

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Zadání bakalářské práce

Katedra speciální pedagogiky

Inventar číslo: 2009/01/0001 Hanzálek

Období: 2009/2010, 3. 1987

2009/10/0001, Praha 10, 102 00

Dramatická výchova v podmínkách VÚ

Klíčov

Název práce: Dramatická výchova v podmínkách VÚ

Dramatická výchova v podmínkách VÚ

Klíčov

Bakalářská práce

Autor: Vojtěch Hanzálek

Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

Praha 2009

Univerzita Karlova v Praze, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

katedra: speciální pedagogiky

Zadání bakalářské práce

Jméno a příjmení: Vojtěch Hanzálek

Datum narození: 28.3. 1987

Adresa: Horolezecká 17, Praha 10, 102 00

obor studia: Speciální pedagogika e-mail: vojta.hanz@seznam.cz

Název práce v českém jazyce: Dramatická výchova v podmínkách VÚ
Klíčov

Název práce v anglickém jazyce: Drama in the conditions of Klíčov
reform school

Vedoucí práce: doc. Jaroslav Provazník

Datum: 10.3.2008



Název: Dramatická výchova v podmínkách VÚ Klíčov

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá dramatickou výchovou na půdě výchovného ústavu Klíčov. Cílem je zjistit možnosti dramatické výchovy v kontextu ústavní a ochranné výchovy a dále pak popsat praktické zkušenosti plynoucí z realizace ročního projektu na půdě VÚ.

V první části se zabývá prostředím výchovného ústavu, jeho cíli a charakteristikou klienta VÚ. Druhá část je věnována dramatické výchově, jejím cílům v souvislosti s cíli VÚ a následně jednotlivým metodám a technikám a možnostem rozvoje klientů jejich pomocí. Třetí, praktická část popisuje zkušenosti nabyté v rámci ročního projektu, efektivitu jednotlivých metod a technik, problémy které se vyskytly a závěrečné zhodnocení.

Klíčová slova: Výchovný ústav, dramatická výchova, metody a techniky DV.

Title: Drama in the conditions of Klíčov reform school

Summary:

This bachelor's work deals with use of drama in the Klíčov reform school. The aim of the work is to find the potential of drama in education of clients of the reform school and to describe experiences gathered through one year of making a drama group in the Klíčov reform school.

The first part deals with the reform school itself, it's aims, and with characteristic of the clients. The second part discusses the aims of drama in comparison with the aims of the reform school, then deals with the drama methods and techniques and its potential in developing the clients. The third part is the practical part, which describes experiences gathered through the one year long project. It also describes efficiency of individual methods and techniques and problems, which occurred during the year, and the final assessment.

Keywords: Creative drama, Drama in education, Reform home.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Dramatická výchova v podmínkách výchovného ústavu Klíčov vypracoval pod vedením doc. Jaroslava Provazníka samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 5.července 2009

.....
podpis

Obsah

Úvod	10
1. Výchovný ústav ústředí	11
1.1 Charakteristika ústavu	11
1.2 Účel ústavu	11
1.3 Účelový křesťanský	11
1.4 Charakteristika klíčů výchovného ústavu	12
1.4.1 Všeobecné klíče	12
1.4.2 Charakteristika klíčů plynoucích z poruchy chování	13
1.4.3 Charakteristika klíčů osobností sociálně narušeného jedince	13
1.4.4 Charakteristika klíčů jedince se specifickou poruchou chování	14
2. Ústav Ústředí	17
2.1 Ústav Ústředí VÚ	17
2.1.1 Ústav Ústředí - zaměřením na získání potřebných kompetencí	17
2.1.2 Ústav Ústředí - zaměřením na rozvoj zájmových vztahů s vrstevníky a vztahy s rodiči	19
2.1.3 Ústav Ústředí - zaměřením na rozvoj emocionálního rozvoje, rozvoj zájmových vztahů s vrstevníky a vztahy s rodiči	20
2.2 Ústav Ústředí - zaměřením na rozvoj zájmových vztahů s vrstevníky a vztahy s rodiči	27

Rád bych poděkoval ředitelovi VÚ Mgr. Patrikovi Matoušů za umožnění projektu a také všem pracovníkům ústavu, zejména etopedce Mgr. Draze Čermákové za spolupráci. Dále pak Ivaně Pintířové za spoluvedení kroužku. A v neposlední řadě doc. Jaroslavu Provazníkovi, vedoucímu mé práce, za cenné rady jak v průběhu projektu, tak při samotném psaní práce.

Obsah

Úvod	10
1. Výchovný ústav Klíčov	11
1.1 Charakteristika ústavu	11
1.2 Cíle ústavu	11
1.3 Dramatický kroužek	11
1.4 Charakteristika klienta výchovného ústavu	12
1.4.1 Všeobecné rysy	12
1.4.2 Charakteristiky plynoucí z poruchy chování	13
1.4.3 Charakteristické znaky osobnosti sociálně narušeného jedince	13
1.4.4 Charakteristické znaky jedince se specifickou poruchou chování	14
2. Dramatická výchova	17
2.1 Cíle DV v kontextu VÚ	17
2.1.1 Podpora studia, zaměstnání a k tomu potřebných kompetencí	17
2.1.2 Podpora sociálního rozvoje zahrnující vztahy s vrstevníky a vztahy s autoritou	19
2.1.3 Podpora rozvoje osobnosti, zahrnující emocionální rozvoj, rozvoj sebepoznání, sebehodnocení a sebekontroly	20
2.1.4 Zajistit dostatečný přísun pozitivních podnětů k rozvoji	22
2.2 Metody a techniky DV	23
2.2.1 Hra v roli	23
2.2.2 Metody, techniky a jejich možnosti	27

2.3 Strategie vedení	32
2.3.1 Učitel v roli	33
2.3.2 Boční vedení.....	37
2.3.3 Techniky efektivní komunikace.....	38
2.3.4 Instrukce	41
2.3.5 Otázky	41
2.3.5 Reflexe	43
3. Praktická část	44
3.1 O projektu	44
3.1.1 Zázemí	44
3.1.3 Klienti.....	45
3.2 Lekce	46
3.2.1 Účast	46
3.2.2 Plánování.....	48
3.2.3 Průběh.....	48
3.2.4 Problémy které se při lekcích vyskytly	49
3.3 Úspěšnost jednotlivých metod a technik mezi klienty.....	50
3.4 Zhodnocení uplynulého roku s výhledem do budoucnosti.....	51
4. Závěr	53
5. Zdroje	54
Elektronické zdroje.....	55
6. Seznam příloh	56

Úvod

Tématem této práce je dramatická výchova v podmínkách výchovného ústavu Klíčov. Prostředí výchovného ústavu mne vždy lákalo, snad je to proto, že si ještě pamatuji svoje vlastní problémy z období dospívání a to jak se mi zdály velké a nepřekonatelné, i když za mnou, na rozdíl od klientů výchovného ústavu, stála funkční rodina. Také si ještě vzpomínám na to, jak mi právě dramatická výchova častokrát pomohla, ať už to bylo možností utéct od reality do světa fantazie, nebo naopak pomocí různých technik svět zastavovat a zkoumat jej pod drobnohledem, či už jen tím, že mi poskytla místo, kde jsem se mohl cítit bezpečně. Je to samé dramatická výchova schopna nabídnout i klientům Výchovného ústavu? Budou mít o takovou nabídku vůbec zájem? To jsou hlavní témata mé práce.

Nejprve se ve svojí práci věnuji prostředí výchovného ústavu Klíčov a zejména jeho klientům, vzhledem ke společným znakům, jako je pohlaví, věk a specifická porucha chování se snažím stanovit jeho charakteristiku a speciální potřeby.

Druhá část je věnována dramatické výchově v kontextu výchovného ústavu. Zde se velmi stručně zabývám vymezením pojmu dramatická výchova. Více prostoru pak věnuji komparaci cílů dramatické výchovy s cíli výchovného ústavu. Největší část pak věnuji metodám a technikám DV jako způsobu, jak tyto cíle naplňovat. Poslední kapitola se týká strategie vedení skupiny. I zde jsem se zaměřil na to, jak a které strategie lze využít k lepšímu dosažení cíle: harmonického rozvoje osobnosti.

Třetí část, která je nejvíce praktická je založená na přímé zkušenosti ročního vedení DV kroužku společně s mou kolegyní I. Pintířovou. Zde se věnuji zhodnocení jednotlivých konkrétních částí projektu z důrazem na to, jak tyto aspekty vnímali klienti. Na úplný závěr jsem zařadil zhodnocení úspěchů a neúspěchů projektu a možnosti do budoucna.

1. Výchovný ústav Klíčov

Historie střediska výchovné péče sahá do roku 1984, od té doby prošlo středisko řadou změn až do dnešní podoby, kdy kromě Výchovného ústavu obsahuje i preventivně výchovné oddělení, krizové oddělení, preventivně výchovné oddělení pro drogou ohroženou mládež, praktickou školu a školní jídelnu.

1.1 Charakteristika ústavu

Výchovný ústav je určen pro chlapce, jimž byla nařízena ústavní výchova (na základě § 46 zákona Č. 94/1963 Sb., „o rodině“) nebo uložena ochranná výchova (buď na základě § 84,86 trestního zákona č. 140/1961 Sb., nebo § 22 odst. 1 zákona 218/2003 Sb. O soudnictví ve věcech mládeže) nebo předběžné opatření (§ 76a č. 99/1963 OSŘ). Minimální věková hranice je tedy 15, respektive 12 let, maximální pak 18, respektive 19 let. VÚ sídlí v základní budově v Čakovické ulici na Praze 9. Je členěn do pěti oddělení s kapacitou 6-8 klientů, která jsou navzájem prostupná a řídí se stejným řádem. Dramatický kroužek mohou navštěvovat klienti celkem ze čtyř oddělení: předvýstupního, motivačního a tréninkového a z oddělení ochranné výchovy. Z bezpečnostního hlediska nemají možnost účasti klienti režimového oddělení.

1.2 Cíle ústavu

Cílem VÚ je zejména pomoc vyřešit problémy a minimalizovat negativní projevy, se kterými klient přichází. Prostředkem je motivace k úspěšnému dokončení studia nebo pracovnímu zařazení, posilování sociální zdatnosti a odpovědnosti za sebe sama a nabídka smysluplných činností v rámci aktivního trávení volného času. Klienti mají možnost navštěvovat keramickou dílnu, posilovnu, hudebnu, kulečnický, taneční kurzy. K dispozici mají také bazén, multifunkční venkovní hřiště a všestranné sportovní vybavení. Tento rok do nabídky aktivit přibyla dramatická výchova. Podporovány jsou i aktivity mimo zařízení - kroužky, sportovní kluby, výjezdní akce.

1.3 Dramatický kroužek

Dramatický kroužek byl zřízen jako doplňková volnočasová aktivita, kterou mají klienti možnost navštěvovat v době osobního volna. Za účast na kroužku jsou klienti ohodnoceni kredity ve stejné výši, jako za účast na sociální skupině. Počet kreditů se liší pro různá oddělení. Pro představu lze uvést, že za jednu lekci DV může účastník získat přibližně dvojnásobný počet kreditů, než za, například, práci v dílně, nebo úklid trvající po stejnou dobu. K této částce se ještě přidává „motivační složka“. To je možnost přidat bonusové kredity jako pochvalu, či naopak počet kreditů snížit. Klienti také mají možnost začlenit DV do svých osobních plánů. Ať už se jedná o plán denní, nebo týdenní – za splnění těchto plánů připadají klientům další kredity a potažmo výhody s nimi spojené (možnost sledovat TV, vycházky).

1.4 Charakteristika klienta výchovného ústavu

1.4.1 Všeobecné rysy

Definovat typického klienta VÚ je nemožné, nicméně existují jisté rysy a charakteristiky které jsou společné pro velkou část klientů. Jednak jsou to rysy, které jsou charakteristické pro věkovou skupinu chlapců 15 – 18 let. Toto období konce puberty je příznačné pro hledání vlastní identity a nezávislosti. Hlavním problémem dospívajícího je jeho sociální nezakotvenost, už se necítí ani jako dítě, ani jako dospělý. Tento mezistav způsobuje nejistotu v roli (snaží se zaujmout roli dospělého, zatímco okolí mu přisuzuje roli dítěte). V této nejistotě pak mají původ konflikty, vznikající nejen mezi dospívajícím a rodičem ale i s jinými formami autority. To vede ke snaze začlenit se více do vrstevnické skupiny, která se pak stává referenční skupinou a přejímá některé funkce rodiny (jistota, společnost, vzory, aj.). Tato skupina pak má často tendenci se vymezovat vůči kultuře, hodnotám a názorům dospělých. Častým rysem jsou problémy se školní výkonností plynoucí z toho, že se mladí lidé již neidentifikují s požadavky školy.

Během puberty by z hlediska psychosociálního mělo díky narůstající intelektuální zralosti dojít k sebereflexi. Dospívající je schopen vyrovnat se se svým prostředím a zaujmout k němu kritická stanoviska. Objevuje sám sebe, jako samostatně myslícího a jednajícího jedince. Narůstá jeho zájem o vlastní psychicko dění a o

psychické dění blízkých osob. Prohlubuje se jeho pochopení sociálních, politických a historických souvislostí.

Dalším úkolem je dokončení sociálního osamocení (odloučení od rodiny). S uvědomováním si vlastního Já se dospívající emancipuje ve vztahu k rodině. (Kern a kol, 1999, s.177-178)

1.4.2 Charakteristiky plynoucí z poruchy chování

Další rysy jsou vlastní pouze klientům VÚ a jsou příčinou toho, proč se tito klienti do VÚ dostali. Ať už se jedná o ústavní výchovu nebo výchovu ochrannou, vždy se jedná o klienty se závažnou poruchou chování Průcha (2008, s.253) jako poruchy chování označuje ty projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se u sociálně narušené mládeže, ale i u jedinců s jiným typem postižení. Na jejich vzniku se podílí vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení, sociální vlivy a dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému. Pokud se chceme zabývat charakteristikou typického klienta s poruchou chování, lze podle Vítka (in Lakomá, 1993) vycházet ze dvou oblastí: endogenní a exogenní. Exogenní oblast obsahuje sociální vlivy na jedince a jeho porucha pak vede k sociálnímu narušení. Endogenní oblast podle Kuji (1989, s. 24) zahrnuje projevy neuróz, psychóz, oligofrenie, LMD a řady organických syndromů. Toto spektrum je velmi různorodé, pro potřeby této práce však lze přihlídnout k faktu, že mezi klienty VÚ není momentálně žádný klient s psychiatrickou diagnózou, ani diagnózou mentální retardace, zato zhruba polovina klientů se specifickou poruchou chování. Berme tedy výskyt specifické poruchy chování jako druhý významný rys, který se může vyskytnout u klientů vedle sociálního narušení.

1.4.3 Charakteristické znaky osobnosti sociálně narušeného jedince

Na projevy sociálního narušení starších školáků se zaměřila Coleová (in Košč-Marko-Požár in Lakomá, 1993, s.19) a rozdělila je do následujících skupin:

- Tělesné příznaky v podobě nedostatků i deformací, které mohou mít úzký vztah k poruchám chování.

- Příznaky emocionální nezralosti, infantilismus
- Příznaky nepravidelností v sociálních situacích, např. nadměrná plachost, nesnášenlivost, meziosobní konflikty aj.
- Příznaky abnormální emocionality, například nepřiměřená vzrušivost, žárlivost, deprese, sociální necitlivost aj
- Příznaky exhibicionismu
- Příznaky těžkosti v oblasti rozumových schopností, např. intelektová pasivita, soustavná nesprávná interpretace chování jiných osob apod.
- Příznaky protispolečenských tendencí, např. hrubost a útočnost v chování, ničení majetku, neochota podřizovat se pravidlům, toulavost, podvádění, lhaní, delikvence

1.4.4 Charakteristické znaky jedince se specifickou poruchou chování

Charakteristickými rysy osoby se specifickou poruchou chování jsou (Černá a kol, 1994, s.12):

- Hyperaktivita
- Percepčně motorické oslabení
- Emoční labilita
- Nedostatky v celkové koordinaci
- Poruchy pozornosti
- Impulzivita
- Poruchy paměti a myšlení
- Poruchy mluvené a slyšené řeči
- Neurčité známky neurologické a nepravidelnost EEG

Jak je vidno, tyto dvě skupiny se v mnoha bodech protínají. Ve výsledku pak tvoří charakteristiku klienta s poruchou chování.

Tu definoval Bower (in Vojtová, 2008 s.55) takto:

- Neschopnost učit se – pokud ji nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými, nebo zdravotními problémy
- Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a učitelem
- Nepřiměřené chování, emotivní reakce v běžných podmínkách
- Celkový výrazný pocit neštěstí, nebo deprese
- Tendence vyvolávat somatické symptomy jako je bolest, strach a to ve spojení se školními problémy

Pokud je cílem Výchovného ústavu „zejména pomoc vyřešit problémy a minimalizovat negativní projevy, se kterými klient přichází“ (Řád VÚ), můžeme z těchto definic problémů a negativních projevů vyvodit následující cíle:

- Podpora studia, zaměstnání a k tomu potřebných kompetencí
- Podpora sociálního rozvoje zahrnující vztahy s vrstevníky a vztahy s autoritou
- Podpora rozvoje osobnosti, zahrnující emocionální rozvoj, rozvoj sebevnímání, sebehodnocení a sebekontroly
- Zajištění dostatečného přísunu pozitivních podnětů k rozvoji

Také je z těchto údajů možné vytvořit obecnou charakteristiku, jak se bude klient VÚ odlišovat, od běžného účastníka DV.

Dá se očekávat, že klient bude v oblasti osobnosti:

- málo motivovaný
- pasivní
- nepozorný
- mít nízké sebevědomí
- mít potíže se samostatnou prací, pokud nebude pod dozorem pedagoga
- mít potíže dodržovat dohodnutá pravidla u her a cvičení
- zatížen sebezpozorováním
- obtížně rozeznávat fikci od skutečnosti

- mírně zaostávat v motorice a vnímání tělesného schématu

V oblasti sociální:

- mít potíže s prací ve dvojici, či skupině
- projevovat vzdor vůči autoritě
- maskovat nejistotu „siláckými“ projevy
- mít sklon k agresi, pokud k tomu dostane příležitost
- mít obavy z projevení svých emocí
- mít potíže s objektivním hodnocením sebe i ostatních
- mít potíže se vstupem do role a jejím udržením

2. Dramatická výchova

Oproti svým „sestrám“ výtvarné a hudební výchově má dramatická výchova zásadní nevýhodu, a tou je neznalost laické veřejnosti, co to vlastně dramatická výchova je. Po většinu lidí je dramatická výchova totožná s nácvičkou představení a hraním divadla. Ale stejně jako výtvarná výchova není malování a hudební výchova nerovná se zpívání, stejně tak i dramatická výchova není jen nacvičováním divadla. Dramatická výchova je stejně jako ostatní estetické výchovy obor rozkročený mezi dvěma póly. Z divadelního umění čerpá prvky a postupy které jsou vlastní divadlu: práce s mezilidskými vztahy, se situacemi, s přeměňováním sama sebe na někoho jiného. Druhým pólem je výchova, z níž si bere výchovné cíle. (Provazník, 1998) Díky tomu má DV potenciál podílet se na výchově klientů výchovného ústavu.

2.1 Cíle DV v kontextu VÚ

Aby bylo zařazení DV smysluplné, je nutné, aby se alespoň nějaké cíle DV shodovaly s cíli VÚ. Proto v této kapitole přiřazuji k jednotlivým cílům VÚ jednotlivé cíle DV.

2.1.1 Podpora studia, zaměstnání a k tomu potřebných kompetencí

U většiny klientů VÚ, kteří navštěvují školu, se projevují problémy s výsledky ve škole, či s docházkou do školy. Klienti často projevují nízké studijní schopnosti. Příčiny těchto problémů lze hledat už v období základní školy, kde se formují základní učební návyky a také přístup ke škole – to vše obvykle za pomoci rodiny. Je logické, že klienti, kteří pocházejí z dysfunkční rodiny, nebo prožili dětství v ústavu, mají v těchto oblastech nedostatky. V těchto případech může DV pomoci zejména s rozvojem **obrazotvornosti a tvořivosti**. Tyto schopnosti se přirozeně rozvíjejí v dětském věku pomocí hry. Často se tak děje na pomoci vlastních vymyšlených her a her na „jako“. Přitom tyto hry, respektive jejich pokročilejší varianty, jsou páteří DV. DV tak pomocí těchto her přirozeně stimuluje potřebné schopnosti.

Druhou cennou dovedností, kterou DV rozvíjí, je **schopnost kritického myšlení**. „Situace nastolená ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen, vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, jejich ověřování, třídění a volbu varianty optimální, která k řešení vede.“ (Machková, 2007a s.53)

Problémy ve škole také mohou být způsobeny malým zájmem o učivo. DV se nemusí vždy pohybovat jen v „krajínách fantazie“. Často jsou zkoumány reálné situace a události. Zkoumání situací zevnitř pomocí vlastního prožitku nejen působí pro lepší fixaci znalostí, ale také umožňuje zobrazit širší paletu pohledů a souvislostí. I přesto, že očekávat systematickou podporu výuky od kroužku DV, který v našem případě byl koncipován jako zájmový útvar, není reálné, lze počítat s tím, že v rámci DV dojde i k rozšíření znalostí žáků v oblastech, které se budou týkat té či oné lekce. Je třeba brát na zřetel, že vždy je na prvním místě aspekt dramaticko-výchovný před aspektem vzdělávacím. Avšak možná právě to, že jsou informace podávány jaksi „mimořádně“, je často účinným nástrojem jak překonat averzi klientů ke vzdělávání.

Spíše než konkrétní školní znalosti tedy DV rozšiřuje **všeobecný přehled**. Ten je důležitou součástí pro orientaci ve světě a pro důležitý úkol, který mají klienti před sebou – a to je volba povolání. Během lekcí jsme měli možnost se přesvědčit, že znalosti klientů o obsahu různých povolání jsou často sporadické. Znalosti klesají úměrně s nároky na výkon povolání. Tzn. nejlépe mají klienti představu o řemeslech, pomocných pracích, nejmenší pak o povoláních typu manažer, bankéř. Tyto nedostatky se neprojevují ani tak v neznalosti náplně práce, jako spíše v neznalosti nároků, které práce klade na člověka z morálního hlediska, nutnosti činit rozhodnutí a odpovědnosti. Právě tyto aspekty povolání jsou v rámci DV velmi dobře zobrazitelné. Tím, že mají klienti možnost tyto aspekty poznat, jsou lépe schopni odhadnout své možnosti na výkon daného povolání.

V neposlední řadě pak DV umožňuje **vstup do světa umění**. Vzhledem k tomu, že klienti, pokud studují, tak je to na odborném učilišti, jsou pro ně možnosti styku s uměním velmi mizivé. A když, tak převážně s uměním hudebním, nebo výtvarným. Dramatická výchova pomáhá poznat svět divadla. Rozvíjí nejen

schopnosti herecké, ale především divácké. Díky tomu, že se při DV využívají i jiné typy umění než pouze divadelní, zprostředkovává DV úvod do světa umění obecně.

I pro tuto oblast uvádím soupis cílů rozvoje podle Valenty (2008, s.63-64)

Jsou to cíle z oblasti osobnostní:

- Schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě
- A z oblasti věcného vzdělání:
- Znalosti o životě, o světě, o člověku, o vztazích, o problémech atd.
- Porozumění těmto jevům a vztahům mezi nimi

2.1.2 Podpora sociálního rozvoje zahrnující vztahy s vrstevníky a vztahy s autoritou

Myslím že, lze tuto oblast obecně rozšířit na neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy, protože jsou často narušeny i vztahy v rámci rodiny. A právě **sociální rozvoj** je podle Machkové (2007a s.52) první a nejdůležitější ze skupiny cílů a hodnot DV. To, že DV umožňuje stát se někým jiným, zaujmout jinou sociální roli a tak se podívat na vzniklou situaci očima někoho jiného, nám dává možnost zjistit, jak se taková osoba v dané situaci cítí, což vede k rozvoji schopnosti vcítit se a porozumět pocitů druhých – **empatii**. Také nám umožňuje podívat očima někoho jiného sám na sebe – zvenčí, a tak objevit subjektivitu a někdy i egocentričnost vlastního jednání.

Díky kontrolovanému prostředí má každý hráč možnost a podporu k vyjádření svého názoru a k přispění ostatním. Díky přijímání rolí má i velmi málo průbojný klient možnost zažít situaci, kdy je ostatním prospěšný a naopak dominantní jedinci mají možnost si zkusit jaké je to potřebovat pomoc. To ještě posiluje fakt, že schopnosti jako citlivost, schopnost soustředění, schopnost vyjádřit své pocity, tedy schopnosti, které si DV cení, nejsou schopnostmi, které by v kolektivu klientů VÚ byly jinak příliš ceněné, na rozdíl od agresivity, hrubé síly a schopnosti nedat na sobě nic znát. To může dát vyniknout klientům, kteří jsou v kolektivu považováni spíše za outsidersy, a ukázat jim, že existují prostředí, kde tyto své jinak nechtěné schopnosti mohou uplatnit.

Další součástí navázání kvalitních sociálních vztahů je podmínka kvalitních **komunikačních schopností**. Dramatická výchova se podílí nejen na rozvoji verbální komunikace, ale vede i k aktivnímu rozvoji nonverbální komunikace. Nerozvíjí jen schopnost „vysílat“, ale i schopnost porozumění. To vše se navíc děje v rámci **skupinové práce**, kde mají členové možnost (a nutnost) nabyté dovednosti hned aplikovat v praxi. (Machková, 2007a, s. 50-56)

Jako shrnutí lze uvést Valentův (2005, s.64) výčet **možností rozvoje v sociální oblasti**:

- Cit pro situaci
- Komunikační schopnosti (vnímání a příjem signálů, dekódování systému použitých znaků, interpretace jejich smyslu, plán vlastního sdělení, vysílání signálů, efektivní a užitečná komunikace)
- Sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu
- Schopnost vyrovnávat se s růzností lidí, jevů atd.
- Kooperaci a schopnost pomoci
- „Ušlechtilou“ kompetici
- Schopnost přijímat podněty druhých a podněty nabízet
- Dovednost ochrany proti škodlivým sociálním vlivům
- Předpoklady pro transfer naučeného do života mimo hru

2.1.3 Podpora rozvoje osobnosti, zahrnující emocionální rozvoj, rozvoj sebepoznání, sebehodnocení a sebekontroly

Častým problémem klientů je to, že díky institucionalizaci, nebo dysfunkční rodině neměli možnost získávat od okolí adekvátní zpětnou vazbu a díky tomu je jejich možnost objektivního posuzování svých vlastních činů značně omezená, „dokonce je často zpětná vazba tolik negativní, že vede až k nedůvěře ve vlastní možnosti a k syndromu naučené bezmocnosti“ (Kauffman, in Vágnerová 2008, s.43). DV nejen že umožňuje prožít různé situace a vyzkoušet si různé sociální role a hlavně možnost zažít úspěch, pocit potřebnosti, možnost pomoci druhým, ale také učí tyto

zážitky reflektovat, formulovat a tím je uchopit. To souvisí s dalším cílem DV (a potažmo i výchovy ve VÚ) a to s výchovou k **sebepoznání** a **sebekontrolé**. Protože sebepoznání je základním klíčem ke zdravému sebevědomí, které pak zpětně ovlivňuje pozici klienta ve skupině a zpětnou vazbu k němu. Pro sebekontrolu je pak klíčovou dovedností schopnost **práce s vlastními emocemi**. „Dnes žijeme v prostředí, kde by bylo nebezpečné a iracionální, kdybychom nechali všem svým citům volný průběh.“ (Nakonečný, s.413) Proto je nutné se s emocemi naučit pracovat. „V dramatu je důležité, že emoce, jak negativní, tak pozitivní, lze konstruktivně vést a usměrnit, takže ty negativní jsou viděny jako negativní a lze je zvládnout, i když jen na nevědomé úrovni, zatímco pozitivní city jsou dobře zažity a také v rovině osobní kontroly připraveny k uplatnění. Nemůžeme dosáhnout pozitivního, bez akceptování mnoha rizik, obsažených v odhalování a zvládnutí negativního. Jedno není možné bez druhého a pozitivní se bude často prostě rozvíjet v kontrastu s negativním a díky „legálním“ příležitostem chovat se „nelegálně“. Takovou příležitost, která by neškodila, jak jedincům, tak společnosti, jako celku, může nabídnout jen drama. Příležitostná a konstruktivně koncipovaná přípustnost nelegálního chování mu neučí a neutvrzuje v něm – ve skutečnosti činí pravý opak tím, že nabízí prostou emocionální pomoc a uvolnění a tedy rozptyluje pokušení k opravdovému nelegálnímu chování ve skutečném životě.“ (Way, 1996, s. 86) Kauffman (in Vágnerová, 2008, s.43) dále uvádí skupinu vnějších vlivů. Těmi jsou: špatný model chování v rodině, citové strádání a citové zanedbávání, oslabená schopnost dítěte porozumět chování spolužáků. Oslabená schopnost porozumět spadá do kategorie rozvoje komunikace a empatie (viz výše). Co se citového strádání týče, dramatická výchova není schopná uspokojit potřebu citové vazby, ale je schopná pracovat s důsledkem, kterým bývá emocionální oploštělost a nedostatek empatie (také rozebráno výše). Poslední zmiňovanou příčinou je špatný model chování v rodině. V tomto případě má DV v rukou mocný nástroj – metodu **hry v roli**, která umožňuje přímo zkoumat modely chování a prakticky ověřovat jejich funkčnost v různých situacích, v rámci dramatické fikce. Přitom díky tomu, že se všechno odehrává v divadelní „realitě“ – tedy ve fikci, není problém jak simulovat jakoukoliv

situaci, tak tuto situaci zastavit, vrátit, či zopakovat. Nicméně změna modelů chování jako primárního cíle do DV nepatří, sahá už do oblasti terapie.

Opět doplňuji přehledem vybraných cílů **rozvoje osobní oblasti** podle Valenty (2005, s.64):

Cílem je rozvíjet:

- Motorické schopnosti
- Soustředění a zaměření
- Emocionalita
- Sebepoznání
- Sebepojetí
- Seberegulaci
- Volní vlastnosti

2.1.4 Zajistit dostatečný přísun pozitivních podnětů k rozvoji

Tento bod úzce souvisí s možností **aktivního trávení volného času**. I když se tento cíl v literatuře o DV explicitně neuvádí, DV jej zajisté naplňuje. Přesto že se snaží personál VÚ vyjít klientům maximálně vstříc a podporuje jejich aktivitu, většinou klienti tráví čas nějakým druhem sportu (fotbal, posilování), či – a to ve větší míře- u počítače, televize, nebo poslechem hudby. Jedinou další alternativou sportu pro aktivní trávení volného času kromě kroužku DV je keramický kroužek. Myslím, že čím pestřejší nabídka je, tím lépe. Dle mého názoru patří DV k těm nejpestřejším činnostem, které lze provozovat.

Zde je, podle Valenty (2008 s.64) cílem rozvíjení:

- Tvořivosti
- Představivosti a fantasmie

Z uvedeného vyplývá, že DV má v oblasti cílů s VÚ mnoho společného. Jedná se zejména o oblast osobnostního a sociálního rozvoje. Je však třeba mít na paměti,

že dramatická výchova má také celou škálu cílů v oblasti estetické (esteticko – výchovné), resp. umělecko – výchovné. Sem patří rozvoj divadelních schopností, rozvoj znalostí z oblasti estetiky, dramatu, divadla. Přitom se jedná o cíle, které jsou pro DV definičně významné. Bez nich by bylo nebezpečí zaměnění výchovy dramatické za výchovu osobnostně sociální, nebo dokonce za psychoterapii. I přesto, že tyto směry také používají podobné, někdy dokonce totožné metody (jako například hru v roli) a shodují se na cíli osobnostního a sociálního rozvoje. Jsou zde patrné rozdíly. V rámci DV je osobnostně sociální rozvoj jen jedním z cílů a je to zejména rozvoj probíhající v dramatickém jednání. Dále je nutné zdůraznit, že cílem dramatické výchovy je rozvíjet, nikoliv léčit – tím se jednoznačně vymezuje od terapeutických přístupů. (Machková, 2007a, s.65-68).

2.2 Metody a techniky DV

Po vymezení společných cílů DV a výchovy v rámci VÚ zbývá odhalit, jak splnění cílů dosáhnout. K tomu slouží metody a techniky dramatické výchovy. Metoda je každý plánovitě užitý postup, který slouží k dosažení určitého cíle (Nové Universum, 2003 s.659). Technika je pak „konkretizací metody“ (Valenta, 2008, s.48) a jejím zúžením pro dosažení konkrétního cíle.

Klíčovým pojmem v oblasti metod DV je hra v roli.

2.2.1 Hra v roli

Role : 1. Hercem předváděná jevištní postava a její text, respektive part vymezený hlasovým oborem, herecká úloha

2. sociální role z jednoho úhlu pohledu souhrn pravidel jednání v typizovaných sociálních situacích, respektive norem, které je třeba dodržovat, z druhého úhlu pohledu souhrn očekávání vznášených vůči sociálnímu aktéru v určité situaci a pozici. (Nové universum, s. 935)

„Výchovné hraní rolí pak vychází právě z toho, že člověk může (v roli hráče) záměrně na sebe brát jisté role, které jsou mu ukládány nebo které si vybírá sám a které mají výchovný potenciál.“ (Valenta, 2008, s.53) Hraní v roli umožňuje zkoumat skutečnosti přímo. Brian Way (1996, s.127) hovoří o hře v roli (používá

termín charakterizace) jako o největším *raison d'être* dramatu jakožto tréninku pro život. Na otázku: „Co je to slepec?“ Lze odpovědět vědomostí: „Jeto člověk který nevidí“. Možnost zavázat si oči a skutečně být na chvíli jím slepcem však přináší pochopení této vědomosti. Z této zkušenosti, která je jak vědomostní tak emocionální se rodí pochopení, sympatie a soucítění s druhým. Právě hraní rolí je tím nástrojem, který umožňuje hráči podívat se na svět očima někoho jiného, vyzkoušet si různé sociální role a poznávat a formovat tak sám sebe. Díky svému výchovnému potenciálu je právě rolová hra tím prvkem, který má DV společný s různými terapeutickými přístupy.

Podle úrovně identifikace lze oddělit různé roviny hry v roli (Valenta, 2008, s 54-58, podobně též Morganová-Saxtonová, 2001, s. 123-125):

2.2.1a Rovina simulace

V této rovině hráč hraje **sám sebe ve fiktivní situaci**. Umožňuje klientovi vyzkoušet si vlastní reakce sebe, jak by reagoval v různých situacích, nebo sociálních rolích. Zde se jasně otevírá možnost tréninku zátěžových nebo stresových situací a potažmo různých strategií jejich zvládnání.

V první řadě sem patří role, „**jak bych jednal já, kdyby**“. Zde se ještě nejedná o hru v pravém slova smyslu, protože hráč nejedná. Pouze myslí a činí rozhodnutí ve fiktivní situaci. Výhodou dramatu je to, že je možné, na rozdíl od reálného života, zkoumat následky rozhodnutí, pak se vrátit zpět, rozhodnutí změnit a zkoumat, jak tato změna ovlivnila děj.

Další rolí je „**Já, jakoby v reálné situaci**“, kdy je potřeba nejen zaujmout názor, ale i komunikovat a jednat. Zde je možnost ověřit schopnost ověřit svou myšlenku a rozhodnutí proměnit v jednání.

Třetí rolí je „**Já v jakoby možné životní/sociální roli**“. Důraz je kladen na pochopení a zvládnutí požadavků sociální role. U klientů VÚ se velmi uplatní role, kde dochází ke kontaktu, potažmo ke střetu s autoritou (Například „já, když jsem ztratil jízdenku a chytí mě revizor“). Jde zde o zobrazení sociálních rolí, které vyplývají z určitého sociálního statusu, proto není nutné se omezovat jen na situace, se kterými se klienti mohou reálně setkat. Situace „já, kdyby mne jako

indiána, který usnul na hlídce, přistihl náčelník.“ je v podstatě stejná jako výše uvedená situace s revizorem. Pro upřesnění - tato situace zůstává simulací, dokud na místě indiána bude hráč sám za sebe. Jinak už by se jednalo o alteraci.

Poslední rolí je „**Já, kdybych se choval jako někdo jiný**“. Jde však jen o vnější projev. (Například „já (kdy je klient spíše výbušné povahy), kdybych bral všechno s klidem“)

2.2.1b Rovina alterace

V rámci alterace hráč již vstupuje do role ve smyslu „**já, když jako hráč hraji postavu/rolí**“. Jde však o zobrazení především všeobecných znaků role - sociálního statusu, některých charakteristických vlastností spjatých s rolí. Právě zde se otvírá možnost podívat se alespoň částečně na svět skrze pohled někoho jiného. Pro příklad můžeme použít předchozí situaci s indiánem přistihnutým při usnutí na hlídce. V rovině alterace hráč přebírá nejen sociální status, ale též charakteristické rysy indiána – základní charakterové rysy, způsob mluvy, vztah k náčelníkovi.

V rovině alterace rozlišujeme tyto formy hry:

Motivace rolí

V tomto případě nejde přímo o hraní role za účelem vyjádření postoje, myšlenky, ale jde o to, navodit psychofyzický stav pro dílčí cvičení. To je velmi účinný způsob, jak dosáhnout žádaného stavu bez dlouhého vysvětlování („představ si, že jsi pes a máš strašnou žízeň“)

Prosté zobrazení

Jedná se o zpřítomnění jistého jevu, který může být i abstraktní. Důležité je, zda je postihnuta vnější forma jevu. Například hráč hraje barvu, nebo tyrana. Cílem je zobrazit jev, jeho obecné charakteristiky. Zpravidla (píše se dohromady) tak, aby to bylo pochopitelné pro ostatní.

Zobrazení postoje

Zatímco v simulaci šlo o zobrazení postoje hráče k nějakému fiktivnímu, ale i reálnému problému, tady je klíčem zkoumání toho, co by si myslel někdo jiný než já v dané situaci. Schopnost zamyslet se nad tím, jak se v dané situaci může cítit jiná osoba, je základním předpokladem empatie.

Zobrazení statusu, tedy zobrazení jisté sociální role

V tomto případě má role vnější jevové atributy a herec koná jistou činnost. Z vnitřních atributů zahrnuje ty, které se přímo projevují navenek. Sem by náležel příklad indiána uvedený v úvodu k alteraci. Zde hráč dostává možnost zjistit, jak by se choval někdo jiný v dané situaci a proč. Schopnost dopředu odhadnout, jak se člověk v dané situaci bude chovat, nebo alespoň zpětně pochopit, proč se tak choval, je základem k navázání vztahů mezi lidmi, protože je vlastností člověka, že toho, co nechápeme, se bojíme.

2.2.1c Plášť experta

Tato technika se pohybuje volně mezi rovinou simulace, kam ji řadí například Valenta (2008, s.54) a rovinou alterace. Jiní autoři, jako například Morganová-Saxtonová (2001, s.124), ji uvádějí jako svébytnou rovinu. V této rovině hráč vystupuje jako odborník na určitou oblast. Hraje sice stále sám za sebe, ale zároveň přijímá sociální status odborníka (a může, ale nemusí spolu se statutem přejmout i některé charakteristické rysy). Jádrem této metody je to, že hráč spolu se sociálním statutem nabývá i sebevědomí. To se pak projevuje v následných diskuzích nad problémem. Klienti, kteří se díky nízkému sebevědomí jindy bojí prosadit, jsou pod ochranou pláště experta schopni bojovat za svá stanoviska a názory. Díky této technice se navíc učitel dostává v rámci hry na stejnou, nebo nižší úroveň statusu. Tím u klientů odpadá strach z toho, že mohou říci něco špatně, že je učitel bude opravovat.

2.2.1d Rovina charakterizace

Charakterizace, poslední ze tří rovin hraní role jde ve zkoumání postavy ještě dál než alterace. Již se nespokojí s obecnými rysy, ale zájem je upřen na vnitřní děje

v postavě, na vnitřní motivy jednání. Už to není „já, když hraji postavu“, ale „já, když žiji postavu“. Dosáhnout úrovně charakterizace je všeobecně velmi náročné. Pro klienty VÚ to platí dvojnásob. Je nutné počítat s tím, že pokud se podaří dosáhnout úrovně charakterizace, bude to nejspíš jen u rolí, které jsou klientům velmi blízké (podobný věk, sociální status) a bude k tomu nutná rozsáhlá práce na psychologii postavy – zobrazování osoby v různých situacích dne, v průběhu života.

2.2.2 Metody, techniky a jejich možnosti

Někdy je těžké odlišit, co je ještě metoda a co už technika, proto pro následující text všeobecně platí, že velké nadřazené celky jsou zpravidla metody, ke kterým vždy uvádím výčet několika příkladů odvozených technik.

S ohledem na využití, či nevyužití rolové hry lze dělit metody DV následovně (Valenta, 2008 s. 122-207, podobně též Machková, 2007b, s. 53-136, Morganová – Saxtonová, 2001 s. 113-132):

2.2.2a Metody založené na principu hraní rolí

První skupinou metod jsou metody využívající **plné rolové hry**. Zde hráč využívá všechny dostupné komunikační prostředky (pohyb, zvuky, řeč) k vyjádření skutečnosti. Tento způsob je nejsnáze srozumitelný, ale díky tomu, že komunikace probíhá v několika rovinách současně, klade také vysoké nároky na hráče. Plná rolová hra díky své komplexnosti může sloužit k naplnění všech cílů DV. Využití plné rolové hry spočívá zejména v **improvizaci**, především spontánní, nepřipravené. Pokud klienty v roli vystavíme situaci a neurčíme jinak, nejspíše zareagují plnou rolovou hrou. Plná rolová hra se pak objevuje také jako jakési konečné stádium práce. Po tom, co se na tématu pracovalo pomocí jiných metod, pomocí kterých se klienti seznámili s prostředím a postavami, nastupuje plná rolová hra jako závěrečný produkt ve formě scénky nebo představení. Klientům VÚ paradoxně připadá rolová hra jako nejlehčí, protože umožňuje nejpohodlněji sdělit myšlenky. V rovině simulace udržení plné rolové hry většinou nebývá problém. Pokud klient pochopí situaci, reaguje na ní sobě nejpřirozenějším způsobem, tak jako by reagoval na reálnou situaci. Jakmile se však dostaneme do

roviny alterace, začíná mít klient potíže. Už nereaguje přirozeně „za sebe“, ale je nucen přemýšlet a vcítit se do toho, jak by danou věc dělal „někdo jiný“, často sám na plnou rolovou hru rezignuje a omezí se buď pouze na verbální projev s minimem akce, nebo naopak. Příčinou tohoto jevu je zřejmě to, že klient, jakmile jde o rovinu alterace, už má pocit, že musí „hrát“ (kdežto v simulaci jenom přirozeně reaguje na podnět), což vnímá jako „úkol“. Zde pak nastupuje efekt nízkého sebehodnocení a vysokého sebezpozorování, který vede k tomu, že má klient pocit, že „to nezvládne“. Následně pak „vypadne z role“, takže místo alterace využije například pouze simulace, omezí se jen na verbální projev, nebo naopak vůbec nemluví. S těmito projevy lze bojovat jednak aktivní podporou sebevědomí a sebevnímání a dále pak plánovaným využíváním metod částečné rolové hry. Ty pak omezují jednu složku z dvojice verbální projev / pohyb a tím umožňují se lépe zaměřit na složku druhou.

Omezením verbální stránky vznikají metody **pantomimicko-pohybové**. V situaci, kdy se hráč nemusí soustředit na verbální projev a zároveň se o něj nemůže opřít, se mnohem snáze dostane k prožitku celé situace. Základní metodou, jak už název vypovídá, je **pantomima**. V rámci DV na VÚ jsme nejvíce využívali pantomimu pro prosté zobrazení jevu nebo činnosti (např. stará židle, popelář, nebo červená barva). Toho lze docílit jak přímým zahráním jevu – může to být člověk, zvíře, ale i neživá věc (i u neživé věci se jedná o hru v roli), nebo zahráním vlastností charakteristických pro danou věc/osobu, co daná osoba dělá, k čemu se věc používá, jaké jsou rozměry věci. Nejvíce se nám osvědčilo, když se jednalo o jistou formu hádanky. Jednak je zde hádanka motivací, dále pak „publikum“, rozvíjí svoji **schopnost pozorovat**. V praxi se nám velmi osvědčily hry typu „aktivity“ (hráč, nebo skupina hráčů předvádí zadání, ostatní hádají) nebo typu „co všechno se mohlo objevit“ (například jaká zvířata můžeme vidět v zoo). K pantomimě lze použít i pouze část svého těla – pak se jedná o **částečnou pantomimu** (například pouze pantomima ruky, nohy). Techniky částečné pantomimy se nám příliš neosvědčily. Ukázalo se, že zredukovat výrazové prostředky pouze na jednu část těla je pro klienty příliš náročné. Ne, že by toho nebyli schopni, ale spíš si nedokáží představit, že by takového vyjádření byli schopni a bojí se neúspěchu, tím pádem utíkají do vzdoru, nebo do pasivity.

Do skupiny pantomimicko-pohybových metod patří též celá škála metod pracujících s **rychlostí pohybu**. Zatímco techniky **zrychlení** většinou slouží k zjednodušení (pohybu, akce), techniky **zpomalení** naopak přispívají k většímu prožitku situace a svého těla. Všeobecně klienti tíhnou k tomu situaci co nejrychleji „přejet“, což je logický důsledek jejich osobní nejistoty. Právě zpomalení je možností, jak hráče donutit jít více do hloubky. Navíc, pokud se zpomalení děje v situaci, která sama o sobě nabádá ke zrychlení (v rolové hře například útěk před tygrem, mimo roli zpomalení hry „na babu“), dostávají se hráči do konfliktu svých tužeb (co nejrychleji utéct) a pravidel (pohyb musí být zpomalený). V tomto případě nelze přesně stanovit, jaký pohyb už je příliš rychlý. Pokud hráči chtějí hrát, musí dojít ke konsenzu, jak moc pomalý ten zpomalený pohyb bude. Proto je většinou začátek takovéto hry plný diskuze (nebo spíš hádky) o tom, kdo podvádí a kdo ne. Hráči ale brzy zjistí, že pokud se budou neustále dohadovat o tom, kdo je moc rychlý, tak že si vůbec nezahrají, proto se více pokusí dodržet pravidla na jedné straně a na straně druhé více tolerovat pochybení druhých. Neustále tak balancují na hraně, kdy se mohou spolehnout jenom na svoje vlastní ohodnocení situace. To je pro klienty, kteří se často spoléhají právě na vnější hodnocení, obrovsky cenný trénink.

Extrémním případem zpomalení je **zastavení, nepohyb**. Absence pohybu klade maximální důraz na prožitek, který se pak odráží ve výrazu a tělovém napětí. Také poskytuje dost času na to si vše důkladně promyslet. Sem patří techniky jako sochy, či živý obraz. Tyto techniky dávají možnost zaměřit se na detail. Nejde zde o rozpitvávání nedostatků, ale o to ukázat hráčům, že pokud se vžijí do situace, jejich tělo automaticky zareaguje a vyřeší detaily za ně. Tyto metody pak stejně jako zobrazovací pantomimické metody, o kterých jsem se zmínil výše, otevírají možnost hádání (kdo je socha, co se děje v živém obraze). To podporuje nejen schopnost pozorovat, ale také podává přirozenou zpětnou vazbu pro aktéry.

Protipólem metod pantomimicko-pohybových jsou metody, které se zaměřují na **zvukovou a verbální stránku projevu**. Analogicky k metodám rolové hry lze dělit i verbálně zvukové metody na metody využívající všech složek řeči a na metody využívající jen některých - paralingvistické (tempo, rytmus, dynamika, barva

hlasu) a extralingvistické prvky řeči (zvolání, fyziologické projevy jako kašláni). Klienty jsou lépe přijímány metody využívající plné složky řeči – dokonce někdy velmi kladně, protože se při nich klienti nemusejí tolik hýbat. K těmto metodám patří **vyprávění** (v první nebo třetí osobě), **popis** toho co vidím (akce někoho jiného), toho co dělám (komentování vlastní akce), toho co cítím (já nebo role kterou zaujímám, nebo jiná osoba/role), nebo co si myslím (nebo si myslí role kterou zaujímám, nebo jiná osoba/role). Tyto popisy slouží k verbalizaci a tím k lepšímu uvědomění si a pochopení vlastních nebo cizích pocitů/myšlenek. Tyto techniky se výborně doplňují s technikami pantomimicko – pohybovými, zejména s technikami pracujícími s nepohybem. Pohybová technika umožní maximalizovat prožitek situace a verbální pak slouží k reflexi – uvědomění si prožitého. (Například klienti udělají živý obraz a na dotek vyslovují co se jim teď (v rámci role) „honí hlavou“). Vyslovením myšlenek se zabývá také technika **alej**. V této technice důležitá postava hry prochází uličkou tvořenou hráči, a ti za sebe, nebo v rolích postupně vyjadřují své myšlenky podle situace a zadání (například radí, co má postava udělat, nebo hodnotí její činy). Tato technika má velmi silný dramatický a emotivní náboj, aktivuje schopnost empatie, kritičnosti, ale zejména klade důraz na etické a hodnotové kvality klientů. Navíc je díky zřetelnému náboji klienty velmi kladně vnímána a pomáhá zvýšit jejich zapojení do děje. Další technikou zobrazující myšlenky je **alter ego**. Při této technice jeden hráč hraje vnější projev (ať už verbálně nebo pantomimicky) a druhý verbálně vyjadřuje její myšlenky a pocity. Tento přístup umožňuje akcentovat vnitřní svět postavy, svět tajné řeči k sobě a ukázat rozpory mezi tím, co si člověk myslí a cítí a co navenek projevuje. Klienti tak při této technice mají možnost uvědomit si víc svůj vlastní vnitřní dialog a také to, že tento dialog není pouze jejich specialitou, ale že jej prožívají všichni. Speciálně u klientů VÚ je tento vnitřní dialog tvořen neustálým pochybováním o sobě a kontrolováním, jestli věci dělám „správně“. Verbalizace těchto procesů pak slouží k lepšímu pochopení vlastního (ale i cizího) já. Dalším aspektem této techniky je, že je pro ni nutná vysoká míra koordinace mezi dvěma hráči, proto intenzivně trénuje schopnost soustředit se a poslouchat. Na podobném principu funguje i další technika – **dabing**. U dabingu nejde ale o zobrazování myšlenek, nýbrž o schopnost čtení nonverbálních signálů dabovaného a o jejich verbální

vyjádření. Tato technika rozvíjí vnímání, koncentraci a také spolupráci, protože dabovaný by neměl utíkat svému dabérovi a naopak.

Metody a techniky, které nevyužívají verbální složku řeči, se zaměřují především na **paralingvistické prvky**. Asi nepoužívanější metodou z této kategorie je zástupná řeč. Místo mluvení ve slovech a větách se používá jen jedna slabika, slovo nebo slovní spojení stále dokola – například: „mydli málo, per více“ (jako italština), nebo se používá jazykolam. Neustálým opakováním slova ztrácejí svůj smysl a pozornost se upírá na schopnost vyjádření pomocí tempa, rytmu, dynamiky, barvy hlasu. U této techniky je důležité předejít tomu, aby klienti měli pocit, že budou znít nebo vypadat směšně. Tomu napomůže vhodná motivace skrze situaci, aby pro klienty bylo uvěřitelné, že si navzájem nerozumí – zástupnou řeč pak vnímají jako ztvárnění této skutečnosti a ne jako úkol, zkoušku, kterou si na ně vymyslel vedoucí, aby jim znepríjemnil život, nebo aby je zesměšnil. Pro tento účel se nejvíce nabízejí situace s cizinci, s primitivními kmeny, s mimozemšťany, s proměnou pomocí kouzla/kletby.

Do této kategorie patří také různé **hry se zvuky** – vyprávění příběhu pomocí zvuků, vytvoření zvukové kulisy. I jen na úrovni zvuků lze vést dialog (ptačí námluvy). Základem těchto technik je většinou využití dynamiky a dynamických vln (například oheň se rozhořívá, hoří, uhasíná), nebo využití tempa a rytmu (zvuk trumpety ráno když je svěží a večer, když je unavená).

2.2.2b Metody, které nejsou založené na principu hraní v roli

Tyto mohou v DV **podporovat hru v roli**, připravovat pro ni prostředí či herce, nebo slouží k reflexi. První skupinou jsou **metody, které se přímo doplňují se hrou v roli** v případě, že je přítomen divák. Tyto metody zahrnují pozorování, poslech, reflexi a interpretaci viděného/slyšeného. Následně se pak uplatňuje verbální popis, nebo jiné vyjádření. Tímto způsobem klienti získávají pro ně velmi potřebnou zpětnou vazbu a učí se i zpětnou vazbu poskytovat. Další skupinou jsou **metody, které přímo podporují hru v roli**. Ty slouží zejména ke sběru materiálu a vědomostí nutných pro hru v roli – různé debaty, práce s literaturou, mentální mapy, projekty, scénáře, nebo slouží k přípravě hráčů samotných – sem

patří pohybová, mimická, hlasová a rytmická cvičení. Poslední skupinou jsou **hry a cvičení**, která pro hru v roli a potažmo dramatickou výchovu nejsou nezbytně nutná, nicméně ji obohacují. Jako příklad lze uvést rozechřívací a relaxační hry, vizualizační a obecně tvořivá cvičení a další hry, ať už slouží jenom jako oddechové, nebo sloužící například k formování kolektivu, či k lepšímu sebezpoznání. Tyto hry a metody nabývají v prostředí VÚ většího významu. Díky specifickým klientů s PCH je nutné mnohem více času věnovat „přípravě půdy“. Navíc tyto hry a metody samy o sobě jsou schopny plnit cíle ústavní výchovy související s rozvojem klienta. Proto jim v rámci DV náleží větší prostor než je obvyklé mimo kontext VÚ, avšak je nutné pamatovat na to, že těžiště DV není v těchto hrách, ale v rolovém hraní. Ideální variantou je tedy pak integrovat tyto hry do lekcí DV tak, aby se prolínaly se hrou v roli a celkovým tématem nebo příběhem lekce. Tak lze například modulace kompetitivních her využít ke ztvárnění těch částí příběhu nebo tématu obsahujících boj, naopak klidové části lze využít k zapojení technik relaxace.

2.3 Strategie vedení

Dramatická výchova je výchovou **demokratickou**, učitel má být klientovi **partnerem**. To je základní předpoklad pro to, aby se podařilo vytvořit příjemné a bezpečné prostředí, ve kterém se klienti nebudou bát projevit. Respektující přístup uspokojuje potřebu sebeúcty, kterou klienti mají, učí odpovědnosti a současně funguje jako přirozený vzor správného chování. Jádrem tohoto přístupu je zbavení se pozice autority (v medicínských oborech se výstižně hovoří o „bílém plášti“). Učitel se stane partnerem, který se s klienty dělí o zodpovědnost. Přitom si však stále musí zachovat kontrolu nad hodinou, je „motorem“ celé lekce a nese formální zodpovědnost (zodpovídá i za to, že žáci budou schopni se zodpovědností naložit). Z toho jasně vyplývá, že jeho role a sociální statut nejsou souřadné s rolí účastníka/klienta. Zvláště v prostředí VÚ tento fakt nabírá na důležitosti. Klienti, kteří zpravidla vyrůstali v nefunkčním sociálním zázemí, mají potíže navazovat vztahy na partnerské úrovni. Spíše tíhnou k tvoření hierarchie, založené na mocenských vztazích. Z toho se odvíjí i jejich vztah k autoritám. Klienti touží po svobodě, ale v mocenském vztahu je svobodný pouze ten nahoře. Klienti se tedy snaží na toto místo dostat. To vyvolává konflikt mezi nimi a pedagogem. Konflikt

se vyznačuje neustálým zkoušením mantinelů a hledáním slabých míst. Tyto aspekty se pak promítají do vztahů uvnitř skupiny. Jak tedy být klientům partnerem, ale přitom mít stále respekt a tím schopnost řídit průběh lekce? Prvním krokem je, aby sám učitel byl schopen partnerského a respektujícího přístupu, byl ochoten se zbavit moci nad skupinou a místo ní zavést spolupráci.

První metodou, jak toho dosáhnout, je metoda učitele v roli.

2.3.1 Učitel v roli

Učitel v roli (dále TIR z anglického výrazu teacher in role) je specifickou a velmi významnou metodou v konceptu DV. Morganová-Saxtonová (2001, s. 53) jej označují za „nejefektivnější formu vedení lekce“. Problémy vycházející z autoritativní role učitele učitel jednoduše vyřeší tak, že ji opustí (jako sociální roli) a přijme roli v rámci dramatu, tím dosáhne podle Morganové-Saxtonové (2001, s. 56) několika efektů:

- Jako součást dramatu může spolu s třídou sledovat, co se právě děje.
- Je přímo napojen na vnitřní rytmus práce, což mu umožňuje lépe kontrolovat chod a napětí.
- Může v rámci své role zevnitř podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci.
- Sdílí se svými studenty všechny objevy a dochází s nimi k novému pochopení.
- Poskytuje možnost, aby hráči převzali zodpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny.
- Poskytuje hráčům svobodu vyjadřovat se v bezpečí role.
- Poskytuje hráčům vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu.

Vstupem do role učitel s hráči vstupuje na „jednu loď“. A i když vstoupí do role Kapitána, která má také vysokou autoritu a statut, zbaví se role učitele, která je spjatá s formální autoritou. Učitel může zajít ještě dál. Může vstoupit do role lodníka a kapitánskou čepici předat někomu z hráčů. Ten si pak má možnost vyzkoušet, jaké je to rozhodovat. A pokud si není jistý, učitel jej může dobrou

radou z pozice prvního lodníka nasměrovat k cíli. Může ale vstoupit i do role ztroskotaného námořníka a nechat jen na svědomí skupiny, zdali jej zachrání, nebo nechají utonout. Zde je přínosem to, že role ztroskotance, kdyby ji měl hrát klient, by mohla být nepříjemná, až frustrující. Tím, že se jí ujme učitel v roli, se problém vyřeší. Všechny učitelovy role uvedené výše jsou příkladem různých sociálních statutů, které TIR může zaujmout. Ty spolu s motivací s jakou do role vstupuje, posouvají děj dramatu určitým směrem. Morganová-Saxtonová (2001, s. 56-63) uvádějí 9 modelů, kterých může učitel využít.

2.3.1a Role s vysokým statutem

Autorita – například kapitán lodi. Role, která se nejvíce podobá roli učitele, je proto pro všechny bezpečně známá. Umožňuje předat část své zodpovědnosti a vyzkoušet, jak si s ní skupina poradí (jdu do své kajuty, vy zatím vymyslete jak opravit stěžeň). Je také vhodná, když je potřeba něco vysvětlit či zorganizovat.

Autorita v opozici ke skupině – například majitel lodi. Učitel je představitelem jiné skupiny, která pro skupinu hráčů představuje výzvu. Motivuje to skupinu i jednotlivce k akci. Není větší radosti než přemoci učitele. To je však možné pouze pokud skupina zná a je schopná dodržovat pravidla hry.

Ďáblův advokát – například zrádce na lodi. Tato role stejně jako autorita v opozici využívá rozporu s učitelem k aktivaci skupiny, rozdíl je zde v tom, že učitel je zároveň součástí skupiny. To mu umožňuje „nahlodávat“ skupinu zevnitř. Spíše než otevřený boj a síla argumentů se zde prověří integrita skupiny.

2.3.1b Role s vysokým/středním statutem

Autorita stojící mimo akci - například lodní kněz. Status role je celkem vysoký, ale tato osoba se neangažuje přímo, pouze podává rady, pokud ji k tomu skupina vyzve. Učitel tak má poměrně malou schopnost ovlivňovat hru, pokud mu k tomu nedá skupina příležitost.

Okrajová role - například kupec v přístavu. Učitel není v žádné specifické roli, je jen tím, kdo má právo být přítomen a klást otázky. Účelem této role je pomocí dotazů pomoci skupině vybudovat zázemí, nebo je to jen způsob jak v roli

zkontrolovat situaci. Nebezpečím zde je, že si učitel roli nepřipraví, nebo že se přílišným kladením otázek přesune do role vyšetřovatele.

2.3.1c Role se středním statutem

Druhý v pořadí – například kormidelník. V této roli učitel sdílí problém se skupinou, je jedním z nich, ale zároveň je na dost vysoké pozici, aby mohl radit, pokud o to bude požádán, jemně posunovat s vedoucím hráčem, nebo udělat převrat, pokud to bude nutné a v zájmu hry a skupiny. Nástrahami této role je, že skupina se může podvědomě snažit předávat pravomoc učiteli a tak jej tlačit na pozici autority.

Ten, kdo byl nepřítomen – například bývalý kapitán na návštěvě. Učitel zaujímá roli někoho, kdo se vrací zpátky a po své nepřítomnosti chce vědět, co se stalo. Tato technika může sloužit ke zpomalení akce v dramatu, k zopakování a reflexi prožitého. Zajímavé je i porovnání toho, co uvedou hráči, že se dělo s realitou – v tomto případě má avšak učitel jen omezené možnosti korekce, nezapomínejme, že jeho role neví, co se odehrálo.

2.3.1d Role s nízkým, nebo velmi nízkým statutem

Člen gangu- například plavčík. Učitel je jedním z účastníků a dění může ovlivňovat pouze kladením otázek a návrhů, přičemž jeho slovo má stejnou váhu jako slovo ostatních. To vede skupinu k velké samostatnosti, staví učitele na roveň klientům a v jejich očích ho zlidšťuje, už jenom možnost být s učitelem na stejné úrovni je pro skupinu zážitek. Cenou za to je ale nízká kontrola nad směrem, kam se hra ubere. Co se týče klientů VÚ, tak tato metoda klade až příliš vysoké nároky na jejich samostatnost, neboť schopnost klientů spolupracovat ve skupině je natolik nízká, že se bez jednotného vedení často rozpadne. Klienti navíc mohou mít problém zpracovat fakt, že učitel je v této roli na stejné úrovni jako oni. Proto bych tuto techniku doporučoval používat s velkou obezřetností.

Bezmocný - například trosečník. Zde je učitel vydán napospas skupině, zodpovědnost a rozhodování jsou v jejich rukou. O aspektech této metody jsem se již rozepisoval v úvodu kapitoly. Opět zde platí, že je nutné mít velkou důvěru ve

skupinu. V tomto případě má učitel alespoň možnost formulovat své potřeby a tak trochu hru ovládat („jsem zraněný, potřeboval bych ošetřit“).

Pro práci s klienty VÚ přináší metoda učitele v roli zejména **možnosti přenosu pravomocí a zodpovědnosti do rukou skupiny**. Je však nutné mít na paměti, že někteří klienti mohou mít, zejména z počátku, problém rozlišit realitu a fikci a přijmout plně roli, ve které učitel vystupuje. Z tohoto hlediska je pro klienty nejméně náročná role Autority, protože je nejvíce podobná reálnému stavu. Zde je dobré začít a postupně klienty přivykat možnosti, že se z učitele stává někdo jiný (tady se uplatní zejména situace jako porada s kapitánem, nebo vesnický sněm, kdy TIR je předseda vesnice). Pak lze rozšířit nabídku o zbylé role s vysokým statutem. Učitel má stále vysoký statut, ale je zde v pozici proti klientům, vzniká tak jakési soupeření mezi skupinou a pedagogem. V této situaci je možné si ověřit, jestli jsou klienti schopni a ochotni dodržovat pravidla hry (například že si nevymyslí na své pirátské lodi laserové dělo) a zda jsou schopni v roli spolupracovat. Motivace porazit postavu, kterou hraje učitel, je velmi dobrým nástrojem jak přimět klienty k vzájemné spolupráci. Pokud tento krok klienti zvládnou, může učitel postupně začít používat role s čím dál nižším statutem a přenášet tak čím dál tím více zodpovědnosti a pravomocí do rukou skupiny. Jako člen skupiny na stejné úrovni může kontrolovat dění zevnitř a nenápadně pomocí otázek či návrhů podporovat skupinu, pokud ta ztratí směr. Konečným cílem jsou pak role s nízkým statutem, kde celá váha zodpovědnosti leží na bedrech skupiny a učitel je jim v podstatě vydán na milost a nemilost. To vyžaduje velkou důvěru ve skupinu, na druhou stranu skupina tuto důvěru cítí a projeví se to pozitivně na jejím sebehodnocení. Pokud, jako v našem případě, vedou lekci dva učitelé, mohou vstoupit do role oba. Ten, který v lekci funguje jako asistent, zpravidla vstupuje do role „člen gangu“, aby zevnitř nenápadně skupinu usměrňoval a pomohl pochopit, že ten druhý teď není učitel, ale role, kterou zaujímá. Zde je pouze třeba dát pozor, aby se pak z dramatické hry nestal dialog dvou pedagogů v rolích, kterému ostatní nečinně přihlížejí.

Tím jak budovat demokratický a partnerský vztah mimo roli se zabývá teorie (a následně pak nástroje) **efektivní komunikace**. Ještě před jejich uvedením bych rád zmínil metodu, která jakoby stojí na pomezí učitele v roli a klasickým vedením.

2.3.2 Boční vedení

Při této technice učitel, který stojí mimo roli, ovlivňuje v reálném čase průběh rolové hry skupiny. Hlavní efekt je ten, že se hra nezastavuje, plyne dál a učitel neustále dodává nové podněty, úkoly, výzvy. Hra se tak neustále tvoří, rovným dílem díky instrukcím učitele a díky reakcím klientů. To navozuje pocit sdílení mezi skupinou a učitelem. Učitel má podle Valenty (2008, s.307) k dispozici čtyři druhy informací, kterými hráče vede. Těmi jsou:

Deskripce - Sem spadá nejen popis prostředí, ve kterém se hráči pohybují, ale také přímo jejich činností, ať už jako postav příběhu („Indiáni se tiše plížili dál“), nebo hráčů („Ten telefon zvedáš!“).

Instrukce – Sděluje co má skupinka nebo jednotlivec udělat („Musíte se teď rozhodnout kudy dál“).

Korekce – Opravuje to, co ve hře probíhá. Slouží k tomu, aby vše fungovalo tak, jak má (např. „tam nemůžete, tam je voda“, „nezapomínej, že jsi zraněný, chovej se podle toho“).

Výzva – Slouží k povzbuzení klientů do akce (např. „To si přece nenecháte líbit? Co s tím budete dělat?“).

Při rolovém hraní s klienty VÚ je velkou komplikací vysoká úroveň sebezpozorování. Přitom klienti mají velkou vnitřní motivaci ke hře, touží po tom improvizovat velké celky. Při pokusech o to však narážejí na svoje limity (zejména schopnost spolupracovat s ostatními, přijít s kreativními nápady), které plynou právě z nežádoucího sebezpozorování. Boční vedení umožňuje tyto problémy řešit, aniž by klienty vytrhovalo z role. Učitel klientům neustále připravuje prostředí na míru. Kontroluje, zda fungují vztahy mezi postavami, zdůrazňuje motivace, předkládá výzvy. To vše jsou věci, které by si jinak klienti při improvizaci museli

hlídat a vymyslet sami. Díky bočnímu vedení jsou klienti schopni dostat se k zážitku, který by jinak byl nad jejich schopnosti.

2.3.3 Techniky efektivní komunikace

(Kopřiva, 2008)

Tato teorie vychází z předpokladu, že klíčem k rozvoji sebevědomí je samostatnost a k rozvoji samostatnosti je potřeba dát možnost volby a tím i zodpovědnosti. Základním principem je, že pokud požadujeme od klienta nějakou činnost, místo toho, abychom mu řekli, co má dělat, snažíme se mu poskytnout dostatek informací k tomu, aby byl schopný se samostatně rozhodnout.

Například: „**Vidím, že vaše scénka ještě není hotová**“
(místo „Vy ještě nejste hotoví?“ / „Vám to ale trvá“).

Pokud úkol nevyplývá z obecné nutnosti, ale jde o naši potřebu, je dobré to uvést.

Například: „**Potřebuji** teď na chvíli odejít. **Očekávám, že v tom čase vymyslíte jak překonat propast.**“
(místo: „Jdu teď pryč“, „Vymyslete zatím, jak překonat propast“)

V případě, že klient na informaci nereaguje, vybědneme jej ke spolupráci.

Například: „**Slyším, že jste se stále nedohodli, co s tím uděláme?**“
„**Potřebuji** teď na chvíli odejít, vrátím se asi za 5 minut, **očekávám, že ten čas smysluplně využijete, co navrhujete?**“
(místo: „Ještě se pořád hádáte? Domluvte se už!“, „Jdu teď pryč, nezlobte tady“)

Tím dáváme jasně najevo, že očekáváme, že se klient rozhodne nejlépe, jak je schopen. Pokud jeho rozhodnutí je funkční, podáme odpovídající zpětnou vazbu. Pro ni důležitý fakt, že se vždy vztahuje k řešení (předmětu), ne k osobě.

Například: „**Vidím, že se vám podařilo překonat propast. Postavit lanový most byl výborný nápad.**“

(místo: „To jste ale šikovní, že jste tu propast překonali“)

Pokud navrhnuté řešení není funkční, poskytneme mu informaci o tom, proč není funkční. A podpoříme klienta v dalším hledání.

Například: „Z vaší scénky stále **není jasné, proč** se Jack rozhodl odejít z domova. **Co s tím uděláme?**“

(místo: „Pořád to není ono. Předělejte to!“)

Také můžeme dát na výběr z několika (z pravidla dvou nebo tří) řešení, aby si klient mohl vybrat to, co je pro něj nejvhodnější.

Například: „Můžete to zpracovat jako několik živých obrazů **nebo** jako scénku. **Co si vyberete?**“

(místo: „Udělejte to jako scénku“)

Další možností je klienta rovnou informovat o tom, jaké řešení je funkční, ale nenutit ho toto použít.

Například: „**Když** nevíte jak dál, **je dobré** napsat si to, co už víte na papír.“

(místo: „Tak si to rozepište, ne?“)

Pokud je úkol stále nesplněn (klient ví jak, ale třeba zapomněl, nebo z lenosti), pomůže zopakování toho, na čem jsme se dohodli.

Například: „**Dohodli jsme se, že** budeme chodit včas.“

(místo: Opět pozdě?)

Pro zdůraznění můžeme použít stručné a efektivní upozornění. To obsahuje oslovení, které pomáhá zaměřit pozornost klienta na informaci, čeho se upozornění týká.

Například: „Martine, Petře, **nedržíte se za ruce!** Nebo jen: Martine, Petře, **ruce!**“

(místo: Chytněte se za ruce! Nebo: Zase jste se pustili)

Také můžeme zdůraznit důležitost úkolu a vyzdvihnout, proč je důležitý.

Například: „**Je nutné** se s jejich kmenem dohodnout, **mají mnohanásobnou přesilu.**“

(místo: „musíte se s nimi dohodnout“)

Nebo můžeme reflektovat naše pocity. Zde je třeba dát pozor na formulace typu „dělá mi radost, když“ nebo „mrzí mne, když“. Zde si vy i klient musíte být jistí upřímností tvrzení, jinak tyto formulky snadno vedou k manipulaci citovým vydíráním.

Například: **„Je mi nepříjemné, když mluvíš vulgárně.“**

„Martine! Opravdu se zlobím. Tvoje chování nám brání pokračovat.“

(místo: Nemluvte sprostě, Martine, chovej se jako člověk!)

Pokud je situace stále neuspokojivá, následuje přijetí opatření na základě přirozených důsledků. Zde se nejedná o trest, ale o to, jak vyřešit situaci. Klient se přitom může podílet na řešení.

Například: **„Martine! Opravdu se zlobím. Tvoje chování nám brání pokračovat v lekci, co navrhuješ?“**

„Vidím, že nejste schopni se dohodnout na tom, kdo půjde na průzkum. Navrhuji losovat. Má někdo nějaký jiný nápad?“

Zde popsaný vývoj popisuje logické návaznosti jednotlivých kroků se zvyšujícím se důrazem. Optimální je pak volit nejmenší možný důraz, který povede k výsledku. V případě, že víme, že spektrum možností je příliš široké na to, aby klient sám našel řešení, rovnou přistoupíme k nabídce volby (předejdeme tak zbytečnému pocitu neúspěchu a také ušetříme čas). Pokud úkol pramení spíše z naší potřeby než z potřeby klienta, rovnou zdůrazníme důležitost úkolu pro nás.

Je také třeba počítat s tím, že někteří klienti zvyklí na mocenský přístup mohou v první chvíli vnímat použití partnerské komunikace jako slabost, které se budou snažit využít. Je nutné neslevit ze svých zásad a nenechat se vyprovokovat.

V neposlední řadě je třeba brát na vědomí, že tyto principy byly vytvořeny pro výchovu obecně, v dramatické výchově je tedy lze za určitých okolností porušit.

Samozřejmě při hře v roli je možné je použít jen v situaci, kdy to role dovoluje. Další výjimkou jsou situace, kdy učitel záměrně vytváří tlak, aby vyvolal zážitek, umocnil atmosféru. Posledním případem je technika vedení pomocí Instrukce.

2.3.4 Instrukce

(Morganová-Saxtonová, 2001, s.154, podobně též Valenta, 2008, s.320)

Cílem instrukce je rychle a přesně popsat co se od hráče nebo skupiny očekává a jak to provést. Má sice formu příkazu, avšak je to příkaz v době, kdy jej hráči očekávají. Například při vedení v rámci konkrétní techniky (rozdělte se do dvojic. Pomalu se přestaňte pohybovat a utvořte sochy ...). V této situaci by bylo zbytečné a nevhodné používat techniky efektivní komunikace („Nastal čas, abyste se rozdělili. Chcete dvojice nebo trojice?“). Ty by způsobily spíš zmatek a nejistotu ve chvíli, kdy je potřeba rychlá akce. Při zadávání instrukce je nutné, aby měl učitel instrukci přesně připravenou, jakákoliv nepřesnost totiž může poslat drama jinou cestou, než by si představoval, nebo vede k nejasnostem, které pak zdržují tempo hry. Navíc pocit klienta z toho, že nepochopil zadání, rozvoji jeho sebevědomí rozhodně neprospěje. K tomu, aby se tomuto nedorozumění předešlo (ale i k mnoha jiným účelům) slouží další metoda.

2.3.5 Otázky

(Valenta, 2008, s. 299, podobně též Morganová-Saxtonová, 2001, s.79-91)

Aby se učitel mohl kvalifikovaně rozhodovat, potřebuje **informace**. Ty lze získat pozorováním, nebo právě otázkami. Otázky oproti pozorování mají výhodu v tom, že sdělují informace z pohledu žáka a také v tom, že sdělováním si žák upevňuje informace (ať už se jedná o rovinu vlastních pocitů, nebo třeba o všeobecné znalosti). Je potřeba mít na paměti to, že účelem není klienta zkoušet. Nejsou zde žádné předem dané správné odpovědi, které by chtěl učitel slyšet. Proto musí být otázky formulovány tak, aby se maximalizovala chuť žáka odpovědět, aby žákovi bylo jasné, že není jediná správná odpověď, že správná je každá odpověď, která je upřímná. A zde se opět dostáváme k principu partnerské komunikace. Pokud klient cítí mocenský přístup, má většinou pocit, že učitel odpověď zná a jen ho zkouší. Snaží se odpovědět buď tak, aby autoritu uspokojil, nebo reaguje vzdorem. Pokud ale učitel projeví upřímný zájem, dá tím najevo, že sám odpověď nezná. Klient tak komunikuje s učitelem na partnerské úrovni. Není důvod mu svoje myšlenky nebo domněnky nesdělit. Pro dotazování je tedy možné použít i

techniky partnerské komunikace podle Kopřivy (2008, s.64). Podle nich pomocí úvodní věty „jsem zvědavý/ zajímalo by mne“ učitel dává najevo zájem a to, že sám nezná odpověď

Valenta (2008, s.306) člení otázky do 4 typů. Jeho dělení jsem doplnil o formulace partnerské komunikace podle Kopřivy. Ty jsou vyznačeny *kurzívou*

Otázky vztahující se k učivu (obsahu hry, rolím):

Tyto otázky slouží ke zjištění základních faktů dramatu. Jsou to otázky odpovídající na dotazy „Kdo?“, „Co?“, „Kde?“, „Kdy?“, „Jak?“ a „Proč?“, přičemž oblast zájmu může být v reálném světě („Jaké je podnebí v Amazonii“, „*Zajímalo by mne, jaké v té Amazonii může být podnebí*“), stejně jako ve fantazii („*Jak se mohla jmenovat ta indiánská dívka?*“, „Jsem zvědavý, jak by se ta indiánská dívka mohla jmenovat“).

Otázky propojující učivo a subjekt žáka:

Sem zahrnujeme například tento typ otázek: „Jak by ses zachoval v této situaci?“, „Jaký máš názor na toto řešení?“, „Jakou máš funkci v tomto podniku?“, „Co jsi tam viděl?“, „Navrhuj toto řešení, co ty nato?“, „Zajímalo by mne, jak by ses zachoval v této situaci“..

Otázky vztahující se k přípravě, organizaci a provedení hry samotné:

Sem zahrnujeme otázky plánovací, například: „Kterou část příběhu budeme hrát?“, „Chcete využít pantomimu, nebo raději plnou hru?“, „Plánuji vám na to nechat půl hodiny, co vy nato?“, „Budeme útek plánovat?“, „Jak?“

Taktéž sem patří otázky vymezující průběh hry a její zajištění, například: „Kde bude křeslo?“, „Někdo musí hrát tuhle novou postavu, co navrhujete?“, „Přejdeme na druhou stranu, nebo počkáme?“, „Zůstali tu ranění ...“.

Otázky vztahující se k hráčům:

Zde můžeme uvést například: „Zajímalo by mne, jak se cítíte“, „Která technika Vám dělala potíže?“, „Jste unavení?“

2.3.5 Reflexe

Jako reflexi lze použít velké množství různých technik, které mají všechny jeden společný cíl. Tím je „zhodnotit zkušenost, která oživila/vznikla během předchozí akce.“ (Valenta, 2008 s. 288). Reflexi může provádět jak učitel, tak hráči. Reflexe hráčů má dvojitý efekt. Ten první je pro samotné hráče, kterým pomáhá zpřítomnit si prožité momenty a pojmenovat je. Učí tak nejen lepší znalosti svých pocitů, ale i jejich vyjádření. Dalším aspektem je pak výpovědní hodnota učitele. Ten má možnost zjistit osobní angažovanost hráčů v jednotlivých celcích a z toho pak vycházet při další volbě programu. K podpoře reflexe hráčů je možné využít výše uvedené metody – konkrétně otázku, nebo její úpravu podle metod efektivní komunikace („Jak jste se cítili?“; „Zajímalo by mne, jak jste se cítili.“), které pomáhají směřovat reflexi ke konkrétnímu cíli. Ten může být v oblasti obsahu hry, ve způsobu hry a v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje (Valenta, 2008 s.291). Tato reflexe pak nemusí být nutně jen verbální. Zvláště u klientů VÚ, u kterých je verbální reflexe denním chlebem, protože ji pravidelně používají na komunitních setkáních, se uplatní jiné formy. Velmi zajímavou skupinou jsou reflexe nonverbální. I když nejsou tak podrobné jako reflexe verbální, umožňují díky tomu, že je možné je provést s celou skupinou naráz, rychlý vhled do citění skupiny (Např. „Ukažte mi teď rukou, jak si myslíte, že se nám podařila realizovat tahle scénka, úplně u země je vůbec ne, tam, kde máte hlavu je báječně“). Možné je také využít nějakou techniku DV („Zamyslete se ve skupinkách, při které části jste dnes cítili nejsilnější emoce a tu přehrajte.“). V neposlední řadě lze také provádět reflexi pomocí nejrůznějších uměleckých prostředků (hudba, kresba, atd.). (Valenta, 2008, s. 298).

Reflexe učitele pak má za cíl buď hodnotit, nebo poskytnout zpětnou vazbu. Zde je opět možnost využití efektivní komunikace. Zajímavou možnost také nabízejí učitelovi možnosti neverbálního hodnocení. Zejména nonverbální signály (jako například pokynutí, úsměv), extralingvistické signály (např. pochvalné mručení, obdivné „hmmmm“), či vyjádření paralingvistikou (např. modulace hlasu tak, aby to podpořilo, nebo naopak zmírnilo verbální projev). (Valenta, 2008 s. 297)

3. Praktická část

Účelem této části je popsat, jak se nám teoretická východiska podařilo aplikovat do praxe. Vycházím především ze zkušeností, mě a mé kolegyně Angeliky, dále z rozhovoru s etopedkou ústavu Mgr. Dragou Čermákovou a také ze zpětné vazby formou dotazníků, které jsem na konci roku rozdál klientům. Vzhledem k tomu, že se mi nakonec podařilo shromáždit pouze 10 dotazníků (někteří klienti již byli mimo ústav) je jejich informační hodnota spíše orientační. Proto jsem se nezabýval jejich podrobnou analýzou, jen v některých částech odkazuji na získané odpovědi. Vzhledem k účelu projektu a faktu, že by měl pokračovat i v příštím roce jsem na konec zařadil výčet úspěchů, neúspěchů a nastínil možnosti do budoucna.

3.1 O projektu

Projekt DV ve VÚ Klíčov byl z hlediska ústavu pilotním projektem. Návrh vycházel od Bc. Ivany Pintířové, studentky druhého očního dramatické výchovy na katedře výchovné dramatiky divadelní akademie múzických umění, která pracuje na čtvrtinový úvazek na detašovaném pracovišti VÚ Křešín. Pro projekt sháněla ještě druhého kolegu, zatímco já sem sháněl možnost praxe ve výchovném ústavu. Samotný projekt začal v říjnu roku 2008. Jeho prvotním cílem bylo zjistit, jak budou klienti reagovat na nabídku DV jako volnočasové aktivity, jestli bude možné skloubit výuku DV s prostředím VÚ a pokud ano, tak zjistit, jaké formy práce se prokážou jako nejvíce funkční. V neposlední řadě jsme si museli ujasnit, jestli prokážeme dostatečné schopnosti dramatický kroužek vést. Do této aktivity jsme vstupovali s tím, že pokud by se projekt osvědčil, začal by kroužek od dalšího školního roku fungovat oficiálně.

3.1.1 Zázemí

Většina lekcí probíhala v prostoru jídelny. To zajisté nebyl ideální prostor pro DV, nicméně v současné realitě v české republice, kdy velká část kroužků DV stále probíhá ve třídách s frontálním uspořádáním lavic, se prostor jídelny jevil, jako vcelku uspokojivý. Jídelna měla přiměřenou velikost, navíc možnost přesouvat židle a stoly tak aby se vždy vytvořil potřebný prostor. Velkou nevýhodou a, byl

zápach jídla, který se nedal ani příliš vyvětrat. Největším problémem však bylo umístění jídelny v budově. To bylo takové, že na jedné straně vedla okna přímo na proti balkonům jednotlivých oddělení, takže klienti z těchto balkonů měli možnost zahlédnout (pokud bylo otevřené okno), nebo zaslechnout (při hlasitějších činnostech) klienty lekce. To velmi narušovalo pocit intimity a bezpečí, který by měl na lekci vládnout. Z druhé strany pak do jídelny vedly prosklené dveře, které ústily na hlavní chodbu ústavu, což vedlo k občasným nečekaným a nechtěným návštěvám.

Já osobně jsem pak jako větší problém vnímal zázemí ústavu jako celku. Díky tomu, že droužek DV neměl žádnou oficiální formu, jsme byli s mou kolegyní na půdě VÚ de facto cizinci. To se pak projevovalo při komunikaci s jednotlivými odděleními a VÚ jako celkem. Na mne osobně to působilo, jako kdyby kroužek DV byl něco navíc, jakýsi soukromý pokus, který má s VÚ společného jen to, že se odehrává na jeho půdě. Zde jsme podcenili důležitost toho před začátkem detailně seznámit všechny osoby, které se dostanou s kroužkem DV byť jen vzdáleně do styku, s tím, co DV vlastně obnáší, jaký může mít přínos pro klienty. To spolu s nejasným statutem vedlo k nejisté podpoře ze strany vychovatelů.

3.1.3 Klienti

Charakteristice klientů jsem se podrobně věnoval v kapitole 2.4. U klientů se projeví všechny očekávané charakteristiky. Navíc se ještě projevil nečekaný problém s fyzickým kontaktem. U klientů byla znát velká potřeba fyzického kontaktu, ale také obrovský strach z něho. Při jakémkoliv kontaktu tak měli tendenci směřovat k agresi (byť třeba jen „z legrace“). Například pokud se měli někoho dotknout, tak do něj strčili, pokud si měli podat ruku, tak začali soutěžit, kdo ji tomu druhému víc zmáčkne. Někteří klienti reagovali negativně i na možnost fyzického kontaktu s vedoucím (například instrukce dotykem, nebo v rámci her). Šlo však v drtivé většině jen o pózu, neboť pokud klient dostal nabídku alternativy, tak ji odmítl. Uvedu příklad konkrétní :

Já: „...až se vás dotknu tak řeknete, co se Johnovi zrovna asi honí hlavou.“
Klient: „Nás budeš vošahávat?“

Já: „Ne, jenom se vás lehce dotknu, abyste věděli, že je na vás řada. Můžu ti dát ale signál i jinak, třeba tak, že si k tobě stoupnu a kývnu na tebe.“

Klient: „Ne, to je dobrý, klidně si šáhni ...“

Z tohoto důvodu měli velký ohlas kompetitivní hry, které chlapcům nabízely záminku pro fyzický kontakt. Bylo ale nutné vždy co nejstriktněji vymezit pravidla, aby se předešlo projevům agrese.

V průběhu lekcí se podařilo úspěšně vytvářet bezpečnou a demokratickou atmosféru. Důkazem budiž to, že se klienti nebáli vstupovat do rolí, vyjadřovat svoje myšlenky a pocity, ale také to, že byli klienti schopni spolupracovat ve skupinkách, aniž by docházelo k mocenskému rozdělení rolí. Už to samotné bylo pro klienty přínosem. U klientů, kteří navštívili více hodin v řadě, se projevil nárůst sebevědomí během lekcí, větší touha se zapojit a vyjádřit svůj názor. Bohužel na to, aby se dostavily výsledky trvalého charakteru pozorovatelné i mimo prostředí lekce, by byla potřeba pravidelná účasti. Té se bohužel nepodařilo u žádného klienta docílit. Nepravidelná účast tedy byla hlavní překážkou rozvoje klientů.

3.2 Lekce

3.2.1 Účast

Účast klientů byla velmi nepravidelná. Počet klientů kolísal od dvou do osmi. Tyto výkyvy se projevovaly v souvislosti s několika faktory. Pokud venku bylo pěkně, klienti, pokud mohli, šli raději na vycházku. Účast také ovlivňovalo období v roce. Před prázdninami klienti sháněli kredity, aby mohli na prázdniny opustit ústav, nebo alespoň na vycházky. Naopak pokud neměli dovolenku, tak často šli na útěk, takže po prázdninách sháněli kredity, aby vyrovnali ztrátu.

Z uvedené skutečnosti by se mohlo zdát, že klienti se účastní lekce DV jen kvůli kreditům. To však není pravda. Kredity slouží jako významný motivační prvek, především pro ty, co jdou na lekci poprvé. Pokud ale klient zjistí, že mu DV nevyhovuje, nevrátí se zpátky ani za větší počet kreditů, nebo si přijde jen pro kredity a bude neaktivním účastníkem bez vnitřní motivace, který pak lekci spíše jen brzdí. Pokud ale klient je spokojen, musí se před další lekcí rozhodnout mezi pro

něj běžnými formami trávení času (PC, televize, vycházka) a dramatickou výchovou. Zde opět funguje motivace kredity (a také motivace vychovatele). Z pohledu klienta by se tedy funkce kreditů dala shrnout asi takto: „Bylo za to hodně kreditů, tak jsem tam šel a zjistil, že je tam celkem sranda. Za týden, když jsem se měl rozhodnout, jestli budu sedět u PC, nebo pudu na dramaťák, řekl jsem si, že obojí je fajn, ale za dramaťák ještě navíc dostanu kredity tak jsem šel tam.“

Také jsme časem vysledovali, že na účast na lekci má velký vliv, kdo je momentálně vychovatelem na jednotlivých odděleních. Nešlo o to, aby vychovatel donutil klienty, aby na DV šli, ale aby je motivoval a právě ve fázi, kdy se klient rozmýšlí mezi „PC a dramaťákem“ podpořil volbu DV. Zde je jasný rozdíl mezi tím, jestli vedoucí řekne: „Je zase divadlo.“, nebo „Je dramaťák, minule jsi říkal, že tam byla celkem sranda, navíc jsou za to kredity.“

Tyto závěry podporuje i zpětná vazba z dotazníků. Klienti, kteří navštívili alespoň 3 lekce uvádějí jako motivaci kromě kreditů téměř vždy i formulaci typu : „je tam sranda, nenudím se, měl jsem na to náladu“. Pouze jeden uvádí jako motivaci: „jen jsem chtěl body“. Dva klienti dokonce ani neuvádějí kredity.

Oproti tomu stojí klienti s účastí na jedné nebo 2 lekcích. Evidentně jsou to klienti, které DV nezaujala, jako důvod účasti uvádějí: musel jsem, potřeboval jsem body. Tito klienti, kteří šli na lekci s pocitem donucení, většinou navštívili jen jednu, nebo 2 lekce. Pro tyto klienty kredity zabraly jako motivace, ale klienti po účasti zjistili, že se nejedná o způsob, jak získat maximální počet kreditů s minimálním úsilím a přeorientovali se tedy na jinou činnost.

Z výše uvedeného vyplývá, že pro první účast klienta je klíčovým prvkem získání kreditů, na další účasti se pak podílí zhruba z jedné poloviny zážitek z minulé lekce a z druhé poloviny motivace vychovatelem spojená s kreditovou odměnou. Kreditový systém v současné podobě plní svůj účel, tedy motivuje klienty, podporuje jejich aktivní účast, ale zároveň nepřitahuje klienty, kteří by si šli „jen pro body“. V oblasti zážitku z lekce je vždy co zlepšovat. V oblasti motivace vychovatelem jsou zatím také rezervy.

3.2.2 Plánování

Původním plánem bylo první měsíc udělat otevřený pro všechny klienty a pak se z nich pokusit sestavit skupinu pro pravidelnou práci. Již po prvním měsíci jsme ale zjistili, že zajistit pravidelnou účast klientů je nad naše síly. Proto jsme se rozhodli pro formu na sobě nezávislých lekcí – jen ve dvou případech byl program natažen přes dvě lekce. Tato forma také umožňovala testovat různé metody, techniky a formy lekcí. Vzhledem k tomu, že klienti docházeli nepravidelně, jsme ani nevolili nějaký ucelenější koncept toho, jaká témata pro jednotlivé lekce volit. Samotnou lekci si pak vždy připravil jeden z nás a pak ji vedl. Druhý pak soužil jako „asistent“. Snažili jsme se postihnout celou šálu lekcí od lekcí složených z her a cvičení, přes lekce tematické, lekce založené na příběhu až po strukturované drama.

3.2.3 Průběh

Lekce probíhaly každou středu, s výjimkou první středy v měsíci, kdy byla jídelna obsazená. Začátek byl v 17 hodin. Lekce trvala v průměru zhruba hodinu (rozmezí od 50 do 70 minut). Před začátkem lekce bylo třeba obejít jednotlivá oddělení a znovu připomenout, že bude „dramaták“ a svolat klienty do jídelny. To většinou chvíli trvalo, klienti totiž ještě dokončovali úkoly, dokuřovali cigaretu, či se měli teprve vrátit z vycházky. To vedlo často k posunu začátku lekce. Postupem času se nám osvědčilo vždy na začátku lekce upřesnit, jak dlouho lekce bude trvat a zdůraznit, že tento časový údaj je přibližný. Zopakovat si jména (téměř pokaždé se vyskytl někdo, kdo byl nový, nebo chodil méně často) a ujasnit si pravidla. Úspěšností jednotlivých metod a technik vlastního programu se zabývá příslušná kapitola 4.3. Po ukončení programu následovala prezence, spojená s udílením bonusových kreditů. Ty připadly každému, kdo se projevil alespoň trochu aktivně. Vždy jsme se přitom snažili konkrétně pojmenovat a pochválit tu činnost, za kterou je klient získal. Tato fáze probíhala paralelně s navrácením jídelny do původního stavu. Jakmile bylo uklizeno, mohli se klienti vrátit na oddělení. Jeden z vedoucích šel s nimi a předal hodnocení vychovatelům. Pokud o to byl ze strany vychovatele zájem, tak na vychovatelně proběhlo krátké zhodnocení, kde jsme se snažili především sdělit vychovatelům, za co konkrétně získali klienti pochvalu, aby to

mohli vychovatelé využít k další motivaci klienta. Po odevzdání prezence všem oddělením jsme se pak vždy s kolegyní snažili najít si čas na krátké zhodnocení uplynulé lekce.

3.2.4 Problémy které se při lekcích vyskytly

3.2.4a Pozdní příchody

A to nejen ze strany klientů, ale bohužel i vedoucích. Problém nastával zejména, když se zpozdil ten, kdo měl lekci vést. U klientů se nejčastěji jednalo o zpožděný návrat z vycházky, kdy jsme měli od vychovatele informaci, že by se klient lekce rád zúčastnil. Tím vyvstávalo dilema, zdali raději počkat, nebo začít v menším počtu. Dodatečné zapojení do lekce jsme neumožňovali.

3.2.4b Vyrušování během lekce

K tomu docházelo od klientů, kteří byli na balkonech naproti jídelně – pokud nebyli zatáhnuté žaluzie, nebo bylo otevřené okno, nebo od klientů kteří se vraceli z vycházky chodbou kolem jídelny a slyšeli, že se v jídelně něco děje, tak se šli podívat, nebo jen něco sdělit kamarádovi.

3.2.4c Nevhodnost tématu lekce

U hodin, které jsou celé postaveny na jednom tématu, je velké riziko, že pokud se nepodaří klienty tématem zaujmout, je celá lekce ztracená a nezbývá než improvizovat. Pro mě osobně bylo s ubíhajícím rokem čím dál těžší hledat témata, která bych jednak byl schopen zpracovat formou DV a která by zároveň měla schopnost zaujmout klienty. S odstupem času lze vidět jisté souvislosti mezi tématy, která se projevila jako funkční. První oblíbenou skupinou byla témata založená na příběhu mladého člověka (Piráti, Indiáni, Operátor – viz příloha). Druhou vhodnou skupinou pak byla témata zabývající se určitým obdobím, či prostředím (Doba kamenná, Partyzáni – taktéž v příloze). Vcelku oblíbené pak byly také lekce složené převážně z her a drobných improvizací. Ty však sice sklidily úspěch během lekce, v dotazníku je však klienti neuvedli. Témata, která se projevila jako „mimo“ (podle mě lepší: „mimo“, ale můj názor, možná pro to máš důvod), byly například pohádky nebo zvířata.

3.2.4d Žadonění o kredity

Někteří klienti se snažili svůj kreditový zisk maximalizovat nežádoucími způsoby. Prvním bych nazval jako „kupčení“. Například:

Učitel: „Hledá se dobrovolník“

Klient: „když se přihlásím, dostanu pochvalu?“

Rafinovanější formou bylo plánovité chování. Klient se za účelem zisku pochvaly snažil chovat tak, jak si myslel, že by si to přál vedoucí. Tato strategie byla náročná na odhalení. Zvláště při práci s klienty VÚ má vedoucí velkou radost, když se klient chová přesně tak, jak si naplánoval. Zde se ukázala jako nedocenitelná právě role asistenta, který díky pohledu zevnitř skupiny tyto strategie odhalil zpravidla dříve než vedoucí. Pouze odhalení však nestačí. Na takovéto nežádoucí chování je nutné klienta upozornit. Klient ale předstírá, že o ničem neví a domáhá se pochvaly za aktivitu. Navíc je možné, že tak opravdu činí nevědomky.

3.3 Úspěšnost jednotlivých metod a technik mezi klienty

V rámci lekcí jsme se snažili používat co nejširší škálu forem dramatické výchovy. Z nerolových her a cvičení určených k rozvoji kompetencí, schopností, nebo čistě jen určených k odreagování měla největší úspěch taková cvičení, kde šlo o nějakou výzvu (např. „Že nezvládneš tohle?“). Jako klíč k úspěchu se ukázalo začít na velmi lehké úrovni, tak aby byl úspěch zaručen u všech klientů a pak přidávat cvičením na obtížnosti. Přitom bylo potřeba dát najevo, že úkol byl splněn už splněním nejnižší úrovně, aby měli klienti pocit úspěchu (jako příklad lze uvést hru „volavka“ (viz příloha)). Další úspěšnou formou byly kompetitivní hry, kde měli klienti možnost soutěžit proti pedagogovi (zde je možné uvést hru „vykrádání trezoru“ (viz příloha)). Hry, kde se hráči utkávají proti sobě, jak už to bývá, přinesly radost hlavně vítězům. Nejmenší úspěch měly hry na rozvoj vnímání a pozornosti, zvláště ty, které jsou méně dynamické (například: hra „zrcadla“, kde hráči stojí proti sobě, jeden kopíruje pohyby druhého).

Z her dramatických našli klienti největší zálibu v improvizacích. Čím se jednalo o jednodušší situaci, tím lépe. Velmi dobře se též klienti zapojovali při zobrazení jevu pomocí pantomimy (například hra „aktivity“). Naopak použití zástupné řeči se

většinou nesetkalo s kladným ohlasem, stejně tak jako použití živých obrazů nebo soch.

Všeobecně lépe vždy klienti hodnotili ty lekce, které byly svázané jednotným tématem, zejména pokud se jednalo o příběh, který se postupně odhaloval, nebo ve kterém měli klienti šanci podílet se na jeho spoluutváření. To se také projevilo v dotaznících, kde pokud klienti uvedli nějakou lekci, potažmo její část, jako lekci na kterou si vzpomínají, tak to bylo z lekce, která byla motivovaná příběhem. Klienti uváděli lekce (hry): „Bankovní loupež“ (vykrádání trezoru), „Osvobození“ (hledání členů SS), „Lovci mamutů“, „Příběh stromu“ (růst stromu) a „Piráti“.

Přípravy na tyto lekce jsou součástí přílohy.

3.4 Zhodnocení uplynulého roku s výhledem do budoucnosti

Jako pozitivní hodnotím už samotný fakt, že se podařilo DV v prostorách VÚ zrealizovat a udržet po celý rok. Během roku se nám s kolegyní podařilo realizovat několik lekcí, se kterými jsme byli spokojeni a mohou posloužit jako základ do budoucna. Také jsme seznámili klienty s tím, že existuje něco, jako dramatická výchova a co se při ní děje. I když se nám nepodařilo dosáhnout pravidelné účasti, u některých klientů se nám podařilo dosáhnout toho, že osobní přínos z lekce DV se pro ně stal důležitější, než kreditové ohodnocení. U těchto klientů také bylo možné pozorovat mírné zlepšení sebevědomí. Byť se zatím projevovalo jenom na půdě kroužku.

Jako hlavní problémy vidím někdy nedokonalou přípravu na lekce, pozdní příchody, ale zejména špatnou komunikaci a propagaci kroužku mezi vychovateli VÚ.

I pro nás, jako pro vedoucí byl uplynulý rok cenná a hlavně příjemná zkušenost. To považuji za základ pro motivaci pokračovat na projektu i další rok. Doufáme, že se nám podaří získat lepší prostory, a získat pro kroužek oficiální statut. Lepší propagace, jak mezi klienty, tak zejména mezi vychovateli spolu s kvalitnější přípravou na hodiny nám, doufáme, zajistí větší účast. Díky zhodnocení

zkušeností z minulého roku, mimo jiné i formou této práce, se nám snad podaří najít nová témata, metody a techniky, které klienty nejen zaujmou, ale také budou pozitivně působit na rozvoj jejich osobnosti.

...ou ústavu. Výsledkem byl profil klienta ... ústavu výchovného ústavu. Těmi byly ... z části sociální narušení a ... jak formulovat cíle ...

... osobnosti, sociální, emoční a ... výchovného ústavu. Navíc nabízí rozvoj v esteticko - ... výchovného ústavu není primární, ale ... navíc vystupuje i ... Dramatická výchova také disponuje ... jak tyto cíle naplňovat.

... se nerovná cílům ... nadávají příliš váhu. ... výchovného ústavu a ... (často) tráví volného času. ... získat své příležitosti. Tedy ne ...

... komunikace mezi námi a vychovateli. ... DV ...

... i když má jenom omezený ... jako ... vytvoření ... a pokus ...

4. Závěr

V první části jsem se zabýval charakteristikou ústavu. Výsledkem byl profil klienta založený na spojení společných jmenovatelů výchovného ústavu. Těmi byly shledány pohlaví, věk, závažná porucha chování a z části sociální narušení a specifická porucha chování. Na základě tohoto profilu jsem pak formuloval cíle výchovy klienta VÚ.

Dramatická výchova se ve svých cílech, kterými jsou osobnostní, sociální, etický a věcný rozvoj shoduje s cíli výchovného ústavu. Navíc nabízí rozvoj v esteticko – výchovné oblasti, který sice pro prostředí výchovného ústavu není primární, ale rozhodně není na závalu. Kromě „klasických“ cílů DV zde pak navíc vystupuje i aspekt aktivního trávení volného času. Dramatická Výchova také disponuje dostatkem vhodných metod a technik, jak tyto cíle naplňovat.

Při praktické realizaci však vyvstává problém, že cíle ústavu se nerovnjí cílům klientů, kteří svému osobnostně-sociálně-etickému rozvoji nedávají příliš váhu. Společným cílem všech tří skupin (dramatické výchovy, výchovného ústavu a klientů) je pak pouze aktivní (v případě klientů spíše zábavné) trávení volného času. I na tomto poli si však dramatická výchova dokázala získat své příznivce, i když ne na takové úrovni, aby se podařilo dosáhnout pravidelné účasti.

Jako největší nedostatek se ukázala malá komunikace mezi námi a vychovateli. Jako největší úspěch pak hodnotím samotný fakt, že se podařilo lekce DV zrealizovat a udržet přes celý školní rok.

Z uvedených faktů vyplývá, že dramatická výchova, i když má jenom omezený potenciál v oblasti rozvoje klientů, má na poli VÚ smysl minimálně jako volnočasová aktivita. Pro příští rok budou nejdůležitější kroky vytvoření podrobného plánu na celý rok a seznámení zaměstnanců s tímto plánem a pokus o zajištění lepších prostor.

5. Zdroje

ČERNÁ, Marie a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1994. 158 s. ISBN 80-7066-597-1

KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Přel: Magdaléna Machátová. Praha: Portál, 1999. 287 s. 80-7178-426-5

KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KUJA, Jindřich. *Základy etopedické terminologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989

LAKOMÁ, Jitka. *Skupinová psychoterapie v reedukačním procesu*. Praha: Psyché, 1993. 125 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. 11. upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007b. 199 s. ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upr. vyd. Praha : NIPOS, 2007a. 199 s. ISBN 978-80-70-68-207-4

MORGANOVÁ, Norah, SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přel: Helena Zymonová. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004. 590s. ISBN 80-200-069-3

Nové universum : všeobecná encyklopedie A-Ž. Praha : Euromedia Group k.s. - Knižní klub, 2003. 1304 s. ISBN 80-242-1069-X

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 322. s. ISBN 80-7178-772-8

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada 2008, 351 s. ISBN 978-80-147-1865-1

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie*. Brno: Paido. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9

WAY, Brian, *Rozvoj dítěte dramatickou improvizací*. Přel. Eva Machková. Praha: ISV, 1996. 218.s ISBN: 80-85866-16-1

Elektronické zdroje

Občanský soudní řád (online) Získáno: 23.4. 2008 16:30 Dostupný z:

<<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/osr/>>

Řád výchovného ústavu Klíčov (online) Získáno: 12.3. 2008 19:00 Dostupný z :

<<http://www.klicov.cz/dokumenty.php>>

Trestní zákon (online) Získáno: 23.4. 2008 15:30 Dostupný z:

<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/trestni_zakon/>

Zákon o rodině (online) Získáno: 23.4. 2008 16:00 Dostupný z:

<<http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-o-rodine-655.html>>

Zákon o soudnictví ve věcech mládeže (online) Získáno: 23.4. 2008 17:00

Dostupný z: <<http://business.center.cz/business/pravo/zakony/osr/>>

6. Seznam příloh

1. Dotazník	2
2. Přepadení banky.....	3
3. Přepadení banky 2. část.....	4
4. Lovci mamutů	5
5. Indiáni	6
6. Cesta Stromu.....	8
7. Piráti	10
8. OPERÁTOR.....	11
9. Osvobození (květen)	13

Přílohy

1. Dotazník – kroužek dramatické výchovy Klíčov

Lekce dramatické výchovy jsem se účastnil (zakroužkuj kolikrát):

0x 1x 2x 3x 4x 5x 6x 7x 8x více než 8x

Když jsem se účastnil, tak to bylo protože (doplň):

.....

Když jsem se neúčastnil, bylo to protože (doplň):

.....

Uveď název, nebo téma lekce, kterou jsi si zapamatoval:

Z této lekce si pamatuji, že jsme (doplň):.....

.....

Na dramaťáku se mi nejvíc líbilo že:

.....

Na dramaťáku mi nejvíc vadilo že:

.....

Kdybych byl vedoucí, tak bych udělal lekci na téma:

Když sem byl na dramaťáku, tak jsem se snažil: (Vůbec) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (maximálně)

Vedoucí dramaťáku se podle mě snažili: (Vůbec) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (maximálně)

Celkově bych dramaťák hodnotil: (tragédie) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (výborný)

Místo na Vaše vzkazy je na druhé straně

Díky, Vojta

2. Přepadení banky (1. část)

a) zase zopakování jmen a vyprávění o tom, kdy slyšeli o nějakém přepadení. určitě

b) začal bych asi jakoby vyprávěním - představe si, že Vám jednou zazvoní mobil, volá neznámé číslo. Kdo to zvedne? (najde se dobrovolník - rozhovor s jedním z nás - oznamujeme, že pro něj máme kšeft, jestli by do toho šel že podrobnosti se dozví tam a tam) (pak může někdo skusit podobný rozhovor udělat ve dvojici - pokud bude zájem)

pak už konkrétní schůzka:

my v roli jsme vůdci gangu, který chce vykrást banku, - kdo půjde s námi, je to hodně peněz, víme, že tam právě bude asi 700 milionů, kdo může co nabídnout. přemýšlení o tom, co bude potřeba zajistit. Je tam stráž, kamerový systém a alarm (ale podařilo se nám získat kartu s přístupovým kódem do budovy, protože jeden z nás je vlivným zaměstnancem banky) Přemýšlet, jak to uděláme, co je potřeba všechno zajistit. Na jejich dotazy dodáme informace o alarmu atd. Dohodneme si i schůzku k dělení peněz a místo, kde to bude

Pak praktické provedení. My budeme snažit v plánu prosadit, že budeme sedět v autě, které s těmi penězi odjede, oni budou krást nebo budeme dělat minimum riskantních operací event. jeden z nás půjde do akce, ale druhý bude jistit.

Pak bych dal minihru "vykradení banky" něco jako hra na "kouzelníka" Situace: náš člověk v bance vyřadil světla, a otevřel všechny dveře včetně trezoru. Musí odnést peníze, jsou tam ale snímače pohybu, nebo roboti s detektory pohybu (my dva), kteří je odhalí, když je uvidí, jak se pohnuli (pokud se naně detektor dívá, nesmí se hýbat) koho najdou, 1. buď je chycen - de do vězení nebo 2. je omráčený ostatní ho musí zachránit (odvést pryč)

c) Schůzka gangu po úspěšné loupeži. Před dělením peněz - teď musíme odjet za hranice. Napíšeme své rodině dopis (protože i pro ně to přece děláme, aby se měli dobře) pro případ, že už bychom se nevrátili.

Dělení peněz. My sdělíme, že nápad byl náš a že, my dva dostaneme 75% tj. 500 milionů a zbytek se rozdělí mezi ně, jsme přece bossové. Kdyby náhodou chtěli něco prásknout máme prostředky, jak se jich zbavit nebo jejich blízkých.

Rozdělení peněz - jak se oni podělí. Oživlé sochy, jak se cítí, věří teď bossům? (zvládnou oživlé sochy? možná by semohlo jen skusit postavit nás do prostřed místnosti a ať zaujmou místo v prostoru vůči nám - a pak jenechat říct komentář)

Pokud by se to stihlo nebo pro další hodinu:

Odcházíme s penězi a rozjíždí se vyšetřování. Jeden z nás dvou je tajný agent policie pro vyšetřování těchto zločinů a druhý vše popře, a svalí zcela vinu na ně. Zavřou je?

Oživlé sochy, co si teď myslí, jaké mají pocity? Co místotoho dát že píšou rodině z vězení (asi ne skutečný dopis, jen říct coby tam bylo)?

3. Přepadení banky 2. část

1. Stručně říct co se dělo minule, kdyby byl někdo nověj
2. Skusit vybrat jednu věc, kterou si z minule pamatují (telefonování, příprava, přepad, dělení majetku)– líbila se jim – buď skusit udělat sochu té části, nebo ve skupinkách přehrát – spíš bych byl pro přehrání.
3. Situace – i když Vás bossové obrali stejně vám zbylo každému celkem dost peněz – 20 milionů – utekli ste do ciziny – konečně máte dost peněz, můžete si splnit svoje sny. Skusit pantomimou, co by dělali, kdyby měli 20 mil. Všichni hádají – můžeme hodit víc kol, ale spíš jedno.
4. Zatčení – já bych to pojal asi jako honičku, koho chytne, je zatčnej. Alternativa je ta, že policie je slepá (no není to moc výchovný :) a chytá podle zvuku (udělalo by se malý území aby sme je pochytali)
5. O zatčení píšou v novinách - skusit navrhnout titulky novin – možná i napsat a udělat k tomu „fotky“ třeba ze zatčení nebo soudní síně (živé obrazy).
6. Diskuze - jakoby v porotě, jaký trest se udělí. Kolik letz, nebo veřejné práce. (nevím jestli pro ně nebude problém se odprostit od role zločince a přejít do role poroty)
7. Dopis z vězení

4. Lovci mamutů

- 1) Seznámení s prostředím, diskuze, co všechno měli, co neměli
- 2) Živý obraz – jak to vypadalo v jeskyni večer: postupně, jeden udělá sochu, řekne co je a další se přidá
- 3) Až řeknu teď, změňte celý obraz tak, jak by vypadal, kdyby tenhle kmen neměl oheň...
- 4) Jak se každý cítí, co si myslí – jen jedno slovo
- 5) Tlupa potkala jinou tlupu, která má oheň - snaží se domluvit výměnu.
TIR – náčelník druhé tlupy – chce oheň vyměnit za jednoho člena druhé

tlupy...

3 varianty (porada, plášť experta?) – buď ho vymění – koho ale obětují?

- zkusí nabídnout něco jiného – co (pazourky, různé umělecké předměty)?

- pokusí se ho druhé skupině ukrást (pak hra jako na kouzelníka)

6) Oslava ohně (záleží na akčnosti skupiny), nebo sochy – Ten kdo ukradl oheň a ostatní si stoupnou podle vztahu k němu ...

7) Ráno se probudí a oheň je vyhaslý: měli ho hlídat 2 mladíci, jeden tvrdí že když budil toho druhého tak oheň ještě hořel, ten první zase že ho druhý vůbec nevbudil. Co s nima? Zase porada – vyšetřování. Ale jeden je syn náčelníka – jak to dopadne?

8) vztahy kmene k těmhle 2ma (nebo k tomu odsouzenému)

9) jeden náhodou objeví jak se rozdělává oheň, ten druhý ho vidí – co se mu honí hlavou (možnost ukrást mu oheň, nebo se přiživit na jeho vynálezu)

10) lov mamuta (hra nakonec – učitelje mamut v námě (má omezený kruh kde se může pohybovat, ostatní se ho snaží zasáhnout, ale mají do skupiny jen 1 oštěp) koho učitel plácne, ten je mrtvej)

5. Indiáni

Začátek diskuse: téma – indiáni – hádanka, pustit indiánskou muziku, jetli poznají, co je to za muziku ..., co víte o indiánech, co jste slyšeli

Vymyslet si indiánská jména

Indiánské soutěže – proč spolu kluci soutěží? Aby dokázali statečnost, obratnost a chytrost a byli pak přijati mezi muže

Pro indiány jsou důležitá zvířata

Medvěd, jelen, buvol

Medvěd – nejřív medvěd, zvuk medvěda (brumendo, rezonance)– nebát se zařvat zkoušet medvěd po ránu, bedvěd když je nažranej a spokojenej, medvěd, když ho svrbí záda, drbe se o strom (to bude asi učitel, nebo artner ve dvojici, nebo nábytek)medvěd když se snaží zastrašit jinýho medvěda (můžou proti sobě), nakonec medvěd při zimním spánku ..

Jelen : souboj jelenů – přetlačování když jsou o sebe opřený rukama (těžiště)

Buvol: Buvoj je dost tupý zvíře a indiáni si ho cení právě kvůli tomu, že ho nic nerozhází – zkouška bůvola, sedí proti sobě a jeden se snaží druhýho rozesmát ...

Tak, tpeh byli hry, a zkoušky které skládají indiánští chlapi, ale v jedné vesnici, o které se bavíme, žil kluk, který se jmenoval Tagedí, a ten dycky se všema prohrál, ostatní ho proto moc nebrali a taky pak když už všichni jeho vrstevníci se stali muži a zasedly se šamanem při úplňku při velkém rituálu tak on musel zůstat s ženami a dětmi.

Co se při velkém rituálu děje v teepee? (představa že mladíci na něj jdou poprvé a neví, co je čeká)

- Při rituálu muži kouří z kalumetu kouzelné byliny které šaman nasbíral a pak mají možnost se setkat s duchy lesa a dalšími bytostmi ...

Tagedího určili, aby jim tam nosil vodu, (skusit jak to vyopadalo když jim jí tam přines poprvé – před začátkem, pak těsně po začátku, pak v plném proudu). Ale když jim jí přinesl počtvrté, tak už všichni spali a šamanův Kalumet ležel na zemi a ještě mírně dýmal.

Tagedího zastihlo velké pokušení si z něj ochutnat

- Myšlenky tagedího – TIR je tagedí, blíží se ke kalumetu a ostatní ho jako jeho myšlenky podporují, nebo ho naopak odrazují
- Tagedí si teda šluknul z kalumetu a okamžitě usnul

Tak tady asi bude konec hodiny odhaduju – otom, co se mu zdálo se dozvíme příště :D

Pokračování:

Tagedímu se ve snu zjevil obrovský černý medvěd:

Tagedí, jsem dobrý duch lesa a le zlí duchové mě uvěznilí ve skále v jeskyni, když mě zachrániš tak ti dám sílu a budeš nejsilnějším bojovníkem, mezi všemi

Tagedí se rozhodne že ducha lesa zachráni (necháme je rozhodnout, nebo rozhodneme zaně? Kdyžtak by se musela domyslet linie, když se rozhodne, žeho nezachráni – lae zase by to bylo zajímavější :)

Tagedí potřebuje odejít na pár dní, ale nikou přeci nemůže říct, že si šluknul z kalumetu takže si musí něco vymyslet --- skupina je tagedí a my jí pokládáme otázky kam že to jako de a tak ...

Přijde k jeskyni Musí prolézt jeskyní úplně potmě, slyší různé zvuky:

Pojďme si tady skusit udělat tu strašidelnou jeskyni (stoly, bubnovat naně, a všichni si to můžou zkusit poslepu prolézt)

Na konci odvalí káen a azaním je opravdu medvěd, kdž ho osvobodí tak hned zmizí a řekne , že se mu náležitě odvděčí.

Možná pak hned minireflexe, jak se cítili, jestli se báli aspoň trochu :D

Tagedí přijde do vesnice zpátky a vesnice bude naprosto pobořená – duch nebyl hodný duch lesa ale naopak zlý a tagedí ho vypustil ven a duch řadí ve vesnici, nedá se zabít, všechny šípy se od něj odráží, kopíjím nepronikne a koho se jen dotkne tlapou tak ten padne mrtvý k zemi – vesnice se celá musí přestěhovat.

Tagedí se ani neovází za ostatníma vesničanama a usíná sám vlese, co si asi říká před spaním? – zase hlasy, co si asi myslí ...

Usne a v noci se mu opět zdá sen – zjeví se mu pravý duch lesa a řekne mu, žejediná šance, jak medvěda porazi je, že mu utrhen ocas – tak zlý duch ztratí sílu.

Tagedí (teď to bude jeden z kluků) přijde do vesnice a snaží se přesvědčit ostatní bojovníky aby mu pomohli.

Zlý duch je TIR ocas z utěrky – jasný hra, snaží se mu utrnout ocas, uřitel se je snaří chytit – když se jich dotkne tak jsou mrtví

Nakonec reflexe – někteří indiáni asi určitě padnou v souboji, možná i sám tagedí – stálo to zato? Jaká je občas cena za neposlušnost a neznalost

6. Cesta Stromu

Výše uvedená témata mi přišla nejaktuálnější pro dospívající mládež, proto jsem se rozhodl věnovat tuto lekci klientům VÚ – jedná se o Chlapce ve věku 15-18 let. Pro jednoduchost jsem z příběhu vybral jen příběh prvního stromu – princip je na něm jasně demonstrován a navíc rozuzlení – to že dítě je největší poklad je pravdou univerzální, nezávislou na náboženském citění, navíc to, že Ježíšek byl uložený v chlévě, je notoricky známá věc i klientům ústavu (na rozdíl od utišení bouře Ježíšem).

Hlavním cílem bude zamyšlení se nad svým vlastním osudem, životní cestou a tím, zdali je v lidských silách hodnotit, co je dobré a co špatné. Druhotným cílem je rozvoj vztahů ve skupině

1) Najděte Téma hodiny:

Po místnosti poschovávané kartičky s jednotlivými písmeny STROM

2) Roste strom:

Sedněte si na bobek na zem, představte si, že jste semínko určitého , pomalu klíčíte, prorážíte hlínu, natahujete se po slunci, otvíráte svůj první list, pak další, sílíte stále víc, kořeny pevně zapouštíte do země, jste mohutný strom, natahujete listy ke slunci, mezi větvemi Vám ševlí vítr, chvíli zůstaňte a užijte si ten pocit, pak se v duchu podívejte na svoje větve, listy, kůru, pokuste se určit, co jste za strom, můžete být úplně obyčejný strom nebo třeba úplně fantaskní.... až to budete mít, můžete si pomalu otevřít oči a svésit ruce pokud chcete, já Vás obejdu, a řekněte mi, jaký strom jste, nebo jste byli – kolečko, každý popisuje strom jakým byl.

3) Příběh stromu

Mám tady pro Vás příběh stromu. Stejného jste byli, nebo jste vy. Tenhle strom rostl na kopci v lese, taky vystavoval větve slunci a snil o budoucnosti. O čem tak mohl snít? Opět kolečko, nebo kdo bude mít nápad řekne..

Tenhle náš strom ale snil o tom, že přijde truhlář, podetne ho a udělá z něj krásnou truhlici. Ale strom se musí taky trochu snažit, aby si ho truhlář vybral.

4) truhlář vybírá strom – jeden je truhlář, otočí se zády, ostatní stojí v řadě - jsou stromy já na jednoho ukážu – ten chce aby ho truhlář porazil, ostatní nechtějí, napočítám do tří a zkuste vyjádřit svůj postoj k truhlářovi: Postojem, jen výrazem obličej, zády (truhlář se vás vždy dotkne dlaní) Truhlář se snaží uhodnout který strom má porazit. Truhlář se mění po každém hádání. Na konec, zkusit určit podle ruky – truhlář zavře oči, může si osahat ruku jednoho stromu, pak se stromy promíchají a on se ho snaží najít.

Truhlář náš strom porazil a ten se už nemůže dočkat, až z něj bude krásná truhlice.

5) Zkuste teď udělat sochu vyjadřující pocity stromu, když si ho truhlář konečně vybral. A zapamatujte si tu sochu.

Strom teď sní o tom, jaká z něj bude krásná truhla, kdybyste vy byli stromem, jakou věc byste se pak chtěli stát, co by z Vás měl truhlář vyrobit?

6) kdo bude vědět, může nám tu věc předvést, my budeme hádat, pokud nato bude potřeba víc lidí tak mu pomůžu...

7) Vraťme se teď zpátky do našeho příběhu - schválně jestli si pamatujete sochu vyjadřující pocity stromu, když si ho truhlář vybral – stoupněte si tak

8) já sem teď truhlář, vy všichni jste strom – já vám teď řeknu nějakou informaci a až řeknu teď, vy změníte sochu tak, aby odpovídala tomu, jak se strom cítí.

„Víš, strome, mám pro tebe špatnou zprávu“ teď

„Ten člověk, co po mě chtěl pokladnici, si to rozmyslel.“ teď

„jediná zakázka, kterou teď mám, je koryto pro dobytek.“ teď

až se vás dotknu, můžete říct, co si strom právě myslí

teď už můžete normálně mluvit, můžete se mě snažit přesvědčit, že nechcete být koryto.

10) strom ale truhláře nepřesvědčil, ten vzal pilu, kladivo a ze stromu bylo za chvíli koryto.

Budu teď počítat do 5ti a při tom bouchat do stolu a z vás se každým úderem stává koryto pro dobytek.

11) Jak se cítíte jako koryto, kolem Vás krávy, oslové (kdyžtak je možné zlehčit tím situaci, kdyby to bylo moc psycho). Každý kdo chce, odpoví. A co Váš sen, stát se krásnou pokladnicí? Zase kdo chce, odpoví...

12)Bylo to tak, že strom jako koryto byl dost na dně, netrvalo to ale moc dlouho a do salaše kde byl přišli 2 poutníci (Marie, pocem, tady je aspoň trochu teplo /to je sláva, už sem celá utrmácená/hned tu najdu místo pro Ježíška/počekj dyť ten žlab poslouží jako výborná kolíbka ..)

13) Marie pokládá imaginární ježíšky do koryt – možnost volně reagovat

14) diskuze: splnilo se nakonec stromu jeho přání? Zažili jste už někdy že se vám něco splnilo, ale „jinak“?

7. Piráti

- 1) Vyprávění tohle je příběh Johna. Kluka asi tak stejně starého jako vy. Který ale nežil v naší době, ale v 17. století. Jak to asi tak vypadalo v 17. století? – diskuze, upřesňování reálií. Postupně se chlapci dozvídají, že John žije jenom s matkou, otec se vydal na moře za bohatstvím a už se nevrátil. Čím se jeho matka živí? Co dělá John (ve volném čase, chodí do školy? pracuje)? (rozehrát, pantomimicky).
- 2) Jednoho dne objeví John plakát – přidejte se ke kapitánovi Blackovi! Bohatství a sláva Vás neminou ... – co si o tom myslí (myšlenky)
- 3) Rozhodne se využít příležitosti. Co nato říká jeho matka (TIR jako matka kluci jako John)
- 4) Na lodi: nejdřív TIR – kapitán. Přivádí Johna na palubu a John se dovídá, že cílem cesty je vyzvednout poklad z minulé pirátské výpravy, kapitán má mapu, kde je schovaný.
- 5) John byl na lodi nejmladší a jako úplnému nováčkovi mu to dávali ostatní pěkně sežrat. (skupinky, vždy 3 živé obrazy, jak se měl John na lodi, když odplula) – vždy se ve skupince střídají jako John - na dotek „vnitřní hlasy“
- 6) Cesta lodí – hra – 2 skupinky, dostanou židle (na 3 lidi 2 židle) a ve skupince se musí po židlích přesunout z jednoho konce místnosti na druhý – je to závod, kdo se dotkne země, tak vypadl z lodi. ostatní se pro něj musejí vrátit ...
- 7) Plavba lodí – zvuky: skupinka (může být ta vítězná z minulé hry) stojí v kruhu čelem k sobě. „Skusme teď napodobit zvuky, jaké se ozývali z lodi. (učitel jde příkladem – Napněte plachty! Změřte hloubku! Strážní koš, vidíte tam něco? Johohó ať teče rum!) Druhá skupina dělá pod vedením druhého učitele zvuky moře a větru, postupně chytne druhou skupinu a kolébá jimi jako kdyby byli na moři. Pak boční vedení, nebo hra v roli: Zvedá se vítr, přichází bouře (skupina na lodi vydává rozkazy, druhá skupinka dělá zvuky bouře a zvyšuje kymácení lodi) – gradace, loď se trhá (skupinka roztrhne skupinku na lodi a každého odvede do jiného koutu místnosti. Vyprávění potom co se loď rozbila jste dlouhé hodiny plavali ve slané vodě než vás konečně vyvrhla na písčité břeh.
- 8) Ráno. Všichni se sejdou na pláži, nad troskami co vyvrhlo moře: pantomima – co všechno jste mohli najít v troskách lodi? (v kroužku, kdo má nápad tak předvede, co mohli najít) - je možné pak rozšířit i na nesmyslné věci (auto, rádio pokud do toho klienti budou). Ve vhodné chvíli ukáže učitel. Našel na břehu mrtvého kapitána.
- 9) A byla to náhoda, že kapitána našel právě John a hned mu sebral mapu k pokladu. Když ho později našli ostatní, tak ho jen marně prohledávali. John se může rozhodnout – pokusí se zachránit i s mapou sám, nebo bude dělat jakože nic, nebo mapu předá ostatním.
- 10) Kluci se rozdělí do skupin podle toho, s jakým rozhodnutím sympatizují a skusí udělat scénku, jak to všechno dopadlo ...

8. OPERÁTOR

Rozehříváčka hra na internet a počítačový virus (nutné být spojeni rukama, virus napadá toho, kdo má volnou ruku, ale antivirový program je nutné obměňovat, za kým stojí virus musí si do napočítání do tří vyměnit ruku). Počítače mohou vydávat zvuky, ale ne lidskými slovy.

Jaké máte zkušenosti s nabídkou slev? Proč se nabízí nějaké zboží nebo služby zadarmo?

DVOJICE – pracovníci odbytu zboží

Nabídka zadarmo – přehrát situaci pro zákazníka a pro majitele firmy (pro obé to musí být výhodné)

Liborův příběh

Libor je v osmé třídě, žije sám s matkou, otec od nich odešel před půl rokem. Otec měl dost vysoký plat. Od té doby, co se odstěhoval je máma unavená a podrážděná. Libor tráví odpoledne po škole většinou doma, jeho hlavní zábavou je psaní SMS s kamarády, jinak se nudí.

Liborovo odpoledne – chůze, přemýšlejte, jak jeho odpoledne doma vypadá, kdo přijde dřív domů on nebo máma, jak se pozdraví, co si říkají. Dělá Libor nějaké domácí práce?

Ted' Libor píše SMS –

ŠTRONZO Komu píše a co?

CHŮZE – Libor si také hodně psal se Zuzanou, ona tvrdí že s ní chodí, on se s ní jen bavil. Zuzana je sexy, ale občas otravná. Ted' se Libor asi dvakrát bavil s Bárrou. Dneska je Zuzana zahlídla.

ŠTRONZO – Liborovi přišla zpráva – je od Zuzany. **Co mu Zuzana napsala?**

CHŮZE – Co jí Libor odpoví? Chtěl začít psát, ale zjistil, že nemá kredit. Prostě už nemá kredit na žádné SMS ani telefonování. Musí říct mámě.

SKUPINOVÁ ROLE rozhovor s matkou – žádost o kredit

ŠTRONZO – Jak je Liborovi bez mobilu?

SKUPINA – Jaké má možnosti?

Najednou uviděl Libor matčinu kabelku v předsíni u dveří kuchyně, máma vaří a dívá se na televizi. Má jí vyndat z kabelky peněženku?

ULIČKA HLASŮ – Libor projde

Libor se nakonec rozhodl, že mu nic jiného nezbyvá

KRÁDEŽ PENĚŽENKY- máma vaří, když se otočí, musí Libor říci nějakou výmluvu, aby mu uvěřila.

Liborovi by se jistě krádež zdařila, když v tom se ozval mobil:

Volejte svým kamarádům zdarma! Služba je založena na principu časté telefonní komunikace, můžete zdarma provolat celých třicet dnu. Pokud pro naši službu získáte do doby jejího trvání někoho dalšího, můžete zdarma provolat i celý další měsíc. Pokud ne zaplatíte penále. Pro zavedení služby pošlete SMS na číslo 61672826 * a číslo vašeho mobilního telefonu.

CO LIBOR UDĚLÁ? – mluvící sochy

Ted' může zavolat v klidu Zuzaně.

HROMADNÝ ROZHOVOR SE ZUZANOU

OPERÁTOR 2 – KLÍČOV

Rozehříváčka –

Jak se máš?

Zkusit znovu **počítačový virus** (jestli se to tentokrát podaří)

Co bylo minule?

Libor má kredit DVOJICE – zkusit rozhovory (komu zavolal?, komu potom?, kam všude můžu volat, jestliže volám zadarmo)

Uběhl týden

Co musí Libor udělat? JÁ V ROLI – nabízím kredit. (získám, nezískám?)

Pyramidová hra – každý má papírky se svým číslem, jeden má „babu“, koho chytí, ten si musí připnout jeho číslo a získat dalšího, ale ne toho, kdo už má nějaké cizí číslo. Po minutě si musejí ti, kdo nezískali dalšího stoupnout mimo a udělat 20 dřepů – toto se vyhlásí až po té půl minutě.

Libor jde do školy – autonehoda, večerní zprávy, před půlnocí – běží poslední den

Jak je Liborovi? – Oživlé sochy, co může udělat?

Rozhovor s matkou - kolektivně

Má nebo nemá to udělat načerno? – ulička – položit na konec papír.

Pokud ano - Jenomže Libor se zmylil v čísle, takže matka má kredit, ale ne s jeho číslem.

Co se zítra stane? Mohl udělat něco jinak? Kde?

9. Osvobození (květen)

Telegrafisti – kruh s vysíláním signálů

Volavka – agenti je volají krycími jmény, vojáci se je snaží chytnout. Skupina sedí na žitlích v kruhu, každý si zvolí krycí jméno z určité oblasti – např. zvířata. Jeden agent volá druhého („Bobr volá tygra“) a ten posílá signál dál („Tygr volá Volavku“), Voják, který je uprostřed se snaží dotknout agenta, ještě než předá signál dál. Tato hra se pak stěžuje tím, že se volí další a další okruhy, takže se pak jména navzájem pletou ...

Průchod minovým polem

Pozemní bitva – jeden honí, jeden brání

Likvidace německé skupiny dvěma parašutisty - je noc, záškodníky je možné rozlišit jenom podle hmatu – dvojice nevidí

Ale je tam i rozvědčík (má čepici), toho nesmí zastřelit

Při výstřelu – To proto, abys už neškodil