

Dramatoterapia a jej socializačné možnosti

Monographiae Comaromienses

5.

Redakčná rada:

Róbert Gyepes

József Liszka (predseda)

H. Nagy Péter

Marcel Pilecky

Barnabás Vajda

Terézia Strédl
Dramatoterapia a jej socializačné možnosti

Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho
Komárno 2012

Odborní recenzenti:
Doc. PaedDr. Katarína Majzlanová, CSc.
Mgr. Angéla Hefty, PhD.

© Terézia Strédl, 2012

© Univerzita J. Selyeho, Komárno, 2012

ISBN 978-80-8122-033-3

OBSAH

Úvod.....	7
1. Dráma vo výchove a v terapii	9
1.1. Vymedzenie pojmov.....	9
1.1.1. Dramatická výchova.....	15
1.1.2. Špeciálna dramatická výchova.....	15
1.1.3. Dramatoterapia.....	17
1.1.4. Sociodráma.....	18
1.1.5. Psychodráma a dramatoterapia.....	20
1.1.6. Dramatoterapia u telesne postihnutých.....	24
1.2. Emocionálna inteligencia a dramatoterapia.....	24
1.2.1. Rozvíjanie sebapoznávania, sebareflexie a empatie.....	28
1.2.2. Rozvíjanie vzťahov a motivácie.....	29
1.2.3. Vplyv dramatoterapie na rozvoj profesionálnych zručností.....	29
1.2.4. Uplatnenie rolových hier pri príprave na partnerstvo a rodičovstvo..	30
1.2.5. Uplatnenie dramatoterapie u adolescentov.....	31
2. Zdravotne postihnutí adolescenti	34
2.1. Telesné postihnutie u adolescentov – etiológia a symptomatológia.....	34
2.2. Adolescencia ako vývinové štádium a jej charakteristika.....	37
2.3. Socializačné vplyvy v období adolescencie.....	38
3. Dramatoterapia a emocionálna inteligencia u postihnutých jednotlivcov... 42	42
3.1. Realizácia výskumu.....	47
3.2. Výsledky výskumu.....	67
Záver	72
Zoznam bibliografických zdrojov	74
Zoznam tabuliek	80
Prílohy.....	81

ÚVOD

„Veľa ľudí svoj život premrhá na aktualizáciu toho, čím by chceli byť, namiesto toho, aby aktualizovali samých seba.“

(Pearls 1969)

XXI. storočie sa vyznačuje výrazne formujúcimi sa tendenciami, ktoré ovplyvňujú životný štýl, hodnotovú preferenciu, profesionálnu orientáciu, vyplnenie voľného času i partnerský život ľudí. Tradičné socializačné vzorce, medzi ktoré patril aj proces, keď „mladšia generácia sa učila a získavala už hotové skúsenosti od staršej generácie“, sú nefunkčné a sú nahrádzané novými formami, resp. vytvára sa priestorové vákuum, v ktorom mladý človek stráca svoju oporu v ideáloch, alebo sa stáva samozvancom pri hľadaní vlastnej identity. Pri všeobecnej zmene socializačných vplyvov na mladých ľudí (napr. virtuálny svet, migrácia a i.), subkultúry so svojimi charakteristikami, ktorými sa odlišujú od priemeru (v našom prípade zdravotne postihnutí), majú špecifické postavenie nielen vo svojej vrstovníckej, ale i v celkovej populačnej generácii. Zdravotne postihnutí ľudia podliehajú zmenám viacnásobne, veď sú konfrontovaní nielen so zdravou populáciou, ale aj so svojimi rovesníkmi a skupinou zdravotne postihnutých súčasne. Obdobie dospievania všeobecne prináša so sebou potrebu sebavyjadrenia a sebarealizácie človeka ako nezávislého subjektu, často i za cenu výrazných emocionálnych problémov, sebađeštrukčných zmien a pod. V tomto období mladý človek, ktorý je pri sebaidentifikácii v špecifickom postavení, dokáže nájsť svoje miesto len v priestore svojho reálneho sveta, ktorý determinuje jeho postihnutie, a to často len medzi svojimi rovesníkmi v ústavnej starostlivosti. Takýto jednotlivec potrebuje vo zvýšenej miere prípravu na svoj život, ktorá sa môže uskutočniť cez zážitok a skúsenosti aj pomocou dramatoterapie.

WHO nás upozorňuje na alarmujúci stav našej duševnej hygieny, a preto bol rok 2001 vyhlásený za Rok duševnej hygieny. Napríklad v USA sa v posledných desaťročiach strojnásobil počet samovrážd u 15 až 24-ročných, 20% mladých sa infikovalo vírusom AIDS, stále sa zvyšuje počet drogovovo závislých. Tak isto je u adolescentov výrazne zvýšený konzum alkoholu a mohli by sme ďalej pokračovať číslami, ktoré poukazujú na zvýšenú labilitu adolescentov pri hľadaní seba samých (Goleman 1998). Slovensko je na prvom mieste vo fajčení u 11 až 13-ročných detí. Za posledných štrnásť rokov bol zaznamenaný nárast detí a mládeže s poruchami správania. Skoro 50% mládeže vo veku 15–17 rokov príležitostne konzumuje alkohol. Vzrástol počet mladistvých prostitútok (Zelina 1994).

Aj uvedené čísla poukazujú všeobecne na potrebu prevencie a špecificky na podporivnú starostlivosť ohrozených adolescentov. Zážitkové učenie, pomocou ktorého sa adolescent môže adekvátne seberealizovať, formulovať svoje problémy, vplyva na jeho psychiku uvoľňujúco, povzbudzujúco a v neposlednom rade mu môže poskytnúť spätnú väzbu na jeho akceptáciu s okolím. U zdravotne postihnutých jednotlivcov prítomnosť depresívnych nálad je častejšia, u depresívnych mladých sú zas výrazné problémy v emocionálnej a vzťahovej oblasti (Zseni 2000). U mladého človeka, ktorý sa ocitol v izolácii od svojich rovesníkov, je väčšie riziko stagnovať a uzavrieť sa do seba a tým sa marginalizovať od svojich rovesníkov. Mnohé problémy prinášajú so sebou aj konflikty s okolím, ktoré mladý človek nie je vždy pripravený zdolať. Efektívne a konštruktívne riešenie problémov a konfliktov výrazne zvyšuje kvalitu života jednotlivcov. Zmeny prebiehajúce na trhu práce taktiež vyžadujú náročnejšiu a zodpovednejšiu voľbu profesie. Vedomá a premyslená voľba povolania umožňuje jednotlivcovi ľahšiu profesionálnu seberealizáciu. Každý mladý človek sa zaoberá i myšlienkou založenia vlastnej rodiny a hľadaním vhodného životného partnera. Lepšie sebavnímanie a príprava na voľbu partnera umožní mladému človeku kvalitnejšie zvládať rodičovstvo.

Adolescenti často namiesto slov sa vyjadrujú činmi – skutky uprednostňujú pred verbálnym prejavom, aj keď niekedy bývajú nevhodné a neprimerané. Ich správanie sa mnohokrát nachádza na dvoch protichodných póloch – buď sa správajú agresívne alebo príliš pasívne, utiahnuto. V tomto období majú ambivalentné zážitky až takú silu, že činy dominujú nad verbálnymi možnosťami adolescenta (Zseni 2000). Vhodne nadviazaný vzťah s adolescentmi, ich pochopenie a získaná dôvera, vcítenie sa do ich prežívania a zároveň rozhovor o ich aktuálnych problémoch často pomáhajú otvoriť dverka k ich vnútru a byť účinne nápomocný pri riešení ich ťažkostí. Potreba mladých po sebaopoznávaní, hlad po zážitkoch a túžba patriť do skupiny rovnakej vekovej kategórie napomáha pri skupinovej práci s nimi. Základnou myšlienkou a pohnútkou bola axióma, že psychodráma, zakladateľom ktorej bol J. L. Moreno (1959), je svetom činov. Dramatoterapia a adolescencia sa stretávajú a dopĺňajú v tomto „morenovskom svete činov“.

1. DRÁMA VO VÝCHOVE A TERAPII

Dynamické zmeny súčasného života prinášajú so sebou i zmenu v prežívaní ľudí. Kooperácia so svetom kladie často pred adolescentov náročné úlohy a nemenej častými sú i kolízie. Táto skutočnosť provokuje čoraz väčšiu potrebu intervencie odborníkov, v našom prípade špeciálnych a liečebných pedagógov. Ich práca v tejto oblasti naraz spĺňa niekoľko funkcií: výchovnú, terapeutickú, socializačnú i preventívnu a suportívnu.

1.1. Vymedzenie pojmov

Dramatoterapia a jej aplikácia v pedagogickej praxi nemá dlhú tradíciu, a preto pri používaní odborných termínov badať určitú metodologickú neujasnosť. V tejto kapitole sa pokúsime o zhrnutie najfrekvencovanejších definícií tých pojmov, ktoré sú priamo, resp. nepriamo spojené s vymedzením bazálneho termínu, t.j. dramatoterapie.

Výchova

Výchovu podľa Mirona Zelinu (2005) chápeme ako profesionálne, odborné a cielavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti. V Lexikóne psychologických pojmov (Balogh 1998) výchova je definovaná ako napomáhanie rozvoja osobnosti, zároveň zabezpečenie podmienok vývinu.

Vo virtuálnom slovníku Wikipédia (2008) sú výchova alebo edukácia definované ako súčasť výchovnej skutočnosti, činnosti smerujúcej k získaniu a zdokonaľeniu schopností a vlastností človeka. Výchova je pôsobenie na procesy ľudského učenia sa a socializácie s cieľom premeny človeka po všetkých stránkach, s cieľom pretvoriť človeka z bytosti spoločenskej na bytosť kultúrnu. Výchova znamená sprostredkovanie schopností, zručností a postojov, ktoré existujú v danej spoločnosti a ktoré sa pre jej trvanie a ďalší rozvoj pokladajú za dôležité pre ďalšie generácie. Výchova má byť prípravou na život. Keď sa na ňu fundovane pripravíme a budeme využívať vhodné prostriedky, nasledujúca generácia bude dobre pripravená na život.

Špeciálna výchova

Overuje a potom v praxi uplatňuje možnosti a spôsoby systematického rozvíjania osobnosti postihnutých a narušených jednotlivcov oblasti kognitívnej, emocionálnej, motivačnej, aktivizačnej, socializačnej, komunikačnej, axiologickej a kreatívnej. Pri tvorbe konkrétnych výchovných postupov aplikuje prvky výtvarného

a hudobného umenia, pohybu, práce a hry. Podľa Štefana Vaška (1994) špeciálnu výchovu možno klasifikovať podľa veku jednotlivca, podľa miesta, kde sa uskutočňuje, podľa druhu postihnutia či narušenia (Vašek a kol. 1994). Miloš Sovák (1972) chápe špeciálnu výchovu ako súčasť špeciálnej pedagogiky, zameriavajúcu sa na odstraňovanie alebo potlačovanie príčin a dôsledkov defektivity (poruchy integrity človeka) a na formovanie osobnosti postihnutého a narušeného človeka v jeho dosiahnuteľných možnostiach, pričom defektivita nie je trvalý stav. Ema Kollárová (1993) používa termín *sociálna rehabilitácia*, pod ktorou chápe usporiadanie telesne a zdravotne postihnutého jednotlivca pre život v spoločenskom prostredí. V sociálno-rehabilitačnej činnosti je v popredí úloha, aby postihnutý jedinec dosiahol čo najväčšiu samostatnosť, prostriedky dorozumievania a formy dobrého spoločenského vystupovania. Ako vyplýva z citácií jednotlivých autorov, všetci sa zhodujú v nasmerovaní špeciálnej výchovy najmä na sociálnu adaptáciu postihnutej a narušenej mládeže a jej prípravy na život v spoločnosti v dospelom veku.

Výchovná rehabilitácia

Výchovná rehabilitácia je „súhrn takých aktivít špeciálnopedagogického charakteru, ktoré sú v konečnom dôsledku zamerané na socializáciu jedinca, spôsobujú pozitívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti; tieto aktivity podnecujú alebo odstraňujú prípadné prekážky pri ich dosahovaní, pričom podporujú terapeutické aktivity a majú aj psychoterapeutické poslanie“ (Vašek 1994, 218–219).

Dramatická výchova

Predstavuje edukáciu pomocou drámy. Ide o cieľný, kontinuálny proces, ktorý má určitý priebeh, trvanie. V rámci dramatickej výchovy vo všeobecnosti ide o pôsobenie na zdravú populáciu. V niektorých krajinách alternujúcim pojmom je dramtopedagogika (Pinczésné 2003; Gabnai 2008; Bolton 1993 a i.), ktorá predstavuje ďalšiu formu netradičného edukačného procesu.

„Je interdisciplinárna, čerpá z divadelného umenia, zo psychológie a pedagogiky“ (Pinczésné 2003, 5).

Pedagogika	
DRAMATOPEDAGOGIKA	
Psychológia	Divadelné umenie

Tabuľka 1a: Dramatopedagogika vo vzťahu s inými disciplínami

Pedagogika vo svojich reformných prúdoch poukazuje na také aspekty výchovy, ktoré sa uplatňujú i v dramatoterapii. Pomáha nám diferencovať dramatopedagogiku od dramatoterapie. Už J. A. Komenský poukázal na výchovné vplyvy drámy a vo svojej práci *Schola Ludus* (1656) dramatisoval učebnú osnovu. Reformnopedagogické snahy zdôrazňujú osobnosť dieťaťa a spolužitie. Snažia sa vytvoriť také socializačné prostredie, ktoré sa zakladá na osobnostne orientovanom, činnostnom prístupe a na autonómii jedinca.

Psychológia poskytuje svoje poznatky zo psychológie hry s ohľadom na vývinové zákonitosti danej vekovej skupiny. Zo psychologického hľadiska je socializácia počas hry spontánna, interakcia je daná, v rolovej hre sa prejavuje osobnosť kreatívne, seberealizujúco. Jean Piaget vo svojej teórii hry (2004) hovorí, že podstatou vývinu je adaptácia, ktorej biologickým priebehom je asimilácia a akomodácia. Keď je adaptácia úspešná, obidve funkcie sú v rovnováhe. Nie v každej situácii a v každom vývinovom období je táto rovnováha zaručená. Hra je vnímaná ako riešenie tejto adaptácie, a preto pre každé vekové obdobie sú charakteristické rôzne hry, napr. exploračné, konštruktívne, fantazijné. Rolové hry sú charakteristické skoro pre všetky vekové kategórie, sprevádzajú nás počas celého života (Miller, 1973). V hre môže vzniknúť nový produkt, ale dôležitý je priebeh. Tento moment má terapeutický účinok, preto je hra využívaná v terapeutických činnostiach, v našom prípade v dramatoterapii. *Divadelné umenie* nám sprostredkuje dramatické prejavy. Dráma sa odohráva tu a teraz, je to vynáranie sa a znázornenie. Jej obsahové delenie pozostáva z nasledovných prvkov:

1. *Fokusácia*: obsah situácie prebieha v dvoch rovinách. Prvú rovinu tvorí základná situácia – činnosť, ktorá je viditeľná a hraná. Druhou rovinou je reálna situácia, čiže osobný obsah – účastník hru hrá a prežíva. Písaná dráma obsahuje len základnú situáciu. Reálnu situáciu reprezentuje hra hercov.
2. *Koncentrácia*: činnosť pozostáva vždy zo seriálu činností figúr, procesu spájania udalostí, snaženia hercov, uskutočňovania a zviditeľňovania.
3. *Typizovanie*: v dráme sa stretávame s rôznymi charaktermi, ktoré herci môžu stvárniť a sú nositeľmi všeobecných hodnôt. Umožňuje to stret jedinečnosti.
4. *Dej*: každá dráma má svoj dej, ktorý určuje, čo sa stane s hercami. Vždy nosí v sebe konflikt a konflikty sú súčasťou situácií. Divadelná dráma má svoj scenár, herec len cez základnú situáciu, ktorá je daná, prežíva svoju reálnu situáciu, svoju drámu. Dramatické hry sú spontánnejšie, produkcia nie je primárnym javom. Dôležitým momentom je znázornenie motívov, pocitov, ktoré sú prezentované cez správanie. Situácia nie je výsledkom, ale prostriedkom k formovaniu, spoznávaniu osobnosti. Keď vychádzame z našej praxe dramatoterapie,

vidíme, že tieto tri interdisciplinárne pôsobiace vedné disciplíny sú prepojené i ďalšími smermi, prúdmi v prospech naplnenia cieľa. Pokúsime sa vymedziť vzťah dramatoterapie k iným vedným disciplínam (pozri tabuľku 1b):

DRAMATOTERAPIA	Pedagogika	Sociológia
Psychoterapia	Dramatopedagogika	Kultúrna antropológia
Psychológia	Pedagogická terapia	Divadelné umenie

Tabuľka 1b: Dramatoterapia vo vzťahu k iným disciplínam

Na triedenie foriem dramatickej činnosti ponúka Gavin Bolton (1993) svoj model. Nepoužíva pojem dramatopedagogika, ale hovorí o dramatickej činnosti, najčastejšie o dráme. Svoju prácu nepovažuje za pedagogickú, drámu však považuje za metodiku (D.I.E. Drama in Education). Vychádza z triedenia, v ktorom v prvej skupine (A) uvádza cvičenia, v druhej (B) dramatické hry a v tretej (C) samotnú divadelnú drámu. Uvádza i štvrtú skupinu (D), ktorá je kombináciou prvej a druhej skupiny.

Jednotlivé skupiny charakterizuje nasledovnými dramatickými činnosťami:

Skupina A

1. priama skúsenosť,
2. rozvoj zručností pomocou dramatizácie,
3. situačné hry,
4. hry,
5. využívanie iných umeleckých žánrov.

Charakteristika ich spoločných znakov: cieľ je krátkodobý, vyžaduje ukončenie, zúčastnení poznajú cieľ, dôležitým prvkom je inštrukcia, pravidlá sú jednoznačné, činnosť je ľahko opakovateľná, neviaže sa s intenzívnym citom, vyžaduje od zúčastnených koncentráciu a námahu, často má formu riešenia problému.

Skupina B

1. miesto je určené (napr. nemocnica, diskotéka),
2. situácia je určená (napr. rodina),
3. téma je určená (napr. rozprávkové bytosti),
4. dej je určený (napr. školský výlet),
5. charaktery sú určené (napr. DC).

Charakteristika ich spoločných znakov: nie je časová obmedzenosť, nemá konkrétny cieľ, hranice vznikajú na základe spoločnej potreby, pravidlá nie sú vždy jednoznačné, činnosť je ťažko opakovateľná, akcia vzniká po intenzívnom prežívaní,

hra má silný náboj emócií, zdrojom je motivácia alebo záujem o prehrávanú tému (skrytá téma). G. Bolton (1993) vo svojej práci sa snaží zoradiť cvičenia a formy hry, ktoré sú často používané iba ako samostatné prvky a napomáhajú učeniu. Ako on sám hovorí: „Dráma v prospech chápania vecí“. Myslí pod tým jednak osvojenie si informácií, jednak prežívanie emocionálnych skúseností, morálnych noriem. Jeho teoretická úvaha a praktické rady nám pomáhali objektívnejšie vytyčiť ciele nášho výskumu.

Špeciálna dramatická výchova

Je analogická s dramatickou výchovou, kde cieľovou skupinou sú osoby vyžadujúce si špecifický prístup, ktorý sa odráža najmä v špeciálnom výbere metód a prostriedkov. Podľa Kataríny Majzlanovej (2003, 80) „výber dramatických prostriedkov a obsahu dramatických činností sa v špeciálnej dramatickej výchove uskutočňuje so zreteľom na druh problému, poruchy, postihnutia, s vopred vytyčeným cieľom a so stanovením ich postupnosti (priorita je v zameraní na dominantnú poruchu, postihnutie)“. Od výchovných smerov musíme rozlišovať terapeutické smery, ktoré pri vytýčení cieľa sledujú korekciu, zlepšenie psychickej pohody (duševnej hygieny) jednotlivca i skupiny. Najprv si budeme v našej práci definovať terapeutické zameranie a v ďalšej časti poskytneme stručný prehľad terapeutických smerov používaných v edukácii.

Pedagogická terapia

Pedagogická terapia je definovaná ako korekčný postup, ktorý spočíva vo využívaní špeciálnych metód a prostriedkov pedagogickej intervencie jednotlivcov s parciálnymi poruchami vývinu (Pietnum 1992). Pedagogická terapia je pôsobenie na jednotlivca vo výchovnom procese. Novovytvorené výchovné situácie vnášajú do výchovy nové stimuly, prvky, ktoré majú terapeutický charakter. Ide o prvok korekčný, kompenzačný, stimulujúci a eliminujúci poruchy a vývinové anomálie.

Terapia

Terapia je činnosť zameraná na obnovenie alebo zlepšenie homeostázy, čiže narušenej rovnováhy medzi organizmom a prostredím (Buda 2001). Virtuálny slovník Wikipédia (2008) pod pojmom terapia uvádza liečbu, resp. súhrn liečebných metód. Terapia je komunikačným procesom, ktorý sa realizuje medzi terapeutom a jednotlivcom, resp. medzi terapeutom a skupinou a v skupine navzájom. Vytvárajú sa rôzne sociálne interakcie v prospech celej skupiny. Terapia, ako uvádza Béla Buda (2001), má svoj mechanizmus a postupy, ktorými sú:

1. *Verbalizácia*: každý človek cíti, že sa potrebuje s niekým podeliť o svoj problém. Pri sebayjadrovaní pochopí a utriedi niektoré súvislosti, na ktoré prišiel v pozícii „nadhľadu“ hovoriaceho. Taktiež spätné väzby od počúvajúceho mu pomáhajú pri riešení jeho problému.

2. *Uvoľnenie napätia, afektu*: pri verbalizácii problémov jednotlivec znovu prežíva udalosti, čím sa mu naskytá možnosť odreagovať napätie, úzkosť, resp. hnev. Psychická katarzia prináša so sebou pocit úľavy. Uvoľnenie exploratívneho napätia je „prvou pomocou“ terapie.
 - a) *Pocit intimity*: vzájomný pozitívny vzťah, poskytujúci dôveru, pochopenie vplýva na jednotlivca uspokojujúco, zlepšuje jeho sebavedomie a prináša úspech.
 - b) *Vhľad (insight)*: počas terapeutickej práce jednotlivec často pochopí doteraz latentne prebiehajúce súvislosti, ktoré si uvedomuje (objavenie). Zvyšovanie vhľadu prináša so sebou zmenu správania, resp. zmenu pohľadu jednotlivca.
 - c) *Zmena ja-vedomia*: jednotlivec pochopí základnú súvislosť medzi svojím správaním a príznakom, čo evokuje zmenu jeho správania, zvyšuje jeho samostatnosť a aktivitu.
 - d) *Zmena osobnosti*: sa deje vždy čiastočne, objavujú sa nové formy správania, osobnosť dozrieva a integruje sa. Cieľom terapie je zmena osobnosti, tá je však výsledkom dlhodobého a pravidelného procesu.

Irvin D. Yalom (1995) považuje za účinné faktory terapie nasledovné prvky:

1. členstvo v skupine (univerzalita, podobnosť problémov),
2. emočná podpora (akceptovanie, kohézia, dodávanie nádeje),
3. pomoc iným (altruizmus),
4. sebaopoznanie (sebaodhalenie a prejavy silných osobných citov),
5. odreagovanie (katarzia, prežitie silných emócií),
6. spätná väzba (konfrontácia, interakcia),
7. náhľad (pochopenie mechanizmov poruchy),
8. korektívna emočná skúsenosť (skupina ako „rodina“),
9. skúšanie a nácvik nového správania (imitácia),
10. získanie nových informácií a sociálnych zručností (učenie sa pozorovaním správania a zážitkov ostatných, „divácka terapia“ – voľne podľa uvedeného diela).

Vo vyššie uvedených triedeniach možno síce nájsť spoločné prvky, zatiaľ však nebola vytvorená jednotná schéma účinných alebo špecifických faktorov. Je to podmienené nielen cieľovou skupinou, ale i procesom skupinovej práce a v neposlednom rade vedením skupiny. Terapeutický proces vplýva na sociálne správanie jednotlivca. Yalomova téza tzv. „diváckej terapie“ môže byť cenným nástrojom pri práci s adolescentnou mládežou.

1.1.1. Dramatická výchova

Podľa Milana Valentu (1999) dramatická výchova využíva pôvodné dramatické prostriedky k dosiahnutiu psychologických a pedagogických cieľov. Predmetom dramatickej výchovy je činnosť vychádzajúca z obsahu dramatického umenia a využívajúca prostriedky, ktorými sú improvizácia, interpretácia, vstupovanie do rolí, simulácia, ktorá smeruje k človeku a k jeho obohacovaniu – až po schopnosť prežívania, zdieľania a samostatného prejavu.

Podľa Albina Škovieru (2004, 20) dramatické hry a improvizácie v rovine terapeuticko-reedukačnej môžu plniť medzi inými i dôležitú funkciu v socializácii dieťaťa, keďže dieťa je akceptované skupinou ako jej spolupracujúci člen a skupina ho núti zbavovať sa individualizmu. Tento poznatok je dôležitým momentom pre ďalšiu prácu s našou cieľovou skupinou – adolescentmi, ktorí si nárokovujú na uplatnenie svojej osobnej originality, čo je sprievodným znakom správania v tomto veku. Milan Valenta (1999, 18) ďalej uvádza: „Bežný pohľad na drámu je ako zrkadlo života. Vo svete drámy máme možnosť voliť si slobodu a robiť to, čo sa zdá byť tak ťažké v živote, t. j. meniť správanie a model rolí“. K uvedenému citátu by sme pridali slová istej 17-ročnej dystrofičky z našej praxe, ktorej túžbou je byť herečkou na skutočnom divadelnom javisku. Keď sa jej opýtali, prečo sa chce stať herečkou, odpovedala: „...lebo nemusím to byť len ja, ale môžem „sa obliecť“ do rolí iných osôb, a to je veľmi dobrá vec!“ Pri ďalšej otázke, či jej nevádi, že nevie chodiť, odvetila: „Ja som pred pätnástimi rokmi vedela chodiť a dúfam, že ešte budem môcť...“ Vidíme, že hranica medzi drámou a skutočným životom je veľmi tenká, skúsenosť z drámy je skoro totožná so skúsenosťou z reálneho života.

1.1.2. Špeciálna dramatická výchova

Dramatická výchova má svoje špecifiká podľa toho, aká je cieľová skupina, na ktorú je nasmerovaná. V našom výskume špeciálna dramatická výchova zohľadňuje:

- vekové zloženie skupiny (deti, dospelávajúci, dospelí),
- zdravotný stav osôb (poruchy správania, zdravotné postihnutia a iné),
- motiváciu probandov (encounterové skupiny, profesionálny záujem, súčasť denného režimu atď.),
- miesto realizácie stretnutia (škola, ústav, klub a ďalšie).

Špeciálna dramatická výchova, ako uvádza Katarína Majzlanová (2004, 38) je analógiou s dramatickou výchovou, v ktorej cieľovou skupinou sú osoby vyžadujúce si špecifický prístup a ten sa odráža najmä v špeciálnom výbere metód, prostriedkov a napokon aj v prístupe pedagóga. Výber dramatických prostriedkov a obsahu dramatických činností sa v špeciálnej dramatickej výchove uskutočňuje so zreteľom na druh problému, poruchy alebo postihnutia s vopred vytýčeným cieľom a so stanovením ich postupnosti (priorita je v zameraní na dominantnú poruchu, postihnutie).

Gavin Bolton (1993) cvičenia dramatickej výchovy triedi do rôznych kategórií, ako:

1. priama skúsenosť,
2. rozvíjanie dramatickej kompetencie,
3. situačné hry,
4. „hry“,
5. aplikácia iných umeleckých prejavov.

Rola v špeciálnej dramatickej výchove má svoje osobitné postavenie. Je hrou, v ktorej sa jednotlivci učia prejavovať svoje myšlienky, pocity, prania a objavujú seba samých. Rola je vzorcom sociálneho správania a jednotlivci počas svojej socializácie si ju osvojujú.

Katalin Gabnai (2008) podľa Bantona uvádza najzákladnejšiu typológiu rolí:

1. *pervazívne roly* – napr. pohlavie, vek, ktoré sú taxatívne dané, biologicky podmienené,
2. *rodinné roly* – napr. dieťa, rodič, manželka a iné,
3. *profesijné roly* – napr. študent, kolega, šéf a ďalšie,
4. *prechodné roly* – sú viazané na konkrétne interakcie a trvajú len krátko, napr. kupujúci, hosť, cestujúci atď.

Rolové hry v špeciálnej dramatickej výchove predstavujú samostatnú formu prístupov, s vlastnými cieľmi a metodikou. Rola, rolová hra má široké terapeutické využitie (Majzlanová 2004, 54). Hranie sociálnych rolí sa môže stať do určitej miery ritualizované. Takéto rituály majú rôznu funkciu. Prostredníctvom nich vyjadrujeme akceptujúci, či zamietavý postoj, a tak vlastne potvrdzujeme existenciu individua (Berne, 1992).

Podľa Milana Valentu (1999, 65) „socializácia a rola patria nerozlučne k sebe. Rola je nástrojom sebaopoznávania, sebakoncipovania, sebariadenia, ale je i nástrojom poznania ďalších ľudí a poznania a ovplyvňovania našich vzájomných vzťahov.“

V prípade cieľových skupín poslanie dramatoterapie zostáva nezmenené, ale prostriedky, metódy k dosiahnutiu cieľa sú modifikované podľa zloženia skupiny. Táto interakcia medzi vedúcim skupiny a členmi skupiny z hľadiska zabezpečenia kongruentnosti v dosiahnutí cieľa a vytvorenia dôvernej klímy na prácu je veľmi dôležitá.

1.1.3. Dramatoterapia

Podľa Kataríny Majzlanovej (1999, 11) „dramatoterapia je jeden z liečebných-chovných prístupov, ktorý pomáha človeku lepšie spoznať seba samého, lepšie sa orientovať v rôznych situáciách, pomáha mu lepšie chápať, porozumieť, byť sebou samým, preveriť si svoje postoje, možnosti zmien i empatiu“. Prostriedky drama-
toterie umožňujú v skupinovej práci zahrať „reálny svet“, prijať rolu, ktorá sa nám páči, verbalizovať to, čo si želáme a všetko takým spôsobom, ako si to prajú zúčastnení. Telesne postihnutí sú v marginalizovanom postavení voči svojim rovesníkom a z toho dôvodu v ich reálnom svete sú mnohé také životné situácie, ktoré sú len fiktívne. Chýba im osobná skúsenosť a napríklad absencia sociálnych zručností môže zvyšovať ich úzkosť a napomáhať k ich izolácii v makroprostredí.

Dramatoterapia využíva dramatické štruktúry so špeciálnym terapeuticko-
chovným cieľom v určitých improvizáčnych situáciách tu a teraz, evokuje vyjadrenie emócií, vedie k interakcii. Ide o cielenejšie a dlhodobejšie zmeny v prežívaní pomocou množstva komponentov, ktorými dramatoterapia disponuje. Cieľmi dramatoterapie sú zmiernenie tenzie, rozvoj empatie, fantázie a kreativity, odblokovanie komunikačného kanálu, integrácia osobnosti, rozvíjanie sebadôvery, vytváranie pocitu zodpovednosti, úprava reálnej ašpirácie (Majzlanová 2003).

Dramatoterapia podľa Milana Valentu (1999) má sedem diferencných úrovní:

1. *Teoretická úroveň* – zameriava sa na vymedzenie definície dramatoterapie na rozdiel od psychodrámy. Dramatoterapia aplikuje paradivadelný model, rolový model, svet mýtov, legiend a rituálov, výchovnú a liečebnú drámu.
2. *Katarzia* – jej primárnym cieľom je skupinová katarzia.
3. *Forma a obsah sedení* – sú určované spontaneitou, voľnou asociáciou a improvizáciou členov terapeutickéj skupiny.
4. *Skupinová aktivita a dynamika* – je vodidlom počas sedení.
5. *Terapeutova rola* – je definovaná vždy v role a hre.
6. *Typológia rolí* – klient vstupuje do nich ako do projektívnych rolí.
7. *Súbor prostriedkov* – dramatoterapia má eklektický prístup: používa bábky, ako i masky, líčenie, písaný text a i.

Významná kalifornská dramatoterapeutka Renée Emunah (Majzlanová, 1999) zostavila nasledujúce nešpecifické ciele dramatoterapie:

- zvyšovanie sociálnej interakcie a interpersonálnej inteligencie,
- získanie schopnosti uvoľniť sa,
- zvládanie kontroly svojich emócií,
- zmena nekonštruktívneho správania sa,

- rozšírenie repertoáru rolí pre život,
- získanie schopnosti spontánneho správania sa,
- rozvoj predstavivosti a koncentrácie,
- posilnenie sebadôvery, sebaúcty a zvyšovanie interpersonálnej inteligencie,
- získanie schopností poznať a prijať svoje obmedzenia i možnosti.

Ak vychádzame zo stanovených cieľov Renée Emunah, vidíme, že okrem špecifického a univerzálneho poslania dramatoterapie posledný cieľ poukazuje na možnosti ovplyvňovania schopnosti prijať svoje obmedzenia, čo je veľmi dôležité v období dospievania u zdravotne postihnutých jednotlivcov. Znamená to prijať seba samých, akí sme a zrealizovať vlastnú životnú perspektívu s rešpektom na zdravotné obmedzenia.

Dramatická výchova má kognitívny cieľ a využíva prostriedky drámy na dosiahnutie pedagogického cieľa. Špeciálna dramatická výchova je nasmerovaná ako dramatická výchova, ale jej cieľovou skupinou sú jednotlivci so zdravotným obmedzením, v pedagogickom procese žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

V dramatoterapii je cieľom terapia, dôležité sú potreby skupiny, jej požiadavky. Ventilujú sa inter- a intrapsychické problémy a výsledkom je znovunastolenie harmónie. Všetky tri disciplíny vykazujú prelínanie v používaní prostriedkov, metód a foriem práce. Rozdielne sú vo vytýčení cieľov, ktorými sledujú obohatenie kognitívneho, resp. emocionálneho potenciálu osobnosti prítomných.

1.1.4. Sociodráma

Sociodráma je zameraná na hranie rolí v situáciách obsahujúcich odlišné socionormy a hodnoty, vzťahy v skupinách, ktoré sa bezprostredne týkajú klienta (Valenta 1999).

Podľa Jacoba L. Morena (1959), zakladateľa psychodrámy, sociodráma je zameraná na sociálne problémy a jej cieľom je sociálna katarzia. Na rozdiel od psychodrámy, ktorá je zameraná na interpersonálne vzťahy – hra sa odohráva v rámci jednej skupiny, jedna osoba hrá hlavnú rolu a ostatní sú diváci, sociodráma je druh hry, v ktorej účinkuje celá skupina. V sociodráme ide o postrehnutie vzťahu medzi skupinami, kým v psychodráme o napätie medzi individuami. V sociodráme ide o napätie v sociálnych vzťahoch (Fiamengo, 1968). Roly v sociodráme slúžia k odstraňovaniu porúch v štruktúre, organizácii a dynamike skupiny. Cieľom je úprava, obohatenie, zlepšenie komunikácie v skupine, odstránenie problémov a konfliktov vnútri skupiny a porúch správania jej členov. Cieľom, stredobodom záujmu sociodrámy je celá skupina, jej činnosť. Skupina pôsobí ako celok a má

za úlohu prehrávať a spracovávať svoj problém (tému). Význam sociodrámy je v jej využití na preskúmanie etiológie problému skupiny, jeho vývinu, identifikácie, ako aj tvorbe nových perspektív (Majzlanová, 1999).

Techniky uplatňované v sociodráme (Majzlanová, 2003) nám poskytujú možnosti využívať techniky psychodrámy, ktorými sú hranie rolí, výmena rolí, dvojník, monológ, feedback. Sociodráma sa využíva aj k modelovaniu najvhodnejších spôsobov konania v rôznych situáciách, ktoré sa v rolových vzťahoch vyskytujú. Sociodráma je teda zvládanie nových sociálnych zručností v rolových vzťahoch. Spontánna sociodramatická hra obsahuje nápodobu, náznaky rolovej hry, identifikáciu a transformáciu. Je koncentrovaná okolo povahy roly a sociálnej interakcie. Hranie rolí má náboj hodnotový a postojoivý. Konečným cieľom sociodramatickej hry je kooperatívne správanie v skupine, pozitívna vzájomná závislosť, rozvíjanie sociálnych zručností.

Témy k hre môžu vzniknúť diskusiou v skupine a pomocou prehrávania vlastných epizód. Téma môže byť určená daným súčasným javom, resp. nepriamo navodená. V našom prípade budeme pracovať nepriamo navodeným obsahom stretnutí a náplňou bude rozvoj emocionálnej inteligencie prostredníctvom jej faktorov. Cez obsahovú náplň budeme pôsobiť na emocionálnu inteligenciu. Podľa Eriky Zeintlinger (1991) fázy sociodrámy sú:

1. *Zahrievacia fáza*: účastníci stretnutia konkretizujú, čo očakávajú od stretnutia, spoločne sa vyberá a formuluje problém.
2. *Akčná fáza*:
 - a) náčrt sekvencií deja, dobrovoľné obsadenie určených rolí,
 - b) prehrávanie problému – ako to vidíme,
 - c) rozhovor, do akej miery sa objasnil problém,
 - d) dohoda o ďalších postupoch, resp. obsahoch deja, scén.Body a, b, c, d sa môžu opakovať podľa potreby a aktuálnosti problému.
3. *Záverečná fáza*
4. *Reflexia ako* znovunastolenie problémov, ktorých sa prehrávanie týkalo, špecifikácia istých východiskových momentov hráčmi, pohľady na problematiku na začiatku a pri ukončení sociodrámy.

Pri intervencii rozlišujeme tri druhy postupov:

- suportívne intervencie,
- nácvičné intervencie,
- sugescie.

Britská asociácia dramaterapeutov v r. 1979 (Majzlanová 1999) definovala terapeutický cieľ dramatoterapie a uvádza zmiernenie sociálnych a psychologických problémov a handicapu, uľahčenie symbolického vyjadrovania sa pomocou dramatických štruktúr, zahŕňajúcich slovnú i neverbálnu komunikáciu v skupine účastníkov.

My dramatoterapiu ponímame ako celok so svojimi alternujúcimi smermi a formami, prostriedkami a metódami, a to z dôvodu najkomplexnejšieho plnenia terapeutických cieľov u každého klienta a skupiny ako sociálneho celku. Z hľadiska intervencie dramatoterapiu vnímame ako supportívnu a nácvičnú disciplínu.

1.1.5. Psychodráma a dramatoterapia

Rozvoj osobnosti pomocou dramatizácie vo vzdelávaní a vo výchove zohráva čoraz dôležitejší význam. Výchovno-vyučovací proces zredukoval svoje poslanie iba na verbalizáciu, často využíva iba frontálne ovplyvnenie namiesto individuálnej aktivizácie. Dramatoterapia umožňuje aktivizáciu a motiváciu jednotlivca i skupiny a tým zlepšuje i edukačný proces. Z hľadiska edukácie musíme zásadne rozlišovať poslanie psychodrámy a dramatoterapie. Psychodráma je využívaná v terapii, kým dramatoterapia má široké uplatnenie v edukačnom procese.

Jacob L. Moreno (1959) ešte v tridsiatych rokoch vytvoril svoj socionómny systém, kde voči priorite slov postavil aktivitu, spontaneitu, slobodné sebavyjadrovanie človeka, voči individualite spoločenstvo, skupinovú terapiu. Svoj triadický model zostavil z nasledovných činiteľov:

- sociodynamika (rolová hra, skupinová kohézia),
- sociometria,
- sociatria (liečenie skupín, spoločenstiev).

Péter Komlósi (1981, 470) cituje Jacoba L. Morena, ktorý vyzdvihol dôležitosť opakovania: „Opakovanie každého zážitku znamená oslobodenie sa od predošlého“, čiže dramatické hry nám ponúkajú premenu na rôznych úrovniach, ako sú imitácia, mimikri, napodobovanie, identifikácia. Zostavil i svoj systém:

1. Zloženie skupinových sedení

- a) warm up (otváracia fáza): úvodná časť - rozprávanie, vytvorenie hrovej situácie,
- b) action (priebeh): dramatizácia, hra,
- c) sum up (záverečná fáza): skupinový rozhovor, analýza zážitkov z hry.

2. Úrovne skupinového diania

- a) úroveň dramatickej hry (realita psychického prežívania jedinca),
- b) sociometrická úroveň (analýza skupinovej dynamiky),
- c) úroveň skupinovej psychoterapie (liečenie osobných patológií v skupine).

3. *Psychodramatická hra ako kritérium formujúcej jednoty*
 - a) hra je vyslovená (každý účastník vie, že je to hra),
 - b) hra prebieha v priestore (väčšinou na javisku),
 - c) téma je jednotná (problém je len jeden, keď sa zmení, začína sa nová hra).
4. *Vplyv dramatizovanej hry*
 - a) prežívanie, pochopenie situácie (bez toho, aby sa jedinec ocitol v procese rozhodovania, zvyšuje sa jeho sebapoznávanie),
 - b) dramatická ventilácia (napr. u dvoch účastníkov hry, ktorí sa hnevajú na seba a v hre hrajú súperov, môže dôjsť súčasne aj k zmierneniu ich skutočného hnevu),
 - c) katarzia (keď pozorovateľ spolu s účastníkmi prežíva ich hnev, dochádza aj u neho k očiste).

Vychádzajúc z Morenovho systému vznikli rôzne smery, prúdy, formy dramaterapie. Medzi najznámejšie varianty psychodrámy patria:

1. Klasická psychodráma.
2. Analytická psychodráma – v analýze hra nie je vždy činnosť, slúži ako prostriedok k prežívaniu vo svojej abstraktnej podobe. Známi predstavitelia psychoanalýzy Jung a Adler tiež využívali možnosti dané psychodrámou.
3. Gestalt-dráma – môže byť ilustrovaná nasledovným príkladom: protagonista hrá sám, vyjadrujúc vlastné prežívanie tak, že ostatných účastníkov symbolicky naznačuje (napr. pomocou stoličky).
4. Rolová hra na zmenu správania – rola slúži k sebapoznaniu a poznaniu ďalších ľudí (aktér je počas hry desenzibilizovaný, a tak sa dosahuje prijateľná zmena v správaní).
5. Behaviorálna dráma – aktéri prichádzajú s vlastnými skúsenosťami, ktoré sú využité k identifikácii problému. Problém nie je len prežívaný, zracionalizovaný, ale zmena je integrovaná aj do každodenného života (Tomcsányi 1981).

Ako sme mohli sledovať, prax prinášala so sebou rôzne aplikácie psychodrámy, alternujúce varianty. V súčasnosti odborná obec vníma dva veľké prúdy v ďalšom vzdelávaní psychodramatikov:

1. Klasickú morenovskú psychodrámu, ktorej predstaviteľkou je Zerka T. Moreno,
2. Austrálsky smer psychodramatikov, predstaviteľom ktorého je Max G. Clayton.

Najvýznamnejším rozdielom medzi dvomi dominujúcimi prúdmi je rozdiel vo ventilácii emócií. Pokým klasická psychodráma hneď po skončení prehrávania umožňuje spätné väzby na dianie, austrálsky smer feedback prenecháva ho na úvod ďalšieho stretnutia.

Emóke Bagdy (1977) terapeutický proces utriedila do nasledovného systému:

1. Spomínanie a odhalenie konfliktu (diagnostická fáza)
2. Dramatická hra, emocionálny zážitok, racionalizácia (fáza liečenia)
3. Modifikácia správania (shaping / záverečná fáza)

Vyššie citovaná autorka rozlišovala 4 fázy skupinového sedenia: zohrievacie kolo (warm up), hra (action-methods), rozhovor (sum up), spätná väzba (feed-back).

Spoločným znakom psychodrámy a dramatoterapie je, že obidve používajú prostriedky dramatizácie a sú zamerané na rovnaký cieľ – rozvoj osobnosti, zmenu postojov a správania účastníkov. Tieto zmeny môžu dosiahnuť len pri vzájomnej dôvere členov v skupine. Podobne ich úroveň, prvky vplyvu sú totožné: citovane nabitý vzťah, prežívanie situácie, dramatická ventilácia, katarzia. Dramatické hry fungujú na základe dramatickej ventilácie. Podľa Petra Sladeho (1992) dramatická hra je „prostriedok organizovaného citového tréningu“.

Psychodráma je dramatická improvizácia zameraná na terapeutické účely, kedy klient dramatizuje svoje zážitky, prania, postoje a fantáziu. Má diagnostický význam a využíva sa v prvom rade v rámci terapie, je zameraná na osobný problém klienta. Psychodráma a dramatoterapia majú svoje spoločné i rozdielne znaky. Milan Valenta (1999) hovorí, že napríklad v USA prelínanie medzi obidvomi smermi je priechodné, zatiaľ čo európska skúsenosť je odlišná.

Psychodráma je hrová realizácia, dramatická improvizácia, úspech, ktorá závisí od zážitku z hry a katarzie a tiež od schopnosti a spontaneity samotného účastníka. Milan Valenta (1999) rozdiel medzi psychodramou a dramatoterapiou vidí i v individuálnej a skupinovej aktivite v prospech dramatoterapie. Dramatoterapia pracuje so znakmi, metaforami, akceptuje kreativitu, zatiaľ čo psychodráma je realistická, zameraná na hľadanie alternatívnych postojov, modelu správania a i. Dramatoterapia viac pracuje s divadelnými prostriedkami, fikciami a rolovými hrami.

Katarína Majzlanová (2004) uvádza tabuľku znázorňujúcu rozdiel medzi sociodramou a psychodramou. Na základe literárnych zdrojov i samotnej skúsenosti autorky (absolvovanie zážitkového tréningu psychodrámy, dramapedagogiky, sociálnopsychologického tréningu), túto tabuľku rozšírime i o ďalšie špecifiká dramatoterapie:

Sociodráma	Psychodráma	Dramatoterapia
Ide o pôvodnú skupinu	Účelovo vytvorená skupina	Pôvodná i náhodná skupina
Protagonistom je skupina a sociálne vzťahy	Protagonistom je jednotlivec	Protagonistom je jednotlivec
Cieľom je úprava sociálnych vzťahov	Cieľom je osobnosť protagonistu	Cieľom je rozvoj osobnosti protagonistov
Riešia sa sociálne problémy - sociálna katarzia	Riešia sa osobné problémy	Riešia sa problémy jednotlivcov, ktoré patria pred skupinu a ovplyvňujú i skupinové dianie
Explorácia rôznych rolí v rolových vzťahoch	Explorácia rôznych rolí u toho istého jedinca	Explorácia rolového prehrávania podľa dohodnutého scenára
Odhalenie interpersonálneho základu osobnosti	Metóda hĺbinatej analýzy správania	Odhalenie intra- i interpersonálneho základu Osobnosti
Je prostriedkom na dosiahnutie sociálnych, psychologických a pedagogických cieľov vo vzájomnej interakcii	Je prostriedkom na dosiahnutie psychologických cieľov	Je prostriedkom na dosiahnutie psychologických a pedagogických cieľov
Vedúci menežuje skupinové dianie	Vedúci režíruje hru klienta	Vedúci facilituje skupinové dianie

Tabuľka 2: Charakteristika foriem terapie

V našej praxi dramatoterapia pomocou sociodrámy poskytuje možnosti ovplyvňovať sociálnu kompetenciu, ako sú sociálne motívy a schopnosti klientov. Efektivita sociálneho správania závisí od množstva sociálnych zručností, ktoré klient má vytvorené. Repertoár dramatoterapie nám umožňuje trénovať zručnosti, ovplyvňujúce sociálnu kompetenciu klientov (napr. cez rolové hry), a zároveň skúmať socializáciu jednotlivca i sociálnu kohéziu skupiny.

1.1.6. Dramatoterapia u telesne postihnutých

Duševná harmónia každého z nás spočíva i v tom, do akej miery sme schopní seba-percepcie. V situáciách, v ktorých nie sme schopní seba-nímania, resp. nemáme dostatočne vytvorenú zručnosť pre prijatie seba samých v tej podobe, akí sme, strácame spontaneitu. Následkom toho nastupuje úzkosť, ktorá brzdí reálne vnímanie diania. Od takejto úzkosti sme schopní sa odosobniť len v tom prípade, keď sa na seba budeme pozerat' novým spôsobom, z iného uhľa pohľadu (Zánkay 1999). Telesné postihnutie z jednotlivých zdravotných obmedzení už na prvý pohľad sa vyznačuje odlišnosťou. Béla Buda (2001) uvádza vo svojom výskume údaje, podľa ktorých u tohto typu postihnutia je vysoké percento neurotizácie. Aj to je dôvodom pre skupinovú formu intervencie u mladých s telesným postihnutím, veď oni si navzájom môžu nastaviť konštruktívne spätné väzby. Spätné väzby môžu byť prospešné len v takom prípade, keď človek poskytujúci spätnú väzbu nie je zaťažovaný napätím z prostredia, prítomnosťou nepríjemného objektu. Dramatoterapia umožňuje využiť potenciál skupinovej práce a ponúka široký sortiment prostriedkov, ktoré sa dajú variovať s ohľadom na bariéry cieľovej skupiny.

1.2. Emocionálna inteligencia a dramatoterapia

Podľa Daniel Golemana (1998) dnešná generácia v celosvetovom meradle je labilnejšia a citlivejšia na emočné problémy, ako sú samota, depresia, hnev, impulzivnosť, nervozita, úzkosť, popudlivosť, agresia. Goleman vyjadruje názor, že elixírom na tieto problémy môže byť príprava mladých pre život. Dnes emocionálna výchova, ako je výchova k seba-poznávaniu, sebakontrola, empatii, spolupráci, riešeniu konfliktov je ponechávaná na náhodu, a to nepostačuje.

Dramatoterapia nám poskytuje v tejto oblasti také možnosti, ktoré sa priam ponúkajú pri aplikácii vo výchove dnešnej mladej generácie. Jej ciele, funkcie, prostriedky a obsah smerujú od rozvoja kognitívnych schopností, postojov a zručností k vytváraniu podmienok pre rozvinutie individuálneho osobnostného potenciálu mladých, a to cez rozvoj komunikačnej kompetencie, zvyšovania sociability jedinca v interpersonálnych vzťahoch a v tímovej spolupráci. Katarína Majzlanová (2003) uvádza, že dramatoterapia ako preventívna metóda môže byť indikovaná u jednotlivcov v mimoriadnych a záťažových situáciách (nútená zmena prostredia, pri adaptácii na školské prostredie, zamestnanie, ústavný pobyt...) a ako nácviková forma na zvládanie rôznych situácií, na získavanie nových modelov správania. Langmeier et al. (2000) sa domnieva, že hranie rolí môže prispieť k získaniu seba-vedomia, k osvojovaniu vhodných spôsobov správania v predpísaných spoločenských rolách a k nácviku seba-predsaďovania. Rozvoj emocionálnej inteligencie, zvyšovanie sociálnej kompetencie pomocou dramatoterapie cez rolové hry nám umožňuje realizovať náš výskum, čo potvrdzujú i spomínaní autori.

Salovey (Goleman 1998) charakterizuje emocionálnu inteligenciu v piatich oblastiach (pozri tabuľku).

Sebapoznávanie	Identifikácia a pomenovanie citov
Sebakontrola	Regulácia citového napätia, hnevu a agresie
Motivácia	Zacielenie aktivity na dosiahnutie výsledku
Empatia	Vžitie sa do situácie, citového rozpoloženia druhého človeka
Vzťahy	Nadviazanie, udržiavanie spoločensky prijateľných kontaktov, interakcií

Tabuľka 3: Faktory emocionálnej inteligencie I.

V uvedenej tabuľke máme možnosť sa zoznámiť s jednotlivými faktormi emocionálnej inteligencie podľa autorov Saloveya a Mayera (1995), ktorí ako prví sa pokúsili o systémovú klasifikáciu činiteľov ovplyvňujúcich emocionálnu inteligenciu. Terapeutickým cieľom dramaterapie je nastoliť harmóniu v danej skupine prostredníctvom prostriedkov, ktoré sú prenechávané vedúcemu skupiny. Mladí dospievajúci a najmä telesne postihnutí adolescenti v tomto období „skúšajú“ seba samých, pričom v ich emocionálnom prežívaní už na základe fyziologického zrenia je prítomná emocionálna labilita. Je dôležité na nich vplývať štruktúrované cez rozvoj emocionálnej inteligencie. Okrem poznania činiteľov emocionálnej inteligencie je nemenej podstatné zoznámiť sa s možnosťami jej rozvíjania.

1. *Identifikácia citov*: sebedomie, uvedomovanie si pocitov je základom emocionálnej inteligencie. Keď nie sme schopní identifikovať naše city, sme odkázaní napospas iným. Kto rozumie svojim citom, dokáže lepšie riadiť svoj život. Preto je dôležité sebapoznávanie, poznanie reálnych hraníc svojho JA.
2. *Narábanie s citmi*: znamená schopnosť riadiť seba samého pri návaloch hnevu, úzkosti, popudlivosti a i. Hnev je najnebezpečnejším citom, je najmenej schopný adaptácie a mobilizuje ku konfliktom. Preto je dôležité pestovať i kultúru riešenia problémov, zvládanie konfliktov na racionálnej báze. Sebakontrola určuje našu schopnosť zdoľávať krízy nášho života.
3. *Sebamotivácia*: organizácia citov na dosiahnutie cieľa je veľmi dôležitá pri koncentrácii, zvyšuje efektívnosť a kreativitu. Najnovšie teórie učenia sa dokazujú výrazný podiel motivácie na efektívnosti, viac ako 30 percent (Kovács 2005).
4. *Rozpoznanie citov druhých*: empatia je kľúčovou schopnosťou pri interakciách s druhými. Empatia je vrodenu vlastnosťou človeka, tréningom sa však zlepšuje. Pri pomáhajúcich profesiách patrí k dôležitým vlastnostiam osobnosti. J. L. Moreno (1959) empatiu považoval za kľúčovú vlastnosť pri socializácii jedinca.

5. *Vzťahová relácia*: pri vytváraní a udržiavaní kooperujúcich spoločenských vzťahov je dôležitá sociálna kompetencia. Vidíme, že rivalizovanie, najmä rivalizácia medzi vrstovníckymi skupinami vyvoláva mnohé negatívne javy a dochádza ku konfliktom, ktorým by sa za iných okolností dalo predísť. Danosti ľudí sú rozdielne, ale môžeme ich cielene kondicionovať a mobilizovať. Podľa Daniela Golemana (1998) pri tréningoch citových zručností by sme sa mali sústrediť na nácvik nasledovných oblastí: identifikácia a pomenovanie citov, vyjadrenie citov, odhad intenzity citov, narábanie s citmi, schopnosť oddialiť túžbu, kontrola popudlivosti, zníženie stresu, odhalenie rozdielu medzi citmi a činmi.

Na rozvoj emocionálnej inteligencie sme zvolili z ponúkaných možností dramatoterapie prostriedky sociodrámy, ktorá podľa Kataríny Majzlanovej (1999, 77) má za cieľ: výchovu pre kreatívne sociálne zmeny v rámci skupiny, úpravu, obohatenie rôznych foriem skupiny, vývin nových perspektív v závislosti s porozumením, zvýšenie tolerancie, zlepšenie psychickej klímy, zlepšenie skupinovej dynamiky, zaujatie pozitívneho postoja k určitým hodnotám, rozvíjanie kooperatívneho správania v skupine, aktivovanie empatickej komunikácie.

Inú charakteristiku činiteľov emocionálnej inteligencie vidíme na tejto ilustrácii (www.fn.hu):

Sebauvedovanie	Sebakontrola	Spoločenské zručnosti	Schopnosť riadiť vzťahy
Citová uvedomosť: Rozpoznanie svojich citov, znalosť ich vplyvov, ich racionálne využívanie v rozhodovaní	Citová sebakontrola: ovládanie našich deštruktívnych pohnutí a citov	Empatia: vcítenie sa do citov a názorov druhých a ich rešpektovanie	Motivácia: motivujúci spôsob vedenia, vytýčenie vábivých cieľov
Presné sebahodnotenie: Vecné poznanie svojich silných a slabých stránok	Kongruencia: Spoľahlivosť, otvorenosť, kongruentné správanie a komunikácia	Inštitucionálna uvedomosť: Schopnosť vnímať dianie, rozhodnutia, stratégiu na úrovni inštitúcie	Sila presvedčiť: Schopnosť presvedčiť ostatných o našich názoroch, cieľoch

Sebadôvera: Znalosť svojich hodnôt a schop- ností	Flexibilita: Adaptabilita na nové situácie, schopnosť zdoľávať bariéry	Na klienta oriento- vaný prístup: Rozpoznanie a splnenie potrieb objednávateľov	Pomáhajúce schop- nosti na rozvoj druhých: Rozvoj schopností druhých pomocou spätých väzieb a riadenia
	Túžba po úspechu: Vnútoraná pohnútk- ka na lepšiu výkon		Schopnosť katalizátora: Načrtnutie nových smerov, iniciovanie a uskutočnenie zmien
	Iniciatíva: Schopnosť roz- poznať a ujať sa možností		Schopnosť riešiť konflikty: elimi- nácia rozporov, napätia
	Optimizmus: Pozitívny pohľad na veci		Schopnosť spolu- práce: budovanie a pestovanie širokého okruhu vzťahov, vytvorenie pracovného tímu

Tabuľka 4: Faktory emocionálnej inteligencie II.

V dramatickej aktivite zúčastnený sám je aktérom, tvorcom životných situácií, prežíva, reflektuje, pozoruje a prijíma. Tento proces mu umožňuje sebapoznávanie a zároveň korekciu svojho správania, postojov a iné. Stratégia pre určovanie postupnosti dramatických aktivít v našom výskume vychádza z rozvoja činiteľov emocionálnej inteligencie. Načrtnutý proces predpokladá vzájomnú súvislosť štruktúr. V našej práci by sme chceli skĺbiť metodiku dramaterapie so zámerom rozvoja emocionálnej inteligencie. Účasť v hre vplyva na sociálnu pozíciu a sociálnu zúčastnených, a to je naším cieľom.

1.2.1. Rozvíjanie sebapoznávania, sebareflexie a empatie

Prostredníctvom dramatických aktivít jednotlivcov získava zážitky a skúsenosti z rôznych oblastí života, pocit úspešnosti a sebarealizácie, emocionálne uvoľnenie, motiváciu pre získavanie nových skúseností. Vhodný výber aktivít, ktorý rešpektuje individuálne zvláštnosti zúčastnených, ich aktuálne schopnosti, možnosti a potreby, napomáha k lepšiemu sebapoznávaniu, ako i k získavaniu spätných väzieb od ostatných členov skupiny. Empatia je vrodená schopnosť, ale je možné ju rozvíjať a cvičiť. V dramatoterapeutických skupinách je veľmi dôležité vytvárať dôvernú, bezpečnú klímu, ktorej základnou podmienkou je spolupráca, spočívajúca na empatickom cínení jej členov. Empatia zabezpečuje rovnocennosť, vzájomnú akceptáciu a toleranciu členov skupiny. Pri konštruktívnej kooperácii je veľmi dôležité uvažovanie „spoločnou hlavou“, čo zaisťuje optimálne empatické ladenie každého člena skupiny.

Podľa Carla R. Rogersa (1997) miera empatie vo vzťahu je azda tým najmocnejším faktorom pri vzniku zmeny a učenia. Béla Buda (2001) uvádza, že empatia je proces, ktorý nepozná porovnania, neexistuje pri tom vonkajšie meradlo, neposudzuje. Nie je to jednorázový akt. Pripúšťa v inej situácii iný význam vyjadrenia svojho empatického vnímania. V terapeutickom procese miera empatie je rozhodujúca pri efektívnosti výsledku. Podľa moderných teórií komunikácie empatia sa realizuje cez nonverbálne kanály (mimika, gestá, očný kontakt, paralingválne kanály a i.) v sociálnej interakcii (Mikuláščík 2008). Cez empatiu si uvedomujeme signály nonverbálnej sociálnej komunikácie. Jacoba Levy Morena treba považovať za zakladateľa koncepcie empatie, preferuje rolové hry, výmenu rolí, a to práve pre zlepšenie empatie.

Výchovnou úlohou dramatoterapie je hľadanie vlastného postoja cez emocionálny zážitok. Človek sa vyvíja, jeho poznatky, city a tendencie konania vzhľadom na rozličné predmety v jeho svete sa organizujú do trvalých sústav nazývaných postojmi. Rozlišujeme 3 zložky postojov: poznávacie, citové a konatívne. Človek prejavuje množstvo postojov voči okoliu i voči sebe. Skupiny, ktorých jednotlivcov je členom a s ktorými sa stýka, ako aj skupiny, ktorých členom nie je, ale na členstvo v nich aspiruje, sú dôležité pri stvárňovaní jeho postojov. V období dospievania, kedy markantnú formujúcu silu predstavujú rovesnícke skupiny, môžeme cielene ovplyvniť ich postoje a v skupinovej práci ich formovať komplexne. V prípade našej cieľovej skupiny, telesne postihnutých mladých ľudí, ktorí sa pohybujú len vo svojom úzkom kruhu, je veľmi dôležité otvoriť brány ich socializačných možností. Dramatoterapia im adekvátne túto možnosť poskytuje.

1.2.2. Rozvíjanie vzťahov a motivácie

Obsah a úlohy dramatoterapeutických aktivít zostavujeme tak, aby ich jednotlivci mohli úspešne zvládnuť a získať predpoklady a motiváciu k ďalšej činnosti. Motivácia určuje nasmerovanie správania, jej ciele a intenzitu subjektívne prežívané ako túžby. Naše racionálne rozhodnutia sú skôr dôsledkom, ako príčinou našej motivácie.

Nadviazanie kontaktov, komunikácia, rozvoj sociálnych zručností hrajú dôležitú úlohu v živote človeka. Predpokladáme už fungujúcu skupinu so svojou kladnou i zápornou charakteristikou. Naším cieľom bude prelomiť prípadné bariéry, komunikačné šumy, ktoré môžu reprezentovať už dlhšiu dobu spolufungujúcu skupinu. Kooperácia potrebuje vzájomnú úctu, toleranciu svojich členov. Tolerancia znamená znášateľnosť, čo je odmietnutie predsudkov vo všetkých oblastiach ľudského spolužitia.

Stredobodom záujmu sociodrámy je celá skupina, jej činnosť. Ide o improvizovanú dramatizáciu skupiny, ktorá už existuje, je nositeľom svojej hodnoty. Protagonistom je skupina a jej sociálne vzťahy. V našej práci sú dopredu určené tematické bloky, ale skupina bude vyberať svoju konkrétnu tému z navrhnutých možností. Táto spoločná voľba je dôležitá pri motivácii členov skupiny. Konečným cieľom spoločného stretnutia je dosiahnuť kooperatívne správanie v skupine. Aktívna sociometria podľa Jacoba Levy Morena (Mérei, 2004) poskytuje ideálnu možnosť na prezentáciu diania v skupine, na odhalenie inakosti – rovnosti v skupine, na súčinenie – opovrhovanie, na prítulenie – odcudzovanie jej členov a i. Poskytuje možnosť riešiť prípadné konflikty, názorové rozdiely a zároveň dáva pozitívne spätné väzby.

1.2.3. Vplyv dramaterapie na rozvoj profesionálnych zručností

V sociodráme je postavenie pedagóga menej direktívne. Navrhuje, ale neorganizuje a necháva rozhodnutie o prehrávaní témy na hráčov. Aby naša spolupráca bola čo najefektívnejšia, pre komplexnosť pri skupinovej práci uplatňujeme aj nasledovné princípy: *princíp podpory*, *princíp ochrany*, *princíp štruktúrovanosti*, *princíp stabilizujúcej trpezlivosti*, *princíp komunikatívnosti*, *princíp celosti*, *princíp orientácie na skupinový proces* (Langen, 1997). Vychádzame z poznania, že v období adolescencie voľba povolania, resp. profesijná sebarealizácia je dôležitou životnou zastávkou mladých ľudí. Uvedomovanie si toho, čo nás najlepšie motivuje a aktivizuje, nám výrazne pomáha nájsť vhodnú profesijnú typológiu. Aktuálne teórie tvrdia, že pri správnej voľbe profesie dnes už hrá dôležitú úlohu oveľa viac faktorov ako kedysi. Podľa Paula D. Tiegera (1998) v súvislosti s hľadaním profesionálnej sebarealizácie máme dnes najšť odpovede na tieto štyri otázky:

1. Ako komunikujeme so svetom a kam usmerňujeme svoju energiu, sme extroverti či introverti?
2. Aký druh informácie si prirodzene všímame, zmyslovosť verzus intuitívnosť?
3. Ako sa rozhodujeme, rozumom, racionálne či citovo, emocionálne?
4. Preferujeme štruktúrovaný alebo spontánnejší spôsob života, uvážlivosť a vnímavosť ktorý faktor ma viac ovplyvňuje?

Pre skupinu motivačným a zároveň integrujúcim prostriedkom môžu byť napr. realistické životné skúsenosti prítomných, týkajúcich sa profesijného uvažovania. Témy ako, čo rád robím, čo rád študujem, ako vyzerá konkurzný rozhovor a napr. zodpovedanie uvedených štyroch otázok poskytujú aktérom možnosť získať skúsenosť, nájsť odpovede, aj keď cez fiktívne situácie. Zároveň spontánne zistiť, o aký profesijný typ ide, a tak zrealizovať šance uplatniť sa na trhu práce, bude cenným poznatkom pre člena skupiny. Jednotlivcovi dostáva cez emocionálny zážitok hravou formou cenné kognitívne informácie o sebe, ktoré môže využiť v prospech seba.

1.2.4. Uplatnenie rolových hier pri príprave na partnerstvo a rodičovstvo

Rolový model dramatoterapie je založený na princípe prehrávania viacerých rolí. Vychádza z kvality sociálnych rolí, s ktorými má klient skúsenosti. „Cieľom je cez rolové prehrávanie vyskúšať si rôzne roly, zlepšiť orientáciu v reakciách druhých i vo vlastnom správaní. Hranie rolí je výchovná, vzdelávacia a terapeutická metóda. Rolové hry predstavujú v dramatoterapii samostatnú formu prístupov“ (Majzlánová 1999, 41 a 99).

Rola vždy dáva možnosť prežívať a ilustrovať. Peter Brook (2005) spomína i tretiu rovinu, a to *kolektívnu tvorivosť*. Je to séria cvičení, ktorá sa môže realizovať len v skupine, vyžaduje prítomnosť viacerých aktérov a tým vytvára skupinovú kohéziu, čo má terapeutický význam. Zostavil i systém prostriedkov: sú to relaxačné, improvizáčnne, vzťahové a napätie zmiernujúce cvičenia, ktoré vyžadujú skupinovú prácu.

Podľa Milana Valentu (1999) rola je ako spojovateľ medzi vlastným ja a tým druhým, vlastným ja a sociálnym svetom. Rola je pevnou entitou, určenou činnosťou človeka a vzťahom človeka k ostatným. Ale povaha činností a vzťahov sa rôzni a je závislá od vnútorných psychologických a vonkajších spoločenských faktorov. Táto variabilita nám umožňuje spontánny a kreatívny spôsob sebavyjadrenia členov skupiny, resp. skupinovej demonštrácie. V priebehu socializácie si každý človek musí osvojiť bohatý repertoár sociálnych rolí. Z hľadiska plnenia

cieľov dramatoterapie má veľký význam socializačný charakter rolových hier – človek ako sociálna bytosť v rolovej hre nielen „exploruje“, ale sa aj prispôsobuje. Rozšírenie rolového repertoáru, nácvik rôznych situácií pomáha klientovi lepšie sa orientovať vo svojom probléme, získať určitý odstup, nadhľad a i. (Majzlanová 2004).

Rolové hry vychádzajú z danej tematiky a vedúci skupiny má možnosť ovplyvniť obsah stretnutia. Skupine navrhne dramatizovať situácie typu: ako osloviť partnera, ako nadviazať vzťah a iné. Vychádzame z predpokladu, že aj na partnerstvo a rodičovstvo sa treba pripraviť, a nie každý adolescent má vhodné podmienky „vyskúšať“ v realite také dôležité momenty svojho života, ako je voľba partnera.

V období adolescencie je výrazným sebarealizačným prostriedkom snenie. Mladý človek dostáva príležitosť dramatizovať fikciu, a tak získava praktické zručnosti. Spätné väzby od ostatných budú cennými pripomienkami na zrealnenie túžob a očakávaní mladého človeka.

1.2.5. Uplatnenie dramatoterapie u adolescentov

Socializácia má rôzne etapy, intenzitu a formy. Opačným procesom socializácie je proces individuálnej dezintegrácie. V socializačnom procese má dôležitú úlohu i tzv. sociálna rola. Rolová hra prispieva k integrácii na úrovni osobnostnej, a takisto treba uvažovať o jej vplyve na sociálnu, interpersonálnu rovinu klientovej existencie. V prípade adolescentov musíme byť pripravení i na negatívne až antisociálne postoje, ktoré by mali byť eliminované počas stretnutia. Skupina musí odhaliť svoje sociálne problémy a „vyrozprávať ich“. Úlohou dramatoterapie je poskytnúť priestor k takýmto rozhovorom, napr. formou improvizácie. Prežívanie prebieha na dvoch úrovniach: vo fiktívnej a v reálnej sfére (Bolton 1993).

V poslednom čase objektívne i subjektívne podmienky socializácie prešli výraznými zmenami. Humanistický prístup umožňuje sústrediť sa na prežívanie jednotlivca, zdôrazňuje proces sebaaktualizácie ako i emocionalitu vzťahov, ktoré môžu byť kladné i záporné. Pri učení sa rolám v nových situáciách, je potrebné niekedy opustiť staré, zmenami prekonané roly v sociálnom postavení, čo je charakteristické pre obdobie dospievania (Valenta 1999). S touto skutočnosťou súvisí i kognitívna konsonancia a disonancia (Mikuláščík 2008). Sme pozornejší k tým podnetom, ktoré obsahujú hodnoty nami prijaté a dôležité pre nás, a naopak: menej nás zaujímajú tie hodnoty, ktoré sú v rozpore s našimi. Na základe tejto paradigmy sa často hovorí o čierno-bielom videní, resp. na charakterizovanie tohto faktu sa používa slovné spojenie „nasadil si čierne okuliare“. Ostatné podnety máme problém diferencovať, bagatelizujeme ich alebo si ich vôbec nevšímame. Dospievajúci je citlivejší voči negatívnym emocionálnym prejavom, stáva sa hyperkritickým voči prostrediu. V období dospievania je veľmi dôležitá distingvácia

určitých udalostí, situácií, vyžaduje kondicionovanie a nadobúdanie takej sociálnej zručnosti, ktorá pomáha v tomto procese. Dramatoterapeutické stretnutia napomáhajú cez emocionálny zážitok získať i takúto skúsenosť. Dospievajúci majú snahu pretransformovať sa na voľne hrajúcu sa skupinu (Kende 2003). Na tento moment je potrebné pri vedení skupiny adolescentov myslieť a predísť mu môže me jedine dohodou na začiatku stretnutia, keď si vytýčime jasný cieľ.

Podľa Ivany Semjanovej (1992), ktorá má skúsenosti so sociálne dramatickými hrami v škole u 13–14-ročných dievčat, ústredný konflikt je tvorený príbehom a pravidlami hry. Podľa nej uskutočnenie sociodramatickej hry predpokladá:

- príbeh, ktorý vytvára atmosféru a vysvetľuje situáciu a úlohy žiakov,
- pravidlá hry, ktoré zasahujú do riešenia konfliktu a preverujú vedomosti, charakter, vôľu aktérov sociálneho celku,
- rekvizity, ktoré vytvárajú ilúziu skutočnosti,
- prostriedky, umožňujúce sebvýjadrovanie a interpretáciu situácie,
- záverečný rozhovor v skupine.

Dramatoterapeutické stretnutia môžu byť zamerané i na osvojenie si stratégie copingu, čo znamená vedomé prispôsobenie sa záťažovým situáciám (Pinczésné 2003, 81). Predpokladáme, že naša cieľová skupina patrí do tejto kategórie a bude veľmi vhodné sa zamerať i na dva dôležité prvky copingu, a to na námahu a zacielenosť.

Skupinová forma práce má svoju zákonitosť, pre ktorú je príznačné, že nielen vedúci skupiny vplyva na jednotlivých členov, ale takisto každý člen pôsobí terapeuticky na ostatných. Týmto vzájomným ovplyvňovaním skupina má terapeutický účinok na každého svojho člena. Je to zásadou terapeutickú interakcie (Zseni 2000). V období dospievania zohráva dôležitú úlohu konfrontácia názorov medzi rovesníkmi, čo výrazne determinuje ich osobný rast a zároveň umožňuje ich fungovanie najprv v spoločnosti rovesníkov a neskôr v širšom spoločenstve. Nájdenie svojej osobnej kompetencie medzi rovesníkmi napomáha k získaniu sociálnej zručnosti, ktorá je nepostrádateľná v živote každého človeka.

Treba sa zmieniť i o prevenčnom význame dramatoterapie. Pre deti problematické, postihnuté, ohrozené skupinový zážitok a členstvo v skupine je základnou potrebou. „Malé skupiny sú schopné doplniť poslanie rodiny, nahradiť ju. Marginalizované deti v spoločnom prežívaní vytvoria sociálnu spolupatričnosť. Potrebu individua patriť do skupiny môžeme nazvať sociálnym hladom. K efektívnosti terapeutickú skupiny táto skutočnosť veľmi prispieva“ (Kende 2003, 156).

Špeciálna dramatická výchova i dramatoterapia plnia preventívnu úlohu u jednotlivcov v mimoriadnych životných a záťažových situáciách a súčasne poskytujú nácvikovou metódu na zvládanie rôznych situácií s cieľom získať nové modely

správania. Telesne postihnutí jedinci si obvykle sami svoje postihnutie uvedomujú a je pre nich problematické vyrovnáť sa s ním. Častokrát u nich vznikajú problémy s adaptáciou na prostredie (Vančová 1999), ktoré by sme mohli označiť Sovákovým (1972) pojmom „defektivita“. Podľa neho „osamotené“ postihnutia sa prakticky nevyskytujú, lebo postihnutý jedinec sa vždy musí potýkať s problémami v oblasti sociálnej interakcie a adaptácie na prostredie. V našom prípade indikovaná cieľová skupina, telesne postihnutí mladí ľudia, pri zlepšení sociálnej kompetencie a pre komplexný rozvoj svojej osobnosti túto formu činnosti priam potrebujú. Obsahová náplň stretnutí sleduje úmyselný, cielavedomý proces, so zámerom vplývať na zmiernenie symptómov, pôsobiť na oblasť prežívania a postojoov (Majzlanová 2003, 82).

1. Plnenie terapeutických pravidiel a kritérií:

- cieleň výber klientov do skupiny podľa diagnózy, veku a pohlavia,
- obmedzený počet v skupine od 3 do 10 osôb,
- okrem skupinovej dramaterapie sa pomerne často uskutočňuje individuálna forma, ktorá ju predchádza alebo sa jednotlivé prístupy podľa potreby kombinujú,
- dramatické aktivity sú zamerané na vytvorenie terapeutického vzťahu medzi klientom a terapeutom,
- ide o plnenie terapeutických cieľov u každého klienta,
- zámerné využívanie skupinovej dynamiky (kohézia, tenzia) na dosahovanie terapeutických cieľov,
- predpokladá komplexný prístup, so zohľadnením všetkých faktorov, ktoré pôsobia na človeka (zdravotné, psychologické, osobnostné, sociálne, ekonomické a i.).

Treba rozlišovať medzi sociálnym učením prebiehajúcim počas stretnutí a v inom priestore, ale pri ich vzájomnej pozitívnej korelácii osobnostný rozvoj je zabezpečený. Počas kreatívnej činnosti často spontánne dochádza k sociálnemu učeniu.

Dramaterapia má široké uplatnenie v práci s mladistvými. Táto veková skupina je otvorená a prístupná spoločnému hraniu, spoločnej činnosti s využitím prostriedkov dramaterapie. Cieľom dramaterapeutického prehrávania je polozenie základov pre sociálnu zmenu. Rozvoj sociálnych zručností, interakcie a komunikácie ako cieľov dramaterapie je veľmi aktuálny a prioritný v období adolescence. Mladistvý potrebuje podporu pri seberealizácii a dramaterapia ponúka veľa možností na realizáciu, reguláciu rozvoja celej osobnosti.

2. ZDRAVOTNE POSTIHNUTÍ ADOLESCENTI

2.1. Telesne postihnutí adolescenti – etiológia a symptomatológia

Telesné postihnutia majú veľmi veľa obmien. Príčiny postihnutí sú práve také rôznorodé, aké sú rôznorodé ich formy. Postihnutie môže mať organický i funkcionálny pôvod, môže ísť o následok mozgového poškodenia, choroby, môže byť spôsobené nehodou, vývinovou anomáliou a ďalšími činiteľmi. Patologický činiteľ, ktorý spôsobil telesné postihnutie, môže súčasne poškodiť i intelekt. Telesne postihnutí jedinci sú individuálne veľmi odlišní (Illyés a kol. 1978). Patria sem jednotlivci s chybami pohybového, oporného a nervového ústrojenstva. Ide v podstate o tri rôzne kategórie osôb, ktorých telesná integrácia je obmenená (Vašek 2003):

1. telesne postihnutí, u ktorých problematika výchovnej rehabilitácie naráža na ťažkosti hybnosti, v lokomócií, prípadne odlišnosti vo vonkajšom vzhľade a s tým spojeným subjektívnym prežívaním,
2. chorí, ktorých zdravotný stav nedovoľuje edukáciu v podmienkach bežných škôl pre intaktných, a preto sa vzdelávajú prevažne individuálne v zdravotníckych zariadeniach na lôžku,
3. zdravotne oslabení, ktorí sa kratší alebo dlhší čas nachádzajú v ozdravovniach alebo v liečebniach z dôvodu zdravotnej indikácie.

Ema Kollárová (1993) uvádza, že symptómy postihnutia krátkodobo alebo dlhodobo ovplyvňujú pedagogickú činnosť a v rozličnej miere vyvolávajú potrebu jej prispôsobovania v obsahovej, metodickej i organizačnej oblasti. Rozsah modifikácií závisí od závažnosti symptómov a od ich početnosti. Poruchy hybnosti môžu byť:

- primárne – ak sú prejavom postihnutia orgánov zabezpečujúcich pohyb (chybný vývin, následok choroby alebo úrazu),
- sekundárne – ak nie je poškodený samotný orgán pohybu, ale je chorobou zasiahnutý iný orgán, pričom však priebeh choroby je taký, že pohyb znevažuje.

100% populácia	100% zdravotne postihnutí
95,76% intaktná populácia	70,13% mentálna retardácia
4,24 % - zdravotne postihnutí	29,87% - ostatné

Tabuľka 5: Rozptyl v bežnej populácii

Medzi odborníkmi v súčasnosti prevláda názor, že postihnutie sa málokedy objavuje izolovane, z roka na rok je častejšie pozorovaná pestrosť prítomných, navzájom sa ovplyvňujúcich problémov, kombinácia ktorých synergickou silou prináša vždy nový fenomén, čo vyžaduje maximálne osobitné hodnotenie, diagnostikovanie, načrtnutie prognózy.

Mertin (1995) realizoval v Českej republike výskum a na základe štatistického hodnotenia v r. 1994/95 dospel k výsledku 7,9% viacnásobne postihnutých. V USA v r. 1986/87 vykázali iba 2,2 % viacnásobne postihnutých. Predpokladáme, že tieto čísla sú tak nízke z toho dôvodu, že autori brali do úvahy signifikantne iba najvýraznejšie postihnutia.

Rozptyl viacnásobných postihnutí vidíme v kvalitatívnom výskume MUDr. Dupontovej, ktorá uvádza kombináciu MR s iným postihnutím – poradie je podľa počtu výskytu (Vašek–Vančová–Hatos 1999, 64):

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. rečové postihnutia | 4. poruchy správania |
| 2. zrkové postihnutia | 5. epilepsia |
| 3. telesné postihnutia | 6. sluchové postihnutia |

Starostlivosť o deti vyžadujúce špeciálnopedagogický prístup má byť komplexná a táto komplexná starostlivosť vyžaduje multidisciplinárny prístup. V školskej starostlivosti u jednotlivcov vyžadujúcich špeciálnu výchovnú starostlivosť vzdelávacie problémy môžeme kategorizovať nasledovne (Englbrecht–Weigner 1999):

Vzdelávacie ťažkosti (kompetencia pedagóga):

Výrazné vzdelávacie problémy, ťažkosti v učení

Vzdelávacie poruchy (kompetencia rozvíjajúceho a špeciálneho pedagóga):

vzdelávacie „brzdy“, vzdelávacie slabosti, vzdelávacie zlyhania

Vzdelávacie postihnutia (kompetencia špeciálneho pedagóga):

vzdelávacia inferiorita, vychovávateľnosť

Telesne postihnutý adolescent prežíva svoju vývinovú krízu výraznejšie ako jeho zdraví rovesníci. Jeho socializačné možnosti a skúsenosti sú obmedzené, často v segregácii so „svojimi“. Terapeutická činnosť u telesne postihnutých musí počítať s tým, že postihnutia a poruchy pohybového ústrojenstva, symptómy

i ťažkosti sú väčšinou trvalého rázu a výrazne zhoršujú kvalitu života postihnutých, vyvolávajú bolesť a vytvárajú funkčné obmedzenia. Často evokujú štyri druhy psychických problémov (Buda 2001):

- a) depresívne poruchy (F32 – F34),
- b) somatoformné poruchy (F45),
- c) adaptačné problémy (F43.2),
- d) psychologické problémy ovplyvňujúce celkový zdravotný stav (F54).

U telesne postihnutých jednotlivcov podľa Kataríny Majzlanovej (2004) sa zameriavame na relaxáciu, rytmické a rečové cvičenia, cvičenia na spresňovanie pohybového vyjadrenia pri zohľadnení pohybových možností, verbálnej i neverbálnej komunikácie. Využívame spojenie hudby a pohybu či hudby, reči a pohybu s využitím Orffovho inštrumentária a reprodukovanej hudby. V rolových hrách a improvizáciách môžu hráči prežiť situácie, v ktorých sa vyskytnú len ojedinele alebo ich nikdy nezažili, obohatiť svoj vnútorný svet, vyjadriť svoje pocity, túžby, problémy, spoznať názory iných ľudí.

Z relaxačných metód môžeme aplikovať Schultzov autogénny tréning a Jacobsonovú progresívnu relaxáciu. U telesne postihnutých jednotlivcov v podpornej starostlivosti dôležitú úlohu zohráva relaxácia, pretože navodzuje stav uvoľnenia, znižuje svalový tonus a úzkosť.

Anna Szabó Gordosné (2000) na základe svojich výskumov zhrnula špecifiká rozvíjania osobnosti postihnutých do nasledovných bodov:

- zmena príjmu informácií z vonkajšieho prostredia,
- sťažená spoločenská komunikácia,
- zmena možností a foriem prispôsobenia sa vonkajšiemu prostrediu a možnosť ovplyvniť prostredie,
- sťažená socializácia, postupná izolácia.

Podľa nej telesné postihnutie brzdí jedinca vo veku primeranej činnosti a tým ohrozuje jeho osobnosť a spoločenské uplatnenie. Táto skutočnosť vplýva na zmenu štruktúry osobnosti: môže vzniknúť také oneskorenie alebo zmena vo vývine, ktorá vyžaduje prevenciu, korekciu, resp. kompenzáciu pomocou špeciálnej rehabilitačnej intervencie.

V našej práci sa zameriavame na prvú skupinu telesne postihnutých jedincov, pretože ich prítomnosť je v ústave pre telesne postihnutých najvyššia, okrem toho ich psychická zraniteľnosť a spoločenská integrácia im spôsobuje najväčšie problémy, a tak predpokladáme, že majú najväčšie socializačné problémy.

2.2. Adolescencia ako vývinové štádium a jej charakteristika

Vo vývine osobnosti človeka má dospievanie svoje špecifické miesto, ale toto životné obdobie je ťažšie časovo ohraničiť ako ostatné obdobia. Dospievanie je vývinový proces, ktorý odštartuje pohlavné dozrievanie. U jedincov prebiehajú psychosomatické zmeny, ktoré mobilizujú celý organizmus. Prejavmi vegetatívnej nervovej sústavy sú búšenie srdca, blednutie, potenie, červenanie, bolesti hlavy a brucha, únavnosť. Centrálna nervová sústava reaguje popudlivosťou, impulzivitou. Zvyšuje sa senzitivnosť a výraznejšie sú i tendencie k sebaopoznávaniu. Mladý človek sa prejavuje nonkomformným správaním, ktoré nepodlieha každodenným pravidlám dospelých, ale súčasne chce patriť do rovesníckej skupiny, ktorá má určené jednoznačné pravidlá. Túži po zážitkoch a intenzívnych citoch. Striedajú sa u neho nálady, nachádza sa na hrane extrémov. Eriksonova vývinová škála (1973) toto obdobie charakterizuje medzi intimitou a polarizáciou. Biologické dozrievanie a spoločenské očakávanie adolescenta osamostatňuje, ale súčasne ešte u neho pretrvávajú silné prežívanie dieťaťa. Najprv sa pridáva k rovesníckej skupine a potom vytvára partnerský vzťah. Centrálnou otázkou, ktorá zamestnáva jeho myseľ je: „Kto som, kam smerujem, čo chcem?“

Havighurst podľa Atkinsona (2001) určil na základe svojich výskumov nasledovné vývinové úlohy pre dospievajúcich: aspekty biologického dozrievania, prijímanie roly dospelého, citové osamostatnenie od rodičov/dospelých, vlastný svetonázor, uvedomenie si vlastnej identity a účasť v rovesníckej kultúre. Cyklická zmena generácií mladistvých tiež poukazuje na významné rozdiely medzi nimi. Práve tieto zmeny určujú charakteristiky vývinových etáp, na ktoré sa toto obdobie delí, t.j. predpuberta, puberta, obdobie mladosti. Niektorí autori považujú túto vekovú fázu za krízovú, pretože počas nej dochádza k výrazným biologickým, psychickým a sociálnym zmenám. Zo psychosociálneho hľadiska má somatické dozrievanie pre mladistvého veľký význam, pretože reakcie okolia na jeho vzhľad silne ovplyvňujú jeho sebaoponovanie. Negatívne hodnotenie vzhľadu mladistvého okolím býva zdrojom jeho frustrácií. I keď jeho výzor už prezrádza dospelého, psychika sa ešte stále prejavuje črtami detskosti. „V období dospievania sú mladí ľudia veľmi zraniteľní, citliví na hodnotenie ich vonkajšieho výzoru. Najmä vážne somatické postihnutia výrazne vplývajú na ich sebahodnotenie, a tak zdravý vývin osobnosti môže byť ohrozený“ (Mónks–Knoers 2004, 195–198).

Rovesnícke skupiny v období predpuberty môžeme charakterizovať prítomnosťou členov rovnakého pohlavia. Tieto skupiny dopomáhajú k pohlavnej identifikácii jej členov. Zatiaľ sa ešte nechcú osamostatniť od dospelých, skôr majú záujem ich imitovať, či už v športe, hudbe alebo v ďalších aktivitách a oblastiach. V dôsledku prebiehajúceho biologického a psychického dozrievania organizmu

mladých, mení sa i charakter rovesníckych skupín. Obdobie dospievania má dve charakteristické roviny: túžba sa osamostatniť od rodičov a zväčšovanie vplyvu skupiny rovesníkov. Izolácia od rovesníkov a už vzdalovanie sa od rodičov privádza mladých do rozpakov a môžu sa u nich objaviť i suicidálne myšlienky, v extrémnych prípadoch aj skutky. V tomto procese osamostatňovania sa má dôležité miesto škola ako sekundárne socializačné miesto, ale s primárnou prítomnosťou u rovesníkov. Mladý človek svojím správaním a výzorom naznačuje okoliu, že už nie je dieťa, ale líši sa aj od dospelých. Svojou jedinečnosťou a snahou byť originálny chce dať dospelým najavo, že je už samostatný a solidárny so svojimi rovesníkmi (Erikson 1973). Mönks (2004, 210) vo svojom výskume na základe rozhovoru s 1000 mladými ľuďmi a ich rodičmi dospel k názoru, že „nemôžeme jednoznačne hovoriť o kríze medzi mladistvými a ich rodičmi. Vcelku je väčší súlad medzi mladými a ich rodičmi ako medzi rovesníkmi navzájom.“ Napriek tomu je sociálna solidarita, sociálna emancipácia v rovesníckej skupine veľká. V tomto období nezastupiteľné miesto majú kamarátstva. U dievčat sú intímne priateľstvá častejšie ako u chlapcov. Pomocou týchto dôverných vzťahov vo vzájomných rozhovoroch mladí získavajú oporu pri osamostatňovaní sa a zároveň si rozvíjajú svoj sebaobraz. Ukazovateľom dobrej sociálnej kompetencie je, ak jedinec má záujem o svoje prostredie, informuje sa o dianí, dokáže citlivo a flexibilne kontrolovať svoje interakcie. (Argyle 1988)

V tomto období veľký význam má skúsenosť druhých, najmä, keď táto skúsenosť je podobná ich vlastnej. Stáva sa oporným bodom pri prekonávaní vnútornej lability adolescenta. Spätná väzba zohráva nemenej významnú úlohu. Jeden druhému sa stávajú terapeutom. Adolescent prežíva obdobie sústavných zmien, reaguje na každú situáciu, všetko komentuje a keď môže, stáva sa priamym aktérom. Je spontánnym, jeho prežívanie sa manifestuje v činoch, vo verbalite. Učí sa regulovať svoje správanie, dostať pod kontrolu svoju pudovosť. Je kreatívny, skúma, báda, je iniciatívny, je hnaný dopredu veľkými vecami. Môžeme konštatovať, že prežíva obdobie, v ktorom je priam stvorený pre „divadelné javisko“. Sám by chcel byť hercom a zároveň i obecenstvom v tomto divadle.

2.3. Socializačné vplyvy v období adolescencie

Adolescent sa učí svetu dospelých. Skúša všetky roly, ktoré ho oslovujú. Hľadá sa. Prispôbuje sa. Odmieta. Rebeluje, a zároveň je pasívnym pozorovateľom diania. Nerád je sám, preto skúša sa prejavíť vo svojej rodine, no vzápätí ju odmieta a pridáva sa k rovesníkom, veď sa chce osamostatniť!

Socializácia je proces, ktorý znamená interakciu osobnosti a spoločnosti. V procese socializácie zohrávajú podstatnú úlohu dva aspekty: na jednej strane dynamika osobnosti a jej vplyv na fungovanie spoločenského systému, na druhej

strane socializácia osobnosti v spoločenskej skupine. Pod socializáciou rozumieme taký proces, v ktorom jednotlivé individúá pod vplyvom sociálnych interakcií a vlastnej individuálnej biologickej a psychickej povahy formujú svoju osobnosť, začleňujúc sa do príslušných sociálnych skupín a do globálnej spoločnosti (Fiamengo, 1968). Proces rozvoja osobnosti a jej integrácia do spoločnosti sa realizuje cez rozmanité spoločenské faktory ako sú rodina, školské prostredie, rovesnícka skupina, médiá a iné.

Jean Piaget (2004) rozdeľuje vývin na niekoľko etáp a hovorí, že kvalita každého ďalšieho vývinového obdobia závisí od úspešného dovŕšenia predošlej vývinovej etapy, v ktorej dieťa sa učí vnímať svet. Tvrdí, že tieto etapy kognitívneho rozvoja dieťaťa sú totožné so socializačnými etapami. Zdôrazňuje dôležitosť rovesníckej skupiny. „Peer“ znamená rovnosť, čiže v rovesníckych skupinách „peer“ a vzťahy sú demokratické a rovnocenné. Kým v rodine sú hierarchicky usporiadané vzťahy, v rovesníckej skupine sú tieto vzťahy rovnocenné, čo dáva inú dimenziu správania sa mladému človeku. Rovesnícke vzťahy často zostávajú veľmi intenzívne počas celého života jednotlivca, najmä tam, kde je mobilita malá.

Kritické myslenie a samoregulujúca zručnosť dospievajúcich sa postupne vytvára počas socializácie. Dospievajúci si myslí, že jeho expresivita je naivná, nezručná. Svoje kresby, výtvarné výtvary zahadzuje, neskôr ničí aj svoje básne, hanbí sa za svoje múdrosti a tanečné vlohy a svoj záujem sústreďuje na takú oblasť, ktorú vonkajšie okolie prijíma, podporuje. Expresivita potrebuje prostredie, z ktorého prichádzajú posilňujúce spätné signály. Ale prostredie po určitom čase nové prvky neposilňuje, obmedzuje sa len na spoločensky prijateľné správanie. A tak mladý človek čaká na podpornú spätnú väzbu už nie od svojich rodičov, ale od svojich rovesníkov (Vikár 1980). V predpubertálnom období ešte nie je typické vzdalo- vanie sa od dospelých, ale ich napodobňovanie. V sociálnom dozrievaní počas puberty sledujeme dve roviny: na jednej strane sa mladí dospievajúci chcú osamostatniť od dospelých, ale na druhej strane sa zosilňuje vplyv rovesníckej skupiny. Obidve roviny sa navzájom dopĺňajú. Keď mladý človek sa osamostatňuje od rodičov, ale chýbajú mu rovesníci, môže ho to viesť k izolácii a neželateľnému správaniu. Badáme, že v období puberty u dospievajúcich dochádza k veľkej dis- krepancii: telesne dozrievajú, ale sociálne sú odkázaní na rodičov. Niektoré výskumy poukázali na skutočnosť, že v tomto období pre mladého človeka nie je stredobodom jeho osoba, ale omnoho väčšiu dôležitosť prikladá vlastnej originalite, ktorá ho robí nenahraditeľným, iným, osobitým od ostatných. Podľa Eriksona tu ide skôr o prebiehajúci proces krízy originality ako identity. Snaha byť originál- ny je vzburou proti dospelým a zároveň túžba byť solidárny so svojimi rovesník- mi. Mladí spoločne demonštrujú svoju inakosť, ktorá sa prejavuje v ich oblečení, šperkoch, účese, preferovaní hudobných žánrov a i. Snaha po originalite nie je individuálna, je skôr charakteristická pre ich vekovú skupinu. Takto sa prejavuje

ich sociálna emancipácia (Mönks–Knoers 2004). Reálny sebaobraz sa vytvára na základe sociálneho feedbacku, čo pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti jedinca. Ak pridáme i poznatok zo sociálnej psychológie, že sami seba vnímame vždy porovnávaním s druhým človekom, vidíme príznačný vplyv skupinovej práce v procese vnímania. Poruchy vývinu sú sprevádzané vždy i poruchami sebaovnímania, čo vyžaduje korekciu, terapeutický prístup. Suportívny vplyv terapie môže viesť k trvalým zmenám v osobnosti človeka, a to ku korekcii sebaobrazu, k lepšiemu sebaopoznávaniu, k zmenšeniu časti „neznámeho okienka“ podľa Joharyho teórie, a to pomocou spätnej väzby. Spätaná väzba je mocným „patentom“ skupinovej práce, samozrejme realizuje sa v rôznej podobe, miere a rozličnými technikami. Hans Selye (1966), zakladateľ teórie stresu napísal, že v každom z nás je pocit vďačnosti za každé dobré slovo. Táto naša potreba je motorom byť dobrým, obstať v daných situáciách, „vyslúžiť si“ pochvalu za naše správanie. Adolescent si „oblieka postupne uniformu“ každej roly, ktorú chce vyskúšať, a tým sa učí najst' a osvojiť si úlohu, ktorá je mu na mieru šitá.

Miloš Sovák (1972) vo svojej knihe *Nárys speciální pedagogiky* uvádza rôzne stupne socializácie a opisuje možnosti socializácie i podľa príčin zdravotného oslabenia. Za rozhodujúceho činiteľa v socializácii považuje možnosť rozvoja psychickej zdatnosti individua a výsledok špeciálnej výchovy a vzdelávania. Základným cieľom edukácie postihnutých jednotlivcov je optimálny rozvoj ich osobnosti a rešpektovanie ich osobitostí, ktoré vyplývajú z viacnásobných postihnutí, dosiahnutie žiaducej úrovne vzdelanosti a vychovanosti pri maximálnom stupni ich socializácie. Úlohy edukácie vyplývajú z cieľa edukácie a z pohľadu nášho výskumu vyberáme tie najcharakteristickejšie. Naším cieľom je podporovať:

- optimálny rozvoj ich motoriky, senzoriky, **emocionality**,
- optimálny rozvoj **samostatnosti** v sebaobsluže,
- osvojenie si žiaducich foriem **správania**,
- optimálny rozvoj ich adaptačných schopností ako predpokladov **sociálneho učenia** a procesu integrácie do spoločnosti,
- proces rozvoja pojmovej, praktickej, sociálnej a **emocionálnej inteligencie**,
- budovanie primeranej úrovne ich samostatnosti a **nezávislosti**,
- proces **komplexnej rehabilitácie**.

Vyššie spomenuté ciele a úlohy edukácie sú vyjadrené v zovšeobecnenej podobe, na základe ktorej sa potom konkretizujú pre jednotlivé objekty edukácie, pre individuálne zložky obsahu edukácie, s rešpektovaním druhu, stupňa a typu jednotlivých kombinovaných postihnutí, ako aj veku jednotlivcov (Vančová, 1999, s. 55).

Socializačný proces sprevádza jednotlivca počas celého života. Deje sa latentne, bez regulovania, a neskôr sa stáva samoregulujúcim prvkom jeho života. Obdobie dospelosti je výrazným obdobím sebaidentifikácie jednotlivca. Napr. empatia v tomto vývinovom období prechádza výrazným skokom, pretože rovesnícka skupina si vyžaduje intenzívnu spoluprácu na báze spolupatričnosti. Keď sa to deje v stimulujúcom prostredí s kladným vzorom, komplexný rozvoj osobnosti je zabezpečený.

3. DRAMATOTERAPIA A EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA U POSTIHNUTÝCH JEDNOTLIVCOV

Náš výskum sa zameriaval na odhalenie tých možností v socializačnom procese, ktoré možno ovplyvniť v edukácii. Edukačný proces má svoje externalizované podmienky, ktoré môžeme výrazne zmeniť implementáciou princípov a zásad reformnej pedagogiky. Aby proces implementácie bol čo najefektívnejší z hľadiska dosiahnutia cieľa výskumu, musíme odhaliť i internalizované činitele edukačného procesu, v našom prípade je to zameranie sa – okrem iných aspektov – aj na prežívanie klientov experimentálnej skupiny. Špeciálne školy navštevujú aj telesne postihnutí žiaci, ktorí okrem špecifik vo vyučovacom procese majú svoje osobitné postavenie i vo výchove. Sú oveľa zraniteľnejší, citlivejší, rozdielne prijímajú svoje obmedzenia. Často sú izolovaní od zdravých ľudí, majú výrazné problémy v socializácii. V období dospievania je zvýšená potreba ich začlenenia sa do spoločnosti. Na tento proces často nie sú dostatočne pripravení nielen títo študenti, ale neraz aj samotná spoločnosť. Dospievajúci telesne postihnutý človek, žijúci v ústavnej starostlivosti, má sťažené možnosti socializácie vo svete zdravej populácie, vrstovníkov, na trhu práce, ako i v partnerskom živote. Zvlášť treba zdôrazniť stupeň a kvalitu subjektívneho prežívania pri prekonávaní vlastného postihnutia u každého jednotlivca. Jeho príprava na dospelosť si vyžaduje špecifické podmienky a predpokladáme, že výchova zážitkovou formou, rozvoj jeho emocionálnej inteligencie, pomoc pri profesionálnej orientácii mu uľahčí tento proces a umožní mu získať také zručnosti, ktoré mu pomôžu lepšie a ľahšie sa zadaptovať na život.

Predpokladáme, že práve pomocou reformných pedagogických a terapeutických aktivít by sa mala priepasť medzi vonkajším prostredím a zdravotne postihnutými postupne zmenšovať a prekonávať. Spoločnosť sa musí lepšie pripraviť na integráciu inakosti, ale aj samotní študenti musia byť zručnejší pri zdolávaní prekážok, s ktorými sa stretávajú, a ktoré často sami pred seba stavajú.

Dramatoterapia umožňuje neformálnym spôsobom, cez zážitok akoby telesne postihnutému jednotlivcovi priblížiť reálny svet, zlepšiť jeho osobnú kompetenciu a získať skúsenosti v takých situáciách, ktoré doteraz nezažil. Dramatoterapia je výrazným socializačným prostriedkom vo výchove, ktorý pomáha skĺbiť kognitívne procesy s emočným nábojom, a tým napomôcť k harmonizácii osobnosti mladého človeka a jeho príprave na život. Pomocou dramatoterapeutických prístupov môžeme pôsobiť na sociabilitu, čo sa odráža potom v jeho interpersonálnych vzťahoch, v procesoch riešenia problémov. Umožňuje vytváranie väčšieho množstva sociálnych situácií, koľko sa v škole bežne vyskytujú.

V dramatoterapii môže klient prijať rolu, ktorá doteraz nepatrila do jeho sociálneho repertoáru. Karoline Zeintlinger (1991) vo svojej eseji píše o radoch dospievajúcich z toho, ako našli v role nový štýl vyjadrovania toho, čo pred tým vyjadriť nemohli. Vo svojej príkladovej štúdii uvádza „dôkaz“, ako dramatoterapia napomáha individuu byť viac socializovaným vo svojom sociálnom rámci. Tieto zistenia sú veľmi dôležité i pre nás odborníkov, ktorí pracujeme s jednotlivcami so zdravotným postihnutím. Zdravotne postihnutí ľudia často nechcú, nevedia, resp. nemajú príležitosť hovoriť o sebe, o svojich problémoch.

Dramatoterapeutické stretnutia umožňujú vidieť a zároveň zažiť vzťahy, situácie, ktoré môže mladý človek usporiadať, riešiť a získané zážitky mu napomáhajú ku kvalitnejšej identifikácii s jeho reálnym svetom, zlepšujú jeho socializáciu s prostredím.

Cieľom nášho výskumu bolo:

1. Zistiť účinnosť pôsobenia dramatoterapie na zlepšovanie sociálnych kompetencií u klientov s telesným postihnutím.
2. Zistiť možnosti získavania informácií pomocou dramatoterapie – o emocionálnom prežívaní, postojoch, názoroch klientov s telesným postihnutím.
3. Zistiť možnosti rozvíjania vzájomných vzťahov pomocou dramatoterapeutických techník u telesne postihnutých klientov.

Hľadali sme odpovede i na nasledovné otázky:

1. Ktoré dramatoterapeutické techniky pôsobia v smere rozvíjania sociálnych kompetencií u klientov s telesným postihnutím?
2. Ktoré dramatoterapeutické prístupy nám poskytnú informácie o emocionálnom prežívaní, postojoch a názoroch u klientov s telesným postihnutím?
3. Je možné pomocou dramatoterapie pôsobiť na rozvíjanie vzájomných vzťahov telesne postihnutých klientov?

Technikou merania sociálnych zručností v školskom prostredí sa zaoberala i Németh Gáborné (2008), ktorá zoradila najčastejšie používané nasledovné techniky: interview, hodnotiace škály, sebacharakteristika, sebahodnotenie, sociometria, pozorovanie. Niektoré výskumné techniky boli uplatňované i v našom výskume.

Pre zlepšenie sociálnej kompetencie klientov sme využívali aj tie metódy, ktoré sú najčastejšie využívané a aplikované pri rozvíjaní sociálnej kompetencie (Difer 2000):

- *modelovanie* (poskytnutie správneho modelu správania),
- *riešenie problémov* (pri výskyte problémov v danej skupine sa riešenie realizuje v dvoch fázach: indentifikácia problému, vhodné riešenie a jeho realizácia),

- *posilnenie formou pochvaly, odmeny* (sociálna pochvala, uznanie ako najefektívnejší spôsob),
- *hranie rolí* (na zlepšenie empatie a prosociálneho správania, najefektívnejšia je výmena rolí),
- *situačné rozhovory* (obsahujú prvky sociálneho správania, ktoré by si mali osvojiť a boli navrhnuté v situačných hrách).

Kvalitatívny výskum navodzuje také situácie, pri ktorých výskumný údaj môže byť skreslený, a preto v našom výskume sme uplatňovali trianguláciu, pri ktorej sme využívali výskumné postupy navzájom sa dopĺňajúce a zároveň predstavujúce kontrolné mechanizmy, ako sú participačné pozorovanie, ukotvená teória a sociometria.

Ukotvenú teóriu (GTM) a sociometriu ako výskumné metódy spolu s participačným pozorovaním pre trianguláciu sme aplikovali z toho dôvodu, že obidve metódy relevantne hodnotia kvalitatívne zmeny výskumnej skutočnosti. Pri našom hodnotení sme postupovali – využívajúc analýzu oboch výskumných metód – osobitne, následne sme syntetizovali celkové výstupy výskumu.

Obsahová analýza pozorovaní tvorí súčasť celkového hodnotenia výskumných údajov. Verbálne výpovede a nonverbálne signály tvorili základ pri kódovaní významových jednotiek (konceptov). Ich hodnotenie sa realizovalo sumárne a výstup tvoria kategórie 1. a 2. rádu.

A) Participačné pozorovanie

V rámci pozorovania sme uskutočnili neštruktúrované participačné pozorovanie, pretože táto metóda umožňuje pozorovateľovi zároveň uskutočňovať výskum i participovať na činnostiach pozorovaných osôb. Charakter našej výskumnej práce vyžaduje aktívnu účasť vedúceho. Podľa najnovších teórií komunikácie (Mikuláščík 2008) empatia sa stáva „čitateľnou“ prostredníctvom reči tela. Údaje z pozorovania boli efektívnym doplnkom na opis skúmaného javu a využívali sme možnosti trojhľadiskového pozorovania podľa Ashera, ktorý odporúča registrovať agresivitu, pozitívne skutky a pasívne správanie počas skupinovej hry.

B) Ukotvená teória - Grounded Theory Methody (ďalej GTM)

Barney G. Glaser a Anselm Strauss (1967) nazývajú ukotvenou takú teóriu, ktorá pramení v údajoch (incident) a črtá sa sústavnou a systematickou analýzou. Kritériá na hodnotenie tejto teórie sú: logická konzistencia, čistota, koncentrácia na podstatu, teoretická nasýtenosť, integrácia, aplikácia. Výskumník je angažovaný vo vysvetlení daného originálneho javu. Pre začínajúcich výskumníkov autori odporúčajú používať výskumnú kódovaciu paradigmu, ktorá pozostáva z nasledovných prvkov: okolnosti, verbálne interakcie, stratégie a taktiky, dôsledky.

Cieľom ukotvanej teórie je prezentovať možné variácie dôkazov. Poslednú modifikáciu teórie vytvorili Anselm Strauss a Julie Corbinová (1999, 14), ktorí uvádzajú: „Ukotvená teória je teória induktívne odvodená zo skúmaného javu, ktorý reprezentuje. To znamená, že je odhalená, vytvorená a overovaná systematickým zhromažďovaním údajov o skúmanom jave a analýzou týchto údajov.“ Pri hodnotení ukotvenou teóriou sme vychádzali zo štúdie Katalin Gelencsérovej (2003), ktorá vo svojej práci cituje z originálnych prameňov (Strauss–Corbin 1990; Glaser 1992; Glaser–Strauss 1967). Cituje Anselma Straussa, ktorý pre začínajúcich výskumníkov odporúča kódovaciu paradigmu – codingparadigm (Gelencsér 2003, 148).

V našom výskume ukotvená teória umožnila a dávala priestor na odhalenie skupinovej dynamiky, latentných psychosociálnych javov, inter- a intrapsychického diania v skupine pomocou analýzy údajov o skúmanom jave, ktoré sme získali podrobným zhromažďovaním incidentov a cez ich konceptualizáciu.

Náš výskumný postup pri ukotvanej teórii bol nasledovný:

1. Realizované stretnutia boli zachytávané v záznamovom hárku, pomocou ktorého sme popisovali priebeh stretnutia, s následným spracovaním významových jednotiek. Pandit (Gelencsér, 2003) významové jednotky nazýva konceptom a rozlišuje ich od incidentu, ktorý je empirickým ukazovateľom, holým faktom, udalosťou.
2. *Číselné okódovanie jednotlivých konceptov (významových jednotiek):* Každý významovej jednotke – konceptu, bol pridelený číselný kód podľa kódovacej paradigmy (conceptual coding): okolnosti – „O“, interakcie – „I“, stratégie a taktiky – „S“, dôsledky – „D“. Pri kódovaní (constant comparative method) sme používali otvorené (open coding), axiálne (axial coding) a selektívne (selectivecoding) kódovanie, ktoré nie vždy nasledovali po sebe, ale sa uskutočnili i paralelne.
3. *Vytváranie kategórií prvého rádu:* Keď sa našli podobné vlastnosti medzi porovnávanými významovými jednotkami (koncept), zoskupili sa do jednej kategórie. Koncepty – významové jednotky sme explicitne kodovalia zároveň analyzovali, syntetizovali, konceptualizovali a zložili do novej podoby. Koncept nie je popisný. Ak viac incidentov smerovalo k tomu istému významu, poukazoval na tú istú udalosť, vznikol koncept. Kategóriu vytvorilo viac konceptov. Nové údaje boli porovnávané s vytvorenými kategóriami a zatriedili sme ich do tých, s ktorými mali podobný význam. Keď významovú jednotku sme nemohli zatriediť, vytvorili sme pre ňu novú kategóriu. Postupne sa takto vytvárali podkategórie, základné kategórie a kľúčové kategórie. Počas hodnotenia sa niektoré kategórie stratili, preformulovali alebo potvrdili.

4. *Vytvorenie záznamovej tabuľky pre získané kategórie:* Získané kategórie prehľadne sme zaznamenávali do tabuľky. Čím z väčšieho počtu konceptov sa skladala kategória, tým bol jej obsah jemnejší (theoretical sampling). A. Strauss poukazuje i na citlivosť výskumníka pri abdukcii incidentov - theoretical senzitivity.
5. *Priebežné zaznamenávanie číselných kódov významových jednotiek podľa kódovacej paradigmy (skratky: „O“, „I“, „S“, „D“) do záznamovej tabuľky:* Vytvorili sme sieť kategórií a podľa významu niektoré boli deskriptívne, iné abstraktné.
6. *Vymedzenie kategórií druhého rádu:* Snažili sme sa nájsť spojenia, vzťahy medzi kategóriami prvého rádu a na základe spoločnej črty vytvoriť kategórie druhého rádu. Tvorbou kategórií druhého rádu sme znázornili vzťahy medzi nimi a na základe toho sme pokúsili vytvoriť základ pre formulovanie teórie (theoretical saturation).
7. *Zodpovedanie výskumnej otázky:* Uskutočňovalo sa na záver výskumu.

Ukotvená teória sa nesnaží o reprezentatívnosť, ale má záujem ozrejmiť jedinečné prejavy (Gelencsér 2003) a citlivosť tejto teórie nám umožnila zachytiť i veľmi jemné emocionálne prejavy počas našich stretnutí. Pri hodnotení sme vychádzali z kódovacej paradigmy a významové jednotky sme zoradili podľa prvkov okolnosti, verbálne interakcie, stratégie a taktiky, dôsledky. Najprv sme zostavili kategórie lineárnych konceptov otvoreným kódovaním a potom sme pristúpili k axiálnemu kódovaniu, pri ktorom sme skúmali súvislosti medzi kategóriami a ich dimenziami. Hľadali sme i odpovede na otázku, ktoré kategórie sú reprezentantmi informácií o základných problémoch výskumu a na základe toho sme zostavili kategórie 2. rádu (podľa Gelencsér 2008 – bazálne kategórie).

C) Sociometria

Sociometria ako metóda na získanie emocionálnej funkčnosti skupiny meria atrakciu a repulziu, čiže priťahovanie a odmietanie, zachytáva mapu spoločných vzťahov skupiny na úrovni: a/ spolužitia, b/ spolupráce, c/ spoločenského života (Mérei 2004). Pomocou sociometrickej metódy sme skúmali vzájomné vzťahy klientov, predovšetkým sme merali interindividuálne vzťahy a procesy v rámci malej spoločenskej skupiny. Na efektívnosť sociometrie upozornila i Németh Gáborné (2008), podľa nej v detskom veku je najčastejšou meracou technikou sociálnych zručností. Využívali sme formu voľby i hodnotenia. Klientom sme dávali otázky ako:

Pri kom by chceli sedieť?

Komu by udelili červenú (pozitívna voľba), resp. žltú (negatívna voľba) kartu?

Na základe odpovedí sme zostavili sociogramy a pristúpili k hodnoteniu. K meraniu a zisťovaniu vzťahov sme využívali aj dramatoterapeutické hry ako: Vzťahový barometer, Sympatia – antipatia a iné (pozri rozpis stretnutí). Citové prvky boli spontánne a kreatívne. Emocionálne prežívanie a vyjadrenie Jacob Levy Moreno považuje za základ sociometrie a upozorňuje aj na dôležitosť momentu prítomnosti, „status nascendi“, čo znamená aspekt funkcie okamihu v určitej spoločenskej situácii (Fiamengo 1968). Tieto prejavy sme sa snažili zachytiť pomocou pozorovania a údaje z pozorovania poskytli cenné poznatky na hodnotenie skupinovej dynamiky a kohézie.

Spätné väzby (*feedback*) odokrývajú niektoré latentné diania, a na konci našich stretnutí mala dôležité miesto spätná väzba (riadená i neriadená) a meranie nálady, ktoré boli indikátorom citového prežívania a bezpečnej atmosféry pri práci so skupinou. V poslednej fáze každého stretnutia bolo záverečné kolo, v ktorom mohol každý účastník verbalizovať svoje prežívanie, zosumarizovať to, čo získal, a to, čo očakáva od ďalšieho stretnutia. Integrovanou súčasťou dramatoterapeutických stretnutí bola diskusia. Bez reflektovania by sa mohlo stať, že klient neprijme vedome to, čo je pre neho užitočné. Reflexia nebola len verbálne vyjadrená. Pocity, postoje klienti mohli vyjadriť aj pohybom, ako zdvihnutím ruky, palcom hore-dole, pomocou kocky s tvármi, postojom tela ai. Prechod od skupinového zážitku k vonkajšiemu svetu môžeme zdôrazniť i rituálom, ktorý v sebe obsahuje prvok motivácie a očakávania ďalšieho stretnutia. Táto zásada bola plne rešpektovaná.

3.1. Realizácia výskumu

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili študenti gymnázia pre telesne postihnutých. Ich účasť na dramatoterapeutických stretnutiach bola dobrovoľná. Dramatoterapeutické stretnutia sa uskutočnili počas poludňajšieho voľna po vyučovaní. Záujemcov o dramatoterapeutické stretnutia sme oslovili prostredníctvom vedúcej vychovávateľky, ktorá s nimi uskutočnila najprv orientačný, motivačný rozhovor. Záujem o nami ponúknuté aktivity na prvom stretnutí prejavilo 9 študentov, na ďalšie stretnutia pravidelne chodilo 8 študentov. Týchto 8 študentov tvorilo našu cieľovú skupinu a boli hodnotení počas celého výskumného procesu. Vekové rozpätie účastníkov bolo v rozpätí od 15 do 20 rokov.

1. stretnutie:	Ďalšie stretnutia:			
Spolu:	Gymnázium:	Spolu:	Dievča:	Chlapec:
9	9	8	7	1

Tabuľka 6: Cieľová skupina

Dramatoterapeutické stretnutia sa realizovali v každý druhý týždeň od 14.00 do 16.00 hodiny s prestávkou, v poslednom štvrtroku školského roka .

Scenár stretnutí:

Prvou úlohou bolo zostavenie scenára stretnutí. Pri jeho príprave sme vychádzali z položených výskumných otázok s cieľom získať exaktné skúsenosti na ich potvrdenie. Na stretnutia sme pripravili varianty cvičení a techník modifikované na možnosti zúčastnených, vzhľadom na ich obmedzenú mobilitu, verbálny prejav, unaviteľnosť a i.

Obsahová náplň stretnutí bola zostavená s prihliadnutím na vek zúčastnených. Stretnutia boli vedené nepriamo, využívala sa pri nich spontaneita a kreativita účastníkov pri plnom rešpektovaní ich individuálnych osobitostí, aktuálnych schopností, možností a potrieb. Každé stretnutie pozostávalo z troch častí: z úvodu, hlavnej časti a záveru.

Metodika stretnutí:

Úvodná časť: Zoznámenie sa
Zostavenie pravidiel a očakávaní aktérov
Privítacie kolo – „Čo som priniesol/la... (z výletu, zo školy, zo sna...?)“ <i>dramatizácia</i>
„Čo ma teší, čo ma hnevá?“ – keby som bol/a... (panovník/čka, riaditeľ/ka, dieťa,... – <i>sebareflexia cez rolovú hru</i>)
Tvorba diagonály: podľa nálady sa cítim ako... (na pláži, na súde, v siedmom nebi,...)? – <i>rolová hra</i>
Znázornenie svojej pozitívnej stránky „Moja najsilnejšia duševná zbraň“ – <i>pantomíma</i>
Horúca stolička „Páči sa mi na Tebe...“ – spätná väzba Proband sedí na stoličke a skupina sa vyjadruje, na koho sa podobá zo známych osobností – <i>rolová hra</i>
Opísať vlastnosť a ostatní hádajú – Znázorniť vlastnosť pohybom – <i>pantomíma</i> Znázorniť vlastnosti akí nie sme a na základe toho uhádnuť pozitívnu vlastnosť – <i>bipolarita citov (anti-rola)</i>
Tvorba sociogramov

Hlavná časť:
Sociodramatická prezentácia: – Naša rodina – foto (dramatizácia) – „Čo by povedal/a tvoja mama o tebe?“ – rolová hra Úspešný a neúspešný človek“ – sociodramatické scénky (dramatizácia) – „Znázorni, aký je úspešný/ neúspešný človek?“
– „Môj najväčší úspech a neúspech“ – <i>pantomíma</i> „Ako sa teším z úspechu? Ako ma mrzí neúspech?“ – Rozhovor – výmena názorov, feedback
Emocionálny kruh: <i>dramatizácia</i> – Človek, ktorý sa teší... – Človek, ktorý sa hnevá...
„Naša loď“ – sociodramatická prezentácia konkurzného konania: „Uchádzam sa o miesto...“
„Starinársky obchod“ – kreatívna sebareflexia (<i>rolová hra</i>) – „Čo mi chýba ako ...?“ – „Čo by som tu nechal/a ako ...?“
Rozbor diania: voľné reflexie
Mars-Venuša: naše očakávania od opačného pohlavia – fiktívna situačná hra „Čo by som robil/a ako turista/ka...?“ – <i>rolová hra</i> „Čo potrebuje turista/ka mať so sebou?“ – <i>rolová hra</i>
„Diskotéka“, „Divadlo“, „Cukráreň“ – scénické predstavenia (<i>dramatizácia</i>)
Voľná tribúna
Záver:
Rozbor diania: voľné reflexie „Čo nás zaujíma?“ – burza tém do programu a voľba
Sociodramatická prezentácia skupiny: „Náš ostrov“ – osídlenie ostrova (<i>pantomíma</i>)
„Klbko“ – kooperačná hra

„Čo ma oslovilo dnes?“ – kognitívna spätná väzba
Automobil – zostaviť auto i výlet – každý/á sa stane súčasťou auta – <i>dramatizácia</i>
Relaxačná hra: Brána
Relaxačná hra: Masáž
Môj autoportrét – každý/á dokreslí niečo k portrétu „Harmonika“ – písomné spätné väzby
Záverečná spätná väzba
Prehľad videozáznamu a voľný rozhovor

Tabuľka 7: Scenár stretnutí

Rozpis stretnutí

Úvodná časť:

Zoznámenie sa, zostavenie pravidiel a očakávaní aktérov:

- každý o sebe porozpráva niečo, pre čo sa sám rozhodne,
- každý sa podelí so svojim očakávaním, čo by chcel zažiť, prečo prejavil záujem o spoločné stretnutie,
- vedúca skupiny (P – označenie) vylepí na určené miesto pravidiel stretnutí znázornené pomocou kresby a vysvetlí ich.

Tvorba sociogramov:

- a) každý sa postaví a zoradí ostatných podľa toho, ako sa poznajú, ako sa cítia spolu, aký vzťah majú medzi sebou,
- b) každý si sadne tam, kde sám chce,
- c) zakreslenie zasadacieho poriadku vedúcou skupiny podľa toho, ako si prítomní posadali – spontánna tvorba,
- d) „Koho by si vybral/a zo skupiny za dôverného človeka, ktorého by poprosil/a o radu pri rozhodovaní sa v jednej dôležitej veci?“ – voľba pozitívneho partnera,

- e) rozdajú sa farebné kartičky, na ktorých sú poradové čísla a účastníci sú inštruovaní, aby k poradovým číslam priradili niekoho zo skupiny. Privítacie kolo:

„Čo som priniesol/la?“

„Porozprávaj nám, čo sa udialo u teba odvtedy, čo sme sa videli naposledy“ – schopnosť sa podeliť so svojimi dojmami (*využívanie pantomimických prvkov*).

„Čo ma teší, čo ma hnevá?“ – kvet/kaktus, sebareflexia.

Na pravej strane kruhu je podávaný kvet a kto je jeho vlastníkom, rozpráva o svojich pozitívnych zážitkoch. Naľavo v kruhu putuje kaktus a kto ho má v ruke, hovorí o svojich nepríjemných skúsenostiach či spomienkach. Po dokončení odovzdá kvetinku, resp. kaktus ďalej. Všetci sa postupne vystriedajú.

Tvorba diagonály podľa nálady:

- Vyznačia sa dve miesta – na jednej strane bude miesto pre pozitívnu náladu, na druhej strane pre negatívnu náladu. Jednotlivci sa postavia na vytýčené miesta podľa svojich aktuálnych pocitov a nálad.
- Rozdá sa manuál s nakreslenými hlavami, ktoré znázorňujú rôzne nálady, každý si vyberie nejakú z nich a napodobňuje ju.
- „*Ako sa cítiš - dobre, zle alebo neutrálne?*“ Členovia odpovedajú na otázku.
- „*Predstav si seba o päť, desať rokov neskôr, čo budeš asi robiť?*“ – imaginácia.
- Znázorni, akú profesiu by si robil/a najradšej? – pantomíma.
- Predvedenie profesie, ktorú si vybral/a – ostatní hádajú – reč tela.

„Kto som? Kto sme?“ – pantomíma

Jednotlivci majú možnosť sa predstaviť imitovaním nejakej osoby, predmetu, resp. pohybu, a to gestami, verbálne alebo nonverbálne.

„*Naša rodina*“ (dnešná, školská, budúca rodina) – sociodramatická prezentácia:

- každý z účastníkov zostaví na javisku charakteristickú scénu zo svojho života (z domu, napr. pri večeri...),
- spoluúčastník s pomocou ostatných v skupine zostaví statickú rodinnú fotku, kde znázorní i seba,
- po vytvorení statickej fotografie, pri ktorej bol v role režiséra, je jeho úlohou si pozrieť hotovú fotku a vysloviť svoj výrok,

(skupina zvolila zostavenie statickej fotky, pri ktorej bol každý sám režisérom)

„Brána“ - relaxačná hra

– Všetci sa postavia do kruhu a očným kontaktom naznačujú pátračovi, v ktorom mieste kruhu mu vytvoria možnosť otvoriť si bránu. Skupina sa dopredu dohodne, ktorí dvaja členovia budú „bránu“ otvárať a kto bude pátračom.

Rozbor diania

Žiadna z prehrávaných situácií nemôže zostať bez komentára, pokiaľ aktér má záujem svoje postrehy a pocity verbalizovať – za každým je poskytnutá účastníkom možnosť ventilovať vnútorné prežívanie – podľa ich potreby.

Hlavná časť:

„Rodinné foto“ – dramatizácia, výmena rolí

- 1a) Každý bude režisérom a sám zostaví dynamickú scénku o svojej rodine s pomocou ostatných členov skupiny
- 1b) Každý bude sám režisérom a zostaví statickú fotku o svojej rodine
- 2a) Ako režisér nahradí i seba a bude hodnotiť rodinu
- 2b) Ako matka bude hodnotiť svoje dieťa a rodinu

„Úspešný a neúspešný človek“ – sociodramatické scény

- 1a) Vytvorí sa podskupinky z dvojíc a každý pár zostaví scénku, ktorou znázorní úspešného a potom neúspešného človeka. Všetci si vyskúšajú obidve roly.
- 1b) Členovia dostanú veľký výkres a nakreslia obidva typy ľudí.
- 1c) Podskupinky zostavia rebríček kladných a záporných vlastností, ktoré charakterizujú úspech a neúspech.

„Môj najväčší úspech a neúspech“ – voľná improvizácia

- 1a) Účastníci voľne hovoria o tom, čo sa im podarilo a čo im nevyšlo v živote.
- 1b) Určia približný počet úspešných a neúspešných udalostí vo svojom živote a čoho bolo viac.

Rozhovor – „Výmena názorov, feedback“

1. Výmena vzájomných postrehov, otázok, skúseností, zážitkov medzi zúčastnenými.

Emočný kruh

- 1a) Skupina dostane veľký baliaci papier, na ktorý zakreslí vlastnosti, ktoré sú charakteristické pre človeka, ktorý je rád a ktorý nie je rád na svete?
- 1b) Každý člen skupiny zakreslí do emočného kruhu pocity, ktoré prežíva, keď má dobrú, resp. zlú náladu?
- 1c) Skupina bude hovoriť o ľuďoch, ktorí sú šťastní a o tých, ktorí sú nešťastní, a to jednotlivo na základe ťahania kartičky. Na kartičke je uvedená úloha – typ človeka, o ktorom budú hovoriť a rola, s ktorou sa majú identifikovať.

„Naša loď“ – sociodramatická prezentácia konkurzného konania

- 1a) Kapitán oznámi, že jeho loď čoskoro vypláva na okružnú cestu okolo sveta, a preto potrebuje zamestnať ľudí s rôznymi profesiami. Zájemcovia o zamestnanie sa majú hlásiť u neho. Úlohou kandidátov na pracovné miesto je odprezentovať svoju osobu tak, aby získali miesto na lodi.
- 1b) Rozdajú sa kartičky s profesiami, o ktoré sa zájemcovia môžu uchádzať, pričom jednotlivci majú možnosť kartičky medzi sebou vymeniť.
- 1c) Vedúca ponúka profesiu pre uchádzača a ten dojednáva pracovnú činnosť

„Starinársky obchod“ – kreatívna sebareflexia

- 1a) Otvorí sa obchod, v ktorom je možné všetko nakupovať: osobu, vec, vlastnosť.
- 1b) V obchode je možné všetko nielen kúpiť, ale i vymeniť, vyjednávať s predávajúcim a i.
- 1c) Obchod oznámi výpredaj a vedúca ponúka „tovar“ kupujúcim.

„Mars-Venuša“, naše očakávania od opačného pohlavia – fiktívna situačná hra

1. Dievčatá zostavia rebríček hodnôt: 10 vlastností, ktoré sú charakteristické pre ženy, potom 10 najdôležitejších vecí, ktoré najviac potrebujú a v závere 10 najdôležitejších vlastností, ktoré by mali mať chlapci.

„Diskotéka“, „Divadlo“, „Cukráreň“ - scénické predstavenia

1. Skupina si vyberie miesto, ktoré sa upraví pre určitú scénu. Účastníci stvárnia scény, ktoré si vymysleli – dialóg k téme, voľné reflexie

„Čo nás zaujíma?“ – burza tém do programu a voľba

1. Skupina má možnosť ovplyvniť svoju činnosť vytvorením návrhu na program. Každý sa stáva vedúcim skupiny a môže mať vplyv na dianie. Návrhy sa zapisujú a vyberie sa program, ktorý oslovil väčšinu účastníkov.

„Náš ostrov“ – osídlenie ostrova

Sociodramatická prezentácia skupiny

1. V strede kruhu je ostrov, na ktorý sa každý môže presťahovať a súčasne sa rozhodnúť, akú činnosť by rád vykonával na ostrove.

„Klčko“ – kooperačná hra

- 1a) Klienti vytvoria malý kruh, zdvihnú ruky nad hlavu a zatvoria oči. Zúčastnení sa navzájom pochytajú za ruky, potom otvoria oči a ich úlohou je zauzlený útvar rozuzliť a vytvoriť opäť kruh.
- 1b) Klienti sa chytia za ruky a v kruhu vytvárajú rôzne variácie: vytočia sa, prestupujú cez spojené ruky a i. Keď sa kruh zamotá, treba ho znovu dostať do pôvodnej podoby.

Záver:**Sociometrické znázornenie školskej triedy**

- 1a) S pomocou ostatných v skupine zostaví aktér, ktorý je v úlohe režiséra, triedu.
- 1b) Účastník si na znázornenie triedy môže vybrať rôzne geometrické tvary.

Záverečná spätná väzba

1. „Kto by chcel na záver niečo povedať?“ – voľné ukončenie „Čo ma dnes oslovilo?“ – kognitívna spätná väzba
1. Voľná reflexia na činnosť

„Automobil“ – zostaviť auto a výlet

1. Skupina sa rozdelí do dvoch podskupín a každá z nich sa má dohodnúť na určitom type automobilu, ktorého sa každý člen stáva súčasťou – môžu si zvoliť i viac súčastí. Potom sa auto nakreslí a dohodne sa trasa, po ktorej pôjde.

„Meranie nálady“

- 1a) Pantomimicky (nonverbálne, grimasou) znázorníme náladu, ako sa cítíme.
- 1b) Verbálnym označením, vyjadrením sa charakterizuje skupina. Ponúkne sa alternatíva voľby, napr.: „Pomocou kvetiniek vyjadrite, akú kyticu tvoria členovia skupiny.“

„Môj autoportrét“

1. Každý člen skupiny pomocou nejakej karikatúry alebo symbolu nakreslí seba a svoj výkres odovzdá ďalej partnerovi po pravici. Sused po pravici dokreslí niečo k pôvodnej kresbe a posunie výkres ďalej, až kým sa nevráti späť k majiteľovi.

„Harmonika“ – písomné spätné reflexie

1. Účastníci dostanú papier, na ktorý napíšu svoje meno a odovzdajú ho partnerovi po pravici. Spoluúčastník mu napíše nejaký odkaz, papier poskladá do tvaru harmoniky tak, aby text bol zakrytý a podá ho ďalšiemu.

Spätná väzba

- 1a) Odpoveďou na otázku: „Povedz nám, akým kvetom by si chcel byť, keby si sa mohol stať kvetinou.“
- 1b) Použitím kresby: „Nakresli na list papiera seba a pošli ďalej svoju kresbu. Každý v skupine ti nakreslí niečo na pamiatku. Keď sa ti tvoj list vráti späť, môžeš sa opýtať, kto jednotlivé kresby nakreslil.“

Realizačná fáza:

Pri opise realizačnej fázy sme pristúpili ku kategorizácii významových jednotiek interakcií skupinového diania, ktoré sme potom hodnotili pomocou ukotvenej teórie (GTM). Pri pridelení kódov sme vychádzali z postupnosti. Na každom stretnutí boli incidency kódované a konceptualizované. Pri označovaní sme vychádzali zo skratiek činiteľov A. Straussom (1996) odporúčanej kódovacej paradigmy:

- okolnosti písmenkom „O“,
- stratégie a taktiky písmenkom „S“,
- verbálne interakcie písmenkom „I“,
- dôsledky písmenkom „D“.

Označenia boli zvýraznené boldom a do tabuliek boli prevedené len označenia, ktoré boli pridelené po každej realizovanej technike, napr. **O:1/7**

– to znamená: Okolnosti, 1. technika, 7. koncept. Kategórie na základe sústavného a systematického abstrahovania incidentov postupne získavajú svoje teoretické vlastnosti. Incidency stále porovnávame, zvažujeme, či poukazujú na daný koncept. Koncept potrebuje viac incidentov. Koncepty zo začiatku sú prechodné, pri ich stálom hodnotení zameníme, ponecháme a väčší dôraz kladieme na súvislosť medzi konceptmi (Gelencsér, 2003).

Výsledky, získané metódou ukotvenej teórie – GTM

V našom výskume sme ako prvý krok zostavili subkategóriu ako pomôcku na základe kódovacej paradigmy (v prílohe). Po každom stretnutí sme zaznamenali incidency a tým sme mali možnosť hodnotiť efektivitu aplikovaných techník resp. prehodnotiť prístup. Získané incidency po konceptualizácii naznačovali nasledovné kategórie: spontaneita, emocionalita, bezpečie, záujem, aktivita, nerozhodnosť, nespokojnosť, sumbisivita.

Kódovanie realizované podľa kódovacej paradigmy nám ukázalo i také fenomény, ktoré pomohli k tvorbe teórie.

Tieto koncepty poukázali napríklad na:

- a) nárast konceptov v kategóriách: aktivita, spontaneita a záujem,
– z hľadiska výskumu sme mali spätnú väzbu o relevantnosti aplikovaných techník,
- b) vyváženosť konceptov v kategórii „bezpečie“: bezpečie bolo vysoké, tým pádom negatívne resp. pasívne reakcie, ako i odmietnutie, obavy sme nepovažovali za emocionálnu neistotu, ale skôr za nezručnosť v novej situácii, v ktorej často potrebovali názorný príklad, resp. model,

- c) mohli sme sledovať príčinnosť v kategórii „dôsledky” v súvislosti s aplikovanou dramatoterapeutickou aktivitou: priebežne sme zmapovali ich záujem, prežívanie, spontánnosť, ale i nerozhodnosť, nespokojnosť, resp. submisivitu,
- d) kódovanie realizovaných techník nám umožnilo reflektovať na tie techniky, ktoré neboli kladne prijaté, resp. sa minuli účinkom: táto skutočnosť nám umožnila prípravu rôznych variácií dramatoterapeutických techník, anulovanie, resp. zámenu danej ponúkanej techniky a kooperáciu pri spoločnom výbere techniky,
- e) negatívne prežívania sa stali čitateľnými, vedeli sme ich personifikovať: pri verifikácii negatívnych reakcií pomáhal fakt, že v akej situácii sa manifestovala negatívna reakcia, čo bolo podnetom, resp. u koho vyvolalo danú reakciu. Príčinnosť sme objektívne zhodnotili.

V kategórii „spontaneita” významové jednotky poukázali na výkyvy v ich nálahe. Tento údaj sme získali počas konceptualizácie incidentov a na základe pozorovania. Tieto dva údaje tvorili kontrolný mechanizmus a verifikovali získaný údaj.

V kategórii „emocionalita” boli v prevahe koncepty interakcií, lebo citové prežívanie bolo verbalizované. Štruktúrované priebežné hodnotenie aplikovaných dramatoterapeutických techník a pozorovanie dopĺňali údaje v tejto kategórii a tie boli najmä konceptualizované ako dôsledky.

Kategória „bezpečie” vykazuje skoro rovnaký počet incidentov podľa kódovacej paradigmy, a tie boli v tejto kategórii konceptualizované; údaje poukazujú na vyváženosť prežívania členov skupiny. Na dosiahnutie tejto skutočnosti sme sa potrebovali viac venovať prípravnej fáze pred každou dramatoterapeutickou technikou, aby sa úzkosť a nezručnosť z danej situácie mohla primerane eliminovať.

V kategórii „záujem” sme sledovali nárast konceptov v interakciách (podobne aj v položke „stratégie”), ktoré sme vedeli spätne porovnať s aplikovanou dramatoterapeutickou činnosťou. Treba sa zmieniť aj o technikách, ktoré neboli prijaté a zároveň boli vystriedané inou aktivitou.

V kategórii „nerozhodnosť” boli konceptualizované incidenty, ktoré poukázali na rezervovanosť klientov počas stretnutí a tým, že sme incidenty zachytili podľa kódovacej paradigmy, vedeli sme ich neskôr analyzovať. Pri tvorbe kategórií druhého rádu táto kategória nadobudla iný význam.

Vymedzenie kategórií druhého rádu:

Pri tvorbe kategórií druhého rádu (v prílohe) sme vychádzali z cieľov našich stretnutí a konceptov, ktoré poukazujú na naplnenie cieľov výskumu. Na základe kategórií prvého rádu sa tvorili nasledovné kategórie druhého rádu:

1. **Empatia:** spontaneita a kreativita podľa Morena sú najmocnejšími citovými prvkami atrakcie, tieto prvky považuje za základ sociometrie. Jedným z faktorov emocionálnej inteligencie je empatia, pričom jej rozvíjanie je veľmi dôležité. Patrí medzi základné sociálne zručnosti jedinca. Kategórie emocionalizácia a spontaneita napĺňajú atribút významu „empatia” v kategórii druhého rádu i z hľadiska cieľa nášho výskumu.

2. **Kohézia:** skupinová kohézia zahŕňa v sebe bezpečné prostredie, poskytnutie istoty jej členom. Bezpečie je možné vytvoriť len za podmienok, keď v popredí je optimálna hladina záujmu skupiny a jej členov. Túto podmienku sme zaručili flexibilitou na danú skutočnosť a zohľadnením potrieb skupiny. Po konceptualizácii pre kategóriu druhého rádu sme zvolili univerzálnejšiu významovú jednotku, ktorá už naznačuje teoretické východisko výskumnej problematiky. Kategórie „bezpečie” a „záujem” napĺňajú atribút významu „Kohézia” i z hľadiska cieľa nášho výskumu.

3. **Kooperácia:** na základe toho, že sme vylúčili ambivalentné a negatívne koncepty pri tvorbe tejto kategórie, môžeme konštatovať pozitívnu vzťahovú reláciu a aktivitu členov skupiny. Socializácia je priebežným procesom adaptácie na vonkajšie prostredie a v tomto procese sú veľmi dôležité sociálne interakcie, tie spoločenské normy, ktoré postupne internalizujeme. Skupina svoju kooperáciu naznačila v kategórii Aktivita v Tabuľke kategórií 1. rádu, a preto teoretickou významovou jednotkou pre kategóriu 2. rádu je koncept „Kooperácia”.

4. **Ambivalencia:** na základe incidentov a konceptualizácie v Tabuľke kategórií 1. rádu sme určili osobitné kategórie pre formy submisívneho správania sa a signály nerozhodnosti až nespokojnosti. Dôvodom voľby spoločného pomenovania konceptov v kategórii „Ambivalencia” boli výstupy z pozorovaní počas stretnutí. Napr. negácia, či už odmietnutie alebo nespokojnosť, sa často vyskytovala u začínajúceho klienta v činnosti. Po získaní skúseností v činnosti, resp. motivovaním zo strany vedúcej, táto neistota sa eliminovala a ostatní klienti už pokračovali bez prejavov nerozhodnosti, resp. nespokojnosti. Pri analýze významových jednotiek sme zistili, že negatívne výroky klientov sa týkali ich zdravotného obmedzenia a vzhľadu často formou sarkazmu a sebaironie.

Kategória „Ambivalencia” zabezpečila „sampling” nerozhodných, nespokojných a submisívnych významových jednotiek. V tabuľke Kategórií druhého rádu už samotná frekvencia výskytu konceptov naznačuje vyváženosť a dostatočnú saturáciu kategórií na potvrdenie nami postavených výskumných otázok.

Značenie incidentov podľa kódovacej paradigmy umožnilo i hlbšiu analýzu výskumnej skutočnosti a poukázalo aj na ďalšie možnosti postupov vo výskumnej problematike, napr. na analýzu najfrekvencovanejších pojmov, voľných asociácií členov skupiny a i. V našom prípade sme hodnotili možnosti dramaterapie, ktorej

efektívna aplikácia sa potvrdila i nasýtenosťou daných kategórií významovými jednotkami počas dramatoterapeutických stretnutí. Napr. postupné nasýtenie kategórie „Ambivalencia” poukazuje na zvýšenú senzitivitu a zraniteľnosť osobnosti zúčastnených a na ich špecifické problémy v socializácii, na ktoré sme mohli reagovať adekvátnou dramatoterapeutickou technikou (napr. improvizácia techniky „Meteorológ”). Zúžené vnímanie a reakcie klientov na vonkajšie podnety počas dramatoterapeutických stretnutí môžeme vysvetliť i ako následok ich obmedzenej mobility a nedostatok kontaktov s referenčnými skupinami ich vekovej kategórie v primeranom sociálnom prostredí (technika „úspešný človek/neúspešný človek”).

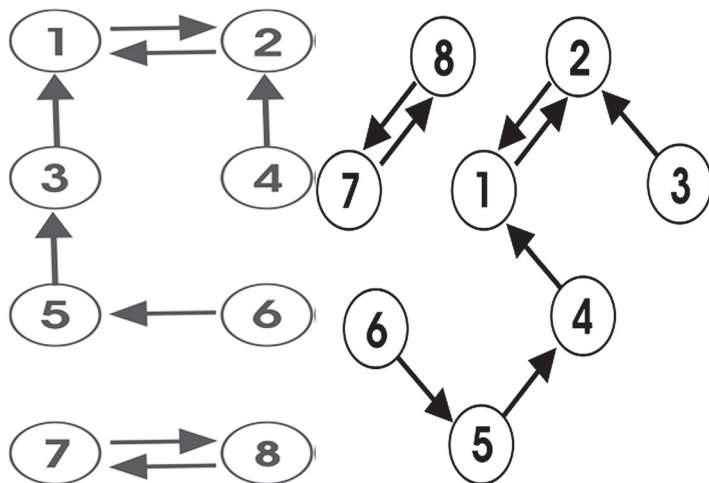
Problémy v spoločenskej komunikácii sme pozorovali pri znížení zrozumiteľnosti verbalizácie u troch zúčastnených, v jednom prípade sa prejavila odkázanosť na tlmočenie osobnej asistentky. Niekedy sme pozorovali stereotypné odpovede, ktoré pramenili i z limitovaného aktívneho slovníka klientov (technika „Horúca stolička”), resp. boli ovplyvnení „mienkutvorcami, ktorí sa snažili v niektorých prípadoch zmocniť sa danej situácie (technika „Starinársky obchod”).

Ich adaptácia na vonkajšie prostredie v porovnaní so zdravými rovesníkmi je sťažená pre absenciu osobných skúseností s vonkajším svetom. Chýbajú im veku primerané internalizované postoje (technika: Mars – Venuša), ktoré sú často imitované podľa vonkajšieho vzoru, a tým dochádza k vzniku určitého stupňa dependencie (pozri techniky „Lod”, „Starinársky obchod”). Aplikované dramatoterapeutické scény pomáhali pri kompenzácii vonkajších skúseností, aj keď len vo fiktívnej podobe, a prezentovali suportívnu rehabilitačnú intervenciu (technika „Scény”).

Výsledky sociometrie

Pri sociometrii sme vychádzali zo spontánnej subjektívnej voľby klientov. Sociogramy, získané počas našich stretnutí, dokumentujú vzťahovú reláciu skupiny na individuálnej i na skupinovej báze. Individuálne voľby členov skupiny sú súčasťou kapitoly 3.3. Na prvom stretnutí sme zakreslili zasadací poriadok, ktorý sme zvolili za východiskovú stratégiu na hodnotenie ďalších sociogramov. Každý klient dostal číselné označenie od 1 po 8, a jeho presuny v grafoch bolo možné sledovať počas celého výskumu (pozri Sociogram 1).

Získané výsledky vzťahovej relácie, merané na týchto úrovniach, korelujú s významovými jednotkami v kategóriách druhého rádu (empatia, kohézia, kooperácia, ambivalencia).



Sociogram 2b: Lineárny konvencionálny sociogram – súhrnný

Klientom sme na 2. stretnutí položili otázku, „vedľa koho by chceli sedieť?“ Na tomto sociograme vidíme zosumarizované hodnotenie. Tento lineárny konvencionálny sociogram hodnotí všetky voľby probandov. Môžeme posudzovať počet deklarovaných vzťahov, počet vzájomných volieb, počet jednostranných volieb, izolované a periférne voľby. Získaný sociogram obsahuje nasledovné údaje:

vzájomná voľba	jednostranná voľba	periférna vzájomná voľba
2x	4x	1x

Kohézny index (Mérei, 2004) sa vypočítava zo sociometrických možných vzájomných vzťahov a z toho, koľko sa ich uskutočnilo:

n- počet členov skupiny, v našom prípade: n = 8

počet vzájomných vzťahov x 200 4 x 200

Index: ----- = 14,28

$$n(n-1) \quad 8(8-1)$$

Priemerná hodnota kohézneho indexu: 10-13

Výsledok 14,28 poukazuje na vysokú skupinovú kohéziu, čo potvrdzuje pozitívnu skupinovú solidaritu.

Z *pozorovania* môžeme usúdiť, že periférna dvojité voľba nie je prejavom marginalizovaného postavenia v skupine, ale poukazuje na intímnu priateľskú voľbu dvoch probandov.

Viachladiskový sociogram (Mérei 2004) nám umožňuje hodnotenie skupiny, skupinovej kohézie a klímy. Pozitívny náboj v skupine naznačujú početnejšie kladné vzťahy v porovnaní s ambivalentnými a zápornými. Môžeme konštatovať, že v našom výskume bola vytvorená pozitívna skupinová kohézia a klíma, čo potvrdzuje aj kohézny index v hodnote 14,28. K hodnoteniu indexu vzájomnosti a hustoty sme nepristúpili, pretože naša skupina bola utvorená len na čas obdobia výskumu a tieto údaje by neboli validné. Vyjadriť sa k vývoju vzťahov členov skupiny nie je možné vzhľadom na časovú obmedzenosť našej spolupráce, ktorá bola limitovaná. Validné hodnotenie prognózy vyžaduje dlhší časový interval. Obmedzili sme sa iba na hodnotenie skupinovej kohézie, jej index naznačuje pozitívnu mieru. „Sociálny atóm probanda naznačuje jeho všetky vzťahy, ktoré prijímal i dával, jednostranné i vzájomné. Stredobodom je samotná osoba, jej hranice tvoria voľby, náplňou je jej motivácia. Údaje o osobe sú druhotného charakteru a nadobúdajú význam iba pri vzťahovej relácii celej skupiny” (Mérei 2004, 84). Preto si myslíme, že vzhľadom na zámer nášho výskumu je potrebné sa zoznámiť i s relačnou mapou individua, ktorá nám poskytuje relevantné údaje o fungovaní individua v skupine, akým spôsobom je ovplyvnená jeho socializácia, aký je jeho vplyv na skupinu a zároveň skupiny na neho.

Proband č. 1

- 3x dostal pozitívnu voľbu
- 4x podal pozitívnu voľbu
- 3x podal ambivalentnú voľbu
- 1x podal negatívnu voľbu
- 2x dostal negatívnu voľbu

Proband č. 3

- 5x podal pozitívnu voľbu
- 2x podal ambivalentnú voľbu
- 1x podal negatívnu voľbu

Proband č. 5

- 1x dostal pozitívnu voľbu
- 8x podal pozitívnu voľbu
- 3x podal ambivalentnú voľbu

Proband č. 7

- 2x dostal pozitívnu voľbu
- 8x podal pozitívnu voľbu

Proband č. 2

- 3x dostal pozitívnu voľbu
- 4x podal pozitívnu voľbu
- 3x podal ambivalentnú voľbu
- 1x podal negatívnu voľbu

Proband č. 4

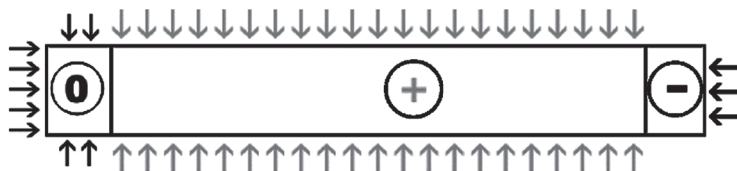
- 7x podal pozitívnu voľbu
- 1x podal ambivalentnú voľbu
- 1x dostal negatívnu voľbu

Proband č. 6

- 1x dostal pozitívnu voľbu
- 8x podal pozitívnu voľbu
- 5x dostal negatívnu voľbu

Proband č. 8

- 2x dostal pozitívnu voľbu
- 8x podal pozitívnu voľbu



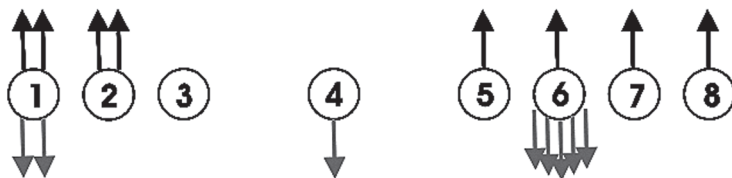
Sociogram 3b: Kohézny sociogram – súhrnný

Hodnotíme spoločný sociogram. Kvalitu vzťahov môžeme znázorniť na počte udelených kladných, ambivalentných a záporných vzťahov spolu:

- počet kladných vzťahov: 42
- počet ambivalentných vzťahov: 9
- počet záporných vzťahov: 3

Celkovú kohéziu skupiny môžeme hodnotiť pozitívne.

Z pozorovania doplnený údaj: ambivalentné a negatívne hodnotenia podali veko-vo mladšie probandky.



Sociogram 5: Zosumarizovanie

Skupina dostala za úlohu prideliť členom červenú a žltú kartu, pričom červená karta mala pozitívnu hodnotu a žltá karta negatívnu hodnotu. Hodnotíme zosumarizovaný sociogram.

Hodnotenie:

Štyria dostali len kladné voľby, v jednom prípade dvojité pozitívnu voľbu. Jeden dostal dve pozitívne a dve negatívne voľby. V jednom prípade sme zaznamenali jednu pozitívnu voľbu a päť negatívnych volieb. Jeden klient zostal bez spätnej väzby, v izolácii. Jeden klient dostal len jednu negatívnu spätnú väzbu.

V skupine, ktorá pozostávala prevažne z dievčat, bol len jeden chlapec. Svojou prítomnosťou i samotnou hyperverbálnou osobnosťou „provokoval“ skupinu, ktorá niekedy reagovala ignoranciou, resp. odmietnutím. V skupine adolescentov prítomnosť jedného člena opačného pohlavia môže ostatných účastníkov provokovať, čo sa nám aj potvrdilo.

Pozitívny:	Ambiva- lentný:	Konfliktný:		*Pozitívny:	Ambiva- lentný:	Konfliktný:
1. 3x	3x	1x		5. 7x	6x	1x
2. 2x	3x	1x		6. 7x	3x	2x
3. 4x	2x	1x		7. 7x	4x	3x
4. 6x	1x	6x		8. 7x	4x	3x

Tabuľka 13: Vzťahový „barometer“

V tabuľke sme zachytili iba sumarizované pridelené vzťahy: vľavo sú udelené pozitívne, ambivalentné, resp. negatívne prežívania a na opačnej strane sú hodnoty, ktoré vyjadrujú prežívanie k účastníkovi. Už samotný počet pozitívnych vzťahov naznačuje, že v skupine bola prevažovala klíma spolupráce.

Manuálne techniky (napr. tvorba masiek) sme mohli používať iba v obmedzenej miere, pretože pri ich tvorbe probandi potrebovali výdatnú pomoc, ktorú poskytovali trénerka, osobná asistentka a zúčastnení členovia skupiny, ktorí mali zachovanú jemnú motoriku. Výtvarné znázornenie, strihanie, lepenie boli použité výnimočne, iba na spestrenie činnosti, bez výstupného hodnotenia. Do hodnotenia výstupov sme nezaradili získané artefakty, ktoré už podľa vyššie uvedených dôvodov nie sú validné.

Domnievame sa, že sociometria, ktorej stredobodom je samotná osoba, ktorej hranice tvoria voľby (Mérei 2004), spolu s GTM sa navzájom dopĺňajú, veď stredobodom záujmu ukotvenej teórie je tiež samotná osoba a jej subjektívna sociálna skutočnosť (Gelencsér 2008). Tak k meraniu, ako i k hodnoteniu socializačného vplyvu dramatoterapie na klienta sme mali počas nášho výskumu k dispozícii vonkajšie ako aj vnútorné ukazovatele zmeny osobnosti klienta.

Sociálne kompetencie jedinca vo veľkej miere predurčuje hladina emocionálnej inteligencie, ktorá často zostáva bez kognitívneho rozvoja. Skupinová práca dramatoterapeutickým prístupom generovala komunikáciu a facilitovala rôzne diania, a tým vytvárala priestor na osvojenie si pozitívnych príkladov a vzorov.

Naším cieľom bolo zistenie účinnosti dramatoterapie na zlepšovanie sociálnych kompetencií u klientov s telesným postihnutím a zároveň získať informácie pomocou dramatoterapie o emocionálnom prežívaní klientov s telesným postihnutím.

Telesne postihnutí jednotlivci preferujú v komunikácii verbálne dorozumovanie pred písomným, resp. grafickým prejavom a na základe tejto skutočnosti bol zostavený i scenár stretnutí a boli zostavené i dramatoterapeutické techniky. Boli minimalizované až vylúčené tie techniky, ktoré vyžadovali rýchle reflexie, jemnú motoriku a zvýšenú pohybovú zručnosť. Členovia cieľovej skupiny potrebovali

na pohyb nenáročné techniky a podľa možnosti bez časového limitu, čo pri dramaterapeutických aktivitách bolo možné primerane tolerovať. Členovia skupiny boli dostatočne expresívni, komunikácia prebiehala spontánne. V situáciách, v ktorých bola verbalizácia horšie zrozumiteľná, pomáhali asistentka, resp. členovia skupiny, ktorí kládli upresňujúce otázky a našli sa i „dobrovoľní hovorcovia“. Študenti sa zdokonalili v oblasti vyjadrovania vlastných myšlienok a názorov, aktivizoval sa ich slovník – v ktorom prevažovali pozitívne obsahy, zlepšili sa v pomenovaní citových stavov a prežívania. Tento údaj manifestujú incidenty, zachytené v položke „verbálne interakcie“, hodnotené v tabuľke Subkategória: verbálne interakcie - I. Techniky ako „Horúca stolička“, „Úspešný – neúspešný človek“ emocionalizovali ich slovník. Pri technike ako „Lod“ vyskúšali svoje možnosti na sebaapresadzovanie, preferovanie svojich pozitívnych vlastností a i. Ich spontánne reakcie na nevyskúšané situácie (napr. Scénky: dvorenie, konkurz) aktivizovali aj ich pasívny slovník. Vzťahová relácia bola zaznamenávaná aj kladným, ambivalentným a záporným obsahom, čím klient získal od skupiny spätnú väzbu a možnosť na prehĺbenie sebaopímiania. V sociometrii sme zaznamenávali pozitívny kohézny index. Spätné väzby boli konštruktívne, prijaté zo strany aktéra a konfrontované v skupine – pozri sociogram č. 4.

Hodnotenie metód na rozvíjanie sociálnej kompetencie:

Modelovanie:

Poskytnutie pozitívneho sociálneho modelu správania cez dramaterapeutické scénky ponúkali techniky č. 19. – Scénky, ďalej „Lod“, „Mars-Venuša“, „Masáž“ a i. Môžeme potvrdiť, že modelovanie pri priamom vedení vždy reprezentovalo spoločensky akceptovaný model správania. Pri nepriamom vedení tréner mal možnosť skorigovať neprijateľné a posilňovať prijateľné správanie (napr. technika „Meteorológ“). Technika „Meranie nálady“ dávala príležitosť zúčastneným ventillovať svoje prípadné psychické i fyzické napätie.

Riešenie problémov:

Pri vyskytnutí problémov v danej skupine riešenie prebiehalo v dvoch fázach, to znamená, že v prvom rade sa identifikoval problém (napr. „prečo je dobré snívvať?“, resp. „načo je nám dobré snívvať?“).

Potom sme postupovali v hľadaní vhodného riešenia a v jeho realizácii, napr. diskusiou, výmenou názorov a dosiahnutím vhodného kompromisu, resp. konsenzu. Riešenie problému, zvládanie konfliktných situácií je dôležitou sociálnou zručnosťou jednotlivca; pri riešení reálnych problémov klienti mali možnosť takého zručnosti získať, napr. cez konkurzný pohovor, dvorenie a iné (techniky Lod, Scénky, Starinársky obchod, Masáž a i).

Coping ako nový model v stratégii zvládania záťaže taktiež vyžaduje ciele modelové situácie, aby sa vytvorili základné zručnosti, najlepšie tzv. teamcoping stratégie v skupinách. V našom výskumnom postupe sme aplikovali techniky zamerané na coping ako „Automobil“, „Čo by sme robili, keď...?“

Posilnenie formou pochvaly, odmeny:

Sociálna pochvala, uznanie ako najefektívnejší spôsob spätnej väzby boli súčasťou stretnutí a ich význam spočívala najmä v tom, že klient ju mal možnosť získať od vlastnej referenčnej skupiny, od rovesníkov. Túto techniku prezentovali: „Horúca stolička“, „Páči sa mi na tebe“, „Úspešný človek“.

Hranie rolí:

Táto technika je kľúčovou technikou v dramatoterapii a jej význam sa potvrdil i v našom výskume ako najlepší spôsob na zlepšenie empatie a prosociálneho správania mladých, čo môžeme zdokumentovať i nárastom v kategórii Empatia. Výmenou rolí členovia získajú skúsenosť a spätnú väzbu na svoje možnosti, a tým sa napomáha ich reálnemu sebauvedňovaniu a hodnoteniu, ako napr. pomocou techniky „Rodinné foto“ (identifikácia s primárnym sociálnym prostredím), „Masáž“ (identifikácia profesionálnou rolou), „Známa osobnosť“ (konfrontácia s túžbou, platonickým vzťahom).

Situačné rozhovory:

Scénky obsahovali tie prvky sociálneho správania, ktoré by si mali klienti osvojiť a tie boli prehrávané v situačných hrách, ako napr. „Úspešný /neúspešný človek“, samozrejme pri kondicionovaní úspechu. K tomu slúžil i rozhovor po scénke, spätná väzba od „divákov“ scénky, ktoré komentovali danú situáciu. Účastníci hry mali možnosť taktiež sa vyjadriť, reagovať, prijať to, čo ich oslovilo, napr. „Lod – S:12/2, I:12/2“, „Masáž – I:14/3, I:14/2, I:14/4, S:14/5“, „Čo sa mi páči na sebe? – I:16/6, D:17/2“, „Scénky – D:19/4, D:19/8, D:19/27“.

Preferovali sme verbálne techniky, ale sme využívali i možnosti nonverbálnych techník (pantomíma, gestá, naznačenia) ako sú techniky „Meranie nálady rúk“, „Rozprávajú sa ruky“, „Farebná paleta triedy“, „Vyber si tvár“. Relaxácia bola vždy žiadanou technikou v závere každého stretnutia a nielen po psychickej stránke, ale aj pri rôznych možných somatických problémoch pozitívne zapôsobila (Jacobsonova relaxácia, základy AT, bioenergetické cvičenia a i.).

Emocionálne prežívanie nie je možné kvantitatívne merať, ale bolo možné ho hodnotiť kvalitatívne, pomocou popisovania stavov prežívania, a preto sme kladli prvoradý význam verbálnym interakciám, ktoré boli zachytené ako incidenty a konceptualizované v patričných kategóriách. Dôležité informácie sme získali i priebežným pozorovaním. Hodnotiace kritériá pri sociometrii vplývali na objektívne zvažovanie klienta, potom boli verbalizované a viditeľné, napr. pri udeľovaní

červenej, resp. žltej karty (pozri graf č. 4). Výrazné vnútorné prežívanie sa manifestovalo aj pri technikách: „Starinársky obchod“, „Úspech/ neúspech“, „Rola slávnych“. Prevzatá rola klienta ochraňovala a umožnila mu i to najintímnejšie „tajomstvo“ verbalizovať (napr. technika „Čarovný prúťik“). Facilitácia hrovej aktivity nám zabezpečila uvedomené i neuvedomené procesy nepriamo riadiť v prospech zúčastnených členov. Napr. pre záverečné posedenie sme sa rozhodli aj preto, že v detskej dramaterapii má spoločná konzumácia archaický význam, uspokojuje a navodí príjemný pocit (B. H. Kende, 2003). Pri každej ponúknuťej, resp. vybratej technike členovia skupiny potrebovali dlhšiu prípravnú fázu: naladenie na danú techniku (I6 – „budem to môcť robiť?“, S:3/2 – „aktivitu aspoň vyskúšať...“), poskytnutie patričnej istoty (S2 – prítomnosť vychovávateľky na 1. stretnutí, O5 – tá istá miestnosť), vytvorenie bezpečia, pacifikácia úzkosti z novej situácie. Akceptácia tejto potreby členov skupiny vyžadoval od nás názorný prístup: predviesť, ukázať, začať činnosť (napr. „Starinársky obchod“, „Záverečný ceremoniál“).

Spomienky súvisiace s citovou pamäťou (Zelina 2000) sa udržia v človeku najdlhšie. Počas výskumu sme sa snažili zhromaždiť čo najviac empirických dát ako dôkaz, že zážitkové formy stretnutí, dramaterapeutické metódy a techniky navodzovali pozitívne dojmy, ktoré sa vstúpili do psychiky klientov. Súhrne o tom vypovedajú Kategórie prvého rádu: spontaneita a emocionalita (napr. I:3/4, S:13/1, D:19/4, D:19/8 ad.). Spoločné rozhodovanie, výber činností dával priestor k tvorivému prístupu zúčastneným členom a tak sme zabezpečili prirodzené, autentické stretnutia a získanie osobných a originálnych výrokov členov. Obsahová náplň, ktorá vychádzala z činiteľov emocionálnej inteligencie, už svojím poslaním nasmerovala dianie v skupine, napr. „Moja najsilnejšia duševná zbraň“ (činiteľ EQ: sebapomáhanie), „Naša rodina“ (činiteľ EQ: empatia), „Čo ma teší, čo ma hnevá?“ (činiteľ EQ: sebakontrola), „Meranie nálady“ (činiteľ EQ: motivácia), sociometrické merania (činiteľ EQ: vzťahy). Scenár stretnutí sme zostavili štruktúrované a tým sme zabezpečili kontinuálne sledovanie naplnenia cieľov výskumu.

Emočný náboj, čiže spontaneita, emocionalita (kategórie prvého rádu) a empatia (kategória druhého rádu) mali vzostupnú tendenciu. Najviac významových jednotiek týchto kategórií bolo na poslednom stretnutí. Ako najdôležitejší prístup by sme uviedli systémový prístup, ktorý sa nesnaží o riešenie problému, ale sa snaží pomenovať a anulovať príčinu. V tejto súvislosti by sme uviedli dôležitý princíp, ktorý sme používali i v našom výskume, a to v prípade použitia takej techniky, ktorá sa nestretla s prijatím, resp. bola negovaná (pozri technika „Emocionálny kruh“). V takomto prípade sa nám osvedčil prístup zámene techniky, ponúkala sa alternatíva, resp. spolu sme sa dohodli na pokračovaní (napr. Technika „Meteorológ“). Už na začiatku sme sa dohodli na pravidlách stretnutí, ktoré nám zabezpečili dôverné a vzájomne akceptujúce prostredie na spoluprácu. Medzi pravidlami bolo i pravidlo odmietnutia, resp. nesúhlasu.

Další nepostrádateľný prístup je prístup diferenciacie a individuálneho prístupu, ktorý v plnej miere akceptuje individuálne rozdiely, potreby členov skupiny a zabezpečuje kontinuitu i pre ďalšie stretnutia. Po metodickej stránke sme maximálnu pozornosť venovali odhaleniu možností a potrieb členov skupiny a podľa toho sme pripravovali alternujúce metodiky, napr. menej náročné na mobilitu, na hrubú i jemnú motoriku, vyhýbať sa častým striedaniam činností, rešpektovať psychomotorické tempo klientov, sťaženú verbalizáciu a i. Činnosti pripravené na stretnutia boli obmieňané v rôznych podobách, boli metodicky upravené. Prístup aktívneho, zážitkového učenia nám umožnil spoluprácu s členmi skupiny a absolvovanie spoločných stretnutí i za účelom naplnenia výskumnej úlohy. Zážitkové učenie, kde vzájomné pôsobenie na každého člena skupiny je dané, poskytuje možnosť na osvojenie si takých emocionálno-sociálnych zručností, ktoré sa zabudujú do osobnosti človeka a zostávajú mu trvalou vlastnosťou. Úspešnosť tohto procesu by bolo možné dokázať len longitudinálnym, resp. opakovaným výskumným prostredím. Práca s adolescentnými mladými zahŕňa aj možnosť spontánneho emocionálneho zrenia osobnosti, a preto je dôležité pristúpiť k spolupráci s nimi z pohľadu komplexného rozvoja ich osobnosti. Rozvoj emocionálno-sociálnej inteligencie členov skupiny pomocou dramatoterapeutických aktivít tento cieľ splnil.

Výskumná metóda sociometrie nám umožnila počas výskumu priebežne sledovať skupinovú kohéziu, ktorú sme v závere výskumu hodnotili. Stretnutia boli zakreslené do sociometrických máp (pozri časť 3.5), ktoré monitorovali kvalitu spolupráce. Index skupinovej kohézie v sociometrii vykazuje vysokú solidaritu skupiny (nadpriemer: $n=14,28$). Členovia skupiny po celý čas spolupracovali, nezaznamenali sme výrazné negatívne tendencie, a keď áno, úlohou trénerky bolo facilitovať takú situáciu (D:15/1). V niektorých situáciách sme sa stretávali s prejavmi sarkazmu a sebaironie (D:14/1, I:14/7). Hypoteticky možno konštatovať, že klienti na vozíčku vykazovali väčšiu závislosť už tým, že boli odkázaní na pomoc, potrebovali najviac modifikovaných činností, ale potvrdenie tohto výroku by vyžadovalo ďalšie sledovanie a výskum. V položke submisivita sa tento výrok nepotvrdil.

Skupina na začiatku bola skôr naladená vyjadrovať nespokojnosť a negatívne prežívanie, čo sa v priebehu stretnutí zmenilo v prospech pozitívneho prežívania a verbalizácie (napr. v technike „Čo sa mi na Tebe páči“). Domnievame sa, že absencia podobných skúseností vyvolávala zvýšené napätie u klientov, ktorí po nadobudnutí prvých pozitívnych skúseností bez problémov, náznaku odmietnutia, bojkotovania, resp. rebélie spolupracovali. Tento údaj nám tiež verifikuje dynamiku konceptov v kategóriách: záujem, aktivita v Tabulke kategórií prvého rádu. Náš výskum zatiaľ potvrdil zručnosť klientov v takých sociálnych situáciách, ktoré doteraz nemali odskúšané, zažité a mali možnosť vyskúšať výmenou rolí

na stretnutiach, napr. i trénerkou (technika č. 8). Tabuľka „Koopérácia“ v Kategórii druhého rádu postupne saturovala významové jednotky demonštrujúce spoluprácu, ako I:3/2, D:4/3, D:9/1S:12/11 a i. V sociogramoch boli zachytené prevažne pozitívne spätné väzby, ako to znázorňuje sociogram č. 3b, kde vidíme 42 pozitívnych, 9 neutrálnych a 3 negatívne spätné väzby udelené vzájomne od klientov. Už samotné zážitkové učenie a práca v malej skupine vytvára priestor na pozitívne vzťahové i komunikačné prostredie. Náš výskum potvrdil, že aplikované dramaterapeutické aktivity pozitívne ovplyvnili vzťahovú reláciu skupiny, ktorú zdokumentujú výstupné údaje sociometrie i významové jednotky v kategórii „Koopérácia“, táto spolupráca bola po celý čas výskumu zaručená a zabezpečená (pozri Kategórie prvého rádu: záujem, aktivita).

Výskumné údaje verifikovali pozitívny progres v kategóriách významových jednotiek – konceptov, ktoré sú dôležitými činiteľmi sociálnej kompetencie, ako empatia, spontaneita, kooperácia. Tieto zmeny u klientov sme dosiahli pomocou dramaterapeutických techník a prístupov na spoločných stretnutiach.

3.2. Výsledky výskumu

V našom výskume obsahovú náplň dramaterapeutických aktivít tvorila emocionálna inteligencia, za účelom rozvíjania emocionálno-sociálnej kompetencie u dospievajúcich mladých ľudí s telesným postihnutím. Z hľadiska zodpovedania a potvrdenia postavených výskumných otázok nami navrhnutý model práce bol efektívny. Po metodologickej stránke sa potvrdila adekvátnosť a zrealizovateľnosť modelu. Účinnosť rozvíjania jednotlivých činiteľov emocionálnej inteligencie (napr. empatie) sme mali možnosť exaktne merať napr. v Kategórii druhého rádu a zároveň sledovať nárast významových jednotiek, ktoré nám dávali spätný signál o efektívnosti aplikovaných dramaterapeutických aktivít. Pomocou sociometrie priebežne sme zmapovali klímu skupiny a zároveň sme rozvíjali hodnotiace myslenie participujúcich tým, že mali zaujať stanovisko, resp. demonštrovať vlastný názor, prežívanie, napr. mali sa vyjadriť ku konkrétnej situácii (pri kom by chceli sedieť, ku komu ako cítia a i...?).

Ako sme uviedli v časti 2.2, spektrum telesných postihnutí je veľmi rôznorodé. V realizačnej fáze sme sa museli pripraviť i na alternatívne metódy, aby sme splnili vytýčené ciele stretnutí. V príprave na stretnutia tieto alternatívne návrhy vyžadovali najdlhšiu, najnáročnejšiu a najdôkladnejšiu metodickú prípravu a tvorili základ na zabezpečenie validnej výskumnej skutočnosti. V našej práci mali prioritný význam zásada diferenciacie, individuálneho prístupu pri plnom rešpektovaní skupinovej potreby a sledovania naplnenia výskumného cieľa. Modifikovaná metodika dramaterapeutických aktivít pre prax prináša konkrétne návrhy.

Odmietnutie iných, pasívne správanie sa a odmietnutie inými osobitne, ale i súčinne prehľbujú sociálnu úzkosť. Vzájomnou kooperáciou, toleranciou sa minimalizovala, resp. eliminovala táto úzkosť a spolupráca bola konštruktívna. Dramatoterapeutické scény modelovali také sociálne zručnosti, ktoré boli nápomocné pri eliminácii sociálnej úzkosti (napr. spätná väzba, Brána, Masáž a i).

Podľa postihnutia zloženie skupiny bolo heterogénne, boli badateľné znaky odkázanosti prítomných členov na pomoc ostatných, osobnej asistentky a trénerky. Preto sme venovali zvýšenú pozornosť i formám dependencie. Podľa Tamása Kozmu (2001) to znamená pochopenie vzájomnej závislosti a odkázanosti. Riešením procesu dependencie medzi klientmi bolo vytvorenie spolupráce (kooperácie), ktorú sme rozvíjali prostredníctvom dramatoterapeutickej aktivity, a zároveň sme sledovali počas nášho výskumu (pozri kategóriu druhého rádu: Kooperácia). Aj na základe výskumov, výsledky ktorých sme uviedli v kapitole 2.2 (pozri Mönks 2004), môžeme usúdiť, že dependencia u postihnutých, a najmä u telesne postihnutých, v období dospievania je vysoká. Alica Vančová (1999) uvádza, že kvalita života telesne postihnutých jednotlivcov je kauzálne ovplyvnená ich postihnutím. Navyiac spoločnosť im často nedokáže poskytnúť také podmienky, pri ktorých by mohli dosiahnuť keď už nie optimálnu, tak aspoň „základnú“ úroveň kvality života. Preto potrebujú suportívnu starostlivosť a všetky terapeutické intervencie môžu významne napomáhať čo najzdravšiemu osobnostnému rastu adolescentov. Na základe týchto zistení možno konštatovať, že telesne postihnutí jednotlivci všeobecne potrebujú podpornú psychologickú a špeciálnopedagogickú intervenciu. Dramatoterapia ako súčasť edukácie môže intenzívne pomôcť v tomto procese. Dramatoterapeutické stretnutia rozvíjali emocionálno-sociálnu kompetenciu študentov cez prehrávanie konkrétnych situácií, objektivizovali ich sebavnímanie cez spätné väzby, zlepšovali ich kooperáciu cez činnosti v malej skupine, poskytovali rôzne fiktívne situácie na sebarealizáciu, a tým umožnili nadobudnúť zúčastnenému také sociálne zručnosti, ktoré doteraz nemal odskúšané, lebo ešte predtým nebol v takej situácii, nepotreboval túto skúsenosť, resp. nemal ešte možnosť ju získať. Repertoár rolí umožnil „vyskúšať“ rôzne i dovtedy len želané pozície pre zúčastnených, a to všetko pod rúškom „masky“, ktorá ochraňovala, zabezpečila istotu pre člena, ktorý zároveň odhalil i svoje nepoznané ja podľa Joharyho okna (pozri hru Brána). Imaginácia, vizualizácia ako pomáhajúce techniky dramatoterapeutických aktivít, tiež sprostredkovali doteraz nepoznané, nevedomované skúsenosti, ktoré adolescentovi dávali odpoveď na jeho najdôležitejšiu otázku: kto som?

Počas stretnutí sme nadobudli dojem, že zo začiatku zloženie skupiny neposkytovalo dostatočný pocit bezpečia pre úprimnú odpoveď svojim členom, napr. na prvom stretnutí (technika: Rodinné foto), kde traja spolupracovali, ale odmietli vlastné foto zostaviť. Príčinou mohla byť heterogénnosť skupiny, ktorá sa týkala

vzniku skupiny ad hoc, rozdielneho fyzického veku, ročníkov a tried v škole, ale i samotné naladenie sa na nový typ činnosti, aké boli dramaterapeutické aktivity. Pri viacerých hrách sme sa stretávali zo strany vekovo mladších klientov (rozdiel vo fyzickom veku bol 2 až 4 roky) s negáciou, že sa to nedá uskutočniť (technika „Kvet-kaktus“) – používali sme aktívnu motiváciu a želanie, aby aktivitu aspoň vyskúšali a potom posúdili, nakoľko sa to dá alebo nedá zrealizovať. Napr. pri technike „Brána“ skupina sa natoľko zaktivizovala, že mala sklon prejsť do spontánnej hry. Odborníci upozorňujú, že vekovo mladšie skupiny majú tendenciu prejsť do spontánnej hry (Kende 2000; Bagdy 1977). Túto skutočnosť sme registrovali, keď všetci spontánne chceli odpovedať, a preto na začiatku bol problém zachytiť odpovede. Interview sme potom štrukturovali a postupne po jednom sme sa pýtali každého, resp. sme upozornili skupinu na zásadu aktívneho počúvania, kde každý dostane slovo, ale nie naraz. Konštatovali sme, že na stretnutiach musíme rešpektovať psychomotorické tempo klientov, ktoré v našej výskumnej skupine bolo pomalšie, a preto sme museli počítať s časovou rezervou. Vždy sme akceptovali zásadu dokončiť jednu rozohratú aktivitu členov skupiny a nie striedať činnosť. Dôležitým momentom bolo v tej hre zotrvať dovtedy, pokiaľ to členovia skupiny vyžadovali. Okrem aplikovaných dramaterapeutických aktivít sme museli dodržať i zásadu spätnej väzby, to znamená, že ani jedna aktivita nemohla zostať bez spätnej reakcie zo strany členov skupiny. Alternatívne ponuky boli pripravené, ale neboli použité v prípade zámeny činnosti na úkor času.

Z analýzy odpovedí vyplývalo, že pozitívne i negatívne dojmy klientov sa týkali aktuálnych udalostí, ktoré sa odohrávali v ich živote, konkrétne v škole a na internáte, napr. reflexie na privítanie otázky, ako sa cítia. U cieľovej skupiny sme často pozorovali zvýšenú tendenciu únavy. Pobyt v škole prežívali ako záťaž, resp. ich denný režim nie vždy dodržiaval zásady mentálnej hygieny.

Bola zvýšená požiadavka na relaxáciu, čo sme akceptovali, resp. na začiatku stretnutia „rozohrávacie kolo“, naladenie členov skupiny na spoločnú činnosť trvalo dlhšie. Dodržanie tejto zásady zabezpečilo ďalšiu tvorivú spoluprácu.

Modelové situácie, ktoré sme realizovali počas našich stretnutí, umožnili získať také zručnosti a skúsenosti, ktoré obohatili osobnosť študenta, rozšírili jeho rolový repertoár, „prinášali k nemu svet“, veď on sa nemôže voľne pohybovať vo svete dospelých, a na čas mu anulovali pocit segregácie v izolovanom prostredí (tie boli manifestované počas aktivít, napr. v hre: Starinársky obchod). Obohatili ho i takými sociálnymi zručnosťami, ktorými doteraz nedisponoval, odbúraval v ňom úzkosť a tým zvýšili jeho sociálnu kompetenciu. Aplikované dramaterapeutické aktivity zo strany členov skupiny boli prijímané rozdielne, ich prežívania boli rozdielne resp. manifestované správania boli odlišné. Ich prežívania a správania boli kongruentné, a túto skutočnosť potvrdzuje i kategória prvého rádu: Spontaneita. Napr. aktivita „Úspešný–neúspešný človek“ bola nevyvážená vzhľadom na cieľovú

skupinu, pretože v nej prítomní najviac reflektovali svoje zdravotné obmedzenia, mali problém sa odosobniť a vžiť sa do situácie úspešného človeka, nájsť reálne i fiktívne pozitíva svojej osobnosti. Emocionálne prežívanie počas tohto stretnutia bolo veľmi intenzívne, členovia skupiny sa najviac koncentrovali na seba. Pri tejto hre sa manifestovali najviac odlišnosti v prežívaní klientov, ktoré súviseli i s rozdielnym fyzickým vekom a z toho vyplývajúcou psychickou zrelosťou. Emocionálna diferenciacia bola lepšia u vekovo starších klientov. Prežívanie, ktoré často fungovalo pudovo, sa stalo regulovanejším a spätné väzby objektivizovali „sebaobraz” člena skupiny, ktorý si uvedomoval, ako vníma on svoje prostredie, a zároveň ako vníma prostredie jeho fungovanie. Táto vzájomná spontánna i riadená interakcia zvyšovala afinitu zúčastnených, ich spolupráca sa stala empatickejšou, a tak bola rozvíjaná aj ich emocionálna inteligencia (pozri kategóriu druhého rádu Empatia).

Skupina mala aj svojich „mienkutvorcov”, ktorí – aj keď boli v menšine – niekedy dokázali odkloniť názor na ich stranu natoľko, že v skupine prevládala nespokojnosť, napr. pri technike „Starinársky obchod”. Vtedy bolo treba vstupovať (zásada facilitácie) zo strany trénerky s pozitívnym príkladom, resp. so zvýšenou motiváciou, aby sme mohli zmeniť skupinovú náladu, eliminovať vzniknutú nespokojnosť (technika Meteorológ).

Pri aktivitách, zameraných na voľbu profesie (hra Loď, Scénky) sme získali skúsenosť, že pri profesionálnej orientácii poznanie len niektorých profesií nemusí byť prekážkou a neblokuje profesionálnu orientáciu členov skupiny, skôr ide o reálne posúdenie svojich možností, a niekedy až ireálne sebaoposúdenie na trhu práce.

Pri technike „Čo sa mi páči na tebe?” sme v odpovediach pozorovali určitú stereotypiu, na základe čoho predpokladáme, že v aktívnom slovníku klientov bol k dispozícii len obmedzený počet pozitívnych spätných väzieb, a preto sa opakovali rovnaké alebo podobné vlastnosti. Zdalo sa im, že to bude veľmi náročná hra, ale po ich povzbudení, že to nie je natoľko náročné, ako skôr neobvyklé, aby sme to spolu predsa len skúsili, každý sa do hry zapojil. Počas stretnutí napr. i v takýchto situáciách máme možnosť aktivizovať a rozšíriť slovník členov skupiny, a tým rozvíjať ich komunikačné zručnosti, ktoré sú dôležitou sociálnou kompetenciou dnešného človeka.

Video, resp. fotodokumentáciu na žiadosť skupiny sme nepoužívali, pretože účastníci nesúhlasili ani s fotografovaním. Boli ochotní fotografovať sa len v tom prípade, keď ich tváre nebudú na fotkách. Po celý čas našich stretnutí sme obmedzili písomný prejav a minimalizovali sme i vyjadrovanie sa pomocou kresby.

Počas nášho výskumu sme získali i cenné skúsenosti, ktoré sú dôležité ako odporúčania pre pedagogickú prax. Napr. pri zostavení skupiny sa odporúča zohľadniť fyzický vek a najmä psychickú zrelosť osobnosti klienta, pretože rozdielna

citová diferenciácia, afinita prežívania a najmä potreba adolescenta k intimitě predpokladajú rozdielne požiadavky na metodickú, obsahovú i logistickú stránku realizácie stretnutí (podľa možnosti v chronologickom veku rovnaké osoby, max. 1–2-ročným rozdielom vo fyzickom veku). Ďalej je dôležité sledovať pomer chlapcov a dievčat v skupine. Optimálne zloženie skupiny predpokladá, že aspoň tretinu skupiny tvoria chlapci. Celkový počet účastníkov by sa mal pohybovať v rozpätí 8–12 členov. Heterogénnosť skupiny a jej požiadavky znižujú efektivitu dramatoterapeutických stretnutí, resp. homogénnosť skupiny ako rovnaký fyzický vek, rovnaké zameranie, spoločný záujem a iné, zvyšujú účinnosť.

Juvenilná mládež, z ktorej pozostávala naša cieľová skupina, má záujem o zážitkové učenie, lebo ponúka pre nich alternatívne socializačné modely, ktoré obohacuje ich svet – čo potvrdil i náš výskum. Hra, ako je často vnímaná i riadená dramatoterapeutická aktivita, vplýva na sociálnu pozíciu jej aktéra, čo je dôležitým momentom i pri eliminácii zvýšenej unaviteľnosti našej cieľovej skupiny a radosť z hry patrí medzi základné zásady duševnej hygieny. Náš výskum zatiaľ potvrdil zručnosť klientov v takých sociálnych situáciách, ktoré doteraz nemali odskúšané, zažité a mali možnosť vyskúšať si výmenou rolí na stretnutiach. V kategórii „Koopérácia” v tabuľke druhého rádu koncepty smerujú k adekvátnej spolupráci. V sociogramoch prevažne boli zachytené pozitívne spätné väzby. Počas našich stretnutí sme zaznamenali optimálnu hladinu aktivity a záujmu zúčastnených klientov, čo dokumentujú kategórie Aktivita a Záujem. Ich nasýtenosť, ako i prejavy spolupatričnosti, zachytené pozorovaním, nasvedčujú o naplnení zámerov, vytýčených v našom výskume. Výskumné výstupy potvrdili pozitívnu skupinovú kohéziu, kladnú emocionalitu členov skupiny (pozri sociogramy), čo potvrdzuje pozitívny posun v ich emocionálnej inteligencii. Mladí ľudia, ktorí sa zúčastnili stretnutí, sa vyjadrovali kladne, cítili sa dobre a naša spolupráca bola vzájomne sa obohacujúca.

Počas výskumu sme využívali možnosti, ktoré nám poskytovala literárna metóda. Pri štúdiu literárnych prameňov sme sa nestretli s podobnými výskumami, aký bol náš, ale sme objavili výsledky výskumov, ktorých cieľovou skupinou bola juvenilná mládež a deti so psychosomatickými chorobami a ďalšie. Komparácie sme mohli aplikovať iba nepriamo, porovnávaním s podobnými výskumami, v ktorých bola vždy iná cieľová skupina, resp. iná metodológia výskumu.

ZÁVER

Od posledných výskumných výstupov v oblasti sociálneho správania detí v ostatných rokoch bol zaznamenaný štvornásobný nárast problémov. V pubertálnom vývinovom štádiu bolo zistených viac problémov u dievčat. Z 24 členských štátov EÚ sociálne problémy sa v rebríčku problémov nachádzajú na 3. mieste. Ako jednu z príčin uvádzajú, že chýbajú protektívne faktory vo výchove (Sindelar 2000). Zo zámerov nášho výskumu tiež vyplýva potreba zintenzívniť supportívnu starostlivosť v našich školských zariadeniach, a to najmä u marginalizovanej skupiny detí a mládeže, čo v našom výskume reprezentujú telesne postihnutí študenti. V našich školách prevládajú kognitívne požiadavky na študentov a v období dospievania je zvýšená požiadavka emocionalizácie pre optimálnu identifikáciu mladých.

Telesne postihnutí mladí ľudia sú nedostatočne pripravovaní na občiansky život, na život medzi zdravými. Učenie zážitkovou formou im umožňuje „vyskúšať si“ situácie, ktoré ich čakajú „za dverami školy“. Pre nich dôležitým socializačným prostredím je školské zariadenie, a z tohto dôvodu musíme ponúknuť výchovno-vzdelávaciemu procesu čo najviac alternatívnych možností. Skupina telesne postihnutých detí a mládeže potrebuje špecifický prístup v edukačnom procese tak v priebehu celého dňa, ako i v rámci celkovej starostlivosti o nich. Pri formálnych skupinách, ako sú triedy, by bolo vhodné každé ráno začať komunitou, ktorá na začiatku svojho stretnutia používa princípy spätnej väzby. Spätne väzby napomáhajú pri riešení somatických ťažkostí v prípade telesne postihnutých jedincov, či intrapsychických alebo interpersonálnych problémov jednotlivcov i skupiny, ktoré sa do určitej miery môžu ventilovať hneď na začiatku stretnutia. Ventilovanie intrapsychického napätia študenta pozitívne naladí na celodennú prácu a profituje z toho i celá skupina, trieda. Kladne vplýva i na empatické cítenie, kooperáciu a prosociálne správanie každého člena skupiny, keď sú navzájom informovaní o problémoch, a tým sa zvyšuje ich spolupatričnosť.

Pri dramatoterapeutických skupinách sa odporúča vytvárať tzv. otvorené skupiny v zmysle opačnej integrácie, ktoré umožňujú prítomnosť aj intaktných členov – záujemcov, rodinných príslušníkov, osobných asistentov. Ich spoluúčasť nielen po stránke emocionálnej, ale aj modelovým správaním obohacuje skupinu a poskytuje priamy zážitok s realitou. Tento návrh predkladáme na základe našich zistení, kde asistentka nebola zaradená do hodnotenia, ale jej prítomnosť výrazne ovplyvnila dianie v skupine.

Naším zámerom bolo pomôcť mladým ľuďom v ich krízovom období vývinu pomocou alternatívnych reformných snažení ponúkaných dramatoterapiou. Zážitková forma učenia je prístupná každému človeku, všetkým generáciám.

Každý jedinec nosí v sebe herca svojho života a adolescencia je obdobím „reálneho divadelného predstavenia“. Sociálne prijatie a odmietanie vplýva nielen na školský výkon žiakov, ale aj na ich celú osobnosť: na citovú harmóniu, aspiráciu, motiváciu a nakoniec na ich sociálne správanie. Telesne postihnutý jedinec má sťažený socializačný proces, a preto alternatívny spôsob sebakomunikácie, seberealizácie mu umožňuje ľahšie začleňovanie sa do spoločnosti, poskytuje mu zručnosť zvládať také sociálne situácie, ktoré mal odskúšané počas stretnutí, hoci aj fiktívne. Cez dramaterapeutické aktivity máme možnosť komplexne rozvíjať jeho osobnosť. Na základe týchto zistení možno konštatovať, že telesne postihnutí jednotlivci všeobecne potrebujú podpornú psychologickú a špeciálnopedagogickú intervenciu. Dramaterapia ako súčasť edukácie môže intenzívne pomôcť v tomto procese. V rámci alternatívnych prístupov vo voľnočasových aktivitách sa pre záujemcov odporúča ponúknuť dramaterapeutické aktivity, ktoré môžu prehĺbiť ich sociálnu spolupatričnosť a zlepšiť sociálne zručnosti. Dramaterapia svojimi možnosťami je optimálnym nástrojom pre prácu s dospelými. Ponúka vzor na identifikáciu, často v ich ešte polymorfnom prežívaní. Modifikovaná metóda dramaterapeutických aktivít pre prax prináša konkrétne návrhy a možnosti. náš výskumný model je otvorený k možnosti vypracovať metodickú pomôcku pre túto oblasť spolupráce s mladými ľuďmi. V neposlednom rade by sme chceli zaviesť nové prístupy v práci s mladými, ktorí budú môcť využívať triedni učiteľia, výchovní poradcovia, resp. koordinátori prevencie, ktorí sa najčastejšie stretávajú s výchovnými problémami svojich študentov.

V socializácii má najväčší vplyv na svojich žiakov pedagóg, ktorý má trvácny a prijímajúci vzťah s nimi a preto by sme oslovili v prvom rade ich. Aplikované dramaterapeutické aktivity umožnia vypracovať adekvátny pracovný manuál pre túto vekovú kategóriu a zdravotné obmedzenia, ktorý môže i v budúcnosti slúžiť ako pomôcka pri výchove telesne postihnutých stredoškôľakov.

Používanie dramaterapeutických prostriedkov vo výchovnovzdelávacom procese na primerane erudovanej úrovni vyžaduje ďalšiu odbornú prípravu a vzdelávanie špeciálnych pedagógov, a to buď formou pregraduálneho štúdia, alebo ďalším vzdelávaním pedagógov v rámci kariérneho rastu. Nami navrhnutý a aplikovaný výskumný model vytvára výskumné prostredie i pre výskum s inými cieľovými skupinami žiakov a študentov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, a tým prispieva k obohateniu základného výskumu v oblasti špeciálnej pedagogiky.

Zoznam bibliografických zdrojov

- ALBINI Nil Horatiu. 2000. A szociális atom mint a nem tudatosított konfliktusok forrása. In *Ligetünk. Pszichodráma a gyakorlatban*. Budapest: Animula s. 65-90.
- ARGYLE, M. 1988. *Munkahelyi szociálpszichológia*. Budapest: Mezőgazdasági Kiadó.
- ATKINSON, Rita L. et al. 2001. *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- BAGDY, Emőke. 1977. *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BALOGH, Éva. 1998. *Pszichológiai kislexikon*. Debrecen: Tóth Könyvkereskedés és Kiadó.
- BENČO, J. 2001. *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: Iris.
- BERNE, Eric. 1992. *Jak si lidé hrají*. Praha: Dialog.
- BOLTON, Gavin. 1993. *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Színházi füzetek/V. MTMP.
- BORDAS, Sándor–HUNČÍK, Péter–MIKULÁS, Domonkos–STREDL, Terézia 2004. *Együttlét*. Budapest: Balassi Kiadó.
- BUDA, Béla. 2001. *A pszichoterápia alapkérdései*. Budapest: OAI.
- BUDA, Béla. 2006. *Empátia*. Budapest: Urbis.
- BUDA, Béla. 2004. *Pszichoterápia*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- BROOK, Peter. 2005. *Polyblivý bod*. Praha: Studio Ypsilon.
- COLE Michael–COLE Sheila R. 2003. *Fejlesztélektan*. Budapest: Osiris.
- COMENIUS, Jan Amos. 1656. *Schola Ludus*. Sárospatak: www.mjakub.cz/english/?idm=37
- DIFER programcsomag. 2006. In Nagy József. *A beszédhanghallás fejlesztése*. Szeged: Mozaik. s. 112
- EKMAN Paul–FRIESEN Wallace V. 1969. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiotica* I. s. 49–98. New York

- ENGLBRECHT Arthur–WEIGERT Hans. 1999. *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását?* Budapest BGGYTF. J 12 – 1134
- FIAMENGO, Ante. 1968. *Základy všeobecnej sociológie*. Bratislava: VPL 75 - 130 - 68
- FLEŠKOVÁ, M. 2004. Rómsky žiak v školskej triede. In *Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov*. Drogové závislosti, etnická neznášanlivosť, násilie v každodennom živote. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Forgas P. Joseph. 2000. *A társas érintkezés pszichológiája*. Budapest: Kairosz.
- GABNAI, Katalin. 2008. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon Kiadó.
- GAVORA, Peter. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GAVORA, Peter a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, Peter. 1997. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GELENCSÉR Katalin. 2003. Grounded Theory. *Szociológiai Szemle* 2003/1, s. 143–154.
- GIDDENS, A. 2000. *Szociológia*. Budapest: Osiris.
- Glaser, B.–Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOLEMAN, Daniel. 1998. *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Osiris.
- GOLEMAN, Daniel. 2000. *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: Edge.
- GORDOSNÉ Szabó Ágnes. 2000. *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- HAVIGURST. 1976. *A cross-cultural View*. Boston. Current Development in Adolescent Psychology. Boston: Allyn&Bacon Inc.
- HELUS, Z. 1973. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.
- HORNÁKOVÁ, M. 1999. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt.
- ILLYÉS, Gyuláné. a kol. 1978. *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava: SPN.
- JAKABČIČ, Ivan. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: Iris.

- KENDE, B.Hanna. 2003. *Gyermekpszichodráma*. Budapest: Osiris.
- KOLLÁROVÁ, Ema. 1993. *Základy somatopédie*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- KOLLÁROVÁ, Ema. 1991. *Somatopédia pre učiteľov*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- KOMLÓSI, Péter. 1986. *Pszichodráma*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KOVÁCSNÉ SÍPOS Márta. 2005. *A tanulás fortélyai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KOZMA, Tamás. 2001. *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. 1976. *Psychotherapie*. Praha: Avicenum.
- KRECH, David–CRUTCHFIELD, Richard S.–BALLACHEY, Egerton L. 1968. *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV.
- KUSÝ, Miroslav–STREDLOVÁ, Terézia. 2003. *Tolerancia – príručka o výchove k tolerancii*. Dunajská Streda: Lilium Aurum.
- LABÁTH Vladimír–SMIK Ján. 1992. *Expoprogram*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- LANGEN, R. 1997. *Themenzentriertes Theater*. Luzern: Editio SZH/SPC.
- LANGMEIER., J.–Balcar, K.–Špitz, J. 2000. *Dětská psychotherapie*. Praha: Portál.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.
- LICHANOV, A. 1988. *Dramatická pedagogika*. Bratislava: Smena.
- LUKŠÍK, Ivan. a kol. 2006. *Výskum a analýza rodového vnímania a rodových stereotypov na VŠ*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. 1999. *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. a kol. 2003. *Človek v centre liečebnopedagogickej starostlivosti*. Bratislava: Humanitas.
- MAJZLANOVÁ, Katarína. 20004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: Iris.
- MAJZLANOVÁ, Katarína–ŠKOVIERA, Albin–FUDALY, Peter 2004. *Špeciálna dramatická výchova*. Bratislava: Humanitas.

- MAJZLANOVÁ, Katarína. 2000. Dráma vo výchove, vzdelávaní a terapii. *Efeta* 10/4, s. 2–4.
- Materiály SUR-tréningu. 1992. VÚDPAP Bratislava
- MAREŠ Jiří–KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
- MEARNS, Dave–THORNE, Brian 1997. *Poradenstvo zamerané na človeka*. Bratislava: IRIS
- MÉREI, Ferenc. 2004. *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris.
- MERTIN V. 1995. *Individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál.
- MILLAR, Susanna. 1973. *Játékpszichológia*. Budapest: KJK.
- MIKULÁŠTÍK, M. 2008. *Sociální kompetence*. Bratislava: BVŠP.
- MOENKS J. Franz–KNOERS–ALPHONS M.P. 2004. *Fejldéslélektan*. Budapest: Urbis.
- MORENO J.L. 1959. *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: G. Thiene.
- MÜLLER, O. 1995. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- NÉMETH Gáborné–DOKTOR Andrea. 2008. A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. s. 23–25.
- NOCIAR A. –POGÁDY, J. 1990. *Biologické aspekty osobnosti a psychoterapie*. Bratislava: Veda.
- PETZOLD, H. –RAMIN, G. *Gyermekpszichoterápia*. Budapest: Osiris.
- PIAGET, Jean–INHELDER, Bärbel 2004. *Gyermeklélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- PIAGET, Jean–INHELDEROVÁ Bärbel. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- PIETNUM, M. 1992. Pedagogická terapia a výchovný proces. In Baláž, J. a kol. *Komplexná rehabilitácia pri poruchách reči a sluchu*. Zborník prednášok. Bratislava: Parentes. s. 23–35
- PINCZÉSNÉ, Palásthy Ildikó. 2003. *Dráma, Pedagógia, Pszichológia*. Debrecen: Pedellus.
- POŽÁR, Ladislav a kol. 1984. *Patopsychológia postihnutého dieťaťa*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.

- ROSA, J.–Turek, I. –Zelina, M. 2000. *Milenium – nová koncepcia*. Bratislava: MŠ SR
- ROGERS, Carl. 1997. *Spôsob bytia*. Modra: IRO.
- ROGERS, Carl.R. 1995. *Ako byť sám so sebou*. Bratislava: Iris.
- SÁNTHA, Kálmán. 2009. *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- SATIROVÁ, Virginie. 1994. *Kniha o rodine*. Praha: SVAN.
- SELYE, Hans. 1966. *Život a stres*. Bratislava: Obzor
- SEMJANOVÁ, I. 1992. Dramatická výchova ako prostriedok žiakovej interpretácie sveta. *Pedagogická revue* 10, s. 736.
- SLADE, P. 1992. Gyermekdrama. *Drámapedagógiai Magazin* 4, s. 10–11.
- SLEZÁKOVÁ, Judita. 2005. *Pediatrica pre špeciálnych pedagógov*. Bratislava: SeducoS.
- SINDELAR, Brigitte 2000. *Basic functional disorders*. Vienna: Verlag Austria.
- SOVÁK, Miloš. 1972. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN
- STRAUSS, L.A., Corbin, J. 1990. „Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criterie”. *Zeitschrift für Soziologie* 19, S. 418 ff.
- STRÉDL, Terézia. 2003. A szociálpszichológiai tréningek jelentősége iskoláinkban. *Katedra* 2003/9, s. 5
- ŠIŠKOVÁ, Tatiana a ed. 1988. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- ŠKOVIERA, Albin. 2004. Rituály a špeciálna dramatická výchova. In MAJZLANOVÁ, K.–ŠKOVIERA, A.–FUDALY, P. 2004. *Špeciálna dramatická výchova*. Bratislava: Humanitas. s. 88–92.
- ŠVEC, Štefan A kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
- STRAUSS, A.–Corbinová, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu: Postupy, techniky a metódy zakotvené teorie*. Brno: Podané ruce.
- SALLAY, H.–Perge J. 2000. A szociometriai módszer alkalmazása alsó és középfokú intézményekben. *Iskolapszichológia* 12, s. 95.
- TIEGER, P. a kol. 1998. *Rob to, čo najlepšie vieš*. Bratislava: Open Windows.
- THIEL, E. 1995. *Reč lidského tela*. Bratislava: Plasma service.
- TOMCSÁNYI, Teodóra. 1981. A dramatikus terápia H. Petzold nyomán. *Magyar Pszichológiai Szemle* 5. s. 457–468.

- YALOM, I. 1995. *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Budapest: Animula.
- VALENTA, M. 1999. *Dramaterapie*. Praha: Netopier.
- VANČOVÁ, A. 1999. Telesné a zdravotné postihnutia v kombinácii s inými postihnutiami. In VAŠEK Š.–VANČOVÁ A.–HATOS Gy. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia, s. 122–148
- VAŠEK, Štefan. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapientia.
- VAŠEK, Štefan a kol. 1994. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- VAŠEK Štefan. 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia.
- VAŠEK Š.–VANČOVÁ A.–HATOS Gy. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- VEKERDY, Tamás. 1986. *Kamaszkor körül*. Budapest: Móra Kiadó.
- VIKÁR, György. 1980. Az ifjúkor válságai. Budapest Gondolat Kiadó. In *Vnútorňý manuál Nadácie Sándora Máraiho*, Dunajská Streda 1996.
- ZÁNKAY, András. 1999. A két testvér. In A. Zseni: *Ligetünk*. Budapest: Animula, s. 9-31
- ZEINTLINGER, K. 1991. *A pszichodráma-terápia tételeinek elemzése, pontositása és újrafogalmazása J.L.Moreno után*. Budapest: Híd Kiadó.
- ZELINA, Miron. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris.
- ZELINA, Miron. 1994. *Stratégia a taktika výchovy osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris.
- ZELINA, Miron. 2005. *Teória výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN.
- ZSENI, Annamária. 2000. *Játékban felnőni*. Budapest: Animula.

Internetové zdroje:

[http// www. wikipedia](http://www.wikipedia) - virtuálny slovník

Asher. In.: [http// abudehur.wz. cz/psycho/chovancik/](http://abudehur.wz.cz/psycho/chovancik/) metody/mopS1.doc,09.5.2009

Zoznam tabuliek:

Tabuľka 1:

1a Dramatopedagogika vo vzťahu s inými disciplínami

1b Dramatoterapia vo vzťahu s inými disciplínami

Tabuľka 2: Charakteristika foriem terapie

Tabuľka 3: Faktory emocionálnej inteligencie I.

Tabuľka 4: Faktory emocionálnej inteligencie II.

Tabuľka 5: Rozptyl v bežnej populácii

Tabuľka 6: Cieľová skupina

Tabuľka 7: Scenár stretnutí

Tabuľka 8: Kocka tváří

Tabuľka 9: Dôležité vlastnosti, veci, očakávania

Tabuľka 10: Subkategórie

Tabuľka 11: Kategórie prvého rádu

Tabuľka 12 Kategórie druhého rádu

Tabuľka 13: Vzťahový barometer

Zoznam grafov:

Sociogram 1 Východisková stratégia

Sociogram 2a Lineárny konvencionálny sociogram - individuálny

Sociogram 2b Lineárny konvencionálny sociogram - súhrnný

Sociogram 3a Kohézny sociogram - individuálny

Sociogram 3a Kohézny sociogram - súhrnný

Sociogram 4 Farebná sympatia - antipatia

Sociogram 5 Zosumarizovanie

Prílohy:

Príloha 1.:

Opis a kódovanie naratívneho textu

Príloha 2.:

Tabuľka č. 10: Subkategórie

Tabuľka č. 11: Kategórie prvého rádu

Tabuľka č. 12: Kategórie druhého rádu

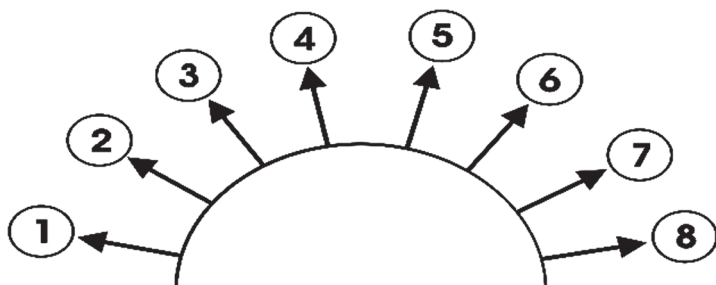
PRÍLOHY

Príloha č. 1.

Opis a kódovanie naratívneho textu:

A) Úvodné stretnutie:

Stretnutie bolo motivačné (S1), v prítomnosti hlavnej vychovávateľky (O1) a študentov, ktorí boli plní očakávaní a záujmu o spoločnú prácu (O2). Prítomnosť hlavnej vychovávateľky bola dôležitá z toho dôvodu, že pre účastníkov predstavovala istotu a bola pre nich oporou. Svojou spoluúčasťou na skupine akoby zmierňovala napätie študentov z novej situácie (S2) a „odovzdávala“ do našich rúk skupinu, ktorá jej patrila. Počas celého obdobia našich stretnutí študenti vyžadovali vonkajší vzor (O3), motiváciu a najmä príklad ako pristúpiť k danej úlohe, ako sa jej zmocniť. Spontaneita skupiny počas sedení bola striedavá (S3), motivácia bola ovplyvnená vždy aktuálnymi zážitkami zo školy a doobedňajšími skúsenosťami probandov (O4). Vyhradené miesto na spoluprácu so skupinou bolo stabilné, v priebehu našich sedení sme ho nemerili (O5). Používali sme miestnosť dramatického krúžku, ktorá bola pre našu prácu optimálna. Pozostávala zo základného zariadenia: skriní, stola, stoličky, tabule, prívodného schodu so zábradlím, Orffových nástrojov, zrkadla, rekvizít (masky, klobúky, závoje) a i. (O6) Miestnosť bola dostatočne priestraná a delená tak, aby sme mohli vytvoriť javisko i publikum súčasne. Zo študentov prišli na prvé stretnutie deväť, z nich bol jeden chlapec. Štyria boli vozičkári, jedna paraplegička so svojím osobným asistentom (O7). V miestnosti nás bolo celkom dvanásť - deväť študentov, vychovávateľka, asistentka a trénerka. Po druhom stretnutí sa celkový počet ustálil na osem účastníkov (D1). Hodnotili sme účasť ôsmich študentov, bez osobného asistenta (D2). Skupina prejavila otvorenosť a ochotu k spolupráci. (I1)



Sociogram 1: Východisková stratégia

Na prvom stretnutí sme zakreslili zasadací poriadok, ktorý sme zvolili za východiskovú stratégiu na hodnotenie ďalších sociogramov. Každý klient mal číselné označenie a jeho presuny v grafoch bolo možné sledovať počas celého výskumu. Hodnotili sme ôsmich klientov. Kvôli presnosti v zázname každý účastník dostal svoje číselné označenie podľa toho, ako sedel - zľava doprava: 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Vedúca skupiny dostala označenie: P (ako pedagóg). Neoznačili sme osobnú asistentku a vychovávateľku, ktorá tam bola iba v úvode stretnutí.

P. „Dobrý deň prajem! Prišla som k vám s ponukou spolu stráviť niekoľko stretnutí, na ktorých by sme sa viac spoznali, zblížili a mali by sme možnosť hovoriť o takých veciach, na ktoré počas bežných dní nemyslíme... Kto by mal nejakú otázku?“

1.- „Odkiaľ ste prišli?“ **(I2)**

P- „Prišla som z Komárna.“

2.- „Už ste boli u nás?“ **(I3)**

P- „Áno. Keď som chodila na univerzitu, na tejto škole sme mali prax a pravidelne sme sem chodili.“

3.- „Už sme robili také! Chodím do dramatického krúžku a tam podobné robíme...“ **(I4)**

4.- (hovoriť susedovi) „Bude to asi dobré...“ **(I5)**

5.- „Budem môcť to robiť?“ **(I6)**

P- „Áno, budeme spolu robiť len také veci, ktoré vás obohatia! Hocikedy mi môžete naznačiť, že toto nechcete robiť, neviete a iné...“

6.- „Chodím do dramatického krúžku a tam podobné robíme...“ **(I7)**

3.- „Aj ja!“ **(I8)**

7.- „Ja asi na to nebudem mať čas...“ **(I9)**

P- „Skús si to zariadiť tak, aby si mohla. Vyskúšaj to s nami prvýkrát, a potom uvidíš...“

8.- „Ja možno by som chcela, len to nemôže byť inokedy? Dnešný deň je pre mňa veľmi plný...“ **(I10)**

P- „Skúsme sa dohodnúť, že kedy by sme mohli mať stretnutia, resp. v akom časovom pásme?“

3.- „Dve hodiny..., je to dlhé...“ **(I11)**

P- „Urobíme prestávku? Alebo budeme pracovať hodinu a pol? Navrhujem to skúsiť a potom v závere uvidíme, ako sa dohodneme. Nechajme to otvorené...“

(Pozn.: Vytvorila sa debata o organizácii stretnutí. Po jej ukončení sme sa dohodli, že začneme spolupracovať.) **(D3)**

P- „K tomu, aby sme mohli dobre spolupracovať, treba určiť pravidlá a časový harmonogram. Pripravila som pravidlá, ktoré môžeme podľa potreby rozšíriť, zmeniť,... Chcela by som vás poprosiť, aby ste sa každý posadili vedľa toho, koho chce mať pri sebe. Môžeme takto zostať, alebo chce niekto zmeniť svoje miesto?... Sedíme v kruhu, chcela by som Vás poprosiť, aby sme sedeli v polkruhu a vytvoríme javisko, kde môžeme hrať!..“.

1. Kto som?

Hru sme realizovali takou formou, že klient si mal zvoliť zviera, s ktorým sa vie stotožniť. (S:1/4)

P- „Bola by som rada, keby každý z vás povedal niečo o sebe, čo považujete za dôležité. Navrhujem zvoliť si zviera, s ktorým sa viete stotožniť!“

- 1.- Tiger - cítim sa silná! (I:1/12)
- 2.- Lev...?! (I:1/13)
- 3.- Mačička - je taká milá... (I:1/14)
- 4.- Had - plazila by som sa po zemi... (I:1/15)
- 5.- Pes, ale taký malý...(I:1/16)
- 6.- Pštros - mám rád rýchle veci. (I:1/17)
- 7.- Lastovička - tak by som lietala...(I:1/18)
- 8.- Motýľ- išla by som s tebou. (I:1/19)

P- „Áno, keď chcete, môžete si to aj vyskúšať, akoby ste sa správali v ZOO...?“
- smiech

2. Rodinné foto

P- „Niečo sme sa už o sebe dozvedeli a teraz skúsime pokračovať v tom, kto z akej rodiny prichádza. Vašou úlohou bude znázorniť vašu rodinu ako rodinné foto. Budete režisérom, fotografom a máte možnosť zostaviť foto tak, akoby ste to prežívali v tom čase doma s členmi rodiny... Nechajte na fotke miesto aj pre seba a potom vystúpate z fotky a skúsate naznačiť, aká je vaša rodina?“ (Súhlasil každý - O:2/1)

- 1.- „Ja by som chcela poprosiť za mamu pani vychovávateľku (D:2/1) a za otca 4.-ku. Mám ešte sestru, ktorou bude 2.-ka. Poď sem! (S:2/1) Hmmm, takto môžeme byť vedľa seba, mama a otec v strede, my po stranách (vystúpila). Aká je moja rodina ? Ani neviem....“ (D:2/2)
- 2.- „My budeme veľká rodina, lebo sme traja súrodenci a babka tiež žije s nami... Poďte mi pomôcť 1., 7., 4., 6., aha, 7. je už tu! No, my sme dobrá a hlučná rodina!“ (I:2/1)
- 3.- „Ja som len s mamou a bratom. Sedíme pri stole a jeme: mama je 1., brat 7.-“ (I:2/2)
- 4.- „Nechcem to robiť!“ - (nevytvorila foto, ale pomáhala ostatným v role rodičov a súrodencov - jej prežívanie bolo ambivalentné) (D:2/3)

- 5.- „My sme takí srdeční! 1. je usmievavá, bude moja mama. 7. sám chlapec, môj otec a moji súrodenci sú už veľkí. My sme takto traja najčastejšie doma....Usmievať sa, fotím!“ (I:2/5)
- 6.- „Poprosím vás, aby ste sa postavili, lebo my sme veľká rodina a každý bude mať nejakú úlohu na fotke! (D:2/4) 1. sestra, 2. babička, 3. mladšia sestra, 5.brat, 7. otec, 8. dedo a ešte asistentku prosím - ona bude môj strýko! Moja rodina je veľká!!!“ (I:2/6)
- 7.- „My sme často v aute, otec šoféruje, bude 4., mama vzadu, poď 8.-ka a ja budem vpredu, vedľa otca, takto a teraz idem fotiť (I:2/7) a vystrieda ma,... asi 3.-ka. (I:2/8) Sme na križovatke, červená! Fotím!“ (S:2/1) (*Zabudol povedať, aká je jeho rodina, odpovedou na vyzvanie bolo: „Noo“ - myknutie plecami.*)(D:2/5)
- 8.- „Mne sa nechce veľmi robiť (I:2/9), ale som bola dobrá mama, tak teraz bude 6. moja mama a 7. otec a ja medzi nimi. (D:2/6) Majú ma radi! Odfoťte nás!“ (S:2/2)

Z pozorovania:

Skupina pozostávala z polovice imobilných členov (O:2/2), preto sme zvolili statické rodinné foto. Rodinné foto mohli vytvoriť tak, že každý prezentoval seba a z ostatných klientov doplnil členov rodiny. Vedúca výchovy, osobná asistentka i trénerka (P - pedagóg) sa aktívne zúčastňovali hry. (D:2/7) Pri zostavovaní rodinnej fotky sa zúčastnili všetci, so záujmom sledovali, že kto z akej rodiny pochádza, čo povie, prezradí o svojej rodine. (D:2/8) Po zostavení fotky mali možnosť vybrať za seba náhradníka, pozrieť sa na fotku „zvonka“ a okomentovať ju slovami (minimálne odpovedať na otázku: Aká je moja rodina?). (S:2/3) Túto možnosť nevyužili traja (S:2/4), z čoho sme usúdili, že heterogénne zloženie skupiny neposkytuje pocit bezpečia pre úprimnú odpoveď, resp. klienti nepovažovali svoje odpovede za publikovateľné, ale za intímne. (D:2/9) Aktivita skupiny bola dobrá, každý člen skupiny sa zapojil do hry. (O:2/4)

3. Brána

Na uvoľnenie atmosféry sme skupine ponúkli hru „Brána“. Účastníci spolu vytvorili kruh a jeden z nich odišiel von z miestnosti. Dvaja v skupine sa dohodli, že budú tvoriť stĺpy brány. Kto bude skúšať pomedzi nich vojsť „do brány“, pustia ho dnu. Klienti mali očným kontaktom ostatným naznačiť „volanie a odmietnutie“ hráča. (S:3/1)

Pri viacerých hrách sme sa stretávali zo strany klientov s negáciou, že sa to nedá uskutočniť - používali sme aktívnu motiváciu a želanie, aby aktivitu aspoň vyskúšali a potom posúdili, nakoľko sa to dá alebo nedá zrealizovať...(S:3/2)

Trikrát sme vystriedali „hľadajúceho“ a medzi nimi bol aj vodičkar, ktorý nevyšiel z miestnosti von, ale členovia skupiny sa potichu medzi sebou dohodli na svojej voľbe. (S:3/3) Technickým problémom u klientov mohli byť silné okuliare, cez ktoré očný kontakt nebol až taký čitateľný. (D:3/1)

P- „Prosím skupinu, aby sme vytvorili kruh a budeme potrebovať jedného dobrovoľníka“:

3.- „*Budem ja!*“ (I:3/1)

P- „Chod' von na chvíľku a potom ti povieme, čo máš robiť!“ (vyšla von) „Teraz sa dohodneme, kto bude tvoriť bránu, ktorá bude mať dva oporné stĺpy položené vedľa seba. Očným kontaktom naznačíme, že ju prijímame, otvárame sa pre ňu alebo odmietame ju a brána zostáva zatvorená.“ 1.- „*Nedá sa to! Ako to budeme robiť?*“ (D:3/2)

4.- „*Ani podľa mňa!...*“ - *frflanie* (D:3/3)

P- „Skúsme „vnútorným hlasom“ hovoriť: poď, poď! Alebo choď, choď! Uvidíme, či to bude vedieť čítať ... Nezapadnite, kto je brána, čiže 3. a 4.“ „Poď do vnútra! Máš hľadať bránu, ktorá sa ti otvorí. Pozeraj sa ostatným do očí. V ktorých očiach uvidíš volanie, tam skús ísť! Si čarodejník!“

3.- „*Je to ťažké... Nesmej sa!*“ (*prešla kruh, pozerala sa a tvárila sa neisto*)“ Ty!!!“ (S:3/4)

P- „Musíš hľadať dvoch vedľa seba!“

3.- „*Hmm... Predsa ty a vedľa, aj ty!*“ (pustili ju dnu a zatlieskali sme jej, že uhádla, tešila sa z toho) (I:3/2)

P- „Kto to skúsi ešte?“ (váhali...) „Môžeš ty?“ (1. išla von a ostatní sa dohodli. Hra každého zaujala až natoľko, že chceli kombinovať dve brány vedľa seba s tromi stĺpmi...) „Poď späť!“

1.- „*No, ktorí to budú?*“ (I:3/3) (chodila v kruhu a pokúšala sa odhadnúť „bránu“ najprv s vážnym výrazom, potom usmievajúc sa na ostatných a tí jej smiech opätovali, čo bránilo v hádaní. (Po upozornení trénerky skupina zväžnela a znovu sme sa vrátili k hre. (S:3/5) Po jednej zlej voľbe, bola už druhá voľba správna). „*Ty a ty! Som rada, že som uhádla - ani to nebolo ťažké...!*“ (I:3/4)P- „Môžu skúsiť aj 6., 7., 8... (vozičkari). Potom zostanete v miestnosti a my sa potichu dohodneme na voľbe tak, aby nás hľadajúci hráči nepočuli. Tak, kto pôjde ..., 7.?!“

1./ „2./ 3./ - ...určite neuhádne, skúsme ho zavádzať...“ (*konšpirovali...*)(I:3/5)7.- „...už idem! Kto ma čaká? (čakal na reakciu) ...Aha, vy to budete, lebo sa smežete! Však! Bingo, ony sú!“ (*veľká radosť*) (I:3/6)

Voľné reflexie na hru zo strany účatníkov neboli. Hráči ich zrejme odventilovali počas hry, ktorá trvala dlhšie, ako sme si naplánovali. Skonštatovali sme, že na stretnutiach musíme rešpektovať psychomotorické tempo klientov, ktoré je v našej cieľovej skupine pomalšie, a preto treba počítať s časovou rezervou. (O:3/1) Keďže dve hodiny zo stretnutia uplynuli, od poslednej aktivity sme upustili a stretnutie sme ukončili meraním nálady.

4. Meranie nálady

P-. „Myslím, že by sme hru mohli ukončiť a som zvedavá, ako ste sa pri tom cítili: Kto mal veľmi dobrý pocit, nech zdvihne ruku úplne nahor, kto sa cítil veľmi zle, tomu zostane ruka visieť pri tele. Teraz si zatvorme oči a skúsme položiť ruku do tej polohy, ktorá označuje naše pozitívne alebo negatívne pocity. Necháme ruku tam a otvoríme oči! ... Vy, dvaja, poďte sem! 4. a 8. (ony mali najnižšie ruky). Čo by sme mohli ja alebo skupina pre vás urobiť, aby ste sa cítili lepšie?“

4.- *Bez odpovede (D:4/1)*

8.- „*Chcem už zapnúť telku, ide môj obľúbený seriál..*“ (D:4/2)

P- „Kto by chcel ešte niečo povedať? Ak nie, ďakujem za dnešnú spoluprácu a teším sa na najbližšie stretnutie!“

Po ukončení stretnutia sme mali ešte technickú prestávku, počas ktorej sa riešilo ďalšie stretnutie... (O:4/1)

Prvé stretnutie nebolo časovo štruktúrované, boli vyslovené vzájomné požiadavky na spoluprácu. (O:4/2) Študenti k časovej dotácii 1,5 - 2 hodín sa vyjadrili hneď skepticky, že to bude dlho trvať. Dohodli sme sa na prestávke, resp. sme ponechali na priebeh ďalších stretnutí, ako sa situácia vyvinie. (S:4/1) Za základ sociogramu sme zvolili zasadací poriadok. Účastníci (klienti) v úvode dostali možnosť sa posadiť na to miesto, ktoré im najviac vyhovovalo. (S:4/2) Posadali si do kruhu, ktorý sme neskôr zúžili na polkruh, pretože sme potrebovali javisko. Zasadací poriadok sme použili ako základný vzorec pre označovanie zúčastnených i na ďalších stretnutiach - každý účastník mal pridelené svoje číslo (**pozri graf č. 1**).

Z analýzy úvodných otázok vyplýva, že väčšina otázok bola prijímajúca (informatívna, motivačná, ochranná, sebakpresadzujúca) a skupina prejavila otvorenosť a ochotu k spolupráci. (D:4/3)

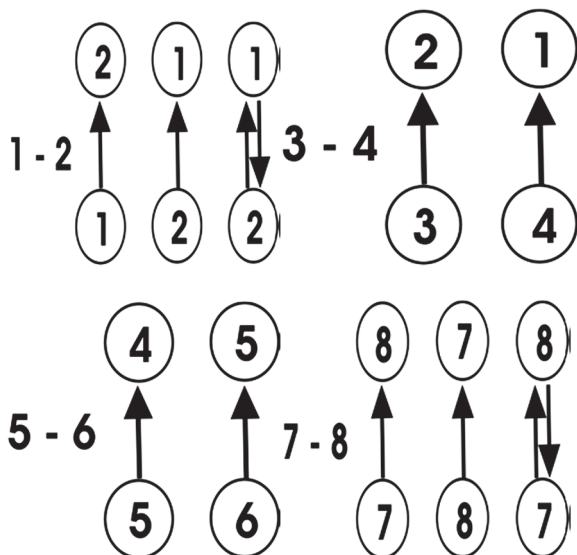
5. „Čo som priniesol/la?“

V úvode stretnutia sme sa opýtali klientov, čo prežili odvtedy, čo sme sa videli naposledy (obdobie 2 týždňov). (S:5/1) Vo všetkých prípadoch hovorili o zážitkoch z prostredia školy. (O:5/1) Predpokladali sme, že počas tohto obdobia neboli doma, ale u troch z nich sme zistili, že víkend strávili v rodine - domov chodia pravidelne a v jednom prípade sa to týkalo dochádzajúceho študenta. (D:5/1) Na základe tejto skutočnosti sa domnievame, že určujúcim socializačným prostredím pre nich je školské prostredie. (O:5/2)

6. Sociogram

Odpovede na otázku: „*Pri kom by ste chceli sedieť?*“,

Celá skupina spolupracovala. (D:6/1) Sociogramy znázorňujú individuálne voľby.



Sociogram 2a: Lineárny konvencionálny sociogram – individuálny

7. Kvet a kaktus

Pri ďalšom cvičení sme používali rekvizity - kaktus a kvet. Po privítacom kruhu jeden klient dostal do ruky kaktus a vedľa neho sediaci kvet, s inštrukciou. Po odpovedi sa kvet a kaktus posúvali vždy ďalej, až kým sa všetci nevystriedali. (S:7/1)

P- „Ten kto dostal do ruky kaktus sa podelí s nami so svojim negatívnym zážitkom a ten kto drží v ruke kvet nám zdelí svoj pozitívny zážitok.“ (Kruhzačala 4.)

4.- kvet: „Mám dobrý deň, lebo na zajtra sa nemusím veľa učiť a to je pre mňa veľmi dobré.“ (I:7/1)

5.- kaktus: pokračovala opačným smerom a povedala: „...Mňa hnevá to, že mám pokazenú MP3 a chýba mi!“ (I:7/2)

3.- kvet: „Teším sa domov, tento týždeň pôjdem k rodičom!“ (I:7/3)

6.- kaktus: „...Hmmm, nemôžem včas ísť domov, a chcel by som...“ (I:7/4)

2.- kvet: „...Pozrite sa von, Slniečko svieti, je dobré počasie!“ (I:7/5)

7.- kaktus: „Musím sa veľa učiť na zajtra.“ (I:7/6)

1.- kvet: „...Dnes som dostala dobrú známku, teším sa!“ (I:7/7)

8.- kaktus: „Sme pohádané, vadili sme sa na izbe...“ (I:7/8)

- 8.- kvet: „...Telefonovala mama...“ (I:7/9)
- 1.- kaktus: „Som ospalá, málo som spala...“ (D:7/1)
- 7.- kvet: „Večer bude dobrý film v telke...“ (O:7/1)
- 2.- kaktus: „...Nič sa nestalo“ (myknutie plecami) (I:7/10)
- 6.- kvet: „Volal mi kamoš a to ma vždy poteší..., preto sa ponáhlam...“ (O:7/1)
- 3.- kaktus: „Som unavená“ - aj ústa to naznačili! (D:7/2)
- 5.- kvet: „Požičali mi dobré CD-ko a túto hudbu rada počúvam.“ (D:7/3)
- 4.- kaktus: „Musím odpovedať z dvoch predmetov zajtra...! Ja som bola posledná!“ (I:7/11)

Z analýzy odpovedí vyplýva, že pozitívne a negatívne dojmy sa týkali aktuálnych udalostí, ktoré sa odohrávali v ich živote, konkrétne v škole a na internáte. (D:7/4) Za povšimnutie stojí fakt, že u cieľovej skupiny je zvýšená tendencia k únavnosti. Školskú záťaž prežívajú intenzívnejšie, resp. ich denný režim nie vždy kopíruje ich potrebu mentálnej hygieny. (D:7/5) Počas stretnutí sa nastolila požiadavka, stretnutia realizovať vonku v prírode resp. ísť do mesta a byť v reálnej situácii. (S:7/2)

Aktivita klientov počas tejto hry bola vysoká, mali záujem sa prejavovať a ventillovať svoje pozitívne i negatívne dojmy. (I:7/12) V ich seberealizácii dramatoterapeutický prístup bol veľmi efektívny. Tešili sa, že sa o nich druhí zaujímajú a mohli sa prezentovať. (S:7/3)

8. Úspech - neúspech / úspešný - neúspešný človek

P- „Podme spolu ďalej pouvažovať o tom, aký je úspešný človek a aký je človek neúspešný! Vžite sa do „kože“ úspešného človeka: ste úspešní, cítite sa vynikajúco. A teraz, čo by ste mi odpovedali ako novinárke, keď sa vás opýtam, kedy a v čom ste úspešní? (Všetci spontánne chceli odpovedať, a preto bol na začiatku problém zachytiť odpovede. Interview sme potom štrukturovali a postupne po jednom som sa pýtala každého na odpoveď.)

- 1.- „Ja sa cítim úspešná, keď mám veľa peňazí!“ (O:8/1)
- 2.- „Hmm, ...kto vie, chodiť - keby som vedela...?!“ (D:8/1)
- 3.- „Keď sa dobre učím, budem mať VŠ a budem úspešná - lebo kto má diplom, je úspešný!“ (S:8/1)
- 4.- „Áno..., kto sa dobre učí - ale nechodí do tejto školy...“ (bola veľmi skeptická). (D:8/2)
- 5.- „Keď som šťastná a spokojná, mne to stačí. Vtedy sa cítim úspešná!“ (I:8/1)
- 6.- „Keď mám dobrú rodinu, a ja mám!“ (D:8/3)
- 7.- „Keď budem mať dobrú prácu, vtedy budem šťastná!“ (S:8/2)
- 8.- „Keď mám veľa priateľov!“ (D:8/4)

Z pozorovania:

Bolo veľmi vzácné pozorovať ich neverbálne prejavy, keď sa vyjadrovali k našej otázke, resp. reagovali na druhého účastníka, ktorého počúvali. (D:8/5)

P- „Skúsme sa vžiť do situácie, ako môžeme stratiť to, čo nás robí úspešným, resp. aký je neúspešný človek? Začneme opačným poradím...“

8.- „...Kriminálnik - kradne, klame, a dajú ho do basy...“ (I:8/2)

7.- „...Taký, ktorý myslí len stále na seba...“ (I:8/3)

6.- „...Kto je sám!“ (I:8/4)

5.- „...Pesimista, ten myslí len na zlé veci...“ (I:8/5)

4.- „...Keď nemá školy, nevyučil sa za nič - bude len nezamestaný...“ (D:8/6)

3.- „...Nemá prácu“ (D:8/7)

2.- „...Chorý človek!“ (D:8/8)

1.- „...Škaredý, nikto ho nechce“ (D:8/9)

Z pozorovania:

S ohľadom na to, že emocionálne prežívanie bolo veľmi intenzívne (I:8/6), pokračovali sme pozitívnymi očakávaniami a úspechmi. Trénerka (P) navrhla improvizáciu s identifikáciou pozitívnej postavy, s čím skupina súhlasila.

P- „...A teraz skúste zvoliť známu osobu, ktorou by ste chceli byť a radi by ste sa s ňou vymenili?!“

1.- „Spice Girls“(rýchla reakcia) (I:8/7)

2.- „Superstar“ (nasledovala pohotovo, ale podobným obsahom ako susedka) (I:8/8)

3.- „Moja mama“ (rozvážne) (I:8/9)

4.- „Popoluška „ (s iróniou) (I:8/10)

5.- „Lady D.“ (s obdivom) (I:8/11)

6.- „Vy“ (so záujmom) (I:8/12)

7.- „Hamilton“ (hrdo) (I:8/13)

8.- „Mária Terézia...“ (váhala) (I:8/14)

Z pozorovania:

Odpovede boli zvýraznené rečou tela, a preto sme zaznamenali i „podtón“. (S:8/4)

Skúsili sme výmenu rolí, a to u probandky, ktorá sa identifikovala s trénerkou: (S:8/5)

P- „6. urobme výmenu rolí. Ty budeš ja a ja budem ty...“

7.- „...Dobre a vy začnete!“ (S:8/6)

- P- „Ja by som chcela chodiť na dramatický krúžok a viac hrať postavy, ktoré sa mi páčia.“
- 6.- „*Ja môžem chodiť autom a ísť tam, kde ja chcem, pozývať toho, koho ja chcem a kúpiť si to, čo ja chcem.*“ (D:8/10)

Z pozorovania:

Výrok klientky poukázal na túžbu, resp. submisívne postavenie v skupine. Predpokladáme, že verbalizovala frustrácie, ktoré prežíva. (S:8/7) Táto hra bola nevyvážená vzhľadom na cieľovú skupinu, pretože v nej prítomní najviac reflektovali svoje zdravotné obmedzenia, mali problém sa odosobniť a vžiť sa do situácie úspešného človeka, nájsť reálne i fiktívne pozitíva svojej osobnosti. (S:8/8) Prenosy fungovali skôr smerom k neúspešnosti. (S:8/9) Emocionálne prežívanie počas tohto stretnutia bolo veľmi intenzívne, členovia skupiny sa najviac koncentrovali na seba, vzájomné invektívy ostali bokom a klienti sa sústredili na dianie v skupine. (S:8/10) U mladšej vekovej skupiny prevládali očakávania smerované na vonkajšie prostredie a tie boli verbalizované. (D:8/11)

P- „Skúste vysloviť nejaké želanie v role osoby, ktorú ste si zvolili...“

- 1.- „*Spice Girls - pekne spievajú a dobre vyzerajú...*“ (D:8/12)
- 2.- „*Superstar (muž) - je pekný...*“ (O:8/2)
- 3.- „*Moja mama - je veľmi srdečná!*“ (D:8/13)
- 4.- „*Popoluška - žila chudobne a potom sa to zmenilo...*“ (S:8/11)
- 5.- „*Lady D. - obdivovali ju!*“ (D:8/14)
- 6.- „*Vy - ste „slobodná“, robíte si, čo chcete...*“ (S:8/12)
- 7.- „*Hamilton - rýchly, má najlepšie autá!*“ (D:8/15)
- 8.- „*Mária Terézia - mala veľa detí a veľkú rodinu a bola aj bohatá...*“ (D:8/16)

Z pozorovania:

Vysloviť želanie za osobu, ktorú sme si vybrali: v jednom prípade označili identifikáciu dievčaťa s chlapcom, čo môže naznačovať platonické väzby zodpovedajúce ich veku. (D:8/17)

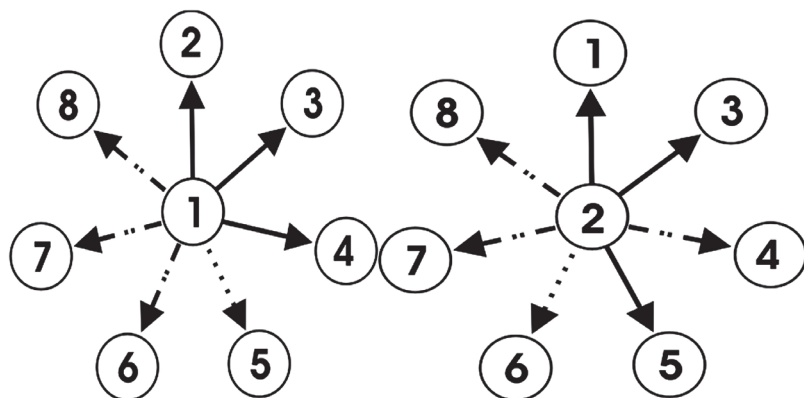
Sociometria:

Aj pri ďalšej aktivite sme zostali pri emocionalizácii. Bol znázornený emocionálny kruh a probandi boli vyzvaní, aby určili, ktorá vlastnosť je u nich najmenej a ktorá najviac zastúpená? Súhlasili. (I:8/15) Členovia skupiny študovali pracovný list, ale odpovedať nikto nemal záujem, u niektorých probandov pretrvávala rezervovanosť, resp. ich táto aktivita neoslovila. (Vlastnosti, ktoré kruh obsahuje, sú v prílohe č. 3). (D:8/18)

Ich postoje sme nekomentovali, ale pristúpili sme k ďalšej alternatíve:

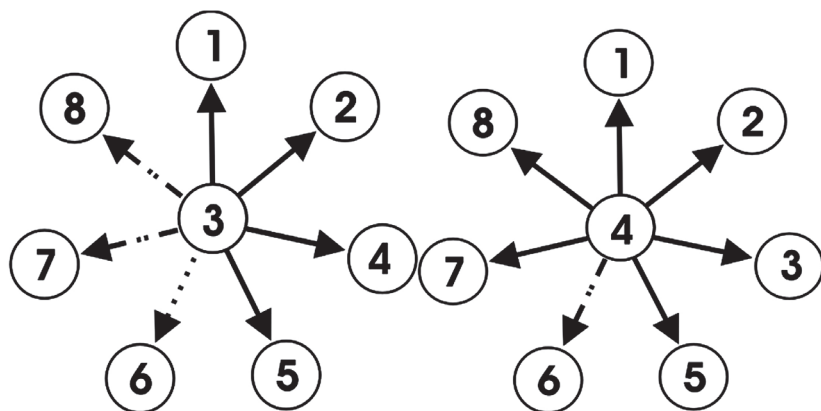
Dostali úlohu, v ktorej sa mali vyjadriť, ku komu čo cítia. Bol naznačený kladný, ambivalentný a konfliktný vzťah. Skupina súhlasila. (I:8/16) Otázka zisťuje sympatiu, ktorá hodnotí skupinovú kohéziu. (Méri, 2004) Ilustrujeme jednotlivé voľby:

Sociogram 3a: Kohézny sociogram – individuálny



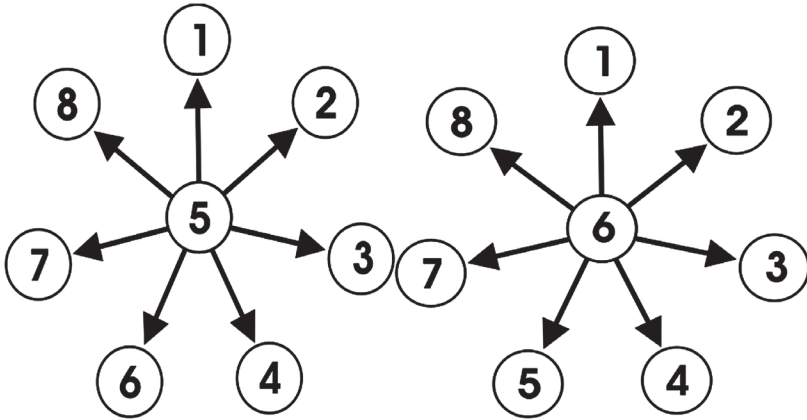
Klient č. 1 udelil 3x kladný, 3x ambivalentný, 1x záporný vzťah.

Klient č. 2 udelil 3x kladný, 3x ambivalentný, 1x záporný vzťah.



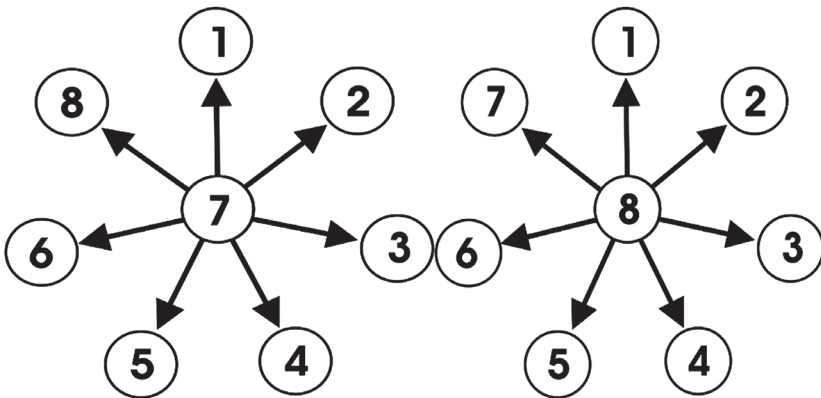
Klient č. 3 udelil 4x kladný, 2x ambivalentný a 1x záporný vzťah.

Klient č. 4 udelil 5x kladný a 1x ambivalentný vzťah.



Klient č. 5 udelil 7 kladných vzťahov.

Klient č. 6 udelil 7 kladných vzťahov.



Klient č. 7 udelil 7 kladných vzťahov.

Klient č. 8 udelil 7 kladných vzťahov.

9. Farebná paleta triedy

Realizovali sme ju pomocou použitia farebných kartičiek, ktoré si probandi vybrali. (S:9/1)

Farebná paleta tried:

1.fialová 2.oranžová 3.žltá 4.t.modrá 5.ružová 6.červená 7.zelená 8.modrá

Túto techniku sme nemohli hodnotiť, pretože jednotlivé farby nemali priradenú hodnotu resp. nebolo pripravených viac kariet rovnakej farby. Maximálne môžeme vysloviť domnienku, ktorá je založená na teórii farby. (S:9/2)

Z pozorovania:

Pri príprave na ďalšie stretnutia sme museli akceptovať prevahu verbálnych techník, a to tak po metodickej stránke, ako aj z dôvodu časovej dotácie. (S:9/2)

Počas aktivít skupina bola pomerne statická, bez pohybu (O27), a preto sme sa následne rozhodli zvoliť aktivitu spojenú s pohybom - masáž. Skupina sa postavila, ale niektorí členovia zostali v kľačiacej polohe, - ak predošlý člen bol vodičár a zahrali sme sa na masérovo. Masírovali sme deltoidné svalstvo, ktoré je pod vplyvom stresu najviac stuhnuté. Masáž pôsobila veľmi uvoľňujúco. Skupina s radosťou prijala návrh. (D:9/1)

10. Vyber si tvár podľa toho, ako sa cítiš?

Po príchode do miestnosti našla skupina na jednej strane miestnosti „usmievavú tvár“, na druhej strane „smutnú tvár“ a v strede „tvár neutrálnu“. Mali sa rozhodnúť podľa toho, akú mali náladu. Miesta sme súčasne očíslovali, a tak každý účastník si mohol vybrať i číslo, ktoré prezentovalo jeho náladu. (príloha č. 2b) (S:10/1)

(1) Usmievavá tvár	(2) Neutrálna tvár	(3) Smutná tvár
--------------------	--------------------	-----------------

Tabuľka 8: Kocka tváří

Výsledok sme považovali za meranie nálady zúčastnených, nekomentovali sme ho, a ani zo strany študentov nebola žiadna otázka. (S:10/2)

11. Profesie - Čím chcem byť?

V úvode stretnutia sme uskutočnili cvičenie na imagináciu: zúčastnení si mali predstaviť svoj život v dospelosti a zvoliť si profesiu, ktorou by sa chceli živiť. Situáciu, ktorú si predstavili, si mali zapamätať. (S:11/1)

P- „Skúsme si predstaviť, že ste dospelí a zarábate. Ktorú profesiu by ste si vybrali?“

- 1.- „Ja ešte rozmýšľam, či úradníčka, alebo niečo iné...“ (I:11/1)
- 2.- „Masérka!“ (I:11/2)
- 3.- „...Asi kaderníčka...“ (I:11/3)
- 4.- „Na počítači robiť, veď to sa učím!“ (I:11/4)
- 5.- „Ja chcem ďalej študovať za právničku.“ (I:11/5)
- 6.- „Hudobník - ale asi nemôžem byť...“ (I:11/6)
- 7.- „Ekonómka.“ (I:11/7)
- 8.- „Tiež, ekonómka.“ (I:11/8)

Počas tejto imaginácie sme mohli sledovať ich fantazijné predstavy, ktoré neboli fiktívne, ale vychádzali z reálnych možností (S:11/2). Až na jeden prípad, kde želanie bolo od začiatku racionálne zdôvodnené a zároveň spochybnené. (D:11/1)

12. LOĎ

Ďalej sme pokračovali konkurzom, počas ktorého klienti si vytiahli kartičky s profesiami. Ich úlohou bolo vžiť sa do tejto profesie a zúčastniť sa konkurzu u kapitána lode, ktorá mala vyplávať na okružnú cestu okolo sveta. (S:12/1) Kapitánom lode bola trénerka (P) - dávala zúčastneným otázky zamerané na základné zručnosti danej profesie. Medzi ponúkanými profesiami na kartičkách boli nasledovné: kuchár, čašník, námorník, recepčná, kultúrny referent, hudobník, športový referent, telegrafista, šašo - zabávač, vychovávateľka, učiteľka, ekonóm, sprievodca - (príloha č. 5). Po vytiahnutí kartičky s profesiou sme sa pýtali klientov, či poznajú tieto profesie a či sa chcú opýtať na niektoré z nich. (S:12/2) Ani jeden zo zúčastnených nepoložil otázku smerom k profesiám, pretože väčšinu z nich poznali z audiovizuálnych prostriedkov, z médií. Predpokladáme, že pri voľbe povolania poznanie len niektorých profesií nemusí byť prekážkou a neblokuje zreálnenie profesijnej orientácie. (S:12/3)

Po úspešnom konkurze sme vytvorili scénu na lodi, kde predstavitelia jednotlivých profesií medzi sebou navzájom spolupracovali. (S:12/4) Každý klient mal znázorniť jeden svoj pracovný deň. Scénky boli statické, až na minimálnu mobilitu a dôraz sa kládol na verbalizáciu. (S:12/5) V jednom prípade zvolená profesia bola totožná s výberom (proband č. 2) a v tom istom prípade sme zinscenovali aj masérsku miestnosť a masírovanie hosťa. (D:12/1)

P- „Vidím, že niektorí z Vás už presne viete, čím by ste chceli byť a ďalší o tom uvažujú. Poďme pokračovať ďalej tak, že budete ťahať kartičky s názvami profesií. Ja budem kapitánom lode a vy sa budete uchádzať o miesto na lodi, ktorá sa chystá na okružnú cestu okolo sveta a potrebuje ľudí s danou profesiou. Každý má kartičku s profesiou?“

Odpoveď: „Áno!“

P- „Potrebujete vysvetlenie k niektorej profesii, čo predstavuje a čo je jej pracovnou náplňou na lodi?“

Všetci: „Nie!“ (I:12/1)

1.- „Mojou úlohou bude po celý deň zabávať hostí na lodi. Oblečiem si strakatý odev, nasadím si červený nos a všetky deti sa budú tešiť. Budem im hovoriť aj vtipy. - Zoberiete ma na loď?“ (šašo-zabávač) (S:12/6)

2.- „Ja chcem byť aj v skutočnosti masérkou. Pozývam hostí do mojej masérkej miestnosti, ktorú vhodne zariadim a kto trpí bolesťami chrbtice, nôh alebo len tak chce vyskúšať, čo dokážem, je u mňa vítaný!“ (D:12/2)

P- „Ako ich budeš volať?“

2.- „Pripravím si letáky a rozdám ich na lodi. Tam napíšem aj to, koľko budú platiť...“ (S:12/7)

3.- „Ja budem mať veľa práce, ak ma zoberiete, lebo som čašníčka! Budem obsluhovať hostí a spýtam sa ich, čo si želajú objednať. Najradšej by som stála za pultom, aby to bolo pre mňa lepšie...“ (S:12/8)

4.- „Potrebujete aj ekonómku? Prišli by sme aj s kamarátkou. Robili by sme výplaty, pre kuchyňu rozpočet... My by sme chceli obidve prísť!“ (S:12/9)

5.- „Ja som námorníčka, ale mne by ste mali povedať, čo mám robiť. Umývať dlážku? To by som stále nechcela. Len tolko viem, že by som chcela na lodi pracovať...“ (S:12/10)

6.- „Ja ovládam dobre angličtinu, vedela by som sa dohovoriť s turistami. Čo by ste vedeli nájsť pre mňa?“ (S:12/11)

P. „Mohla by si robiť recepčnú: budeš usmerňovať hostí pri ubytovaní, poskytnieš im informácie o hotelových službách a pomôžeš im, keď potrebujú získať ďalšie informácie.“

6.- „Budem recepčná.“ (I:12/2)

7.- „Je na lodi aj počítač, pošta?! Ja by som pracoval najradšej tam. Robil by som niečo na počítači, pomocou internetu by som sa vedel spojiť s celým svetom...“ (D:12/3)

8.- „Ešte učiteľka nebola! Ja by som sa hrala s deťmi ako v škôlke. Ak nemôžem robiť takúto prácu, tak by som spolu s kamarátkou robila výplaty...“ (D:12/4)

Z pozorovania:

V jednom prípade bola zvolená profesia totožná s výberom (klient č. 2) a v tomto prípade sme zinscenovali aj masérsku miestnosť a masírovanie hostia. (S:12/12)

13. MASÁŽ

P. Masérka (2.) chcela aj v skutočnosti vyskúšať svoju profesiu, a tak sme pre ňu zariadili masérsku miestnosť a poprosili sme prvého hostia, aby prišiel na masáž.

2.- „Kde je to miesto? Tam, kde sú lehátka?“ (I:13/1)

P- „Áno.“

1. + 3.- spolu: „ My prídeme?“ (I:13/2)

P- „Po jednom môžete, kto bude prvý?“

2.- „1. môže hneď prísť.“ (D:13/1)

Z pozorovania:

Ostatní účastníci čakali a sledovali, čo sa bude diať. 2-ka masírovala 1-ku a zavolała aj 3-ku, ktorá tiež prišla. Obidve boli spokojné a ostatní spontánne zatlieskali dvojke, že je šikovná. (S:13/1)

14. Starinársky obchod

V ďalšej hre sme zriadili starinársky obchod, v ktorom klienti mohli nakupovať, vymieňať, resp. hocičo odložiť. (O:14/1) V úvodnej časti prevládala snaha poslať do obchodu niekoho iného s námetom, čo by tam mohol nechať... (S:14/1)

4.- „Môžeš tam ísť Ty (hovorí 1.-ke), lebo Ty si super...4.“ (D:14/1)

Po určitých korekciách trénerka nakupovala ako prvá, skupina sa naladila na výmenný obchod. (D:14/2)

P- „Dáme si krátku prestávku a po prestávke by som chcela zriadiť taký obchod, v ktorom si môžete všeličo kúpiť, zameniť aj predať... Je to starinársky obchod, kde môžete kúpiť, nechať, vymeniť osoby, veci i vlastnosti ... Kupujte!“

2.- „...choď ty (4.), lebo si dostala zlú známku v škole a môžeš ju tu nechať! Aj tak si bola z toho smutná...“ (D:14/3)

4.- „Dobre... Tak, chcela by som kúpiť len dobré známky a zlé by som nechala tu, v obchode. Môžem?“ (S:14/2)

P- „Môžeš, veď sme si povedali, že je to taký obchod, kde sa dá robiť všeličo...“

1.- „Ja som silná, (ostatní sa zasmiali), ale chcela by som byť štíhla - tak by som tu nechala svoje kilá!!!“ (D:14/4)

2.- „Ja by som chcela chodiť do školy v mieste môjho bydliska. Vymením školy!“ (D:14/5)

3.- „Chcela by som byť zdravá - ponúkam chorobu a kupujem veľa-veľa zdravia...“ (D:14/6)

8.- „Ja by som chcela všetko a nič - aj tak nemôžeme mať to, čo chceme...“ (D:14/7)

P- „Skús porozmýšľať, možno by si predsa len niečo našla..“

8.- Myknutie plecami (S:14/3)

6.- „...Prečo, ja by som chcela mať deti, tak zoberiem partnera... - ty by si nechcela ?!“ (I:14/1)

5.- „...Hmmm, ortopedické topánky vymením za tanečné...?!“ (S:14/4)

7.- „...Ja chcem rýchlo jazdiť, tak chcem zdravé nohy, chcem chodiť!!!“ (D:14/8)

P- ...Ešte by chcel niekto niečo?

1.- „...a prečo by sme nemohli byť iní??? Prečo hovoríš, že nič nemôžeme mať?!“ (I:14/2)

8.- „Prečo, ...keď sa neučíš, môžeš mať dobrú známku?“ (D:14/9)

7.- „Ja veľa snívam, pre mňa je to dobré“ (I:14/3)

4.- „Máš pravdu, aj tak mi zostala zlá známka...“ (D:14/10)

1.- „Ani ja nebudem štíhla...“ (I:14/4)

Z pozorovania:

Posledná klientka svojím skeptickým výrokom (vetou), vyvolala v skupine búrlivú debatu na tému, či je alebo nie je dobré snívať - mať sny. Na otázku trénerky, ako sa počas tejto aktivity cítili, väčšina prítomných prejavila nespokojnosť, že nie je dobré veľa snívať. (I:14/4)

Skupina: „... toto nebola dobrá hra...“ (I:14/5)

Na ďalšiu otázku, či je príjemné myslieť na to, čo nikdy nemôžeme mať, tiež sme nedostali jednoznačnú odpoveď (I:14/6)

Odpovede: „...Je dobré snívať!“, „...aj tak z toho nič nemáš...“, „...Je to blbosť!“, „No, a kto ti platí za to?“ (I:14/7)

(Pozn.: odpovede sa nedali presne identifikovať, preto hodnotíme iba skupinovú náladu)

Skupinová nálada bola pod vplyvom „mienkotvorcov“, ktorí dokázali odkloniť názor na svoju stranu natolko, že prevládala zväčša nespokojnosť. (I:14/8)

Počas tejto aktivity sa ukázali výrazné rozdiely v povahách, zručnostiach, osobnostiach, zrelosti a najmä v citovej diferencovanosti jednotlivých členov skupiny. (D:14/11) Dospievanie je obdobím snenia, mohli by sme si položiť otázku, či ide skôr o denné alebo fantazijné snenie? Odpoveď na túto otázku by bolo možné zistiť len prostredníctvom individuálnej spolupráce s klientmi. (S:14/5)

15. Meteorológ

S cieľom eliminovať negativistickú náladu (D:15/1), vyvolanú predchádzajúcou aktivitou, rozhodli sme sa pokračovať ďalej relaxačnou technikou na odbúranie deštruktívnych tendencií. (S:15/1) Zvolili sme aktivitu „Zahrať sa na meteorológov“, ktorí hlásili sneženie. Každý dostal do ruky papier A4-ku, roztrhal ho na malé kúsočky, imitujúc sneženie (I:7/12). Potom sme útržky papierikov zbierali a robili z nich snehové gule, ktoré sme hádzali do cieľa. (S:15/2)

P- „Čo povieť na to, keby sme sa všetci „pomásirovali“? Budeme meteorológovia a našou úlohou bude hlásiť a napodobňovať počasie. Najprv bude snežiť - budeme trhať papiere na malé kúsky a budú z nich vločky... Už máme? Sneží!!! Kto bude ďalší?“

3.- „Prší - dážd' kvapká po tele (napodobňujú kvapky dažďa dotykmi po tele) (S:15/3)

1.- „Neštekli ma“ - smiech (I:15/1)

7.- „Fúka vietor - poďme rozstrapatiť vlasy!“ (S:15/4)

2.- „Jemný vánok, fúkajte - ale neprší...“ (S:15/5)

Všetci: Smiech (D:15:2)

P- „Tak dopočasia, ukončíme dnešné stretnutie!“

Z pozorovania:

Hra uvoľnila napätie, vrátila do skupiny smiech a dobrú náladu. Stretnutie sme mohli ukončiť so želaním „dobrého počasia!“ (S:15/6)

16. Čo sa mi páči na sebe?

V úvode sme sa opýtali jednotlivých klientov: „Čo sa ti páči na sebe?“ Z ich odpovedí sme u každého klienta vyvodili jeho najsilnejšiu duševnú zbraň. (S:16/1) Na položenú otázku najprv reagovali ostýchavo (D:16/1), potom sa začali reálnejšie hodnotiť. Do posudzovania sa zapojili aj niektorí zo skupiny (I:8/2), snažiac sa ovplyvniť voľbu klienta. Tak vznikali paralely na jeho odpovede, ktoré odzneli od ostatných. (S:16/2)

P- „Položila by som vám otázku a vy skúste na ňu nájsť odpoveď: „Čo sa mi na sebe páči?“

1.- „Vlasy“ (spontánna reakcia) (I:16/1)

P- „Kto bol známy tým, že mal silu vo svojich vlasoch? Pokúste sa nájsť osobu, ktorá má podobnú vlastnosť...“

7.- „Samson...“ (I:16/2)

8.- „Kleopatra...“ (I:16/3)

1.- „Kleopatra sa mi páči - som Kleopatra...“ (I:16/4)

2.- „Mne sa páčia moje oči...“ (I:16/5)

4.- „Máš ich ako Mona Lisa“ (smiech) (I:16/6)

3.- „Veď ich má pekné!“ (D:16/1)

2.- „...myknutie plecami“ (D:16/2)

3.- „Ja som vždy presná - ako hodinky...?!“ (I:16/7)

4.- „Usilovnosť, ako mravec!“ (I:16/8)

5.- „Ja som veselá, optimistka!“ (I:16/9)

- 6.- „Ja som dobrá ku každému...“ (S:16/3)
 8.- „Si Matka Tereza...“ (D:16:3)
 7.- *Chýbal bez ospravedlnenia, brali sme to ako odmietnutie - stalo sa to jedenkrát.* (D:16:4)

17. Horúca stolička

Pri ďalšej aktivite zvolili sme formu sedenia chrbtom k ostatným prítomným. Účastníci sa vyjadrovali, aký je ten člen skupiny, ktorý sedí na stoličke.

(S:17/1) Túto pozíciu sme vybrali kvôli tomu, aby vyhovovala aj vozičkárom. (S:17/2)

P.- „A teraz by sme pokračovali aktivitou, pri ktorej sa postupne každý sa otočí chrbtom ku skupine a vypočuje si názory ostatných na svoju osobu. Kto začne?“ (pozn.: Výroky sa nedali personifikovať kvôli rýchlej frekvencii odpovedí. Preto odpovede uvádzame spolu za každú osobu a hodnotíme celkový dojem) (D:17/1)

- 1.- „Ja idem ako prvá...“ (S:17/3)
 - „Pekná, sympatická, dobrá, tichá“ (I:17/1)
 3.- „Veselá kopa, je s ňou sranda.“ (I:17/2)
 4.- „Srandovná, milá, dobrá.“ (I:17/3)
 2.- „Milá, pomáhajúca, usilovná, kamarátka (I:17/4)

18.-19. Scénky

Po tejto aktivite sme spoločne zvolili tie reálne situácie, ktoré sme chceli vyskúšať, napr. „Prvé rande v cukrárni“:

Dve najaktívnejšie dievčatá, ktoré si zvolili túto úlohu, naladili na „dvorenie“ aj ostatných a postupne si všetci vo dvojiciach vyskúšali, aké by to bolo, keby mali prvé rande. (S:19/1)

P.- „Aj keď dnes nemáme ani jedného muža v skupine, skúsme si zahrať situácie, ktoré sa nám môžu v živote prihodiť alebo už sme s nimi mali nejaké skúsenosti ... Môže to byť napr. Rande v cukrárni...“

- 4.- „Podť 1., pozývam ťa do cukrárne, ja som chlapec...“ (I:19/1)
 1.- „Idem... Kam pôjdeme? Kúpiš mi aj zákusok?“ (I:19/2)
 4.- „Veď sa ani nepoznáme... Nechaj to na mňa... Ja ťa chcem pozvať do cukrárne, tu na rohu. Budeme sa rozprávať. Čo máš rada, kolu alebo džús?“ (I:19:3)
 1.- „Radšej džús... Ako sa voláš?“ (D:19/1)
 4.- „Peter, a ty?“ (S:19/2)
 1.- „Maja“ (ticho) (S:19/3)
 1.- „Kedy si bola v kine, čo si videla?“ (I:19/4)

4.- „Nechodím veľmi do kina, ale v telke som videla minule jeden dobrý film. Ty čo pozeráš v telke?“ (I:19/5)

Ostatní pozorovali dvojicu. (D:19/2)

P.- „Teraz poprosím vedľa seba sediacych účastníkov, aby sa otočili k sebe a zahrli sa na dvojicu v cukrárni. Dnes ste v nepárnom počte. Ku komu sa môžem pridať ja?“

3. - Môžem sa s tebou rozprávať?“ (pozn.: Spoločná hra - hry sa zúčastnila aktívne aj trénerka, a preto nemala možnosť hodnotiť verbálny text.) (D:19/3)

Dramatizácia scény - podľa výberu:

1.- **Spevák:** „Ja idem spievať, lebo rada spievam a chcela by som vám ukázať, ako mi to ide - možno, že sa vám budem páčiť...Bude to Dara Rolinc?!“ (S:19/4)

Z pozorovania:

Spevák zaspievala pesničku, ktorú si ostatní (my – obecnosť) vypočuli, zatlieskali jej a požiadali ju o opakovanie. Prežívala pocit úspechu, radosť, tešila sa. (D:19/4)

2.- **Riaditeľka:** „Ideme na výlet, a nie hocikde, ale do Viedne! Poďte, nastúpte si do autobusu, ktorý nás odvezie. Každý sa posadí, pozerajte sa von, aký je pekný výhľad.“ (S:19/5)

(Skupinová hra - šomranie, smiech, rozprávanie - nedalo sa hodnotiť.) (D:19/5)

„Sme vo Viedni a teraz každý môže ísť tam, kam chce, len aby ste boli späť za tri hodiny. Teraz je 10 hodín, stretne sa o jednej..“

„Už sme späť v autobuse a chcem sa vás opýtať, ako ste sa mali?“ (D:19/6)

Spoločná odpoveď: „Doobre!!!“ (I:19/6)

„Už sme doma a oznamujem vám, že zajtra nemusíte ísť do školy, lebo vám udeľujem riaditeľské voľno!“ (S:19/6)

Všetci: „Hurá - hurrá!!!“ (D:19/7)

Z pozorovania:

Ostatným sa páčila táto aktivita, najmä nákup vo Viedni, kde nakupovali šaty, kozmetiku a čokoládu - aj pre tých, ktorí zostali doma. (D:19/8)

3.- **Matka:** „Moje dve deti sú 1. a 3. a sú v škôlke. Idem pre nich. Vitajte deti, ideme sa pohrať na ihrisko. Neutekaj tak rýchlo, spadneš! Čo chcete radšej – hodať sa alebo sa hrať na pieskovisku?“ (S:19/7)

1.- „Musím na potrebu!“ - smiech (D:19/9)

3.- „Teraz už je všetko v poriadku, poď späť sa hrať. Pohojdám vás vysoko vysoko...“ (S:19/8)

2.- „...Už poďme domov...“ (D:19/10)

3.- „...Áno, už ideme domov. Musíte si hneď ruky umyť!“ (D:19/11)

Z pozorovania:

Aktérka si z účastníkov zvolila “dve deti”, s ktorými išla na ihrisko, kde sa hoj-dali a hrali sa v piesku. (S:19/1)

Klienti, zapojení do hry, sa cítili dobre a ostatní mali zábavu, keď ich pozorovali (I:19/7)

4.- **Kamarátka:** „Idem napísať list kamarátke, sadnem si a napíšem jej.“ (S:19/10)

(pozn.: V ostatných vzbudila zvedavosť, že komu asi ten list píše.) (D:19/12)

6. - 8.- „...Komu píšeš, noo?“ (D:19/13)

4.- „...Len tak som si vymyslela niečo, nikomu konkrétnemu som nepísala...“ (I:19/8)

Z pozorovania:

Kamarátka si zvolila, že napíše list svojim kamarátkam, obsah ktorého nahlas verbalizovala. (S:19/11) Vyvolala zvedavosť v ostatných, hádali, že komu asi je list adresovaný. Nakoniec im prezradila, že nikomu konkrétnemu, len si to tak predstavovala... (D:19/14)

5.- **Manželka:** „Poď 4., budeš mojím manželom!“ (I:19/9)

4.- Veľmi sa „mu“ nechcelo, ale išiel. (D:19/15)

5.- „Čo si taký mrzutý, zase si prepil peniaze, alebo čo?...“ (I:19/10)

4.- Bol ticho... (D:19/16)

5.- „Za čo mám kúpiť darčeky k narodeninám, keď nikdy nemáme peniaze!...“ (I:19/11)

4.- „Ani ja nemám?...“ (smiech) (D:19/17)

5.- „...Ja už s tebou nechcem žiť, choď preč...!“ (S:19/12)

Z pozorovania:

Manželka sa vžila do svojej roly (D:19/18), ale manžel bol len pasívnym účastníkom scény. (D:19/19)

6.- **Podnikateľka:** „Ja vás pozývam do môjho hotela. Zoberte si veci aj na noc, lebo sú tam pre vás rezervované aj izby na spanie. Už môžeme odísť?!“

Tu je môj hotel, poďte sa ubytovať a potom sa stretneme dole v jedálni. Čo si budete prosiť na večeru?“ (S:19/13)

1.-2.-3.-4.-5.-8.: Vyprážený syr! Rezeň! Aj ja! Bude aj zákusok? Ja som smädný, prosím si kolu! ... Čo zvykneš robiť v takomto veľkom dome? To si kúpila alebo dostala? Určite tvoj frajer..." (smiech) (D:19/20)

6.- „Už ste asi najedení, môžeme ísť spať!" (D:19/21)

8.- **Nevesta:** „Ja sa chcem vydať! Budem mať za koho?" (S:19/14)

4.- „Asi ja to budem..." (D:19/22)

8.- „Musím sa obliecť a potom môžeme ísť..." (S:19/15)

4.- „Ja som už oblečený!" (D:19/23)

1.- + 2.- Vyspevovali svadobný pochod. (I:19/12)

P.- „Každý z vás už bol? Ešte by ste chceli niekto niečo zahrať?"

8.- „Stačilo!" (D:19/24)

Z pozorovania:

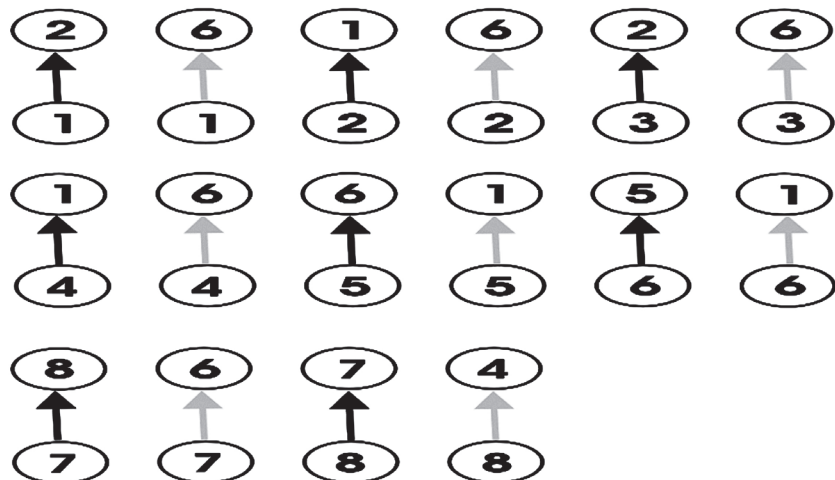
Ostatné účastníčky pripravovali nevestu na svadobný obrad – obliekali ju, dávali kvetinky do vlasov, držali závoj, potom ju usadili a líčili (S:19/16) Za ženícha sme zvolili štvorku, ktorá súhlasila a priviedla nevestu pred oltár.(D:19/25) Celá scénka sa skončila smiechom, lebo imitovaný závoj spadol na zem. (D:19/26) Scénkam sme ponechávali voľný priebeh, režírovanie prebiehalo spontánne, často v tímovej spolupráci. Ukončovanie deja bolo sprevádzané potleskom prítomných. (D:19/27)

20. Meranie nálady - sociometria

Každý člen skupiny dostal za úlohu prideliť ostatným účastníkom jednu farbu. Mohli si vybrať buď červenú, ktorá reprezentovala pozitívny význam alebo žltú, ktorá mala negatívny význam. Na úlohu reagovali všetci. Jednotlivé voľby tvorili podklad pre zostavenie sociogramu, pomocou ktorého sme zisťovali spoločenský život v pološke sympatia - antipatia, podľa J.L.Morena i F. Méreiho (2004). O ponúknutú možnosť prejavili záujem. (D:20/1)

21. Relaxácia s hudbou

Na záver sme sa dohodli na relaxácii pri hudbe (S:21/1). V polohe ležmo sme vyskúšali základy autogénneho tréningu - dostali sme sa k pocitu tepla a tiaže. Relaxácia bola vždy veľmi vítanou formou záverečného kola, niekedy účastníci stretnutia si žiadali relaxovať aj mimo programu. (D:21/1)



Sociogram 4: Farebná sympatia - antipatia

22. Ukončenie - záverečný ceremoniál

Po tejto aktivite sme pristúpili k postupnému ukončovaniu našich stretnutí. Uprostred miestnosti bola položená krabica, do ktorej sme mohli vkladať čokoľvek, čo by symbolizovalo puto, ktoré sa vytvorilo počas našich stretnutí a ktoré nás sem pritiahlo... (S:22/1) V úvode bolo možné vidieť na tvárach „tiché“ uvažovanie, každý sám rozmýšľal, čo by tam bolo vhodné vložiť.

(D:22/1) Ako prvá začínala trénerka (P), dala tam loptu.

P.- „Dnes sme spolu naposledy, tak by som bola rada, keby sme na záver naplnili našu krabicu, ktorú máme tu, v strede. Pýtam sa Vás, čím by ste prispeli do spoločného teraz, na záver? ... Ja tam vložím loptu, lebo je okrúhla, aká bola naša skupina...“ Dlhو ticho... (D:22/2)

1.- „Ja tam dám hodinky, lebo sme boli vždy presní!“ (D:22/3)

2.- „Zrkadlo...!“ - smiech (D:22/4)

3.- „Pero, budeme si písať...“ (D:22/5)

4.- „Stoličku - aby nikdy nebola prázdna...“ (D:22/6)

5.- „Knihu - veľa sme sa dozvedeli...“ (D:22/7)

6.- „Ústa - vždy som mohol povedať to, čo som chcel...“ (D:22/8)

7.- „Kriídla - lietali sme...“ (D:22/9)

8.- „Klobúk - ktorý nosíte...“ (D:22/10)

P.- „Máme plnú krabicu a teraz už vás môžem pozvať k stolu, kde ukončíme naše spoločné stretnutia.”

Po ukončení tejto techniky sme prestreli slávnostný stôl a pripravili záverečné hody pre celú skupinu (**D:22/12**), na ktorých sa „lúčili naše ruky” - (**D:22/11**) – pozri fotku v prílohe.

Video resp. fotodokumentáciu na žiadosť skupiny sme nepoužívali, pretože účastníci nesúhlasili ani s fotografovaním. Boli ochotní fotografovať sa len v tom prípade, keď ich tváre nebudú na fotkách. (**D:22/13**)

Po celý čas stretnutí sme obmedzili písomný prejav a minimalizovali sme i vyjadrovanie sa pomocou kresby. Najlepším komunikačným prostriedkom skupiny bol verbálny prejav. (**S:22/2**) Počas našich stretnutí sa postupne zlepšila spolupráca a otvorenosť členov skupiny, čo sme zaznamenali i v počte ústretových incidentov. (**D:22/14**)

Príloha č. 2

Tabuľka 10: Subkategórie

Koncepty:	Okolnosti „O”	Interakcie „I”	Stratégie „S”	Dôsledky „D”
Spontaneita	2,2/1	5,1/12,1/14,1/17,2/4, 3/6,7/3,7/5,7/12,8/2, 8/11,12/1,14/1,16/1, 16/2,16/3,16/9,17/2, 17/3,17/7,19/8	3,8/4,8/8,8/11, 10/2,11/2,14/2, 14/4,16/5,17/1, 17/3,19/1,19/4, 19/6,19/8,19/10, 9/13,19/15,19/27	8/10,8/12,14/4,14/5, 14/6,14/8,15/2,16/3, 19/7,19/13,19/14, 19/20,19/23,19/25, 21/1,22/4,22/8,22/10
Emocionalita	4,7/1	1,1/15,1/16,2/1,2/6, 3/6,7/1,7/2,7/7,8/6, 8/7,8/8,14/3,16/4, 16/8,17/8,19/2,19/9, 19/12	8/10,12/6	8/11,11/1,14/9, 19/8,19/9,19/12, 19/26,22/5,22/6
Bezpečie	1,5,6,3/1,5/2, 7/1,8/1,14/1	8,7/6,8/1,8/4,8/9, 17/4,17/5	2,7/3,12/3,12/5, 17/2,19/7,21/2	5/1,7/5,8/3,8/8, 8/13,8/16,8/16, 19/11,22/9, 22/12
Záujem	4/2,8/2,19/1	2,3,18,2/7,8/12,8/15, 8/16,11/2,11/4,11/5, 11/7,12/1,13/1,13/2, 17/6,19/1,19/3, 19/4,19/6,19/7	4/2,7/2,8/12, 12/1,12/2,12/4, 12/7,12/8,12/11, 13/1,15/2,15/3, 15/4,16/1,18/2, 19/2,19/5,19/9, 19/11,19/16,21/1	1,2/8,4/3,6/1,7/3, 7/4,8/4,8/14,8/15, 8/17,9/1,10/1, 12/1,12/2,12/3, 13/1,14/2,15/5, 16/1,18/1,18/2, 19/1,19/2,19/6, 19/18,20/1,22/14
Aktivita	7,2/2,2/4,4/1, 4/3,5/1	7,2/1,2/3,1,7/9,8/2, 8/13,16/7,17/1	1/4,2/1,3(1,3/3, 5/1,7/1,8/1,8/3, 8/5,9/1,9/2,9/3, 12/11,15/1,15/6, 19/5,21/1	2,3,2/4,2/7,3/4, 8/5,8/6,8/7,11/1, 12/1,14/3,14/9, 17/1,19/21,22/2, 22/7,22/11
Nerozhodnosť		4,6,9,10,11,3/2, 3/3, 3/5,7/4,7/10, 7/11,8/5,8/10,8/14, 11/1,11/3, 11/6,14/2, 14/6,14/7,15/1, 16/6,19/5	2/3,3/2,3/4,4/1, 8/9,14/3,14/5, 14/1,19/16, 19/22,22/1,22/2	2/2,2/3,2/5,2/9,3/1, 3/2,3/3,4/1,8/9, 14/1/1,14/7,14/10, 14/11, 15/1,16/1, 19/19, 16/2,17/3, 19/15,19/17
Nespokojnosť		2/4,2/9,7/8,8/3, 14/5,19/10,19/11	16/4,17/4,18/1, 19/3,19/12	4/2,7/1,7/2,8/1, 19/3,19/10, 19/24,22/13
Submisivita	3	1/13,1/19,2/3,2/8, 11/8, 14/4,14/8	2/2,3/5,8/7,12/9, 12/10,16/2,19/14	2/6,12/4, 17/2,1,3

Tabuľka 11: Kategórie prvého rádu

Kategórie prvého rádu:	
Spontaneita	O: 2,2/1 I: 5,1/12,1/14,1/17,2/4,3/6,7/3,7/5,7/12,8/2,8/11,12/1,14/1,16/1,16/2,16/3,16/9,17/2, 17/3,17/7,19/8 S: 3,8/4,8/8,8/11,10/2,11/2,14/2,14/4,16/5,17/1,17/3,19/1,19/4, 19/6,19/8,19/10,19/13,19/15,19/27 D: 8/10,8/12,14/4,14/5,14/6,14/8,15/2,16/3,19/7,19/13,19/14,19/20,19/23,19/25, 21/1,22/4,22/8, 22/10
Emocionalita	O: 4,7/1, I: 1,1/15,1/16,2/1,2/6,3/4,7/1,7/2,7/7,8/6,8/7,8/8,14/3,16/4,16/8,17/8,19/2,19/9,19/12 S: 8/10,12/6 D: 8/11,11/1,14/9,19/8,19/9,19/12,19/26,22/5,22/6
Bezpečie	O: 1,5,6,3/1,5/2,7/1, 8/1,14/1 I: 8,7/6,8/1,8/4,8/9,17/4,17/5 S: 2,7/3,12/3,12/5,17/2, 19/7,21/2 D: 5/1,7/5,8/3,8/8, 8/13,8/16,19/11,22/9,22/12
Záujem	O: 4/2,8/2,19/1 I: 2,3,18,2/7,8/12,8/15,8/16,11/2,11/4,11/5,11/7,12/1,13/1,13/2,17/6,19/1,9/3,19/4,19/6,19/7 S: 4/2,7/2,8/12,12/1,12/2,12/4,12/7,12/8,12/11,13/1,15/2,15/3,15/4,16/1,18/1,19/2,19/5,19/9, 19/11,19/16,21/1 D: 1,2/8,4/3,6/1,7/3,7/4,8/4,8/14,8/15,8/17,9/1,10/1,12/1,12/2,12/3,13/1,14/1,15/5,16/1,18/1,18/2,19/1,19/2,19/6,19/18, 20/1, 22/14
Aktivita	O: 7,2/2,2/4,4/1,4/3, 5/1 I: 7,2/1,2/5,3/1,7/9,8/2, 8/13,16/7,17/1 S: 1/4,2/1,3/1,3/3,5/1,7/1,8/1,8/3,8/5, 8/6,9/1,9/2,9/3, 12/11,15/1,15/6,19/5,21/1, D: 2,3,2/4,2/7,3/4, 8/5,8/6,8/7,11/1, 12/1,14/3,14/9, 17/1,19/21,22/2, 22/7, 22/11
Nerozhodnosť	I: 4,6,9,10,11,3/2,3/3,3/5,7/4,7/10,7/11,8/5,8/10,8/14,11/1,11/3,11/6,14/2,14/6,14/7,15/1,16/6,19/5 S: 2/3,3/2,3/4,4/1, 8/9,14/3,14/5, 14/1,19/16,19/22,22/1,22/2 D: 2/2,2/3,2/5,2/9,3/1,3/2,3/3,4/1,8/9,14/1,14/7,14/10,14/11,15/1,16/1,19/19,16/2,17/3,19/1,19/17

Nespokojnosť	I: 2/4,2/9,7/8, 8/3, 14/5, 19/10,19/11 S: 16/4,17/4,18/1, 19/3, 19/12 D: 4/2,7/1,7/2,8/1, 19/3,19/10, 19/24,22/13
Submisivita	O: 3 I: 1/13,1/19,2/3,2/8, 11/8, 14/4,14/8 S: 2/2,3/5,8/7,12/9, 12/10, 16/2,19/14 D: 2/6,12/4,17/2,18/3,

Tabuľka 12: Kategórie druhého rádu

Kategórie druhého rádu:	
Empatia * 92	O: 2,2/1 I: 5,1/12,1/14,1/17,2/4,3/6,7/3,7/5,7/12,8/2,8/11,12/1,14/1,16/1, 16/2,16/3,16/9,17/2,17/3,17/7,19/8 S: 3,8/4,8/8,8/11,10/2,11/2,14/2,14/4,16/5,17/1,17/3,19/1,19/4, 19/6,19/8,19/10,19/13,19/15,19/27 D: 8/10,8/12,14/4,14/5,14/6,14/8,15/2,16/3,19/7,19/13,19/14,19/20, 19/23,19/25,21/1,22/4,22/8,22/10 O: 4,7/1, I: 1,1/15,1/16,2/1,2/6,3/4,7/1,7/2,7/7,8/6,8/7,8/8,14/3,16/4,16/8, 17/8,19/2,19/9,19/12 S: 8/10,12/6 D: 8/11,11/1,14/9,19/8,19/9,19/12,19/26,22/5,22/6
Kohézia *102	O: 1,5,6,3/1,5/2,7/1, 8/1,14/1 I: 8,7/6,8/1,8/4,8/9,17/4,17/5 S: 2,7/3,12/3,12/5,17/2, 19/7,21/2 D: 5/1,7/5,8/3,8/8, 8/13,8/16,19/11,22/9,22/12 O: 4/2,8/2,19/1 I: 2,3,18,2/7,8/12,8/15,8/16,11/2,11/4,11/5,11/7,12/1,13/1, 13/2,17/6,19/1,19/3,19/4,19/6,19/7 S: 4/2,7/2,8/12,12/1,12/2,12/4,12/7,12/8,12/11,13/1,15/2,15/3, 15/4,16/1,18/2,19/2,19/5,19/9, 19/11,19/16,21/1 D: 1,2/8,4/3,6/1,7/3,7/4,8/4,8/14,8/15,8/17,9/1,10/1,12/1,12/2, 12/3,13/1,14/2,15/5, 16/1,18/1,18/2,19/1,19/2,19/6,19/18, 20/1, 22/14

<p>Kooperácia * 50</p>	<p>O: 7,2/2,2/4,4/1,4/3, 5/1 I: 7,2/1,2/5,3/1,7/9,8/2, 8/13,16/7,17/1 S: 1/4,2/1,3/1,3/3,5/1,7/1,8/1,8/3,8/5, 8/6,9/1,9/2,9/3, 12/11,15/1,15/6,19/5,21/1, D: 2,3,2/4,2/7,3/4, 8/5,8/6,8/7,11/1, 12/1,14/3,14/9, 17/1,19/21,22/2, 22/7, 22/11</p>
<p>Ambivalencia * 94</p>	<p>I: 4,6,9,10,11,3/2,3/3,3/5,7/4,7/10,7/11,8/5,8/10,8/14,11/1, 11/3,11/6,14/2,14/6,14/7,15/1,16/6,19/5 S: 2/3,3/2,3/4,4/1, 8/9,14/3,14/5, 14/1,19/16,19/22,22/1,22/2 D: 2/2,2/3,2/5,2/9,3/1,3/2,3/3,4/1,8/9,14/1,14/7,14/10,14/11, 15/1,16/1,19/19,16/2,17/3,19/15,19/17 I: 2/4,2/9,7/8, 8/3, 14/5, 19/10,19/11 S: 16/4,17/4,18/1, 19/3, 19/12 D: 4/2,7/1,7/2,8/1, 19/3,19/10, 19/24,22/13 O: 3 I: 1/13,1/19,2/3,2/8, 11/8, 14/4,14/8 S: 2/2,3/5,8/7,12/9, 12/10, 16/2,19/14 D: 2/6,12/4,17/2,18/3,</p>



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.selyeuni.sk

PaedDr. Terézia Strédl, PhD.
Dramatoterapia a jej socializačné možnosti

Edícia: Monographiae Comaromienses 5.

Výkonný redaktor: József Liszka

Jazyková úprava: Marcel Pilecky

Obal a tlačiarská príprava: Szabolcs Liszka

Tlač: Tribun EU s.r.o., Brno

Rozsah: 6 AH

Počet výtlačkov: 100

Vydal: Univerzita J. Selyeho, Komárno, 2012

Prvé vydanie

ISBN 978-80-8122-033-3