

VYSOKÁ ŠKOLA POLYTECHNICKÁ JIHLAVA

Zdravotně sociální péče

HODNOCENÍ PŘÍNOSŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V
PREVENCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ U DOSPÍVAJÍCÍCH

Bakalářská práce

Autor práce: Anna Provazníková, DiS.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Tomka, PhD.

Jihlava 2026

Vysoká škola polytechnická Jihlava

Tolstého 16, 586 01 Jihlava

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Autor práce:	Anna Provazníková
Studijní program:	Zdravotně sociální péče
Garant studijního programu:	Mgr. Jana Gabrielová, PhD.
Název práce:	Hodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Milan Tomka, PhD.
Cíl práce:	Cílem práce je zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci budou uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá přínosy dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. Cílem této bakalářské práce je zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci budou uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení. Výsledky ukazují, že účastníci vnímají DV jako bezpečné prostředí, které jim pomáhá lépe regulovat emoce, překonávat strach z úsudku ostatních a jednat v sociálních situacích sebevědoměji. Práce dokládá, že dovednosti osvojené ve fikci žáci úspěšně přenášejí do reality, například v podobě zachování klidu v krizových situacích. Zjištění potvrzují význam DV jako efektivního nástroje pro prevenci.

Klíčová slova

dospívání; dramatická výchova; odolnost; rizikové chování

Abstract

This bachelor thesis explores the benefits of drama education in the prevention of risky behavior among adolescents. The aim of the thesis is to evaluate the benefits of drama education in preventing risky behavior in adolescents. The research employs qualitative methods, utilizing the concepts of self-assessment and evaluation. The results indicate that participants perceive drama education as a safe environment that helps them better regulate emotions, overcome the fear of judgment from others, and act more confidently in social situations. The thesis demonstrates that students successfully transfer skills acquired within fiction into reality, for instance, by maintaining composure in crisis situations. The findings confirm the significance of drama education as an effective tool for prevention.

Keywords

adolescence; drama education; resilience; risky behavior

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je původní a zpracoval/a jsem ji samostatně. Prohlašuji, že citace použitých pramenů je úplná, že jsem v práci neporušil/a autorská práva (ve smyslu zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, v platném znění, dále též „AZ“).

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje **AZ**, zejména § 60 (školní dílo).

Podle § 47b zákona o vysokých školách souhlasím se zveřejněním své práce podle Směrnice pro vedení, vypracování a zveřejňování závěrečných prací na VŠPJ, a to bez ohledu na výsledek obhajoby.

Beru na vědomí, že VŠPJ má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé bakalářské práce a prohlašuji, že **s o u h l a s í m** s případným užitím mé bakalářské práce (prodej, zapůjčení apod.).

Jsem si vědom/a toho, že užití své bakalářské práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem VŠPJ, která má právo ode mě požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených vysokou školou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše), z výdělku dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence.

V Jihlavě dne 23. dubna 2026

.....

Podpis studenta/ky

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem pedagogům, rodině a přátelům, kteří mi byli během studia oporou a provázeli mě až k úspěšnému dokončení.

Obsah

Seznam zkratk	7
Úvod	8
1 Rizikové chování u dospívajících	9
1.1 Dospívání jako vývojové období.....	9
1.2 Rizikové chování – definice a příčiny.....	10
1.3 Odolnost jako protektivní faktor.....	11
2 Dramatická výchova jako preventivní nástroj	14
2.1 Vymezení dramatické výchovy.....	14
2.2 Metody a formy dramatické výchovy	15
3 Přínosy dramatické výchovy	17
3.1 Dramatická výchova a rozvoj osobnosti.....	17
3.2 Dramatická výchova v prevenci rizikového chování	18
4 Metodika výzkumu	20
4.1 Cíl výzkumu	20
4.2 Realizace výzkumu	20
4.3 Kritéria výzkumného šetření	21
4.4 Etika výzkumu	22
4.5 Limity výzkumu.....	22
5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace	24
5.1 Schopnost seberegulace a emoční kontroly	24
5.2 Schopnost asertivity a sebeprosazení	26
5.3 Schopnost pozitivního sebehodnocení	27
5.4 Schopnost empatie a sociální kooperace.....	28
5.5 Schopnost adaptability.....	28
6 Diskuze	30
Závěr	34
Seznam použité literatury	35
Odborné články	36
Přílohy	37

Seznam zkratk

VŠPJ	Vysoká škola polytechnická Jihlava
DV	Dramatická výchova

Úvod

Bakalářská práce se zabývá přínosy dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. Toto téma jsem si zvolila na základě své třináctileté zkušenosti s dramatickou výchovou, kterou jsem prošla nejprve jako žákyně a nyní v ní působím jako pedagog volného času. Během této doby jsem v různých skupinách měla možnost sledovat, jak se u dětí díky dramatické výchově mění jejich vystupování, jak získávají jistotu v komunikaci a jak se učí pracovat se svými emocemi. Zároveň mě k napsání práce vedla zkušenost z mých odborných praxí, kde jsem se s metodami dramatické výchovy v rámci sociálních služeb nikde nesečkala. Přitom dramatickou výchovu považuji za velmi efektivní nástroj pro práci s různými cílovými skupinami, nejen s dospívajícími.

Cílem práce je zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci budou uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení. Vycházím z předpokladu, že rizikové chování je důsledkem oslabené resilience. Místo přímého dotazování na rizikové jevy se tedy zaměřuji na rozvoj pěti schopností, které tvoří vnitřní výbavu odolného jedince: seberegulaci, asertivitu, sebehodnocení, empatii a adaptabilitu.

Práce je členěna do dvou částí. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První charakterizuje období dospívání a rizikové chování. Druhá kapitola se věnuje vymezení dramatické výchovy a jejím metodám. Třetí kapitola pak propojuje DV s konceptem odolnosti. Ve výzkumné části je popsána metodika, etika a limity šetření. Výzkum je zpracován formou polostrukturovaných rozhovorů s devíti respondenty. Většinu kapitoly tvoří výsledky výzkumu a jejich interpretace rozdělená do kategorií podle složek odolnosti.

1 Rizikové chování u dospívajících

Dospívání neboli adolescence představuje jedno z nejdynamičtějších období v lidském životě. Z časového hlediska se obvykle vymezuje jako fáze přechodu od dětství k dospělosti, zhruba od 12 do 20 let. Zahrnuje jak pubertu, tak pozdní adolescenci. Je to období intenzivních biologických, psychologických a sociálních změn, které zásadně formují osobnost, identitu a budoucí chování jedince. (Vágnerová, 2021)

Tato kapitola blíže charakterizuje dospívání s důrazem na tělesné, psychologické a kognitivní změny. Kapitola vysvětluje, proč je toto vývojové období obzvláště citlivé a proč právě v něm roste pravděpodobnost výskytu rizikového chování.

1.1 Dospívání jako vývojové období

Období dospívání začíná nástupem prvních tělesných změn v pubertě a končí pak ekonomickou nezávislostí, nástupem do práce nebo na vysokou školu. Během tohoto období dochází ke stabilizaci tělesného vývoje, s nárůstem fyzické odolnosti a výkonnosti. (Ptáček, 2013) Současně probíhají i dramatické *hormonální změny*, které dočasně zvyšují plasticitu mozku a vedou k nerovnováze v jeho zrání. Systém odměny a emocí dozrává rychleji než prefrontální kůra, tedy kontrolní a regulační centrum. Tato nerovnováha zvyšuje citlivost na sociální a emoční podněty a způsobuje, že dospívající preferují okamžité uspokojení. Právě pro toto období je typické impulzivní chování, kdy se emoce projevují dříve než logické uvažování, což vede ke sklonům k riskantnímu chování bez ohledu na jeho potenciální následky. Přestože se tendence riskovat snižuje během dospívání u obou pohlaví, chlapci obecně riskují dříve a častěji než dívky, což je připisováno rozdílnému tempu zrání. Tento složitý proces má význam především pro získávání nových dovedností a přípravu na nezávislost v dospělosti. (Vágnerová, 2021)

V této vývojové fázi také nastávají zásadní *změny v kognitivní sféře*, kde intelektuální potenciál dosahuje svého vrcholu, a to i přesto, že mladí lidé stále postrádají životní zkušenosti. Myšlení je charakterizováno flexibilitou, kognitivní komplexností a schopností abstraktního myšlení. Utvářejí se také strategie chování týkající se výkonu a sociálního postavení. Adolescence je chápána jako čas k urovnání vlastních hodnot, postojů a cílů, aby jedinec následně dokázal zodpovědně nakládat se svobodou a odpovědností, které jsou základními znaky dospělosti. (Ptáček, 2013) Během dospívání se postupně zlepšuje kognitivní kontrola a míra impulzivitu klesá. Adolescent se učí vnímat odložení nerealizovatelných cílů jako běžnou strategii a je schopen kompenzovat současné neuspokojení vyhlídkou na budoucí úspěchy. V souvislosti s tím se potřeba seberealizace rozšiřuje z pouhé přítomnosti i na budoucnost. Dospívající, který si uvědomuje různé možnosti a perspektivy, zároveň však může zažívat ztrátu dřívějšího pocitu jistoty. Aktuální úspěchy proto nemusí vnímat jako trvalé, jelikož si uvědomuje, že budoucí okolnosti mohou jeho současný úspěch zpochybnit. Tuto nejistotu v dětství nezažíval. (Vágnerová, 2021)

Hlavním vývojovým úkolem adolescence je *vytvoření osobní identity*, které je spojené s neustálou proměnou sebepojetí, sebehodnocení a intenzivní potřebou emočních prožitků. Tyto procesy jsou podpořeny i souvisejícími rozvojovými cíli, jako je zlepšování sebeovládání

a přijímání odpovědnosti, které vycházejí ze zmíněného kognitivního dozrávání. (Ptáček, 2013) Součástí formování zdravé identity je také přijetí vlastního těla a schopnost zacházet s jeho nedokonalostmi. Identita dospívajících je křehká a bývá často konfrontována s mediálně prezentovanými ideály. To vede u mnoha adolescentů k vysoké míře nespokojenosti s vlastním tělem. Například Thorová (2015) uvádí, že 60% českých středoškolaček není spokojeno se svým tělem a polovina z nich si přeje zhubnout. (Thorová, 2015)

S hledáním identity a autonomie souvisí *proměna sociálních vztahů*. Dospívání představuje stádium, kdy dochází k odklonu od nutné závislosti na druhých a směřuje k relativní autonomii. Přestože adolescenti aktivně usilují o nezávislost, stále je pro ně důležitá kvalita vztahu s rodiči, který se ke konci dospívání mění na více symetrický a demokratický. (Ptáček, 2013) S oslabováním emocionální závislosti na rodině získávají na významu vrstevnické vztahy. Mladí lidé aktivně využívají sociální sítě a virtuální komunity k navazování vztahů a sdílení názorů, což jim nabízí prostor pro experimentování s identitou. Před hlubším citovým zraněním je chrání anonymita a možnost diskusi rychle ukončit. Starší adolescenti online komunity vyhledávají, aby si ujasnili či potvrdili své názory a hodnoty v oblastech životního stylu, přátelských a partnerských vztahů. (Thorová 2015) Do popředí se dostávají i partnerské vztahy na úkor rodinných. Tyto vztahy se vyznačují intenzivní zamilovaností a idealizací partnera. (Ptáček, 2013)

Dospívání je obdobím tělesných, psychických a sociálních změn, kdy se jedinec učí samostatnosti a hledá své místo ve společnosti. Právě tato kombinace hledání identity, experimentování a potřeby uznání u vrstevníků zvyšuje riziko impulzivního a nezodpovědného chování.

1.2 Rizikové chování – definice a příčiny

Rizikové chování lze chápat jako soubor různorodých projevů, které mohou vést k psychosociálnímu nebo zdravotnímu poškození samotného jedince, jiných osob, majetku či prostředí. V odborné literatuře se mnohdy objevuje i pojem „problémové chování“, který taktéž označuje aktivity, které porušují obecně přijímané sociální normy, zákony a etické hodnoty. Takové chování u dospívajících mívá prepatologický charakter. To znamená, že představuje určité riziko a může být nebezpečné, ale ještě nenaplnuje klinická kritéria patologie, jako je například závislost nebo porucha osobnosti. Toto chování je tedy spíše varovným signálem. (Širůčková, 2010)

Dle Širůčkové (2010) mezi hlavní oblasti rizikového chování v období dospívání patří:

- *Násilné a agresivní projevy v mezilidských vztazích*, které zahrnují šikanu, násilí, týrání nebo projevy extremismu.
- *Delikventní chování* zaměřené na majetek. Například krádeže, vandalismus či sprejství.
- *Rizikové zdravotní návyky a vznikající závislosti*, mezi něž patří užívání legálních i nelegálních návykových látek, kouření a nezdravé stravovací návyky.
- *Rizikové sexuální chování*, jako je předčasné zahájení pohlavního života nebo promiskuita.

- *Nerespektování institucionálních pravidel a autorit, především v podobě záškoláctví a neplnění školních povinností.*

(Širůčková, 2010)

Vznik rizikového chování nelze vysvětlit jedinou příčinou. Čech a Zvoníčková uvádějí multifaktoriální teorii, podle níž je toto chování výsledkem vzájemného působení osobnostních charakteristik jedince a prostředí, ve kterém vyrůstá. Biologické, psychické, sociální i hodnotové aspekty se během vývoje navzájem ovlivňují a nelze je tedy chápat odděleně. Tyto faktory, které ovlivňují rozvoj rizikového chování, lze rozdělit na dva typy. Prvním typem jsou rizikové faktory zvyšující pravděpodobnost vzniku problémového chování. Patří mezi ně například nízké sebevědomí, negativní vzory ve vrstevnické skupině, školní neúspěšnost nebo narušené rodinné vztahy. Naopak protektivní faktory působí preventivně a rozvoji rizikového chování brání. Patří sem třeba pozitivní vztah ke vzdělávání, kvalitní sociální vazby a jasně odmítavé postoje k sociálně nežádoucím jevům. (Čech, 2017)

Rizikové chování se u jedince málokdy vyskytuje v osamoceně podobě a většinou tvoří tzv. syndrom problémového chování. To znamená, že různá rizika (např. konzumace alkoholu, kouření a delikvence) se vzájemně propojují, posilují a mohou se stát součástí životního stylu dospívajícího. Z vývojového hlediska může rizikové chování plnit funkci nezralé strategie zvládnání stresu nebo sloužit jako prostředek k začlenění do vrstevnické skupiny a hledání vlastní identity. (Širůčková, 2010) Čech (2000) taktéž uvádí, že rizikové chování je jednou ze strategií, kterou mládež volí k vyřešení sociálních nároků, k vlastnímu sebeprosazení a k sebepoznávání. (Čech, 2017) V tomto období, kdy dochází k oslabování vlivu rodiny, se dominantním polem pro utváření identity stává vrstevnická skupina. Potřeba „patřit někam“ a být přijat vrstevníky je natolik silná, že dospívající často vědomě podstupují riziko, aby získali ve skupině status nebo se vyhnuli sociální izolaci. Pokud se však nežádoucí vzorce chování upevní, mohou vést ke vztahovým, pracovním i zdravotním problémům v dospělosti. (Širůčková, 2010) Aby se těmito následkům předešlo, je třeba posilovat vnitřní mechanismy dospívajícího, které mu umožní čelit nepříznivým vlivům bez nutnosti uchýlovat se k rizikovému chování. Schopnost zvládat zátěž a adaptovat se na náročné životní podmínky je tématem následující kapitoly.

1.3 Odolnost jako protektivní faktor

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, rizikové chování u dospívajících lze často chápat jako nezralý způsob zvládnání stresu. Aby dospívající dokázal odolat tlaku vrstevnické skupiny a volil méně rizikové způsoby jednání, potřebuje dostatečně rozvinuté vnitřní zdroje. Ty jsou základem tzv. psychické odolnosti neboli resilience. Resilience představuje celkovou schopnost jedince zvládat zátěžové situace a přizpůsobovat se jim. Jedná se o dynamický proces a nikoliv o stabilní vlastnost. Právě v období dospívání je tento proces obzvláště proměnlivý kvůli vývojovým změnám. Obecně platí, že čím je dospívající psychicky odolnější, tím méně se uchyluje k nevhodným strategiím zvládnání zátěže, tedy k rizikovému chování. (Thorová, 2015)

Pro lepší přehled je odolnost rozdělena na několik konkrétních oblastí, které lze u dospívajících identifikovat a rozvíjet. Podle Novotného (2015) lze tyto zdroje resilience třídit do dvou základních kategorií: vnitřní a vnější.

Vnitřní faktory zahrnují osobní nastavení a postoje, které umožňují pracovat s vlastní psychikou v zátěžových situacích. Jsou podstatné především pro pozitivní pohled na sebe a na život. (Novotný, 2015) Patří sem například:

- *Emoční seberegulace*: Lidský mozek je evolučně nastaven na přežití. Silné emoce, vyvolané krizovou situací, tak mnohdy vedou k jednostrannému způsobu myšlení. Aby jedinec dokázal uvažovat o řešení krizové situace, musí nejprve aktivně zmírnit svou stresovou reakci a nastolit vnitřní rovnováhu. (Gruhl, 2013)
- *Optimismus a přijetí reality*: Tato kategorie zahrnuje schopnost přijmout nepříznivé události jako součást života. Podle Gruhl (2013) je přijetí prvním nezbytným krokem k tomu, aby se člověk mohl pohnout z místa. Pokud člověk situaci popírá nebo se zatvrdí v myšlenkách typu „to se nemělo stát“, blokuje tím svou energii, kterou by jinak mohl využít k hledání řešení. (Gruhl, 2013) Nejedná se o čisté přehlížení nepříjemností či negativních emocí. Tzv. realistický optimismus spočívá v zaměření na pozitivní stránky situace a jejích možných řešení. (Azri, 2022)
- *Vědomí vlastní účinnosti*: Jedná se o víru dospívajícího ve vlastní schopnost zvládnout náročné úkoly a ovlivnit dění kolem sebe. Získává tím pocit kontroly. Pokud dospívající věří, že má schopnosti problém vyřešit, nemá potřebu hledat únik nebo uznání v rizikových skupinách. (Mourlane, 2013)
- *Orientace na řešení a kreativita*: Místo zaměření na problém se pozornost přesouvá k hledání cest a možných způsobů řešení. To vyžaduje tvořivost a ochotu experimentovat s nevyzkoušenými postupy. (Gruhl, 2013)
- *Vlastní odpovědnost*: Jedinec si uvědomuje, že je aktivním tvůrcem svého života, nikoliv jen obětí okolností. (Thorová, 2015)
- *Sociální kompetence (asertivita a empatie)*: Sociální kompetence představují schopnosti, které umožňují propojit se s okolím a budovat kvalitní vztahy. Patří sem například asertivita a empatie. Asertivita znamená jednat autenticky a přitom respektovat názor druhého. Empatie značí schopnost vžít se do myšlenek a pocitů druhého. V rámci odolnosti, tyto zdroje umožňují lépe zvládat emoce, vycházet s ostatními, zachovávat vlastní hodnoty a vytvářet funkční síť sociální opory. (Mourlane, 2013)

Odolnost se neodvíjí pouze od vnitřní síly, ale je zásadně ovlivněna i kvalitou sociálního prostředí, ve kterém dospívající žije. (Thorová, 2015) Vnějšími faktory resilience jsou především:

- *Sociální opora a kvalita vztahů*: Existence bezpečných vztahů ve skupině, které fungují jako záchranná síť při zvládnání zátěže. (Paulík, 2017)
- *Pocit sounáležitosti*: Vědomí, že jedinec je přijímanou součástí skupiny. Dospívající si skrze reakce druhých buduje pohled na sebe sama a zjišťuje, zda může být autentický. (Novotný, 2015)
- *Širší kontext (spiritualita, vzdělávání a kultura)*: Hodnotový rámec a smysl, který dospívajícímu poskytuje vnitřní ukotvení. (Novotný, 2015)

Odolnost tedy není pouze o přežívání, ale především o využívání schopností a zkušeností k adaptaci. Pokud dospívající disponuje dostatkem těchto faktorů, dokáže se pružně přizpůsobovat změnám a přijímat nové sociální role bez nutnosti utíkat k rizikovému chování. (Paulík, 2017) Z výše uvedeného vyplývá, že prevence rizikového chování by se měla zaměřovat na posilování vnitřních a vnějších zdrojů odolnosti.

2 Dramatická výchova jako preventivní nástroj

Tato kapitola představuje dramatickou výchovu. Zabývá se teoretickým vymezením tohoto oboru a popisuje metody zkušenostního učení a specifické formy práce, které skrze prožitek a reflexi umožňují rozvíjet vnitřní zdroje dospívajících.

2.1 Vymezení dramatické výchovy

Ačkoliv si mnoho lidí dramatickou výchovu představí především jako divadlo, ve skutečnosti jde o obor s podstatně širším zaměřením. Základem tohoto oboru je sice divadlo a drama, ale je třeba zdůraznit, že dramatická výchova nerovná se automaticky divadelní přestavení. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že zatímco divadlo směřuje ke konečnému estetickému výsledku, označovanému jako produkce pro diváka, cílem dramatické výchovy není tento výsledek, ale samotná činnost a formativní účinek na osobnost účastníka. Jak přesněji definuje Silva Macková (2004), dramatická výchova je formativní obor, který vychází z dramatického umění, ale jeho primárním cílem není divadelní výsledek. Místo toho usiluje o komplexní rozvoj osobnosti a kultivaci sociálně komunikačních dovedností. (Macková, 2004) V dramatické výchově se tak nutně nevyskytuje divák ani snaha o umělecké zpracování. Namísto toho se využívá dramatických prostředků pro průzkum tématu a zkušenosti, přičemž hlavní důraz je vždy na prožitek a rozvoj zúčastněných. Tento záměr vystihuje i definice, že cílem dramatické výchovy je „praktikovat život“. (Way, 2014) Děti a mládež tak mají možnost osvojit si potřebné dovednosti a znalosti prostřednictvím přímé zkušenosti s fiktivní situací a vstupem do role. Fikce tak slouží jako bezpečné cvičiště pro realitu. Účastníci mohou zkoušet asertivní chování, odmítání či řešení konfliktu, čímž si osvojují dovednosti, které by v reálném životě vyžadovaly vysoké riziko a odvahu. (Valenta, 2008)

Základním východiskem dramatické výchovy je zkušenost, která je chápána jako aktivní prvek paměti a jejíž získávání je podstatou učení a interakce člověka s okolím. Zkušenosti žák získává tak, že něco dělá, pozoruje a zkouší, přičemž probíhají psychické procesy jako vnímání, myšlení, cítění a snahy. Zkušenosti získané v běžném životě se odehrávají v reálném prostředí, čase a se skutečnými osobami. V dramatické výchově dochází k hernímu jednání ve fiktivní situaci a čase s fiktivními postavami. Žáci v herním jednání získávají nové zkušenosti, které zpracovávají skrze pronikání do prožitků konkrétní postavy. Čím silnější byl prožitek, tím více si ho pamatují a dále ovlivňuje jejich další činnost. Stává se součástí jejich osobnosti. Pro dramatickou výchovu je charakteristická neustálá interakce tří základních složek lidské psychiky. Jedná se o prožívání, chování a tvorbu (vytváření významů). (Machková, 2004) Právě tento systém zkušenostního učení v bezpečném fiktivním prostředí činí z dramatické výchovy cenný nástroj, který je možné využít v prevenci rizikového chování.

Ačkoli může samotný pojem „dramatická výchova“ vyvolávat dojem, že jde čistě o pedagogickou disciplínu, její charakter je širší. Výchova označuje cílevědomý proces, v jehož průběhu se mění a rozvíjí soubor poznatků, dovedností, postojů a způsobů jednání člověka. Dramatická výchova však tyto změny nevyvolává výhradně prostřednictvím pedagogických postupů, nýbrž se opírá o již zmíněné principy dramatického umění, prožitkového a sociálního učení a tvořivé činnosti, které přesahují rámec školní pedagogiky. (Machková, 2007) Cílem tedy

není akademický výsledek či hromadění poznatků, ale především celostní rozvoj osobnosti. Ten klade důraz na praktické dovednosti a vnitřní zdroje, včetně intuice a schopnosti sebereflexe a práce s emocemi. (Way, 2014)

Proto lze dramatickou výchovu chápat spíše jako interdisciplinární obor. Jak uvádí Valenta (2008), dramatická výchova se na jedné straně věnuje kreativně-uměleckým a pedagogickým aspektům, zatímco na straně druhé podporuje bio-psycho-sociální rozvoj jednotlivců i skupin, kteří se do procesu zapojují. (Valenta, 2008)

2.2 Metody a formy dramatické výchovy

Metodika dramatické výchovy je založena na zkušenostním učení, které probíhá skrze přímý prožitek a aktivní jednání. Na rozdíl od pasivních metod, kde je účastník pouze příjemcem informací, zde figuruje jako aktivní člen, který situaci spoluvytváří. Poznání vzniká skrze psychosomatickou zkušenost, tedy propojením těla, emocí a myšlení. (Machková, 2004) Prožitek v dramatické situaci není jen prchavým momentem, ale ukládá se i do tzv. paměti těla ve formě psychosomatických stop. Tento mechanismus umožňuje, aby si dospívající osvojené vzorce chování uchoval i pro reálné životní situace. (Slaviček, 2001)

Hlavním nástrojem tohoto zkušenostního učení je dramatická hra. Podle Koťátkové (1998) jde o řízenou a strukturovanou činnost, která však musí zachovávat základní atributy hry, jako je prostor pro spontánní prožívání, radost z dění a tvůrčí aktivitu. (Koťátková, 1998) Zatímco sportovní hry se zakládají na principu soutěže a volnější hry na náhodě, dramatická výchova staví na principu mimikry, tedy na přijímání rolí a vytváření fikčních světů. Tento proces umožňuje dospívajícímu tzv. asimilaci skutečnosti, kdy si okolní svět, jeho pravidla a podněty přizpůsobuje vlastním potřebám. (Machková, 2007)

Základním prvkem dramatické hry je *vstup do role*. Přijetí identity postavy poskytuje dospívajícímu pomyslnou „ochrannou masku“, která mu umožňuje zkoušet nové způsoby jednání bez přímého ohrožení vlastního sociálního statusu. Tento odstup od vlastního já vytváří bezpečný prostor pro experimentování, riskování i chybování. (Machková, 2007) Jedná se vlastně o koncept dvojího vědomí, v odborné literatuře označovaný také jako „metaxon“. Účastník v dramatické situaci existuje ve dvou rovinách současně. Uvědomuje si svou reálnou identitu v bezpečném prostředí skupiny, ale zároveň prožívá emoce a myšlenky své postavy ve fikci. (Machková, 2007) Ačkoliv se jednání odehrává „jako by“, pro účastníka je prožívání v roli součástí jeho duševní reality. Vše, co si dospívající v rámci role uvědomuje a vyjadřuje, má zdroj v jeho vnitřním světě, což činí z fikce autentický nástroj sebepoznání. (Slaviček, 2004) Dramatická výchova tak využívá přirozené lidské schopnosti „světa-tvorby“, kdy si člověk neustále dotváří a mění obraz reality na základě svých potřeb. Možnost vědomě měnit události učí dospívající, že nejsou pasivními objekty, ale aktivními tvůrci své sociální reality. (Slaviček, 2001)

V praxi jsou k naplnění těchto principů využívány konkrétní nástroje v podobě her a cvičení. Mezi těmito principy dominuje *improvizace*. Ta spočívá v bezprostředním jednání v navozené dramatické situaci, bez předem daného scénáře. (Machková, 2007)

Dramatické jednání nemusí mít vždy jen podobu mluveného slova. Formy dramatické výchovy lze podle vyjadřovacích prostředků dělit na psychosomatické, kdy účastník zapojuje své tělo

a hlas, a na metody materiálůvě-věcně či grafickě, kde jako prostředník komunikace slouží předmět nebo psaný text. (Machková, 2007) Další významnou formou je strukturované drama, které představuje ucelený metodický postup. Lekce je pečlivě stavěna od úvodních fází, které slouží k vytvoření bezpečného prostředí a k naladění skupiny, přes rozehrívací hry a techniky k postupnému vstupu do příběhu. Ten vrcholí dramatickým konfliktem, který vyžaduje od účastníků volbu řešení. (Machková, 2007)

Jednou z nejdůležitějších částí celého procesu je *reflexe* a sdílení, ke kterým dochází po skončení herní části. V tomto momentě role mizí a účastníci se vrací ke své vlastní identitě. V kruhu pak společně rozebírají, co v jednotlivých situacích cítili, proč se rozhodli pro konkrétní jednání a co jejich činy vyvolaly u ostatních. (Machková, 2007) Právě zde dochází k vědomému zpracování prožitku.

Úspěch těchto metod vyžaduje *bezpečné prostředí*. Bezpečí ve hře je zajištěno její umělostí a fikcí. Účastníci mají možnost vyzkoušet si i takové jednání, které by v životě nepovažovali za správné nebo k němu neměli odvahu. Ve fikci lze navíc od situací získat objektivní odstup a nahlížet na ně bez paralyzujícího vlivu silných emocí. (Machková, 2007) Dále lektor využívá popisné vyjadřování namísto posuzování, čímž také podporuje vzájemnou důvěru. Chyba není v dramatické výchově vnímána jako selhání, ale jako cenný studijní materiál. Možnost „vrátit čas“ a vyzkoušet si alternativní řešení činí z dramatické výchovy jedinečný prostor pro rozvoj sociálních kompetencí. (Valenta, 2008)

3 Přínosy dramatické výchovy

Tato kapitola se zaměřuje na to, jak dramatická výchova přispívá k rozvoji osobnosti a jak tyto přínosy působí jako prevence rizikového chování u dospívajících.

3.1 Dramatická výchova a rozvoj osobnosti

Tato podkapitola se zaměřuje na to, jakým způsobem metody dramatické výchovy přispívají k rozvoji osobnosti. Podle Bartáka (2025) rozvoj osobnosti zahrnuje schopnosti poznávání, smyslového vnímání, sebepoznání a sebepojetí. Také souvisí se zlepšováním seberegulace, psychohygieny, sebeorganizace v běžných i zátěžových situacích, zvládnání stresu a se zlepšováním kreativního uvažování. (Barták, 2025) V rámci dramatické výchovy Way (2014) zdůrazňuje, že cílem dramatické výchovy není primárně rozvoj „dramatu“ jako uměleckého tvaru, ale právě rozvoj člověka a jeho jedinečnosti. Autor definuje rozvoj osobnosti skrze sedm základních aspektů - soustředění, smysly, představitost, pohyb, řeč, city a inteligence. Tyto složky tvoří vnitřní výbavu jedince, na kterou dramatická výchova působí. (Way, 2014) Pro účely práce jsou tyto a další přínosy dramatické výchovy představeny v rámci několika dovedností, které tvoří osobnost odolného jedince a podporují zdravé způsoby zvládnání zátěžových situací.

V následujícím textu je popsáno, jakým způsobem konkrétní metody dramatické výchovy podporují vybrané složky osobnosti, které jsou rozřazené do následujících kategorií: seberegulace a zvládnání emocí, asertivita a sebeprosazení, sebehodnocení a osobní odolnost, empatie a mezilidské vztahy, tvořivost.

Seberegulace a zvládnání emocí

První zmíněnou oblastí je seberegulace a práce s emocemi. Dramatická výchova usiluje o to, aby žák dospěl k uvědomění svých emocí a jejich kontrole. Podle Waye je k tomu nezbytné propojení složky citů a inteligence. Žák v dramatické výchově nejedná v afektu pod vlivem emocí a může tak pozorovat celé dění a přemýšlet o něm. (Way, 2014) Základní mechanismus, který toto umožňuje, je tzv. *rolový filtr*. Ten spočívá v tom, že žák jedná a prožívá situace skrze určitou postavu. Emoce a jednání jsou tedy částečně oddělené od jeho skutečné identity a jeho psychický stav je v bezpečí. Přestože se situace odehrává pouze v rovině „jako by“, účastník vychází ze svých vlastních zkušeností, fantazií a hodnot. (Valenta, 1999) Jak uvádí Slavíček (2004), tato fiktivní situace se stává autentickou součástí jeho duševního světa. Tento odstup tak umožňuje žákům bezpečně zkoušet, jak by reagovali v emočně náročných situacích. V rámci reflexe se pak žáci učí emoce pojmenovávat a tím i lépe rozlišovat v reálném životě. (Slavíček, 2004)

Asertivita a sebeprosazení v sociálním kontaktu

Rozvoj asertivity v dramatické výchově souvisí s objevováním vnitřních zdrojů a schopností využívat tělo, hlas a řeč k vyjádření vlastního postoje. Podle Waye (2014) tělesné vyjádření a mluvený projev tvoří základní složky vnitřní výbavy jedince, které se v sociálním kontaktu projevují jako schopnost asertivního jednání. Sebeprosazení je v lekcích procvičováno skrze simulace reálných situací. Podle Koti (1995) tento druh cvičení umožňuje účastníkům zjistit,

jakým způsobem dokáží prosazovat své potřeby a názory ve skupině. Tím se vnitřní nastavení proměňuje z pasivního pozorovatele na aktivního účastníka sociální reality. (Koťa, 1995) Jedním z cílů dramatické výchovy je podle Waye (2014) rozvíjet individualitu každého jedince tak, aby byl schopen být sám sebou a nebál se projevit svou jedinečnost v interakci s ostatními. (Way, 2014)

Sebehodnocení a osobní odolnost

Way (2014) popisuje, že pro formování sebehodnocení je podstatná oblast soustředění. Autor tvrdí, že hluboké soustředění na činnost v dramatické hře zbavuje žáka trémy a strachu z hodnocení okolím. Ačkoliv provádění hereckých cvičení může být ze začátku zvláštní, žák postupně získává jistotu a odvahu se v těchto cvičeních více kreativně projevit. Žáci se po čase přestávají stylizovat do podoby, kterou si myslí, že po nich okolí žádá, a začínají jednat autenticky. Toto zdokonalování je základním stavebním kamenem sebedůvěry a sebehodnocení. Žáci zjišťují, že jsou schopni něco vytvořit a ustát, což přímo posiluje i jejich osobní odolnost. (Way, 2014)

Empatie a mezilidské vztahy

Rozvoj empatie v dramatické výchově probíhá při identifikaci s postavou a její situací. V rámci empatie Way (2014) zmiňuje složku představivosti, kterou vnímá jako schopnost "vidět" a "cítit" situace, které právě teď fyzicky neprožíváme. (Way, 2014) Skrze vstup do role žáci zakouší výzvy, které mohou být pro jiné lidi skutečností. Díky rozvinuté představivosti a schopnosti vstupovat do různých rolí se žáci učí lépe porozumět tomu, jak fungují mezilidské vztahy a co stojí za chováním druhých lidí. Práce ve skupině, ať už v rámci her, improvizací či při přípravě představení, zároveň podporuje schopnost aktivně naslouchat ostatním, vyjednávat o nápadech, respektovat názory druhých a flexibilně reagovat na podněty a potřeby skupiny. (Valenta, 1999)

Tvořivost

Bezpečné prostředí fikce, tedy „zkoušení si života nanečisto“, umožňuje experimentovat s tvořivými řešeními problémů. Tvořivost zde není jen uměleckou kategorií, ale životním postojem. Účastníci se učí hledat nové cesty namísto zaseknutí v problému. Například v improvizaci či představení je nutné rozvíjet děj a posouvat příběh k nějakému zakončení. (Valenta, 1999) Podle Waye (2014) se odolnost v tomto kontextu projevuje jako dovednost adaptovat se na měnící se okolnosti hry. Skrze reflexi se tato zkušenost následně transformuje do schopnosti „žít dovedně“. (Way, 2014) Následná reflexe slouží k uspořádání získané tvořivé zkušenosti a jejímu přenosu do běžné praxe. (Valenta, 1999)

3.2 Dramatická výchova v prevenci rizikového chování

Tato kapitola čerpá především z odborných článků, kde se autoři přímo zaměřují na souvislost mezi dramatickou výchovou a rizikovým chováním či morálním citěním dospívajících. Dramatická výchova podle těchto autorů naplňuje cíle prevence především tím, že transformuje teoretické znalosti o rizicích do prožitých zkušeností. Aby se však dramatická výchova dala považovat za funkční preventivní nástroj a nikoliv jen za volnočasovou aktivitu, musí splňovat parametry efektivního preventivního systému.

Podle Pokorného (2003) je prevence účinná pouze tehdy, je-li koncepční, cílevědomá, komplexní a flexibilní. V dramatické výchově jsou tyto nároky naplňovány těmito způsoby:

- **Flexibilita:** Schopnost lektora reagovat na aktuální dynamiku skupiny a přizpůsobovat hodiny potřebám žáků. Pravidelná reflexe lekcí mu umožňuje poznat aktuální témata skupiny a sledovat posun v postojích jednotlivých žáků. (Schiller, 2008)
- **Komplexnost:** Zapojení smyslů, mysli a emocí najednou. Žák o problému jen nemluví, ale vyjadřuje ho, prožívá a řeší v interakci s ostatními žáky. (Mardas a Magos, 2020)
- **Koncepčnost a cílevědomost:** Prevence není náhodná, ale musí být založena na posilování konkrétních schopností. V dramatické výchově není primárním cílem herecký výkon, ale právě rozvoj jednotlivých složek osobnosti. (Park a Jung, 2011)

Vztah mezi přínosy dramatické výchovy popsány v kapitole 3.1 a prevencí spočívá ve schopnosti posilovat vnitřní odolnost dospívajících. Následující odstavce popisují, jaká zjištění přinesla zkoumání jiných autorů, kteří se taktéž zabývali dramatickou výchovou a jejími účinky.

Seberegulace: Rozvinutá kontrola emocí přímo snižuje impulzivní jednání a riziko experimentování, které jsou často důsledkem nezvládnutého vnitřního napětí. (Park a Jung, 2011) Sarris (2025) potvrzuje, že podle studie se účastníci dramatické výchovy naučili lépe rozpoznávat své emoce a naučili se je přijatelným způsobem vyjadřovat. Výsledkem bylo prokazatelné snížení symptomů jako hněv a úzkosti. (Sarris, 2025)

Sociální kompetence a vlastní hodnoty: Během cvičení a her se žáci učí spolupráci a zlepšují své komunikační dovednosti. (Sarris, 2025) Tím se rozvíjí jejich asertivita i empatie, přičemž je nutné rozlišovat mezi kognitivní složkou (racionální pochopení druhého) a emocionální složkou (schopnost s druhým soucítit). U dospívajících bývá emocionální napojení často blokováno strachem ze zranitelnosti či trapnosti jakožto projev vnitřní kontroly. (Mardas a Magos, 2020) Dramatická výchova však skrze princip fikce umožňuje tyto bariéry bezpečně překonávat a trénovat skutečné prosociální chování. Dospívající, kteří si v roli vyzkoušeli „říct ne“ nebo se vcítit do odlišné postavy, tyto strategie snáze aplikují v realitě, kdy čelí nátlaku skupiny nebo řeší konflikty. (Motos Teruel a Alfonso-Benlliure, 2018)

Sebehodnocení a vědomí vlastní účinnosti: Pokud žák v kolektivu pociťuje přijetí, úspěch a skrze úspěšnou dramatickou akci zažívá pocit kompetence, klesá jeho potřeba hledat uznání v rizikových subkulturách. (Schiller, 2008)

Tvořivost: Žáci jsou vedeni k hledání kreativních řešení konfliktů, čímž si osvojují postoj aktivního hledání východisek. V reálném životě pak méně sklouzávají k rizikovému chování. (Gervais, 2006)

Cílem dramatické výchovy v prevenci je vytvořit stav, kdy dospívající přijímají odpovědnost za své jednání a volí zdravý životní styl. Dramatická výchova jako preventivní nástroj tak nepracuje pouze s potlačením negativních jevů, ale především s posilováním vnitřní síly jedince. (Mardas & Magos, 2020)

4 Metodika výzkumu

V této kapitole je popsán cíl, realizace, kritéria, etika a limity výzkumu pro lepší pochopení kontextu celého sběru dat.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce je zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci budou uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení.

Výzkum se zaměřuje na jednu hlavní otázku:

Jak žáci reflektují přínos dramatické výchovy (DV) v prevenci rizikového chování?

Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na prevenci rizikového chování, avšak kritéria zkoumání vycházela z faktorů odolnosti. Rizikové chování je v této práci chápáno jako důsledek oslabené resilience. (Thorová, 2015) Proto místo přímého dotazování se na rizikové chování, sleduji rozvoj pěti schopností, které jsou v teoretické části definovány jako složky odolnosti. Jednotlivé oblasti jako seberegulace, asertivita, empatie, adaptabilita a sebehodnocení tvoří dle Paulíka (2017) vnitřní výbavu, která dospívajícímu umožňuje „žít dovedně“ a konstruktivně řešit spory, což je primárním cílem prevence. (Paulík, 2017)

Zmíněné schopnosti fungují jako ukazatele. Pokud žáci zmiňují jejich nárůst, lze předpokládat posílení jejich celkové schopnosti zvládat zátěžové situace bez nutnosti útěku k rizikovému jednání. Pro účely této práce byly složky odolnosti rozděleny do pěti výzkumných kategorií:

- Schopnost seberegulace a emoční kontroly
- Schopnost asertivity a sebesprosažení
- Schopnost pozitivního sebehodnocení
- Schopnost empatie a sociální kooperace
- Schopnost adaptability a řešení krizových situací

4.2 Realizace výzkumu

V této kapitole je představen průběh realizovaného kvalitativního šetření, které probíhalo za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami (viz. Příloha č. 1: Otázky k rozhovoru), které byly sestaveny na základě teoretické části práce. Švaříček a Šedová (2007) definují kvalitativní výzkum těmito slovy: „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček a Šedová, 2014, s. 17) Pro analýzu dat byla využita tematická analýza a otevřené kódování. Odpovědi byly převedeny do textové podoby a následně, za pomoci kódů, rozděleny do kategorií, které odpovídaly tématu výzkumu.

Výzkum zahrnuje rozhovory s devíti respondenty z dvou různých zařízení. Jedná se o základní uměleckou školu a centrum volného času. Respondenti jsou rozděleni především podle věku a délky zkušeností s DV. Skupina mladších respondentů se pohybuje ve věku 13-14 let a zkušenosti s dramatickou výchovou má 2 roky. Starší respondenti jsou 17-19 let staří a jejich zkušenosti se pohybují v rozmezí od 2 do 9let. Rozhovory byly realizovány v dubnu 2026 a probíhaly buď v klubovně volnočasového centra, nebo v šatně základní umělecké školy. Výzkumný rozhovor je strukturován podle tematických okruhů, které reflektují dílčí body hlavní výzkumné otázky a teoretická východiska v oblasti přínosů DV.

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, protože umožňuje zachytit subjektivní zkušenosti a významy, které respondenti přisuzují DV v rámci rozvoje svých schopností. Vzhledem ke specifickému zaměření tématu a jeho krátkodobému sledování byla zvolena metoda sebehodnocení a hodnocení. V této práci je sebehodnocení chápáno jako schopnost dospívajícího zpětně reflektovat svůj osobnostní posun. Skrze rozhovory žáci hodnotí svůj stav před a po zkušenostech s dramatickou výchovou. Podle Čačky (2000) dospívající citlivě vnímají rozdíl mezi svým reálným a ideálním „Já“. To znamená, že dospívající dokáží pojmenovat konkrétní změny ve svém prožívání i chování. (Čačka, 2000) V rozhovorech žáci reflektují svůj posun v oblastech jako je například asertivita, sebeprosazení nebo komunikace s ostatními. Sebehodnocení se zde netýká jen výkonu, ale i vnitřních procesů. Hodnocení pak v kontextu výzkumu nabývá dvou významů. Prvním je reflexe sociálního prostředí, kdy žáci hodnotí rozdíl mezi školním kolektivem a skupinou DV. Druhým významem je hodnocení přínosů DV žáky samotnými. Respondenti posuzují, jak jim fikce a hraní rolí pomáhají porozumět realitě. Například hodnotí, zda jim prožitek emoce v roli (hněv, smutek) pomáhá identifikovat podobné stavy v běžném životě u sebe i u druhých.

4.3 Kritéria výzkumného šetření

Důvěryhodnost kvalitativního výzkumu je podmíněna pečlivým výběrem výzkumného souboru, který se na šetření podílí. (Švaříček a Šedřová, 2014) Pro tuto práci byl zvolen účelový výběr, účastníci tedy byli zvoleni na základě specifických kritérií, které vyplývají z povahy zkoumaného jevu.

Prvním zásadním kritériem pro zařazení do výzkumného vzorku je věk respondenta v rozmezí 12 až 20 let, což je věk odpovídající období adolescence. Tato fáze je v teoretické části práce definována jako dynamický přechod od dětství k dospělosti, doprovázený formováním identity. (Vágnerová, 2021) Volba této věkové skupiny je důležitá z hlediska prevence, protože dospívající jsou intenzivně ohroženi rizikovým chováním, a zároveň jsou již schopni dostatečné sebereflexe a sebehodnocení potřebných pro výzkumný rozhovor. Dalším požadavkem byla aktivní účast na hodinách dramatické výchovy. Délka zkušenosti byla stanovena minimálně na dva roky pravidelné docházky. Toto časové ohraničení mělo zaručit, že dospívající měli dostatek prostoru k prožití dostatečného množství zkušeností, které nyní mohou v rámci rozhovorů reflektovat. Poslední kritérium se vztahuje k institucionálnímu zázemí, konkrétně k docházce do literárně-dramatického oboru na základní umělecké škole nebo do dramatického kroužku v centru volného času, kde byl výzkum realizován. Volba těchto konkrétních zařízení byla motivována mou vlastní pedagogickou praxí. Jako pedagog volného času v těchto

institucích působím, což mi umožnilo využít dostupné a dobře známé prostředí. Na základě výše definovaných kritérií byl sestaven výzkumný soubor devíti respondentů.

Přehled účastníků výzkumu:

Tabulka 1: Přehled účastníků výzkumu

	Věk	Délka zkušenosti (roky)
R1	17-19	9
R2	17-19	7
R3	17-19	7
R4	17-19	2
R5	12-14	2
R6	12-14	2
R7	12-14	2
R8	12-14	2
R9	12-14	2

(Zdroj: Vlastní zpracování)

4.4 Etika výzkumu

Před realizací rozhovorů podepsali rodiče nezletilých účastníků informovaný souhlas k výzkumnému šetření, k nahrávání rozhovoru na mobilní telefon a jeho následnému zpracování v bakalářské práci. (viz příloha č. 2: Informovaný souhlas rodičů) Dospělí účastníci poskytli souhlas přímo v nahrávce.

V souladu s etickými standardy byl po celou dobu výzkumu kladen důraz na ochranu osobních údajů a respekt k soukromí všech zúčastněných. Aby byla zajištěna plná anonymita, byla jména respondentů nahrazena označeními R1 – R9. Také veškeré informace, které by mohly vést k identifikaci jednotlivých osob, byly v textu zobecněny nebo zcela vynechány. Každý účastník byl před zahájením rozhovoru podrobně seznámen s účelem práce, průběhem rozhovoru i způsobem následného nakládání s daty.

4.5 Limity výzkumu

V rámci realizovaného výzkumu je třeba reflektovat několik limitů, které mohly ovlivnit jeho průběh i výsledná zjištění. Prvním z nich je možný subjektivní pohled výzkumníka. Problematice DV se věnuji již 13 let, a to jak z pozice žáka, tak i pedagoga volného času. Tyto dlouhodobé zkušenosti mohly do určité míry ovlivnit zaměření výzkumu, interpretaci dat i způsob kladení otázek. Zároveň však v posledním roce vnímám určitou míru profesního vyčerpání, které oslabilo mé nadšení pro metodu dramatické výchovy. Tento stav se paradoxně ukázal jako výhoda, protože jsem neměla tendence klást návodné otázky a odpovědi respondentů jsem vnímala takové, jaké skutečně byly. Nikoliv tak, aby odpovídali mé představě.

Dalším limitem je vztah s některými respondenty. S částí žáků vedu pravidelné hodiny, zatímco s některými se znám pouze „od vidění“. U žáků, kteří mě znají lépe, mohla být vytvořená vyšší míra důvěry, ale zároveň i riziko snahy o „správné“ odpovědi. Žáci, se kterými nejsem pravidelně v kontaktu, mohli zachovávat určitý odstup.

Získaná data vycházejí ze subjektivních výpovědí respondentů, které mají charakter sebehodnocení a sebereflexe. Respondenti hodnotili přínos DV na základě vlastního prožívání a individuálních zkušeností, přičemž tyto výpovědi mohly být ovlivněny řadou dalších faktorů (např. osobnostními charakteristikami nebo životní situací). Z tohoto důvodu je třeba k interpretaci těchto výpovědí přistupovat s vědomím jejich subjektivní povahy. Na druhou stranu lze předpokládat, že jedinci jsou schopni reflektovat význam vlastních zkušeností a formulovat, jaký pro ně měla daná zkušenost význam. Také je třeba připustit, že tento pohled je jednostranný. Výzkum by poskytoval jiný pohled, pokud by rozhovory probíhali s lektory DV.

Dalším limitem byl časový rámeček sběru dat, zejména u mladších žáků. Na základě domluvy s rodiči probíhaly rozhovory v rámci hodin zájmového kroužku, přičemž jejich délku jsem omezila přibližně na 45 minut. Tento časový limit byl zvolen s ohledem na potřeby dětí, aby nepřicházely o společný program se skupinou, který byl pro ně lákavý a zajímavý. Při následném poslechu nahrávek jsem však zaznamenala, že časová tíseň mohla ovlivnit průběh rozhovorů, a to zejména ve smyslu určitého spěchu. U dvou z pěti mladších respondentek se tento předpoklad projevil i v jejich chování během rozhovoru (např. neklid, potřeba pohybu).

Za limit lze považovat také charakter výzkumného souboru. Ačkoliv byli respondenti vybíráni ze dvou různých zařízení, jejich vzájemné porovnání je omezené, neboť jedno zařízení pracuje se staršími žáky s delšími zkušenostmi, zatímco druhé s žáky mladšího věku s kratšími zkušenostmi. Tato skutečnost ztěžuje možnost přímého porovnání získaných dat.

5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

Tato kapitola je rozdělena do pěti částí. Každá odpovídá jedné ze sledovaných přínosů DV, které posilují vnitřní odolnost jedince. Podkapitoly obsahují rozbor konkrétních zjištění a jsou doplněny o přímé citace žáků. Tyto jednotlivé části slouží jako základ pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky: *Jak žáci reflektují přínos dramatické výchovy (DV) v prevenci rizikového chování?*

Předtím, než jsem se v rozhovorech zaměřila na jednotlivé schopnosti, věnovala jsem pozornost tomu, zda žáci vnímají prostředí, kde se dramatická výchova odehrává, jako bezpečné. Bezpečné prostředí je totiž nezbytnou podmínkou pro to, aby rozvoj osobnosti mohl probíhat. Z výpovědí respondentů vyplývá, že skupina dramatické výchovy je bezpečným místem a tudíž lze předpokládat, že rozvoj osobnosti je možný. Kolektiv vnímají jako výrazně přátelštější a uvolněnější než ve škole.

U mladších žáků se ukazuje, že na „dramaťáku“ oceňují absenci pomlouvání, kterému čelí ve škole. Respondentka R9 například popisuje, že zatímco ve škole ji dívky začnou okamžitě „drbat“, když udělá chybu, na „dramaťáku“ vnímá kolektiv jako dobrý a bezpečný. Podobně to vnímá i respondentka R6: *„Tady na dramaťáku se cítím víc svá a vlastně jsem to prostě víc já, než ve škole.... ve škole ten náš kolektiv je takový, že se tam občas nedá s nikým moc bavit.“* Mladší žáci popisují, že v „dramaťáku“ převažuje podpora a snaha pomoci. Respondentka R5 doplňuje, že v rámci skupiny jsou schopni si říct pravdu o tom, co se nepovedlo, ale dělají to ohleduplně, tedy *„aby to nebylo hnusný a nebolelo to“*.

Starší respondenti to popisují podobně a taktéž hovoří o možnosti být sám sebou, což jim školní řád a autorita učitelů neumožňuje. R2 vysvětluje: *„...můžu si tam vlastně dělat v uvozovkách, co chci a nikdo mě nebude za to napomínat“*. Respondentka R1 k tomu říká: *„...ve škole jsem se vždy snažila chovat více „normálně“ a na dramaťáku jsem vždy věděla, že můžu být sama sebou úplně“*. Respondent R4 doplňuje, že si v „dramaťáku“ dovolí věci, které by ve škole kvůli strachu ze ztrapnění neudělal. Lidé si tam totiž nejsou tak blízci. Toto popisuje i žák R3: *„...mnohem bližší, protože spolu neustále komunikují, neustále vlastně spolu hrají nějaký... dalo by se říct hry, improvizace a vlastně se hrozně sblíží. Takže je tu víc přátelská atmosféra, bližší okruh přátel než v té škole“*.

5.1 Schopnost seberegulace a emoční kontroly

Podkapitola se zaměřuje na to, jak dospívající pracují s emocemi a do jaké míry jsou schopni tyto pocity vědomě regulovat. Rozvinutá emoční kontrola je spojována se snížením impulzivního jednání a rizikového experimentování. (Park a Jung, 2011)

V rámci tohoto tématu bylo sledováno: navozování emocí, uvědomování si tělesných reakcí, regulace a ukončení emoce.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že práce s emocemi v roli nemusí pro dospívající znamenat pouze „hraní jako“, ale někdy i hluboký vnitřní prožitek. Především u starších žáků se ukazuje, že si **emoce v roli navozují vědomými způsoby**. Respondent R3 například uvádí: *„Já si to propojuji s nějakou vzpomínkou nebo nějakým svým zážitkem... Takže vlastně tu emoci docela“*

cítím, když jí hraju vážně, a ne když je to jako ze srandy“. Podobně to vnímá R4: *„Když se snažím vyjádřit čistě emoci, že spíš jako si navodím nějaký ten pocit a pak se ho snažím nějakým způsobem udržet“.* Respondentka R2 naopak vyjadřuje, že ji sice baví hrát emoce jako vztek či smutek, ale vnitřně je moc silně nepocituje: *„...tak moc ji necítím, spíš je to vždycky takový, jenom že se snažím, aby to bylo poctivý, ta emoce“.* U mladších žáků se ukazuje, že intenzita prožitku je vázaná na atraktivitu role, což potvrzuje respondentka R5: *„...když třeba hraju někoho, kdo mě hodně baví, tak se do toho úplně vžívám s ním“.* Dále R6 říká: *„Většinou se do té role fakt úplně mega vžiju. Mně to baví strašně, protože je to něco, co toho člověka vlastně nepotká v reálném životě...nebo může potkat, ale nechce to většinou...“.* Významná je i odpověď respondentky R1, která popisuje změnu v prožívání emocí v roli a uvádí konkrétní příklad: *„Na začátku, když jsem začínala, tak jsem emoce spíš jen hrála...ještě ke všemu ne tak dobře, spíš jsem se styděla. Teď ale ty emoce dokážu cítit...jakože se vcítím do té role a připadám si, že to všechno opravdu prožívám. Teď jsme třeba hráli vánoční představení a já jsem hrála pastýře, jak tam vidí tu betlémskou hvězdu, a já vim, že jsem si úplně představovala, že ji fakt vidím, že jsem nějaký nuzák a teď je to tady...“.*

Emoční kontrola je propojena i s **uvědomováním si vlastních tělesných reakcí**. Schopnost tyto tělesné signály vnímat a pojmenovat je, lze chápat jako jeden z předpokladů pro rozvoj seberegulace a emoční kontroly. Mladší respondenti sice popisují, že si své tělo v roli uvědomují, ale nikdo nepopsal konkrétní projevy a zůstávali spíše u obecných odpovědí. Například R8 popisuje: *„já se do té role vžiju a mám pocit, občas, jakože to je v tom reálném životě, i když není“.* Starší respondenti taktéž potvrzují, že intenzivní prožitek v roli u nich vyvolává reálné tělesné reakce, a dokonce zmiňují i konkrétní projevy. R1 zmiňuje: *„Stává se mi, že mnohem rychleji dýchám a tluče mi rychleji srdce, jako by moje tělo tu emoci doopravdy prožívalo“.* Respondent R3 například říká, že během intenzivních emocí v roli v těle pocituje stres a napětí. R4 uvádí, že se cítí nabitý silou a R2 popisuje postavení těla při různých emocích. Zmiňuje například mávání rukama a rozpráhování při hněvu.

Dalším zajímavým tématem v oblasti emoční kontroly je schopnost respondentů **emoci po ukončení scény ukončit** a vrátit se do klidového stavu. Toto odlišení herního prožitku od reality je další důležitou součástí seberegulace. Respondent R3 vysvětluje: *„Cítím stejné napětí, jako když jsem opravdu naštvanej, ale dokážu to vypnout. Když jsem naštvanej doopravdy, tak to tak rychle neustane“.* Zdá se, že u mladších žáků probíhá tato regulace pomaleji. Respondentka R9 popisuje stav po intenzivním hraní jako *„energické ADHD“* a uvádí, že emoci ze sebe musí vyklepat. Respondentka R6 potvrzuje, že v ní emoce chvíli doznívá: *„Ještě chvíli to ve mně jakoby je, a pak v pohodě, třeba po tý hodině už to je takový... že jsem to zahrála a už to tak není“.*

Důkazem, že DV rozvíjí **schopnost zachovat chladnou hlavu** i v těžkých chvílích, je výpověď respondenta R3. Popisuje totiž situaci z běžného života, kdy mu kamarád omylem smazal dvoutýdenní práci na digitálním projektu. R3 reagoval s naprostým klidem a místo konfliktu nebo paniky navrhl, že projekt postaví znova. Sám svou reakci hodnotí jako lepší, než čekal. Tuto schopnost nezpanikařit dává do souvislosti s tréninkem improvizace, kde se žáci učí chytit změny a pokračovat v ději: *„...to už se učíme v těch improvizacích. Musíme na to umět reagovat a nějakým způsobem nezpanikařit a chytit se toho, co vlastně udělal a pak se nějak dostat zpátky.“* Společným rysem všech respondentů v oblasti seberegulace je schopnost vyhnout se

stavu naprosté paralýzy v krizové situaci. Například respondent R3 k tomu uvádí: „...ještě se mi nestalo, že bych vyloženě asi zatuhnul nebo nevěděl, jak s tím nějak dál potom pokračovat.“

V krizových situacích přímo na jevišti žáci se svým vnitřním nastavením pracují vědomě a využívají k tomu odlišné strategie seberegulace. Právě zmíněná schopnost nepodlehnout paralýze je přínosem DV v rámci seberegulace. Respondent R4 popisuje situaci nepřipravenosti, kdy nebyl na zkouškách a scénář k představení viděl dokonce až na poslední chvíli: „...já jsem se na něj ani nepodíval a pak zjistil, že ten v pátek, že se potom bude hned v neděli hrát.“ Navzdory tomuto potencionálnímu fiasku si dokázal udržet věcný klid a v roli fungovat. Tuto schopnost nepropadnout panice dává do přímé souvislosti s osvojenou improvizací pohotovostí.

Mladší respondentka R6 přiznává, že při výpadku spoluhráče pocituje stres: „...když na něco fakt zapomene, tak jsem nervózní, protože nevím, co mám pak říct já.“ Její seberegulace se však projevuje v tom, že se nenechá emocí ovládnout a přiměje se k improvizaci: „Se snažím prostě něco začít jakoby říkat. Hlavně, aby to nějak vypadalo...“. Respondentka R8 zase chybu vnímá jako pozitivní výzvu: „Mně to třeba vůbec nevadí, když to jako někdo zapomene... mě navíc jako baví improvizovat.“

5.2 Schopnost asertivity a sebeprosazení

Tato část se zaměřuje na to, jak žáci dokáží vyjádřit svůj názor a stát si za ním i v situacích, které jsou pro ně náročné. Asertivita v dramatické výchově není jen o prosazení vlastního nápadu, ale také o schopnosti experimentovat a překonávat strach z hodnocení okolí.

V rámci tohoto tématu bylo sledováno: překonávání studu a trémy.

Mladší žáci spojují schopnost sebeprosazení s **překonáváním studu a trémy**, které je dříve ve škole brzdily. Respondentka R5 k tomu uvádí: „...vlastně jako dramatař mi nejvíc pomohl riskovat, abych víc něco říkala a prostě víc mluvila“. Předtím se prý bála, že její odpověď bude špatná a ostatní se jí budou smát. Podobnou zkušenost popisuje i R8, která díky dramatické výchově ztratila stud při mluvení před třídou. Respondentka R6 dokonce díky zmenšení trémy nastoupila do školního parlamentu. Dále doplňuje, že se díky hraní rolí naučila, že nemusí říkat všechno, co jí napadne: „Před dramatařem, já jsem byla hrozně jakoby umluvená a někdy jsem litovala toho, co jsem omylem řekla. Tady na dramaťáku mě to naučilo poslouchat ostatní a víc přemýšlím, co můžu říct já.“ Žákyně R7 a R9, které sami sebe vnímají jako velmi stydlivé, podotýkají, že ve skupině DV se jim stydlivosti podařilo zbavit, v běžném životě zatím nikoliv.

U starších respondentů je přínos DV pro asertivitu patrný skrze tzv. „otrkanost“ na jevišti, která jim dodává jistotu v reálných situacích. Respondentka R2 vysvětluje, že díky zkušenosti z hraní před lidmi zjistila: „že se vlastně nic nestane“, a teď se nebojí mluvit nahlas a srozumitelně před učiteli. Dále popisuje způsob, jakým se zbavuje studu před cizími lidmi, kteří s ní zahájí komunikaci například ve vlaku: „Vezmu si to, jako kdybych si třeba hrála nějakou roli, a povídám si s ním, takže je to takový, že dobrý“. Uvádí také příklad, kdy ve škole byla zkoušena z látky, kterou se nenaučila. Popisuje, že byla ohodnocena dostatečně jenom díky svému projevu: „...té učitelce se to moc líbilo, že mám prý dobrý komunikační schopnosti a i víc učitel mi to řeklo.“ R1 doplňuje, že schopnost chovat se sebevědomě a profesionálně získala právě skrze zkoušení rolí, které si umí sjednat pořádek. Při řešení neshod v rámci kolektivu pak

respondent R4 uvádí, že pokud má jiný názor, dokáže ho obhájit a argumentovat tak dlouho, dokud se nenajde vyhovující řešení.

V rámci rozhovorů bylo zajímavé sledovat, jak žáci vidí rozdíl v tom, když mají „prosazovat svůj názor“ v roli na jevišti a jak to pak dělají doopravdy v životě. Mladší žáci zmiňovali, že by takový člověk měl být „arogantní“, „drsný“ nebo by měl na ostatní zvyšovat hlas. Strategie v reálném životě však volí jiné. Respondentka R5 popisuje, že v reálu svůj názor pořád dokola opakuje, nebo volí formu hlasování. Žákyně R7 a R9 říkají, že i přesto, že si na dramataku zkouší tyto výrazné role, v reálu se stydí. U starších žáků je tento rozdíl mezi rolí a realitou více popsán. Na jevišti přesně vědí, jak zahrát prosazování názoru. Mluví o tom, že se člověk musí narovnat, dát ramena dozadu, hlavu nahoru a udělat si respekt už jen tím, jak tam stojí. Respondent R3 to vysvětlil tak, že postava se musí nad ostatní povznést a prostě si začít prosazovat to svoje. V reálu však místo vizuální dominance sází na racionální stránku a snaží se své názory rozumně obhajovat. Zajímavý je přístup R2, která si ve chvílích, kdy se stydí, představuje, že je v roli. Popisuje, že i v tomto případě, by si představila postavu, která potřebuje prosadit svůj názor.

5.3 Schopnost pozitivního sebehodnocení

Rozhovor se dále zaměřil na to, jak žáci reflektují své silné stránky a nakolik si uvědomují svůj pokrok v rámci dramatické výchovy. Tato část prověřuje, zda dramatická výchova poskytuje žákům prostor pro zažívání úspěchu. Pozitivní sebehodnocení totiž vede k pocitu vlastní kompetence.

V rámci tohoto tématu bylo sledováno: vnímání silných stránek.

Mladší žáci své **sebehodnocení** staví na schopnosti vžít se do role a na přijetí kolektivem. Pokud se jim daří vžít se do postavy, která je baví, vnímají to jako svůj osobní úspěch. Například respondentka R8 uvádí, že má pocit, že je dobrá v hraní scének. Podobně to popisuje i R5, která je hrdá na svou schopnost vžít se do role úplně. Ostatní mladší respondenti uvádějí podobná tvrzení.

U starších respondentů se **pozitivní sebehodnocení** projevuje hlubším sebehodnocením a uvědoměním si konkrétních dovedností. Žákyně R1 si cení své schopnosti zapamatovat si velké množství textu: „*Upřímně mi vždycky šly dramatické, výrazné scény s hodně emocemi. Zároveň mi vždy šlo si i zapamatovat hodně textu po poměrně krátké době*“. Tento pocit kompetence, tedy vnitřní přesvědčení o vlastní schopnosti, pak využívá i ve škole. R2 hodnotí svůj pokrok skrze srovnání s dřívějším obdobím: „*...vlastně už mám představu, jak se to divadlo hraje a ta postava, jako třeba ty základní pravidla, aby se neotáčely k divákům zády a tak, nebo mluvit nahlas*“. Jako svou silnou stránku vnímá i komunikační schopnosti: „*...umět se bavit prostě i s lidma úplně cizíma mi nedělá problém*“.

Zajímavý přístup k sebehodnocení má respondent, který zmínil i své slabiny. R3: „*...jako herec budu asi jeden z těch horších*“. Ačkoliv se jako herec na jevišti necítí nejsilnější, uvědomuje si své silné stránky v režii, psaní scénářů a scénografii: „*Já si myslím, že zvládám dobře, jako nějakou scénografii, že si dokážu dobře vybavit, představit, jak ta scéna má ideálně vypadat, jak by to mělo být rozmístěné, jak by to mohlo být i nasvícené, nebo upravovat nějakým způsobem scénář*“. R4 zase popisuje svůj úspěch v tom, že se naučil vnímat prostor a tyto znalosti využívá i v jiných aktivitách: „*Například jako třeba ministrování. Prostě člověk má*

takový to, jak se stavět k těm lidem, jako aby to vypadalo dobře a jak nad tím přemýšlet celou dobu, vědět kde jsou ostatní“.

5.4 Schopnost empatie a sociální kooperace

Výzkum se dále věnuje tomu, jak žáci vnímají vliv dramatické výchovy na jejich schopnost vcítit se do druhých a na schopnost efektivně spolupracovat v rámci skupiny.

V rámci tohoto tématu bylo sledováno: sociální kooperace, empatie.

Jak popsal respondent R3, na „dramaťáku“ jsou si lidé mnohem bližší, protože spolu neustále komunikují. Žáci během cvičení, her a příprav představení musí společně řešit různé problémy a učí se tak **sociální kooperaci**. Například R8 popisuje, jak se skupina musela dohodnout na přerozdělení rolí za chybějící spolužačku: *„...jsme se shodli tak, že někdo zahraje třeba dvě scény a někdo zahraje další tři, takže jsme se vlastně rozdělili na to, abychom se spojili. A bylo to všechno pro všechny vyhovující.“* Schopnost domluvit se na kompromisu potvrzuje i R5: *„...když máme každý něco jiného, tak se shodneme k něčemu, co bude.“* Starší žák R4 popisuje styl spolupráce tak, že pokud se mu zdá nápad někoho jiného špatný, argumentuje a řeší situaci do té doby, než se dojde k uspokojivému výsledku.

V rámci zkoumání **empatie**, respondentka R5 popisuje: *„...tak s ním mluvím tak, jaký on je, že se k němu jakoby naladím. Třeba když je někdo takovej tichej, tak s ním mluvím tak, aby mu to vyhovovalo“.* R6 zmínila, že hraní rolí jí přímo pomohlo více vnímat ostatní a citlivěji s nimi mluvit: *„...já vlastně po zkušenosti tady, jsem začala vnímat vlastně ty lidi“.*

Důkazem rozvoje empatie je také zvýšená všímavost vůči neverbálním projevům ostatních, která se projevila u starších žáků. Respondentka R1 vysvětluje: *„Jsem člověk, co ostatní dost pozoruje a snažím se vnímat i jejich neverbální komunikaci“.* Zároveň však dodává, že si těchto projevů před „dramaťákem“ nevšímala. Podobně respondentka R2 popisuje, že si nyní více všímá pohybů i výrazů tváře a dokáže z osoby vycítit její rozpoložení. Respondent R3 sice taktéž uvádí, že dokáže vnímat naladění druhých a reagovat na něj, ale tuto schopnost nepovažuje za přínos dramatické výchovy, nýbrž jako přirozené zrání své emoční inteligence.

5.5 Schopnost adaptability

Adaptabilita v dramatické výchově není chápána jako pouhé přizpůsobení se, ale jako schopnost tvořivě a s chladnou hlavou reagovat na nečekané změny. (Gervais, 2006)

V rámci tohoto tématu bylo sledováno: nakládání s nepředvídatelnými situacemi.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že DV funguje jako bezpečný prostor pro experimentování. U mladších žáků lze přínos DV sledovat v **odbourávání strachu z nepředvídatelnosti**. Respondentka R5 popisuje: *„...vlastně jako dramaťák mi nejvíc pomohl riskovat, abych víc něco říkala... i když to třeba nebude úplně dobře.“* Respondentka R8 doplňuje: *„...někdo něco řekne a my na to musíme hned navázat, i když jsme to tak neměli vymyšlený... prostě se nějak doplňujeme.“* Dále například R6 vyjadřuje adaptivně nastavené myšlení: *„...vždycky se to dá nějak vymyslet dál“* nebo R7: *„Vždycky všechno nějak vyřeším.“*

U starších respondentů lze pozorovat přenos této dovednosti do reálných situací. Respondent R3 na příkladu smazaného projektu dokazuje, že díky tréninku improvizace dokázal okamžitě přepnout z šoku do **aktivního hledání řešení**: „...řekl jsem: *Hele, v pohodě, tak to prostě postavíme znova.*“ Zatímco v kapitole o seberegulaci byla tato situace důkazem jeho emoční kontroly, z hlediska adaptability je podstatný právě kvůli jeho orientaci na řešení. K reakcím na nečekané situace ještě dodává: „...ještě se mi nestalo, že bych vyloženě asi zatuhnul nebo nevěděl, jak nějak dál pokračovat“. Sám respondent to přímo spojuje s principy, které si osvojil v DV: „...musíme na to umět reagovat a nějakým způsobem nezpánikařit a chytnout se toho, co vlastně udělal a pak se nějak dostat zpátky.“ Podobně to popisuje i žákyně R1: „...každá změna by mě úplně dekompenzovala, ale teď když se něco pokazí, tak hledám, co s tím.“ Respondent R4 se zase naučil sebevědomě pokračovat i přes pochybení: „...i když se něco nepovede, tak to „zahraju“ tak, aby to vypadalo, že to tak mělo být.“ Také reflektuje již zmíněnou situaci, kdy se se svou rolí a textem seznámil těsně před představením a zachoval klid. Předtím byl tento výrok zmíněn kvůli jeho schopnosti nepropadnout panice, z hlediska adaptability je zásadní následné jednání respondenta v roli. Odolnost se zde projevuje jako schopnost tvořivě fungovat i za situace, kdy si žák není jistý ve struktuře představení.

6 Diskuze

Cílem bakalářské práce bylo zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci byly uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení. Výzkum se zaměřil na to, jak žáci reflektují přínos DV pro svou schopnost zvládat zátěžové situace a předcházet rizikovému chování.

Schopnost seberegulace a emoční kontroly

První složkou odolnosti, která je v rámci DV rozvíjena je seberegulace. Výsledky potvrzují, že žáci jsou schopni identifikovat své tělesné a emocionální prožívání. Tato zjištění jsou v souladu se zkušenostmi Sarrise (2025), který vysvětluje, že DV zlepšuje rozpoznávání emocí a snižuje symptomy jako hněv a úzkost. Důležitým nálezem je i schopnost žáků vystoupit z role a opustit emoce dané postavy. To svědčí o vysoké míře emoční kontroly. Obzvláště na to poukazuje konkrétní případ smazaného dvou týdenního projektu, kdy si žák zachoval chladnou hlavu a dává to do souvislosti s improvizními cvičeními. Potvrzuje to myšlenky Parka a Junga (2011), podle nichž je právě sebeovládání základním ochranným faktorem před rizikovým jednáním, které často vzniká jako důsledek nezvládnutého vnitřního napětí.

Zajímavým zjištěním je i rozdílné vnímání emocí u nejzkušenějších respondentů (R1–R3). Zatímco R1 a R3 popisují, že cítí emoce postav, které hrají, R2 říká, že emoce postavy příliš nevnímá, jen se snaží o poctivé zahrání emoce pro diváky. Podle teorie Mardase a Magose (2020) by to mohlo být vnímáno jako upřednostnění kognitivní složky empatie před tou emocionální, která může být v adolescenci blokována z důvodu sebeochrany. Toto zjištění však nijak neovlivňuje přínosy DV, jenom poukazuje na individuální způsoby práce s emocemi. R2 totiž podává silné výpovědi v oblasti asertivity a sociálních dovedností, kde popisuje svou schopnost komunikovat s autoritami a cizími lidmi bez pocitu nejistoty.

I když R4 i mladší žáci chodí do „dramaťáku“ stejně dlouho (2 roky), jejich schopnost seberegulace vypadá jinak. To lze vysvětlit tak, že ačkoliv DV poskytuje všem žákům podobné nástroje, jejich využití je ovlivněno věkem a individuálním nastavením. Žák R4 dokáže při nepřipravenosti na roli oddělit emoci od úkolu a zachovat klid. Tato schopnost nepropadnout panice a využít zkušenosti z improvizací je v souladu s pojetím sebekontroly u Parka a Junga (2011). Ti definují sebekontrolu jako schopnost odložit impulzivní reakci ve prospěch konstruktivního řešení. Respondent tedy dokáže potlačit paniku a rušivé emoce, aby mohl fungovat v nečekaném představení.

Naopak mladší respondentky s emocemi pracují mnohem aktivněji. Respondentka R6 musí v takové situaci překonávat stres s větším uvědoměním. Na rozdíl od R4 totiž nervozitu přiznává. Prožívá nepříjemný pocit a teprve potom se zaměřuje na improvizaci, tedy řešení situace. Důkazem trénování odolnosti je, že tento nepříjemný pocit v divadle překonává. Žákyně R8, která nečekanou situaci vnímá jako výzvu, vlastně popisuje formu emoční regulace, kterou zmiňuje i Sarris (2025) ve své studii v souvislosti se snižováním úzkosti skrze dramatické aktivity.

I přes rozdílné strategie je u těchto respondentů s dvouletou zkušeností patrný jeden společný jev a to potlačení paralýzy. R4 i mladší žáci dokázali v krizovém momentu na jevišti pokračovat v činnosti. To dokazuje, že dramatická výchova, bez ohledu na věk žáka, buduje schopnost

adaptace na nečekanou změnu. Z hlediska prevence rizikového chování je toto zjištění podstatné. Žáci se totiž učí, že krizová situace může být vyřešena skrze vnitřní klid, vůli nebo kreativitu. Každý žák má možnost nalézt strategii, která mu vyhovuje.

Schopnost asertivity a sebeprosazení

Výzkum ukázal, že DV pomáhá dospívajícím budovat zdravou asertivitu a „otrkanost“. Respondentka R5 tvrdí, že jí „dramaťák“ naučil více riskovat a nebát se promluvit. Podobný názor vyjádřili i starší účastníci jako R1, R2, R4. Tento posun v sebeprosazení je popsán i v článku Motos Teruela a Alfonso-Benlliureho (2018), kteří zdůrazňují nárůst sebedůvěry u účastníků dramatických aktivit. DV lze vlastně vnímat jako cvičiště sociální odvahy, kde se dospívající učí vyjádřit svůj názor. Podstatná zjištěná informace je, že v prostředí DV není chyba vnímána jako selhání. Lze to považovat za základ pro budování schopnosti asertivity a sebeprosazení. Valenta (2008) taktéž popisuje toto bezpečné cvičiště pro realitu, kde si účastníci mohou vyzkoušet asertivní reakce, které by v reálném životě vyžadovaly značnou dávku odvahy.

Je zajímavé i to, jak tuto dovednost žáci dokáží přenést do běžného života. Stydlivější mladší žákyně R7 a R9 popisují, že studu se zatím zbavily pouze v bezpečném prostředí „dramaťáku“, zatímco starší respondenti a někteří mladší žáci se zvládají prosadit i mimo kroužek. Respondentka R6 díky snížení trémy nastoupila do školního parlamentu nebo respondentka R2 zjistila, že se vlastně nic nestane, když bude sebevědomě jednat s dospělými lidmi. Tento posun potvrzuje myšlenky Koti (1995). Herní jednání v roli poskytuje dospívajícímu „ochrannou masku“, díky které může zkoušet nové způsoby chování bez ohrožení vlastního statusu. Prožitek v roli se pak ukládá do tzv. „paměti těla“. Dospívající si sebevědomý postoj mohou vyvolat i v reálných situacích, jako je např. zkoušení u tabule, které popsala žákyně R2.

Z hlediska prevence rizikového chování je důležitá schopnost odolat sociálnímu tlaku. Motos Teruel a Alfonso-Benlliure (2018) píší, že dospívající, kteří si v roli vyzkoušeli „říct ne“, tuto strategii snáze aplikují v realitě. To potvrzuje i Gervais (2006), která ve svém výzkumu zjistila, že dramatické zkoumání hodnot vede k posílení vlastního přesvědčení a schopnosti postavit se za to, co jedinec považuje za správné. Výzkum toto zachycuje ve výpovědi respondenta R4, který popisuje schopnost argumentovat a obhájit svůj názor v rámci kolektivu až do nalezení vyhovujícího řešení.

Schopnost pozitivního sebehodnocení

Výzkum potvrzuje, že DV poskytuje dospívajícím prostor pro zažívání úspěchu a pocitu kompetence. Mladší žáci staví své sebehodnocení na schopnosti vžít se do role a užít si ji, což jim přináší pocit uspokojení. Starší žáci popisují konkrétní dovednosti, jako například práce s textem nebo znalost pravidel divadla.

Way (2014) tvrdí, že hluboké soustředění na činnost v dramatické hře zbavuje žáka strachu z hodnocení okolím. Toto je dokázáno tvrzením respondentů, že v prostředí „dramaťáku“ mohou být sami sebou. Pokud žák v kolektivu zažívá přijetí a úspěch, klesá dle Schillera (2008) jeho potřeba hledat uznání v rizikových subkulturách. Zajímavá je odpověď respondenta R3, který nad svými schopnostmi hodně přemýšlí a přiznává své slabiny v herectví. Zároveň si však uvědomuje své silné stránky v režii a scénografii. Tento žák přistupuje k sebehodnocení objektivně a podstatné je, že se nezaměřuje pouze na špatné stránky. Vlastně špatnou

pojmenovává pouze jednu a více těch pozitivních. Park a Jung (2011) zahrnuli vnímání svých silných stránek do jednoho ze tří pilířů kompetencí pro prevenci rizikového chování.

Schopnost empatie a sociální kooperace

Podle rozhovorů se zdá, že díky neustálým sociálním interakcím a spolupráci ve skupině, mají žáci prostor rozvíjet své sociální dovednosti. Z výsledků vyplývá, že DV dává žákům možnost fiktivně prožívat situace jiných lidí, což je například pro rozvoj empatie zásadní. Jak uvádějí Mardas a Magos (2020), v dospívání může být emocionální složka empatie blokována jako forma sebeochrany. Toto lze pozorovat u respondentky R2, která se nijak výrazně nevžívá do emocí postav a spíše se snaží plnit pravidla divadla a diváka přesvědčit o pravdivosti emoce. Podle zmíněné teorie to však neznamena nedostatek empatie, ale spíše upřednostnění kognitivní složky empatie, tedy rozumového pochopení situace druhého. Naopak jiní respondenti vnímají silné citové napojení na postavy. Jak píše Sarris (2025), tato forma emocionálního vyjádření přímo snižuje symptomy úzkosti a hněvu, protože žáci emoce nedrží v sobě, ale dávají jim v roli konstruktivní průchod.

V oblasti sociální kooperace lze pozorovat, že dramaťák nabízí pocit sounáležitosti. Park a Jung (2011) definují pozitivní propojenost s vrstevnickou skupinou jako jednu z možností ochrany před rizikovým chováním. Respondentka R8 v tomto výzkumu popisuje, a ostatní podobnými výroky potvrzují, že se v improvizaci musí jeden na druhého spolehnout a doplňovat se. Společná odpovědnost za výsledek buduje v žácích vědomí, že jsou součástí celku. Podle Gervais (2006) buduje drama v účastnících pocit péče, respektu a vzájemného závazku. Pokud žák zažívá takové přijetí ve skupině DV, nebude mít potřebu hledat ho v rizikových skupinách.

Další významnou výpověď uvedla žákyně R6, že se díky dramaťáku naučila více přemýšlet o tom, co řekne, a lépe vnímá ostatní. To odpovídá myšlence Sarrise (2025) o tom, že žáci se učí nepsaná pravidla komunikace, například kdy mluvit, kdy naslouchat a jak reagovat na nečekané podněty od ostatních. Jedná se tedy o důkaz přínosu DV v rámci sociální kooperace.

Schopnost adaptability

Adaptabilita je v kontextu odolnosti chápána jako schopnost reagovat na změnu a aktivně hledat řešení. Výsledky výzkumu potvrzují, že dramatická výchova tuto schopnost rozvíjí skrze trénink improvizace, která žáky učí pracovat s nečekaným podnětem.

V oblasti adaptability se ukázal soulad s Paulíkem (2017), který odolnost chápe jako výbavu pro konstruktivní řešení zátěže. Respondent R3 na příkladu smazaného projektu prokázal vysokou míru kontroly, když se v situaci zaměřil na řešení. Sám respondent tento postoj přímo připisuje zkušenosti z DV, kde se naučil nezpanikařit.

Tato schopnost nezpanikařit koresponduje s teorií Schiller (2008) o pocitu kompetence. Ten u žáků roste skrze úspěšnou dramatickou akci, což potvrzuje i respondentka R5, které „dramaťák“ pomohl „riskovat, aby víc něco říkala... i když to třeba nebude úplně dobře“. I další mladší žáci R5 a R8 vnímají improvizaci jako cestu k tomu, jak se nebát nepředvídatelnosti. Schopnost „vždycky to nějak vymyslet“ a orientace na řešení namísto problému tvoří základ odolnosti, což v teoretické části potvrzuje Gruhl (2013). Jak také uvádí Sarris (2025), dramatické aktivity snižují úzkost právě tím, že žákům poskytují pocit kontroly nad situací.

Na základě výpovědí lze tvrdit, že zatímco ve školním prostředí je chyba často trestána známkami ze strany autorit či pomluvami ze strany spolužáků, v DV je chyba vnímána jako podnět k další akci.

Závěr

Cílem práce bylo zhodnocení přínosů dramatické výchovy v prevenci rizikového chování u dospívajících. V práci byly uplatněny postupy kvalitativního výzkumu s využitím konceptu sebehodnocení a hodnocení.

Teoretická část se zaměřila na specifika období dospívání a na problematiku rizikového chování, které v této práci chápeme jako důsledek oslabené odolnosti. Druhá kapitola rozpracovala metody dramatické výchovy, jako je herní jednání v roli nebo improvizace. Poslední kapitola teoretické části se věnovala propojení těchto metod s konceptem resilience, kde byla popsána role bezpečného prostředí a fikce při posilování vnitřních zdrojů jedince.

Ve výzkumné části jsem provedla šetření kvalitativní metodou s využitím polostrukturovaných rozhovorů s devíti respondenty. Následná analýza dat pomocí otevřeného kódování mi pomohla zjistit, jak žáci reflektují vliv dramatické výchovy na svou schopnost zvládat zátěž.

Výsledky výzkumu ukazují, že dramatická výchova rozvíjí strategie, které dospívajícím mohou pomáhat konstruktivně řešit náročné situace bez nutnosti útěku k rizikovému jednání. Mezi nejpodstatnější zjištění patří rozvoj seberegulace, kdy se žáci učí vědomě pracovat se svými emocemi a nezpánikařit v krizových momentech, což dokážou přenést i do reálného života. V oblasti asertivity se ukázalo, že DV pomáhá překonávat stud a trému. Důležitou roli hraje také bezpečné prostředí „dramaťáku“, kde žáci zažívají přijetí a úspěch, což posiluje jejich pozitivní sebehodnocení a schopnost empatie vůči ostatním. Adaptabilita se projevuje schopností „vždycky to nějak vymyslet“, což žáci čerpají zejména z tréninku improvizace. Výsledky potvrzují, že efektivní prevence závisí na kombinaci těchto vnitřních schopností, které si dospívající osvojují v bezpečném prostoru fikce.

Tímto jsem zodpověděla hlavní výzkumnou otázku této práce: Jak žáci reflektují přínos dramatické výchovy (DV) v prevenci rizikového chování? Žáci DV vnímají jako prostředí, které jim pomáhá překonávat strach z úsudku ostatních, umožňuje jim jednat v sociálních situacích sebevědoměji a dává jim nástroje, jak si udržet vnitřní klid i v momentech, které jsou pro ně nepředvídatelné.

Seznam použité literatury

- AZRI, Stephanie. Aktivujte svou psychickou odolnost: zvládání životních výzev. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1853-1.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČECH, Ondřej a ZVONÍČKOVÁ, Nicole. *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice: THEIA - krizové centrum, 2017. ISBN 978-80-904854-5-7.
- GRUHL, Monika; KORBACHER, Hugo. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0345-2.
- MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- MIOVSKÝ, Michal. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MOURLANE, Denis. *Jak posílit svou odolnost a vnitřní sílu: cesta k úspěchu a spokojenosti*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4873-3.
- NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-700-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5646-2.
- POKORNÝ, Vratislav; TELCOVÁ, Jana a TOMKO, Anton. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2013. ISBN 978-80-7421-060-0.
- RYMEŠOVÁ, Pavla; CHAMOUTOVÁ, Kateřina a ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA PSYCHOLOGIE. *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii*. 2014. ISBN 978-80-213-2433-6.
- SCHILLER, Juliet. *Drama For At-Risk Students: A Strategy For Improving Academic and Social Skills Among Public Middle School Students*. Závěrečná práce [online]. 2008, s. 6-27. Dostupné z: databáze ResearchGate.
- ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. *Rizikové chování a jeho psychosociální souvislosti*. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010, s. 29 - 38. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠVARÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

Odborné články

GERVAIS, Marie. (2006, April 14). Exploring moral values with young adolescents through process drama. Online. *International Journal of Education & the Arts*. 2006, roč. 7, č. 2. ISBN 1529-8094. Dostupné z: <http://ijea.asu.edu/v7n2/>.

MARDAS, George a MAGOS, Kostas. Drama in Education and Its Influence on Adolescents' Empathy. Online. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*. 2020, roč. 1, č. 1, s. 74-85. ISSN 2723-2433. Dostupné z: <https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.32>.

MOTOS TERUEL, Tomás a ALFONSO-BENLLIURE, Vincente (2018). El teatro como recurso para afrontar los retos de la adolescencia. Online. *Didacticae*. 2019, č. 5. ISSN 2462-2737. Dostupné z: <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.115-129>.

SARRIS, Dimitrios. THERAPEUTIC APPROACHES THROUGH PLAY AND DRAMA FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH PSYCHOSOCIAL PROBLEMS: A SYSTEMATIC REVIEW. Online. *European Journal of Special Education Research*. 2025, roč. 11, č. 4, s. 1-8. ISSN 2501-2428. Dostupné z: <https://doi.org/10.46827/ejse.v11i4.6063>.

PARK, Hyun Sook a JUNG, Sun Young. Development of the Competency Model for Prevention of Adolescent Risk Behavior. Online. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 2011, roč. 41, č. 2, s. 205-212. ISSN 2005-3673. Dostupné z: <https://doi.org/10.4040/jkan.2011.41.2.204>.

Přílohy

Příloha č. 1:

OTÁZKY K ROZHOVORU

- Jaký vnímáš rozdíl mezi kolektivem ve škole a skupinou na dramaťáku?
- Chováš se na dramaťáku jinak než ve škole? Pokud ano, kvůli čemu to tak je?
- Když hraješ postavu, která prožívá intenzivní emoci, jak moc tu emoci skutečně cítíš?
- Když jsi v této intenzivní roli, co se v tu chvíli děje s tvým tělem?
- Stalo se ti někdy, že bys tyto tělesné projevy viděl u někoho jiného a poznal jsi, jak se ten člověk cítí, i když nic neříkal?
 - Myslíš, že sis těchto věcí všiml i předtím, než jsi začal s dramaťákem?
- Když si vzpomeneš, jaké to bylo před dramaťákem, změnilo se něco v tom, jak se projevuješ před ostatními lidmi?
- Hraješ raději postavy, které si umí zjednat pořádek, nebo ty, které se spíš drží zpátky? Proč myslíš, že ti ta role sedí víc?
- Je pro tebe těžké říct svůj názor? Bylo to před “dramaťákem” jiné?
- Když si jako herec představíš postavu, která si potřebuje prosadit svůj názor, jak se bude chovat? Jak bys to zahrál?
- Když se podíváš na sebe v běžném životě, co děláš ty, když chceš prosadit svůj názor? Je to v něčem podobné nebo jiné?
- Máš pocit, že jsi na dramaťáku v něčem dobrý?
 - A bylo to takhle od začátku, nebo ses to musel učit?
 - Pomáhá ti tato dovednost i jinde?
- Je něco, co děláš v dramaťáku, ale co bys sis před lidmi ve škole nikdy netroufl?
- Když vznikne v dramaťáku při tvorbě neshoda, jak ji jako skupina řešíte?
- Hrál jsi někdy postavu, která byla v něčem úplně jiná než ty?
 - A jaké to bylo, moct se chovat takovým způsobem? Jak ti z toho bylo?
 - A víš, proč se ta postava takto chovala?
- V improvizaci i při představení se stává, že spoluhráč udělá něco úplně jiného, než jsi čekal. Jak v tu chvíli reaguješ?
- Stalo se ti někdy při hraní / improvizaci, že ses úplně zasekl a nevěděl jsi, co dál říct nebo dělat?

Příloha č. 2:

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

s účastí žáka na výzkumném šetření pro účely bakalářské práce

Realizátor výzkumu: Anna Provazníková, DiS. v rámci Vysoké školy polytechnické Jihlava

Téma a cíl: Cílem tohoto výzkumu je zmapovat přínosy dramatické výchovy v rámci rozvoje osobnosti.

Průběh výzkumu: Výzkum bude probíhat formou rozhovoru v rámci běžného programu kroužku. Z rozhovoru bude pořízen audio záznam, který bude využit pouze pro účely následné analýzy v rámci bakalářské práce.

- Veškerá získaná data budou plně anonymizována. V bakalářské práci nebudou uvedena jména žáků, ani žádné údaje, které by mohly vést k jejich identifikaci.
- Účast žáků je zcela dobrovolná.
- Získané informace a záznamy budou využity výhradně pro potřeby této bakalářské práce a po jejím obhájení budou smazány.

Prohlášení o souhlasu:

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o cílech a průběhu výzkumu a souhlasím s účastí svého dítěte:

Jméno a příjmení žáka:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

V dne

Podpis zákonného zástupce: