rušivých sousedů v kině.
- žádost v restauraci o výměnu sklenice za čistou sklenici.
- žádost o rozměnění bankovky za drobné, když je za klientem ještě několik lidí ve frontě.
- žádost o předběhnutí ve frontě u lékaře, protože jde jen o objednání.
- Žádost o uvolnění sedadla v dopravním prostředku, kde jen leží taška spolucestujícího.

4.4.3 Trapasy

Protože dospívající se osamostatňují, dochází v každé rodině ke sporům a ke střetům. Mnoho jich vzniká ze situací, kdy se dospívající cítí trapně, směšně nebo hloupě. Aktivita by měla vést k zažití pocitů z obou stran konfliktu, k pochopení a porozumění, k hledání různých podob řešení problému.

Zadání: Ve trojicích nebo čtveřicích sehrají účastníci některé z následujících situací. Hry dovedou hráči k libovolnému závěru. Při hře může vznikat napětí a konflikt. Hráči se v rolích vystřídají, aby zažili pocity obou stran. Při sdílení přijde i řeč na jejich vlastní zkušenosti (Šimanovský, 2005, Šimanovský, 2000). Možné situace (Šimanovský, 2005):

Rodiče z dospívajícího opakovaně a dotčeně páčí odpověď na nenáviděnou otázku: „Tak co bylo ve škole?“

Rodiče se vychloubají před hosty v přítomnosti potomka jeho úspěchy, jako by jich dosáhli sami.

Rodiče/prarodiče s dospívajícím jednají dětinsky, peskují ho, jako by mu bylo pět let.

Rodiče/sourozenci mluví před hostem pohrdavě o dospívajícím, který je přítomen.

Dospívající mluví vulgárně a cynicky s matkou (nebo oběma rodiči) před svým kamarádem, kterému je z toho trapně.

Aktivní teta se dospívajícímu plete do života, aniž by byla žádána, hodnotí jeho spolužačky a radí mu, s kým má nebo nemá chodit.

Před dospívajícím se některý jeho blízký dospělý ponízuje pod vlivem alkoholu atd.

Variantou může být přehrání jiné trapné příhody, kterou zažil některý z účastníků. (Šimanovský, 2000)

Reflexe: Terapeut se může ptát např. Jaké bylo chování rodiče/prarodiče/sourozence? Jaké bylo chování syna/dcery? Co si o něm myslíte? Jak byste se cítili? Proč vznikl konflikt, hádka, co bylo příčinou? Co vám ta situace připomíná? Jaké jiné řešení vás napadá?

4.4.4 Na lháře

Aktivita slouží k uvědomění si emocí, když někdo lže. Vede k domýšlení důsledků jednání.

Zadání: Dvojice přehrává situaci. Baví se o tom, že spolu jeli na koncert známé skupiny. Potká je třetí účastník, slyší, co říkali a jednomu z nich říká: „Ale ty jsi mi sliboval, že mě vezmeš s sebou, a pak jsi tvrdil, že nemůžeš jet, lhal jsi mi!“ Scénka se zastaví (Viers, 2011).

Reflexe: Účastníci rozebírají situaci. Jak taková situace může dopadnout? Jak se cítí obelhaný kamarád? Jak by se cítil každý z účastníků v podobné situaci? Lze tuto situaci smířlivě řešit?

Další dva účastníci sehrají scénku, kdy lže dospívající rodiči nebo jiné autoritě (učitel, vychovatel). Např. Dospívající slíbil, že na poště zaplatí složenku, ale neudělal to a lhal. Účastníci se zamyslí, zda zažili podobnou situaci (Diagnostický ústav pro mládež Praha 2, 2019). Tu přehrají a role si pak obrátí, aby znali pocity i z druhé strany.

Reflexe: K čemu může vést nezaplacení složenky? Má rodič peníze, aby ji znovu zaplatil? Může dál potomkovi věřit, spolehnout se? Jak je rodiči, když se dozví, že potomek lhal? Jak by bylo možné situaci napravit? Postačí omluva? Návrhy dobrých řešení lze přehrát.

4.4.5 Upír

Aktivita slouží k chápání pocitu útlaku i moci, jako prevence k šikaně. Pomáhá i v soustředění při poslouchání zvuků a slouží i k interakci ve skupině.

Zadání: Terapeut všechny požádá, aby zavřeli oči a zkřížili před sebou paže tak, aby se dlaněmi drželi za lokty. Terapeut chytí někoho zezadu za krk, a tím se z něj „stane“ upír. Transformace na upíra proběhne tak, že natáhne ruce před sebe a vydá skřek. Upír má dál zavřené oči a hledá krky dalších, aby z nich mohl dělat upíry. Pokud by ale stiskl krk jiného upíra, ten vykřikne radostí a stává se zas člověkem. Ostatní se podle zvuků snaží prchnout z blízkosti upírů. Oči se v průběhu hry neotvírají. (Hickson, 2000)

Reflexe: Po hře se terapeut každého účastníka ptá, jaké měl pocity v roli upíra i v roli chyceného. Pocity lze vyjádřit verbální i neverbální formou. Pokud se opět „stal člověkem“, jak mu bylo?

4.4.6 Proti šikaně

Aktivita chce ukázat emoce na obou stranách konfliktu, především na straně utlačovaného. Využívá skupinové koheze při zhodnocení situace, snaží se vést k domýšlení následků jednání. Je inspirována knihou „Bolest šikanování“ (Kolář, 2005).

Zadání: Terapeut zvolí účastníka, který nepůsobí utlačovaným dojmem, aby sehrál roli toho, kterého se jiní dva účastníci pokusí šikanovat (A šikanovaný, B a C šikanující). Situaci mohou sehrát např. takto:

B: Čau kámo, tady kamarád s tebou chce mluvit. Tys mu nechtěl půjčit svůj skútr, vid'?

C: Tohle se kamaráde nedělá. Když ti já řeknu, že mi ho půjčíš, tak ho půjčíš, je to jasný?

Mohou již do A trochu strkat. Ten couvne.

B: Ty máš mladšího bráchu, vid'?

C: A taky máte psa. Mohlo by se jim něco stát, když budeš lakomec.

A: Já ale nemám důvod ti něco půjčovat.

B: Klekni si a omluv se tady C.

B a C se těsně přiblíží k A a všichni se zastaví v ději, B a C se snaží mít výhrušný výraz (Kolář, 2005).

Reflexe: Jaké pocity má A? Byli B a C v právu? Zažil někdo něco podobného nebo viděl? Je fér někomu vyhrožovat prostřednictvím násilí, v přesile? Co by měl A dělat? Kdo může pomoci? Jak bude příběh pokračovat? Skupina se může dobrat nějakých variant a zkusit dovyprávět, ev. přehrát.

Závěr

Tématem teoretické části bakalářské práce bylo v první kapitole přiblížení procesu dospívání, kterým adolescenti procházejí a vlivy, které na jejich vývoj mohou spolupůsobit. Ve druhé kapitole je popsán význam výchovných ústavů, legislativa a přiblížení náplně práce s adolescenty, kteří jsou do nich umisťováni. Ti přichází do výchovných ústavů s velkým hendikepem ve svém chování a cítění. Ve věku 15 – 18 let mladý člověk stále dozrává a osvojuje si to, co mu připadá užitečné, co se mu líbí a co často zažívá. Je v tomto věku stále velmi vnímavý k emocím a zážitkům. Ve třetí kapitole je představena dramaterapie a její techniky jako účinný edukační a léčebný nástroj s možností vlivu na cítění, myšlení a chování člověka, který je úspěšně ve světě využíván. Možnosti využívání dramaterapie jsou i v problematice poruch chování. Osvědčené dramaterapeutické techniky jsou vhodné právě pro mladé lidi, kteří mohou svoje znevýhodnění v této oblasti vyrovnávat.

V praktické části, kterou tvoří čtvrtá kapitola, jsou některé aktivity a techniky dramaterapie, o kterých se domnívám, že jsou vhodné pro adolescenty ve výchovných ústavech a mohou být přínosem. Adolescenti při jejich využívání mohou zažívat nové emoce a pocity, např. pocit sounáležitosti a důvěry, prohlubovat si sebedůvěru a sebevědomí, učit se empatii a pro konfliktní situace si osvojovat prosociální vzorce jednání. Co se v dramaterapeutickém procesu prožije a procítí, lze přenést ze skupiny ven do běžného života.

Já osobně jsem nadšená tím, jak lze nenásilně, příjemně i hravě prostřednictvím dramaterapie působit na vnímání a jednání lidí a otevírá se mi tím prostor k dalšímu zkoumání. Aktivity dramaterapie jsou významným nástrojem i pro ty, kdo je ještě neměli možnost vyzkoušet.

Cílem práce bylo vyhledat a navrhnout vhodné aktivity a techniky dramaterapie, které pomáhají s rozvojem empatie a citlivosti, rozvíjejí důvěru, sebedůvěru a mohou zlepšovat prosociální chování u adolescentů ve výchovných ústavech. Domnívám se, že příklady vhodných aktivit v této práci byly nalezeny a představeny. Tyto aktivity účinně rozvíjejí oslabené dovednosti a emoce, na kterých je třeba s adolescenty ve výchovných ústavech pracovat. Tyto dramaterapeutické techniky a aktivity jsou přínosem pro etopedii v rámci speciální pedagogiky.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární

BALTAG, Tereza, Nora HOCHLOVÁ a Lucie MYŠKOVÁ. *Porovnání systémů péče o delikventní děti a mládež...* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017. ISBN 978-80-7481-203-3

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9

BOURCET, Stéphane a Isabelle GRAVILLON. *Šikana ve škole, na ulici, doma: jak bránit své dítě: praktický průvodce pro rodiče, pedagogy a vychovatele*. 1. Praha: Albatros, 2006. Albatros Plus. ISBN 80-000-1552-8

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a dramaterapie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-372-9

ČERMÁK, Ivo, Martina HŘEBÍČKOVÁ a Petr MACEK. *Agrese, identita, osobnost*. 1. Tišnov: Albert, 2003. ISBN 80-86620-06-9

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

FLODER, Jiří. Školy a zařízení pro mládež obtížně vychovatelnou: Plní výchovné ústavy tu správnou funkci. *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 1990/1991(3), 119 - 123. ISSN 1211-2720

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. Havlíčkův Brod: Grada, 2015. ISBN 978-80-2479817-2

HICKSON, Andy. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8387-0

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. 1. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2992-3

JENNINGS, Sue. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba: Ariadnina nit*. 1. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna, 2014. ISBN 978-80-260-6783-2

JOHNSON, David Read a Renee EMUNAH. *Current Approaches in Drama Therapy*. 2. Springfield: Charles C Thomas Publisher, 2009. ISBN 978-0-398-07848-5

KALEJA, Martin. *Základy etopedie*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-271-5

KALEJA, Martin. *Teorie a praxe etopedie*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-419-1

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: Cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7014-3

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. 6. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-922-4

LANDY, Robert J. *Drama Therapy: Concepts, Theories, and Practices*. 4. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 2014. ISBN 0398082081

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

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4

MAJZLANOVÁ, Katarína. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. 2. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-65-3

MAJZLANOVÁ, Katarína. Práca s príbehom v dramaterapii u detí s poruchami správania. *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2004, 4(14), 280-290. ISSN 1211-2720

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6

MATĚJČEK, Zdeněk. *Škola rodičů*. 1. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-859-1229-5

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-858-2406-X

MATOUŠEK, Oldřich. *Dítě traumatizované v blízkých vztazích*. 1. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1242-3

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0127-4

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2. Praha: SLON, 1999. ISBN 80-85850-76-1

MRZENA, Bohuslav. *Pediatric: Vybrané kapitoly pro studující speciální pedagogiky*. 1. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-182-9

PESECHKIAN, Nossrat. *Psychoterapie v každodenním životě: jak se účinně vypořádat s konflikty*. 1. Brno: Cesta, 2000. ISBN 80-729-5010-X

PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7

PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládnutí hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. 1. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1507-3

PRESL, Jiří. *Drogová závislost: Může být ohroženo i Vaše dítě?*. 1. Praha: Maxdorf, 1995. ISBN 80-85800-25-x

RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. 1. Olomouc: P-centrum, 2013. ISBN 978-80-905377-1-2

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: [hry a hryčky pro rodiče a dítě]*. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-852-8293-3

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro posílení zdravé osobnosti*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7024-0

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro zvládnutí agrese a neklidu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. 1. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-441-1

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie - Dětství a dospívání*. 2. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8802-3

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2

VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. Studijní materiál k předmětu Dramaterapie II. Praha: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2012

VIERS, Dawn. *Aktivity pro skupinovou psychoterapii*. 1. Praha: Portal, 2011. ISBN 978-80-7367-790-9

VOJTOVÁ, Věra a Marie PAVLOVSKÁ. *Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování*: 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6518-5

Elektronické

Divadlo Forum: zapsaný spolek [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-7-1]. Dostupné z: <https://divadloforum.webnode.cz/>

HRONOVÁ, Milada. Odborníci Univerzity Palackého v Rusku ukázali, jak pomáhá teatroterapie. *Časopis Žurnál: Žurnál Online* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit.

2021-7-11]. ISSN 1805-6865. Dostupné z: <https://www.zurnal.upol.cz/nc/zprava/clanek/odbornici-univerzity-palackeho-v-rusku-ukazali-jak-pomaha-teatroterapie/>

HODYCOVÁ, Tereza. *Moje stránky: Adolescent a rodina* [online]. 2020 [cit. 2021-4-13]. Dostupné z: <https://xdaninka.estranky.cz/clanky/adolescent-a-rodina.html>

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Úvod do etopedie*. 1. Hradec Králové, 2014. Dostupné také z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/uvod_do_etopedie.pdf

JAROLÍMKOVÁ, Markéta. *Psychologie.cz: Proč si ubližujeme* [online]. 12.3.2014 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/proc-si-ublizujeme/>

Katalog podpůrných opatření: Expresivní techniky [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021 [cit. 2021-6-28]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/intervence/4-3-3-2-expresivni-techniky/>

KŇAPOVÁ, Kateřina a Roman PETRENKO. *Národní ústav pro vzdělávání: Analýza mediálního obrazu ústavní výchovy v českých médiích za roky 2010 - 2015* [online]. 2016. 14 [cit. 2021-4-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Analyza_medialniho_obrazu_ustavni_vychovy.pdf

KOTRUSOVÁ, Miriam. *Psychoterapie Praha: Nízké sebevědomí* [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://www.psychoterapie-kotrusova.cz/nizke-sebevedomi>

LEBL, Jan. *FN Motol: Fakultní nemocnice v Motole* [online]. 2012 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: [Růst a zrání dítěte - FN Motol](#)

LOJA, Radka. *Psychologie.cz: Jako sebe samého* [online]. 3.9.2020 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jako-sebe-sameho/>

MAJZLANOVÁ, Katarína. SPOLEČNÝ PROSTOR 2014. *Dramaterapie u dětí s poruchami chování na základní škole* [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 364 s. [cit. 2021-7-10]. ISBN 978-80-244-4416-1. Dostupné z: <file:///C:/Users/42077/OneDrive/Plocha/Sbornik-Spolecny-prostor-2014.pdf>

MARTINCOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování a hyperkinetické poruchy* [online]. 2015 [cit. 2021-6-5]. Dostupné z: <https://www.babyonline.cz/vyvoj-ditete/specificke-poruchy-chovani-a-hyperkineticke-poruchy>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Databáze ústavní výchovy* [online]. Praha 1 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

MKN-10_2021 [online].2021[cit.2021-5-7].

Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

Otevřený prostor: Masky a jejich využití pro sebepoznání a osobnostní rozvoj [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://otevrenyprostor.cz/masky/>

PhDr. Bernadeta Bechyňová: *Období dospívání* [online]. Praha, 2003 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: <http://www.bechynova-psycholog.cz/clanky/obdobi-dospivani/>

Perpetuum vzdělávání bez hranic: Proč učit empatii [online]. 2016 [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2016/11/proc-ucit-empatii/>

Prima: Partička [online]. Praha: FTV Prima, 2020 [cit. 2021-7-10]. Dostupné z: <https://prima.iprima.cz/particka#>

SLUKOVÁ, Květa. *Sebepoškozování u dětí jako specifická neverbální komunikace. Edupol: Akreditované kurzy MPSV* [online]. 2020 [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://www.edupol.cz/kurz.html?kurz=269>

Standarty kvality péče o děti. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, 2015 [cit. 2021-5-8].
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/standarty-kvality-pece-o-deti>

STŘEDA, Leoš. *Terapeutická pedagogika: Edukativní a terapeutické přístupy ve speciální pedagogice* [online]. In: 6.2.2020 [cit. 2021-7-11]. Dostupné z:
<https://www.youtube.com/watch?v=cFnx6-0qICU>

ŠVANCAR, Roman. O nezletilé delikventy je špatně postaráno. *Učitelské noviny* [online]. Praha: Gnosis spol., 2007, (41), 32 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z:
<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=695>

Veřejný ochránce práv: Standardy péče o ohrožené děti a jejich rodiny [online]. Brno, 2013 [cit.2021-04-18]. Dostupné z:https://www.ochrance.cz/uploads-import/ochrana_osob/ZARIZENI/Ustavni_vychova/Standardy_pece_o_ohrozene_deti_WEB.pdf

VRCHOVSKÝ, Ladislav. Divadelní lektorka Hana Volkmerová: Loutka je výborným komunikačním i terapeutickým nástrojem. *Ostravan.cz* [online]. 10.3.2016, 1 [cit. 2021-6-28].
Dostupné z: <https://www.ostravan.cz/29939/divadelni-lektorka-hana-volkmerova-loutka-je-vybornym-komunikacnim-i-terapeutickym-nastrojem/>

Zákony pro lidi: Sbírka zákonů [online]. Praha, 2002 [cit. 2021-5-8]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109?text=109%2F2002>

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Změny v psychice a chování u dospívajících ve věku 11-15 let. *Duha: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 15.3.2013 [cit. 2020-12-25]. Dostupné z:
<https://duha.mzk.cz/clanky/zmeny-v-psychice-chovani-u-dospivajicich-ve-veku-11-15-let>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Odkazy na výchovné ústavy

Příloha č. 2 – Program rozvoje osobnosti dítěte

Příloha č. 3 – Režim dne ve výchovném ústavu

Příloha č. 1 – Odkazy na výchovné ústavy

[Výchovný ústav a středisko výchovné péče, Pšov \(vupsov.cz\)](http://vupsov.cz)

[Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Višňové \(vuvisnove.cz\)](http://vuvisnove.cz)

[Výchovný ústav Velké Meziříčí \(vuvm.cz\)](http://vuvm.cz)

[Vychovny-ustav-stredni-skola-a-skolni-jidelna-zulova \(vuzulova.cz\)](http://vuzulova.cz)

[Výchovný ústav Ostrava-Hrabůvka \(vum.cz\)](http://vum.cz)

[Vítejte | Výchovný ústav \(vujh.cz\)](http://vujh.cz)

[Výchovný ústav \(vubuskovice.cz\)](http://vubuskovice.cz)

[Home \(vuboletice.cz\)](http://vuboletice.cz)

[VÚ, DDŠ, ZŠ, SŠ a ŠJ Hostouň \(vudds-hostoun.cz\)](http://vudds-hostoun.cz)

[Úvod | VÚM Dřevohostice \(vumdrevohostice.cz\)](http://vumdrevohostice.cz)

[Výchovný ústav Brandýs nad Orlicí – sídlo: Gen. Závady 118, 566 01 Vysoké Mýto \(vyhovnyustavbrandys.cz\)](http://vyhovnyustavbrandys.cz)

[VÚ a SŠ Terešov | Výchovný ústav a střední škola Terešov \(vuteresov.cz\)](http://vuteresov.cz)

[Výchovný ústav Střílky | O NÁS \(vustrilky.cz\)](http://vustrilky.cz)

[Výchovný ústav a dětský domov se školou, Místo – vú, ddš, zš, sš, školní jídelna \(vudds.cz\)](http://vudds.cz)

[Husův domov \(husuvdomov.cz\)](http://husuvdomov.cz)

[Výchovný ústav Počátky \(vupocatky.com\)](http://vupocatky.com)

[Výchovný ústav, střední škola a středisko výchovné péče, Hostinné \(vuhostinne.cz\)](http://vuhostinne.cz)

[VÚDDS Kostomlaty \(vuddskostomlaty.cz\)](http://vuddskostomlaty.cz)

[Výchovný ústav a Středisko výchovné péče Klíčov \(klicov.cz\)](http://klicov.cz)

[Výchovný ústav a střední škola, Olešnice na Moravě, Trpínská 317 – \(vuolesnice.cz\)](http://vuolesnice.cz)

[Výchovný ústav \(vuddmoravskykrumlov.cz\)](http://vuddmoravskykrumlov.cz)

[O nás - Vunj](http://vukh.cz)

vukh.cz

[Novinky | Výchovný ústav Obořiště \(vyhovnyustavoboriste.cz\)](http://vyhovnyustavoboriste.cz)

[Výchovný ústav, SVP, střední škola a ŠJ Černovice - Výchovný ústav, Černovice, Jirákova 285 \(vucernovice.cz\)](http://vucernovice.cz)

PROGRAM ROZVOJE OSOBNOSTI DÍTĚTE

Jméno dítěte:
Datum narození:
Ročník a rok školní docházky:

Střednědobé a krátkodobé cíle péče o dítě v zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy; zejm. vyhodnocení předchozích cílů a způsob dalšího vzdělávání, zapojení do zájmové činnosti, do odpovídajících skupinových, socializačních kontaktů a kontaktů s rodinou:

1. **Osobnostní charakteristika** dětí ovlivňující edukační proces (*např. emoční stabilita, temperament, charakter, osobní tempo, samostatnost, adaptace na změny, ...*)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

2. **Vztah k lidem** (*např. postavení v kolektivu, vztah k vrstevníkům, k opačnému pohlaví, k dospělým autoritám – ženy, muži; vztah k sobě, sociální zdatnost*)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

3. **Kontakt a vztahy s rodinou nebo jinými blízkými osobami** (*např. četnost, forma, emoční ladění, iniciativa, spolupráce, ...*)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

4. Sebeobslužné dovednosti (např. hygiena, stolování, vzhled – úprava)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

5. Vztah k povinnostem v zařízení

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

6. Školní dovednosti a vzdělávací potřeby (např. vztah ke škole, vypracovávání domácích úkolů)

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

7. Zájmy, kroužky a profesní orientace

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

8. Další / jiná významná oblast -

Současný stav, zhodnocení uplynulého období:
Cíl:
Plán a postupy:

9. Přání / vyjádření dítěte

--

Příloha č. 3 – Režim dne ve výchovném ústavu

Všední den

06:30 budíček

06:30 – 06:45 ranní hygiena

06:45 – 07:00 ranní úklid, příprava věcí na vyučování nebo odborný výcvik

07:00 – 07:40 snídaně

07:45 nástup na vyučování nebo odborný výcvik

08:00 – 14:00 vyučování nebo odborný výcvik včetně dopolední svačiny, oběd

14:00 nástup na odpolední činnost

14:00 – 17:30 komunita, odpolední činnost ve skupinách dle týdenního plánu

17:30 – 18:15 večere

18:30 – 19:00 úklidy, příprava do školy

19:00 – 19:30 hygiena, osobní volno

19:30 – 20:00 TV zprávy

20:00 – 20:30 hodnocení dne, zájmová činnost, osobní volno, TV (1x v určený den v týdnu týdenní hodnocení)

20:30 – 21:30 příprava na večerku, činnost dle týdenního plánu

21:30 večerka (v pátek může být i později – dle pokynů vychovatele, který má noční službu)

sobota a neděle

08:00 – 09:00 budíček, hygiena

09:00 – 09:30 snídaně

09:30 – 11:30 komunita, dopolední činnost ve skupinách dle týdenního plánu

11:30 – 12:15 oběd

13:00 – 18:00 odpolední činnost ve skupinách dle týdenního plánu včetně odpolední svačiny

18:00 – 18:30 večere

18:45 – 19:30 úklidy, hygiena, příprava do školy, zájmová činnost, hodnocení dne, TV

19:30 – 20:00 TV zprávy

sobota

20:00 – 22:30 hodnocení dne, zájmová činnost, osobní volno, TV

22:30 – 23:00 příprava na večerku

23:00 večerka (dle pokynů vychovatele)

neděle

20:00 – 21:30 hodnocení dne, příprava do školy, osobní volno, TV

21:30 večerka