

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Ústav speciálně pedagogických studií**

**Bakalářská práce**

**Lukáš Slavík**

**PROSTŘEDKY ARTEFILETIKY A DRAMAFILETIKY  
A JEJICH VLIV NA KVALITU ŽIVOTA U DĚTÍ  
V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ**

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Prostředky artefiletiky a dramafiletiky a jejich vliv na kvalitu života u dětí v období dospívání“ vypracoval samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu bibliografických citací, který je součástí této bakalářské práce.

V Olomouci dne 3. dubna 2013

.....

Lukáš Slavík

## **Poděkování**

Na tomto místě děkuji všem, kteří jakkoli přispěli při zpracování mé bakalářské práce. Mé největší poděkování patří vedoucímu bakalářské práce Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D., za jeho trpělivost, cenné rady, připomínky a veškerý čas, který mi věnoval.

# Obsah

Úvod .....	6
1. Adolescence a její znaky .....	8
1.1 Adolescence .....	8
1.2 Nástup a konec adolescence .....	8
1.3 Vývoj adolescentů .....	9
2. Potřeby člověka v období adolescence .....	13
2.1 Poznání sebe sama .....	14
2.2 Bezpečí .....	17
2.3 Zájmy .....	19
2.4 Psychohygienu a relaxaci .....	21
3. Rizika vývoje člověka v období adolescence .....	22
3.1 Rizikové chování .....	22
3.2 Rizikové oblasti .....	23
4. Arteterapie a Dramaterapie .....	26
4.1 Arteterapie .....	26
4.2 Dramaterapie .....	26
5. Artefietika a dramafietika .....	29
5.1 Artefietika .....	29
5.2 Dramatická výchova, tvořivé drama, „dramafietika“ .....	29
6. Cíle šetření a výzkumné otázky .....	31
7. Metodologie výzkumu .....	32
7.1 Charakteristika výzkumného souboru .....	32
7.2 Metody sběru dat .....	32
7.3 Realizované aktivity v rámci šetření .....	33
7.4 Metody vyhodnocení dat .....	35

8. Výsledky šetření a jejich interpretace.....	36
8.1 Výsledky šetření dle vyhodnocených dat v průběžných dotaznících .....	36
8.2 Závěrečné hodnocení průzkumu dle závěrečných dotazníků .....	43
9. Diskuse .....	45
10. Závěr.....	47
Seznam bibliografických citací .....	48
Seznam příloh.....	50
Anotace	

*Motto:*

*„S životem je to jako se hrou.  
Nezáleží na tom, jak je dlouhá,  
nýbrž na tom, jak se hraje.“*

*Lucius Annaeus Seneca*

## Úvod

Všichni žijeme v době moderní, rychlé a spotřební. Shon dnešní doby přivádí mnohé do nežádoucích situací, jakožto vystavení stresu, nedostatek času atd. Veškeré tyto faktory oné doby nás bohužel omezují v tom směru, že při neustálém shonu nejsme schopni se pozastavit, nahlédnout na všední život z jiné perspektivy, rozpoznat a uvědomit si své pravé hodnoty a moudře vychutnávat života plnými doušky, neboť jej žijeme pouze jednou. Cítím, že moderní doba, která nám má díky svým technickým vymoženostem usnadnit život, nás o některé aspekty kvalitního života okrádá. Jedním příkladem je to, že lidé omezili svou komunikaci navzájem z velké části pouze na verbální. Mnohdy hodiny denně prosezené za počítačem a televizí člověka okrádají o využívání smyslových prožitků, a proto bych chtěl poukázat i na smysl osobnostního rozvoje, poznání, vnímání a dorozumívání se jinak, než jen slovem. A to například expresivně pohybem, zvukem, kresbou a nebo jiným uměleckým či zážitkovým podáním.

Svou práci bych tímto rád věnoval zkoumání toho, zda-li se dá působením s prvky artefietiky a dramafietiky docílit zkvalitnění života u lidí v období adolescence, neboť si trůfám tvrdit, že tento věk je vysoce formativní, a právě zde by se člověku mělo dopřát nejvíce podpůrných možností k jeho rozvoji.

O prožitkové aktivity, jež jsou schopny rozvinout člověka, jsem se začal zajímat v období adolescence. Když mi bylo 16 let, začal jsem se ze zájmu účastnit aktivit, jež nabízelo zájmové sdružení mladých lidí Čajový institut. Prožitkové aktivity, které jsem v oněch letech sám zažil, avšak ještě neuměl nijak pojmenovat a nebo jinak uchopit, mi daly mnoho nových zkušeností, širší náhled na život a jeho kvality. Nyní pociťuji kladné poznamenání prožitkovými technikami, dobrou společností a zdá se i zkvalitnění přístupu k životním hodnotám a cílům. Nyní, při vysokoškolském studiu, které zahrnuje mimo jiné i tyto aktivity jsem se rozhodl podělit se o své zkušenosti s mladými lidmi, které by právě toto mohlo oslovit a obdarovat tak, jako před pár lety mě.

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou, ve které se zabývám představováním pojmů adolescence, artefiletika a dramafiletika v jejich různých podobách, co vše obnáší, jak se s nimi dá pracovat a rozvíjet osobnost člověka. V části praktické se naopak zaobírám výzkumem, jehož cílem je zjistit, zda-li mé působení pomocí prvků artefiletiky a dramafiletiky na skupinu lidí v období adolescence má nějaký efekt na jejich osobnostní rozvoj, nalezení hodnot a zkvalitnění života jak po stránce psychické, tak i fyzické. Nadále chci představit mnohdy neznámou práci s uměním a některé z mnoha prožitkových technik, využívající umění pro jejich rozvoj a poznání.

# 1. Adolescence a její znaky

## 1.1 Adolescence

Hartl (2000) popisuje adolescenci jako období mezi pubescencí a ranou dospělostí. Jejím znakem je nástup sekundárních pohlavních znaků, dosažení pohlavní zralosti, dozrávání rozumových schopností a dotváření integrity osobnosti.

Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2008) období adolescence popisuje jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí, přičemž hlavním vývojovým úkolem adolescenta je vytvoření si pocitu vlastní identity, přijmout normu společnosti ve které se vyskytuje, vytvořit si vědomí a vlastní hodnoty, přijmout za své morální principy dané společnosti, postupně se stát nezávislým na rodičovské autoritě a vytvářet heterosexuální vztahy.

Dle Součka (1967) období adolescence nebývá nadarmo označováno jako dobou velkých citových krizí a zmatků. Nejpronikavější změny však nastávají v sociálním místě mladého člověka. Tím rozumíme, že se mění jeho postavení v rodině, ve škole i ve společnosti. Nikde však nenalézá takové sociální místo, které by ho uspokojovalo. Proto také o adolescentním období hovoříme často jako o období bojů a hledání si svého místa. S touto teorií se shoduje i s Vágnerovou (2000), která popisuje adolescenci jako přechodové období mezi dětstvím a dospělostí. Přičemž v tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti v somatické, psychické i sociální oblasti. „*Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je vzájemně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím.*“, uvádí Vágnerová (2000, s. 321). Zde Souček (1967) dodává, že proto je důležité zamyslet se nad vlivy, které na adolescenty v daném kulturním prostředí působí.

V období adolescence, podle Macka (2003), biologická kritéria už nenesou velkou roli, neboť tato vývojová část spadá do období pubescence (rané adolescence, časná adolescence). V tomto období, tudíž v období adolescence (pozdní adolescence) je důležitý vývoj psychologický a sociologický.

## 1.2 Nástup a konec adolescence

Toto téma je vskutku diskutabilní, protože nemůžeme určit přesný věk, kdy člověk dosáhne adolescence, anebo kdy naopak přejde z adolescentního období do období



následujícího. U každého jedince má období adolescence subjektivní začátek, průběh i konec. Zpravidla se však začátek vztahuje k reprodukční vyzrálosti.

Hartl (2000) vytyčuje průběh adolescence u dívek mezi 12.-18. rokem života a u chlapců ve 14-20ti letech.

Vágnerová (2000), která rozděluje období dospívání na období rané adolescence, čímž rozumíme období pubescence a období pozdní adolescence, které podle ní začíná od 15tého roku života.

Podle Binarové (in Šimíčková-Čížková, 2008) u děvčat toto období začíná v 16ti letech a u chlapců v 17ti letech. Horní hranici adolescentního období nemůžeme s přesností nikdy určit, neboť dosažení dospělosti ovlivňují různé faktory, kde jedním z nich mohou být kulturní a společenské zvyklosti.

Macek (2003) adolescenci datuje od 15 do 20 (22) let. Počátek adolescence je spojován s reprodukční vyzrálostí, která se u dívek projevuje první menstruací a u chlapců ranními polucemi.

### **1.3 Vývoj adolescentů**

#### **Psychosociální vývoj:**

Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2008) tvrdí, že v období adolescence je značná touha být členem určité skupiny či společenství a pohybovat se co nejtěsněji ve společenských situacích a sbírat i společné zážitky, které bude adolescent sdílet se svým společenstvím, probírat je a dělat si celkový obraz o smýšlení svém, smýšlení druhých a utvářet celkový obraz o světě. Ve společenském životě začínají vyhledávat i erotický kontakt s druhým pohlavím. Mohou však navazovat příznivé vztahy i s dospělými, zde však v tom případě, že dospělí ctí hodnoty a cíle adolescenta a svým chováním neomezují jeho zájmy. V případě neakceptování adolescenta, ba dokonce s autoritativními ambicemi dospělého jedince reagují adolescenti s odporem, či konfliktně.

Macek (2003) poukazuje na důležitost vrstevnických vztahů z toho důvodu, protože je to ideální místo na vyzkoušení si různých rolí, neboť v období adolescence nás různé skupiny chtějí konfrontovat do širokého spektra rolí. Právě vrstevnická skupina adolescentovi dává zpětnou vazbu a adolescent s ní může rezonovat. *„Zpětná vazba od druhých je důležitá jen tehdy, pokud se týká různých aspektů sebehodnocení.“* (Macek, 2003, s. 22). *„Změny v sebereflexi a v sebehodnocení adolescenta v interpersonálních situacích vedou i k novým dovednostem přijímat nové sociální role.“* (Macek, 2003, s. 23).

Vágnerová (2000) popisuje, že starší adolescent zažívá, převážně s nástupem na střední školu, zcela nové sociální role, se kterými se musí vypořádat. Také společnost ho již bere jako dospělého jedince a očekává tomu odpovídající chování. Jeho nejčastějšími sociálními skupinami je rodina, sekundární vzdělávací instituce, pracoviště a vrstevnická skupina.

### **Kognitivní vývoj:**

Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2008) tvrdí, že adolescenti jsou typičtí svým kritickým realismem, radikalismem a nekompromisností. Tyto vlastnosti se projevují při řešení určitých situací, převážně však při střetu s dospělým. Jeho chováním chce dosáhnout samostatnosti a nezávislosti. Adolescent však ještě není vyspělý natolik, aby odhalil veškeré důsledky svého radikálního rozhodování a proto jsou adolescenti v tomto směru mnohem odvážnější a bez zábran, než dospělí jedinci.

Vyvíjí se u něho i abstraktní a formální funkce, pomocí kterých může uvažovat nad svým vlastním myšlením a chápat ho, zabývat se světem kolem sebe a sám sebou. Tyto funkce otevírají adolescentovi i skutečnost o alternativních řešeních problémů a pohledů na svět. Dále se vyvíjí systematizace poznatků, adolescent začíná chápat věci a vztahy mezi nimi, utváří si vlastní názory, ale je schopen je flexibilně měnit na základě různých argumentů. Zvnitřňuje si normy dané společností a sžívá se s nimi i s důsledky jejich překročení.

Postupně obrací své myšlení k sobě samému a snaží se sám sobě porozumět a vytvořit si integrované já. Tento proces bývá mnohdy označován jako odcizení, ale je nutný pro pochopení sebe sama. K odcizení se zde hodně vyjadřuje Souček (1967, s. 24), který tvrdí: „*Mladý člověk se nutně setkává s jednou z nejzávažnějších složek odcizení, a to s pocitem prázdnoty.*“ Nejúčinnějším lékem proti odcizení a z něho vyplývající nudě, která je stavem těžko snesitelným, je radost. Radost je svým základem vázána na uspokojování sociálních potřeb. Známe však i radost ze života a ho provázejících maličkostí, jakožto například krásné počasí doprovázející den, krásně zbarvené podzimní listí a podobně. Proto si můžeme dovolit tvrdit, že radost vyplývá z pocitu harmonie. K harmonii však člověk nemůže mnohdy dospět jinak, než když je k ní veden (Souček, 1967).

„*Ve střední a pozdní adolescenci je myšlení méně absolutní a více relativní, vztahové a sebereflektující. I zde ovšem platí, že myšlení v každodenní praxi je méně systematické než při řešení formálních a abstraktních úkolů, více závisí na konkrétních znalostech, zkušenostech, situacích a okolnostech.*“ tvrdí Petersen (in Macek, 2003, s. 47). Postupně

přibývá vědomí možných rizik plynoucích z adolescentova rozhodnutí, proto je schopen konzultovat danou věc s druhým člověkem a akceptovat jeho rady. Jsou již schopni z velké míry uvažovat jako dospělí (Macek 2003).

Vágnerová (2000) poukazuje na to, že do kognitivního vývoje spadá vývoj myšlení, zpracování informací, řešení problémů, vývoj paměti a pozornosti. U dospívajících se vyvíjí abstraktní myšlení, díky němuž jsou schopni uvažovat o různých věcech, přičemž myšlení zůstává stejně abstraktní a věci se mohou měnit. S vývojem abstraktního myšlení se vyvíjí i myšlení formální logické, díky němuž může člověk vyvozovat logické závěry.

### **Biologický vývoj:**

Podle Binarové (in Šimíčková-Čížková, 2008) je v adolescenci somatický vývoj ukončen, jedinec je schopen sexuální reprodukce a získává svou konečnou podobu. V tomto období jsou velice fyzicky zdatní a mohou dosahovat vysoké sportovní výkony. S tím souvisí i to, že se zvyšuje celková fyzická síla, což může hlavně mužům v sociální společnosti zvýšit jejich status (Macek 2003).

Vágnerová (2000) uvádí, že fyzický vzhled má pro jedince důležitou vlastnost. A to takovou, je-li se svým zevnějškem spokojen, působí to pozitivně na sebevědomí. Není-li spokojen, je schopen vykonávat i nepříjemné práce, fyzické cvičení a diety, aby zlepšil svůj zevnějšek, protože zevnějšek zde není chápán jen jako subjektivní záležitost, ale jeho krása se měří se současným idolem krásy, vrstevníky a působí i jako lákadlo pro potencionální partnery.

### **Emocionální vývoj:**

Již odeznívá vysoká náladovost a labilita. Podle Kona (in Macek, 2003) je pro adolescenty charakteristická větší stálost, menší impulzivnost a emocionální dráždivost. Kon (in Macek, 2003, s. 48) dále uvádí, že: „*Všechny struktury temperamentu a jeho závislosti na vlastnostech nervového systému jsou již v podstatě dotvořeny v pubescenci, v adolescenci se typ temperamentu nemění, zesilují se však integrální vazby jeho elementů a usnadňuje se tak řízení vlastních reakcí.*“ Macek (2003) dále připisuje zvláštní význam emocím spojeným s erotickým, estetickým a mravním cítěním a hovoří o adolescenci jako o období „prvního vystřízlivění“, což znamená, že adolescent si uvědomuje realitu, ve které se nachází a měří ji se svými dřívějšími představami o životě. Paulík (2004) dále dodává, že při zklidnění rozbouřených emocí se vyrovnává vztah s rodiči.

Vágnerová (2000) popisuje, že dospívající jedinci přestávají být v prozrazování svých emocí infantilní, ba naopak své emoce často skrývají. Jedná se mnohdy o zcela nové emoce,

spojené s jejich vývojem. „*Ve svých pocitech sami nemají jasno, někdy je neumí dobře verbalizovat a navíc se obávají nepochopení, výsměchu a nebo se pouze stydí.*“ (Vágnerová, 2000, s. 341).

## 2. Potřeby člověka v období adolescence

Autoři zmiňují několik hlavních potřeb, k nimž by adolescent měl během vývojového stádia dospět, a také v jakém prostředí by měl ideálně onen vývoj probíhat. Tyto potřeby bychom mohli považovat i za jakési hlavní očekávání společnosti od adolescenta.

Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2008) zmiňuje, že adolescentní období je obdobím pro nalezení vlastní identity, nezávislosti a autonomie, přijetí morálních norem společnosti, jejich zvnitřnění a přijetí za své.

Vágnerová (2000), která rozděluje adolescenci na ranou a pozdní píše, že období pozdní adolescence je zaměřena na hledání vlastní identity a vyzkoušení si mnoho nových rolí. Vágnerová (2000, s. 325) dále uvádí, že: *„Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.“*

Macek (2003, s. 17) inspirován Havighursovými vývojovými úkoly vystavuje tento výčet úloh:

*„-Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.*

*-Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení - schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.*

*-Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.*

*-Změna vztahu k dospělým (rodičům, dalším autoritám) - autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.*

*-Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí - k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.*

*-Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.*

*-Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti - tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.*

*-Představa o budoucích prioritách v dospělosti - důležitých osobních cílech a stylu života.*

*-Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).“*

Dále však dodává, že tyto úkoly jsou typické pro evropskou sociokulturní normu, které by ve světě nemusely být zcela pochopeny.

Potřeby adolescenta můžeme proto definovat jako souhrn nutných „opor“ pro jeho zdravý rozvoj, aniž by se u adolescenta vyskytly problémy, které by mohly vést k sociálně patologickým jevům či jiným problémům bránícím mu v jeho zdravém vývoji.

Po vzoru výše uvedených autorů proto mezi základní potřeby nutné pro zdravý vývoj jedince uvádím: poznání sebe sama s čímž souvisí sebepoznání, sebezpřijetí, sebevědomí a nalezení vlastní identity, dále bezpečí, zájmy a koníčky, psychohygienu a relaxaci.

## 2.1 Poznání sebe sama

Kuneš (2009) popisuje, že aby se lidé dokázali orientovat v záplavě zpráv a informací na ně působících, inklinují ke značnému ořezávání informací a snaží se tyto informace začlenit do určitých schémat nebo kategorií. Tím je však informace značně upravena a po důkladném zkoumání bychom zjistili, že je mnohem pestřejší. To samé platí i u lidí navzájem. Běžně inklinujeme k stereotypnímu označování lidí pomocí různých nálepek (např. sportovec, intelektuál, citlivka, tvrdák...), toto strohé označení však zdůrazňuje pouze jednu vlastnost, kterou jsme většinou schopni zpozorovat z vnějšího pohledu člověka a dál již nestojíme o to poznat člověka blíže. Podobným zjednodušujícím způsobem nahlížíme mnohdy i sami na sebe. Vybereme si určité vlastnosti a na nich stavíme základní charakteristiku nás samých. Vidíme-li však pouze určité vlastnosti, bývá těžké odlišit se od ostatních lidí, nebo uvědomit si svou jedinečnost a v čem vynikám. To souvisí i s tím, že si budeme těžko hledat své místo mezi lidmi. *„Jakmile se začneme věnovat sebepoznání, uvědomíme si větší paletu svých vloh, schopností, možností nebo dovedností. Navíc, prozkoumám-li svůj vnitřní svět a uvědomím si svou jedinečnost, začnu také více vnímat jedinečné rysy ostatních lidí a přestanu na ně promítat své neuvědomované vlastnosti.“* (Kuneš, 2009, s. 12).

Sebepoznání však sebou nese i nástrahy, které sám člověk překonává jen těžko. Jedná se o upnutí se pouze na jednu maličkost a neschopnost se od ní odpoutat. Proto je vhodné věnovat se sebepoznání ve větší skupině osob, ať už ve skupině vedené odborným instruktorem, nebo pouze v dobrovolném uskupení bez formálně zvoleného vedoucího skupiny. Pokud se účastník začne upínat na svou nově objevenou vlastnost, mohou si toho ostatní ze skupiny všimnout a společně mu pomoci onu nástrahu sebepoznání překonat. Při sebepoznání nalezneme i naše skryté negativní vlastnosti. Není to nic špatného, podstatná

věc je to, že jsme si je uvědomili a dokud bychom nepřipustili, že tyto vlastnosti máme, neuměli bychom využít energii, kterou v sobě ukrývají (Kuneš, 2009).

*„Sebezpoznání by nám nakonec mělo umožnit, abychom se dokázali naplno a s větším porozuměním věnovat svému okolí.“* (Kuneš, 2009, s. 15).

Se sebepoznáním z velké části souvisí sebezpřijetí. Na otázku co je sebezpřijetí se dá odpovědět z mnoha úhlů, například: *„V první řadě je sebezpřijetí stav, ve kterém je člověk reálně a pravdivě smířen sám se sebou – neočekává od sebe víc, než je schopen, ale plně využívá své obdarování. Je si zároveň vědom své hodnoty i svých osobních limitů – svou hodnotu nepřeceňuje a jeho limity ho neobtěžují více, než je skutečně nutné. Sebezpřijetí je ale také proces, který velmi úzce souvisí s osobní zralostí – jakoby člověk ve svém životě hledal cestu k sobě samému, poznával se a učil se sám se sebou žít. Jak se člověk vyvíjí a roste, tak se mění jeho obraz sebe sama a vztah k sobě.“* (Robert Bergman, 2012).

Tudíž můžeme říct, že stav sebezpřijetí je i stav, kdy jedinec dospěje do takové úrovně sebepoznání, že ví co od sebe čekat, jaký je a může se sám na sebe spolehnout.

*„Co sebezpřijetí je, můžeme trochu pochopit na jeho opaku. Selským rozumem by opak sebezpřijetí byl „sebeodmítání“ (sebeodmítnutí). Možná by se tento stav mohl jednodušeji označit jako vzpoura – vzpoura vůči sobě (totální nespokojenost a sebe-zmaření) a vůči lidem (kteří mě také nepřijali).“* (Robert Bergman, 2012).

Zde bychom však mohli polemizovat, do jaké míry jsou lidé v období adolescence schopni sebedůvěry a sebezpřijetí, neboť toto se může stát mnohdy těžko dosažitelným cílem i u lidí již dospělých. Berme proto v úvahu, že člověk je tvor nevypočítavý a každý jedinec zcela individuální. Dosažitelná míra sebevědomí a sebezpřijetí je proto různá, zpravidla můžeme ale říci, že v období adolescence se tyto cíle zdolávají hůře než v období pozdějším. Pokud však jedinec došel již těmto vlastnostem nebo má o nich alespoň vědomí, dovolil bych si tvrdit, že mu to adolescentní období ulehčí a zkvalitní.

Macek (2003) tvrdí, že v období adolescence mají dospívající zvýšenou sebereflexi. To znamená, že dokážou více vnímat a poznávat sama sebe, což někdy vyvolává konflikty, neboť každý jedinec má své ideální já a reálné já, které začíná poznávat skrze soudy jemu významných osob a hodnocení společností. Začíná si uvědomovat své vlastnosti a nedostatky a to mnohdy vyvolává konflikt mezi ideálním já a reálným já. Ideální já je já, které si adolescent představoval a představuje jaký by chtěl být, a reálné já je já, jakým skutečně je. Se sebepoznáním úzce souvisí i sebezpřijetí, které vyplývá z toho, když se adolescentovo reálné já přibližuje k jeho ideálnímu já. Pokud se mu však nepřibližuje, může to působit buď

jako motivace pro zlepšení svých dosavadních vlastností a nebo jako zklamání ze sebe sama. V tomto případě je pak důležité nastavit u adolescenta ideální já tak, aby bylo dosažitelné a realistické.

Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2008) popisuje adolescentní období jako období hledání vlastní identity. Tu si adolescent vytváří postupně. Nachází se v různých sociálních rolích a smí vyzkoušet různé vzorce chování. Nakonec skloubí to, které mu vyhovovalo a při které roli sklídl úspěch za své chování. Postupně tak střídá sociální role a upravuje si alternativní způsoby chování, se kterými byl úspěšný a jež mu posílily jeho sebevědomí. Vlastní identitu můžeme tedy popsat jako subjektivní pocit vlastní kontinuity a totožnosti, uvědomění si svých schopností, dovedností a způsobů myšlení.

I Vágnerová (2000) se shoduje s výše zmíněnými teoriemi, že období adolescence je obdobím pro hledání vlastní identity. Projevuje se zájem o sebepoznání a to se uskutečňuje ve vrstevnických skupinách, kde má adolescent dostatečný prostor pro vlastní sebe-vymezení. Podle Eriksona (in Vágnerová, 2000) adolescent začíná experimentovat se vztahy s opačným pohlavím, neboť do partnera projikuje svou animu nebo animus, což mu také napomáhá v jeho sebepoznání.

Podle Součka (1967) slovo sebevědomí používáme pro dva významy. Označuje buď okamžité uvědomění si sebe sama, jak sebe prožívá, a nebo se výraz sebevědomí užívá pro označení trvalé vlastnosti osobnosti. Sebevědomí neznamená veškeré prožívání sebe a vědění a mínění o sobě, ale sebehodnocení a sebedůvěru. Sebedůvěra a sebevědomí je přímo úměrné úspěchu jedince, to znamená, pokud se jedinci v dané činnosti daří, stoupá mu sebedůvěra a sebevědomí. Pokud se naopak jedinci při dané činnosti nedaří, stejně klesá i sebedůvěra a sebevědomí.

U člověka může sebevědomí kolísat, přičemž nápadné výkyvy sebevědomí jsou u dětí v období adolescence. Naopak stálější sebevědomí jež kolísá jen nepatrně má člověk duševně vyrovnanější a zralejší.

Souček (1967) nám dále předkládá skutečnost, že každý člověk je u sebe se sebevědomím úplně někde jinde. Jeden má o sobě například dobré tvrzení, druhý průměrné a třetí se podceňuje. Rozhodujícím faktorem tohoto ovlivnění závisí na tom, jak byl člověk hodnocen a posuzován už v dětství. Nejdříve nejbližší rodinou, potom ostatními příslušníky rodiny, dále se hodnocení nevyhnul ani ve školce a jiných sociálních skupinách, kde jej hodnotí učitelé, vychovatelé a vrstevníci. Dítě registruje všechny názory a hodnocení, ať už jde o hodnocení vyřknutá, a nebo pouze naznačená gestem, a postupně se s nimi i ztotožňuje.



At' už se jedná o vzhled jedince nebo jeho dovednosti, tento „zakořeněný“ vněm v jedinci většinou zůstává až do dospělosti.

Kladením požadavků na dítě ze strany rodičů, či vychovatelů se dítěti vštěpují různá hodnocení, podle nichž se později hodnotí samo. Míra kladení požadavků je však u každého rodiče či vychovatele individuální a to značně ovlivní sebehodnocení dítěte. Budou-li rodiče klást na dítě nedosažitelné požadavky, dítě bude na sebevědomí ztrácet, neboť nebude schopné požadavků dosáhnout a bude se proto obviňovat. Naopak dítě, na které nejsou kladeny žádné požadavky, bude mít až nezdravě vysoké sebevědomí.

*„Příliš značná diskrepance v požadavcích a hodnocení rodičů a širší společnosti, do které se má dítě začlenit, způsobí zmatek a nejistotu v jeho vlastním sebehodnocení. Přiměřené požadavky, povzbuzení při nezdaru, vytvoření podmínek, aby se dítě postupně osamostatňovalo od přímého řízení dospělým člověkem, úměrné ohodnocení vychovatelem jsou základnou, ze které vyrůstá zdravé lidské sebevědomí.“ (Souček, 1967, s. 53).*

Jedinec v období adolescence potřebuje být hodnocen i z jiné pozice než z pozice nadřízeného, nerovného, jako je rodič či vychovatel. Potřebuje být hodnocen jemu rovnými, což jsou kamarádi. Na tomto hodnocení se můžou kladně nebo záporně odrazit jeho přezdívka, přijetí, či odmítání ve skupině. V tomto období má hodnocení ze strany vrstevníků mnohdy větší váhu, než hodnocení ze strany rodičů.

Pokud se člověk opětovně přesvědčuje, že nestačil na určitý úkol, který si zadal, bez ohledu na požadavky, které na sebe kladl, vzniká pocit vlastní nedostatečnosti, neschopnosti a pocit méněcennosti. Toto se může vztahovat jak na sféru intelektuální, fyzickou, charakter, pozici ve společnosti a jiné. Proti těmto nepříjemným pocitům se člověk brání tak, že se snaží uplatnit své jiné přednosti. Můžeme tudíž tvrdit, že právě kompenzace je to, co nám pomáhá udržet si svou duševní rovnováhu.

## **2.2 Bezpečí**

Bezpečím zde rozumíme poskytnutí takového prostředí, ve kterém nebude adolescent ohrožen, ale bude se v něm cítit dobře.

Adolescent přichází do styku nejčastěji s rodinou, školou, volnočasovými institucemi a vrstevnickými skupinami. To jsou i základní čtyři prostředí, kde může být dítěte nejvíce ublíženo, a nebo naopak může být dítě podpořeno a rozvíjeno. Tato prostředí by měla být bezpečná pro rozvoj jedinců, aniž bychom jim bránili v jejich svobodě.

Vágnerová (2000) tvrdí, že tyto čtyři sociální skupiny a instituce jsou pro rozvoj adolescentů důležité, jenomže nyní mají jiný subjektivní význam a změnil se i jejich vliv. Dále je popisuje takto:

**Rodina:** je stále důležitým sociálním zázemím, do něhož se adolescent rád vrací, i když se již z těsnější vázanosti na rodinu odpoutal. Rodič je partnerem, vůči němuž se dospívající vymezuje, rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou, dochází k redukci její formálně dané nadřazenosti. Vztahy s rodiči bývají ke konci adolescence vyřešeny a stabilizovány. Odpoutání od rodiny umožňuje navázat a rozvinout jiné vztahy. Samotné odpoutání se od rodiny je jedna ze součástí adolescence. Tato část je těžká jak pro adolescenta, tak pro rodiče. Nevede však k destrukci vztahu, ale pouze k jeho transformaci na jinou úroveň.

**Škola:** Pubescenti začínají o jejím smyslu a obsahu uvažovat. V závislosti na rozvoji poznávacích procesů chápou její význam pro budoucnost jejich sociálního zařazení.

Pubescenti se neradi namáhají pro něco, co z jejich subjektivního pohledu nemá smysl. Proto vyhovují pouze nárokům, které se jim zdají nezbytné. S tím se váže i motivace k učivu, přičemž motivace je přímo úměrná se subjektivním pohledem na význam učiva. Jestliže se učivo jeví jako bezvýznamné, klesá i motivace k práci. Učitel, stejně jako rodič, ztrácí své výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Dospívající jsou k požadavkům učitele i školním normám stále kritičtější, proto starší školák již není schopen akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky, bez ohledu na jejich obsah.

*„Dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci.“* (Vágnerová, 2000, s. 367).

Macek (2003) uvádí, že škola je hned po rodině druhá nejsilněji působící instituce na adolescenta. Bohužel je na školách zakořeněn posttotalitní syndrom a pedagogové své žáky vnímají z většiny jako podřízené a ne jako možné partnery pro dialog.

**Volnočasové instituce:** zde se setkáváme s obdobným postojem adolescentů, jako v případě školy, s výjimkou toho, pokud si adolescent volnočasovou aktivitu vybral sám, je u něho pro danou činnost zvýšená i motivace a následně to působí pozitivně na jeho rozvoj. Nebo zda-li adolescenta do volnočasové instituce poslali rodiče bez ohledu na zájmy a názor adolescenta. V tom případě nemusí být u adolescenta žádná motivace pro danou činnost, ba

naopak bezohledné rozhodnutí za něho může zanechat nepříjemné stopy. Následně se může v rodině i dané instituci vzbouřit, aby ukázal svůj názor, který nebyl rodinou zohledněn.

**Vrstevnícká skupina:** Snaha o osamostatnění, které by poskytlo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. „*Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života.*“ (Vágnerová, 2000, s. 371).

Vztahy s vrstevníky mohou splňovat některé psychické potřeby. Vrstevníci spolu mohou sdílet různé zkušenosti a prožitky. Mohou společně řešit problémy a různé situace, ze kterých si následně mohou vytáhnout funkční vzorek a zkoušet jeho účinnost. Vrstevnícká skupina slouží i jako zdroj sociálního učení a hierarchie ve skupině. Plní také referenční význam, to znamená, že se její členové mohou dělit o zkušenosti a názory a poskytnou si vzájemně zpětnou vazbu. Vrstevnícká skupina adolescentovi zprostředkovává jisté bezpečí a pocit zázemí. Právě ve vrstevnícké skupině se hodně vyvíjí sebehodnocení, sebepoznání a celkové sebepojetí. To souvisí se vzájemným akceptováním se ve vrstevnícké skupině.

Souček (1967) pojmenovává vrstevníckou skupinu jako parta. Dále tvrdí, že partu tvoří vždy jedinci na základě stejných či podobných zájmů a potřeb. Party vznikají převážně během adolescence, kdy se jedinec osamostatňuje od rodiny a parta mu slouží jako opora.

Millarová (1968) poukazuje na další vlastnosti party a to, že se party většinou schází na stejném místě např. v klubovně, parku atd., závisejícím na vlastnostech party. Členové party mohou mít často přezdívky, nebo celá parta může mít svůj vlastní tajný jazyk. Při vstupu nového člena do party jsou časté zasvěcovací obřady. Veškeré tyto znaky jsou členy party vnímány jako znaky sounáležitosti.

Pokud budeme dobře znát funkce a význam těchto čtyř skupin a budeme umět s nimi i pracovat a mít pochopení pro dané jevy v období adolescence, zaručíme tím jedinci bezpečný a zdravý vývoj.

## 2.3 Zájmy

Říčan (1973) zájmy popisuje jako zvláštní druh motivačních sil, jejichž základem jsou primární potřeby, zvláště psychologické. Zájem lze definovat jako odvozenou potřebu, která se uspokojuje prováděním určité činnosti. Například zájem o fotbal se naplňuje hraním fotbalu a ne dosažením určitého výsledku. Tam, kde je cílem pouze dosažení určitého výsledku, například vyhrát a ne zahrát si, nejde už o čistý zájem. Zájmů existuje tolik, kolik

existuje činností. Existuje však jisté třídění zájmů na zájmy poznávací, estetické, sociální, obchodní, technické, rukodělné, sportovní, zájem o přírodu, o hmotný materiál a zájmy výtvarné. Zájmy lze zesilovat, zeslabovat, nebo i vytvářet zaměřeným působením daleko spíše než primární potřeby. Stačí pouze jeden zkušený pedagog k tomu, aby z dramatického kroužku vyšli žáci, jejichž doživotním zájmem bude divadlo. Stejně tak lze zájem i znechutit, a to především u malých dětí, když jim onu činnost vnucujeme. Následně se u těchto dětí může projevit dlouhodobá apatie, vnitřní konflikt nebo destruktivní vzor.

Souček (1967) tvrdí, že člověk je v bdělém životě vystavován mnoha světelným, zvukovým, barevným a jiným dojmům, které není schopen všechny přijmout, natož zpracovat. Proto jsme nuceni si z oné bohaté škály vybírat a zmocňovat pouze ty dojmy, které mají pro náš život nějakou důležitost. Pak jen k nim soustředíme svou pozornost a ony se stávají součástí našeho vnitřního světa. Jsou celé oblasti ke kterým převážně tíhneme a následně se k nim vracíme a nějak se jich účastníme. Toto zaměření označujeme jako zájem a zájem vždy vyplývá z našich potřeb.

Potřeby jsou například sebevyjádření, seberealizace, potřeba vyniknout, přičemž potřeby nemusí být ihned rozpoznatelné, ale latentní. Tím rozumíme, že zájem o sport může být u jedince vyvolán jeho potřebou získat oblibu dívky, nebo chlapce, na kterém mu záleží atd.

V době dospívání se dramaticky mění zájmy adolescentů. Jejich zájmy buď zajikají a nebo se vyvíjejí. Tím myslíme to, že typicky dětské zájmy jakožto sledování pohádek se vytrácejí a zájem o kopání si s míčem se může vyvinout až na pravidelné trénování za fotbalový tým. „*Tato přeměna dětských zájmů v zájmy vyspělé, jež charakterizují dospívající mládež, je ukazatelem celkového vývoje mladého člověka, jeho celkové vyzrállosti.*“ (Souček, 1967, s. 40). Je však možné, že se u jedince vyvine dominantní zájem o konkrétní činnost nebo věc, a tento zájem utlumí veškeré ostatní zájmy. Tímto se osobnost adolescenta spíše deformuje, než aby jej zájem rozvíjel.

Kondáš (1981) tvrdí, že jsou zájmy, které úzce souvisí s psychohygienou a to hned ve třech oblastech. A to tak, že jsou vhodným vyplněním volného času, vyjadřují bohatství lidských schopností, energie a jsou formou jejich rozvoje, a zatřetí věnovat se zájmu činí člověka šťastným. Proto se taky osobám v adolescentním období, a nejen jim nabízí nespočet vedených zájmových aktivit, pro jejich rozvoj, kterým se připisuje značný psychologický a výchovný význam. Zájmy rozvíjí u jedince jeho seberealizaci, vůli, city, estetické cítění a celou složku osobnosti vůbec.

Z hlediska psychohygieny se podle Kondáše (1981, s. 101,102) vyžaduje:

1. „*Pěstovat zájmy jako součást rozvoje osobnosti a uplatňování schopností a věnovat se jim stále, a to ve shodě s našimi schopnostmi, sklony a potřebami i pro cit uspokojení, který poskytují.*“
2. „*Věnovat se jim s mírou, ve volném čase, pro zábavu i zaujetí, některé spojit s povoláním, jiné realizovat jen tak pro sebe, ze záliby, pro svou radost a zdokonalování. Anebo proto, abychom si aktivně odpočinuli, protože střídání činností je jedním z nástrojů boje proti únavě.*“

## **2.4 Psychohygienu a relaxace**

*„Psychohygienu se usiluje zkoumat a zabezpečovat optimální podmínky duševního zdraví a předcházet vzniku duševních poruch.“* (Kondáš, 1981, s. 9).

Vorbová (2008) tvrdí, že je nutné zabývat se duševní hygienou soustavně a ne jen v okamžiku psychických potíží. Psychohygienu není totiž zaměřena na odstranění duševních poruch, ale na prevenci.

*„Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy.“* (Míček, 1984, s. 9).

Dle Míčka (1984) je nutné relaxací neutralizovat tenze, jež se v našem organismu hromadí. Tvrdí totiž, že když vznikne situace, která v našem těle vytváří napětí, napětí stále trvá, i když ona situace už odezněla. Pokud pak člověk není schopen snižovat napětí ve svém těle, stává se citlivější a náchylnější na působení dalších negativních vlivů. Relaxaci dělí na individuální a kolektivní. Dále zmiňuje, že relaxace pod vedením terapeuta je mnohem efektivnější a rychlejší.

Grygárková (2008) uvádí, že cílem relaxace je uvolnění svalového napětí, jež má vliv i na psychické napětí. Je mnoho způsobů relaxace, někteří preferují relaxování prací na zahrádce, procházkou v přírodě či poslechem oblíbené hudby. Však nejefektivnější je relaxace řízená. Pravidelná relaxace působí pozitivně na psychiku člověka.

V dnešní době je známo mnoho relaxačních technik, mezi základní se řadí svalová relaxace, relaxace s autosugescí (autogenní trénink), využití jógy, koncentrativní pohybová cvičení.

## 3. Rizika vývoje člověka v období adolescence

### 3.1 Rizikové chování

Jak je již z předchozích kapitol zřejmé, tak adolescentní období je obdobím velice křehkým a vývojové aspekty sebou nesou i rizikový potenciál, který se může za nepříznivých podmínek projevit negativně na vzniku různých forem nepřiměřeného chování v důsledku špatného vývoje jedince.

Podle Labátha (2001) může být člověk rizikový z různých hledisek, například zdravotního, osobnostního, sociálního, z hlediska schopností atd. Nás především zajímá rizikovost s ohledem na chování. Míru rizikového chování je zcela individuální a proto ji nemůžeme jednostranně změřit. Jedince nejprve musíme poznat, abychom byli schopni uchopit jeho osobnost v celém kontextu s jeho problémem. Za rozhodující faktory pro vznik rizikového chování uvádí selhání při naplňování z některých vývojových potřeb jedince.

*„Za rizikovou mládež považujeme dospívající, u kterých je následkem spolupůsobení více faktorů, zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti.“* (Labáth, 2001, s. 11)

S Labáthem souhlasí i Hamanová (2001), která rizikové chování chápe jako abnormalitu, či překročení normy experimentování s riziky v období adolescence, které je pro toto období vlastní a však přechodné.

Jessor (1991) tvrdí, že rizikové chování je prokazatelně funkční, záměrné a cílené, přičemž jsou cíle často zaměřeny na normální vývoj jedince. Jedinec rizikové chování jako například užívání drog, alkoholu, předčasný sexuální život, užívá k získání respektu, sebeúcty, pocitu soběstačnosti a nezávislosti na rodičích atp., aby potvrdil svůj přechod z dětství do dospělosti. Na těchto cílech není nic patologického, proto jedince musíme učit alternativnímu jednání k dosahování jeho cílů, neboť rizikové chování může ohrozit jeho plnění vývojových úkolů, plnění sociálních rolí a správnou přípravu na přechod do další životní fáze. Rizikové chování proto označuje jakékoli chování, které může negativně ovlivnit psychosociální aspekty jedince a jeho zdravý vývoj. Prvky takového chování je: užívání omamných látek, konzumace alkoholu, záškoláctví, nechráněný pohlavní styk, násilí a jiné.

Hamanová (2001) dále rozděluje etiologii rizikových faktorů na:

1. Individuální (zanedbávání, zneužívání, malá sebedůvěra, chronická nemoc, handicap, příslušnost k menšinám atp.)

2. Rodinné (významná ztráta v rodině, dysfunkční rodina, nedostatečná komunikace, závislost rodičů na návykových látkách atp.)

3. Společenské (negativní vzory v okolí, chudoba, nízká úroveň vzdělání atp.)

### 3.2 Rizikové oblasti

Autoři uvádějí mnoho rizikových oblastí, z čehož nejobsáhlejší jsou užívání omamných látek, záškoláctví, nadměrná konzumace alkoholu, nechráněný sex, násilí atd. Pro rozdělení oblastí rizikového chování uvádím rozdělení dle Hamanové (2001), která rozděluje rizikové chování do tří oblastí, a to: Abúzus návykových látek, negativní jevy v oblasti psychosociální a rizikové chování v oblasti reprodukční. K tomu dodává, že tyto tři jevy se při rizikovém chování často vyskytují současně a vzájemně se překrývají.

#### Abúzus návykových látek:

Dle Hamanové (2001) se škodlivým zneužíváním látek myslí látky počínaje nikotinem, přes alkohol, kanabinoidy až k dalším ilegálním drogám.

Nešpora (1994) za drogu považuje každou látku, jak chemickou, tak i přírodní, která mění duševní stav člověka a ovlivňuje jeho myšlení, citění a jednání.

Macek (2003) uvádí, že první zkušenost s alkoholem mají už děti ve věku 9-11 let. Výzkumem potvrzuje, že polovina 16tiletých jedinců má zkušenosti s alkoholem. Při provádění výzkumu bylo zjištěno, že většina adolescentů si škodlivost alkoholu uvědomuje, ale abstinenci považuje za nudnou. Také tři čtvrtiny kuřáků našlo svou závislost již před patnáctým rokem života a ke kouření je dohnal většinou tlak z řad svých vrstevníků. Nešpor (1994) dodává, že alkohol, nikotin a měkké drogy se mnohdy nazývají „průchozí drogy“, což znamená, že část jejich uživatelů přechází na látky ještě nebezpečnější.

Macek (2003) dále zaznamenává nárůst v užívání měkkých a tvrdých drog, přičemž jejich aplikace z většiny probíhá buď kouřením a nebo nitrožilně.

*„Vyzkoušení zejména měkké drogy (marihuany, extáze) je u větší části adolescentní populace společenskou událostí a určitým vrstevnickým standardem.“*, tvrdí Miovský (in Macek 2003).

Nešpor (1994) do této rizikové oblasti řadí krom užívání drog i hazardní hru, neboť tvrdí, že na hazardní hře si lze vytvořit podobný návyk jak na kokain (silná touha hrát, absence fyzické závislosti a silná psychická závislost).

Mlčák (2003) vidí užívání drog, jako patologický projev jedinců, především v partách, které mají individuálně nastavenou svou hierarchii, preferenci určitého chování, směru a filozofie. Nejužívanější drogou však i zde zůstává alkohol, přičemž Kalina (2003) doplňuje, že větší počet uživatelů alkoholu je z řad mužů.

Kalina (2003) dále uvádí, že závislost je úzce spojena s traumatizací jedince, přičemž v období dospívání se dopady těchto problémů na osobu ještě prohlubují. Často se poprvé projeví silnými poruchami chování. Je narušen vztah jedince k sobě samému, i druhým osobám. Pokud jsou tyto problémy silné, značně překážejí jedinci ve vývoji.

**Negativní jevy v oblasti psychosociální:** (poruchy chování, agrese až delikvence a kriminalita, ale i autoagrese a suicidální chování)

Mlčák (2003) pod pojmem delikvence chápe takové jednání, které vážně narušuje platnost právních norem. Jako příklady uvádí výtržnictví, krádeže, vandalismus, vloupání, loupeže, znásilnění a vraždy. Jako příčinu takového chování uvádí sociální faktory (dysfunkční rodina, pobyt ve výchovném ústavu) a psychologické faktory (abúzus drog, psychická odchylka). Za další negativní jev v psychosociální oblasti chápe poruchy chování, do jejichž projevů patří projevy vzdoru, negativismus, lhaní, krádeže, útky, toulání, agresivita, šikana, přičemž poukazuje, že každý projev může mít svou vlastní etiologii a opodstatnění, se kterým je třeba dále pracovat.

V mezinárodní klasifikaci nemocí (2006, s. 205) je uvedena definice: „*Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem dissociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřeně věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelství v adolescenci.*“

Macek (2003) tvrdí, že rizikové či problémové chování neohrožuje pouze společnost, ale i zdraví a vývoj onoho jedince s rizikovým či problémovým chováním. Určitou pozornost si zaslouží samotný jedinec, neboť v období adolescence je hranice projevů takového chování zcela individuální. Dále popisuje provázanost tří rizikových oblastí, a to tak, že trestní činnost ve smyslu krádeží, loupeží, přepadení atp. má za cíl finance či zboží dobře zpeněžitelné. Za finance si jedinec smí dopřát jak drogy, sex nebo jinou potěchu. Dále poukazuje, že většina trestní činnosti v období adolescence je páchána pod vlivem návykových látek, čímž se nám opravdu rizikové oblasti propojují a vzájemně ovlivňují.



**Rizikové chování v oblasti reprodukční:** (předčasný pohlavní život a s ním ve zvýšené míře spojené střídání partnerů a pohlavní nemoci, nebo nechtěná časná těhotenství)“

Podle Macka (2003) mají základní školy nedostatečnou informovanost o rizikovém chování v reprodukční oblasti. Veškeré tyto informace se k adolescentům dostávají z většiny až během středního vzdělání, přičemž promiskuitní osoby a také uživatelé drog začínají svůj sexuální život již okolo 15. roku života. Je prokázáno, že drtivá většina neužívá při pohlavním styku kondom, čímž při nízké informovanosti o potencionálním riziku může dojít k nežádoucím situacím, jako například nechtěné otěhotnění či nakažení se pohlavní nemocí.

Dle Paulíka (2004) má sexualita jasný reprodukční účel, obsahuje však řadu dalších funkcí a to nejen formování identity, vytvoření párového vztahu, zdroj motivace k určitému chování (za cílem nalezení sexuálního partnera), prostředek k uvolnění a odreagování, ale i jako získání výdělků (prostituce). Pokud prostituce započne již v adolescentním období, negativně tak působí na vývoj jedince.

Proti jakémukoliv negativnímu vzorci negativního chování, jež je zde uvedeno je zapotřebí užití prevence.

## 4. Arteterapie a Dramaterapie

Z předchozích kapitol jsme se dozvěděli o období adolescence, jeho podstatě a důležitosti a také o faktorech, jenž mohou jedince negativně ovlivnit v jeho vývoji. V následujících kapitolách se budu věnovat určitým prvkům, jež jedinci mohou napomoci v jeho vývoji a působit preventivně proti nežádoucím patologickým jevům, a to artefietice a dramafietice a jejich příbuzným disciplínám, a to arteterapii a dramaterapii.

### 4.1 Arteterapie

Šicková (2002) arteterapii představuje buď v širším slova smyslu tak, že se jedná o léčbu pomocí umění, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění a nebo v užším slova smyslu, jako léčba pomocí umění. Z toho vyplývá, že rozdělení expresivních terapií je bohaté, dle užitých prostředků. Při využití hudby se jedná o muzikoterapii, při využití divadla o dramaterapii.

*„Záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní umělecké činnosti nebo procesu umělecké tvorby.“* Zicha (in Šicková, 2002, s. 31).

Valenta (2007) arteterapii popisuje jako jednu z múzických terapií.

### 4.2 Dramaterapie

*„Dramaterapii lze definovat jako záměrné použití dramatických/divadelních postupů pro dosažení terapeutického cíle symptomatické úlevy, duševní i fyzické integrace a osobního růstu.“*, jak nám popisuje Landy (in Valenta, 2007, s. 23).

Valenta (2007, s. 23) nabízí definici, že: *„Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.“*

Jenning (in Majzlanová, 2004, s. 12) uvádí definici takto: *„Dramaterapie je specifické aplikování divadelních struktur a dramatických procesů s cílevědomým terapeutickým záměrem.“*

Majzlanová (2004) dramaterapii popisuje jako jeden z léčebně-výchovných postupů, pro výběr klientů s ohledem na jejich problém a diagnózu, při kterém se zohledňují

terapeutická pravidla a kritéria. Při dramaterapii jde o působení na osobnost skrz uměleckou oblast a rovinu „jakoby“, kde jednání, prožívání a role klienta jsou součástí dramatické situace či příběhu.

### **Formy:**

V případě arteterapie i dramaterapie se jedná o expresivní terapii. Její formy, cíle i klientela je proto obdobná jako u jiných expresivních terapeuticko-formativních disciplín, proto se jimi budu zabývat současně, přičemž to, co zde platí pro dramaterapii, může být užito v arteterapii.

Valenta (2007) formy dramaterapie dělí dle dvou hledisek, a to dle počtu klientů při provádění dramaterapie (individuálně a skupinově) a dle místa provádění (ambulantní forma, klinická forma, forma v podobě realizace dramaterapie v denních sanatoriích a stacionářích). Tyto hlediska můžeme dále podle Valenty (2007) popsat takto:

#### *Dělení dle místa provádění dramaterapeutické intervence*

**Ambulantní forma:** Na dramaterapii je zde nahlíženo jako na terapeuticko-formativní postup, který je prováděn většinou v občanských sdruženích, speciálních školách, neziskovém sektoru, denních centrech, institucích speciální výchovy a jiné.

**Klinická forma:** Dramaterapie je zde považována za doplňkovou terapii pro klienty s duševní poruchou převážně v léčebnách, psychiatrických odděleních a klinikách.

**Forma v podobě realizace dramaterapie v denních sanatoriích a stacionářích:** Dramaterapie zde zastupuje jednu ze stěžejních skupinových psychoterapeutických aktivit, přičemž je zaměřena hlavně na doléčování klientů s neurotickou a psychotickou zkušeností.

#### *Dělení dle počtu klientů při provádění dramaterapeutické intervence:*

**Individuální dramaterapie:** Valenta (2007) tvrdí, že s touto formou v našich zemích nemáme tolik zkušeností, jako s formou skupinovou. Ve světě se však využívá hlavně u jedinců s pervazivní vývojovou poruchou, u klientů trpících posttraumatickým stresovým syndromem a u klientů s mentálním postižením.

Majzlanová (2004) dodává, že individuální dramaterapie je možná u klientů, jež se buď připravují na skupinovou dramaterapii a nebo po skupinové dramaterapii, pokud u klienta vyvstala chorobná změna, skupina ho přiváděla do traumatických situací apod.

**Skupinová dramaterapie:** Valenta (2007, s. 34) se vyjadřuje následovně: „*Skupinová terapie je základní organizační formou všech paradivadelních systémů, dramaterapie nevyjímaje, neboť skupinová dynamika je významným facilitátorem skupinových aktivit a*

*terapeutickým prostředkem.*“ Dále skupiny rozděluje dle pohlaví na smíšené a izosexuální, dále dle druhu postižení na heterogenní a homogenní a na závěr dle toho, zda-li klienti spolu prodělávají celý terapeuticko-formativní proces na skupiny uzavřené a otevřené.

Majzlanová (2004) obdobně popisuje dramaterapeutické skupiny a dodává, že terapeutický přístup v dramaterapii je nedirektivní a počet setkání závisí na potřebách dané diagnózy a to přibližně od deseti setkání jednou týdně až po dvouleté setkávání jednou až dvakrát týdně.

### **Cíle a klientela:**

Valenta (2007) poukazuje na širokou klientelu dramaterapie, kterou tvoří mentálně postižení jedinci, klienti s psychiatrickou diagnózou, mladí lidé se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, mládež s jinými poruchami chování či psychosociálně ohrožená, jedinci ohrožení nebo trpící sociálním vyloučením, jedinci nacházející se ve výkonu trestu, jedinci v postpenitenciární péči a gerontologičtí klienti. Cíl dramaterapie poté vyplývá ze zaměření se na klientelu a její potřeby. Majzlanová (2004) dále doplňuje, že cíle si stanovujeme krátkodobé a dlouhodobé, hlavní a vedlejší, průběžné a konečné, konkrétní a cíle všeobecně zaměřené. Přičemž k základním cílům patří redukce tenze, rozvoj empatie, tvořivosti, fantazie, kreativity, odblokování komunikačního kanálu, integrace osobnostních vlastností, rozvíjení sebedůvěry, sebeuvědomění, vytváření pocitu zodpovědnosti a samostatnosti, úprava reálné aspirace a nácvik sebeovládání.

*„Arteterapie je efektivní léčbou u jedinců s vývojovým, tělesným, mentálním, sociálním postižením, s tělesnou nebo duševní nemocí apod. Praktikuje se například na psychiatrických pracovištích, a v nemocnicích, v rehabilitačních střediscích, ve výchovných a vzdělávacích zařízeních, v domovech důchodců, ve forenzních institucích.“* (Šicková, 2002, s. 61). Rovněž uvádí, že musíme vždy pamatovat na věkové rozdělení klientů pro práci s nimi.

Liebmanová (in Šicková, 2002) rozděluje cíle arteterapie na individuální a sociální: Individuální cíle: uvolnění, sebeprožívání a sebevímání, vizuální a verbální uspořádání zážitků, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, svoboda pro experimentování při hledání výrazu pocitů, emocí nebo konfliktů, rozvoj fantazie, nadhled, celkový rozvoj osobnosti.

Sociální cíle: vnímání a přijetí druhých lidí, vyjádření uznání jejich hodnoty, jejich ocenění, navázání kontaktů, zapojení do skupiny a kooperace, komunikace, společné řešení problémů, zkušenost, že druzí mají podobné zážitky jako já, reflexe vlastního fungování v rámci skupiny, pochopení vztahů, vytváření sociální podpory.

## **5. Artefiletika a dramafiletika**

### **5.1 Artefiletika**

Slavík (2001) považuje výchovu uměním za výchovný prvek, jejíž základním principem je poukázání hodnot a lidských vztahů právě skrz umění. Umělecký zážitek se mnohdy stává východiskem pro objevení osobní identity, může člověku pomoci v řešení jeho problémů, či vyrovnání jeho života. Sebepoznání skrz umění není vůbec nový pojem, dokonce je již využíván v praxi. Termín artefiletika popisuje jako výchovné pojetí za pomoci výtvarných prostředků, přičemž je tento termín složen ze dvou částí. A to art, jež můžeme přeložit jako umění, dokonce i s odkazem na arteterapii a druhá část je inspirována myšlenkou H. Broudyho (in Slavík, 2001) o filetickém přístupu ve výchově, v němž je intelektový rozvoj úzce spjat s rozvojem emocionálním a sociálním. Metodicky je artefiletika založena na expresi, tudíž tvůrčím projevu a následně reflexi, kdy jedinec nahlíží na vytvořené dílo. Expresí zde zastává dvě důležité složky. Jednou z nich je již zmíněné nahlédnutí na své dílo a druhá složka je následné porovnání svého díla s ostatními, zjištění v čem se liší a proč. Toto otevírá dialog, který by měl vést vždy k novému poznání. Jedna zásada artefiletiky je, že výchovu přibližuje k osobnímu prožitku a vlastní životní zkušenosti. Artefiletika své postupy a praktiky načerpala především z arteterapie a moderního výtvarného umění.

Valenta (2007) zmiňuje, že prostředky a postupy arteterapie a výtvarné výchovy nemusí být užívány pouze k uzdravování klientů a nebo k rozvíjení výtvarného talentu, ale i k psychosociálnímu rozvoji osobnosti.

### **5.2 Dramatická výchova, tvořivé drama, „dramafiletika“**

Pro tuto práci definujeme pojem dramafiletika, jako veškeré dramatické počínání, zaměřené na rozvoj a výchovu jedince, tím zde máme na mysli dramiku, dramatickou výchovu, tvořivé drama atp., přičemž cílem pro nás pod tímto pojmem bude rozvoj jedince obdobně jako u artefiletiky.

Podle Valenty (2007) je to činnost vycházející z obsahu dramatického umění a využívající jeho prostředky, jako jsou například improvizace, vstup do role, interpretace a simulace. Slouží pro osobní rozvoj a k dosažení psychologických a pedagogických cílů.

Dewey (in Machková, 1998) pojednává o dramatické výchově jako o jednom z pozitivních faktorů, kterým můžeme vzdělávat jedince ve školách. Pomocí nácviků dítěti

předáváme vědění a mravním výcvikem těla i duše vychováváme jedince k práci, činu a samostatným poznatkům

### **Proč pracuji s artefiletikou a dramafiletikou:**

Z předchozích kapitol již víme, že arteterapie a dramaterapie spadají do terapeuticko-formativních disciplín, přičemž dle Valenty (2007) formativní část leží v psychologické oblasti a klient je veden ke schopnosti vytvořit si reálnou zpětnou vazbu, sebereflexi a na jejich základě i reálnou aspiraci a životní perspektivu, k přehodnocení nesprávných životních postojů, vzorců chování apod., jejichž cíl i klientela se podstatně liší od dramafiletiky a artefiletiky, která působí informativně a formativně se zaměřením na etické hodnoty, budování morálního vědomí, vlastností apod.

Ve své bakalářské práci se zabývám účinností artefiletiky a dramafiletiky při jejím působení na intaktní skupinu adolescentů pro potvrzení výše uvedeného a zároveň pro zjištění jejich účinnosti v praxi.

## **6. Cíle šetření a výzkumné otázky**

### **Cíle šetření:**

1. Cílem práce je zjištění vztahu mezi vlivem působení prvky artefiletiky a dramafiletiky na skupinu adolescentů a kvality jejich života.
2. Analyzovat situaci v prostředí výzkumné skupiny, vzájemných vztahů, vztahů k sobě samým a k prostředí ve kterém žijí.

### **Definování výzkumných otázek:**

1. Existuje vztah mezi aktivním působením prvky artefiletiky a dramafiletiky a zvyšováním se kvality života respondentů ve výzkumné skupině?
2. Jak se aktuálně cítí adolescenti ve výzkumné skupině ?
3. Shledají respondenti aktivity jako pro ně přínosné?

## 7. Metodologie výzkumu

### 7.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří skupina respondentů vybraných na základě mého smíšeného výzkumu skupinovým výběrem. Smíšený výzkum aplikuji proto, protože ho stejně jako Vlčková (2011) chápu jako design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich. Výběr mého výzkumného souboru a práce s ním zastupuje složku kvalitativní, metody sběru a vyhodnocení dat zastupují složku kvantitativní.

Pro své šetření jsem si vybral skupinu adolescentů, zapojených do „Přeshraničního dobrovolnického centra“, což je aktivita zaštitěna občanským sdružením Petrklíč help. Respondentům je v rozmezí 14-18 let, přičemž průměrný věk ve výzkumné skupině je 16 let a celkovou skupinu tvoří 6 dívek a 4 chlapci. Počet členů je však flexibilní z důvodů možné absence některých členů a nebo naopak přivedení dalšího člena do výzkumné skupiny někým ze strany respondentů, což považuji za úspěch, neboť se mi tímto vrací pozitivní zpětná vazba mého výzkumu.

Respondenti jsou převážně z Polského Těšína a jeho okolí. Tuto skupinu jsem si vybral proto, protože jsem považoval za vhodné vstřípit mé působení pod občanské sdružení Petrklíč help, neboť právě tato organizace usiluje o rozvoj kreativity u dětí a mládeže. Zároveň mi bylo jasné, že pokud využiji skupinu, která v rámci její dobrovolné aktivity dochází do sdružení dlouhodobě, mohu využít longitudinální studii, kterou podle Babbieho (2005) chápeme jako studii provedenou ve více časových bodech při pozorování stejného jevu.

### 7.2 Metody sběru dat

U smíšeného výzkumu byl sběr dat zaopatřen dotazníky, přičemž v dotazníku, který byl vyplňován při každém setkání, byly škálové otázky vytvořené badatelem a schváleny garantem práce. Závěrečný dotazník měl otázky otevřeného typu. Výzkum trval celý rok 2012, přičemž obsahoval 6 setkání s výzkumnou skupinou. Setkání byla vždy hodinová s předem danou náplní a časovým harmonogramem, jež byl následující:

- 5 minut vyplnění dotazníku



- 45 minut působení prvky artefiletiky a dramafiletiky (vždy předem připravený projekt pro rozvoj respondentů)
- 10 minut reflexe projektu

Při každém setkání se vyplňuje dotazník se škálovými otázkami, který má za účel zmapovat celkový stav respondentů, jež zahrnuje jejich psychický, fyzický, duchovní a sociální stav. Po vyplnění dotazníku následovalo 45 minut aktivní činnosti a následně reflexe působení.

Po ukončení pracovního vztahu se skupinou se z průběžných dotazníků vyhodnocují informace o postupném vývoji, či stagnaci odpovědí. Zároveň respondenti vyplní údaje do závěrečného dotazníku s otevřenými otázkami, který směřuje k zjištění celkových prožitků a případných změn a názorů.

### 7.3 Realizované aktivity v rámci šetření

#### 1. setkání:

Cvičení navazování kontaktu, nonverbální komunikace, bystrosti, empatie a důvěry v kolektivu.

**Tužka v kruhu-** Jeden sedí uprostřed kruhu a má zavřené oči. Před ním je položená tužka, a on musí zabránit jejímu odcizení. Ostatní v kruhu se nonverbálně domlouvají, kdo jako jediný pro tužku půjde, a následně se snaží tužku nepozorovaně získat.

**Poklepání na rameno a následné omdlávání-** Všichni stojí se zavřenýma očima a vedoucí skupiny lehkým poklepáním na rameno jednomu respondentovi dá znamení, že on ve hře bude hrát omdlévajícího. Následně na vyzvání všichni otevřou oči a pohybují se po prostoru. Na tlesnutí začne pomalu označený jedinec omdlávat a úkolem skupiny je rychle zjistit, kdo omdlévá a zachytit ho, aby nespádl na zem.

**Navazování očního kontaktu v kruhu-** Všichni stojí v kruhu a mají sklopené hlavy. Na vyzvání vedoucího skupiny všichni zvednou hlavy a hledají vzájemný oční kontakt s jiným členem skupiny. Po nalezení očního kontaktu odcházejí z kruhu. To se dělá do té doby, než kruh neopustí všichni.

**Vajíčko-** Jeden ze skupiny jde za dveře. Mezitím si všichni nasadí na hlavy papírové čepice a jednomu ze skupiny dá vedoucí skupiny pod čepici vajíčko. Po následném zavolání člena skupiny, jež byl za dveřmi je jeho úkolem všimnout si nonverbálních znaků členů s čepicemi na hlavě, odhadnout, kdo má na hlavě vajíčko a následně mu čepici na hlavě zmáčknot.

**Cvičení důvěry v kruhu-** Členové skupiny stojí v kruhu těsně vedle sebe, a jeden z nich jde do středu kruhu, a se zavřenýma očima sebou nechá skupinu pohazovat tam a zpátky a různě po kruhu si ho posílat.

## **2. setkání:**

V tomto projektu byla práce zaměřena na rozličnost názorů a postojů obecně. Po ice breakingové technice „jak se cítím“, kdy každý expresivně ztvárnil pocit s jakým přišel, následovala rozcvička „posílání tlesknutí“ a následně otevření herního prostoru pro další projekt. Na zem byly rozprostřeny karty Symbolon a každý respondent si vybral kartu. Následně byly vytvořeny 3 skupiny, které měly za úkol vybrat v oné skupině jednu kartu za skupinu. Po vykonání předali kartu vedlejší skupině, která měla za úkol vymyslet a napsat na kartu příběh. Po vytvoření příběhu předali kartu dále po kruhu poslední skupině, která měla příběh dramaticky ztvárnit. Následně se rozebíraly pohledy na ony karty, jak je viděli jako jednotlivci a jak se dále onen pohled rozvíjel.

## **3. setkání:**

Cvičení se záměrem naučení se, jak nás mohou ostatní vidět a co můžeme vidět v různých tvarech.

**Jak mě druzí vidí-** Každý z respondentů na papír nakreslil jednoduše postavu a pod ní se podepsal. Svou postavu poslali respondenti po kruhu a každý na papír dokresloval to, čím je pro něho daná osoba typická. Respondenti dokreslovali např. vlasy, šaty, domácí mazlíčky, věci týkající se jejich koníčků atp.

**Dokreslování skvrn-** Každý z respondentů obdržel papír s inkoustovou skvrnou rozlitou po papíře. Za pomoci pastelek měli respondenti za úkol dokreslit skvrnu tak, jak chtějí. Poté každý popisoval co na obrázku vidí a co vidí ostatní.

## **4. setkání:**

Setkání zaměřeno na objevování svých charakterových vlastností, objevování jejich předností a vžívání se do cizích charakterů.

**Práce s charaktery za různých situací-** Na zemi byly rozprostřeny papíry s označením charakteru a následně charakterových vlastností. Každý z respondentů musel najít sám sebe a vybrat si svůj vlastní charakter. Následně se hrály etudy ve dvojicích, kdy si herci vyměnili své charaktery (sangvinik hrál cholera, ...). Hrály se vtipné situace jako např. ve dvojici

cholerik a sangvinik - sangvinik chce pomoci cholerickému nevidomému na přechodu pro chodce, přičemž nevidomý si to nepřeje.

#### **5. setkání:**

Setkání zaměřeno na výtvarnou práci, rozvoj individuálně vytvořeného obrazu. Následné popisy prožitků a pocitů při práci.

**Dokreslování obrazů-** Respondenti dostali papír formátu A2 a temperové barvy. Byli vyzváni ke kresbě libovolného obrazu. Po uplynutí určité doby museli přestat pracovat na svém obraze, ale libovolně se přesouvat mezi obrazy druhých a případně dokreslovat cizí obrazy.

#### **6. setkání:**

Cvičení zaměřené na tvorbu obrazců v přírodě z přírodního materiálu s cílem a heslem „z mála jde vytvořit hodně“. Cílem tohoto projektu bylo hledat a vidět velký potenciál v malých skromných věcech.

**Výtvarná práce v přírodě-** Respondenti byli vyzváni k tomu, aby si položili otázku, co v parku mohou vytvořit za umělecké dílo jen za pomoci nalezeného materiálu. Následně z klacků, listů a různých materiálů začaly vznikat podivuhodné tvary.

### **7.4 Metody vyhodnocení dat**

Získaná data z průběžného dotazníku byla procentuálně vyhodnocena, přičemž vybrané stěžejní otázky pro výzkum a to otázka č. 8, 9, 16, 18, 19, 21 a 22 jsou zaznamenány do spojnicových grafů, vytvořených v programu Microsoft Office Excel 2007. Tyto otázky byly vybrány jako stěžejní na základě diskuse s garantem této bakalářské práce a to z důvodů jejich pokrytí oblastí biologické, psychologické, sociální a spirituální a to s cílem přiblížit se svým cílovým otázkám. Graf je tvořen svislou osou, která nám představuje procentuální škálu odpovědí respondentů a vodorovnou osou, která tvoří časovou osu probíhajícího výzkumu. V grafu jsou barevně rozlišeny tři hodnoty, modře-muži, červeně-ženy, zeleně-celkový průměr. Vyhodnocená data ostatních (vedlejších) otázek z průběžného dotazníku již nebyly zpracovány graficky, ale pouze písemně.

Následně jsou v hodnocení samotných respondentů uvedeny jejich názory a pocity.

## **8. Výsledky šetření a jejich interpretace**

Rád bych znovu poznamenal, že průzkum byl dlouhodobý a skupina byla otevřená, tudíž respondenti mohli na setkání přivádět své kamarády a nebo naopak z opodstatněného důvodu chybět. To má dopad na mírné kolísání zaznamenaných výsledků, a proto se nebudu tímto drobným kolísáním odpovědí příliš zabývat.

### **8.1 Výsledky šetření dle vyhodnocených dat v průběžných dotaznících**

#### **Otázka č. 1: Chodím rád do školy**

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 70% a ženy 75%, na konečném setkání se jejich odpovědi dostaly u mužů na hodnotu 56% a u žen na 60%.

Můžeme si povšimnout, že mužům i ženám se během roku snížila radost chodit do školy. Musíme však brát v potaz to, že na žáky a studenty během roku působí mnoho faktorů, jež jejich odpověď ovlivňují. Jako stěžejní faktor, který ovlivnil odpovědi v této otázce považují školní povinnosti.

#### **Otázka č. 2: Myslím, že mám na sebe a své koníčky dost času**

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 67% a ženy 63%, na konečném setkání se jejich odpovědi dostaly u mužů na hodnotu 66% a u žen na 45%.

#### **Otázka č. 3: Zajímá mě umění**

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 23% a ženy 60%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 73% a ženy 78%.

Z tohoto výsledku osobně zvažuji pozitivní vliv působení artefietiky a dramafietiky a nabídnutí umění z jiného úhlu pohledu, než jak byli respondenti zvyklí.

#### **Otázka č. 4: Převážně mám dobrou náladu**

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 83% a ženy 83%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 70% a ženy 68%.

Zde bych opět zvažoval působení mnoha faktorů na respondenty, které způsobilo snížení procentuálního průměru v řadách žen i mužů.

### Otázka č. 5: Mám hodně přátel

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 83% a ženy 73%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 60% a ženy 78%.

### Otázka č. 6: Rád poznávám nové věci

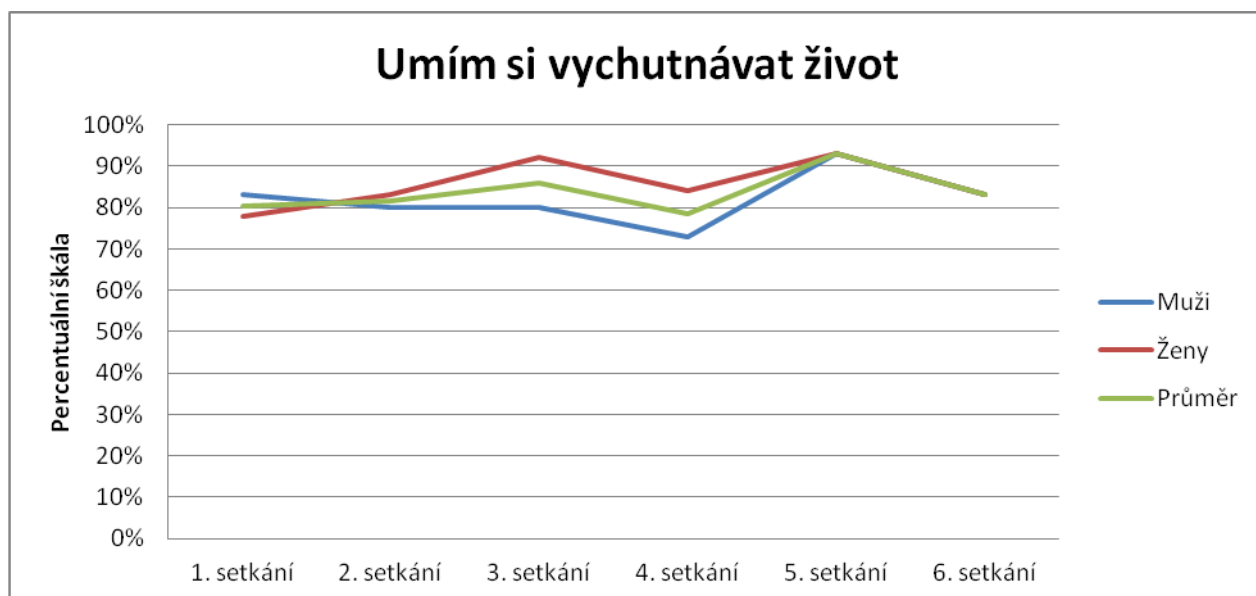
Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 80% a ženy 88%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 93% a ženy 100%.

Při aplikovaných technikách během výzkumu byli respondenti vystavováni stále novým aktivitám, které mnohdy neznali a na závěr kladně hodnotili. Proto se domnívám, že na zvýšení jejich zájmu o poznání nových věcí má svůj díl právě výzkumná činnost.

### Otázka č. 7: Myslím, že mám na to dokázat něco velkého

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 70% a ženy 75%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 83% a ženy 75%.

### Otázka č. 8: Umím si vychutnávat život

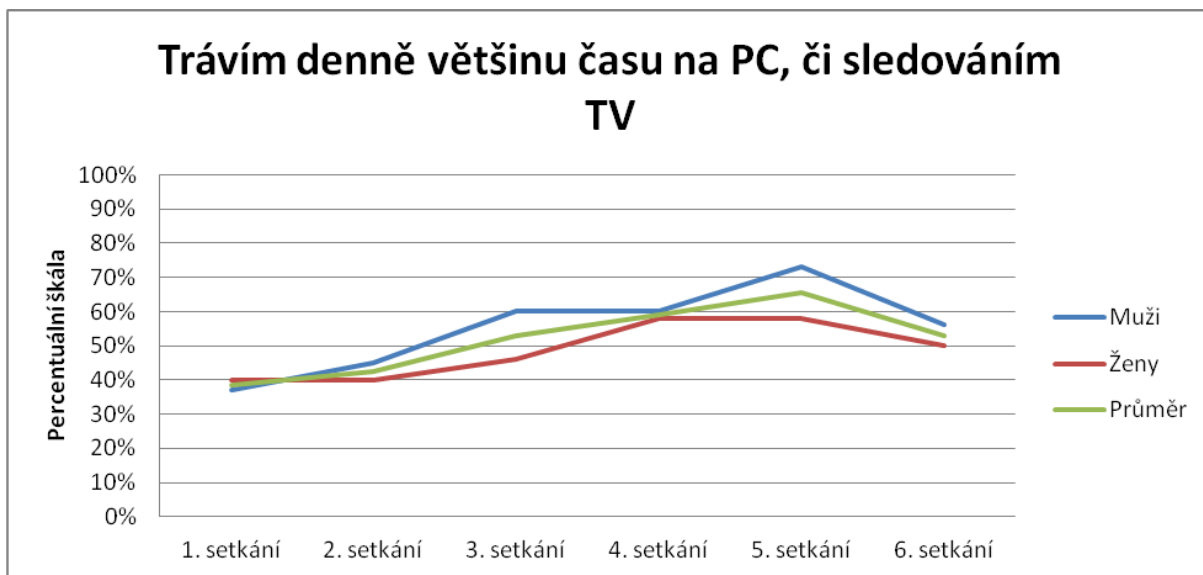


Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 83% a ženy 78%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 83% a ženy 83%.

V grafu si můžeme povšimnout drobného rozdělení se mužské a ženské hodnoty, přičemž shledávám výsledky pozitivními v tom smyslu, že hodnota se nepropadla na nižší

průměr, a stále zůstává vysoká. To, že respondenti uvedli hodnotu tak vysokou přisuzují tomu, že jejich kvalita života je dobrá a díky tomu si umí život opravdu vychutnávat.

#### Otázka č. 9: Trávím denně většinu času na PC, či sledováním TV



Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 37% a ženy 40%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 56% a ženy 50%.

Během procesu zaznamenávám nárůst hodnoty u obou pohlaví, vliv na jejich počínání dávám za příčinu mnoha faktorům, jež na ně mohou působit. Celkově sledávám pozitivním to, že hodnoty nedosahují maximálních hodnot, což nám dává na vědomí, že svůj volný čas tráví i jinak.

#### Otázka č. 10: Chci, aby lidé znali můj názor

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 73% a ženy 78%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 73% a ženy 83%.

#### Otázka č. 11: Často se přetvařuji

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 47% a ženy 25%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 30% a ženy 15%.

Při prováděných technikách, kdy respondentům bylo názorně ukázáno, jak je vnímají ostatní, osobně pocítují jejich větší uvědomění si sebe sama a s tím souvisejícího se přetvařování, které se silným přesvědčením ve vlastní názor již nebylo zapotřebí. Proto si

troufám tvrdit, že na snížení hodnot v této otázce měl výzkum částečný vliv. Zároveň jsem si povšimnul, že hodnoty jsou celkově poměrně nízké, což považuji za pozitivní shledání.

#### Otázka č. 12: Vždy dodržím své sliby

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 70% a ženy 78%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 73% a ženy 93%.

#### Otázka č. 13: Jsem spíše samotář

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 27% a ženy 40%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 40% a ženy 35%.

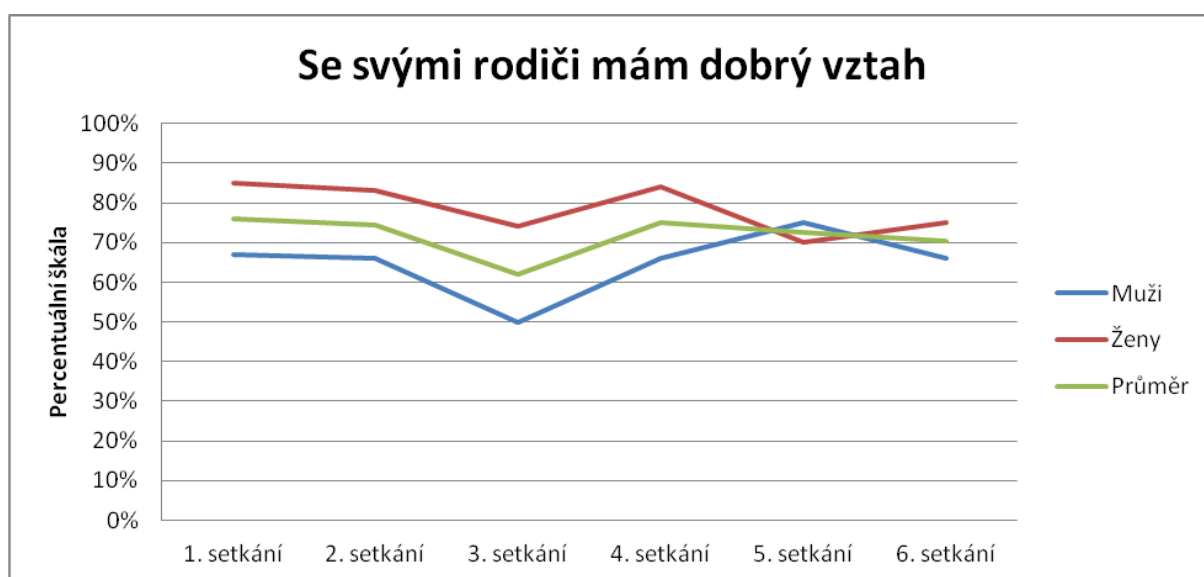
#### Otázka č. 14: Mám rád práci ve skupině

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 70% a ženy 75%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 66% a ženy 65%.

#### Otázka č. 15: Mám pocit, že mi lidi nerozumí

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 27% a ženy 30%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 46% a ženy 38%.

#### Otázka č. 16: Se svými rodiči mám dobrý vztah



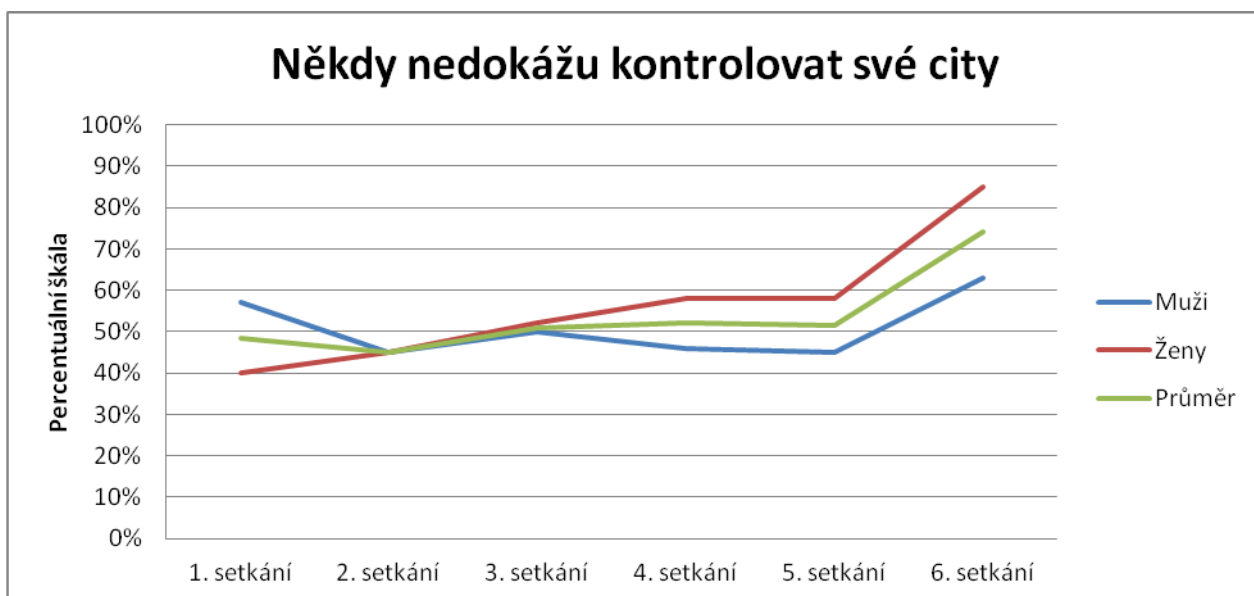
Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 67% a ženy 85%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 66% a ženy 75%.

Z celkového pozorování si můžeme povšimnout, že se svými rodiči mají ženy lepší vztah. Průměrná hodnota je však dosti vysoká s pouze zanedbatelným kolísáním. A to v období adolescence, ve kterém se respondenti nacházejí považují za velmi příznivé.

#### Otázka č. 17: Jsem výbušný typ

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 50% a ženy 73%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 70% a ženy 73%.

#### Otázka č. 18: Někdy nedokážu kontrolovat své city

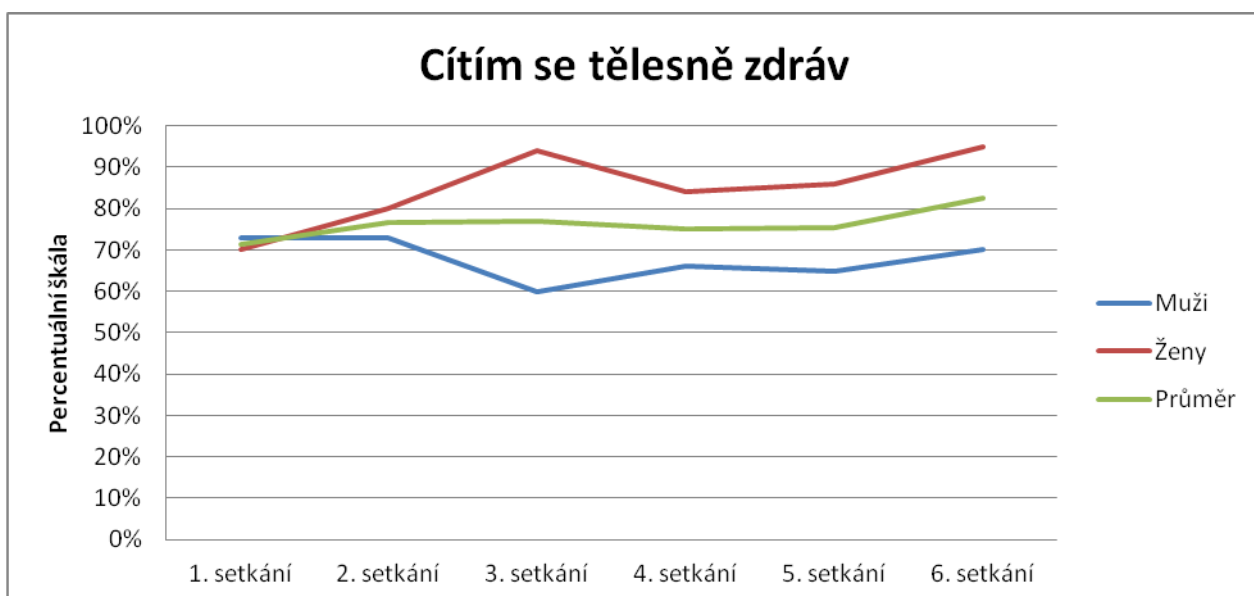


Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 57% a ženy 40%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 63% a ženy 85%.

Při srovnání prvního setkání a posledního zaznamenávám u obou pohlaví vyšší hodnotu, což dle mého názoru může být zapříčiněno různými faktory působící na respondenty, však jako zajímavost shledávám to, že na rozdíl od mužské hodnoty, která během celého procesu jakoby kolísá na stejných hodnotách, ženská hodnota se stále zvyšuje.



### Otázka č. 19: Cítím se tělesně zdrav



Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 73% a ženy 70%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 70% a ženy 95%.

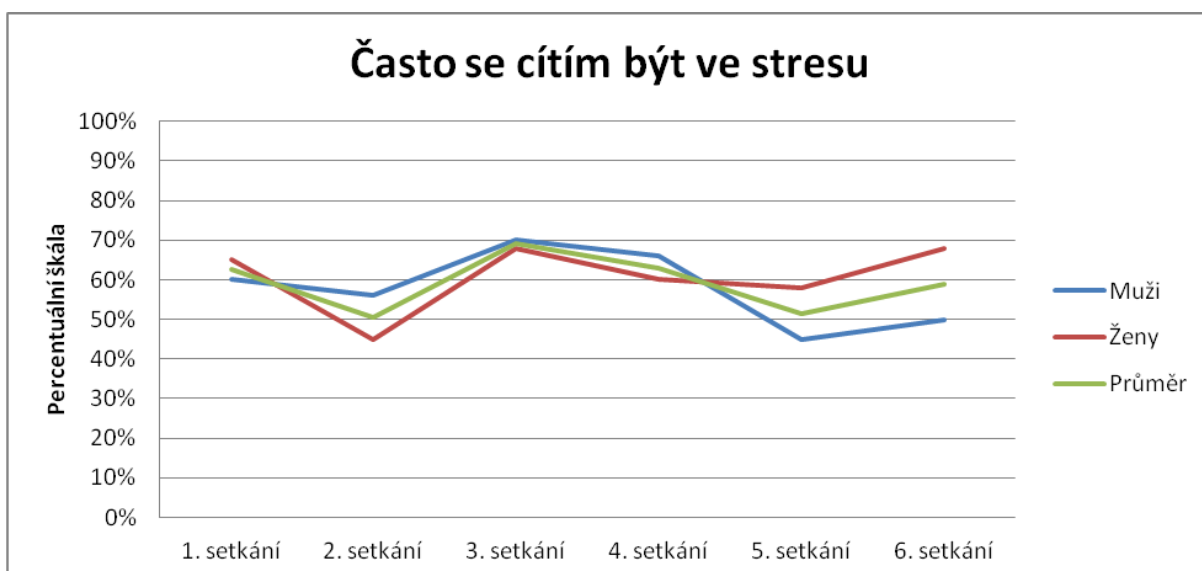
Zde si můžeme povšimnout zajímavosti, že hodnoty obou pohlaví se na prvním setkání takřka neliší a na posledním setkání ženská hodnota vzrostla na mnou neočekávanou hodnotu, zatím co mužská zaznamenává mírný pokles.

### Otázka č. 20: Rád tvořím

Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 33% a ženy 45%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 73% a ženy 95%.

Zde bych opět vzhledem k neočekávanému zvýšení zájmu o tvořivou činnost osobně zvažoval pozitivní vliv artefietiky a dramafietiky na kreativitu respondentů.

### Otázka č. 21: Často se cítím být ve stresu



Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 60% a ženy 65%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 50% a ženy 68%.

Zde nepozoruji žádné významné pozměnění stavu. Kolísající stav během průběhu výzkumu dávám za příčinu působení mnoha stresových faktorů na respondenty. Je nemilé zjištění, jak často se cítí být respondenti ve stresu.

### Otázka č. 22: Umím stresu vzdorovat



Při prvním setkání muži odpověděli průměrem 40% a ženy 52%, na konečném setkání odpověděli muži průměrem 56% a ženy 73%.

Počáteční hodnoty jsou poměrně nízké, však v dnešní společnosti, na kterou působí mnoho stresových faktorů to není nic nečekané. Je však velice příjemné pozorovat, že hodnoty se u obou pohlaví zvyšují. Určité techniky, které byly prováděny během výzkumu mohly respondenty ovlivnit v jejich pohledu na stres a naučit je s ním pracovat.

## **8.2 Závěrečné hodnocení průzkumu dle závěrečných dotazníků**

Zde uvádím odpovědi respondentů na závěrečný dotazník:

1. Jaké mám zážitky z kreativních workshopů:

„Byla jsem na posledním setkání a jsem nadšená. Škoda, že jsem přišla pozdě.“

„Zažil jsem hodně srandy a chuť kontaktu se všemi.“

„Mám jeden velký pozitivní zážitek.“

„Jsem nadšený.“

„Dobré.“

„Příjemný kontakt s nově poznanými lidmi a hodně prožitých zkušeností.“

2. Co mě to naučilo:

„Naučilo mě to být více otevřená a pozitivně naladěná.“

„Naučil jsem se rychle navazovat kontakty s ostatními lidmi.“

„Vkládat své bezpečí a důvěru do jiných lidí.“

„Důvěřovat.“

„Nic konkrétního.“

„Uspořádat práci ve skupině a kreativní myšlení.“

3. Co mě bavilo / nebavilo:

„Líbila se mi dobrá atmosféra a celkově jsem spokojený.“

„Příjemný kontakt s novými lidmi a prožití zábavných chvil.“

„Líbilo se mi, že jsme všichni spolu byli v kontaktu.“

„Líbila se mi forma vedení.“

„Všechno.“

„Přátelská atmosféra.“

#### 4. Jak jsem spokojený:

„Jsem spokojený na 3 body z 5-ti.“

„Jsem spokojený na 95%.“

„Velmi se mi to líbilo.“

„100% spokojenost.“

„Líbilo se mi to.“

„6/10“

#### 5. Připomínky a názory:

„Trochu monotónní, ale určitě hodně rozvíjející.“

„Mělo by být více takovýchto workshopů.“

„Chci více takových workshopů.“

„Neznal jsem tak zábavné a příjemné hry.“

## 9. Diskuse

V první výzkumné otázce jsem se tázal, zda-li existuje vztah mezi aktivním působením prvky artefiletiky a dramafiletiky a zvyšováním se kvality života respondentů ve výzkumné skupině. Z výzkumu, jež probíhal během celého roku 2012 jsem vyhodnotil odpovědi z průběžných dotazníků a ze získaných hodnot zjistil, že některé hodnoty zůstávají takřka nepozměněny a některé se razantně změnilly. Pozměnění hodnot dávám za příčinu buď vlivem působení artefiletiky a dramafiletiky a nebo vlivem působení jiných faktorů, které na respondenty během celého roku působily. Proto jsem se taky závěrem zaměřil na pozorování změn či stagnaci hodnot u všech výzkumných otázek a jejich stav jsem rozdělil, podle mého mínění, na tyto tři skupiny:

### **Pozměnění se vyhodnocených hodnot možným vlivem působení artefiletiky a dramafiletiky:**

Otázky číslo 3, 6, 11, 20 a 22. Pokud se na tyto otázky podíváme podrobněji, zjistíme, že zaznamenané pozměnění výsledných hodnot se týká celkového přístupu k umění, poznání nových věcí a kreativní tvorby a myšlení respondentů. Zároveň se týkají sebepoznání, a s tím souvisejícím snižováním se hodnot u otázky číslo 11, která nám pojednává o tom, jak často se respondenti přetvařují a naopak zvyšujících se hodnot u uvědomění si působícího stresu a práce s ním. Čímž se mi podle Valenty (2007) potvrdila možnost využití uměleckých technik za účelem rozvoje osobnosti, což v adolescentním období shledávám jako podpůrný pozitivní prvek. Proto uvádím, že vlivem působení prvky artefiletiky a dramafiletiky je skutečně možno zkvalitnit život dětem v období adolescence a napomoci jim poznat sam/a sebe.

### **Pozměnění se vyhodnocených hodnot vlivem působení jiných faktorů:**

Otázky číslo 1, 4, 9, 18 a 19. Při důkladném náhledu na tyto otázky je patrné, že se jedná o otázky, které pokrývají jejich prožívání jak zdravotního stavu, tak nálady a kontroly svých citů. Dále chuť navštěvovat školu a trávení volného času na PC či sledováním televize. Přijde mi rozumné, že se hodnoty během roku pozměnily a nedávám tomu za příčinu působení vlivu artefiletiky a dramafiletiky, ale jiných faktorů, se kterými se respondenti setkávají ve svém životě.

### **Stagnace vyhodnocených hodnot:**

Otázky číslo 2, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 a 21. Nakonec se můžeme podívat i na otázky, u nichž nedošlo k výraznému posměnění vyhodnocených hodnot. Jedná se totiž převážně o charakterové vlastnosti a sociální rovinu, která se, když není za potřebí, měnit nemusí aneb dle známého přísloví „nehas, co nehoří“.

Pro druhou otázku, kde jsme se tázali, jak se aktuálně cítí adolescenci ve výzkumné skupině si je dobré povšimnout, otázek č. 8, 9, 16, 18, 19, 20 a 22 vybraných jako stěžejní pro zmapování současného stavu adolescentů ve společnosti. Můžeme si povšimnout, že se ony vybrané otázky rozprostřely téměř stejným dílem do všech tří výše uvedených skupin. Pokud se podíváme na otázku číslo 8, tak zjistíme, že respondenti uvádí, že si skutečně umí vychutnávat život plnými doušky. Z otázky číslo 9 je patrné, že tráví denně polovinu svého volného času na počítači, či sledováním televize. Otázka číslo 16 nám prozrazuje, že vztah s rodiči mají dobrý. Otázka číslo 18, zabývající se kontrolou svých citů, vypovídá o tom, že hodnota balancuje a vzrůstá, což může být zapříčiněno právě obdobím adolescence. V otázce číslo 19 vidíme, že se respondenti cítí zdraví, ženy však překvapivě více než muži. Otázka číslo 20 uvádí, že chuť respondentů tvořit se během výzkumu vysoce zvýšila. Závěrečná otázka číslo 22 nám taktéž potvrzuje pozitivní vliv výzkumu na práci se stresem.

V třetí otázce jsme se tázali, zda-li sami respondenti shledávají aktivity pro ně přínosné, či nikoliv. Abych si byl schopen odpovědět, respektive, aby mi respondenti odpověděli na mou otázku, byl vytvořen závěrečný dotazník, ve kterém respondenti uváděli své názory, prožitky a připomínky. Z uvedených tvrzení vyplynulo, že respondenti uznali vcelku aktivity i jejich průběh jako pozitivní, přičemž nejvíce si uvědomovali příjemný aktivní prožitek spojen se zábavou, zdokonalení jejich kreativního myšlení a tvoření, zvýšení důvěry v sebe sama a ostatní a závěrem usnadnění navazování kontaktů s ostatními lidmi. Zazněly i připomínky, že by mělo být více takových, či podobných prožitkových aktivit, kterých by se mohli účastnit, což shledávám pozitivní v tom, že sami respondenti mají chuť k takovéto práci.

Závěrem této diskuse uvádím, že uvedené výsledky platí pouze pro vybranou výzkumnou skupinu a každá výzkumná skupina se může lišit. Zároveň by mě zajímalo, jaké by byly výsledky srovnání tohoto výzkumu s obdobným výzkumem provedeném v jiné výzkumné skupině, což může být další zajímavé téma nejen pro studium.

## 10. Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, zda-li působení prvky artefiletiky a dramafiletiky má vliv na zkvalitnění života u dětí v období adolescence a pomocí mého působení aktivně podněcovat osobnostní rozvoj jedinců ve výzkumné skupině. Po jednoročném výzkumu s výzkumnou skupinou jsem poznal dost zajímavých adolescentů, jejich názorů a pohledů na svět a zároveň potvrdil a nabyt vědomí, že jak artefiletika, tak i dramafiletika může napomoci k osobnostnímu rozvoji.

Z výsledků praktické části je zřejmé, že výsledné hodnoty jsou oproti počátečním buď stejné nebo pozměněné, pozměnění však není vždy způsobeno působením artefiletiky a dramafiletiky, ale vlivem mnoha jiných faktorů, jež na adolescenty působí. Zároveň sledávám, že jeden ze silných faktorů je právě samotné období adolescence. Pokud si tento faktor a jeho úskalí plně uvědomí osoby, jež na adolescenty působí a zároveň aplikují se zdravým úmyslem rozumný postup jejich rozvoje, mohou adolescentům zcela pozměnit jejich hodnotový žebříček.

Při správném působení na adolescenty sehrává velmi důležitou roli prevence, neboť právě ta je základním kamenem zdravého vývoje. Během mého působení a vzájemné interakce se skupinou jsme probírali sociální problémy atp., které jsme následně individuálně analyzovali a pomocí bezpečných technik se vypořádávali s modelovými situacemi, které podněcovaly k hledání alternativních řešení problémů, které neohrozí zdravý vývoj jedince ani jeho okolí.

I když je adolescence náročným životním obdobím člověka, tak s lidským přístupem, láskou, kvalitní komunikací a snahou o vzájemné pochopení a porozumění, se může jednat o období příznivé jak pro adolescenty, kteří v nás mohou najít oporu k poznání nejen sama sebe, tak i pro ty, jež jim onu oporu nabízejí, ať už se jedná o rodiče, nebo kterékoliv lidi, kterým není toto téma lhostejné.

*„Nejsem na světě proto, abych žil podle tvých představ,  
a ty nejsi na světě proto, abys žil podle mých. Ty jsi ty  
a já jsem já. Jestliže se náhodou vzájemně najdeme,  
je to krásné. Nenajdeme-li se, nedá se nic dělat.“*

*Frederik S. Persl*

## Seznam bibliografických citací

1. Babbie, E. *Badania społeczne w praktyce*. 1. vyd. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2005, 659 s. ISBN 8301140682
2. Bergman, R. *O sebezpříjetí . 1. část*. Signály.cz [online]. [cit. 2013-03-25], Dostupné z <https://vztahy.signaly.cz/1202/o-sebeprijeti-1-cast>
3. Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
4. Grygárková, S. (2008) *Relaxace*. Celostnimediceina.cz [online]. [cit. 2013-03-25], Dostupné z <http://www.celostnimediceina.cz/relaxace.htm>
5. Hamanová, J., Kabiček, P. *Syndrom rizikového chování v dospívání*. Zdravotnické novinky [online]. [cit. 21-3-2013], Dostupné z <http://zdravi.e15.cz/clanek/priloha-lekarske-listy/syndrom-rizikoveho-chovani-v-dospivani-132984>
6. Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
7. Jessor, R.: *Prevence rizikového chování*. New York: Elsevier Science Publishing, 1991
8. Kalina, K. a kol. *Drogy a drogové závislosti 1. díl*. 1. vyd. Úřad vlády České republiky, 2003, ISBN 80-86734-05-6
9. Kondáš, O. *Psychohygienu všedního dne*. 1. vyd. Martin: Osveta, 1981, 249 s.
10. Kuneš, D. *Sebezpoznání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 152 s. ISBN 978-80-7367-541-7
11. Labáth, V. a kol. *Riziková mládež: možnosti potencionálních změn*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, 157 s. ISBN 80-8585-066-4
12. Macek, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 144 s. ISBN 80-7178-747-7
13. Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Ipos, 1998, ISBN 80-7068-103-9
14. Majzlanová, K. *Dramatoterapia v léčebnej pedagogike*. Iris, 2004, ISBN 80-89018-65-3
15. *Mezinárodní klasifikace nemocí- 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování*. 3. vyd. Praha: World Health Organization- Psychiatrické centrum Praha: 2006, 251 s. ISBN 80-85121-11-5
16. Míček, L. *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 207 s.



17. Millarová, S. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Panorama, 1978, 353 s.
18. Miovský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
19. Mlčák, Z. *Základy psychopatologie*. 1. vyd. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003, 73 s. ISBN 80-7042-263-7
20. Nešpor, K., Csémy, L. *Alkohol, drogy a vaše děti*. 2. vyd. Praha, 1994
21. Paulík, K. *Vývojová psychologie pro doplňující pedagogické studium*. 2. vyd. Ostrava: Centrum dalšího vzdělávání PdF OU, 2004
22. Řičan, P. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1973, 325 s.
23. Slavík, J.: *Umění zážitku, zážitek umění 1. díl*. Pedagogická fakulta UK v Praze, 2001, ISBN 6  
80-7290-066-8
24. 80-7290-066-8
25. Souček, J. a kol. *Sociální psychologie mládeže*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 143 s.
26. Šicková, J. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 176 s. ISBN 80-7178-616-0
27. Šimíčková-Čížková, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 176 s. ISBN 978-80-244-2141-4
28. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8
29. Valenta, M.: *Dramaterapie*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2007, 256 s. ISBN 978-80-247-1819-4
30. Vlčková, K. *Smišený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma?*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online], [cit. 2013-03-25], Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>
31. Vorbová, R. (2008), *Zaměřte se na psychohygienu*. Vylecit.cz magazín o zdraví [online], [cit. 2013-03-25], Dostupné z <http://www.vylecit.cz/521/zamerte-se-na-psychohygienu/>

## **Seznam příloh**

Příloha číslo 1. - Průběžný dotazník

Příloha číslo 2. - Závěrečný dotazník

Příloha číslo 1.

PRŮBĚŽNÝ DOTAZNÍK

Pohlaví: muž / žena (zakroužkuj)

Dnešní datum:

Věk:

Škola / Zaměstnání:

**Instrukce.**

Jsem student pedagogické fakulty a pro účely své bakalářské práce bych Vás chtěl požádat o vyplnění krátkého dotazníku.

- Následující dotazník je anonymní, přesto prosím, abyste odpovídali upřímně a pravdivě.
- Na následujících stranách je 22 tvrzení, které Vás nějakým způsobem popisují, odpovězte prosím na každou otázku.
- Čtěte pozorně každé tvrzení.
- Na stupnici od 1 do 10, která je uvedena pod tvrzením, vyznačte jak moc s tímto tvrzením souhlasíte (**1= Ne, to není o mě... 10= Ano, to jsem já...**)

Chodím rád do školy / zaměstnání

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Myslím, že mám na sebe a své koníčky dost času

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Zajímá mě umění

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Převážně mám dobrou náladu

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Mám hodně přátel

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Rád poznávám nové věci

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Myslím, že mám na to dokázat něco velkého

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Umím si vychutnávat život

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Trávím denně většinu času na PC, či sledováním televize

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Chci, aby lidé znali můj názor

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Často se přetvařuji

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vždy dodržím své sliby

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jsem spíše samotář

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mám rád práci ve skupině

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mám pocit, že mi lidi nerozumí

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se svými rodiči mám dobrý vztah

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jsem výbušný typ

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Někdy nedokážu kontrolovat své city

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Cítím se tělesně zdrav

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Rád tvořím

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Často se cítím být ve stresu

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Umím stresu vzdorovat

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Příloha číslo 2.

ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK

Pohlaví: muž / žena (zakroužkuj)

Dnešní datum:

Věk:

Škola / Zaměstnání:

Jaké mám zážitky z kreativních workshopů

Co mě to naučilo

Co mě bavilo / nebavilo

Jak jsem spokojený

Připomínky a názory

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lukáš Slavík
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Prostředky artefiletiky a dramafiletiky a jejich vliv na kvalitu života u dětí v období dospívání
<b>Název v angličtině:</b>	The elements of art and drama and their influence on quality of life of children during adolescence
<b>Anotace práce:</b>	Práce se zabývá zkoumáním vlivu artefiletiky a dramafiletiky na kvalitu života dětí v období dospívání. Teoretický vhléd popisuje období adolescence, její znaky, potřeby člověka v období adolescence a rizika vývoje člověka v období adolescence. Dále pak pojmy arteterapie, dramaterapie, artefiletika a dramafiletika. V praktické části je popsán samotný výzkum působení artefiletiky a dramafiletiky na výzkumnou skupinu a jeho vliv.
<b>Klíčová slova:</b>	artefiletika, výchovné drama, tvořivé drama, dramafiletika, adolescence, období dospívání
<b>Anotace v angličtině:</b>	The work deals with examination of the influence of artephiletics and dramaphiletics upon the life quality of children in adolescent phase. Theoretical part describes adolescent period, its signs, person's needs and risks in person's development in this phase. The Key words are artetherapy, dramatherapy, artephiletics and dramaphiletics. The examination of the impact of artephiletics and dramaphiletics upon examined group of people is described in the practical part of the work.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	artephiletics, educational drama, creative drama, dramaphiletics, adolescence
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha číslo 1. Průběžný dotazník Příloha číslo 2. Závěrečný dotazník
<b>Rozsah práce:</b>	50
<b>Jazyk práce:</b>	Český Jazyk