

TVOŘIVOST

(nejen) jako prevence rizikového chování

Expresivně-formativní potenciál
základního uměleckého vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Univerzita Palackého v Olomouci

2015

Recenzenti: Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Vydání publikace bylo podpořeno Zlínským krajem v rámci projektu
„Kdo hraje, nezlobí“ evidovaného pod registračním číslem PF07-15DT2/044.



Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Martin Dominik Polínek, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4842-8

*Děkuji své ženě Zdeňce za trpělivost, inspiraci a pomoc
... a svým dětem Anežce a Kubovi za čas,
který mi museli věnovat pro tuto knihu z našich her.*

Obsah

Úvod	9
1 Prevence rizikového chování.....	11
1.1 Základní vymezení	11
1.2 Formy a úrovně prevence	13
1.3 Koordinace primární prevence	14
1.4 Legislativa a další dokumenty vztahující se k primární prevenci	17
1.5 Zásady a přístupy primární prevence.....	18
1.6 Rizikové chování a jak je zvládat	20
1.6.1 Vybrané typy rizikového chování.....	21
1.6.1.1 Záškoláctví	21
1.6.1.2 Šikana.....	22
1.6.1.3 Zneužívání návykových látek	26
1.6.1.4 Poruchy příjmu potravy	28
1.6.1.5 Negativní působení sekt	29
1.6.1.6 Sexuální rizikové chování a syndrom týraného a zneužívaného dítěte	30
1.7 Shrnutí.....	31
2 Expresivní terapie	33
2.1 Paradivadelní systémy	35
2.1.1 Paradivadelní systémy terapeutické povahy	36
2.1.1.1 Dramaterapie	36
2.1.1.2 Teatrot terapie	40
2.1.1.3 Gestaltdrama.....	43
2.1.1.4 Psychodrama.....	47
2.1.1.5 Sociodrama	48
2.1.2 Divadlo ve výchově	49
2.1.2.1 Divadlo utlačovaných	50
2.1.2.2 Divadlo reminiscence.....	50
2.1.2.3 Playback Theatre	51
2.2 Další vybrané expresivní terapie.....	52
2.2.1 Arteterapie a artefiletika.....	52
2.2.2 Poetoterapie, biblioterapie a skazkoterapie.....	55

2.2.3	Muzikoterapie.....	58
2.2.4	Pohybová a taneční terapie	61
2.2.5	Imaginativní terapie.....	63
2.3	Shrnutí.....	66
3	Užitečné teorie.....	67
3.1	Teorie nasycování základních psychických potřeb a motivace žáka.....	67
3.2	Morální vývoj a pedagogický přístup.....	71
3.3	Prožívání jako kontaktní cyklus.....	74
3.4	Shrnutí.....	79
4	Účinné (nejen) preventivní mechanismy paraestetických přístupů	80
4.1	Tvořivost a vrcholný zážitek	81
4.2	Naplňování základních psychických potřeb prostřednictvím tvůrčího procesu.....	83
4.3	Specifika integračních představení	86
4.4	Integrační potenciál základního uměleckého vzdělávání.....	88
4.5	Shrnutí.....	92
5	Kdo hraje, nezlobí.....	93
5.1	Metodika výzkumu.....	93
5.2	Výzkumný soubor.....	95
5.3	Interpretace dat získaných pomocí analýzy dotazníků pro žáky.....	97
5.4	Interpretace dat získaných pomocí analýzy dat z dotazníků pro rodiče a pro pedagogy.....	102
5.5	Metodická doporučení pro rozvoj zdravé osobnosti žáka na ZUŠ	108
6	Metody, techniky a projekty k podpoře rozvoje osobnosti využitelné na ZUŠ	114
6.1	Dramatické inspirace.....	115
6.1.1	Zvědomění hodnot aneb	115
6.1.2	ČERTOVSKÝ MARIÁŠ	115
6.1.2	Zvědomění si svých sebedopůrných mechanismů aneb.....	116
6.1.2	CO ČLOVĚK POTŘEBUJE?.....	116
6.1.3	Rozšíření repertoáru životních rolí aneb	118
6.1.3	MĚSTO AKCE	118
6.1.4	Zvýšení frustrační tolerance aneb	122
6.1.4	STRÁŽE	122
6.2	Taneční a pohybové inspirace	123
6.2.1	Práce s dechem aneb.....	123
6.2.1	BAREVNÉ DÝCHÁNÍ A BĚŽEC MARATÓNU	123
6.2.2	Práce s tělem a vnitřní technika aneb	124
6.2.2	CELÉ TĚLO JE.....	124

6.2.3	Psychosomatická aktivizace aneb.....	125
	PLASTICKO-KOGNITIVNÍ STYL POHYBU.....	125
6.2.4	Vnitřní prožívání vyjádřené pohybem aneb.....	127
	TVŮRČÍ PROCES V NÁS.....	127
6.3	Hudební inspirace.....	128
6.3.1	Individuální práce s žákem aneb.....	129
	HUDEBNÍ DIALOGY.....	129
6.3.2	Podpora spolupráce a pozitivního vnímání jinakostí aneb.....	130
	ORCHESTR – I KDYŽ JSME KAŽDÝ JINÝ, MŮŽEME HRÁT SPOLU ...	130
6.3.3	Reflexe vlastního i cizího prožívání aneb.....	131
	GALERIE EMOCÍ.....	131
6.4	Výtvarné inspirace.....	133
6.4.1	Bezpečný kontakt s krizovou situací aneb.....	133
	KRIZE JAKO OBRAZ KRAJINY.....	133
6.4.2	Přijímání odpovědnosti za sebe sama aneb.....	135
	PROJEKCE.....	135
6.5	Literární inspirace.....	136
6.5.1	Bezpečné zmapování aktuální životní situace aneb.....	136
	DESET SLOV.....	136
6.5.2	Uvědomění si sebe a své životní role aneb.....	137
	MŮJ POHÁDKOVÝ HRDINA.....	137
6.5.3	Pohádka jako prostředek práce s agresí aneb.....	138
	CHLAPEC-NETVOR.....	138
	Závěrem.....	141
	Resumé.....	142
	Summary.....	143
	Резюме.....	144
	Rejstřík věcný.....	146
	Rejstřík jmenný.....	148
	Seznam obrázků a příloh.....	149

Literatura.....	150
Přílohy	155
O autorovi	164

Úvod

*„Tvořivost vede k poznání vlastní ceny i k ocenění druhých.“
(pedagog; 32 let praxe na ZUŠ)*
*„Tvořivý člověk méně podléhá netolerantním šablonám myšlení.“
(pedagog; 38 let praxe na ZUŠ)*

Jedna z nejvýznamnějších dětských psychoterapeutek V. Oaclander tvrdí (na základě srovnání mnoha studií), že děti s rozvinutou představivostí se lépe vyrovnávají s nároky života a motivování dítěte k fantazijní hře zlepšuje jeho schopnost zvládat náročné životní situace. Dále se tato autorka zmiňuje o tom, že je nezbytné všimnout si spíše pocitů dítěte než jeho chování v rámci formativně-výchovného ovlivňování (Oaclander, 2010). V důsledku rizikového chování je dítě (ale i učitel, rodič či jeho vrstevníci) často vystaveno náročným situacím. Pokud je základní umělecké vzdělávání dané školy postaveno na rozvíjení tvořivosti (fantazie), můžeme předpokládat, že obsahuje preventivní potenciál právě v rámci rizikového chování. Základním pedagogickým omylem je řešit (a často sankcionovat či přeučovat) vnější projevy rizikového chování. Taková intervence je často nejen neúčinná, neboť opomíjí zdroj (příčinu) daného chování, ale je také nerespektující vůči dítěti, resp. vůči jeho emočnímu prožívání. Ukazuje se tedy, že primární prevence, zaměřující se spíše na emocionální oblast a na porozumění možným příčinám, je mnohem účinnější a také mnohem přirozenější prostředek ovlivňování vývoje osobnosti žáka. Tato kniha se pokouší zachytit některé specifické fenomény primární prevence rizikového chování na základních uměleckých školách. Jádrem knihy je definování metodických doporučení pro takovou prevenci, která jsou podepřena aktuálními výzkumy v dané oblasti a také několika rozpracovanými teoretickými koncepty uvedenými v první části této knihy. Součástí je také ukázka konkrétních metod využitelných v rámci základního uměleckého vzdělávání pro primární prevenci (nejen) rizikového chování. Vycházím z předpokladu, který je v rámci výzkumu uvedeného v knize potvrzen, že charakter základního uměleckého vzdělávání s sebou přináší významný preventivní potenciál, který však

mnohdy není systematicky, cíleně, vědomě a smysluplně využíván. K jeho plnému využití by měl přispět i následující text, který je určen především pedagogům základních uměleckých škol, ale i pedagogům z běžných typů škol, dále vychovatelům a speciálním pedagogům pracujícím s dětmi s rizikovým chováním či poruchami chování. Tvůrčí princip chápeme jako způsob životní realizace, tedy prostředek k naplňování nejvyšší psychické potřeby. V rámci tohoto zastávám názor, že je daleko účinnější, jak k žákovi přistupujeme, než co se jej snažíme naučit. Kniha se opírá o dlouholeté pedagogické a psychoterapeutické zkušenosti v práci s dětmi vycházející nejen od autora daného textu, ale též prostřednictvím výzkumu od zkušených pedagogů základní umělecké školy. Dva výroky uvozující tuto knihu vychází ze zkušeností dlouholeté pedagogické praxe a potvrzují fakt, že tvořivost a fantazie mohou být jedním z nejmocnějších nástrojů pozitivního ovlivňování vývoje dítěte.

1 Prevence rizikového chování

Následující kapitola má za cíl osvětlit základní pojmy z oblasti prevence, dále popsat systém koordinace prevence v ČR jak na horizontální, tak vertikální úrovni. Dále se zaměřuje na metodická doporučení, přístupy, formy a zásady prevence. Vychází z aktuálních dokumentů a strategií v této oblasti.

Prevence je často ve školní praxi chápána jako soubor jednotlivých aktivit (přednášky, semináře, adaptační pobyty aj.), nikoli jako určitá forma pedagogického myšlení a komplexního přístupu k žákům; mnohdy se stává jen jakousi „povinné trpěnou aktivitou“ školního metodika prevence, případně ředitele školy, což snižuje její efektivitu. V praxi základního uměleckého vzdělávání nemůžeme o žádných komplexnějších preventivních aktivitách hovořit, funkce školního metodika prevence na základní umělecké škole by byla do jisté míry pouze formální záležitostí. Nicméně charakter základního uměleckého vzdělávání (především dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem, který je zaměřen na rozvoj umělecké kreativity) je ideálním předpokladem výchovného a také preventivního působení. Proto je důležité, aby se každý pedagog orientoval v základní problematice (primární) prevence rizikového chování, aby pak mohl preventivní přístup uplatňovat komplexně (a jaksi mimovolně) ve svém pedagogickém působení na žáka.

Nedílnou součástí kapitoly jsou také konkrétní doporučení, jak se zachovat při výskytu určitých rizikových jevů či situací. Připravenost pedagoga na základní intervenci rizikového chování by měla být nedílnou součástí jeho „preventivních kompetencí“ a především slouží k jeho ukotvení v oblasti, která často není primárně jeho doménou, ale se kterou se ve své pedagogické praxi setkává.

1.1 Základní vymezení

Prevencí „rozumíme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizaci jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence

směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky.“¹ Pojem vychází z latinského slova *praeventio* (předejít, zabránit) a je nutno jej odlišovat od pojmu *represe* (potlačit). **Represe** by se mělo užívat až ve chvíli, kdy nelze určitému jevu zabránit nebo mu předejít. Např. preventivní opatření v oblasti užívání omamných látek, která se zaměřují na snižování poptávky (tj. zaměřují se na „zákazníka“ – konzumenta) patří do oblasti prevence; naopak aktivity označované jako snižování nabídky se represivně zaměřují na omezení výroby a distribuce drog. Ideální je tyto dvě strategie kombinovat; tzv. **vyvážený přístup** však neznamená poměr prevence a represe 1 : 1, neboť se ukazuje, že prevence je daleko účinnější a také ekonomičtější (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Rizikové chování „zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování ‚běžného‘ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí).“²

Cílové skupiny, na které se zaměřuje národní strategie primární prevence³, rozlišujeme na primární:

- **Obecná populace dětí a mládeže**, kde nejsou identifikovány rizikové faktory a uplatňuje se zde všeobecná primární prevence, rozlišuje se dle věku na: předškolní věk (3–6 let), mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let), mládež (15–18 let), mladí dospělí (18–26 let).
- **Specifické skupiny dětí a mládeže** se zvýšeným rizikem problémů s chováním (např. děti z rodin, kde je páchána trestná činnost, se závislostí na alkoholu apod.). Na tyto skupiny se zaměřují programy selektivní primární prevence.
- **Jednotlivci vykazující rysy rizikového chování** (např. mladí experimentátoři s drogami), na které se zaměřují programy indikované primární prevence.

¹ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 8.

² Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 9.

³ Tamtéž.

Mezi sekundární cílové skupiny zahrnujeme **rodiče** (zvláště z rodin vykazujících rizikové faktory), **laickou a odbornou veřejnost** (především v rámci informačních kampaní) a **pracovníky primární prevence** (ředitelé škol, pedagogové, metodici prevence, výchovní poradci, učitelé společenskovedních disciplín aj.).

1.2 Formy a úrovně prevence

Existuje několik modelů klasifikace prevence. V současné době se používají dvě dělení.

Jedno definovala Světová zdravotnická organizace (Kalina in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013):

- **Primární prevence** – předcházení určité situace ještě v té době, kdy jedinec nikterak nezasahuje (např. ještě neměl zkušenost s návykovou látkou).
- **Sekundární prevence** – předcházení rozvoji a přetrvávání určitého negativního jevu v době, kdy už byl jedinec tímto jevem ovlivněn (např. již experimentoval s návykovou látkou). Tento termín zahrnuje **intervenci, poradenství a léčení**.
- **Terciární prevence** – předcházení vážnému a trvalému zdravotnímu či sociálnímu poškození plynoucímu z určitého negativního jevu nebo situace (např. z užívání drog, šikana).

Nověji je prevence klasifikována Ústavem pro lékařství Americké akademie věd (McGrath a kol. in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013):

- **Všeobecná prevence** – zaměřuje se na celou populaci; preventivní programy mají přinášet prospěch všem členům dané populace. Například výchova k toleranci a proti rasismu jako součást osnov ve škole.
- **Selektivní prevence** – zaměřuje se na určité skupiny populace, u nichž předpokládáme, že by se mohlo projevit rizikové chování. Například adaptační program pro třídu, do které byly integrováni žáci s poruchami chování.
- **Indikovaná prevence** – zaměřuje se na jedince, kde se již rizikové chování projevilo a kde se dá předpokládat jeho rozvoj. Například intervence určená ke snížení konzumace konopných drog u neproblémových uživatelů.

Dále můžeme rozlišit prevenci na **specifickou** (zaměřující se na konkrétní rizikové chování) a **nespecifickou**, do níž zahrnujeme takové aktivity, které mají potenciál snížit riziko výskytu negativních jevů obecně (např. kvalitní volnočasové aktivity, zdravý vztah mezi pedagogem a žákem, funkční rodinný systém).

K primární prevenci pak můžeme přistupovat ve třech úrovních⁴:

- **Všeobecná primární prevence** – se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, zohledňuje pouze věková kritéria. Jedná se většinou o programy pro větší počet účastníků.
- **Selektivní primární prevence** – se zaměřuje na skupiny, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování a jsou většinou více ohrožené než jiné skupiny populace. Pracujeme zde s menšími skupinami, případně i s jednotlivci.
- **Indikovaná primární prevence** – je zaměřena na jedince, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Jedná se o individuální práci s jedincem.

Předchozí rozčlenění prevence by mělo běžnému pedagogovi pomoci definovat jeho vlastní aktivity v této oblasti. Nejvíce z nich bude pravděpodobně spadat do nespecifické, všeobecné a primární prevence; ale mohou se vyskytnout případy, které si vyžádají specifický (indikovaný, selektivní) preventivní přístup. Rozlišení takových situací může být klíčové v rámci efektivního pedagogického přístupu. Někdy může být použití všeobecné preventivní aktivity tam, kde je nutno zvolit indikovaný přístup, dokonce škodlivé. (Pokud je například v určité třídě výrazně rozvinutá šikana, mohou všeobecné aktivity na „stmelování kolektivu“ tuto situaci ještě výrazně zhoršit.)

1.3 Koordinace primární prevence

Jak již bylo v úvodu poznamenáno, jednorázové a nesystematické aktivity mohou jen málo přispět k eliminaci negativních dopadů rizikového chování. Systém koordinace prevence v České republice je jedním z klíčových faktorů určujících efektivnost preventivních aktivit. Pro pedagoga je tudíž základní orientace v tomto systému nezbytná. Je důležité orientovat se v tom, jaký

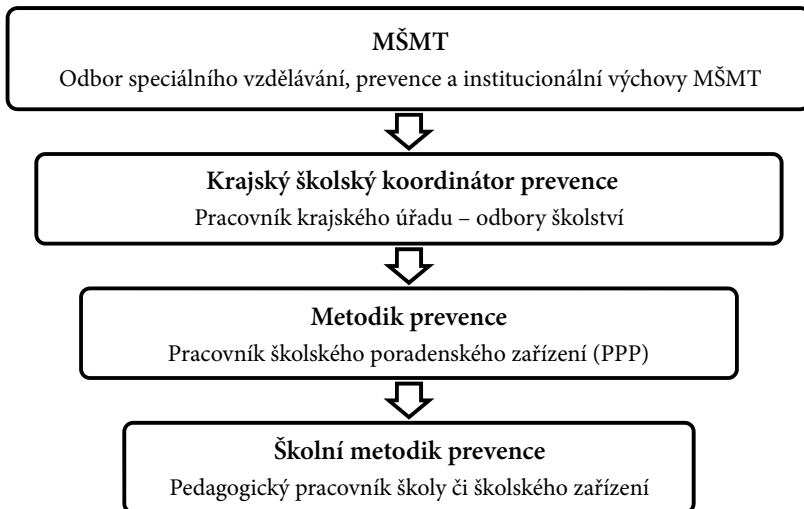
⁴ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013.

resort má v kompetenci danou oblast prevence (např. pro možnosti hledání finanční, příp. metodické podpory určité preventivní aktivity) a také s jakými institucemi můžeme v rámci preventivního působení spolupracovat. Rozlišujeme dvě úrovně koordinace prevence:

- **Horizontální úroveň**, kde hraje klíčovou úlohu Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, které „spolupracuje s jednotlivými věcně příslušnými resorty. Inicjuje a podporuje jejich optimální spolupráci při plnění úkolů v oblasti primární prevence rizikového chování. Za realizaci strategie nese zodpovědnost MŠMT ve spolupráci s dalšími orgány státní správy a samosprávy.“⁵ Jedná se vlastně o meziresortní spolupráci, na které se dále podílí především: Ministerstvo zdravotnictví (zabývající se např. prevencí zdravotních škod způsobených užíváním návykových látek, prevencí dětských úrazů), Ministerstvo vnitra (prostřednictvím Republikového výboru pro prevenci kriminality) a Úřad vlády ČR (prostřednictvím Rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky). Dále se na spolupráci podílejí další orgány a subjekty (např. Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity aj.).
- **Vertikální úroveň** spočívá v systému koordinace aktivit na krajské a obecní úrovni tak, aby jednotlivé aktivity reflektovaly specifické potřeby daného regionu a zároveň byly v souladu s národními strategiemi prevence. Tento systém demonstuje následující graf⁶:

⁵ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 10.

⁶ Blíže viz vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.



Okrajově s těmito systémy souvisí též resort **Ministerstva práce a sociálních věcí**, které má v kompetenci tzv. **služby sociální prevence** (dle zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb.) Cílem těchto služeb je napomoci sociálnímu vyloučení osob, které jsou ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky, sociálně znevýhodňující prostředí aj.; mezi tyto služby řadíme např. (Michalík, 2007):

- telefonickou krizovou pomoc,
- azylové domy,
- domy na půl cesty,
- kontaktní centra,
- krizovou pomoc,
- nízkoprahová denní centra,
- noclehárny,
- terapeutické komunity, terénní programy,
- sociální rehabilitaci aj.

1.4 Legislativa a další dokumenty vztahující se k primární prevenci

Základním milníkem pro preventivní strategie bylo přijetí školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který ukládá školám zákonnou povinnost realizovat prevenci. K tomu se váže též vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která definuje kompetence jednotlivých subjektů a expertů podílejících se na systému prevence. Dále s oblastí (spíše sekundární a terciární) prevence souvisí zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovné péče, ve znění pozdějších předpisů. Přibližně ve stejném období byl přijat zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, kterým byly zpřísněny podmínky užívání alkoholu a jiných tabákových látek. Na oblast školské prevence navazuje též již zmínovaný zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, především svým pojetím služeb sociální prevence.

Školy by měly mít vypracovaný **Minimální preventivní program**, který popisuje preventivní aktivity na dané škole jak obsahově, tak i koncepčně a organizačně. Tento program je vypracováván na základě **Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j.: 201291/2010-28** a **Metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č. j.: MSMT-22294/2013-1**. Dále vymezuje kompetence specialistů ve školách vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, příp. také zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním se opírá o vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Oblast zájmového vzdělávání postihuje vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, ukládá školským zařízením pro zájmové vzdělávání uskutečňování aktivit vedoucích k primární prevenci rizikového chování.

Dalšími stěžejními dokumenty jsou: **Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže** (aktuálně na období 2013–2018) a **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky** (aktuálně na období 2015–2020), který zahrnuje i prevenci, příp. **Národní program vzdělávání ČR** (tzv. Bílá kniha).⁷

1.5 Zásady a přístupy primární prevence

Dle světových výzkumů byly definovány zásady efektivní primární prevence, jež je dobré zohledňovat při sestavování a realizaci preventivních programů a také v rámci individuálních preventivních přístupů (srov. Miovský, Zapletalová, Skácelová in Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013; Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999 a Kalina, 2003). Mezi tyto zásady můžeme zahrnout především:

- komplexnost a kombinace strategií,
- soustavnost a systematičnost v plánování,
- cílenost a adekvátnost obsahu i forem působení,
- včasný začátek a adekvátnost věku,
- pozitivní orientaci a nabídnutí konkrétních alternativ,
- využití „KAB“ modelu,
- využití „peer“ prvku, důraz na interakci a aktivitu,
- program je malý a interaktivní,
- denormalizaci, tj. takové působení, kdy rizikové chování není obecně přijímáno jako norma,
- podporu projektivních (ochranných) faktorů ve společnosti, tj. takových, které zmírňují rizikové faktory,
- neuzívání neúčinných prostředků,
- zahrnutí podstatné části žáků,
- zacílení na získání relevantních sociálních dovedností,
- zahrnutí lokálních specifik,
- kvalifikovanou a zároveň důvěryhodnou prezentaci.

Z výše uvedených zásad je jasné, že jednorázové, nesystematicky uplatňované preventivní aktivity nepřinášejí kýžený efekt. Prevenci je nutno uplatňovat v rámci některého z preventivních přístupů (modelů) prevence.

⁷ Srov. Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013 a Michalík, 2007.

KAB model prevence

Aby bylo preventivní působení efektivní, musí ovlivňovat zároveň tyto složky:

- znalosti (**K**nowledge),
- postoje (**A**ttitudes),
- chování (**B**ehaviour).

Ukazuje se, že pouhé podávání informací je neúčinné, že je nutno také změnit postoje a podpořit pozitivní chování. Tzn., že by si člověk měl uvědomit, že se ho problém týká, že je mu poskytnut přehled poznatků o dané oblasti, že je mu umožněno vybrat si vlastní postoj k danému fenoménu, že mu prevence pomůže k výběru nerizikové životní cesty a poskytne mu k tomu dostatečné množství adekvátní podpory (Kalina, 2003).

Holistický (biopsychosociální) model prevence

Tento přístup předpokládá, že jednotlivé složky osobnosti jsou nedělitelné, resp. ovlivníme-li jednu z nich, budou následně ovlivněny i ostatní a bude to mít vliv na celou osobnost jedince. V rámci prevence je třeba působit na všech úrovních. Např. biologická podmíněnost hyperaktivity (změněná koncentrace neurotransmiterů) ovlivňuje chování (např. zvýšená impulzivita, poruchy pozornosti aj.), což má za následek sociální neúspěšnost, která se projevuje v psychice snížením sebevědomí, čímž mohou být zpětně negativně ovlivňovány kognitivní funkce mozku. Proto je nutné, aby preventivní programy postihovaly tělesnou oblast, psychické prožívání i sociální interakce.

Kalina (2003, s. 282) shrnuje **vhodné a nevhodné přístupy v primární prevenci** do následující tabulky:

Vhodný přístup	Nevhodný přístup
Podpora sebedůvěry, aktivity, hodnotových zájmů	Odstrašování, triviální „prostě řekni ne“
Kontinuální proces	Jednorázové akce
Zaměření na změnu postojů a chování	Zaměření pouze na poznatky
Živé (interakční) učení	Přednášková forma
Využívání směrodatných vzorů, pokud možno z blízkého okolí	Neosobnost, formalismus, stavění na „hvězdách“

Vhodný přístup	Nevhodný přístup
Otevřená, hodnotně moderovaná diskuse	Potlačování nebo „bezbřehost“ diskuse
Zapojení do života místní komunity	Vedení „shora“ a mimo místní kontext
Realizaci navrhnou a řídí kvalifikovaní interdisciplinární odborníci v primární prevenci.	Amatérismus realizátorů, náhodný výběr úzkých specialistů (lékaři, policisté) neškolených v primární prevenci

1.6 Rizikové chování a jak je zvládat

V úvodu kapitoly byl obecně vymezen pojem rizikového chování. Konkrétněji můžeme rozlišit několik základních typů. Hutyrová, Růžička, Spěváček (2013) rozlišují 7 základních typů rizikového chování:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování.

A v širším pojetí k nim přiřazují ještě:

- **poruchy a problémy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,**
- **poruchy příjmu potravy.**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se ve své preventivní strategii zaměřuje na tyto formy projevů rizikového chování:⁸

- **Interpersonální agresivní chování** – agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie.
- **Delikventní chování** ve vztahu k hmotným statkům – vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny.
- **Záškoláctví** a neplnění školních povinností.
- **Závislostní chování** – užívání všech návykových látek, netolismus, gambling.

⁸ Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013, s. 9.

- **Rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů.**
- **Rizikové chování v dopravě, prevence úrazů.**
- **Spektrum poruch příjmu potravy.**
- **Negativní působení sekt.**
- **Sexuální rizikové chování.**

1.6.1 Vybrané typy rizikového chování

Následující kapitola stručně charakterizuje některé nejčastější typy rizikového chování, kdy se okrajově zaměřujeme na možnosti intervence a na primárněpreventivní přístupy.

1.6.1.1 Záškoláctví

V rámci legislativy je řešeno metodickým pokynem MŠMT, č. j. 10 194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, při prevenci a postihu záškoláctví. Záškoláctví je neomluvená nepřítomnost žáka ve vyučování (často bez vědomí rodičů, často je spojeno s neúspěchy ve škole). Do záškoláctví nepatří nechození do školy (resp. odmítání školy) jako důsledek školní fobie (úzkostné poruchy spojené se strachem ze školy) a separační úzkosti (úzkostné poruchy spočívající ve strachu s odloučení od blízké osoby – matky). Rozlišujeme tři skupiny příčin záškoláctví (Lazarová in Dolejš, 2010):

- **Reaktivní akt**, který vychází se strachu z neúspěchu, trestů, posměšků, jedná se o nepromyšlený únik z těchto situací.
- **Dobrá zábava**, kdy opuštění souvisí s návštěvou barů, užíváním návykových látek. Děje se tak ve skupině a míra úzkosti je zde malá.
- **Výbuch** jako vyústění (impulzivní řešení) dlouhodobé zátěžové situace; je spojen s pocity nenávisti vůči autoritám, opuštěnosti a beznaděje.

Záškoláctví můžeme vnímat v rámci několika kategorií (srov. Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013 a Dolejš, 2010):

- **pravé záškoláctví** (neomluvená absence žáka bez vědomí rodičů),
- **záškoláctví s vědomím rodičů** (absenci žáka rodiče s různých důvodů kryjí – např. v rámci jeho pomoci rodičům při jejich pracovních aktivitách),
- **záškoláctví s klamáním rodičů** (absence je rodiči omluvena, ale ti jsou dítětem oklamáni – např. předstírá příznaky nemoci),

- **útěky ze školy** (žák sice do školy přijde, ale často ji na několik hodin opouští v průběhu vyučování),
- **odmítání školy** (absence je způsobena objektivním strachem – např. z opakované šikany žáka).

Intervence záškoláctví

Z předešlé klasifikace vyplývá, že záškoláctví nelze řešit univerzálně, represivně ani zkratkovitě. Prvním krokem je zmapování důvodů a jeho vymezení od úzkostných poruch. Je nutná individuální práce s žákem a práce s rodinou, příp. s dalšími odborníky (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Primární prevence záškoláctví spočívá ve vytváření příznivého klimatu ve škole a také v posilování dítěte vůči frustraci, posilování kladného vztahu ke škole, ke vzdělání, ke spolužákům i k pedagogům (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013).

Přístup základní umělecké školy se v této oblasti liší od přístupu běžné základní školy, neboť v rámci základního uměleckého vzdělávání není porušován zákon stran povinné školní docházky. Samotné záškoláctví je však stále spojeno s řadou dalších negativních a rizikových jevů (užívání návykových látek, bezúčelné využívání volného času, klamání rodičů a dalších autorit, riziko vzniku úrazů aj.) a také může být signálem, že se dítě ve školním prostředí necítí dobře (ať už v důsledku nezájmu o daný obor či problematického vztahu s učitelem nebo spolužáky). Vždy je nutné informovat rodiče a (nejlépe společně s nimi) pátrat po důvodech záškoláctví.

1.6.1.2 Šikana

Šikana je řešena *Metodickým pokynem MŠMT k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních*, č. j.: MSMT-22294/2013-1. Co se týká intervence, bohužel neexistuje žádné univerzální řešení tohoto problému. Ta se musí odvíjet od typu šikany a stupně jejího rozvoje (stadia) a je nutno dodržovat určité zásady, neboť nesprávně vedená intervence může situaci ještě výrazně zhoršit či přímo ohrozit oběť. Při podezření na šikanu je lépe obrátit se na odborníka v dané oblasti (např. prostřednictvím Střediska výchovné péče). Co se týká prevence, je situace zcela jiná. Šikanu nelze zcela vymístit (srov. Kolář, 2001), ale lze nastavit takové preventivní mechanismy, které ji dokážou podchytit hned v zárodcích (v prvních stadiích), a tak nedochází

k jejímu rozvoji a následnému poškození oběti. Na základních uměleckých školách je tento fenomén ojedinělý; zvláště proto, že mnohá výuka se realizuje individuálně. Je však pravděpodobné, že se díky dlouhodobému vztahu může svěřit žák (oběť šikany na ZŠ) svému učiteli na ZUŠ. Ten by pak měl vědět, jak se v takovém případě adekvátně zachovat.

„Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrožit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky např. v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Rovněž se může realizovat prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. kyberšikanu.“ Šikanu nelze zaměňovat s jiným typem agresivního chování (např. rvačky, nadávky); lze ji odlišit prostřednictvím následujících znaků⁹:

- záměrnost,
- cílenost,
- opakování (není podmínkou),
- nepoměr sil,
- bezmocnost oběti,
- nepříjemnost útoku,
- samoúčelnost agrese.

Šikana se může projevovat různými formami; rozlišujeme šikanu¹⁰:

- verbální přímou (např. nadávání oběti, vyhrožování mučením a smrtí),
- verbální nepřímou (např. pomlouvání a zesměšňování oběti, obvinění z trestného činu),
- fyzickou přímou (např. psaní oběti po těle propiskou, „čechrání“ vlasů, svazování, věšení oběti do ztráty vědomí),
- fyzickou nepřímou (např. plivání do bot, ničení věcí oběti, brání peněz oběti),

⁹ Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č. j. MSM-T-22294/2013-1.

¹⁰ Uváděné konkrétní projevy šikany se reálně vyskytly na českých školách (viz Kolář, 2001).

- pasivní (neodpovídání na pozdrav, ignorace oběti, agresor odmítne obět pustit ze třídy),
- aktivní (obviněním, kopání do břicha).

Velmi důležité je rozeznat stádium vývoje šikany. Jak již bylo výše uvedeno, šikana je v počátečních stádiích zvládnutelná běžnými pedagogickými (preventivními) postupy¹¹, pokud se však již jedná o pokročilejší stupeň šikany (třetí a vyšší stádium – viz níže), je nutný zásah odborníka zvenčí. Šikana se běžně vyvíjí v následujících stádiích (Kolář, 2001):

- **Zrod ostrakismu** (existuje žák na psychosociálním chvostu v třídě – necítí se dobře v kolektivu; objevují se legrácky na jeho účet, intriky, pomluvy).
- **Fyzická agrese a přitvrzování manipulace** (je-li skupina v tenzi, neoblíbený žák se stává katalyzátorem – „hromosvodem“, je přítomná lehká fyzická agrese).
- **Vytvoření jádra** (jedná se o klíčový moment, kdy se vytváří stabilní skupina agresorů, systematizuje se šikana, která je cílená; jsou jasně dány role: agresori × oběti).
- **Většina přijímá normy skupiny** (normy agresorů se stávají nepsaným zákonem, i mírní žáci se začínají chovat krutě, v kolektivu existuje tlak na konformitu se skupinovou dynamikou).
- **Totalita = dokonalá šikana** (násilí = norma celé skupiny, šikanování = skupinový program, žáci jsou rozděleni na „otrokáře a otroky“, existuje hierarchie s přesným vymezením pravomocí).

Kolář (2011)¹² vymezuje blíže kompetence školy a odborníků zvenčí v rámci řešení šikany:

- **Situace, které zvládne škola sama** (první pomoc pro obyčejnou počáteční šikanu; celková léčba pro řešení prvních dvou stádií šikanování, RTP – Rámcový třídní program).
- **Situace, kdy potřebuje škola pomoc zvenku** (první pomoc pro komplikovanou počáteční šikanu; první pomoc /krizové scénáře/ pro obyčejnou pokročilou šikanu; první pomoc /krizové scénáře/ pro komplikovanou pokročilou šikanu, patří sem např. výbuch skupinového násilí, tzv. školní

¹¹ V počátečních fázích se však často jedná o latentní (skrytou) formu agrese, kterou je velmi obtížné identifikovat a která vytváří „podhoubí“ pro další vývoj šikany (srov. Kováčová, 2014)

¹² In Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č. j. MSMT-22294/2013-1.

lynčování; celková léčba pro třetí stadium šikanování s běžnou i komplikovanou formou.

Prevence šikany je účinná tehdy, pokud je komplexně provázaná v následujících sedmi vrstvách (Kolář, 2001):

- **Pedagogická komunita;** jedná se o to, aby v rámci primární prevence spolupracovali všichni učitelé dané školy, čímž se vytváří jednotná preventivní strategie.
- **Specifický program proti šikanování** by měl být součástí minimálního preventivního programu školy, jeho bližší specifika udává metodický pokyn proti šikanování.
- **Odborné služby resortu školství,** tedy aktivní spolupráce s konkrétními školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče...).
- **Spolupráce škol s odborníky z jiných resortů** by měla být též dlouhodobá, nemělo by se čekat až na situaci, kdy je třeba šikanu aktuálně řešit, ale je dobré být v kontaktu s danými odborníky trvale (např. kurátoři, pedopsychoiatri, psychoterapeuté).
- **Pomoc a podpora ministerstva a krajů** je součástí systému vertikální prevence (viz výše) a jedná se o metodickou i finanční podporu preventivních programů.
- **Kontrola škol Českou školní inspekcí,** která by měla vyhodnocovat, jak je konkrétní škola připravena k ochraně žáků proti šikanování.
- **Monitorování situace a zabezpečování práv dětí nevládními organizacemi** (Amnesty International, Občanské sdružení proti šikanování).

Intervence šikany by se měla realizovat v následujících pěti krocích, jejichž pořadí je nutné zachovat, aby nebyla zmařena možnost šikanu účinně vyšetřit a aby se zabránilo ohrožení oběti (Kolář, 2001):¹³

- rozhovor s informátory,
- nalezení vhodných svědků,
- rozhovory se svědky (individuální, příp. konfrontační),
- zajištění ochrany obětem,
- výslech, příp. konfrontace agresorů.

¹³ Jedinou výjimkou je „výbuch pokročilé šikany“, tzv. lynčování, kdy je nutno nejprve překonat počáteční šok pedagoga a bezprostředně ochránit oběť.

Kromě dodržení tohoto postupu je důležité se vyvarovat dalších chyb při řešení šikany. Intervenci můžeme zkomplikovat, když:

- Nebereme v potaz odlišnost počátečních a pokročilých fází šikany.
- Konfrontujeme oběti a agresory.
- Vyšetřujeme přímo ve třídě.
- Vyšetřujeme všechny najednou (oběti, agresory, rodiče...).
- Pozveme všechny rodiče agresorů najednou – ti často vytvoří opozici.

1.6.1.3 Zneužívání návykových látek

Tyto látky jsou také označovány jako **psychoaktivní**; jedná se tedy o takové, které mohou měnit psychický stav a jejichž užívání může mít za důsledek akutní intoxikaci až závislost. Obecné zásady prevence (viz výše), zvláště vyváženost s represí platí v tomto případě dvojnásob. Tento fenomén je považován za celosvětový problém a u nás jej řeší především zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách, ve znění pozdějších předpisů a také zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami (tzv. tabákový zákon).

Primární prevence

Existuje mnoho certifikovaných programů, které může škola využít. Jejich seznam je v dikci Národního ústavu pro vzdělávání. Možnosti základní umělecké školy jsou právě na poli všeobecné primární prevence, kde velmi dobře fungují všeobecné preventivní principy popsané výše.¹⁴ Je dobré si uvědomit, že v různých socio-kulturních souvislostech se užívání návykových látek a umělecká tvorba propojují, na tyto tendence by měl pedagog zvláště citlivě reagovat tak, aby je schematicky a zjednodušeně nehodnotil. Na druhou stranu by měl dbát na to, aby nebylo toto užívání návykových látek v rámci umělecké tvorby glorifikováno a aby tak nevznikaly škodlivé postoje žáků v rámci tohoto fenoménu.

I když **intervence** užívání psychoaktivních látek není v kompetenci pedagoga na ZUŠ, je často jednou z prvních osob, která se o tomto rizikovém chování u svých žáků může dozvědět. Je třeba být na takovou alternativu

¹⁴ V této oblasti je zpracováno mnoho metodik, programů, informací. Mnohé lze nalézt např. na internetových stránkách www.drogy-info.cz.

připravený, tj. vědět, na které konkrétní instituce či odborníky se obrátit.¹⁵
Následující schéma naznačuje proces léčby (intervence) jedince se závislostí:



¹⁵ Na výše uvedené internetové adrese můžeme využít např. interaktivní Mapu pomoci, která dokáže v daném kraji (obci) vyhledat konkrétní zařízení, jež mohou poskytnout radu a pomoc.

1.6.1.4 Poruchy příjmu potravy

Jedná se především o **mentální anorexii** (úmyslné snižování váhy) a, často jako její následek, **mentální bulimii** (opakující se záchvaty přejídání a přehnané kontroly tělesné váhy). Toto onemocnění postihuje nejčastěji dospívající dívky a mladé ženy.¹⁶ Tyto poruchy charakterizuje patologická změna postoje k vlastnímu tělu, neadekvátní hodnocení jeho proporcí a hmotnosti, z čehož pak vyplývá narušený vztah k jídlu (Vágnerová, 2004). Na základních uměleckých školách se s tímto fenoménem mohou nejčastěji setkat učitelé tanečního (příp. dramatického) oboru, kteří však mají velkou možnost pracovat se zdravým vztahem k vlastnímu tělu přímo v rámci obsahu výuky.

U pacientek s poruchami příjmu potravy se ve zvýšené míře může projevit úzkostnost, přehnaná ctižádost, snaha izolovat se od vrstevníků; chybí prožitek vlastní identity (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000).

Výchovně-vzdělávací působení zaměřené na zdravý rozvoj (příp. eliminaci) výše uvedených fenoménů, tak jako rozvoj zdravého vztahu k vlastnímu tělu jsou základními pilíři **primární prevence** tohoto onemocnění. V rodinách těchto dívek se často vyskytují otcové, kteří jsou vznětliví, impulzivní, s menší frustrační tolerancí a depresivní, nespokojené matky (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2000). Preventivní účinek může mít i to, pokud bude pedagog tyto rodičovské vzory kompenzovat svým přístupem.

Intervenci poruch příjmu potravy je nutno svěřit do rukou odborníků. Musíme si však uvědomit, že bagatelizování těchto nemocí rozhodně není na místě, protože mohou přímo ohrozit zdravý vývoj jedince, příp. i jeho život. Při podezření na tyto nemoci (např. časté zvracení dítěte, výrazné hubnutí) je třeba kontaktovat rodiče, příp. doporučit návštěvu psychiatra či psychologa. Existuje též několik internetových portálů zabývajících se touto problematikou (např. www.anabell.cz).

¹⁶ Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize (dále MKN-10)

1.6.1.5 Negativní působení sekt

Někdy je obtížné odlišit (nové) náboženské hnutí od **náboženské sekty**. Za sektu se považuje skupina, která (Vágnerová, 2004):

- Se odštěpila od nějakého tradičního náboženství, resp. z kontextu vytrženou část učení tradičního náboženství prezentuje jako samostatnou věrouku.
- Je protispolečensky zaměřená a odmítá majoritní kulturu dané společnosti.
- Je totalitně organizována, má pevnou ideologii a vůdce manipulujícího veškerý život svých členů.

Sekty zneužívají buď aktuální krizové situace člověka (např. smrt blízké osoby, rozchod s partnerem) nebo dlouhodobých stavů (dlouhodobá osamocenenost, celková znechucenost životem aj.). Zneužívají základních potřeb člověka (např. potřeby autority, potřeby řádu a jistoty, potřeby sociálního zakotvení, potřeby seberealizace, potřeby spirituality, potřeby autentického prožitku), které mnohdy nejsou naplněny. Zvláště v období dospívání a mladé dospělosti je nenaplněnost výše uvedených potřeb intenzivně vnímána; tato skupina je jednou z nejohroženějších, co se negativního působení sekt týče.

V rámci negativního působení sekt mluvíme o **závislosti na náboženské skupině**, která probíhá v několika fázích a která znamená absolutní změnu životního stylu, deformaci citového prožívání a rozumového hodnocení, zpřetrhání původních sociálních vazeb. Poslední fází závislosti je odchod ze skupiny. „Odpadlík“ si však s sebou odnáší nejrůznější psychosociální obtíže (Vágnerová, 2004). Specifickým případem jsou jedinci, kteří prožili v sektě své dětství či podstatnou část života, což může mít za následek narušení psychického vývoje (Misauerová, Vojtíšek, 2006).

Primární prevence spočívá právě nabídce možností, jak zdravě výše popsané potřeby naplňovat. Charakter a obsah základního uměleckého vzdělávání v sobě nese velký potenciál, co se naplňování daných potřeb týče. Blíže se danou problematikou v České republice zabývá např. Společnost pro studium sekt a nových náboženských směrů či Centrum pro prevenci v oblasti náboženských sekt.

Intervence se zaměřuje především na bývalé (odpadlé) členy sekty, kombinuje psychiatrickou a psychoterapeutickou péči spočívající v obnovování sebedůvěry, sociálních vztahů, redukce deprese a úzkosti aj. Velmi důležitá je zde fáze resocializace, především podpora rodinného zázemí (Vágnerová, 2004).

1.6.1.6 Sexuální rizikové chování a syndrom týraného a zneužívaného dítěte

Za **sexuální rizikové chování** považujeme kombinaci sexuálního chování a projevů, které mohou vést k zdravotním, sociálním a psychickým rizikům, příp. se sexuální chování kombinuje s dalším rizikovým chováním (např. s užíváním návykových látek) (Hutyrová, Růžička, Spěváček, 2013). Tyto formy chování se mohou objevit zejména v adolescenci. Mezi konkrétní projevy můžeme zařadit (Dolejš, 2010):

- sexuální styk před dovršením 15 let,
- sexuální styk mladistvých spojený s nechtěným těhotenstvím, příp. potratem,
- nezvládnuté vztahy (rozchody) vedoucí k sebevražednému chování,
- sexuálně orientované agresivní činy vůči vrstevníkům, komerční sexuální aktivity,
- promiskuita,
- přenos pohlavních chorob.

Syndrom CAN (Syndrom týraného a zneužívaného dítěte) – znamená týrání, zanedbávání a zneužívání dětí zpravidla blízkými osobami, což má závažný dopad na život dítěte, jeho vývoj a pozdější fungování ve společnosti (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2000). Protože tento syndrom zahrnuje celou škálu příčin a důsledků, rozlišujeme:

- **zanedbávání** (obvykle pasivní forma, kdy dítěti nejsou naplňovány jeho potřeby, často v důsledku neplnění si rodičovských povinností),
- **týrání** (úmyslné působení psychického nebo fyzického příkoří dítěti),
- **sexuální (pohlavní) zneužívání** (takové aktivity s dítětem, které vedou k sexuálnímu uspokojování dospělého).

Každá z těchto forem má svá specifika jak v příznacích, tak i v důsledcích, což vede k různým preventivním a intervenčním strategiím. Obecně by

mělo být v rámci *intervence* zabráněno tzv. **sekundární viktimizaci**, která spočívá v druhotném poškození dítěte způsobeném neadekvátními vyšetřovacími a intervenčními postupy.

Primární prevence by měla být postavena na komplexním ovlivňování dítěte v této oblasti (viz KAB model a holistický model prevence). Málo účinné jsou programy založené na sexuální abstinenci až do doby manželství. Preventivní působení by mělo být zaměřeno jak na jednotlivce, tak i na celé rodiny a vrstevnické skupiny.¹⁷ Weiss (2005) považuje za nutné v rámci prevence sexuálního zneužívání zaměřit pozornost na:

- děti a oběti zneužívání,
- rodiče a pedagogy,
- další odborníky, kteří mohou příp. zneužívání odhalit a zastavit (např. zdravotníci, sociální pracovníci),
- veřejnost a masmedia,
- pachatele zneužívání.

Pro pedagogy je důležité si uvědomit, že jde o velmi citlivou oblast a často je velmi obtížné rozhodnout, jaký konkrétní postup (např. při podezření na sexuální zneužívání) bude správný. Často neodborná a „impulzivní“ intervence může vést k tragickému rozpadu rodiny, na druhou stranu mlčení a pasivita může vést k dlouhodobému strádání dítěte a k jeho trvalému fyzickému, psychickému a sociálnímu poškození. V takových případech je dobré se (třeba i anonymně) obrátit na odborníky (např. přes tzv. rodičovskou linku provozovanou sdružením Linka bezpečí¹⁸).

1.7 Shrnutí

Kapitola podává základní informace o formách, metodách, organizaci prevence rizikového chování. Zaměřuje se především na primární prevenci. Dále jsou zde stručně charakterizovány některé typy rizikového chování a nastíněny základní možnosti jejich primární prevence a intervence. Úkolem kapitoly není podat vyčerpávající informace o dané problematice, její cíl je spíše orientační, aby se čtenář (pedagog ZUŠ) seznámil se základními

¹⁷ Komplexně se touto problematikou na mezinárodní úrovni zabývá Světová organizace pro zdravotnou sexualitu (www.worldsexology.org).

¹⁸ www.rodicovskalinka.cz

fenoménu daného tématu. K dalšímu studiu je možno využít odborné literatury, příp. internetových portálů, na které je v textu odkazováno.

Úkolem pedagoga ZUŠ je spíše nesespecifické preventivně-výchovné působení. Bude-li však podpořen alespoň základními znalostmi o prevenci a typech rizikového chování, může daleko flexibilněji reagovat při jejich výskytu, příp. může eliminovat některé obecné faktory vedoucí ke vzniku a rozvoji rizikového chování.

2 Expresivní terapie

Vzdělávací proces a působení pedagoga nemůžeme samozřejmě ztotožňovat s terapeutickým procesem a vztahem terapeut–klient. Ale některé z **účinných faktorů psychoterapie** by mohly pedagogický proces jistě zefektivnit. Světové výzkumy psychoterapeutického procesu, které se zabývaly účinností psychoterapie, definovaly několik proměnných, které tento proces posilují (srov. Levitt, Butler, Hill, 2006 in Roubal, Vybíral, 2010). Na některé z nich můžeme upozornit i v souvislosti s pedagogickým působením. Co by tedy mohlo pomoci k zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu (Polínek in Finková, 2013):

1. **Skutečnost, jak vážně berou práci sami žáci**

Umění je pro mnohé velmi významnou součástí jejich bytí. Akcent na odpovědnost k divákovi, resp. k inscenační tvorbě či interpretaci, může přirozeným způsobem postoj k umělecké práci prohloubit.

2. **Navázaný vztah s pedagogem a jeho osobnost**

Důvěra je základním předpokladem nejen mezi jevištními partnery, členy orchestru apod., ale i mezi hercem a režisérem; interpretem a sborníkem... Zde se jedná také o přirozený postoj, kdy je pedagog (režisér, dirigent) zároveň autoritou a zároveň partnerem v procesu vytváření uměleckého díla (inscenace, koncertu...).

3. **Prostředí**

Zkušební prostor a komunitní způsob práce vytvářejí specifické bezpečné prostředí, kde spolupůsobí další řada účinných faktorů.

4. **Pedagoga starost o přechod mezi výukou a reálným životem klienta**

Dle výzkumů, které jsem prováděl v letech 2002 a 2007, jsou pro teatroterapii velmi významné též tzv. integrační cíle – tedy propojenost mezi každodenním životem a divadelní (terapeutickou) prací; komunikací s diváky počínaje a dramatickým zpracováním svých životních zkušeností konče. Analogicky bychom toto mohli předpokládat v jakékoli jiné paraestetické tvorbě.

O teatroterapii se často mluví jako o tzv. komunitním divadle. I v rámci výuky na základních uměleckých školách vznikají divadelní soubory, kde jsou sociální vazby mezi jejich členy těsnější a kde společné práce, společné prožitky a společné usilování nabývají komunitního charakteru. Z psychoanalytických teorií a výzkumů vychází Kalina (2008), když definuje **faktory terapeutické komunity**. Vycházejí z této klasifikace, můžeme upozornit na ty, které mohou účinně působit v rámci komunitní umělecké (např. divadelní) práce s žáky s rizikovým chováním:

1. **Attachment (přimknutí)**

Žáci s rizikovým chováním často nemají možnost během dětství založit „bezpečný model přimknutí“ – tzn. zkušenost s hlubokým a významným vztahem. Toto je však možné reparovat v pozdějším věku, kdy má jedinec možnost si takový vztah prožít. V rámci umělecké spolupráce jsou velmi těsné a zároveň jasně orámované vztahy samozřejmostí. Klíčovou úlohu zde hraje pocit sounáležitosti – zapadnutí do bezpečné a podpůrné vztahové sítě.¹⁹

2. **Komunikace: já a ti druhí, my a ti ostatní**

Zde je paralela mezi např. hereckým partnerstvím a komunikací mezi hercem (resp. hereckou skupinou) a diváky více než zřejmá. Z výzkumů teatroterapeutického procesu (viz Polínek, 2007) vyplývá, že klienti velmi silně prožívají fenomény jako interakce s diváky a tréma. Pro naplnění již výše zmíněné potřeby seberealizace je významná zkušenost hereckého úspěchu skrze zpětnou vazbu od diváků. Předpokládáme, že u dalších uměleckých směrů budou tyto fenomény obdobné.

3. **Zapojení**

Zapojení můžeme zjednodušeně chápat jako učení se prostřednictvím zpětných vazeb v mezilidských vztazích v rámci komunity. V rámci tohoto fenoménu je třeba pracovat s faktory skupinové dynamiky (zvl. s fází vývoje skupiny, kohezí/tenzí, rolemi ve skupině apod.), tak jako to deklaruje skupinová psychoterapie.

4. **Jednání**

Je chápáno jako postupné přebírání odpovědnosti za sebe a své jednání. Důležité je, nakolik se žák podílí na spolurozhodování, akceptaci, podřízení se společnému rozhodnutí... Ve vzdělávacím procesu se tak žák stává z pasivního objektu učení aktivním subjektem, který nese část

¹⁹ Toto ve své koncepci neuro-dramatu akcentuje též vůdčí osobnost dramaterapie Sue Jennigs.

odpovědnosti za svůj vývoj. Tento fakt je mnohdy v našem školství na-prosto neakceptován.

Z terapeutických směrů mají nejbližší obsahu výuky na základních uměleckých školách expresivní terapie. Následující stručná charakteristika nejužívanějších z nich může být inspirací, resp. zdrojem pro efektivnější preventivně-výchovnou práci v rámci výuky, kdy můžeme využít výše zmíněných účinných faktorů. V kapitole jsou rozpracovány podrobněji paradivadelní systémy, neboť divadlo chápeme jako syntetické umění, které zahrnuje částečně i další umělecké disciplíny a může tak působit na jedince komplexně. V rámci nich je pojednáno i o těch, které nemají terapeutický, ale spíše výchovně-vzdělávací cíl, a jež tedy nepovažujeme za terapie, které však mají s expresivními (paradivadelními) terapiemi v mnohém shodné metody a přístupy.

2.1 Paradivadelní systémy

Termín paradivadelní označuje užití divadla (dramatu) k jinému než uměleckému (estetickému) účelu. Nejčastěji se divadlo stává prostředkem výchovně-vzdělávacím a léčebným. V poslední době vzrůstá také jeho význam v oblasti prevence. V České republice existují i taková sdružení realizující preventivní programy pro školy výhradně divadelními (dramatickými) metodami.²⁰ Dále můžeme k paradivadelním přístupům řadit takové, jejichž cíle stojí na pomezí mezi uměním a terapií (výchovou, prevencí, sebezvojem), kdy se naplňování uměleckých cílů prolíná s rozvojem osobnosti a naplňováním psychických a mnohdy i spirituálních potřeb. Pro takové systémy existuje několik označení: outsider art, teatroterapie, komunitní divadlo, speciální divadlo (srov. Попова, 2010; Valenta, 2007, Polínek, Růžicka, 2013). Pro další text se budeme držet tradičního rozdělení na paradivadelní přístupy povahy terapeutické a edukační²¹.

²⁰ Např. olomoucké Sdružení D.

²¹ Toto dělení je odvislé od primárních cílů jednotlivých paradivadelních systémů a také od zařízení, ve kterých jsou uplatňovány – neexistuje tedy přesná hranice mezi nimi a některé systémy mohou přináležet i do druhé kategorie, než do jaké jsou zde zařazeny.

2.1.1 Paradivadelní systémy terapeutické povahy

Mají primárně léčebné (terapeutické) zacílení, často ale hraničí s cíly integračními, seberozvojovými. Některé z nich se blíží spíše umění, jiné pedagogice a prevenci a jiné vychází spíše z klasických verbálních psychoterapií. Často korespondují též s výchovnými a preventivními cíli, takže se užívají i na poli „neterapeutickém“. Mezi tyto systémy řadíme:

- dramaterapii,
- teatroterapii,
- psychodrama,
- gestaltdrama,
- sociodrama,
- psychogymnastika (psychopantomima, dance drama).

2.1.1.1 Dramaterapie

Tak jak je velmi obtížné určit přesné zacílení jednotlivých paradivadelních přístupů, je nesnadné je přesně definovat. Zjednodušeně můžeme tedy říct, že je dramaterapie záměrné upravování narušené činnosti organismu dramatickými prostředky (Valenta, 2007). Landy (in Valenta, 2007) podrobněji vymezuje zacílení dramaterapie na dosažení:

- symptomatické úlevy,
- duševní a fyzické integrace,
- osobnostního růstu.

K definování dramaterapie nám může posloužit též její vymezení od psychodramatu (viz níže). Zatímco psychodrama se zaměřuje na přímé problémy z reálného života klienta, které pak převádí do dramatických tvarů a pracuje s nimi různými divadelními metodami, je dramaterapie více obecnější a abstraktnější. Pracuje s kreativitou, představivostí, imaginací – navozuje divadelní odstup. S. Jenningsová, zakladatelka dramaterapie, říká, že „paradox dramaterapie tkví v tom, že navození odstupu nás přivede blíž (...) Takže nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh“ (in Hickson, 2000, s. 22).

Náplň dramaterapie lze odvodit především z cílů, které si stanovuje. S. Jennings klasifikuje cíle dramaterapie následně (in Majzlanová, 1999):²²

- soustředit se na zdravé aspekty člověka (rozvíjet to, co je schopno rozvoje),
- léčba prostřednictvím divadelního umění,
- rozvinout dramatickou představitost, intuici a imaginaci,
- procvičovat si životní a sociální dovednosti,
- prostřednictvím „dramaterapeutického odstupe“ umožnit práci se spornými otázkami u klienta,
- maximalizace osobnostního růstu a sociálního vývinu aj.,
- redukce intrapsychické tenze,
- zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži,
- zlepšení sebevědomí a sebehodnocení,
- socializace,
- zvýšení frustrační tolerance,
- harmonizace osobnosti,
- podpora kooperace aj.

Proč právě dramatické metody dokáží naplnit tyto terapeutické cíle? Dle S. Jenningsové „divadlo poskytuje strukturu, do níž se mohou začlenit chaotické zkušenosti lidí a v jejímž rámci jim lze porozumět“ (Hickson, 2000, s. 22). Divadelní hra je dostatečně prostorná a pružná, aby se do ní vešel příběh každého člověka. V dramatu máme možnost, na rozdíl od reality, libovolně měnit role a chování. Tento odstup nám pak zpětně umožňuje získat perspektivu našeho skutečného života. Zatímco jsou možnosti v našem životě limitovány, v nereálném světě divadla je jich nekonečně mnoho a my můžeme nalézat a zkoušet možnosti, které v realu nejsou možné. Učíme se tak více poznávat své schopnosti, což může být velmi cenným podkladem pro jednání v reálném životě. Drama nám tedy dovoluje nabýt zkušeností, které je obtížné získat v reálném životě, ale které následně v realitě můžeme uplatnit. Drama, sen a imaginaci můžeme sjednotit pod pojmem nereálna, které ale, jak dokazují výzkumy Stanfordské univerzity, mají na náš mozek i tělo stejný vliv jako reálné prožitky. To, co děláme ve snech, nás může ovlivnit stejně intenzivně jako to, co děláme ve skutečnosti (Valenta, 2007).

²² Cíle dramaterapie výrazně korespondují s primárněpreventivními přístupy v oblasti rizikového chování.

V dramaterapii se k dosahování terapeutických cílů užívá specifických prostředků. Valenta (2007) uvádí několik základních prostředků vycházejících z interdisciplinarity dramaterapie především s verbálními psychoterapiemi a divadelní teorií²³(srov. Lištiaková, 2015; Valenta, Lištiaková, 2015):

- **Katarze** – ozdravný účinek, zbavení se negativních emocí, stresových stavů aj.; popisována již Aristotelem jako jiný než estetický účinek divadla.
- **Abreakce** – prostředek dosažení katarze spočívající v odžití, odreagování patogenních situací (emocionálních zážitků).
- **Korektivní emotiční zkušenost** – klient ji získává při prožití určité situace. Toto prožití je kontrastní s jeho nevhodným očekáváním a může tedy vést ke změně postoje, příp. chování.
- **Hra v roli** – při vstupování do jednotlivých divadelních (resp. sociálních) rolí je možno prožívat, nahlížet na společenský status, ze kterého vychází a kterého mnohdy v reálném životě není možno (příp. není bezpečno) dosáhnout. Terapeutickým působením prostřednictvím těchto procesů můžeme proniknout k základním principům socializace, a tak velmi účinně pozitivně (preventivně) ovlivňovat klienta.
- **Skupinová dynamika** – souhrn skupinového dění a interakcí je využíván cíleně k terapeutickým účelům. (Využívá se zejména: cílů a norem skupiny, sociálních rolí ve skupině, koheze a tenze, vývojových fází skupiny, vytváření podskupin aj.).
- **Distancování** – vychází z pojetí dvou antagonistických divadelních přístupů: z Brechtova zcizování a Stanislavského vžívání se. Jde o to najít jakousi střední hodnotu (tzv. estetickou distanci), která dovoluje klientovi roli na jedné straně prožívat a na druhé si nad ní zachovávat nadhled (Valenta, 2001).
- **Rituály** – jsou chápány ze sociálně-psychologického hlediska, slouží k nejrůznějším účelům, jsou užívány jako transformační (sloužící k zahájení či zakončení terapeutické lekce, příp. terapeutické aktivity – např. hry v roli, čímž napomáhají k vytvoření „terapeutického klimatu“ – k navození atmosféry důvěry, uvolnění, bezpečí, obecně přijímané hry „jako“ atd.); díky rituálům můžeme terapeutickou (pedagogickou, preventivní) práci strukturovat, což výrazně přispívá k naplnění základní psychické

²³ Verbální psychoterapie užívají těchto prostředků především při práci s konkrétními (osobními) prožitky klienta. Dramaterapie většinou pracuje s obecnějšími obrazy a symboly; jejich cíle jsou proto méně konkrétní; zaměření se na neutrální, obecné symboly je však pro klienta mnohdy (alespoň z počátku terapie) bezpečnější.

potřeby bezpečí, která bývá výrazně nedosycena u jedinců s rizikovým chováním.

- **Dramaterapeutický projekt** – je spíše formou než prostředkem dramaterapie, jedná se o útvar vystavený dle určité struktury (často dle Aristotelovské paraboly) vzájemně propojené expresivními technikami, sledující určitý cíl. V projektu se často pracuje s katarzí, napětím, gradací. Často jsou jeho jednotlivé části velmi detailně naplánovány a poměrně direktivně řízeny. Výhodou je možnost specifického zacílení.
- **Vývojové proměny** – jsou metodou vytvořenou D. R. Johnsonem, která využívá spontánní improvizace, při níž je terapeut zapojen do skupinového dění a stává se jakýmsi podprahovým aktivátorem, je-li toho třeba. Tato forma je antagonistická vůči předchozí. Zpravidla nelze předem specifikovat konkrétní cíl, je nedirektivní, pracuje se spontaneitou, předpokládá, že při terapiích dochází u klienta (např. prostřednictvím improvizace) k vyplavování nevědomých částí sebe sama, k jejich následnému poznání a přijetí klientem.
- **Fenomén „jako“** – je v podstatě obecně akceptovaná práce s fikcí. Toto předstírání pomáhá vytvořit terapeuticky bezpečnou atmosféru, kdy se zvyšuje odvaha klienta vstoupit do role (nejsem to já – já to jen hraji), neboť je mu nabídnuta možnost „schovat se za roli“ (Kolínová in Valenta, 2006). Klient tak může v bezpečném prostředí jednat tak, jak by se často neodvážil jednat v životě. Hrajeme-li něco „jako“, nemusíme se bát důsledků našeho jednání, můžeme zkoušet experimentovat a volit neobvyklé varianty a vzorce chování, můžeme si dovolit vstupovat do rolí a situací, které jsou pro nás v reálu ohrožující. Emoční zkušenost, kterou takto získáme, je však naprosto reálná a odnášíme si ji do reálného života.
- **Terapeut v roli** – je fenoménem, se kterým dramaterapie systematicky pracuje (viz např. vývojové proměny Johnsona). Tento přístup vyděluje dramaterapii nejen od ostatních terapeutických směrů, ale také od dramatického umění (Kolínová in Valenta, 2006).
- **Transparentnost inkongruence** – rozkol mezi verbálním a neverbálním projevem (tedy intelektuální a emoční složkou) je v rámci dramaterapeutické práce mnohem zřetelnější než u ostatních terapií. Prozkoumání tohoto fenoménu přispívá ke komplexnější sebeobraně klienta (Kolínová in Valenta, 2006).

Při prvotní představě dramatizování, hraní rolí apod. zažívá mnoho lidí úzkost; často chápou takové aktivity jako něco nepřirozeného; něco, co není účelné, na co nemají schopnosti. Dramatická exprese je však naprosto přirozenou lidskou schopností, častěji autentičtější v komunikaci než verbální (racionálně řízená). Po překonání prvotní úzkosti nečiní naprosté většině jedinců potíže pracovat pomocí těchto prostředků. To potvrzují i výsledky průzkumu, který jsem prováděl v letech 2001–2002, kdy se ukázalo, že naprosté většině (více než 90 %) respondentů nečinilo potíže udržování pozornosti, vyjadřování se pomocí improvizace, zapojování se do vytvářených dramatických situací. Naopak potřeba verbální reflexe po terapii nebyla tak výrazná (Polínek, 2002).

2.1.1.2 Teatroterapie

Jelikož je teatroterapie svým charakterem nejvíce hraniční disciplínou v porovnání s jinými paradivadelními přístupy terapeutické povahy, je značně problematické tento obor přesně vymezit. Ambivalentnost v chápání teatroterapie (z perspektivy umělecké versus terapeutické) ji však činí exkluzivní a účinnou metodou tam, kde ostatní přístupy selhávají (srov. Růžička, Polínek, 2013). Teatroterapie spočívá „v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami“ (Polínek in Müller, 2014, s. 167). I když teatroterapii řadíme mezi expresivní terapie, zásadně se od nich odlišuje zaměřením se na konečný produkt (divadelní tvar), na rozdíl např. od muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, kde nás zajímá spíše léčebný proces a konečný výstup je druhotný. Na druhé straně není teatroterapie jen jakousi netradiční přípravou amatérského či profesionálního divadelního představení. Základním cílem této disciplíny, jak již její název napovídá, je léčba – terapie, která se uskutečňuje právě procesem přípravy a následnou prezentací divadelního představení.

Právě definování cílů teatroterapii markantně vymezuje od dalších kreativních terapií. Teatroterapeutické cíle bychom tedy mohli teoreticky vnímat ze dvou hledisek: z hlediska terapeutického a z hlediska uměleckého. Aby mohla být teatroterapie zařazena mezi terapeutické metody, musí být její prioritou terapeuticko-formativní efekt. Kardinálním cílem je tedy cíl léčebný. Léčebné teatroterapeutické cíle se obecně vyznačují (Polínek in Müller, 2014):

- **Univerzálnost** – teatroterapii lze aplikovat na nejrůznější cílové skupiny, onemocnění a postižení.
- **Nespecifičnost** – cíle jsou většinou definovány obecněji. Nezaměřují se ve většině případů na specifický problém, specifickou vadu.
- **Všestrannost** – teatroterapie rozvíjí nejrůznější složky osobnosti jedince. Činnosti při teatroterapii jsou velmi různorodé, působí:
 - Kognitivně – např. rozšiřování slovní zásoby.
 - Afektivně – např. vytváření pocitu odpovědnosti vůči kolektivu.
 - Psychomotoricky – např. rozvíjení pohybu, trénink mimických svalů aj.
- **Integrativním charakterem** – cílové skupiny teatroterapie jsou často majoritní společností marginalizovány a velmi obtížně hledají způsoby komunikace s ní. Prostřednictvím teatroterapie (např. při přípravě divadelního projektu) mohou tito sociálně znevýhodnění jedinci navázat komunikaci s intaktními osobami; ať už jako se spolupracovníky při přípravě projektu, (je obvyklé, že se často spolupracuje s profesionálními umělci, kteří jsou přizváni jako odborní poradci, případně účinkují v divadelním představení spolu s klienty teatroterapie) nebo jako s diváky výsledného divadelního představení.

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

- rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,
- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity,
- zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život (Polínek in Müller, 2005).

Ovšem umělecká kvalita teatroterapeutických projektů je mnohdy přímo úměrná léčebnému efektu. Z výzkumů prováděných autorem vyplývá, že celkové směřování teatroterapeutické práce je estetické (vede k vytvoření

umělecky hodnotného divadelního tvaru), ale dílčí (konkrétní) cíle jsou léčebné, formativní či integrační.²⁴ Konkrétní cíle, které jsou teatroterapií sledovány, můžeme na základě výzkumů rozčlenit do několika kategorií (Polínek in Müller, 2014, s. 187–188):

- cíle vztahující se k *teatro-skupině* (např. komunitní myšlení, skupinová dynamika, kooperace, zlepšení sociální interakce v rámci skupiny),
- cíle vztahující se k *osobnosti jedince* (např. sebereflexe, apel na zodpovědnost, zvýšení sebeúcty, rozvoj kreativity),
- cíle vztahující se ke *zkvalitnění běžného života* (resocializace, integrace, komunikace, intergenerační dialog, samostatnost, zlepšení prostorové orientace...),
- cíle vztahující se k *aktuálnímu psychofyzickému stavu jedince* (aktivizace, zlepšení nálady, eliminace úzkosti a tenze, katarze, uvolnění...),
- cíle vztahující se k *dovednostem a znalostem* (procvičování paměti, zlepšení prostorové orientace, nové poznatky, zlepšení motoriky, získání zkušeností, zlepšení komunikace, osvěta široké veřejnosti aj.),
- cíle vztahující se k *umění* (např. zvyšování schopnosti sebevyjádření, prezentace divadelní hry, nácvik improvizace, apel na autorskou tvorbu).

Dále z výzkumů vyplývá, že teatroterapie výrazně zvyšuje skupinovou dynamiku, zvláště výrazně je klienty vnímána katarze, kooperace a seberealizace. Tento detailnější popis zacílení jasně ukazuje na možný preventivní potenciál daného přístupu. Je zřejmé, že je zde ovlivňována osobnost ve všech jejích složkách a že jsou zde naplňovány nejen psychické potřeby, ale že je zde posilováno i sociální cítění (interpersonální vztahy) a skrze sebevyjádření mohou být naplňovány přesahové (spirituální, existenciální) potřeby jedince.

Výše uvedené cíle jsou naplňovány prostřednictvím teatroterapeutických mechanismů, mezi nejvýznamnější radíme (Kodetová in Pavlovský, 2004):

- **Vstupování do herecké role** – napomáhá vyzrávání osobnosti jedince, rozvíjí jeho životní potenciál a výkonnost.
- **Umělecký zážitek** – jako formu společné komunikace tam, kde běžná řeč často nestačí, „dialog uměním“ může pomoci k vyjádření často na vyšší abstraktní úrovni.

²⁴ To, že umělecké zacílení teatroterapie naplňuje a umocňuje její léčebný efekt, bylo nazváno paradoxem teatroterapeutického zacílení. Díky tomuto principu se může teatroterapie uplatňovat i tam, kde ostatní terapeutické systémy selhávají.

- **Kontinuitu zkoušek a jejich výsledek (představení)** – obsahuje výrazně motivačně-formativní charakter právě v perspektivě zhodnocení společného tvůrčího úsilí.
- **Divadelní tvorbu** – často realizovanou jako osobní sebevýpovědní proces, což má často vliv na celkové životní sebepojetí a sebeuplatnění jedince.
- **Herecké techniky** – jejich procvičováním a opakováním se umocňují schopnosti obstát za ztížených konfliktních podmínek; zvyšuje se frustrační tolerance a nalézají se způsoby zvládnání krizových situací.
- **Umělecké vyjádření** – jako prostor katarze každodenních úzkostí a stereotypů, nabízí navíc možnost projektivního spoluprožívání těchto stavů.
- **Teatroterapeutickou zkoušku** – která může představovat (alespoň dočasně) soběstačný a funkční mikrosvět dávající možnost realizace kvalitních interpersonálních interakcí.

Teatroterapie zahrnuje i pomocné profese – osvětlovač, zvukař, jevištní technik aj. Čím větší měrou participují aktéři na celkové divadelní práci, tím je teatroterapie efektivnější. Jedná se samozřejmě i o scénografii, tvorbu kostýmů a rekvizit. Příkladem může být nizozemský divadelní soubor Maa-twerk, kde klienti participují na všech odvětvích souvisejících s divadelním představením, a to i například na komponování hudby k představení.

2.1.1.3 Gestaltdrama

Gestaltdrama je spíše pracovním pojmenováním možností využívání paradivadelních prostředků v procesu gestalt psychoterapie. Tak jako teatroterapie směřuje víc do oblasti umění, sociodrama do oblasti výchovy a prevence, tak gestaltdrama je spíše přístupem uplatňovaným v rámci klasických psychoterapeutických intervencí. Upozorníme jen na některé fenomény, které souvisí s uměním (dramatem) a které mohou být použity pro ovlivnění osobnosti (skupiny) i v rámci prevence rizikového chování. Tento koncept je rozpracováván a v praxi aplikován výhradně autorem (srov. Polínek in Hutytrová, 2014; Polínek, 2012).

Základní spojnicí mezi gestalt terapií a paradivadlem je **holistický přístup**. Dramatické umění je syntetické (složené z mnoha různě se propojujících a ovlivňujících komponentů – tanec, výtvarno, hudba, herectví, ..., ale i kontakt s publikem, napětí před premiérou aj.); dramaterapie tedy

může ovlivňovat lidského jedince z různých stran, různými způsoby, může působit souběžně v nejrůznějších oblastech. Když například pracujeme s maskou, může nám sloužit jako výtvarné vyjádření, jako prostředek jisté distance od role (příp. životní situace), jako něco „za co se můžeme schovat“ – co nám dovolí bezpečněji vyjít ze sebe, vnímáme také jiné masky, jiné lidi za nimi, za masku můžeme promluvit (rozšiřujeme si tak repertoár životních rolí), můžeme přijímat zpětnou vazbu od jiných masek a můžeme výrazem masky výtvarně sdělit vztah k okolí, k jedincům ve skupině, k divákům – aniž bychom museli sbírat odvahu na verbální vyjádření. A to je jen maska. Umění nám však nedává své prostředky jen jako alternativy nonverbálního vyjádření, působí na hlubší vrstvy naší psychiky, které se formovaly v prelingvální historii lidstva. – V divadle (a v dramaterapii) mohou navíc tyto prostředky působit současně a také zde nabývá na významu též oblast sociální, která vychází ze samé podstaty principů herectví. To, co je na jevišti významné, divadelně nosné, je konflikt, který vzniká v jednání mezi alespoň dvěma postavami. Vnímání partnera na jevišti, naladění se na něj a využívání toho, co nám jako spoluherc nabídne, je základem hercova tvoření. – To vše odkazuje velmi významně právě do interpersonální oblasti. Právě terapie využívající jako prostředku divadelního umění má největší možnost celostního (holistického) působení na člověka. To je také základní tezí gestalt terapie. Její zakladatel, F. Perls (1996, s. 13) říká: „V první řadě musíme vzít v úvahu, že organismus vždy pracuje jako celek. My *nemáme* játra nebo srdce. My *jsme* játra a srdce a mozek atd. (...) Nejsme jen prostým součtem částí, nýbrž jsme koordinovaným celkem...“

Atraktivnost umění je z velké části založena na **projekci**. Příběh Romea a Julie nás nedojímá pro ony dva milence ze vzdálené Verony, vzdálené doby a neznámé společnosti, ale pro to, že si pomocí těchto dvou divadelních postav můžeme projikovat a prožívat vlastní vztahy, vlastní lásky, generační konflikty apod., a to všechno v bezpečném prostředí (vždyť se přece nejedná o nás, ale jen o divadlo).

Již Aristoteles ve své Poetice popisuje jakousi schopnost dramatu očistit diváka (katharsis) vyvoláním žalu (eleos) a děsu (phobos) (Gronemeyer, 2004); uvádí tedy i jakýsi terapeutický efekt divadla. Mechanismus katarze vidí Aristoteles v působení tragédie tak, že „působí skrze soucit a strach očistění takových citů“ (Perkner, Hyvnar, 1987, s. 184). U Aristotela můžeme vidět analogii s gestalt chápáním projekce. Zinker (2004) popisuje proces tvůrčí projekce takto: „Jedinec se učí přisvojit si něco, z čeho má ve světě

strach, např.: ‚Děším se své krutosti.‘ (...) zahájí dialog se svou krutostí a svou něhou nebo jinou polaritou v sobě.“

S. Jenningsová, zakladatelka dramaterapie, říká, že „paradox dramaterapie tkví v tom, že navození odstupu nás přivede blíže (...) Takže nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh“ (in Hickson, 2000, s. 22). Práce s dramatickými prostředky je založena často na **imaginaci, metafoře**, identifikaci s jinou postavou, resp. vytvoření si jiné postavy z vlastního vnitřního prožívání. Obdobné prostředky nacházíme i v gestalt terapii. Mackewn (2004, s. 149) tvrdí, že klienti mohou pomocí metafor „obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevat se autenticky.“ Zinker (2004, s. 156) uvádí, v rámci pojednání o bezpečném vyjadřování vztahů ve skupině, že „fantazie by mohla mít tu výhodu, že by nevyzněla jako přímá konfrontace (...) protože kombinace abstraktních představ je do určité míry vzdálena nevábné a ohrožující realitě skupinové vztahovačnosti.“ Princip odstupu, který nás přivádí blíže, je patrný v obou terapeutických směrech. A dotvrzuje to i V. Oaclander (2010, s. 119), když mluví o hraní rolí v terapii, které „umožňuje dětem dostat se do intenzivnějšího kontaktu se sebou samými tím, že jim dovolíme na chvíli opustit sebe sama. (...) Při hraní děti ve skutečnosti nikdy samy sebe neopustí; při improvizaci mnohem více projeví sebe sama.“

Zinker (2004) mluví také o psychodramatu (které je považováno za předchůdce dramaterapie) jako o převratném posunu, když Moreno svým zdůrazňováním tvůrčího řešení problémů ve společenství pomocí dramatu podpořil popularitu gestalt přístupu ve skupinách. Dále však upozorňuje na nedostatky psychodramatu, jež se podřizuje formální struktuře dramatu jako takového a opomíjí často proces probíhající v dané situaci. Tento nedostatek reflektuje také dramaterapie, která se vymanila z morenovské struktury a některé její proudy a např. Johnsonova škola „vývojových proměn“, spočívající v naprosté spontánní improvizaci vycházející z uvědomování si „teď a tady“ (Valenta, 2007), se daleko více blíží gestalt přístupům. Zinker (2004, s. 140) mluví obdobně o skupinovém experimentu, který popisuje jako tvůrčí událost, „která vyrůstá ze skupinového prožitku. Tato událost není předem daná a výsledek nemůžeme předvídat.“ V rámci srovnání vývojových proměn a skupinového experimentu v gestalt terapii je zajímavé téměř totožné pojetí role terapeuta.

Pro srovnání: Ve vývojových proměnách je dramaterapeut součástí skupinového dění, jeho funkce spočívá pouze v přivedení skupiny do „magického prostoru“ – jako např. stažením imaginární magické opony a rituálním vstoupením do imaginárního prostoru. V rámci procesu spontánní imaginace je pouze jakýmsi dynamizátorem celého dění, vychází z aktuálně prožívané (improvizované) situace, řídí se spíše intuicí a napojením na skupinový proces. Jeho úloha je také v ukončení procesu a ve vyvedení herců (klientů) z imaginárního prostoru (např. rituálem sbalení kouzelné opony). Terapeut v tomto případě pouze připravuje vhodné podmínky pro spontánní tvořivost. Úkolem terapeuta v rámci skupinového experimentu v gestalt terapii je „vytvoření takové atmosféry nebo uspořádání ve skupině, ve které vyjde najevo vlastní tvořivost a vynalézavost skupiny“ (Zinker, 2004, s 142). Měl by být schopen oživit skupinu (zažehnout jiskru), měl by být vnímavý k emocionální kapacitě skupiny, měl by být hravý a měl by mít cit pro správné načasování – kdy zastavit situaci (Zinker, 2004).

Gestalt terapie často používá dramatických prostředků při práci se sny a imaginacemi. A to nejen v rámci skupinového experimentu, ale i v individuální terapii. Což je pochopitelné, neboť projekce – účinný princip dramatického umění, je dle gestalt teorie také sen. Mackewn (2004, s. 154) uvádí, že „cílem práce se sny jako s klientovými projekcemi je pomoci klientům identifikovat se s těmito projikovanými částmi (...) zjistit jaký smysl pro ně sen má.“

Další důležitý pojem z předchozího tvrzení anticipuje využití dramatických prostředků – **identifikace**. Ta je dramatu vlastní, jako úroveň vstupu do role (srov. Valenta, 2001). Mackewn (2004) navrhuje mimo jiné při práci se snem identifikovat se s částí snu a tu pak vyjádřit pomocí pantomimy, tance, hraní. Tvrdí, že tyto formy hraní rolí vedou k nečekaně mocným uvědoměním. Domnívám se, že tato „nečekaně mocná uvědomění“ mohou souviset právě s využitím dramatických prostředků, s potlačením slova a racionalizace; vytvořením bezpečí v „prostoru jako“.

Právě důraz na akci „**teď a tady**“ je také charakteristickým prvkem jak dramaterapie, tak gestalt přístupu. Zkušenosti z divadelní práce nám dovtvrzují, že mnoho slov je často při dramatickém tvoření kontraproduktivní, daleko lepších výsledků při dramatizaci jsme dosahovali improvizací (tedy nepřipravenou akcí) na dané téma než intelektuálskou verbalizací o *daném tématu*. Což odkazuje také k výše zmiňovanému principu *teď a tady*. Být v intenzivním kontaktu s rolí, s příběhem, se situací můžeme právě akcí;

když roli, příběh, situaci aktuálně prožíváme (hrajeme) tady a teď. Dovolíme si, aby nás skutečnost zasahovala nejen v racionální rovině, ale také v rovině emoční, v rovině fantazie. V gestalt terapii nám jde to samé. Můžeme to vyčíst například z Perlova popisu gestalt práce se sny: „Místo analyzování a dalšího rozpitvávání snu ho chceme vrátit zpátky do života. A způsob, jak vrátit sen do života, je znovu ho prožít, jako by se to dělo teď. Místo abyste vyprávěli sen jako příběh z minulosti, zkuste ho zahrát v přítomnosti, takže se stane částí vás samých a vy v něm budete naplno. (Perls, 1996, s. 76).

Tento poměrně podrobný popis procesů (účinných faktorů) gestalt dramatu může inspirovat i pro jejich využití v rámci prevence, zvl. v rámci holistického modelu prevence, příp. prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

2.1.1.4 Psychodrama

Psychodrama spadá více do kompetencí psychiatrie a je využíváno nejčastěji k léčbě neuróz a psychóz, přesto mu zde věnujeme okrajovou pozornost, neboť jiné paradivadelní systémy v mnohém vychází z teoretické (i praktické) báze tohoto oboru. Základním principem psychodramatu je řízená dramatická improvizace, na níž participují následující činitelé:

- klient (hlavní protagonista) – hrající většinou sám sebe,
- terapeut (režisér),
- jeviště – zpravidla tvořené třemi stupňovitými kruhy,
- koterapeuté či ostatní účastníci terapie (pomocní herci a publikum).

Touto řízenou improvizací je vytvářen model klientovy konkrétní reality, který mu ji pomáhá pochopit a nalézat nové možnosti, jak s ní nakládat (Müller, 2005).

Psychodrama je strukturováno do jednotlivých sezení, která se skládají zpravidla ze tří částí (obdobně jako u dramaterapie): rozehrání, vlastní psychodramatické hry, týkající se většinou jednoho klienta (na rozdíl od dramaterapie), a sdílení pocitů. K dosahování terapeutického efektu používají psychodramaterapeuté řadu tradičních, nikoli však rigidně užívaných metod (Kratochvíl, 2005):

- **Monolog** je jakýmsi postranním vyjadřováním myšlenek a pocitů, uplatňuje se zpravidla při práci s kognitivní disonancí, tj. se situací, kdy je v rozporu vnější chování s vnitřními postoji.

- **Dvojník a alter ego**²⁵ často představují jakási pomocná já, která pomáhají protagonistovi nacházet alternativy postojů a chování a hlouběji pronikat do pochopení jeho situace.
- **Výměna rolí** se uskutečňuje ve dvou variantách – buď mezi dvěma reálnými partnery hrajícími každý sám sebe, nebo mezi protagonistou a pomocným hercem. Což přiměje protagonistu v prvním případě k identifikaci s druhým a k pohledu na situaci jeho očima; v druhém případě k „pohledu zvenku“ na dramatizovanou situaci, což může přispět k reálnému náhledu na ni²⁶.
- **Zrcadlo** je obdobou výměny rolí, kdy pomocní herci přehrávají protagonistovi znovu přesně jím již jednou zahranou situaci, příp. ji karikují či přehrávají v nejrůznějších modifikacích, čímž se opět může docílit reálného pohledu na situaci.

Počátky psychodramatu ukazují, že má mnoho společného také s problematikou rizikového chování, neboť Moreno ve svých počátcích pracuje s prostitutkami, válečnými uprchlíky či dětmi z ulice jako s herci svých raných dramatických projektů (Pavlovský, 2004).

2.1.1.5 Sociodrama

Sociodrama je považováno za aplikovanou podobu psychodramatu (zřídka je pro tento fenomén užíváno též termínu axiodrama). Na rozdíl od osobnostního psychodramatického přístupu se sociodrama zaměřuje na širší společenské systémy, reflektuje hodnotové systémy odlišných kultur, zaměřuje se na hraní rolí v situacích s odlišnými sionormami a hodnotami (Valenta, 2007).

Přehrávání rolí v psychodramatu sleduje několik cílů:

- odhalení, jak jedinec pojímá významné sociální role a jak v nich funguje,
- získání vhledu do chování ostatních,
- korektivní zkušenost pro adekvátnější způsoby chování (Egelsberger, 2000).

²⁵ Dvojník a alter ego se často ztotožňují. Pro Morena je však dvojník tím, kdo hraje současně s protagonistou a kopíruje jeho akce, pomáhá vyjádřit jeho myšlenky; alter ego je spíše jakýmsi vnitřním hlasem, který pronáší skryté myšlenky za protagonistu – pronáší za něj jeho monolog.

²⁶ Dramaterapie pro obdobný fenomén užívá výrazu estetická distance.

Majzlanová (1999) považuje sociodrama za dramatizační metodu využívanou k odstraňování poruch ve skupině (v její struktuře, organizaci, skupinové dynamice). Dále se využívá k modelování nevhodnějších způsobů jednání v různých situacích. Zeintlinger (in Majzlanová, 1999, s. 78) uvádí typy konfliktů, s nimiž je možno pracovat pomocí sociodramatu:

- konflikty pramenící ze situace národnostních menšin,
- náboženské konflikty,
- ideologické problémy,
- generační problémy,
- situace žen,
- školní problémy,
- společenská hierarchie.

Sociodrama můžeme v širším pojetí chápat také jako přístup zaměřující se na prevenci, z výše uvedeného zacílení je zřejmé, že sociodrama je spíše formativně-preventivním než terapeutickým směrem paradivadla a může mít úzkou souvislost se systémy edukační povahy (viz níže). Významnou roli hraje především v prevenci zaměřené na mezilidské vztahy, transgenerační dialog a další interpersonální fenomény související s rizikovým chováním.

2.1.2 Divadlo ve výchově

V edukaci rozeznáváme dva základní paradivadelní směry. Dramatická výchova (Drama in Education – DIE), jejíž základní charakteristikou je užívání divadelních principů ve výuce, a divadlo ve výchově (Theatre in Education – TIE), jež využívá k výchovně-vzdělávacím cílům určitý divadelní tvar. Vzhledem k zaměření kapitoly zde nebudeme popisovat dramatickou výchovu, ale jen vybrané typy divadla ve výchově. Takové, které mohou být využity v rámci prevence, léčby či osobnostního růstu.

Divadlem ve výchově je myšlen takový přístup, jehož podstatou je divadelní představení hrané většinou profesionálními herci, které je zaměřeno na vzdělávací, výchovné cíle a preventivní cíle (srov. Valenta, 2007). Častá je zde možnost diváků vstupovat do určitých rolí na scénu a spoluutvářet děj či nacházet nové myšlenky a řešení dramatizovaných situací. K takovému přístupu řadíme mezi jiné též následující.

2.1.2.1 Divadlo utlačovaných

Je spjato se jménem Augusta Boala, který usiloval o přeměnu divadla v prostor se stejnými právy pro všechny. Vytvořil několik forem tohoto paradivadelního směru: divadlo fórum (Forum Theatre), neviditelné divadlo (Invisible Theatre), divadlo představ (Image Theatre) a duhu tužeb (Rainbow of Desires), pomocí nichž se snažil pracovat s nejrušnějšími sociálními problémy (s rasismem, vykořisťováním aj.). U nás je nejvíce využíváno divadla fórum. Počátky tohoto paradivadelního druhu nalézáme v Brazílii, kde A. Boal pracoval s utlačovanými rolníky. Tato práce se postupně transformovala až do podoby tzv. simultánního divadla, kdy skupina herců předvedla divákům scénu, v níž byl někdo utlačován a Boal v roli šaška vybízel diváky, aby navrhovali alternativy, jak by měly jednotlivé postavy v roli jednat. Tyto návrhy posléze herci realizovali. Později vznikla klasická forma divadla fórum, kdy diváci nejen že navrhují alternativy, ale také vstupují na jeviště a sami participují na představení. Základním fenoménem divadla fórum je tedy to, že divák není jen pasivním pozorovatelem, ale stává se aktivním spolutvůrcem příběhu. To se děje podle předem daných pravidel. Základním usměrňujícím činitelem je zde role šaška, který moderuje a řídí celý proces utváření příběhu s diváky. Účelem divadla fórum není nabídnout jednu „správnou“ cestu, ale zkoumat možné alternativy řešení problému (Hickson, 2000). Tento přístup koresponduje s KAB – modelem prevence, kde se pracuje nejen s předáváním informací, ale také s ovlivňováním chování. V rámci tohoto typu divadla si může jedinec „zažít zvolený typ jednání“, což jej obohatí o cennou zkušenost v bezpečném (simulovaném) prostředí.

2.1.2.2 Divadlo reminiscence

Vychází z principů reminiscenční terapie, kterou je možno chápat jako metodu, která využívá vzpomínek a jejich vybavování k terapeutickým účelům. Je vhodná zvláště pro seniory, pro jedince trpící demencí či poruchami krátkodobé paměti.²⁷ Divadlo reminiscence je jedním z prostředků k vybavování vzpomínek a k práci s nimi. Jedním z bazálních cílů této paradivadelní disciplíny je zvýšení kvality života seniorů, navázání transgeneračního dialogu, sebezpřijetí aj. Životní vzpomínky jsou pro reminiscenční divadlo materiálem, na základě něhož vzniká divadelní tvar, příp. improvizace, etuda.

²⁷ Reminiscenční terapie [online] 15. 4. 2007 [cit. 8. 5. 2007]. Dostupné na World Wide Web: <www.letokruhy-vs.cz/?text=nase-sluzby>.

V rámci posilování tolerance a snižování xenofobie prostřednictvím mezi-generačního dialogu bylo v České republice použito tohoto divadla v rámci projektu M. Pavlovské a R. Remsové tak, že skupina seniorů se podělila o své životní zážitky se skupinou dospívajících, kteří je pak použili jako materiál k vytváření dramatických tvarů. Tato představení byla následně hrána seniorům a byla společně diskutována.

2.1.2.3 *Playback Theatre*

Je fenoménem pocházejícím z USA, kde v roce 1975 Johnatan Fox založil International Playback Theatre network (IPTN). Tento typ paradivadelního tvaru je založen na improvizaci bez scénáře, často je užito pouze rámcového tématu (láska, problémy v práci apod.). Na vytváření představení participují následující složky:

- herci,
- hudebníci,
- dirigent,
- publikum.

Princip playback theatre je založen na projekci. Herci přehrávají příběh někoho z publika za pomoci hudebníků pod vedením režiséra. Tento příběh přehrávají stále dokola a nevariují jej. Obvykle čtyři herci hrají vždy postavu jedince z publika – jedná se v podstatě o jakéhosi dvojníka v psychodramatickém smyslu. Poté herci vystoupí z rolí, sdělují a přehrávají pocity spojené s příběhem, na kterém participovali, až do jejich subjektivní saturace. Tímto způsobem může vidět příslušný divák čtyři verze „svého“ příběhu. Důležité jsou emoce, s detaily (např. dlouhými rozhovory) se pracuje divadelní zkratkou (využije se např. hudební intermezzo, příp. „pseudoreč“). Playback theatre pracuje podobným způsobem jako divadlo fórum, ale s tím rozdílem, že zde není akcentován příběh a jeho jednotlivé varianty, ale emoční prožívání. Principů tohoto paradivadelního směru může využít reminiscenční divadlo, v určité období i morenovské psychodrama.

I tento typ divadla se dá využít ke zvýšení tolerance a k eliminaci xenofobie. Na Ukrajině je znám typ playback theatre, kde každý z oněch čtyřech herců má nějaké postižení (mentální, zrakové, sluchové, tělesné) a přehrává příběh tak, jak jej vidí ze své (specifické) perspektivy. Tím umožňuje intaktnímu divákovi (vypravěči – nositeli příběhu) nahlédnout do způsobu

vnímání světa jedinci s postižením, což vede k větší míře pochopení a následně k toleranci.

2.2 Další vybrané expresivní terapie

Obecně můžeme expresivní terapie charakterizovat jako léčebně-formativní systémy, které využívají uměleckých prostředků k léčbě, resp. k ovlivňování osobnosti společensky přijatelným směrem (srov. Müller, 2014). Základem je umělecká exprese spočívající ve vyjádření vnitřního prožívání prostřednictvím umělecké tvorby. Nejen že při tomto procesu dochází k redukci úzkosti a uvolňování skrytých tendencí člověka (Vymětal in Müller, 2014), ale také se ukazuje, že tento komunikační kanál může zprostředkovávat kontakt mezi lidmi i tam, kde nelze komunikovat na verbální úrovni, resp. tam, kde nelze uplatňovat racionální složku osobnosti (např. při komunikaci s jedincem s mentálním postižením či při vyjádření emočního prožívání).

2.2.1 Arteterapie a artefiletika

Kořeny arteterapie můžeme spatřovat již v rituálním umění mnoha primitivních kultur. Toto umění do jisté míry odráželo duchovní a emocionální život skupiny. V současnosti rozlišujeme dva základní významy pojmu arteterapie:

- **arteterapie v širším slova smyslu**, kterou chápeme jako léčbu prostřednictvím umění a stává se tak ekvivalentem označení terapeuticko-formativních přístupů (expresivních psychoterapií, kreativních terapií),
- **arteterapie v užším slova smyslu** označuje terapeuticko-formativní přístup využívající výtvarného umění k léčebným účelům.

Následující text se bude zabývat arteterapií v užším slova smyslu, která „pracuje s výtvarným uměním jako prostředkem pro vyjádření klientových pocitů, stavů. Prostřednictvím výtvarného vyjádření tak terapeut může klienta poznat, pochopit a pomoci mu v poznání sebe sama při řešení problémů či osobních témat“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 8). V rámci arteterapie je klíčovým pojmem spontánní výtvarná tvorba, která obohacuje naši tvořivost, podporuje sebeuzdravující procesy, pomáhá nám upevňovat postoje k tomu, že je v našich silách změnit sebe sama, naše vztahy a prostředí, ve kterém žijeme. Mezi základní **rysy arteterapie** můžeme zařadit následující (Campbellová, 2000):

- **Aktivní zapojení** – pro jakoukoli výtvarnou činnost je charakteristický pohyb, který vždy podněcuje smysly a vyvolává vizuální, citové či duchovní prožitky.
- **Ochota riskovat** – při spontánní tvorbě nevíme, jak bude vypadat výsledek. Rozhodneme-li se začít, podnítí to naši představivost a chuť experimentovat dále. Tím se můžeme přiblížit našim vnitřním představám a zkušenostem, ke kterým nemáme odvahu přistoupit jinou formou.
- **Jedinečný způsob sebevyjádření** – každý výstup arteterapie je jistě jedinečný a vypovídá o jedinci, jeho akutním či dlouhodobém stavu. Může být též vodítkem; může naznačit rozdíly nebo naopak shody jedince se skupinou lidí, ve které se nachází.
- **Neverbálnost** – je jednou z největších výhod většiny kreativních terapií, arteterapie zvláště. Může tak být navázán komunikační kanál s jedinci, kteří z jakéhokoli důvodu nekomunikují verbálně. Například se mohou vyskytnout jazykové bariéry, mentální či fyzický handicap, vyjadřovací obtíže.

Mezi základní **principy arteterapie** řadíme (Potměšilová, Sobková, 2012):

- Primárním cílem je léčba (prostřednictvím vyjádření klientových pocitů, stavů, nálad, problémů...), nikoli vytváření uměleckého díla.
- Díky neverbálnímu vyjádření může klient zpracovávat svá témata na nižších úrovních vědomí.
- Základním léčebným činitelem je buď vlastní tvůrčí proces, nebo i následná práce s artefaktem.

V současnosti existují v České republice dva směry arteterapie, které jsou určovány (Potměšilová, Sobková, 2012):

- Českou arteterapeutickou asociací (ČAA) – chápe arteterapii jako psychoterapeutický směr, jehož hlavním cílem je léčba; výtvarné prostředky se používají k poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů.
- Rožnovskou školou interpretační arteterapie – vychází z psychoanalýzy a staví na výtvarné imaginaci, která umocňuje schopnost prožitku a může být východiskem z problémů, které nebyly v minulosti vyřešeny.

Arteterapie skýtá širokou škálu **metod a postupů**, které by se daly shrnout do několika okruhů (Šicková-Fabrics, 2002, Potměšilová, Sobková, 2012):

- **Volný výtvarný projev** – nezadáme téma, určujeme zpravidla techniku (např. čmárání).
- **Tematický výtvarný projev** – zadáváme téma (většinou širší) s libovolnou technikou.
- **Skupinové činnosti** – na tvorbě se podílí celá skupina (např. štafetové malování).
- **Řízený výtvarný projev** – společná práce terapeuta s klientem.
- **Výtvarný projev při hudbě** – muzikomalba (znázornění rytmu hudby malbou)
- **Asociativní projev** (např. znázornění asociací vyvolaných hudbou).
- **Imaginace** – vytváření nových, originálních představ, z prožité skutečnosti se tak stává symbol, který můžeme výtvarně zachytit, a tak vyjádřit to, co je obtížné sdělit slovy.
- **Animace** – klient nebo terapeut se identifikují s výtvarným artefaktem a hovoří jeho jménem, což může být bezpečnější než mluvit sám za sebe.
- **Kontrace** – prostřednictvím vytváření mandal, které mají „očisťující“ a posilující funkci.
- **Restrukturalizace** – umožňuje klientovi skrze výtvarnou tvorbu podívat se na problém z jiného úhlu, nově seskládat danou situaci, což může vést k nalezení funkčního řešení.
- **Transformace** – přenos klientových pocitů z jednoho druhu uměleckého díla do druhého (např. výtvarné zpracování literárního úryvku).
- **Rekonstrukce** – užívá se pro rozvoj kreativity tak, že klient dostane část artefaktu, který má za úkol dotvořit.²⁸

Artefiletika je dalším užívaným pojmem pro využití výtvarného umění jinak než k estetickým cílům. Slavík ji považuje za modifikaci arteterapie s prvořadým výchovným cílem (Šicková in Miller, 2005).²⁹ Dle Slavíka (in Potměšilová, Sobková, 2012) se artefiletika obrací k autentickému zážitkovému poznávání, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek osobnosti. Od výtvarné výchovy ji odlišuje spojení exprese s reflexí (tj. zaměření se na poznávání sebe sama skrze výtvarnou tvorbu) bez léčebného cíle.

²⁸ Tato metoda může výrazně posilovat metapotřebu sebeaktualizace.

²⁹ Takto chápaná výtvarná činnost má blíže k pedagogice, resp. speciální pedagogice.

Prostředky a metody těchto artepřístupů mohou být využity i v rámci prevence a intervence rizikového chování. Šicková-Fabrice (2002) popisuje arteterapeutickou práci s týranými a zneužívanými dětmi (vč. diagnostiky skrz kresbu), se sociálně znevýhodněnými (Rómy), s drogově závislými, s HIV pozitivními pacienty. Platformou, kde se diskutují možnosti využití nejen arteterapie, ale i artefletiky, muzikoterapie a dramaterapie se u nás stal časopis *Arteterapie* vydávaný Českou arteterapeutickou asociací.

2.2.2 Poetoterapie, biblioterapie a skazkoterapie

Tři terapeuticko-formativní systémy biblioterapii, poetoterapii a skazkoterapii zařazujeme do jedné kapitoly, ústředním principem všech je slovo, ovšem využívané v umění.

Svoboda (in Müller, 2005, s. 152–153) chápe podstatu **biblioterapie** v kontextu speciálněpedagogické péče jako „využití slova a přidružených složek za účelem navození optimálního emočního stavu příslušného klienta, následně k ovlivnění jeho prožívání.“ Ústřední je využití narativních forem literatury (novely, povídky, bajky, eposu, mýtu, legendy). Proces biblioterapie je zaměřen na racionální i emoční vnímání díla. Svoboda (in Müller, 2014) rozlišuje různé biblioterapeutické směry:

- **Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie** – využívá volbu vhodných knih pro zdravotně či psychosociálně postiženého člověka, který může podpořit vlastní proces uzdravování skrze ztotožnění se s literárním hrdinou.
- **Relaxační biblioterapie** – je rozdělena na řízenou a neřízenou, koresponduje s Schultzovou a Jacobsonovou relaxační metodou, příp. se využívají standardní hypnotické fráze.³⁰
- **Edukační biblioterapie** – sleduje kromě léčebných také výchovné cíle.
- **Biblioterapeutické psaní deníku** – klientův deník je často konzultován s terapeutem a může se stát bezpečnou cestou sdílení intimních prožitků klienta.
- **Biblioterapie jako tvůrčí psaní** – základním cílem je rozvíjet tvůrčí potenciál a vzbudit tak radost z tvorby, resp. nasycovat potřebu sebeaktualizace.

³⁰ Blíže viz kapitola 2.2.5.

- **Narativní biblioterapie** – poskytuje klientovi možnost sdílet své zážitky v bezpečném prostředí, může mít také formu psaní a předčítání vlastních příběhů, ve kterých se mohou projíkovat prožitky a zážitky klienta.
- **Biblioterapie lyrická** – pracuje s lyrikou, ale na rozdíl od poetoterapie se zabývá obsahem, nikoli formou. Často je propojována s dramatickým vyjádřením.
- **Virtuální biblioterapie** – kontakt s terapeutem je nepřímý, např. skrze sociální sítě (Facebook, Skype aj.).
- **Polyestetická biblioterapie** – spočívá v propojení biblioterapie s jinými expresivními přístupy.

Poetoterapie „využívá prvků poezie za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů“ (Svoboda in Müller, 2005, s. 153). Poezie, jako účinný faktor poetoterapie, působí spíše na emoční stránku, dotýká se hlubších vrstev klientovy osobnosti, pracuje na „nedějovém základě“, působí prostřednictvím zvukomalby, rýmu, rytmu...

Mezi účinné faktory poetoterapie zahrnuje Svoboda (2007) tyto:

- **Básnické faktory** – zvukomalba, rým, rytmika slov a veršů, děj.
- **Přednesové faktory** – akustické (barva hlasu, dynamika přednesu, hlasitost); vizuálně-prostorové (barvy, osvětlení, kostýmy a doplňky); specifické (osobnost terapeuta, metoda, výběr básní).

Prostřednictvím těchto faktorů je možno vyvolat silný emoční náboj (kladný nebo záporný), se kterým se dále pracuje. Neméně důležitý je také fakt, že často dochází k synchronizaci emocí recitátora a posluchače, příp. ke vzájemnému propojení přednášejících, což ovlivňuje skupinovou dynamiku. Jako prostředku k dosažení těchto efektů je možno využít širokou škálu technik, např.:

- **Hry se jmény** – uplatňují se často jako aktivizační, seznamovací, k uvolnění tenze a navození spontánní atmosféry.
- **Limerik** – forma básně původně pocházející z Irska, která dodržuje neměnnou strukturu, kdy se první verš opakuje na konci básně.
- **Noncensy a nelogismy** – jde o náročnější a abstraktnější formu, kdy je užíváno tzv. „pseudoreči“ (jakési improvizované abstraktní mluvy). Tyto formy odpoutávají od textových formulací, dovolují svobodnější vyjadřování emocí a expresi vnitřních přetlaků; jsou rezistentnější vůči trémě.

- **Tanka** – forma básně pocházející z Asie, dodržující počet slabik v jednotlivých řádcích (verších básně) dle numerického klíče: 5, 7, 7, 7. U této formy se klienti většinou hlouběji soustředí, často až k hranici svého podvědomí, dochází k určitému posunu emočního stavu.

Skazkoterapii můžeme přiřadit k biblioterapii, ale v praxi je spíše samostatným terapeutickým přístupem, který je rozvíjen především v Ruské federaci, příp. v postsovětských republikách. Základním principem je využití pohádky jako prostředku léčby. **Princip skazkoterapie** spočívá:

- v seznámení jedince s jeho silnými stránkami,
- v rozšíření jeho uvědomění způsobů chování,
- v hledání nestandardních, optimálních východisek z rozličných situací,
- ve změně prostřednictvím pozitivního prožitku,
- v rozvíjení tvůrčích dovedností a umění naslouchat sobě i druhým,
- v dovednosti přijímat i tvořit nové (Kulincová, 2008).

Ve skazkoterapeutické praxi se uplatňují zpravidla tři **typy pohádek** (Polínek in Müller, 2014): lidové (klasické) pohádky, klasické pohádky známých autorů, pohádky speciálně vytvořené pro psychoterapii. Základním **účinným faktorem pohádek** je jejich **metaforičnost a symboličnost**, která nese dobrý potenciál pro bezpečné osobní projekce. Pohádka se může psát přímo z hlediska určitého problému, může být přímo zaměřena a konkrétního klienta či reagovat na aktuální potřebu terapeutické skupiny. Nedílnou součástí jsou pohádky, které klienti píšou sami. Pohádka se nabízí v souvislosti s aktuálním problémem, který je předkládán v metaforické podobě a váže se s hlavním hrdinou, námět by měl obsahovat možnosti pro změnu a rozhodování hrdinů. Pohádka by neměla obsahovat zjevná moralizování, jednostranná hodnocení (Polínek in Müller, 2014). Pohádky je možno využít (Polínek in Müller, 2014):

- pro **diagnostiku problémů** (resp. vytváření kontraktu),
- jako „**náhledové**“ (pro porozumění dané situaci),
- pro **hledání východiska z problémů** (např. zmapováním si svého potenciálu a zvědoměním si sebepodpůrných mechanismů).

V rámci prevence a intervence rizikového chování můžeme vzpomenout specifický skazkoterapeutický přístup N. Sakovič z Běloruska, která pracuje především s dětmi a mladými lidmi se sebevražednými tendencemi. Tyto

tendence považuje za projev potřeby změny, resp. odmítnutí situace, ve které klient žije. Prostřednictvím pohádek se může s těmito tendencemi dostat bezpečně do kontaktu a vyhnout se tak situaci, kdy na jednu stranu odmítáme sebevražedné tendence a na druhou stranu je můžeme provokovat. (Сакович, 2012).

2.2.3 Muzikoterapie

Muzikoterapie je jednou z nejvyužívanějších expresivně-formativních terapií. Historická báze této metody se nachází, stejně jako u jiných expresivně-terapeutických přístupů, v počátcích formování lidské společnosti, kdy byla hudba chápána spíše jako prostředek komunikace s nadpřirozenými silami, o čemž svědčí rituály mnohých primitivních národů. Dnes zaštiťuje obor muzikoterapie několik významných uskupení např.: Americká muzikoterapeutická asociace či Světová federace muzikoterapie (Kantor in Müller, 2005).³¹ Chápání obsahu, filosofie a zacílení muzikoterapie je značně variabilní; rozeznáváme základní čtyři úrovně chápání muzikoterapie (Kantor in Müller, 2005, s. 170) jako:

- specifickou formu psychoterapie,
- skupinové hudební aktivity, při kterých jde hlavně o zlepšení sociálních vazeb,
- součást léčebného a rehabilitačního procesu,
- psychohygienický proces.

Světová federace muzikoterapie chápe obor jako použití hudby kvalifikovaným muzikoterapeutem za účelem podpořit komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost aj. s cílem naplnění tělesných, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Záměrem je zkvalitnit život prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby (Kantor, Lipský, Weber, 2009).

Muzikoterapie se dělí na několik proudů (Mastnak, Kantor in Müller, 2014):

- **psychoterapeutický proud** – vychází z metod a postupů klasické psychoterapie,
- **rehabilitační muzikoterapie** – je využívána v rámci psychosociální rehabilitace např. u pacientů s psychickou nemocí, s poúrazovými stavy, neurologickými obtížemi.

³¹ U nás j obor zaštiťtěn Muzikoterapeutickou asociací České republiky (CZMTA).

- **muzikoterapie speciálněpedagogická** – je zaměřena primárně na osoby se zdravotním postižením,
- **antroposofická muzikoterapie** – vychází z principů antroposofie, resp. (steinerovské) waldorfské pedagogiky,
- **transpersonální muzikoterapie** – kombinuje esoterické přístupy, etnickou hudbu, šamanské přístupy apod.

Muzikoterapie je realizována ve dvou základních formách:

Receptivní – spočívá především v poslechu hudby. Poslech může být spojen s imaginací, pohybem, relaxací, výtvarnou tvorbou, dramatickými metodami (s improvizací) apod. Mezi konkrétní metody receptivní muzikoterapie můžeme zařadit (Kantor in Müller, 2005):

- **Řízenou imaginaci a hudbu** (mezinárodně nejrozšířenější metodu receptivní muzikoterapie), při níž se pracuje s představami, vzpomínkami, tělesnými prožitky, emocemi, myšlenkami evokovanými poslechem klasické hudby.
- **Schwabeho koncepti**, která rozlišuje *komunikativní muzikoterapii* (založenou na společném poslechu hudby s cílem podpory interpersonálních interakcí), *reaktivní muzikoterapii* (mající za úkol vyvolání afektivní katarzní reakce) a *regulativní muzikoterapii* (k rozšíření vnímavosti a k zintenzivnění psychoterapeutických účinků).
- **Vibroakustickou terapii** založenou na použití nízkofrekvenčních zvukových vln k terapeutickým účelům.
- **Tomatisovu metodu** spočívající v názoru, že problémy v naslouchání jsou primární příčinou mnoha obtíží v oblasti učení a chování.

Reprodukční – jedinec se zapojuje do terapeutického procesu např. zpěvem, hrou na tělo nebo na hudební nástroj. Prostředky aktivní muzikoterapie bývají nejčastěji:

- **lidské tělo** – např. využití dechových technik, hry na tělo,
- **hlas** – hlasové improvizace, zpěv písní, rytmizace, melodizace hlasu aj.,
- **hra na hudební nástroj** – využívají se tradiční západní nástroje, Orffův instrumentář, etnické nástroje, nástroje vyrobené přímo klienty.

Bazální muzikální fenomény, které muzikoterapie využívá, jsou (srov. Kantor, Libský, Weber, 2009):

- **Rytmus** – vychází z pravidelného střídání nějakého děje. Jde o pohyb, plynutí, které má svá pravidla. S pravidelností je spojen celý lidský život

(např. měsíční rytmus ženského cyklu, střídání spánku a bdění, tep srdce apod.) Rytmus je vlastnost, která dominuje skoro ve všech životních dějích člověka a je jedním ze základních projevů živého organismu. Každý jedinec má svůj životní rytmus, který se nejčastěji projevuje v jeho temperamentu. I těžce postižený člověk má zachovanou schopnost vnímání rytmu a jeho pravidelností. Práce s rytmem dává prožívat a podvolit se určitému řádu, který poskytuje jistotu, hranice, které mnohdy klientům chybí.

- **Melodie** – vyjadřuje aktuální strukturu zvukové podoby. Charakterizuje ji frekvence, barva a intenzita. Melodie působí na myšlení a podporuje koncentraci, představivost, třídí myšlenky. Pomocí melodie můžeme vyjadřovat emoce, náladu, přání, psychický stav...
- **Harmonie** – je spojena s cítěním; spočívá v současném zaznívání určitého zvukového tvaru z více tónů, které tvoří akordy. Různě postavené akordy působí na pocity člověka (např. durové akordy aktivizují, molové naopak uklidňují).

Muzikoterapeutická intervence je nejčastěji zacílena na následující kategorie (Kantor in Müller, 2005):

- **vnímání a pozornost** – rozvoj narušeného senzorkého vnímání, zlepšení koncentrace, získání smyslových zkušeností (propriorecepce, hmat, sluch...),
- **motorika a senzomotorika** – rozvoj jemné a hrubé motoriky, zlepšení vizuomotorické koordinace,
- **emoce** – práce s agresivitou a impulzivitou, emoční exprese, abreakce, zvýšení sebevědomí,
- **sociální interakce** – zlepšení sociálních dovedností, zprostředkování pocitu sociální sounáležitosti, snížení izolace a rozvoj sociálních vztahů, zvyšování tolerance a vlastní autonomie,
- **chování** – uvědomění si neproduktivních způsobů chování, schopnost následování pokynů, získání náhledu na své chování,
- **komunikace** – zlepšení expresivní a receptivní složky komunikace, rozšiřování slovní zásoby, rozvoj motoriky mluvidel, využívání nonverbální komunikace,
- **vědomosti a školní dovednosti** – posilování paměťových schopností,
- **relaxace** – schopnost psychosomatického uvolnění, nácvik preventivních protistresových strategií,
- **volný čas** – zvýšení kvality života, zábava...

Mezi konkrétní cílové skupiny, kterými se muzikoterapie zabývá, spadají i jedinci s rizikovým chováním. Kantor a Mastnak (in Müller, 2014) uvádějí využití metod muzikoterapie např. u jedinců s poruchami příjmu potravy, se sexuálními poruchami a poruchami pohlavní identity, s problémem se závislostí.

2.2.4 Pohybová a taneční terapie

Kořeny taneční a pohybové terapie (choreoterapie, dance therapy) sahají hluboko do minulosti lidstva. Vychází z rituálních tanců, jež se mnohdy transformovaly do folklórní podoby, a v neposlední řadě také z mimoslovní lidské komunikace. Tanec a pohyb jsou založeny na aktivní práci s tělem. Výzkumy ukazují, že fyzická aktivita pomáhá uvolňovat psychické napětí, působí antidepresivně, je vhodným prostředkem jak snížit množství adrenalinu v těle a tím pracovat s agresivitou, je vhodná jako prostředek exprese emocí (Payneová, 1999). Existuje několik škol s odlišnými přístupy k této disciplíně. Např. taneční terapie jako primitivní exprese, symbolická taneční terapie, psychobalet (Dosedlová in Müller, 2005). Tradiční klientelou taneční a pohybové terapie jsou jedinci s mentálním či tělesným postižením, ale také lidé s psychickou poruchou, společensky nepřizpůsobiví, psychosociálně ohrožení. Choreoterapie bývá tradičně realizována v rámci speciálně-pedagogické intervence (Payneová, 1999). „Ústředním principem taneční a pohybové terapie je významné a silné spojení mezi pohybem a emocemi. Úkolem terapeuta je sledovat pohybový proces jedince a pomoci mu uvedené spojení prozkoumat v jeho životě a v jeho vlastních zkušenostech tak, aby dotyčný pokročil v ozdravném procesu a obohatil rejstřík svých vztahů mezi somatickými, psychickými a emočními aspekty,“ tvrdí Payneová (1999, s. 17). Dalším terapeutickým procesem, který se zprostředkovává skrze taneční a pohybovou terapii, je asociování dříve prožitých událostí pomocí navozených pohybových reakcí, čímž si člověk tyto události zpřítomní a může s nimi pak dále pracovat. Přístupy této terapie se nejčastěji realizují ve dvou rovinách:

- „**Zvenku dovnitř**“ – terapeut volí téma, strukturu atd., pracuje se většinou s otevřenými očima, aktivita se vztahuje ke skutečné osobě nebo předmětu; tím se budují postoje a emocionální vzory k ostatním.
- „**Zevnitř ven**“ – pohyb vytváří klient sám, často se pracuje se zavřenými očima, pohyb se vztahuje jen k vnitřnímu prožívání, často podvědomému.

Jako u ostatních forem kreativních terapií i zde platí všechny zákonitosti, jako přenesení prožitků do reálného světa atd. (Payneová, 1999). Evropská asociace taneční terapie definuje taneční terapii jako psychoterapeutickou aktivitu pomáhající pacientům nalézat:

- radost z funkční činnosti,
- jednotu tělesna a duševna,
- obnovu pozitivního sebepřijetí,
- autonomii,
- tělesnou symboliku,
- sublimaci – vytváření umění vlastním tělem (Dosedlová in Müller, 2005).

Existuje mnoho koncepcí a přístupů v rámci této expresivní terapie, často jsou specificky spojeny s významnými osobnostmi daného oboru, nejznámější jsou např. (Dosedlová in Müller, 2014):

- **bazální tanec** – jako protiklad k tanci založenému na dané technice, umožňuje symbolické vyjádření vnitřních pocitů,
- **autentický pohyb** – vychází z vnitřních impulzů na základě nevědomé dynamiky,
- **body-ego technika** – spočívající v zrcadlení klientova pohybu terapeutem s cílem navázat vztah mezi myšlením a tělem např. u psychotických pacientů,
- **symbolická taneční terapie** – vychází z myšlenek C. G. Junga a jeho archetypů,
- **primitivní exprese** – vycházející z rituálních tanců primitivních národů.³²

Specifickou formou taneční a pohybové terapie je **psychobalet**, který se původně zaměřoval na děti s poruchami chování, kdy jsou propojeny klasické prvky baletu s psychoterapeutickými technikami. Vyústěním procesu je závěrečné taneční vystoupení (Dosedlová in Müller, 201). Metody psychobaletu spočívají v tělesném uvědomění skrze jasně danou strukturu, což může přispívat k naplnění základní psychické potřeby bezpečí a zároveň zvyšovat uvědomění. Tyto fenomény mají zásadní preventivní vliv na oblast rizikového chování.

Velmi zajímavým přístupem je tzv. plasticko-kognitivní styl pohybu spočívající v pohybovém zkontaktování se s určitými, vývojově nejstarší-

³² V rámci tohoto textu uvádíme pro inspiraci jen některé ze směrů taneční a pohybové terapie; směrů je samozřejmě víc a každý přináší do této expresivní metody jedinečnost a specifčnost.

mi oblastmi těla, což má za následek dle dlouhodobých výzkumů zlepšení kognitivních funkcí např. u jedinců s poruchami autistického spektra. Tato metoda většinou také vyúsťuje v tanečně-divadelní tvar (Popová, 2010).

2.2.5 Imaginativní terapie

Mohlo by se zdát, že imaginace, resp. jejich léčebné účinky, spadají spíše do „klasických“ (verbálních) psychoterapií, nicméně se domníváme, že si fenomén imaginativní terapie zaslouží specifické místo právě mezi expresivními terapiemi. Vyjdeme-li z jejich teoretických kořenů, je to právě exprese, která ji činí léčebnou. Pasivní imaginaci se oddáváme, byť neuvědoměle, velmi často. Každý se více či méně nechává občas unášet proudem vnitřních obrazů, což však nemusí mít a také většinou nemá terapeutický efekt. Principem imaginativní terapie je však metoda tzv. aktivní imaginace, jejíž nepostradatelnou součástí je právě exprese v nejrůznější podobě. Nejpůvodnějším významem pojmu aktivní imaginace bylo ztvárnění symbolu tancem.³³ Jung (in Kastová, 1999, s. 143) chápe aktivní imaginaci jako „každé zobrazení symbolu, ať již rozvedené v obrazových představách, malované jako obraz nebo zpodobované modelováním“.³⁴ Imaginace je užíváno též v dalších expresivních terapiích (psychodramatu, dramaterapii) nejčastěji:

- k uvolnění,
- k vyladění (nejčastěji v úvodu teatroterapeutické lekce),
- k zkoncentrování se (uvědomění svých aktuálních pocitů, nálad aj.),
- k aktivizaci kreativity,
- jako prostředku vstupu do rolí,
- k přiblížení děje a prostředí,
- k dramatizaci, resp. rozvíjení zápletky aj.

Hovoří-li Kastová (1999, s. 13) o imaginaci, mluví o tom, „jak vypadá naše představivost, o schopnosti domýšlet, o fantazii, o denním snění“. Dále definuje imaginativní schopnost jako danost „více či méně vědomě vidět obraz něčeho, co už je nebo ještě není a co se možná ani nikdy nestane“. Obecně se imaginace chápe jako představivost, která je jednou ze základních forem zpracování informací, z nichž vytváří smysluplný celek. **Aktivní imaginaci** Kastová (1999, s. 18), vycházejíc z Carla Gustava Junga, popisuje tak, že si

³³ Zde je možno vysledovat úzký interdisciplinární vztah s taneční a pohybovou terapií.

³⁴ Zde můžeme vysledovat prolínání s výtvarnou terapií.

„člověk ožíví vnitřní obrazy, přiměje vnitřní postavy k řeči, aktivizuje tak hlubinnou vrstvu své psyché a přesto se s těmito obrazy a hlasy vypořádává při zcela bdělém stavu“. Užíváme-li **imaginaci jako terapeutickou metodu**, ptáme se po jejích léčebných účincích. Kastová (1999) uvádí, že se člověk stává díky imaginaci (resp. aktivní práci na obrazech) otevřenější pro více perspektiv prožívání a jednání. Imaginace je též spojena s nadějí, protože často míří do budoucnosti, která je tak díky imaginaci otevřená a jedinec může volně a svobodně vyjádřit svá přání. Naděje následně přináší prožitek bezpečí. Imaginace má díky prožitku „otevřené budoucnosti“ výrazně motivační charakter. To jsou základní účinky imaginativní terapie jako takové.³⁵ Imaginací se též užívá jako podpůrné, motivační, uvolňující, seberefektivní, diagnostické aj. metody v rámci nejrůznější psychoterapeutické intervence, pedagogického či preventivního působení. Nejčastěji se využívají následující metody a strategie imaginace:

- **Uvolnění a koncentrace** jsou základními podmínkami imaginace. Uvolnění je myšleno především tělesné, k němuž můžeme dospět nejrůznějšími relaxačními technikami (např.: Šulcův autogenní trénink, metoda svalové kontrakce a relaxace – Jacobsonova progresivní relaxace, techniky vycházející z jogínských principů) a může trvat od několika málo minut až po šedesátiminutové cvičení. Důležitá je také aktivní koncentrace na vnitřní obrazy a jejich následná exprese (v jakékoli formě – verbální, dramatická...).
- **Řízená imaginace** – je vedena terapeutem, který navozuje nejrůznější představy a jejich změny. Je vhodná na počátku u méně zkušených jedinců, neboť snižuje práh strachu, učí a připravuje je na samostatnou imaginaci (Kastová, 1999). Její nevýhodou je, že podněty přicházející zvenku (od terapeuta) nemusí být v souladu s prožíváním klienta.
- **Polořízená a volná imaginace** – předpokládá větší zkušenost jedince. Terapeut navodí jen počáteční výchozí představu (polořízená imaginace), např. představu plynoucí vody, a klient se nechává unášet proudem svých vnitřních obrazů. Při volné imaginaci terapeut často jen pomůže klientovi s uvolněním a nezasahuje do jeho představ.
- **Uvolňující imaginace** – je užívána jako zklidňující prostředek často tehdy, předchází-li v terapeutické práci s klientem emočně silný negativně vnímaný prožitek, je-li klient v tenzi, chceme-li jej uvolnit. Tuto strategii můžeme doporučit klientovi (žákovi) jako možnou metodu uvolnění

³⁵ Zde je zřejmá souvztažnost s Maslowovou metapotřebou sebeaktualizace.

v běžném životě. Jako podněty se mohou volit představy míst a situací, které jsou pro klienta uklidňující a které mu dodávají pocit pohody a bezpečí. Je možno též volit univerzální podněty (v případech, že klient sám nemůže nalézt uvolňující obraz nebo pracujeme-li se skupinou), kterými mohou být např. představa prosluněné písčité pláže, lesního paloučku se studánkou apod. Vychází se z archetypálních obrazů evokujících výše popsané pocity.

- **Sebereflexivní imaginace** – vychází z předpokladu, že „naše představy vypovídají vždy něco o nás samých, o tom jak vidíme sami sebe a svět, jenž k nám patří“ (Kastová, 1999, s. 59).
- **Reminiscenční (regresivní) imaginace** – využívá se jako prostředku uvědomění si své životní cesty; důležitých životních událostí, se kterými je pak možno dále pracovat. Většinou je řízená a terapeut vede klienta v představách zpět časem od přítomnosti až k jeho nejranějším vzpomínkám a prožitkům.
- **Práce se sny** – imaginace a sen jsou v mnohém velmi podobné. Sny jsou další možností komunikace s naším nevědomím. Pomocí imaginace můžeme sen znovuprožívat, příp. jej dále rozvíjet, a tak si jej lépe uvědomovat.
- **Práce s psychosomatikou** – je prostřednictvím imaginací zvláště vhodná. Kastová (1999, s. 131) tvrdí že „tvorba symbolů je často spojena s psychogenními tělesnými poruchami (...) Jednou z možností, jak navázat kontakt se svým tělem, představuje podniknutí cesty po vlastním těle. Navštívíme přitom své orgány, pokusíme se vnímat, jak vypadají, zda potřebují pomoc atd.“
- **Aplikované imaginace** – můžeme nazývat takové, kterých využíváme k nejrůznějším konkrétním účelům. např. v dramaterapii je možno realizovat obtížně proveditelné rituály imaginativní formou (Valenta, 2014). Dále mohou být využity jako reflexivní, nebo naopak motivační technika v nejrůznějších edukačně formativní práci s klientem (žákem).
- **Aktivní imaginace** – je pojem, který byl již výše zmíněn. Zde uvádíme popis aktivní imaginace tak, jak ji ve svém dopise z roku 1947 popsal Jung: „Při aktivní imaginaci se jedná o to, abyste začali jakýmkoliv obrazem (...) Dívejte se na obraz a přesně pozorujte, jak se začíná rozvíjet nebo měnit. Braňte se každému pokusu dostat ho do určité formy, nedělejte nic, jen pozorujte, jaké proměny se spontánně objeví. Každý duševní obraz, který budete takto pozorovat, se dříve nebo později promění,

a to na základě spontánní asociace, jež povede k lehké změně obrazu. Je třeba se pečlivě vyhybat netrpělivému přeskokování od jednoho tématu k druhému. Držte se pevně zvoleného obrazu a čekejte, až se začne měnit sám od sebe. Všechny tyto proměny musíte pozorně sledovat a nakonec musíte do obrazu vstoupit sami: vyskytne-li se postava, která hovoří, pak řekněte i vy, co chcete říci a poslouvejte, co vám on nebo ona chce sdělit. Takto můžete své nevědomí nejen analyzovat – dáváte zároveň šanci, aby analyzovalo vás“ (in Kastová, 1999, s. 144).

Imaginace je přirozenou lidskou schopností, která se může využívat a procvičovat stejně jako např. paměť. Z průzkumu, který autor prováděl v letech 2001–2002, kdy byly zkoumány pocity z imaginativních technik u nejrozličnějších skupin klientů, vyplývá, že pro naprostou většinu respondentů (92 %) byla imaginace příjemná (Polínek, 2002). „Nepotvrdila se opakovaně vyjadřovaná obava, že lidé kvůli imaginaci přestávají rozlišovat mezi fantazií a realitou. Pozorujeme spíše opak: při soustředění na obrazné aspekty si lidé více uvědomují, kdy své vnímání světa doplňují představami“ (Kastová, 1999, s. 30).

2.3 Shrnutí

Stručná charakteristika nejužívanějších expresivně-formativních přístupů a formulace účinných faktorů preventivně-vzdělávacího působení na žáka vycházejících z terapeutických přístupů může být inspirací pro zefektivnění nejen prevence, ale celého základního uměleckého vzdělávání, které má na rozdíl od běžného základního vzdělávání mnohá specifika, díky nimž může daleko efektivněji a přirozeněji působit na osobnost žáka a naplňovat základní psychické potřeby, což chápeme jako základní preventivní strategii rizikového chování. Podrobněji jsou rozpracovány některé z paradivadelních přístupů, neboť máme za to, že divadelní umění svou syntetičností (možností propojovat různá umění) může působit na jedince celistvě (holisticky), což se ukazuje jako jeden z nejučinnějších preventivních přístupů.

3 Užitečné teorie

Tato kapitola předkládá některé teorie z oblasti psychologie, psychoterapie a pedagogiky, které využívám ve své psychoterapeutické a speciálněpedagogické praxi, zvl. při práci s dětmi s problémovým a rizikovým chováním, příp. při práci s pedagogy a odborníky z dalších pomáhajících profesí (např. při supervizích). Teorie netvoří ucelený komplex, ale jsou vybrány takové, díky kterým je možno proniknout do příčin a mechanismů rizikového chování u dětí a dospívajících. V etopedické praxi, která zahrnuje i primární prevenci rizikového chování, je velmi důležité porozumět podstatě problému (např. danému rizikovému chování), až po té může být aplikována účinná intervence. Schematické a represivní přístupy v této oblasti nejen že nevedou k pozitivním výsledkům, ale jejich důsledkem je i jakási rezistence osobnosti dítěte vůči dalšímu pedagogickému ovlivňování (výchově). Děti zkrátka přestanou učiteli důvěřovat, protože důvěra spočívá mimo jiné na zdravě definovaném vztahu, založeném na dialogickém principu a vzájemném respektu. Schematismus v řešení dává dítěti jasnou zprávu, že není jako osobnost pedagogem akceptováno, že se nejedná o dialog já – ty, který v sobě zahrnuje určitou míru partnerské spolupráce, ale o pseudodialog já – ono, kde se k dítěti vztahujeme spíše jako k objektu a výchova pak spočívá především na různých formách manipulace a represe.

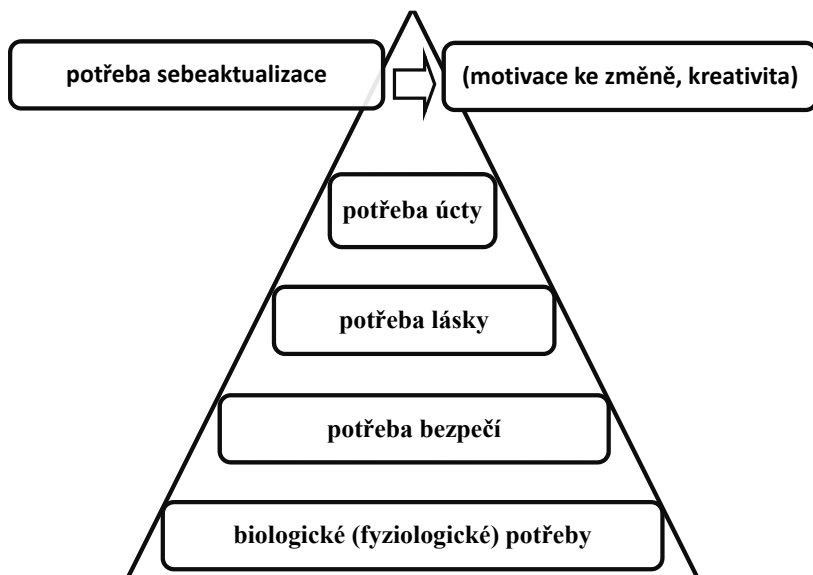
3.1 Teorie nasycování základních psychických potřeb a motivace žáka

O motivaci v pedagogice je napsáno spousta knih a příruček, existují mnohá metodická doporučení jak vzbuzovat motivaci u žáka. Pokud je aplikujeme v praxi, zjistíme, že u jednoho dítěte se osvědčují, u jiného ne a často to lakonicky odbudeme poznámkou o individualitě každého jedince. Příčina neúspěchu může však být ještě někde jinde. Podle Maslowovy (2014) teorie základních psychických potřeb je motivace naplnit si některou z vyšších potřeb základním principem lidské motivace „hierarchického uspořádání

potřeb podle jejich vnitřní naléhavosti“ (in Nakonečný 1998, s. 467–468), kdy vyšší potřeby vystupují jako naléhavé motivy, až když jsou uspokojeny potřeby nižší. To znamená, že motivace je přirozeným a samovolným procesem, který není primárně ovlivňován vnějšími okolnostmi, ale je určován mírou nasycenosti základních psychických potřeb. Zjednodušeně řečeno: Pokud dítě nebude mít dostatečně naplněny všechny základní psychické potřeby, bude mít velmi malou motivaci k seberozvoji (tj. k učení se, kreativité). Z toho je patrné, že otázka motivace nemusí být vždy věcí vhodného či nevhodného pedagogického přístupu, ale může mít daleko hlubší kořeny.

V rámci pedagogického přístupu se můžeme zaměřit na prozkoumávání (ne)naplněnosti některé ze základních psychických, příp. biologických potřeb a její souvislosti s rizikovým chováním a nízkou mírou motivace k učení a tvořivosti. Za nejvyšší (meta)potřebu je považována potřeba sebeaktualizace, kterou v rámci pedagogiky můžeme chápat právě jako onu vnitřní motivaci ke změně (viz obr. 1).

Obr. 1 Maslowova pyramida základních potřeb



V rámci posilování motivace je nutno postupně prozkoumávat a naplňovat potřeby od té nejnižší (Polínek in Friedlová, Krahulcová, 2015):

1. **Biologické potřeby** – v běžné praxi se setkáváme ojedinele i s dětmi zanedbávanými a týranými, kdy nejsou naplňovány ani tyto potřeby. Často nám však uniká fakt celkové jednostranné přetíženosti současných dětí. Nadměrná strukturace volného času, přemíra volnočasových aktivit mohou vést k vyčerpání a ztrátě celkové motivace a spontaneity. Děti, které nemají možnost spontánní hry a jsou neustále rodiči (pedagogy) strukturovány do činností, ztrácejí schopnost spontaneity a vnitřní kreativity (která souvisí s nejvyšší metapotřebou sebeaktualizace), neboť jsou jim činnosti „servírovány“ zvenčí. Tento vzorec chování se pak fixuje a v důsledku něj čekají takoví jedinci na podněty zvenčí, které by ovlivňovaly jejich životní situaci a podvědomě odmítají vlastní odpovědnost za své chování a prožívání – za svůj život. *Např. při supervizi speciálních pedagogů zabývajících se divadelní tvorbou s klienty s mentálním postižením si tito postesklí nad malou motivovaností klientů, že jsou „líní“, nemotivovaní, neochotní do nové kreativní práce. Při bližším prozkoumávání této situace se však ukázalo, že jsou klienti spíše fyzicky vyčerpání – přetížení z předchozích akcí daného období a že problém netkví v jejich „nemotivovanosti“ ani v nesprávném pedagogickém postupu.*
2. **Potřeba bezpečí** – je neodmyslitelně spjata se strukturou a porozuměním situaci kolem sebe a se zkušeností dlouhodobého pocitu jistoty. *Např. pětileté dívce nebylo oznámeno, že zemřela její babička, aby rodiče dceru „netraumatizovali“, o situaci nemluvili, zatajili před ní i pohřeb. Dívka vnímala smutek rodičů, ale dostávala odpověď, že se nic neděje. Emočně byla v kontaktu se smutkem, napětím a úzkostí, ale od rodičů slyšela pravý opak. Byla zmatená, situaci nerozuměla, čímž se míra jejího bezpečí výrazně snížila. Začala mít problémy v mateřské škole, kdy unikala do infantilního chování (pomočování, zpomalil se vývoj řeči atd.). Ve snaze ochránit dítě od nepřijemných emocí tak rodiče vytvořili prostředí, kde dívka zažívala velkou nejistotu a zmatek. Pokud je dítě zmatené, nerozumí dané situaci, je to daleko destruktivnější než prožívání náročné situace (např. smutku ze ztráty blízkého člověka). Struktura ve výuce znamená jasný systém pravidel, odměn a trestů, časového rozložení (mnohdy pomáhají rituály – např. počáteční a konečný rituál k ohraničení vyučování). Dále také jasně definovaný vztah mezi učitelem a žákem, tak aby byl bezpečný a dlouhodobý, kdy je pedagogův přístup spontánní a jeho*

prožívání je v souladu s tím, co danému žákovi sděluje (forma sdělení závisí samozřejmě na věku dítěte).

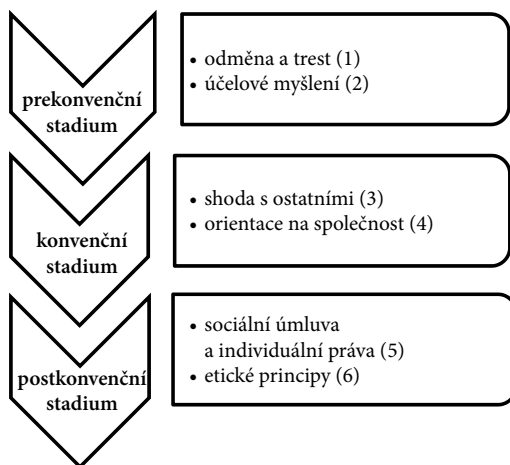
3. **Potřeba lásky**, resp. dlouhodobé zkušenosti s hlubokým citovým vztahem se dá v rámci pedagogického vztahu naplňovat obtížně. Domníváme se však, že dlouhodobost a hloubka vztahu mezi učitelem a žákem na základních uměleckých školách je jedním z bazálních preventivních faktorů, výlučných právě pro tento typ vzdělávání. Výuka umění je nemyslitelná bez jisté míry citové angažovanosti i ve vztahu s žákem, což je však nutno udržovat v jasně stanovených hranicích, aby nebylo ohroženo naplnění potřeby bezpečí.
4. **Potřeba úcty** (sebeúcty) – je velmi často nenaplněnou potřebou dětí vykazujících rizikové chování. Často se vyskytuje výrazně snížené sebevědomí. Jedinci s problémovým chováním zažívají často neúspěch jak u rodičů, vychovatelů a učitelů, tak i u vrstevníků a málokdy jsou okolím obdivováni (uctíváni), což je předpokladem vybudování si zdravého sebevědomí (sebeúcty). V rámci dialogického pedagogického vztahu, který spočívá ve vnímání žáka jako partnera, kdy pedagog „zvědavě prozkoumává“ vztahové pole, které v kontaktu s ním vytváří, se velmi často stává, že nás žák začne velmi zajímat, že nás situace, které spolu vytváříme, začnou fascinovat, že žákova kreativita začne překvapovat. Toto vše obsahuje potenciál, který dovolí dítěti zažít vnější ocenění a postupem času i sebeúctu.
5. **Potřeba sebeaktualizace** – může být chápána také jako ekvivalent k tvůrčímu principu (srov. Zinker, 2004), jako ekvivalent vnitřní motivace ke změně. Jak již bylo výše poznamenáno, u dětí s rizikovým chováním velmi často zaznamenáváme nenaplněnost nižších potřeb, a tak by se mohlo považovat za utopii snažit se v nich vzbuzovat kreativitu (např. ve formě vytváření a přehrávání dramatických příběhů). Jak je tedy možné, že existuje fenomén bezdomoveckého divadla, kdy lidé ohrožení ztrátou domova, u nichž jsou nedostatečně naplňovány nejen nejnižší psychické potřeby (jako je potřeba jistoty a bezpečí), ale dokonce i potřeby biologické, jsou motivováni k divadelnímu sebevyjádření na jevišti, resp. k naplňování nejvyšší metapotřeby sebeaktualizace (srov. Polínek in Hutytrová, 2014). Na tuto otázku můžeme nalézt částečnou odpověď také u Maslowa (2014), který definuje jako jednu z výjimek, kdy může být toto hierarchické naplňování potřeb potlačeno či převráceno, jedince vrozeně tvořivé, jejichž tvořivost je důležitější než ostatní, a o tvůrčí proces usilují navzdory nedostatkům v uspokojování potřeb nižších. Z výzkumů, které

jsem prováděl v posledních letech, vyplývá, že paradivadelní systémy mají potenciál akcentovat u jedince tvůrčí proces, aniž by měl dostatečně naplněny potřeby nižší. Tato premisa může být podstatou preventivně-výchovného potenciálu základního uměleckého vzdělávání.

3.2 Morální vývoj a pedagogický přístup

Další užitečnou teorií, která může pomoci porozumět vnímání, vztahování a chování žáka, je koncept morálního vývoje, tak jak jej definoval L. Kohlberg. Morálním vývojem zde máme na mysli vývoj procesu, na základě kterého jedinec vnímá, co je správné a co je špatné. Kohlberg předpokládá, že morální vývoj se zastavuje zpravidla kolem pětaticátého roku věku jedince, že se může zastavit v kterékoli fázi a také to, že nelze žádnou z předchozích fází přeskocit (viz obr. 2). Abychom mohli účinně pedagogicky (preventivně) působit, je nutné působit v souladu s fází morálního vývoje, ve které se dítě aktuálně nachází. Budeme-li např. apelovat na etické principy u člověka, který se nachází ve fázi odměn a trestů, bude naše intervence naprosto neúčinná.

Obr. 2 Struktura Morálního vývoje dle Lawrence Kohlberga³⁶



³⁶ Srov. Vacek, 2008; Heidbrink, 1997 a Hutýrová, Růžička, Spěváček, 2013.

Úrovně jednotlivých stadií Kohlbergova morálního vývoje můžeme stručně charakterizovat následovně (Polínek in Valenta, 2014):

- 1. úroveň: Odměna a trest** – Za správné je považováno to, za co přichází odměna a za špatné to, za co přichází trest. Tato fáze je jistě nezbytná v procesu výchovy dětí. Může však být také vysvětlením proč např. děti, které jsou sexuálně zneužívány, vnímají často sebe jako ty špatné. (Dítě je odměňováno, resp. netrestáno, když je násilníkovi po vůli. Dle této úrovně morálního vývoje je násilníkově jednání považováno za správné. Nepříjemné pocity, které dítě při tom prožívá, musí být nutně označeny za nesprávné, tj. dítě se hodnotí negativně.) Na jednu stranu je nutné v rámci této fáze nastavit jasný a předem daný systém odměn a trestů, což pomáhá naplňovat základní psychickou potřebu bezpečí (viz výše); je však důležité, aby jejich uplatňování citlivě reagovalo na konkrétní okolnosti dané situace a na specifika daného žáka, je třeba se vyhnout schematismu a rigiditě, která může nakonec bránit dítěti v posunu do další úrovně morálního vývoje.
- 2. úroveň: Účelové myšlení** – Správné je to, co vyhovuje okamžitému zájmu jedince. Jsou vnímány i potřeby druhých, ale jen jako reciprocita. (Tzn. „Ty uděláš něco pro mě a já zas oplátkou něco pro tebe.“)
Např.: Protestantská pastorka pracující s recidivisty nemohla pochopit situaci, kdy jí jeden její klient ukradl peníze, přestože je k sobě navzájem poutal dlouholetý přátelský vztah. Zde je jasně vidět různé úrovně morálního vývoje, kdy recidivista krádež peněz blízkému člověku nepovažoval za nic špatného, protože „peníze nutně potřeboval“, tj. stagnoval na 2. úrovni morálního vývoje. Zvláště v hromadných formách základního uměleckého vzdělávání je výsledek (divadelní tvar, koncert, taneční vystoupení) závislý na míře důvěry mezi členy dané skupiny. Osobní realizace tak může být sladěna s vnímáním druhých, což může mít značný potenciál pro posunutí jedince do vyšších úrovní morálního vývoje.
- 3. úroveň: Shoda s ostatními** – Očekávání blízkých osob je mírou správného chování, tj. správné je to, co dělá většina dané komunity (např. vrstevnické skupiny). Zde můžeme vyzorovat jednu ze zásadních příčin šikany a xenofobie (resp. „trestání odlišnosti“). Fáze identifikace s vrstevnickou skupinou je nesmírně důležitá jako přechodový fenomén mezi závislostí na primární rodině a dospělou autonomií. Odtud pocházejí tendence dospívajících po jakési „vrstevnické uniformitě“ (oblékat se

jako ostatní, mít podobné zájmy, poslouchat stejný typ hudby aj.). Ten, kdo se vymyká, je považován za špatného v očích většiny i v očích sebe sama. Proto je oběť šikany mnohdy přesvědčena o správnosti jednání agresorů, které vnímá jako spravedlivý trest za svou jinakost – špatnost. Prevencí tohoto může být na základní umělecké škole kolektivní tvorba, ve které se uplatňuje princip „mnohost v jednotě“, kdy může žák zažívat shodu s ostatními a zároveň je apelováno na jeho individuální umělecký projev.

4. **úroveň: Orientace na společnost** – Plnit své povinnosti a zákony dané určitou společností je považováno za vrchol správného jednání, kdy je třeba společenské autority respektovat v zájmu zachování společenského řádu. Je jistě příkladné dodržovat nařízení a zákony. Co když ale zrovna v dané společnosti platí Norimberské zákony, které legalizují genocidu a rasovou diskriminaci? Umění často reflektuje fungování dané společnosti, její principy, pravidla a nařízení, ovšem způsobem, který nevstupuje a priori do opozice k dané společnosti, ale s pomocí uměleckých metafor umožňuje bezpečný pohled zvenčí na dané principy. Tato vlastnost pak může člověku pomoci oprostít se od rigidních vzorců chování, kdy jsou nařízení bezmyšlenkovitě plněna, dopomoci k svébytnému bytí, kdy člověk přijímá odpovědnost za vlastní úsudek a jednání, tj. posouvá se na vyšší úroveň morálního vývoje.
5. **úroveň: Sociální úmluva a individuální práva** – Je správné dodržovat zákony, resp. jejich smysl, který je v jejich užitečnosti pro většinu lidí. Tyto zákony však nesmí být nadřazeny nad absolutní hodnoty, jimiž jsou život a svoboda. Držet se zákonů a nařízení za všech okolností nemusí být vždy v souladu s morálkou; dokonce může být v jistých situacích morálnější zákon porušit. Takové situace se mohou v rámci výuky také vyskytnout. Zde záleží na úrovni morálního vývoje samotného učitele, který by si měl uvědomit, že dodržování zákonů, pravidel a nařízení je pouze prostředek, nikoli cíl výchovy. Pedagogické mistrovství pak spočívá ve zprostředkování těchto postojů dětem na různých vývojových úrovních.
6. **úroveň: Etické principy** – Zásadní hodnotou je respekt k lidské důstojnosti a vědomí, že všichni lidé mají stejná práva. Správné je řídit se dle etických principů, které jsme si svobodně zvolili a zvnitřnili. S touto úrovní koresponduje pojem **nadindividualita**, kdy vzniká přirozená potřeba člověka prospět dané společnosti, aniž by musel omezovat

svoji přirozenou podstatu. Moderní výchovné trendy dnes vedou často k přečeňování individuality, schopnosti prosazení se, svěbytnosti, což v důsledku vede k redukci lidských vztahů a k izolaci.

3.3 Prožívání jako kontaktní cyklus

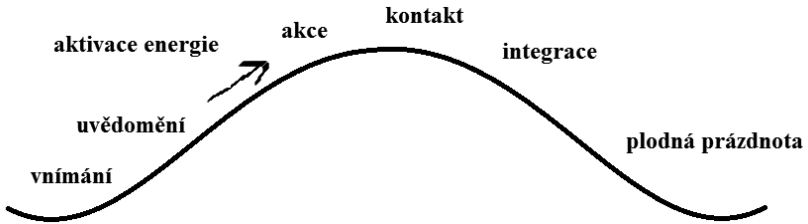
Pedagogická profese s sebou nese velké nároky na emoční prožívání a navíc umění a umělecká exprese je s citovou složkou osobnosti neodmyslitelně propojena. Oproti běžné základní škole je tak učitel na ZUŠ daleko více emočně exponován, a to v několika rovinách souvisejících s:

- Obsahem učiva, kdy můžeme chápat uměleckou expresi (vyjádření, výraz) jako prostředek komunikace s vlastní emoční složkou osobnosti a její zprostředkování okolnímu světu.
- Výchovnou pedagogickou činností, která nese obecné nároky na emoční angažovanost a která je na umělecké škole zintenzivněna dlouhodobým vztahem mezi pedagogem a žákem naplněným tvůrčím procesem.

Práce s emocemi je v rámci základního uměleckého vzdělávání nejen jakým-si přidruženým fenoménem, ale stává se jednou ze složek výuky. Tento fakt v sobě nese výrazný preventivní potenciál, ale na druhou stranu také rizika, pokud je práce s emocemi pedagogem nezvládnutá (neošetřená).³⁷ Aby bylo možno s emocemi bezpečně a účelně pracovat, je třeba porozumět vlastním emočním procesům. K tomu může sloužit následující teorie prožívání, kterou jsem zformuloval na základě kontaktního cyklu užívaného v gestalt psychoterapii. Základní premisa této teorie spočívá v **ukončení, uzavření**. Předpokládáme, že obtíže v emočním prožívání mohou nastat, pokud je **kontaktní cyklus prožívání** určité emoce (nebo obecněji jakékoli situace, např. sociálního kontaktu) nedokončený, příp. deformovaný. Následující schéma ukazuje všechny fáze úplného kontaktního cyklu:

³⁷ Jednou z důležitých dovedností pedagoga je umět rozlišovat hranici mezi výchovným působením (např. prostřednictvím zážitkové pedagogiky) a uměleckou terapií, která není v jeho kompetencích.

Kontaktní (gestalt) cyklus³⁸



Vnímání je fází, ve které si uvědomujeme své tělesné prožívání, emoční prožívání a své myšlenky. Často se při tomto „obrácení do sebe“ objeví tzv. **figury** – výrazné jevy v rámci tělesných a emocionálních prožitků, příp. racionálních úvah. Za těmito figurami je často skryta určitá potřeba. Např. *na tělesné úrovni vnímám stahování břicha, na emocionální nervozitu a podrážděnost a hlavou mi běží představy o jídle*. Přichází druhá fáze, **uvědomění** si své potřeby (svého stavu). *V rámci předchozího příkladu si uvědomuji, že mám hlad a mojí potřebou je se najíst*. V této chvíli se mi **aktivuje energie**, která je potřebná pro **akci** vedoucí k naplnění mé potřeby. *(Vstanu a jdu si připravit jídlo.)* Ve chvíli naplňování své potřeby jsem s ní v **kontaktu**, tj. intenzivně vnímám, co se právě děje. *(Vnímám chuť, vůni jídla. Užívám si proces sycení se.)* Jakmile se daná potřeba začne naplňovat, dochází k **integraci** (postupnému) vyvážení celého systému *(Uvědomuji si spokojenost z nasycení a z postupného ustupování projevů hladu.)* až do fáze **plodné prázdnoty**, kdy nevnímám žádné výrazné figury.

Ovšem ne vždy je možné tento cyklus dokončit, někdy jsou situace, kdy je lépe cyklus přerušit. Toto přerušení nazýváme **kreativním přizpůsobením**. *Např. při poranění dítěte nezvyšujeme jeho vnímání bolesti, ale snažíme se odvést jeho pozornost*. Problém nastává, když si toto přerušení zafixujeme a když nastává i v situacích, kdy není třeba kontaktní cyklus přerušovat. Takový fixovaný vzorec nám pak brání plnému prožívání a často je třeba psychoterapeutické intervence k dokončení cyklu. *Např. klientka popisující své znásilnění mluví o tom, že „jakoby vypnula své tělo“, že znečitlivěla, odosobnila se. (Přerušila cyklus před vnímáním.) Mluví pak také o tom, že když nastane situace intimního sblížení se s jejím partnerem, přestane cokoli prožívat. V situaci znásilnění se tedy jedná o kreativní přizpůsobení, které*

³⁸ Srov. Zinker, 2004 a Mackewn, 2004.

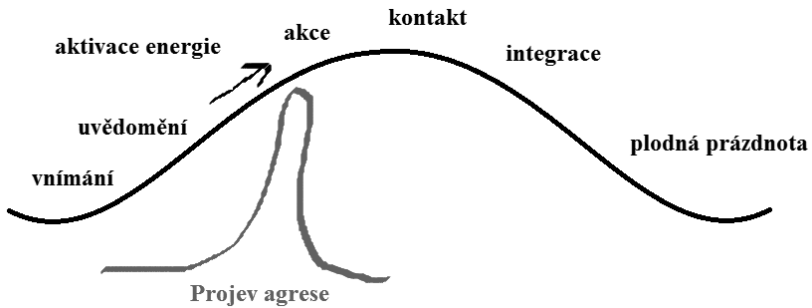
v danou chvíli zabránilo např. traumatizaci; v situaci s partnerem se jedná o podobné okolnosti, které ale klientku nijak neohrožují; nicméně se zde uplatňuje zafixovaný vzorec, který jí nedovoluje naplňovat sexuální potřeby.

V rámci pedagogické praxe se často setkávám s **přerušением cyklu mezi uvědoměním a akcí**. Učitelé mohou prožívat směrem ke svým žákům různé emoce; mohou prožívat vztek, nenávisť, ale i výraznou míru sympatie, lásku. Principem je, že máme právo prožívat jakékoli emoce, ale naše chování (vůči žákům) musí být takové, abychom udrželi hranice pedagogického vztahu, žáky neohrožovali jak psychicky, tak i fyzicky. *Stávají se situace, že žák učitele štve, vzbuzuje v něm agresi, učitel si uvědomuje svůj stav, ale v dané situaci není možné naplnit svoji potřebu. (Jít do kontaktu se svým hněvem.) Je nutno se tzv. „ovládnout“ – tedy přerušit cyklus prožívání ve chvíli, kdy se aktivizovala energie (cítíme velké pnutí, našťvanost.)* Toto přerušění však může způsobit různé psychosomatické obtíže. Pedagog se může „zhrostit“ doma, mohou se vyskytnout bolesti hlavy, žaludku... *Dle gestalt teorie předpokládáme, že vyvázaná energie, která nemohla být použita na danou akci (např. projevení agrese vůči žákovi), se transformovala do jiné podoby, např. do formy psychosomatického onemocnění.* Pro pedagoga je tedy záhodno mít „zvýšené uvědomění“, tak aby rozpoznal dané situace a vědomě si „odložil“ naplnění svých potřeb na vhodnější dobu. *Tj. vím, že nemohu nyní jít do akce (např. verbálně napadnout žáka) a že mám přebytek nevyužitě energie, kterou si mohu zpracovat po vyučování. Mohu ji použít např. v rámci volnočasové sportovní aktivity.* Je dobré zvědomovat si tzv. **sebepondpurné aktivity**, tedy takové, které nám mohou pomoci zpracovat přebytečnou energii a které můžeme vědomě použít jako prevenci např. před syndromem vyhoření nebo psychosomatickým onemocněním. Základem zdravého emočního prožívání je tedy ono **zvýšené uvědomění** (obrácení pozornosti k sobě sama, ke své tělesné, emocionální a rozumové složce).

Kontaktní cyklus může být přerušen v jakékoli své fázi. Např. **přerušění mezi akcí a kontaktem** může být projevem syndromu vyhoření. *(Učitel organizuje spoustu akcí – koncertů, výstav, představení, ale nepřináší mu to žádné uspokojení. Často se dostává do bludného kruhu, kdy se mylně domnívá, že k uspokojení je třeba další akce.)* Často je z cyklu vynechávána fáze plodné prázdnoty (odpočinku, nicnedělání), která je i v rámci výchovy považována za lenost, za něco negativního. Výsledkem pak může být situace, kdy neumíme odpočívat a můžeme být ohroženi již zmiňovaným syndromem vyhoření, příp. workoholismem. Při pedagogické práci je třeba

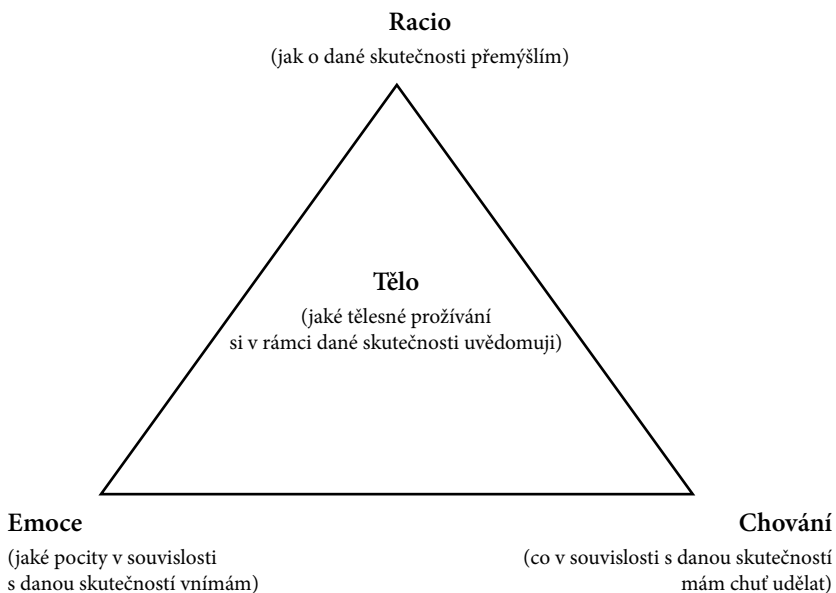
respektovat aktuální situaci žáka (skupiny) a vnímat jeho potřeby. Někdy je prostě nutné vést hodinu „v režimu plodné prázdnoty“, což má nakonec daleko větší efekt, než kdybychom se za každou cenu pokoušeli pokračovat např. v divadelní zkoušce.

Další konkrétní možností využití kontaktního cyklu může být např. porozumění principu agresivního chování. Často se pedagogové ptají, co se má dělat, při projevení žákovy agrese. Odpověď je v prevenci, tj. práci s žákovým prožíváním ještě než k agresi dojde. Kontaktní cyklus je při agresivním chování deformovaný (viz následující schéma):



Děti s agresivním chováním popisují průběh agrese často tak, že zaregistrovaly pouze spouštěcí podnět, kdy vynechávají fázi vnímání a uvědomění, ale naopak nastává rychlá aktivizace energie s impulzivní akcí („*On mi řekl něco, co mě naštvalo, tak mi, ani nevím jak, vyletěla ruka a já jsem mu jednu vrazil.*“) Intervence spočívající v přerušení cyklu před akcí („*Propříště se snaž ovládnout!*“), příp. pokusy o zpomalení akce v situaci aktivované energie („*Až tě to příště popadne, tak zkus počítat do deseti.*“) jsou často neúčinné. Jednak proto, že ve chvíli aktivizace energie není prostě prostor na jakékoli uvědomění, a tudíž nelze použít žádné „zpomalovací“ mechanismy, jednak proto, že i když se nám podaří akci přerušit, energie se často hromadí a může způsobovat různé komplikace, jak již bylo popsáno výše. Účinnou strategií může být právě ono zvyšování uvědomění, ovšem preventivní, tedy ještě před projevem agrese. Můžeme žáky učit obracet pozornost k sobě (k jejich tělesnému, emocionálnímu a racionálnímu prožívání), mnohé z uměleckých disciplín mají integrativní charakter (zejména z oblasti divadelního umění), kdy slučují jak tělesnou (pohybovou) stránku, tak i práci s emoční expresí a racionálním uvědoměním (např. pointy interpretované-

ho příběhu). Pokud budou pedagogické nároky na základních uměleckých školách na žáka takto komplexně orientovány, může to vést k výraznému snížení agresivních projevů chování a také k celkové harmonizaci osobnosti, na rozdíl od běžné základní školy, kde se vyskytuje výrazná nevyváženost mezi složkou citovou, tělesnou a racionální. K rychlejší orientaci v daných pedagogických momentech nám může pomoci následující schéma:



Mluvíme často o vyváženém přístupu k osobnosti, o harmonizaci. Domnívám se, že právě vyváženost jednotlivých složek osobnosti může k takové harmonizaci vést. Výše uvedený diagram může pomoci zorientovat se v dané (pedagogické) situaci, kdy si můžeme uvědomit, která ze složek je např. nadměrně zatěžovaná, a můžeme k vyváženosti pomoci tím, že zaměříme pozornost na složky ostatní.

3.4 Shrnutí

Předchozí teorie vycházející z psychologie, speciální pedagogiky, sociologie a psychoterapie mohou být užitečné v rámci pedagogického působení nejen na základní umělecké škole. Jedná se samozřejmě jen o jakési schematické konstrukty a modely, na které je nutno pohlížet v perspektivě dané konkrétní situace, které však mohou pomoci k pochopení psychosociálních mechanismů, k orientaci se v daných situacích a k uplatnění účinných pedagogických přístupů. Charakter základního uměleckého vzdělávání umožňuje učiteli daleko komplexněji pojímat výchovně-vzdělávací proces v rámci partnerského dialogického vztahu s žákem.

4 Účinné (nejen) preventivní mechanismy paraestetických přístupů

Paraestetickými přístupy nazýváme takové mechanismy, které využívají umění také k jiným než uměleckým cílům. Analogicky dle Valenty (2001), který definuje paradivadelní přístupy, můžeme paraestetické rozdělit na výchovné, vzdělávací, preventivní, terapeutické a integrační. Hranice mezi nimi není vždy jednoznačně určena, např. mnohé výchovně-vzdělávací přístupy mají sekundárně i preventivní efekt, ale je odvislá od prostředí, ve kterém se uplatňují (např. základní umělecká škola, zážitkový kurz, ambulance psychoterapeuta), a samozřejmě od kompetencí jednotlivých profesí (pedagog, terapeut, psycholog, režisér aj.).

Následující kapitola se zamýšlí na klíčovými pojmy pro tuto knihu (tvorivostí a vrcholným zážitkem) a předkládá tři fenomény, které jsem zkoumal v rámci dlouhodobých průzkumů a které mohou posilovat také preventivní procesy na základních uměleckých školách. Prvý z nich se týká výzkumu naplňování psychických potřeb v rámci expresivních terapií. Poněvadž jsou postupy expresivních terapií využitelné ve výuce na základní umělecké škole (ovšem bez akcentace léčebných cílů), mohou být výsledky těchto výzkumů aplikovány i na oblast preventivního působení v rámci základního uměleckého vzdělávání.

Druhá oblast výzkumů byla zaměřena na teatroterapeutická představení. Teatroterapie nemusí být chápána jen jako terapeutická metoda, výrazně zde dominují též integrační cíle (Polínek in Müller, 2014). Výzkum vychází z analýzy představení, které se uskutečňují na Základní umělecké škole Zlín v rámci integračních workshopů. Tyto workshopy mají též preventivní charakter, neboť rozvíjí dialog mezi specifickými skupinami dětí (zvl. děti s problémovým chováním a jedinci s mentálním postižením). Ukazuje se, že tento dialog má primárně výrazný preventivní efekt, zvláště v posilování tolerance a vnímání jinakosti.

Třetí oblast výzkumů byla zaměřena přímo na integraci na základních uměleckých školách. I přesto, že mají ZUŠ výrazný integrační potenciál, v oblasti integrace stojí, na rozdíl od běžných základních škol, na počátku procesu. Prevence a inkluze se v mnohém propojují a tvoří základní pilíře koncepce rozvoje českého školství, proto je nasnadě nastínit i tuto oblast.

4.1 Tvořivost a vrcholný zážitek

Tvořivost, tvůrčí proces, kreativita – jsou to ekvivalentní pojmy, které jsou vlastní nejen oblasti umění, ale stále častěji se na ně poukazuje v souvislosti s lidskou psychikou. Schopnost tvořit je v této perspektivě často dávána do souvislosti se „zdravou“, plně integrovanou (celistvou) osobností. Usilování o harmonizaci osobnosti můžeme chápat také jako prevenci před rizikovým chováním, které je jakýmsi protipólem vyváženého psychického prožívání. Pokud je tedy tvořivost chápána jako atribut zdravé osobnosti, můžeme jejím rozvíjením a podněcováním ovlivňovat celkově vývoj jedince a tím eliminovat případné rizikové chování. Její význam podtrhují mnozí významní autoři. A. Maslow (2013) rozlišuje tvořivost vyplývající ze zvláštního nadání a tvořivost vyplývající se sebeaktualizace, která je právě atributem naplnění základních psychických potřeb. Tuto tvořivost přirovnává k spontánnímu dětskému uchopování světa, které je nenucené, nevinné, oproštěné od stereotypů a klišé a které je otevřené novým zážitkům (blíže viz kap. 3.2). J. Zinker (2004) považuje tvořivost za proces, který dovoluje vyjádřit vnitřní život člověka a stává se tak uzdravujícím procesem. Tvůrčí čin považuje za stejně základní potřebu, jako je dýchání nebo milování se.

Tvořivost úzce souvisí s fantazií (představivostí). V. Oaclander (2010) uvádí výzkumné studie, které statisticky dokazují, že děti s rozvinutou fantazií se lépe vyrovnávají s nároky života a že povzbuzování dítěte ke kreativě zlepšuje schopnost zvládat náročnou životní situaci a učit se. Nástrojem prevence rizikového chování na základní umělecké škole se tak může stát právě rozvíjení tvořivosti, která je neodmyslitelně spjata s uměním.

S tvůrčím procesem (zvláště uměleckým) je spjat fenomén označovaný jako vrcholný zážitek. A. Maslow (2013) popisuje **vrcholný zážitek** jako sebezpotvrzující, sebeospravedlňující okamžik, který má nejen svou vnitřní cenu, ale který je natolik hodnotný, že díky němu stojí za to žít. V souvislosti s tím zmiňuje estetické a tvůrčí zážitky. Výuka umění směřuje k estetickému, k tvořivosti a především k vnímání lidské jedinečnosti, což podle výše

zmiňovaného autora znamená vnímat člověka esteticky. Základní umělecká škola se tak může stát zdrojem vrcholných zážitků, které dle výzkumů (Maslow, 2013) mimo jiné odstraňují neurotické symptomy a mohou změnit k lepšímu názor na sebe sama i na ostatní. Prostřednictvím těchto vrcholných zážitků pak můžeme působit i preventivně ve smyslu zvýšení tolerance a sebevědomí, což přispívá k eliminaci xenofobie a takového chování, kterým si nesebevědomý jedinec svoji hodnotu dokazuje uplatňováním moci, resp. ponižováním druhých, jehož extrémní variantou je např. šikana. Maslow (2013, s. 157) vnímá prožití vrcholného zážitku také jako prevenci sebevražedného chování, když tvrdí, že člověk má po prožití vrcholného zážitku „sklon domnívat se, že život stojí za to, i když je obvykle jednotvárný, obyčejný, bolestný nebo neuspokojivý. Zjistil totiž, že v životě existuje i krása, vzrušení, upřímnost, hra, dobrota, pravda a smysluplnost. Život má tedy smysl a sebevražda a přání zemřít se stává méně pravděpodobným.“

Velmi zajímavě charakterizuje na základě srovnání nejrůznějších výzkumů **tvůrčí osobnost** Kulka (2008, s. 392), když tvrdí, že „žije bohatým vnitřním životem, hraje si, pracuje na sobě a sní, je otevřená světu a přesto zůstává sama sebou“. Dále uvádí souhrn komplexních vlastností tvůrčí osobnosti: samostatnost, samostatnost a soběstačnost, nezávislost, sebeovládání, seberozvoj, průbojnost, přemýšlivost, proměnlivost, čínorodost, zaujatost, snivost a fantazie, otevřenost, dušení bohatství. Domnívám se, že rozvíjení těchto vlastností přispívá k prevenci rizikového chování, neboť jsou protikladem obecného profilu osobnosti jedince s rizikovým chováním, kde dominuje např. absence sebenáhledu, malá motivace k seberozvoji, pasivita, schematismus v myšlení, citová oploštělost, nízké sebevědomí aj. Můžeme tedy předpokládat, že tvořivostí se z kvalitňuje charakter celé osobnosti a tím se snižuje výskyt rizikového chování.

Tvůrčí proces se může dle N. T. Popové rozvíjet pouze u jedince, který „má vše vyřešené“, tj. je ve vnitřní harmonii, má dostatečně nasyceny základní psychické potřeby. Pokud chceme aktivizovat tvůrčí proces u člověka, který ještě „není otevřen“, je nutné začínat fází rituálu. V moskevském divadle Kruh, kde pracují herci s postižením formou plasticko-kognitivního pohybu³⁹, vypadá proces k aktivizaci tvořivosti následovně: rituály – cvičení – skupinový proces (vztahy) – individuální proces (zaměření se na sebe

³⁹ Specifický systém tanečně-pohybových cvičení, který ve svém důsledku zlepšuje kognici a který je v tamním divadle základním prostředkem divadelní exprese.

sama) – expresivnost (tvoření).⁴⁰ Tvořivost je tak přirozeným vyústěním divadelní práce, kdy záleží spíše na procesu než na specifickém osobním talentu jednotlivce. Tento způsob práce může být v mnohém inspirativní zvláště při aktivizování tvůrčího procesu u dětí s rizikovým chováním, které často „nejsou otevřeny“ – tj. jejich psychické prožívání není v rovnováze.

4.2 Naplňování základních psychických potřeb prostřednictvím tvůrčího procesu

V jedné z předchozích kapitol byla nastíněna teorie základních psychických potřeb. Provedl jsem několik výzkumů na toto téma. Cílem bylo prozkoumat, jestli vybrané expresivní přístupy mohou skutečně základní psychické potřeby naplňovat, příp. jestli je možné prostřednictvím těchto přístupů zvyšovat uvědomění úrovně (ne)naplnění té které potřeby. Maslowova teorie byla pro účely výzkumu kombinována s Eriksonovou teorií psychického vývoje, který tvrdí, že ukazatelem zdravého prožití určité vývojové etapy je vyřešení příslušného konfliktu. Např. v první vývojové etapě je třeba vyřešit konflikt mezi základní důvěrou a základní nedůvěrou (Erikson, 2002). Pokud se konflikty z nižších vývojových období objevují v pozdějším věku, můžeme usuzovat na narušení psychického vývoje a také na pravděpodobnost dostatečného nenaplnění psychických potřeb. Konkrétními otázkami, na které výzkum hledal odpovědi, byly následující (Polínek in Friedlová, Lečbých, 2014):

- Dochází během expresivně-terapeutické intervence ke zvýšení uvědomění nenасыcenosti základních psychických potřeb?
- Může gestalt dramaterapeutický přístup saturovat některé základní psychické potřeby?

Šetření se zaměřovalo na účastníky lekcí, kde se užívalo metod expresivních terapií (dramaterapie, teatroterapie a skazkoterapie). V rámci výzkumného vzorku odpovídalo prostřednictvím dotazníku 73 respondentů (psychologů, psychiatrů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků, pedagogů, studentů dramaterapie, herců, dětí s problémovým chováním). Tito respondenti vycházeli ze sedmi skupin, se kterými autor pracoval výše definovanými metodami. První skupinu tvořili studenti dramaterapie, další dobrovolníci v rámci programu 5P, dále to byli pedagogové z letní školy, účastníci di-

⁴⁰ Osobní konzultace s Natálií Timofejevnou Popovou.

vadelního teatroterapeutického festivalu v Moskvě, účastníci workshopu v rámci moskevské mezinárodní konference. Věkové rozmezí respondentů bylo od 12 do 59 let, průměrný věk byl 34 let.

Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že (Polínek in Friedlová, Lečbych, 2014):

- se neprokázaly významnější rozdíly mezi prožíváním mužů a žen ani v závislosti na věku respondentů, profesní profilaci a jejich původu,
- různé psychické potřeby byly saturovány různě a úroveň jejich prožívání se měnila v průběhu práce,
- nejvíce se v rámci daného šetření zvýrazňovala nenasycenost potřeby vnějšího ocenění, která se v rámci hraní role ještě více prohlubovala (viz tabulka níže),
- čím déle a intenzivněji je se skupinou pracováno, tím roste míra nasytování základních psychických potřeb a naopak.⁴¹

Tabulka:

Rozdíly mezi vnímáním úrovně potřeby v reálném životě a v dramatické roli⁴²

Stadium vývoje / skupina	I	II	III	IV	V	VI	VII
Jistota	–	–	–	–	+	–	–
Vztah	–	+	+	–	+	+	–
Vnější ocenění	–	+	+	+	+	+	0
Sebeaktualizace	+	+	0	+	0	0	–
Celkem	–	+	+	+	+	+	–

Jednotlivé skupiny byly označeny takto: studenti dramaterapie (I), dobrovolníci programu 5P (II), pedagogové z letní školy (III), účastníci moskevského festivalu Proteatr (IV), účastníci workshopu v rámci psychologické konference v Moskvě (V), účastníci mezinárodního divadelního česko-australského projektu (VI), účastníci teatroterapeutického integračního workshopu (VI).⁴³

⁴¹ Což vyplývá z tabulky níže, kdy se skupinou I pracovalo dlouhodobě a komplexně, se skupinou V nahodile a krátkodobě.

⁴² Převzato od Polínek in Friedlová, Lečbych, 2014.

⁴³ Poslední dvě skupiny (VI a VII) mají přímou vazbu na ZUŠ Zlín, neboť ta byla organizátorem oboru preventivně integračních projektů.

Znaménko –

(psychická potřeba je během lekce naplňována).

Znaménko +

(během lekce se zvyšuje uvědomění nenasycenosti dané potřeby).

Znaménko 0

(uvědomění míry nasyacenosti dané potřeby je stejné jak během lekce, tak i v běžném životě).

Na základě analýzy zkoumaných dat můžeme usuzovat na následující specifika⁴⁴:

- Věk, pohlaví ani profesní profílance neovlivňuje introspekci v rámci naplňování úrovně základních psychických potřeb. Jedná se o určitou **uni-verzálnost metod expresivních terapií**, díky níž můžeme předpokládat, že jsou vhodné pro jakékoli žáky.
- Expresivní přístupy i v počátečních fázích terapeutického procesu mohou **saturovat základní psychickou potřebu bezpečí**. Čím dlouhodoběji se se skupinou pracuje, tím více se naplňují základní psychické potřeby. Dlouhodobost vztahu mezi pedagogem a žákem na ZUŠ se i z tohoto hlediska ukazuje jako velmi pozitivní faktor v rámci naplňování základních psychických potřeb a následně i primární prevence rizikového chování.
- Nejvíce se v rámci daného šetření **zvýrazňovala nenasycenost potřeby vnějšího ocenění**, která se v hraní role ještě více prohlubovala. Paradoxně však byla v rámci lekcí **zvýrazněna vysoká míra sebeocenění a sebevědomí**. Tento fakt může korespondovat s předpokladem, že expresivní terapie v sobě skrývají potenciál k akcentaci autentického tvůrčího procesu, což může mít pozitivní vliv na zdravý rozvoj osobnosti i přes nedosycování některých nižších potřeb. **Tj. metody expresivních terapií dosycují sebeocenění i přes nedostatek vnějšího ocenění**. Můžeme tak podpořit zdravé sebevědomí žáka i přesto, že okolní podmínky nejsou příhodné (malá míra vnějšího ocenění).
- Oproti subjektivnímu **vnímání míry nasyacenosti psychických potřeb** v reálném životě **se zvyšuje v intervenci expresivními metodami** toto vnímání u všech základních psychických potřeb. Což znamená, že si žáci

⁴⁴ V rámci časové dotace pro práci s respondenty, můžeme výsledky prvního šetření vztahovat jen k počáteční fázi terapeutického procesu.

mohou více uvědomovat své potřeby (to, čeho se jim nedostává), což je prvním krokem k jejich naplňování⁴⁵.

Celkově lze konstatovat, že **paraestetické přístupy mohou motivovat k tvořivosti (sebeaktualizaci), i když nejsou plně uspokojeny potřeby nižší.** Z toho je jasné patrný význam uměleckého vzdělávání pro zdravý rozvoj osobnosti, což je jedním z pilířů všeobecné primární prevence.

4.3 Specifika integračních představení

Následující text vychází z výzkumu záznamů představení, které vznikly na základě integračních teatroterapeutických workshopů každoročně pořádaných Základní uměleckou školou Zlín. Záměrem workshopů je propojit jedince s problémovým chováním s jedinci s mentálním postižením prostřednictvím tvůrčí divadelní práce pod vedením zkušených teatroterapeutů. Cílem šetření bylo zaměřit se na verbální a neverbální projevy herců-klientů a na jejich kooperaci mezi sebou. Tedy na některé ze složek biopsychosociálního modelu a na racionální, emocionální a tělesnou složku jedince. Základním záměrem tedy bylo ověřit, nakolik jsou dané divadelní tvary holistické (nakolik zasahují všechny úrovně osobnosti).⁴⁶ Jako vzorek byly vybrány tři teatroterapeutické tvary, které vznikly jako výsledek jednoho z popisovaných workshopů. Záměrným výběrem byl vybrán vzorek z období, kdy již workshopy probíhaly několik let a kdy se ustálily postupy teatroterapeutické práce. Jednalo se o tři cca desetiminutová představení, která byla realizována smíšenou skupinou herců (jedinci s mentálním postižením a s problémovým chováním). Představení byla výsledkem celodenního teatroterapeutického procesu. V rámci desetisekundových sekvencí byly zkoumány frekvence těchto kategorií:

1. slovo k sobě,
2. slovo k jevištnímu partnerovi,
3. slovo k divákovi,
4. citoslovce k sobě,
5. citoslovce k jevištnímu partnerovi,
6. citoslovce k divákovi,
7. pohyb sám,

⁴⁵ Srovnej s teorií kontaktního cyklu.

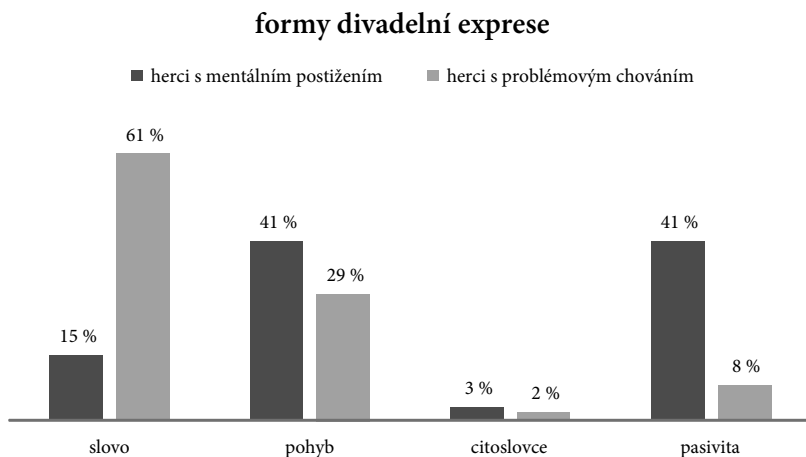
⁴⁶ Šetření tak koresponduje s holistickým modelem prevence.

8. pohyb (podnět/reakce) na jevištního partnera,
9. pohyb (podnět/reakce) na diváka.

Kategorie s číslem 1–3 byly zaměřeny na verbální složku (respektive na kognitivní vyjádření), kategorie označené jako 4–6 sledovaly emocionální složku hereckého projevu a kategorie pod čísly 7–9 složku neverbální (tělesnou). Dále kategorie s čísly 2, 3, 5, 6, 8, 9 vyjadřovaly sociální kontakt. Data získaná frekvenčně-sekvenční analýzou byla dále srovnávána v rámci dvou odlišných cílových skupin s cílem definovat rozdíly teatroterapeutického vyjádření mezi herci s problémovým chováním a herci s mentálním postižením. Dále byla statisticky zkoumána pravděpodobnost výskytu jednotlivých kategorií.

Dílní výsledky byly graficky zpracovány do grafů (Polínek in Hutyrová, Kroupová, Souralová, 2015):

Graf č. 1



Graf č. 1 nám udává frekvenci jednotlivých typů divadelní exprese u obou skupin herců. Z grafu vyplývá, že u skupiny herců s problémovým chováním převažuje verbální exprese nad neverbální a u skupiny herců s mentálním postižením je tomu přesně naopak. Navíc herci s mentálním postižením zůstávají v rámci představení výrazně delší úseky bez aktivity. Z dalších

výsledků vyplývá, že u obou skupin **výrazně převládá jevištní interakce**, a to ve stejném poměru k sólovému projevu (3 : 2), z čehož můžeme usuzovat, že **obě skupiny jsou schopny rovnocenného sociálního kontaktu**. Přičemž neverbální složka v rámci interakce je vyváženější u herců s mentálním postižením, což je divadelně nosnější oproti hercům s problémovým chováním, kde je míra neverbální interakce nižší. Dále herci minimálně využívají citoslovců k projevům emocí. (Což může být zapříčiněno „hereckou nezkušeností“ danou krátkou divadelní přípravou během workshopu.)

Na základě těchto specifík se ukazuje, že kvalitní (umělecky nosné) divadelní představení není negativně ovlivňováno sníženou mentální úrovní a že je možné a pro vyváženost verbální a neverbální složky představení dokonce **velmi přínosné kombinovat herce s různými specifickými potřebami**. Což je v souladu se světovými trendy v dané oblasti (srov. Попова, 2013). Zde je výzkumně potvrzen přínos inkluzivity nejen pro jedince se specifickými potřebami, ale také pro diváka, resp. pro kvalitu představení. Z výsledků výzkumu tedy můžeme dedukovat, že **inkluzivní vzdělání na základních uměleckých školách (viz níže) může být přímo úměrné estetické kvalitě vzdělávacího obsahu**. Navíc míra umělecké kvality se ukazuje jako přímo úměrná terapeuticko-formativnímu efektu (viz paradox teatroterapeutického zacílení). Analogicky tedy můžeme dedukovat, že **integrační snahy na ZUŠ mohou zefektivnit primární prevenci rizikového chování**.

4.4 Integrační potenciál základního uměleckého vzdělávání

Výše uvedené šetření poukázalo na vhodnost inkluzivního vzdělávání na ZUŠ vzhledem k zefektivnění všeobecné primární prevence, resp. k možností pozitivního formování žáků. V níže popisovaných šetřeních jsme se zabývali stavem integrace na ZUŠ v České republice, kdy jsou tyto tendence ve srovnání s běžným základním školstvím spíše ojedinělé.

Jak reálně vypadají integrační tendence v rámci základního uměleckého vzdělávání, dokládají následující data získaná autorovými průzkumy v této oblasti v České republice. Vycházíme ze tří průzkumů. V prvním z roku 2010 jsme zkoumali míru integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních uměleckých školách ve Zlínském kraji (srov. Polínek, 2012); ve druhém jsme porovnávali vzorek výročních zpráv základních

uměleckých škol ze všech krajů České republiky. Z obou šetření můžeme formulovat i tyto závěry (Polínek in Finková, 2013):

1. **V porovnání s procentem integrovaných žáků na ZŠ jsou ZUŠ hluboko pod průměrem**, navíc jsou výrazně překonány i procentem integrovaných žáků na SŠ a MŠ.
2. Jsou velké rozdíly v četnosti integrovaných žáků s různým typem postižení, tzn., že **žáci s různým typem postižení nemají rovné příležitosti ke vzdělávání na ZUŠ Zlínského kraje**.
3. Co se týká představ ZUŠ Zlínského kraje o nezbytných studijních předpokladech pro přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ukazuje se, že **speciální potřeby žáka vycházející z jeho postižení nemusí být zásadní překážkou pro přijetí do jednotlivých uměleckých oborů na ZUŠ**.
4. Za základní překážku integrace je považována **odborná nepřipravenost pedagogů ve smyslu neznalosti základů speciální pedagogiky**.
5. Výsledky celorepublikového průzkumu můžeme shrnout do následující tabulky (Polínek in Finková, 2013):

počet analyzovaných výročních zpráv	14
celkový počet žáků ve sledovaných ZUŠ	8 527
průměrný počet žáků na ZUŠ	568
počet integrovaných žáků	1
procento integrovaných žáků	0,01
spolupráce ZUŠ z institucemi	1
vzdělávání pedagogů směrem k integraci	0
další aktivity směrem k inkluzivitě	1

Ve třetím šetření jsme se zaměřili na prozkoumání názorů ředitelů základních uměleckých škol na inkluzi s cílem definovat okolnosti, které tyto názory vytvářejí. Položky dotazníku se zaměřovaly se především na:

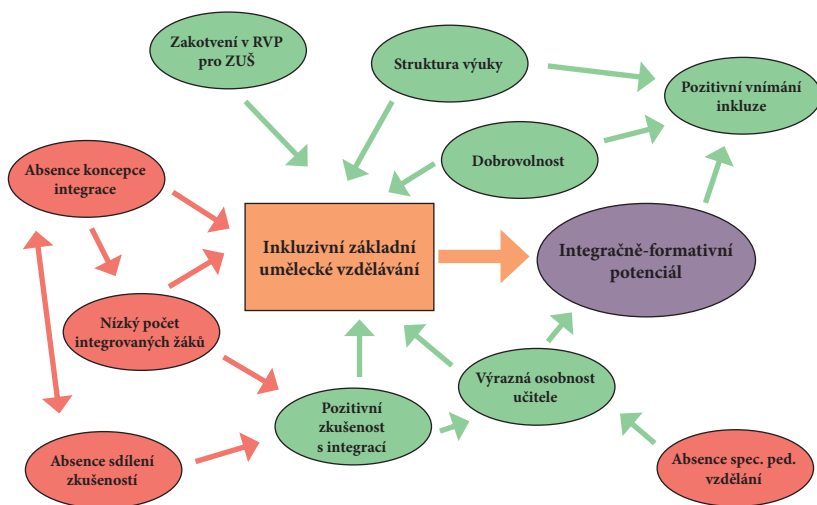
- obecný názor ředitelů na výuku žáků s postižením,
- zkušenosti s výukou žáka se specifickými potřebami,
- pozitiva uměleckého vzdělávání žáků s postižením,
- negativa integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- okolnosti a specifika této integrace (u škol, kde jsou vyučováni integrovaní žáci).

Z 27 ZUŠ Zlínského kraje byl vytvořen vzorek 6 škol a ke sběru dat jsme upravili dotazník, který byl použit v obdobném výzkumu na klasických základních školách (Michalík, 2005). Na základě sebraných dat byly formulovány i tyto výsledky:

- Škola (přísl. pedagog) zpracovává individuální vzdělávací plán, ale minimálně přitom spolupracuje s rodiči a vůbec nespolupracuje se školskými poradenskými zařízeními.
- **S přijímáním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se nevážou výraznější problémy.**
- K podpoře integrace školy postrádají: další vzdělávání a informace, spolupráci s kolegy v obdobné situaci, vyšší finanční ocenění práce.
- Školy které umožňují integraci dlouhodobě, **hodnotí zkušenosti s tímto vzděláváním velmi pozitivně.**
- Většina ředitelů (i ve školách bez zkušenosti s integrací) byla schopna definovat mnohá **pozitiva uměleckého vzdělávání žáků s postižením.**

Dle postojů a zkušeností ředitelů ZUŠ se zdá, že jsou základní umělecké školy (alespoň) částečně proinkluzivní. O to víc překvapují výsledky předchozích šetření, kde se ukazuje, že je počet integrovaných žáků na ZUŠ mizivý. Proč je tomu tak, napovídá i následující model, který byl vykonstruován na základě analýzy dat získaných z předchozích šetření, kdy byly definovány **faktory na straně základních uměleckých škol ovlivňující inkluzivní základní umělecké vzdělávání** a byly vyznačeny jejich vzájemné vztahy a vlivy na míru inkluzivity na ZUŠ.

Obr. 3

Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání⁴⁷

„Zelená barva ve schématu znázorňuje pozitivní vliv na inkluzivní umělecké vzdělávání a červená barva vliv negativní. Z obrázku je patrné, že **převládají faktory, které ovlivňují inkluzivní proces pozitivně**. Klíčovým faktorem snižujícím míru inkluze je nízký počet integrovaných žáků. Tento faktor je však nejen příčinou, ale i důsledkem nízké míry inkluze v rámci základních uměleckých škol. Proto jej není možné ovlivňovat přímo. Lze však na něj působit skrze další definované faktory. Z čehož vyplývá, že **pro zvýšení míry inkluze v procesu základního uměleckého vzdělávání je třeba vytvořit systematickou a účinnou koncepci integrace pro ZUŠ, která bude zahrnovat nejen vzdělávání pedagogů (zvláště v oblasti speciální pedagogiky), ale bude také vytvářet prostor pro sdílení zkušeností s integrací mezi jednotlivými základními uměleckými školami.**“

⁴⁷ Převzato z Polínek in Finková, 2013, s. 37.

4.5 Shrnutí

Tvořivost se může stát jedním ze základních fenoménů pozitivního rozvoje osobnosti žáka. Výsledky výzkumných studií zaměřených na dílčí fenomény ovlivňující také primární prevenci potvrzují teoretické předpoklady v dané oblasti, a to především:

- Akcentují význam tvořivosti, resp. vrcholného zážitku jako fenoménů zdravé osobnosti, které mohou eliminovat výskyt rizikového chování.
- Potvrzují propojení tvůrčího procesu s Maslowovou teorií základních psychických potřeb, resp. nasycování vyšších potřeb i přes nedosycenost potřeb nižších prostřednictvím tvořivosti.
- Ukazují celostnost a univerzálnost paradivadelních přístupů, tedy vliv divadelní tvorby na všechny složky osobnosti najednou (biopsychosociální) a tím i možnost podpoření preventivních mechanismů vycházejících z holistického pojetí.
- Definují integrativní potenciál základních uměleckých škol (včetně jeho nevyužitosti), který může být jedním z faktorů účinné primární prevence rizikového chování.

5 Kdo hraje, nezlobí

Kapitola seznamuje s metodikou, cíli a výsledky výzkumu, který byl prováděn na ZUŠ Zlín v rámci projektu „Kdo hraje, nezlobí“, finančně podpořeného Zlínským krajem. Záměrem výzkumu bylo **specifikovat účinné faktory primární prevence rizikového chování**. Předpokládali jsme, že tyto faktory jsou souvztažné se specifickým pedagogickým působením dané školy (resp. s charakterem základního uměleckého vzdělávání). Koncepce výzkumného záměru vychází z předchozích teoretických fenoménů a empirických zkušeností (ověřovaných obdobnými výzkumy v dané oblasti), popisovaných v předchozích kapitolách. S těmito jsou pak komparovány výsledky stávajícího výzkumu a na základě tohoto procesu jsou pak definována metodická doporučení pro prevenci rizikového chování vyplývající z účinných preventivních faktorů (potenciálu) základního uměleckého vzdělávání.

5.1 Metodika výzkumu

Základem výzkumu je triangulace kvalitativního a kvantitativního výzkumného přístupu, a to jak ve sběru dat, tak i v jejich analýze. Vzhledem tomu, že byl výzkum, resp. základní výzkumný soubor definován pouze jednou školou, nelze výsledky výzkumu zobecňovat. Smyslem výzkumu bylo spíše potvrdit teoreticky rozpracované fenomény tak, aby na základě nich mohla být vytvořena metodická doporučení k prevenci rizikového chování. Tato pak byla ověřována v praxi a diskutována s pedagogy základních uměleckých škol Zlínského kraje. Výzkum tvoří tři paralelní linie odvislé od třech typů výzkumných skupin:

- žáci ZUŠ Zlín,
- pedagogové ZUŠ Zlín,
- rodiče žáků ZUŠ Zlín.

Metodou příležitostného výběru přes instituce byly ze základního souboru (všech žáků, pedagogů a rodičů žáků dané školy) vybrány tři výzkumné

soubory, kterým byly distribuovány tři typy (vzájemně korespondujících) dotazníků (viz přílohy 1,2,3), které sloužily ke sběru dat. Dotazníky byly koncipovány na základě:

- teoretických fenoménů a empirických zkušeností popsanych v předchozích kapitolách,
- obdobných výzkumů zaměřených na danou problematiku na základních školách (srov. Vojtová, 2010, s. 331; Dolejš, 2010, s. 57).

Uzavřené položky dotazníku se zaměřovaly na vnímání prostředí školy z pohledů žáků, jejich rodičů a pedagogů; dále na výskyt hostilního chování u adolescentů a (sebe)hodnocením chování žáků. Dotazníky pro pedagogy a rodiče byly dále doplněny otevřenými otázkami, které se zaměřovaly na vnímání významu umění a uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti dítěte; dále na možnosti zdokonalování výuky na ZUŠ v perspektivě rozvoje dítěte a na vnímání kvalitativního rozdílu mezi ZUŠ a volnočasovými aktivitami. Položky dotazníků byly záměrně koncipovány obecněji (vzhledem k tématu prevence rizikového chování), neboť cílem výzkumu nebylo popsat výskyt tohoto typu chování na dané škole, ale definovat účinné faktory primární (nespecifické) prevence, která spočívá v rozvíjení pozitivního potenciálu žákovy osobnosti. Zajímalo nás tedy, je-li prostředí základní umělecké školy pro toto příhodné a liší-li se od prostředí na základních školách.

Analýza dat získaných prostřednictvím dotazníku pro žáky byla prováděna základními statistickými metodami. Pro položky dotazníku zaměřené na prostředí školy byla využita základní deskriptivní analýza shrnující průměrná skóre s následným grafickým vyjádřením. Položky dotazníku zaměřující se na výskyt hostilního chování byly vyhodnoceny prostřednictvím procentuelního vyjádření a data sesbíraná prostřednictvím otevřených otázek byla analyzována kvalitativními metodami (vytvářením trsů a kategorizací) s přihlédnutím k četnosti výskytu jednotlivých kategorií.

Analýzovaná data měla také zodpovědět dílčí výzkumné otázky:

- Jaké je prostředí ZUŠ vzhledem k zdravému rozvoji žáka?
- Liší se toto prostředí od základní školy?
- Liší se výskyt hostilního chování v běžném životě a na ZUŠ?
- Jaká jsou konkrétní specifika preventivně-výchovného potenciálu základního uměleckého vzdělávání?

5.2 Výzkumný soubor

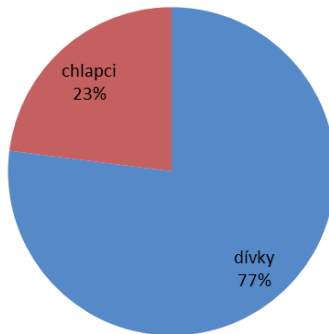
Výzkumné šetření pracovalo se třemi výzkumnými soubory a následně komparovalo některá data získaná v rámci daných tří linií výzkumu. Celkově se výzkumu účastnilo 312 respondentů.

Žáci ZUŠ Zlín

Základním souborem byli všichni žáci dané školy a příležitostným výběrem byl sestaven výzkumný soubor 200 žáků jednotlivých oborů ZUŠ Zlín. Zastoupení žáků v rámci výzkumného vzorku dle jednotlivých oborů a dle pohlaví přibližně koresponduje se strukturou žáků v základním souboru (na dané ZUŠ). Věkově byli vybíráni spíše žáci od 5. ročníku prvního stupně a druhého stupně ZUŠ (odpovídající druhému stupni ZŠ a středním školám), což koresponduje se vzorky srovnávaných výzkumů (srov. Dolejš, 2010; Vojtová, 2010).

Obr. 4

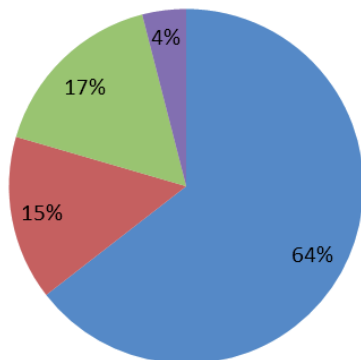
Poměr chlapců a dívek na ZUŠ ve výzkumném vzorku



Obr. 5

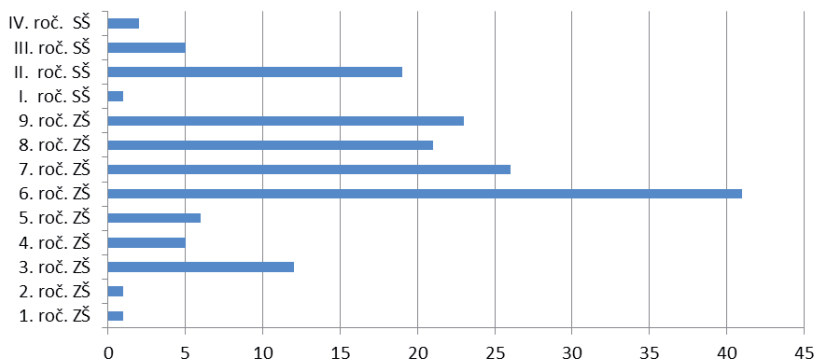
Poměr zastoupení sledovaných žáků v jednotlivých oborech ZUŠ

■ hudební obor ■ výtvarný obor ■ dramatický obor ■ taneční obor



Obr. 6

Poměr počtu sledovaných žáků dle ročníků školy



Pedagogové ZUŠ Zlín

Metodou totálního výběru, kdy byli osloveni všichni pedagogové dané školy (v počtu 59), bylo k analýze získáno 42 dotazníků. Tento výzkumný vzorek je charakterizován délkou praxe jednotlivých pedagogů, ta se pohybuje

od 2 do 38 let, přičemž průměrná délka pedagogické praxe sledovaného vzorku je 18 let a nejvyšší četnost dosahovala praxe v délce 10 let.

Rodiče žáků ZUŠ Zlín

Tento výzkumný soubor byl získán metodou příležitostného záměrného výběru, kde kritériem bylo dítě vzdělávající se na příslušné základní umělecké škole. Nebyla sledována další kritéria výzkumného vzorku relevantní danému výzkumnému šetření. Vzorek tvoří 70 dotazníků vyplněných rodiči.

5.3 Interpretace dat získaných pomocí analýzy dotazníků pro žáky

Vyhodnocení dat se zaměřilo na deskriptivní analýzu rozložení dat škály v rámci položek dotazníku, které souvisely s hodnocením školního života. Tyto položky korespondovaly s položkami obdobného výzkumu prováděného Vojtovou (2010) na ZŠ. Základním předpokladem je, že jedním z nejvýraznějších primárněpreventivních faktorů v oblasti rizikového chování je klima školy, resp. vnímání tohoto klimatu žáky. I když se organizace výuky a exponovanost žáků vlivu základní a základní umělecké školy odlišují, pokusili jsme se srovnat výsledky výzkumu, které prováděla Vojtová (2010) na ZŠ s výsledky výzkumu v rámci projektu „Kdo hraje, nezlobí“, který se zaměřoval na žáky ZUŠ. Výsledky byly analyzovány a zpracovány do grafů obdobně jako u výzkumu Vojtové (2010) tak, aby bylo možno je porovnat. Srovnání výsledků obou výzkumů nám znázorňuje následující graf (viz níže obrázek 4).

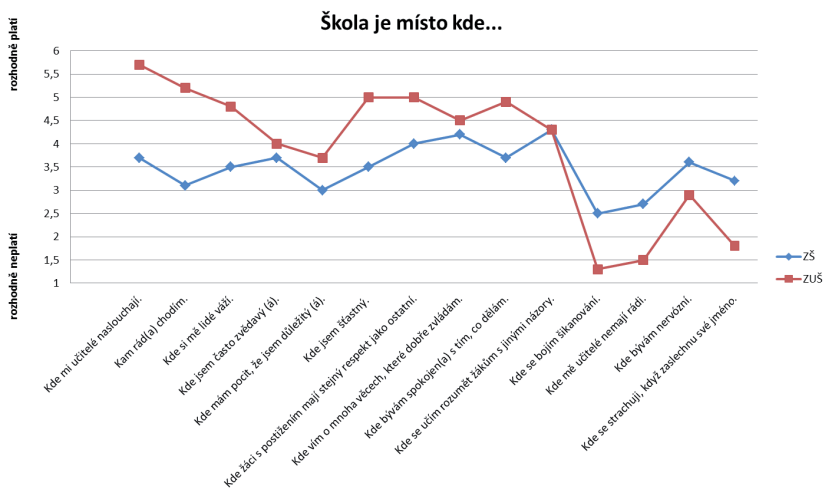
Dle škálového rozložení je střední hodnota reprezentována úrovní 3,5 na svislé ose, kdy pozitivní klima odpovídá položkám dosahující hodnot více jak 3,5, kromě poledních čtyř položek na vodorovné ose grafu, které by měly (v rámci zdravého školního prostředí) dosahovat hodnot maximálně do úrovně 3,5. Z grafického srovnání výsledků mezi základní a základní uměleckou školou jednoznačně vyplývá, že **klima základní umělecké školy je výrazně příznivější**.

Na základní škole vnímají žáci některé pozitivní fenomény dokonce na hranici střední hodnoty, tedy neutrálně, což sice nemá negativní vliv na klima školy, ale pravděpodobně výrazně snižuje preventivní potenciál těchto faktorů. Položky vztahující se k nervozitě žáků a k prožívání strachu dokonce překračují střední hodnotu. Daná skutečnost by mohla být příči-

nou nepříznivého vlivu těchto faktorů na žáka v prostředí základní školy. I přesto, že jsou počty integrovaných žáků na ZUŠ hluboko pod průměrem integrovaných žáků na běžných základních školách (viz Polínek in Finková, 2013) a žáci na základních školách tedy mají daleko větší zkušenosti s kontaktem se žáky s postižením, což by mohlo vést k předpokladu většího respektu žáků s postižením na základních školách, je i tato položka nepatrně lépe hodnocena v rámci základního uměleckého vzdělávání. Stejně je hodnocena položka tolerance jiných vrstevnických názorů i přesto, že na ZUŠ mnohdy probíhá výuka individuálně a byl by zde oprávněný předpoklad, že žáci tak mají menší možnost učit se respektu prostřednictvím kontaktu se spolužáky pod pedagogickým vedením.

Obr. 7

Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ



Interpretace faktorů vnímání školy v perspektivě prevence rizikového chování

Nyní se pokusíme blíže interpretovat jednotlivé zkoumané položky dotazníku, zaměřující se na vnímání prostředí školy žáky v perspektivě jejich primárněpreventivního potenciálu.

Jednotlivé položky si můžeme rozdělit do několika kategorií:

1. Fenomény naplňující základní psychickou potřebu úcty a sebeúcty:
 - Kde si mě lidé váží.
 - Kde mám pocit, že jsem důležitý(á).
 - Kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.
 - Kde bývám spokojen(a) s tím, co dělám.
2. Fenomény ovlivňující kvalitu mezilidských vztahů, resp. potřebu lásky:
 - Kde mi učitelé naslouchají.
 - Kde mě učitelé nemají rádi.
3. Fenomény ovlivňující základní psychickou potřebu bezpečí:
 - Kde se bojím šikanování.
 - Kde se strachuji, když zaslechnu své jméno.
4. Fenomény odkazující k naplňování nejvyšší (meta)potřeby sebeaktualizace.⁴⁸
 - Kam rád(a) chodím.
 - Kde jsem často zvědavý(á).
 - Kde jsem šťastný(á).
 - Kde bývám nervózní.

Výrazné rozdíly mezi základní školou a základní uměleckou školou zaznamenáváme v **naslouchání učitelů žákům a pozitivním vztahu k nim**. Toto je jeden z atributů zdravého sociálního kontaktu, kdy se žák stává subjektem (partnerem) v procesu výuky, což souvisí s přebíráním části odpovědnosti za sebe sama, s rozvojem zdravých vzorců sociálního chování, se vzájemným respektem a tolerancí. Což vede k rozvoji svébytné osobnosti, která respektuje potřeby druhých a dokáže s nimi spolupracovat. Naopak vzdělávací proces, kde je žák spíše objektem vzdělávání, tedy někým, kdo nemá vlastní vůli a je nucen pouze nechat se formovat zkušenějším expertem – pedagogem, rozvíjí spíše mocenské vztahové vzorce (tj. kdo komu podléhá), nenaplňuje vyšší psychické potřeby ani nerozvíjí schopnost tolerance a spolupráce.

Další výrazné rozdíly existují v rámci fenoménů **libých pocitů souvisejících se školou** (Kam rád chodím. Kde jsem šťastný. Kde jsem se sebou spokojený.). Na ZUŠ zaznamenáváme výrazně vyšší úroveň pocitů libosti než na ZŠ. Tyto mohou být jednak jakýmsi ukazatelem míry naplnění potřeby sebeaktualizace (seberozvoje), ale také se (v rámci primární prevence) může vzdělávání na základní umělecké škole stát tzv. „**konkurenčním**

⁴⁸ Která souvisí s motivací žáka k seberozvoji.

zážitkem“, tedy takovým, o kterém Vacek⁴⁹ hovoří jako o zážitku, jenž může konkurovat nezdravému trávení volného času (např. nepřiměřená expozice dítěte virtuálnímu prostředí, resp. sociálním sítím přes internet, či experimenty s návykovými látkami).

Dle Maslowovy teorie (viz kap. 3.1) je nutné dbát na **naplňování základní potřeby bezpečí**. Výrazně méně obav zaznamenáváme na ZUŠ (na rozdíl od ZŠ). Pocit bezpečí je základní premisou zdravého školního prostředí. Zajímavá je položka týkající se nervozity. Na ZUŠ dosahuje střední úrovně. Domnívám se, že tato střední hodnota nervozity, resp. stresu, je pro rozvoj žáka nejprínosnější. Ukazuje se, že jistá míra stresu (nervozity) má příznivý vliv na organismus, který se tak učí být adaptivnějším. Tzv. **chtěný stres** (úmyslně vyvolaný) může mít též vliv na růst sebedůvěry (Hartl, Hartlová, 2000). V rámci skupinové dynamiky je také jistá míra napětí nervozity potřebná. Pro rozvoj skupiny je nutné, aby byla koheze (soudržnost spojená s libými pocity) a tenze (napětí s pojené s nervozitou) v rovnováze (srov. Kratochvíl, 2005, Yalom, 2007). Můžeme tedy konstatovat, že takový stav existuje v rámci základního uměleckého vzdělávání. Ovšem stres nechtěný a dlouhodobý může mít výrazný negativní dopad na psychosomatický stav jedince (Hartl, Hartlová, 2000) a výrazně zhoršuje naplňování základní psychické potřeby bezpečí. Zvýšenou míru nervozity, která může být atributem stresu, zaznamenáváme na základních školách.

Srovnání výskytu hostilního chování v běžném životě a na ZUŠ

Dále jsme se ve výzkumu zaměřili na výskyt hostilního chování na ZUŠ, které srovnáváme s výzkumy zachycující toto chování obecně mezi dětmi a mládeží (Dolejš, 2010). Domnívám se, že vystavení žáků prostředí s pozitivními vzorci chování, resp. takovému, kde je výskyt hostilního (agresivního, nenávistného) chování ojedinělý, přispívá k vytváření si vlastních prosociálních vzorců chování, které vedou k eliminaci těch typů rizikového chování, které jsou spojeny s mezilidským kontaktem. Naopak dlouhodobá expozice patologických vzorců chování výrazně zvyšuje riziko rozvoje takového chování. Následující graf a tabulka (viz obrázek 5) dokládají, že oproti běžnému životu je výskyt hostilního chování na ZUŠ výrazně menší. Tabulka a graf srovnávají výsledky výzkumu hostilního chování v běžném životě, kdy Lepík, Dolejš, Miovský a Vacek (in Dolejš, 2010) zkoumali žáky 6. až 9. ročníků ZŠ a studenty 1. až 2. ročníku SŠ, s výsledky výzkumu pro-

⁴⁹ Beseda s doc. Pavlem Vackem na dané téma.

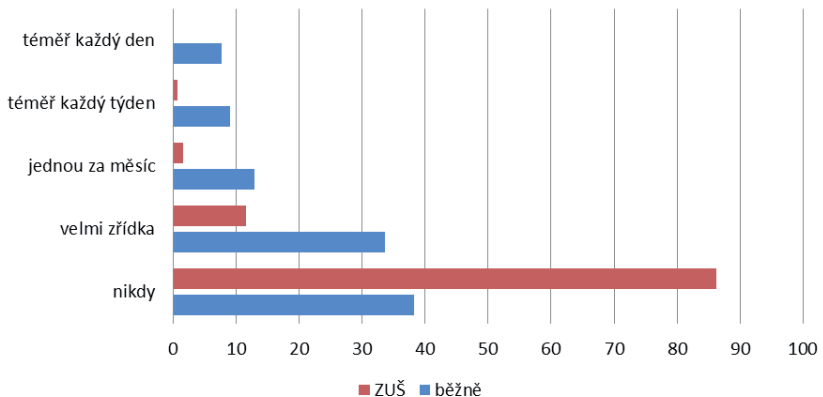
vedeného v rámci projektu „Kdo hraje, nezlobí“ na ZUŠ, kde se výzkum zaměřil na obdobný vzorek žáků a studentů. Je možno tedy konstatovat, že **prostředí základní umělecké školy je daleko příhodnější pro vytvoření si pozitivních vzorců chování.**

Obr. 8

Srovnání výskytu hostilního chování na ZUŠ a v běžném životě

Otázka	Studie	Nikdy	Velmi zřídka	Jednou za měsíc	Téměř každý týden	Téměř každý den
Někdo někoho zesměšňoval.	ZŠ	16,4	35,8	18,8	17,1	20,1
	ZUŠ	71,0	25,0	2,8	1,2	---
Někdo mě zesměšňoval.	ZŠ	38,0	39,1	12,1	6,4	4,5
	ZUŠ	85,1	12,6	1,7	0,6	---
Někdo někoho urážel.	ZŠ	19,4	34,1	20,1	15,8	10,5
	ZUŠ	82,5	14,5	1,8	1,2	----
Někdo mě urážel.	ZŠ	35,1	40,6	12,1	7,0	5,1
	ZUŠ	88,0	10,8	0,6	0,6	---
Někdo někomu ubližoval.	ZŠ	47,4	32,4	11,2	5,7	3,4
	ZUŠ	94,0	3,6	2,4	0,0	---
Někdo mi ubližoval.	ZŠ	73,6	20,0	3,0	1,7	1,7
	ZUŠ	97,0	3,0	0,0	0,0	---

Výskyt hostilního chování u žáků v %



Shrnutí

Všechny položky v rámci výzkumu školního prostředí na ZUŠ dosahují výrazně „pozitivních“ hodnot (na rozdíl od základní školy) a můžeme tedy celkově konstatovat, že **prostředí na základní umělecké škole z pohledu žáků má výrazný primárněpreventivní potenciál** v oblasti rizikového chování a **prostředí základní umělecké školy je daleko příhodnější pro vytvoření si pozitivních vzorců chování**, neboť je zde výrazně nižší procento výskytu hostilního chování na rozdíl od běžného života.

5.4 Interpretace dat získaných pomocí analýzy dat z dotazníků pro rodiče a pro pedagogy

V rámci výzkumu, který se zaměřoval na pedagogy a rodiče žáků ZUŠ, byly sledovány dva fenomény:

1. Kvalitativní charakter výuky v perspektivě rozvoje osobnosti žáka a také možná zlepšení v rámci výuky na ZUŠ vedoucí k pozitivnímu ovlivňování žáků. U obou typů dotazníků (jak pro pedagogy, tak pro rodiče) byla pro možnost následného srovnání formulace otevřených otázek obdobná.
2. Prostředí školy vnímané rodičem žáka či pedagogem, kde byla data získávána obdobně jako u výzkumu zaměřujícího se na žáky. Škálové položky byly voleny tak, aby korespondovaly s dotazníky pro žáky a s obdobným výzkumem Vojtové (2010), tak aby bylo možno tyto porovnat (srov. přílohy 1, 2 a 3).

První sledovaná oblast byla kvalitativně zpracována metodou vytváření kategorií s procentuelním vyjádřením jejich četnosti. Druhá oblast byla analyzována deskriptivní analýzou rozložení dat škály s následným grafickým vyjádřením. (Obdobně jako data získaná z dotazníků pro žáky.) K porovnání výsledků výzkumu zaměřeného na pedagogy a rodiče posloužila metoda kontrastů a srovnávání (srov. Miovský, 2006).

Otevřené otázky se zaměřovaly na následující témata:

- a) Rozdíl mezi výukou na ZUŠ a volnočasovými aktivitami.
- b) Přínos ZUŠ k vytváření zdravé osobnosti žáka.

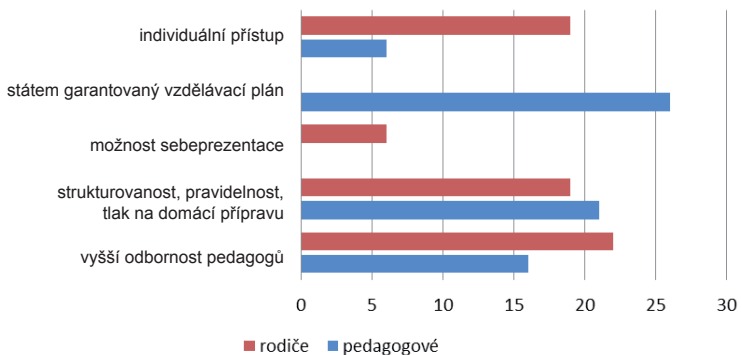
- c) Možná zlepšení na ZUŠ vzhledem k pozitivnímu ovlivňování osobnosti žáka.
- d) Význam umění a tvořivosti pro budoucí život žáka.⁵⁰

Následující grafy a komentáře interpretují výsledky výzkumu zaměřujícího se na výše uvedená témata (viz obrázky 6–10):

Obr. 9

Srovnání vnímání rozdílů mezi ZUŠ a volnočasovými aktivitami z pohledu rodičů a pedagogů

Na rozdíl od volnočasových aktivit je v rámci výuky na ZUŠ: (v %)



Interpretace: Rodiče i pedagogové vnímají výrazné rozdíly mezi výukou na ZUŠ a volnočasovými aktivitami. V grafu uvedené kategorie dokládají, že je celkově výuka na ZUŠ vnímána jako kvalitnější. Rodiče shodně s pedagogy oceňují odbornost pedagogů, pravidelnost, strukturovanost a tlak na domácí přípravu. To vše jsou atributy, které mohou **výrazně posilovat základní psychickou potřebu bezpečí** a zároveň **pozitivně ovlivňovat volní vlastnosti žáků**, což může přispívat k eliminaci rizikového chování. Zároveň učitelé hodnotí jako pozitivní rozdíl **státem garantovaný vzdělávací plán**, zdá se, že pro rodiče je mnohem důležitější **individuální přístup k žákovi**. Tento fenomén se ze strany rodičů objevoval i v odpovědích na další

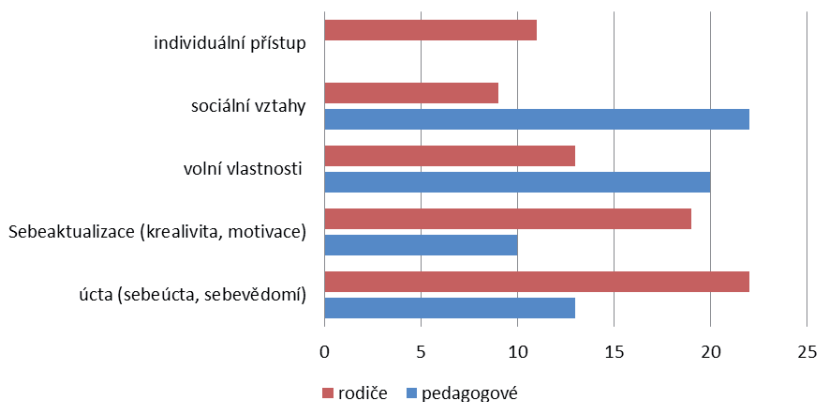
⁵⁰ Toto téma bylo určeno jen pro pedagogy.

témata. Domnívám se, že individuální přístup může být jedním z atributů preventivního potenciálu základního uměleckého vzdělávání, ale že by si zasloužil být učiteli více akcentován.

Obr. 10

Srovnání vnímání vlivu ZUŠ na rozvoj osobnosti z pohledu rodičů a pedagogů

Vliv ZUŠ na vývoj zdravé osobnosti v %

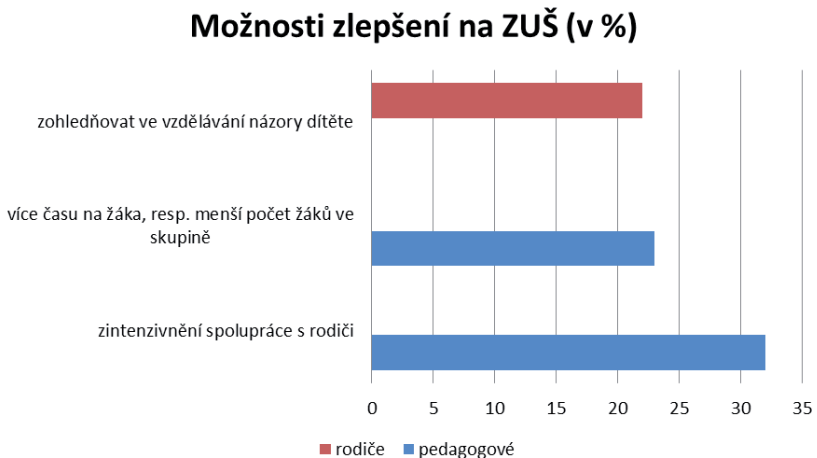


Interpretace: Celkově lze konstatovat, že rodiče i učitelé vnímají obdobné fenomény v rámci vlivu ZUŠ na rozvoj zdravé osobnosti dítěte. Ovšem každá sledovaná skupina těmto fenoménům přikládá jiný význam. Zatímco rodiče nejvíce vnímají přínos základního uměleckého vzdělávání především v **naplňování nejvyšších psychických potřeb (sebeaktualizace a úcty)**, učitelé akcentují spíše význam **upevňování dovedností souvisejících se sociálními vztahy**. Tento fenomén je pochopitelný, neboť rodič vnímá své dítě spíše individuálně, kdežto pedagog má daleko častější možnost zažít dítě v rámci jeho vrstevnické skupiny. Obě skupiny také přibližně shodně oceňují vliv ZUŠ na **rozvoj volných vlastností** dítěte. Ovšem **výrazná disproporce je v rámci kategorie individuální přístup**, který je jako významný fenomén pro rozvoj dítěte **výrazně oceňován pouze ze strany rodičů**. Domnívám se, že dlouhodobý individuální přístup může vytvářet vztahový vzorec, v rámci něhož jsou naplňovány základní psychické potřeby žáka a také jsou vy-

tvářeny podmínky pro rozvoj svébytné osobnosti vnímající a respektující hranice druhých, což v konečném důsledku může výrazně eliminovat rozvoj rizikového chování. Individuální přístup je právě jednou ze základních podmínek pro vzdělávací proces, kde je žák subjektem výuky, což mu umožňuje částečné přebírání osobnosti za svůj rozvoj a v budoucnosti tak přebírání odpovědnosti za svůj život celkově. Myslím, že je vhodné, aby tento fenomén pedagogové vnímali jako klíčový v rámci zdravého rozvoje jedince a tím i v rámci preventivního působení v oblasti rizikového chování.

Obr. 11

Možnosti zlepšení na ZUŠ vzhledem k pozitivnímu ovlivňování osobnosti žáka z pohledu rodičů a pedagogů



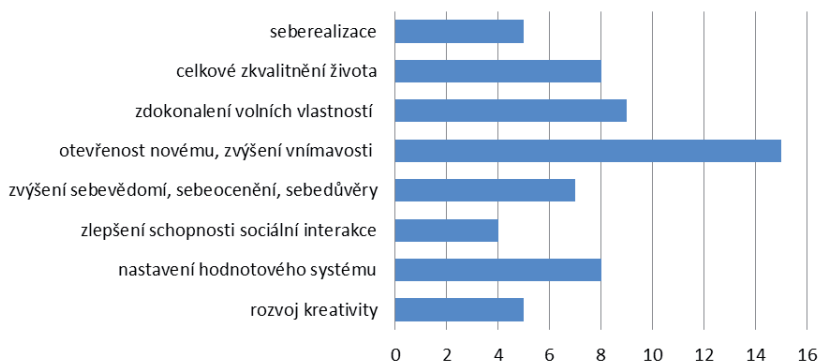
Interpretace: Nezaznamenáváme výrazně mnoho kategorií avizujících oblasti zlepšení působení ZUŠ vzhledem k pozitivnímu ovlivňování osobnosti, proto se domníváme, že v dané oblasti **neexistuje výrazný nedostatek potřebující zlepšení**. Výrazněji byly ze strany pedagogů vnímány pouze dva fenomény: **větší prostor na práci s žákem, resp. snížení počtu žáků ve skupinách** v rámci hromadné výuky a **zintenzivnění spolupráce s rodiči**. Tento fakt může korespondovat s rodiči oceňovaným (a pedagogy nepřítli akcentovaným) individuálním přístupem k žákovi. Pokud bude mít učitel možnost pracovat s žákem intenzivněji, příp. déle, a pokud bude znát jeho

rodinné zázemí, může daleko snadněji porozumět případným projevům rizikového chování a tím může volit daleko účinnější přístupy k jejich prevenci, resp. eliminaci. S tím může souviset i zlepšení faktoru **zohledňování názorů dítěte v procesu výuky**, resp. spolupodílení se na obsahu základního uměleckého vzdělávání (např. zařazení skladeb, které vybral žák).

Obr. 12

Význam umění a tvořivost pro budoucnost žáka z pohledu pedagogů ZUŠ

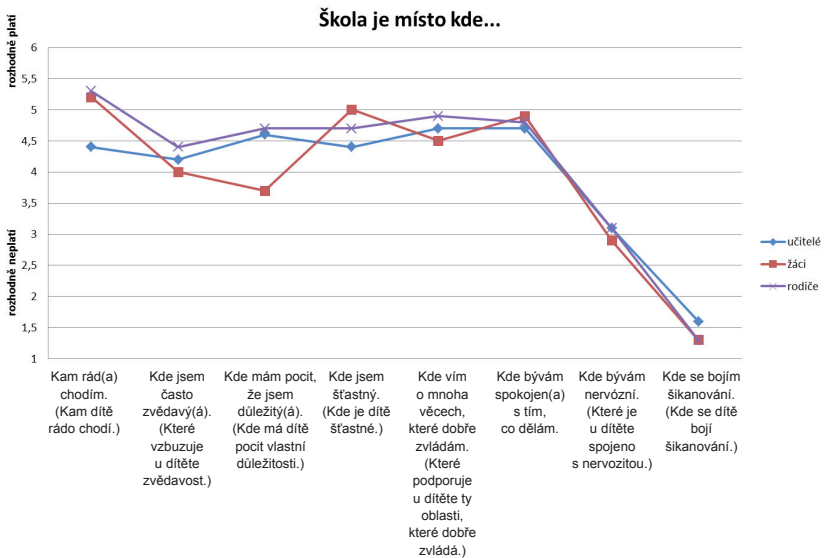
Význam umění a tvořivosti pro budoucnost žáka (v %)



Interpretace: Uvedené **kategorie můžeme považovat také za faktory primární prevence** rizikového chování. Tyto korespondují s výše popsanými teoriemi a výzkumy. Mnoho z těchto faktorů může mít **potenciál k naplnění nejvyšší potřeby sebeaktualizace** (seberozvoje), která je často neaplněná při výskytu rizikového chování. Zvýšení vnímavosti koresponduje se zvýšeným uvědoměním, což může mít vliv na **zlepšení sebenáhledu** (viz kap. 3), který je jedním z nástrojů **seberegulace**, k níž také přispívají rozvinuté **volní vlastnosti**. V kombinaci s **prosociálními dovednostmi** a **rozvojem hodnotového systému** můžeme akcelarovat morální vývoj, resp. vývoj zdravé osobnosti, tedy takové, která je odolná vůči patologickým vlivům přispívajícím k rozvoji rizikového chování.

Obr. 13

Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ



Interpretace: Z dotazníků pro rodiče, pedagogy a žáky byly vybrány vzájemně korespondující položky tak, aby mohly být porovnány (viz obr. 10). Graf znázorňuje rozdíly a shody ve vnímání fenoménů školního prostředí jednotlivými zkoumanými skupinami. Celkově můžeme konstatovat, že toto vnímání se výrazně neliší. Vyšší míru shody zaznamenáváme u dospělých (pedagogů, rodičů) na rozdíl od žáků. Z dílčích výsledků můžeme konstatovat, že:

- **Pedagogové podceňují vnímání ZUŠ žáky**, pro které je místem, kam rádi chodí.
- **Žáci prožívají na ZUŠ daleko větší pocity štěstí**, než předpokládají dospělí.
- **Žáci prožívají na ZUŠ méně pocitů vlastní důležitosti**, než to předpokládají dospělí.

5.5 Metodická doporučení pro rozvoj zdravé osobnosti žáka na ZUŠ

Na základě výsledků výzkumu, jejich interpretace a porovnáním s dalšími relevantními teoriemi byla formulována metodická doporučení pro pedagogy ZUŠ, která mohou napomoci rozvoji zdravé osobnosti žáka prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu na ZUŠ, resp. která mohou být chápána jako preventivní přístupy eliminující výskyt a rozvoj rizikového chování. Tato doporučení byla souborně označena jako **preventivní devatero pro ZUŠ**:

Preventivní devatero pro ZUŠ

- I. Tvořivost je vašim nejmocnějším nástrojem.*
- II. Vězte, že žáci do ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.*
- III. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.*
- IV. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.*
- V. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.*
- VI. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.*
- VII. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem*
- VIII. Není až tak důležité, co a jak se učí, ale kdo učí.*
- IX. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.*

I. Tvořivost je vašim nejmocnějším nástrojem.

Tvořivost, tvůrčí proces, kreativita, improvizace, motivace – to jsou fenomény spjaté s naplňováním nejvyšší základní psychické (meta)potřeby sebeaktualizace, která je ekvivalentem tzv. potřeby otevřené budoucnosti, jak ji nazýval Matějček (srov. Maslow, 2014; Langmeier, Matějček, 1968; Matějček, 2005). O významu tvořivosti již bylo pojednáno v předchozích kapitolách, kde se poukázalo na to, že i když nejsou plně uspokojeny nižší potřeby, má umění (tvorba, kreativita) potenciál naplňovat právě nejvyšší psychickou potřebu. Tvůrčí proces předpokládá zaměření se na přítomnost (při procesu tvoření díla) a také na budoucnost, kdy předpokládáme vývoj, posun..., resp. předpokládáme, že vznikne něco nového. Jedním z atributů

zdravého systému (rodiny, kolektivu, vztahu...) je jeho schopnost růstu, dalšího vývoje, změny. Toto vše právě tvůrčí proces obsahuje. V reálném životě se může občas zdát, že se člověk dostal do slepé uličky, do neřešitelné situace, ale umělecká metafora má schopnost překonávat bariéry reálného života, a tak může člověk „uvízlý“ v těžké životní, momentálně neřešitelné situaci zažívat pocit růstu, změny – pocit otevřené budoucnosti v oblasti umělecké tvorby. Tato zkušenost se může stát i terapeutickou tak, že zabrání zafixovat si vzorec naučené bezmocnosti vznikající při dlouhodobé „patové životní situaci“. Toto se ukazuje významně např. u dětí traumatizovaných, týraných, ohrožených ztrátou domova, dlouhodobě hospitalizovaných, které mají často sklon na nepříznivou životní situaci reagovat zkratkovitě, což se mnohdy projevuje nejrušnějším rizikovým chováním. Jinými slovy můžeme shrnout: **Tvořivost tak podporuje vnitřní motivaci žáků k seberozvoji a eliminuje výskyt rizikového chování.**

II. Vězte, že žáci na ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.

Druhá teze úzce souvisí s předchozí. Pokud je naplněna potřeba sebeaktualizace (otevřené budoucnosti), zažívá člověk pocity sebenaplnění, štěstí, radosti. Z výzkumu vyplývá vysoká míra výskytu těchto pocitů u žáků spojených s prostředím základní umělecké školy, a to dokonce výrazně vyšší než u základní školy (viz obr. 4). Předpokládáme tak výraznou vnitřní motivaci žáků. Z výzkumu dále vyplývá, že jak rodiče, tak i pedagogové nepředpokládají u žáků tak výrazný výskyt libých pocitů souvisejících s prostředím na ZUŠ (viz obr. 10). Je dobré **nepodceňovat působení ZUŠ, která se tak může stát tzv. konkurenčním zážitkem oproti nezdravým způsobům trávení volného času** (viz výše).

III. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.

Pro rozvoj tvořivosti je nutné, aby se stal výchovně-vzdělávací proces na ZUŠ procesem partnerským. Nelze pěstovat tvořivost druhého vlastní (učitelovou) vůlí. Pokud chceme přimět žáka tvořit, musíme mu nejen vymezit, ale především poskytnout bezpečný prostor, **vnímat jej jako partnera, jako subjekt (nikoli objekt) výuky, tj. dovolit mu přijmout část odpovědnosti za svůj výchovně-vzdělávací proces.** Učitelova role tak nabývá původního významu pojmu paidagogos – ten, který doprovází. Doprovázet znamená, přijmout směr, který určil žák, poskytovat rady, podporu a ochranu na cestě, resp. **podporovat u žáka v rámci vzdělávacího procesu pocity vlastní**

důležitosti (sebehodnoty) a nechat se částečně od něj inspirovat. Toto vše může naplňovat základní potřebu úcty, která pak nemusí být patologicky naplňována nezdravými způsoby chování. (Např. agresor si svůj sebehodnotu dokazuje ponižováním oběti v rámci šikany.)

IV. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.

Z výzkumu vyplývá rodiči vysoce oceňované působení ZUŠ. Rodiče vnímají mnoho pozitivních fenoménů, které zaručují kvalitu pedagogického působení základní umělecké školy na rozdíl od běžných volnočasových aktivit. V mnohém se s pedagogy shodují. Ukazuje se, že pedagogové a rodiče znají dítě (žáka) z různých perspektiv. Pedagog může rodičům poskytnout informace o sociálních dovednostech žáka a může je vhodně usměrňovat, rodiče zase oceňují a očekávají vysokou míru individuálního přístupu k dítěti. Ve vnímání prostředí školy rodiče lépe odhadují prožívání svých dětí, a tak mohou být jejich podněty směrem k pedagogům velmi cenné. Dle výzkumů si pedagogové přejí větší míru kooperace s rodiči. Bylo by tedy na místě hledat vhodné způsoby zapojení rodičů do činnosti školy. Nejčastější a mnohdy jedinou formou je pasivní účast rodičů na vystoupení svých žáků. Ze zkušeností pedagogů vyplývá daleko větší míra otevřenosti rodičů, jestliže je alespoň částečně zapojíme do tvůrčího procesu. Buď formou spolupráce na vytváření vystoupení – např. pomoc při vytváření kostýmů a dekorací, nebo formou otevřené hodiny, kdy si rodiče mohou sami zažít práci např. v dramatickém, tanečním či výtvarném oboru. Takoví **rodiče se pak stávají cennými partnery v rámci výuky na ZUŠ a také pomocníky při předcházení rizikovému chování.**

V. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.

Psychologické teorie (viz např. Hartl, Hartlová, 2000) uvádějí **dvojakost stresu. Pozitivní účinky na rozvoj osobnosti** (např. zvyšování frustrační tolerance, zvýšení výkonu, zkoncentrování se) při určité míře nervozity a stresu; ovšem **je-li překročena optimální míra stresu, je jeho působení na jedince destruktivní**; dlouhodobé vystavení stresu se může projevit jako psychosomatické onemocnění; intenzivní stresový zážitek (trauma) se může projevit stresovou poruchou, k čemuž se často přidružuje i rizikové chování (např. zneužívání alkoholu a jiných návykových látek). Ukazuje se tedy, že jistá míra stresu (nervozity) je potřebná. Z výzkumů vylýnula střední hodnota prožívání nervozity na ZUŠ. „Zdravý“ stres je často atributem vystou-

pení před veřejností, může zvyšovat výkon žáků a danou chvíli ozvláštnuje jako jedinečnou, významnou. Ve výzkumech, které jsem prováděl dříve, je tento stres často spojován s tendencí podat co nejlepší umělecký výkon. Tato aspirace se ukazuje jako významná tam, kde pracujeme s uměním na hranici mezi estetickým a pedagogickým (terapeutickým) cílem. Byl definován paradox takového zacílení, který dokládá, že čím více jsou upřednostňovány estetické cíle (se „zdravým“ stresem jako jejich součástí), tím více má takové působení formativně-terapeutický vliv na jedince. Britská psychologie a pedagogika operují s pojmem carefrontation. Jedná se o složeninu z pojmů care – péče a confrontation – konfrontace (vystavení něčemu nepříjemnému), která znamená pedagogicko-výchovný přístup spočívající v péči o vývoj jedince tím, že jej vystavujeme náročným zážitkům. Pokud se tedy ukazuje, že žáci prožívají mírnou nervozitu v procesu základního uměleckého vzdělávání, je možno usuzovat na pozitivní vliv takového prostředí na zdravý vývoj jedince a tím i na jeho preventivní potenciál, co se rozvoje rizikového chování týče.

VI. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.

Bezpečí je nejzákladnější psychickou potřebou a tvoří bázi Maslowovy pyramidy potřeb; je tedy klíčové pro zdravý vývoj psychiky. Základními faktory budujícími pocit bezpečí jsou struktura (řád), pravidelnost a dlouhodobost. Všechny tyto faktory jsou vysoce ceněny (dle výzkumu) jak u učitelů, tak i rodičů žáků základní umělecké školy. Není-li dostatečně naplněna potřeba bezpečí, je velmi obtížné budovat sociální vztah, pocit sebeúcty a je často velmi omezena schopnost tvořit (improvizovat). Pokud zkoumáme psychiku jedinců vykazující rizikové chování, velmi často narážíme na slabou vnitřní motivaci, která přímo souvisí s nenaplněním potřeby otevřené budoucnosti (sebeaktualizace, seberealizace), a to často v důsledku nejistoty, nestruktury, kterým je dítě dlouhodobě vystaveno. Ukazuje se, že **nejistota může být pro dítě daleko destruktivnější než vystavení krátkodobému nepříjemnému zážitku**. Je tedy důležité při pedagogické práci dbát na jasné vymezení hranic, kompetencí, na strukturu a dlouhodobost. Významná ruská psycholožka a režisérka Natálie Popová, pracující s herci s postižením, tvrdí, že dítě není schopno tvořit, pokud mu nedáme strukturu (blíže viz kap. 4). Této struktury dosahuje rituálem, kterým se mohou stát např. stále se opakující pohybová cvičení, a teprve poté je možno uměleckou práci postavit

na kreativité, fantazii, tvořivosti (srov. Popova, 2013).⁵¹ Rituál je také jedním ze základních účinných faktorů v dramaterapii, kterým je dosahováno např. vymezení mezi fantazií („prostorem jako“) a realitou tak, aby se jedinec cítil bezpečně (Valenta, 2007). Např. ohraničení výuky vstupním a výstupním rituálem může být velmi jednoduchou a účinnou metodou, jak zvýšit míru strukturovanosti, resp. bezpečí při výuce na ZUŠ.

VII. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem.

Až když je pro dítě daná situace (např. výuka) spojena se zkušeností jistoty, je možno budovat vztah – vzájemnou důvěru mezi pedagogem a dítětem. V humanitně založených psychoterapeutických přístupech je vztah mezi terapeutem a klientem považován za nejdůležitější léčebný faktor. Obdobně můžeme usuzovat na to, že **prostřednictvím dlouhodobého a jasně vymezeného vztahu mezi pedagogem a žákem je možno pozitivně ovlivňovat jeho vývoj, případně eliminovat projevy rizikového chování.** Dle výzkumu by učitelé uvítali větší prostor pro žáka a rodiče si výrazně cení individuálního přístupu pedagogů ZUŠ. Pokud si uvědomíme, že, na rozdíl od klasické základní školy, je pedagogický vztah na ZUŠ budován dlouhodobě (mnohdy deset i více let), zjišťujeme jedinečný preventivně-výchovný potenciál vztahu mezi učitelem a žákem. Proto je důležité si tuto skutečnost uvědomovat a počítat s ní jako s významným nástrojem ovlivňování žáka.

VIII. Není až tak důležité, co a jak se učí, ale kdo učí.

Charakter základního uměleckého vzdělávání umožňuje větší volnost ve výběru obsahu učiva, metod a prostředků než na základní škole, kde jsou učitelé limitováni množstvím vědomostí, kterými by základní školy měla žáka vybavit. Pedagog na ZUŠ je tedy naprosto klíčovou osobou určující charakter, obsah i efekt výuky. Na rozdíl od základní školy hodnotí žáci ve vysoké míře na ZUŠ to, že jim učitelé naslouchají. Z odpovědí rodičů ve výzkumu vyplývá, že **klima vyučování je velmi výrazně ovlivněno právě osobností daného učitele.** Základním přístupem k základnímu uměleckému vzdělávání by pak mohlo být uvědomění, že vzdělávání není cílem samo o sobě, ale že je pouze prostředkem ke kvalitnějšímu životu jedince, že není až tak klíčové (v perspektivě vlivu ZUŠ na zdravý vývoj dítěte), kolik toho naučím a co naučím, ale jak hluboce dítě ovlivním. Tento vliv, jak již

⁵¹ Osobní konzultace s Natálií Timofejevnu Popovou.

bylo výše popsáno, se může uskutečnit pouze prostřednictvím pedagogického vztahu, který je významně určován osobností učitele.

IX. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.

Z předešlých kapitol i z výsledků výzkumu můžeme usuzovat, že charakter základního uměleckého vzdělávání má potenciál naplňovat základní psychické potřeby člověka, tedy zkvalitňovat jeho život (příp. mu pomáhá v sebeurčení), že prostřednictvím dlouhodobého vztahu může osobnost pedagoga účinně ovlivňovat vývoj dítěte pozitivním směrem, že buduje volní vlastnosti a hodnotový systém žáka; ale především můžeme usuzovat, že ZUŠ je pro dítě spojena s pocity štěstí, spokojenosti a radosti, že **mnohé situace na ZUŠ mají pro žáky charakter vrcholných zážitků, které mají potenciál měnit k lepšímu celou osobnost člověka** a které tak mohou konkurovat „pseudozážitkům“, tedy takovému jednání, které vychází z nenaplnění základních psychických potřeb, ale ve svém důsledku jsou pro jedince destruktivní, a které často označujeme chováním rizikovým. Je např. naprosto neúčinné zakazovat dítěti trávení volného času na sociálních sítích; restrikce užívání návykových látek také nemají kýžený preventivní dopad na jejich zneužívání. Jednou z mála cest, jak dítě odklonit od nezdravých (rizikových) způsobů trávení volného času, je nabídnout mu tzv. konkurenční zážitek. Jsem přesvědčen, že **základní umělecké vzdělávání může dítěti tyto konkurenční zážitky v plné míře prostředkovat.**

6 Metody, techniky a projekty k podpoře rozvoje osobnosti využitelné na ZUŠ

Kapitola neaspiruje na rozpracování celistvého přístupu v rámci prevence rizikového chování na ZUŠ. Má spíše inspirativní a demonstrativní charakter. V následujících podkapitolách jsou uvedeny metody, techniky a projekty, které mohou být využity při výchovné práci směrem k rozvoji osobnosti a které se tak mohou stát primárněpreventivními aktivitami eliminujícími výskyt rizikového chování. Aktivita jsou rozděleny dle jednotlivých oborů ZUŠ a vychází z velké části z expresivních terapií (příp. z gestalt psychoterapie). Jejich dělení není fatální, je spíše orientační; klíčem byl převládající druh umění v jednotlivých aktivitách. Buď popisované aktivity vychází spíše s terapeutických systémů, je možno je zkušenými pedagogy využít pro edukačně-formativní cíle. Musíme si však uvědomit, že se v rámci ZUŠ jedná stále o vzdělávací a výchovný proces, který by neměl mít léčebné (terapeutické) ambice. Cílem je spíše prostřednictvím zážitkovým metod podpořit zdravý růst osobnosti žáka. Je důležité mít na paměti, že kdykoli pracujeme s ovlivňováním psychického prožívání žáka, je třeba velmi citlivě posuzovat danou situaci a je nutná velká míra pedagogické profesionality, zkušenosti a znalosti dané situace a žáka. Některé z popisovaných aktivit můžeme chápat jako obecnější, primárněpreventivní, nezaměřující se na konkrétní typ rizikového chování, jiné jsou účelněji zaměřeny na práci s vybraným rizikovým chováním. Popis pedagogické práce v rámci níže uvedených aktivit by neměl být chápán jako neměnný a závazný. Jedná se spíše o demonstraci určitých forem práce s žáky. Pokud by se tyto předložené aktivity realizovaly, je nutné vycházet z aktuální pedagogické situace, aktuálních potřeb žáků a také ze zkušeností a individuálního stylu práce daného pedagoga uplatňujícího aktivity v rámci výuky na ZUŠ. Nejvíce aktivit uvádíme v rámci dramatického umění, neboť toto umění je syntetické (zahrnuje i ostatní múzy) a může tak být inspirací i pro další umělecké směry.

6.1 Dramatické inspirace

Následující projekty, náměty, cvičení a techniky vycházejí primárně z dramaterapie. V rámci výuky dramatického oboru se lze inspirovat jak jednotlivými technikami, tak i strukturou jednotlivých lekcí, projektů či metodických řad.

6.1.1 Zvědomění hodnot aneb

ČERTOVSKÝ MARIÁŠ⁵²

Posílení hodnotového systému byl fenomén často uváděný učiteli i rodiči v rámci výzkumu vlivu základního uměleckého vzdělávání na pozitivní rozvoj osobnosti žáka. V rámci rozvoje sebepoznání a posílení morálního vývoje se dá využít následující projekt zaměřený na uvědomění si svých hodnotových priorit. Projekt je postaven na konfrontační metodě, a proto by měl být uskutečňován pouze velmi zkušeným pedagogem, který zná své žáky, respektuje jejich intimní hranice a má zkušenost s obdobnými metodami v rámci zážitkové pedagogiky. Projekt by neměl být aplikován nahodile a samoúčelně, ale měl by být realizován až v souvislosti s aktuální potřebou skupiny (žáka) zvýšit si uvědomění svých hodnotových priorit.

Projekt je uskutečňován v následujících krocích:

- a) **Životní hodnoty** – Žákům je rozdáno 5 lístků papíru, každý na jednotlivé lístky napíše 5 nejdůležitějších hodnot z posledního půl roku svého života.
- b) **Cesta životem** – Učitel navozuje následující fiktivní situaci: *„Představte si, že jdete po cestě životem, potká vás ďábel a zastoupí vám cestu. Říká, že vás pustí, jedině když jej obehrajete v „čertovském mariášu“, ve kterém se nehraje běžnými kartami, ale lidskými hodnotami, resp. lístky, na kterých jsou hodnoty napsány. Přebíjí vždy nejvyšší karta – nejdůležitější hodnota.“* Žáci mají tedy seřadit svých 5 hodnot od nejdůležitější po nejméně významnou. Učitel instruuje, že se začíná vynášet vždy nejméně důležitá hodnota (tzn., že se „trumfy“ nechávají v záloze).
- c) **Mariáš – 1. hra** – Učitel v roli čerta sesbírá každému žaku po jedné kartě (hraje se buď otevřená nebo skrytá hra – tj. „karty“ lícem nahoru či dolů) a vše přebije „čertovským trumfem“ – bere tedy vše.

⁵² Volně dle Mgr. Jana Zahradníka.

- d) **Mariáš – 2. hra** – Čert opět sesbírá každému po jedné kartě – a opět vyhrává.
- e) **Ďáblova podmínka** – Čert si klade neočekávanou podmínku: „*Pustím vás, jestliže mi dáte dobrovolně některou z karet.*“ – Pokud chtějí žáci ve hře pokračovat, musí odevzdat další ze zbylých karet.
- f) **Rána osudu** – Žákům je sděleno, že je na cestě potkala „rána osudu“. – Učitel náhodně sebere každému jednu z jeho posledních dvou karet.
- g) **Ukončovací rituál** – Je jakýkoli, učitelem zvolený způsob, kterým vystoupí žáci i sám pedagog z rolí. Takovým rituálem se může stát např. „odkládání“ prožitého do imaginární krabice.
- h) **Reflexe** – Je stěžejní částí projektu, jejím cílem je, aby si žák integroval prožité v rámci předchozí činnosti, tj. uvědomil si své reakce, když přicházel o důležité hodnoty. K reflexi mohou napomáhat obdobné otázky:
- *Jaké bylo napsat 5 hodnot?*
 - *Jaké bylo seřadit hodnoty?*
 - *Jak jste se cítili po 1. a 2. hře mariáše?*
 - *Jaké bylo věnovat kartu čertovi „dobrovolně“?*
 - *Jaká byla „rána osudu“?*
 - *Co bylo jednodušší: vybrat kartu, kterou obětuji nebo když mi rána osudu nějakou sebrala?*
 - *Je hodnota, která zůstala, taková, že by se na ní dal vystavět nový život?*
 - *Vybrali byste si nakonec jinou hodnotu či změnili pořadí důležitosti hodnot?*
 - *Mohly bychom po ztrátě získat (vytvořit) hodnoty znovu?*

6.1.2 Zvědomění si svých sebepodpůrných mechanismů aneb

CO ČLOVĚK POTŘEBUJE?⁵³

Jedním z prvních (a mnohdy nejdůležitějších) kroků (např. v rámci práce s krizovou situací) je prozkoumání a zvědomění podpůrných mechanismů žáka a následně jejich aktivizace. Což se může dít také prostřednictvím tohoto dramaterapeutického projektu sestaveného z následujících technik:

- a) **Gestalt relax** – Učitel provádí žáky krátkou relaxací: „*Pohodlně se usadte, zaměřte pozornost na sebe a své prožívání. Představte si, jako byste byli v temné místnosti a postupně si osvécováli tělo baterkou. Postupně věnujte*

⁵³ Projekt jsem koncipoval a mnohokrát aplikoval na základě gestalt přístupů (inspirace výcvikem v gestalt terapii). Volně převzato z Polínek in Růžička, 2013.

pozornost všem částem těla, svému tělesnému prožívání. Pouze jej zvědavě pozorujte a nehodnoťte se. Uvědomte si také své pocity a nebraňte se jakýmkoli myšlenkám, které vám právě běží hlavou. Nyní si uvědomte sebe sama v celistvosti právě v této chvíli: se svým tělem, emocemi myšlenkami.“

- b) **Dětské přání** – Žáci si mají vzpomenout na nějaké své dětské přání. Pokud chtějí, mohou je sdělit ostatním.
- c) **V čem jsem dobrý** – Žáci stojí v kruhu a pantomimicky předvádějí, v čem jsou dobří. Ostatní pohyb opakuji a pokouší se uhádnout smysl sdělení.
- d) **Jak to ustojím** – Žáci se pokusí vzpomenout na drobné životní nesnáze a překážky a pak napíší, jak to dělají, že je „ustojí“ (zvládnou). Následuje instrukce: „*Všechno, co děláte, abyste překonali náročné chvíle, jsou vaše nástroje podpory; popovídejte si o tom ve dvojicích, příp. skupinkách.*“
- e) **Mé bezpečí** – Žáci pracují ve skupinách po cca čtyřech členech. Jeden se koncentruje, ostatní „režiruje“, co mají dělat, aby mu to v tu chvíli vyhovovalo, aby se cítil maximálně spokojeně a bezpečně. Postupně si každý vyzkouší roli režiséra.

Poznámka: Pokud by předchozí technika byla příliš náročná (neboť je vhodnější spíše pro starší žáky a dospělé), je možno zvolit následující:

Potřeby v modelové hře – Skupina se rozdělí na šest podskupin, které dostanou zadání etudy, kde zpracovávají téma nenaplnění některé ze základní lidských potřeb. Ostatní hádají, o jakou potřebu se jedná. Můžou se využít např. tato zadání (Šimanovský, 2002):

- Mám hlad a žízeň, nemám kde spát, je mi zima. Chci jíst, pít, někde se ohřát a odpočinout si. (*Základní fyziologické potřeby*)
 - Někdo mi vyhrožuje. Bojím se jít domů. Necítím se v bezpečí. (*Potřeba jistoty a bezpečí*)
 - Zapomněli na mě, nikdo mi nepíše. Chci mít nějaké přátele a mít někoho rád. (*Potřeba lásky a hlubokého sociálního vztahu*)
 - Posmívají se mi, neuznávají mě. Chci, aby mne ostatní brali vážně. (*Potřeba úcty*)
 - Nemohu být sám sebou, nemohu využít svých schopností. Chci mít možnost se někde uplatnit. (*Potřeba seberealizace*)
 - Nežiji v pěkném prostředí. Chci zažít něco krásného. (*Potřeba estetických vjemů*)
- f) **Krabičky splněných přání** – Projekt je završen rituálem, kdy si žáci vybaví svá dětská přání. Učitel „vykouzlí“ imaginární čarovnou krabici, ve které

mohou nalézt dárek pro sebe a také do ní mohou dát dary pro druhé. (Po skončení může následovat verbální reflexe, ale jen tehdy, když učitel zaregistruje potřebu žáků o daných prožitcích mluvit.)

I realizace tohoto projektu předpokládá zkušeného pedagoga, neboť se psychologický proces může dotýkat „křehkých“ míst, „zraňujících“ zkušeností v rámci žákova prožívání. Je třeba především citlivě posoudit, je-li vytvořena taková míra bezpečí, aby se mohli žáci před skupinou zkontaktovat i se znejistišujícími zážitky, vzpomínkami, zkušenostmi.

6.1.3 Rozšíření repertoáru životních rolí aneb

MĚSTO AKCE⁵⁴

Pro dítě i dospívajícího člověka je charakteristické, že často vnímá svět sebe-středně – skrze své prožívání, své potřeby, ze svého úhlu pohledu. V rámci primární prevence je dobré pracovat s rozvíjením empatie, tedy se schopností člověka, porozumět prožívání druhého v určité situaci, i přes to, že sám tuto situaci může prožívat jinak. Každý z lidí užívá jiných vzorců chování v určitých situacích. Tyto vzorce se nedají dělit na lepší a horší, každý může být v jisté situaci konstruktivní a v jiné situaci, příp. v jiné formě, může být jeho použití kontraproduktivní. V následujícím projektu pracujeme například se stereotypem chování – *KRITIZUJE*. V určité situaci a v určité formě může být kritika povzbuzující, motivující; v jiné situaci můžeme nevhodnou kritikou způsobit pravý opak. A jsou lidé, kterým je tento vzorec chování vlastní, zatímco jiní jej téměř vůbec neužívají. Cílem projektu je prostřednictvím vstupu do rolí, které nejsou žákům zcela vlastní, rozšířit repertoár životních rolí (resp. vyzkoušet si jiné způsoby chování) a také se vžít do role člověka, který využívá zcela opačných vzorců chování. Což může mít vliv právě na rozvoj empatie. Projekt tak může mít i preventivní účinek, např. v rámci předcházení netolerantnímu chování, příp. xenofobii.

Pro projekt si připravíme místnost, ve které papírovou páskou ohraničíme velký kruh rozdělený na deset stejných výsečí. Do každé umístíme kartičku s názvem zvířete a popisem stereotypů chování (viz příloha I). Před vlastní fází projektu by měl být zařazený vstupní rituál a „rozehřívací“ cvičení. Pro uzavírání projektu je nutné končit „výstupním rituálem“, který obsahuje proces výstupu z role. Projekt se může realizovat následovně:

⁵⁴ Projekt volně převzat z holandské dramaterapeutické školy. Viz Polínek in Valenta, 2006.

- a) **Kouzelný kamínek** – Po kruhu se posílá kámen. Každý, kdo dostane kámen, říká své jméno a v jaké zvíře by se chtěl proměnit. Pak se směr otočí a každý představuje souseda jménem a jakým chtěl být zvířetem.
- b) **Kroky** – Chůze po místnosti s rovnoměrným zaplňováním prostoru dle rytmu bubínku. Na určitý signál se musí žáci zastavit a znehybnět, potom představovat sochy emocí, které vedoucí říká; později procházejí místností v různých (vedoucím určených) rolích a vzájemně se kontaktují pohledem.
- c) **Příchod do „Města akce“** – Učitel skupinu prostřednictvím přešlé techniky zavede do „Města akce“, vysvětlí skupině půdorys města: *„Město je kruhové, uprostřed má náměstí. Z náměstí se paprscitě rozbíhají ulice. Každá ulice je pojmenována po nějakém zvířeti a bydlí v ní lidé, kteří se chovají podle popsaných stereotypů chování. Tyto stereotypy nejsou dobré ani špatné, záleží na situaci, ve které se použijí.“*
- d) **Ve které ulici chci bydlet?** – Účastníci se mají projít po městě, prohlédnout si všechny ulice, seznámit se s popsanými stereotypy chování a vybrat si ulici, která je jim nejbližší. Pak se postaví do ulice tak, aby vyjádřili, na kolik procent se identifikují se zvolenými stereotypy chování; přičemž čím blíže se postaví k okraji kruhu (čím hlouběji do ulice), tím více se identifikují s danými vzorci chování. (A naopak. Čím blíže stojí ke středu kruhu – náměstí, tím se s danými vzorci identifikují méně). Učitel se jednotlivě ptá na konkrétní hodnotu: *„Na kolik procent se cítíš být (daným zvířetem)?“*
- **Rozhovor s těmi ve stejné ulici:** Ve skupinách, které se vytvořily v jednotlivých ulicích, si účastníci mezi sebou pohovoří o tom, jaké z uvedených stereotypů používají, které z nich (a za jakých situací) jim pomáhají a které jsou naopak na obtíž. Ti, kteří jsou v ulici sami, o daném tématu popřemýšlejí.
 - **Socha / Sousedí zvířat:** Skupinky (jedinci) v jednotlivých ulicích vytvoří sousedí (sochy) charakteristická pro jednotlivá zvířata. (Inspirují se samozřejmě danými stereotypy, ne reálnými zvířaty.)
 - **Zvíře v akci:** Skupinová improvizace na nejrůznější témata (např.: rozbalování dárků, na zastávce, v čekárně, přecházení ulice, pozdní příchod do školy...), jednotliví protagonisté používají stereotypy chování zvířat, která si vybrali.
- e) **Ve které ulici nechci bydlet?** – Učitel vyšle žáky na novou procházku po „Městě akce“, tentokrát však s cílem zvolit si takovou ulici, která je jim

nejméně blízka (resp. vybrat takové stereotypy chování, které nejméně používají).

- f) **V cizí kůži** – Účastníci se pokusí vžít do role svých vybraných antagonistů (zvířat, která jsou jim nejméně blízka) nejdříve pomocí jednotlivých živých soch, poté improvizací na zadané téma (viz Příloha II). Při improvizaci se snaží užívat stereotypy chování svých antagonistů.
- **Svlékání cizí kůže:** Po skončení improvizací si účastníci svléknou imaginární cizí kůži a zahodí ji pryč. (Vystoupí z role.)
 - **Verbální reflexe:** Následuje společné sdílení prožitého, při kterém se může využít např. následujících otázek: *Jak jste se cítili v roli protikladu? Myslíte si, že by vám některé stereotypy antagonisty mohly v určitých životních situacích pomoci? Ve kterých?...*

Příloha č. I

Kartičky zvířat se stereotypy chování

SOVA

Tajemná.
Nespolupracuje.
Má vlastní názor,
ale nechává si ho pro sebe.
Nadhled.
Odstup od ostatních.
Shlíží shůry.
Arogance.
Hodně věcí vidí, ale nic s tím nedělá.

ŽELVA

Pesimista.
Uzavřená.
Smutná.
Bojácná.
Je ráda sama sebou.
Unavená.

JESTŘÁB

Napadá.
Obviňuje.
Kritizuje.
Hledá chyby.

LEV

Vůdce.
Organizuje.
Přikazuje.
Dohlíží.
Kontroluje.

VELBLOUD

Rád poslouchá.
Drží se pravidel.
Zajímá se o věci.
Chce informace a vysvětlení.

KOZOROH

Nedůvěra.
Odstup.
Nesouhlasí.
Nedrží se pravidel.
Neposlouchá.
Jde hlavou proti zdi.

BOBR

Starostlivý.
Rád dává dárky.
Pomáhá.
Dohlíží.

MÝVAL

Většinu obdivuje.
Většinu dává přednost.
Většinou chválí.

PÁV

Je rád obdivován.
Rád se předvádí.
Je středem pozornosti.
Exhibicionista.
Narcis.

KOČKA

Ráda lenoší.
Nechává se obskakovat a opečovávat.
Ráda dostává dárky.
Užívá si.

Příloha č. II

Náměty na improvizace antagonistů:

- **Lev/kozoroh/velbloud = šéf/podřízený/podřízený:** Neoprávněná výpověď.
- **Lev/velbloud = velitel/vojín:** Pochodové cvičení.
- **Kočka/bobr = manželé:** Večere ve dvou.
- **Kočka/bobr = kamarádky:** Kočka telefonuje, má problém.
- **Mýval/páv = hvězda/fanoušek:** Jde si pro podpis.
- **Želva/jestřáb = herci:** Po konkurzu v divadle – želvu přijali, jestřába ne.
- **Želva/jestřáb = cestující/revizor:** Má prošlou jízdenku o 1 minutu.
- **Sova/bobr = stará panna/mladá matka:** Jde si pro radu.
- **Sova/velbloud = věštkyně/rodič:** Jde zjistit, na kterou školu přihlásit své dítě.
- **Lev/jestřáb = ministr/zástupce opozice:** Daně...
- **Velbloud/kozoroh = spolužáci v lavici:** Při písence odešel učitel ze třídy.

6.1.4 Zvýšení frustrační tolerance aneb

STRÁŽE⁵⁵

Následující dramaterapeutický projekt má za cíl uvědomit si své způsoby překonávání překážek, resp. své reakce a prožívání v situacích, kdy narážíme na překážky. Toto zvědomování posiluje volní vlastnosti jedince, které mohou být méně rozvinuté v souvislosti s rizikovým chováním. Opět je vhodné zařadit rozehřívací cvičení a vymezit projekt rituálem. Můžeme se inspirovat poslopností následujících cvičení:

- a) **Stíny** – Pracuje se ve dvojici, z níž jeden chodí prostorem a dělá, cokoli se mu zachce, bez ohledu na druhého, který jej následuje (představuje stín prvního) a musí vše napodobovat. Následuje výměna rolí. V následné reflexi se zaměřujeme na to: *Kdo raději vede? Kdo je raději veden? Jak je to ve skutečnosti? Jak byste si přáli, aby to bylo ve skutečnosti?*
- b) **Tiché království** – Učitel uvede žáky do situace: *„Je království, kde lidé nemohou používat slova, dorozumívají se jen gesty. Království vládne dobrý, moudrý, vtípný a laskavý král, který je štědrý a má léčivou moc. Do královského hradu vedou dvě brány. Kdo se potřebuje setkat s králem, musí přesvědčit (beze slov) stráž příslušné brány, aby jej pustila dovnitř. Strážím král důvěřuje a spoléhá, že pustí dovnitř ty, kteří opravdu potřebují jeho pomoc.“* Jsou určeni dva žáci (dle uvážení učitele, příp. dle jejich přání), kteří hrají stráž. Ostatní žáci v roli poddaných se pokouší přesvědčit vždy jednu ze stráž, aby je pustila do hradu za králem. Nesmějí se používat ani slova ani fyzické násilí. Stráže mohou a nemusí prosebníka pustit.
- c) **Verbální reflexe** – Při reflexi můžeme předchozí prožitky a uvědomění srovnat se situacemi, kdy jsou žáci v reálném životě nuceni překonávat překážky. Stráže jsou metaforou takových překážek v životě a způsoby přemlouvání mohou zvědomit, jak žák řeší své životní překážky – stereotypy chování. V rámci reflexe je nutné pouze prozkoumávání způsobů, jak jsou řešeny dané situace, nikoli jejich hodnocení a porovnávání.

⁵⁵ Volně převzato od Oldřicha Müllera. Viz Polínek in Růžička, 2013.

6.2 Taneční a pohybové inspirace

Tak jako je dramatické umění charakterizované svojí syntetičností (propojením více druhů umění), je taneční umění výrazně spjato s tělem. Zaměření se na tělesné prožívání je jedním z prvních kroků uvědomění si míry nasycenosti svých základních potřeb. Věnujeme-li pozornost svému tělu, daleko lépe můžeme rozpoznat psychosomatické signály, které jsou často spjaty s nedosycenou základní potřebou (ať již biologickou, tak i psychickou). Tělo je také vývojově nejstarší sféra jedince (po ní vývojově následují emoce a až pak myšlení), pracujeme-li tedy s touto sférou, můžeme ovlivňovat i vývojově mladší složky bytosti (emoce, myšlení). Výzkumy prováděné N. Popovou během pětadvacetileté praxe uplatňování psychicko-kognitivního stylu pohybu dokazují, že specifická tělesná (taneční) cvičení mohou rozvíjet racionální složku jedince (srov. Попова, 2013). Následující cvičení je možno využít i v rámci dramatické průpravy, příp. (zvláště cvičení dechová) v rámci hudební a hlasové průpravy. Práce s tělem je vhodná zvláště v rámci prevence některých typů rizikového chování – např. při poruchách příjmu potravy. V. Oaclander (2010, s. 112) tvrdí, že „jakmile dítě ztratí kontakt se svým tělem, ztrácí kontakt se svým já a také podstatnou část fyzické a emocionální síly“. Doporučuje proto také dechová cvičení, která jsou prostředkem obnovení tělesného uvědomění.

6.2.1 Práce s dechem aneb

BAREVNÉ DÝCHÁNÍ A BĚŽEC MARATÓNU⁵⁶

Dechová cvičení jsou základními technikami nejen v umělecké přípravě. Vnímání dechu nejen že obrací pozornost člověka k sobě samému, ale je také jakýmsi bazálním rytmem, bazální strukturou, která může souviset s potřebou bezpečí. Při emocionálně vypjatých situacích je uvědomění si dechového rytmu jednou z neúčinnějších technik ke stabilizaci psychiky. V. Oaclander (2010) k tomu poznamenává, že hluboké dýchání může pomoci zbavit se úzkosti a zažít pocit síly a podpory, které v náročné (znejišťující) situaci potřebujeme. Následující cvičení demonstrují možnosti práce s dechem:

⁵⁶ Převzato volně dle Martince, 2003.

Pohybové cvičení: Vedoucí předestírá následující představu, kterou žáci vyjadřují pohybem: „*Představte si, že jste plírcemi běžce maratónu. Váš běžec se připravuje ke startu, rozdýchává se, zadržuje dech, rozbíhá se, postupně narůstá zatíženost, až přichází dechová krize, běžec krizi překonává, nastoluje, druhý dech, vbíhá do cílové rovinky, dobíhá, zpomaluje, vydýchává se...*“

Imaginativní cvičení: Žáci leží uvolněně, vnímají svůj dech. Při nádechu vnímají chladný vzduch vstupující do dýchacích cest; tuto fázi si umocňují představou modré barvy, která do nich vstupuje. Při výdechu vnímají dech teplý, umocněný představou červené barvy vycházející z dýchacích cest. Variantou této relaxace může být představa vynořování se nad hladinu do sluncem zalitého prostoru při nádechu a noření se do tmavší klidné vody při výdechu.

6.2.2 Práce s tělem a vnitřní technika aneb

CELÉ TĚLO JE...⁵⁷

Zaměření se na smyslové vnímání je také často velmi stabilizujícím a sebezpečujícím prostředkem. Vnitřní prožívání leze často velmi obtížně interpretovat pomocí slov. Tak se stává, že dítě často nemá prostředky, jak se „zkontaktovat“ se svými emocemi, prožitky ani jak je sdílet s druhými. V extrému se tento stav může projevat jako izolace a bývá pak obtížné naplňovat potřebu hlubokého sociálního vztahu. Pohybová exprese se může stát daleko intenzivnějším „kanálem“ pro vyjádření prožitků. Následující cvičení může žákům pomoci tento „kanál“ prozkoumat. Zjednodušeně lze říci, že se zaměřujeme na vnitřní prožívání, které „ztělesňujeme“ – tj. vyjadřujeme např. pohybem těla. Zaměřujeme se mimo jiné také na smyslové vnímání a jeho následnou expresi. Příkladem může být následující cvičení:

- a) Představte si, že je celé vaše tělo uchem. Pohyby těla vyjadřujte:
 - ucho rozechvělé nádhernou hudbou,
 - ucho otupělé hlukem tovární haly aj.
- b) Představte si, že je celé vaše tělo jazykem. Pohyby těla vyjadřujte:
 - jazyk srkající horký čaj,
 - jazyk vychutnávající první sousto po ukončení hladovky aj.

⁵⁷ Převzato volně dle Martince, 2003.

- c) Představte si, že je celé vaše tělo nosem. Pohyby těla vyjadřujte:
 - nos nasávající vůni jasmínového květu,
 - zacpaný nos popotahující při rýmě aj.
- d) Představte si, že je celé vaše tělo rukou. Pohyby těla vyjadřujte:
 - ruku slepce čtoucí napínavou detektivku,
 - ruku neurochirurga operujícího mozek aj.
- e) Představte si, že je celé vaše tělo okem. Pohyby těla vyjadřujte:
 - oko Kolumba rozeznávající na horizontu pevninu,
 - oko učitelky opravující sešity s diktátem aj.

Jiná varianta: Žák může představovat v rámci jednotlivých smyslů své nápady; ostatní hádají jakou rukou (jazykem, okem, uchem, nosem) je.

6.2.3 Psychosomatická aktivizace aneb

PLASTICKO-KOGNITIVNÍ STYL POHYBU⁵⁸

Principem tohoto systému je práce s pohybovým stereotypem, který je prvním krokem k aktivizaci tvůrčího procesu. Formou stále se opakujících pohybových cvičení jsou aktivizovány vývojově nejstarší svalové oblasti a později se rozvíjí vnímání partnera na jevišti. Proces později pokračuje v rozvíjení tanečního pohybu a jeho využití k tvorbě divadelního představení v rámci tzv. plastického speciálního divadla. Velký důraz se při cvičeních klade na zvýšení uvědomění si tělesného prožívání. Za každým cvičením následuje vždy krátká relaxace, ve které si žák uvědomuje tělesné pocity vyvolané daným cvičením. Uvádíme zde pouze některá z daných cvičení:

- a) **Vytírání podlahy** – Žáci v předklonu provádí pohyb připomínající vytírání podlahy hadrem, který opisuje osmičku. Pohyb je veden z bederních svalů, nikoli z rukou.
- b) **Červí pohyb** – Žáci se pokoušejí pohybovat v lehu na zádech nebo na břiše bez použití rukou či nohou, pouze pomocí esovitého pohybu trupu.
- c) **Žebřík** – Cvičení rozvíjí tělesnou integraci. Žáci si kleknou těsně vedle sebe do tzv. pozice kočky. Vznikne tím jakýsi tunel, kde paže žáků představují příčky žebříku. Postupně všichni žáci prolézají „tunelem“ tak, že leží na boku a zachytávají se pažemi ostatních, jakoby lezli po žeb-

⁵⁸ Volně převzato ze seminářů a publikací N. T. Popové. Viz Попова, 2010.

říku. (Ruka pracuje synchronně s nohou.) Každý, kdo proleze, se zařadí na konec tunelu, a ten, který je na jeho počátku, prolézá.

- d) **Nemožný pohyb** – Pracuje se ve dvojici, kdy jeden zafixuje nějakou část těla, druhý hledá možnosti pohybu kolem této fixované části. (Postupně se fixují různé části těla.) Toto cvičení je vhodné také jako prevence bezvýchodné situace.
- e) **Pokládání rukou** – Jedná se o párové cvičení, kdy první z dvojice položí postupně ruce na tělo druhého. Druhý pak položí ruce na tělo prvního, po té první změní polohu svých rukou a následuje změna polohy rukou druhého. Vše se opakuje dokola. Vzniká tak hluboký dialog – tanec. Důležité je, aby změny rukou doprovázel pohyb celého těla; změna rukou bez možnosti pohybu těla je bezpředmětná. Ruce by měly pohyb rozvíjet, nikoli blokovat.
- f) **Tah a tlak**⁵⁹ – Metoda pohybu nepatří k výše uvedenému systému, ale slouží k rozvíjení partnerského dialogu pohybem na jevišti. Pokud je cvičení často a koncentrovaně prováděno, je možné skrze něj posilovat dialogický vztah, neboť daný pohyb obsahuje obdobné principy jako např. verbální dialog (vnímání zprávy od druhého, vnitřní reakce na toto sdělení, vnější reakce s následnou odpovědí...). Základním principem jsou dva druhy pohybu: tlak a tah. Pracuje se ve dvojicích. Rozvíjení pohybu je následující:
- **Jeden z dvojice je vodič, druhý je loutka.** Vodič loutce dává pohybové impulzy (tahem, či tlakem). Loutka každý impulz rozvine do svébytného pohybu. Následuje výměna rolí.
 - **Oba ve dvojici jsou loutkou i vodičem,** tj. oba vysílají i přijímají pohybové impulzy (tah a tlak). Vzniká tak jakýsi bezprostřední pohybový dialog vyjádřený jako impulzivní tanec.
- g) **Relax ve dvojici** – Cvičení bývá obvykle zařazováno na konci série výše uvedených cvičení. Kromě velmi intenzivní a příjemné relaxace napomáhá skrze vzájemný tělesný kontakt rozvoji vnímavosti vůči druhému. Cvičení se provádí následovně: Dvojice leží těsně vedle sebe na břiše, jeden se na druhého převalí tak, aby mu ležel zády na zádech (při převalování začíná pohyb ze středu těla – tj. zvedá se pánev) přičemž ten, co je nahoře, má hlavu na šiji toho dole. Dvojice v této poloze setrvává tak dlouho, jak je to oběma příjemné; po té je možná výměna pozic. Vracení

⁵⁹ Čerpáno ze seminářů A. Afonina.

se zpět (svalování a přetočení na břicho) začíná také pohybem středu těla.

Poznámka: Je důležité, aby žáci celou dobu cvičení nemluvili a neaktivovali tak kognitivní oblasti.

6.2.4 Vnitřní prožívání vyjádřené pohybem aneb

TVŮRČÍ PROCES V NÁS⁶⁰

Jednou z možností, jak se zkontaktovat se svým vnitřním prožíváním a jak objevit své nevyužité zdroje životní energie, je následující přístup, který ve své psychoterapeutické praxi používá J. Zinker, významný světový gestalt terapeut.

V rámci pohybové práce s žákem si všímáme tří elementů:

- *Energie* – Vedeme žáky do kontaktu s těmi částmi jejich bytosti, které jsou stažené, působí bolest. Zde energie vážne (nejsme s ní v kontaktu) a je třeba hledat cesty, jak ji uvolnit.
- *Proces* – Dovolit si být otevřený ke všem prožitkům (krásným i ošklivým, nepříjemným), neupínat se k výsledku, ale věnovat pozornost právě danému okamžiku tvůrčího procesu. Tj. „cesta je důležitější než cíl“.
- *Téma* – Není stěžejní. Tématem se může stát cokoli, je třeba se do něj ponořit a libovolně jej rozvíjet.

Následující metodická řada vychází z principů gestalt terapie, resp. gestalt dramatu (viz kap. 2) a má za cíl podpořit vnitřní tvůrčí proces a vyjádřit jej navenek prostřednictvím pohybu:

a) **Relax** – Učitel vede žáky k relaxaci: „*Uložte se tak, aby mělo vaše tělo maximální oporu; soustřeďte se na dech, hledejte, kde se vaše energie zastavuje; věnujte pozornost nepohodě ve vašem těle, nevyhýbejte se nepříjemným pocitům, jsou také vaší součástí. Věnujte pozornost tělesnému prožívání a zkuste si odpovědět na následující otázky:*

- *Kde je moje energie?*
- *Kde vytvářím nejvíce energie?*
- *Kde jsem ztuhlý?*
- *Kde jsem stažený?*

Pokuste se představit si pohyb, kterým by se daly uvolnit ztuhlé části těla.“

⁶⁰ Volně dle J. Zinkera, 2010.

- b) **Rozpohybování se** – Žáci dostávají následující instrukci: „*Přeneste svou energii z vnitřní činnosti (např. z představy uvolňujícího pohybu) ven, tj. vyjádřete vše skutečným pohybem. Zvolte vlastní tempo, vlastní pohyb, buďte spontánní.*“
- c) **Uvědomování** – Učitel nabádá žáky, aby se zkoumavě ponořili do svých pohybů, aby se pohybovali a zároveň se zvědavě pozorovali. Rychlost pohybů by měla být přizpůsobená uvědomění. Během pohybu jsou žáci k rozvíjení tvůrčího procesu instruováni např. takto: „*Představte si, že se pomalu pohybuje. Věnujte pozornost svalům a šlachám. (Nyní může být proces podpořen adekvátní hudbou.) Až naleznete svoji energii, dovolte, aby vyzařovala do ostatních částí těla. Představujte si, že s dýcháním se vám energie šíří celým tělem. Představte si, že ať pohybuje jakoukoli částí těla, kreslíte jí v prostoru čáry. Vaše tělo světélkuje a pohybuje se v hustém, temném, otevřeném prostoru. Pažemi, hýžděmi, prsty na nohou nebo břichem tvoříte z linií v hustém tekutém prostoru sochy. V představě je libovolně vybarvujte. Kamkoli se vaše tělo hne, vytváří linie, útvary v prostoru, velmi krásné, barevné a půvabné. Využijte všechny možnosti pohybu...“*

Na daný pohyb je možné navázat taneční či dramatickou etudou, která vychází z konkretizace právě prožitého. Zinker (2010) toto cvičení často využívá k probuzení výtvarné tvořivosti, která může také navazovat na předchozí.

6.3 Hudební inspirace⁶¹

Následující náměty na práci s žáky mohou být využity nejen ve výuce hudebního oboru, např. v rámci hudební přípravy, ale také ve výuce dalších oborů. Vzhledem k převažující formě individuální výuky na ZUŠ jsou cvičení rozdělena na práci s jednotlivcem, kdy se hudební prostředky stávají jakýmsi kanálem k vyjádření emocionálního prožívání dítěte. Rizikové chování bývá často podvědomým signálem pro okolí: „*Všimni si mě, něco se děje, ale já tomu nerozumím a neumím to sdělit.*“ Zkušenosti Z. Polínkové s individuální prací s dětmi s rizikovým chováním dokládají, že prostřednictvím hudebních prostředků vzniká také spontánní atmosféra sdílení mezi dítětem a dospělým, resp. žákem a učitelem. Cvičení v rámci skupinové

⁶¹ Metody, cvičení a techniky vycházející z muzikoterapie byly volně převzaty od Z. Polínkové. Viz Polínková in Valenta, 2006. Polínková, 2012. Polínková in Friedlová; Krahulcová, 2015.

práce jsou zaměřena spíše na vnímání druhých, nácvik zdravého sebeprasažení se a zároveň toleranci k potřebám skupiny, což jsou principy výrazně se podílející na předcházení rizikovému chování, které je spjato s mezilidskými vztahy (např. šikana, xenofobie aj.). Obdobně jako v práci s dramatickými prostředky i zde je nutno aktivity ohraničit zahajovacím a ukončovacím rituálem, což posiluje bezpečnou strukturu expresivně-formativního působení na žáka.

Skupina nabízí možnost více pohledů, zpětných vazeb, kontaktů, obohacení. Práce ve skupině vrstevníků také více odpovídá reálným skutečnostem, vazbám. Proto je skupinová práce u dětí s výchovnými nebo vzdělávacími problémy velmi přínosná. I v muzikoterapeutickém skupinovém setkání jde o prožitek, nehodnotíme výkony. Zde mohou žáci, kteří nemají možnost se prosadit výukovými výkony, projevit svůj potenciál, prožít si přijetí od celé skupiny. To je velmi důležitý moment pro sebepřijetí a sebeúctu. Každé setkání má své zacílení. Jako každá skupinová práce má i tato svá pravidla, která si vždy na začátku zopakujeme. Jedná se hlavně pravidla zahrnující respekt a úctu ke každému členu skupiny a jeho projevu. Také je důležitý při práci se zvuky a nástroji signál ticha (zvednutá ruka, triangl, zvonek apod.). V následujícím textu nabízím několik vytvořených muzikoterapeutických projektů.

6.3.1 Individuální práce s žákem aneb

HUDEBNÍ DIALOGY

Následující techniky mají v první fázi vytvořit dialogický vztah mezi učitelem a žákem, odstranit nejistotu a strach. Důležité je vytvořit atmosféru bytí bez jakéhokoli požadavku na výkon. V další fázi pak následují cvičení pracující s aktuálně vynořovanými tématy, zvl. jsou zaměřeny na žákovu vnímání sebe sama (jeho emocí). V dalších fázích volíme techniky posilující spolupráci a vnímání druhých (Polínková in Friedlová, Krahulcová, 2015):

- a) **Můj nástroj** – Žák má kolem sebe hudební a rytmické nástroje. Může si je vyzkoušet a má si mezi nimi vybrat, který se mu nejvíce líbí. Bavíme se o tom, co se mu na nástroji líbí, co mu nástroj připomíná. Předvádí s ním, co všechno nástroj dokáže.
- b) **Společné hraní** – Učitel zahraje nějaký rytmus a žák jej zopakuje. Zpočátku volíme velmi jednoduché rytmické pasáže. Jestliže je již žák při-

- praven, předá mu terapeut vedení, aby si sám vymýšlel rytmické pasáže, které terapeut opakuje.
- c) **Filmová muzika** – Učitel vypráví příběh a společně jej s žákem dokresluje hrou na nástroj. Poté může následovat verbální reflexe.
 - d) **Hudební hádanky** – Učitel i žák si připraví hudební vyjádření konkrétní emoce a navzájem ji hádají. Zpočátku si připravují, „jak to budou dělat“. Postupně však nad tím přestávají přemýšlet a prezentují momentální nápady. Důležité je vedení k expresi vnitřních prožitků.
 - e) **Zvuk mého těla** – Žáka krátkou relaxací uvolníme a potom obeháváme jeho tělo buď jedním, nebo více nástroji. Zpočátku začínáme u jednotlivých částí těla (ruce, nohy); žák má sledovat, co se v jeho těle děje, jak reaguje na tyto zvuky. Po skončení opět verbalizujeme.
 - f) **Zahrej opak** – Učitel hudebně ztvární nějakou náladu, emoci. Žák má navázat opačně laděným projevem. Techniku uplatňujeme u starších žáků, kteří dovedou rozlišovat dané emoce. Mladší žáci zvládnou opaky: rychlé × pomalé, hlasité × tiché, smutné × veselé, odvážné × bojácné.
 - g) **Hudební dialogy** – Nejprve zhudebňujeme všední situace (setkání s kamarádem, domluva na odpoledne aj.). Postupně přecházíme k situacím, které mohou být pro žáka více problematické (nesplnění úkolu, posměch od spolužáků apod.) Návrhy daných situací (zvláště těch problematických) by měly vycházet od žáka, nikoli od učitele. Pracuje se zkrátka se situacemi aktuálními (přitažlivými) pro žáka. Tyto hudební rozhovory se mohou následně verbalizovat.

6.3.2 Podpora spolupráce a pozitivního vnímání jinakostí aneb

ORCHESTR – I KDYŽ JSME KAŽDÝ JINÝ, MŮŽEME HRÁT SPOLU

Následující projekt může být velmi dobrou preventivní aktivitou v rámci předcházení xenofobnímu chování a nácviu tolerance a spolupráce:

- a) **Rozdání nástrojů** – Žáci si vybírají svůj nástroj. Reflektujeme skupinovou dynamiku při vybírání nástrojů (případné konflikty, pokud dva chtějí stejný nástroj, a jejich řešení). Sedí se v kruhu a postupně každý zahraje libovolný rytmus, který zopakuje soused po pravici. Žáci jsou instruováni, aby volili takový rytmus, který je schopen soused zopakovat.
- b) **Hra vedená dirigentem** – Učitel vede hru a podle jasného pravidla se postupně přidávají ostatní nástroje.

- c) **Sólový nástroj** – Hru vede jeden ze skupiny, ostatní doplňují. Sólový nástroj musí být slyšet nejvíce – ostatní se jím mají nechat vést.
- d) **Společná skladba** – Improvizuje se na vybrané téma, to je voleno učitelem či žáky.
- e) **Rozloučení** – Každý se svým nástrojem s ostatními rozloučí.
- f) **Až dozní zvuk** – Učitel (později mohou žáci) rozezvučí tibetskou mísu a ve chvíli, kdy dozní poslední tóny, končí sezení.

Verbální reflexi většinou zařazujeme na závěr sezení, některé techniky je dobré rozebrat hned po jejich expresi. Vždy vedeme žáky k tomu, aby dokázali pojmenovat, co se dařilo i co se nedařilo. Vedeme je k přemýšlení, co by bylo potřeba změnit, aby se vše dařilo lépe. Z. Polínková (in Friedlová, Krahulcová, 2015) doporučuje zaměřit se při reflexi zvláště na následující otázky:

- *Jak se ti s ostatními spolupracovalo; co pomáhalo, aby vaše společné instrumentace působily jako celek?*
- *Co pro tebe bylo příjemnější: být sólovým nástrojem nebo dotvářet hru jiným sólovým nástrojem?*
- *Jak by vaše společná hra zněla, kdyby měli všichni stejný nástroj?*
- *V čem obohacuje jinakost nástrojů celou hru?*
- *Dá se to přirovnat i k jednání mezi lidmi?*

6.3.3 Reflexe vlastního i cizího prožívání aneb

GALERIE EMOCÍ

Projekt je zaměřen na vnímání, pojmenování vlastních emocí i emocí, které prožívají druzí. Zaměřujeme se na žákovu uvědomění, jak jej emoce ovlivňují. Tento projekt může sloužit jako prevence impulzivních emočních reakcí, např. destrukčních projevů agresivity:

- a) **Štronzo** – Cvičení slouží k rozehrání. Žáci chodí v daném prostoru všemi směry, aniž by docházelo k vzájemným kontaktům. Učitel udává melodicky nebo rytmicky rychlost chůze. Na domluvené znamení („štronzo“) se zastaví a vytvoří sochy podle zadání učitele.
- b) **Jak se cítíš** – Dvě skupiny stojí proti sobě; mezi nimi jsou rozloženy rytmické nástroje. Skupina se domluví na určité emoci a prostřednictvím nástrojů ji vyjádří. Druhá skupina má poznat, o jakou emoci jde.

Dalšími obměnami této aktivity je sehrání opačné emoce druhou skupinou jako reakce na emoci ztvárněnou první skupinou. Nebo jedna skupina opět sehrává domluvenou emoci a členové druhé skupiny chodí jednotlivě nebo dohromady a mají členy první skupiny prostřednictvím hry na nástroj přivést ke změně vybrané emoce. Vybíráme změnu méně příjemných emocí v pozitivnější.

- c) **Galerie** – Žáci se rozdělí do menších skupin, které mají za úkol ve vymezeném prostoru vytvořit svoji „galerii“, ta je tvořena několika imaginárními místnostmi, z nichž každá má svoji jedinečnou náladu, atmosféru či emoci. Poté uspořádá každá skupina prohlídku. Jednotlivé místnosti mohou verbálně popsat, ale důležitý je i zvukový doprovod, který dotváří celkovou atmosféru místností.

Projekt je opět zakončen rozloučením a technikou, „až dozní zvuk“ (viz výše), následuje verbální reflexe, při které můžeme použít např. těchto otázek (Polínková in Friedlová, Krahulcová, 2015):

- *Která místnost byla nejpříjemnější, kde ses necítil dobře?*
- *Jaké bylo poznávat emoce a pracovat s nimi?*
- *Jaké emoce se ti vyjadřovaly lépe, jaké hůře?*
- *Jak se nyní celkově cítíš?*

Pokud se pracuje s emocemi prostřednictvím expresivních technik, je třeba velmi zkušeného pedagoga, protože se žáci mohou kontaktovat se svými nedokončenými emocemi a v důsledku toho se mohou projevit dezintegrující prožitky. Abychom tomuto zabránili, je důležité pracovat s emocemi jen, je-li to aktuální potřeba skupiny. Vždy je dobré zařazovat humor a nadsázku, což jsou mechanismy, které dovolují žákům držet odstup od znejišťujícího prožívání. Práci s emocemi bychom měli v rámci pedagogického procesu zařazovat velmi uváženě a je nutno ošetřit, aby proces z výchovného nepřešel v terapeutický, tedy takový, na který škola ani pedagog nemá patřičné kompetence.

6.4 Výtvarné inspirace

To, že jsou výtvarné prostředky velmi vhodné v rámci zážitkové pedagogiky i psychoterapie, dokládá i fakt, že arteterapie patří mezi nejtradičtější ze všech expresivních přístupů a je jako jediná legislativně ukotvena; dlouhodobě se také rozvíjí hraniční obor artefiletika. Je nutné si uvědomit, že výtvarný projev může zasáhnout hlubší (často neuvědomované) vrstvy prožívání a že bychom v aplikaci výtvarných prostředků jako preventivních činitelů měli být obezřetní v rámci základní umělecké školy. Následující metody demonstrují využití výtvarného vyjádření v případech, kdy chceme žáka zkontaktovat s náročnou situací, negativní emocí apod., které by mohly nepříznivě ovlivnit (dezintegrovat) jeho psychické prožívání, pokud by byly reálně zvědomovány. Výtvarná metafora vyjadřující toto prožívání slouží jako bezpečný prostředek, skrze něhož se můžeme kontaktovat s náročnými situacemi, dezintegrujícími prožitky, aniž by byla ohrožena psychická stabilita žáků. Tyto postupy by měli uplatňovat jen velmi zkušení pedagogové, kteří velmi dobře znají danou skupinu žáků a rozumí procesům, které ve skupině probíhají.

6.4.1 Bezpečný kontakt s krizovou situací aneb

KRIZE JAKO OBRAZ KRAJINY⁶²

U jedinců vykazujících rizikové chování se často vyskytují vyhýbavé reakce, které mohou zpětně posilovat vzorce rizikového chování. Vyhýbavé chování je často důsledkem malé míry jistoty a bezpečí a nízkého sebevědomí a také opakovanou negativní zkušeností z kontaktu s náročnou situací. (Např. sportovně málo nadané dítě opakovaně zažívá neúspěch a výsměch, pokouší-li se vyrovnat nadanějším spolužákům v hodinách tělesné výchovy. Časem se takové dítě naučí vyhýbat obdobným situacím, k čemuž mohou posloužit např. psychosomatické obtíže.) V následující technice je možné se pomocí metaforické kresby bezpečně zkontaktovat s náročnou situací, příp. krizovou událostí a skrze fenomenologický popis⁶³ ostatních členů skupiny je možné rozšíření náhledu na danou situaci, což může naplňovat klientovu potřebu vyznat se v tom, získat nové úhly pohledu na danou situaci, aniž by

⁶² Báze techniky vychází z gestalt přístupu. Srov. Polínek in Růžička, 2013.

⁶³ Tj. takový, kde danou kresbu neinterpretujeme, ale popisujeme skutečně jen to, co vidíme (bez hypotéz a fantazií).

skupina udělovala neúčinné rady. Technika uctívá základní filozofii skupinové terapie, že celek je víc než jen součet jeho částí (srov. Meulmeester, 2006). Metoda by měla být využívána pouze v případě, že nastane aktuální potřeba žáka (skupiny) zkontaktovat se s danou náročnou situací. Nikdy by neměly být prožitky z krizových (náročných) situací u žáků vyvolávány záměrně.

- a) **Imaginace krajiny** – Učitel po předchozím zkoncentrování žáků instruuje danou představu: „*Představte si svoji krizovou zkušenost jako obraz krajiny. Nechte fantazii volně pracovat, nic vysvětľujte a nehodnoťte. Nesnažte se za každou cenu všemu z obrazu porozumět. Staňte se spíše zvědavým pozorovatelem obrazu, který se snaží vyzkoumat co nejvíce detailů dané představy.*“
- b) **Obraz krajiny** – Žáci se pokusí ztvárnit danou představu výtvarně (kresba, malba, socha, koláž...).
- c) **Vnímaní obrazu očima pětiletého dítěte** – Žáci prohlížejí výtvarné artefakty druhých. Učitel řídí tuto činnost: „*Popisujte obrázek druhého, jako byste byli malé dítě. Nic nevysvětľujte, nedomyšľejte. Popisujte jen to, co vidíte. A naopak: Poslouchejte popis vašeho výtvoru a přemýšľejte, co nového vám může tento naivní dětský pohled sdělit o krajině, jak ji chápete. Přirovnejte svá uvědomění s reálnou situací. Co vše si v této souvislosti uvědomujete, co vše nyní prožíváte a cítíte?*“
- d) **Tvorba společné krajiny** – Žáci mají z výtvorů sestavit společný obraz krajiny. Mohou pracovat beze slov, nebo se mohou domlouvat (dle aktuální situace). Poté popisují vzniklý artefakt obdobným (fenomenologickým) způsobem jako v předchozím cvičení. Učitel může usměřňovat debatu např. následujícími otázkami:
 - *Kde byste v krajině chtěli bydlet?*
 - *Co vám tam přináší bezpečí?*
 - *Jaká místa jsou tam pro vás ohrožující, jaká neprobádaná?*
 - *Co si uvědomujete v souvislosti s vaší reálnou situací?*
 - *Jaká nová uvědomění vás napadají při pohledu na společnou krajinu?*

Žáci by nikdy neměli být nuceni k reflexi, dokonce ani k účasti na dané technice. Někdy zdánlivý negativismus či bojkot dané situace je ve skutečnosti obrannou reakcí v případě, že kontakt s krizovou situací není i přes využití výtvarné metafory pro žáka bezpečný. Opět je vhodné práci citlivě prokládat humorem, nadsázkou tak, aby byla možnost bezpečného odstupu.

6.4.2 Přijímání odpovědnosti za sebe sama aneb

PROJEKCE⁶⁴

Technika pracuje s faktem, že dítě s problémovým (rizikovým) chováním často nepřijímá odpovědnost za své jednání a prožívání. Jeho vnitřní prožívání je často projikováno na druhé. Např. se nekontaktují se svým hněvem, ale hněvám se na jiného člena skupiny. (Např.: „*Nepovedla se mi kresba – může za to neschopný učitel nebo špatný pastel.*“) Tzn., že to, co by měl žák prožívat sám k sobě, prožívá vůči druhému. Technika vede žáka k přisvojení svých vlastních projekcí. Následující postup je zde zařazen pouze jako inspirativní; není vhodné jej jako takový aplikovat v pedagogické práci, neboť se často stává, že zkontaktování se se svými odmítanými stránkami osobnosti může vést k hlubokým a často znejišťujícím prožitkům. Ty se zpracovávají v následné psychoterapeutické práci. Zkušený pedagog však může navržený postup strukturovat a přizpůsobit (např. prostřednictvím nadsázky, humoru a hry) tak, aby prožívání nebylo natolik intenzivní. Použití obdobné techniky opět musí vycházet z aktuální potřeby žáků.

- a) **Oblíbený... a ten druhý** – Učitel vede žáky ke koncentraci a instruuje je: „*Představte si některého z vašich spolužáků, který je vám sympatický. Vnímejte, co prožíváte, když na něj myslíte. Zkuste si to představit jako jakýkoli obraz.*“ Ponechá dostatek času na rozvinutí žákovy představy a pokračuje: „*Nyní si představte spolužáka, ke kterému máte nejdál. (Ať již z jakéhokoli důvodu.) Také u něj pozorujte obraz, který vám vytane na mysl, když o něm přemýšlíte. Je důležité, abyste věděli, že nebudeme mluvit o tom, které konkrétní spolužáky si představujete.*“
- b) **Dva obrazy, dvě metafory** – Žáci obě představy výtvarně zpracují (každou zvlášť). Každý výtvar vytvoří metaforou složenou z podstatného a přídavného jména. (Např. zářivá květina, neprostupná mlha apod.)“
- c) **Je to moje, ne jejich** – Učitel vede žáky k vnímání jejich dvou vzniklých výtvarných děl a nabádá je, aby (alespoň na chvíli) přijali představu, že tyto dva obrazy se ve skutečnosti netýkají druhých lidí (spolužáků), že je to jen jejich prožívání: „*Zkuste si přivlastnit metafory a říct si např.: ‚Já jsem zářivá květina a já jsem také neprostupná mlha.‘ Co prožíváte v této chvíli? Uvědomujete si něco nového o sobě na základě tohoto experimentu?*“

⁶⁴ Převzato z Polínek in Růžička, 2013.

Následuje verbální reflexe, při které je nutné, aby žáci mluvili pouze o svém prožívání, nikoli o spolužácích, kteří byli inspirací pro vznik daných výtvarných děl. ***V žádném případě se nesděluje, z koho byly dané projekce „staženy“!***

6.5 Literární inspirace

Následující náměty na práci (vycházející z ruské skazkoterapie) používají literární metaforu jako bezpečný prostředek ke zkontaktování se i s nepříjemnými (znejistňujícími) fenomény života. Žák tak získá zkušenost, že řešení nepříjemných (znejistňujících) věcí nemusí být ohrožující, čímž se zvyšuje frustrační tolerance, celkový pocit jistoty a sebedůvěry. Techniky můžeme využít nejen v rámci literární tvorby. Vzniklá literární díla mohou být také použita jako inspirace pro dramatický, taneční, příp. hudební tvůrčí proces. Při práci s pohádkovými metaforami je nutné respektovat jejich pohádkovost. Nelze je využívat k moralizování a není vhodné je příliš interpretovat. Jistá pohádková magičnost je právě oním účinným faktorem, který přináší bezpečí v kontaktu s náročnými situacemi.

6.5.1 Bezpečné zmapování aktuální životní situace aneb

DESET SLOV⁶⁵

Následující technika ukazuje, jak nenásilně pracovat s tím, co je pro žáka v jeho životě aktuální. Princip odstupu, který nás přivede blíž (viz Jennings in Hickson, 2000), je zde více než patrný. V reálu žáci (zvláště s rizikovým chováním či při nedostatečném naplnění základních psychických potřeb) mohou v neočekávaných situacích prožívat velkou nejistotu a beznaděj, mohou být frustrováni, nevidí žádné východisko. Pohádka skrývá nekonečně mnoho „pohádkových“ možností, jak situaci vyřešit. Touto „pohádkovou“ zkušeností je často sycena základní psychická metapotřeba seberealizace, jak o ní hovoří Maslow (in Drapela, 2008). Tak se posiluje psychická integrita jedince a reparuje narušená bazální jistota možnosti otevřené budoucnosti (srov. Matějček, 2005). Preventivní potenciál takového procesu je zde více než zřejmý. Žáci jsou učitelem instruováni následovně:

⁶⁵ Základní námět načerpán z publikace Iriny Jevgeněvny Kulincové. (Кулинцова, 2008). Srov. Polínek in Růžička, 2013.

- a) **Deset slov života** – „Vymyslete si deset slov, která se vztahují k různým oblastem vašeho života. Vyberte jedno z nich – to, které je pro vás nejzajímavější, nejvíce vás přitahuje, provokuje.“
- b) **Obraz jednoho slova (začátek pohádky)** – „Zavřete oči a pokuste se představit si obraz, ve kterém by se vyskytoval výjev vašeho slova. Napište tuto představu na papír. – To bude začátek vaší pohádky.“
- c) **Pohádkový konflikt** – „A nyní si představte, co by mohlo porušit váš obraz, co by ho mohlo změnit, o 180 stupňů, převrátit naruby. – To bude konflikt vaší pohádky.“
- d) **Společná pohádka** – „Vytvořte z vašich pohádkových úryvků společnou pohádku. Přečtěte ji (příp. zdramatizujte). Co si uvědomujete po přečtení společné pohádky v souvislosti s vlastní pohádkou? Jak to koresponduje s vaším životem?“

6.5.2 Uvědomění si sebe a své životní role aneb

MŮJ POHÁDKOVÝ HRDINA⁶⁶

Základním záměrem projektu je zvýšit uvědomění sebe, své životní role, integrace dosavadních životních zkušeností prostřednictvím pohádkové metafor, resp. projekce do pohádkového hrdiny:

- a) **Úvodní rituál (kouzelný kamínek)** – Žáci si po kruhu posílají kamínek a sdělují, v jaký kouzelný (pohádkový) předmět by se chtěli právě proměnit.
- b) **Chůze prostorem (já jako...)** – Skupina chodí prostorem a pohybem vyjadřuje situace zadávané učitelem (Např.: *Já, když jsem byl malý a nemocný; já se svým dětským strachem; já první den ve škole; já a můj první vánoční stromek; já s pocitem vnitřní síly; já jako parazit; já procházející krajinou vlastních depresí; já a můj zdroj energie*).
- c) **Pohádkové vejce** – Žáci leží v prenatalní poloze. Učitel vede řízenou imaginaci: „Představte si svůj život jako cestu, po které kráčíte. Uvědomte si, na jakém místě cesty se právě nacházíte. Představte si, že se z ní stala pohádková cesta – pohádkové putování. Vy jste nenarozený pohádkový hrdina v kouzelném vejci. Uvědomte si, jakým jste hrdinou, co máte oblečeno, jaký máte úkol, v jaké části příběhu se nacházíte, zda-li jste dostali nějaký kouzelný dar, dobrou radu... Uvědomte si skořápku vašeho vejce – jakou má barvu, z jakého je materiálu, jakou má šířku, je-li průhledná... Nyní

⁶⁶ Projekt byl vytvořen a mnohokrát aplikován autorem knihy (viz Polínek in Müller, 2014).

nastane čas, aby se hrdina vyklubal z vejce a vydal se po cestě, která je mu předurčena.“

- d) **Oživlá socha hrdiny** – Každý se postupně naformuje do pozice typické pro svého hrdinu, resp. pro jeho aktuální situaci. Poté se začne pohybovat prostorem – uvědomuje si typickou chůzi, pohyby svého hrdiny.
- e) **Potkávání hrdinů** – Žáci se v rolích hrdinů potkávají a promlouvají k sobě v rámci své role. Mohou komukoli poradit, sdílet s ním, podarovat jej, příp. sami přijmout dar či radu.
- f) **Galerie hrdinů** – Žáci znovu vytvoří sochu svého hrdiny, stojící na pomyslném piedestalu opatřeném nápisem: „*Jsem hrdina, ...který v kontaktu s druhými objevil (získal, uvědomil si...)* – Kdo chce, může tuto větu pronést nahlas.
- g) **Střípek pohádky** – Každý napíše na základě předchozích prožitků kousek pohádky související s jeho hrdinou.
- h) **Dramatizace pohádky** – Skupina jednotlivé pohádkové motivy propojuje v jeden příběh, který může zdramatizovat a inscenovat, příp. může vzniknout psaná pohádka.
- i) **Závěrečný rituál (bedna splněných přání)** – Žáci vystupují z rolí hrdinů – odkládají do imaginární bedny pomyslné kostýmy a rekvizity. Do bedny mohou dále dát jakýkoli kouzelný dar, příp. si cokoli, co si přejí, vytáhnout.
- j) **Verbální reflexe** – Slouží k pojmenování prožitků a zkušeností k jejich fixaci, integraci a přemostění s reálnou situací.

6.5.3 Pohádka jako prostředek práce s agresí aneb

CHLAPEC-NETVOR⁶⁷

Pro práci s různými typy rizikového chování mohou být použity tzv. psychoterapeutické pohádky, které jsou psány odborníkem a metaforicky zachycují konkrétní problémovou situaci (rizikové chování). Tento způsob práce dovoluje vyhnout se negativnímu hodnocení žáka, které s rizikovým chováním často souvisí. (Pro žáka může být například obtížné přijmout vlastní agresivní chování a pracovat s ním, aniž by cítil vinu, příp. stud.) Tento přístup pracuje s identifikací žáka s pohádkovým hrdinou, skrze kterou může bezpečně pracovat s pro něj znejišťujícími fenomény. Příkladem takové pohádky může být následující úryvek:

⁶⁷ Volně převzato od S. A. Čerňajevy. Viz Черняева, (2007). Srov. Polínek, 2012.

Žil byl chlapec. Jmenoval se Jiří jako ten známý rytíř: Prosil mě, abych neřikal, v jakém žil království, neboť tam po svém putování stále žije. Když byl Jiří chlapcem, bylo všechno normální: hrál si, zlobil, chodil s kamarády, rodiče někdy poslouchal, jindy ne, jednou byl veselý, jindy smutný, neměl moc rád učení, ale rád si vymýšlel všelijaké neobyčejné příběhy a chtěl, jako svatý Jiří, jednou porazit zlého draka či jinou nestvůru. Ale když vyrostl, tak se sám ke svému překvapení začal měnit ve zlého draka, v nestvůru. Ano, chlapec Jiří zmizel a místo něj se objevilo zákeřné stvoření, které chtělo trhat, křičet, ubližovat, zvláště rodičům, ničit a odhazovat všechno, co se mu připletlo do cesty. Přitom se nestvůra cítila rozzlobená na celý svět. A jakmile se na všech vyřídila, odcházela a vracel se udivený a vyděšený chlapec Jiří. Když poprvé ucítil, že se blíží příšera, snažil se Jiří utéct pryč, tam, kde jej nikdo neznal. Pokaždé, když příšera zmizela, chlapec doufal, že se již navždy osvobodil a chtělo se mu zapomenout na chování příšery. Ale jednou zlý drak polámal několik stromů v sousední ulici a neuvěřitelnou silou rozbořil krásný altánek a na polámanou lavičku napsal ze všech stran: „Pětihlavý drak ORG.“ Nyní už Jiří nedoufal, že monstrum zmizí. Rozhodl se poradit se se svým otcem. Se studem pověděl otcí o svých proměnách. A otec mu dal nečekanou odpověď:

„Vždy jsem se tě chytal před tím varovat, ale doufal jsem, že tě to nepotká. Z hodin dějepisu víš, že nejen svatý Jiří, ale i jiní rytíři zápolili v našem království s draky a nestvůrami. Až jednou prohráli rozhodující bitvu. Někteří zahynuli, ale někteří souhlasili... – Jak bych ti to jen řekl, vždyť o tom učebnice dějepisu nepíše – ...že budou draky poslouchat a pomáhat jim. A možná proto se v našem království často stávají takovéto proměny.“

„Co mám dělat?“ zeptal se Jiří. „Nechci být drakem!“

„Mnozí z našich mladíků se pokoušeli bojovat s těmi proměnami. Například můj starší bratr.“

„Strýc Alexandr?“

„Ano. On si umanol, že zabije svého draka, jen co mu přijde na oči.“

„Nikdy jsem si nemyslel, že je něčeho takového schopný. Vždy mi připadal takový zamračený a nudný. Neuraz se, tati, ale on je ve všem takový ‚puntičkář‘.“

„Je to skutečně tak. Stal se nudným a ‚puntičkářem‘, když v sobě zabil draka.“

„A co ty, tati, tebe také ohrožovaly proměny?“

„Ano, Jiříku,“ řekl otec sklopiv oči.

„A jak jsi je porazil?“

„Zavřel jsem svého netvora pod zámek. Někdy vrčí a řve, ale já se snažím, aby se to nikdo nedozvěděl.“

„Ubohý tatínek,“ pomyslel si Jiří.

„A co mám dělat já? Myslím, že bys mi mohl poradit, když s tím máš zkušenost...“

„Ne, Jiří, nemám právo ti dávat rady, vždyť sám jsem příliš neobstál v bitvě se svým netvorem. Ale ty už nejsi chlapec. Slyšel jsem, že jsou na světě mudrci...“

„Tati, co když nebudu bojovat. Možná se draku omrzí vracet se?“

„Znám takové případy, můj chlapče. Pokud nebojuješ, nezbyvá drakovi nic jiného než zmizet. Ale pak se svět stane jedním velkým drakem.“

„Otče, pomoz mi přichystat se. Vydám se hledat mudrce, který by mi poradil, jak porazit draka Orga.“

„Možná se mi povede najít mudrce, který i otci pomůže vypořádat se s drakem,“ uvažoval Jiří.

Rozloučil se se svými rodiči a vydal se hledat mudrce...

Čerňajeva (2007) pro práci s pohádkou navrhuje následující otázky:

- *Sekali jste se sami v sobě s netvorem?*
- *Uvědomujete si, jak se vztahujete k vnitřním netvorům?*
- *Souhlasíte s tím, že je lépe být slabým než surovým?*
- *Jakým způsobem má člověk o sobě činit důležitá rozhodnutí? Do jaké míry můžeme využít cizích zkušeností?*

Závěrem...

Když jsem se kdysi ptal jedné učitelky, která celý život učila na prvním stupni a nyní stále jako penzistka ve škole vypomáhala, jestli by se její téměř půlstoletí pedagogické praxe dalo shrnout do jediného výroku, do jediné rady pro začínající učitele, odpověděla: „Nakonec se všichni prvňáčci naučí číst, psát i počítat – a to kupodivu i přes naši pedagogickou snahu, ale daleko důležitější je vybudovat v nich lásku ke škole, radost z učení. A to se dá vybudovat jediné tak, že budu tuto radost sdílet s nimi. To je ta největší úloha učitele.“

Sám ve své praxi pedagoga základní umělecké školy neznám nic víc naplňujícího než se ponořit s žáky do radostného tvůrčího procesu, nechat se jím okouzlovat, unášet a stále překvapovat. Nechat se v rámci tohoto procesu žáky obdarovávat a přinášet jim sám ze sebe opravdovost oplátkou.

Předešlý text se snažil poukázat na tvořivost jako na nezbytnost lidského bytí, jako na projev zdravé osobnosti a také jako na jeden z nejmocnějších nástrojů primární prevence rizikového chování; považuji proto za vhodné, zakončit vše slovy jednoho z nejvýznamnějších současných psychoterapeutů J. Zikera, která jsou dle mého vyčerpávajícím shrnutím celé této knihy:

„Tvůrčí záměr je touhou v lidském těle,
touží naplnit nádobu života.

Ta touha sama přichází v energii, pohybu, rytmu.

Tvůrčí činnost, když se projeví navenek, přitakává láskyplně životu.

Tvořením vzdáváme díky nebo proklínáme.

Je to výsada ochutnávat, nahlížet, ohmatávat život, oslava bytí –

nebo prosba o smrt naplněnou smyslem.“ (Zinker, 2010, s. 197)

Resumé

Publikace s názvem *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* se zaměřuje na analýzu expresivně-formativního potenciálu základního uměleckého vzdělávání vzhledem k prevenci rizikového chování. Jedná se o nastínění nejrůznějších psychologických, pedagogických a psychoterapeutických teorií, které popisují fenomény (často samovolně se vyskytující) v procesu základního uměleckého vzdělávání využitelné v rámci primární prevence rizikového chování. Na tyto teoretické srovnávací studie navazuje též interpretace výzkumů, jež autor prováděl v předchozích letech a které dokreslují výše zmíněné fenomény. Konkrétně je teoretická část publikace zaměřena především na:

- přístupy a účinné faktory v oblasti prevence rizikového chování,
- základní vymezení metod, technik a přístupů vycházejících z expresivních terapií,
- vybrané teorie z Maslowova pojednání o hierarchii základních psychických potřeb,
- Kohlbergovu strukturu morálního vývoje,
- strukturu kontaktního cyklu vycházející z teorie gestalt terapie,
- integrační potenciál základního uměleckého vzdělávání.

Na výše uvedené teoretické koncepty navazuje interpretace výzkumu prováděného autorem publikace v rámci projektu s názvem „Kdo hraje, nezlobí“ na ZUŠ Zlín, jehož cílem bylo zmapovat preventivní potenciál základního uměleckého vzdělávání. Na základě interpretace výsledků výzkumu a komparace s teoretickými poznatky dané oblasti byla definována a rozpracována metodická doporučení podporující primárněpreventivní charakter základního uměleckého vzdělávání směrem k eliminaci rizikového chování. Publikace je doplněna ukázkami konkrétních metod, technik a projektů využitelných pro primární prevenci rizikového chování ve výuce jednotlivých oborů na ZUŠ.

Summary

The publication entitled “Creativity (not only) in the prevention of risk behaviour” focuses on the analysis of the expressive-formative potential of elementary art education with respect to the prevention of risk behaviour. The work presents various psychological, pedagogical and psychotherapeutical theories that describe phenomena (often spontaneously occurring) in the process of elementary art education that can be used in the primary prevention of risk behaviour. These theoretical comparative studies are also linked to the interpretation of research results that the author obtained in the previous years and that complete the description of the above phenomena. Specifically, the theoretical part of the publication focuses especially on:

- attitudes and effective factors in the area of prevention of risk behaviour;
- basic definition of methods, techniques and attitudes arising from expressive therapy;
- selected theories from Maslow’s work on hierarchy of basic psychological needs;
- Kohlberg’s structure of moral development;
- structure of contact cycle based on the theory of gestalt therapy;
- integration potential of elementary art education.

The above mentioned theoretical concepts are linked to the interpretation of research carried out by the author under the project entitled “Those who play are not naughty” at ZUŠ Zlín, which maps the preventive potential of elementary art education. Methodical recommendations supporting the primary preventive nature of elementary art education with respect to the elimination of risk behaviour have been defined and developed on the basis of the interpretation of research results and comparison with theoretical knowledge in the particular area. The publication is supplemented by examples of specific methods, techniques and projects that can be used in the primary prevention of risk behaviour in the education of individual subjects at elementary art schools.

Резюме

Публикация под названием «Творчество (и не только) в качестве профилактики рискованного поведения» посвящена анализу экспрессивно-формативного потенциала базового художественного образования с точки зрения профилактики рискованного поведения. Речь идет о кратком обзоре различных психологических, педагогических и психотерапевтических теорий, описывающих феномены (часто спонтанно происходящие) в ходе базового художественного образования, которые можно использовать в рамках первичной профилактики рискованного поведения. С этими теоретическими сравнительными исследованиями также связана интерпретация исследований, которые автор проводил в минувшие годы, которые более детально иллюстрируют вышеупомянутые феномены. Конкретно теоретическая часть публикации прежде всего посвящена:

- подходам и эффективным факторам в области профилактики рискованного поведения;
- основному описанию методов, приемов и подходов, основанных на экспрессивной терапии;
- избранным теоретическим положениям из суждения Маслоу об иерархии основных психологических потребностей;
- структуре нравственного развития по Кольбергу;
- структуре контактного цикла, основанной на теории гештальт-терапии;
- интеграционному потенциалу базового художественного образования.

С приведенными выше теоретическими концепциями взаимосвязана интерпретация исследования, проведенного автором публикации в рамках проекта под названием «Кто играет, тот не балуется» в Базовой художественной школе в г. Злин, целью которого было зафиксировать профилактический потенциал базового художественного

образования. На основании интерпретации результатов исследований и их сравнения с теоретическими познаниями в данной области были определены и разработаны методические рекомендации, под-держивающие первичный профилактический характер базового художественного образования для сведения к минимуму рискованного поведения. Публикация дополнена примерами конкретных методов, техник и проектов, которые можно использовать для первичной профилактики рискованного поведения при изучении отдельных предметов в Базовой художественной школе.

Rejstřík věcný

A

abreakce 38
aktivní imaginace 63, 65
alter ego 48
animace 54
artefiletika 54
arteterapie 52
attachment 34
autentický pohyb 62

B

bazální tanec 62
bezpečí 111
biblioterapie 55
biologické potřeby 69
body-ego technika 62

C

carefrontation 111

D

denormalizace 18
dialogický pedagogický
vztah 70
distancování 38
divadlo fórum 50
divadlo reminiscence 50
divadlo utlačovaných 50
divadlo ve výchově 49
dramaterapeutický projekt
39
dramaterapie 36
dramatická výchova 49

E

eleos 44
empatie 118
estetická distance 38
expresivní terapie 52

F

faktory skupinové dynamiky
34
faktory terapeutické
komunity 34
fenomén „jako“ 39

G

gestaltdrama 43
gestalt terapie 44

H

harmonie 60
holistický (bio-psycho-
sociální) model prevence
19
holistický přístup 43
hra v roli 38

Ch

choreoterapie 61
chtěný stres 100

I

identifikace 46
imaginace 45, 54
imaginativní terapie 63
improvizace 108
indikovaná prevence 13
indikovaná primární
prevence 14
inkluzivní vzdělávání 88
intervence šikany 25

J

Jacobsonova progresivní
relaxace 64

K

KAB model prevence 19
katarze 38
katharsis 44
klíma školy 97
koheze 100
komunitní divadlo 34
konkurenční zážitek 99,
109, 113
kontaktní cyklus 74
korektivní emoční
zkušenost 38
kreativita 81, 108
kreativní přizpůsobení 75
kyberšikana 20, 23

L

limerik 56

M

Maslowova pyramida
základních potřeb 68
Maslowova teorie základních
psychických potřeb 67
melodie 60
mentální anorexie 28
mentální bulimie 28
metafora 45
morální vývoj 71
motivace 68, 108
muzikoterapie 58

N

náboženské sekty 29
nadindividualita 73
nelogismy 56
nespecifická prevence 14
neuro-drama 34
noncensy 56

O

odměna a trest 72
orientace na společnost 73

P

paidagogos 109
paradivadelní systémy 35
paradox dramaterapie 36
paraestetické přístupy 80
phobos 44
plastické speciální divadlo 125
plasticko-kognitivní pohyb 82
plasticko-kognitivní styl 62
Playback Theatre 51
plodná prázdnota 76
poetoterapie 56
poruchy příjmu potravy 20, 28
potřeba bezpečí 69
potřeba lásky 70
potřeba sebeaktualizace 70
potřeba úcty 70
prevence 11
prevence šikany 25
Preventivní devatero pro ZUŠ 108
primární prevence 13
primitivní exprese 62
projekce 44
přístupy v primární prevenci 19
pseudozážitek 113
psychobalet 62
psychodrama 36, 45, 47

R

rasismus 20
rekonstrukce 54
reminiscenční (regresivní) imaginace 65
reminiscenční terapie 50

represe 12
restrukturalizace 54
rituál 38, 112
rizikové chování 12, 20
rytmus 59

Ř

řízená imaginace 64

S

sebepodpurné aktivity 76
sekta 20
sekundární prevence 13
sekundární viktimizace 31
selektivní prevence 13
selektivní primární prevence 14
separační úzkosti 21
sexuální (pohlavní) zneužívání 30
sexuální rizikové chování 30
shoda s ostatními 72
Schwabeho koncepce 59
skazkoterapie 57
skupinová dynamika 38
služby sociální prevence 16
sociodrama 48
specifická prevence 14
stadium vývoje šikany 24
stres nechtěný 100
struktura Morálního vývoje 71
syndrom CAN 30
syndrom týraného a zanedbávaného dítěte 20
syndrom vyhoření 76

Š

šikana 20, 22, 23
šikanování 23
školní fobie 21

T

taneční a pohybové terapie 61
tanka 57
teatroterapie 40
„teď a tady“ 46
tenze 100
terapeut v roli 39
terciární prevence 13
Tomatisova metoda 59
transformace 54
transparentnost inkongruence 39
tvořivost 81, 108
tvůrčí osobnost 82
tvůrčí proces 81, 82, 108
týrání 30

U

účelové myšlení 72
účinné faktory psychoterapie 33

V

vibroakustická terapie 59
vrcholný zážitek 81, 113
všeobecná prevence 13
všeobecná primární prevence 14
vyvážený přístup 12
vývojové proměny 39

X

xenofobie 20

Z

zanedbávání 30
záškoláctví 20, 21
závislostní chování 20
„zdravý“ stres 110
zneužívání návykových látek 26
zvýšené uvědomění 76

Rejstřík jmenný

A

Afonin A. 126
Aristoteles 44

B

Boal August 50
Braun 22

C

Csémy 18

Č

Čerňajev S. A. 138

D

Dolejš 21, 30, 94, 95
Dosedlová 61

E

Erikson 83

F

Finková 33
Fox Johnatan 51

H

Hickson 50
Hutyrová 12, 20, 21, 22

J

Jenningsová S. 34, 36, 37, 45
Johnson D. R. 39
Jung 63, 65

K

Kalina 13, 18, 19, 34
Kantor 58
Kastová 63
Kolář 22, 24
Kolhberg L. 71
Kolínová 39
Kováčová 24
Kratochvíl 47
Kulincová Irina Jevgeněvna
57, 136
Kulka 82

L

Landy 36
Lištiaková 38

M

Majzlanová 49
Martinec 123
Maslow A. 70, 81
Matějček 108
Meulmeester 134
Michalík 16, 90
Miovský 18
Moreno 45, 48
Müller 47, 52

N

Nešpor 18

O

Oaclander V. 81, 123

P

Pavlovská M. 51
Perls F. 44, 47
Polínek 33, 34, 40, 43, 57
Polínková Z. 128
Popová N. T. 63, 82, 111,
123, 125
Potměšilová 52

R

Remsová R. 51
Roubal 33
Růžicka 12, 20, 21, 22

S

Sakovič N. 57
Slavík 54
Sobková 52
Spěváček 12, 20, 21, 22
Svoboda 55, 56

Š

Šicková-Fabrici 53

V

Vacek 100
Vágnerová 28, 29
Valenta 36, 37, 38, 80
Vojtová 94, 95, 97
Vybíral 33

W

Weiss 31

Z

Zahradník Jan 115
Zinker J. 44, 81, 127

Seznam obrázků a příloh

Obr. 1	Maslowova pyramida základních potřeb.....	68
Obr. 2	Struktura Morálního vývoje dle Lawrence Kolhberga.....	71
Obr. 3	Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání.....	91
Obr. 4	Poměr chlapců a dívek na ZUŠ ve výzkumném vzorku	95
Obr. 5	Poměr zastoupení sledovaných žáků v jednotlivých oborech ZUŠ.....	96
Obr. 6	Poměr počtu sledovaných žáků dle ročníků školy.....	96
Obr. 7	Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ	98
Obr. 8	Srovnání výskytu hostilního chování na ZUŠ a v běžném životě.....	101
Obr. 9	Srovnání vnímání rozdílů mezi ZUŠ a volnočasovými aktivitami z pohledu rodičů a pedagogů	103
Obr. 10	Srovnání vnímání vlivu ZUŠ na rozvoj osobnosti z pohledu rodičů a pedagogů.....	104
Obr. 11	Možnosti zlepšení na ZUŠ vzhledem k pozitivnímu ovlivňování osobnosti žáka z pohledu rodičů a pedagogů.....	105
Obr. 12	Význam umění a tvořivost pro budoucnost žáka z pohledu pedagogů ZUŠ.....	106
Obr. 13	Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ	107
Příloha č. 1	Dotazník pro žáky ZUŠ.....	157
Příloha č. 2	Dotazník pro pedagogy ZUŠ.....	160
Příloha č. 3	Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ.....	162

Literatura

- Braun, R., Marková, D., Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Campbellová, J. (2000). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015–2020
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: VUP.
- Drapela, V. J. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Erickson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Gronemeyer, A. (2004). *Divadlo*. Brno: Computer Press.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kokourková, E., Malá, E. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hutyrová, M. (2014). *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu*. Olomouc: VUP.
- Hutyrová, M., Růžička, M., Spěváček, J. (2013). *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: UP.
- Kalina, K. a kol. (2003). *Drogy a drogové závislosti 2*. Praha: Úřad vlády ČR.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
- Kastová, V. (1999). *Imaginace jako prostor setkávání s nevědomím*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kováčová, B. (2014). *Latentná agresia v škole*. Bratislava: Musica liturgica.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (1968). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Lištiaková, I. (2015). *Analysis of three approaches in dramatherapy*. In Journal of Exceptional People, 1
- Lištiaková, I., Valenta, M. (2015). *Evaluační v dramaterapii*. Olomouc: VUP.
- Mackewn, J. (2004). *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál.

- Majzlanová, K. (1999). *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas.
- Martinec, V. (2003). *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: Pražská scéna.
- Maslow, A., H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních č. j.: 201291/2010-28
- Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k řešení šikanování ve školách a školských zařízeních č. j.: MSMT-22294/2013-1
- Metodický pokyn MŠMT, č. j. 10 194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví
- Meulmeester, F. (2006). *Změna přijde, když se zastavíš*. Dobříš: Drvoštěp.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. Revize
- Michalík, J. (2005). *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: VUP.
- Michalík, J. (2007). *Právo a etika v péči o nemocné a postižené*. Brno: Reppress.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Misauerová, A., Vojtišek, Z. (2006). *Dětství a sekta*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Müller, O. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: VUP.
- Müller, O. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha Akademia.
- Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha)
- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018. Praha: MŠMT, 2013
- Nešpor, K., Csémy, L., Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag.
- Oaclander, V. (2010). *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp.
- Pavlovský, P. (2004). *Základní pojmy divadla. Teatrogický slovník*. Praha: Libri.
- Payne, H. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Perkner, S.; Hyvnar, J. (1987). *Řeč dramatu (Umění vnímat umění) I. divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont.
- Perls, F. S. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Olomouc: Votobia.
- Polínek, M. D. (2015). *Perspektivy výzkumu teatroterapie: specifika teatroterapeutických představení*. In Hutyrová, M., Kroupová, K., Souralová, E. Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy. Sborník příspěvků. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2015). *Gestalt drama v etopedii*. In Friedlová, M., Krahulcová, K. *Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí*. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2002). *Dramaterapie v praxi*. (diplomová práce) Olomouc.

- Polínek, M. D. (2006). *Metodika dramaterapeutických projektů*. In Valenta, M. *Rukověť k metodice kurzu ESF*. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2014). *Diagnosticko-saturační potenciál metod expresivních terapií v oblasti základních psychických potřeb*. In Friedlová, M., Lečbych, M. *Společný prostor. Sborník příspěvků*. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2012). *Expresivně-formativní potenciál ZUŠ pro rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. In XII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a VII. Dramaterapeutická konference: Sborník [CD/ROM]. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2013). *Podmínky inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních uměleckých školách*. In Finková, D. *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2012). *Gestalt přístup v teatroterapii*. In Arteterapie, č. 29.
- Polínek, M. D. (2013). *Skupinová práce v rámci krizové intervence*. In Růžička, M. *Krizová intervence pro speciální pedagogy*. Olomouc: VUP.
- Polínková, Z. (2006). *Muzikoterapeutické aktivity*. In Valenta, M. *Rukověť k metodice kurzu ESF*. Olomouc: VUP.
- Polínková, Z. (2012). *Muzikoterapie u dětí a mládeže ve středisku výchovné péče*. In Arteterapie, č. 30
- Polínková, Z. (2015). *Využití muzikoterapeutických technik při práci s žáky se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami ve škole*. In Friedlová, M., Krahulcová, K. *Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí*. Olomouc: VUP.
- Potměšilová, P., Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefilitika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: VUP.
- Reminiscenční terapie [online] 15. 4. 2007 [cit. 8. 5. 2007]. Dostupné na World Wide Web: <www.letokruhy-vs.cz/?text=nase-sluzby>
- Růžička, M., Polínek, M. D. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. Olomouc: P-centrum.
- Svoboda, P. (2007). *Poetoterapie*. Olomouc: VUP.
- Šicková-Fabrice, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šimanovský, Z. (2002). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Valenta, M. (2006) *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: VUP.
- Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Valenta, M. (2014). *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Weiss, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada.
- Yalom, I. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- Zákon č. 109/2002 Sb., o zařízeních ústavní výchovy, ochranné výchovy a zařízeních preventivně výchovně péče
- Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb.
- Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.
- Кулинцова, И. Е. (2008). *Коррекция детских страхов с помощью сказок*. Санкт-Петербург: Речь.
- Попова, Н. Т. (2010). *Пластико-когнитивный стиль движения*. Москва: Круг.
- Попова, Н. Т. (2013). *Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей*. Moskva: Московский городской психолого-педагогический университет.
- Сакович, Н. А. (2012). *Диалоги на айдовом пороге*. Москва: Генезис.
- Черняева, С. А. (2007). *Психотерапевтические сказки и игры*. Санкт-Петербург: Речь.

Přílohy

Příloha č. 1**Dotazník pro žáky ZUŠ**

Ahoj, prosíme o vyplnění tohoto dotazníku, kterým zkoumáme prostředí na naší škole. Moc nám tím pomůžeš. Vyplnění trvá max. 15 minut.

Za ZUŠ Zlín

Martin D. Políněk

Jsem:	chlapec <input type="checkbox"/>	dívka <input type="checkbox"/>	Rok narození:	Třída na ZŠ (SŠ):	
Obor na ZUŠ:	hudební (nástroj) <input type="checkbox"/>	hudební (zpěv) <input type="checkbox"/>	výtvarný <input type="checkbox"/>	dramatický <input type="checkbox"/>	taneční <input type="checkbox"/>

Základní umělecká škola je místo...

(zaškrtni jedno číslo v každém řádku)

		rozhodně neplatí			rozhodně platí		
a02	Kde učitelé naslouchají tomu, co říkám.	1	2	3	4	5	6
a04	Kde se učitelé při vyučování zajímají o mé názory a úvahy.	1	2	3	4	5	6
a05	Kam skutečně rád(a) chodím.	1	2	3	4	5	6
a06	Kde si mě ostatní lidé váží.	1	2	3	4	5	6
a08	Kde se mohu obrátit na učitele, když mám nějaký problém.	1	2	3	4	5	6
a09	Kde se cítím osaměle.	1	2	3	4	5	6
a11	Kde o mně lidé hodně přemýšlí.	1	2	3	4	5	6
a12	Kde mě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4	5	6
a14	Kde jsem se naučil(a) ostatní brát takové, jací jsou.	1	2	3	4	5	6
a15	Kde jsem často zvědavý(á).	1	2	3	4	5	6
a19	Kde mám pocit, že jsem důležitý(á).	1	2	3	4	5	6
a20	Kde bývám nervózní.	1	2	3	4	5	6
a21	Kde jsem šťastný(á).	1	2	3	4	5	6
a23	Kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4	5	6
a25	Kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4	5	6
a26	Kde vím o mnoha věcech, které dobře zvládám.	1	2	3	4	5	6
a27	Kde mi učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se snažím.	1	2	3	4	5	6
a28	Kde se strachuji, když zaslechnu své jméno.	1	2	3	4	5	6
a29	Kde bývám spokojen(a) s tím, co dělám.	1	2	3	4	5	6
a30	Kde se učím rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4	5	6
a32	Kde se učím rozumět, co znamená být člověk s postižením.	1	2	3	4	5	6
a35	Kde se bojím šikanování.	1	2	3	4	5	6

U následujících tvrzení vyznač, do jaké míry s nimi souhlasíš nebo nesouhlasíš

Myslím, že se většinou chovám, jak si přeji moji rodiče.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Učitelé si o mně myslí, že se umím dobře chovat.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Se svým chováním jsem spokojený(á).	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Rodiče se často zlobí, že nedělám, co si přejí.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Někdy mi dělá potíže podřídit se příkazu autority.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO

Setkal ses na ZUŠ s těmito projevy chování?

Byl(a) jsem svědkem toho, že se mému spolužákovi někdo posmíval nebo ho zesměšňoval.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden
Někdo se mi posmíval nebo mě zesměšňoval před ostatními.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden
Byl(a) jsem svědkem toho, že mému spolužákovi někdo nadával nebo ho urážel.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden
Někdo mi nadával nebo mě urážel.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden
Byl(a) jsem svědkem toho, že mému spolužákovi ubližovali jiní spolužáci.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden
Nějací spolužáci ubližovali mně.	nikdy	velmi zřídka	jednou za měsíc	téměř každý týden

Při práci v ZUŠ obvykle:

(označ číslo, které je v řadě blíž jednomu ze dvou výroků)

I. si věřím

si nevěřím

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

II. si dokážu prosadit svůj názor

se spíše podřizuju druhým

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

III. bývám uvolněný a aktivní

se cítím provinile

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

IV. se snažím pracovat

se cítím méněcenně,
že to neumím, nezvládnu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

V. se cítím součástí skupiny

se cítím mimo skupinu

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

VI. se cítím být sám sebou

se cítím spíš jako malé dítě

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Co si myslíš o svém chování? Jednu možnost zaškrtni:

- Vždy, nebo většinou se chovám, jak si sám(a) přeji.
 Někdy se mi nedaří chovat se, jak si sám(a) přeji a chovám se hůř.
 Opakovaně se chovám hůř, než si sám(a) přeji.
 Velmi často se chovám hůř, než si sám(a) přeji.
 Vždy, nebo většinou se chovám hůř, než si sám(a) přeji.

Zakroužkuj číslo, které odpovídá:

vůbec to tak není	spíše ne	tak napůl	spíše ano	je to tak
1	2	3	4	5

V běžném životě se cítím jako člověk, který	V ZUŠ se cítím jako člověk, který
A) žije v nejistotě a nebezpečí	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
B) je sám, bez pochopení, lásky a přátel	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
C) není uznávaný, není vážený od ostatních, není oceňovaný druhými	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
D) nemá před sebou zajímavou budoucnost	
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

☺ Moc děkuji za vyplnění dotazníku.

Projekt podporuje:



Příloha č. 2

Dotazník pro pedagogy ZUŠ



Milí kolegové, prosíme o vyplnění tohoto dotazníku, kterým zkoumáme přínos naší školy pro žáky. Moc nám tím pomůžete. Vyplnění trvá max. 15 minut.

Za ZUŠ Zlín

Martin D. Polínek

Učím: individuálně <input type="checkbox"/> hromadně <input type="checkbox"/> Délka mé praxe na ZUŠ je let Rok narození: Na ZUŠ vyučuji obor: hudební (nástroj) <input type="checkbox"/> hudební (zpěv) <input type="checkbox"/> výtvarný <input type="checkbox"/> dramatický <input type="checkbox"/> taneční <input type="checkbox"/>

Základní uměleckou školu vnímám jako místo...

(zaškrtněte jedno číslo v každém řádku)

		rozhodně neplatí			rozhodně platí		
	Kde je žák veden k prohlubování zájmu o určitou činnost.	1	2	3	4	5	6
	Kde je žák přirozeně motivován k dobrým výkonům.	1	2	3	4	5	6
a05	Kam žáci rádi chodí.	1	2	3	4	5	6
	Které zvyšuje žákům sebevědomí.	1	2	3	4	5	6
a08	Kde se žáci na mne často obrací s různými problémy.	1	2	3	4	5	6
	Které u žáků pěstuje cílevědomost.	1	2	3	4	5	6
a11	Kde o svých žácích hodně přemýšlím.	1	2	3	4	5	6
	Které u žáků zvyšuje odolnost vůči stresu.	1	2	3	4	5	6
	Kde je tvořivost jednou z nejdůležitějších hodnot.	1	2	3	4	5	6
a15	Kde jsou žáci často zvědaví.	1	2	3	4	5	6
a19	Kde mají žáci pocit vlastní důležitosti.	1	2	3	4	5	6
a20	Kde bývají žáci nervózní.	1	2	3	4	5	6
a21	Kde jsou žáci šťastní.	1	2	3	4	5	6
	Které žáky výrazně směřuje do budoucna.	1	2	3	4	5	6
a23	Kde mají žáci s postižením stejný respekt jako ostatní.	1	2	3	4	5	6
a26	Kde žáci mohou zjistit mnoho věcí, které dobře zvládají.	1	2	3	4	5	6
	Které žákům zvyšuje frustrační toleranci.	1	2	3	4	5	6
	Kde mají žáci dostatečný prostor k zdravé sebe prezentaci.	1	2	3	4	5	6
a29	Kde bývají žáci spokojeni s tím, co dělají.	1	2	3	4	5	6
a30	Kde se žák učí rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4	5	6
a32	Kde se žák učí rozumět, co znamená být člověk s postižením.	1	2	3	4	5	6
a35	Kde se žáci bojí šikanování.	1	2	3	4	5	6

Myslíte si, že umění a tvořivost má významný vliv pro budoucí život?

(Pokud ano, uveďte v čem.)

Vnímáte rozdíl mezi výukou na ZUŠ a jinými volnočasovými aktivitami?

(Pokud ano, uveďte v čem.)

V čem si myslíte, že ZUŠ přispívá k vytváření zdravé osobnosti žáků?

Jaká pozitiva pro žáky vnímáte ze strany ZUŠ?

Co by bylo podle vás třeba na ZUŠ zlepšit vzhledem

k pozitivnímu ovlivňování osobnosti žáka?

Co byste ještě chtěli dodat:

😊 Moc děkuji za vyplnění dotazníku.

Projekt podporuje:



Příloha č. 3

Dotazník pro rodiče žáků ZUŠ



Vážení rodiče, prosíme o vyplnění tohoto dotazníku, kterým zkoumáme přínos naší školy pro žáky. Moc nám tím pomůžete. Vyplnění trvá max. 15 minut.

Za ZUŠ Zlín

Martin D. Polínek

Dítě navštěvující ZUŠ: chlapec <input type="checkbox"/> dívka <input type="checkbox"/>	Rok narození:	Třída na ZŠ (SŠ):
Obor na ZUŠ: hudební (nástroj) <input type="checkbox"/> hudební (zpěv) <input type="checkbox"/> výtvarný <input type="checkbox"/> dramatický <input type="checkbox"/> taneční <input type="checkbox"/>		

Základní uměleckou školu vnímám jako místo...

(zaškrtněte jedno číslo v každém řádku)

		rozhodně neplatí			rozhodně platí		
		1	2	3	4	5	6
a02	Kde učitelé žákům naslouchají.	1	2	3	4	5	6
a04	Kde se učitelé při vyučování zajímají o žakovy názory a úvahy.	1	2	3	4	5	6
a05	Kam mé dítě rádo chodí.	1	2	3	4	5	6
	Které zvyšuje mému dítěti sebevědomí.	1	2	3	4	5	6
a08	Kde se žák může obrátit na učitele, když má nějaký problém.	1	2	3	4	5	6
a09	Kde se žák cítí osaměle.	1	2	3	4	5	6
a11	Kde o mém dítěti lidé hodně přemýšlí.	1	2	3	4	5	6
a12	Kde mé dítě učitelé nemají rádi.	1	2	3	4	5	6
	Kde je učitel pro mé dítě významným životním vzorem.	1	2	3	4	5	6
a15	Které vzbuzuje u dítěte zvědavost.	1	2	3	4	5	6
a19	Kde má mé dítě pocit vlastní důležitosti.	1	2	3	4	5	6
a20	Které je u mého dítěte spojeno s nervozitou.	1	2	3	4	5	6
a21	Kde je mé dítě šťastné.	1	2	3	4	5	6
	Které mé dítě výrazně směřuje do budoucna.	1	2	3	4	5	6
a25	Kde učitelé některé žáky upřednostňují.	1	2	3	4	5	6
a26	Které podporuje u dítěte ty oblasti, které dobře zvládá.	1	2	3	4	5	6
a27	Kde učitelé nezazlívají chyby v úkolech, pokud vidí, že se žák snaží.	1	2	3	4	5	6
	Kde má mé dítě dostatečný prostor k zdravé sebeprezentaci.	1	2	3	4	5	6
a29	Kde bývá mé dítě spokojeno s tím, co dělám.	1	2	3	4	5	6
a30	Kde se žák učí rozumět spolužákům s jinými názory.	1	2	3	4	5	6
a32	Kde se žák učí rozumět, co znamená být člověk s postižením.	1	2	3	4	5	6
a35	Kde se mé dítě bojí šikanování.	1	2	3	4	5	6

U následujících tvrzení vztahujících se k vašemu dítěti vyznačte, do jaké míry s nimi souhlasíte nebo nesouhlasíte.

Myslím, že se mé dítě většinou chová podle mého přání.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Učitelé si o mém dítěti myslí, že se umí dobře chovat.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Jsem spokojený s chováním svého dítěte.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Často se zlobím, že mé dítě nedělá, co si přeji.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO
Mému dítěti někdy dělá potíže podřídit se příkazu autority.	Rozhodně NE	Spíše NE	Spíše ANO	Rozhodně ANO

Vnímáte rozdíl mezi výukou na ZUŠ a jinými volnočasovými aktivitami svého dítěte? (Pokud ano, uveďte v čem.)

**V čem si myslíte, že ZUŠ přispívá k vytváření zdravé osobnosti žáků?
Jaká pozitivita ze strany ZUŠ vnímáte pro své dítě?**

Co by bylo podle vás třeba na ZUŠ zlepšit vzhledem k pozitivnímu ovlivňování osobnosti vašeho dítěte?

Co byste ještě chtěli dodat:

☺ Moc děkuji za vyplnění dotazníku.

Projekt podporuje:



O autorovi

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D., nar. 1977

Působí jako odborný asistent a tajemník Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, dále jako pedagog literárně-dramatického oboru na ZUŠ Zlín a provozuje soukromou psychoterapeutickou praxi.

Vystudoval učitelství pro II. stupeň ZŠ PŘ-Ov na PdF UP Olomouc, specializační studium dramaterapeut – herní specialista, rozšiřující studium speciální pedagogika – etopedie a doktorské studium speciální pedagogika, taktéž na PdF UP v Olomouci. Absolvoval výcvik v gestalt terapii.

Působil jako vychovatel u jedinců s mentálním postižením, pracoval s dětmi s poruchami chování ve středisku výchovné péče. Je spoluautorem několika publikací zabývajících se expresivními terapiemi (specializuje se na etopedii, teatroterapii, skazkoterapii a gestaltdrama). Je autorem několika divadelních her. Vede kurzy a semináře pro odborníky z pomáhajících profesí v rámci posilování jejich odborných a psychosociálních kompetencí. Je výcvikovým lektorem dobrovolníků v programu 5P. Působí jako supervizor pro zařízení sociálních služeb. Zabývá se pedagogickou a vědeckou činností i v zahraničí (spolupracuje s Akademií věd a univerzitami v Moskvě, Petrohradě, pravidelně vyučuje na univerzitě v Granadě. Je vášnivým monarchistou a včelařem.

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování

Expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání

Výkonná redaktorka RNDr. Hana Dziková
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Technická redakce Jitka Bednaříková
Návrh obálky Mgr. Kateřina Potůčková
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

ISBN 978-80-244-4842-8

VUP 2015/0665