

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Anežka Škeříková

Herecká práce u lidí se specifickými potřebami

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Herecká práce u lidí se specifickými potřebami“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího bakalářské práce a všechny zdroje a literaturu, ze které bylo čerpáno, řádně cituji.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi poskytoval. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Martině Semerádové za motivaci při zvolení tohoto tématu a všem, kteří mi dodávali sílu a podporovali mě při samotném psaní.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ VÝCHODISKA	8
1 Paradivadelní systémy	9
1.1 Tvořivá dramatika	9
1.2 Teatroterapie	11
1.3 Dramaterapie	12
2 Herecká práce	14
2.1 Oblast vnějších hereckých technik.....	14
2.2 Oblast vnitřních hereckých technik.....	15
3 Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením.....	16
3.1 Popis služby	16
3.2 Obsah sociálně aktivizační služby	16
4 Charakteristika cílové skupiny	17
4.1 Charakteristika osob s mentálním postižením.....	17
4.2 Charakteristika osob s kombinovanými vadami	20
4.3 Specifika osobnosti člověka s mentálním postižením.....	22
PRAKTICKÁ VÝCHODISKA	25
5 Organizace SPOLU Olomouc, z. s.	26
5.1 O organizaci	26
5.2 Aktivizační a rozvojové programy (ARP)	27
6 Metodologická východiska průzkumu	28
6.1 Cíle a otázky průzkumu	28
6.2 Metodologie průzkumu	28
7 Interpretace získaných dat	31

7.1	Struktura a průběh lekcí sociálně aktivizačního programu Divadlem SPOLUpracujeme	31
7.2	Specifika herecké práce u lidí s mentálním postižením a kombinovanými vadami	33
7.3	Pohled učitelů dramatické výchovy na daná specifika	35
7.4	Diskuze a možnosti využití závěrů průzkumu	38
	Závěr.....	40
	Seznam použitých zkratk.....	41
	Seznam bibliografických citací	42
	Seznam tabulek a grafů	45
	Seznam příloh.....	46

„Mistr musí ovládat svůj nástroj, a ten je u herce složitý. Pracujeme nejen s hlasem jako zpěvák, nejen s rukama jako pianista, nejen s nohama a s celým tělem jako tanečník, ale zároveň a najednou se všemi prvky duchovních i fyzických vloh člověka.“

Stanislavskij (1954, s. 217)

Úvod

V programu Divadlem SPOLUpracujeme působím jako asistentka necelé tři roky. Zprvu jsem se, jako studentka druhého ročníku speciální pedagogiky téměř bez praxe, nemohla ubránit obavám a některým otázkám ohledně práce v dramatickém kroužku s lidmi se specifickými potřebami. Ovšem tvořivost a fantazie podle mě opravdu nezná mezí, hranic, limitů a především ani diagnóz.

Tato praxe pro mě byla motivací pro volbu tématu bakalářské práce. Zajímalo mě, do jaké míry a v čem je tato práce, konkrétně s lidmi s mentálním postižením, specifická, v čem tkví z názvu vyplývající specifické potřeby lidí s mentálním postižením v oblasti herecké (divadelní) tvorby. Cílem této práce je tedy zmapovat práci v programu a vyprofilovat specifika v oblasti herecké práce lidí s mentálním postižením z pohledu vedoucích programu a následně zjistit do jaké míry jsou specifika zásadní z pohledu učitelů dramatické výchovy, kteří pracují s intaktními dětmi. V teoretické části práce se zaměřujeme na vymezení paradivadelních systémů, do kterých daný sociálně aktivizační program spadá, na oblasti, se kterými herec do procesu tvorby vstupuje, na popis sociálně aktivizačních služeb z pohledu zákona a v neposlední řadě na charakteristiku cílové skupiny.

Práce by mohla být přínosem pro budoucí pracovníky programů (dramatických kroužků) pro lidi s mentálním postižením nebo pro učitele dramatické výchovy na základních školách a základních uměleckých školách, do jejichž třídy by se dítě s mentálním postižením přihlásilo.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této části práce nalezneme teoretická východiska, která obsahují vymezení oblastí týkající se praktické části této práce a opírají se o odbornou literaturu.

Teoretická východiska se zaměřují na vymezení paradivadelních systémů a na popis sociálně aktivizačních služeb, pod které spadá program, ve kterém bylo realizováno průzkumné šetření. Dále sem spadají oblasti herecké tvorby a charakteristika cílové skupiny, která tvořila výzkumný soubor.

1 Paradivadelní systémy

V této kapitole se budeme zabývat některými paradivadelními systémy, jelikož praktická část této práce probíhala v sociálně aktivizačním programu zaměřeném na divadelní činnosti. Valenta M. (2011) popisuje příklady jiného použití divadla k nedivadelním účelům (přesněji k jiným než estetickým účelům) a následně jej rozděluje na dvě skupiny. Divadlo (popř. drama) jako edukační prostředek a jako prostředek léčby. Toto rozdělení jiného užití divadla označuje jako paradivadelní systémy.

1.1 Tvořivá dramatika

Tvořivá dramatika spadá do paradivadelních systémů edukační povahy (Valenta M., 2011). Již z názvu je souvislost s dramatem patrná, Machková (2007, s. 32) tento jev popisuje takto: „*Z dramatu přejímá dramatická výchova svůj název ve většině jazyků. Termín drama nebo jeho odvozeniny převládají zejména v anglickém názvosloví oboru, kde existují v slovních spojeních, jako je tvořivé drama nebo tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama apod.*“ Dále Machková píše, že důvody rozlišení názvu jsou spíše vnější, tudíž je možné užívat je jako synonyma a tento obor blíže specifikuje jako učení zkušeností, tedy osobním jednáním, poznáváním sociálních vztahů a situací.

Valenta J. (1995) potvrzuje různorodost názvu oboru a blíže jej definuje jako systém učení zacílený na osobnostní rozvoj a rozvoj umělecký, využívající prvky a prostředky divadla a dramatu. V mimoškolní výchově, jako jsou na příklad dramatické kroužky a základní umělecké školy, se podle něj uplatňuje jako osobnostně rozvojový systém, který je často prostředkem směřování k divadelnímu představení.

Definováním pojmu dramatická výchova se zabýval i Valenta M. (1995), který uvádí, že jejím předmětem je činnost, která vychází z dramatického umění a využívá jeho prostředky, jako jsou třeba improvizace nebo vstupování do rolí, a která směřuje k obohacení člověka.

Kolektiv autorů Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) dávají do popředí zájmu samotného žáka a směřování celého procesu k jevištnímu tvaru před publikem nevylučují.

Tvrdí ale, že s ohledem na edukační charakter tohoto procesu je takové směřování potlačeno.

Shrnutím výše uvedených definic by se dalo konstatovat, že tvořivá dramatika je zaměřená na rozvoj sociální povahy a rozvoj umělecký, za použití prostředků dramatického umění s ohledem na to, že její proces může, ale nemusí směřovat k produktu, tedy jevištnímu tvaru.

Metodika a terminologie dramatické výchovy

Machková (2011) píše o důležitosti vztahu mezi procesem a produktem. Některé přístupy podle ní odmítají veřejné vystupování, jiné jsou schopny vytvořit produkt neformální povahy (pro vybrané publikum) a některé se zaměřují na představení přístupné širší veřejnosti. Počítá-li se s produktem od začátku, musí tomu být proces přizpůsoben. Zároveň si musí zachovat plnohodnotnost a umožňovat zúčastněným aktivitu, autenticitu, vnitřní spoluúčast na tvorbě, uplatnění spontaneity, celkové účasti na práci a prožitku z ní. „*Co je pro divadlo cílem, je v dramatické výchově prostředkem a specifickou funkcí...*“ (Machková, 2011, s. 14).

„*Proces chápeme jako postup, změnu, děj a přívlastek dramatický pak znamená, že využíváme prostředky dramatické, tedy jednání v situacích.*“ (Machková, 2004, s. 16). Machková dále popisuje, že tento proces je založen na vstupování do herních situací a následnému jednání „*ted’ a tady*“. U herního jednání se pak jedná o fiktivní situaci, tedy situaci „*jako, jakoby*“ což pak může spontánně přejít v jednání jevištní, určené ke sdělení divákům. Jinak řečeno: „*...kdy si někdo přestane hrát a začne hrát.*“ (Machková, 2004, s. 37). Tento spontánní přechod je základem pro specifickou metodu tvorby známou jako improvizace. Autorka píše také o přesahu do procesu inscenační tvorby, který se rozděluje na inscenační tvorbu samotnou (kolektivní divadelní tvorba, režie, dramaturgie, scénografie, světlo, hudba, zvuk), tvorbu jevištní postavy a komunikaci s diváky.

Dalším často užívaným termínem je role. Autoři Hartl a Hartlová (2015, s. 512) v Psychologickém slovníku vymezují roli jako: „*předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, pro kterou je dána konkrétní společenská norma*“. Dále autoři popisují, že se role skládá z vnitřních a vnějších znaků. Mezi vnitřní znaky patří mimo jiné přesvědčení, cítění a pohnutky člověka a do znaků vnějších spadá například vizáž, oblečení, účes a gesta. Machková (2004) popisuje termín herní role, který má zdůraznit její

herní charakter s odkazem na situace „jako, jakoby“. V herním jednání pak lze chápat roli ve smyslu funkce postavy v ději a zároveň jako úkol pro hrajícího. Machková (2011) píše o úrovních vstupu do role, tedy o míře účasti a „převtělení“ hráčů. První úroveň je simulace, hráči při ní jednají za sebe, mění se jen dané okolnosti. Při alteraci neboli hře v roli, přebírá hráč jinou sociální roli a charakterizace znamená nejen převzetí sociální role, nýbrž i specifických rysů divadelní nebo literární postavy.

Postava je potom nadstavba, osoba odlišná od vlastního já, která má svou jedinečnou osobnost, vnější projevy a vnitřní prožitky. Přívlastek herní posouvá postavu do herního jednání v dramatickém procesu a postavu jevištní do procesu inscenační tvorby a samotné inscenace. Skrze nápodobu vnějších projevů chování pak může dojít k poznávání vnitřních pohnutek postav až k charakterizaci (Machková, 2004).

Důležitou úlohu účinnosti tvořivé dramatiky hraje podle Machkové (2011) plynulost práce. Proto popsala určité fáze průběhu dané lekce. První z nich je tzv. „lámání ledů“, které bývá krátké a slouží především k uvolnění, soustředění a pohroužení se do hry. Když se nepodařilo vyvolat potřebnou soustředěnost, následuje „rozehřátí“ k usnadnění kontaktu mezi spoluhráči a zbavení zábran, tato cvičení jsou jednoduchá, často zaměřená na fyzickou stránku. Dále popisuje autorka pomocná cvičení, která nenarušují plynulost práce a umožňují uchovat atmosféru bez větších přerušení. Délka a opakování těchto cvičení je různá, mělo by se dbát na jejich plné vyčerpání hráči. Ke konci lekce mají být zařazeny aktivity zaměřené spíše na rozum, cvičení technická nebo fyzicky náročnější, protože jejich přerušení není tak necitlivé jako u výrazně kreativních nebo emocionálních her. Celé lekce, či větší části by měli být zakončeny rozhovorem (reflexí), aby došlo k zpracování a objektivizaci některých prožitků, které by mohli narušit psychickou rovnováhu zúčastněných.

1.2 Teatroterapie

„Jelikož je teatroterapie svým charakterem nejvíce hraniční disciplínou v porovnání s jinými paradivadelními přístupy terapeutické povahy, je značně problematické tento obor přesně vymezit.“ (Polínek, 2015, s. 40)

Polínek (2015) definuje teatroterapii jako obor, který si klade terapeuticko-formativní cíl a je zaměřený na celkovou přípravu jevištního tvaru s jeho předvedením před diváky. Samotnými herci pak jsou většinou lidé se specifickými potřebami.

Obdobně vymezuje teatroterapii Müller (2013), kdy klade důraz nejen na proces, ale i na produkt, tedy výsledný divadelní tvar a vystoupení před publikem. Veřejné vystoupení má podle něj další pozitiva, jako jsou sociální integrace a rehabilitace herců, kteří tvoří speciální socioterapeutickou skupinu.

Valenta M. (2011) popisuje postoj teatroterapie na pomezí mezi terapií a uměním, kde je ze všech paradivadelních systémů terapeutické povahy (vedle například dramaterapie, sociodramatu či psychodramatu) nejbližší umění. Také popisuje přesah do terapie tak, že samotná příprava představení s jeho výstupem před diváky je pro členy souboru reedukací, kompenzací a sociální rehabilitací, které spadají do oblasti speciální výchovy.

V teatroterapeutickém procesu hrají roli i pomocné práce a čím více se samotní herci podílejí na ostatních složkách, jako jsou osvětlování a zvucení představení, scénografie, tvorba kostýmů nebo rekvizit, tím více je teatroterapie efektivní (Polínek, 2015).

Cíle teatroterapie se dají podle Polínka (2015) rozdělit na cíle uměleckého a terapeutického charakteru. Klade přitom důraz na cíl léčebný, kvůli zařazení této disciplíny mezi terapeutické metody. Léčebné cíle se pak vyznačují univerzálností (je možná aplikace na různé cílové skupiny), nespecifičností (cíle jsou obecné, nezacílené na určitý problém nebo vadu), všestranností (rozvoj různých složek, jako rozvoj slovní zásoby, odpovědnosti vůči kolektivu, rozvoj pohybu, aj.) a integrativním charakterem.

1.3 Dramaterapie

Jedním z paradivadelních systémů terapeutické povahy je dramaterapie, kterou Valenta (2009, s. 31) definuje takto: „*Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.*“

Jennings (2014) do dramaterapeutických metod zahrnuje například práci s pohybem, hlasem, maskami, tanec, hraní rolí a improvizaci a píše o využití těchto divadelních prvků při práci se skupinou. Dramaterapii vymezuje jako: „*užití divadelního umění ve zdravotnických a komunitních zařízeních při práci s lidmi, kteří se potýkají s problémy či nemocí.*“ (Jennings, 2014, s. 10)

V pojetí dramaterapie existují dva přístupy. Podle jednoho je dramaterapie svébytným psychoterapeutickým postupem (drama as therapy) a druhý přístup (drama in therapy) využívá dramaterapeutických postupů v psychoterapii (Valenta, 2011).

Jedním z prvků dramaterapie, který se objevuje v praktické části práce, je rituál. Škoviera (in Valenta, 2009) popisuje, že v sociálně psychologickém kontextu je rituál určitý sled úkonů (činností) za sebou stejně jdoucích individuálního nebo kolektivního charakteru, založený na pravidlech dané sociální skupiny. Dále autor popisuje roviny rituálu. První z nich je vnější, tedy smysly vnímaná stránka rituálu, druhou rovinou je sociální či duchovní smysl rituálu a v neposlední řadě prožívání rituálu samotným účastníkem (skupinové, individuální, formální či zvnitřněné).

Výše uvedené paradivadelní systémy dávají rámec divadelnímu programu pro klientelu lidí s mentálním postižením, ve kterém probíhala průzkumná část této práce. Samotná kapitola o dramatické výchově se pak týká také části průzkumu, jejíž soubor tvořili učitelé dramatické výchovy.

2 Herecká práce

Pod pojmem herecká práce rozumíme práci v dramatickém procesu a procesu jevištní tvorby v programu pro lidi s mentálním postižením. Tato kapitola se zabývá oblastmi herecké tvorby, se kterými herec při svém projevu pracuje a které se váží k průzkumné části práce, která se zabývá specifiky herecké práce u lidí s mentálním postižením.

Herecká práce je souborem vlastností a dovedností herce. Martinec (2003) ve své knize popisuje důležitou roli herecké průpravy a každodenní práce v životě herce, kde na druhé straně stojí bezprostřednost a talent. Níže jsou popsány oblasti herecké tvorby, rozdělené autorem na vnitřní a vnější. Je nutné podotknout, že v praxi dochází u herce k neustálé propojenosti obou sfér a k jejich vzájemnému prolínání.

2.1 Oblast vnějších hereckých technik

Podle Martince (2003) jde o herecké techniky projevující se na povrchu, tedy pohybový a hlasový projev. Patří sem tedy například zapojování pohybu (těla) do hereckého projevu a do improvizací, pohybové propracování postavy (například způsob její chůze, gestikulace,...) a tanec. U verbálního projevu se jedná především o mluvu, zpěv, jevištní komunikaci a také komunikaci s diváky. Autor popisuje určité fáze průběhu tvůrčího procesu (podobně jako metodika v kapitole 1.1 *Tvořivá dramatika*), již začátek tohoto procesu by se podle něj neměl nechat náhodě. Mělo by dojít k určitému naladění, uvědomění si kolegů, uvědomění si prostoru a odložení každodenních starostí. Důležitou roli podle něj hraje soustředění, pozornost a celkové zklidnění. Dalším krokem by mělo být pohybové cvičení, které podpoří tvůrčí aktivitu. Pohybový projev se pak zaměřujeme na nápodobu a přesné provedení pohybu, schopnost objevovat nové prvky a obměňovat je ve všech oblastech. Určité znaky rituálu (který je popsán v kapitole 1.3 *Dramaterapie*) u českých herců autor vidí v navození atmosféry u kávy s cigaretou před samotnou zkouškou. Jde-li o řeč a mluvu jako prostředek komunikace, hovoří o třech oblastech, které je nutné rozvíjet. Jsou to dech, fonace (znění hlasu a jeho zabarvení) a dikce (rytmičnost, způsob výslovnosti, atd.).

2.2 Oblast vnitřních hereckých technik

Do této oblasti patří smyslové vnímání, pozornost, myšlení, představivost, fantazie, emoce a paměť, tedy kromě smyslového vnímání všechny oblasti zkoumané v průzkumné části. U herce je v případě paměti důležité zaměření se na všechny její druhy (pohybovou, emocionální, sluchovou i zrakovou) a na důležitost paměti v procesu tvorby. Nejedná se tudíž pouze o zapamatování textu, ale také o choreografii, prostorovou orientaci i zapamatování rámce celého představení. Emocionální paměť je pro herce zároveň určitým souborem prožitků, se kterými může pracovat a ze kterých může vycházet a čerpat. Stejně tak u smyslového vnímání je nutné prozkoumávat a rozvíjet všechny smysly (hmat, čich, chuť, sluch i zrak). I fantazie a představivost se rozděluje na obrazovou, sluchovou, chuťovou, slovní a v neposlední řadě fabulační, díky které můžeme rozvíjet příběh vytvářením nejrůznějších situací. Fantazie hraje velkou roli v herecké práci (především u autorského divadla), ale také při improvizaci a práci na své roli (postavě). Autor se dále zmiňuje o tom, že i když je hercův projev převážně citové povahy, důležitá je i jeho racionální stránka. Myšlení a logika tedy také spadají do okruhu vnitřních technik. Oporou mohou být například v situacích, kdy se city při zkoušení již ztrácejí a jejich intenzita se snižuje. Roli hraje racionální stránka také v uvědomování si logických souvislostí a sousledu scén v daném představení (Martinec, 2003).

Výše uvedené oblasti dávají základ pro oblasti specifik herecké práce u lidí s mentálním postižením, které zkoumáme v praktické části. Dohromady pak tvoří komponenty, které utvářejí hereckou práci.

3 Sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením

Následující kapitola má za cíl vydefinovat sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením, které jsou zřizovány Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV). Celá tato kapitola se opírá o zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006, o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, ze kterého je v tomto textu nejčastěji čerpáno. V praktické části (viz. 5. kapitola) této práce bude podrobněji popsána organizace, která službu poskytuje a ve které probíhalo průzkumné šetření.

3.1 Popis služby

Sociální služba všeobecně je dle třetí části daného zákona § 37 až 70 vymezena jako: *„Činnost nebo soubor činností zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení.“* (Zákon č. 108/2006 o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů, § 3, odst. a) Přičemž dále rozvádí, že sociální služby zahrnují:

- sociální poradenství,
- služby sociální péče,
- služby sociální prevence.

Takto popisuje zákon aktivizační služby: *„Sociálně aktivizační služby jsou ambulantní, popřípadě terénní služby poskytované osobám v důchodovém věku nebo osobám se zdravotním postižením ohroženým sociálním vyloučením.“* (Zákon č. 108/2006 o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů, § 66, odst. 1)

3.2 Obsah sociálně aktivizační služby

Podle zákona č. 108/2006 o sociálních službách obsahuje služba tyto tři základní činnosti:

- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- sociálně terapeutické činnosti,
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

4 Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinou, se kterou byla realizovaná praktická část této práce, je skupina osob primárně s mentálním postižením, popřípadě kombinovanými vadami. Proto má tato kapitola za cíl vymezit základní terminologii této tematiky, popsat stupně mentálního postižení a možné kombinace mentálního postižení s jinými a v neposlední řadě také vymezit specifika osobnosti člověka s mentálním postižením.

4.1 Charakteristika osob s mentálním postižením

Mentální postižení je zastřešujícím pojmem pro jedince s IQ nižším než 85, pod který spadá hraniční pásmo mentální retardace a jedinci s mentální retardací. Velkou otázkou je pejorativnost názvů v tomto oboru, kdy se za posledního půl století vystřídaly názvy typu duševně úchylní, duševně opoždění, duševně defektní, rozumově vadní, rozumově zaostalí, děti s vadným rozumovým vývojem, intelektově abnormální, slabomyslní, oligofrenní, mentálně defektní a jiné. Mentální retardace, v současné době nejčastěji používaný pojem, již také dostává pejorativní význam (Valenta, 2014).

Vymezení pojmu mentální retardace (dále jen MR)

Pojem mentální retardace byl zaveden roku 1959 na konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně. V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) WHO dále definuje mentální retardaci jako stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován narušením poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností a dovedností.

Vedle MKN vydala Světová zdravotnická organizace také MKF, tedy Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví, která se oproti odbornému (spíše medicinskému) pojetí MKN zaměřuje na funkční schopnosti a kompenzaci omezení, aby kvalita života lidí se zdravotním postižením a jejich participace v běžném světě byla co nejoptimálnější.

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových

a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.“ (Valenta, & Müller, 2013, s. 12)

Podle AAMR - American Association for Mental Retardation (in Valenta, & Müller, 2013) je mentální retardace snížená schopnost charakterizovaná omezením intelektových funkcí a přizpůsobivosti, která se projevuje nejvíce v okruhu praktické, pojmové a v neposlední řadě sociální inteligence.

Do budoucna je možné, že bude pojem mentální retardace nahrazen termínem IDD, tedy intelektová a vývojová porucha (Valenta, 2014).

MKN-10 (2006) dále klasifikuje MR takto:

- F70 – F79 Mentální retardace,
- F70 Lehká MR (IQ 50-69),
- F71 Středně těžká MR (IQ 35-49),
- F72 Těžká MR (IQ 20-34),
- F73 Hluboká MR (IQ pod 20),
- F78 Jiná MR (kategorie určená pro nesnadné či nemožné určení hodnoty IQ kvůli přidruženým druhům postižení),
- F79 Nespecifikovaná MR (kategorie určená pro případy, kdy je prokázána MR, ale není dostatek informací k zařazení mezi předchozí kategorie).

Popis jednotlivých stupňů MR

Tato podkapitola se opírá o poznatky, které uvádějí autoři Valenta a Müller (2013) a o poznatky uvedené v MKN-10. Jelikož výzkumný soubor tvořili jen lidé s lehkou a středně těžkou mentální retardací, jsou tu specifikovány tyto dva stupně MR.

- **Lehká mentální retardace**

Vývoj řeči je u jedinců s lehkou MR opožděný, ale ve většině případů jsou schopni v pragmatické rovině jazyka (užívání řeči, komunikace,...) na dobré úrovni. Značnější problémy se vyskytují až s nástupem do školy, s postupným zvyšováním nároků zejména v teoretické části výuky. Většina těchto jedinců je v sebeobsluze (osobní péče, hygienické návyky, atd.) a v praktických dovednostech nezávislá, jsou schopni samostatného způsobu

života. Emoční a sociální nezralost může vyústit v neschopnost vyrovnat se s některými požadavky, jako jsou například manželství či výchova dětí. Dále tato nezralost může vést k obtížnějšímu přizpůsobení se tradicím a očekáváním společnosti. Jemná a hrubá motorika je opožděná, ale v dospělosti lze dosáhnout normy. Myšlení lidí s lehkou mentální retardací je jednoduché, spíše konkrétní. Pozornost bývá krátkodobá a povrchní, někdy se může projevit i ulpívavost. Tito jedinci mají spíše mechanickou paměť a z hlediska emocí může dojít k nižší sebekontrolě a vyšší míře sugestibility.

- **Středně těžká mentální retardace**

Užívání řeči a chápání je u lidí se středně těžkou MR omezené a značně variabilní. Samotná řeč je jednoduchá a obsahově chudá, u některých případů pouze neverbální, většina jedinců se středně těžkou mentální retardací je ale v komunikaci s jinými lidmi aktivní. Schopnost naučit se školním dovednostem je rovněž snižena, ve většině případů se omezuje na trivium. V oblasti sebeobsluhy a manuální práce je potřebný dohled a struktura, zpravidla není možný plně samostatný život. Většina jedinců je mobilní, jemná a hrubá motorika jsou však narušeny, stejně tak koordinace pohybů, u některých případů se může vyskytnout tělesné postižení. Myšlení lidí se středně těžkou mentální retardací je stereotypní a nepřesné. Paměť je mechanická s malou kapacitou. V oblasti emocí může dojít například k nevyrovnanosti, labilnosti, výbušnosti a k negativismu. U této skupiny je častá přítomnost dětského autismu a jiných pervazivních vývojových poruch. Dále také mohou být diagnostikovány neurologická onemocnění (především epilepsie) a různá psychiatrická onemocnění.

Etiologie MR

V této podkapitole najdeme popis možných příčin mentálního postižení. Autoři Valenta a Müller (2013) uvádí etiologii z hlediska prenatálního (předporodního), perinatálního (příčiny vzniku MR během porodu) a postnatálního (poporodní) období.

- **Prenatální období**

V prenatálním období se dají rozdělit vlivy, které způsobují mentální postižení na vlivy dědičné, genetické, environmentální a onemocnění matky. Do vlivů dědičných se dají zařadit zděděné nemoci (převážně metabolické), které postupně vedou k mentálnímu postižení a také tendence směřování intelektových předpokladů k průměru populace. Mezi

genetické příčiny patří vlivy mutagenních faktorů (např. záření, chemické vlivy, hladovění, atd.) a změny počtu chromozomů (např. trizomie). U environmentálních faktorů a onemocnění matky během těhotenství (jako jsou toxoplazmóza, syfilis, zarděnky...) platí, že následky jsou horší, čím dříve u plodu dojde k patologii. Patří sem dále alkoholismus matky, ozáření dělohy, intoxikace plodu, aj. Na vznik mentálního postižení mohou mít vliv také vrozené vady lebky a mozku nebo například i nedostatek plodové vody.

- **Perinatální období**

K příčinám vzniku mentálního postižení během porodu patří organické poškození mozku (perinatální encefalopatie), mechanické poškození mozku, nedostatek kyslíku (hypoxie, asfyxie), předčasný porod, nízká porodní váha a nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka (při nesouladu Rh faktorů).

- **Postnatální příčiny**

Po narození může být příčinou vzniku mentálního postižení zánět mozkových blan způsobený mikroorganismy (například meningitida a klíšťová encefalitida). Mezi mechanické vlivy patří mozkové léze při nádorovém onemocnění a krvácení do mozku. Příčinou jsou i nemoci vedoucí k deterioraci inteligence (Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba, alkoholová demence). I sociokulturní, citová či senzorická deprivace (například u dětí z nepodnětného či nepřátelského prostředí nebo u dětí v institucionální péči) může vést ke vzniku mentálního postižení, při včasné podpoře a nasycení potřeb je možná náprava.

4.2 Charakteristika osob s kombinovanými vadami

Soubor průzkumu tvořili lidé s mentálním postižením a také jedinci s kombinovanými vadami v kombinaci s mentálním postižením, proto má tato kapitola za cíl vymezit také tuto cílovou skupinu.

Ve školském zákoně můžeme nalézt termín souběžné postižení více vadami. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Potměšil (2013) popisuje problematiku terminologie v její nejednotnosti a nutnost terminologického sjednocení a odkazuje se na výše uvedený termín ze zákona, popřípadě používá termín kombinované vady.

Kozáková (in Ludíková, 2005, s. 35) vymezuje oblast kombinovaných vad v kombinaci s mentálním postižením takto: „*O kombinovaných vadách v psychopedii hovoříme tehdy, vyskytne-li se u jedince s mentálním postižením či jinou duševní poruchou souběžně některé další postižení (např. somatické, psychosociální, smyslové, nebo narušená komunikační schopnost).*“ Dále autorka uvádí, že závažnější stupeň mentálního postižení predikuje závažnější stupeň přidružených kombinovaných postižení a jejich vyšší četnost a tím i jejich větší vliv na oblast mentálních a kognitivních schopností.

Základní charakteristika možných kombinací

V této podkapitole uvádíme oblasti možných kombinovaných vad v kombinaci s mentálním postižením. Tato teoretická východiska se opírají o poznatky, které uvádí autorka Kozáková (in Ludíková, 2005) a také o poznatky, které udává Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (2006).

- **Mentální postižení v kombinaci s narušenou komunikační schopností**

Na rozdíl od intaktní populace je u lidí s mentální retardací výskyt narušení komunikačních schopností častější. Ve většině případů dojde k narušení ve všech rovinách řeči, tedy lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické, i pragmatické a ovlivněn je i písemný projev. Dalšími ovlivňujícími faktory jsou nedostatečné porozumění, hodnocení a rozhodování v řečovém projevu. Nejčastějšími důsledky této kombinace postižení je dyslalie, huhňavost, breptavost a dysartrie.

- **Mentální postižení v kombinaci s psychosociálním ohrožením**

Podle MKN-10 je výskyt poruch chování v kombinaci s mentálním postižením 3-4 krát vyšší. Jedná se nejčastěji o poruchy jako agresivita, stereotypie a sebepoškozování. Dále se lidé s mentálním postižením častěji stávají oběťmi trestných činů a sociálně patologického chování (např. zneužívání, týrání). Může také dojít k tomu, že tento člověk žije v nepodnětném prostředí, nebo je dokonce zanedbáván. Některé projevy chování (vzdorovitost, záškoláctví, šikanování, ale i nadužívání drog a alkoholu) mohou být

u jedince s mentálním postižením prostředkem k sebeprosazení v důsledku nedostatečné motivace, nízkého sebevědomí, sociálně emoční nezralosti či nevhodného vlivu rodiny.

- **Mentální postižení v kombinaci se somatickým postižením**

Výskyt kombinace se somatickým postižením, kam spadá tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení, je častý. Patří sem i kombinované postižení získané po úrazech, nádorech či nemoci. Nejčastěji jde ale o kombinace s dětskou mozkovou obrnou (DMO) nebo epilepsií. U osob s DMO se často projevují důsledky v oblastech narušení řečových schopností, snížení rozumových schopností, celkový vývoj hybnosti je omezený (poruchy hybnosti, pohybová neobratnost, aj.), u dvou třetin z nich je přidružené i postižení mentální. Dále se vyskytují také poruchy sluchu, zraku a epileptické záchvaty.

- **Poruchy vzniklé v důsledku chromozomálních aberací**

Při chromozomální aberaci dochází ke změně počtu, tvaru nebo struktury chromozomů, což je častou příčinou vzniku různých typů kombinovaného postižení. Spadá sem například trizomie, tedy Downův syndrom, jehož důsledkem mohou být neurologické poruchy, srdeční a další vrozené vývojové vady a určité tělesné změny (krátký krk, malá ústa, větší jazyk, zavalitější nízká postava, aj.). Dále sem patří také Wolfův syndrom, Edwardsův syndrom, Patauův syndrom a další, které jsou vzácnější a mají společné či typické znaky, u všech případů je však značně omezený psychomotorický vývoj.

- **Mentální postižení v kombinaci se smyslovým postižením**

Tato kategorie je velice variabilní, podmiňuje to nejen typ a hloubka obou postižení, ale také jejich příčiny a doba vzniku. Při kombinaci se zrakovým postižením může dojít k senzorické deprivaci, která omezuje kognitivní vývoj, ten je však omezen i v důsledku mentálního postižení. Dochází také k omezení v oblasti prostorové orientace, komunikace a navazování kontaktů. Stejně jako u zrakového, tak i u kombinace se sluchovým postižením je spektrum široké.

4.3 Specifika osobnosti člověka s mentálním postižením

K této podkapitole je nutné podotknout, že na každého jedince je nutné pohlížet jako na bytost s individuálními osobnostními rysy a životními zkušenostmi, stejně je tomu tak při pohlížení na účastníka (herce) v sociálně aktivizačním programu, kterým se zabývá

průzkumná část této práce. Jedná se tedy o výčet společných specifických rysů osobnosti člověka s mentálním postižením v různých oblastech (Švarcová, 2006).

Smyslová percepce

Proces vnímání je pomalejší než u intaktní populace. Zrakové vnímání není globální, ale postupné, což ztěžuje orientaci v novém prostředí. Počítky a vjemy jsou nediferencované (odlišování tvarů, barev, předmětů). Akustická percepce je opožděná, často zkreslená. Dále je u jedinců s MR nižší cit pro detail, snížené prostorové vnímání a koordinace pohybů, nižší hmatová citlivost, zhoršené vnímání času a prostoru (Valenta, & Müller, 2013).

Myšlení

Jedním ze znaků je narušení poznávací činnosti, s tím je úzce spjatý rozvoj myšlení. Člověk s mentální retardací má omezenou schopnost abstrakce a zobecnění, myšlení je omezeno na konkrétní situační souvislosti. Dále je myšlení často nesoustavné a nezaměřené se slabou řídicí úlohou (jednání nepředvídá důsledek). Dalším znakem je nekritičnost myšlení, nedostatečné chápání sousledu jevů, jejich logické souvislosti a chronologické následnosti (Švarcová, 2006).

Paměť

Osvojování nových poznatků je u lidí s MR pomalé, je to zapříčiněno nestálostí uchovávání v paměti a nepřesným vybavováním si informací. Nepamatují si vnitřní logické souvislosti mezi jevy či předměty a orientují se spíše na jejich vnější znaky v náhodných spojeních (Švarcová, 2006).

Pozornost

Záměrná pozornost má nízký rozsah. Pozornost jedince s mentálním postižením je nestálá a ve srovnání s intaktním jedincem je snadněji unavitelná (Valenta, & Müller, 2013).

Emoce

Emocionalita je u lidí s MR hůře ovladatelná, proto je intenzita emočních reakcí často vyšší a vyostřenější po delší dobu vývoje. City jsou často neadekvátní k podnětům, obcházejí intelekt a snáze podlehnou afektu (Valenta, & Müller, 2013).

Volní projev

U volních projevů je zvýšená citová labilita, impulzivnost, agresivita, úzkostnost, pasivita a sugestibilita. Jedním ze znaků je také porucha vůle či její nedostatek, nerozhodnost, neschopnost zahájit činnost. U aspirace je patrný výkyv na jednu stranu, tedy podhodnocování se nebo naopak nadhodnocování se (Valenta, & Müller, 2013).

PRAKTICKÁ VÝCHODISKA

Tato část práce má za cíl představit organizaci, pod kterou spadá sociálně aktivizační program, ve kterém probíhalo průzkumné šetření. Dále praktická část vymezuje metodologii průzkumu a interpretaci nashromážděných dat, která se týkají struktury sociálně aktivizačního programu a specifik herecké práce u lidí s mentálním postižením.

5 Organizace SPOLU Olomouc, z. s.

Výzkumná část této práce byla realizovaná v programu Divadlem SPOLUpracujeme, který spadá pod sociální služby Aktivizační a rozvojové programy neziskové organizace Spolu Olomouc, tudíž v této kapitole tuto organizaci nastíníme. V textu je čerpáno z výroční zprávy SPOLU Olomouc za rok 2014 a z internetových stránek organizace SPOLU Olomouc (SPOLU Olomouc, 2008).

5.1 O organizaci

SPOLU Olomouc je nestátní nezisková organizace, která je od roku 2014 zapsaná jako spolek (dříve byla občanským sdružením), a která poskytuje sociální služby lidem se zdravotním, primárně mentálním postižením. Vizi této organizace je maximální nezávislost a plnohodnotnost těchto lidí v běžném životě. Mezi cíle této organizace patří poskytování sociálních služeb, informační, osvětové a zájmové činnosti a také poskytování služeb školících a poradenských.

Organizace pracuje podle řady principů, prvním z nich je právo každého účastnit se společenského života, být jím obohacován a stejně tak jej obohacovat. Dalším je přijímání rozmanitosti jak v běžném životě, tak v práci organizace samotné a k lidem se zdravotním postižením přistupovat partnersky a s respektem. Principem činnosti SPOLU Olomouc je také podpora aktivního přístupu členů, pracovníků a uživatelů při naplňování poslání organizace. Dále se zaměřuje na poskytování podpory uživateli v přirozeném prostředí a plánování této podpory vycházející z individuálních potřeb a přání uživatelů. Aby se předcházelo nedorozuměním a problémům, využívá organizace také princip otevřené komunikace a zaměřuje se na vytváření dobrého pracovního prostředí.

Organizace se dále strukturuje na Agenturu podporovaného zaměstnávání (APZ), Středisko podpory integrace (SPI) a kancelář, která zajišťuje finanční, administrativní a provozní činnosti. APZ poskytuje službu sociální rehabilitace právě metodou podporovaného zaměstnávání. Pod SPI spadá úsek služby Osobní asistence a již výše zmíněné Aktivizační a rozvojové programy.

5.2 Aktivizační a rozvojové programy (ARP)

Cílovou skupinou této služby jsou lidé se zdravotním (primárně mentálním) postižením ve věku od 7 do 64 let z olomouckého kraje. Posláním služby je rozšiřování příležitostí pro začlenění do společnosti a podpora rozvoje nebo udržení konkrétních dovedností a schopností, vycházejících ze zájmů a potřeb uživatelů služby. Mezi ARP patří pravidelné skupinové programy, jednodenní programy, vícedenní programy a individuální program.

Cíle ARP jsou orientovány na uživatele. Patří mezi ně lepší orientace ve svých přáních a možnostech a navazování, rozvoji nebo udržování vztahů se svým okolím. Dále využívání volného času podle svých zájmů a potřeb. Do cílů spadá také posilování vlastní užitečnosti uživatelů a zlepšování či udržení schopnosti sebeprosazení ve společnosti. Dalším z cílů služby je také zvyšování zodpovědnosti uživatelů a jejich osamostatňování podle jejich možností a schopností. S tím je pak spojen cíl udržet, rozvíjet či získávat další dovednosti, které snižují závislost na druhé osobě.

Program Divadlem SPOLUpracujeme je jedním z pravidelných skupinových programů, které uživatelům dávají možnost získat zkušenosti v oblasti adaptace, spolupráce a komunikace v kolektivu. Tento program probíhá jednou týdně po dobu dvou hodin a aktuálně jej využívá deset uživatelů, kterým poskytuje podporu při práci a plnění jejich cílů šest asistentů a jeden vedoucí. Již z názvu programu vyplývá, že se jedná o volnočasovou aktivitu zaměřenou na divadlo (dramatický kroužek).

6 Metodologická východiska průzkumu

Pro účely vyplývající z cílů této práce byl autory zvolen smíšený průzkum, který Hendl (2012, str. 58) definuje jako: „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky, nebo paradigmata v rámci jedné studie*“. V této kapitole bude popsána metodologie průzkumu, včetně cílů, zvolených metod a samotné realizace průzkumného šetření.

6.1 Cíle a otázky průzkumu

Jedním z cílů průzkumu je zmapovat strukturu jednotlivých lekcí programu Divadlem SPOLUpracujeme. Dalším cílem práce je vyprofilování specifik herecké práce u lidí s mentálním postižením a srovnání těchto specifik u práce se skupinou intaktních dětí. Důležité pak budou také výsledky, které mohou posloužit při budoucím výzkumu v dané oblasti. Dále mohou být výsledky užitečné jako informace při nástupu nových asistentů do programu či pro vedoucí podobných programů (dramatických kroužků) pro lidi s mentálním postižením. V neposlední řadě pak také mohou výsledky posloužit učitelům dramatické výchovy, kteří s touto klientelou prozatím nepracovali.

Průzkumné otázky:

- 1) Jaká je nynější struktura programu Divadlem SPOLUpracujeme?
- 2) Jaká jsou specifika herecké práce u lidí s mentálním a kombinovaným mentálním postižením v daných oblastech?
- 3) Do jaké míry jsou zjištěná specifika zásadní pro práci učitelů dramatické výchovy na základních uměleckých školách?

6.2 Metodologie průzkumu

Interview

Jako metoda výběru vzorku byla autory upřednostněna metoda záměrného výběru (Miovský, 2006), kdy byli osloveni tři vedoucí sociálně aktivizačního programu pro lidi s mentálním postižením. Všichni tři respondenti mají shodné vzdělání v oboru speciální pedagogiky se zaměřením na dramaterapii.

S těmito respondenty byla zrealizována polostrukturovaná interview. Miovský (2006) popisuje postup takového interview, který byl využit v průzkumu. Byly vytvořeny určité oblasti, které dávají rámec otázkám a ponechávají při tom účastníkům prostor pro možnosti jejich odpovědí. Při realizaci průzkumu muselo dojít k upřesnění a většímu vydefinování těchto oblastí, jelikož u prvního interview se kvůli příliš malé struktuře stávalo, že účastník odbíhal od tématu. Samotné pořadí otázek se měnilo podle aktuální potřeby, tedy podle prolínání a navazování oblastí v odpovědích respondentů. Délka těchto interview byla mezi dvaceti až pětaticeti minutami a probíhala v neformálním prostředí.

Následovala transkripce audiozáznamu rozhovorů a následné odstranění parazitních výrazů a slovních vycpávek, kontrola přepisu byla provedena samotnými účastníky. Poté byla jako metoda analýzy využita kategorizace, tedy podle Gavory (2010) hledání úseků stejného významu. Informace z významových kategorií pak byly seřazeny, porovnány a následně formulovány (viz kap. 7.2).

Škálování

V této druhé části průzkumu byli osloveni dva učitelé dramatického oboru na základních uměleckých školách, jejichž vzdělání je v oboru dramatická výchova. Metoda výběru vzorku byla opět záměrná, jedním z požadavků na výzkumný soubor byla práce učitele dramatické výchovy na základní umělecké škole. Dalším požadavkem bylo, že respondenti nepracují s cílovou skupinou lidí s mentálním postižením.

Průběh sběru dat pak probíhal pomocí **intervalového škálování**, které se skládá z intervalů, mezi nimiž jsou stejné hodnoty, čísla na škále pak označují frekvenci či intenzitu zkoumaného jevu (Gavora, 2010). V našem případě bylo na škále stupňů pět a měla sloužit k posouzení, do jaké míry jsou zjištěná specifika herecké práce u lidí s mentálním postižením zásadní (nová) pro práci učitelů dramatické výchovy. Stupeň 1 na škále znamenal, že vyzkoumané jevy se při výuce dramatické výchovy u dětí vyskytují také. Stupeň 5 pak znamenal, že s těmito jevy učitelé nepracují a v praxi se s nimi neseťkávají.

Samotné šetření probíhalo tak, že respondentům byla sdělena specifika v dané oblasti a ti se pak rozhodli pro daný stupeň škály. Respondenti měli možnost verbálně popsat, proč udali tento stupeň, popřípadě v čem je jejich práce v daném okruhu shodná a v čem jiná, což výzkumník zaznamenal. Výsledky a porovnání škálování jsou popsány v kapitole 7.3.

Pozorování

Poslední použitou metodou bylo pozorování, při kterém byl zaznamenáván průběh jednotlivých lekcí sociálně aktivizačního programu. Toto pozorování, jak popisuje Gavora (2010), je zúčastněné a otevřené, výzkumník se tedy pohyboval v prostoru, kde se jevy vyskytují a došlo tak ke sloučení funkce výzkumníka a asistenta v programu. Účastníci věděli, že výzkumník pozoruje jednotlivé lekce. Autoři zvolili pozorování polostrukturované, což znamená, že byly předem určeny oblasti, které výzkumník pozoroval a zaznamenával na pozorovací arch. Tento materiál byl následně seskupen a utříděn pomocí kategorizace do úseků stejného významu.

Triangulace metod

Významové kategorie z pozorování byly porovnány s informacemi získanými rozhovorem s nynějším vedoucím programu a na základě těchto dvou metod byla vypracována struktura programu v kapitole 7.1. Tento a další dva rozhovory, zrealizované také s bývalými vedoucími programu Divadlem SPOLUpracujeme, pak stanovily základ pro specifika, která byla porovnávána s výsledky průzkumu u učitelů dramatické výchovy.

7 Interpretace získaných dat

Praktická část této práce se zabývá prací v sociálně aktivizačním programu Divadlem SPOLUpracujeme. V této kapitole představíme nashromážděná data a pokusíme se odpovědět na otázky průzkumu z kapitoly 6.1.

7.1 Struktura a průběh lekcí sociálně aktivizačního programu Divadlem SPOLUpracujeme

Tato podkapitola se váže k průzkumné otázce č. 1 - *Jaká je nynější struktura programu Divadlem SPOLUpracujeme?*. Kapitola se opírá o poznatky vycházející ze zúčastněného pozorování a rozhovoru se současným vedoucím tohoto programu.

Program Divadlem SPOLUpracujeme probíhá každé pondělí od 16:00 do 18:00 v prostorách Spolu Olomouc a jednou měsíčně v budově Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci na ulici Purkrabská.

Bylo vyzkoumáno, že na začátku a na konci programu je rituál jako stabilní a pravidelný prvek každé lekce, který je vymyšlený samotnými účastníky. Zahajovací rituál slouží především k naladění se na práci a zahájení tvůrčího procesu. Ukončovací rituál má za úkol lekci uzavřít.

Pro nynějšího vedoucího je také důležité dozvědět se, v jakém stavu každý z účastníků do programu přišel, v jakém je naladění, kolik má energie, jestli zrovna něco prožívá. Ještě před rituálem probíhá aktivita (úvodní kolečko), ve které si všichni účastníci sednou do kruhu, a vedoucí dává možnost sdílet tyto věci s ostatními. Podle toho pak i strukturuje lekci. Pozorováním bylo zjištěno, že tato část lekce byla různé délky, většinou mezi pěti až dvaceti minutami, v závislosti na potřebách účastníků.

Průzkum ukazuje, že po časově nenáročném rituálu (který zabere asi minutu) následuje warm-up, tedy tak zvané rozehrívací cvičení, který se odvíjí také od rozpoložení skupiny. Většinou trval podle toho, jak skupinu bavil a jakou měla energii, což bylo 10 – 20 minut. Jednalo se nejčastěji o pohybové hry, „rozcvičky“ (taneční, mimické, čistě pohybové, aj.), hry s přidanou divadelní hodnotou nebo různá improvizací cvičení. Vedoucí dával také

někdy prostor pro realizaci jednoho uživatele, který sám přišel s nabídkou vymýšlet a vést tyto „rozehrávky“.

Poté následuje hlavní část lekce, kde vedoucí realizuje určité cíle. Ty stanovuje dle toho, v jaké části celkového dlouhodobého ročního konceptu se nachází. Bylo zjištěno, že ze začátku školního roku se jedná spíše o dramatický proces, často se improvizuje na různá témata, sehrávají se scénky a modelové situace, zkouší se deklamovat a rozvíjí se různé oblasti herecké tvorby (artikulace a mluvený projev, pohyb, mimika, gestika, a další). Atmosféra programu na začátku školního roku je více uvolněná a program je pak spíše o rozvoji jednotlivců a celé skupiny.

Průzkum ukázal, že se poté postupně přechází v proces inscenační tvorby a do lekce se přidávají části spojené s prací na divadelním představení. Ta jsou autorská, což vedoucí programu u této cílové skupiny bere jako pozitivum. Postavy pak vycházejí z herců samotných, nemusí se tak vžívat do role jim určené, ke které třeba nemají tak blízko. Průzkum dále ukazuje, že herci si vymýšlejí své role a propracovávají je pohybově (jak postava chodí, hýbe se, atd.), charakterově (jaké má vlastnosti, kdo jsou její přátelé, co má a nemá ráda, apod.), sžívají se s postavou a zkouší si různé interakce a dialogy mezi sebou. Z těchto improvizací a scének v menších skupinkách pak vznikají témata, příběhy a různá prostředí, ve kterých by se mohl děj představení odehrávat. Celá skupina potom rozhoduje o tom, jak bude výsledný produkt vypadat a jakým směrem se budou ubírat. Od toho se v další fázi odvíjí program a vedoucí lekce více strukturuje, aby se stihlo představení dokončit. Podle průzkumu se pracuje i výtvarně, konkretizují se tak některé věci, jako prostředí, kostýmy a rekvizity, které skupina, pokud je dostatečná časová dotace, sama tvoří. Pozorováním se zjistilo, že časy těchto širších bloků jsou rozdílné, většinou ale trvají minimálně dvacet minut.

Bylo zjištěno, že zhruba v polovině lekce je deseti až patnácti minutová pauza, kde je prostor pro odpočinek, občerstvení, nebo cokoliv, co účastníci zrovna potřebují. Po přestávce se pokračuje v hlavní činnosti, dochází k předvádění scének, nebo nácviku představení. Průzkum ukázal, že na konci lekce bývá někdy shrnutí toho, co se udělalo a na co se může příště navazovat a ukončuje se vše již zmíněným rituálem.

Výše uvedená data podávají popis struktury programu Divadlem SPOLUpracujeme z hlediska průběhu jednotlivých lekcí. Dále průzkum ukázal, že průběh těchto lekcí se

v průběhu roku mění, což se odvíjí od dlouhodobého ročního konceptu vedoucího. Tento koncept je strukturován vzhledem k termínům divadelních představení.

7.2 Specifika herecké práce u lidí s mentálním postižením a kombinovanými vadami

V této části nastíníme specifika zkoumaných kategorií herecké tvorby založené především na rozhovorech s vedoucími divadelního programu pro lidi s mentálním postižením (tyto rozhovory jsou uvedeny v přílohách) a vlastním pozorování. Tato kapitola je spjata s průzkumnou otázkou číslo 2 - *Jaká jsou specifika herecké práce u lidí s mentálním a kombinovaným mentálním postižením v daných oblastech?*

Jako specifikum se v rozhovorech ukázala individualita každého herce skupiny. Respondenti také kladli důraz na poznávání skupiny i jednotlivců v průběhu celého procesu, zkoumání jejich hranic, objevování kvalit a kladení výzev.

Fantazie a představivost

Bylo vyzkoumáno, že u okruhu fantazie se projevovala častá ulpívavost a stereotypnost, celkově plošší kreativita. V průzkumu se ukazuje, že byla nutná velká míra motivace, respondenti se shodli na potřebě mít v týmu energické asistenty („tahouny“), kteří vtahují účastníky do děje. Důležité je podle respondentů také naladění na tvůrčí proces (odpoutání se od sebe, přechod do divadelního „jako“) bylo podle nich nefunkční, když se začalo bez této přípravy. Další nefunkční věcí pak podle respondentů bylo přílišné rozpovídání na úkor tvůrčích aktivit. Jako funkční se pak ukázalo podpořit fantazii konkrétním podnětem (například rekvizity, kostýmy).

Verbální projev

U této oblasti byla zjištěna velká rozdílnost, každý z herců je na tom jinak (s ohledem na různý věk, zkušenosti, dovednosti, přidružené vady řeči, atp.), někdo mluví v celých větách, někdo se omezuje na slova. Z průzkumu vychází, že schopnost obrátů a formulací je nižší a slovní zásoba je chudší. Dialogy (interakce) jsou jednodušší (spíše se jednalo o reakce, větné nebo slovní), opět respondenti poukázali na spolupráci asistenta, který účastníka může udržet v dialogu déle a dávat mu tak možnost dialog posouvat a rozvíjet.

Bylo zjištěno, že v komunikaci s divákem se může stát, že divák něco neuslyší, či neporozumí (pro respondenta to byl větší problém, než vada řeči samotná).

Pohyb

V oblasti pohybu průzkum ukázal, že scénky nebo improvizace jsou zřídka pohybové, málo lidí je schopno pohybově improvizovat, celkově účastníci málo zapojovali tělo. Opět je podle respondentů potřeba vnímat skupinu, některé práce s pohybem moc nezaujme, u jiných to může být oblast, kterou by rádi zdokonalovali a věnovali jí více času. Průzkum také prokazuje, že pro účastníky bylo jednodušší vykonávat činnosti v procesu divadelní tvorby a improvizace, které už v minulosti prováděli, než činnosti, se kterými se v běžném životě nesetkávají. Ve skupině, kde byl průzkum realizován, jsou dva lidé na invalidním vozíku, tudíž i v tomto případě kladli vedoucí programu důraz na asistenty.

Schopnost abstrakce

Vedle fantazie (pod kterou rozumíme kreativitu a nápaditost) je jednou ze zkoumaných oblastí schopnost abstrakce, tedy schopnost tvoření (popřípadě chápání) něčeho abstraktního, tedy neskutečného, neexistujícího. Podle respondentů by abstrakce jednou z věcí, která moc nefungovala, jak v konkrétních hrách a cvičeních, tak i ve scénkách či celé divadelní inscenaci. Průzkum ukazuje, že pokud se s abstrakcí pracovalo déle a rozebírala se z více úhlů, byli uživatelé schopni ji pochopit, i když by to nebylo něco, co by sami vymysleli.

Vstup do role, hra v roli

Z průzkumu vychází, že u většiny jedinců se jednalo o simulaci (tedy první úroveň vstupu do role), pouze u některých jedinců o alteraci. Dále také respondenti hovořili o spojitosti s přijetím prostoru „jako“, s navozením atmosféry, při které se může svobodně projevit kreativita a hravost. Jako funkční a roli prohlubující se ukázalo použití konkrétních podnětů (obrázky, kostýmy, rekvizity), dále použití hudebního podkresu a v neposlední řadě rozložení prostoru na jeviště a hlediště.

Paměť

Zjistilo se, že v některých případech byla potřeba memorovat text a někdy se vyskytl problém se zapamatováním dramatického celku jako takového (opět je to značně

individuální). Stejně je tomu se zapamatováním pohybové a prostorové stránky představení, přičemž vyvstala otázka selhávání paměti v procesu učení (přípravy divadelního představení) a otázka malé časové dotace (potřeba častějšího zkoušení). Respondenti uvedli nutnost připomínání a opětovného vysvětlování jak u samotných cvičení a her, tak při práci na inscenaci.

Pozornost

Bylo vyzkoumáno, že pozornost je těkavá, závislá na typu činnosti a každému míra pozornosti poklesne v jinou dobu, je tudíž potřeba poznávat na jaké činnosti skupina i jednotlivci reagují. Roli v této oblasti hraje podle průzkumu také unavitelnost, která je zvýšená (a podléhá řadě jevů, jako momentální rozpoložení, vnější okolnosti – situace ve škole či v rodině, druh a hloubka postižení, atd.), čemuž je nutné přizpůsobovat program (vkládat pauzy, relaxaci, imaginaci,...). Průzkum také ukázal, že se vyskytuje potřeba vtahování do děje, připomínání a dovysvětlování, pozornost opět podporují konkrétní pomůcky a práce s vjemy.

Emocionalita

U této oblasti bylo vyzkoumáno, že emoce většinou nepramenili z divadelní situace (z herního nebo jevištního jednání), ale ze vzájemných vztahů, zkušeností a momentálního rozpoložení. Podle průzkumu je možné, že se může stát, že danou situaci někdo nebude brát jako fiktivní, nýbrž jako reálnou, může pak dojít k vyostření. Bylo zjištěno, že přechody mezi různými emocemi jsou těžké a pomalé.

Poslední otázkou rozhovorů bylo, je-li za potřebí při práci nějaké podpory (pro uživatele), popřípadě jaké. Zjistilo se, že byla potřeba podpory v podobě týmu asistentů (k dovysvětlování dílčích úkolů, vtahování do děje, do dialogu, atd.). Podporujícím prvkem je také podle respondentů dobrý prostor (oddělené hlediště a jeviště, dostatek prostoru, atp.) a materiální zajištění (kostýmy, rekvizity, pomůcky,...), které podkreslují atmosféru pro kreativitu prostoru „jako“ a partnerský přístup (ne příliš direktivní, nebo uspěchaný).

7.3 Pohled učitelů dramatické výchovy na daná specifika

Tato kapitola porovnává výše uvedená specifika (viz kap. 7.2) a pohled učitelů dramatické výchovy, který má ukázat, do jaké míry jsou pro jejich práci specifika zásadní.

Což se odkazuje na průzkumnou otázku č. 3 - *Do jaké míry jsou zjištěná specifika zásadní pro práci učitelů dramatické výchovy na základních uměleckých školách?*.

Škála obsahovala 5 intervalů, přičemž bod 1 znamenal, že zjištěná specifika v dané oblasti nejsou pro respondenta nové, zásadní, že se s nimi v praxi setkává. Bod 5 pak znamenal opak, tedy že daná specifika jsou pro respondenta zásadní a při své práci se s nimi nesetkává. Dané oblasti jsou v tomto textu v pořadí od nejméně po nejvíce zásadní.

Prvotní otázkou před samotnou realizací škálování bylo, co by potřeboval (chtěl) respondent vědět, kdyby měl vést dramatický kroužek pro lidi s mentálním postižením, nebo kdyby do jeho stávající skupiny měl být takový žák integrován. Oba respondenti se shodli, že by chtěli znát, o jaký typ postižení se jedná, co je pro takové postižení typické, jaké jsou projevy chování takového jedince a jakým způsobem s ním pracovat. Dále se shodli na možné komplikaci v přijetí takového jedince skupinou. Jeden respondent by si o této problematice promluvil se stávající skupinou a pokusil se nastolit co nejvhodnější prostředí pro přijetí a následnou spolupráci. Dále by se také respondent chtěl dozvědět od rodičů konkrétního dítěte, co by mu mohlo v následné komunikaci a práci pomoci (jaký má dítě charakter, co má a nemá rád), jestli existuje něco, co by měl jako lektor předem vědět a jaká jsou očekávání rodičů od účasti dítěte v dramatickém kroužku.

Průzkum ukazuje, že u daných specifík záleží na věkové skupině, udaná data jsou spíše obecná.

U oblasti **vstupu do role, hře v roli** se respondenti shodli, oba udali na škále číslo 1, tudíž se s danými jevy ve své praxi setkávají. Stejně tomu bylo u **pozornosti**.

V oblasti **pohybu** jeden respondent udal číslo 1 a druhý respondent číslo 2 s tím, že jsou-li děti k zapojení těla vybídnuty (je-li jim konkrétně řečeno, co se po nich chce) není v této oblasti problém.

Schopnost abstrakce byla respondenty ohodnocena opět čísly 1 a 2. Odpovědi byly specifikovány tak, že je schopnost abstrakce spojená s intelektem, a že je rozdíl ve věkových skupinách a míře zkušeností. Také průzkum ukázal, že čím konkrétnější bylo zadání, tím lépe se dětem tvořilo.

U oblasti **fantazie a představivosti** se odpovědi rozcházejí. Jedním výsledkem na škále bylo číslo 1 s tím, že se někdy děti musí učit být tvořiví a záleží při tom i na věku,

inteligenci a rodinném zázemí. Druhý výsledek je 4, jelikož je podle respondenta funkční podpořit fantazii konkrétním předmětem, ale není potřeba podpory v podobě motivace asistentů.

Specifika v oblasti **paměti** byla taktéž ohodnocena čísly 1 a 4. Schopnost zapamatování je podle respondenta dobrá, je ovšem potřeba daný divadelní tvar fixovat a zkoušet, aby si jej dítě vžilo.

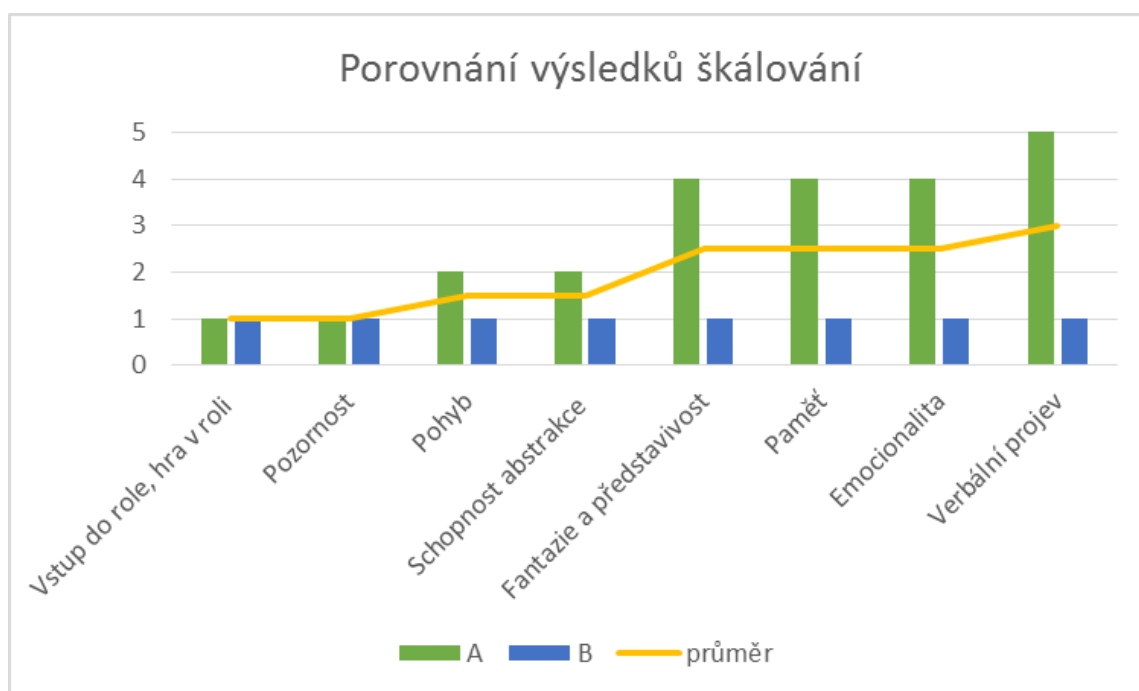
Z průzkumu vychází, že v oblasti **emocí** děti do jisté míry také čerpali z vlastních zkušeností a vzájemných vztahů, k záměně fiktivní situace za reálnou podle respondentů nedochází. Výsledky škálování byly opět 1 a 4.

Verbální projev a specifika v této oblasti byly ohodnoceny čísly 1 a 5 a hrají při tom podle průzkumu roli zkušenost, uvolněnost a věk dětí.

Pro větší přehlednost výše uvedených výsledků škálování byla vytvořena tabulka (*Tabulka 1*) a graf (*Graf 1*), kde jsou respondenti označeni písmeny A, B a je zde dopočítán průměr výsledků u každé oblasti specifik.

Oblast specifik	A	B	průměr
Vstup do role, hra v roli	1	1	1
Pozornost	1	1	1
Pohyb	2	1	1,5
Schopnost abstrakce	2	1	1,5
Fantazie a představivost	4	1	2,5
Paměť	4	1	2,5
Emocionalita	4	1	2,5
Verbální projev	5	1	3

Tabulka 1



Graf 1

7.4 Diskuze a možnosti využití závěrů průzkumu

První otázka průzkumu „*Jaká je nynější struktura programu Divadlem SPOLUpracujeme?*“ byla zodpovězena v podkapitole 7.1. V porovnání s teoretickými východisky v kapitole 1 *Paradivadelní systémy* lze konstatovat, že průběh a struktura lekcí vychází z metodiky dramatické výchovy (fáze průběhu lekcí), z teatroterapie (participace herců na tvorbě představení, sociální integrace herců) a z části také z dramaterapie (zejména použitím rituálu). Tyto závěry by mohly být porovnány s fungováním jiných programů (dramatických kroužků) a následně by mohly být rozpracovány strategie vedení a průběhu lekcí.

Odpověď na průzkumnou otázku číslo 2 – „*Jaká jsou specifika herecké práce u lidí s mentálním a kombinovaným mentálním postižením v daných oblastech?*“ najdeme ve výčtu oblastí specifík (viz podkapitola 7.2). Závěry z této části průzkumu by se mohly využít a rozšířit o rozhovory s vedoucími jiných sociálně aktivizačních programů (zaměřených na divadlo, popřípadě dramatických kroužků) pro lidi s mentálním postižením. Mohlo by dojít ke konkretizaci a většímu rozvedení samotných specifík, která se v průzkumu objevila.

Při zpracovávání odpovědí na otázku „*Do jaké míry jsou zjištěná specifika zásadní pro práci učitelů dramatické výchovy na základních uměleckých školách?*“ v předchozí podkapitole došlo k tomu, že některé kategorie zjištěných specifik prakticky nejsou specifika (přesněji oblast pozornosti a oblast vstupu do role/hry v roli), učitelé dramatické výchovy se s těmito jevy v praxi běžně setkávají. Dále bylo zjištěno, že záleží na věkové kategorii (a s tím spojené míře zkušeností, inteligenci,...), se kterou lektor tvořivé dramatiky pracuje, výsledky jsou tedy zobecněné. Jeden z respondentů také uvedl u každé oblasti číslo 1, žádný okruh by pro něj tedy nebyl při práci zásadní. Na konci průzkumného šetření ovšem poznamenal, že si nedovede představit práci s touto klientelou, jelikož to musí být skrz daná specifika problematické, což je v rozporu s výsledky škálování. Tato rozdílnost byla tedy pro výzkumníka matoucí (přes to, že samotné průzkumné šetření trvalo cca 1,5 hodiny, jelikož respondent potřeboval hodně času na přemýšlení a následnou odpověď).

Z těchto závěrů, které z průzkumu vyplývají, by se dal vytvořit dotazník, kde by respondenti zaznamenali i věkovou kategorii dětí, se kterou pracují. Dále by také samotná specifika byla více rozpracována a rozdělena na podkategorie, což by mohlo dát přesnější představu o výskytu daných specifik. Ze zjištěných informací by pak mohla být vytvořena metodická doporučení pro práci s lidmi s mentálním postižením v dramatických kroužcích.

Závěr

Cílem práce bylo zmapovat práci v programu Divadlem SPOLUpracujeme a vyprofilovat specifika herecké práce u lidí s mentálním postižením s následným srovnáním těchto specifík u práce se skupinou intaktních dětí. V praktické části jsme se zabývali průzkumem zaměřeným na pozorování průběhu zmíněného programu, polostrukturovaný rozhovor s vedoucími programu ohledně specifík herecké práce a metodu škálování s učiteli dramatické výchovy ke srovnání daných specifík. Výsledky průzkumného šetření mohou sloužit například novým pracovníkům organizace, pod kterou spadá daný sociálně aktivizační program, nebo pracovníkům v jiných programech (dramatických kroužcích) pro lidi s mentálním postižením. Zde se mohou dozvědět, jakým způsobem v programu lze pracovat. Dále mohou být výsledky užitečné pro učitele dramatické výchovy, kteří s klientelou lidí s mentálním postižením nikdy nepracovali. Mohou se dozvědět například co je z pohledu vedoucích v této práci specifické, popřípadě doplnit své znalosti o informace, které by zamezily jejich obavám ohledně práce s touto klientelou. Autor si je vědom, že existují možnosti, jakým způsobem by se dal průzkum zefektivnit, aby došlo k větší konkretizaci zkoumaných jevů a rozvinutí průzkumu, nicméně podle výsledků průzkumného šetření lze konstatovat, že cíle práce byly naplněny.

Seznam použitých zkratk

AAMR	American Association for Mental Retardation
APZ	Agenturu podporovaného zaměstnávání
ARP	Aktivizační a rozvojové programy
DMO	Dětská mozková obrna
MKF	Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
MR	Mentální retardace
SPI	Středisko podpory integrace
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

Seznam bibliografických citací

Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka : mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

JENNINGS, Sue. *Úvod do dramaterapie: divadlo a léčba : Ariadnina nit.* 1. vyd. Praha: Asociace dramaterapeutů České republiky v nakl. Jalna, 2014. ISBN 978-80-86396-79-8.

LUĐÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady.* 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova.* 1. vyd. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací.* 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

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

MARTINEC, Václav. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby: příručka pro adepty a studenty herectví.* 1. vyd. Praha: Pražská scéna, 2003. Teatrologie. ISBN 80-7068-171-3.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. 1. české vyd. Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1587-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich. *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3686-9.

POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvod do pedagogiky osob s kombinovaným postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3691-3.

SPOLU Olomouc [online]. 2008 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.spoluolomouc.cz/>

STANISLAVSKIJ, Konstantin Sergejevič. *Moje výchova k herectví*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1954. Knihovna divadelní tvorby.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování : dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4. Eva

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

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan. *Rukověť dramaterapie II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2274-9.

Výroční zpráva za rok 2014. [online], SPOLU Olomouc, [cit. 2016-04-11]. Dostupné na: http://www.spoluolomouc.cz/pagedata/vyrocnizpravy/v__ro__n__zpr__va_spolu_olomouc_za_rok_2014.pdf

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [online], MPSV, 14. 3. 2006, [cit. 2016-04-11]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online], MŠMT, 24. 9. 2004, [cit. 2016-04-11]. Dostupné na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561.pdf>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 – Tabulka 1

Graf č. 1 – Graf 1

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Transkripce rozhovoru 1

Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru 2

Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru 3

Příloha č. 1 – Transkripce rozhovoru 1

TA: Nejdřív bych se zaměřila na strukturu celkově. Jak jsi to měla uspořádané, tu lekci?

UC: Jo. Hele to bylo asi za tu dobu, co jsem tam byla, tak to bylo v závislosti na tom, jestli jsme...vlastně jak dlouhá ta lekce byla. Že když byla krátká, začínali jsme tenkrát na hodince, tak to bylo fakt jakože nějak se na sebe naladit, pozdravit se, potkat se každý s každým a pak už jít na věc a v závislosti na nějakém období. Byly období, kdy už se zkoušeli nějaký jako inscenace, nebo jsme byli zaměřený na nějakou hereckou oblast, nebo na něco, co je v tu chvíli bavilo. Na nějaké třeba improvizace, nebo víc na pohyb a tak. No, ale pak, když vlastně začali být ty hodiny delší...skončili jsme na dvou hodinách?

TA: Přitakání. Jo, na dvou.

UC: Tak vlastně tam byla toková nutná pauza a vlastně i se s tím tak jako hrálo, nebo improvizovalo, zkoušelo, jestli každou tu část zaměřit na něco jinýho, takže to už pak bylo variabilnější. Vlastně vždycky tak jako za mě a v některých obdobích asi víc nebo míň, tak je důležitý začínat už nějakým jako vstupem do role, nebo nějakým odpoutáním se od sebe, nebo právě vyjít z něčeho svého do nějaký jako, jak to pojmenovat...no jako tvorby, že prostě přeženu nějakou svoji emoci, nebo nějaký svůj, třeba začít nějakým pohybovým vzorcem, nebo hlasovým, něco na tom svým projevu změnit.

TA: Hm. A přímo ta lekce, ty si mluvila o tom začátku, že tam jsi potřebovala mít něco pro tu změnu, já už nejsem já, teď můžu být někdo jiný, jestli to tak můžu nazvat?

UC: Jo no a nebo jenom prostě přijít s tím, že najednou něco jenom nepřijímám, nebo že si jenom tak nepovídáme, nebo nehýbeme, ale že už něco záměrně přeměňujeme. Jako, že to nikdy nebyla jako nějaká role vid', nebo tak, ale něco už se jako tvořilo.

TA: Super. A když si vzpomeneš, jak jsi dlouhodobě dělala ty dramataky, mělo to nějakou kostru, podle které jsi jela? Nebo jak jsi mluvila o těch dvou hodinkách, že to bylo variabilnější, tak jsi to měla spíš rozvolněný?

UC: No přijde mi, že jako jestli jsem dodržovala nějakou hodně jasnou strukturu nebo tak, tak to byly fakt jenom krátký období. Občas jsem se jako opřela o nějaký plán, kterej byl vytvořenej na ten půlrok, ale když se zaměřím na tu strukturu tý jednotlivý lekce, tak si myslím, že se to jako hodně proměňovalo. I když jako na druhou stranu mi přijde, pak když to byly ty dvouhodinovky, že to často bejvalo tak, že třeba tu první hodinu jsme pracovali všichni dohromady a tu druhou jsme pracovali po skupinkách, abychom si pak tu práci předvedli, aby tam jako byla ta část, kdy je někdo divákem a někdo hercem.

TA: Hm.

UC: Plus takový to téma těch rituálů no. Tak to jako byla možná nějaká věc, která tam byla hodně stabilní a pokaždý stejná. Ale ne třeba jako dva roky, nebo tři, vid'.

TA: Jo, super, já bych se posunula k těm specifikům. Jsou to takový okruhy nebo oblasti, a asi průvodní otázka bude, jestli v té oblasti jako bylo něco, co jako nefunguje, nebo co naopak

funguje i vzhledem k různým technikám a aktivitám. A takovou první oblastí je fantazie a představivost a s tím hodně spjatá nějaká improvizace a schopnost těch lidí improvizovat. Jsou tam nějaký, nebo je tam něco, co nefungovalo?

UC: Nefungovalo...no možná nefungovalo to, kdyby se do toho vplulo bez nějaké přípravy, nebo naladění se. Jo, i vlastně představa, že bysme nebyly jako skupina těch asistentů, ale že by tam byl jeden člověk, tak jako si myslím, že to je hodně založený na to jako prostě vtáhnout do toho tu skupinu. Nebo mít tam v té skupině nějaký tahouny, který jsou třeba jako energický, a mají toho člověka spjatého s tím, nebo ten prostor spjatý s tím že tam se jako hraje, nebo tak. To si myslím, že jako potřebuje vždycky nějakou přípravu, nebo nějaký jako vtáhnutí. A pak asi...to je škoda, já se teď neumím přepnout na ty negativa, co nefunguje...

TA: To může být i co funguje naopak...

UC: Hm. Myslím si, že další takový téma je ulpívavost, taková jako stereotypnost. Že je ten oblíbený pojem repertoár rolí. A možná, to jsem si dřív málo uvědomovala, tak nějaký zapojování těla do toho. I když to už je takový paušalizování, to už je škoda generalizovat. Ale přijde mi, že málo lidí dokáže vlastně improvizovat nějak jako pohybově.

TA: No a když jsme u toho pohybu, tak když to byly třeba věci přímo založený na pohyb, pohybové aktivity? Tak tam nějaký specifika jsou? Třeba když je tam někdo na vozíku, někdo má v tom pohybu jako extrémní v uvozovkách problém, a tak divadelně, jevištně, ty jsi o tom mluvila, že v tom byla práce s pohybem těžká.

UC: A bavíme se jako obecně, nebo o týchle skupině?

TA: Bavíme se o týchle skupině.

UC: Jaký bylo její specifikum jo?

TA: Nebo takhle, když jsi měla třeba naplánovaný něco tvořit pohybově, tak s čím jsi musela počítat předem, že může nastat? V čem může jako nastat, že to třeba nepůjde?

UC: No určitě tam byl ten nárok na to mít ty asistenty. To si myslím, že třeba u jiných skupin tak jako...jo nepotřebuješ se tak opírat o tu skupinu jako takovou, o to že tam nejsi sama nebo tak no. A bylo potřeba počítat asi s tím, že prostě pro některý lidi je třeba ta práce nezajímavá, víš zapojovat tělo a odprostit se nějak od slov, a zároveň, že pro někoho je to takový to, že by se tomu potřeboval víc věnovat víš, nebo tomu věnovat víc času. A možná právě je to taková oblast, ve který by bylo zajímavý se věnovat tomu rozvoji a ne, že se jenom tak jako to...jako, že budem teď a tady, ale že to bude oblast, která fakt jako se bude rozvíjet no. Že vlastně i v těch improvizovanejch scénkách, nebo s tím co třeba vymejšleli, nebo přicházeli s tím sami, tak málo kdy tam bylo něco pohybovýho, že to strašně jako stálo a šlo do nějakých jako slov.

TA: Takže by to potřebovalo více času a víc práce třeba, kdyby to mělo být pohybový představení nebo zaměřený na pohyb?

UC: Jo jo.

TA: Můžu se ptát dál, nebo tě ještě něco napadá, abych ti do toho neskočila?

UC: Určitě.

TA: A jak je to teda u slovní zásoby, vyjadřování, komunikace? To je taková větší oblast, nějaký verbální projev toho divadla, a když se k tomu sami uchylují, tak je asi třeba počítat s tím, že někteří mají slabou slovní zásobu nebo tak.

UC: Hm. (přítakání)

TA: Ještě bych to uvedla. Kdybys byla člověk, kterej jde učit dramata a v životě s takovou skupinou nepracoval, co bys tak potřebovala vědět? Co teď ze svého pohledu člověka, který s tím zkušenost má, co by ten člověk měl vědět, co je pro tebe důležitý?

UC: Jo.

TA: To jsem asi měla říct hned na začátku, omlouvám se.

UC: Ne, hele to si nemyslím. Na druhou stranu někdy jsou ty věci, co máš vědět a nemáš vědět, takový jako na hraně víš. Že někdy vlastně je dobrý v tom být takovej trošku nepolíbenej, a spíš tak jako objevovat, než jako vědět. Ahá tak tady to nefunguje, tady to jim nejde...*smích* a s tady tím by mohl být problém. Že je asi dobrý se nechávat jako překvapovat a vždycky jim jako stavět nějaký úkoly, nebo výzvy vo trošku dál, než jako jsou. Nebo jim dávat jako, no ten prostor, než naklusat s něčím jako připraveným, jasně daným. Takže v té oblasti komunikace a vyjadřování, verbálního, tak to je vlastně hodně velký specifikum no. Kdy, to je tak trošku paradox, ač je to pro ně hodně důležitý kanál, tak jako dejme tomu z toho dramatického, divadelního pohledu, je to jako dejme tomu handicap no. Ale vždycky se dá obrátit v nějakou přednost, vždycky se s tím dá popracovat, v kterýkoliv části nebo fázi, ať už pracuješ na představení, nebo právě se zaměřuješ na rozvoj tady té dovednosti, nebo tak. Ale tyjo, oni jsou strašně, víš co, ta skupina je hrozná, každej je hrozně rozličnej no. Ale myslím si, že pak v komunikaci s divákem, nebo v nějakým tom, jsou to prostě věci, který pak často nefungují a jsou nějakou dejme tomu bariérou pro to, aby třeba i to představení mělo nějakou kvalitu, pokud tam ta komunikace nefunguje, pokud se stává, že divák prostě něco neslyší, nebo tak. Právě mi třeba naopak nepříjde, že když někdo má nějakou vadu řeči, víš, nebo když třeba někdo něco opakuje, jo, ale spíš to, pokud divák nerozumí, nebo neslyší.

TA: Ale při té práci, i třeba na tom představení se to dá udělat tak, aby se tomu předešlo?

UC: Jo jo, asi jo. Vyčistilo nebo osekalo. A nebo vlastně to vzít třeba jako to téma no.

TA: S tím je i spojená oblast paměti, ohledně zapamatování si nějakého textu. Je třeba potřeba větší spolupráce třeba i s rodinou v tomhle ohledu? S tím, že dramata probíhá dvě hodiny v týdnu a asi to nejde jakoby stihnout se ten text naučit a i paměť tam má asi svá specifika, není to asi úplně na sáhodlouhý monolog...

UC: Hm, přesně tak. Ale víš co, jsou lidi, kteří jsou schopni se ten monolog naučit. To je taky vlastně specifický. Tam je asi téma nějaký časový dotace a asi se mi ta paměť rozlejšá ne jenom na to téma té komunikace, ale toho dramatického celku jako takového. A pak je vlastně otázka, jak paměť souvisí i s rozvojem jako takovým. Že vlastně když se něčemu jako učíš, tak v procesu učení vlastně hraje ta paměť taky důležitou roli. Že vlastně můžeš vycházet z různých svých zkušeností,

nebo z toho co vlastně během toho drama%táku zažíváš, nebo co se učí a pak třeba to tam může někde selhávat na tý aplikaci do toho procesu jako takovýho no. Procesu učení nebo přípravy představení.

TA: Ještě se chci zeptat na vstup do role. Asi nejde úplně o charakterizaci, tys o tom mluvila na začátku, i ten přechod do toho prostoru drama%táku, tak asi i ten vstup do role musí být nějakým způsobem....

UC: smích

TA: ...trošku specifický. (smích) Promiň, já ti to vůbec neulehčuju, že?

UC: Ne, dobrý, jenom jsem přemýšlela, jestli to ještě chceš nějak dokončit, víš, nebo ne. Jako to, máš pravdu no. To je myslím si už asi hodněkrát popsáný, takový ty podpůrný v tom aby ten člověk jako přijal víc ten prostor nebo ten čas „jako“. Víš, že to není jenom jako hrát roli, ale vlastně hrát si, být v tu chvíli nějakým způsobem jako kreativní a v nějakým jako (smích), teď mě napadlo slovo rauš, nevím, jak jsem k tomu přišla. No v takový tý atmosféře toho, že teď jsou dovolený věci, který jako jinak neděláme, nebo teď vstupujeme do nějakých nových interakcí, do příběhů a do vztahů jiných. A to souvisí, jako přesně, se vstupem do role no, že prostě ta úroveň není jako vysoká, ale zároveň to neznamená, že to není nic divadelního.

TA: Ještě bych se chtěla zeptat jak je to se schopností abstrakce? Vidiš v tom nějaký limity, nebo ne?

UC: Jo, určitě jsou tam ty limity jako daný, nebo tak, ale zase si myslím, že pokud si ta skupina zvykne na určité typ práce, nebo na nějaký princip symbolizace, tak pokud se s tím třeba podobně zachází dlouhodobě, tak jako může fungovat no. Že třeba jedno představení, který jsme dělali, bylo nějakým způsobem jako abstraktní, bylo o symbolech, nebo takovým scénickým ztvárnění, ne tolik přes slova a když se vychází z příběhu, nebo právě se ten symbol hodně rozebírá, tak si myslím, že jsou schopni to pochopit, že to není věc, kterou by vytvořili, se kterou by sami přišli, ale zároveň to sdělení nějakým způsobem jako jsou schopni pochopit, když se tomu věnuje dostatek času, nebo když se to dlouho zkoumá. Že prostě mi přijde jako fajn, působit, nebo podporovat v nich to estetické, tu estetickou stránku symbolů a vlastně té abstrakce.

TA: Hm. A jak to bylo s pozorností? Ty jsi říkala, že ta časová dotace se navýšila, ale zároveň byla potřeba nějaká pauza. S čím by lektor, nebo učitel měl počítat?

UC: No počítat s tím, že vlastně práce s pozorností jde na obě strany. Že je to o tom, že pokud se pracuje nějak jako intenzivně a dlouhodobě více hodin, tak je potřeba jako pracovat s tím, že každému ta pozornost klesne jindy, nebo že je ta pozornost odvislá i od typu té činnosti, že to téma nekončí u nějaké krátkodobé pozornosti, nebo neudržitelnosti, ale je o tom, že někoho zaujme něco jiného, nebo naopak nezaujme a že vlastně zároveň nevydrží jako, nebo se neponoří do jedné činnosti a nevydrží u jedné aktivity jako velké výrazné čas no. Takže takový to asi poznávat tu skupinu i takhle, na co reaguje, v čem je třeba schopná vydržet dýl, co ji třeba brzy unaví no. A pak je to vždycky ještě o tom, že nejenom tu skupinu, ale i ty jednotlivce no. Ale jako myslím si, že když se to správně namyslí, když se tam pracuje s nějakou pauzou, nebo nějakým průběžným jako uspokojováním potřeb, tak jako jsou schopni klidně, věřím tomu, i jako nějaké

jednodenní práce, když jako s tím pracuješ, prokládáš to relaxací, která může být nějakým zdrojem inspirace, nebo prostorem pro nějakou abstrakci, imaginaci.

TA: Ještě mám otázku na práci s emocema? Jestli tam bylo něco na co si dávat pozor?

UC: Tak emoce, já si myslím, že když už, tak nepramenili z nějaký jako divadelní situace úplně, nebo z nějaký jako role, nebo tak, ale víc ze vzájemných vztahů. Který právě se v těch dramatických situacích právě se jako přepli do toho, že je to ten člověk a ne že už ten člověk jako jedná v roli. Tak taková tenká hranice toho, počítat s tím, že se jako v nějaký situaci může stát, že vlastně ten člověk ji přijímá jako dejme tomu reálnou a ne jako. Jinak jako zase ale no, dovedu si představit, že by v té skupině byl někdo, kdo by byl víc emotivní a koho by ty věci třeba víc strhávaly, nebo víc nějak jako zasahovali. Ale myslím si, že v té skupině, ve které jsem byla, že to bylo spíš podmíněný takhle, že buď vstupovali už se svými vztahama tam a byly emotivní, nebo to bylo spojený s emotivnějším prožíváním nějakýho jako zdravotního vztahu, nebo právě takový to vypnutí toho, že tahle situace je jenom jako.

TA: Mě k tomu ještě napadá otázka, jestli je tam potřeba nějaká podpora? Tys mluvila o asistentech, že to je těžký pracovat s takovou skupinou úplně sám.

UC: Myslím si, že to porovnání no, že prostě když je tam skupina těch jako asistentů, takže může víc podpořit tu atmosféru a právě individuálně vtahovat do té hry ty lidi. Myslím si, že by bylo jako škoda říct, že není jako reálný s takovou skupinou pracovat sám a tak, ale jestli mluvíme o konkrétní skupině, tak už jenom ty dva lidi na vozíku tu potřebu pracovat jako skupina, to vlastně jako zajišťují.

TA: Jasný. A máš něco ještě takovýho, co tě napadá? Nějaká jako podpůrná věc, nebo takový věci, který by byli třeba za tebe potřeba?

UC: Podpůrný věci, tak jako kolem, organizačně a tak?

TA: Klidně i takhle organizačně. Co tě napadá, že bys v tomhle ohledu potřebovala? Co si myslíš, že by bylo dobré?

UC: Mě vždycky přišlo dobrý, mít fakt jako dobrej prostor a takový to jako materiální zajištění. Víš, jako rekvizity, kostýmy, oponu...

TA: Takové věci, které ten prostor jako dělají divadelním?

UC: Jo, jo no, a zároveň podporují tu roli, teda roli, hru. Víš, jako že prostě to vymezování toho já v roli a já jako já. Pak určitě bylo vždycky to téma časový dotace, představa, že se potkáváte dvakrát týdně, nebo pracujete intenzivněji, tak to bylo taky jako zajímavý, nebo jako dobrý. No a pak možná takovej ten přístup, podle toho jaký složky divadlo má, tak aby třeba v rámci těch jednotlivých složek, měla ta skupina možnost se rozvíjet no. Nebo třeba potkávat jiný lektory, víš, tak jako být i tak inspirovaná.

TA: Hm. A právě tím, že jsou to herci, tak byla tam nějaká dobrá příprava doma? Protože v tom asi není potřeba jenom jako být dvě hodiny někde, ale třeba na tom textu pracovat i sám.

UC: To je strašně zajímavý. Já si myslím, že jsem na tuhle oblast jako nekladla důraz a je to asi škoda, nebo tak víš. Že pak až vlastně ke konci jeden herec doma s maminkou se jako hodně připravoval. Počkej, můžeme být konkrétní ne?

TA: Jo, asi jo, já to když tak pak „zneviditelním“.

UC: Jo, tak dobrý. Já nevím, jak budeš pracovat s tím záznamem pak. No tak to můžeme nechat takhle asi, možná to ani není důležitý pro tu tvoji práci. No ale, že to je určitě věc, která se do toho dá zapojit, nebo tak. I když já jsem asi za tu svoji dobu neměla nic, kde bych jako bojovala s tím, že si někdo nepamatuje text, nebo se ho musí fakt jako naučit no. Třeba bych k tomu taky dospěla, víš, kdyby to bylo víc to, o slovech.

TA: Napadá mě ještě otázka, jestli máš nějaký hry, nebo techniky, který se ti osvědčily a který se ti neosvědčily vůbec?

UC: Tak tak daleko už moje paměť asi nesahá.

TA: V pohodě.

UC: Hele, já si myslím, jako, že pojem improvizace je hodně širokej, ale cokoliv co podporovalo ten prostor pro improvizaci, nebo dávalo ten prostor, tak bylo jako vždycky dobrý, ale asi jako nefungovalo, když se to dlouho jako nějak posadilo a rozpovídalo. A vždycky bylo asi hodně zajímavý pracovat nějak jako se scénářem, nebo s nějakou jako posloupností. Víš, něco jako co v sobě nějakou strukturu má, ať už je to jako technika, která má nějaký jako danosti. No to je tak jako obecně, asi jako konkrétní bych věděla až asi za chvíli.

TA: To je v pohodě, to bylo právě tak co tě jako napadá, že bylo vždycky fajn?

UC: Jo, no ale vždycky, když do toho právě vstoupila nějaká struktura, nebo nějaká schématica, nebo rytmus no, víš, tak ty věci šlapaly, ty věci šly.

TA: Hm, super. Tak asi je to všechno, tak děkuji, já doufám, že je to všechno.

UC: No jasně. Já taky nevím. Já si myslím, že někdy, nebo že prostě to je takhle, teď je to třeba obecná úroveň a prostě jako konkrétně ty věci by mě jako napadaly za chvíli. Ale klidně mi ještě napiš, nebo si můžeme ještě zavolat, kdybys potřebovala něco doplnit, nebo pak něco zkonkrétnit no.

TA: Jo, já se možná ještě na něco doptám, nebo napíšu, kdyby bylo potřeba. Každopádně moc děkuji.

Příloha č. 2 – Transkripce rozhovoru 2

TA: Já tady mám otázku na strukturu a průběh lekce jako první. Tak by mě zajímalo, jak jsou ty lekce uspořádané a jakou roli ta struktura hraje?

UC: Já teď budu mluvit z pozice vedoucí v programu aktivní sociální učení, který byl kdysi rozdělený na dvě části, na praktické dovednosti a ta druhá dvouhodinová část byla dramaterapeuticky zaměřená. A jak to bylo uspořádané, určitě bych se postavila za rituál, za něco pravidelného, kdy jako všichni rozumí tomu, že už se začíná, že už se začíná něco dít, nějaký vstup, tak tady tohle bylo asi zásadní, jak ten zahajovací, tak i ten ukončovací, aby to bylo jasné, uzavřené, aby tomu všichni rozuměli. Jinak ty lekce, jednotlivé nebyly nějakým způsobem řízené, akorát my jsme...tam nebylo zaměření na nějaký divadelní výstup, tak nevím, jestli ti to pomůže?

TA: Hm, určitě.

UC: Jo jo. Takže to bylo hodně improvizované a na začátku se dělali nějaký krátký hry, nebo nějaký oblíbený co měli rádi, co jsem věděla, tak to bylo jako nějakým způsobem, aby se to jako rozproudilo. A pak to bylo hodně o improvizaci a o práci s různými materiály, se kterými jsme pracovali. Tak to byla zhruba ta jedna lekce, jak jako vypadala. A potom, jakou tam hrála roli při práci ta struktura...no určitě velikou. Protože když tam nejsou nějaký základní pravidla té skupiny, navzájem se neví o čem to bude, nebo tak, tak se ti to rozsype. A ještě mě napadá, že jsme pracovali i s příběhem v té struktuře, jako že to bylo otevřené, buď materiály, příběh, a nebo techniky improvizace.

TA: Já bych teď přešla k oblastem specifik. Vždycky s tím bude spojená u každé té oblasti otázka, co tam nefungovalo, nebo naopak fungovalo? Na co sis musela dávat pozor, s čím si musela pracovat, počítat při té práci. První okruh je fantazie a představivost a s tím spojená improvizace, ty jsi o tom mluvila...

UC: A fungovalo to u těch pracovníků, nebo v té skupině myslíš?

TA: V té skupině.

UC: Fantazie a představivost byla limitovaná tím druhem postižení, to bylo fakt různý. U některých klientů to bylo tak, že dokázali vnímat tu atmosféru, pracovat s prostorem, nějakou základní rytmizaci, nebo dokázali vnímat a třeba ani nemluvili a u některých ta fantazie fungovala, že dokázali vstoupit do rolí a tak. A určitě to fungovalo, když byla ta fantazie podpořená nějakým konkrétním podnětem. Takže když jsme improvizovali na téma, co všechno se může odehrát v kuchyni, tak jsem donesla všechno možný nádobí a tak dál a víc to bylo podpořené, takže tak. A co nefungovalo? Nefungovalo, když to bylo hodně abstraktní a když to trvalo dlouho, když už dlouho se o tom jen povídalo a málo se šlo do nějaké akce.

TA: A byla tam ta možnost, že se to více rozpovídá?

UC: Někdy to tak bývalo, že se to moc rozkecalo. Ale to už bylo o tom, co očekávali oni a co my, kde se to jako protne, takže to je o tom, že jsme mohli mít nějakou představu, kam to povede a nakonec si to oni upravili, na co byli zrovna nastavení a na co měli sílu. Takže možná spíš

nefungují příliš velká očekávání od lektorů. Nebo mě tak jako napadlo, že když je to hodně direktivní, tak jak by to mělo vypadat, ale spíš by to měl být proces.

TA: Ty si mluvila o abstrakci, to je taky jedna oblast a s tím spojená spousta věcí, improvizace, hra v roli, schopnost hrát něco „jako“. Tak u toho tě napadá něco, nevím, jestli to nazvat limity? Nebo třeba jakým způsobem jinak se s tím dá pracovat? Ty jsi mluvila o těch rekvizitách, jestli tu abstrakci nějak zkonkrétnit, jestli to tak můžu nazvat?

UC: U té hry v roli, někdo to vzal a hned na poprvé věděl, co bude. A spíš většinou se stávalo to, že to bylo já, jako Lukáš jsem v roli hokejisty, nebo jsem v roli a hraju hokej, ale nejsem ten hokejista, jsem Lukáš, co hraje hokej. Jestli je to srozumitelný?

TA: (přítakání)

UC: Že spíš to byla tahle úroveň. No a k tomu pomáhali třeba nějaký fotky... nebo i když jsme hráli nějaký konkrétní příběhy, pohadkový příběhy, tak přímo mít i obrázky těch postav, to že to přímo viděli. Nebo sami si vymysleli třeba babičku, tak šli do koše a viděli obrázek se šátkem, tak si vzali šátek. No a schopnost abstrakce, asi to bude hodně souviset s tady tím. Myslím si, že ta schopnost abstrakce je vyšší level v tom, že tu hru v roli nějakým způsobem já Lukáš hokejista, ale ještě líp si vytunit to, jak ta hokejka bude vypadat, jaký já budu hokejista, a tak. Že to je možná ovlivněný nějakou únavou aktuální, nějakým stavem, i toto hraje roli.

TA: A jak je to s pohybem? S pohybovou stránkou.

UC: S pohybem, tam nebyl tenkrát moc prostor, takže s pohybem taková ta klasika, zaplnit prostor, chodit na nějaký tempo, nějakou rytmizaci, základy štronza, nějaká jako pantomima, nějaký základy, ale víc s pohybem pracovat a věnovat mu nějaký blok konkrétně a uvolňovat, tak to jsme nepracovali, skrz ten prostor a ani jsem se tomu jako nevěnovala tenkrát.

TA: A s pohybovou stránkou u té pantomimy, budu to brát na ten příklad, který jsi říkala, já hraju hokej, tak tady ta pohybová stránka a práce s tělem i při ostatních aktivitách to bylo jak?

UC: Jo tak zase záleželo, každej je specifickej, a když to byla nějaká činnost, kterou znali, nebo dělali často, tak byli schopni to předvést a záleželo zase na míře toho gesta, někdo si prostě jen tak něco udělal, že spíš ho v tom nechat, aby to zkusil rozvinout a víc si s tím pohrál, jako divák si to chce užít, to míchání vařečkou třeba. No a když to byly činnosti, který neznali, tak to byly takový ne příliš konkrétní věci, že to šlo na tom těle vidět, jo to co neznám tak neumím dát do pohybu, jenom tam něco udělám, aby tam ten pohyb byl a to je celý.

TA: Hm. Jedna oblast je verbální projev, při nějakých scénkách například. Tam je něco specifickýho z toho divadelního pohledu?

UC: No specifický je, že prostě někdo má dětskou mozkovou obrnu, nebo nějaký spazmy a už to nezměníš, nejsi logoped, není to ani úloha, tomu člověku je třeba 40 a má to tak nastavený, tak jako spíš s tímhle pracovat, tak tohle mi přijde. A že třeba oproti zuškám, když si to představím, že ten vývoj už je zastavenej no. Nebo u té skupiny, u které jsem byla já. A ještě to byla slovní zásoba?

TA: Hm, jo.

UC: Jo, tak slovní zásoba je prostě omezenější, nebo omezenější, menší. Menší schopnost různých obrátů, jak se zeptat jinak, jak to jinak formulovat, většinou jsou to nějaký krátký věty.

TA: Hm a v komunikaci? Třeba když měli scénku ve dvou, tak v nějaké interakci?

UC: Tak toho určitě byli schopní, ale na té jednodušší úrovni. Že to třeba byla nějaká výměna, dialog o třech větech, že si tak něco předali, nebo byl schopen vět a někdo prostě jenom odpovídal jednoslovně. A věděl se smysl té scénky, jak, nebo o čem to je, nebo věděli, kde jsou, že to je květinářství a že potřebuje kaktus třeba. Hm. Takže toho asi byli někteří schopní. A k té komunikaci je ještě nějaká konkrétní otázka, co potřebuješ?

TA: Spíš tak co tě napadá, asi to není nijak ohraničený.

UC: Jo, jo. Tak k té komunikaci... Určitě šlo vidět, že když měli nějakýho tahouna, parťáka, nebo asistenta, který je jako udržoval v tom dialogu, nebo se doptával, tak že je to vytáhlo, že dýl v té roli vydrželi.

TA: Hm, super. Tys teda říkala, že jste neměli vystoupení, ale třeba tě k tomu něco napadne. Tak jedna oblast je paměť, zapamatování si rámce toho představení vůbec a textu.

UC: Jo, tak pozornost, paměť jo?

TA: Přitakání.

UC: Tím, že to byly skeče, nebo různé situace, nebo nějaký proces, tak ... No určitě se museli nějak vtahovat do toho děje. Že když jsme se teď ocitli v té kuchyni a vařili jsme a potom byla krátká pauza, tak potom bylo potřeba se dostat zase do toho děje a znovu si to pojmenovat, kde jsme, co se děje, co už je teda napečeno, nebo komu se co spálilo, nebo jak to jako je. Takže během těch dvou hodin bylo potřeba to vtahovat zpátky, kotvit to. A co se týče textu, tak s tím jsme nepracovali. Že to bylo spíš o tom, jak bys to řekl? Okej, tak takhle bys to mohl říct. A zůstalo to na tom limitu, že s textem jsme vůbec nepracovali.

TA: To se tak týkalo i té pozornosti, nebo napadá tě k tomu něco?

UC: Pozornost při práci. To fakt záleželo na celkovém zdravotním stavu, únavě. Od toho se potom i odvíjela ta představa naše, kam by se to mělo vypadat a co je aktuálně skupina schopna přijmout, kam se až dostat. Jo a že tu pozornost podporují nějaký konkrétní předměty, nebo vůbec pomůcky, jako zvukový, čichový, jít takhle přes ty vjemy, to se mi jako ověřilo, že když jsme třeba v kuchyni, tak si dáme čuchnout vanilkovýho cukru a hned to naladí. Jít i přes tady tohle.

TA: A pak je tady poslední oblast a tou je emocionalita, přenos emocí. Jestli byly nějaký věci, nebo aktivity, při kterých to třeba bylo složitější?

UC: Jako klienti a jejich emoce?

TA: Přitakání.

UC: Tak určitě pokud je rozřechtaná klientka a má být teď smutná, tak hodně těžko se jí do toho dostává. A naopak.

TA: Jo, že je to hlubší prožívání a pak třeba přejít do nějaké role je těžší?

UC: Jo. Když to bude třeba Bára, která vaří v kuchyni a není to kuchařka, tak prostě Bára má teď dobrou náladu, tak prostě v té kuchyni je oukej. Nestalo se mi, že by si tam někdo v té skupině odžíval, nebo něco takového. Nebo takhle to řeknu, bylo bezvadný, když každý třeba hrál to, co dělá rád a ten člověk ho povzbudil. Když se vrátím na příklad toho hokeje, všichni hráli ten hokej a zahráli si na fanoušky a ten konkrétní herec dal ty góly, byl oceněnej, oni mu gratulovali, jo ten pocit prostě toho uznání. Bylo to o emocích, spíš o těch příjemných emocích. Spíš takový podporující, nebylo záměrem tam vyvolávat emoce hněvu, vzteku, nějakých splínů, jít do něčeho tragického, nebo tak, spíš to byly emoce jako radost, objevování, i když to není emoce, překvapení, těšení se.

TA: A ještě mám takovou jednu otázku, jestli si vnímala, že byla potřeba nějaká podpora a jaká?

UC: Těm klientům?

TA: Ano.

UC: Určitě, velká. Ta podpora tam byla důležitá. A v čem konkrétně?

TA: Hm.

UC: Určitě vtahování do toho příběhu, dovysvětlení třeba těch dílčích úkolů, každý to potřeboval individuálně dovysvětlit. Tak tady to. Vůbec to, že tam někdo donesl ty pomůcky, ten materiál, že to potřebovali přiblížit. Podpora v tom verbálu, v tom dialogu, v tom, aby víc vydrželi a vlastně dát náhled na sebe samu, víš, jako to zrcadlo. Že klienti si málokdy, ani se jim to nestalo, že by si dávali zrcadlo jako: „No, minule si to uměla jako líp.“. Tak něco takového. Takže tam byl spíš ten asistent, kterej říkal: „Týjo a nešlo by to jinak ještě?“. Víš i nějak v té fantazii i rozšiřovat ty obzory, ať to není jenom v tom rigidním, když vařím vařečkou, tak to dělám takhle, ale ono jde míchat i jinak, víš.

TA: Jako nějaká inspirace a zpětná vazba?

UC: Hm, jo, přesně, zpětná vazba a inspirace. Někaká podpora ještě... No a vůbec podpořit tu skupinovou dynamiku, aby to mělo nějaký jako spád. Podpora i v tom, aby se jako stud nějak snížil. Asi podpora i v partnerském jednání, nebo nějaký vůbec vzor, dá se to říct i takhle, když jsem naštvanej na někoho, jo nějaký i vzorce chování vlastně. A to je možná i ta inspirace.

TA: Že to šlo do sociálního učení?

UC: Jo, ale to je asi kdekoli, že vidíš jak někdo jako jedná, nebo, že tam přijde asistentka, která hezky voní, tak i to je: „Ty hezky voníš.“. „Díky a ty něco používáš?“ „No ne, ale možná bych chtěla.“ Jo, že je to takový, taková ta inspirace, ten jiný prvek. A najednou máš téma vůně, co nám voní, co nám smrdí a už se to rozbíhá dál.

TA: Hm, to je paráda. Tak jo, napadá tě ještě něco?

UC: Asi ne.

TA: Super, tak já moc děkuji.

Příloha č. 3 – Transkripce rozhovoru 3

TA: Takže se budeme bavit o dramatu, o tom jakým způsobem tam pracujete. A mě by nejdřív zajímalo, jakým způsobem strukturuješ lekci, jak to máš uspořádané?

UC: No tak záleží na tom, nebo pro mě je důležitý to, jak ti klienti přijdou jako naladění, jestli jsou unavený, nebo jestli mají právě hodně energie, jestli jsou smutní ... záleží prostě, v jakém rozpoložení oni přijdou, a podle toho se snažím udělat ten začátek té lekce. Ideálně hodně pomáhá, když uděláme, když to hodím jako do legrace, nebo uděláme nějakou humornou scénku a někdy když třeba nemám kapacitu si s každým popovídat na začátku a tak, tak právě děláme takové úvodní kolečko, ještě před rituálem a warm upem, tak uděláme úvodní kolečko, kdy si jako povídáme, dávám tam ten prostor pro sdílení těch informací, kdyby někdo chtěl něco posdílet, svěřit se co zažil, prožil a tak dále. Takže ten prostor na to tam je a tam se právě jakoby dozvím, jak dál dneska strukturovat tu lekci. Samozřejmě mám naplánovaný nějaký cíl té lekce, čeho chci dosáhnout, co chci, abychom probrali, kam došli. Á ... *respondent se zamyslel*. Potom mám normálně rituál, to je standart, ten je vždycky na začátku a na konci a po rituálu mám nějaký warm up. To zase záleží, právě jak jsem říkal, na tom, jak jsou oni naladění. Někdy dávám i prostor realizovat se jednomu klientovi, co tam u nás hraje, tak ten má takový tendence, že by to chtěl vést, je takový vůdčí dominantní typ, tak mu někdy dávám prostor v těchhle těch warm upových aktivitách, kdy on si vymyslí nějakou warm upovku, před tím to jako konzultujeme, před tím dramatem, je to tak jednou za měsíc, ne pokaždé, ale někdy mu dávám tady tu možnost. A pak přijde nějaká ta warm upovka, která trvá, záleží, jak nás baví, jakože to nemám pevnou strukturu té hodiny, nebo té dvouhodinovky co my děláme, ale záleží jaká je energie v té skupině, jaká je dynamika, jestli to šlape nebo nešlape, takže tohle tak. A pak samozřejmě už mám nějaký cíl té práce vymyšlený, ale podle té unavitelnosti, protože dvě hodiny mi klienti nebudou fungovat, tak dávám podle toho přestávku, na napítí se, někdo má svačinu, někdo si potřebuje jenom odfrknout, někdo si potřebuje jen sednout, nebo si povídat o čem chce, nebo chce naopak mlčet, takže i pro tohle dávám prostor. A po té přestávce je ta hlavní aktivita, nebo ten cíl co mám naplánovaný, ta hlavní činnost, která se odvíjí podle toho, jakou máme zakázku, jelikož jsme drama pod organizací SPOLU, to znamená, že máme i nějaké zakázky, když to řeknu takhle, zvrchu, od vedení, co se týče divadelního představení, podle toho jakou máme časovou dotaci, tak podle toho i strukturuji tu hodinu a celkově ten běh toho dramatu.

TA: Takže ta struktura je v té lekci důležitá?

UC: Já si myslím, že jo ...

TA: Je pevně daná?

UC: Úplně pevně daná časově není, ale je tam nějaká posloupnost toho rituálu, takový ty standarty, který tam musí být, pro mě to jsou ty rituály na začátku a na konci a ta warm upovka a ta hlavní část, to jsou pro mě takový 4, nebo 3 stěžejní body, co tam jako chci, plus nějaký to povídání před tím, když se to stihne, buď ještě před začátkem dramatu, když přicházejí jednotlivě, tak to pak není potřeba dělat tu povídací část, ale když se to nestihne, tak se to dělá i v tom dramatu. Takže tyto čtyři body by to mohly být, který jsou pro mě, který se mi osvědčily, a podle kterých teď jedu, se kterými pracuji. Takže takhle.

TA: Takže tady tohle tvoří strukturu a časově se to odvíjí podle toho, jakým způsobem se zrovna pracuje.

UC: *Přítakání.* Někdy ta hlavní část může být hodinku a půl, protože je ta warm upovka rychlá a cítím, že můžu dělat a někdy zase hodinu máme jen to povídací, protože tam přijde klient s nějakou zakázkou, která je závažnější, nebo je pro něj těžší, takže než se to zpracuje, než ta skupina to nějak přijme, tak to nějaký čas trvá. Takže si myslím, že je tam důležitá trpělivost v rámci cílový skupiny, kterou tam máme.

TA: Ty jsi mluvil o té zakázce, jakoby z vrchu, si to nazval.

UC: (přítakání) Hm, od vedení.

TA: A já bych se tady na ten popud chtěla zeptat na vztah procesu a produktu. Jaký je tam podíl, zaměřujete se spíše na proces nebo na produkt?

UC: To záleží, jak jsem říkal s tou zakázkou, tak pro mě jsou tam dvě věci, jaká je zakázka od vedení, tím, že nám domluví nějaký divadelní představení, nebo vystupování, ať už je to na různých plesech, nebo na divadelních přehlídkách a pak je tam druhý faktor, kterej to ovlivňuje a to je můj cíl, jak já chci pracovat, co mě baví a kam to chci směřovat. Spíš chci směřovat k teatroterapii, takže pro mě je důležitější proces tvorby toho výsledného produktu, toho divadla, toho výsledného představení. Takže to strukturuju, když to řeknu za ten celý, co tam jsme, tak z nějaký poloviny dělá vedení, které nám řekne 13. března, například, budete hrát tady a tady, já vím, že na to mám cca dva tři měsíce a podle toho dělám i tu lekci, podle toho tam dávám i nějaký uvolňovačky a nebo to víc strukturuju a dupu na ten čas, abychom za ty dvě hodinky něco udělali. Scházíme se jednou týdně a ta práce je taková pomalejší někdy.

TA: Takže svým způsobem proces směřuje k produktu, víceméně po většinu roku.

UC: Určitě. Když jsem úplně začínal s tou skupinou, tak jsme to měli rozdělený, že ten první semestr, dejme tomu říjen až prosinec, leden, byl vyloženě jenom o tom procesu, taková dramaterapie, kdy jsme si jenom hráli scénky a rozvíjeli jsme fantazii, kreativitu a co se týče nějaké logopedické intervence, tak jsme zkoušeli deklamovat a artikulovat, zaměřovali jsme se na jednotlivé cíle těch klientů co měli v individuálních plánech, ale teďka postupně, kde jsme momentálně, v jaký jsme fázi, tak už od začátku většinou se snažíme už vymýšlet si nějaký role, už tvořit nějaký ten produkt, jak jsi říkala. Takže to je tak.

TA: Hm, takže se vlastně odvíjí tady tohle dění toho ročního dramáťáku od zakázky z vrchu, z toho vedení, kdy máte nějaké představení a pak si zmínil ty individuální cíle, na kterých jakoby pracujete a máte to za úkol nějakým způsobem splnit. A mě by tady k tomu zajímalo, jaké typy her používáš, nebo co ti funguje v tom dramáťáku, aby si naplnil ty cíle, protože určitě, když máš více uživatelů tak jsou rozdílné, jaké aktivity nebo typy her často používáš?

UC: Tak nejčastěji určitě to jsou modelové situace, kdy podle mě je ideální vycházet z nich samotných, kdy oni sami přijdou s nějakým tématem, co je momentálně ovlivňuje, nebo co prožívají, tak zasadit to do tohoto kontextu a ještě to podpořit hrozením do nějakýho joku, do vtipu, aby to bylo pro ně zábavný, aby to pro ně byla motivace, protože ten humor, zrovna u týchle klientely je takovej hnací motor jejich. Takže modelovky, to je ideální. Pak různé improvizční

cvičení, co se týče třeba těch warm upovek, tak jsem a беру si, nebo různě práce s obličejem, různé grimasy, tvářit se tak, jak se normálně člověk netváří. Protože si říkám, že zase v tom dramátku se může ukázat jim ta volnost toho divadla, že si můžou tvářit, jak chtějí a můžou si hrát na to, co třeba být nikdy nemůžou, nebo můžou být astronauti, můžou být kdokoliv, takže hodně práce s tou fantazií no. Jako že konkrétní hry, teď přemýšlím ještě...

TA: Takže hodně si to specifikoval na nějakou hru v roli, na charakterizaci, spíše hru v roli, která má tři úrovně.

UC: Charakterizace to není. Ale jsou tací, jako třeba divadlo Maatverk, kde možná o nějaké charakterizaci můžeme mluvit, to je pravda, ale u nás to teda určitě není.

TA: Spíše se to specifikuje na tu první a druhou úroveň? První úroveň je simulace, druhá alternace, kdy simulace je, pořád jsem to já, jen okolnosti okolo mě se mění a alternace je já, kdybych byl někdo jiný. Do charakterizace už to teda nejde?

UC: Jojo. Určitě ne. Já si myslím, že jen málo z nich je v té alteraci, že většina je v té simulaci. Snažíme se jako vyloženě, někdy je potřeba i memorovat trochu ten text, takže to není jako, že by to úplně prožívali.

TA: Hm a ty jsi říkal, že teda je potřeba někdy i nějaká dopomoc, třeba i přímo k nějaké hře, aktivitě?

UC: Tak dopomoc, co já tam vnímám, jako dopomoc hlavní jsou teda asistenti, kteří tam pracují se mnou. Ideální stav je, když jich je tam tak akorát, plus další věci. Já jsem třeba mluvil, teďka nedávno když jsme cvičili minulý představení, tak mi i hodně dopomohlo, když bylo třeba učit se nějaký text, tak klientům, kteří třeba byli schopni, nebo mají doma počítač a internet, tak normálně ten text, aby se mohli učit i doma, tak jim ho poslat emailem, nebo jim ho napsat na papír, poslat to domů a zapojit do toho i tu třetí stranu, ty rodiče. Kdy vlastně na tom pracujeme my, ty dvě hodiny týdně na tom dramátku jakože my jako asistenti, oni jako herci a klienti a strašně super je, když doma se ještě o tom mluví, probere se to, že to vnímá i ta rodina, že ten klient vlastně hraje divadlo, že oni mají zájem o ten jeho kroužek a dávají tomu nějakou váhu, tak to si myslím, že je taky jeden z prvků, který jako pomáhá při realizaci tvorby nějakého představení.

TA: (přítakání)

UC: Plus nějaký vybavení, co máme, nějaký technické zázemí, které máme ve SPOLU, tak to je taky fajn. Hodně využívám hudbu, co se týče reprodukování hudby, můžu si nahrát různé písničky, který tam můžu pouštět, na který vlastně pak i jako reagujeme, který fungují parádně jako podtext, možná někdy i jako rozprouzení té atmosféry, uvolnění a tak. Zároveň tam jsou i třeba Orffovy nástroje a vybavení dejme tomu, něco jako muzikoterapeutické, kdy můžeme i tvořit sami ten zvuk, hrát si s tím. Což je pro to divadlo právě dobré.

TA: Ty si teda zmínil významnost těch asistentů v programu, jakou tam hrají roli? Kolik jich tam je?

UC: Asistentů, hm, momentálně na 10 klientů, neboli uživatelů je nás tam 7... (respondent si to přepočítal) 7 asistentů. A význam příkládám asi jako největší z toho, protože jsou tam pro mě dvě

roviny, jednak ta práce s těmi uživateli a plus je tam i nějaký, tam vlastně fungují dvě skupiny zároveň, to je ... (respondent se zamyslel). Tam je strašně vidět i koheze té skupiny asistentů. Moje teorie je taková, že když máme dobrou tým asistentů, tak o to líp, nebo o to je efektivnější je ta práce s uživateli, takže je to asi nejpodstatnější, mít dobrou tým asistentů, než mít třeba technický zázemí a tak. Protože co mám já zkušenost, tak když je dobrá tým asistentů, tak se udělá ta efektivita mnohem, mnohem, mnohem, mnohem, mnohem větší.

TA: Hm. (přítakání)

UC: A je to právě znát i na tom, když třeba jeden, dva z těch asistentů nezapadají do té skupiny těch asistentů, kteří tam jsou jako tým, znají se a tráví spolu čas třeba i mimo ty dvě hodiny toho dramátáku týdně, tak je to pak strašně znát na té práci, když se scházejí i mimo tu pracovní dobu, kdy jakoby musí a povídají si o tom a vzniká tam strašně dobrou nápadů a mně se to jako hodně osvědčilo. Ale pak právě se přijde a už se to konfrontuje s těma dvěma, kteří třeba nejsou až tak aktivní, nezapadli do té skupiny, nebo ani nechtějí se třeba zapojit, jenom vyloženě chodí na ten dramtáček, ale dál to pro ně končí, prostě je to od 4 do 6 a v 6 končím a odcházím jo, vyloženě tam chodí jenom na ten program a stalo se mi, že jsem postrádal nějaký feedback, zpětnou vazbu od těch dvou asistentů, kteří tam mají na starosti nějakýho svého uživatele a já jsem v tu chvíli nevěděl, co se dneska dělo, jestli je to bavilo, nebavilo, neměl jsem prostě tu zpětnou vazbu, abych to mohl posunout třeba dál. Takže tohle to je riziko u těch asistentů a proto dávám asi největší důraz na to, když jako nefunguje vedení, nebo když není dostatek nástrojů, nebo různých masek, tak to není takovej průšvih, jako když nejsou dobří asistenti.

TA: (přítakání) Takže jsme se vlastně od osobnostního rozvoje přes aktivity dostali k nějakému sociálnímu významu, sociálnímu rozvoji a to se dá teda rozdělit ve vašem dramtáčku na to, že ta skupina funguje tak, tím, že tam je i tým asistentů, tak pro tebe je důležité, aby i ti asistenti spolu fungovali a hraje to důležitost v tom, aby vztahy ve skupině, jako takové, celé - asistenti i herci, byly funkční. Můžu to takhle shrnout?

UC: (přítakání) Klidně to můžeš takhle nazvat, ano. A kdy ty asistenty můžeme vnímat jako podpůrný prvek, protože ideální za mě by bylo, kdyby ti asistenti postupně jako vymizeli a mohl bych s tou skupinou pracovat bez té podpory, kterou dostanou od asistentů. Ale v momentě, kdy vím, že ten člověk potřebuje tu podporu asistenta, tak samozřejmě už musím jako pracovat, teď to řeknu hloupě, že je to pro mě zátěž, ale najednou musím vnímat dvě skupiny naráz, jestli je to příjemný pro ty asistenty a jestli je to příjemný pro ty uživatele. A zároveň, aby ty skupiny se ovlivňovaly v tom co nejlepším slova smyslu, jako dobře, aby jim tam bylo příjemně a aby se moc netřískaly no.

TA: Aby to bylo produktivní?

UC: (přítakání) Aby to bylo efektivní, produktivní a tak dále. Takže jo, můžeme brát ty asistenty i jako nějaký sociální kontakt, obohacení pro ty uživatele, ale zase já je vnímám taky jako ten podpůrný prvek, že tam vlastně ani nemusí být v ideálním případě. V ideálním případě v tom dramtáčku stačí jeden lektor, nebo dva lektori, zároveň záleží kolik je tam těch uživatelů, nebo těch herců. Takže jinak asistenti být za mě nemusí, ale tak to je. Jinak co se týče toho sociálního kontaktu, tak tam máme už předem daný, to že máme někde vystupovat, je to jeden z cílů našeho programu, vytvořit nějaké divadelní představení, prezentovat se, nebát se, vystoupit, i když jsem

člověk s postižením, nebát se vystoupit před veřejnost a zažít si i ten úspěch, ten potlesk, to že mě někdo obdivuje, což je to co třeba během svého života nemuseli zažít. Tak to si myslím, že je takový ten hnací prvek, ta motivace toho klienta, chodit do toho programu, protože třeba měsíc makáme, někdy jsem z toho unavený, ale pak, po tom měsíci někde vystoupíme, nebo po půl roce a je to taková odměna, jak pro mě, jako pro vedoucího, tak je to odměna i pro ty asistenty, pro celý tým, kterej pracuje, jsou tam takový momenty, jednou je to nic moc, po druhý zase dobrý, tak se ta nálada proměňuje a pak na konci, když se ten konečně špíl povede, tak je to taková odměna pro nás všechny. Takže to je jeden sociální kontakt, kterej tam máme, takovej profesní, když to tak řeknu. A pak vždycky na konci toho našeho běhu, školního roku, chodíme do kavárny na takový rozloučení před prázdninami, každej jede na dovolenou a tak, takže se nestýkáme, takže to je takový rozloučení, shrnutí toho roku, kdy docházíme do kavárny, do společenského prostředí všeobecně. Takže co se týče sociálního kontaktu, tak to je ideální, není to náš primární cíl, zprostředkovat kontakt se společenským prostředím, ale je to jeden z dílčích cílů, který patří k tomu divadelnímu řemeslu, že cvičíme na to, aby nás pak lidi viděli, aby nás ohodnotili tím potleskem, nebo pak i nějakou zpětnou vazbou, kterou nám po tom divadelním představením dávají. Plus nějaký ty divadelní přehlídky, kam jezdíme, třeba do Prahy, kde dostaneme i nějakou dejme tomu odbornou zpětnou vazbu, profesionální od lidí, režisérů, kteří pracují podobným stylem nebo s podobnou skupinou, jako já, takže máme možnost i odborný zpětný vazby, ponaučení do příště, získávání zkušeností, nejenom z té laické veřejnosti, ale i z odborných sfér.

TA: Ty si mluvil o sebevyjádření, tvořivosti a rozvoji tvořivosti, takže se víceméně propojuje individuální rozvoj i ten sociální. V tom, že tam je složka toho sebevyjádření, rozvoje tvořivosti a potom i návazně komunikace ve skupině a kontaktem se sociálním prostředím. Můžu to takhle shrnout?

UC: Určitě. Je to pravda v tom, že ti klienti tam přinášejí sebe sama, na tom divadle je super, že se můžou schovat za tu roli, ale stejně je to o tom jejich sebevyjádření se, projevení se a vnímání svých kvalit a nedostatků a nějak se s tím konfrontovat na jevišti. Za tohle se můžou schovat, ale zase si doma můžou uvědomit, že já jsem dokázal tohle, takže vlastně nejsem až tak špatnej, jsem dobrej. Takže to je všechno se vším, ta kreativita, kterou oni mají a třeba se jí bojí projevit, tak v tom dramaťáku, pomocí té masky, nebo zástupnejch rolí můžou projevit sebe sama v bezpečném prostředí a při tom se seberealizovat, což je jeden z nejvyšších bodů Maslowovy pyramidy.

TA: Já bych se ještě vrátila k různým typům těch her a aktivit, které děláte. Chtěla bych se zeptat, jestli je něco, co ti vyloženě nefungovalo?

UC: Přemýšlím. Samozřejmě mám pocit, že mi všechno vychází a že jsem pan úžasný (smích). Určitě je něco, co mi nevychází. Občas, když zvolím špatný téma, mám nějaký očekávání, co mi přinese, co se vrátí od klientů, co mi oni vymyslí a občas jsem sám za sebe zklamaný, z toho, co nevymysleli. Že ta kreativita je taková plochá, malá, že bych potřeboval, aby mi dali víc zpátky. Vždycky jdu s nějakým očekáváním na hodinu, vymyslím si to, jsem zaměřenej na nějaký cíl a ten se mi třeba nenaplní u uživatele, u kterého jsem čekal, že to nebude problém. Najednou tam je takový to co se stalo, co jsem udělal špatně? Záleží taky na tom, jak je ten klient momentálně naladěnej, jestli je unavený, co zažil, prožil a tak dál. Pak co se týče tvorby představení, nebo hraní situací v roli, tak když je tam nedostatečná podpora asistenta u uživatele. Kdy vím, že by to

třeba zahrál dobře, ale musím ještě memorovat do asistentů, dělej tohle, tohle, tohle, prosím. Je to pro mě zbrzdující a nedojdu tam, kde bych naplnil cíl, kterej potřebuju.

TA: Chápu to tak, že asistent by měl být tak trochu tvójí prodlouženou rukou, protože někdy je potřeba i zopakovat zadání, říct o co se jedná, připomenout slova nějaké role?

UC: Jo, určitě.

TA: A když tým nefunguje, tak je to špatné, protože je tam potřeba tohoto druhu podpory?

UC: Ano. A když ses mě zeptala na otázku, co mi nevychází, tak co vnímám tak nejvíc jsou dvě věci. Jedna je právě to sestavit dobrou tým asistentů to mi nevyšlo, museli jsme dělat i supervize. A druhá co mě napadá, asi nejsem natolik erudovaný v režisérském umění a tvorbě divadla jako takovýho, tak je důležitý pro mě zařídit si nadhled, aby to viděl někdo jinej, probrat práci s někým jiným, s odborníkem z oboru. Proto pro mě nebylo to první vystoupení až tak kvalitní, protože jsem si myslel, že to dělám dobře, ale nezajistil jsem si ten nadhled druhých osob, které nejsou zainteresované s těmi lidmi a to je riziko, které jsem objevil až následně. Jinak co se týče práce s těmi lidmi, tak nemám žádný problém, nikdy jsem nebyl vyloženě zdeptanej, že dneska to bylo hrozný a podobně, většinou s uživateli nemám problém. Vím, jací jsou, jaký jsem já a podle toho strukturuju tu lekci a připravuju se na to.

TA: Takže se snažíš přizpůsobit program, ty hry možnostem těch lidí?

UC: Jasně. Je něco jinýho, když plánuju lekci pro skupinu klientů primárně s mentálním postižením, kterou vidím poprvé v životě a něco jinýho je, když dělám program k nám na dramaťák, kde se s těmi lidmi už znám, pracuju s nimi i s jejich rodiči. I když je to stejná cílová skupina, přístup je úplně jinej, je potřeba vědět, co si můžu dovolit, co si dovolit nemůžu, kde jsou hranice těch lidí, každý má svoje, je to hodně individuální, ty jako vedoucí musíš vnímat každého zvlášť, ale při tom to nějak pojmut jako celek, aby to mělo nějakou skupinovou dynamiku, aby ta hodina někam směřovala, měla nějakou křivku, průběh.

TA: To bylo zmapování práce v procesu a hodně to souviselo s produktem. Ty jsi mluvil o nadhledu, jiném pohledu na věc, kterou zrovna tvoříte. Máš pocit, že je to více o procesu a potřeboval bys více pracovat na produktu, zkvalitnit to?

UC: Já bych určitě chtěl jednak, aby byla možnost našeho sebevzdělávání, co se týče proudu divadelního, režisérský činnosti, scénografie, dramaturgie. Aby měl vedoucí možnost chodit na workshopy, když už jsem pod organizací, aby tu byla ta možnost vzdělávání. Druhá věc je samozřejmě spolupráce s lidmi z oboru, kteří jsou erudovaní, profesionální. Minimálně pobavit se o tom, co já dělám, jak to dělám, jestli to podle nich dělám dobře, špatně, říct si nějaký úskalí, který mě můžou čekat. On nemusí vědět úskalí skupiny, od toho jsem tam já, ale zase on ví ty divadelní věci. Určitě by byly super minimálně konzultace, ideálně aby se přišel podívat, když už ten produkt bude mít nějaký tvar a řekl zpětnou vazbu, ideálně všem, aby i ta skupina věděla, že my na něčem pracujeme, ale pořád jsme pod dohledem té společnosti, který to budeme ukazovat. A ten profík nás může připravit na to, co tam děláme dobře, co špatně, co vyzdvihnout, co potlačit. Myslím, že je to pro tu skupinu dobrý, když přijde profesionál, pro ně to je ikona, se kterou mají možnost se setkat, vidět ho jako člověka a on jim řekne co a jak. To je můj ideál, plus

divadelní prostor, oddělený jeviště od hlediště, kde jsou světla, kde je zvukařské pult atd., to jsou takové vize do budoucna.

TA: To bylo k produktu, já bych se ještě vrátila k tomu procesu a jeho obsahu. Vidíš nějaká specifika při práci s touto klientelou? Už jsi mluvil o asistentech a jejich významu...

UC: Jo, to je jedno to specifikum. Určitě je dobré vědět jak na tom ta skupina je, kde má svoje limity a hranice, každý je má individuálně jiný, ať se to týče pohybových složky, řečové, sebeobslužné a tak dál, tak to vše je potřeba brát v potaz a mnohdy to, když to řeknu ne hezky, brzdí tu práci divadelní i dramataku jako takového i tu skupinu, mnohdy ten jedinec brzdí celou skupinu, je důležitý to pojmout tak, aby to skupinu nedemotivovalo. Aby to brali tak, jak to je, každé jsme jiné, rozdílné, takže inkluzivní trend razit, každé potřebuje někdy něco jiného a tak. Mám to porovnávat jednotlivě?

TA: To asi není potřeba. Vlastně je to spojeno s individualitou každého herce ve vašem souboru, každý má to specifikum někde jinde a je potřeba s tím ve skupině pracovat jako s komplexem?

UC: (přítakání) Určitě. Ještě musíme vzít v potaz diagnózu, který mají a přihlížet k tomu, jestli má lehčí, nebo těžší stupeň toho postižení, jestli je mentální nebo fyzický, většinou tam máme lidi s mentálním postižením, ale jsou tam i lidi s kombinovaným postižením, i k tomu je potřeba přihlížet a strukturovat tu lekci od začátku až do konce. Specifika má ale každé, jen možná se tady musí brát větší ohled než u intaktní populace, například při práci s dětmi, tam zas musíme dát pozor na jiná specifika, poruchy chování, riziko úrazu, který u nás až tak nehrozí, ale zase tam máme riziko epileptického záchvatu, emočního zhroucení a tak dál, který jsou dané pro tu naši cílovou skupinu. Každá skupina má něco. U nás je podle mě důležitá velká míra tolerance, je potřeba hodně vysvětlovat a připomínat. A zase jsme u asistentů, kdybych to měl dělat sám, to by nešlo, to bych se zbláznil.

TA: Mě k tomu napadá otázka ohledně počtu lidí ve skupině. Hraje to nějakou roli? Myslíš, že pro tuto cílovou skupinu by měl být nižší počet účastníků?

UC: Hm. Já mám teďka momentálně deset herců a k tomu 7 asistentů, což znamená, že v místnosti je 17 lidí, když jsme v plném počtu. Záleží na prostoru. Je pro mě těžký, když se zaměřím na proces, kterej vede k vystoupení, tak čím víc lidí je, vymyslet představení, když je autorský, tak to vymyslet, aby tam byli všichni zapojení. Já chci, aby tam byli jako přiměřeně k možnostem všichni projevení stejnou mírou a čím víc lidí tam je, tím je to těžší. Ještě skrz to zapamatování textu, a i zapamatování struktury toho představení, toho děje, prostě není možný, skrz individuální schopnosti jedinců, aby si to třeba zapamatovali, takže za mě by byl ideální počet třeba 6 až těch 8 lidí ve skupině plus asistenti, to záleží, jak to potřebujeme, jak je potřeba ta podpora, těch 6 až 8 je pro mě ideál. Ale když máme šikovnej tým, šikovný uživatele, tak v 10 nevidím problém.

TA: Ještě bych měla jednu otázku, teď zrovna na něčem pracujete, na nějakém produktu?

UC: Pracujeme, právě, že v červnu máme jet do Prahy na divadelní přehlídku, takže teďka jsme momentálně v procesu, kdy už máme vybraný role a snažíme se vymyslet nějaký děj, protože už z vedení po mě chtěou, abych napsal nějakou strukturu děje, o čem to vlastně bude, jak se bude jmenovat, a tak dále. Já bych to třeba ještě nepotřeboval, podle mě ani skupina k tomu ještě

nedošla, ale právě jeden z těch hnacích motorů je prostě z vedení a už chtějí právě ty informace o tom, takže budeme muset něco sesmolit, dopracovat a tak.

TA: Takže na představení začínáte pracovat tak, že to jde od herců, oni si vymyslí svoji roli, nějakým způsobem pracujete na té roli a potom z toho tvoříte představení?

UC: Přesně tak. Přemýšlel jsem o tom, jestli bychom měli hrát už nějakou divadelní hru, která už je napsaná od někoho, ale mě přijde strašnou výhodou autorskýho divadla, to že je za prvé originální, za druhé člověk si ho vymyslí sám, takže má takovej ten pocit toho, že je tam kus mě, kus sebe sama tam dám a hlavně pro cílovou skupinu, kterou já mám, tak je to lehčí ta práce, když si pracuju s něčím co je moje, co jsem si sám vymyslel, než abych se učil vžívat se do role, kterou mi někdo přisoudil jo, takže to je proč to tak dělám, je to u tyto cílový skupiny podle mě jednodušší, že si sami vymyslej tu roli, že se jim to prostě líp tvoří, líp se jim na tom pracuje a je to líp k zapamatování a je to jednodušší, když se jim to opakuje, připomíná, takže oni si pak uvědomí, že ta role je jejich a pak v konečným důsledku, když je ta premiéra toho představení, tak jsme si v tom jistější, i jako já a i oni jsou na tom tak, že se jim takhle líp pracuje.

TA: A bavili jsme se ještě o tom, že jezdíte do Prahy, na festival Vedle jedle, hraje te ještě někde? Máte veřejné publikum, nebo máte charakteristické publikum, rodiče a tak, takové to přející publikum? Nebo vystupujete veřejně se vším všudy?

UC: Jako že nemáme svoji scénu, kde bychom jako hráli pravidelně své hry, ale hrajeme určitě pro publikum, který přijde a chce nás vidět. To znamená, jsou tam ti rodiče, jak jsi říkala, jsou tam ti, kteří pracujou se stejnou skupinou lidí a takhle, ale jsou tam i lidi, kteří přicházejí díky a pak přijdou a řeknou, jó to bylo super. Takže jsme v rámci festivalu Divadelní flóra, kde jsme zahrnutí do programu, takže ta možnost laický veřejnosti, která se chce přijít podívat na tady to divadelní vystoupení je klidně možná a normálně se děje, nevím kolik tak v procentech přijde vyloženě jako laiků, kteří to neviděli, ale minimálně vím, že to děláme i s doporučení, s prezentace mojí, když řeknu přijďte, jako kamarádi, aji naše rodiny a takhle, takže vždycky tam nějaký procentuální zastoupení je i té laický veřejnosti, která třeba je poprvé na tomhle a nikdy neviděla divadelní práci, divadelní produkt lidí s mentálním postižením.

TA: Takže publikum je široké, rozmanité, není to jen přející publikum maminek a tatínků?

UC: Jako je fakt, že nehrajeme prostě někde vyloženě jen pro rodiče, že by přišli jen lidi ze Spolu a tak, je to vždycky otevřený všem a kdo přijde, ten přijde. Ale nedělám si nějaký průzkumy, nebo záznamy, kolik přišlo lidí, na čí doporučení a proč tam jsou a tak.

TA: Dobře. Tak moc děkuji za rozhovor a ať se vám v dramáčku daří a vyprodukujete krásné představení.

UC: Děkuju. A já doufám, že váš produkt bude vyprodukovaný nádherně a že se ti to všechno podaří a doufejme, že bakalářská práce bude takovej odrazovej můstek pro tvoji další profesi.

TA: Děkuji.

Anotace

Jméno a příjmení:	Anežka Škeříková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Herecká práce u lidí se specifickými potřebami
Název v angličtině:	Acting work with people with special needs
Anotace práce:	Bakalářská práce zkoumá oblasti herecké práce lidí s mentálním postižením a profiluje specifika této práce. Zjišťuje, do jaké míry jsou specifika zásadní z pohledu učitelů dramatické výchovy, kteří pracují s intaktními dětmi. Teoretická část se zaměřuje na vymezení paratheatrálních systémů, na popis sociálně aktivizačních služeb z pohledu zákona a na charakteristiku lidí s mentálním postižením.
Klíčová slova:	mentální postižení, mentální retardace, teatroterapie, dramatická výchova, intaktní populace
Anotace v angličtině:	The thesis explores different areas of dramatical performing of people with mental disabilities and focuses on specifics of such work. This paper also examines the importance of those specifics for drama education teachers who work with intact children. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of paratheatrical systems, description of social-activation services from the legal perspective as well as characteristics of people with mental disabilities.
Klíčová slova v angličtině:	mental disability, mental retardation, teatrotherapy, drama in education, intact population
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1.: Transkripce rozhovoru 1 Příloha 2.: Transkripce rozhovoru 2 Příloha 3.: Transkripce rozhovoru 3
Rozsah práce:	46
Jazyk práce:	Český jazyk