

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

DRAMATICKÉ AKTIVITY V SOCIÁLNÍ PRÁCI S MLÁDEŽÍ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jakub Šebek

*Magisterské navazující studium, obor sociální práce
léta studia (2008 - 2012)*

Vedoucí práce: *Mgr. et MgA. Roman Černík*

Plzeň, červen 2012

Místo této strany bude vloženo zadání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 9. července 2012

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji panu Mgr. et MgA. Romanu Černíkovi za jeho rady, podněty a odborné vedení mé diplomové práce. Dále děkuji své rodině, zejména mamince za její podporu a trpělivost a v neposlední řadě děkuji všem těm, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumného šetření.

Obsah

Poděkování	3
Obsah	4
Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Vývoj využití dramatických aktivit mimo divadlo v českých zemích.....	7
2. Paradivadelní systémy	13
2.2. Rozdělení paradivadelních systémů	13
2.3. Paradivadelní systémy terapeutické povahy	13
2.3.1 Dramaterapie.....	14
2.3.2 Teatroterapie	16
2.3.3 Psychodrama	19
2.3.4 Sociodrama	21
2.3.5 Psychogymnastika.....	22
2.4 Paradivadelní systémy edukační povahy	22
2.4.1 Dramatická výchova.....	22
2.4.2 Divadlo ve výchově	25
3. Dramatické aktivity v sociální práci	27
3.1 Instituce využívající dramatické aktivity	27
3.1.1 Sdružení D	28
3.1.2 IQ Roma servis	28
3.1.3 Domov Přístav.....	28
3.1.4 Občanské sdružení Líšeň.....	29
3.1.5 Divadelní soubor Kvítko	29
3.1.6 Čtyřlístek	29
3.1.7 Občanské sdružení IZAP	29
3.1.8 Divadlo Vzhůru nohama	30
3.1.9 Divadlo Archa.....	30
3.1.10 Tripitaka, o.s.	31
3.1.11 ROZKOŠ bez RIZIKA, o.s.....	32
3.2 Shrnutí.....	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	34
1.1 Cíle výzkumu a hypotézy.....	34
1.2 Výzkumný vzorek	34

1.3	Metody výzkumu	35
1.3.1	Dotazník	36
1.3.2	Rozhovor	38
1.4	Výsledky výzkumu	40
1.4.1	Četnost využití dramatických aktivit.....	40
1.4.2	Význam dramatických aktivit.....	41
1.4.3	Vhodnost využití dramatických aktivit.....	45
1.4.4	Faktory potřebné pro využití dramatických aktivit	50
1.4.5	Vliv velikosti města a počtu chovanců na využití DA.....	56
1.5	Zhodnocení výzkumu	58
1.6	Rozhovory s odborníky	60
1.6.1	Jan Vrzáček	60
1.6.2	Tomáš Doležal.....	62
1.6.3	Miroslav Gažák.....	64
1.6.4	Václava Křesadlová	67
	Závěr	70
	Resumé	72
	Summary.....	73
	Použitá literatura	74
	Seznam grafů	77
	Seznam příloh	78

Úvod

Cílem mé diplomové práce bylo na základě výzkumu zjistit, do jaké míry se využívají dramatické aktivity při sociální práci s mládeží v zařízeních ochranné a ústavní výchovy, konkrétně ve výchovných ústavech. Snažil jsem se zjistit a objasnit, co ovlivňuje jejich užívání a zda jsou jejich metody a formy považovány za prospěšné v práci s komunitou v těchto zařízeních.

Dramatické aktivity, zejména dramatickou výchovu a dramaterapii považuji za vhodnou cestu, jak prostřednictvím role odkrýt dlouhodobě přetrvávající psychické problémy, uvolnit emoce, rozvíjet empatii a komunikační dovednosti ve skupině. Myslím si, že v České republice je význam tohoto oboru nedoceněn, i proto jsem si vybral toto téma.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna do 3 kapitol. První kapitola se věnuje vývoji dramatických aktivit u nás. Ve druhé kapitole jsou rozděleny známé paradivadelní systémy a jsou popsány jejich metody, formy a cíle. Zde jsem se věnoval také historii jednotlivých systémů. V poslední kapitole teoretické části se zabývám postavením dramatických aktivit v oblasti sociální práce.

Ve druhé, praktické, části se zabývám výzkumem. Tuto část tvoří stanovení cílů a formulace hypotéz, popis použitých výzkumných metod, charakteristika výzkumného vzorku a zejména zpracování a vyhodnocení. Při práci jsem čerpal z níže uvedené odborné literatury. Dalšími zdroji byly informace z rozhovorů s odborníky a z webových stránek institucí. Hlavním záměrem výzkumné části je vymezení místa dramatických aktivit v celém systému sociální práce v ústavní a ochranné výchově. Součástí praktické části je grafické znázornění zjištěných výsledků výzkumu. Všechny grafy jsou popsány a byly východiskem pro ověření platnosti stanovených hypotéz.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj využití dramatických aktivit mimo divadlo v českých zemích

Pohled na vývoj dramatických aktivit pro děti a mládež může být dvojitý:

- z hlediska dějin divadla a estetického hodnocení
- z hlediska pedagogického – tento pohled je pro naše potřeby vhodnější, jelikož se zabývá vývojem pedagogických názorů na uplatnění dramatických aktivit ve výuce a výchově dětí a mládeže. (Machková, 2007)

Uplatnění dramatu ve výchově a výuce má počátek již ve středověkém vyučování latiny. Postupně se objevilo doprovázení četby pantomimou i inscenování her. V 16. století se začalo na školách provozovat divadlo zcela běžně. Bylo to způsobeno vlivem německých měst a německých škol na našem území. Z nich přecházelo divadlo na české školy utrakvistické. Tento proces byl zapříčiněn vlivem Martina Luthera na rozvoj reformačního divadla v Evropě. Následně se divadlo začalo využívat také ve školách jezuitských a také ve školách reformované církve, které se tím snažily čelit jezuitské konkurenci. (Machková, 2007)

Divadlo v českých školách bylo oproti evropskému vývoji poněkud opožděno, což bylo způsobeno především odmítáním ze strany českých humanistů, kteří byli stále ještě ovlivněni husitskými názory. První doložené představení na české škole se uskutečnilo roku 1535 na pražské univerzitě. Kromě římských komedií se začaly uvádět také hry s biblickými náměty a počátkem 17. století zavedl Jan Campanus Vodňanský poprvé námět historický.

Zpočátku sloužily hry jen jako praktická cvičení latiny, počátkem 16. století se však jejich funkce rozšířila. Žáci a studenti si díky antickým námětům měli možnost osvojit

antický pohled na svět a život. V tom můžeme spatřit poprvé, kromě ryze vzdělávacího, také prvek výchovný.

Humanisté se snažili prostřednictvím školských divadelních her cvičit paměť, zdokonalovat žáky v latině a naučit je základy dobrého vystupování a mravnosti. To ale nebyly jediné cíle. Hry měly také zefektivnit výuku, učinit jí příjemnější a zábavnější.

Jezuité na svých školách neměli zpočátku pro divadlo vlastní texty a tak se hrály zejména biblické hry a antické komedie. Tyto texty však byly výrazně korigovány tak, aby odpovídaly filozofii jezuitského řádu. Divadelní prvky ve výuce byly upraveny Studijním řádem. Cílem bylo rozvíjení řečnických schopností, mravní a náboženská výchova, ale také prezentace škol před veřejností. Později se v jezuitských školách začaly psát vlastní hry. Jejich autory byli učitelé, avšak námět musel projít důkladnou kontrolou. Schvaloval ho poradní sbor školy, v němž měl hlavní slovo člen řádu pečující o teologickou čistotu. Hotovou hru schvaloval rektor, ale inscenace určené pro významnější příležitosti musely někdy dostat svolení dokonce i od provinciála či generála řádu. Učitel musel s nadřízenými konzultovat kromě námětu také obsazení rolí.

Nelze opominout význam Jana Amose Komenského. Jeho pojetí pedagogického divadla je zcela originální a vybočuje z celého vývoje školských her. Roku 1635 prosadil zavedení her do bratrských škol. Dramatickou formou zpracoval svou Bránu jazyků a v té samé době napsal své nejvýznamnější stati o uplatnění dramatické hry ve školní výuce a výchově. Z křesťanských důvodů odmítal uvádění římských komedií, které, jak uvádí ve své Velké didaktice, obsahují prvky pozemské a světské, namísto nebeských a svatých. Právě ty by podle něj měli učitelé v křesťanských školách žákům vštěpovat. Komenský rozlišoval umělecké divadlo od školní hry, která byla ve své podstatě pedagogickým prostředkem. Chtěl, aby žáci namísto dokonalého dramatického ztvárnění hry, získali z děje a motivů nové poznatky. Jeho hrám chybí akce a vykreslení charakterů jednotlivých postav, protože jsou pojaty ryze didakticky – jejich základem je názornost.

„Vrcholem Komenského školního divadla je Škola hrou (1654). Celý titul zní Škola hrou neboli Živá encyklopedie, to jest Procvičení Brány jazyků na divadle. Už ten vypovídá o jejím charakteru – Škola hrou je prostředkem k nacvičení a opakování encyklopedické, vědomostní látky.“ (Machková, 2007, s. 10)

Jan Amos Komenský chápal scénickou hru jako mnohostranně využitelný prostředek, který má žáka povzbudit a motivovat, pěstovat kulturní chování a pomoci při volbě povolání. Je to ale také pobídka pro učitele, veřejná kontrola jejich práce, možnost pro zainteresování rodičů na práci školy a v neposlední řadě prostředek k objevování chudých, studijně nadaných žáků.

Na práci Jana Amose Komenského u nás nikdo nenavázal. Ještě asi sto let přežilo katolické divadlo na latinských školách, ale v 18. století ztratilo školské divadlo přitažlivost pro obecnost, ale také význam pro stát. Osvícenský racionalismus získával stále větší vliv a nepraktické vzdělání humanistického typu ztratilo na významu. Proto byl v Rakousku roku 1764 vydán zákaz veřejného předvádění školských představení a o pět let později postihlo toto nařízení i představení neveřejná.

Do českých škol se dramatické aktivity vrací až v 19. století. Nejedná se však o součást vyučování, ale o zájmovou činnost. Z příležitostných vystoupení měla prospěch charita, jíž se často výtěžek věnoval. Představení bývala zaměřena na dětské publikum a obsahovala témata vlastenecká a morálně výchovná – byla prvním divadlem určeným dětem. Aby byly hry pro děti přitažlivější, bývala volena témata ze života a hlavním hrdinou byl mladý chlapec nebo dívka, aby bylo pro malé diváky snadné ztotožnit se s jeho ušlechtilým chováním. Zápletka nebyla příliš složitá a ponaučení, které z celé hry vyloučeno, bylo stručné, průhledné a jasně formulované.

V 70. letech 19. století se objevuje v dramatičtě dětského divadla nový žánr – pohádka. Za nejstarší českou pohádkovou hru pro děti je považována Popelka z roku 1872 autorky Elišky Peškové. Velmi významnou autorkou pohádek z této doby je Eliška Krásnohorská (1847 – 1926), jejíž některé pohádky se hrají dodnes. Vznik tohoto samostatného žánru můžeme pravděpodobně připisovat potřebě vytvořit kontrast k fádním hrám ze života. Avšak možnost využít efekty, taneční a hudební vložky a rozmanitost kostýmů, vedla k tomu, že některé pohádky bychom z dnešního pohledu označili spíše jako show než jako divadlo. Na počátku 20. století probíhala velká diskuze, která pohádku jako žánr zpochybňovala. Machková (2007) zmiňuje hlavní kritiky - Quida Maria Vyskočila a Otakara Svobodu, kteří pohádku označovali za žánr nevhodný pro vývoj dítěte, za žánr, jenž nepřipraví na strasti života. „Život není pohádkou.“ V této době,

konkrétně v roce 1915, vychází také článek publicisty Karla Scheinpfluga, ve kterém jeho autor poukazuje na to, že dítě není a nemůže být umělcem, protože nemá rozvinutý talent, jaký mají dospělí herci.

Jako reakci na kritizovanou pohádku se začali v meziválečném období někteří autoři vracet k dramatičtě s dětským hrdinou, historické a válečné hře. Tyto hry měly často společné rysy: vlastenectví, hrdinství, kritika Rakouska-Uherska (ať už přímo, nebo v metafoře) a oslava prvního československého prezidenta T. G. Masaryka, což se projevilo mimo jiné častým používáním jména Tomáš pro hlavní hrdiny. Jako příklady lze uvést Beranovu hru *O Tomáškově*, Čechetkovy *Mladé republikány*, státopornou hru *Aspoň jeden velký čin* Františka Hykeše nebo protirakouskou hru Franka Weniga *Ječmínkovo tajemství*.

„V období první republiky, zejména vlivem školského reformního hnutí, vznikaly první pokusy (v té době četné) o uplatnění zcela nového přístupu k dramatickým a recitačním aktivitám dětí. Vycházely z potřeb a zájmů zúčastněných dětí a chápaly tuto činnost především jako výchovu aktivních účastníků, teprve v druhé řadě dětí – „diváků.““ (Machková, 1980, s. 16). K tomuto směru patří pokusy Miloslava Jareše, Rudolfa Nekoly a Miloslava Dismana. Nekola kladl důraz na kolektivní a etickou výchovu a na přirozenost dětského projevu. Proto nepoužíval již napsané dramatické texty. Namísto toho četl různé básně, kratší povídky a výňatky z nenáročných próz a s dětmi poté rozvíjel debatu nad vybranými dramatickými momenty a společně hledali jejich jiné možné řešení. Tento postup umožňoval dětem použít přirozený výraz a sebevyjádření. Reformní školy začaly ve dvacátých a třicátých letech více používat dramatizaci ve vyučování běžných předmětů, například v prvouce, vlastivědě, dějepise a českém jazyce, ale i při výuce cizích jazyků. Tímto postupem získávalo na větším významu učení činné na úkor učení pamětného.

Nejvýznamnější postavou tohoto hnutí je Miloslav Disman (1904 – 1981). Dramatickým aktivitám se věnoval již při studiu střední školy a poté dále pokračoval jako učitel. V letech 1922 – 1927 vedl dramatické a recitační aktivity dětí v severočeských školách a od roku 1930 vedl Recitační klub v pražské reformní škole v Nuslích. Někteří členové tohoto klubu si zahráli dokonce ve filmu Vladislava Vančury „Na sluneční straně“ (1933). (Tento film pojednává o děvčátku z rozvrácené rodiny, které našlo své útočiště

v dětském domově řízeném moderními výchovnými metodami.) Nuselský Recitační klub začal v roce 1931 vystupovat i v Československém rozhlasu. V roce 1935 se Miloslav Disman stal rozhlasovým režisérem a *Recitační klub* přejmenoval na *Dismanův rozhlasový dětský soubor* – pod tímto názvem působí soubor v Českém rozhlasu dodnes a prošla jím řada pozdějších herců a režisérů, ale také redaktorů, spisovatelů, hudebníků a dalších umělců či publicistů. Sám Disman byl vedoucím až do šedesátých let a průběžně si systematicky vychovával své následovníky, aby tak zajistil další existenci souboru. Nejúspěšnějším dramatickým počinem bylo nastudování Karafiátových *Broučků*. Tato inscenace v drammatizaci Míly Koláře se dočkala 332 repríz. Míla Kolář se podepsal i pod druhou nejúspěšnější inscenaci souboru - *Rozmazlenou Pamelu* (200 repríz). Dalšími úspěšnými hrami byl *Hrdina zlatého kapradí* Václava Ryšánka a *Bzundá a Brundá* Josefa Koláře, obě s padesáti reprízami. Všechny tyto hry byly uváděny v předválečném období, ještě před tím, než okupační úřady uzavřely 31. 8. 1944 všechna česká divadla.

Miloslav Disman se zřejmě jako první v Čechách zabýval psychologií dětského diváka a prováděl průzkumy vztahu dětí k uměleckým aktivitám. Stál také u zrodu mezinárodní organizace divadla pro děti *Assitej* a díky němu začaly na přelomu padesátých a šedesátých let vznikat literárně dramatické obory v lidových školách umění. Na sklonku svého života v sanatoriu sepisoval cvičení a hry, které nashromáždil za půl století své práce s dětským souborem. Z těchto zápisků později vznikl *Receptář dramatické výchovy*, což byl první u nás vydaný zásobník tohoto typu. „Miloslav Disman je jediná osoba, která v oblasti dramatických aktivit s mládeží spojuje hnutí reformních škol se současnou dramatickou výchovou.“ (Machková, 2007, s. 19)

Po 2. světové válce se začalo dětské divadlo kvantitativně rozvíjet. Zásahu na tom mělo zřizování domů pionýrů a mládeže. Tam začaly vznikat divadelní, loutkářské a recitační soubory. Popularizaci dramatických aktivit mezi dětmi a mládeží napomáhala v šedesátých letech divadelní část pravidelné přehlídky Šrámkův Písek, kde měla vyvrcholení Soutěž tvořivosti mládeže.

V padesátých letech se znovu objevovaly hry s dětským hrdinou, podobně jako po 1. světové válce. Jak uvádí Machková (2007), byly však založeny na zcela opačném výkladu historie a na odlišné ideologii, jejich charakter však byl v podstatě stejný – i zde šlo o texty

tendenční, prosazující předem danou tezi. Ve hře Věry Ballonové *My, pionýři* kazí kulakův syn pionýrskou soutěž. Syn předsedy ONV odhalí obchodnici, která schovává pomeranče pod pultem ve hře Jaroslava Janovského *V městě na severu*. „V těchto hrách byly velmi frekventované postavy příslušníků SNB, motivy související s nacistickou okupací, se zákládáním JZD a 'škůdcovskou' činností bohatých sedláků nebo továrníků, motivy vzniku pionýrských organizací a jejich nejrůznější soutěže, ale i případy drobných dětských krádeží na táborech nebo ve třídách.“ (Machková, 2007, s. 20)

Jediným autorem dětské dramatiky, který se v tomto období odlišuje, je Josef Mlejnek. „Jeho ústředním tématem byly pro děti závažné otázky spojené s dětským kariérismem a protekcionářstvím, se zařazením do života po dokončení školy i se vztahy v dětském kolektivu. Najdeme je v autorově prvotině *Výprava za hrdinou* (dominance chlapce a jeho snaha získat výhody, spojené s postavením jeho rodičů), *Jarní den* (dětský hrdina naopak odmítá protekci vnucovanou mu rodiči), *Červená záplata* (podvody v pionýrské soutěži), *První zkouška* (vztah dominantního chlapce k spolužákovi z dětského domova). Postavy jeho her jsou na rozdíl od veškeré dramatiky tohoto druhu živé a životné, skutečně dobře odpozorované a nedeformované apriorní tendencí. Jediný Mlejnek také dokázal později najít novou cestu ve své autorské a inscenační práci.“ (Machková, 2007, s. 20)

2 Paradivadelní systémy

Jako paradivadelní systémy se označují různé metody, které využívají divadelní prostředky s cílem napomáhat formování a rozvíjení jedince. Při tom je kladen důraz na jeho intrapsychické prožívání a osobní zkušenost i dynamiku samotného procesu. Umělecký a estetický efekt je u většiny z paradivadelních systémů druhořadý.

2.2 Rozdělení paradivadelních systémů

Milan Valenta (2001, s. 10) rozděluje paradivadelní systémy do dvou skupin:

Systémy terapeutické povahy

- dramaterapie
- teatroterapie
- psychodrama
- sociodrama
- psychogymnastika

Systémy edukační povahy

- dramatická výchova
- divadlo ve výchově.

Hranice těchto oborů jsou prostupné a metody a techniky práce jsou si blízké, někdy i zcela totožné.

2.3 Paradivadelní systémy terapeutické povahy

Cílem terapie obecně je odstranění či zmírnění nežádoucích potíží odstraněním nebo minimalizací příčin.

2.3.1 Dramaterapie

Dramaterapie, nebo též dramatoterapie se skládá ze slov drama a terapie, což můžeme volně přeložit jako léčení pomocí dramatu.

Milan Valenta (2006) definuje dramaterapii jako léčebně-výchovnou disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity, využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků, dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.

Jennigsová (in Majzlanová, 1999) definuje dramatoterapii jako specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem. Zdůrazňuje samostatnou existenci disciplíny s vlastními pravidly a výzkumem, nejedná se tedy o jednoduché využití dramatických technik v psychoterapii.

Barham (in Majzlanová, 1999) pokládá dramatoterapii za uměleckou a léčebně - výchovnou metodu s možností aplikace v rámci individuální nebo skupinové práce. Jedná se o úmyslné využívání dramatu a divadelních procesů za účelem dosažení terapeutických cílů, kterými jsou úleva od symptomů, emocionální a fyzická integrace a osobnostní růst.

Müller (2002) zařazuje dramaterapii mezi expresivně - terapeutické metody, které používají prostředky dramatického umění k léčebnému působení, využívá širokou škálu metod a technik (hlavně skupinové práce). Cílem je hledání alternativních zdrojů, které pomohou překonávat fyzické, psychické i mentální handicap.

Podle Britské asociace dramaterapeutů, pomáhá dramaterapie „pochopit a zmírnit sociální a psychologické problémy a mentální handicap, ulehčit symbolické sebevyjadřování pomocí dramatických struktur zahrnujících slovní i neverbální komunikaci.“ (Majzlanová, 1999, s. 11)

Vztah dramaterapie a dramatické výchovy a rozdíly mezi nimi.

Dramaterapie má svůj původ v psychodramatu, z něhož se vydělila v polovině 20. století, ale také v dramatické výchově. Právě na společných a rozdílných vlastnostech s dramatickou výchovou je vhodné dramaterapii přiblížit. Jejich vzájemný vztah lze přirovnat ke vztahu arteterapie a výtvarné výchovy. Zatímco dramatická výchova rozvíjí

estetické vnímání, dramatický talent a vylepšuje sociální růst jedince, dramaterapie je určena především osobám s psychickými nebo sociálními problémy. Rozdíl je také v prostředí, kde se tyto dvě dramatické aktivity většinou odehrávají. Dramaterapie je určená pro jedince, kteří svou pomoc se specifickými problémy hledají ve speciálních institucích. S dramatickou výchovou se setkávají většinou žáci a studenti v základních či středních školách.

Jak dramaterapie, tak i dramatická výchova mají své cíle. „U dramaterapie mají cíle terapeuticko-formativní povahu, přičemž ona formativní část leží v psychagogické oblasti, kdy je klient veden ke schopnosti vytvořit si reálnou zpětnou vazbu, sebereflexi a na jejich základě i reálnou aspiraci a životní perspektivu, je veden k přehodnocení nesprávných životních postojů, vzorců chování atd. Naproti tomu cíle dramatické výchovy leží kromě informativní oblasti také v oblasti formativní, ale zde se soustřeďují primárně na etické hodnoty, tj. na budování morálního vědomí, morálních citů, vlastností či postojů.“ (Valenta, 2006, s. 8)

Oba tyto systémy využívají podobné, někdy i zcela identické formy a metody práce. Dramatická výchova umožňuje ve větší míře dodržovat základní stavební kameny dramatu. V tomto směru dramaterapie poněkud zaostává, ale s přihlédnutím k odlišné skupině klientů a jejich potřeb je to zcela pochopitelné a nejedná se o negativní stránku tohoto systému. Další drobné rozdíly lze najít v časové náročnosti nebo počtu účastníků projektu. Dramaterapie je v tomto ohledu velmi rozmanitá, protože jednotlivé dramaprojekty mohou být jednohodinové, ale i celoroční, může se jich účastnit 6, ale i 40 jedinců. Jak zmiňuje Valenta (2006), tyto skutečnosti jsou ovlivněny mnoha faktory, například typem a možnostmi institucí, ve kterých je intervence realizována a povahou specifických problémů či potřeb klientů – u klientů s psychickými problémy lze vystačit s projektem trvajícím pouze jednu lekci, u dětí se syndromem ADHD nebo s mentální retardací může být práce dlouhodobá, třeba až celoroční.

Historie dramaterapie

Podle Phila Jonese (1996) použil poprvé termín dramaterapie již v roce 1939 Peter Slade během přednášky Britské lékařské asociace. Tento obor, v dnes známé podobě, se však začal ve větší míře využívat až o čtyři desetiletí později. V roce 1976 byla v Londýně

založena Britská asociace pro dramaterapeuty, která začala vydávat časopis „Dramaterapie“. V roce 1979 vznikla v USA Národní asociace pro dramaterapii.

Cíle dramaterapie

Cíle dramaterapie jsou poměrně variabilní vzhledem k široké škále klientů. Na 5. mezinárodní konferenci uvedla Katarína Majzlanová, že k hlavním cílům dramaterapie počítá redukci tenze, rozvoj empatie, fantazie a kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integraci osobnosti, rozvíjení sebedůvěry, sebeuvědomění, vytváření pocitu zodpovědnosti, úpravu reálné aspirace.

Prostředky dramaterapie

Podle Emunah (in Valenta, 2007) je hlavním prostředkem dramaterapie improvizace, která umožňuje expresi aktuálního stavu, vytvářet volné asociace, odráží vnitřní stav klienta, je svobodná v experimentování s rolemi, podporuje vhléd do modelových situací, buduje schopnost okamžité reakce a zapojení do spolupráce v societě, má blíže ke skutečnému životu.

Podle Majzlanové (in Valenta, 2007) patří k dalším prostředkům dramaterapie mimická a řečová cvičení, dramatická hra, verbální hra, hraní rolí, scénář, mýty, příběhy, práce s textem, vyprávění příběhů, líčení, masky, loutková a maňásková hra, pohybové hry, pantomima, hra s objekty, kresba, simulace a charakterizace.

2.3.2 Teatroterapie

„Teatroterapie patří mezi tzv. expresivní terapie, tedy léčebné metody, které využívají jako prostředku uměleckých postupů. Už tady narážíme na problém. V expresivních terapiích, např. muzikoterapii, arteterapii, dramaterapii, nás zajímá spíše léčebný proces, konečný výstup je druhotný. Základem metod teatroterapie je však od samého začátku směřování k divadelnímu tvaru, k představení, a k jeho interpretaci před diváky, čímž se zásadně liší od ostatních expresivních terapií.“ (Valenta, 2006, s. 11).

Z výše uvedeného by se mohlo zdát, že této metodě jde v první řadě o umění, přípravu divadelního představení. Tento úsudek by byl ovšem zcela chybný. Teatroterapie má za základní cíl léčbu a přípravu na představení, ale i jeho prezentace jsou nedílnou

součástí této terapie. Pokud ale porovnáme další expresivní terapie směřující na jedné straně k umění a k terapii na druhé straně, tak teatroterapie má k umění ze všech nejbliže.

Teatroterapie je nejčastěji využívána při práci s lidmi neslyšícími, nevidomými, mentálně retardovanými, tělesně postiženými, psychicky nemocnými apod. Jak poznamenává Valenta (2006), není možné zaměňovat teatroterapii například s přípravou vánoční besídky mentálně postiženými dětmi. Záměny tohoto typu jsou u laické veřejnosti zcela běžné, je však potřeba uvědomit si, že teatroterapie je mnohem obsáhlejší a jako exaktní disciplína má také svá specifika. Tím jsou myšleny umělecké a léčebné cíle a také pravidla, která by měla být při využívání této léčebné metody dodržována.

Historie teatroterapie

Kořeny teatroterapie jsou spojeny již s antikou. Už v této době se v aténském divadle Dromokaiton odehrávala různá představení psychotických herců. Organizátorem těchto představení byl Lykets. Další významnou osobností, která stála u prvopočátků teatroterapie je antický autor Celius Aurelius. Ten rozdělil divadelní žánry dle typu nemoci, například pro osoby trpící depresí byla dle Aurelia nejvhodnější pantomima. Tento autor začlenil také dramatické a hudební prostředky do léčebných postupů (Valenta, 2007).

Velmi významnou osobností pro pozdější vznik teatroterapie byl australsko-americký psychiatr a sociolog Jacob Levy Moreno. Ten začal již na počátku 20. století experimentovat s divadlem např. u dětí či prostitutek a ze svých závěrů postupně zformuloval koncept psychodramatu, který se později stal jedním ze základních paradivadelních systémů terapeutické povahy.

Teatroterapie jako samostatná vědecká disciplína se začala formovat až na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let dvacátého století. Hlavním popudem k tomu bylo uvedení australského dokumentárního filmu *Stepping Out*, který mapoval přípravu a předvedení představení *Madame Butterfly* divadla mentálně postižených herců ve slavné budově opery v Sydney. Toto představení a ještě více následně uvedený dokument se setkaly s nebývalým zájmem, který byl ještě umocněn nastupujícími integračními snahami o začlenění lidí s postižením do intaktní společnosti. Na přístup k lidem s mentálním

postižením (a krátce nato i s jinými typy postižení) se začalo nahlížet z nového úhlu a fenomén divadla herců s postižením se začal realizovat v mnoha zařízeních. Postupně se získávaly poznatky o jeho terapeutických účincích, což následně vedlo k formování nového terapeutického směru – teatroterapie.

Již v polovině osmdesátých let se vytvořilo několik divadelních souborů, tvořených herci s postižením, a to především ve Velké Británii, Francii, Španělsku, Belgii a Nizozemí. Některé ze souborů byly časem z části či zcela zprofesionalizovány, například nizozemský soubor herců s mentálním postižením Maatwerk z Rotterdamu, který byl založen Koertem Dekkerem roku 1987, jiné fungují jako součást speciálních zařízení, například psychiatrických léčeben. (Valenta, 2007)

Cíle teatroterapie

Stejně jako u jiných expresivních terapeutických metod je i v případě teatroterapie hlavní prioritou léčba, nicméně u teatroterapie, jak již bylo zmíněno výše, je výstupem určitý divadelní tvar, který je prezentován před diváky. Proto má teatroterapie kromě cílů terapeutických (léčebných) ještě cíle umělecké (estetické).

Terapeutické cíle

Cílový efekt teatroterapie je velmi různorodý, závisí na mnoha okolnostech – osobnosti teatrotrapeuta, cílové skupině, specifických potřebách klientů atd., přesto můžeme vysledovat jeho určitá specifika:

- rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,
- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity,
- zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život. (Valenta, 2006, s. 13)

Umělecké cíle

Umělecké cíle jsou v teatroterapii většinou považovány za cíle vedlejší a největší důraz je kladen na naplňování cílů léčebných. Faktem ovšem zůstává, že také umělecké hledisko je při využívání této metody podstatné. Nakolik jsou umělecké cíle naplňovány, záleží na možnostech a motivaci skupiny a na posouzení teatroterapeutem, který celý umělecký proces řídí. „Umělecká kvalita je mnohdy přímo úměrná léčebnému efektu.“ (Polínek in Müller, 2005, s. 140) Jedná se zde obzvláště o to, jaké má představení úspěch u diváků, což často působí na sebevědomí herců. Je-li představení kladně oceněno, hercovo sebevědomí zažívá vzestup. Správnou charakterizací role mohou herci docílit rozšíření repertoáru životních rolí. Pocit profesionality a opravdovosti má velmi pozitivní dopad na motivaci klientů.

2.3.3 Psychodrama

Podle Blatnera (1997) je psychodrama metoda, s jejíž pomocí mohou jedinci zkoumat psychologické dimenze svých problémů, ne prostřednictvím rozhovoru o svých problémech, ale spíš přehráváním konfliktních situací.

Hickson (2000) definuje psychodrama jako akční metodu skupinové terapie, pomocí níž jedinec znovu prožívá svůj vnitřní konflikt s cílem vyřešit své problémy.

Kulka (1990) označuje psychodrama za improvizovanou dramatizaci děje, která je určena psychologickými záměry. Psychodramatický projev je podle něj tedy z hlediska „herce“ nepřipravený a vždy se týká jeho osobního života.

Tato terapeutická metoda využívá pro svoji práci improvizaci. Klientovi přináší možnost nahlédnutí nad svým životem, pochopení svého chování, postojů, emocí a reakcí. Pomocí gest a mimiky, kterou účastníci používají při psychodramatu, všichni navzájem zjišťují, jaké reakce jsou jimi u ostatních vyvolány. Mají tak možnost velmi rychle poznat část sebe sama a ostatních. Protože i oni reagují zpětně na původní gesto a informují tak o sobě. Valenta (2007, s. 15) uvádí, že se „tato metoda používá také pro proniknutí do minulých traumatických zážitků, k jejich rozkrývání a vyplavování na povrch tak, aby bylo možné je pojmenovat.“

Cílem psychodramatu, dramaterapie je poskytnout klientům zkušenosti ke změně jejich života. Jde o dramatickou improvizaci svých zážitků, přání, postojů a fantazií. Této formy se také využívá k proniknutí do minulých traumat, k jejich rozkrývání.

Historie

Jako zakladatel psychodramatu je všeobecně označován Jakob Levy Moreno (1889 – 1974). Ten již na počátku 20. století organizoval ve Vídni programy pro děti i dospělé, které byly zaměřené hlavně na jejich spontánní projev a tvořivost. Snažil se je motivovat k samovolnému projevu problémů a tato jeho snaha vyústila ve 20. letech ke vzniku „divadla spontánnosti pro dospělé“. Moreno chtěl, aby se při představeních do hry zapojovali diváci. Zde však narazil na problém, jelikož jednotlivci v publiku nedokázali být skutečně spontánní a namísto toho nechávali do svých reakcí promítnout kulturní zvyklosti a společenské normy. Hickson (2000) uvádí, že podle Morena je jádrem vlastního já spontánnost, jejíž osvobození uvolňuje v člověku všechnu jeho tvořivou energii. Očekával, že tuto spontánní otevřenost nalezne u duševně postižených klientů a pacientů trpících neurózami a stresy. Proto založil v roce 1936 v New Yorku „Morenovo sanatorium“, které se stalo první institucí využívající psychodrama.

Nástroje psychodramatu

Psychodrama používá těchto pět základních nástrojů:

- Jevišťe – jasné ohraničení prostoru, je zásadní podmínkou k tomu, aby se mohli protagonisté svobodně projevit.
- Protagonista – účastník, který dle Kratochvíla (2001) hraje hlavní roli ve svém psychodramatu. Hraje sám sebe a později může vstupovat i do jiných rolí.
- Režisér – terapeut, který zčásti představuje herce a dle potřeb ovlivňuje průběh psychodramatu.
- Pomocní herci – může se jednat o členy skupiny nebo pomocné terapeuty, kteří se podílejí na ztvárnění problémové situace.

- Publikum – účastníci, kteří se do psychodramatu přímo nezapojují. Nejčastěji jsou to ostatní členové skupiny nebo další terapeuti.

(Kratochvíl, 1978)

Základní techniky

- Monolog – protagonista hlasitě vyjadřuje své pocity a myšlenky.
- Dvojník – další osoba pomáhá ve vyjádření protagonistovi, pokud ten pociťuje vnitřní rozpolcenost. Dvojník kopíruje protagonistovo jednání, čímž ho podporuje.
- Alter ego – další osoba, která kopíruje protagonistovo jednání (dvojník), ale i všechny jeho pohyby (zrcadlo).
- Výměna rolí – probíhá mezi dvěma protagonisty, nebo mezi jedním protagonistou a jedním pomocným hercem. Cílem je vcítit se do pocitů a způsobu myšlení druhého.
- Zrcadlo – pomocní herci předvádějí protagonistu, který sedí jako divák a má možnost uvědomit si sporné otázky svého chování a zamyslet se nad svou osobou.

(Kratochvíl, 1978)

2.3.4 Sociodrama

Sociodrama je někdy považováno za součást psychodramatu, jindy je považováno za samostatný paradivadelní systém, který má k psychodramatu blízko. Společný je ale jejich zakladatel – Jacob Lewi Moreno. Ten sociodrama definuje jako hlubinnou metodu explorační jednání, zabývající se meziskupinovými vztahy a kolektivními ideologiemi. (Moreno in Konfrontace, 1997)

Valenta (2007) tvrdí, že sociodrama prakticky splývá s psychodramatem s tím rozdílem, že psychodrama je více zaměřeno na přehrávání osobních problémů klienta,

zatímco sociodrama na hraní rolí v situacích obsahujících odlišné normy a hodnoty – vztahy societ, sociopolitické problémy, které se bezprostředně týkají klientů.

„V našich zemích je třeba vnímat význam mošnovského sociodramatu především v kontextu s přístupem k minoritním skupinám obyvatelstva a imigrantům ze zemí s naprosto odlišnou sociokulturní a religiózní tradicí, kteří k nám přicházejí s odlišnými etickými normami i jiným hodnotovým systémem.“ (Valenta, 2007, s. 17)

2.3.5 Psychogymnastika

Tento systém bývá často označován jako psychopantomima, což velmi dobře vystihuje jeho podstatu. Pracuje se zde totiž s tělovým a neverbálním vyjádřením pocitů, vztahů a situací, ale také s vyjádřením abstraktních a imaginárních pojmů. Klasickým tématem psychogymnastiky je například „zakázané ovoce“ k němuž klienti vyjadřují svůj vztah pantomimickým přehráním konfliktu: na jednom pólu je touha po dosažení určité hodnoty, na druhém pólu stojí morální společenské důvody, které klientovy v dosažení této hodnoty brání. (Kratochvíl, 1987)

2.4 Paradiadelní systémy edukační povahy

2.4.1 Dramatická výchova

Vymezení pojmu

Jiné názvy pro tuto disciplínu jsou: tvořivá dramatika, drama ve výchově, divadlo ve výchově nebo výchovné drama. Jsou to jen různá označení pro ten samý obor a v této práci jsem se rozhodl používat označení dramatická výchova, protože tento název je nejčastěji používán jak ve školských dokumentech, tak v odborné literatuře.

Podle Josefa Valenty je dramatická výchova „systém řízeného, aktivního sociálně - uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně

specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (1997, s. 27)

Eva Machková definuje dramatickou výchovu takto: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).“ (2007, s. 32)

Definice Kristy Bláhové zní: „Podstatou dramatické výchovy je hra, jednání, konání, akce. Dramatická výchova v rukou zkušeného a poučeného pedagoga proto nabízí možnost stavět na zkušenostech žáka a orientovat vyučování na aktivní činnosti žáků, na jejich vlastní zkoumání a objevování. Aktivní a tvořivá účast žáka ve hře předpokládá ovšem zajímavý a smysluplný obsah, blízký reálnému životu. Komplexnost, přirozené vazby mezi jednotlivými hrami a vytváření bloků motivovaných konkrétními náměty a tématy se mohou stát vhodnou a žádoucí protiváhou vyučování uměle automatizovaného do jednotlivých, přísně od sebe oddělených předmětů. Takové učení má celostní charakter: přirozeně vede k soustředění pozornosti, zbavení ostychu a uvolnění, komplexní smyslové vjemy a zkušenosti z činnosti a jednání jsou materiálem pro bohatší představy a přesnější myšlení. Konstruuje nové poznatky a dovednosti, ale co je ještě cennější: utváří i charakterové vlastnosti a postoje.“ (1996, s. 21 - 22)

Tyto uvedené definice se od sebe pochopitelně liší, ve všech se ale objevují slova jako: zkušenost, prožitek, výchova... Dramatická výchova je tedy výchovná metoda založená na učení se ze zkušeností a prožitků.

Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy se měnily spolu s tím, jak se tento obor historicky rozvíjel. Současná dramatická výchova působí ve 3 různých rovinách a s tím souvisí i její cíle. Eva Machková tedy rozděluje cíle dramatické výchovy takto:

- v rovině dramatické

- dovednost v dramatické oblasti
- vědomost o dramatických aktivitách.
- v rovině sociální
- struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- poznávání života, světa lidí.
- v rovině osobnostní
- psychické funkce
- schopnosti a příslušné dovednosti
- motivace a zájmy
- hodnotový žebříček a postoje.

(Machrová, 2004, s. 35)

Také Josef Valenta (1997) rozděluje cíle do 3 oblastí. Podle něj má dramatická výchova tyto úkoly:

- ovlivnění postojů
- nahlížení na problém z více úhlů
- utváření postojů
- pochopení činů
- rozvíjení schopností a dovedností
- sensorické
- motorické
- intelektové
- sociální
- získání vědomostí o:
 - sobě
 - vztazích
 - komunikaci
 - emocích

Z výše uvedeného vyplývá, že úkolem dramatické výchovy je naučit se pochopit a utvářet své postoje, tvořivě a logicky přemýšlet, zvládat své emoce, vnímat své okolí, účinně komunikovat, spolupracovat a být tolerantní a ohleduplný k druhým.

Metody dramatické výchovy

Hlavním principem metod dramatické výchovy je hra a východiskem je takzvaná „hra v roli“. Obecně lze říci, že metodou dramatické výchovy je dramatická hra.

Podle Valenty (2007) se v rámci hry v roli využívají technická cvičení divadelně-dramatických dovedností (hlasová, dechová, zvuková, rytmická). Mimo rámec hraní rolí se používají metody pomocné a doplňkové (vizualizační, rozechřívací, relaxační, obecně tvořivé a smyslové).

J. Valenta (2007) využívá třídění podle R. B. Heinigové:

1. Metoda plné hry (modelování běžné reality života s užitím různých aktivit, jako je pohyb, řeč nebo manipulace s předměty)
2. Metoda pantomimicko-pohybová a verbálně-zvuková (hry divadelně-dramatické, jako je například stylizace, taneční pantomima, estetizace)
3. Metoda graficko-písemná a materiálově-věcná (kreslení, práce s papírem, modelování z různých materiálů).

Za základní princip dramatické výchovy je podle Valenty (2007) považována plná hra, zejména pokud je hra sledována jinými klienty (pozorování, poslech a interpretace). Je to metoda univerzální se schopností naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy ve všech jejích úkolových oblastech. Pantomimické aktivity jsou obecně snazší, než aktivity verbální vyžadující lepší komunikativní dovednosti.

2.4.2 Divadlo ve výchově

„Divadlo ve výchově je edukační systém založený na práci s předem připraveným divadelním představením, které sehrají dospělí profesionálové (divadelníci, pedagogové).“

Divadlo ve výchově bývá někdy začleňováno pod systém dramatické výchovy, setkáme se ale i s jeho samostatným vyčleněním.

Žáci (diváci) sledují výchovné představení stejně jako jiné divadlo, často ale mají různé možnosti participace na jeho průběhu či na práci s tématem. V praxi to znamená

možnost vstupovat do představení, přidávat další role, které ztvárňují sami žáci a které dále ovlivňují děj a vyznění hry. V další variantě mají žáci možnost měnit průběh děje až při druhém, opakovaném přehrání představení, které následuje hned po prvním a umožňuje aktivní zapojení diváků, kteří přebírají po jednotlivých částech roli hlavní postavy. Zkoušejí sehrát jiné, vlastní řešení zápletky. Tato forma se nazývá divadlo fórum, které se často praktikuje jako dramatická aktivita při sociální práci.

Edukační cíle spadají do roviny esteticko-výchovné, proto je důležité, aby divadelní soubor byl dostatečně kompetentní a aby šlo o profesionály jak v oboru divadla, tak edukace. Další důležitou specifikou divadla ve výchově je skutečnost, že ztvárňuje konkrétní problémy života určité konkrétní komunity (oběť a agresor šikany, vandalství a umělecké památky, násilí v konkrétní škole,...). V zahraničí si představení na konkrétní témata zpravidla objednávají samy školy nebo školní úřady, v poslední době se divadlo ve výchově využívá i ve vzdělávání dospělých, práci se seniory, ale také ve věznicích.

(zdroj: Pedagogický lexikon – dostupný online z wiki.rvp.cz)

3. Dramatické aktivity v sociální práci

Každý člověk začne v určitém časovém úseku svého života hledat své místo v lidském společenství. Hledá, kde by mohl plnit úlohu, která naplní smysl jeho života. Je velmi důležité mít možnost poznat sám sebe, tímto porozuměním si, můžeme i na sobě samém mnoho změnit. Dramatické aktivity mají v tomto směru zcela zvláštní místo, protože právě ve hře, zejména v divadelní roli, je nám vše lidské přiblíženo. Děti a mládež vyrůstající mimo domov v některém typu ústavního zařízení, kteří jsou ochuzeni o možnost přebírání vzorců chování z vlastní rodiny, mají prostřednictvím hraní rolí příležitost prožít simulovaně reálné situace. Bohužel jen některé ústavy tuto možnost svým klientům nabízejí. V této kapitole se proto zmiňuji o institucích, které by mohly posloužit ostatním jako příklady dobré praxe.

3.1 Instituce využívající dramatické aktivity

Při monitorování jsem zjistil, že nejčastěji dramatické aktivity využívají ve své činnosti ústavy sociální péče pro zdravotně a mentálně postižené a dětské domovy. Většinou se svými chovanci připravují divadelní představení, pěvecká a taneční vystoupení. Sociodrama zařazují Domovy na půli cesty a zařízení využívající komunitní skupiny a různé druhy psychoterapií. Jako volnočasové aktivity zařazují kroužky dramatické výchovy občanská sdružení věnující se práci se sociálně znevýhodněnou mládeží. Dalším zajímavým zjištěním byla skutečnost, že častěji se s různými formami dramatických aktivit setkáváme v zařízeních v lokalitách s větším počtem sociálně slabých rodin. Usuzuji z toho, že jde o cílenou formu primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v daném místě.

Na několika následujících stránkách představím programy institucí, které se dramatickými aktivitami v sociální práci zabývají.

3.1.1 Sdružení D

Tato nezisková organizace z Olomouce vzdělává mládež i dospělé především pomocí tvořivé dramatiky. Ve své nabídce mají také program pro poskytovatele sociálních služeb – Život s hendikepovaným. Jedná se o zážitkovou lekci, která formou strukturovaného dramatu seznamuje účastníky s paní Danou, matkou dvou dětí, která po autonehodě oslepne. Společně s ní a její rodinou se v modelových situacích zkouší adaptovat na život s postižením a nalézt adekvátní uplatnění ve společnosti. Drama nabízí účastníkům možnost prožít si a tedy mnohem účinněji poznat některé aspekty života postiženého člověka, aby lépe pochopili jeho potřeby a vhodné formy styku a komunikace s ním a uvědomili si některé konkrétní možnosti, jak mohou podpořit jeho integraci. Součástí semináře je objasnění a praktické procvičení zásad komunikace s nevidomým.

(zdroj: www.sdruzeniid.cz)

3.1.2 IQ Roma servis

Občanské sdružení z Brna poskytuje aktivity pro žáky základních a středních škol. Pro základní školy se jedná o lekce dramatické výchovy zaměřené na orientaci v sociálním systému a prevenci vzniku sociálně patologických jevů.

Lekce dramatické výchovy pro žáky středních škol jsou zaměřeny rovněž na prevenci vzniku sociálně patologických jevů. Navíc jsou doplněny ještě o orientaci v občanské společnosti.

(zdroj: www.iqrs.cz)

3.1.3 Domov Přístav

V případě ostravské pobočky Armády spásy se jednalo o ojedinělou akci, kdy děti z tohoto sboru v roce 2011 navštívily domov Přístav a sehrály pro lidi bez domova s pomocí svých rodičů padesátiminutové velikonoční dramatické pásmo s tancem, pantomimou a filmem.

(zdroj: www.armadaspasy.cz)

3.1.4 Občanské sdružení Líšeň

Jeden z projektů tohoto brněnského spolku, Divadlo zapomenutému publiku, se věnuje hraní divadla v dětských domovech, ústavech sociální péče, uprchlických táborech, diagnostických ústavech, nemocnicích a podobných místech. Pro své publikum uvádějí své inscenace a připravují výtvarně-dramatické nebo zvukové dílny.

(zdroj: www.divadlolisen.cz)

3.1.5 Divadelní soubor Kvítko

Tento divadelní soubor z Mladoňovic se zaměřuje hlavně na dříve narozené publikum. S oblibou vystupují v domovech důchodců a v ústavech sociální péče.

(zdroj: www.obec-mladonovice.cz, kvitko.webnode.cz)

3.1.6 Čtyřlístek

Divadelní soubor Ústavu sociální péče z Ostravy, jehož aktéry jsou chovanci z tohoto ústavu, pravidelně uvádí divadelní představení a účastní se divadelních přehlídek.

(zdroj: www.amaterskedivadlo.cz)

3.1.7 Občanské sdružení IZAP

Za zkratkou IZAP se skrývá *Sdružení pro integraci zdravých a postižených dětí a mládeže*. Sdružení založily vychovatelky speciální školy ve Zlíně za účelem plnohodnotného a alternativního trávení volného času dětí, které žily v péči sociálních ústavů, dětských domovů a pěstounských rodin. Nejprve se zaměřily na pořádání různých poznávacích, ozdravných a pobytových zájezdů, následovalo hraní divadelních představení, muzikálů, zábavných scének.

Divadelní představení v podání herců s mentálním postižením se časem přesunula ze Zlínska do Prahy, do divadel Semafor, Divadla Komédie, Karlínu, Velkého sálu pražské Lucerny. Zrodil se také dnes již tradiční koncert pod názvem "Chceme žít s vámi".

(zdroj: www.slunecnice.us)

3.1.8 Divadlo vzhůru nohama

Umělecké profesionální uskupení DVN se zaměřuje na kreativní divadelní práci s lidmi s mentální retardací tak, aby se mohli realizovat a osobnostně vyvíjet v profesionálních divadelních podmínkách. Představení vznikají v rámci projektu *Divadelní tvorba ve specifické skupině* ve spolupráci s Ústavem sociální péče na Kladně. V představení hrají klienti ÚSP Kladno společně se studenty Divadelní fakulty AMU v Praze. Nejdůležitější z cílů této spolupráce je snaha napomoci osobnímu a osobnostnímu rozvoji lidí s mentální retardací prostřednictvím divadelní tvorby. Především jde o hledání společné roviny komunikace mezi dvěma zdánlivě odlišnými světy.

(zdroj: www.dvn.cz)

3.1.9 Divadlo Archa

Divadlo Archa vedle své běžné programové činnosti nabízí studentům DAMU účast na sociálně-divadelních projektech a již několik let se věnuje divadlu v sociálně obtížných podmínkách. V posledních letech produkovalo například představení s uprchlíky, kteří u nás hledají azyl. Většinou neumí česky a navzájem se jen velmi obtížně dorozumívají. Protože jsou dlouhodobě izolovaní od okolního světa, dochází zde často k tenzím, nedorozumění a k „ponorkové nemoci“. Jedním ze způsobů, jak lze nedorozuměním předejít, tenze uvolnit a najít způsob vzájemné komunikace jsou právě divadelní dílny Archa.lab, jejichž cílem je:

- Divadelní akcí navázat dialog s lidmi, kteří jsou dlouhodobě izolováni od okolního světa.

- Prostřednictvím divadelní dílen umožnit komunikaci lidem, mezi kterými stojí jazykové, kulturní a fyzické bariéry.
- Přinést veřejnosti zprávu o lidech, kteří se ocitli v kritické životní situaci při hledání nového domova.
- Zkušenosti z těchto dílen a příběhy uprchlíků zařadit do širšího kontextu sociálně-divadelních projektů Divadla Archa. V průběhu let vznikly například tyto projekty:
 - *V 11.20 tě opouštím* (2005) – Divadelní představení vzniklo v uprchlickém táboře Bělá pod Bezdězem – Jezová. Cílem bylo aktivní zapojení uprchlíků do vzniku divadelní inscenace. Společným vystupováním profesionálů a žadatelů o azyl vznikl nový umělecký tvar, který lze nazvat „sociální divadlo“. Je to silný komunikační nástroj, který otevírá problematiku tolerance a porozumění mezi etnickými menšinami a majoritou v České republice.
 - *Divnej soused* (2006) - projekt odkrývá osudy malého počtu konkrétních lidí v situaci postupného začleňování do reality života v České republice.
 - *Dialogy na útěku* (2008) – sociálně-divadelní projekt zahrnující představení *Tanec přes plot*

Za výše zmíněnými projekty stojí osobnost umělecké vedoucí Archa.labu Jany Svobodové, která o divadle Archa říká: „Cílem našeho divadla je fungovat jako otevřený prostor, nezatížený repertoárovým systémem a vlastním souborem, který by diktoval pravidelné hraní a rutinní zkoušení. ... Vybíráme ty projekty, které porušují hranice mezi jednotlivými žánry a vyvíjejí se v průběhu práce na představení prakticky od nuly.“

(zdroj: www.archatheatre.cz)

3.1.10 Tripitaka, o.s.

Sdružení Tripitaka se pohybuje na hranici tří oblastí. Jsou to umění, sociální práce a vzdělávání. Ojedinělý projekt „První úspěch“ spojuje prvky divadla v sociální akci a

sociálního, pracovního a psychologického poradenství. Podílejí se na něm mladí lidé ve věku 16 až 26 let vyrůstající v S.O.S. vesničkách, dětských domovech, či domech na půli cesty. Ti si během půl roku práce v projektu osvojili základy herectví, autorského psaní a stali se hlavními aktéry a zároveň spoluautory připravované inscenace. Základem scénáře jsou totiž výpovědi, vzpomínky a sny lidí vyrůstajících bez biologických rodin. Projekt vytváří pracovní místa pro celkem 30 klientů ve 3 skupinách po 10, kteří jsou zaměstnáni jako herci. Program nabízí pro každého klienta:

- bilanční diagnostiku
- pracovní poradenství
- atraktivní a pozitivní pracovní zkušenost - 0.6 úvazku na 6 měsíců
- koučování při hledání navazujícího zaměstnání
- další podporu během zkušební doby.

(zdroj: www.tripitaka.cz)

3.1.11 ROZKOŠ bez RIZIKA, o.s.

Občanské sdružení R-R se zabývá poradenstvím a pomocí ženám, které pracují v sexuálním byznysu. Zakladatelka a ředitelka této organizace PhDr. Hana Malinová, CSc. založila také divadelní spolek Rozkoš. Všechny jejich hry jsou původní a jejich autorkou je sama zakladatelka spolku. Asi dvacetičlenný soubor tvoří současné i bývalé klientky doplněné o pracovnice sdružení. V současné době je v jejich repertoáru 10 her. Mezi nejslavnější patří hry A co všichni ti muži, pohádky Kumalo, Nic a Tragédie na Mississippi.

Cílem je zvýšení sebevědomí hereček. „V terapii to má ten význam, že klientky najedou na pravidelnější režim, naučí se z paměti text, učí se spoléhat na kolegyně a začnou zase komunikovat s normálními lidmi,“ říká Malinová.

(zdroj: respekt.ihned.cz/c1-53223270-terapie-na-prknech, www.rozkosbezrizika.cz)

3.2 Shrnutí

Předcházející výčet projektů se může na první pohled zdát bohatý a obsahově pestrý. Jejich působnost je ale omezena většinou jen na konkrétní instituci. V porovnání s celkovým počtem institucí, zabývajících se sociálními službami je počet těch, kde fungují různé dramatické projekty a programy zanedbatelný. Přesto mohou výše zmíněné instituce posloužit jako příklad dobré praxe.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1.1 Cíle výzkumu a hypotézy

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, do jaké míry je rozšířeno využívání dramatických aktivit ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, konkrétně ve výchovných ústavech. Součástí výzkumu bylo zjistit, jaké jsou motivy pro využívání dramatických aktivit, anebo jaké překážky brání jejich využívání. S tímto přímo souvisí dílčí cíl výzkumu – potvrdit nebo vyvrátit vhodnost využití dramatických aktivit ve výchovných ústavech.

Před zahájením samotné praktické části bylo nutno stanovit si základní hypotézy, které se budu snažit na základě výsledků potvrdit nebo vyvrátit. To mi pomůže naplnit cíle výzkumu. Stanovené hypotézy tedy jsou:

- **„Dramatické aktivity se ve výchovných ústavech příliš nevyužívají.“**
- **„Dramatické aktivity jsou vhodnou metodou, kterou by bylo možné ve výchovných ústavech využívat.“**
- **„Většímu využití dramatických aktivit brání absence některých faktorů.“**
- **„V menších městech a v ústavech s nižším počtem chovanců je četnost využívání dramatických aktivit vyšší.“**

1.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem zvolil zaměstnance výchovných ústavů na území České republiky. Jedná se tedy o zaměstnance v přímé práci s mládeží – vychovatele, sociální pracovníky, učitele a asistenty učitelů. Do výzkumu jsem zapojil i zaměstnance, kteří s mládeží ve výchovných ústavech pracují spíše nepřímě, tedy vedoucí pracovníky – ředitele a jejich zástupce. K účasti na výzkumu byli vyzváni všichni pracovníci výchovných ústavů v České republice, nakonec se jich zúčastnilo 53.

Část výzkumu byla směřována na zaměstnance organizací, které nespádají do systému školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ale v nichž jsem využívání různých dramatických metod při práci s mládeží předpokládal.

1.3 Metody výzkumu

Před zahájením samotného výzkumu jsem se musel rozhodnout, jaké metody budou pro mé potřeby vhodné, jestli využiji kvantitativní nebo kvalitativní formy výzkumu.

Kvalitativní výzkum začíná zpravidla rozhovorem, kdy tazatel pokládá otázky a poslouchá vyprávění, do něhož nezasahuje nebo jen minimálně. Z tohoto rozhovoru vyplyne hypotéza a následně teorie. Nemůžeme zde nijak zobecňovat, proto má tato metoda zvláštní význam zejména pro sociální práci. Následuje teoretický výzkum buď aplikovaný, nebo metodologický.

Kvantitativní výzkum začíná teorií a stanovením hypotéz nebo problémových otázek, z kterých vyplyne výzkum. Výsledkem bývá ověření nebo zamítnutí hypotéz. Výhodou je, že ověřené hypotézy se dají zobecnit. Výstupem zpravidla bývají čísla, která lze porovnat pomocí grafů. Vycházíme ze známých poznatků a vždy je potřeba o daném problému nejprve nastudovat teoretické poznatky. Předpokládáme, že osoba, která něco vypovídá se tak i v praxi chová. Proto kategorizujeme, vytváříme určité typy a zjištěné výsledky zevšeobecňujeme. Cílem této metody není získat nějaký průměr, jde nám především o srovnatelnost dat. Kvantitativní výzkum je tedy testování hypotéz o skupinách a ne jen o jedincích. Nezbytnou podmínkou tohoto typu výzkumu, aby pokládané otázky byly pro všechny respondenty totožné. Cílem kvantitativního výzkumu, je tedy testování hypotéz o sociálních skupinách, z toho vyplývá vysvětlení, proč jsem zvolil právě tuto formu. Při kvantitativním výzkumu můžeme postupovat pomocí deduktivní nebo induktivní metody.

Deduktivní metoda vychází z teorie nebo obecně definovaného problému, který je formulován do příslušných hypotéz. Hypotézy navrhují, jakou spojitost bychom měli hledat, abychom potvrdili její pravdivost. Dalším krokem výzkumu pak bývá sběr dat, při

kterém se snažíme zjistit souvislosti mezi sebranými daty a předpovězenými hypotézami, považujeme-li hypotézy za platné. V opačném případě musíme hypotézy odmítnout.

Pomocí induktivní metody z jedinečných výroků usuzujeme na jedinečný závěr. Samotný výzkum začíná pozorováním, ve kterém sbíráme pravidelně se opakující vzorce, které následně popíšeme jako předběžné závěry, jež dalším pozorováním ověřujeme. Výsledkem bývá nová teorie.

Vzhledem k obsahu a zejména k cílům mé práce je zřejmé, že induktivní metoda nebyla pro můj výzkum vhodná.

Kvantitativní výzkum, využívající deduktivní metodu bývá schopen řešit jen určitou kategorii problému. Jde v podstatě pouze o testování hypotéz. Dedukce považuje za východisko teorii, na jejím základě stanoví hypotézy, nasbírání data a hypotézy na základě výzkumu potvrdí či vyvrátí.

Při své výzkumné práci jsem prováděl kvantitativní výzkum pomocí deduktivní metody. Po stanovení hypotéz, při nichž jsem vycházel z teoretických znalostí o významu dramatických aktivit a variabilitě sociální práce, jsem se snažil o testování hypotéz pomocí nasbíraných dat. Jejich vyhodnocením pomocí grafů jsem ověřil pravdivost.

1.3.1 Dotazník

Při své práci jsem použil dotazníkovou metodu. Jde o techniku sběru dat na základě standardizovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami směřujícími k potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. Nejprve vybereme respondenty, předem je oslovíme dopisem, emailem nebo telefonickým rozhovorem, vysvětlíme účel a zjistíme ochotu k účasti na výzkumu. Poté rozešleme dotazníky ve formě tištěné nebo elektronické. V poslední době lze využít online dotazníky. Zpravidla volíme formu nejvíce vyhovující jak respondentům, tak našim potřebám zpracování. Otázky lze vybírat otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. V případě otevřených otázek získáme větší variabilitu odpovědí, která však znesnadňuje vyhodnocování. Na uzavřené lze odpovídat pouze výběrem z předpřipravených odpovědí, umožňují škálování. Polouzavřené rozšiřují

uzavřenou otázku o další nevypsanou možnost. Získané odpovědi zpracujeme a vyhodnotíme nejčastěji pomocí grafů nebo tabulek.

Dotazník je soubor otázek, zjišťujících vesměs základní údaje o určitých jevech, osobách, postojích osob k různým záležitostem.

Obecně je dotazník považován za vysoce efektivní techniku, která může zahrnout velký počet respondentů při relativně malých nákladech na výzkum. Jeho výhodou je také časová rychlost získání informací. Většinou nejsou potřební spolupracovníci v terénu, a tak odpadají náklady na jejich vyškolení a odměnu.

Rizikem dotazníku může být předem nejistá návratnost. Snížit toto riziko lze vhodným návrhem dotazníku – například volbou uzavřených otázek, které jsou méně časově náročné na vyplnění, dále možností anonymity a vhodnou motivací respondentů (poskytnutí výsledků výzkumu). Pokud je předmět dotazníku pro respondenty zajímavý a týká se jejich oboru, finančně a časově je nezatíží, bývá návratnost relativně vysoká. Z tohoto důvodu jsem volil elektronickou formu dotazníku, rychlou na vyplnění a bez nákladů na poštovné.

Nejvyšší míry objektivity se při dotazníkové metodě dosáhne při osobní distribuci a sběru. Pak je dotazník srovnatelný s metodou rozhovoru. V případě mého výzkumu byl osobní kontakt znesnadněn výběrem výzkumného vzorku, který zahrnoval respondenty z celé republiky. Toto jsem se však snažil alespoň částečně kompenzovat telefonním kontaktem, při němž jsem získal cenné informace, doporučení a odkazy na webové stránky, které se zabývají prací oslovených institucí. Tímto způsobem jsem získal například kontakt na občanské sdružení Letní dům, kde mi jeden z pracovníků poskytl rozhovor o problematice dramatických aktivit.

Převážnou část tohoto výzkumu tvoří dotazník určený pro zaměstnance výchovných ústavů. (viz. Příloha č. 1) Tuto metodu jsem zvolil proto, abych mohl oslovit co největší množství respondentů z celé České republiky a získal tak co nejpřesnější výsledky o využívání dramatických aktivit ve výše zmíněných zařízeních.

Mezi respondenty byla po předchozí domluvě rozeslána elektronická verze dotazníku s převážně uzavřenými otázkami výčtového, výběrového i škálového typu.

Uzavřené otázky byly záměrně voleny kvůli relativně malému počtu respondentů. Použitím škálových otázek se podařilo zúžit počet možných variant odpovědí, díky čemuž se podařilo dosáhnout relevantnějších výsledků výzkumu.

Dotazník je členěn do 7 částí. První slouží ke zjištění základních informací o respondentovi, jeho pracovním zařazení a o instituci, ve které pracuje (velikost města, počet chovanců, pohlaví chovanců). Druhou částí je výběrová otázka zjišťující, jak často jsou dramatické aktivity využívány. Ve třetím úseku odpovídá respondent na výčtovou otázku, která ověřuje, jaký význam mají dramatické aktivity podle respondentova názoru. Čtvrtou část tvoří 11 škálových otázek. Respondent zde má rozhodnout, jak vhodné jsou podle něj dramatické aktivity pro konkrétní skupiny. Také pátou část dotazníku tvoří škálové otázky, na tomto místě se dotazovaný rozhoduje, jak dramatické aktivity pomáhají při rozvoji konkrétních schopností a dovedností. Výsledky předposlední části mají odpovědět na otázku, které faktory jsou důležité pro využívání metod dramatických aktivit a uzavřené dichotomické otázky poslední části zjišťují, zda jsou tyto faktory přítomné v respondentově instituci.

1.3.2 Rozhovor

Rozhovor patří mezi techniky sběru dat. Existuje standardizovaný, nestandardizovaný a skupinový rozhovor. Tuto metodu řadíme k přímému pozorování, zaměřenému na dobře plánované vnímání vybraných jevů.

Standardizovaný rozhovor užívá jednotné podněty a také odpovědi bývají často omezeny na volbu z předem připraveného souboru možností (uzavřené otázky).

Nestandardizovaný rozhovor nám může získat lepší informace o jedinci, ale předmětem kvantitativního výzkumu není jedinec, ale sociální skupina. Na otázky kódované respondent odpovídá volně, ale tazatel zaškrtně tu z daných odpovědí, jež se nejvíce blíží jeho tvrzení.

Existují požadavky na uzavřené otázky:

- kategorie užití pro odpovědi zahrnují všechny možné odpovědi (neodpověděl / neví, jiná odpověď,...);
- kategorie se nesmí překrývat (žádná odpověď nesmí spadat pod dvě).

Rozhovor souvisí s obsahovou analýzou, což je objektivní, kvantitativní rozbor sdělení jakéhokoli druhu, tedy i odpovědí na otázky. Vyžadované informace získávané rozhovorem jsou vždy v přímé interakci s respondentem. Rozhovor může být prováděný tváří v tvář nebo telefonicky. Tato metoda patří mezi pracné a poměrně nákladné techniky sběru informací, je časově náročnější než dotazník. Získat informace v rámci určitého časového limitu může někdy být i nemožné, proto se tato technika často s dotazníkem doplňuje, což jsem prakticky využil i ve své práci, vzhledem k prostorově rozptýlenému vzorku svého výzkumu.

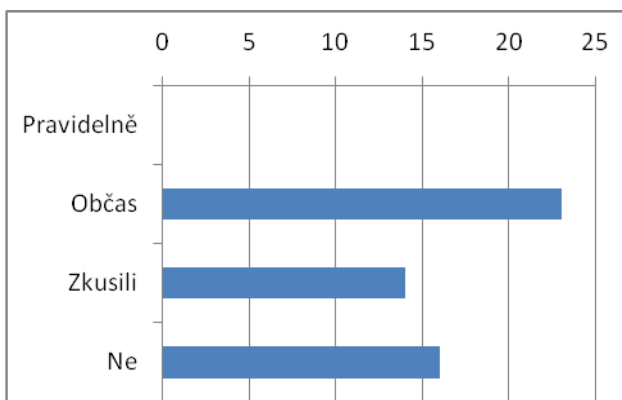
Anonymita výzkumu rozhovorem je pro respondenty málo přesvědčivá. Rozhovor klade menší nároky na iniciativu respondenta, pro respondenta je obtížnější vynechat odpovědi na některé otázky. Na druhé straně je v rozhovoru téměř jisté, že dotazovaná osoba je skutečně ta, která byla vybrána do vzorku. Tuto objektivitu u dotazníku zaručit nelze. Také proporce úspěšně dokončených rozhovorů je podstatně vyšší, než návratnost dotazníku. Pokud bychom chtěli dosáhnout srovnatelné návratnosti výše zmíněných metod, bylo by nutné dotazník zadávat osobně a počkat na jeho vyplnění. Stále však platí, že nejefektivnějším nástrojem návratnosti je slíbená odměna za vyplnění dotazníku (často může být jen symbolická).

Součástí výzkumné části této práce jsou rozhovory s odborníky působícími mimo výchovné ústavy. Tyto rozhovory byly provedeny až po vyhodnocení hlavního výzkumu. Mým záměrem bylo získat jejich názor na celou problematiku po závěrečném shrnutí výsledků z výchovných ústavů.

1.4 Výsledky výzkumu

1.4.1 Četnost využití dramatických aktivit

Ověřování hypotézy: „Dramatické aktivity se ve výchovných ústavech příliš nevyužívají.“



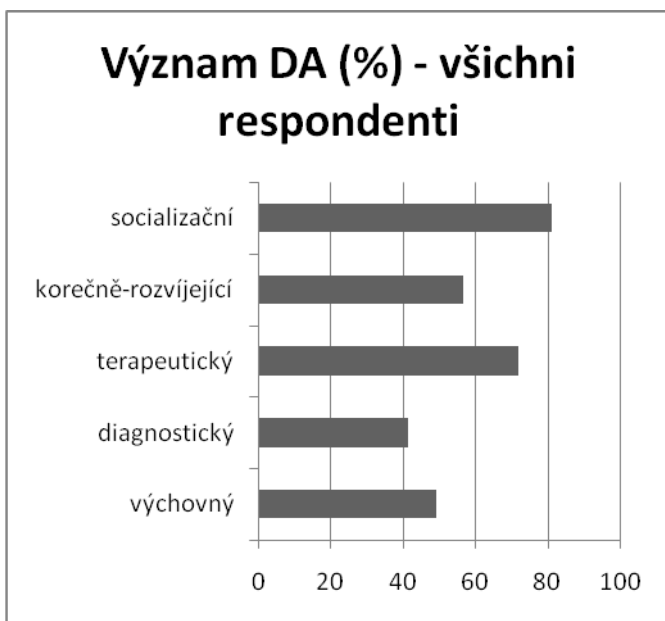
Graf č. 1

Graf č. 1 znázorňuje odpovědi na základní otázku, zda se dramatické aktivity v osloveném zařízení využívají a v jaké míře. Respondenti měli na výběr z těchto odpovědí:

- pravidelně (alespoň 2x měsíčně)
- občas (alespoň 1x za 3 měsíce)
- zkusili jsme
- nevyužíváme.

Z výsledků vyplývá, že dramatické aktivity se v žádném výchovném ústavu nevyužívají pravidelně, ve 23% se využívají občas, což znamená alespoň 1x za 3 měsíce. Tento výsledek se může jevit relativně pozitivně, ale při uvědomění si, k jakým cílům by měla dramatická výchova v sociální práci směřovat, je tato četnost podle mého názoru nedostačující. Může být zajímavým zpestřením nabídky činností, ale neplní hlavní záměry.

1.4.2 Význam dramatických aktivit



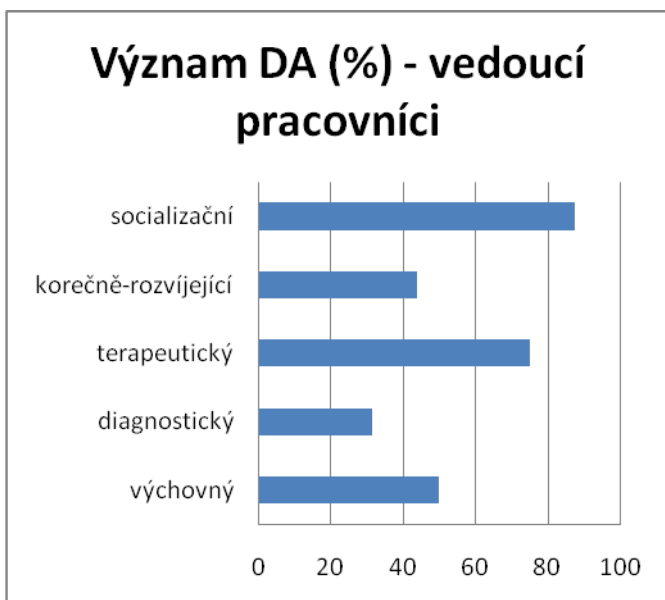
Graf č. 2

Třetí otázka dotazníku byla zaměřena na zjištění, které významy přikládají respondenti dramatickým aktivitám. V nabídce byly tyto možnosti:

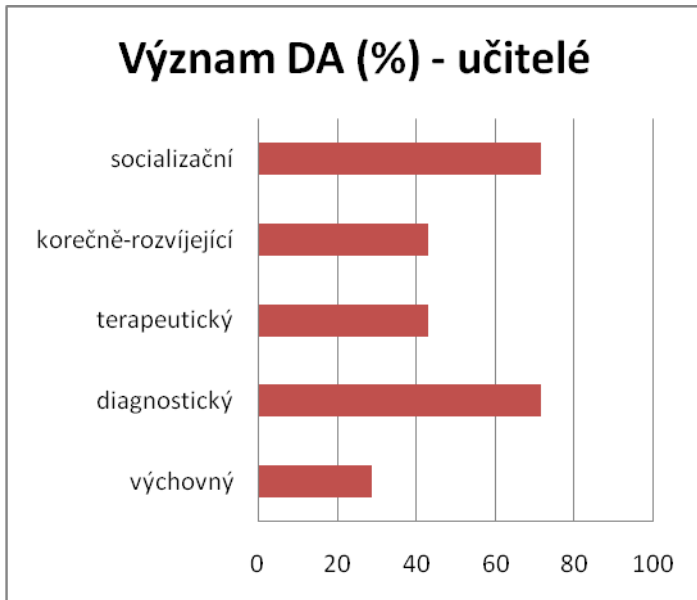
- výchovný
- diagnostický
- terapeutický
- korekčně-rozvíjející
- socializační.

Výběr nebyl omezen na jednu odpověď, respondenti nemuseli označit žádnou, ale také mohli označit všechny možnosti. Jak vyplývá z grafu č. 2, nejvíce dotázaných přikládá dramatickým aktivitám význam socializační, nejméně pak význam diagnostický. Domnívám se, že tento výsledek je ovlivněn zaměřením a posláním výchovných ústavů a opačných hodnot bychom mohli dosáhnout například výzkumem v psychiatrických léčebnách, kde nejde primárně o výchovu, ale spíše o diagnostiku a terapii.

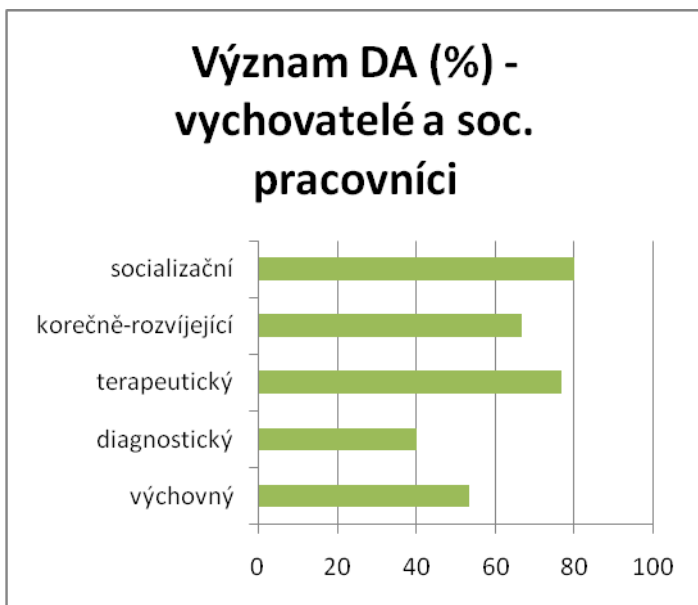
V grafech č. 3 – 6 jsou znázorněny dílčí odpovědi zaměstnanců výchovných ústavů podle jejich pracovního zařazení.



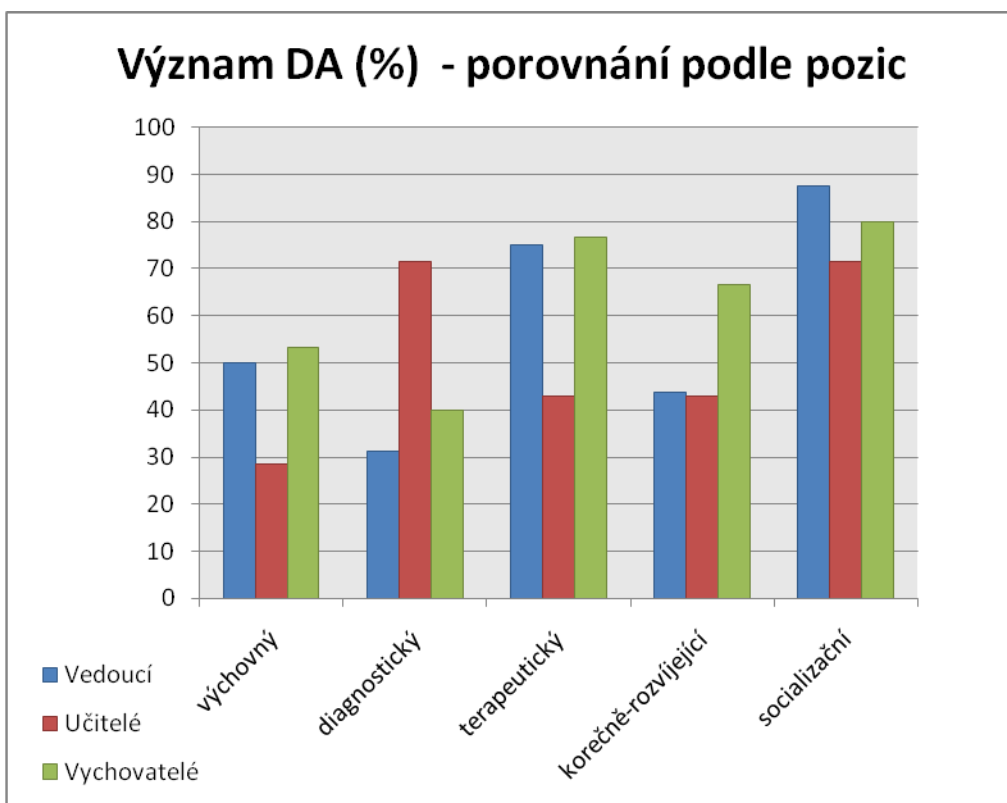
Graf č. 3



Graf č. 4



Graf č. 5



Graf č. 6

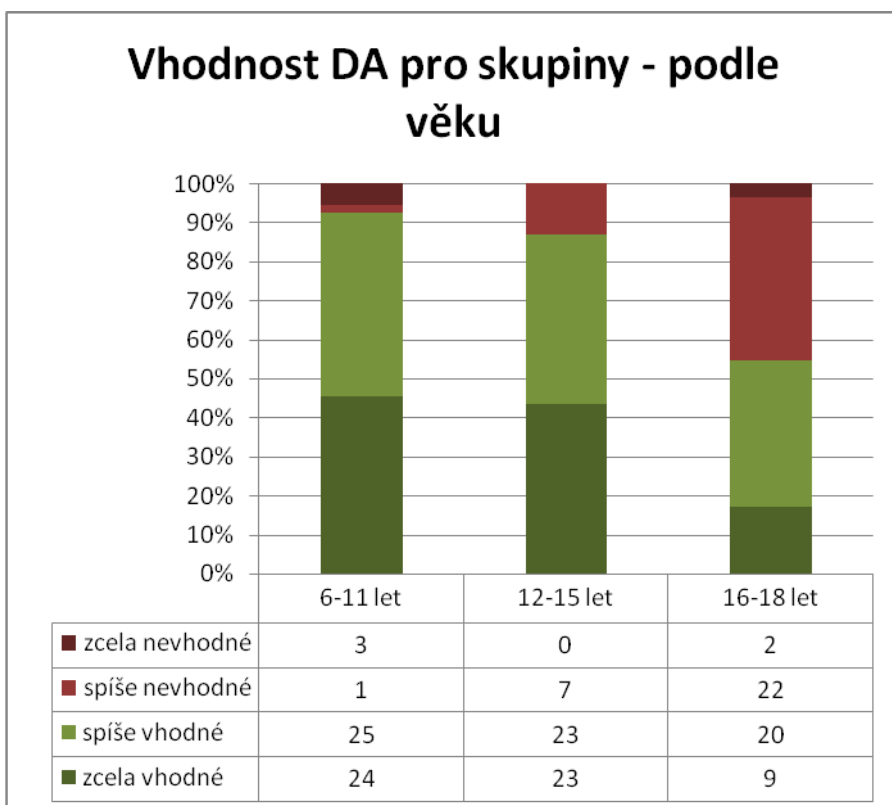
Jak je z výsledků patrné, v některých případech se od ostatních vyčleňují odpovědi učitelů. Tuto odchylku si vysvětlují tím, že posláním učitelů je v první řadě vzdělávat a až na druhém místě vychovávat.

Z celkových výsledků všech respondentů rozdělených do jednotlivých skupin podle pracovního zařazení (graf č. 6) vyplývá, že využití dramatických aktivit má největší význam socializační a terapeutický. Na třetím místě je dopad výchovný a nejméně přičítají respondenti významu diagnostickému. Pro význam socializační se v největším počtu vyjádřili vedoucí pracovníci zařízení. Výchovný význam nejvíce zavrhuje oslovení učitelé. Srovnatelně se staví skupina učitelů a skupina vedoucích pracovníků k významu korekčně-rozvíjícímu, významně větší váhu mu přiřkládají vychovatelé, což si vysvětlují skutečností, že s chovanci tráví nejvíce času a mohou tak v delším časovém úseku sledovat jejich změny.

1.4.3 Vhodnost využití dramatických aktivit

Ověřování hypotézy: „Dramatické aktivity jsou vhodnou metodou, kterou by bylo možné ve výchovných ústavech využívat.“

Třetí skupina grafů znázorňuje výsledky odpovědí týkajících se vhodnosti použití dramatických aktivit u konkrétních skupin, dělených pro potřeby mého výzkumu podle věku, pohlaví, velikosti skupiny, typu obtíží nebo poruch.

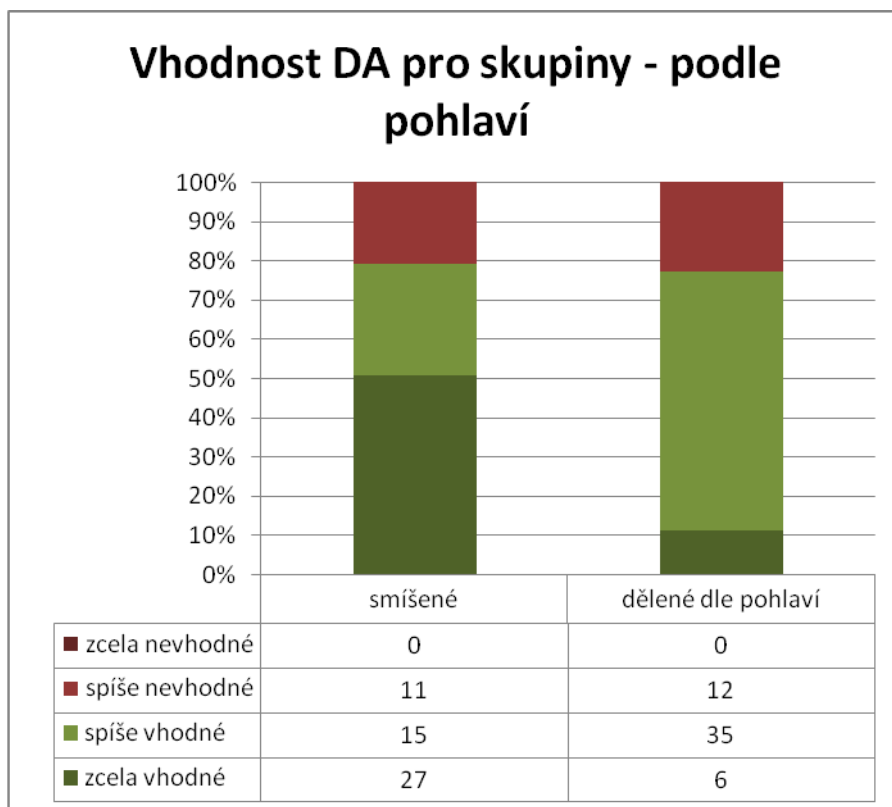


Graf č. 7

Jak je vidět na grafu č. 7, pracovníci výchovných ústavů považují využívání dramatických aktivit ve skupině s nejmladšími dětmi (ve věku 6 – 11) jako zcela vhodné nebo spíše vhodné. Vysvětlují si to skutečností, že děti mladšího školního věku bývají spontánní ve svých projevech, lehce se motivují, milují hru jako druh zábavy a jsou schopny dobře rozvíjet svoji fantazii.

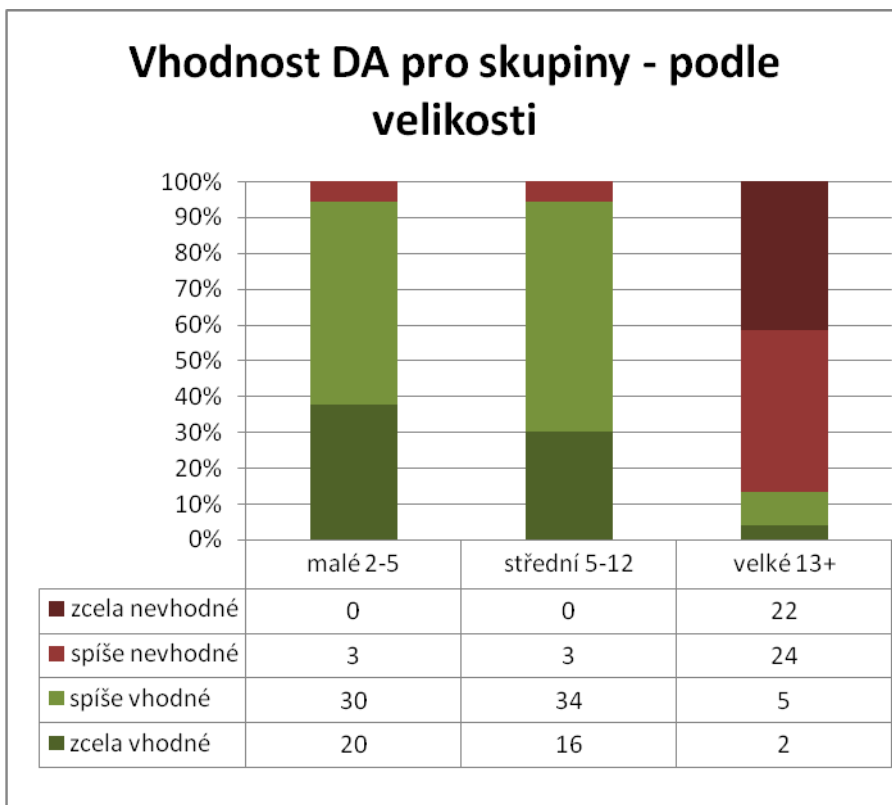
Jen o něco málo menší vhodnost respondenti vidí pro skupinu dětí staršího školního věku. U této věkové skupiny bývá náročnější vhodně motivovat, ubývá spontánností, ale na druhé straně jsou děti schopny větší empatie. Příprava divadelního představení se těší největší oblibě právě u dětí tohoto věku.

S věkem ubývá nadšení pro dramatické aktivity – tím si vysvětlují, proč je skupina adolescentů (16 – 18 let) respondenty označena jako nejméně vhodná.



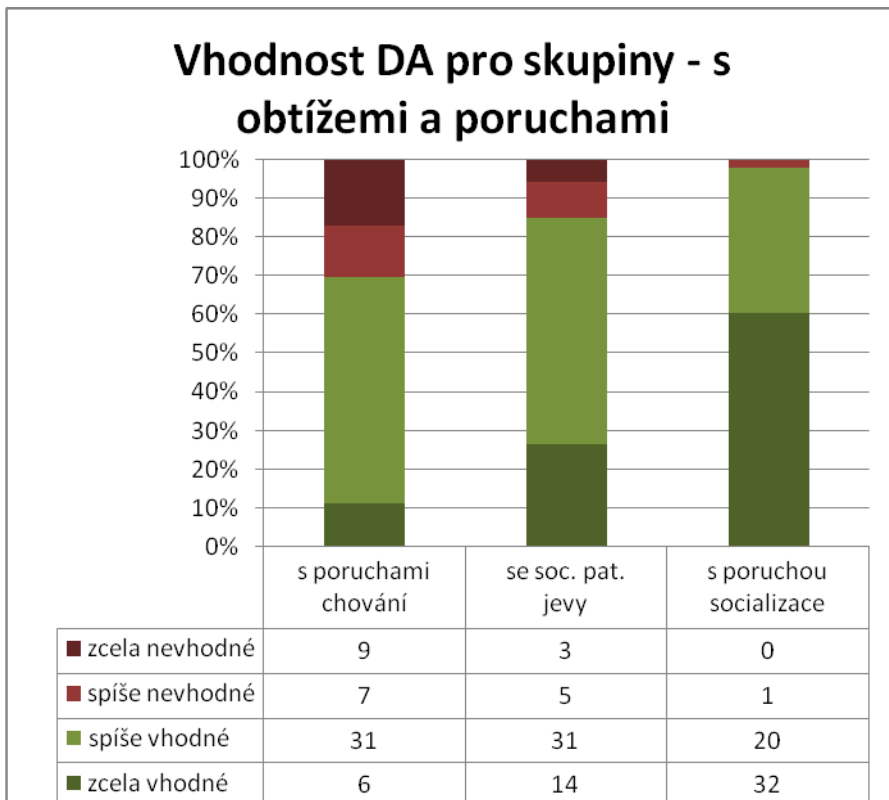
Graf č. 8

Graf č. 8 je složitý na vyhodnocení, protože se domnívám, že odpovědi respondentů mohou být ovlivněny tím, jaké pohlaví chovanců je v jejich zařízení převládající. Z výsledků je zřejmé, že dotazovaní hodnotí vhodnost využívání dramatických aktivit srovnatelně pro smíšené skupiny i pro skupiny dělené dle pohlaví. Závěrem tedy je, že dle názoru respondentů je využití dramatických aktivit pro obě skupiny vhodné.



Graf č. 9

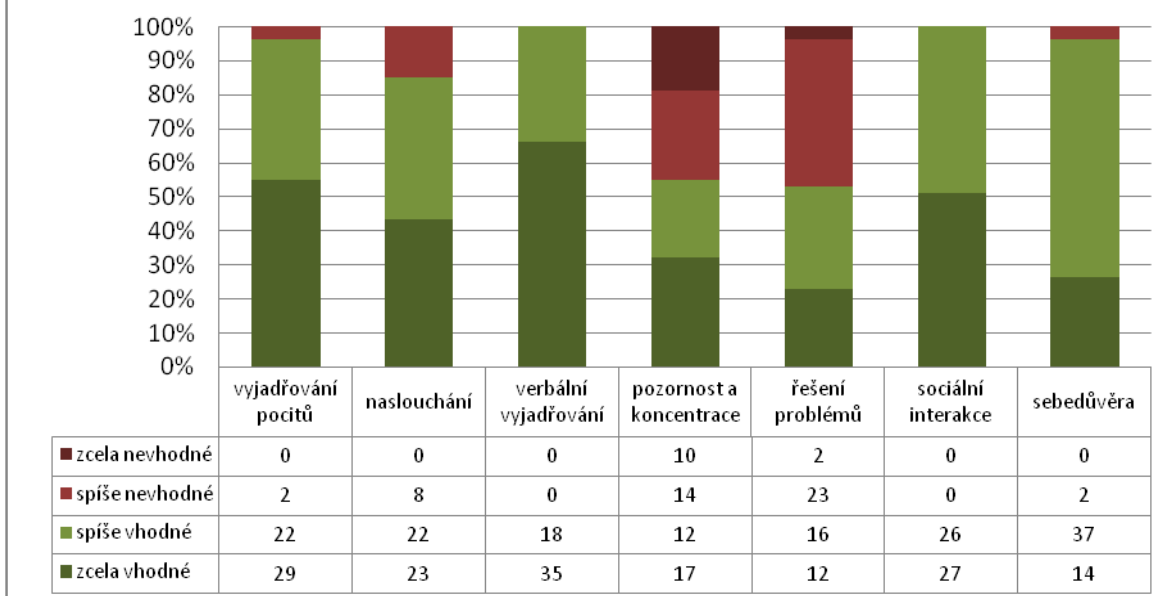
Skupiny byly pro účel porovnání rozděleny na malé (2-5), střední (6-12) a velké (13 a více). Z výsledků (graf č. 9) vyplývá, že dramatické aktivity je vhodné využívat v malých a středních skupinách. Pro velké skupiny je naprostá většina dotazovaných označila za spíše nebo zcela nevhodné. Tento výsledek pro mě nebyl příliš překvapivý, protože se domnívám, že použití tohoto typu aktivit pro takto velké skupiny je velmi obtížné i v běžných výchovných a školních zařízeních. Ve výchovných ústavech, kde je klientela často zatížena přítomností různých poruch a obtíží, je to ještě náročnější.



Graf č. 10

Další graf této skupiny (č. 10) potvrzuje moji domněnku, že dramatické aktivity je vhodné využívat v zařízeních ochranné výchovy. Většina dotázaných je považuje ve skupinách s přítomností obtíží nebo poruch za spíše nebo zcela vhodné. Důvody, proč se přesto poměrně málo využívají, je tedy třeba hledat jinde.

Vhodnost DA pro rozvoj schopností a dovedností



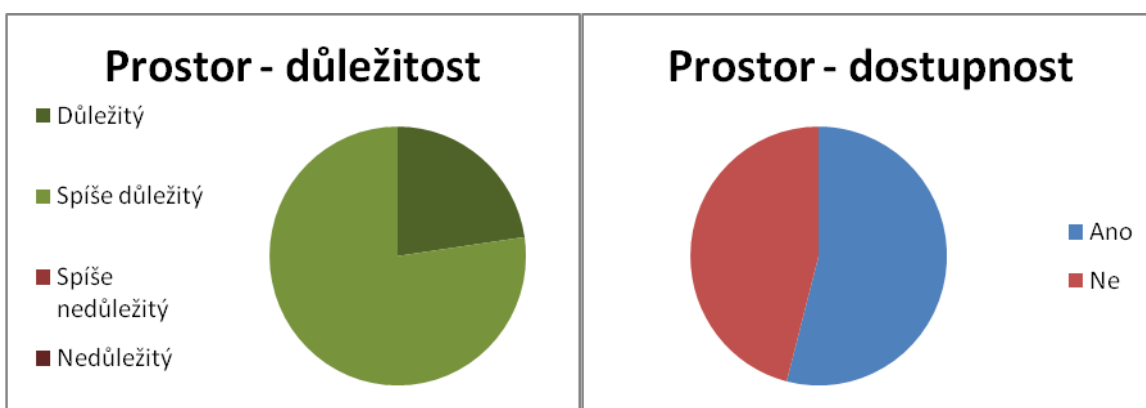
Graf č. 11

Podobně, jako předchozí grafy i poslední graf (č. 11) v této skupině potvrdil, že dramatické aktivity do práce výchovných ústavů patří. Pomáhají plnit úkol získávání potřebných kompetencí v oblasti rozvíjení schopností, získávání dovedností a posléze ovlivňují i postoje klientů.

1.4.4 Faktory potřebné pro využití dramatických aktivit

Ověřování hypotézy: „Většimu využití dramatických aktivit brání absence některých faktorů.“

Následující skupina obsahuje dva typy grafů. Grafy prvního typu vyhodnocují odpovědi respondentů na otázku, jak důležitá je podle nich přítomnost jednotlivých faktorů pro to, aby mohly být dramatické aktivity ve výchovných ústavech úspěšně využívány. Druhý typ grafu zobrazuje skutečný stav přítomnosti těchto faktorů.

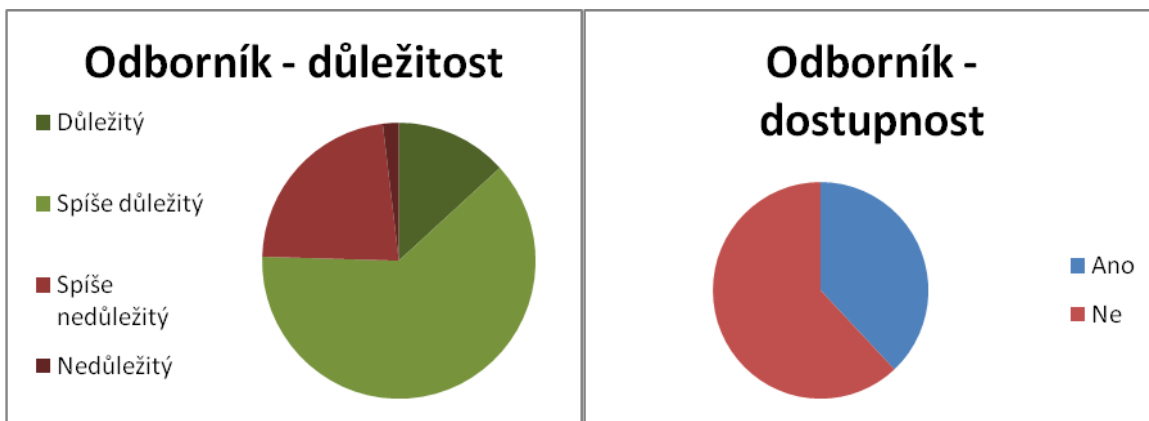


Graf č. 12

Graf č. 13

Jak je vidět z grafu č. 12, prostor je považován za důležitý faktor. Nikdo z dotazovaných neoznačil prostor za nedůležitý ani spíše nedůležitý.

S dostupností prostoru už to tak jednoznačné není (viz. graf č. 13). 54% respondentů odpovědělo, že v jejich zařízení je vhodný prostor pro tento typ aktivit, 46% tento faktor postrádá.

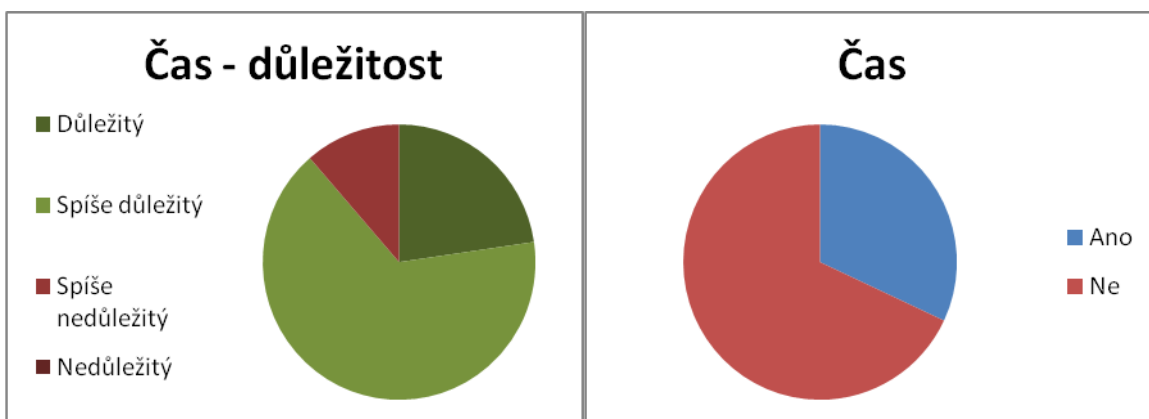


Graf č. 14

Graf č. 15

Přítomnost odborníka na dramatické aktivity nebo některý z typů těchto aktivit považují za důležitý faktor nebo se přiklání k jeho důležitosti více než tři čtvrtiny z dotázaných zaměstnanců (graf č. 14).

Přestože je odborník respondenty považován za důležitý činitel, více než 60% z nich odpovědělo, že odborníka, který by byl schopen kvalitně vést dramatické aktivity, v jejich zařízení nemají (graf č. 15). Nepřítomnost odborníka je tedy možné označit za jeden z důvodů, proč nejsou dramatické aktivity ve výchovných ústavech příliš využívány.

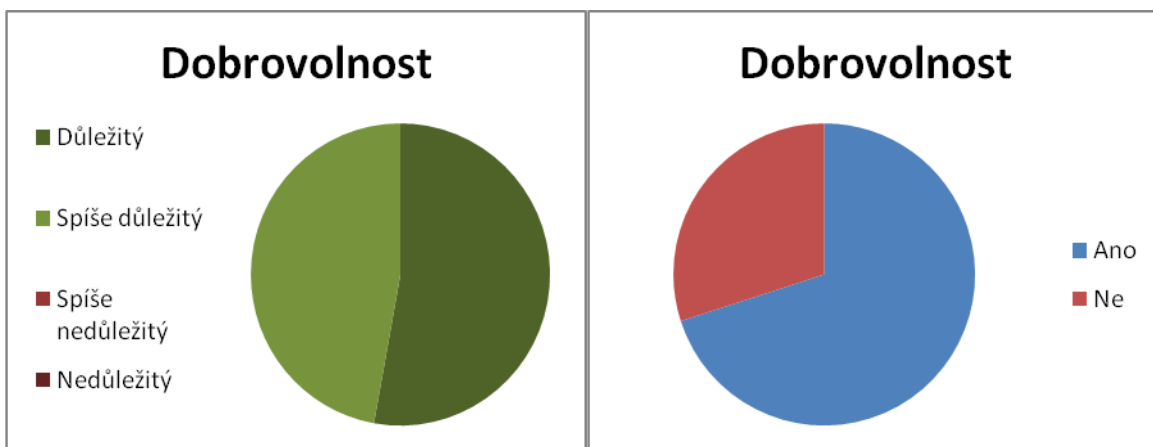


Graf č. 16

Graf č. 17

Také dostatek času byl označován jako velmi důležitý nebo spíše důležitý – celkem v 89%. Překvapivé zjištění dle mého názoru je, že 11% respondentů považuje dostatek času pro využívání dramatických aktivit za spíše nedůležitý (graf č. 16).

Na grafu č. 17 je vidět, že nedostatkem času pro dramatické aktivity trpí výchovné ústavy podle názoru téměř 70% dotázaných. Toto zjištění tedy považují za jednu z hlavních příčin pro malou četnost zařazení dramatických aktivit do repertoáru činností výchovných ústavů.

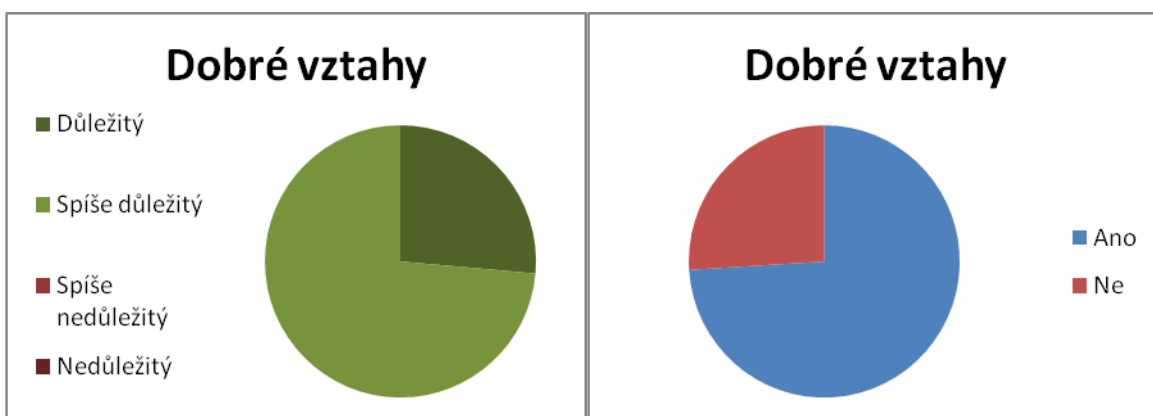


Graf č. 18

Graf č. 19

Tuto otázku jsem zařadil do dotazníku, protože si myslím, že dobrovolnost ze strany chovanců je u dramatických aktivit velmi důležitým faktorem. Jak je patrné z grafu č. 18 tento názor mají také zaměstnanci výchovných ústavů. Nenašel se žádný, který by dobrovolnost považoval za nedůležitou.

70% respondentů si myslí, že chovanci jejich zařízení se účastní nebo by se účastnili dobrovolně. (Graf 19)

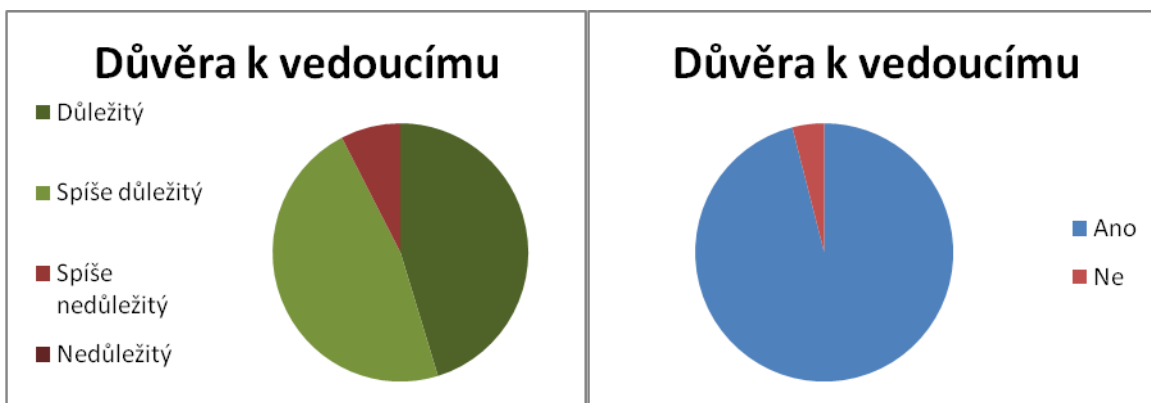


Graf č. 20

Graf č. 21

Podobně, jako dobrovolnost, také dobré vztahy jsou všemi dotazovanými hodnoceny jako důležité nebo spíše důležité (graf č. 20).

Téměř tři čtvrtiny (74%) respondentů odpovědělo, že v jejich zařízení jsou mezi chovanci dobré vztahy (graf č. 21).

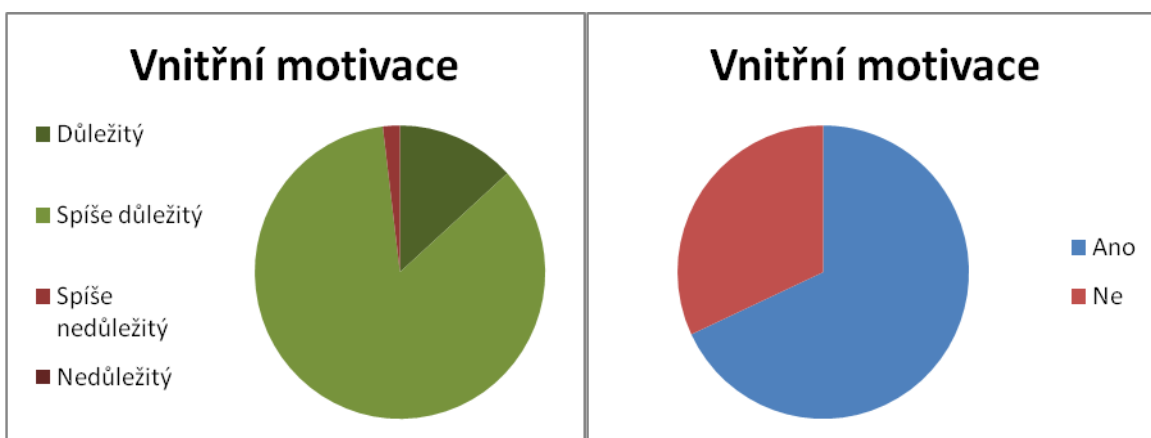


Graf č. 22

Graf č. 23

Při pohledu na graf č. 22 a graf č. 23 musíme přihlédnout k faktu, že otázka na důvěru chovanců k vedoucímu se týká přímo respondentů, a proto mohou být výsledky touto skutečností ovlivněny. Pouze 7% dotázaných nepovažuje důvěru k vedoucímu za důležitou pro úspěšné využívání dramatických aktivit (viz. graf č. 22).

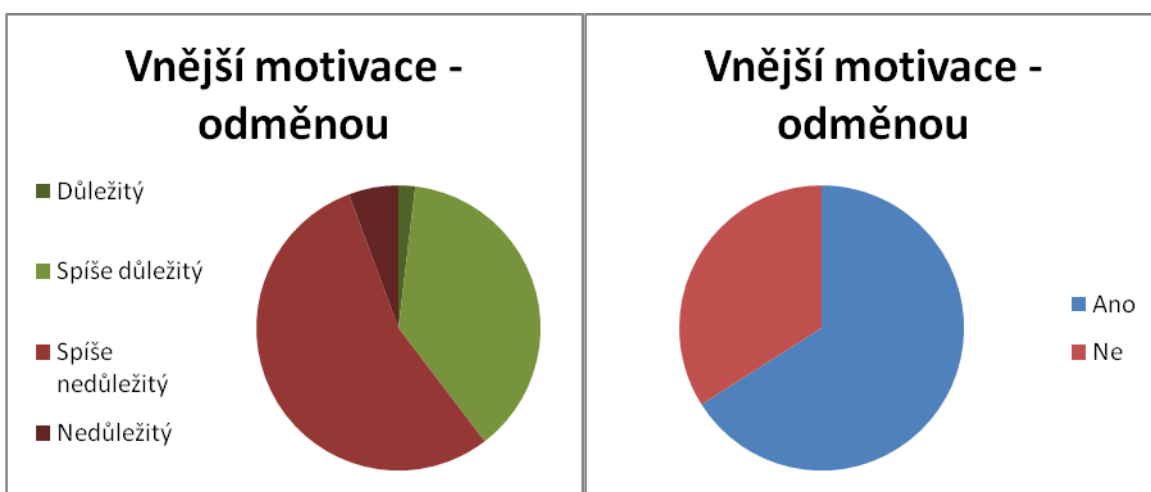
Téměř všichni respondenti (96%) odpověděli, že chovanci v jejich zařízení mají důvěru ke svému vedoucímu (graf č. 23).



Graf č. 24

Graf č. 25

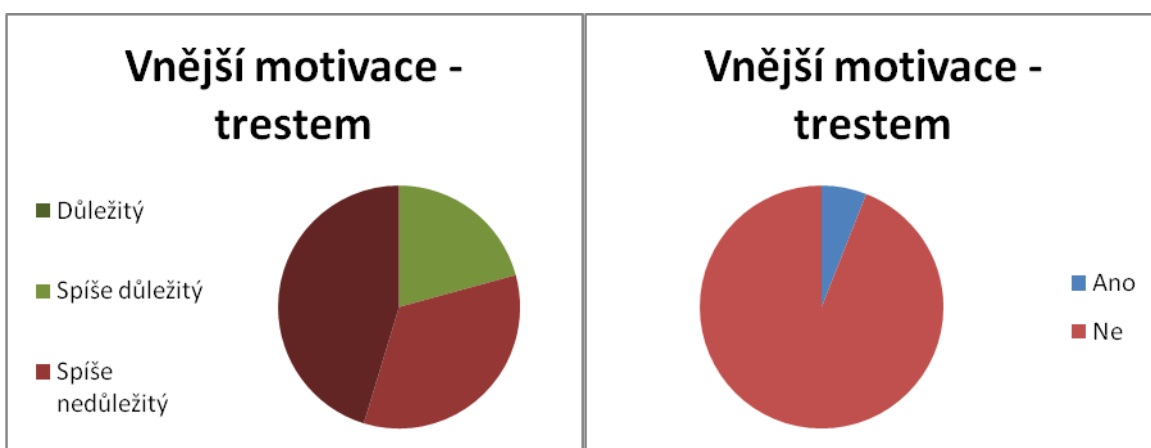
Vnitřní motivace je faktor, který je velmi blízký faktoru dobrovolnosti. Při porovnání obou skupin grafů – Vnitřní motivace (grafy č. 24 a 25) a dobrovolnost (grafy č. 18 a 19), vidíme téměř shodné výsledky. Vnitřní motivace je tedy zaměstnanci výchovných ústavů považována za důležitý faktor a více než dvě třetiny z nich si myslí, že děti v jejich zařízení jsou pro dramatické aktivity vnitřně motivovány.



Graf č. 26

Graf č. 27

Vnější motivace odměnou je nejrozporuplnějším faktorem. V odpovědích se objevily všechny čtyři stupně důležitosti (viz. graf č. 26). Nejvíce respondentů (60%) považuje motivování odměnou za nedůležité nebo spíše nedůležité, přesto se v 66% zařízení, které se zúčastnily výzkumu, používá.



Graf č. 28

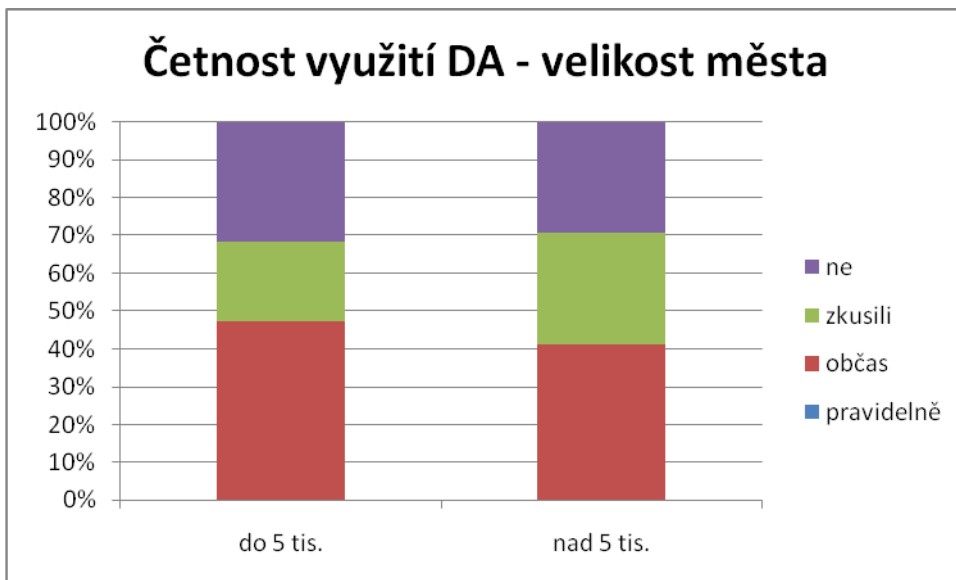
Graf č. 29

Z grafu č. 28 je zřejmé, že zaměstnanci výchovných ústavů nepovažují trestání dětí za vhodný faktor k motivování pro dramatické aktivity, což potvrzuje i graf č. 29. Pouze

v 6% výchovných ústavů využívají motivování trestem. Z hlediska moderní pedagogiky je to poměrně očekávatelný výsledek.

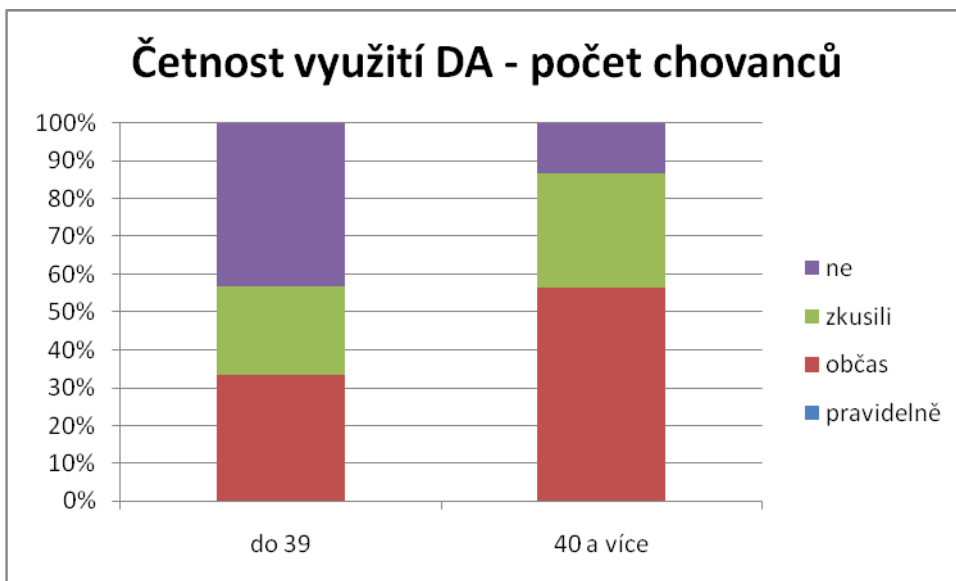
1.4.5 Vliv velikosti města a počtu chovanců na využití DA

Ověřování hypotézy: „V menších městech a v ústavech s nižším počtem chovanců je četnost využívání dramatických aktivit vyšší.“



Graf č. 30

Pro účel ověření této hypotézy jsem rozdělil výchovné ústavy do dvou skupin podle velikosti města či obce, ve které mají sídlo – do 5 tisíc obyvatel a 5 tisíc a více obyvatel. Na grafu č. 30 je dobře patrné, že velikost města nemá na četnost využití dramatických aktivit žádný vliv. Výzkumem bylo zjištěno, že pravidelně se dramatické aktivity nevyužívají v menších, ani větších městech a ostatní četnosti využití jsou v obou skupinách velmi podobné.



Graf č. 31

Výchovné ústavy jsem rozdělil na menší a větší podle počtu chovanců.

Přepokládal jsem, že v menších ústavech budou dramatické aktivity využívány více.

Výsledky však ukázaly opak. Pouze ve 13% větších ústavů dramatické aktivity nezkusili,

zatímco mezi menšími je takových zařízení celých 43%. Také zařízení, kde používají

dramatické aktivity alespoň jedenkrát za 3 měsíce je více ve skupině větších ústavů (56%),

než ve skupině menších (33%).

1.5 Zhodnocení výzkumu

„Dramatické aktivity se ve výchovných ústavech příliš nevyužívají.“

Podle mého očekávání výzkum potvrdil, že dramatické aktivity se z objektivních příčin ve výchovných ústavech v hojnější míře nevyužívají. Z odpovědí vyplynulo, že v některých ústavech se využívají alespoň občas, zřejmě se záměrem zpestřit činnost. Nelze tedy hovořit o pravidelném využívání dramatických aktivit jako cílené výchovné metody.

„Dramatické aktivity jsou vhodnou metodou, kterou by bylo možné ve výchovných ústavech využívat.“

Druhá hypotéza byla výzkumem potvrzena. Výsledky ukázaly, že dramatické aktivity považuje za vhodnou metodu většina respondentů. Výzkum ukázal, že dotázaní považují DA za vhodné zejména u dětí do 15 let věku, pohlaví chovanců přitom nehraje zásadní roli. Dobře využitelné jsou i u dětí s poruchami chování nebo socializace.

Z odpovědí vyplynulo, že DA jsou vhodné pro malé a středně velké skupiny maximálně do 12 osob. U skupin s 13 a více dětmi jsou respondenty považovány za nevhodné.

Konkrétně pro oblasti rozvoje schopnosti vyjadřovat pocity, naslouchat, verbálně se vyjadřovat, sociálně se zapojit a pro budování sebedůvěry jsou dramatické aktivity respondenty považovány za vhodné.

Největší rozpor v odpovědích jsem zaznamenal u oblasti rozvoje pozornosti a koncentrace a schopnosti řešit problémy. Využití DA pro tyto oblasti je považováno za vhodné u téměř 60% dotázaných. U více než 40% za spíše nebo zcela nevhodné.

„Většímu využití dramatických aktivit brání absence některých faktorů.“

Na základě grafického znázornění výsledků jsem následně rozdělil faktory ovlivňující využívání DA do tří skupin. První skupinu tvoří faktory, které jsou zaměstnanci VÚ považovány za důležité a zároveň jsou v jejich zařízení nedostupné. Do druhé skupiny patří faktory, které jsou také považovány za důležité, ale na rozdíl od první skupiny jsou

přítomné. Ve třetí skupině se nacházejí faktory, které nejsou považovány za důležité, a proto ani není podstatná jejich přítomnost.

Výzkum odhalil absenci faktorů, které respondenti považují pro lepší využití DA za důležité. Patří k nim v první řadě vhodný prostor pro realizaci DA, dále přítomnost specialisty a dostatek času k pravidelnému zařazení DA a také k jejich přípravě.

Faktory patřící do druhé skupiny – důležité a dostupné jsou: dobrovolnost, dobré vztahy ve skupině, důvěra k vedoucímu a vnitřní motivace chovanců. Tyto faktory nejsou materiálního charakteru, souvisí s osobností pracovníků a jejich svěřenců. Přestože jsou přítomné, je důležité se stále snažit o jejich udržení. Zejména vlivem nepřítomnosti faktorů z první skupiny hrozí riziko demotivace.

Ve třetí skupině se objevuje faktor vnější motivace odměnou i vnější motivace trestem. I když jsou oba hodnoceny jako nedůležité, osobně považují za důležité zjištění, že motivace trestem se téměř nepoužívá na rozdíl od motivace odměnou.

„V menších městech a v ústavech s nižším počtem chovanců je četnost využívání dramatických aktivit vyšší.“

Tato hypotéza jako jediná nebyla výzkumem potvrzena. Přestože dramatické aktivity je vhodné používat právě v menších skupinách, celkový počet chovanců v zařízení nemá na četnost využití DA v tomto směru vliv. Možná zde má vliv přímá úměra počet chovanců – počet pracovníků ve VÚ.

Dalším důvodem může být fakt, že v menším městě je méně kulturních institucí, se kterými lze spolupracovat.

1.6 Rozhovory s odborníky

Následující rozhovory s odborníky působícími mimo výchovné ústavy byly provedeny až po vyhodnocení hlavního výzkumu. Mým záměrem bylo získat po závěrečném shrnutí výsledků z výchovných ústavů na tuto problematiku názor zvenčí.

1.6.1 Jan Vrzáček

Letní dům o.s.

Vystudoval knihovnictví a informační studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Už za studií se stal dobrovolníkem v Letním domě. V současné době je vedoucím služby sociální rehabilitace pro děti a mladé lidi z dětských domovů. Vzdělání si doplnil rekvalifikačním kurzem Pracovník v sociálních službách a systemický přístup.

Společně s kolegy vede arteterapeuticky zaměřené kurzy pro rodiny pěstounů. Zdokonaluje se v muzikoterapii. Absolvoval kurz Dramatická výchova pro současnou školu, Kurz neverbálních technik a účastnil se také dialogického jednání u Ivana Vyskočila. Od roku 2010 prochází psychoterapeutickým výcvikem v Gestalt modalitě.

Na pobytech s dětmi připravuje muzikoterapeutické a dramatické programy. Vedl kroužek dramatický kroužek v DDM v Kralupech nad Vltavou. Ve volném čase rád čte, poslouchá rozhlas, věnuje se dramatu ve všech jeho podobách.

V čem vidíte hlavní smysl uplatňování dramatických aktivit u dětí obecně?

Těch věcí je několik. Jednak dramatické aktivity nabízejí bezpečný prostor pro zažívání nejrůznějších dramatických situací a mohou tak připravovat člověka (nejen děti) na to, až se s takovou situací potká v životě. Učí spolupráci, rozvíjejí koncentraci, učí naslouchání. Jsou akční, a pokud jsou témata pro děti zajímavá, tak je i hodně baví.

Jaký specifický význam má jejich využívání v sociální práci s dětmi z ústavních zařízení?

Moc specifika ve významu nevidím. Spíš v tom, že skupina dětí je jiná. Úroveň jejich komunikačních i kognitivních schopností je jiná a to vše je třeba při přípravě zohlednit. Ale tak je tomu s každou skupinou bez ohledu na to, z jakého zázemí její členové pocházejí.

Můžete prosím jmenovat konkrétní typ aktivity, který byste mohl doporučit pro práci s dětmi obecně?

Já mám hodně rád divadlo fórum. Například na pobytu Přátelé děti, rozdělené do skupin připravovaly scénky, ve kterých přátelství nějakým způsobem nefungovalo. Pak jsme si je přehrávali a diváci do nich vstupovali a rozehrávali je jinak. Baví mě práce se strukturovaným příběhem. Na sourozencích takto opakovaně pracujeme s příběhem Josefa a jeho bratrů, o Velikonocích si skrze dramatickou hru představujeme život Ježíše. Teď plánujeme pobyt inspirovaný Plaváčkem, v loňském roce jsme dělali Malého prince. Mám rád propojení s arteterapií a muzikoterapií, kdy se v příběhu využívá pestrost přístupů.

Myslíte si, že jsou tyto aktivity dobře využitelné ve výchovných ústavech?

Myslím si, že ano. Jenže je potřeba profesionála, který dokáže děti namotivovat. Překonat předsudky k dramatické práci. Musí mít dostatečné zázemí, prostor (i časový). Zároveň musí být hodně citlivý, protože se v dramaterapii pracuje hodně napřímo. V muziko se schováváme za nástroje, v arte za obrazy a sochy. Dramaterapie je v tomto více ohrožující a zároveň nejbližší životu.

Co podle Vás brání většímu využívání dramatických aktivit ve výchovných ústavech?

Viz výše. A taky to, že dramaterapie není dostatečně doceněná. Její smysl, moc.

1.6.2 Tomáš Doležal

Lužánky - středisko volného času – pobočka Labyrint

Je ve funkci vedoucího pracoviště, má na starosti divadlo dospělých, výukové programy a kurzy. V Labyrintu zajišťuje vedení zájmových útvarů: DS ZELÍ, HSŽ POUSTEVNÍK, spolupracuje s DIFA JAMU na organizaci krajského kola celostátních přehlídek studentského a alternativního divadla MLADÁ SCÉNA, ŠRÁMKŮV PÍSEK a WOLKERŮV PROSTĚJOV; spolupracuje s PdF MU Brno při zajištění vzdělávacích akcí (kurzy, festival DRÁPEK); spolupráce se Sdružením pěstounských rodin na přípravě a realizaci pobytových akcí, letních a zimních táborů a pobytových akcí; zajišťuje styk s místní komunitou, spolupracuje se školami a spolky v MČ Bohunice a Starý Lískovec; další náplní jeho práce je činnost public relation a fundraising pobočky.

Využíváte (využíval jste dříve) při své práci dramatické aktivity? Pokud ano, jakým způsobem a kde?

ANO

- v zájmovém vzdělávání - divadelní soubory pro děti, mládež a dospělé
- ve výukových programech - lekce dramatické výchovy pro třídy všech stupňů škol
- učil jsem dramatickou výchovu jako předmět na základních, středních, vyšších odborných a vysokých školách - v kurzech dramatické výchovy - lektorování krátkodobých i dlouhodobých kurzů dramatické výchovy a divadla pro široké spektrum zájemců.

Jaká je Vaše zkušenost s výchovou a vzděláváním dětí s rizikovým chováním? (studium, zaměstnání...)

DOBRÁ

Problémoví jedinci se většinou do dramaticko-výchovných aktivit lépe zapojují. Je to pro ně atraktivnější než běžné činnosti. Záleží ale i na předchozí zkušenosti s touto formou aktivit, například když už podesáté absolvují program o šikaně, moc je to nebaví. Totéž třeba u aktivit, které jsou příliš „psychologické“.

V čem vidíte hlavní smysl uplatňování dramatických aktivit u dětí obecně a v čem mohou podle vás pomoci při práci se znevýhodněnými jedinci nebo skupinami?

Obecně: pomáhají kultivaci vztahů, zbavují ostychu, učí umění vystoupit, rozvíjí komunikační schopnosti, podporují spolupráci. Pro znevýhodněné: platí podobně, ale je potřebný alternativní přístup ke klientům.

Můžete jmenovat konkrétní typ dramatické aktivity, který byste mohl doporučit pro přímou práci s dětmi?

Určitě je to tvořivá dramatika - cvičení, hry a improvizace vycházející z dramatizací textových předloh, dále bych doporučil strukturované dramatické aktivity - výukové programy pro třídy všech stupňů škol, patří sem také inscenační práce - práce se skupinou na divadelní inscenaci, kde se kombinují klasicky divadelní postupy s dramatickou výchovou.

Myslíte si, že jsou dramatické aktivity dobře využitelné také v sociální práci s dětmi, např. ve výchovných ústavech? (Proč ANO/proč NE)

ANO – jsou atraktivní, zábavné, alternativní...

NE – jsou ale zároveň náročné na čas, prostor, zázemí a odbornost pedagoga...

Co podle Vás brání většímu využívání dramatických aktivit ve výchově a vzdělávání?

Nejasná pozice oboru dramatická výchova v systému vzdělávání (doplňkový vzdělávací obor, „jen“ výuková metoda...)

1.6.3 Miroslav Gažák

Robinson - Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

Robinson poskytuje ochranu a pomoc dětem, které se ocitly v tísní. Jedná se o děti bez jakékoliv péče, bez péče přiměřené věku, děti, jejichž život, zdravotní stav, přiměřený vývoj či základní práva jsou vážně ohrožena. Důležité je, že u dětí není nařizována ústavní výchova. Miroslav Gažák zde pracuje jako vychovatel.

Využíváte (využíval jste dříve) při své práci dramatické aktivity? Pokud ano, jakým způsobem a kde?

Dříve jako vychovatel ve Středisku výchovné péče v rámci výchovné činnosti - využíval jsem techniky DV naprosto účelově - pro nastartování tématu, když bylo potřeba s dětmi něco probrat. Děti pak byly otevřenější diskuzi.

Jako učitel v Diagnostickém ústavu - tam jsem měl v rozvrhu dramatickou výchovu, ale vzhledem k otevřeným skupinám (neustále se obměňujícím) nešlo příliš navazovat na předchozí práci, takže to nikam moc nevedlo.

Jako terapeut v ambulantní skupině ve Středisku výchovné péče - zde jsem také využíval metody DV - zprvu jsem měl větší ambice, ale vzhledem k fluktuaci ve skupině jsem postupně začal pracovat opět jen účelově k tomu, co bylo zrovna třeba - stmelení skupiny, bezpečné klima, odreagování, otevírání témat.

Jaká je vaše zkušenost se sociální prací? (studium, zaměstnání...)

V rámci studia nic - mám vystudovaný učitelský obor (HV - Psychologie) a v zaměstnání - jednak již ta výše zmíněná místa a pak mé současné - vychovatel v Robinsonu - Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZDVOP).

V čem vidíte hlavní smysl uplatňování dramatických aktivit u dětí?

U dětí obecně by to bylo asi trochu jiné, ale u dětí, se kterými jsem pracoval já, byl hlavní smysl v tom, že v návaznosti na použité aktivity bylo možné s dětmi probrat mnoho témat i problémů. Ve chvíli, kdy se diskuze otevírá rovnou, zdaleka se z témat tolik nevytěží. Díky dramatickým aktivitám se děti stávají sdílnější a krom toho si rozvíjejí různé osobnostní a sociální kompetence. Velmi důležité např. je, že se učí s ostatními a před ostatními mluvit (už jen vůbec něco sdělovat a následně říkat něco o sobě a o vztazích a dění kolem).

Můžete jmenovat konkrétní typ aktivity, který byste mohl doporučit pro přímou práci s dětmi?

Všechny pohybové aktivity jsou vhodné - práce s energií, posílání impulzů, pantomima, živé obrazy..., děti se učí vnímat své tělo jako nástroj, na který budou hrát po celý život, a proto za to stojí to s tělem umět. Samozřejmě to nejde hned, chvíli si na takovou práci musejí zvykat.

Myslíte si, že jsou tyto aktivity dobře využitelné v sociální práci s dětmi, např. ve výchovných ústavech?

Ano.

Co podle vašeho názoru brání většímu využívání dramatických aktivit ve výchovných ústavech (případně v sociální práci s dětmi obecně)?

Jednak je to specifičnost dětí, které do této skupiny spadají. Jsou velmi různorodé, přicházejí z velmi (ale velmi) odlišných prostředí, mají za sebou leccos a jejich stav (bez ohledu na fyzický věk) je strašně různý. Je velmi složité pak najít aktivitu, která je odpovídající schopnostem a možnostem celé skupiny (hraje zde roli i intelekt, stupeň zanedbanosti a osobnostní rysy). Aktivity si samozřejmě musí člověk hodně vymýšlet a modifikovat, ale i tak je to obtížné.

Věc druhá, podle mě ta zásadnější, je ta, že lidé, kteří v ústavech a sociální práci pracují, nejsou ti, kdo vystudovali obor dramatická výchova. Podle mého by takovou práci nejlépe dělali lidé s psychoterapeutickým a dramatickovýchovným vzděláním, ale na to by musel

být o takové směřování (a dle mého i zlepšení) zájem a následně by na to také musely být peníze. Takto erudovaní lidé by podle mého neměli pracovat na pracovní pozici s názvem vychovatel či sociální pracovník, ale třeba dramaterapeut. Samozřejmě by tam mohli být i klasičtí učitelé DV, ale je fakt, že se budou setkávat s takovými osudy, že by jim bez terapeutického proškolení mohlo být i pěkně horko.

1.6.4 Václava Křesadlová

Působí jako externí pedagog na DAMU v Praze a na taneční konzervatoři Duncan centre, pracuje v terapeutické komunitě Magdaléna v Mníšku pod Brdy.

Jaké jsou vaše zkušenosti s dramatickými aktivitami?

Učím na DAMU a také herectví na taneční konzervatoři. 11 let pracuji v terapeutické komunitě Magdaléna. Tam využívám ke své práci divadlo v terapii a dramaterapii, konkrétně neverbální techniky, kterými usiluji o vyvolání zážitku z komunikace, která má více rovin. Využívám způsob volné improvizace. Navazuje to na obor na DAMU – autorská tvorba.

V čem vidíte hlavní smysl pro používání dramatických při práci s dětmi?

Základem dramatické kultury, jejím materiálem, je přímo lidská bytost. Ta je tím, kdo tvoří a zároveň i materiálem. Je tam rovina sebepoznání a rovina uvědomění si, že je člověk schopen tvorby. Základní jednotkou lidského života je jednání. Smysl dramatických aktivit vidím v tom, že pomohou člověku toto si uvědomit. To vede člověka k aktivitě ve vlastním životě. Je v tom schována základní existenciální otázka.

Funguje tohle podle vás ve výchovných ústavech?

Ve výchovném ústavu jsem učila. Myslím si, že problém není v poruchách chování nebo socializace chovanců. I nyní pracuji s klienty, kteří měli nebo mají problémy s chováním, prošli třeba vězením. Přesto jsou schopni do práce s dramatem vstupovat a vidí v tom náhled na sebe sama. Myslím, že ve výchovných ústavech je to spíše otázka systému. Děti jsou drženy stranou, aby neuškodily většinové společnosti. Když jsme tam s nimi jednou za týden dělali divadlo, možná si někteří řekli: „Když už jsme tu zavření, tak si aspoň chvíličku pohrajeme,“ ale pokud je tam podobný typ aktivity ojedinělý, tak nemůže

dokázat změnit tu většinovost a davovost, potřebu zlobit a názor, že je to vlastně všechno „pakárna“.

Takže faktory – chybějící prostor a čas nebo nepřítomnost odborníka - podle vás nejsou tím hlavním problémem?

Já si myslím, že to v tom není. Jsou to technické věci, za které se dá spousta věcí schovat. Mě spíše utavilo to prostředí a kolegové, než ty děti nebo to, že jsme byli v nějaké malé místnůstce. Prostor ve výchovných ústavech není nastavené na to, aby tam tohle mohlo fungovat. Obávám se, že je to tak nastavené záměrně, protože v momentě, kdy člověk začne tvořivě přemýšlet, tak začne problematizovat. Tvůrčí člověk je tam vnímán jako nebezpečný. Mezi zaměstnanci jsou určitě i osvícení lidé. Měli by se snažit změnit systém tak, aby byl méně represivní a více tvořivý. Dítě nezlobí jen tak, ale ve výchovném ústavu nemá možnost přijít si na to, proč má potřebu dělat to, co dělá a nemá možnost více poznat samo sebe. Na základě sebepoznání by pak člověk mohl mít chuť k dramatickému zpracování vlastního problému. V terapeutické komunitě funguje psychoterapie. V tom vidím velký rozdíl. V obou zařízeních se vyskytují lidé, se kterými jsou „problémy“, ale terapeutická komunita byla postavena, aby v ní bylo člověku pomůženo a výchovný ústav proto, aby byly děti stranou a neprojevovaly se.

Přesto, pokud by chtěl za stávajících podmínek někdo pracovat s dětmi ve výchovných ústavech pomocí dramatických aktivit, kterou metodu byste mu doporučila?

Já jsem zastáncem toho, aby tam člověk vstoupil s divadlem. Konkrétní dramatický tvar, ke kterému se jde osobní cestou a něco se vytváří a podněcuje to k diskuzi. Jakékoli divadlo, které předstoupí před druhé, provokuje ke kontaktu s publikem. Smyslem je právě otevřít ten kontakt, připustit, že jsou děti v takové situaci, v jaké jsou a ne držet to pod pokličkou. To je aktivita, která je může propojit a pomůže najít většinový svět. Viděla jsem několik hezkých představení z výchovných ústavů a byly to opravdu dobré a fungující věci. Když se podaří děti naladit a motivovat k tomu, aby hrály, mají i větší chuť se vylepšit, aby se na jevišti cítily lépe. Pak se začíná otevírat pole pro dramaterapii a pro

pedagogiku herectví a psychodidaktiku, která vede k tomu, aby se člověk propojil se svým jednáním. Ale chce to chuť člověka projevit se, která se z naší společnosti úplně ztrácí. Je to vidět třeba v MHD, kde na sebe lidi ani nepromluví. Základní společenský kontakt se vytrácí, tak si nedokážu představit, že by se zvětšovala chuť hrát divadlo.

V rozhovorech jsem zjistil, že všichni oslovení odborníci mají zkušenosti s prací, při které využívali nebo využívají dramatické aktivity, ve dvou případech dokonce z ústavní péče. Uvědomují si větší náročnost práce v těchto zařízeních z důvodů objektivních i subjektivních. V závěru však konstatují, že DA je možné vždy využít, vždy jsou pro klienty přínosem a jejich pomocí lze výchovně a terapeuticky působit. Důvody vidí v náročnosti přípravy a nedostatku času, ve většině zařízení chybí odborník, který by měl kromě pedagogického vzdělání také vzdělání dramatické. K hlubšímu zamyšlení vede názor, že chyba je v celém systému fungování výchovných ústavů. Děti zde žijí izolovaně od rodin a většinové společnosti, nemají možnost srovnání a náhledu na sebe sama. Podle tohoto názoru se pracovníci výchovných ústavů využívání DA brání, protože by narušovaly sice ne dobře fungující, ale zaběhnutý systém.

Závěr

V této diplomové práci jsem se zaměřil na problematiku četnosti využívání dramatických aktivit ve výchovných ústavech, jelikož se domnívám, že nejde o příliš zkoumaný jev a sám považuji dramatické aktivity za účinnou formu práce.

Základem první části diplomové práce je oblast teorie dramatických aktivit, kde jsem se zaměřil na historii, metodologii a praktické využití těchto aktivit v sociální práci. Informace jsem čerpal z české i zahraniční odborné literatury a zajímavé pasáže jsem citoval.

Cílem mé diplomové práce bylo jednak zjistit, jaká je četnost využívání dramatických aktivit, najít argumenty potvrzující jejich přínos a pojmenovat hlavní příčiny bránící jejich rozšíření. Pro svůj výzkum jsem si vybral metody dotazník a rozhovor. Výzkumným vzorkem byli pracovníci výchovných ústavů zastávající různé pozice. Celkem jsem formuloval čtyři hypotézy, které měl výzkum potvrdit, či vyvrátit. Zjištěné informace jsem vyhodnotil a pro přehlednost zpracoval graficky. Výsledky tak působí názorně.

Domnívám se, že cíle diplomové práce jsem splnil a došel jsem k následujícím zjištěním. Přestože jsou dramatické aktivity považovány za vhodnou a ve výchovných ústavech využitelnou metodu, jejich většímu využívání brání nedostatek času, absence vhodného prostoru a nepřítomnost odborníka. Posledně zmíněný faktor je z mého pohledu nejvýznamnější. Vytvořením nové pracovní pozice pro člověka, který by uměl s chovanci pomocí těchto metod pracovat, by vznikl zároveň i čas, který ostatní pracovníci na tuto práci nemají. Naopak zmiňovaný problém nedostatku vhodného prostoru osobně považuji za spíše zástupný. Věřím tomu, že v každém zařízení funguje alespoň jedna z využitelných místností, jako jsou jídelna, tělocvična, klubovna nebo společenská místnost. Některé z dramatických aktivit ani žádný speciální prostor nevyžadují.

Přestože jsem původně zvažoval uvedení pouze jednoho rozhovoru jako alternativu k mnou vybranému dotazníkovému šetření, následně jsem jako doplněk ke své práci připojil rozhovory získané po dokončení a vyhodnocení praktické části. Obrátil jsem se na jinou skupinu respondentů. Jednalo se o odborníky působící v jiných institucích než

ve výchovných ústavech. Všichni dotázaní mají zkušenosti s dramatickými aktivitami a jak se v rozhovorech ukázalo, považují je za účinné metody práce i ve výchovných ústavech. I tak se ale objevil v jejich pohledu rozpor s tím, kde problém vidí zaměstnanci. Argumentace pro nepříliš rozšířené využívání dramatických aktivit je u obou skupin jiná. Zaměstnanci za tím vidí absenci již zmíněného času, prostoru a odborníka. Lidé zvenčí tyto faktory nepopírají, ale zároveň vidí problém ve fungování celého systému. Zaměstnanci mají k chovancům „davový“ přístup (práce se skupinou). Lidé zvenčí jsou schopni individuálního pohledu a přístupu k jedinci, využívají skupinovou dynamiku k rozvoji individuality jedince.

Po napsání této práce jsem rád, že jsem se rozhodl právě pro toto téma, neboť mne zejména výzkum bavil a domnívám se, že jsem našel možná řešení a naznačil i jiný úhel pohledu na tuto problematiku.

Resumé

Diplomová práce se zaměřuje na využívání dramatických aktivit ve výchovných ústavech v České republice. První kapitola teoretické části popisuje vývoj mimodivadelních dramatických aktivit v historickém kontextu. V druhé kapitole jsou rozděleny jednotlivé paradivadelní systémy podle typu, jsou zde vypsány jejich prostředky, metody a cíle. V třetí kapitole teoretické části je kladen důraz na dramatické aktivity v sociální práci. Na tomto místě jsou zmíněny jednak instituce, které zařazují dramatické aktivity v rámci sociální práce, ale rovněž instituce, které se věnují převážně dramatickým aktivitám, někdy s přesahem do sociální práce. V praktické části jsou nejprve popsány cíle a výzkumný vzorek, který je tvořen zaměstnanci výchovných ústavů. Metodami výzkumu se práce zabývá v obecné rovině s důrazem na metody, které byly k výzkumu použity. Hned v úvodu první kapitoly druhé části jsou stanoveny hypotézy, jejichž pravdivost následně výzkum ověřuje. Zjištění jsou znázorněna v grafech, popsána a doplněna o komentář autora. K praktické části byla po vyhodnocení výzkumu doplněna kapitola se záznamem rozhovorů s odborníky. Závěr práce shrnuje danou problematiku a naznačuje možná řešení.

Summary

The thesis concentrates on the use of drama activities in detention centres in the Czech Republic. The first chapter of theoretical part describes development of drama activities in historical context. In the second chapter there are particular para-theatrical systems divided according to their type, also their means, methods and aims are listed there. The drama activities in social work are emphasized in the third chapter of the theoretical part. At that point there are mentioned such establishments which use drama activities as a part of social work, but also establishments that deal mostly with drama activities that sometimes overlap with social work. The practical part at first describes the aims and research sample consisting of employees of detention centres. The thesis addresses methods of research on general level with emphasis on the methods used for the research. The hypotheses are introduced at the beginning of the first chapter of second part and their veracity is then being proved by the research. The findings are marked in graphs, they are labelled and supplemented with the author's commentary. Chapter containing a record of interviews with experts was added to the practical part after the evaluation of the research. The thesis conclusion sums up the given problematic and indicates possible solutions.

Použitá literatura

Knižní zdroje

BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BLATNER, A. *The Art Of Play: Helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity*. 2. vyd. Philadelphia: Brunner/Mazel, 1997, 188 s. ISBN 80-8763-0844-8.

JONES, P. *Drama as therapy: theatre as living*. 1. vyd. London: Routledge, 1996. 326 s. ISBN 80-4150-9969-1.

HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0.

KARÁSKOVÁ, V. *Zábavná cvičení s mentálně postiženými dětmi*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 55 s. ISBN 80-7067-938-7.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie neuros*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1978, 198 s.

KRATOCHVÍL, S. *Psychoterapie: Směry, metody, výzkum*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1987, 306 s.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. vyd. Praha: Galén, 2009, 297 s. ISBN 80-7262-347-1.

KREJČÍŘOVÁ, O. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria. 2002. ISBN 80-238-8729-7.

KULKA, J. *Psychologie umění*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 435 s. ISBN 80-04-23694-4.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, Praha, Státní pedagogická nakladatelství, 1980, ISBN 14- 582-80.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 1. vyd. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: NIPOS, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAJZLANOVÁ, K. *Dramaterapia*. Bratislava: Humanitas, 1999. ISBN 80-968053-0-4.

MICHALÍK, P.; ROUB, Z.; VRBÍK, V. *Zpracování diplomové a bakalářské práce na počítači*.

2. vyd. Plzeň: ZČU, 2006. 68 s. ISBN 80-7043-458-9.

MORENO, J. L. Psychodrama a sociodrama. *Konfrontace: časopis pro psychoterapii*. 1997, č. 29.

MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu*. Hlava plná nápadů. Praha: SDV, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

MÜLLER, O. *Terapeutické metody ve speciální pedagogice*. In Krejčířová, O. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Praha: Eteria s. r. o. 2002. ISBN 80-238-8729-7.

MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.

POLÍNEK, M. *Teatroterapie*. In MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 295 s. ISBN 80-244-1075-3. s. 137-150.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 150 s. ISBN 80-7178-586-5.

VALENTA, M. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2006. 139 s. ISBN 80-244-1358-2.

VALENTA M. *Dramaterapie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 252 s. ISBN 80-247-1819-4.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. 220 s. ISBN 80-85866-16-1.

Internetové zdroje:

Divadlo Archa. [online]. [cit. 2012-20-06]. Dostupné z: <www.archatheatre.cz/cs/historie-archa-lab>

Divadlo Líšeň. [online]. [cit. 2012-8-03]. Dostupné z: <www.divadlolisen.cz/o-divadle.html>

Divadlo vzhůru nohama. [online]. [cit. 2012-23-02]. Dostupné z: <www.dvn.cz/coDelame.html>

IQ Roma servis. [online]. [cit. 2012-23-02]. Dostupné z: <www.iqrs.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=12>

KAVANOVÁ, L. *Terapie na prknech: Proč si tolik lidí zamilovalo divadlo Rozkoš*. *Respekt.cz* [online]. 2011, 15.10.2011 [cit. 2012-20-06]. Dostupné z: <respekt.ihned.cz/c1-53223270-terapie-na-prknech>

Občanské sdružení IZAP. [online]. [cit. 2012-26-03]. Dostupné z: <www.slunecnice.us/o-nas.php>

Občanské sdružení Tripitaka. [online]. [cit. 2012-23-02]. Dostupné z: <www.tripitaka.cz/prvni_uspech>

Sdružení D. [online]. [cit. 2012-13-03]. Dostupné z: <www.sdruzeniid.cz/index.php?page=kdo-jsme>

Soubor Kvítka. [online]. [cit. 2012-13-03]. Dostupné z: <kvitko.webnode.cz/o-nas>

ZAVŘELOVÁ, E. *Rozhovor s uměleckou vedoucí Archa.labu Janou Svobodovou*. *Noviny Archa*. 2011, č. 2. [online]. červen 2011 [cit. 2012-06-20] Dostupné z: <www.archatheatre.cz/cs/casopis/cislo/09-10-2011>

Seznam grafů

Graf č. 1	Četnost využití dramatických aktivit
Graf č. 2	Význam DA (%) – všichni respondenti
Graf č. 3	Význam DA (%) – vedoucí pracovníci
Graf č. 4	Význam DA (%) – učitelé
Graf č. 5	Význam DA (%) – vychovatelé a sociální pracovníci
Graf č. 6	Význam DA (%) – porovnání podle pozic
Graf č. 7	Vhodnost DA pro skupiny – podle věku
Graf č. 8	Vhodnost DA pro skupiny – podle pohlaví
Graf č. 9	Vhodnost DA pro skupiny – podle velikosti
Graf č. 10	Vhodnost DA pro skupiny – s obtížemi a poruchami
Graf č. 11	Vhodnost DA pro rozvoj schopností a dovedností
Graf č. 12	Prostor - důležitost
Graf č. 13	Prostor - přítomnost
Graf č. 14	Odborník - důležitost
Graf č. 15	Odborník - přítomnost
Graf č. 16	Čas - důležitost
Graf č. 17	Čas - přítomnost
Graf č. 18	Dobrovolnost - důležitost
Graf č. 19	Dobrovolnost - přítomnost
Graf č. 20	Dobré vztahy - důležitost
Graf č. 21	Dobré vztahy - přítomnost
Graf č. 22	Důvěra k vedoucímu - důležitost
Graf č. 23	Důvěra k vedoucímu - přítomnost
Graf č. 24	Vnitřní motivace - důležitost
Graf č. 25	Vnitřní motivace - přítomnost
Graf č. 26	Vnější motivace odměnou - důležitost
Graf č. 27	Vnější motivace odměnou - přítomnost
Graf č. 28	Vnější motivace trestem - důležitost
Graf č. 29	Vnější motivace trestem - přítomnost
Graf č. 30	Četnost využití DA podle velikosti města
Graf č. 31	Četnost využití DA podle počtu chovanců

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník (určený pro zaměstnance výchovných ústavů)

Příloha č. 1

Dotazník – dramatické aktivity

Tento dotazník slouží k potřebám výzkumu k diplomové práci. Vaše odpovědi nebudou medializovány. Statisticky zpracované výsledky použiji v samotné práci a v případě zájmu Vám je zašlu.

1. Základní informace:

Ústav je v obci/městě: do 5 tis. obyvatel 5 – 30 tis. 30 – 100 tis. nad 100tis.

Struktura chovanců dle pohlaví: převážně chlapci převážně dívky chlapci i dívky

Počet chovanců:

Vaše pozice/funkce (např. učitel, vychovatel, ředitel, ...):

2. V našem zařízení využíváme dramatické aktivity:

pravidelně občas zkusili jsme nevyužíváme
(alespoň 2x měsíčně) (alespoň 1x za 3 měsíce)

3. Dramatické aktivity mají podle Vás význam (více možností):

Výchovný

Diagnostický

Terapeutický

Korekčně-rozvíjející

Socializační

4. Vhodnost využití dramatických aktivit u jednotlivých skupin:

	<u>1 - zcela vhodné</u>	<u>2 - spíše vhodné</u>	<u>3 - spíše nevhodné</u>	<u>4 - zcela nevhodné</u>
6 – 11 let	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – 15 let	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – 18(19) let	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
smíšené skupiny (chlapci i dívky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skupiny dělené dle pohlaví	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
menší skupiny (2 – 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
středně velké (5 – 12)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

velké (13 a více)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s poruchami chování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s projevy soc. pat. jevů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
se socializačními problémy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Dramatické aktivity pomáhají rozvoji následujících schopností a dovedností:

	<u>1 - souhlasím</u>	<u>2 - spíše souhlasím</u>	<u>3 - spíše nesouhlasím</u>	<u>4 - nesouhlasím</u>
vyjadřování pocitů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
naslouchání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verbální vyjadřování	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pozornost a koncentrace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schopnost řešit problémy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sociální interakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
budování sebedůvěry	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Jsou dle Vašeho názoru následující faktory potřebné k využívání dramatických aktivit?

	<u>1 - ano</u>	<u>2 - spíše ano</u>	<u>3 - spíše ne</u>	<u>4 - ne</u>
vhodný prostor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vyškolený odborník	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dostatek času	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrovolnost ze strany klientů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobré vztahy ve skupině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
důvěra k vedoucímu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivace – vnitřní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivace – vnější, odměnou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivace – vnější, trestem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Označte prosím výskyt vybraných faktorů ve vašem zařízení:

	<u>1 - ano</u>	<u>2 - ne</u>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování.