



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

Praktické využití teatroterapie při aktivizaci dospělých osob s mentálním postižením

Vypracovala: Denisa Rejšková
Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Toušek

České Budějovice 2016

Abstrakt

Cílem bakalářské práce s názvem *Praktické využití teatroterapie při aktivizaci dospělých osob s mentálním postižením* bylo vytvořit, realizovat a vyhodnotit divadelní představení se zaměřením na aktivizaci dospělých s mentálním postižením.

Při volnočasových aktivitách je možné osobám s mentálním postižením poskytnout takové činnosti, které všestranně rozvíjí jejich osobnost, vedou k vlastní aktivitě a činorodosti. Lidé s mentálním postižením jsou však oproti lidem intaktním ve výběru aktivit omezeni. Vzhledem k nabídce volnočasových aktivit pro cílovou skupinu jsem se rozhodla využít teatroterapii, která je pro ně přímo určená, a realizovat tak divadelní představení. Dle odborné literatury lze jejím prostřednictvím dosáhnout pozitivních výsledků v oblastech komunikačních a pohybových dovedností, paměti a sociálních vztahů.

Práce se skládá ze tří kapitol. Cílovou skupinu vymezím v první kapitole, ve které nejprve definuji pojem mentální postižení, charakterizuji dospělé osoby se středním či těžkým mentálním postižením a blíže specifikuji jejich omezení v oblasti sociální, psychické a motorické. V druhé kapitole definuji teatroterapii, popíši její vývoj, cíle a metody. Zároveň se o ní v závěru této kapitoly zmíním jako o prostředku aktivizace. Na teoretickou část práce navazuje praktická, třetí kapitola. V této kapitole na základě odborné literatury připravím divadelní představení. To následně zrealizuji a vyhodnotím.

Divadelní představení vycházelo ze zásad a principů teatroterapie. Při jeho realizaci bylo využito vlastního scénáře, který byl přizpůsoben cílové skupině. K jeho nazkoušení byly využity klasicky výukové metody a metody dramatické výchovy, konkrétně se použily metody slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické, metoda hra v roli, metody a techniky průpravných her a cvičení, hodnocení a reflexe. Při evaluaci bylo využito objektivní techniky, která se zaměřuje na analýzu činnosti herců, a subjektivní techniky se zaměřením na autoevaluaci a zpětnou vazbu herců.

Aktivita probíhala pod Občanským sdružením IN a zúčastnilo se jí celkem deset osob se středním či těžkým mentálním postižením ve věku 25 – 45 let. Během přípravy

divadelního představení docházelo k procesu aktivizace a bylo dosaženo pozitivních výsledků v oblasti komunikačních a pohybových dovedností. Při realizaci divadelního představení herci zažívali nové a neobvyklé situace, setkávali se s novými lidmi, neboť se aktivity účastnili i studenti Jihočeské univerzity, což vedlo k sociální integraci.

Bakalářská práce má sloužit jako inspirace pracovníkům v zařízeních poskytujících sociální služby.

Klíčová slova: mentální postižení, teatroterapie, aktivizace, sociální integrace, divadelní představení

Abstract

The aim of my bachelor thesis “A Practical Usage of Theatrotherapy During a Stimulation of Adult People with Mental Handicap“ was to create, execute and evaluate a theatre performance focusing on a stimulation of mentally disabled adults.

During leisure activities, it is possible to offer to mentally disabled people such activities that develop their personalities universally, lead towards their own activity and creativity. However, the mentally disabled people’s selection of activities is limited in comparison with the intact ones. Considering an offer of leisure activities for the target group, I decided to use theatrotherapy which has been created for them and then to implement a theatre performance. According to the specialised literature, by using it, it is possible to reach positive results in the field of communicative and locomotive skills as well as the memory and social relations.

This thesis consists of three chapters. The target group will be defined in the first chapter in which I define the term of mental disability, characterise adult people with medium or severe mental disability and specify their social, mental and locomotive limitations in details. I define the theatrotherapy, describe its development, aims and methods in the second chapter. Simultaneously I mention it as a means of stimulation in the conclusion of this chapter. Theoretical part of the work is followed by in the third, practical chapter. I prepare a theatre performance based on specialised literature which I implement and evaluate here.

The theatre performance was based on principles and rules of theatrotherapy. An original script adapted to the target group was used for its implementation. Classical teaching methods and drama teaching methods were used for rehearsing, namely methods verbal, graphically demonstrative, practical skills gaining, roleplaying, methods and techniques of training games and exercises, evaluation and reflection. During the evaluation and objective technique was used which aims for an analysis of actor’s activity, and a subjective technique which aims for self-evaluation and actor’s feedback.

The above mentioned activity was supported by IN Civic Society and ten people with medium and severe mental disability aged 25-45 participated. There was a process of involvement during a making of the performance and positive results in the field of communicative and locomotive skills were reached. The actors experienced new and unusual situation during the performance. They met new people too because some students of the University participated too. This resulted in social integration.

The bachelor thesis is meant as an inspiration for the personnel of institutions providing social services.

Key words: Mental disability, Theatrotherapy, Involvement, Social integration, Theatre performance

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce, záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 19. 8. 2016

.....

Denisa Rejšková

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Zdeňku Touškovi za trpělivost, cenné rady a ochotu věnovat mi svůj čas. Dále děkuji asistentům za spolupráci při realizování aktivity.

Obsah

Úvod	9
1 Dospělý s mentálním postižením	11
1.1 Definice mentálního postižení	11
1.2 Klasifikace	11
1.3 Specifika osobnosti člověka s mentálním postižením	12
1.4 Charakteristika dospělého a dospělého s mentálním postižením	16
2 Teatroterapie.....	19
2.1 Definice teatroterapie	19
2.2 Vývoj teatroterapie	19
2.3 Cíle teatroterapie.....	20
2.4 Metody.....	21
2.5 Struktura teatroterapeutických projektů	23
2.6 Teatroterapie jako prostředek aktivizace	24
3 Divadelní představení.....	26
3.1 Metodika.....	26
3.2 Scénář	29
3.3 Návrh struktury jednotlivých hodin.....	35
3.4 Realizace.....	40
3.5 Evaluace.....	49
Závěr	52
Seznam informačních zdrojů	54

Úvod

Pracovníci v zařízeních poskytujících sociální služby mají za úkol aktivizovat své klienty, konkrétně jim nabídnout takové činnosti, které mimo jiné povedou k činnostem, rozvoji osobnosti a které podpoří jejich vlastní aktivitu. Toho je možné dosáhnout v rámci volnočasových aktivit. Lidé s mentálním postižením jsou ve výběru těchto aktivit oproti lidem intaktním omezeni a je potřeba jim je zprostředkovat.

V rámci odborné praxe na vysoké škole jsem měla možnost podílet se na realizování divadelní dílny, která byla určená pro dospělé s mentálním postižením. Prostřednictvím přípravy divadelního představení jsem měla možnost rozvíjet schopnosti v oblasti komunikace a motoriky. Zároveň jsem podporovala sociální integraci, protože se jí účastnily i osoby intaktní. Pozorovala jsem, že hercům aktivita přináší radost, nové zkušenosti a situace, tmelí skupinu, ve které se navíc navzájem poznávají. Divadelní dílna tak podle mého názoru rozvíjí člověka po všech jeho stránkách.

O divadlo jsem se zajímala již od dětství, ale nikdy jsem neměla možnost se mu více věnovat. Divadelní dílna mě proto velmi nadchla a moje působení v ní pro mě bylo novou zkušeností. Vzhledem k nabídce volnočasových aktivit určených pro osoby s mentálním postižením, kterých stále není mnoho, považuji za potřebné vytvářet aktivity nové a stále je inovovat. Teatroterapie je přímo určená pro tuto cílovou skupinu a přiměla mě k výběru tématu této práce.

Bakalářská práce bude tedy zaměřena na praktické využití teatroterapie při aktivizaci dospělých osob s mentálním postižením s cílem vytvořit, realizovat a vyhodnotit divadelní představení s lidmi se středním či těžkým mentálním postižením. Práce se skládá ze tří kapitol. Cílovou skupinu vymezím v první kapitole, ve které nejprve definuji pojem mentální postižení, charakterizuji dospělé osoby se středním či těžkým mentálním postižením a blíže specifikuji jejich omezení v oblasti sociální, psychické a motorické. Ve druhé kapitole definuji teatroterapii, popíši její vývoj, cíle a metody. Zároveň se o ní v závěru této kapitoly zmíním jako o prostředku aktivizace. Na teoretickou část bakalářské práce navážu částí praktickou, ve které na základě

odborné literatury připravím divadelní představení. To následně zrealizuji a vyhodnotím. Vyhodnocovat budu metodou vlastního pozorování. Zaměřím se na autoevaluaci, evaluaci ze strany herců a evaluaci z analýzy činnosti herců, čímž zjistím výsledek práce a úspěšnost vzhledem k dané problematice.

Bakalářská práce může sloužit jako inspirace pracovníkům v zařízeních poskytujících sociální služby.

1 Dospělý s mentálním postižením

1.1 Definice mentálního postižení

V ČR se osoby s mentálním postižením diagnostikují dle 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (dále jen MKN-10), vydané Světovou zdravotnickou organizací, podle níž je mentální postižení „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti*“. (MKN-10, 2014). V jiných, ve světě uznávaných definicích, se vedle kritéria vývojového objevuje kritérium adaptivního chování. Jako příklad lze uvést definici Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení (2013) - (dále jen AAIDD), která uvádí, že „*mentální postižení je postižení charakterizované značným omezením v kognitivních funkcích a adaptivním chováním, které pokrývá každodenní sociální a praktické dovednosti. Toto postižení vzniká před dosažením 18. roku věku*“ (vlastní překlad). Obdobný přístup reprezentuje i Americká psychiatrická asociace, která ve své 5. revizi diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (dále jen DSM-5) definuje mentální postižení takto: „*Mentální postižení je intelektuální vývojová porucha, která má vliv na adaptivní fungování v pojmové, sociální a praktické oblasti.*“ (American Psychiatric Association, 2013, vlastní předklad)

Vzhledem k rozšířenému užití budu pro účely této práce za osoby s mentálním postižením považovat jedince diagnostikované dle MKN - 10. Mentální retardace se použije jako synonymum hojně používaného termínu mentální postižení (Černá, 2008).

1.2 Klasifikace

V MKN-10 jsou uvedeny 4 stupně mentálního postižení - lehké, střední, těžké a hluboké. Dále se uvádí jiné a neurčené mentální postižení. Stupně mentálního postižení se měří standardizovanými testy inteligence. Cvičením a rehabilitací se mohou

v průběhu času měnit snížené hodnoty, sociální přizpůsobivost a intelektuální schopnosti (MKN-10, 2014).

- **F70 Lehká mentální retardace,**

IQ dosahuje hodnot 50-69. Dospělí jedinci jsou schopni práce, schopni udržet sociální vztahy a přispívat k životu společnosti (MKN-10, 2014).

- **F71 Střední mentální retardace,**

IQ mezi 35-49. Dospělí jedinci potřebují v oblasti práce a společnosti určitý stupeň podpory (MKN-10, 2014).

- **F72 Těžká mentální retardace,**

IQ dosahuje hodnot 20-34. U tohoto stupně je nutná trvalá podpora (MKN-10, 2014).

- **F73 Hluboká mentální retardace,**

IQ do 20. Jedinci potřebují pomoc při hygieně, pohybu a komunikaci, neboť stav způsobuje nesamostatnost (MKN-10, 2014).

- **F78 Jiná mentální retardace,**

- **F79 Neurčená mentální retardace.**

1.3 Specifika osobnosti člověka s mentálním postižením

Oblast psychiky

Jednou ze specifík osobnosti jedinců s mentálním postižením je opožděné vnímání, které je zapříčiněno vlivem poškození centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Opožděnost vnímání má tedy vliv na psychický vývoj jedince a způsobuje tak problémy například v zúženém rozsahu vnímání, v nediferencovanosti počitků a vjemů či v nedostatečném vnímání prostoru a času. Zpomalené tempo vnímání zapříčiňuje také problém v orientaci v novém prostředí. Jedinci s mentálním postižením tak mají

problém s pochopením perspektivy, rozlišením polostínů, s koordinací pohybu a dále mají sníženou citlivost hmatu (Petráš in Valenta 2012). O problému orientace v prostředí se zmiňuje i Vágnerová (2004), která dodává, že pro jedince s mentálním postižením je orientace v prostředí náročnější z toho důvodu, že obtížněji chápou rozdíl významných a nevýznamných znaků určitých situací a jejich vztahy.

Určitá specifika u jedinců s mentálním postižením vykazuje i paměť. Problémy se objevují hlavně při osvojování nových informací, které se projeví rychlým zapomínáním či nepřesným vybavením nově naučeného. Jedinci s mentálním postižením si tedy nové informace osvojují pomaleji a potřebují tak časté opakování. Z důvodů zvláštností vyšší nervové soustavy, kdy dochází k rychlejšímu vyhasínání podmíněných spojů, je paměť jedinců s mentálním postižením převážně mechanická, neboť není schopna vyšší selekce (Valenta, 2005). S tím se ztotožňuje i Vágnerová (2004), která se dále zmiňuje o problému uvažování, které je z důvodu neschopnosti odpoutání se od vlastních pocitů vázáno na realitu, a to vede u jedinců s mentálním postižením ke zkreslení jejich poznávání. Dále říká, že uvažování dospělých je ovlivněno dlouhodobým učením, proto někdy nedokáží zpracovat nové zkušenosti. Problém s učením zapříčiňuje vliv nedostatků v pozornosti a paměti. Učení je tedy převážně mechanické. Autorka dále říká, že je při učení důležitá motivace, která může například probíhat formou pochvaly, avšak jedinci s mentálním postižením se většinou učí spíše kvůli druhému člověku než kvůli sobě samotnému, tudíž je u nich motivace spíše emoční než kognitivní.

Další specifický problém se nachází v oblasti myšlení, které je u jedinců s mentálním postižením převážně konkrétní, neboť nejsou schopni vyšší abstrakce a generalizace. Velmi typické je též chybování v analýze a syntéze (Valenta, 2007). O konkrétnosti myšlení se zmiňuje také Vágnerová (2004), která navíc dodává, že myšlení je stereotypní a bude vždy vázáno na realitu. Dále uvádí, že jedinci s mentálním postižením nejsou kvůli snížené kritičnosti schopni nadhledu a aplikování nových poznatků.

Emoční prožívání může být v závislosti na vzniku postižení změněno a projevem tak může být zvýšená dráždivost, mrzutá nálada či afektivnější reakce. Agresivní

chování však může být projevem zoufalství, kdy jedinec nerozumí situaci nebo ji neumí řešit (Vágnerová 2004, Pipeková 2010).

Poslední oblast, o které se zmíním, se týká specifického problému spojeného s řečí. Kvůli nedostatečné koordinaci mluvidel je řeč typická nepřesnou výslovností, bývá omezená i slovní zásoba. Jedincům s mentálním postižením činí problém pochopit kontext, ironii, metaforu či žert. Používají převážně krátké věty a jejich vyjadřování bývá jednoduché (Vágnerová, 2004). Valenta (2007) tento problém zdůvodňuje nedostatkem rozvoje fonemického sluchu, kdy jedinec nerozlišuje hlásky, a díky slabým spojmům center jemné motoriky se problém nachází v artikulaci. Pipeková (2010) též uvádí charakteristické znaky, jako je např. opoždění řeči, kdy je řeč obsahově chudá a někdy převažuje jen nonverbální komunikace. Dodává, že u jedinců s těžkým mentálním postižením se komunikační schopnosti rozvíjí minimálně. U jedinců se středním mentálním postižením Pipeková (2006) ještě uvádí typický výskyt agramatismů, dyslálie, chudosti řeči, kdy jedinci s tímto stupněm postižení porozumí převážně jednoduché slovní instrukci. Kozáková (2005) navíc dodává, že řeč je obsahově chudá z důvodu opožděného rozvoje řeči, která se začíná rozvíjet až v předškolním období.

Sociální oblast

Jedinci s mentálním postižením bývají majoritní společností většinou stigmatizováni pro svůj nízký sociální status. Jejich rodina se proto velmi často od takovéto společnosti izoluje. Jedinci s mentálním postižením se tak setkávají převážně jen se členy této rodiny a od svých vrstevníků jsou izolováni. Taková izolace od společnosti má nepříznivý vliv na pocit pohody a emoční ladění, které se tím zhoršuje (Vágnerová, 2004). Jedinci s mentálním postižením pak mohou zažívat pocit samoty, o kterém se zmiňuje Pipeková (2006). Ta totiž uvádí, že pocit samoty bývá tím největším problémem, a to hlavně v čase osobního volna. Pokud však jedinci docházejí do zaměstnání či jsou v sociálním zařízení, mohou tak nalézt přátele. Takové přátelství pak může vést i k sexuálnímu vztahu, neboť láska a sexuální chování jsou přirozenou

součástí života. Ve většině případů ale k sexuálnímu vztahu nedochází, protože většině stačí mít někoho na blízku, někoho držet za ruku a s někým trávit svůj volný čas.

Zaměstnáním nejenže lze získat přátele, ale i nové zkušenosti. Druh práce, peníze a možnosti, které se tím získají, pak ovlivňují postavení ve společnosti. Proto je nutné poskytnout osobám s mentálním postižením možnost zaměstnání, které pak mimo jiné vede k sociální integraci a k rozvoji osobnosti (Pipeková, 2006). V této oblasti je tedy alespoň částečně důležité osamostatnění. Vágnerová (2004) se však zmiňuje o problému, který v této oblasti může vzniknout a často vzniká. Tímto problémem je, že rodiny jedinců s mentálním postižením mívají tendence za ně vše dělat, takže je nevedou k samostatnosti. V dospělosti se tak při osamostatnění může objevit problém.

Švarcová (2006) navíc dodává, že jedinci, kteří mají lehký stupeň mentálního postižení, nemusí mít v sociokulturním kontextu vážnější problémy, neboť se zde neklade důraz na teoretické znalosti. Ale pokud je jedinec emočně a sociálně nezralý, například není schopen manželství, výchovy dětí či nedokáže samostatně řešit problémy nebo si zajistit bydlení, objeví se problémy. Jedinci se středním mentálním postižením jsou také schopni navázat kontakt, komunikovat s druhými a podílet se na jednoduchých sociálních aktivitách.

Motorická oblast

Opatřilová in Vítková (2004) uvádí, že motorika je dána dědičně a je ovlivňována prostředím, v němž jedinec vyrůstá. Umožňuje člověku vykonávat pohyb a činnosti. U jedinců s mentálním postižením se míra narušení motoriky liší dle stupně postižení (Valenta, 2012).

Švarcová (2006) uvádí, že se u jedinců se středním mentálním postižením často vyskytuje tělesné postižení, avšak dodává, že i tak většina může chodit bez pomoci. Oproti tomu však Bazalová in Pipeková (2006) dodává, že jsou somatické vady u jedinců s tímto stupněm postižení méně časté, ale uvádí charakteristické znaky, kterými je zpomalený vývoj jemné a hrubé motoriky, celková neobratnost, neschopnost jemných úkonů a nekoordinovanost pohybů. Tyto typické znaky obdobně uvádí i Pipeková in Vítková (2004). Stejně jako Bazalová tedy uvádí opožděný

psychomotorický vývoj, zpomalený vývoj jemné a hrubé motoriky, zmiňuje se o celkové neobratnosti, a tedy jen částečné soběstačnosti v sebeobsluze. Kozáková (2005) dodává, že jsou jedinci schopni jednoduché manuální práce.

U jedinců s těžkým mentálním postižením uvádí Bazalová in Pipeková (2006) určité charakteristiky, kterými jsou značná pohybová neobratnost, dlouho trvající osvojování koordinace pohybů a výrazné opoždění psychomotorického vývoje. Uvádí, že somatické vady jsou u tohoto stupně postižení časté. S tím se ztotožňuje i Pipeková (2010). Pipeková in Vítková (2004) navíc dodává, že si lze motoriku dlouhodobým tréninkem osvojit. Kozáková (2005) se též shoduje s ostatními autory a uvádí, že jsou časté tělesné vady, poruchy hybného aparátu a kombinovaná postižení. Pipeková (2006) shrnula fyzická specifika osob s těžkým mentálním postižením tak, že většina trpí velkým stupněm poruchy motoriky a přidruženými defekty, ale jsou schopni naučit se základní hygienické návyky a jiné sebeobslužné činnosti díky dlouhodobému tréninku.

1.4 Charakteristika dospělého a dospělého s mentálním postižením

Hartl (2010, s. 107) v psychologickém slovníku definuje dospělost jako „*období vrcholu zrání jedince; obvykle dělena na biologickou, emocionální, kognitivní a sociální.*“ Podobně dělí dospělost i Vágnerová (2007), která ji vymezuje na oblast biologickou a psychosociální. Biologické vymezení se váže na úroveň fyzické zralosti a převážně jde o proměnu významu sexuality, tedy sexuální zralosti, která je aspektem partnerského vztahu. V dospělosti se mění postoj k sexualitě, který je ovlivněn potřebou mít děti. Psychosociální vymezení nebývá jednoznačné, protože probíhá individuálně. Nelze proto přesně určit, kdy se v této oblasti stává člověk dospělým. Vágnerová (2007, s. 10 – 11) však uvádí určité psychosociální znaky dospělé osobnosti, kterými jsou:

- *změny v osobnosti člověka – zodpovědnost za své chování, svoboda v rozhodování, zodpovědnost k sobě samému i druhým, schopnost*

odhadnout své kompetence, sebejistota, schopnost ovládat své potřeby ve vztahu k podmínkám,

- *změny v socializačním rozvoji – osamostatnění, objektivnost ve vztahu k rodičům, uklidnění vztahů, schopnost přijmout radu a rozhodnout se podle svého mínění, ustálení vztahů s vrstevníky, otevřenost novým kontaktům, schopnost soužití s partnerem, schopnost zvládnout profesní vztahy, autority,*
- *ekonomická nezávislost – souvisí s osamostatněním, profesní uplatnění potvrzuje soběstačnost, dochází zde k uspokojení potřeb seberealizace, sebepotvrzení.*

Z právního hlediska se však dospělosti dosáhne zletilostí. Stejně jako Vágnerová (2007) dělí dospělost i Šiška (2005, s. 36 - 40), který navíc uvádí faktory, které přispívají, či naopak brání dosažení statusu dospělosti. Shoduje se s Černou (2015, s. 172) a tyto faktory jsou:

- *ukončení školní docházky,*
- *dosažení zletilosti,*
- *získání zaměstnání,*
- *založení rodiny,*
- *právo volit a být volen,*
- *vlastnění identifikačních průkazů,*
- *postoj samotných dospívajících.*

Dospělost se vyznačuje obdobím svobody rozhodování, které je spojeno s odpovědností a schopností získat a plnit funkce. Je tedy důležité zvládnout tři základní role. Roli profesní, partnerskou a rodičovskou. Ne všechny požadavky dospělosti je člověk s mentálním postižením schopen zvládnout (Vágnerová, 2004). Bartoňová (2007, s. 89) definuje dospělého člověka s mentálním postižením takto: „*Osoba s mentálním postižením je v tomto období zralá spíše biologicky než psychosociálně, role dospělosti je pro většinu osob s mentálním postižením nedostupná, případně jen v omezené míře a s určitou podporou a pomocí.*“

Z právního hlediska je dospělý každý, kdo dosáhl 18 let. Člověk s mentálním postižením je tedy dospělý spíše po stránce fyzické, neboť role dospělého je pro něho v určitých oblastech hůře dosažitelná.

2 Teatroterapie

2.1 Definice teatroterapie

Kodetová v teatrologickém slovníku (2004, s. 269) definuje teatroterapii jako „*podpůrný terapeutický proces, při kterém pacienti tvořivě používají divadelní prostředky nebo pouze cíleně vnímají divadelní artefakt*“. O něco konkrétněji definuje teatroterapii Müller (2005, s. 30), který ji považuje za „*terapeuticko-formativní metodu řadící se k expresivním psychoterapiím, která dosahuje terapeutických cílů prostřednictvím přípravy a veřejné realizace divadelního tvaru*“. Obdobně ji definuje i Polínek in Müller (2014, s. 167) jako „*expresivní terapeuticko-formativní přístup spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami*“. Valenta (2006, s. 7) definuje teatroterapii jako „*léčebně – výchovnou disciplínu, která klade důraz na produkt, tj. na výsledný divadelní tvar inscenace a na vlastní divadelní představení před publikem*“.

2.2 Vývoj teatroterapie

Teatroterapie patří mezi tzv. expresivní terapie, tj. „*psychoterapeutické systémy využívající jako prostředku uměleckou expresi k dosahování terapeutických cílů*“ (Polínek, 2013, s. 4). S tím se ztotožňuje i Valenta (2006). Jejím základem je směřování k divadelnímu představení, čímž se liší od jiných expresivních metod, např. muzikoterapie, kde je konečný výstup až druhotný. Nový terapeutický směr teatroterapie - vznikl v 80. letech 20. století. Jednalo se o objevení kulturního fenoménu - divadlo hrané hlavně herci s postižením. Podnětem byl australský dokumentární film, který zachytil přípravu divadelního představení *Madame Butterfly*, ve kterém hráli jedinci s mentálním postižením. K nám se teatroterapie dostala v 90. letech 20. století, kdy ji postupně začaly využívat různé typy zařízení. V současné době existuje řada divadelních souborů, které jsou buď součástí speciálních zařízení, nebo to jsou

profesionální soubory, např. soubor Maatwerk z Rotterdamu (Polínek in Valenta, 2006). Ve Slovenské republice je profesionální Divadlo z Pasáže, ve kterém hrají profesionální herci s mentálním postižením (Divadlo z Pasáže, [b.r.]).

2.3 Cíle teatroterapie

Polínek in Müller (2014, s. 188) uvádí, „že za účinné principy teatroterapie pokládáme ty jevy, které vedou k naplňování jejich terapeuticko-formativních cílů“. Obecně jde tedy o cíle edukační, léčebné, integrační, formativní a umělecké. Zdroje principů se nalézají v dalších expresivních psychoterapiích, v divadelní práci a v kombinaci obou předchozích, kdy pak vznikají principy nové kvality.

Polínek (2013) se zmiňuje o paradoxu teatroterapeutického zacílení, protože celkově teatroterapie směřuje k umělecké činnosti, kdy je cílem teatroterapeutů vytvořit motivující a autentické divadelní představení, tudíž i samotní klienti nevnímají tuto činnost jako terapii. Avšak konkrétní umělecké cíle jsou v menšině a teatroterapeuté uvádějí cíle směřující do oblasti terapeuticko-formativní, integrační a edukační. Polínek in Valenta (2006) vidí cíle ve dvou oblastech - a to léčebné a umělecké.

Léčebné cíle

Polínek in Valenta (2006) uvádí, že léčebného cíle je možné dosáhnout při dodržení principu univerzálnosti, nespecifičnosti, všestrannosti a integrativního charakteru.

Univerzálnost tedy znamená, že lze teatroterapii aplikovat na různé cílové skupiny. Můžou jimi být osoby s mentálním postižením, osoby s psychickým postižením či osoby se smyslovým postižením atd.

Nespecifičnost znamená, že cíle bývají obecnější a nezaměřují se jen na specifický problém či vadu.

Všestrannost se vyznačuje možností zaměřit se na různé složky osobnosti jedince. V oblasti kognitivní může například rozšiřovat slovní zásobu, v oblasti afektivní pak může vytvořit pocit odpovědnosti a v oblasti psychomotoriky se může rozvíjet pohyb nebo mimické svaly.

Integrativní charakter má teatroterapie proto, že díky ní mohou jedinci s postižením komunikovat s jedinci bez postižení, neboť se společně setkávají při přípravě projektu.

Polínek in Valenta (2006, s. 13) navíc dodává, že cílový efekt teatroterapie je různorodý, neboť závisí na různých okolnostech, např. na osobnosti teatroterapeuta či cílové skupině. Určitými specifiky však mohou být: *„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 (2014, s. 187) ještě uvádí pozorovatelné efekty vztahující se k jednotlivým kategoriím. K „teatro – skupině“ se vztahuje např. kooperace, zlepšení sociální interakce skupiny či komunitní myšlení. K „osobnosti jedince“ se vztahuje např. sebereflexe, rozvoj kreativity či zvýšení sebeúcty, ke „zkvalitnění běžného života“ např. integrace, komunikace, samostatnost či zlepšení prostorové orientace, k „aktuálnímu psychofyzickému stavu“ aktivizace, uvolnění či zlepšení nálady, k „dovednostem a znalostem“ např. procvičení paměti, zlepšení motoriky, zlepšení komunikace, k „umění“ např. prezentace divadelní hry, nácvik improvizace.

Umělecké cíle

Umělecké hledisko je pro teatroterapeutickou práci důležité, neboť se nejvíce z kreativních terapií přibližuje umění. Úspěch divadelního představení má pozitivní vliv na sebevědomí účinkujících, neboť je to pro ně silný zážitek (Polínek in Valenta, 2006).

2.4 Metody

Kodetová (in Pavlovský, 2004) uvádí specifické účinné faktory, které souvisí s teatroterapií. Jedním z nich je vstupování do herecké role. Vstup do herecké role může rozkrýt chování jedinců a může rozvíjet potenciál a životní výkonnost. Dalším faktorem je umělecký zážitek, který může pomoci klientovi lépe se vyjádřit. Divadelní tvorba je

dalším faktorem, který má velký vliv na celkové životní sebepojetí a sebeuplatnění a na sociální interakci s ostatními spoluherci. Souhrnnost divadelní tvorby dává možnost účastnit se i těm jedincům, kteří se nechtějí vyjadřovat dramatickým způsobem, protože se mohou účastnit procesu např. jako tvůrci kostýmů či hudebníci. Dalšími faktory jsou herecké techniky, umělecké vyjádření a teatroterapeutická zkouška, kontinuita zkoušek a jejich výsledek.

Metody

Metody se vybírají podle konkrétní situace a podle zaměření teatroterapeuta. V teatroterapeutickém procesu se uplatňují techniky a metody, které vycházejí z obsahu herecké přípravy a i z psychoterapeutických přístupů. Jako příklad uvádí Polínek hlasovou průpravu, práce s jevištním partnerem, práce s vnitřní technikou, metody práce s jevištní postavou a improvizace a metody práce s námětem či motivem (Polínek in Valenta, 2006). Mně se z předchozí zkušenosti, kterou jsem získala v rámci odborné praxe, osvědčily metody a techniky z dramatické výchovy. Protože je jich velké množství, uvedu jen ty, které při práci budu používat.

Bláhová in Kotáková (1998, s. 91) uvádí, že metoda je způsob, kterým se dosáhne určitého cíle, a prostředkem k tomu je určitá technika. Dramatická výchova považuje za nejhlavnější metodu hru v roli. Hra v roli znamená, že člověk převezme roli někoho jiného a skrze ní si vyzkouší různé životní situace. Další metodou je technika reflexe a hodnocení, která se používá pro sdělení pocitů. Využívá k tomu techniku volné či řízené reflexe. Volná reflexe obsahuje bezprostřední sdělení pocitů a řízená reflexe je vedená učitelem, který má připravené otázky. Další metody se nazývají průpravné hry a cvičení, které vedou k rozvoji psychiky a určitých dovedností rozvíjejících např. rytmus, představivost, smyslové vnímání aj. Jako příklad cvičení uvádí motivovanou chůzi, Kimovu hru, hry na sochy a sousoší či vytleskávání rytmu. Další metody uvádí Valenta (2008) a jsou jimi metoda úplné hry, metoda pantomimicky – pohybová a verbálně zvuková.

Všechny metody jsou použitelné s ohledem na cílovou skupinu. Metoda hra v roli je nezbytná, neboť nacvičujeme divadelní představení, kdy se musí hrát role. Bez

reflexe a hodnocení se práce také neobejde, protože musíme zjistit, zda to klienty baví, zda tomu rozumí a zda jsme splnili cíl. Při práci používám řízenou reflexi, kdy se doptávám otázkami. Bez průpravných her bych divadelní představení nemohla realizovat, protože právě tyto hry rozvíjí určité dovednosti, které napomáhají k nacvičení divadelního představení.

Do klasických výukových metod Maňák (2003) řadí: metodu slovní, která obsahuje vyprávění, vysvětlování, rozhovor či práci s textem, metodu názorně demonstrační, která obsahuje předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. Kromě toho existují metody dovednostně praktické, do kterých spadá napodobování, manipulování, nacvik dovedností. Existují i metody aktivizující, kam patří např. diskuze.

Metody slovní je vhodné doplnit metodou názorně demonstrační, aby u jedinců s mentálním postižením nedošlo ke ztrátě pozornosti. Metody dovednostně praktické jsou u jedinců s mentálním postižením nejvíce využitelné, protože se u nich zapojí všechny smysly a jedinec se tak dobře zaktivizuje.

2.5 Struktura teatroterapeutických projektů

Teatroterapie se od jiných kreativních terapií liší tím, že se snaží vytvořit divadelní tvar, který se realizuje formou projektové metody. Je tedy rozdělena na jednotlivé projekty – divadelní tvary a každý projekt má svou strukturu, fázi. Tyto fáze mohou být různě dlouhé a některé mohou být realizovány teatroterapeutem, např. výběr divadelní hry. Patří sem

- „výběr a úprava divadelní hry,
- rozbor a studium textu hry,
- převod hry do jevištní podoby,
- *divadelní veřejná produkce.*“ (Polínek in Müller, 2014, s. 192)

Polínek in Müller (2014) uvádí strukturu a specifika jednotlivých divadelních zkoušek. Časový rozsah zkoušky by měl být 90 minut, ale je vždy nutné přizpůsobit se potřebám herců. Příliš dlouhá divadelní zkouška může vést ke snížení motivace či soustředění a naopak příliš krátká divadelní zkouška zase nestačí pro dostatečný rozvoj

kreativity a tvůrčí práce. Počet herců je variabilní a většinou závisí na cíli teatroterapeuta. Většinou se pracuje se skupinou o 8-10 hercích, ale je možnost pracovat i s větším počtem. Divadelní zkoušky by se měly konat minimálně 1x týdně ve stejnou dobu a měly by obsahovat úvodní a závěrečný rituál, kterým může být např. speciální pozdrav. Tzv. warm-up techniky slouží ke zlepšení koncentrace, uvolnění a zaktivizování a měly by se zařazovat na počátek divadelní zkoušky. Při divadelní zkoušce by se mělo postupovat od obecného ke konkrétnímu, kdy je dobré zařadit obecnější divadelní techniky a až potom se postupně dostat např. k charakterizaci divadelních postav.

Teatroterapie je o to efektivnější, když se mohou herci aktivně účastnit na celkové divadelní práci, tedy např. na tvorbě kostýmu či rekvizit. Dále zahrnuje i pomocné profese, např. zvukaře či osvětlovače (Polínek in Valenta, 2006).

2.6 Teatroterapie jako prostředek aktivizace

Ve své práci se zabývám teatroterapií při aktivizaci osob s mentálním postižením. Aktivizaci definuje v psychologickém slovníku Hartl (2010, s. 22) jako „*proces uvedení do činnosti, rozvinutí nebo zesílení činnosti*.“ Medlíková (2011, s. 43) říká, že při aktivizaci je kladen důraz na individualitu jedince, jeho rozvoj a aktivitu i v oblasti sociálních služeb. Tradiční systém léčby a péče totiž nahradila individualizovaná podpora, jejíž podstatou je hledat vhodné přístupy k lidem s postižením a hledat takový způsob práce, který by v lidech s postižením podpořil vlastní aktivitu. V zákoně o sociálních službách je aktivizace vymezena jako jedna z činností, kterou by mělo sociální zařízení poskytovat. Konkrétní aktivizační činnosti však v zákoně vymezené nejsou, proto si je poskytovatel může vykonávat dle svých představ. Medlíková definuje aktivizaci jako „*soubor činností vedoucí k nastartování aktivity, která povede k sociálnímu začleňování nebo také naučení se strategiím pro zvládnání těžkostí, které jsou s handicapem spojeny*“.

Aktivizace je tedy jakákoli činnost, která rozvíjí klienta a jejímž výsledkem je jeho aktivita. Pod slovem aktivizace se skrývají i volnočasové aktivity, ale není dobré

omezovat ji pouze na programy zábavné, vzdělávací nebo terapeutické. Aktivizaci způsobují takové situace, které nutí mozek zpracovávat nové podněty či nutí mozek zacházet se známými podněty jiným způsobem. Klienty tak mohou aktivizovat všichni pracovníci sociálních služeb i bez speciálního proškolení. Protože je aktivizace spojena s naučením se něčeho nového či neobvyklého, většina klientů potřebuje podněty nabídnout či zprostředkovat, neboť si není schopna tyto nové podněty zajistit (Medlíková, 2011, s. 43).

Z výše zmíněného je zřejmé, že teatroterapie může být vhodným prostředkem pro aktivizaci, neboť díky ní člověk zpracovává nové informace, poznává nové situace a hlavně se při ní opakovaně setkává s ostatními lidmi, což má pozitivní vliv na sociální začlenění.

3 Divadelní představení

3.1 Metodika

Cílová skupina

Divadelní dílna je realizována Občanským sdružením IN, které organizuje vzdělávací, pracovní a volnočasové aktivity pro dospělé s mentálním postižením. Účastníci se rekrutují z řad klientů zařízení poskytujících sociální služby i lidí, kteří sociální služby nevyužívají. Na aktivitu se celkem přihlásilo deset dospělých osob se středním či těžkým mentálním postižením ve věkovém rozmezí 25 – 45 let. Pro divadelní představení vytvořím vlastní scénář, který zohlední specifika cílové skupiny. Divadelní dílny se jako asistenti dobrovolně účastní tři studenti Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří v divadelní hře aktivně hrají a pomáhají s organizací. Díky nim získává divadelní dílna další rozměr, a to takový, že mohou s herci navazovat další vztahy a podpořit sociální integraci.

Cíl

Hlavním cílem práce je vytvořit, realizovat a vyhodnotit divadelní představení se skupinou dospělých osob s mentálním postižením v souladu se zásadami a principy teatroterapie.

Dílčím cílem, který vychází z názvu práce, je využít teatroterapii jako prostředek aktivizace. V jejím rámci může docházet ke zlepšení sociální integrace a přípravou divadelního představení lze rozvinout verbální/neverbální komunikaci a také motoriku.

Metody

Při přípravě divadelního představení je třeba herce motivovat a zároveň udržovat jejich pozornost. K tomu je vhodné využít převážně metody slovní a názorně demonstrační. Při rozboru a prezentování hry je s ohledem na specifika herců vhodné využít konkrétně vyprávění, vysvětlování a předvádění. Při nácviu jednotlivých scén je

pak vhodné využít metodu dovednostně praktickou, konkrétně napodobování, společně s metodou slovní.

Aby se u herců minimalizovala ztráta pozornosti a případná únava, je potřeba v průběhu zkoušky střídat činnosti. K tomu využiji metodu z dramatické výchovy – metodu průpravných her a cvičení. Při hraní jednotlivých rolí, které jsou pro divadelní představení nezbytné, použiji metodu - hru v roli. Po skončení každé zkoušky reflektuji, zda proběhla podle daného plánu, či nikoliv. K tomu použiji techniku reflexe a hodnocení.

Struktura divadelní zkoušky

Při vytváření struktury jednotlivých zkoušek se opírám o odbornou literaturu (viz metody) a vycházím ze zkušeností získaných v průběhu odborné praxe. Na divadelní aktivitu je vymezena časová dotace 3 měsíců. Jednotlivé zkoušky se konají jednou týdně ve stejný den a hodinu v časovém rozsahu 90 minut, aby se dostatečně rozvinula tvůrčí práce. Časová dotace a intervaly zkoušek jsou určitým kompromisem mezi specifiky herců, pro které by delší doba trvání zkoušky nebyla zvládnutelná, a jejich osobním harmonogramem.

Standardní struktura pravidelně se opakující hodiny sestává z následujícího:

- **Úvodní rituál**

Každá zkouška obsahuje úvodní rituál, který může navodit pocit jistoty a bezpečí. Protože může mít různou formu, zvolila jsem přivítání s následným rozhovorem. Rituál je forma předělu, který hercům signalizuje, že přijde činnost, na kterou se mají soustředit. Přivítáním tak mohu navodit přátelskou atmosféru a následným rozhovorem zjistit, jakou mají herci náladu.

- **Warm-up technika**

Warm-up technika se zařazuje na počátek každé zkoušky. Vede ke koncentraci, zaktivizování a uvolnění. Zvolila jsem formu rozcvičky, která vede k rozehrání a protažení pohybového aparátu.

Rozcvička se realizuje v kruhu, aby na sebe herci viděli, a k rozcvičení se použijí klasické cviky s motivovaným doslovem.

V průběhu rozcvičky jsou hercům k dispozici asistenti, kteří jim pomáhají v přesném provádění cviků, aby se předešlo poškození pohybového aparátu.

- **Rozbor hry/stručná prezentace**

V prvních hodinách je vhodné hercům divadelní hru přiblížit názornou ukázkou, aby ji snadněji pochopili a bylo pak pro ně snazší ji nacvičit. Spolu s asistenty ji hercům přehrajeme a následně ji s herci prodiskutujeme. Vysvětlím hercům, o čem hra pojednává a kde se odehrává. Následně jim vysvětlím, co jsou role a jaké role se ve hře vyskytují.

V dalších hodinách se udělá stručná prezentace hry, díky které se hercům hra oživí a motivuje je. Vždy se zopakují naučené scény, co je v nich důležité a jaké role se v nich objevují.

- **Převod divadelní hry do jevištní podoby**

Divadelní hra se nacvičuje po jednotlivých scénách. Hercům slovně řeknu, o čem je daná scéna a co je v ní důležité. Následně se rozdělíme do skupin podle rozdělených rolí a v každé skupině je jeden asistent, který scénu s herci nacvičí. Po individuálním nacvičení si scénu zahrajeme společně a v případě nejasností vše dovysvětlím či názorně ukáži. Na konci zkoušky naučenou scénu/y zopakujeme. Při nacvičování jednotlivých scén se používají potřebné rekvizity a kulisy.

- **Průpravné hry a cvičení**

Průpravné hry a cvičení mají dvojí efekt. Jednak slouží pro zaktivizování při ztrátě pozornosti, dále se díky nim procvičí jednotlivé oblasti, např. gesta, chůze či rytmizace, které jsou potřebné k nácvičení divadelní hry. Dalším přínosem těchto her a cvičení je to, že vše, co se zde herci naučí, mohou používat i jinde. Příkladem je komunikace, gesta, chůze či mimika.

- **Nácvik písní**

Nácvik písní je pro hru nezbytný. Písně zde slouží jako předěly, které hercům napomáhají se v celé hře orientovat. V rámci písní se mohou herci projevit po verbální

stránce, která jim v běžné komunikaci činí problémy. Zpěv také může vést k důležité aktivizaci, během níž se všichni zapojí. Zároveň je zpěv pro herce i formou odreagování, neboť je to jedna z jejich oblíbených činností.

Píseň herce naučím tak, že jim vždy nejprve přečtu jednotlivé věty dané sloky, které po mě následně zopakují. Pro snadnější zapamatování každou větu několikrát zopakujeme. Následně si celou sloku s herci společně zazpívám. Stejným způsobem herce naučím další sloky a refrén. Během nácviku písní hercům vysvětlím slova, kterým nerozumí.

- **Zopakování**

V závěru hodiny se zopakují naučené scény pro lepší upevnění v paměti.

Evaluace

V průběhu jednotlivých zkoušek realizuji evaluaci druhého řádu, jejímž úkolem je sledovat, jak herci reagují na aktivitu, na její cíle a jak se vyvíjí skupina. Realizací evaluace třetího řádu zhodnotím proběhlou aktivitu (Hanuš, Chytilová, s. 95-96, 2009). K tomu využiji objektivní techniku se zaměřením na analýzu činnosti herců metodou pozorování a subjektivní techniku se zaměřením na autoevaluaci a zpětnou vazbu herců (Průcha, 1996).

3.2 Scénář

Na divadelní aktivitu jsem měla možnost zvolit scénář adaptovaný nebo originální. Rozhodla jsem se pro vytvoření vlastního scénáře, kterým se lze přizpůsobit cílové skupině a zohlednit tak její specifika. Herci mají problém s představivostí, proto jsem scénář koncipovala tak, aby si ho mohli spojit s konkrétním prostředím a byl pro ně snadno uchopitelný. Vytvořená divadelní hra vede k poznání různých situací a souvisí s nácvikem sociálních dovedností.

Obsazení

- 2 pokladní (herci R., H.),
- 2 cestující (herci T., L. + asistent),
- floutci (herci J., R., A. + asistent),
- zpěváci (herci H., L., M. + asistent, já),
- 1 vypravěč.

Kulisy

- pokladna.

Rekvizity

- batohy,
- kytary,
- cedule přestávka/roleta,
- lahve, papírky,
- čepice,
- noviny,
- peníze.

1. scéna

Začíná hrát zvuk vlaku

(Strany z pohledu herců)

Vlevo 2 pokladní. Cestující 2 vpravo. Uprostřed lavička pro floutky. Floutkové stojí připraveni vpravo a za nimi stojí zpěváci.

Na začátku všichni cestující čtou noviny.

Vypravěč: „To vám musím vyprávět, co jsem zažila na našem místním nádraží. Přišla sem nějaká neznámá parta - no, nejspíš to byli Pražáci, a hned při vstupu se tu začali

předvádět. Vůbec jsem z nich neměla dobrý pocit.“ *Zvedne noviny a čte, s příchodem floutků pozoruje dění kolem.*

Skupinka floutků přijde zprava. Někdo má ruce v bok, někdo je má v kapsách, jdou pomalu a prohlíží si místní nádraží. Ukazují na ostatní a všem a všemu se posmívají. Usedají na lavičky, z batohu vyndají lahve – napijí se a odhodí je na zem (mírně), následně odhodí i obaly od bonbonů apod.

Pokladní: *Až skupinka dosedne a začne odhazovat odpadky, tak se na sebe pokladní podívají a zakroutí hlavou. „Tu dělají nepořádek, podívej. To je mládež!“ Pověsí ceduli s přestávkou.*

Floutek: *Floutek a jeho kamarádi se kouknou na ceduli a zakroutí hlavou. Řekne: „Cože? Přestávka? Přestávka? Kdo to kdy viděl, aby na nádraží byla přestávka. To bychom se na to podívali.“ Otočí se ke kamarádovi a řekne mu: „Hele, jdi tam a řekni o jízdenky.“*

Ostatní floutkové: *Druhý z floutků se zvedne, má ruce v bok a míří k pokladně. Rukou naznačí, že chce jízdenku.*

Pokladní: „Máme přestávku, nevidíte?!“

Vypravěč: „Zdalo se mi, že je parta floutků víc a víc nespokojená, proto většina z nás zvědavě koukala, co se bude dít dál.“

Ostatní cestující odloží noviny a začnou udiveně pozorovat, co se děje.

Skupina floutků se na lavičce zamračí, kroutí hlavou, ťukají si na hlavu.

Floutek: *Zvedne se a jde také k pokladně. „Tak dáte nám ten lístek? Proč ne? Ale my ho chceme!“*

Ostatní floutkové: Přikyvují

Pokladní: „Právě máme přestávku a nic vám nedáme, sedněte si!“

Floutek: „To není možný, tohleto!“ *Zakroutí hlavou a řekne druhému, ať si jde sednout.*

Floutkové se vracejí na lavičku k ostatním. Podívají se na cestující, kteří je pozorují.

Floutek: „Co vejráš?“ *A dívá se na cestující*

Cestující: *Honem zvednou noviny a čtou.*

2. scéna

Zpěváci přicházejí zprava a všechny zdraví. Stoupnou si vedle floutků a připravují si nástroje.

Vypravěč: „Jako obvykle dorazili na nádraží veselí a usměvaví pouliční zpěváci, díky kterým bylo čekání na vlak příjemnější. I oni si všimli, že je na nádraží něco jinak, přece jenom ten nepořádek nešlo přehlédnout.“

Zpěváci si všimnou odpadků na zemi a jeden z nich na ně upozorní a řekne.

Jeden ze zpěváků: „Co to je, tohleto?“

Floutek: „No jéje, to nám tu ještě chybělo. Skupina řvounů sem přišla otravovat.“
Ostatní se chytají za hlavu a kroutí hlavou.

Zpěvák: „Hahaha, ty prosím tě, jací řvouni? Vždyť si nás ještě ani neslyšel. Ostatním se náhodou ten řev, jak ty říkáš, líbí.“

Druhý zpěvák: „Dokonce nám za něj i dávají peníze.“

Floutek: „Platí? Vám jo?? To bych chtěl teda vidět.“

Ostatní floutkové kroutí hlavou a ťukají si na čelo.

Zpěvák: „Tak koukej.“

Zpěv: Severní vítr (píseň)

Cestující a pokladní tleskají.

Floutek: „Za tohle vám jako někdo platí, jo? Taková škoda peněz!“

Vypravěč: „Neznámé partě ani zpěv pouličních zpěváků nezvedl náladu, naopak se jim oproti nám vůbec nelíbil. Zpěváci si z toho ale nic nedělali a zpívali pro radost dál.“

Zpěv: Rovnou, jo tady rovnou (píseň)

Po zpěvu tleskají cestující a pokladní sundává ceduli. Hodí peníze zpěvákům do futrálu.

Zpěvák: „Tak co, hodíte nám nějakou korunku?“ *Zeptá se floutků.*

Floutek: „Nic ti nedáme, vy nejste žádní zpěváci!“

Ostatní floutkové kroutí hlavou a zpěváci odkládají své nástroje a koukají na peníze.

3. scéna

Vypravěč: „Škoda, že se partě zpěv nelíbil, ale nám ostatním zpříjemnil čekání. Zpěváci s radostí počítali své peníze a floutkové se chystali ke koupi jízdenek.“

Floutek se vydává k pokladní.

Floutek: „Dej mi 4 jízdenky!“

Pokladní naznačí, že chce peníze.

Floutek: *Šahá do kapes, do jedné, do druhé, do mikiny.* „To jsem blázen, já nemůžu najít peněženku. Jak to? Snad jsem ji neztratil. Kluci, máte mou peněženku?“ *Podívá se na ostatní a vybídne je k hledání.*

Ostatní floutkové: *Sahají si do kapes a kroutí hlavou, že ne.*

Floutek: „Nemáte, jo? Sakra, co teď?“ *Sedne si k ostatním a drbe se na hlavě.*

Vypravěč: „Přemýšleli a přemýšleli, až jednoho z nich napadlo říct si o peníze ostatním cestujícím.“

Floutek se zvedne spolu s druhým a jde k cestujícím, kteří čtou noviny.

Floutek: „Nazdár, dáš mi sim tě nějakou tu kačku na vlak? Což?“

Cestující: *Podívá se, rychle si dá noviny před oči a dělá, že neslyší. Nechce s ním mít nic společného. Zakroučí hlavou, že ne.*

Floutek se zeptá i jiných cestujících, ale ti mu také odmítají dát peníze.

Floutek: *Vydá se ke zpěvákům a kouká do futrálu s penězi.* „Haleď, tu máš nějak moc kaček, né? Hod' mi sem nějakou, já ztratil peněženku a nemám na vlak. Vid', dej nám něco.“ *Kamarádi přikyvuji.*

Zpěvák: „Myslíš, že vám dáme jen tak peníze, jo? To teda ne, my ti nic nedáme, dyť se ti to naše řvaní ani nelíbilo.“

Druhý zpěvák: „A ještě jste tu udělali takovej nepořádek.“

Floutek si vzdychne, odchází se sklopenou hlavou ke kamarádům a sedne si k nim.

Zní zvuk příjíždějícího vlaku.

Vypravěč: „S posledním příjíždějícím vlakem se postupně vytratili všichni cestující a nádraží zůstalo úplně prázdné. Nebo ne?“

Pokladní zatáhnou roletu. Cestující vlevo odchází za pokladnu, cestující a zpěváci napravo odchází vpravo. Na scéně je jen skupinka floutků. Začne hrát zvuk noci.

4. scéna

Skupinka floutků je schoulená a třese se zimou.

Zvuk zpěvu ranních ptáků.

Floutek: „Brr, to je zima! Jsem celou noc oka nezamhouřil, ty jo. Ty taky ne, vid?“

Pokladní sundává roletu a pozdraví skupinu. Přicházejí cestující zprava.

Vypravěč: „Tak přeci jen tu někdo přes noc musel zůstat. Parta floutků bez peněz a zmrzlá.“

Přichází zpěváci zprava.

Zpěvák: „Áá, vy jste ještě tady? Zdravím.“ *Ptají se floutků.*

Zpěv: Hlupáku najdu tě (píseň)

Zpěváci: „Ale teda moc dobře nevypadáte, špatná noc?“ *Ptá se floutků.*

Floutek: „Byla to hrozná noc, zimou jsme oka nezamhouřili. Další den už to tu asi nevydržíme.“ *Skupina je smutná, hlava skloněná.*

Zpěváci se po sobě začnou dívat a něco si jako pošeptají.

Zpěvák: *Zeptá se ostatních.* „Tak co, pomůžeme jim?“ *Ostatní přikyvuji.* „A jak?“

Další zpěvák: „Mohli by si s námi zazpívat a zkusit si na tu jízdenku vydělat.“

Zpěvák: *Podívá se na floutky.* „Tak co, zkusíte si na jízdenku vydělat zpěvem?“

Floutek: „My? No já nevím. A s váma? Noo, tak teda jo.“

Zpěv: Rychlík jede do Prahy (píseň)

Během zpěvu ostatní odvrátí zrak od novin a kývají se do rytmu.

Po zpěvu půjde někdo ze zpěváků k cestujícím, kteří jim hodí peníze, a pak k pokladním, které také přispějí.

Zpěvák: „No, docela umíte i pěkně zpívat, to jste nás překvapili.“

Floutek: „Díky, ty jo, vy taky nejste tak špatní. Hale a myslíš, že si teda můžeme vzít ty peníze?“

Zpěvák: „To víš, že ne. Haha, ale jo, tady máte.“ *Dají nějaké peníze floutkům.*

Floutek s ostatními: *Zajásají.* „Tý brďo, fakt díky moc! Moc fakt, doopravdy, díky, fakt moc dík, kámo.“ *Plácne si se zpěváky a cestou k pokladně uklidí své odpadky.* „Prosím, jízdenky do Prahy.“ *Otočí se za zpěváky a mávají.*

Vypravěč: „Nakonec všechno dobře dopadlo. Skupinka floutků si snad uvědomila, že slušnost se může i vyplatit a že se díky dobrosrdečnosti zpěváků mohli dostat domů.“
Společný zpěv písně Rychlík jede do Prahy a v řadě úklon.

Při vytváření rolí jsem počítala s deseti herci, pro které jsem vytvořila role tak, aby odpovídali jejich schopnostem a možnostem. Pro herce, kteří jsou omezeni v pohybu, jsem vytvořila roli cestujících čekajících na vlak a roli pokladních. Pro herce, kteří mají omezení po verbální stránce, jsem vytvořila role floutků, kteří se projevují čistě neverbálně. Role zpěváků jsem vytvořila z důvodu využití písni, které ve hře slouží jako předěly a umožňují hercům vyjádřit se po verbální stránce, která jim v běžné komunikaci činí problémy. Písně jsem vybírala tak, aby byly v kontextu s příběhem, aby nebyly náročné na rytmus a slova a aby byly hercům známé.

V každé skupině herců vystupuje jeden z asistentů, který s herci nacvičoval jednotlivé scény. Pro herce jsou asistenti určitou jistotou, neboť jim v průběhu hry svým hraním ukazují, co se má dělat a zároveň jim mohou poskytnout nové interakce.

3.3 Návrh struktury jednotlivých hodin

První hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (10 -15 minut).

Na první hodině se hercům sdělí, že se bude nacvičovat divadelní hra, která se odehrává na vlakovém nádraží, aby snadněji pochopili děj. Nejprve se připraví potřebné rekvizity a kulisy. Následně se udělá názorná ukázka, kdy se jim divadelní hra přehraje.

Pak následuje rozbor hry, ve kterém se hercům sdělí hlavní myšlenka a vše, co se v ní odehrává.

- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - udělá se příští hodinu,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - nácvik písně Severní vítr,
- zopakování (10 minut),
 - slovně se připomene děj divadelní hry.

Druhá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (10 - 15 minut),
 - na začátku se zeptat herců, zda si pamatují, o čem je divadelní hra, slovně zopakovat příběh divadelní hry a rozdělit role formou nabídky,
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - individuálně nacvičit 1. scénu, poté zahrát od začátku do konce,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat píseň Severní vítr,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. scénu.

Třetí hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),

- individuálně nacvičit 1. scénu, poté ji zahrát od začátku do konce, individuálně nacvičit 2. scénu,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat píseň Severní vítr a naučit se další píseň Rovnou, tady rovnou,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. a 2. scénu.

Čtvrtá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zahrát 1. scénu od začátku do konce a individuálně nacvičit 2. scénu, tu následně zahrát od začátku do konce,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat písně Severní vítr, Rovnou, tady rovnou a procvičit nedostatky,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. - 2. scénu

Pátá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zopakovat 1. – 2. scénu, nacvičit individuálně 3. scénu a následně zahrát od začátku do konce,

- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - naučit se píseň Hlupáku, najdu tě a zopakovat předešlé písně,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. – 3. scénu.

Šestá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zopakovat 1. – 2. scénu, individuálně nacvičit 3. scénu a následně ji zahrát od začátku do konce,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat písně předešlé a naučit se novou píseň Rychlík jede do Prahy,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. – 3. scénu.

Sedmá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zopakovat 1. – 3. scénu, individuálně nacvičit 4. scénu a zahrát ji od začátku do konce,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat píseň Rychlík jede do Prahy a písně předešlé,

- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. – 4. scénu.

Osmá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zopakovat 1. – 3. scénu, individuálně nacvičit 4. scénu a zopakovat od začátku do konce,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat všechny naučené písně,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. – 4. scénu.

Devátá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zopakovat 1. – 4. scénu, zaměřit se na případné nedostatky a ty procvičit,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písní (10 - 20 minut),
 - zopakovat naučené písně,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. - 4. scénu.

Desátá hodina

- úvodní rituál (5 – 10 minut),
- warm-up technika (10 minut),
- rozbor hry/stručná prezentace (15 minut),
- převod hry do jevištní podoby (20 minut),
 - zahrát 1. – 4. scénu,
- průpravné hry a cvičení (15 minut),
- nácvik písni (10 - 20 minut),
 - zopakovat písni,
- zopakování (10 minut),
 - zahrát 1. – 4. scénu.

3.4 Realizace

První hodina

Průběh

Na první hodinu přišlo celkem osm herců. Herci byli v dobré náladě a vše probíhalo podle plánu. Při rozcvičce herečka T. cvičila vsedě, neboť má chodítko a je omezena v pohybu. Protože jsem na hodinu nepřinesla kulisu pokladny, ukázka hry nebyla úplná. Rozbor hry byl dlouhý a na hercích bylo vidět, že už se nesoustředí. Přistoupila jsem proto k hraní průpravných her a cvičení a využila motivovanou chůzi, aby se herci zaktivizovali pohybem a zároveň rozvíjeli pohybové dovednosti. Motivovaná chůze byla slovně doplňována a směřována k tématu hry. Úkolem bylo, aby po mně herci opakovali typy chůze, kterými lze jít na vlakové nádraží. Poté herci sami ukazovali typy chůze, které ostatní napodobovali. Tím se u herců podporovala vlastní aktivita. Na závěr hodiny jsem podle plánu herce učila píseň Severní vítr, kterou někteří znali.

Reflexe a hodnocení

Úvodní rituál a rozcvička probíhaly podle plánu. Při ukázce hry byly připravené veškeré rekvizity, ale nebyla připravena kulisa pokladny, která měla hercům zkonkretizovat prostředí, ve kterém se divadelní hra odehrává. I přes chybějící kulisu si herci dokázali prostředí představit a hra je zaujala. Plně sledovali příběh a sami se doptávali, co bude následovat. Při hraní průpravných her a cvičení jsem zvolila motivovanou chůzi. Herci se hrou aktivizovali, ale byli při ní nesmělí. Píseň Severní vítr někteří herci znali - převážně si dobře pamatovali refrén. Pro tyto herce bylo učení dlouhé a bylo by lepší učení zrychlit. Protože ji ale někteří neuměli, učili jsme se ji podle plánu.

Příští hodinu hercům znovu přehraji divadelní hru i s kulisou.

Druhá hodina

Průběh

Na dnešní zkoušku přišlo deset herců, tedy plný počet. Při rozcvičce se více zapojila herečka T., která si na cvičení stoupla a opřela se o okno, tím se jí cvičilo lépe. Herec L. se stranil kruhu a cvičit nechtěl, snažila jsem se ho slovně motivovat.

Protože minulou hodinu chyběla kulisa a nebyli přítomni všichni herci, spolu s asistenty jsme hercům hru znovu přehráli. Po ukázce jsem přistoupila k rozdělení rolí, které mělo být formou nabídky. Hercům jsem role vybrala dle jejich schopností a možností a zeptala se jich, zda s výběrem role souhlasí. Následoval nácvik 1. scény.

Při nácviku se objevil problém s hercem O., který měl hrát roli našťavaného floutka. Příliš se s rolí ztotožnil a byl afektivní. Herci, kteří v první scéně nevystupovali, nácvik svých kolegů pozorovali. Doba nácviku pro ně byla ale příliš dlouhá, rozhodla jsem se proto přistoupit nejprve k zopakování písni a až poté k nácviku průpravných her a cvičení. Při zpěvu zpíval každý jinak a herci při něm hodně křičeli. První průpravná hra byla zaměřena na procvičení výrazů v obličeji podle nálad, které se v divadelní hře objevují. Herci měli za úkol stoupnout si čelem k sobě ve dvou řadách, kdy jedna řada

zrcadlila výraz druhé. Druhou hrou byla „hlasitá pošta“. Herci si stoupli do kruhu a každý postupně vyslal nějaký zvuk – např. tlesknutí, který ostatní v kruhu zopakovali. Tato hra slouží k rozvoji soustředění, zlepšení přesnosti a procvičení rytmu.

Nakonec jsme zopakovali 1. scénu, a protože zbýval čas, ještě jsme společně zazpívali píseň.

Reflexe a hodnocení

Herečka T. je schopna cvičení ve stoje i s chodítkem, cvičí se jí tak lépe než vsedě. Herec L., kterého jsem k cvičení motivovala, se na chvíli zapojil, ale následně opět cvičit nechtěl. Nechala jsem ho tedy sedět a pozorovat ostatní, do práce jsem ho nenutila.

Při rozdělování rolí někteří herci nechtěli hrát roli, kterou jsem pro ně vybrala. Podařilo se mi je však na vybranou roli slovně namotivovat.

Problém s hercem O., který byl v průběhu nácviku afektivní, jsem se snažila řešit slovně. Vysvětlovala jsem mu, že např. odpadky nemusí házet násilím, jen mírně odhodit. To nepomohlo. Příští hodinu mu dám jinou roli, ve které se neobjevují negativní emoce.

Při nácviku písně zkusím příští hodinu více upozornit na křičení a pokusím se s herci zpívat tišeji, abychom se navzájem slyšeli. Bylo by dobré s herci více procvičovat rytmus. Hercům nápodoba výrazů činila problémy a bylo jim třeba individuálně pomáhat.

Třetí hodina

Průběh

Dnes přišlo osm herců, takže jsme na nácvik scén nebyli kompletní. Z toho důvodu jsem nácvik 2. scény dnes nedělala. Nácvik scény dnes neprobíhal bez problémů jako předešlou hodinu. Při nácviku 1. scény odmítala hrát herečka V. a herec O., kterému byla nabídnuta jiná role. Objevily se problémy ve stylu chůze a ve výrazech, kdy někteří herci nezahráli svou roli tak, jak by měli. S herci jsem se píseň Severní vítr učila od

začátku, protože se ukázalo, že ji ještě neumí, a podle plánu jsme se učili i píseň Rovnou, tady rovnou, kterou vesměs všichni herci znali. Průpravné hry a cvičení jsem dnes vybrala na procvičení stylu chůze a výrazů v obličeji, neboť to hercům dělá problémy. Jako první jsem s herci udělala motivovanou chůzi. Dále jsem navázala na popis nálad, které můžeme mít a podle kterých se tak i tváříme. Nejprve jsem hercům ukázala výrazy ve tváři na sobě a zároveň jsem náladu/výraz slovně vysvětlovala. Poté jsme si stoupli čelem naproti sobě. Jedné řadě jsem ukázala výraz, který měla za úkol napodobit, a druhá řada pak hádala, co je to za výraz.

Po závěrečném opakování 1. scény jsme společně zpívali naučené písně.

Reflexe a hodnocení

Herečka V. odmítala hrát. Znervózní, když je na ni soustředěna pozornost. Snažila jsem se ji zapojit do kolektivního zpěvu, kde není středem pozornosti, ale ani zde nechtěla zpívat. Zároveň se nechtěla zapojit do průpravných her a cvičení. Herečku jsem do práce nenutila, spíše jsem se ji snažila slovně motivovat, ale bylo to neúspěšné. Herec O. odmítal hrát novou roli, asistentka se snažila ho slovně motivovat a nakonec s novou rolí souhlasil. Přesto byl v průběhu nacvičování plačtivý a nechtěl spolupracovat. Vypadalo to, že se tak snaží upoutat pozornost asistentky. Po skončení zkoušky si s ním asistentka promluvila.

Problémy vyskytující se při nácviku scény byly zapříčiněny nedostatečnou komunikací mezi mnou a asistenty, jelikož jsme se před hodinou nesešli a neřekli si, jak bude hodina probíhat. Do nácviku jsem proto hodně zasahovala a 1. scénu s herci nacvičila. Je potřeba se vždy s asistenty sejít, aby věděli, jak mají jednotlivé scény s herci nacvičovat.

Při nácviku výrazů bylo patrné mírné zlepšení. Hercům pomáhá, když jim výraz předem ukáží.

Čtvrtá hodina

Průběh

Na dnešní divadelní zkoušku dorazilo jedenáct herců, z toho jeden byl nový a dva herci chyběli. Tím vznikly komplikace při rozdělení rolí, protože scénář byl vytvořen pro deset herců. Situaci jsem vyřešila tak, že nový herec hrál roli chybějící herečky.

Po úvodním rituálu a rozcvičce jsem s herci začala nejprve nacvičovat písně, neboť byly potřebné ve 2. scéně. Herci písně uměli, ale stále jim nešel rytmus. Nezapojila se jen herečka V. Následně jsme zopakovali 1. scénu a učili se postupně 2. scénu. Herec O. při nacvičování nespolupracoval. V průběhu her a cvičení jsme procvičovali rytmus vytleskáváním. Individuálně po mně herci opakovali tlesknutí a poté jsme vytleskávali společně. Dále jsme nacvičovali motivovanou chůzi a procvičovali výrazy. Na závěr jsme zopakovali obě dvě scény.

Reflexe a hodnocení

Nestálost klientů je problémem, neboť se tak nemůže hra plně nacvičit. Nového herce jsem však do hry zapojila, protože tím nahradil chybějícího herce. Herečka V. a herec O. při práci stále nechtějí spolupracovat. Při motivované chůzi je pozorovatelné zlepšení, herci jsou koordinovanější a při nácviku scén se přibližují svým rolím. Rytmus herci umějí, pokud se s nimi pracuje individuálně, ale při kolektivním nacvičování tomu tak není. Ideálním řešením by bylo vyhradit jednu hodinu, ve které by se procvičovaly oblasti, které činí hercům obtíže.

Pátá hodina

Průběh

Na dnešní zkoušku dorazilo třináct herců. Měli hodně energie a nechtělo se jim příliš pracovat. Při rozcvičce si hodně povídali mezi sebou. Práce s tak početnou skupinou byla náročná. Jako první jsme se naučili novou píseň – Hlupáku, najdu tě

a pak si zazpívali doposud naučené písně. Následně jsme zopakovali 1. - 2. scénu, kterou si herci dobře pamatovali. Přistoupila jsem k nácviku 3. scény podle plánu. Jako průpravné hry a cvičení jsem dnes vybrala Kimovu hru. Hra spočívala v tom, že jeden herec šel na krátký časový úsek za dveře, a když se vrátil, musel hádat, co se změnilo na ostatních hercích. Cílem této hry bylo zjistit, jak dobře se herci navzájem znají. Na závěr jsme si zopakovali naučené scény.

Reflexe a hodnocení

Počet třinácti herců je nevyhovující, protože se nesoustředí na práci a hodně si v takovém počtu povídají. Nové herce jsem zapojila do skupiny zpěváků. Při zpěvu se zapojují herci, kteří se jinak verbálně neprojevují. To je pozitivní, a však vede to k tomu, že zpěv nezní dobře a herci se mezi sebou hodně překřikují. Herečka V. a herec O. se opět spolu s novými herci i přes mou usilovnou snahu aktivizace nechtějí zapojit do nácviku hry. Tento problém vyřeším tak, že dám pracovníkům zařízení seznam herců, kteří se mají zkoušek účastnit. Tím zajistím stálost deseti herců, pro které byl vytvořen scénář.

Při Kimově hře se ukázalo, že se herci mezi sebou navzájem dobře znají. Také je zřejmé, že za dobu, po kterou společně zkoušíme, poměrně dobře poznali mě i asistenty.

Šestá hodina

Průběh

Dnes přišlo devět klientů a podle plánu už nepřišli herci V. a O. ani noví klienti. Herci byli v dobré náladě a při rozcvičce se zapojili všichni bez pomoci. Jako předešlou hodinu jsem začala nácvikem písní a až poté nácvikem scén. Zopakovali jsme 1. – 3. scénu, která hercům šla dobře. Místo hraní her dnes jednu z asistentek napadlo, že by si herci mohli zkusit připravit rekvizity, protože to jinak děláme my na začátku zkoušky. Příprava rekvizit probíhala tak, že se všichni usadili na lavičku a já jsem herce motivovala otázkami k vyřčení nějaké role. První se připravily pokladní a na své místo

si přinesly rekvizity. Poté si šla připravit rekvizity skupina floutků, dále cestující a nakonec skupina zpěváků. Příprava rekvizit samotnými herci byla časově náročná, a tak už jsme nestihli zopakovat naučené scény.

Reflexe a hodnocení

Příprava rekvizit herci se ukázala jako skvělý nápad a příště ji opět zařadím na začátek zkoušky. Herci si tím ujasní své role a tato aktivita tak může sloužit zároveň i jako průpravná hra, při které se herci zaktivizují pohybem a procvičí motoriku.

Při přípravě rekvizit byla vidět spolupráce mezi herci, navzájem si pomáhali a upozorňovali se na to, co kdo má mít připraveno. Návik nové písně realizuji příští hodinu.

Sedmá hodina

Průběh

Dnes přišlo deset herců. Na začátek zkoušky jsem zařadila přípravu rekvizit, kterou jsme si vyzkoušeli předešlou hodinu. Rozhodla jsem se, že hercům hru opět přehrajeme, aby se jim celá oživila a byli motivováni ke konečnému vystoupení. Dnes však chyběl jeden z asistentů, proto bylo třeba improvizovat. Následně jsme začali nacvičovat 4. scénu, ve které skupina cestujících nezvládala ve správnou chvíli házet peníze.

Následně jsme se učili píseň Rychlík jede do Prahy, kterou jsme minulou hodinu nestihli. Při opakování písní dělalo hercům problém udržet rytmus, a tak jsem místo hraní na kytaru zkoušela s herci zpívat podle vytleskávání. Po nacvičení jsme si zopakovali všechny scény.

Dnešní hodina časově nevyšla podle plánu, a tak jsme zkoušku zakončili sklizením rekvizit.

Reflexe a hodnocení

Při dnešní hodině jsem nejprve začala s návikem scén místo návikem písní. Důsledkem toho bylo, že herci v průběhu náviku 4. scény nezpívali, neboť píseň

Rychlík jede do Prahy neznali. Proto jsme nácvik scény ukončili a věnovali se písni. Zpívat podle vytleskávání bylo účinné, myslím si, že herci touto aktivitou získali větší smysl pro rytmus.

Cestující jsou dva. Ti mají v průběhu hry číst noviny a v určitou chvíli házet mince. To hercům ale nešlo, protože nezvládají oba úkony zároveň. Proto to na příště udělám tak, že jeden z cestujících bude držet noviny a druhý házet mince. Zjistila jsem, že pokladní v některých scénách přesně nevědí, co mají dělat, a tak jim to napříště musím lépe ukázat a vysvětlit.

Na příští zkoušku je potřeba přinést doprovodnou hudbu a nacvičovat scény s ní.

Osmá hodina

Průběh

Dnes dorazilo pouze šest herců. Po přivítání a rozcvičce jsme začali s nácvikem písni, bohužel ale ne všichni se do nácviku zapojili. Písně jsem tedy nacvičovala individuálně s každým hercem zvlášť.

Následně si herci připravili své rekvizity a poté jsme začali hrát naučené scény i s doprovodnou hudbou. Nácvik jsme zopakovali celkem 2x, a protože byly určité nejasnosti ve 4. scéně, museli jsme ji znova postupně nacvičovat. Na průpravné hry a cvičení nezbyl čas.

Reflexe a hodnocení

Při zpěvu se dnes nezapojili všichni. Napadlo mě, že si třeba někteří nepamatují slova, proto jsem chtěla, aby je každý zvlášť opakoval. To zvládli všichni, ale stejně se při zpěvu někteří nezapojili. Nejspíše na herce působilo to, že jsme nebyli v plném počtu.

Devátá hodina

Průběh

Dorazilo devět herců a začátek zkoušky probíhal jako vždycky přivítáním a rozvíčkou. Dále jsme zpívali všechny naučené písně a následovala příprava rekvizit. Poté se až do konce hodiny opakovaly všechny scény i s doprovodnou hudbou.

Reflexe a hodnocení

Z dnešní hodiny mám dobrý pocit, hercům hraní jde a baví je to. Vše jsme stihli podle plánu. U herců je vidět zlepšení v motorice.

Desátá hodina

Průběh

Na poslední zkoušku dorazili všichni herci a všichni byli v dobré náladě. Začátek probíhal jako obvykle přivítáním a rozvíčkou. Následovalo opakování písní. Poté si herci připravili rekvizity a začali jsme s nácvikem scén. Celkem jsme si divadelní hru zahráli 2x.

Reflexe a hodnocení

Herci věděli, že je dnes poslední zkouška a že se blíží závěrečné vystoupení. Bylo u nich vidět nadšení. Herci si pamatují dobře své rekvizity i své role, nebylo potřeba jim příliš pomáhat. Jen některé písně jsme museli víckrát zopakovat, jelikož jsme se rozcházeli v rytmu.

3.5 Evaluace

Autoevaluace aktivity

Při vytváření struktury jednotlivých zkoušek a scénáře jsem přihlížela ke specifickým herců a vycházela z předchozí zkušenosti. Aktivita tak probíhala podle stanoveného plánu, přičemž se splnil hlavní cíl, tedy realizovat divadelní představení. Do struktury jednotlivých lekcí jsem zahrnula hraní her a cvičení, které měly v průběhu zkoušky úspěch. Jednak jsem tímto postupem dosáhla aktivizace herců a zároveň byl znatelný posun v rozvoji jejich hrubé motoriky. K výraznějšímu rozvoji rytmu a výrazů by bylo vhodné napříště zvolit větší časovou dotaci. Při zkouškách jsem byla trpělivá a dokázala jsem herce motivovat k dílčím aktivitám. Herci, kterým komunikace činí obtíže, se mohli verbálně projevit alespoň při zpěvu, který jsem do struktury divadelního představení zahrnula. Myslím si, že dílčí aktivity jsem vybrala vhodně.

V průběhu zkoušek jsem si uvědomila i některé nedostatky, které jsem se snažila minimalizovat. Jedním z takových nedostatků bylo, že jsem hercům říkala pojmy, které neznali, a tak některé situace nechápali. Ke konci divadelních zkoušek se vyskytl problém s časovou dotací dílčích aktivit, protože se v průběhu přidala nová dílčí aktivita – příprava rekvizit a kulis herci. Proto jsem touto aktivitou nahradila průpravné hry a cvičení, což se ukázalo jako dobrá varianta a obměna. Pro příště bych měla časovou dotaci naplánovat tak, aby bylo možné realizovat všechny plánované dílčí aktivity.

Evaluace aktivity ze strany herců

Abych zjistila, čím aktivita hercům přispěla, udělala jsem po vystoupení závěrečnou hodinu. Během této hodiny jsem zjišťovala, jaké další aktivity herci navštěvují a proč si vybrali právě tuhle, co je na zkouškách zaujalo nejvíce a co všechno si z hodin pamatují.

Pro některé herce byla tato aktivita jediná, na kterou docházeli, a většině se líbilo, že se zde potkávají s jinými lidmi. Většinu také zaujal zpěv, hraní průpravných her a hraní svých rolí. Herci, kteří nebyli schopni odpovědět slovně, ukazovali činnosti názorně pantomimou.

Zjišťovala jsem, zda je zaujala vytvořená divadelní hra a co si z ní pamatují. Většina začala vyprávět o své roli či ji názorně předvádět a jen někdo dokázal shrnout smysl hry. Až na dva herce si ostatní své role pamatovali dobře. Stejně dobře si pamatovali rozcvičku, písni a průpravné hry. Nejvíce se hercům líbila píseň „Hlupáku, najdu tě“ a z průpravných her a cvičeních motivovaná chůze či pantomima.

Herci byli motivováni závěrečným vystoupením a po jeho realizaci měli zájem v divadelní dílně pokračovat. Z těchto důvodů usuzuji, že byla aktivita úspěšná.

Evaluace aktivity podle analýzy činnosti herců

Herci na aktivitu docházeli dobrovolně a pravidelně. Pokud některý z herců nedorazil, bylo to z důvodu nemoci či návštěvy jiného programu. Vytvořený scénář herce zaujal, během názorné ukázky se někteří sami dotazovali, jak příběh bude pokračovat. Jen u dvou herců bylo zřejmé, že scénáře ani aktivity nejsou pro ně vhodné. Dílčí aktivity napomohly k tomu, že se herci zlepšili v několika oblastech. Během zkoušek byly pozorovatelné změny v oblasti komunikace. Herci na sebe začali více reagovat, navzájem si radili, co mají v určitou chvíli udělat, a nečekali na pokyn asistentů, jak tomu bylo na začátku. Stmelil se tak kolektiv. V oblasti paměti bylo také vidět zlepšení, kdy si herci jednotlivé scény osvojovali rychleji než na začátku. Na závěrečné hodině, ale i v průběhu zkoušek jsem pozorovala změny také v motorické oblasti, kdy postupně herci nepotřebovali pomoci s jednotlivými cviky. Avšak jemná motorika činila hercům problémy stále. U herců byla podporovaná vlastní aktivita při hraní průpravných her a cvičení. Na začátku byli herci ostýchaví a hry vykonávat bez pomoci příliš nechtěli, ale v průběhu nacvičování začali být sebevědomější a hry zvládali sami bez výrazné pomoci.

Závěrečné hodnocení

Během realizace divadelního představení byly u herců vidět pozitivní změny v oblasti komunikace, paměti a motoriky. K této skutečnosti přispěly dílčí aktivity, které tyto oblasti rozvíjely. Změnila se dynamika skupiny, herci působili sebevědoměji a více si všímali ostatních. Herci byli v průběhu aktivní a v rámci závěrečné hodiny jsem

zjistila, že je aktivita zaujala. Herci se divadelní představení naučili ve stanoveném čase a závěrečné vystoupení pro ně bylo hlavní motivací k samotnému nácviku. Hlavní a vedlejší cíle byly splněny.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na praktické využití teatroterapie při aktivizaci dospělých osob s mentálním postižením. Cílem této práce bylo vytvořit, realizovat a vyhodnotit divadelní představení se skupinou dospělých s mentálním postižením. Tento cíl byl splněn. Na základě analýzy odborné literatury a vlastní zkušenosti jsem vytvořila scénář pro dospělé s mentálním postižením a během tří měsíců jsem spolu s nimi a asistenty divadelní představení připravila. Do struktury jednotlivých zkoušek jsem mimo jiné zařadila průpravné hry a cvičení a nácvik písní. Tyto aktivity společně s ostatními napomohly k dosažení dílčího cíle, kterým bylo využít teatroterapii jako prostředku aktivizace, při níž lze prostřednictvím přípravy divadelního představení zlepšit sociální integraci, rozvinout verbální i neverbální komunikaci a motoriku.

Při přípravě divadelního představení jsem využila klasické výukové metody, konkrétně metodu slovní, dovednostně praktickou a názorně demonstrační, pomocí nichž bylo možné hercům usnadnit nácvik jednotlivých scén. Využila jsem také metody z dramatické výchovy, konkrétně metodu hru v roli, která je pro divadelní představení nezbytná, metody a techniky průpravných her a cvičení, metodu reflexe a hodnocení. Po realizaci divadelního představení jsem aktivitu vyhodnotila.

Na zkoušky herci chodili pravidelně a s nadšením. Prostřednictvím přípravy divadelního představení a využitím průpravných her a cvičení, které podporovaly vlastní aktivitu, docházelo k aktivizaci. U herců byly pozorovatelné změny převážně v oblasti komunikace, paměti, hrubé motoriky a v oblasti sociálních vztahů, protože se během přípravy divadelního představení seznámili s novými lidmi. Závěrečné vystoupení bylo pro herce velkým zážitkem, který mimo jiné pozitivně působil na jejich sebevědomí. Myslím si, že při delší časové dotaci by výsledky práce byly ještě výraznější.

Vzhledem k pozitivním výsledkům se podle mého názoru teatroterapie osvědčila jako prostředek aktivizace pro dospělé s mentálním postižením.

Bakalářská práce může sloužit jako inspirace pracovníkům v zařízeních poskytujících sociální služby.

Seznam informačních zdrojů

AAIDD. 2013. *Definition of Intellectual Disability* [online]. 2013 [cit. 2015-12-02]. Dostupné z: <http://aaidd.org/home>.

American Psychiatric Association. 2013. DSM-5: Intellectual Disability [online]. 2013 [cit. 2015-12-02]. Dostupné z: <http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm5>.

Městské divadlo: Divadlo z pasáže. 2016 [online]. 2016 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://www.divadlozpasaze.sk/divadlo/>.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 9788073151614.

BAZALOVÁ, Barbora. Psychopedie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 8073151200.

ČERNÁ, Marie. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 2. vyd.. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 9788024630717.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. Pedagogika. ISBN 9788024728162.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. v Portálu první. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676865.

KOŽÁKOVÁ, Zdeňka. 2005. *Psychopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 8073150395.

MÜLLER, Oldřich. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024410753.

NAKONEČNÝ, Milan. 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. 1. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 9788073874438.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky. In: VÍTKOVÁ, Marie. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 8073150719.

PAVLOVSKÝ, Petr (ed.). 2004. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. 1. vyd. Praha: Libri, 2004. ISBN 8072771949.

PETRÁŠ, Petr. Smyslová percepce. In: VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 9788024738291.

PETROVÁ, Alena. Adaptabilita a sociabilita. In: VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 9788024738291.

PIPEKOVÁ, Jarmila. In: VÍTKOVÁ, Marie. 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150719.

PIPEKOVÁ, Jarmila. 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. 1. vyd. Brno: MSD, 2006. ISBN 8086633403.

PIPEKOVÁ, Jarmila. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 9788073151980.

POLÍNEK, Martin. Teatroterapie. In: MÜLLER, Oldřich. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, 508 s. ISBN 9788024741727.

PROCHÁZKA, Miroslav. Pozornost. In: VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 9788024738291.

PRŮCHA, Jan. 1996. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 8021013338.

RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. 2013. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: P-centrum, 2013. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-905377-1-2.

ŘÍČAN, Pavel. 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 8071789232.

ŠIŠKA, Jan. 2005. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609924.

ŠVARCOVÁ, Iva. 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670607.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788023.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 9788024613185.

VALENTA, Milan. 2006. *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 8024413582.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. 2007. *Psychopedie*. 3., dopl. a uprav. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 9788073200992.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 9788024738291.

WHO. 2013. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 4. 2014*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2013. ISBN 978-80-904259-0-3.