

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2019

Magdaléna Kynčlová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Význam dramatické výchovy v osobnostně sociálním rozvoji adolescentů

Bakalářská práce

Autorka práce: Magdaléna Kynčlová
Studijní program: B7507; Specializace v pedagogice
Studijní obor: SVETB; Sociální pedagogika se zaměřením na
výchovnou práci v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Magdaléna Kynčlová
Studium:	P16K0255
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních
Název bakalářské práce:	Význam dramatické výchovy v osobnostně sociálním rozvoji adolescentů
Název bakalářské práce AJ:	The Importance of Drama Education in Personality and Social Development of Adolescents

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá vztahem dramatické výchovy a osobnostně-sociálního rozvoje dospívajících. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem se dramatická výchova odráží v osobnostním a sociálním rozvoji adolescentů. V první části práce se zabývám dramatickou výchovou, jejími základními formami a charakteristickými rysy. Následuje kapitola o adolescenci jako specifickém vývojovém období, která popisuje typické změny, procesy a problémy v dospívání. S tím souvisí nástin základních témat osobnostně-sociálního rozvoje v tomto období. Syntézu dvou předchozích kapitol potom tvoří část propojující dramaticko-výchovné cíle a oblasti s tématy osobnostně-sociálního rozvoje. Tato syntéza je základem pro kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, zda a jak pociťují mladí lidé působení dramatické výchovy na jejich osobnost a sociální vztahy. Teoretická i výzkumná část bakalářské práce se opírá o odbornou literaturu.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Alena Knotková
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10. 4. 2019

Poděkování

V první řadě děkuji vedoucímu této bakalářské práce PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, Ph.D. za jeho ochotu a čas věnovaný bakalářské práci. Dále děkuji studentům, kteří mi poskytli data pro výzkumné šetření, za rychlou a bezproblémovou spolupráci. Poděkování patří také mojí rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu podporovali. Na závěr chci poděkovat i sobě samé, že jsem vytrvala a dokázala dokončit bakalářskou práci.

Anotace

KYNČLOVÁ, M. *Význam dramatické výchovy v osobnostně sociálním rozvoji adolescentů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 75 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá vztahem dramatické výchovy a osobnostně sociálního rozvoje dospívajících. Jejím cílem je zjistit, jakým způsobem se dramatická výchova může odrážet v osobnostním a sociálním rozvoji adolescentů.

V první části práce se zabývám dramatickou výchovou, jejími základními formami a charakteristickými rysy. Následuje kapitola o adolescenci jako specifickém vývojovém období, která popisuje typické změny, procesy a problémy v dospívání. S tím souvisí nastínění základních témat osobnostně sociálního rozvoje v tomto období. Syntézu dvou předchozích kapitol tvoří shrnutí.

Teoretická rovina bakalářské práce je základem pro kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit, jakou roli hraje dramatická výchova v životě adolescentů/mladých dospělých. Teoretická i výzkumná část bakalářské práce se opírá o odbornou literaturu.

Klíčová slova: dramatická výchova, osobnostně sociální rozvoj, adolescence

Annotation

KYNČLOVÁ, Magdaléna. *The Importance of Drama Education in Personality and Social Development of Adolescents*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 75 pages. Bachelor degree thesis.

This Bachelor thesis deals with the relationship between drama education and personal and social development of adolescents. The aim of this thesis is to find out how the drama education can be reflected in the personal and social development of adolescents.

The first part is focused on drama education, its various forms and characteristic features. The following chapter describes adolescence as a specific developmental period and informs about typical changes, processes and problems in adolescence. This is related to the main themes of personal and social development in this period. The two previous chapters are then summarized.

The theoretical part of the Bachelor thesis makes the basis for qualitative research. Its main goal is to find out what role drama education plays in the life of adolescents / young adults. The theoretical part and the research are both based on professional literature.

Key words: drama (in) education, personal and social development, adolescence

Obsah

Úvod.....	10
1 Dramatická výchova v kontextu osobnostně sociálního rozvoje.....	12
1.1 Osobnostně sociální rozvoj – vymezení pojmu.....	12
1.2 Dramatická výchova a její specifika.....	14
1.3 Různá pojetí dramatické výchovy.....	16
1.4 Principy dramatické výchovy.....	18
1.5 Cíle dramatické výchovy.....	22
2 Adolescence jako specifické vývojové období.....	25
2.1 Teoretické přístupy k adolescenci.....	25
2.2 Procesy, změny a problémy v adolescenci.....	28
2.2.1 Rodina a partnerský život.....	28
2.2.2 Vzdělávání a škola.....	30
2.2.3 Vrstevnické vztahy.....	30
2.2.4 Volný čas.....	31
2.2.5 Sebepojetí.....	32
2.3 Osobnostně sociální rozvoj v období adolescence.....	34
3 Shrnutí.....	40
4 Výzkumné šetření.....	41
4.1 Cíle výzkumu.....	41
4.2 Konceptuální rámec výzkumu.....	41
4.3 Výzkumné otázky.....	43
4.4 Rozhodnutí o vzorku a o metodách.....	43
4.5 Posouzení kvality výzkumu.....	44
4.6 Sběr dat a jejich organizace.....	45
4.7 Analýza a interpretace dat.....	48
4.8 Závěry výzkumu.....	60
Závěr.....	65
Seznam použité literatury.....	67
Seznam příloh.....	71
Příloha A – tabulka č. 1.....	72
Příloha B – tabulka č. 2.....	73
Příloha C – tabulka č. 3.....	74

Seznam použitých zkratk a termínů

DV – dramatická výchova

OSR – osobnostně sociální rozvoj

OSV – osobnostní a sociální výchova

RVP – rámcový vzdělávací program

ZUŠ – základní umělecká škola

Dramat'ák – označení pro dramatický soubor/uskupení

Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám vztahem dramatické výchovy a osobnostně sociálního rozvoje adolescentů. Přínos dramatické výchovy obecně na osobnost člověka je nezpochybnitelný, plyne z mnoha předchozích výzkumů a můžeme se o něm dočíst v nejrůznějších publikacích. Co se týče mladšího školního věku a pubescence, je působení dramatické výchovy rozepsáno do hloubky a nechybí psychologický kontext. O vlivu dramatické na adolescenty se dočteme méně. Také v oblasti vědeckého bádání, bakalářských, diplomových a disertačních prací je většina výzkumů zaměřena na žáky základních škol či předškolní pedagogiku. Narazíme-li na publikaci věnující se dramatické výchově a adolescenci, bude se pravděpodobně jednat o soubory aktivit vhodných na střední školu, metodiky a doporučené postupy práce. Neznamená to ale, že teorie zabývající se působením dramatické výchovy na adolescenty vůbec neexistují. Většinou jsou však součástí jiných publikací a hovoří se o nich např. v souvislosti s osobnostní a sociální výchovou, primární prevencí a dalšími podobnými systémy.

Tyto a další publikace poskytly základ naší bakalářské práci, ve které vnímáme adolescenci jako samostatnou vývojovou etapu následující po pubescenci (dnes se většinou hovoří o adolescenci pozdní či střední). Adolescenci nahlížíme nejčastěji pohledem vývojové psychologie, jelikož jsou pro nás podstatné změny, procesy a problémy typické pro toto období. Cílem teoretické části práce je popsat a porovnat dva systémy – dramatickou výchovu a osobnostně sociální rozvoj – s ohledem na období pozdní adolescence. Bez teoretických znalostí bychom nemohli posoudit význam dramatické výchovy v dospívání, případně by mohlo dojít k mylným závěrům a výzkum by se jevil jako neplatný.

Dospívající zažívají mnoho změn, od biologických přes psychické po společenské. Tyto změny mohou být příčinou nejrůznějších potíží a úskalí, které musí mladý člověk překonat, vyrovnat se s nimi a zaujmout k nim určitý postoj. Osobnost i sociální vztahy mají v období adolescence vysoký potenciál pro růst, jelikož člověk zaujímá nové postavení ve společnosti, přijímá nové sociální role, navazuje nové vztahy včetně sebepojetí. To je také důvodem, proč je důležité se v období adolescence věnovat osobnostně sociálnímu rozvoji. Právě dramatická výchova je jednou z cest, která může působit na osobnostně sociální rozvoj mladého člověka a usnadnit mu období hledání vlastního Já v celospolečenském kontextu.

Důvodem volby tématu je na prvním místě snaha o popularizaci dramatické výchovy jakožto výše zmíněné možnosti osobnostně sociálního růstu v adolescenci. Tuto snahu podnítila moje osobní pozitivní zkušenost s dramatickou výchovou v období dospívání.

Prostor pro využití dramatické výchovy se neomezuje pouze na výuku na školách, literárně-dramatický obor na ZUŠ, případně zájmové aktivity. Dramatická výchova jako přístup je vhodná také při realizaci preventivních a výchovně-vzdělávacích programů či přednášek týkajících se tématu adolescence, přechodu do dospělosti, výběru povolání, společenské výchovy apod. Tento přístup úzce souvisí právě s osobnostně sociálním rozvojem, socializačními i resocializačními aktivitami, teambuildingem a dalšími oblastmi.

Posuzovat vliv určitého systému na skupinu osob je téměř nemožné bez jejich vlastního přičinění. Proto volím kvalitativní metodu výzkumu s využitím hloubkového rozhovoru a zajímám se o názor samotných informantů. Cílem práce v oblasti výzkumu je zjistit, jak sami studenti vnímají význam a důležitost dramatické výchovy v jejich životě. Zásadní je pro nás otázka, zda a nakolik může dramatická výchova mladému člověku pomoci se vyrovnat se změnami, které s sebou adolescence přináší. Také zjišťujeme, v jakých oblastech osobnostně sociálního rozvoje je dramatická výchova nejefektivnější – tedy zda je prioritou sociální zázemí a okruh přátel, rozvoj komunikačních a jiných sociálních dovedností, rozvoj dovedností na poli divadelního umění, či úplně jiné téma.

Práce je strukturována následovně. Jako první se zabývám dramatickou výchovou v kontextu osobnostně sociálního rozvoje. To znamená, že představuji oba dva systémy, vymezuji dramatickou výchovu jako samostatnou disciplínu, zabývám se jejími principy a cíli. Další kapitola se věnuje adolescenci jako specifickému vývojovému období. Charakterizuje jeho typické změny, procesy a problémy, a také se zabývá osobnostním a sociálním rozvojem v tomto období. Poslední teoretická kapitola shrnuje předchozí poznatky. Na bázi teoretické části práce staví následující výzkumné šetření.

1 Dramatická výchova v kontextu osobnostně sociálního rozvoje

1.1 Osobnostně sociální rozvoj – vymezení pojmu

V následující kapitole se budu krátce věnovat často užívanému slovnímu spojení, jímž je osobnostně sociální rozvoj (někdy též zrání, růst, kultivace...). Definice tohoto pojmu není jednoznačná, existuje několik různých teorií. Pro naši práci postačí tyto teorie stručně nastínit a převzít z nich takové informace, které později využijeme. Myšlenky vycházejí z práce Koláře a kol. (2011, s. 349–355).

1. Osobnostně sociální rozvoj může být chápán *jako cesta k naplnění ideálu*, kdy se jedná o určitý, často vzdálený, cíl. Hovoří se o něm zejména při definici výchovy jako o jednom z nejdůležitějších cílů. Spíše než cestou, jejíž součástí by měla být rozpracovaná metodika, se jedná spíše o samotný ideál, tedy rozvinutou osobnost člověka po osobnostní i sociální stránce.

2. Osobnostně sociální rozvoj může být také nahlížen *jako hybatel společenských proměn*. Takto se o osobnostně sociálním rozvoji hovoří zejména v celospolečenském kontextu, kdy se jedná o faktor napomáhající lepšímu a kvalitnějšímu životu. Toto pojetí je často součástí oficiálních politických a společenských dokumentů, které přisuzují osobnostně sociálnímu rozvoji moc snížit nezaměstnanost, zvýšit občanskou aktivitu apod.

3. Další pojetí chápe osobnostně sociální rozvoj *jako proces duševního vývoje člověka*. Souvisí s vývojovou psychologií a stanovením vývojových úkolů, jedná se o hledisko kladoucí důraz na vývoj osobnosti, který v tomto případě pojímá sociální rozvoj jako jeho součást.

4. Pojetí osobnostně sociálního rozvoje *jako formy aktivního života* nabízí širokou škálu nejrůznějších aktivit souvisejících s přístupem k životu. Jedná se zejména o činnosti vztahující se ke zdravému životnímu stylu, nejrůznější zájmové aktivity a celkově pozitivní a aktivní přístup k životu. Jediným měřítkem aktivit spadajících do tohoto konceptu je jejich společenská nebo individuální prospěšnost, která se nesmí krýt s omezením druhých. Spadá sem tedy nespočet různých činností, čímž se stává toto pojetí těžko uchopitelné.

5. Předposledním pojetím je osobnostně sociální rozvoj *jako příprava na (kvalitní) život*. Toto pojetí zastává také Valenta (2006). Jde o přípravu osobnosti člověka na život ve společnosti v daném životním prostředí. Tento rozvoj by měl být podporován zejména školstvím a

výchovou, jedná se o celý edukační systém. Spadá sem osobnostně sociální výchova, aktivity primární prevence, ale také dramatická výchova.

6. Posledním pojetím, kterým se zabýváme, je vnímání osobnostně sociálního rozvoje *jako podpory profesní kultivace*. Jedná se o přípravu a růst pracovníků v osobnostní a sociální oblasti. Spadají sem různé teambuildingové aktivity, semináře, kurzy, přičemž sekundárním cílem je co nejlepší pracovní výkon a vztahy na pracovišti.

Valenta (2006, s. 13) se zabývá osobnostní a sociální výchovou, kterou chápe následovně:

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ - dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“

Našim účelům nejlépe vyhovují Kolářova pojetí č. 1, 3, 5 a také pojetí Valenty. Osobnostně sociální rozvoj můžeme pojmenovat jako jeden z hlavních cílů dramatické výchovy, je to tedy jakýsi ideál, ke kterému směřujeme. Zároveň se jedná o cestu, prostředek k naplnění dalších, např. uměleckých, cílů. V dramatické výchově je kladen důraz na osobnostní individuality a jedinečnost člověka, proto je na místě také pojetí osobnostně sociálního rozvoje jako rozvoje vnitřních zdrojů a kvalit, díky kterým lze navazovat zdravou komunikaci a vztahy. Nejvíce se přikláníme k pojetí osobnostně sociálního rozvoje jako přípravy na kvalitní život, což je v konečném důsledku také cílem dramatické výchovy.

Osobnostní a sociální výchova (OSV)

Pojem osobnostně sociální rozvoj úzce koresponduje s jedním průřezovým tématem RVP (Rámcový vzdělávací program) pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia, jímž je osobnostní a sociální výchova. Pro objasnění pojmu předkládám krátkou definici OSV dle RVP pro gymnázia (2007, s. 66):

"Osobnostní a sociální výchova vyplývá z obecných tendencí vývoje tohoto světa a nároků, které takový vývoj před středoškolské vzdělání staví. (...) Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákům vést zdravý a zodpovědný život jako jednotlivcům i členům společnosti, poskytuje žákům příležitosti přemýšlet o svých zkušenostech a o vlastním vývoji. Rozvíjí u žáků sebeúctu, sebedůvěru a schopnost přebírat zodpovědnost za své jednání v různých životních situacích, při sebevzdělávání a při práci. Učí rozumět hodnotě mezilidských vztahů

a respektovat názory, potřeby a práva ostatních. Znalosti a dovednosti získané v rámci Osobnostní a sociální výchovy jim mohou pomoci též reagovat na morální, sociální a kulturní otázky, které před nimi vyvstávají na cestě životem."

Rozdíl mezi osobnostní a sociální výchovou a osobnostně sociálním rozvojem tkví v tom, že OSV je zasazena do vyučovacího systému jako téma, které musí být do výuky zařazeno, ať už jakýmkoli způsobem. OSR je širší pojem nevztahující se pouze na školní prostředí, hovoří se o něm v různých souvislostech zmíněných výše. Pro naše účely postačí vědět, že OSV je zachycena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní a gymnaziální vzdělávání, a budeme-li později hovořit o tématech a cílech osobnostně sociálního rozvoje, východiskem nám bude právě teoretické zakotvení OSV v RVP.

1.2 Dramatická výchova a její specifika

„Odpověď na otázku ‚Kdo je to slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘

Jiná možná odpověď: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.‘“

(Way 1967, s. 10)

V ukázce Way zachytil podstatu dramatické výchovy, již je osobní zkušenost a prožitek. Domnívám se, že právě prožitek je zastřešujícím principem dramatické výchovy, jelikož je obsažen ve všech jejích aktivitách, byť to nemusí být na první pohled zřejmé. Jak uvádí také Machková (2015): „... že dramatické hry a improvizace nejsou určeny k předvádění, ale že jejich smyslem je vnitřní zážitek hráčů, získání osobní zkušenosti.“ Ve skutečnosti prožíváme stále, vždy a všude. V dramatické výchově je však intenzita prožívání znásobena počtem vnímajících smyslů, velikostí či zajímavostí podnětů, reálnou osobní zkušeností a dalšími prostředky.

V této kapitole charakterizují dramatickou výchovu (někdy též tvořivou dramatiku, výchovnou dramatiku) jako pojem, který můžeme nahlížet a definovat různými způsoby. Pokusím se nabídnout ty z nich, které jsou zásadní pro další vývoj bakalářské práce.

V nejširším pojetí můžeme dramatickou výchovu označit jako systém, jehož dílčí součásti spolu navzájem komunikují a uvádějí jedna druhou do pohybu. Tento systém obsahuje všechny metody, techniky, formy, cíle, principy a zásady dramatické výchovy, má svou vlastní teorii, historii, ale také skupinu osob a věcí (specifické pomůcky, rekvizity, místnosti a

prostory, budovy...), jimž slouží a které naopak slouží jemu tím, že jej utvářejí, proměňují a užívají ho. Jedná se o systém, který se stále vyvíjí a žije.

Většina autorů zabývajících se dramatickou výchovou ji chápe v mírně užším pojetí, což je dáno snahou o konkretizaci a jasné vymezení tohoto přístupu. Tyto pohledy nastíním v následující podkapitole. Obecně lze říci, že dramatická výchova jako celý systém učení souvisí zejména s divadlem, dramatem, uměním obecně, pedagogikou, činnostními formami učení a osobnostně sociálním rozvojem.

Domnívám se, že stále ještě žijeme v době, kdy si většina populace představí pod pojmem dramatická výchova divadlo. Nejedná se o mylnou představu, není však ani úplně správná, jelikož nevystihuje celou šíři a podstatu dramatické výchovy. Níže předkládám pohled Valenty (1998, s. 28-30) na tuto problematiku.

Zásadní rozdíl mezi dramatickou výchovou a divadlem, (máme-li na mysli inscenační proces a představení), tkví v účelu, který je u dramatické výchovy primárně pedagogický, zatímco divadlo si klade za hlavní cíl vytvořit inscenaci a uspokojit diváka. Valenta zdůrazňuje, že dokonce je-li jednou z hlavních náplní dramatické výchovy práce na konkrétní inscenaci, primární cíl by měl zůstat pedagogický.

S tím souvisí využití divadelních prvků a postupů v dramatické výchově. Zatímco divadlo je využívá k tvorbě inscenace či v konkrétním představení, dramatická výchova je přejímá a plní jimi své pedagogické (ale i umělecké) cíle. Stejného názoru je také Way (2014), který říká, že v divadle je stěžejní komunikace herce s diváky, zatímco v dramatické výchově zkušenost účastníků. Stejný autor také říká, že „*divadlo je dosažitelné jen pro velmi malou menšinu. Dramatické výchova se stejně jako ostatní vzdělávání a výchova týká většiny.*“ (Way 2014, s. 10-11). Obecně lze říci, že pro dramatickou výchovu je důležitější proces, který se děje teď a tady, zatímco pro divadlo je klíčový výsledek práce. (Valenta, 1998, s. 29)

To vede k tomu, že v divadle se častěji jedná o práci ve smyslu dřiny, která je nutná, aby bylo dosaženo kýžených výsledků. Dramatická výchova je častěji hrou, která je různorodá, tvořivá, překvapující a účastníky by měla bavit.

1.3 Různá pojetí dramatické výchovy

V následující podkapitole se budu věnovat různým pohledům na dramatickou výchovu, přičemž se zaměřím na její pojetí a cíle z hlediska osobnostního a sociálního růstu.

Jako první nabídku pojetí Wayne (2014, s. 11-13), který uvozoval předchozí kapitolu. Tento autor klade v dramatické výchově, ale i všeobecně ve vzdělávání, velký důraz na celou osobnost, její jedinečnost a originalitu. Staví proti sobě systém akademického vzdělávání, můžeme jej nazvat formální, institucionalizovaný, a systém umělecký, dramaticko-výchovný, neformální. Tvrdí, že první systém podporuje spíše stejnost jedinců, staví je do jedné linie. Naproti tomu umění může pomoci odhalit individuální aspekty osobnosti a pomoci je rozvinout správným směrem. Tvrdí ale také, že by dramatická výchova neměla být v rozporu s ostatními vyučovacími předměty, naopak, měla by je doplňovat a tvořit pevnou půdu pro jejich zvládnutí.

Zdůrazňuje důležitost podpory tvořivosti a intuice (které přikládá stejnou vážnost jako inteligenci) v mládí. Rozvoj osobnosti přirovnává ke stromu: „*Strom neporoste, jestliže má podmínky vhodné k růstu jen po krátkou dobu, a pak je ponechán bez nich.*“ (Way 2014, s. 17). Zároveň znázorňuje rozvoj lidské osobnosti pomocí kruhu, v jehož středu stojí jedinec. Vlastně se jedná o několik soustředných kružnic s různým průměrem a stejným středovým bodem. Nejmenší kružnice, která obklopuje jedince, je zaměřena na objevování vnitřních zdrojů. Další je věnována uvolnění a ovládnutí osobních zdrojů, předposlední se týká citlivosti k druhým při poznávání prostředí a poslední kružnice umožňuje obohacovat jedince ostatními vlivy uvnitř i vně životního prostředí. Kruh je zároveň rozdělen na sedm částí, představit si je můžeme jako sedm dílků koláče. Jedná se o tyto kvality: *pozornost, smysly, obrazotvornost, fyzické Já, řeč, city, intelekt.* (Way 2014, s. 17)

Schéma kruhu je vhodné proto, že přikládá všem těmto oblastem stejnou důležitost a vážnost. Také je možné začít s rozvojem v libovolné oblasti, jelikož žádná není prioritní. Všechny oblasti by se měly vzájemně doplňovat a tvořit souhrn.

Pro naši práci je z teorie Wayne stěžejní, že by dramatická výchova měla nejprve cílit na rozvoj vnitřních zdrojů osobnosti, a až potom se více věnovat sociálním aspektům. Také jsou pro nás důležité jednotlivé oblasti rozvoji jedince, které se promítají jak v osobnostní, tak v sociální sféře.

Podíváme-li se na teorii dramatické výchovy v tuzemsku, zjistíme, že také sleduje rozvoj na osobnostní a sociální úrovni. Tyto dvě roviny doplňuje Machková (2015) ještě o rovinu

dramatickou (uměleckou), bez které bychom nemohli hovořit o dramatické výchově, ale jednalo by se o osobnostní a sociální výchovu (s pouze pedagogickým záměrem), jak potvrzuje také Valenta (1998, s. 29).

Marušák a kol. (2008, s. 11) k této problematice uvádějí, že „*princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy. Na rozdíl od osobnostně-sociální výchovy hledá dramatická výchova cestu k výrazu.*“ Dodávají, že výraz by měl nést určité estetické hodnoty. Další rozdíl vidí v pohledu na žáka, přičemž dramatická výchova „*klade do středu procesu žáka, dítě. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.*“ (Marušák a kol. 2008, s. 9)

Ve srovnání s teorií Waye je česká dramatická výchova dělena častěji na tři oblasti rozvoje, nezdůrazňuje tolik nutnost začít u vnitřních zdrojů jedince, a až poté se věnovat sociálnímu rozvoji. Spíše staví všechny tři linky vedle sebe, se stejnou vážností. Toto postavení nabízí představu snazšího, a zejména všudypřítomného prolínání osobnostní, sociální a umělecké oblasti.

Machková (2015, s. 18-20) specifikuje konkrétní nejdůležitější úkoly dramatické výchovy. Prvním z nich je *rozvoj obrazotvornosti a intuice*, který ústí ve všestranný *rozvoj tvořivosti*. Dalším úkolem je *citová výchova*, přičemž dramatická výchova by měla poskytovat bezpečný prostor pro ventilování svých emocí a nahromaděné energie. Dalším úkolem je *vést jedince k samostatnému, osobitému myšlení* a s tím související sebereprezentaci, rozvoji sebevědomí, sebereflexe a zdravé komunikace.

Na závěr této kapitoly předkládám pojetí Valenty (1998, s. 27), který charakterizuje dramatickou výchovu jako systém učení využívající divadelní principy a postupy, přičemž je ohraničen pedagogickými a uměleckými požadavky na jedné straně, a na druhé straně umožňuje zúčastněným osobnostní i sociální růst.

Z jednotlivých definic a pohledů na dramatickou výchovu můžeme číst její zacílení mimo jiné na osobnostně sociální rozvoj. Je tedy zbytečné spekulovat o jejím vlivu na osobnost jedince. Spíše nás zajímá, jak jsem již naznačila v úvodu, jak toto působení vnímají sami účastníci procesu nacházející se ve specifické fázi života.

1.4 Principy dramatické výchovy

Následující kapitola představuje základní principy, s nimiž dramatická výchova pracuje. Slouží k upřesnění naší představy o dramatické výchově a opět hledá souvislosti s osobnostním a sociálním rozvojem osobnosti. Principy dramatické výchovy se zabývá Machková (2017, s. 11–25).

Zkušenost

Zkušenost se dělí na přímou (sám jsem jejím účastníkem) a nepřímou. U nepřímé zkušenosti dochází v ideálním případě ke zvnitřnění určitých názorů, myšlenek či vědomostí. Znamená to, že výsledek zkušenostního procesu by měl být obdobný jako u zkušenosti přímé díky zprostředkování tohoto zážitku dalším člověkem. To se však málokdy podaří.

Dramatická výchova staví zejména na prvním typu zkušenosti, tedy na přímé, čímž se liší od většiny ostatních vyučovacích předmětů, které naopak upřednostňují nepřímou, zprostředkovanou zkušenost.

Výhodou přímé zkušenosti je vyšší zaujetí účastníka, který prožívá opravdové emoce, ale v bezpečném – simulovaném prostředí. Pokud odbočíme od dramatické výchovy, na principu přímé zkušenosti staví také různé alternativní vzdělávací a výchovné postupy. Možnost „vyzkoušet si to“ je pro dítě lákavou a naprosto přirozenou motivací.

Přímá zkušenost se dotýká hlubších struktur osobnosti, je proto trvalejší a její dopad na rozvoj osobnosti je vyšší.

Zkušenost dle Hartla a Hartlové (2010) je to, „*co bylo prožito a uchováno v paměti jedince*“. Tito autoři hovoří také o změně, kterou zkušenost v člověku může vyvolat. Tato změna je „*podstatou učení jako zdroje poznání a prostředek interakce s okolím*.“

Prožívání

Prožívání úzce souvisí s předchozím principem – zkušeností. Dalo by se říci, že bez prožívání by nebyla zachycena a vytvořena zkušenost, a naopak, bez vlastní přímé zkušenosti bychom nemohli reálně prožívat. Zkušenost bývá považována za reflexi prožitku, je to něco, co máme uloženo v paměti a využíváme v budoucnosti. Zatímco prožitek jsou emoce, které se dějí teď a tady. (Hartl, Hartlová 2010)

Princip prožitku je v dramatické výchově důležitý proto, že, jak jsme zmínili výše, nám dovoluje prožít reálné emoce v bezpečném prostředí. To znamená, že např. při vstupu do role se jedinec ocitá v „kůži“ jiného člověka a může si tedy osobně prožít jeho pocity. (Machková 2017, s. 12-13).

Dochází zde k velkému rozvoji empatie a citlivosti vůči druhým lidem.

Právě díky prožitku při osobní zkušenosti se můžeme dotknout hlubších struktur osobnosti, než lze pouhým předáváním informací a nepřímou zkušeností. Díky tomu může dojít k přehodnocení názorů, předsudků, postojů, a následně ke změně chování jedince.

Hra

Hra provází člověka celý život a může být nazírána různými pohledy. Za hru se považuje mnoho různých činností.

Dle Machkové (2017, s. 16) by měla každá hra dodržovat následující principy: dobrovolnost a svoboda, samoučelnost. Nikdo by neměl být ke hře nucen a právem každého je kdykoli hru ukončit nebo z ní odstoupit. Hra by měla být hrána pro hru samotnou, nikoli pro výhru nebo jiný výsledek z ní pramenící. Nejdůležitější je na hře proces zahrnující interakce mezi hráči, fikční svět apod. Dalšími specifiky hry jsou její vlastní prostor a čas, a dále pravidla, která mohou být více či méně uvolněná v závislosti na vyspělosti skupiny a dalších faktorech.

Caillois (1998, s. 11) rozlišuje čtyři typy her: *Agón*, *Alea*, *Mimikry* a *Ilinx*. *Agón* neboli zápas znamená soutěž, hry mají kompetitivní charakter. *Alea* je označení pro hry, které jsou do velké míry závislé na náhodě. Výhra či prohra tedy není dána vlastním přičiněním. *Ilinx* jsou hry způsobující doslova „závrat“. Jedná se o houpačky, pouťové atrakce apod. Kategorie *mimikry* označuje hry „na jako“. Tato skupina je nejbližší právě hrám a aktivitám dramatické výchovy. Zahrnuje nápodobu, fikční svět a rolové hry.

Dramatická výchova poskytuje hrám určitý rámec, zasazení do kontextu a odborný dohled ve smyslu vedení lekce. Tato skutečnost tvoří rozdíl oproti klasickým dětským hrám (hry s předměty – hračkami, hry s pravidly – na schovávanou, krvavý koleno..., slovní hry a další). Prostřednictvím hry se naplňují další principy dramatické výchovy, jako je vstup do role, improvizace, tvořivost, partnerství...

Tvořivost

Tvořivosti je schopen každý člověk, který nemá výrazným způsobem sníženou inteligenci, a jehož tvořivost nebyla uměle a dlouhodobě potlačována jednostrannou výchovou orientovanou např. na výkon či bezmeznou poslušnost vůči autoritě. Je to schopnost vytvářet nové, dosud nepoznané.

Dělí se na: 1. tvořivost – kreativitu expresivní, která je patrná u dětí i dospělých v běžných činnostech; 2. kreativitu invenční, která z již poznaného vytváří nové struktury a kombinace (uplatňuje se zejména v technice, ale i při tvorbě inscenace); 3. kreativitu inovační, pro kterou je třeba hluboce porozumět problematice, a jedná se zejména o profesionální technickou či uměleckou tvorbu; 4. kreativitu emergetivní, která se vyskytuje jen výjimečně, jelikož se jedná o tvorbu vysoce profesionální. Jsou to díla géníů s celospolečenským přesahem. (Machková, 2017, s. 18)

V dramatické výchově nejčastěji uplatňujeme tvořivost expresivní, která má velký význam pro jedince samotného, jelikož se jedná o poměrně rychlé, spontánní reakce, které napomáhají celkové osobnostní tvořivosti v běžném životě a činnostech. Invenční tvořivost je v dramatické výchově uplatňována zejména při inscenačním procesu.

„Tvořivý člověk se vyznačuje samostatností, nezávislostí, sebedůvěrou, zájmem o smysl věci, užíváním intuice a koncentrovanou vnímavostí.“ (Machková, 2017, s. 19)

Partnerství

Tento princip se týká v dramatické výchově dvou rovin. První z nich je obsažena v nutnosti spolupráce, komunikace, empatie a tolerance, tedy jednotlivých podsložek partnerství, v samotné dramaticko-výchovné skupině, kde dochází k interakcím mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem / lektorem. Toto partnerství je většinou spontánní, dlouhodobé, děje a buduje se nezávisle na obsahu lekce, a je nutné.

Druhou rovinu naplňuje obsah dramatické výchovy, tedy jednotlivé metody a aktivity mající určitý cíl, kterým může být právě rozvoj partnerství a vztahů ve skupině.

Princip partnerství souvisí s přijetím člověka jako celistvé osobnosti, s jeho dobrými i špatnými vlastnostmi. Dramatická výchova by měla posílit ty dobré a pomoci v uvědomění si těch špatných. Učitel dramatické výchovy by měl umět nacházet na každém člověku něco,

v čem je jedinečný, nejlepší. Také by měl zařazovat takové aktivity, které tuto dovednost rozvinou v dětech.

Princip partnerství (ve srovnání s nadřazeností, autoritativností) umožňuje navození důvěrné atmosféry, upřímnosti a spravedlivé, klidné řešení konfliktů. S partnerstvím úzce souvisí také empatie ze strany učitele, ale i ze strany žáků k učiteli a mezi žáky navzájem. Partnerství je výhodné pro obě strany.

Psychosomatická jednota

Psychosomatická jednota znamená sjednocení vnitřního světa člověka s jeho tělem, výrazem. Tento princip je pro dramatickou výchovu klíčový, jelikož umožňuje splynutí těla a jeho výrazových prostředků s představou, imaginací.

V herectví je tento princip imaginace užíván neustále, jelikož se jedná o „*specifický způsob chování, vyvolaného nikoli reálnými okolnostmi, nýbrž imaginací.*“ (Vostrý 1998, s. 46). Dramatická výchova však často využívá reálných podnětů, které zkoumá a pracuje s nimi. Jedná se např. o zvuky z ulice, kontakt a interakce mezi účastníky, relaxační techniky a mnoho dalšího. I přes to tyto aktivity psychosomatickou jednotu rozvíjejí, dalo by se mluvit o určitém základu pro další práci s imaginací a fikcí.

Člověk, který nepotlačuje a nebojí se dát najevo své emoce, dokáže lépe pracovat sám na sobě a je také čitelnější pro okolí. Dramatická výchova by měla poskytnout bezpečný prostor pro hledání a navození psychosomatické jednoty.

Zkoumání a experimentace

Možnost vyzkoušet si a hledat různá řešení je důležitá pro rozvoj tvořivosti, fantazie a také kritického myšlení a reflektivních technik. Tento princip souvisí s bezpečným, důvěrným a podporujícím prostředím, kde si mohu dovolit beze strachu experimentovat. Dramatická výchova by měla umožnit účastníkům vyzkoušet si vícero různých řešení, aby mohli prožít různé druhy emocí či si osvojit jim nejbližší způsob jednání. Experimenty také slouží k hledání a zkoumání sebe sama, svých reakcí a emocí.

Vstup do role a improvizace

Jedná se o dva rozdílné principy, které však oba souvisí s divadelními dovednostmi a navazují na předchozí principy. V naší práci je můžeme vysvětlit společně. Vstup do role úzce souvisí s fikcí, jež je základem dramaticko-výchovné práce. Fikce a hra v roli umožňuje na jedné straně oddělení se od vlastních emocí a osobnosti, na druhé straně je toto oddělení jenom zdánlivé a může jedinci pomoci překonat strach, emoční bloky a objevit skryté/potlačené oblasti svého Já.

Improvizace jako princip dramatické výchovy se prolíná se všemi již zmíněnými principy. Nejvíce se váže k tvořivosti, bez níž by improvizace nenaplnila svou podstatu, kterou je jednání teď a tady, ale také ke zkoumání a experimentaci, prožitku, zkušenosti...

Improvizace znamená umět jednat bez přípravy. Jedná se o dovednost velmi důležitou pro život, jelikož život je neustálá změna, a nelze se tedy stoprocentně připravit na každou chvíli, která následuje. Dramatická výchova by měla pomoci člověku objevit potenciál tvořivosti, který je součástí každého jedince. Jsou-li tyto snahy úspěšné, člověk se snáze zbaví pout minulosti a budoucnosti a začne žít tady a teď.

1.5 Cíle dramatické výchovy

Následující kapitola se zabývá cíli dramatické výchovy jako systému, nejedná se o cíle definované učitelem na konkrétní lekci ani delší časové období. Jedná se o dlouhodobé cíle nahlížené skrze osobnost člověka, které představují určitý ideál. Jejich podobu definovala Machková (2017, s. 35-36), přičemž konkrétní cíle jsou pouze příklady a není tedy vyčerpána celá oblast.

Cíle dramatické výchovy mohou být vymezeny ve třech rovinách:

V rovině osobnostní

Zde sledujeme všechny psychické aspekty osobnosti jako je pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce a vůle. Dále sledujeme schopnosti a dovednosti jako je inteligence, tvořivost, empatie, koncentrace a další. Zajímají nás také motivace, zájmy, hodnoty a postoje.

Machková (2017, s. 36) nabízí příklady konkrétních osobnostních cílů dramatické výchovy:

- osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- naučit se řešit problémy
- kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů
- svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
- rozvíjet vnímavost
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

Osobnostní cíle bychom mohli doplnit např. ještě o cíl rozvíjet autenticitu, přirozenost a upřímnost.

V rovině sociální

Cíle v oblasti sociálního rozvoje jsou zaměřeny na složení a dynamiku skupiny, vztahy a kooperaci v ní. Dále se týkají poznávání nových lidí a světa kolem nás.

Konkrétní sociální cíle (Machková 2017, s. 36):

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli
- naučit se naslouchat druhým
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- osvojit si práci ve skupinách, kooperaci

Sociální cíle bychom mohli doplnit např. ještě o:

- umět přiměřeně reagovat na vnější podněty, zejména umět zdravě komunikovat
- nebát se a umět nenásilně projevit vlastní názor

V rovině dramatické

Sem spadají cíle týkající se uměleckého cítění a divadelních dovedností. Pro naši práci vybírám pouze některé z nich:

- osvojit si hru v roli, dramatické jednání
- jednat přirozeně v improvizaci
- rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně
- uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně

Za syntézu sociálního a osobnostního rozvoje lze považovat cíl *přispět k rozvoji samostatně myslící, zdravě sebevědomé, empatické, vyrovnané a po všech stránkách celistvé, zralé osobnosti.*

Dle formy dramatické výchovy můžeme dále sledovat cíle ryze pedagogické, výchovné, terapeutické a další.

2 Adolescence jako specifické vývojové období

Následující kapitola se zabývá adolescencí jako specifickým vývojovým obdobím, přičemž klade důraz na adolescenci pozdní, tedy od 15 do 20 let (Vágnerová 2012). Zahrnuje vymezení samotného pojmu a různé pohledy a teoretické přístupy k adolescenci. Abychom mohli zkoumat význam dramatické výchovy v adolescenci, je nutné znát specifika daného období, porozumět jeho zvláštnostem a případným problémům. Proto kapitola dále pojednává o problémech a změnách typických pro období dospívání. Nakonec se zaměřuje na osobnostní a sociální rozvoj v adolescenci.

2.1 Teoretické přístupy k adolescenci

Termín adolescence má svůj původ v latinském slově *adolescere*, které znamená dospívat (příp. dorůstat, mohutnět). O adolescenci hovoří zejména psychologové, kdežto pojmy jako dospívání či mládež jsou typičtější pro sociologii, pedagogiku, ale i širší veřejnost. (Macek 2003, s. 9)

Pojem adolescence je obvykle nazírán dvěma pohledy. První, starší pojetí, vymezuje adolescenci jako vývojové období následující po pubescenci, která trvá zhruba od jedenácti do patnácti let. Adolescence potom, dle tohoto pojetí, trvá zhruba od patnácti do dvaceti let.

Druhý pohled, ke kterému se přiklání např. Macek (2003), Vágnerová (2012) a další, dělí adolescenci na dvě až tři fáze. Macek dělí adolescenci na časnou (10/11–13 let), střední (14–16 let) a pozdní (17–20 let). Podle Vágnerové je vhodné dělit adolescenci na dvě stádia: rané (11-15) a pozdní (15-20), byť ve své práci také někdy používá přechozí trojí dělení. Věková rozpětí u jednotlivých stádií jsou pouze přibližná. Doba, kdy dítě vstoupí do určité fáze, se různí v závislosti na biologické, psychické a sociální vyspělosti.

Druhý pohled na adolescenci je výhodný z důvodu rozfázování tohoto období, které lépe zachycuje proměnlivost, nestálost a neustálý vývoj osobnosti mladého člověka. Pro naše účely však bude vhodnější využít prvního přístupu, který charakterizuje adolescenci jako období od 15 do 20 let (dle Vágnerové by se jednalo o pozdní adolescenci), tedy dobu zhruba odpovídající studiu na střední škole. Volíme tak proto, že nás zajímá zejména osobnostní a vztahová rovina dospívání, která často souvisí s přechodem a následným studiem na střední škole, a také se zabýváme typickými problémy a změnami v tomto – pozdějším – období. Pozdní adolescence je ohraničena na jedné straně obdobím ukončování tělesných změn, které

souvisí s prvním pohlavním stykem, a na druhé straně ukončením střední školy a volbě povolání, případně započítáním studia na VŠ. (Vágnerová 2012, s. 324)

Na adolescenci bylo v průběhu posledních dvou století nahlíženo různě. Jedná se o určitý proces změn v chápání adolescence, od nevyhnutelnosti a fatálnosti po optimistické pohledy chápající adolescenta jako samostatnou bytost kompetentní ke změně sebe i okolí.

Úplně první pojetí, které představil Hall na počátku 20. století, charakterizovalo adolescenci jako období „*bouře a konfliktu*“. Dle této koncepce je pro adolescenci typické, a hlavně přirozené, hledání sebe sama skrze vnitřní konflikt či souboj protikladných sil v člověku. Podle Halla je tato fáze dospívání nevyhnutelná. (Hall 1904; Macek 2003, s. 14)

Postupem času však různé výzkumy ukázaly, že dospívání nemusí probíhat vždy tak dramaticky, jak popisovaly předchozí teorie, které zdůrazňovaly vliv biologických změn a sexuálních pudů. Dalším pohledem na adolescenci může být pojetí adolescence jako „*času pro splnění vývojového úkolu*“. (Macek 2003, s. 16-21). Vývojovým úkolem se rozumí očekávání společnosti od chování adolescentů, ale také jejich vlastní očekávání, které se nemusí s očekáváním společnosti shodovat.

Z konkrétních vývojových úkolů (Macek 2003, s. 17) vybírám např.:

- přijetí vlastního těla
- získání kompetencí pro sociálně zodpovědné chování
- ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu.

Omezení tohoto pojetí tkví zejména v určité stigmatizaci vztahující se k období adolescence. Plnění vývojových úkolů závisí na individualitě každého jedince a jeho vlastní vůli. Často se stává, že jedinec „předběhne“ dobu a je v určité fázi dřív, než je očekáváno a naopak. Tato teoretická a společenská předurčenost chování jedince může vést k mnoha problémům.

Adolescenci může být nahlížena také jako „*proces učení, poznávání a přijímání nových rolí*“. (Macek 2003, s. 21-25). Zde je důležité zmínit zaměření se na sociální oblast života adolescentů. Dochází k neustálé interakci mezi jedinci, kteří se navzájem poznávají, porovnávají a sdílejí, což vede ke změnám v hodnocení a vnímání druhých, ale také ve vztahu k sobě samému – sebereflexi.

Další pojetí vnímá adolescenci jako „*konceptualizaci vlastního životního prostoru*“. (Macek 2003, s. 25-27). Jedná se o teorii, kdy si jedinec v období adolescence utváří ucelený obrázek

o svém okolí, životním prostoru. Uvědomuje si působení a vztahy na úrovni tzv. mikrosystémů (rodina, školní třída, parta...), ale také na úrovni mezosystémů (interakce mezi jednotlivými mikrosystémy), a poznává i úroveň exosystémů, které se ho nepřímo týkají. Jedná se např. o změnu ředitele školy, změnu zaměstnání rodičů apod. Na nejvyšší a zdánlivě nejvzdálenější úrovni stojí makrosystém, který zahrnuje všechny změny a interakce mezi jednotlivými exosystémy. Všechny tyto sféry přímo či nepřímo ovlivňují vývoj adolescenta, který k nim může zaujmout určitý postoj.

Předposlední teorií je chápání adolescence jako „*utváření vlastního vývoje*“ (Macek 2003, s. 27-31). Jedná se o ucelené pojetí, které vnímá adolescenci jako období utvářené čtvero faktory. Jsou jimi historická, sociokulturní, biologická a psychologická podmíněnost, které spolu úzce souvisí a prolínají se. Adolescent může na tyto změny a procesy reagovat, což se děje i za předpokladu, že není aktivní či nechce. Již pouhé zpracování podnětu je reakcí, která uvede do pohybu další mechanismy. Důležité je, aby adolescent o změnách a svých reakcích věděl, v souvislosti s tím je zmiňován pojem *vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy)*.

Posledním pojetím, kterým se budeme zabývat, je „*současnost a perspektiva psychologie adolescence*“ (Macek 2003, s. 32-34). Ukazuje se, že vnímání adolescence jako bouře a konfliktu je již překonané, a že ve většině případů probíhá dospívání bez vážnějších problémů. Starší pojetí vnímala adolescenci spíše negativně, jako „nutné zlo“, které je třeba přetrpět. V souvislosti s tím se mluvilo o tzv. adolescentní krizi, kterou zažívali dospívající při snaze vyřešit svůj vnitřní konflikt. Dnes je vhodnější výraz krize nahradit pojmem hledání.

Na adolescenci je dnes pohlíženo jako na období zvyšující se autonomie jak po materiální, tak po psychické stránce. Dospívající jedinec má život ve svých rukou, přičemž je na něj působeno různými vlivy. Adolescenci bychom mohli charakterizovat jako období vyrovnávání se s tímto působením s cílem dospět k harmonii po psychické, fyzické i sociální stránce. Ukazuje se také, že adolescenci nelze striktně oddělit od mladší dospělosti. Jedná se o plynulý přechod, který může být doprovázen konkrétními změnami či rituály.

2.2 Procesy, změny a problémy v adolescenci

Následující kapitola se zabývá specifickými změnami a procesy v adolescenci, se kterými souvisí také určité problémy dospívajících. Pro optimální osobnostní a sociální rozvoj je vhodné znát problémy, se kterými se mohou jedinci potýkat, a které jim mohou v tomto rozvoji bránit. Dramatická výchova může právě tyto problémy eliminovat a pomoci tak mladým lidem osobnostně i sociálně růst. Jednotlivé podkapitoly řadím podle Krause a jeho výzkumů týkajících se životních problémů mládeže (Kraus 2006, s. 93-104). Dále vycházím z teorií vývojové psychologie, sociologie a nejnovějších výzkumů, odkud čerpám statistické údaje.

2.2.1 Rodina a partnerský život

V oblasti rodinných a manželských vztahů se potýkáme s problémem vysoké rozvodovosti, která však dle výzkumů nemá zásadní vliv na hodnotovou orientaci mládeže týkající se právě manželství a partnerství. Když už se změny v hodnotách ukázaly, jednalo se o zejména o nahlížení rozvodů jako negativních vzorů, které mladí lidé (zejm. dívky) nechtějí opakovat. Chlapci zase uvedli, že jim rozdělení rodiny přineslo možnost k rozvoji samostatnosti. (Macek 2003, s. 93).

Výzkumy provedené Plaňavou (1999) také ukázaly, že mladí lidé se zkušeností s rozvodem v rodině se staví celkově skeptičtěji k institutu manželství i partnerství. To se projevuje např. v tendenci nepředstavovat rodičům své partnery příliš brzy.

Rapidní změnou v oblasti partnerství mladých lidí prochází sňatečnost. Průměrný věk uzavírání manželství byl v průběhu osmdesátých let v evropských měřících 21,8 let pro ženy, 24,4 let pro muže. Zajímavé také je, že v této době čekala ještě před vstupem do manželství polovina žen dítě. Od devadesátých let se začaly tyto tendence výrazně měnit. (Macek 2003, s. 94).

Sociolog De Singly (1999) charakterizuje rodinu jako instituci čelící mnohým společenským změnám. Se vznikem a rozvojem škol se rodina zbavila části odpovědnosti za výchovu a vzdělání svých dětí, kterou převzal stát. Rodina tak má více času na zvyšování ekonomického kapitálu, zatímco dětem narůstá jejich školní kapitál, který je, stejně jako ten ekonomický, cennou a uplatnitelnou jednotkou na trhu práce.

Stát se také snaží reagovat na změny, které nastaly v důsledku jeho snahy o autonomii každého jedince a osvobození žen ze závislosti na mužích. Těmito reakcemi je např. zavedení pojmu *neúplná rodina* v zákoně, sociální podpora matek samoživitelek apod.

De Singly se věnuje také tématu snižování závislosti nukleární rodiny na příbuzenstvu. Jako jeden z příznaků tohoto fenoménu uvádí např. výběr jména, který se dnes většinou nevztahuje k rodinným předkům. Dítě je dnes méně závislé na svých prarodičích, je samostatnou a autonomní bytostí s vlastními názory a pohledy na svět.

Co se týče výběru partnera, většina Evropanů opustila dřívější model, kde hrály roli zejména ekonomické faktory a vysoké společenské postavení. De Singly zde spatřuje souvislost se zvyšováním nezávislosti jednak rodiny na příbuzenstvu, jednak dětí na rodičích, kdy je výběr partnera jejich svobodnou volbou, nikoli volbou rodičů.

Změny v životě a vztazích adolescentů nastaly také v oblasti seznamování. Opět o nich hovoří De Singly (1999). Nejdříve bylo seznámení většinou zprostředkováno rodiči, příbuznými či sousedy na slavnostech. Později se mladí lidé začali potkávat a seznamovat na společenských akcích, které je nějakým způsobem spojovaly, ať už se jednalo o hudbu, módu či nejrůznější zájmy. Se vznikem sociálních sítí se mnohá místa setkávání mladých lidí přesunula tam, přičemž se opět jedná o nejrůznější skupiny, weby, komunity, herní online prostory, a další.

Ze Singlyho pojetí vyplývá pohled na adolescenci jako na období zvyšování autonomie, které započalo již v dětství. Dospívající jedinec má na výběr mnoho možností a cest, po kterých se může vydat, což je jistě výhodou, ale zároveň může mladý člověk pociťovat nejistotu, strach či bezradnost.

Dalším autorem, který se zabývá rodinou a jejími současnými problémy, je Matoušek. Ve své práci uvádí jako jeden z charakteristických znaků vztahu rodičů k dospívajícímu dítěti fakt, že je na něj kladeno příliš mnoho studijních nároků. Z výzkumů (Petránková 2011) také vyplývá, že nejvíce problémů dnešní mládeže souvisí se školou a učením. Rodiče chtějí dítěti dopřát co možná nejlepší, nejkvalitnější výchovu a vzdělání, proto jej často přetěžují i v oblasti trávení volného času mimoškolním vzděláváním.

2.2.2 Vzdělávání a škola

Prvotní problémy, které mohou v této oblasti nastat, se týkají přechodu na střední školu. Již samotný výběr střední školy může být náročným úkolem, do kterého jsou často zapojeni i další lidé. Může docházet ke konfliktům mezi dětmi a rodiči, jejichž představy o budoucnosti (viz adolescence jako vývojový úkol) se mohou lišit.

Když se student dostane na střední školu, čelí zejména sociálním problémům v oblasti adaptace a začlenění do kolektivu. Výhodou pro něj může být přítomnost kamaráda ze základní školy, který se rozhodl pro studium stejné střední školy. Po překonání možných prvotních překážek je pro adolescenty největším problémem (jak dokazují výzkumy Krause z roků 1989, 1991, 2003) úspěšnost ve škole, požadovaná jak školou a učiteli, tak rodiči. (Petránková 2011, s. 34-36). Rodiče často začnou vyvíjet na dítě v období adolescence vyšší tlak, jelikož chápou studium na střední škole jako zásadnější pro budoucnost svých dětí, než tomu bylo na základní škole. (Vágnerová 2012, s. 364). Tyto požadavky se s rostoucím okruhem předmětů a oborů stále zvyšují.

Novější poznatky však ukazují, že pro řadu adolescentů není úspěšnost ve škole tak důležitá, jako spíše význam daného učiva do budoucnosti. (Vágnerová 2012, s. 363-364)

S tím může souviset fenomén nízké aktivity dospívajících v určitých školních předmětech. Když nechápou význam učiva, nemají ani motivaci se mu věnovat. Nenamáhají se s plněním složitých úkolů, jednodušší je pro ně „někde to opsat“ nebo úkol odbýt. Studentům stačí, když je úkol učitelem přijat a mají klid. Toto chování souvisí s potřebou adolescentů vyhnout se problémům. (Vágnerová 2012, s. 363).

Typická je pro adolescenty ve školním prostředí vysoká míra kritičnosti. Je dána jednak jejich intelektuálním a osobnostním vývojem, který jim umožňuje kriticky, v souvislostech přemýšlet a pouštět se do konfrontací, a jednak náročnějším učivem, které mnozí nezvládají. (Vágnerová 2012, s. 364).

2.2.3 Vrstevnické vztahy

Vrstevnické skupiny tvoří významnou součást života adolescentů. Je to dáno tím, že vrstevníci sdílejí stejné či podobné zkušenosti, často na ně i podobně nahlízejí a hodnotí je. Vrstevník snáze pochopí problém adolescenta, jelikož je mu věkově i zkušenostně nejbližší ve

srovnání např. s rodiči nebo učiteli, kteří mu byli hlavní oporou v mladším věku. (Vágnerová 2012, s. 371)

Problém může nastat, pokud není jedinec partou vrstevníků přijat. Akceptace ze strany vrstevníků je pro dospívající tak důležitá, že jsou často ochotni vzdát se svých hodnot a rolí za cenu přijetí do skupiny. Jedinec např. přijme roli šaška či otroka, nebo se stane členem takové skupiny, o kterou původně nejevil zájem nebo ji dokonce odmítal. Neoblíbení jedinci většinou vykazují vlastnosti jako je podlézavost, uzavřenost, negativismus, upjatost, podivínství, domýšlivost. (Vágnerová 2012, s. 375). Vyšší riziko představují skupiny (tlupy, bandy) vykazující nějakou formu sociálně-patologického chování.

Vrstevnické skupiny uspokojují mnohé z adolescentových potřeb. O tomto fenoménu hovoří Vágnerová (2012, s. 371-374). Jsou jimi *potřeba stimulace*, kdy dochází k vyvolávání podnětů ze strany vrstevníků, společné zážitky a zkušenosti. *Potřeba smysluplného učení* ve smyslu sociálního učení je naplňována skrze zpětnou vazbu, kterou vrstevníci poskytují, skrze společné zkušenosti a jejich sdílení a hodnocení, skrze různé sociální role vrstevníků, které mohou zastupovat autoritu – učitele. *Potřeba bezpečí a jistoty*, kterou dříve naplňovala pouze rodina, se v adolescenci přesouvá na vrstevnickou skupinu, což může mladému člověku pomoci v osamostatnění se. *Potřeba být akceptován* je, jak jsme již naznačili, v tomto věku důležitější než dříve. Pomáhá dospívajícímu zvyšovat či kompenzovat nízké sebevědomí a negativní sebepojetí. *Potřeba určit si vlastní pravidla* opět souvisí se sebevědomím a sebepojetím jedince, který si je vědom svých vlastních názorů, postojů a hodnot. Pravidla v partě vrstevníků jsou často velmi přísná a jasně vymezená. Adolescenti si tak dokazují vlastní účinnost (self-efficacy). Problém může nastat, pokud se pravidla skupiny liší od požadavků rodiny a adolescent je nucen si vybrat pro něj výhodnější cestu.

Vrstevnická skupina ovlivňuje značnou měrou také volný čas adolescentů. Jedinec se ve snaze zapadnout stylizuje do podoby svých společensky uznávaných vrstevníků co se týče chování i vzhledu. (Petránková 2011, s. 41). Jedná se o projev skupinové konformity, která může mít různou vážnost a podobu.

2.2.4 Volný čas

Dospívající si jsou vědomi svých práv na volný čas, a proto je pro ně důležitou součástí života. Adolescent sám si vybírá, jakým způsobem bude svůj volný čas trávit.

Problém může nastat v oblastech, kde není dostatek příležitostí k trávení volného času mládeže, která se tak může nudit a hledat zábavu v rizikových sférách. Další překážkou může být ekonomická situace rodina neschopná financovat volnočasové aktivity svých dětí. Opačným problémem může být široká nabídka volnočasových aktivit, ale málo potřebných informací, které by adolescenty nasměrovaly a pomohly s výběrem vhodné činnosti. (Kraus 2006, s. 56)

Někteří adolescenti se potýkají s nedostatkem volného času, tedy takového času, který by mohli mít sami pro sebe. Jedná se většinou o děti příliš iniciativních rodičů, kteří chtějí svým potomkům naplánovat celý den a zajistit jim tak smysluplné trávení volného času, o které však sami dospívající nestojí. (Petránková 2011, s. 46). Jedná se zejména o tlak v oblasti sportu, hudby a dalšího umění. Nedostatkem volného času trpí 44 % dotázané mládeže (Juránková 2012, s. 43).

Je zřejmé, že média, zejména informační a komunikační technologie, rapidně nabývají na významu v oblasti trávení volného času. Jak dokazují výzkumy Saka (2004, s. 61) provedené v roce 2001, největší měrou se na volném čase mládeže v oblasti médií podílela televize (72,61 % dotázaných ji sledovalo každý den). Následoval poslech rozhlasu a hudby z magnetofonu, gramofonu či CD. Časté bylo také povídání s přáteli a schůzky s partnerem. O internetu se výzkumy v té době nezmiňují.

Ve srovnání s novějším výzkumem z roku 2012 se internet dostal do povědomí mládeže natolik, že jej 95,7% mládeže využívá každý den, 3,5 % každý druhý den a necelé 1 % používá internet jen o prázdninách a o víkendu. Nejčastěji zmiňovaná činnost na internetu je komunikace před sociální sítě. Na stejné příčce jako internet se umístil ve způsobu trávení volného času sport, následovalo posezení s přáteli. Televizi sledovalo v roce 2012 každý den 40,5 % dotázaných. (Jurajdová 2012, s. 45-47)

Dnes by bylo procentuální zastoupení používání internetu pravděpodobně ještě vyšší. Rizika plynoucí z nadužívání médií jsou nejčastěji závislost, anonymita a s ní spojená nerozvážnost či rizikové sexuální chování na internetu, osamocení, nedostatek pohybu a mnohá další.

2.2.5 Sebepojetí

Domnívám se, že se jedná o vyústění všech předchozích změn, procesů a problémů, které se v konečné fázi dotýkají psychiky člověka, jinak bychom pravděpodobně nemohli vůbec

mluvit o problémech adolescentů. Proto se problémy a změnami na poli sebepojetí zabývám až jako posledními. Dalším důvodem je následující kapitola zabývající se sebepojetím a osobností podrobněji. Zde se tedy jedná o jakýsi úvod s důrazem na konkrétní psychické problémy adolescentů.

Mnozí autoři definují adolescenci jako období hledání a zkoumání sebe sama, hledání vlastní identity.

„Adolescent usiluje o nové sebevymezení, hledá jeho smysl i kontinuitu, usiluje o integraci jednotlivých složek své identity... Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, kým by chtěl být.“

(Vágnerová 2012, s. 402).

Už sama zvýšená potřeba společenské akceptace, potřeba někam patřit, je snahou o nalezení sebe sama, svých hodnot a svojí přirozenosti. Adolescent většinou vystřídá členství v různých skupinách, je součástí různých subkultur, které mu pomáhají ve vlastním sebevymezení. Často se však na této cestě setkává s různými problémy a překážkami, které musí překonat, jako ostatně každý objevitel, který se rozhodl vyrazit na průzkum neznámých končin a opustit tak svou komfortní zónu – stabilitu předchozích let zajištěnou zejména rodinným zázemím.

Výzkumy Krause (2006) ukázaly, že počet mladých lidí trpících psychickými problémy značně stoupl v rozmezí let 1998–2003. Tyto problémy se týkají z velké části fyzické stránky osobnosti, tedy zdravotního stavu a vzhledu. Další výraznou oblastí jsou problémy týkající se partnerských vztahů, tedy první lásky, zamilovanosti a rozchodů.

Typická je pro toto období také zvýšená sebekritičnost. V adolescenci poprvé dochází k jinému, vědomému pohledu na svou vlastní psychiku, pocity a vnitřních pochody, který souvisí s rozvinutím schopnosti introspekce. To znamená, že si adolescent uvědomuje své dobré i špatné vlastnosti, nálady a prožívání. (Vágnerová 2012, s. 405). Často s nimi není spokojen a touží je změnit, většinou se chce přiblížit oblíbenému vrstevníkovi nebo jinému mezi vrstevníky uznávanému člověku.

S psychikou osobnosti souvisí také její tělesná stránka, která v pozdní adolescenci nabývá specifického významu. Dospívající porovnávají svůj zevnějšek s vrstevníky a snaží se dosáhnout ideálu daného naší sociokulturní normou, která vyzdvihuje kult krásy a mládí. Atraktivní vzhled se často stává součástí identity a životního stylu mladého člověka, který úpravě svého zevnějšku věnuje mnoho času. Problém může nastat, je-li dospívající se svým

vzhledem nespokojen natolik, že dochází k výraznému snížení sebevědomí, sebejistoty, sebedůvěry a sebehodnocení. Vzhled, který neodpovídá normě, může být také důvodem nižší sociální akceptace a prestiže. Tyto negativní zkušenosti mohou vést k projevům rizikového chování jako je sebepoškozování, agrese a další. Na druhé straně dospívající, kteří nevidí svůj hlavní úkol v péči o zevnějšek, mají více času na jiné zájmy a prostředky seberealizace. „Menší atraktivita tak paradoxně může znamenat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji.“ (Vágnerová 2012, s. 328-329)

2.3 Osobnostně sociální rozvoj v období adolescence

V následující kapitole se zabýváme osobnostním a sociálním rozvojem v adolescenci. Zásadní pro nás jsou jeho cíle a specifika. V kapitole týkající se osobnostního rozvoje se budeme věnovat vztahu k sobě samému a s tím souvisejícímu sebepojetí, sebevědomí a sebehodnocení, a také jednotlivým stránkám osobnosti, které jsou obsahem osobnostního rozvoje dle RVP. V kapitole zaměřené na sociální rozvoj zmíníme základní aspekty tohoto vývoje v adolescenci a budeme se věnovat jednotlivým tématům dle RVP.

Průřezové téma osobnostní a sociální výchova směřuje obecně k:

- *rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu;*
- *rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi;*
- *rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.*

(Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007)

Osobnostní rozvoj

Jak jsme již zmínili, období adolescence je silně spjaté s citlivějším vnímáním sebe sama, na které navazuje zvýšená potřeba sebereflexe. Adolescent si na počátku dospívání uvědomuje sám sebe a svoje činy více než kdy předtím. Toto chování se snaží reflektovat – klade si otázky, jestli se zachoval správně, přiměřeně svému věku, a zda naplnil očekávání společnosti. Zvýšená potřeba sebereflexe může vyústit v nervozitu, strach z komunikace, stres.

Vlastní sebepojetí si člověk utváří v průběhu celého života. Adolescence je však obdobím, kdy je na sebepojetí kladen velký důraz, a to jak ze strany samotného adolescenta, tak ze strany společnosti.

Vytváření vlastního sebepojetí je právě poznáváním a vlastním uchopením hranic mezi osobností adolescenta a očekáváním společnosti. Pokud mezi těmito dvěma kvalitami existuje velký rozpor, adolescent prožívá zmatek a fáze hledání ústící v ustálenější sebepojetí je tím oddálena.

V utváření vlastního já se v adolescenci odráží názory a hodnoty subjektivně významných osob, vrstevníků a společnosti. Dospívající si vzájemně sdílejí názory a hodnocení, jež jsou pro ně velmi důležitou zpětnou vazbou a podílejí se velkou měrou na jejich sebepojetí.

Macek (2003, s. 49) mluví o tzv. *možném já*, které vyjadřuje přání a představy týkající se budoucnosti adolescenta, a které se v průběhu dospívání různě mění. Také hovoří o stabilním, tzv. *ideálním já*. Tato představa obsahuje jednak prvky toho, jaký bych chtěl být, a jednak prvky očekávání společnosti a mého okolí.

Pokud ideální já obsahuje reálně dosažitelné cíle, funguje jako motivační síla. Jestliže je však mezi ideálem a skutečností velká propast, adolescent zažívá opakovaný neúspěch v dosažení kýženého ideálu, což může vyústit ve frustraci a ztrátu motivace. Proto je zapotřebí, aby si adolescenti kladli splnitelné a reálné cíle.

Za základ celkového pozitivního sebehodnocení můžeme považovat **uznání vlastní hodnoty**. (Rosenberg 1985)

Pod tuto skutečnost spadají následující předpoklady:

- **Být sám sebou** – moje Já je pravdivé a autentické. Znamená to, že jako adolescent si umím stát za svými názory, umím se obhájit, mám jasný a stabilní žebříček hodnot, jsem upřímný k sobě i k okolí, našel jsem určitou hranici mezi svými a společenskými nároky.
- **Vědomí vlastní kompetence** (Harter 1985) – Také lze nazvat *vědomím vlastní účinnosti* (Bandura 1996). Znamená to, že jako adolescent jsem pro někoho důležitý, jsem v něčem jedinečný, umím něco lépe než ostatní, jsem zodpovědný za své chování, a jsem si toho vědom.

Tyto kvality můžeme považovat za stěžejní cíl a ideál osobnostního rozvoje adolescenta. Aby mohly být naplněny, je potřeba se zaměřit na dílčí témata, která mohou být prostředkem (ale zároveň i cílem sama o sobě) rozvoje osobnosti adolescenta. Na jejich přehled se zaměříme nyní.

Témata osobnostního rozvoje

Níže uvedené oblasti osobnostního rozvoje jsou výběrem témat osobnostní a sociální výchovy (Valenta 2003, s. 20-27), která je jedním z průřezových téma RVP pro základní a gymnaziální vzdělávání. Z témat vybírám taková, která považuji za klíčová při práci s adolescenty, a která mají předpoklad pro rozvoj metodou dramatické výchovy.

Sebepoznání

- v oblasti vztahu k vlastnímu tělu
- v oblasti vlastností
- v oblasti prožívání
- v oblasti mezilidských vztahů
- v oblasti hodnot a postojů

Zdokonalení základních kognitivních funkcí

- smyslového vnímání vůbec
- pozornosti a soustředění
- představivosti a fantazie
- paměti
- cítění rytmu
- cítění věcí, prostoru, prostředí
- vztahu k věcem, prostoru, prostředí
- dovedností pro řešení problémů
- komunikace se sebou samým

Seberegulace a sebeorganizace

- sebevýchova
- ovládání vnitřních procesů (prožívání)
- obrana proti předsudkům
- ovládání vnějších projevů (chování)

Psychohygienu

- naslouchání vlastnímu tělu a duši
- pohyb a harmonizace těla (a duše)
- mezilidské vztahy a řešení problémů v nich
- zpříjemňování života
- sebeúcta, pozitivní sebepojetí
- zátěžové a krizové situace a způsoby jejich zvládnání

Kreativita

- tvořivost v obecné komunikaci
- různé úhly pohledu na jevy v oblasti sociálních vztahů
- tvořivost při řešení problémů v oblasti sociálních vztahů
- hledání neobvyklých řešení

Sociální rozvoj

Pozdní adolescence je charakteristická významnými sociálními mezníky, mezi které spadá ukončení základní školy a zahájení studia na střední škole (příp. jiné profesní směřování), dovršení patnáctého roku a s ním související vydání občanského průkazu, a následně vstup do dospělosti, ukončení střední školy a volba povolání či studia na vysoké škole. (Vágnerová 2012, s. 346)

Od adolescenta v pozdním období jsou očekávány nové role, které se mohou mísit s předchozím obdobím a očekáváním společnosti. Sociální aspekty adolescence souvisí s vývojovými úkoly v tomto období, a také s pojetím adolescence jako procesu přijímání nových rolí a sociálního učení (Macek 2003). Nezřídka se stává, že na jedné straně je od adolescenta očekáváno dospělé chování (např. zodpovědný přístup k práci doma i ve škole) a na straně druhé jsou mu určité věci zakazovány, přičemž je typické odkazování se na zákony, kde je dospívající stále dítětem a plné svéprávnosti nabývá až osmnáctým rokem. Adolescent může zažívat zmatek, který znesnadňuje jeho sebepojetí.

Co se týče jednotlivých sociálních institucí a skupin, rodina zůstává pro adolescenta důležitým místem poskytující bezpečí a zázemí, byť k ní nemá tak těsné vazby jako dříve. Důležitou roli hraje škola, která zpočátku je novým, neznámým územím. S tím souvisí nutnost navazovat nové kontakty a vybudovat si nové sociální postavení. Vrstevníci jsou pro adolescenty nejdůležitější z hlediska opory, kterou si poskytují navzájem. Pro starší adolescenty je typické navazování dyadických vztahů včetně partnerství, přičemž klesá

význam skupiny a narůstá vědomí vlastních kvalit. Je to také období, kdy dospívající zažívají první kontakt se zaměstnáním, nejčastěji v podobě brigády a jiné formy přivýdělnku. S tím souvisí přijetí nové role pracujícího a zařazení se do skupiny většinou starších a zkušenějších jedinců. (Vágnerová 2012, s. 349)

Pro starší adolescenty je také typická změna komunikace přibližující se komunikačnímu stylu dospělých a opouštějící komunikační styl mladších adolescentů typický svou provokativností, hlasitostí a používáním specifických výrazů. Pro starší adolescenty je důležitější se domluvit než poukázat na svou odlišnost. Významnou roli v tom hraje vykáni, které staví adolescenty na roveň dospělým. (Vágnerová 2012, s. 395)

Co se týče socializace samotné, je možné ji dělit do dvou složek dle Heluse (1983). První z nich je složka *hodnotově normativní*, jedná se o normy a hodnoty dané společností, a zejména sociálních institucí, jejichž součástí adolescent je. Tyto instituce tvoří rámec v podobě očekávání, pravidel a hodnot, které jistým způsobem směřují chování a socializaci adolescenta. Druhou složkou je složka *mezilidsky vztahová*, kde dochází ke konkrétním interakcím mezi lidmi. Mladý člověk si k nim tvoří určitý vztah, zažívá různé emoce, čímž dochází k sociálnímu učení, osvojování si vzorců chování, zaujímání postojů a tvorbě hodnot.

Témata sociálního rozvoje

Níže nabízím přehled témat sociálního rozvoje, potažmo osobnostně-sociální výchovy. Opět se jedná o výčet Valenty (2003, s. 24-27), přičemž vybírám oblasti korespondující s tématem bakalářské práce.

Poznávání lidí

- vzájemné poznávání se ve skupině
- pozornost odlišnostem a konstruktivní postoje k odlišnostem
- rizika chyb při poznávání lidí
- sociální inteligence a dovednosti potřebné pro poznávání druhých

Mezilidské vztahy

- tolerance a pohled na svět očima druhého
- dovednosti pro pozitivní změnu vzájemných vztahů
- prosociální chování, pomáhající a podporující chování
- lidská práva

- práce s přirozenou dynamikou skupiny

Komunikace

Jedná se o velmi rozsáhlé téma, které zahrnuje mnoho dalších podtémat a souvisejících oblastí. Zároveň je prostředkem pro naplnění všech ostatních témat sociálního rozvoje.

- znakovost v komunikaci
 - neverbální signály
 - zvukově verbální signály (zvuky, znaky v řeči)
 - materiální signály (předměty, prostředí)
 - skutkové signály (činy, chování)
- pozorování a naslouchání
 - technika kvalitního vnímání, kvalitní percepce
 - možnosti a úskalí významové interpretace
 - kvality dobrého vnímání a porozumění – empatické, aktivní naslouchání
- základní kódy v komunikaci
 - tvorba tělových signálů a znaků
 - technika výrazu mluveného projevu
- užívání komunikace a specifické komunikační dovednosti
 - sledování parametrů (přesná, pozitivní, respektující, tvořivá, účelná)
 - monology (vyprávění příběhů, přednášky...)
 - dialogy (jak je vést, funkční moduly: poděkování, pozdravy, odmítání...)
 - situace (využití rolového principu, různé druhy situací)
 - komunikační strategie (asertivita, manipulace, pasivita, agresivita...)
- komunikace se sebou samým

Kooperace (a kompetice)

- individuální dovednosti pro kooperaci (seberegulace, pozitivní přístup...)
- sociální dovednosti pro kooperaci (respektující komunikace, řešení konfliktů, konformita, vedení skupiny...)
- plnění různých kooperativních úkolů
- zdravý vztah k soutěži
- soutěž a morálka

3 Shrnutí

Z předchozích dvou kapitol je zřejmé, že souvislost mezi dramatickou výchovou a osobnostně sociálním rozvojem je velká. Jedná se o propojení v oblasti cílů i témat. Osobnostně sociální rozvoj můžeme považovat za jeden z hlavních cílů dramatické výchovy jako systému, a naopak dramatickou výchovu můžeme považovat za prostředek k naplnění cílů osobnostně sociálního rozvoje. Z tohoto pojetí vyplývá, že dramatická výchova je častěji vnímána jako metoda či systém s propracovanou metodikou, kdežto osobnostně sociální rozvoj je častěji chápán jako cíl, ideál, byť i tento systém má své vlastní metody, které jsou často shodné či podobné s metodami dramatické výchovy.

Dramatická výchova (s vhodně stanovenými cíli a postupy) je schopná rozvíjet všechny výše zmíněné oblasti osobnostního i sociálního rozvoje. Pedagog by měl posoudit, zda je na tyto sféry působeno rovnoměrně, a případně uzpůsobit jednotlivé aktivity potřebám osobnosti/osobnostem ve skupině. O obtížnosti tohoto způsobu práce svědčí fakt, že je nepravděpodobné, že se sejde skupina, jejíž účastníci budou všichni na stejné úrovni osobnostně sociálního rozvoje, a navíc ve všech oblastech. V praxi to spíše vypadá tak, že někdo potřebuje nejvíce pracovat s hlasem, rytmem, jiný s představitostí, další se sebevědomím, další s pohybem a tělesným projevem atd. Kromě toho jsou dramaticko-výchovné cíle doplněny o uměleckou oblast, která tvoří jakýsi rámeček či ústřední motiv celé lekce.

I přes to je působení na různé oblasti osobnosti zřejmé. V další části bakalářské práce sleduji, zda si toto působení uvědomují sami účastníci procesu/objekty, ale i subjekty (sami jsou tvůrci interakcí a spolutvůrci aktivit dramatické výchovy) tohoto působení. Osobnostně sociální rozvoj může být narušen přítomností problému, který se stane středem zájmu člověka a ovlivňuje jeho chování i prožívání. Proto se zabývám také problémy typickými pro období dospívání, které mohou odhalit souvislosti s pomalým rozvojem v určitých oblastech či mohou být překonány dobrou „kondicí“ v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje.

4 Výzkumné šetření

Význam dramatické výchovy v životě adolescentů

Charakteristika výzkumu

Následující výzkumné šetření je realizováno kvalitativní formou, dle metodických doporučení Švaříčka a Šed'ové (2007) pro kvalitativní výzkum. Struktura výzkumného plánu by dle těchto autorů měla obsahovat: *stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly a kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizaci, analýzu a interpretaci dat a formulování závěrů do výzkumné zprávy.*

Tématem výzkumu je souvislost mezi dramatickou výchovou (dále jen DV) a osobnostně sociálním rozvojem (dále jen OSR) adolescentů. Oproti teoretické části bakalářské práce, jejímž cílem bylo najít společná témata DV a OSR, se výzkum orientuje zejména na subjektivní vnímání informantů, na jejich názory a pohled na dramatickou výchovu. Není zde proto kladen tak vysoký důraz na zjištění, zda dramatická výchova rozvíjí všechny oblasti OSR (toto zjištění by vzhledem k malému počtu informantů a charakteru výzkumu nebylo platné), jako spíše na osobní příběh každého jedince.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavní cíl

Cílem výzkumu je zjistit, zda jedinci stojící na prahu mladé dospělosti vnímají souvislost mezi dramatickou výchovou a jejich osobnostně sociálním rozvojem v období dospívání, a jak důležitou roli hraje dramatická výchova v jejich životě. Výzkum je zaměřen na období střední až pozdní adolescence, tedy na studenty, kteří prošli dramaticko-výchovnou zkušeností v období patnácti až dvaceti let.

4.2 Konceptuální rámec výzkumu

Vědecko-výzkumný problém:

Význam dramatické výchovy/dramaťáku v životě adolescentů

Výzkumný problém se blíží tématu bakalářské práce. Zajímá nás však zejména subjektivní vnímání a posouzení významu DV v životě mladých lidí. Co pro informanty DV znamená, a

jak moc je/byla pro ně důležitá? Oproti teoretické části práce, která byla obecnější a odborně porovnávala dva systémy, je výzkum zaměřen na individualitu a subjektivitu osobnosti.

Definice klíčových konceptů

- **Dramatická výchova**

Podobám dramatické výchovy se detailněji věnuje první část bakalářské práce. (Viz kapitola Dramatické výchova v kontextu osobnostně sociálního rozvoje). Ve výzkumu z tohoto pojetí DV vycházíme. Můžeme ji tedy definovat jako celý, poměrně rozsáhlý, systém metod, postupů, cílů, školních předmětů, zájmových kroužků, ale také prostorů a osob, které se k DV vážou. Ve výzkumu vnímáme DV zejména jako metodu využívající divadelní postupy a jako specifickou sociální skupinu. Z velké části však záleží na vnímání samotných informantů.

- **Dramat'ák**

Pojmem „dramat'ák“ rozumíme konkrétní sociální skupinu, jejímž členem je/byl dotazovaný jedinec. Jedná se o skupinu typicky dětí/mládeže, pracující formou dramatické výchovy. Dramat'ák má svého vedoucího, který je často zároveň režisérem inscenací.

- **Adolescence**

Ve výzkumu se zaměřujeme na adolescenci střední a pozdní, rozumí se jí tedy věk od 15 do 20 let. V této fázi života se informanti z našeho výzkumu pravidelně setkávali s dramatickou výchovou.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jakou roli hraje dramatická výchova v životě adolescentů/mladých dospělých?

Dílčí výzkumné otázky:

- a) Jak se za dobu působení dramatické výchovy změnila osobnost adolescentů ve vztahu k sobě samému?*
- b) Jak se za tuto dobu změnila osobnost adolescentů ve vztahu k druhým?*
- c) Jsou si mladí lidé vědomi přínosu dramatické výchovy na jejich osobnost? Jak tento přínos definují?*
- d) Jakou oblast dramatické výchovy považují mladí lidé za nejpřínosnější?*

4.4 Rozhodnutí o vzorku a o metodách

Rozhodnutí o vzorku

Data pro výzkum mi poskytli tři informanti ve věku 18 až 22 let, kteří byli součástí dramaticko-výchovného procesu po dobu nejméně tří let. Jednalo se o období jejich dospívání a současně studia na střední škole. Formy dramatické výchovy byly různé – v jednom případě šlo o literárně-dramatický obor na ZUŠ, ve druhém to byl soubor fungující při gymnáziu a do třetice se jednalo o soubor existující při divadle. Nyní studují naši informanti vysokou školu a mohou zpětně reflektovat svou zkušenost s dramatickou výchovou a divadlem. Jedná se tedy o retrospektivní formu výzkumu.

Informanty výzkumu jsem v rámci zachování anonymity pojmenovala A, B a C.

Výběr výzkumného vzorku byl jednak účelový, jelikož bylo podmínkou, aby každá základní forma dramatické výchovy byla zastoupena alespoň jednou. Zároveň se jedná o vzorek vytvořený na základě místní i časové dostupnosti. Je tedy pravděpodobné, že závěry výzkumu nebude možné zobecnit. V našem výzkumu však jde zejména o subjektivní pohled informantů a o přínos DV v jejich vlastním životě. Podmínkami výběru vzorku byly: 1. zkušenost s dramatickou výchovou po dobu nejméně tří let v období dospívání, 2. horní věková hranice

22 let, aby vzpomínky byly v živé paměti, 3. zastoupení tří hlavních forem DV (ZUŠ; dramatařák na střední škole; kroužek/soubor při DDM, divadle či jiném zařízení).

Metody sběru dat, zajištění vstupu do terénu

Ve výzkumu využívám cílený (řízený) hloubkový rozhovor, jelikož zkoumám formativní vlivy dramatické výchovy na adolescenty. Rozhovor probíhá za pomoci scénáře, od kterého se mohu v případě potřeby mírně odchýlit. Data získávám retrospektivně, prostřednictvím adolescentů. Vycházím tedy pouze z informací, které mi sami sdělí.

Ve výzkumu využívám prvků biografického designu, jelikož sleduji určitý životní příběh, životní cestu, v kontextu osobnostně sociálního rozvoje a dramatické výchovy.

Vstup do terénu se lišil dle zařízení, ve kterém výuka DV probíhá. Soubor fungující při gymnáziu je mi dobře znám, sama jsem byla jeho členkou. Svou roli dnes bych označila jako zasvěceného. Literárně-dramatický obor na ZUŠ a soubor při divadle jsem chodila pravidelně navštěvovat, svou roli zde bych označila jako návštěvníka.

4.5 Posouzení kvality výzkumu

Důvěryhodnost a validita výzkumu je zajištěna výběrem takových účastníků výzkumu, kteří mají s tématem bohaté zkušenosti a mohou podat pravdivé a autentické informace. Závěry výzkumu je možno ověřit v získaných datech a také jsou podepřeny citacemi účastníků výzkumu.

Před samotným výzkumným šetřením byl proveden předvýzkum, na kterém došlo ke zviditelnění chyb a nedostatků. Předvýzkum se týkal stejného tématu a data mi poskytla informantka D. Jednalo se také o kvalitativní výzkum vedený formou hloubkového, semi-strukturovaného rozhovoru. Následně proběhla revize a započalo hlavní výzkumné šetření.

Scénář rozhovoru je vystavěn tak, aby nepodsouval informantům odpovědi, a aby se jednalo o skutečně pravdivé informace, které informant sám dobrovolně sdělí.

Výsledky výzkumu byly ověřeny a potvrzeny u členů zkoumaných skupin. Spolehlivost výzkumu je zajištěna opětovným vícedenním kódováním, a všechna zjištění jsou doložena logickými úvahami nad daty.

4.6 Sběr dat a jejich organizace

Data pro výzkum mi poskytli tři respondenti, které jsem na základě předchozí známosti oslovila. Se dvěma respondenty jsem se dohodla osobně, s jedním jsem nejprve zahájila konverzaci přes sociální síť. Stručně jsem jim popsala téma bakalářské práce a nastínila strukturu rozhovoru. Když došlo k oboustranné dohodě, sjednali jsme si místo a čas našeho setkání. Všechny tři rozhovory probíhaly v příjemném prostředí.

Následuje ukázka scénáře, který byl využit u všech tří rozhovorů a jevil se jako funkční.

Scénář rozhovoru

1. Úvodní slovo, představení výzkumu

Nejprve došlo k představení charakteru výzkumu, které se týkalo cílů a tématu bakalářské práce. Rozhovor zahájily konverzační otázky, přičemž bylo důležité vytvořit důvěrné a bezpečné prostředí, a následovalo poskytnutí informací o audio záznamu a zachování anonymity.

2. Témata diskuze, otázky

1. Demografické a faktografické otázky

- Kolik Ti je let?
- Kde jsi navštěvoval/a dramatařák?
- Mohl/a bys stručně popsat vaši skupinu? Jednalo se o dramatařák ve škole, ZUŠ, nebo někde jinde? Kolik měla členů, kolik jim bylo let, kdo ji vedl?
- Jak dlouho chodíš/ jsi chodila do dramatařáku, a od kolika let?

2. Otázky zjišťující minulost

- Jaký byl Tvůj vůbec první aktivní kontakt s divadlem nebo dramatickou výchovou?
- Jak Tě napadlo, že se přihlásíš do dramatařáku?
- Bylo to dobrovolné?
- Jak ses cítil/a na první hodině? Vyprávěj mi o tom.
- Co jsi od toho očekával/a, a potvrdila se Tvá očekávání?
- Mohla bys popsat sama sebe v té době? Budeme se teď bavit o Tvých kompetencích, dovednostech a vlastnostech. Můžeme se soustředit na tyto oblasti:

- Sebepoznání (vlastnosti, prožívání, hodnoty a postoje)
 - Základní kognitivní funkce (fantazie a představivost, smyslové vnímání, paměť, cítění rytmu, pozornost a soustředění...)
 - Seberegulace a sebeorganizace (sebekázeň, vůle, chování)
 - Psychohygienu (zvládání psychické zátěže, stres)
 - Kreativita
- Nyní se budeme bavit o Tvém sociálním rozvoji v té době. Oblasti:
 - Poznávání nových lidí (navazování vztahů)
 - Komunikace a kooperace
 - Mezilidské vztahy (spíše kladné/záporné, názor na společnost, lidi kolem...)
- (Teď se přesuneme do období Tvého dospívání.) Zažíval/a jsi nějaké problémy typické pro období dospívání? Můžeme se soustředit na tyto oblasti:
 - Tvůj vztah s rodinou (rodiče, sourozenci, prarodiče...)
 - Ty a škola (učení, přechod na SŠ...)
 - Tvůj vztah s vrstevníky (přijetí, společenský status...)
 - Tvůj volný čas (měl jsi ho dostatek, měl jsi ještě jiné zájmy...)
 - Ty a Ty (Tvoje tělo, spokojenost sám se sebou, hodnoty, cíle...)
- Co Tě na dramaťáku nejvíce bavilo?
 - Proč jsi tam vlastně chodil/a?

3. Otázky zjišťující přítomnost

- Teď se přesuneme do období, kdy skončilo Tvoje působení v dramaťáku. Co všechno se změnilo? Nejprve se budeme bavit o Tvých kompetencích, vlastnostech a dovednostech – o Tvém osobnostním rozvoji. Co se změnilo? Můžeme se zaměřit na tyto oblasti:
 - Sebepoznání (vlastnosti, prožívání, hodnoty a postoje)
 - Základní kognitivní funkce (fantazie a představivost, smyslové vnímání, paměť, cítění rytmu, pozornost a soustředění...)
 - Seberegulace a sebeorganizace (sebekázeň, vůle, chování)
 - Psychohygienu (zvládání psychické zátěže, stres)

- Kreativita
- Změnilo se něco v sociálních dovednostech? Můžeme zmínit tyto oblasti:
 - Poznávání nových lidí (navazování vztahů)
 - Komunikace a kooperace
 - Mezilidské vztahy (spíše kladné/záporné, názor na společnost a svět okolo Tebe...)
- Povedlo se Ti zvládnout problémy, které jsi měl/a? Můžeme se opět zaměřit na oblasti:
 - Ty a rodina
 - Ty a škola
 - Ty a vrstevníci
 - Ty a tvůj volný čas
 - Ty a Ty
- **Myslíš si, že v posunu v těchto oblastech hraje roli také dramatická výchova? Jak velkou roli tomu Ty sám přikládáš? Co v Tobě DV zanechala? Jak důležitá pro Tebe v životě byla a je? A proč? Co konkrétně Ty pokládáš za nejdůležitější v oblasti DV a jejího působení na Tebe?**

4. Otázky na konec

- Je něco, co sis během rozhovoru uvědomil/a?
- Chtěla by ses na závěr na něco zeptat?

Poděkování, informace o výsledcích výzkumu

4.7 Analýza a interpretace dat

Data analyzují zejména prostřednictvím strukturní analýzy, tedy uspořádáním textu do krátkých příběhů, v nichž jsou události chronologicky seřazeny. Součástí těchto příběhů by mělo být uvedení do příběhu (abstrakt), směr příběhu, jednotlivé události v kauzální posloupnosti, hodnocení událostí vypravěčem a vyvrcholení a ukončení příběhu. (Švaříček, Šedřová 2007, s. 137).

Tyto příběhy slouží čtenáři i výzkumníkovi k lepší orientaci v textu a k ujasnění chronologické posloupnosti. Také zachycují informace, které svým obsahem nezapadají do žádné z kategorií. Přinášejí celkový ucelenější pohled na osobnost informanta. V tomto kroku využijí principů otevřeného kódování. Jedná se o techniku, kdy je text rozdělen na dílčí jednotky, kterým jsou přiřazeny popisné kódy, které jsou následně seskupovány do kategorií. V biografickém výzkumu je však postup otevřeného kódování pozměněn, aby vyhovoval charakteru výzkumu. *„Roztříděním a redukcí textu na jednotlivé příběhy však výzkumník provádí jakýsi druh otevřeného kódování, které zde není zaměřeno na témata vyprávění, ale na chronologickou souslednost událostí.“* (Švaříček, Šedřová 2007, s. 137)

Dále data zpracovávám v souladu se strukturou rozhovoru. Jednotlivé kategorie jsou předem dány, jelikož se jich přímo týkají výzkumné tazatelské otázky, a kódy přiřazuji do těchto kategorií. Jedná se o kategorie Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Subjektivní vnímání DV. V rámci kategorií Osobnostní rozvoj a Sociální rozvoj existují dvě podkategorie, jimiž jsou Osobnostní/Sociální rozvoj před DV zkušeností a Osobnostní/Sociální rozvoj po DV zkušenosti.

Následuje výčet jednotlivých kategorií s odůvodněním a dále jednotlivé příběhy, které jsou výsledkem strukturní analýzy dat.

Kategorie Osobnostní rozvoj

Tato kategorie se týká osobnostních charakteristik informantů. Je rozdělena do dvou podkategorií:

- **Před zkušeností s DV**– chronologicky dříve
- **Po zkušenosti s DV**– chronologicky později

Kategorie zapadá do celkové struktury rozhovoru a celého výzkumu, a logicky na ni navazují kategorie další. Jsou zde zahrnuty všechny osobnostní rysy týkající se všech oblastí, které jsou ve scénáři rozhovoru uvedeny. Jedná se o rozsáhlou kategorii, která je však uceleným souborem vlastností, schopností, názorů, postojů a hodnot osobnosti respondenta. Jedná se o přehled negativních i pozitivních charakteristik.

Kategorie reaguje na první dílčí výzkumnou otázku:

a) Jak se za dobu působení dramatické výchovy změnila osobnost adolescentů ve vztahu k sobě samému?

Kategorie Sociální rozvoj

Tato kategorie zahrnuje všechny kódy vztahující se k sociální rovině osobnosti respondenta. Jedná se o vztahy s rodinou, s vrstevníky, s kamarády a se širší veřejností. Opět se dělí na dvě podkategorie dle času. První podkategorie se týká doby, kdy informant nastoupil na střední školu a začal navštěvovat dramatický soubor. Druhá se váže k období ukončení střední školy a působnosti v souboru.

- **Před zkušeností s DV** – chronologicky dříve
- **Po DV zkušenosti** – chronologicky později

Kategorie reaguje na druhou výzkumnou otázku:

b) Jak se za tuto dobu změnila osobnost adolescentů ve vztahu k druhým?

Kategorie Subjektivní vnímání dramatické výchovy

Kategorie se vztahuje k hlavní výzkumné otázce:

Jakou roli hraje dramatická výchova v životě adolescentů/mladých dospělých?

a dále ke třetí a čtvrté dílčí výzkumné otázce:

c) Jsou si mladí lidé vědomi přínosu dramatické výchovy na jejich osobnost? Jak tento přínos definují?

d) Jakou oblast dramatické výchovy považují mladí lidé za nejpřínosnější?

Spadají sem tedy všechny názory a pohledy informantů na dramatickou výchovu (a celý systém s ní spojený).

Strukturní analýza textu

Následují jednotlivé životní příběhy informantů spolu s kategoriemi a jejich srovnáním.

Nejprve nabízím srovnání v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, konkrétně podkategorií Před dramaticko-výchovnou zkušeností a Po dramaticko-výchovné zkušenosti. Některé kódy z druhé podkategorie (Po DV zkušenosti) se opakují. Je to proto, že významově vyhovují vícero kódům z první podkategorie. V tabulkách jsou zaznamenány pouze oblasti, ve kterých došlo ke změně. Následují kódy spadající do kategorie Subjektivní vnímání DV.

Informant A

Jedná se o mladého muže ve věku 22 let, který byl čtyři roky členem souboru fungujícího při gymnáziu. Nyní sám podobný soubor vede a divadlu se věnuje i na profesionální úrovni.

A. byl ve škole často na okraji kolektivu a raději se k věcem nevyjadřoval, aby se neztrapnil. Na ZŠ měl nejlepšího kamaráda, se kterým trávil hodně času. Ten ale později začal hrát na počítači, a A. měl hluboké vztahy pouze s rodinou. Byl hodně plachý, nerad navazoval nová přátelství a kontakty. V období kolem 15. roku byl úzkostlivý, přemýšlivý, nevěřil si a měl nízké sebevědomí. Myslel si o sobě, že je podprůměrně inteligentní, a nelíbil se sám sobě. S tím souvisí jeho touha být někým jiným, být jako někdo jiný. Byl snílkem, často fantazíroval. Na SŠ měl jednoho dobrého kamaráda.

Naopak, když se ocitl v jiné než školní sociální skupině, např. když jel na tábor, neměl problémy se socializací a vymezením své role v kolektivu.

Škola ho většinou nebavila. Skoro se neučil, protože k tomu neměl motivaci. Nesouhlasil se systémem vyučování. Jeho mamka, se kterou žil, na něj v této oblasti nenaléhala. Stačilo jí, že A. nějakým způsobem prochází. Neměl tedy důvod se školou stresovat. Mamka mu naslouchala, ale trávila mnoho času v práci, takže jí na A. moc nezbývalo. V rodině měl A. hodně vzorů a toužil po jejich uznání. Toho se mu ale tou dobou moc nedostávalo. A. se často bál, že nesplní otcovy představy. A. tou dobou hodně sportoval, protože to chtěl jeho otec. Ale většina sportů ho i bavila. Označil se za „projekt“ svého otce, který ho směřoval téměř ve všem. Neměl proto potřebu vlastní iniciativy, vůle. Když už měl nějaké volno, trávil ho v přírodě. Žádné další zájmy tou dobou neměl. Vždycky to byl člověk, který něco začal, ale často to nedokončil.

Jeho první zkušenosti s divadlem na ZŠ byly špatné, na středoškolský soubor se mu dostalo negativních referencí, ale i přesto se rozhodl, že soubor navštíví. Bylo to ve skutečnosti kvůli slečně, která se mu tou dobou líbila, a taky tam chodila.

Od dramatařáku očekával, že najde skupinu lidí, kteří ho budou přijímat takového, jaký je. Hned zpočátku se přesvědčil, že tam chodí samí „*podivíni a magoři*“, ale v pěkném slova smyslu. První aktivity pro něj byly výzvou – překonat sám sebe. Zpočátku měl strach, že se ztrapní, a že nebude ostatními přijat. Toužil po jejich uznání.

Ale ostatní ho přijali i přes to, že se mu mnoho věcí zpočátku nedařilo, a A. ucítil první opravdové zadostiučinění mimo rodinu. Na dramatařáku se mu nejvíc líbilo, že si mohl dovolit dělat kraviny, a bylo to vlastně v pořádku. Nemusel se bát, že udělá chybu. Ostatní ho brali takového, jaký je. A. si vybudoval přátelský vztah s vedoucím souboru, kterého uznával, a ke kterému vzhlížel jako k otci nebo staršímu bratrovi.

Po dvou a půl letech už neměl na divadlo moc času, ale stejně se vždycky nechal vedoucím přemluvit a v inscenacích hrál. Když ukončil střední školu, učitel dramatařáku mu nabídl spolupráci ve formě vedení nového dramatického souboru. A. z toho měl obrovskou radost, protože se mu dostalo tímto způsobem uznání od člověka, který byl jeho velkým vzorem. Nabídku přijal.

A. si postupně začal vážit sám sebe, mít se rád. Dokázal se vymezit vůči otci a ujasnil si, co vlastně chce. S otcem se potom dva roky neviděli, protože ho nedokázal přijmout takového, jaký je. Nedávno spolu začali zase navazovat kontakt a otec ho začal uznávat. Nyní se A. věnuje studiu přírodních věd a pedagogiky, důležitou součástí jeho života je divadlo. Má mnoho přátel.

Osobnostní rozvoj

Před DV zkušeností	Po DV zkušeností
<i>Sám sebe hodnotil negativně.</i>	<i>Začal se mít rád; Váží si sám sebe.</i>
<i>Neznal se.</i>	<i>Jeho chování je autentické.</i>
<i>Chtěl být někým jiným.</i>	<i>Vyšší sebevědomí mu umožnilo projevovat své názory; Našel sebevědomí; Váží si sám sebe.</i>
<i>Cit pro muziku nebyl objeven.</i>	<i>Projevily se jeho vlohy pro muziku; Rád zpívá.</i>
<i>Žil ve svých představách.</i>	<i>Žije méně v představách, více ve skutečnosti; Žije naplno v přítomnosti.</i>
<i>Nic hmotného netvořil, občas psal příběhy.</i>	<i>V současnosti se věnuje hlavně divadlu.</i>
<i>S pamětí to bylo horší.</i>	<i>Ale mnoho zážitků si nepamatuje, což ho mrzí.</i>
<i>Z toho, že měl špatné známky, odvozoval, že je hloupější než ostatní.</i>	<i>Dospěl k názoru, že je inteligentní.</i>
<i>Věnoval se několika sportům.</i>	<i>Sportům se nemůže věnovat kvůli nemoci; V současnosti se věnuje hlavně divadlu; Zjistil, že se chce stát učitelem.</i>
<i>Šlo mu o to, jak ho druzí vnímají.</i>	<i>Jeho chování začalo být autentičtější.</i>
<i>Chtěl se stát „Ninjou“ (mrštným, neviditelným).</i>	<i>Vyšší sebevědomí mu umožnilo projevovat své názory.</i>
<i>Nebyl spokojen s vlastním tělem.</i>	<i>Začal se mít rád; Váží si sám sebe.</i>
<i>Necítil se být sám sebou.</i>	<i>Začal se mít rád; Váží si sám sebe.</i>

Sociální rozvoj

Před DV zkušeností	Po DV zkušeností
<i>Byl vyloučený z kolektivu.</i>	<i>Stal se oblíbenějším v kolektivu; získal vyšší sociální status.</i>
<i>Neměl moc kamarádů.</i>	<i>Navázal mnoho povrchních přátelství.</i>
<i>Pro vlastní vůli nebyl prostor, jeho život směřoval otec.</i>	<i>Dokázal se postavit otci.</i>
<i>Nemusel vyvinout vlastní iniciativu díky otci.</i>	<i>Otec k němu chová respekt.</i>
<i>Byl ve stresu z otce, měl kvůli němu nízké sebevědomí.</i>	<i>Dokázal se postavit otci; otec k němu chová respekt.</i>
<i>Nerad navazoval nové vztahy, byl plachý, nevěřil si.</i>	<i>Navázal mnoho povrchních přátelství.</i>
<i>Problémy v soc. oblasti se týkaly hlavně kolektivu ve třídě, jinde neměl problémy.</i>	<i>Stal se oblíbenějším v kolektivu.</i>
<i>Nejhlubší vztah byl rodinný.</i>	<i>Má i pár hlubokých přátelství.</i>
<i>Jinak měl spíš málo vztahů a nepříliš hlubokých.</i>	<i>Navázal mnoho povrchních přátelství.</i>
<i>Byl otcův projekt.</i>	<i>Dokázal se postavit otci.</i>
<i>Rodina ho většinou neuznávala.</i>	<i>Dostalo se mu uznání od rodiny.</i>
<i>Sportoval, protože to chtěl otec.</i>	<i>Dokázal se postavit otci.</i>

Subjektivní vnímání dramatické výchovy

Kódy:

- Byli tam podivíni v pěkném slova smyslu.
- Měl přátelský vztah s vedoucím.
- Poprvé se mu dostalo uznání jinde než od mamky.
- Člověk se nemusel bát udělat chybu.
- Kraviny jsou v pořádku.
- Člověk tam může udělat cokoli.
- Dostávalo se mu tam intenzivního uznání.
- Věří, že se dramatařák podílel na rozvoji jeho osobnosti z 80 %.
- Ze zkušenosti s DV čerpá dodnes, i ve své praxi.
- Je to pro něj velice důležitá část života.
- Velmi důležitou úlohu v jeho rozvoji sehrál učitel DV.
- Z aktivit pro něj byly nejpřínosnější ty, kde si mohl dovolit udělat chybu, blbost.

Informantka B

B. je jednadvacetiletá studentka vysoké školy, která v období svého života navštěvovala tři dramatické soubory. V období adolescence vystřídala jednak soubor fungující při škole, kam chodila čtyři roky, a jednak soubor fungující při divadle, kterého je stále členkou. Určitou dobu participovala v obou souborech zároveň.

S divadlem přišla poprvé do kontaktu na základní škole, kde navštěvovala kroužek po dobu dvou let. Tamější postupy charakterizuje jako zcela divadelní – hraní rolí a tvorba konkrétních inscenací, či recitace. Už na ZŠ ji divadlo bavilo, nestyděla se a neměla problémy s veřejným vystupováním.

Koncem základní a začátkem střední školy nebyla B. spokojená s vlastním tělem, byla hodně hubená, dokonce mluví i o anorexii.

Když začala studovat na střední škole, chtěla mít nějaký kroužek, aby poznala nové lidi. Na gymnáziu nikoho neznala. Tehdy si nebyla moc jistá sama sebou. Hodně se učila, protože se bála, že v testu/zkoušce neuspěje. Často ji učení stresovalo a školu brala hodně vážně. Když chtěla, dokázala se dobře soustředit, a na dobré úrovni měla i paměť a fantazii. Byla na tom dobře i se socializací a navazováním nových vztahů, ve třídě měli fajn partu.

Od prváku na gymnáziu začala navštěvoval dramatický kroužek – soubor J. V porovnání se ZŠ ho charakterizuje jako abstraktnější s větším prostorem pro fantazii a tvořivost. Zpočátku byla uzavřená, připadalo jí, že jsou všichni hodně talentovaní, a byla nejistá. Ale postupně se jí zvedlo sebevědomí a přestala se bát.

V rodině B. nezažívala žádné větší problémy. Většinou šla ze školy rovnou domů, případně na dramaťák. Jiné zájmy tehdy neměla. I tak jí připadalo, že moc volného času nemá, protože bydlela daleko, a cesta do a ze školy trvala dlouho.

Zlomový byl pro B. první ročník SŠ. Na jeho konci začala být B. spokojená s vlastním tělem, začala si být jistá sama sebou. Na dramaťák chodila hlavně kvůli lidem, se kterými se stýkala i mimo soubor. Na konci studia na gymnáziu měla mnoho přátel, i z jiných ročníků, a připadalo jí, že zná celý gympl. Začala navštěvovat ještě jeden soubor – K. Tam jich bylo oproti školnímu dramaťáku málo, takže si mohli dovolit individuálnější přístup.

Nyní B. charakterizuje sebe samu jako sebejistou a sebevědomou, s rozvinou fantazií. Stres z učení stále občas zažívá.

Osobnostní rozvoj

Před DV zkušeností	Po DV zkušenosti
<i>Nebyla si jistá sama sebou.</i>	<i>Po prvním ročníku došlo ke změnám v oblasti sebepoznání; Je si jistá sama sebou; Nestydí se říct svůj názor, myšlenku; Má menší strach projevit svůj názor a emoce.</i>
<i>Kognitivní funkce měla na dobré úrovni.</i>	<i>Zlepšila se její fantazie, kreativní myšlení.</i>
<i>Byla kreativní.</i>	<i>Zlepšila se její fantazie, kreativní myšlení.</i>
<i>Nebyla se sebou spokojená.</i>	<i>Problém s vlastním tělem se vyřešil spolu s biologickými změnami – začala být se sebou spokojená.</i>
<i>Zažívala problémy s anorexií.</i>	<i>V druhé polovině prváku se to začalo zlepšovat; Problém s vlastním tělem se vyřešil spolu s biologickými změnami – začala být se sebou spokojená.</i>

Sociální rozvoj

Před	Po
<i>Nikoho na gymplu neznala.</i>	<i>Připadalo jí, že zná celý gympl; Rozšířil se její okruh přátel.</i>
<i>Měla spíše negativní vztah k mladším spolužákům.</i>	<i>Dobře vychází i s lidmi jiného věku.</i>

Subjektivní vnímání DV

- Zpočátku jí připadalo, že tam jsou samé silné a sebevědomé osobnosti.
- Chodila tam hlavně kvůli lidem.
- A také kvůli tomu, že se chtěla věnovat divadlu.
- Neumí si představit střední bez dramaťáku.
- Soubor a třídu má stejné úrovni, co se týče důležitosti.
- Navázala tam hodně přátelství, která trvají dodnes.
- Kdyby souboru nebylo, nevycházela by tak dobře s lidmi jiného věku.
- A neznala by tolik lidí.
- A nebyla by tolik sebevědomá.

Informantka C

C. je dvacetiletá studentka VŠ, která navštěvovala divadelní obor na ZUŠ. Nyní stále udržuje kontakty se souborem a v některých projektech také participuje.

Její první kontakt s divadlem byl na základní škole, kde chodila do divadelního kroužku. Jednalo se hlavně o práci na konkrétních inscenacích. Na konci základní školy se přihlásila do ZUŠ na literárně dramatický obor díky kamarádce, která tam chodila. Když přišla na první hodinu, bála se vejít dovnitř, do třídy, a čekala na chodbě. Nevěděla, o čem by se s těmi lidmi měla bavit. Po chvíli šel okolo dlouholetý člen souboru, který jí pomohl se osmělit a vejít dovnitř.

Nejprve se tam necítila příjemně, protože měla problémy s navazováním nových vztahů a poznáváním lidí. Ale nikdy ji nenapadlo, že by s dramatařem skončila. Byla otevřená novým výzvám. Zpočátku se příliš neprojevovala a byla spíše v ústraní. C. neměla žádné problémy s vrstevníky, svou roli ve třídě označila jako průměrnou. Tou dobou už hrála na saxofon a měla rozvinutý cit pro muziku a rytmus.

Co se týče školy, neměla vůli k učení, protože nebyla motivovaná. Znamky ji příliš nezajímaly. Ale vůli chodit na dramatař měla, protože ji to bavilo. Chodila pravidelně. Nejvíce se těšila na závěrečná vystoupení, ráda zúročovala práci na jevišti. Když se později začlenila do kolektivu, chodila tam i kvůli lidem, partě. Divadlo jí umožňovalo únik od reality.

Tou dobou měla C. problémy se sebedůvěrou a sebehodnocením. Nebyla se sebou spokojená. Ale uměla si stát za svými názory a nenechala sebou manipulovat. Kromě divadla a hudby ještě cvičila. Už tehdy neměla ráda nudu a nicnedělání.

Na konci střední školy měla C. rozvinuté komunikační schopnosti a uměla dobře organizovat svůj čas a práci. Ale přibýly jí starosti, kvůli kterým měla méně volného času a častěji se stresovala. Začala vidět svět realisticky až pesimisticky. Nyní vzpomíná na dobu svých patnácti let jako na bezstarostné období. Stres zvládá dobře, jelikož si zvykla na množství stresových podnětů, které ji zocelily. Vysokou školu bere zodpovědněji, participuje i ve studentském spolku, kterému věnuje hodně času a energie. Její hlavní prioritou už není divadlo, ale kontakt s ním by si ráda udržela. Vztah k sobě samé se změnil jen minimálně.

Osobnostní rozvoj

Před DV zkušeností	Po DV zkušenosti
<i>Neměla vůli k učení, protože ji nebavilo.</i>	<i>Nyní je její vztah ke škole zodpovědnější.</i>
<i>Byla pozitivně naladěná.</i>	<i>Nyní je spíše pesimistka.</i>
<i>Neměla příliš rozvinutou kreativitu.</i>	<i>Kreativita a soustředění se zlepšily.</i>
<i>Nebyla spokojená sama se sebou.</i>	<i>Má o něco pozitivnější vztah k sobě samé, ke svému tělu. Nechce se měnit.</i>
<i>K učení neměla žádnou motivaci.</i>	<i>Nyní ji škola baví.</i>
<i>Nezažívala příliš často stres.</i>	<i>Zhoršila se její schopnost prožívat tady a teď kvůli častějšímu stresu, který ale díky tomu lépe zvládá.</i>
<i>Byla ráda zaměstnaná, nerada se nudila.</i>	<i>Je ráda zaměstnaná, nerada se nudí. Má méně volného času. Má organizační schopnosti.</i>

Sociální rozvoj

Před DV zkušeností	Po DV zkušenosti
<i>Byla stydlivá a plachá.</i>	<i>Nemá problémy se studem.</i>
<i>Měla problémy s navazováním nových vztahů.</i>	<i>Je schopná bez problému navázat nový kontakt.</i>
<i>Byla spíše zamlklá, nekomunikativní.</i>	<i>Nemá problémy v komunikaci.</i>
<i>Měla strach neznáma.</i>	<i>Nebojí se oslovit cizího člověka.</i>
<i>Necítila se dobře ve skupině cizích lidí.</i>	<i>Nebojí se oslovit cizího člověka. Lépe se začleňuje do nového kolektivu.</i>

Subjektivní vnímání DV

- Jejím hlavním očekáváním bylo, že si zahraje divadlo.
- I když jí některé věci nebyly příjemné, nikdy nepřemýšlela o tom, že skončí.
- Dramaták jí pomohl překonat stud a otevřít se.
- Divadlo nijak výrazně neovlivnilo její kognitivní funkce (paměť a rytmus).
- Dramaták ji bavil, takže tam chodila pravidelně
- Ráda vystupuje, zúročí práci na jevišti.
- Divadelní práce ji naplňuje a baví.
- Chodila tam i kvůli „komunitě“ lidí.
- Divadlo jí umožňuje únik od reality.

- Díky dramatickým hrám se zlepšila její fantazie a soustředění.
- Přínos DV vidí hlavně ve zlepšení jejích komunikačních schopností a navazování vztahů.
- Také jí DV pomohla lépe zvládat stres.
- Našla si tam nové kamarády, se kterými se stýká dodnes.
- Je vděčná za možnost vyzkoušet si hrát divadlo a vystupovat před lidmi.
- Dramaták považuje za jediný a nejhlavnější faktor, který na ni v dospívání působil.

4.8 Závěry výzkumu

V následující podkapitole shrnuji, co výzkum přinesl. Jedná se o odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které srovnávám mezi sebou v rámci jednotlivých informantů. Nejprve se zabývám srovnáním týkajícím se osobnostně sociálního rozvoje.

Osobnostně sociální rozvoj

Reaguje na dílčí výzkumné otázky:

a) Jak se za dobu působení dramatické výchovy změnila osobnost adolescentů ve vztahu k sobě samému?

b) Jak se za tuto dobu změnila osobnost adolescentů ve vztahu k druhým?

Jednotlivé odpovědi na tyto otázky jsem poskytla již výše – viz tabulky Osobnostní rozvoj a Sociální rozvoj. Všichni tři studenti jsou si vědomi určitého posunu/změn v těchto oblastech. Každý z informantů však zažíval jiné změny dle své individuální životní zkušenosti.

Student A

A. zažil mnoho změn na poli osobnostním i sociálním. Nejčastěji zmiňoval, že na konci studia na střední škole našel sám sebe, **začal se mít rád a vážit si sebe samého**. Nyní je šťastný. Před tím toužil být stále někým jiným, potřeboval uznání ostatních. Během studia získal zdravé sebevědomí, které mu umožnilo beze strachu projevat své názory. Také objevil skrytý cit pro muziku a rytmus. Oprostil se od svých představ a smyšlených světů a začal naplno prožívat realitu.

V sociální rovině je nejviditelnější změna ve **vztahu ke kolektivu, vrstevníkům**. A. začal být oblíbeným, namísto odstrčeného, a nyní má mnoho kamarádů a známých. Získal vyšší sociální status. Další důležité změny se odehrály **v rámci rodiny**. A. měl otce, který mu linkoval život. Na konci střední školy se dokázal vůči otci vymezit a začal si žít svůj život tak, jak sám chtěl. Po dvouleté odmlce si ho začal otec vážit a chovat k němu respekt.

Studentka B

U B. nastala nejpatrnější změna v osobnostní rovině v oblasti **sebejistoty a sebehodnocení**. B. nebyla spokojená sama se sebou, zažívala problémy s váhou a **vlastním tělem**. Na konci střední školy B. získala sebevědomí a nyní nemá problém vyjádřit svůj názor i emoce. Také se zlepšila její fantazie a kreativita.

B. se nikdy necítila ostrčená, na okraji kolektivu. Nikdy neměla problém s navazováním nových vztahů. Jediná změna, která se stala, se týká **počtu přátel a známých**. B. měla na konci studia pocit, že zná celý gympl. Její kamarádi byli různě staří, proto se naučila vycházet i s lidmi jiného věku.

Studentka C

U C. nelze hovořit pouze o pozitivních změnách. C. nebyla nikdy spokojená sama se sebou, což se změnilo jen minimálně. Nejpatrnější změny nastaly ve **vztahu ke škole a zodpovědnosti**. Dříve měla C. více volného času a nebrala život tak vážně. Byla pozitivně naladěná. Nyní ji škola baví, učení bere zodpovědněji a její pohled na svět je spíše pesimistický. Zlepšila se její fantazie a soustředění.

U C. nastaly změny zejména v sociální oblasti. Dříve byla nekomunikativní, stydlivá a plachá. Na konci střední školy byla schopná **navazovat nové kontakty** z vlastní iniciativy a bez problémů **komunikovat i s cizími lidmi**. Také nemá problém se začleněním do nového kolektivu. Před tím zažívala strach z neznámého prostředí.

Přínos DV

Dále nabízím srovnání v oblasti přínosu DV na osobnost studentů, tedy v kategorii Subjektivní vnímání DV.

Nejprve se zabývám dílčí výzkumnou otázkou:

c) Jsou si mladí lidé vědomi přínosu dramatické výchovy na jejich osobnost? Jak tento přínos definují?

Spadají sem následující kódy:

- Věří, že se dramatař podílel na rozvoji jeho osobnosti z 80 %.
- Ze zkušenosti s DV čerpá dodnes, i ve své praxi.
- Velmi důležitou úlohu v jeho rozvoji sehrál učitel DV.
- Kdyby souboru nebylo, nevycházela by tak dobře s lidmi jiného věku.
- A neznala by tolik lidí.
- A nebyla by tolik sebevědomá.
- Dramatař jí pomohl překonat stud a otevřít se.
- Divadlo jí umožňuje únik od reality.
- Díky dramatickým hrám se zlepšila její fantazie a soustředění.
- Přínos DV vidí hlavně ve zlepšení jejich komunikačních schopností a navazování vztahů.
- Také jí DV pomohla lépe zvládat stres.
- Dramatař považuje za jediný a nejhlavnější faktor, který na ni v dospívání působil.

Z výzkumu vyplynulo, že všichni tři studenti jsou si vědomi přínosu DV na jejich osobnost. Jedná se zejména o přínos v těchto oblastech osobnostně sociálního rozvoje (Valenta 2003, s. 20-27):

Sebepoznání

- v oblasti vlastností
- v oblasti mezilidských vztahů

Zdokonalení základních kognitivních funkcí

- pozornosti a soustředění
- představivosti a fantazie
- dovedností pro řešení problémů

Seberegulace a sebeorganizace

- ovládání vnitřních procesů (prožívání)

Psychohygienu

- mezilidské vztahy a řešení problémů v nich
- sebeúcta, pozitivní sebepojetí
- zátěžové a krizové situace a způsoby jejich zvládnutí

Poznávání lidí

- sociální inteligence a dovednosti potřebné pro poznávání druhých

Mezilidské vztahy

- dovednosti pro pozitivní změnu vzájemných vztahů

Komunikace

Následují kódy reagující na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku:

d) Jakou oblast dramatické výchovy považují mladí lidé za nejpřínosnější?

- Z aktivit pro něj byly nejpřínosnější ty, kde si mohl dovolit udělat chybu, blbost.
- Velmi důležitou úlohu v jeho rozvoji sehrál učitel DV.
- Chodila tam hlavně kvůli lidem.
- A také kvůli tomu, že se chtěla věnovat divadlu.
- Navázala tam hodně přátelství, která trvají dodnes.
- Je vděčná za možnost vyzkoušet si hrát divadlo a vystupovat před lidmi.
- Ráda vystupuje, zúročí práci na jevišti.
- Divadelní práce ji naplňuje a baví.
- Chodila tam i kvůli „komunitě“ lidí.
- Našla si tam nové kamarády, se kterými se stýká dodnes.

Nejvýraznější je zájem o skupinu lidí, která tvoří jádro souboru. Studenti několikrát zmínili důležitost party, kterou na dramatařáku měli. Na druhém místě je zájem o divadlo, divadelní práci a vystupování. Jsou si vědomi také vlivu učitele DV.

Role DV v životě adolescentů

Na závěr se zabývám důležitostmi dramatické výchovy jako celého systému v životě adolescentů. Opět sem spadají kódy z kategorie Subjektivní vnímání DV. Jedná se o reakci na hlavní výzkumnou otázku:

Jakou roli hraje dramatická výchova v životě adolescentů/mladých dospělých?

Kódy:

- Věří, že se dramatařák podílel na rozvoji jeho osobnosti z 80 %.
- Ze zkušenosti s DV čerpá dodnes, i ve své praxi.
- Je to pro něj velice důležitá část života.
- Velmi důležitou úlohu v jeho rozvoji sehrál učitel DV.
- Neumí si představit střední bez dramatařáku.
- Soubor a třídu má stejné úrovni, co se týče důležitosti.
- Navázala tam hodně přátelství, která trvají dodnes.
- Dramatařák ji bavil, takže tam chodila pravidelně
- Našla si tam nové kamarády, se kterými se stýká dodnes.
- Je vděčná za možnost vyzkoušet si hrát divadlo a vystupovat před lidmi.
- Dramatařák považuje za jediný a nejhlavnější faktor, který na ni v dospívání působil.

Z výzkumu vyplývá, že všichni tři studenti vnímají dramatickou výchovu jako velice důležitou součást svého života. Dva informanti o ni dokonce hovoří jako o hlavním faktoru, který na ně v období adolescence působil. Pro všechny tři studenty jsou důležitou součástí dramaticko-výchovného procesu osoby, které se podílely na jeho vytváření – ať už se jedná o kamarády, nebo učitele. Na dramata mladí lidé vzpomínají jako na radostnou část svého života, za kterou jsou vděční. Dramatická výchova je ovlivňuje dodnes.

Závěr

Cílem práce v teoretické rovině bylo popsat a porovnat dva systémy – dramatickou výchovu a osobnostně sociální rozvoj, přičemž rámec tvořilo období adolescence. Teoretická část tedy nabídla jednotlivé oblasti osobnostně sociálního rozvoje, na které lze působit prostřednictvím dramatické výchovy. Z prvních tří kapitol je zřejmé, že dramatická výchova má velice široký záběr, a že jí lze cílit na téměř všechny oblasti osobnostně sociálního rozvoje.

Bakalářská práce se zabývala také dramatickou výchovou samotnou, jejími definicemi, cíli a principy. Seznámila tak čtenáře se tímto systémem a jeho základními charakteristikami. Krátce nastínila také osobnostně sociální rozvoj a různé pohledy na něj.

Teoretická část se zabývala také adolescencí a definovala nejčastější problémy, se kterými se mladí lidé v tomto období setkávají. Z kapitoly zabývající se adolescencí je patrné, že osobnostní a sociální rozvoj v tomto období úzce souvisí se změnami a případnými problémy, které mladí lidé zažívají. Dramatická výchova může pomoci těmto problémům předcházet, vyrovnat se s nimi anebo je redukovat. Zda se tak opravdu děje, jsme zkoumali ve druhé části bakalářské práce.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jedinci stojící na prahu mladé dospělosti vnímají souvislost mezi dramatickou výchovou a jejich osobnostně sociálním rozvojem v období dospívání, a jak důležitou roli hraje dramatická výchova v jejich životě. Výzkum ukázal, že všichni tři studenti jsou si vědomi přínosu dramatické výchovy na jejich osobnost. Zároveň hodnotili dramaticko-výchovnou zkušenost jako kladnou, a někteří z ní čerpají dodnes. Také jsme měli možnost nahlédnout do soukromí jednotlivých informantů a poznat některé jejich životní příběhy. Dozvěděli jsme se o změnách, které se v jejich životě za čtyři roky odehrály, a také o problémech, se kterými se potýkali. Je pravděpodobné, že dramatická výchova jim byla důležitou oporou a faktorem působícím na jejich rozvoj. Sami to také potvrdili.

Bakalářská práce také ukázala, že dramatická výchova není pouze metoda nebo postup, ale jsou to zejména lidé, kteří proces vytvářejí. Všichni tři studenti zmínili skupinu (komunitu, kamarády) jako důležitou součást dramatu. Někteří ji považují dokonce za nejcennější. Proto je důležité brát v potaz vztahy, které se ve skupině dramatické výchovy formují, pracovat se skupinovou dynamikou a všítat si i této roviny pedagogické a výchovné činnosti.

Možnosti dalšího zkoumání se nabízejí v téže oblasti, přičemž charakter výzkumu by mohl být dlouhodobější a s vyšším počtem informantů. Právě nízký počet informantů je zřejmým

omezením práce, jelikož se výsledky výzkumu nedají zobecnit na širší populaci. Další možností je potom zrealizovat rozhovory s učiteli dramatické výchovy a zahrnout do výzkumu i jejich pohled na věc. Kromě rozhovorů lze využít i další výzkumné techniky, jako je pozorování či dotazník.

Bakalářská práce se zabývala poměrně specifickým tématem, které zpřehlednila a pomohla v jeho rámci odpovědět na některé otázky. Přispěla ke snaze autorky o popularizaci dramatické výchovy (nejen) na středních školách.

„...je to pro mě jako zlato, nebo jako když v období sucha přijde déšť...“

Seznam použité literatury

BANDURA, Albert, 1997. *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Free-man.

CAILLOIS, Roger, 1998. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.

DE SINGLY, François, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1

HALL, Granville Stanley, 1904. *Adolescence: Its Psychology and its relation to Psychology, antropology, sociology, sex, crime, religion, and education (vol. 1)*. New York: Appleton.

HARTER, Susan, 1985. *Competence as Dimension of Self-Evaluation: Toward a Comprehensive Model of Self-Worth*. In: R. L. Leathy (ed.), *The Development of The Self*. New York: Academic Press.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*.: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HELUS, Zdeněk, 1976. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.

JURAJDOVÁ, Jana, 2012. *Mládež a volný čas*. Olomouc. Bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií.

KOLÁŘ, Jan, Jan NEHYBA a Bohumíra LAZAROVÁ, 2011. *Osobnostně sociální rozvoj – o významu pojmu optikou pedagogického diskursu*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová

(Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 349–355). Brno: Masarykova univerzita.

KRAUS, Blahoslav a kolektiv, 2004. *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století. Výzkum v Královehradeckém kraji v letech 2000–2003*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-738-2.

KRAUS, Blahoslav a kolektiv, 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-125-1.

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MACHKOVÁ, Eva, 2015. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva, 2017. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 978-80-7331-089-9.

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

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-19-9.

PETRÁNKOVÁ, Libuše, 2011. *Problémy v životě současné mládeže (se zaměřením na mládež středoškolskou)*. Olomouc, 2011. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

PLAŇAVA, Ivo, 2000. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-039-2.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2019-03-29]. Dostupné z [www:http://www.nuv.cz/file/159](http://www.nuv.cz/file/159). ISBN 978-80-87000-11-3.

ROSENBERG, Morris, 1985. *Self-Concept and Psychological Well-Being in Adolescence*. In: R. L. Leathy (ed.), *The Development of The Self*. New York: Academic Press.

SAK, Petr, Karolína SAKOVÁ, 2004. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis. ISBN 80-86320-33-2

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kolektiv, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef, 2003. *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-10-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, 1998. Vyd. 2., rozš. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-86106-02-0.

VOSTRÝ, Jaroslav. *O hercích a herectví*, 1998. Praha: Achát. Osobnost a umění. ISBN 80-902221-7-X.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*, 2014. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-903901-4-0.

Seznam příloh

Příloha A – tabulka č. 1

Příloha B – tabulka č. 2

Příloha C – tabulka č. 3

Příloha A – tabulka č. 1

Informant A, kategorie Subjektivní vnímání DV s kódy a citacemi

Kódy	Citace (kódy in vivo)
Byli tam podivíni v pěkném slova smyslu.	<i>„...byli tam opravdu podivíni a magoři, ale takovým v pěkným slova smyslu.“</i>
Měl přátelský vztah s vedoucím.	<i>„...že mě třeba potkal na jednom představení a druhý den měl hrát ten soubor a on na mě: Hele, a přijdeš se zítra na nás podívat?“ „Říkám, jo, jo přijdu.“ A on: „To jsem chtěl slyšet, nechtěl by sis tam zahrát?“</i>
Poprvé se mu dostalo uznání jinde než od mamky.	<i>„A stejně mě dokázali přijmout... to bylo vlastně poprvé, když se mi doopravdy něco takovýho dělo, někde jinde než od mamky. A to bylo nádherný.“</i>
Člověk se nemusel bát udělat chybu.	<i>„...člověk fakt se nemusel kontrolovat tolik a mohl prostě udělat co chce. A vlastně bylo to v pohodě, a to bylo pro mě hrozně důležitý a do teďka je.“</i>
Kraviny jsou v pořádku.	<i>„...to, že člověk může udělat vlastně kravinu a je to v pořádku.“</i>
Člověk tam může udělat cokoli.	<i>„...člověk ze sebe může udělat idiota a je to v pohodě.“</i>
Dostávalo se mu tam intenzivního uznání.	<i>„...a navíc se mi tam dostávalo v intenzivnější várice nějakýho uznání od ostatních, a to mě uspokojovalo.“</i>
Věřící, že se dramatař podílel na rozvoji jeho osobnosti z 80 %.	<i>„...Což znamená třeba nějakých 80% řekněme... Já tomu věřím. Možná, že nevidím nějaký další věci, ale opravdu tomu věřím, že to je to ono.“</i>
Ze zkušenosti s DV čerpá dodnes, i ve své praxi.	<i>„... já jak vedu ty soubory, tak to dělám proto, že velká motivace je to, co to dalo mně.“</i>
Je to pro něj velice důležitá část života.	<i>„...je to pro mě jako zlato, nebo jako když v období sucha přijde déšť.“</i>
Velmi důležitou úlohu v jeho rozvoji sehrál učitel DV.	<i>„Pro mě byla právě osobnost M. velmi inspirativní, byl to pro mě takovej jako třeba ten táta, kterýho jsem chtěl mít takovýho nebo starší bracha...“</i>
Z aktivit pro něj byly nejpřínosnější ty, kde si mohl dovolit udělat chybu, blbost.	<i>„A potom třeba co se týče cvičení, tak mě hodně, nejvíc, rozvíjely cvičení, kdy člověk se měl naučit udělat před ostatními vlastně nějakou blbost, překonat stud a udělat tu věc...“</i>

Příloha B – tabulka č. 2

Informantka B, kategorie Subjektivní vnímání DV s kódy a citacemi

Kódy	Citace (kódy in vivo)
Zpočátku jí připadalo, že tam jsou samé silné a sebevědomé osobnosti.	<i>„A třeba na tom J, tam mi přišli všichni hrozně sebevědomý, silný osobnosti, že jsou starší. A ikdyž se třeba všichni neznali, tak mi připadalo, jako že se znaj. A pak jsem se dozvěděla, že jako vůbec.“</i>
Chodila tam hlavně kvůli lidem.	<i>„Rozhodně to byli ty lidi, protože mě s nima bavilo být jak po zkoušení, tak před zkoušením, tak zkoušet.“</i>
A také kvůli tomu, že se chtěla věnovat divadlu.	<i>„...chodila jsem tam taky kvůli tomu, že jsem chtěla dělat divadlo.“</i>
Neumí si představit střední bez dramatařáku.	<i>„Hrozně, hrozně velkou, fakt si neumím představit střední bez toho, abych tam jako chodila.“</i>
Soubor a třídu má stejné úrovně, co se týče důležitosti.	<i>„...takže když se řekne gympl, tak jsi představím J a naši třídu, ale úplně na stejný úrovni, a to jsem tam trávila jen pátek odpoledne a nějaký vejkend.“</i>
Navázala tam hodně přátelství, která trvají dodnes.	<i>„Hlavně ty lidi, protože jsem získala hodně kamarádů, se kterejma se pořád bavím, takže to bylo to nejdůležitější.“</i>
Kdyby souboru nebylo, nevycházela by tak dobře s lidmi jiného věku.	<i>„Asi, by vypadal jinak třeba můj vztah k mladším lidem i starším, ale hlavně mladším. Protože tím, jak jsme jich měli hodně na K, a máme, tak si člověk uvědomí, že to jsou hodně zajímaví lidi, i když jsou mladší. Takže bych možná měla jiné postoj, kdyby mi třeba někdo řekl, že je mladší, tak bych ho třeba brala na lehčí váhu.“</i>
A neznala by tolik lidí.	<i>„...a prostě bych neznala tolik lidí... mně se třeba líbí ten pocit, když jsem na plese a pozdraví mě někdo, kdo je třeba v prváku nebo někdo, kdo dělá třeba magistra.“</i>
A nebyla by tolik sebevědomá.	<i>„...Tak tohle sebevědomí bych třeba neměla celkově na tom gymplu, protože to si člověk připadá jako král, tokové to, že znáš ty čtvrťáky.“</i>

Příloha C – tabulka č. 3

Informantka C, kategorie Subjektivní vnímání DV s kódy a citacemi

Kódy	Citace (kódy in vivo)
Její hlavním očekáváním bylo, že si zahraje divadlo.	<i>„A očekávání, že si zas po dlouhý době zahraju divadlo a potkám tam nový lidi...“</i>
I když jí některé věci nebyly příjemné, nikdy nepřemýšlela o tom, že skončí.	<i>„To zas ne, to ne, to se pak zlepšilo. Oni když pak odešli ty starší lidi a přišli tam mladší, tak už jsem se tam začala cejtit líp.“</i>
Dramaták jí pomohl překonat stud a otevřít se.	<i>„Tak určitě jsem byla stydlivá, to si myslím, že mi dost pomohlo, když jsem tam začala chodit. Takže si myslím, že ten soubor mi dost pomáhal se otevřít.“</i>
Divadlo nijak výrazně neovlivnilo její kognitivní funkce (paměť a rytmus).	<i>„Já tím, že hraju na saxofon a celkově jsem byla založená umělecky, takže bych řekla, že už jsem tyhle ty vlastnosti měla už před tím. Takže v tom mě asi divadlo nějak výrazně neovlivnilo.“</i>
Dramaták ji bavil, takže tam chodila pravidelně.	<i>„Ale ta vůle tam chodit, to zas jo, protože mě to na jednu stranu bavilo, těšila jsem se na nový hry, věci a tak.“</i>
Ráda vystupuje, zúročí práci na jevišti.	<i>„Jo, a ráda vystupuju, pak když práci zúročíš na tom jevišti. To mě hodně bavilo.“</i>
Divadelní práce ji naplňuje a baví.	<i>„Vlastně hodně jsem tam chodila kvůli tomu divadlu celkově, a že mě to vlastně i rozvíjelo, to divadlo.“</i>
Chodila tam i kvůli „komunitě“ lidí.	<i>„A pak, když už jsme tam měli nějakou tu komunitu, tak jsem tam chodila kvůli těm ostatním, že se tam člověk pak cejtí dobře s těma lidma.“</i>
Divadlo jí umožňuje únik od reality.	<i>„A je to vlastně takovej, jak tomu říkáme, únik od reality.“</i>
Díky dramatickým hrám se zlepšila její fantazie a soustředění.	<i>„Ta fantazie určitě, to jsem potřebovala, protože při těch cvičeních člověk musí zapojit fantazii, takže to určitě mám teď lepší. Možná i to soustředění.“</i>
Přínos DV vidí hlavně ve zlepšení jejích komunikačních schopností a navazování vztahů.	<i>„Jako určitě v něčem jo. Co se týče třeba tý komunikace nebo i toho stresu, fantazie a tak...“</i> <i>„...Jo, určitě. Zvlášť mezi těma vztahama, navazování komunikace a tak.“</i>

<p>Také jí DV pomohla lépe zvládat stres.</p>	<p><i>„Co se týče třeba tý komunikace nebo i toho stresu, fantazie a tak...“</i></p>
<p>Našla si tam nové kamarády, se kterými se stýká dodnes.</p>	<p><i>„... a našla jsem tam nový kamarády, novou partu lidí, s kterejma se stýkám do teď.“</i></p>
<p>Je vděčná za možnost vyzkoušet si hrát divadlo a vystupovat před lidmi.</p>	<p><i>„Celkově mám ráda divadlo. ...vyzkoušet si to divadlo, vystupování před lidma a tak, takže si myslím, že mi to dalo hodně. „</i></p>
<p>Dramaták považuje za jediný a nejhlavnější faktor, který na ni v dospívání působil.</p>	<p><i>„Jako určitě je to pro mě hodně důležitý. Nic bych na tom neměnila, myslím, že mi to hodně přispělo do života, to divadlo.“</i></p>