

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Lucie Skalická

**Metody a techniky dramatické výchovy v hodinách
literatury na 2.stupni ZŠ**

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. června 2015

.....

Děkuji Doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce. Děkuji také všem, kteří se zúčastnili mého výzkumu, za jejich ochotu a spolupráci. A především děkuji své rodině za podporu a trpělivost během mého studia.

Obsah

Úvod.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1. Vymezení pojmů prožitkové učení, divadlo, drama a dramatická výchova.....	6
2. Dramatická výchova.....	9
2.1 Charakteristika a obsah dramatické výchovy.....	9
2.2 Proces dramatické výchovy.....	13
2.2.1 Cíle dramatické výchovy.....	13
2.2.2 Metody a techniky dramatické výchovy.....	15
2.2.3 Strategie vedení a osobnost učitele dramatické výchovy.....	22
3. Práce s literární předlohou prostřednictvím metod dramatické výchovy.....	27
3.1 Výběr literární předlohy.....	27
3.2 Přípravná práce se zvolenou literární předlohou.....	31
3.3 Metody a formy práce s textem.....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4. Výzkum.....	34
4.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek a hypotéz.....	34
4.2 Metody výzkumu.....	35
4.3 Realizace výzkumu.....	35
5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	38
5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	38
5.2 Vyhodnocení informací získaných v rozhovoru.....	43
6. Shrnutí výsledků výzkumu.....	54
Použitá literatura.....	57
PŘÍLOHY.....	60

Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na metody a techniky dramatické výchovy a jejich využití v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ. Hlavním cílem mé práce je ověření využití metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji.

Neustále ze všech stran zaznívá, že dnešní děti nečtou, že dávají přednost filmovému zpracování příběhů a že v důsledku toho nerozumí psanému textu. Dle mého názoru je třeba o kritickém stavu čtenářství nejen referovat, ale také jej nějak efektivně řešit. K možným cestám ke zlepšení čtenářství, k výchově další generace čtenářů podle mého soudu patří i dramatická výchova.

Tuto svou domněnku opírám o fakt, že dramatická výchova umožňuje čtenáři bližší kontakt se čteným – umožňuje mu text prožít, kreativně zpracovat, postavit se k němu aktivně, nikoliv jen pasivně, a tím tedy v důsledku i lépe a hlouběji poznat a pochopit přečtené. Dramatické prvky bych ráda využila ve své budoucí praxi právě jako prostředek, kterým lze žákům představit konkrétní díla, proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila právě toto téma.

V první kapitole práce jsem se pokusila vymezit několik základních pojmů, které souvisí s tématem práce a jejichž význam bývá často chybně interpretován. Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na dramatickou výchovu a jednotlivé složky jejího procesu. Zabývám se cíli dramatické výchovy, jejími metodami a technikami, různými typy vedení lekcí a strukturou lekcí. Obsahem třetí kapitoly je nastínění postupu práce s literární předlohou prostřednictvím metod dramatické výchovy.

Teoretická část práce je východiskem pro část praktickou. V ní interpretuji a diskutuji výsledky průzkumu, zaměřeného na využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Pomocí dotazníkového šetření a rozhovoru se snažím zjistit, zda metody a techniky dramatické výchovy prohlubují znalosti žáků v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů prožitkové učení, divadlo, drama a dramatická výchova

Téma, na které se diplomová práce zaměřuje, obsahuje řadu pojmů. Některé nejsou příliš známé, jiné se běžně užívají, ovšem ne vždy ve správném významu. V úvodu své práce se pokusím vysvětlit několik základních termínů, které by bez vymezení mohly způsobit nejasnosti.

Prožitkové učení

Prožitkové učení je založeno na získávání osobních zkušeností prostřednictvím citového prožitku. Jedná se o typ přirozeného, spontánního učení, kdy jedinec reaguje na určitý podnět zvnějšku, objevuje, snaží se porozumět podstatě problému a následně jej vyřešit, tedy „*zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá*“. Mezi charakteristické znaky prožitkového učení patří: „*spontaneita (vlastní puzení k činnosti); objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání); komunikativnost (verbální i neverbální složka); prostor pro aktivitu a tvořivost; konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra; celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér)*“. (Havlínová, 2006, s. 161-162)

Divadlo

Nejjednodušeji je divadlo definováno jako „*činnost, při níž herci předvádějí na jevišti fiktivní lidské osudy nebo děje pro diváky v hledišti*“. (Hořínek, 1970, s. 10) Hlavním cílem je tvorba uměleckého obrazu odrážejícího skutečnost, a to skrze syntézu mnoha složek - pohybu, slova, zvuku, obrazu, členění prostoru. Divadlo je kolektivní umění, staví na vzájemné komunikaci, ovšem nejen mezi herci navzájem, ale také (a zejména) mezi herci a diváky, jeho záměrem je především předat určité sdělení divákovi. (Richter, 2008, s. 29-31; Way, 1996, s. 8)

Drama

Drama je jedním ze tří literárních druhů, je to „*(převážně) psaná (literární) umělecká reflexe světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu*.“ (Way, 1996, s. 139) Drama je primárně určené k předvádění, divákovi je zprostředkováno

prostřednictvím divadla. Má především formu dialogů, doplněnou monology. Na rozdíl od divadla se zaměřuje především na samotné aktéry, jejich prožívání a vzájemné vztahy. Základem dramatu je konflikt, který postavy svým jednáním řeší. Konflikt je vždy do určité míry emocionální, může vyplývat z charakteru člověka nebo být založen na vnějších okolnostech, které jsou mimo vliv člověka. „*Tak jako jiné druhy literárního umění umí i drama popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa.*“ (Valenta, 1998, s. 28)

Dramatická výchova

Dramatická výchova se podle J. Valenty řadí mezi tzv. paradivadelní systémy. Zabývá se osobnostně sociálním rozvojem jedince, při čemž vychází z principů a postupů divadla a dramatu. Zjednodušeně řečeno se dramatická výchova soustředí na rozvoj toho, kdo hraje, na rozdíl od divadla, které je zaměřeno na diváka. Účel dramatické výchovy tedy není umělecký, ale pedagogický. (Valenta, 1998, s. 28) Základním principem, který dramatická výchova využívá, je „*učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání*“. (Macková, 1995, s. 6)

Teoretickým vymezením pojmu dramatická výchova se zabývá více autorů. Ve své práci budu vycházet z koncepce Evy Machkové a Josefa Valenty.

Eva Machková definuje dramatickou výchovu jako „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*“ (Machková, 2007, s. 32)

Podle Josefa Valenty je dramatická výchova „*systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívají procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem.*“ (Valenta, 1995, s. 9)

Obě definice tedy kladou důraz na rozvoj osobnosti zúčastněného jedince. Ovšem zatímco Machková klade důraz na prožívání dosud nepoznané skutečnosti

(tedy jakési získávání zkušeností do budoucna, až daná neznámá situace nastane) nějakou nenásilnou a bezpečnou formou (např. ve fantazijním světě) a upozorňuje na to, že výsledný prožitek se dostavit může, ale nemusí, Valenta zdůrazňuje „nenáhodnost“, řízenost učených procesů učitelem, uvádí, že socializace neprobíhá náhodou, jaksi mimovolně, ale že je třeba ji cíleně pěstovat, plánovat.

Domnívám se, že v obou definicích jsou obsaženy zásadní prvky dramatické výchovy, totiž orientace na hrajícího jedince (žáka), na kterého má dramatická výchova působit především. Učitel by měl mít na paměti, že žák prožívá danou situaci po svém a že jeho prožívání nelze naplánovat. Přesto ovšem nelze na výchovné cíle rezignovat a zaměřovat se jen na diváka nebo uměleckou hodnotu hry.

2. Dramatická výchova

2.1 Charakteristika a obsah dramatické výchovy

S dramatickou výchovou se můžeme setkat ve třech základních formách:

1. *Dramatická výchova jako zájmová činnost* se uskutečňuje v základních uměleckých školách, domech dětí a mládeže, při dětských klubech a v dalších zájmových aktivitách při základních školách. Pro tuto formu je příznačné zejména to, se jedná o dobrovolnou aktivitu nad rámec školních povinností, do které žáci docházejí většinou z vlastního zájmu. Jejich práce většinou směřuje k veřejnému vystoupení. Výuka dramatické výchovy v základních uměleckých školách se řídí učebními plány a osnovami vycházejícími z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Jedná se tedy o typ dlouhodobého, soustavného vzdělávání, které obsahuje podobně jako jiné typy vzdělávání výstupy, klíčové kompetence apod.. Naproti tomu soubory a kroužky nemají daný statut, pravidla uspořádání nebo osnovy práce. Vznikají samostatně nebo jsou zakládány při jiných institucích, např. při základních školách, při centrech pro volný čas apod.

2. *Dramatická výchova jako vyučovací předmět* se uplatňuje na obou stupních základních škol i na školách středních, nejčastěji ve formě volitelného nebo povinně volitelného předmětu. Dramatická výchova je oficiálně zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, kde je řazena jako doplňující vzdělávací obor do oblasti Umění a kultura, vedle výtvarné a hudební výchovy. Dramatická výchova jako vyučovací předmět může být zaměřena na divadelní dovednosti a aktivity i na sociálně osobnostní rozvoj žáků.

3. *Dramatická výchova jako učební metoda* je ve výuce vyžívána jako aktivizační metoda, tedy jako způsob učení přímou zkušeností, který vede k vědomějšímu a trvalejšímu zapamatování informací. Dramatická výchova je vhodná zejména k prozkoumávání mezilidských vztahů, situací a charakterů lidí, proto je jako metoda využívána především v humanitních předmětech, zejména v literatuře, dějepisu, občanské a rodinné výchově. Své uplatnění má také ve výuce mateřského jazyka i výuce cizích jazyků, a to z důvodu, že nabízí příležitost ke komunikaci.

Specifické uplatnění mají metody a prvky dramatické výchovy ve speciální pedagogice a v oblasti sociálních služeb. Své místo má dramatická výchova i v přípravě

budoucích učitelů na středních pedagogických školách a pedagogických fakultách. (Machková, 2007, s. 191-203)

Metodika dramatické výchovy vychází z několika základních principů. Principy chápeme jako vyučovací zásady, tzn. „*obecné požadavky, které v soulase s cíli výchovy a vzdělávání a v soulase se základními zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter vyučování*“ (Pešek, 1964, s. 102) Základní principy dramatické výchovy můžeme rozdělit do dvou skupin. Do první skupiny jsou zařazeny všeobecné principy společné všem předmětům a oborům vzdělávání – výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Druhá skupina obsahuje principy specifické pro dramatickou výchovu - psychosomatickou jednotu, partnerství, improvizaci a hru v roli. (Machková, 2007, s. 11)

Vzdělávací obsah dramatické výchovy je členěn do dvou vzájemně provázaných oblastí:

1. *osobnostně sociální rozvoj* – zaměřuje se na *psychické funkce*, tj. pozornost, soustředění, vnímání, představivost, myšlení, city, vůli; také na *schopnosti a rysy osobnosti*, tj. inteligenci, tvořivost, temperament, charakterové vlastnosti, empatii; *sociální vztahy a dovednosti*, tj. interakci, percepci, komunikaci, kooperaci, zvládání konfliktních situací, sebehodnocení, vztahy ve skupině apod.; utváření *postojů a hodnot*
2. *umělecká výchova* – rozvíjí *umělecký pohled na svět*, tj. schopnost vnímat nevyslovené, hledat a pojmenovávat smysl událostí apod.; dále schopnost rozpoznat a sdělit *téma, ideu, myšlenku*; zaměřuje se také na *základní dovednosti a schopnosti související s uměním*, např. komunikaci, hru v roli, fabulační schopnost, schopnost vystupovat na veřejnosti apod. (Machková, 2007, s. 59)

Koncepce dramatické výchovy v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zdůrazňuje oblast dramatického umění a divadla. Vychází z předpokladu, že stejné učivo zároveň rozvíjí také osobnost a sociální dovednosti žáků. Hlavní úkoly osobnostně sociálního rozvoje přebírá průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a částečně také etická výchova. Obsah učiva dramatické výchovy je v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání rozdělen do tří oblastí:

1. *Základní předpoklady dramatického jednání* – tato oblast rozvíjí dovednosti týkající se základních prostředků dramatického umění, tedy dovednosti, které jsou nezbytné pro vytváření uměleckých děl. Jedná se o *psychosomatické dovednosti* (např. rozvíjení

slovní a mimoslovní komunikace, kultivování hlasového a tělesného projevu), *herní dovednosti* (schopnost vstoupit do role a dramaticky jednat ve fiktivní situaci) a *sociálně komunikační dovednosti* (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe).

2. *Dramatický proces a proces inscenační tvorby* – v této oblasti je možnost dvojího zaměření dramatické výchovy. V *dramatickém procesu* je hlavním cílem nabývání zkušeností prostřednictvím hry v roli, vstupováním do situací a jednáním v nich. V *procesu inscenační tvorby* jsou využívány stejné činnosti, avšak účelem je vytvořit divadelní představení. Proces inscenační tvorby obsahuje tři roviny: *tvorbu inscenačního tvaru*, při které se žáci seznamují s jednotlivými činnostmi a postupy divadelní tvorby, *tvorbu jevištní postavy*, kdy využívají postupů herecké práce, a *komunikaci s diváky* – skrze komunikaci mezi jednotlivými postavami a skrze téma inscenace.

3. *Recepce a reflexe dramatického umění* – cílem je především naučit se vnímat a rozumět dramatickému umění, ocenit význam divadla a dramatu a rozpoznat jeho kvalitu.

(Macková, 2004, s. 10-12)

Obsah vzdělání vždy vzniká didaktickým zprostředkováním poznatků vědy, techniky, umění, činností a hodnot. Dramatická výchova didakticky zpracovává poznatky „*věd o člověku*“, „*dramatické a divadelní umění*“, „*tvůrčivé aktivity*“ a „*hodnoty humanity a demokracie*“. Machková obsah učiva dramatické výchovy shrnuje takto: „*V dramatické výchově se její účastníci učí v první řadě o druhých, které potkávají tvář v tvář, o vztazích mezi lidmi obecně, o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu, o vývoji člověka a lidstva, o institucích a organizacích, o globálních problémech lidstva a současně s tím vším také o sobě samém.*“ (Machková, 2007, s. 48)

Jako zdroje námětů a témat pro dramatickou výchovu slouží tyto disciplíny:

Sociální a kulturní antropologie – zabývá se výzkumem člověka a kultury, tedy zvyky a obyčeji jednotlivých národů, zkoumá základní typy mezilidských vztahů a lidského chování, dramatická výchova z této disciplíny čerpá hotové příběhy a situace, také symboly obsažené v hrách, obřadech a rituálech.

Sociologie a politologie – sociologie zkoumá společenské vztahy jako procesy, k jejím důležitým tématům patří socializace osobnosti, sociální role, sociální pozice, sociální

skupiny apod., politologie se zabývá formami vládnutí a moci, politickými systémy a jejich fungováním, obě disciplíny nabízejí dramatické výchově nepřeborné množství témat, i když ne hotových příběhů.

Historie – je pro dramatickou výchovu bohatým zdrojem situací, dějů a příběhů jednotlivých lidí i velkých skupin, zdrojem látky může být jak vědecké nebo populárně naučné dílo, tak umělecká literatura s historickou tematikou.

Umění – nejbohatším zdrojem *na* hotové příběhy a situace je *literatura*, především epika, dalším zdrojem námětů, ale také dovedností a činností je *divadlo a film*.

Zdrojem námětů a témat dramatické výchovy mohou být také vlastní zkušenosti účastníků, nebo k hledání témat můžeme využít oblast masových médií. Při utváření jednotlivých her a cvičení dramatická výchova vychází především z poznatků *psychologie*. (Machková, 2007, s. 49-52)

2.2 Proces dramatické výchovy

2.2.1 Cíle dramatické výchovy

Jedním z určujících prvků, kterými je podmíněn každý vyučovací proces, jsou cíle. „*Cílem vyučování chápeme očekávaný a zamýšlený výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ (Skalková, 2007, s. 119) Formulovat cíle dramatické výchovy tedy znamená uvažovat nad otázkami jaké poznatky, dovednosti, schopnosti a postoje si mají žáci prostřednictvím výuky osvojit.

Obecně můžeme cíle dramatické výchovy formulovat ve třech základních oblastech:

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (*hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky*)
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle

2. v rovině sociální:

- a) *struktura skupin, její dynamika, vztahy ve skupině, její kooperace,*
- b) *poznávání života, světa, lidí.*

3. v rovině osobnostní:

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),*
- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- c) *motivace, zájmy,*
- d) *hodnotový žebříček, postoje.*“

(Machková, 2004, s. 35)

Ve výukových programech a osnovách jsou cíle označovány termínem *kompetence*. Jsou charakterizovány jako „*kvalita předpokládaných výsledků, kterých má žák dosáhnout*“. (Machková, 2004, s. 48) Koncepce dramatické výchovy v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zdůrazňuje především rozvíjení kompetencí, které jsou přímo spjaté s oblastí divadelního umění.

Cíl vyučovacího předmětu dramatická výchova je charakterizován jako:

1. *učení se dramatickému umění*, tj. rozvíjení základních dovedností, které souvisí s dramatickou tvorbou (práce s vlastním tělem a hlasem jako základními prostředky dramatického umění), a seznamování se s *postupy tvorby jevištního tvaru*, tedy se základy dramaturgie, režie, scénografie atd.
2. *učení se dramatickým uměním*, tj. osobnostně sociální rozvoj žáků prostřednictvím dramatické tvorby
3. *učení se o dramatickém umění*, tj. učení se základům teorie a historie divadla a dramatického umění

(Macková, 2004, s. 10-12)

Vytváření konkrétního tematického plánu předpokládá uspořádání cílů do časového plánu, ale také vytvoření určité významové posloupnosti cílů. Rozlišujeme *cíle dlouhodobé*, tj. výukové cíle předmětu jako celku, vztahující se na celé období školní docházky; *cíle střednědobé*, které obecně vymezují cíle jednotlivých ročníků, anebo určitého uceleného tematického bloku práce; a *cíle krátkodobé*, které charakterizují dílčí dovednosti v jednotlivých lekcích a vyučovacích hodinách. (Machková, 2004, s. 27-28) Při plánování vždy vycházíme z oficiálních dokumentů, tzn. že při uplatnění dramatické výchovy v různých typech škol a v různých formách je nutné obměnit a uspořádat cíle dramatické výchovy tak, aby odpovídaly celkovým cílům příslušné organizace nebo formy a důvodům, pro které byla do programu nebo učebního plánu zařazena. (Machková, 2007, s. 51)

Při formulování cílů uvažujeme nejenom o učivu, ale zároveň o potřebách jedinců, ke kterým učivo směřuje, a o charakteru konkrétní skupiny jako celku. Při plánování je třeba zohledňovat věk účastníků a jeho specifika, předchozí zkušenosti s dramatickými aktivitami, vztahy ve skupině, její strukturu a dynamiku, tj. dlouhodobost/nahodilost vztahů, věkové rozpětí, rozdíly v sociálním zázemí. Důležité jsou také informace o jednotlivcích, především zda jsou ve skupině žáci se specifickými poruchami učení, problémoví žáci, žáci ze sociálně slabého prostředí apod. Plánování cílů probíhá také s ohledem na časové možnosti a materiální vybavení a pomůcky, které máme k dispozici. (Machková, 2004, s. 29)

Vzhledem ke stanoveným cílům pak vymezujeme kritéria pro hodnocení. „*Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků.*“ (Skalková, 2007, s. 176)

V dramatické výchově využíváme především *slovní hodnocení*, které je sice náročnější pro učitele, ale pro žáky má mnohem větší informativní hodnotu než klasifikace. Je totiž schopné vyjádřit, v čem jsou žákovy přednosti, a popsat, jakým způsobem by měl na sobě dále pracovat. V dramatické výchově také není vhodné žáky srovnávat navzájem, účelnější je využívat *hodnocení kritériální*, tj. posuzovat zda byl splněn zadaný výkon, zda žáci dosáhli v dané dovednosti nebo poznacích cílové úrovně a jaký proces k tomuto výsledku vedl. Uplatňovat bychom měli *hodnocení průběžné*, tj. prováděné v průběhu lekcí, i *hodnocení závěrečné*, shrnující výsledky určitého období. Variantou je také *hodnocení průběhu a hodnocení výsledku*.

Základní metodou hodnocení v dramatické výchově je systematické pozorování a sledování změn v úrovni sociálních a dramatických dovedností žáků. Při hodnocení je potřeba postupovat individuálně a hodnotit především do jaké míry se žák zlepšil, tedy hodnotit změnu ve vztahu k výchozímu stavu. (Machková, 2004, s. 186-189)

Pro žáky je hodnocení prostředkem sebereflexe, ale hlavně by mělo být prostředkem motivace. Pro učitele pak slouží především k tomu, aby věděl, v jakém směru má korigovat své plány a strategie a jak připravovat další práci. (Kořátková, 1998, s. 84)

2.2.2 Metody a techniky dramatické výchovy

Z etymologického hlediska metodu vysvětlujeme jako postup nebo cestu. V didaktice je chápána jako „*záměrné uspořádání činností učitele i žáků, které směřuje ke stanoveným cílům*“. (Skalková, 2007, s. 181) Valenta definuje metodu jako „*určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev „metoda“ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. Jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta, 1998, s. 32)

Pokud pojem metoda dáme do souvislosti s dramatickou výchovou, můžeme podle Valenty (1998, s. 31) metodou označit:

1. *celý systém dramatické výchovy*, kdy se dramatická výchova uplatňuje jako vyučovací metoda v jiných předmětech
2. *základní koncepční princip*, na kterém je dramatická výchova založena, Valenta označuje za základní koncepční princip dramatické výchovy „hru v roli“, v pojetí jiných autorů je základní metodou např. „dramatická hra“, „improvizace“ apod.
3. *soubor nebo skupinu dílčích postupů*, příkladem je třeba „metoda pantomimy“, což je souhrnný název pro několik různých druhů pantomim
4. *konkrétní postup*, tedy např. „narativní pantomima“

Při volbě vhodné metody pro výchovu a vyučování se řídíme řadou kritérií. Základními východisky jsou cíl, kterého chceme dosáhnout, a charakter obsahu učiva. Mezi další významné aspekty pro výběr metod patří úroveň znalostí nebo dovedností žáků, jejich individuální a věkové zvláštnosti, charakter kolektivu, osobnost učitele a jeho osobní zkušenosti, způsob organizace vyučování a také materiální prostředky a pomůcky, které má učitel k dispozici. (Skalková, 2007, s. 182-186)

V dramatické výchově rozlišujeme řadu dalších pojmů, které označují různé postupy vedoucí k cíli. S pojmem metoda úzce souvisejí, můžeme je chápat jako určité typy metod.

Technika, stejně jako metoda, znamená způsob osvojování učiva. Proti metodě ale sleduje konkrétnější cíl, je jasněji strukturovaná a přesněji rozpracovaná do konkrétních kroků. (Valenta, 1998, s. 38-39) Pavlovská vztah mezi metodou a technikou charakterizuje takto: *“Metodou rozumíme cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů. Prostředkem k dosažení těchto cílů se může stát správně zvolená technika, kterou rozumíme konkrétní postup, jenž pomůže žákům detailněji prozkoumat jednotlivé části dramatu a zároveň jim umožní hlubší vhled do problému.”* (Pavlovská, 2002, s. 17)

Cvičení slouží především k psychologické nebo somatické přípravě hráčů na hraní role. Jedná se spíše o mechaničtější postupy, které vytvářejí a rozvíjejí určité dovednosti. Často slouží jako „rozehřívací“ aktivity na začátku hodiny. (Valenta, 1999, s. 29)

Dramatická hra je „námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“ (Machková, 2007, s. 17) K významným znakům hry jako takové patří prožitek a pocit svobody, spontánnosti a dobrovolného rozhodnutí. Aby měla hra dramatický charakter musí obsahovat hru v roli, konflikt a příběh. (Svozilová, 2000, s. 7) Specifickým způsobem učení v dramatické výchově je strukturovaná dramatická hra. Jedná se o řadu předem promyšlených činností, které jsou uspořádané podle dějové linie příběhu a soustřeďují se na klíčové situace. Účastníci se pak snaží prostřednictvím divadelních postupů a technik proniknout do podstaty příběhu a rekonstruovat jeho děj. (Vodičková, 2011, s. 9)

Etuda je dramatická hra, která je založena zčásti na improvizaci a zčásti propracována a fixována tak, že je možné ji s menšími obměnami znovu reprodukovat. (Kořátková, 1998, s. 75)

V současnosti existuje mnoho různých systémů třídění a pojetí metod dramatické výchovy. Ve své práci se budu zabývat metodami dramatické výchovy z pohledu Josefa Valenty, Evy Machkové a Kristy Bláhové.

Koncepce metod podle J. Valenty

Za základní metodu dramatické výchovy Valenta považuje metodu „*hraní v roli*“. Vychází z toho, že člověk v reálném životě zastává určité sociální role a současně má schopnost na sebe brát i role, které autenticky nežije. Ve výchovně dramatickém procesu pak na sebe člověk záměrně bere jisté role, které jsou připraveny tak, aby měly výchovný potenciál. Metodu rolového hraní Valenta definuje jako „*výchovnou a vzdělávací metodu, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře i sebe samého.*“ (Valenta, 1998, s. 34)

Proměny hráče ve hře pak rozděluje do tří typů:

1. *Rovina simulace* – hráč v určité fiktivní situaci hraje sám sebe, buď opakuje již prožitou situaci a hledá lepší řešení nebo reaguje a zkouší jednat v situaci zcela nové,

cílem je především poznání sebe sama a nácvik určitých individuálních dovedností

2. *Rovina alterace* – hráč přebírá roli někoho jiného, přičemž se zaměřuje na obecnou charakteristiku postavy, např. na její sociální status a z toho vyplývající znaky, bez zkoumání vnitřních motivací a postojů postavy, hráči se tak učí nazírat na situaci z více stran a zaujímat různá stanoviska k problému

3. *Rovina charakterizace* – je nadstavbou k alteraci, hráč kromě vnějšího chování zkoumá a zároveň zobrazuje vnitřní život postavy, učení probíhá právě vcit'ováním se do postavy a její charakterizací (Valenta, 1998, s. 34-37)

Ve své práci *Metody a techniky dramatické výchovy* (1998) Valenta uvádí různá kritéria pro třídění metod dramatické výchovy. Obecně metody používané v procesu dramatické výchovy dělí do čtyř skupin:

I. Metody založené na principu hraní rolí, které dále dělí na metody založené na úplném zobrazení hrou v roli a metody založené na částečném zobrazení hrou v roli, tj. zobrazení jen pohybem nebo zobrazení jen řečí nebo zvukem

II. Metody, které nejsou založené na principu hraní v roli, ale jsou pro dramatickou výchovu důležité, protože organizují nebo podporují hru v roli. Jedná se o obecně známé vyučovací a výchovné metody, používané i v ostatních předmětech a také technická cvičení rozvíjející divadelně-dramatické dovednosti

III. Metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní v roli, tedy metody, které doplňují hraní v roli a výrazně podporují učení žáků, např. pozorování, poslech, dotýkání apod.

IV. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu bezprostředně důležité, např. různé hry (Valenta, 1998, s. 72-73)

Metody specifické pro dramatickou výchovu pak dělí z hlediska míry osobní angažovanosti hráče ve hře na tři velké skupiny:

I. Základní metoda prvního řádu – metoda plné (úplné) hry:

v dramatické výchově je nepostradatelná, jedná se o samotnou hru v roli, která je založena na „zrcadlení takového lidského chování a jednání, které využívá všech způsobů „vyjevování“ a snaží se zrcadlit hrou nějakou skutečnost opravdu v poměru 1:1“, na základě toho se dále vyjevují vyšší celky jako např. charakteristika člověka, jeho postoje a činy

II. Základní metody a techniky druhého řádu:

dramatická výchova se jimi stává divadelně dramatickou, jsou to metody a techniky,

ve kterých je upřednostňována neúplná komunikační aktivita a jistá forma stylizace nebo estetizace skutečnosti. Do této skupiny se řadí:

1. *metody pantomimicko-pohybové* - vyžadují od hráčů pohybové aktivity a naopak nepoužívají zvuk a řeč. Tyto metody sledují cíle v oblasti *vnímání, rozvoje, koordinace, kultivace, kontroly a estetizace pohybu*, rozvíjejí *nonverbální komunikaci* a zaměřují se na *spojení pohybu s vnitřním životem člověka a spojení pohybu s různými životními jevy a situacemi*. Mezi tyto metody patří různé druhy pantomimy, parafrázování pohybem, taneční drama, metoda živých-nehybých obrazů apod.

2. *metody verbálně-zvukové* - jsou založeny na slovu a zvuku, který je hlavním sdělovacím prostředkem. Obecně tyto metody slouží především k rozvíjení *schopnosti kvalitního naslouchání*, dále k práci na *technice a výrazu řeči*, ke sledování *vztahu verbální a nonverbální komunikace*, ke *schopnosti vyjadřovat různé typy myšlenek*, k pochopení *vztahu řeči a sociálně-kulturních kontextů*, k celkové kultivaci mluveného projevu, k *estetizaci řeči*, popř. k jejímu *uměleckému využití*. Mezi verbálně-zvukové metody řadíme např. metodu alter ego, brainstorming, dabing, diskuse, monolog, neviditelné hlasy, zástupná řeč, recitace nebo zpěv, hudební exprese apod.

III. Metody a techniky podporující a doplňující metody základní:

svou povahou nejsou typické pro drama, protože k modelování skutečnosti nevyužívají primárně tělo. Do této skupiny patří:

1. *metody graficko-písemné* - tj. jakýkoli projev písemný, kreslený, malovaný atd., který ale souvisí s dramatickou hrou, hranou situací nebo rolí. Velmi často je tento produkt vytvářen přímo v roli (např. deníky, dopisy, mapy nebo plány, myšlenkové mapy, obrazy, plakáty apod.).

2. *metody materiálově-věcné* - jejich základem je práce s jistým materiálem. Prostřednictvím těchto metod vzniká trojrozměrný produkt, který následně pomáhá charakterizovat prostředí, postavy apod.

(Valenta, 1998, s. 78-157)

Koncepce metod podle E. Machkové

Základní metoda v nejširším slova smyslu je podle Machkové **„dramatická improvizace“**, tedy *„hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace*

v nezávazné, ale kontrolované podobě.“ (Machková, 2007, s. 72)

Improvizace má tři základní roviny:

I. Improvizace v pravém (uzším) slova smyslu – tj. improvizace vznikající bez předešlé domluvy, bez přípravy, kdy hráči spontánně reagují na nastalou situaci

II. Hra spatra – tj. improvizace vznikající také bez přesného scénáře, ale po předběžné domluvě

III. Vypilovaná improvizace – tj. hra vznikající také bez psaného scénáře, avšak už ne bez předešlé přípravy, jedná se o „výsledek delšího procesu práce na zvoleném tématu, námětu, situaci“ (Machková, 2004, s. 99)

Mezi nejjednodušší formy improvizování patří „*rytmický pohyb a pantomima běžných činností*“, tj. pohyb, kterým hráči předvádí vykonávání určitých činností ve fiktivní situaci, rytmickým pohybem pak myslíme pohyb, který je založen na sérii opakovaných úkonů. Jedná se o aktivitu celé skupiny, kdy všichni provádějí souběžně totéž. Na simultánní a hromadnou improvizaci navazuje tzv. „*narativní pantomima*“. Při ní učitel vypráví jednoduchý příběh a hráči současně s vyprávěním předvádějí popisované činnosti. Další skupinovou formou je improvizace se změnou okolností, kdy se žáci nějakou dobu improvizují volně, jednají v rolích, které si sami zvolili, později do probíhajících činností vnese určený hráč svým jednáním zápletku. Mezi náročnější typy improvizace patří „*etuda*“. Jedná se o improvizaci v malých skupinkách nebo improvizaci sólovou, která obsahuje jednu až dvě situace a je zakončena pointou. Tyto improvizace většinou dospějí do stadia, ve kterém už hovoříme o hře spatra nebo improvizaci vypilované. (Machková, 2004, s. 111-113)

Zadávání námětů a inspirace k improvizacím má být tím více konkrétní, čím méně zkušenosti jsou hráči. Náměty a témata k improvizacím je možné zadávat:

1. slovně – zadání je sděleno ústně nebo písemně všem hráčům současně nebo každému hráči zvlášť, mezi náročnější formy improvizace patří takové, kdy hráči nevědí, jaké zadání dostali ostatní

2. vizuálně a hmotně – v takovém případě je motivací k improvizaci určitý předmět, výtvarné dílo, hudba apod.

3. přímo v činnosti – improvizace je zahájena bez domluvy, vychází z pozice, aktivity nebo situace spontánně vzniklé mezi hráči

(Machková, 2004, s. 114-122)

Koncepce metod podle K. Bláhové

Stejně jako Machková také Bláhová označuje za základní metodu dramatické výchovy „**improvizaci**“. Charakterizuje ji jako „*cíleně navozenou fiktivní situaci, kterou její účastníci řeší spontánně, svobodně a podle svých představ, bez obav z možných důsledků nebo postihů za toto jednání, v rovině „jako“, a ne doopravdy*“ (Bláhová, 1996, s. 49)

Za základní kritérium pro další třídění improvizací Bláhová zvolila přítomnost nebo nepřítomnost dramatického děje.

I. Improvizace bez dramatického děje jsou zaměřeny na rozvoj určitých dovedností, slouží jako průprava k zvládnutí náročnějších improvizací, dále se dělí na „*improvizace bez kontaktu*“, tj. simultánní improvizace, kdy se během společné práce mají hráči osmělit, uvolnit a zbavit se trémy, a „*improvizace s kontaktem*“, které jsou založeny na souhře a spolupráci, hráči při ní mohou vstoupit do role jak v rovině simulace, tak v rovině alterace

II. Improvizace s dramatickým dějem je typ improvizace, ve které je nastolena dramatická situace, hráči jsou nuceni zaujímat určitý postoj a situaci nějakým způsobem řešit (Bláhová, 1996, s. 50-51)

Za druhou základní metodu Bláhová považuje „**interpretaci**“. Jedná se o „*výklad nebo předvedení určitého díla (nebo jeho části), které se interpret snaží tvůrčím způsobem předat divákovi či posluchači.*“ (Bláhová, 1996, s. 49) V dramatické výchově se jedná především o ztvárnění dramatických textů, poezie a prózy. Interpretace však není totožná s reprodukcí díla, která napodobuje dílo pouze mechanicky bez jakéhokoli zaujetí.

Metody a techniky využívané v procesu dramatické výchovy Bláhová dělí do dvou okruhů (Koťátková, 1998, s. 95-104):

I. Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu (improvizací s dramatickým dějem a dramati):

1. Metoda a techniky expozice – jejich úkolem je drama otevřít, vzbudit zájem účastníků a poskytnout jim základní informace, mezi techniky expozice patří „*vedení dramatu textem*“, „*vedení dramatu výtvarnými prostředky*“, „*vedení dramatu reálnými předměty a věcmi vztahujícími se k příběhu*“ a „*vedení dramatu učitelem v roli*“

2. Metoda a techniky vytváření kontextu – doplňují a dotvářejí dříve uvedené informace, snaží se charakterizovat postavy, přiblížit prostředí, v němž se situace odehrává apod., používanými technikami v této fázi jsou „*brainstorming*“, „*domýšlení děje*“,

„domyšlení postav živými obrazy, kresbou, zástupnou rekvizitou či zástupným znakem“, „rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí“, „horká židle“, „role odborníka - odborníků“, „vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává“ apod.

3. *Metody a techniky hry v roli a simulace* – do této skupiny technik Bláhová řadí „rozdělení rolí podle vlastního výběru“, „přidělení rolí učitelem nebo losováním“, přejímání role „převzetím určitého zástupného znaku“ nebo „prostřednictvím loutky či oživením jiné zástupné rekvizity“ a „předem připravená role“

4. *Metoda a techniky řešení krizového okamžiku* – ve školním dramatu většinou není možné krizový okamžik zahrát, nejčastěji je krizový okamžik převyprávěn nebo přečten, je také možné použít metodu simulace, kdy si hráč představí jak by sám v takové situaci jednal

5. *Metoda a techniky řešení dramatického konfliktu (rozporu)* – má pro účastníky velký význam, protože je učí hledat řešení a formulovat vlastní postoje a názory, mezi používané techniky patří „vnitřní hlasy“, „zpomalený film“, „rozehrání situace ve dvojicích či skupinách“, „živý obraz“

6. *Metody vedení a řízení dramatu* – existují dva základní typy: „boční, neboli souběžné (narativní) vedení“ a „vedení zevnitř, vstupem učitele do role“

7. *Metody a techniky reflexe a hodnocení* – rozlišujeme „volnou reflexi“, tj. účastníci spontánně sdělují své pocity, a „řízenou reflexi“, která je vedená otázkami učitele

II. Metody a techniky podpůrné (přípravné hry a cvičení, improvizace bez dramatického děje):

jedná se o metody, které rozvíjejí a zdokonalují určité dovednosti, technikami jsou v tomto případě hry a cvičení, mohou být zaměřené na „seznámení a uvolnění“, využívané v úvodu společné práce s cílem zbavit ostychu a vytvořit přátelskou atmosféru, dále hry a cvičení podporující schopnost „soustředění“, rozvíjející „rytmus“, „smyslové vnímání“, „prostorové cítění“, „představivost a fantazii“ a cvičení vytvářející „partnerské vztahy“ a budující „skupinovou citlivost“

2.2.3 Strategie vedení a osobnost učitele dramatické výchovy

Role učitele je v dramatické výchově zcela klíčová – zda hodina naplní cíle a povede k rozvoji žáka, totiž nezávisí pouze na volbě metod a témat, ale právě i na stylu vedení hodiny učitelem. Učitel by tedy při přípravě neměl uvažovat pouze nad obsahem, ale i nad formou hodiny – jak aktivitu zadá, jak bude práci v hodině organizovat apod. Za základní typy vedení jsou v dramatické výchově považovány

verbální metody vedení a učitel v roli. Zatímco první metoda je běžně používaná ve školní praxi, druhá se uplatňuje právě v dramatické výchově, protože učitel se sám dramatických aktivit účastní a řídí je „zevnitř“, nikoliv jako vnější autorita.

Verbální metody vedení

1. **Instrukce** - je slovní sdělení, které vysvětluje nějakou aktivitu, stanovuje úkol hráčům nebo popisuje hru nebo cvičení. Instrukce může mít formu ústní nebo písemnou, vždy však musí být přesná, úplná, jasná a přehledná. Její zadání by mělo vést k tvořivosti žáků, učitel by nikdy neměl žáky limitovat popisem „jak“ se má co udělat, nebo upozorňovat na nějaký výkon, který by měl být vzorem. Při zadávání instrukce je vhodné užívat výrazy rozvíjející fantazii a tvořivost, např. „*jste... , jako kdyby...*“ nebo činnostní slovesa „*jít, dělat, zachránit, přinést*“. (Machková, 2004, s.70-71)

2. **Dialog a diskuse** - jsou využívány především při hledání témat a námětů k určité činnosti nebo při reflexi určité aktivity. (Machková, 2004, s.71)

3. **Vyprávění, předčítání** – má uplatnění v činnosti vycházející z hotového příběhu. Vedení nebo motivování, které využívá citaci určitého textu, může mít formu učitelem předem připraveného fiktivního dokumentu, např. dopisu, telegramu, listu z kroniky apod. V takovém případě je pak podstatné i vizuální ztvárnění. (Machková, 2004, s.75-76)

4. **Otázka** – je variantou instrukce, může být položena v úvodu nějaké činnosti, ale i v jejím průběhu. Otázky *reproduktivní* vyžadují, aby žák reprodukoval, co se dověděl, naučil, co již ví. V dramatické výchově se využívají na začátku lekce k zmapování toho, co žáci o tématu vědí. Častěji se v dramatické výchově využívají otázky *produktivní*, které vedou k hledání vlastních, osobních odpovědí, k řešení problémů, k vytváření něčeho nového. Jsou uvedeny výrazy: „*co myslíte...? co byste řekli...? co uděláme...? jak se rozhodneme...?*“. Vhodnější jsou také otázky *otevřené*, které vyžadují rozsáhlejší individuální odpověď. Otázky můžeme dále dělit na otázky *věcné*, které se týkají výuky, a otázky *osobní a výchovné*, které se podílejí na vytváření atmosféry a vztahů ve skupině. Otázky mohou být i *nepřímo položené*, tzn. vedoucí neklade otázku, ale stimuluje žáky k hledání odpovědi tím, že vyjádří svůj zájem o téma. Jsou uvedeny výrazy: „*Zajímalo by mě, proč... Nedovedu si představit... Ráda bych věděla...*“. (Machková, 2004, s.72-73)

5. **Boční vedení** - je metoda vedení pro dramatickou výchovu typická. Jedná se o mluvní projev učitele, který se neúčastní hry se žáky, ale sleduje celkový vývoj aktivity zpovzdálí. Typické boční vedení představuje „vnitřní hlas“ hráčů, vystupuje jako proud jejich představ, úvah a rozhodování. *Souvislé boční vedení* je založeno na vyprávění příběhu, líčení prostředí, ve kterém se hráči nacházejí, pojmenování činností, které právě provádějí, nebo popisu osob a věcí, se kterými se imaginárně setkávají. *Přerušovaným bočním vedením* vnášíme do již rozvinuté činnosti hráčů další prvky, např. konflikt, zlom apod. Může mít formu pokynu k nějaké činnosti, výzvy k rozvinutí nebo ke změně činnosti, upozornění na chyby, doplňující instrukce nebo informace nebo výzvy k dalšímu úkolu. (Machková, 2004, s.74-75)

Učitel v roli

1. **Autorita** - učitel je v roli postavy, která má vysoké postavení a zároveň vysokou odpovědnost, v roli postavy rozhoduje, určuje pravidla, ukládá úkoly a tím řídí drama, př. role: panovník
2. **Druhý v pořadí** - učitel je v roli „prostředníka“, nemá rozhodovací pravomoc, ale má přístup k informacím, je z okolí vyšší autority, na kterou se může kdykoli odvolávat, př. role: kancléř
3. **Člen gangu** – učitel je v roli člena jisté skupiny, učitel neví víc než třída, není v roli autority, ale může mít kontrolu a posunovat situaci prostřednictvím otázek a návrhů, používá slova jako „my“, „naše plány“ apod., př. role: příslušník dvora
4. **Bezmocný** - učitel je v roli toho, kdo nic neví a potřebuje od třídy pomoc, je závislý na tom, zda třída najde řešení, vodítka mohou poskytovat jeho komentáře a otázky, autorita je v rukou třídy, učitel přesto nesmí ztratit kontrolu nad třídou, př. role: nevolník
5. **Autorita v opozici** - učitel je autoritou, která neovládá tuto skupinu, ale je členem jiné skupiny, která pro třídu představuje výzvu, tzn. učitel je nositelem určitého napětí, konfliktu, je v pozici, kdy podněcuje skupinu i jednotlivce, př. role: republikán
6. **Ďáblův advokát** - učitel je členem skupiny, je v roli pochybovače nebo osoby, která má více informací, názorově je v opozici se skupinou, tím na ni vytváří tlak. Tato role vede k tomu, že skupina musí před učitelem své názory obhájit. Učitel musí být schopen pohotově reagovat a nacházet argumenty pro svůj postoj, ale musí postupovat velmi citlivě, aby svou opozicí skupinu nerozložil, př. role: rebel
7. **Ten, kdo byl nepřítomen** – učitel může zaujmout jakoukoli z předchozích rolí,

a vystupovat jako člen skupiny, který se vrací po delší době odněkud, a potřebuje se tedy od třídy dovědět, co se stalo v době jeho nepřítomnosti. Tato role je vhodná pro rekapitulaci událostí, zpomalení děje nebo reflexi, která je podněcovaná otázkami kladenými učitelem v roli, př. role: účastník křižácké výpravy

8. **Autorita stojící mimo akci** – učitel je v roli vážené osoby, je mu nasloucháno, nemá ale pravomoc, ani odpovědnost, může se dotazovat, radit, komentovat, odpovědnost je ale na jiných hráčích, př. role: kancléř

9. **Okrajová role** - učitel není v žádné konkrétní roli, je jen tím, kdo je přítomen a má právo klást otázky, př. role: trubadúr, posel, dvořan

(Morganová-Saxtonová, 2001, s. 56-63)

Role učitele se v proměnách času mění. V dnešním školství jsou na něj kladeny vysoké požadavky – nejen že se očekává, že bude odborníkem ve svém oboru, ale že bude mít i všeobecný rozhled a také pedagogické schopnosti. Není již chápán pouze jako zprostředkovatel poznatků, vědomostí, názorů a postojů. Místo toho má žákům poskytovat a vytvářet podmínky pro jejich vlastní práci, pro jejich aktivní získávání. Má tedy sehrávat úlohu organizátora a facilitátora, má žáky motivovat. Měl by jim být k dispozici v případě dotazů a nejasností. A v lekcích dramatické výchovy také spoluhráčem, spolupracovníkem.

Pedagog předmětu dramatická výchova by měl být vybaven těmito specifickými kompetencemi:

„- zvládat plynulý přechod mezi rovinou pedagogickou a herní, umět přijmout roli nejen na základě jistých hereckých dovedností, ale i s vědomím jejího uplatnění v edukačním procesu, umět naplánovat dramatickou hru, pracovat s ní s vědomím cílenosti procesu, umět plánovat i jiné herní aktivity, být schopen vstoupit do hry, naplánovat lekci;

- zároveň by měl umět improvizovat, vyhodnotit a zhodnotit nečekané v rovině lidské, pedagogické i herní, předpokládat varianty, být schopen dramaturgické a režijní práce, využívat principů ozvláštňení, uplatnění uměleckých, zejména divadelních kritérií v lekci apod.“ (Marušák, 2008, s. 29)

Ačkoliv zatím je počet vystudovaných a kompetentních pedagogů dramatické výchovy (kterou lze samozřejmě využít i v jiných oborech) stále malý, není to stav neměnný. Různé metody a techniky dramatické výchovy totiž nemusí být náročné pro učitele, přesto mají pro výuku nezpochybnitelnou hodnotu. Učitel by si měl být vědom toho, že lze začínat s jednoduchými dramatickými hříčkami, jejichž

prostřednictvím získá další zkušenosti, jež bude moci využít v další praxi, a bude moci zkoušet další a další (třeba i náročnější) metody a techniky vedení žáků. Vyžaduje to od něj ale tvořivý přístup, neměl by se bát opustit zažitě postupy: *„Uplatnění metod dramatické výchovy vyžaduje naprosto jistě pedagoga, kreativního, pedagoga, pro něhož je škola nejen prostorem jistého a stálého, tradičního, ale i prostorem hledání tvořivého klimatu, změny a dalšího vzdělávání.“* (Marušák, 2008, s. 30)

3. Práce s literární předlohou prostřednictvím metod dramatické výchovy

Jak uvádí Machková, dramatická výchova může mít pozitivní vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Může je k literatuře vést: „*Práce s literaturou vede hráče k jejímu poznávání, probouzí zájem o čtení, rozšiřuje znalosti o zúčastněných autorech, žánrech apod., vede k hlubšímu chápání čteného.*“ (Machková, 2012, s. 30)

Pedagog by ovšem měl chápat, že při dramatické výchově není smyslem zprostředkovávat hotové informace, poučovat. Pokud k nějakému poučení dojde, pak je to zpravidla vedlejší efekt. Neměli bychom se tedy snažit strukturovaně předávat nějakou sumu informací. Smyslem dramatické výchovy je konkretizovat abstraktní pojmy a poznatky, umožnit žákům, aby si v souvislosti s něčím abstraktním dovedli vybavit i něco konkrétního, třeba i vlastní prožitek, emoci. (Machková, 2012, s.33)

3.1 Výběr literární předlohy

Při výběru literárního textu k dramatickým aktivitám bychom měli brát v úvahu následující kritéria:

I. Kritéria ve vztahu ke skupině a cílům

1. Věk žáků, věková skupina

Při výběru literární látky musíme vždy uvažovat, zda budeme pracovat s dětmi předškolními, s dětmi školního věku, adolescenty, dospělými nebo se skupinou věkově smíšenou. Existují žánry, které jsou přitažlivé pouze pro děti určitého věku, jiné jsou schopny oslovit širší věkové spektrum dětí a mladých lidí, některé žánry jsou přitažlivé pro děti i dospělé bez věkového omezení. Některé látky pak budí zájem uvnitř věkových kategorií, např. chlapců nebo děvčat. Vždy však můžeme vyzorovat určitou hlavní tendenci, tzn. že určitá oblast literatury zajímá převážně určitou skupinu nebo věkovou kategorii. Z toho vyplývá, že pro pedagoga je mimořádně důležitá znalost vývojové psychologie a jednotlivých vývojových stádií jedince. (Machková, 2012, s. 34)

Pokud se zaměříme na starší školní věk, tj. období rané adolescence (věk od 11 do 15 let), zjistíme, že v tomto období dochází k mnoha změnám. Tou nejnápadnější je tělesné dospívání, které se zároveň stává podnětem ke změně sebepojetí. Naplno se již

projevují rozdíly mezi chlapci a dívkami, a to i ve stupni vyspělosti. V tomto období vrcholí vývoj inteligence a myšlení, které se vyvíjí ke značné schopnosti abstrakce. Dochází také ke změně emočního prožívání, což se projevuje velkými emočními výkyvy. Pro pubescenta má velký význam vrstevnická skupina, se kterou se ztotožňuje. Velkou hodnotu má přátelství, dochází také k prvním experimentům v oblasti partnerských vztahů. Na autority je nazíráno spíše kriticky. Je to období hledání vlastní identity. Pubescenti usilují o odlišení, což se projevuje především prostřednictvím úpravy zevnějšku, specifického životního stylu apod. (Vágnerová, 2012, s. 369-370) V oblasti literatury se pak zájmy pubescentů přesouvají od literatury pro děti k ostatním oblastem. V období staršího školní věku se jeví jako výrazný zájem o dobrodružnou literaturu, humoristickou literaturu nebo literaturu s prvky tajemna nebo romantičnosti. Naopak charakteristický je nezájem o poezii. V tomto období se zájmy v oblasti literatury silně diferencují, na jedné straně se z jedinců stávají zaujetí čtenáři hodnotné literatury, na druhé straně se vytvářejí skupiny nečtenářů a čtenářů braku. (Machková, 2012, s. 37-38)

2. Hráčská vyspělost skupiny

Rozumíme tím předchozí zkušenosti s metodami dramatické výchovy. Zejména v počátcích práce s určitou skupinou musí učitel brát ohled nejen na nedostatek technických vědomostí a odborných dovedností, ale i na osobní a hráčskou nejistotu a tendenci účastníka pozorovat sama sebe. Krom toho se ve skupině často vyskytuje nevyváženost pozic, tzn. žáci dominantní a aktivní oproti nesmělým a pasivním. V úvahu musíme také brát rozdílnou míru sečtělosti a zájmu o literaturu. Pro nezkušené hráče je nutné vybrat látku atraktivní pro daný věk, a zároveň snadno zvládnutelnou, aby neodradila od další práce. (Machková, 2012, s. 39-41)

3. Předpokládaná metoda a typ práce

Učitel metodu práce vybírat i s ohledem na zvolený text. Ne všechny texty lze totiž zpracovat libovolně – některé přímo vybízejí např. k pantomimickému ztvárnění, jiné by pro tyto účely byly zcela nevhodné. Měl by mít tedy dostatečnou zásobu dramatických aktivit, aby je mohl zařazovat podle charakteru textu. (Machková, 2012, s. 41)

4. Forma dramatické výchovy a provozní podmínky práce

Na formě dramatické výchovy se odráží zejména to, kdy a kde se používá – zda je to např. ve formálním prostředí školy nebo neformálním prostředí zájmového kroužku. Obecně platí, že děti, které se dramatické výchově věnují dobrovolně (např. dramatický kroužek v ZUŠ), přistupují k ní s větším zájmem a otevřeností než děti, které jsou do dramatické výchovy nějakým způsobem nuceny, např. v hodině literatury nebo dějepisu.

Další podmínkou je jistě i skupina, s níž má pedagog pracovat. Jinak bude vypadat dramatická výchova ve skupině neslyšících, jinak ve skupině etnické apod. – i těmto zvláštnostem by měl pedagog přikládat váhu.

Provozními podmínkami máme na mysli např. prostor, ve kterém se dramatická výchova odehrává – zda je uzavřený, dostatečně velký, dostatečně osvětlený atd. Na výběr látky mají provozní podmínky vliv spíše minimální, ovšem na celkové vyznění dramatické výchovy mohou mít vliv zásadní – kupříkladu v průchozí místnosti se jen stěží podaří navodit důvěrná atmosféra a v hlučné místnosti jen s obtížemi docílíme soustředěnosti žáků. (Machková, 2012, s. 42-43)

II. Kritéria ve vztahu k vlastnostem látky

1. Co hledat

Jestliže učitel uvažuje nad tím, zda je jím vybraný text vhodný i pro dramatickou výchovu, měl by sledovat několik kritérií. Jedním z nejzásadnějších je téma díla, tedy co text sděluje čtenářům, případně divákům. Ovšem není nutné se omezovat jen na hlavní téma – zejména u rozsáhlejších děl je vhodné pracovat třeba i s tématy vedlejšími.

Kromě tématu je vhodné pracovat s dramatickým konfliktem – jen stěží učitel vybuduje hodinu na popisném textu, kde chybí nějaká zápleтка, dramatická situace. To je koneckonců stěžejním prvkem i dramatu jako takového – konflikt dvou zcela rozporných sil, který je natolik silný, že vede k jednání, k řešení.

Dále se nabízí jako kritérium ke sledování např. rozsah materiálu, počet a rozložení situací či obeznámenost žáků s textem. Znají jej žáci podrobně, nebo jen povrchně hlavní zápletku? Znají jej všichni, část třídy, nebo dokonce vůbec nikdo? Od odpovědí na tyto otázky se pak odvíjí samotná práce v hodině.

Učitel tak může nechat žáky, aby se s textem seznámili doma přečtením. Takový postup se ale příliš neliší od tradičního pojetí literární výchovy, kdy domácí četba je základem. Proto pedagogové hledají jiné cesty. K nim patří např. četba ukázky v hodině nebo převyprávění učitelem. Dalo by se říci, že pokud nás zajímá především dramatická část, je vhodné text převyprávět, protože to umožňuje přizpůsobit text cílové skupině a aktuální situaci, a pokud nás zajímá hlavně literární část, měli bychom dát přednost četbě – ať už domácí, nebo školní, aby se žáci seznámili přímo s originálem, u něhož nás zajímá i jazyk, výstavba, motivické celky apod. (Machková, 2012, s. 43-47)

2. Obtíže, rizika, problémy

Při výběru bychom se měli vyhýbat těm literárním druhům a žánrům, které se nejlépe uskutečňují čtením. Měli bychom se tedy vyhnout dílům, v jejichž struktuře převažují tyto prvky: *lyrika* (je to druh nesyžetový, chybí v ní dějový prvek, je subjektivní – nikoliv objektivní jako drama); *idyličnost* (ačkoliv má emocionální náboj, schází v ní konflikt, vyhrocená situace vyžadující řešení); *převaha psychologie* (vnitřní dějové pochody postav mohou být pro děti a adolescenty nezajímavé, případně nesrozumitelné); *převaha dekorativních prvků* (dekorativní prvky je těžké ztvárnit, odvádějí pozornost od tématu, děje); *převaha dějů lidských, ale nedramatických* (drama se nejlépe buduje na mezilidských vztazích, jiné typy vztahů – např. k přírodě, věcem nebo událostem – nejsou funkční, protože nepůsobí dějově); *převaha věcných prvků a informací* (takové pojetí brání žákům ve ztotožnění s látkou, udržuje odstup); *časové hledisko* (je vhodné zaměřit se na kratší časové úseky – je lépe viditelné konkrétní jednání jedinců); *hromadnost dějů* (žáci mohou jen stěží pozorovat konkrétní děje, pokud sledujeme davy a zástupy – takové scény se stávají nepřehlednými a nesrozumitelnými, učitel by měl volit raději konflikty jednotlivců, konkrétní příklady); *náročnost a stylizovanost jazyka, hra se slovy* (u některých děl je jazyk natolik konstitutivním prvkem, že jejich parafrázování textu škodí, ubírá dílu na hodnotě); *asociativní metoda* (chybí zde kauzální řetězení dějů, není možné pozorovat logickou návaznost v jednání aktérů); *filozoficky laděná literatura* (zde nebývá důležitý příběh, ale slovní formulace názorů autora, opět zde může chybět jasný konflikt, jasně definované téma).

Učitel by se dále mohl potýkat se svým nedostatečným přehledem. Dramatická výchova klade v tomto ohledu na pedagoga skutečně velké nároky – učitel by měl

průběžně číst dětskou literaturu a literaturu určenou cílové věkové skupině, aby mohl vybrat adekvátní látku a aby ji dovedl přizpůsobit potřebám skupiny.

Navíc mnohdy nelze text vyložit jediným způsobem – může být čten různými jedinci či skupinami různě. Zde je ovšem vhodné podotknout, že tento problém může učitel využít tvořivě a může naopak vyzdvihnout skutečnost, že jedno dílo lze chápat jinak, může tedy posilovat čtenářskou gramotnost.

Nevýhodou práce s literárním textem je zcela jistě jeho rozsah – některé texty jsou tak rozsáhlé, že se s nimi pracuje jen obtížně. Proto je vhodné, aby učitel danou látku znal a přizpůbil ji práci v hodině – zkrácením, parafrázováním její části apod. I to lze ale v hodinách literatury využít – žáci sami mohou text na převyprávění připravit – mohou například zdůraznit podstatné části, vybrat hlavní postavy úryvku či rozhodnout o tom, které pasáže by bylo možné vypustit, sdělení zhustit, nebo naopak rozšířit podle pokynů učitele a podle cílů práce. Pak je ovšem zapotřebí hlídat dramaturgii textu a možné nežádoucí odchylky. (Machková, 2012, s. 47-58)

3.2 Přípravná práce se zvolenou literární předlohou

1. Analýza literární předlohy

Zejména je třeba posoudit, zda je předloha vůbec vhodná pro dramatické zpracování, např. zda je přínosná a přitažlivá pro hráče, jaké má téma, kompozici, dramatické situace nebo jaké postavy v ní vystupují.

2. Hledání témat

Pedagog by měl zvážit, které téma se rozhodne se žáky akcentovat, neboť jak jsme zmínili již dříve, nemusí nutně spoléhat jen na téma hlavní. Proto vybírá téma s ohledem na další pedagogické cíle.

3. Výběr variant příběhu

Ne všechny příběhy mají několik variant, ovšem zvolil-li učitel látku zpracovanou např. ústní lidovou slovesností, má zpravidla k dispozici několik verzí téhož příběhu a může volit variantu přímo pro danou skupinu žáků. Ideální jsou v tomto ohledu pohádky, pověsti, eposy či bajky. Některé notoricky známé příběhy (např. české báje a pověsti) jsou navíc k dispozici i v moderní převyprávěné podobě, která je dnešním dětem bližší a srozumitelnější.

4. Úpravy textu

Jen málokdy je primární text vhodný pro okamžité dramatické využití – většinou je nutný alespoň minimální zásah v podobě proškrtání prvků nedramatických, nedějových. Někteří pedagogové možná zkusí i větší úpravy, např. změnu kompozice nebo doplnění, ovšem to už vyžaduje větší zkušenost a cit pro práci s předlohou.

5. Volné zpracování motivu nebo tématu z literárního textu

Samozřejmě je možné použít literární dílo jako pouhou předlohu pro vlastní autorský text, využít např. jen téma nebo motiv a dál jej zpracovat osobitým tvůrčím způsobem. Tato metoda je ovšem velice náročná po pedagogické i dramaturgické stránce a vyžaduje rozvinutou schopnost fabulace, zobecňování, charakteristiky, logiky apod. Takové aktivity se hodí spíš do hodin slohu než literatury.

(Machková, 2012, s. 59-81)

3.3 Metody a formy práce s textem

Při plánování dramatické lekce by si měl pedagog v první řadě ujasnit, jak bude celou lekci koncipovat – zda jako jednu konkrétní hodinu nebo např. blok několika na sebe navazujících hodin. S ohledem na časovou dotaci pak volí látku a způsob práce s ní. Většinou se v hodinách literární výchovy uplatní spíš kratší celky v rozsahu 1-5 lekcí či přímo jednotlivé izolované hodiny. Větší celky totiž bývají spíše přípravou k veřejnému vystoupení žáků a mívají jiné cíle a zaměření.

Pokud chce učitel látku rozdělit do několika hodin, měl by detailně propracovat první lekci – další už mohou být volnější, nechávat více prostoru samotným aktérům. Navíc je vhodné na konci lekce udělat shrnutí a na začátku následující lekce připomenout výsledky lekce předchozí, aby byla zajištěna kontinuita, návaznost a přehlednost.

Pedagog má k dispozici několik možností, jak lekci koncipovat. Může zvolit např. příběh o jedné situaci (krátký příběh s jednoduchou zápletkou), dvoudílnou stavbu příběhu (využívá prvek kontrastu začátku a konce), trojdílnou stavbu (využívá návaznost začátku, středu a konce) nebo i klasickou pětídílnou stavbu (expoziční, kolize, krize, peripetie, katastrofa – závěr). Výslednou podobu pedagog vybírá podle skupiny, časové dotace i cíle, ke kterému má skupina dojít. V literární výchově se navíc nabízí využití různých kompozičních postupů k názorné ukázce výstavby textu – jak autor řadí

jednotlivé složky za sebe, aby dosáhl výsledku, k uvědomění si dramatických či literárních postupů a jejich účinků na adresáta. (Machková, 2012, s. 82-89)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkum

Pro účely diplomové práce jsme použili smíšený výzkum kvalitativní a kvantitativní, pomocí něhož můžeme lépe nahlédnout do tématu diplomové práce. Na úvod využíváme dotazník a následně jej doplňujeme rozhovorem. Výzkum byl zaměřen na učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. Prostřednictvím výzkumného šetření se pokusíme více přiblížit problematiku využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni základních škol.

4.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek a hypotéz

Předmětem výzkumu je využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Hlavním cílem či výzkumným problémem je zjistit, zda metody a techniky dramatické výchovy prohlubují znalosti žáků v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ.

S ohledem na cíle výzkumu jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

Jaké jsou klady a zápory využití metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2.stup. ZŠ?

Jaké konkrétní dovednosti ve vztahu k čtenářské gramotnosti dramatická výchova rozvíjí?

Jak konkrétně využívají učitelé literatury na 2.stup. ZŠ v Olomouckém kraji dramatickou výchovu?

Jakou osobní zkušenost mají učitelé literatury na 2.stup. ZŠ v Olomouckém kraji s metodami dramatické výchovy?

Ve vztahu k výzkumným otázkám jsme si stanovili tyto hypotézy:

Využívání metod dramatické výchovy v hodinách literární výchovy pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

Učitelé v Olomouckém kraji příliš nevyžívají metody dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ.

Učitelé nejsou dostatečně informováni o možnostech využití dramatické výchovy v hodinách literatury.

Zda jsou hypotézy správné, nebo mylné zjistíme dle odpovědí respondentů v dotazníku.

4.2 Metody výzkumu

Výzkum jsme provedli na bázi empirického šetření, jedná se o jednorázový průzkum. Z hlediska orientace se jednalo o smíšený výzkum kvalitativní a kvantitativní. K získání dat byla použita metoda explorativní, tj. zjišťování informací na základě odpovědí na položené otázky.

Jak již bylo řečeno výše, údaje potřebné k výzkumu jsme získali pomocí dotazníku a strukturovaného rozhovoru.

Dotazníková metoda je pro měření postojů nejrozšířenější. Gavora ji definuje jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ (2010, s. 121) Jednotlivé položky dotazníku by měly být jasné a srozumitelné, formulace by měla být jednoznačná a neměla by být sugestivní. Výhodou dotazníku je především úspora času, velký rozsah použití a snadné statistické zpracování. Další výhodou, ale zároveň také nevýhodou dotazníkové metody, je možnost rozeslání dotazníků elektronickou poštou. Předností je možnost rychlého rozeslání velkému počtu osob a anonymita dotazovaných. V našem dotazníku byla jedna z otázek otevřená, na ostatní otázky respondenti odpovídali na škále Likertova typu. Likertova škála se využívá k měření postojů a názorů lidí. Skládá se z výroku a stupnice, na které respondent vyjádří míru svého souhlasu.

Rozhovor je z časového hlediska náročnější metodou než dotazník. Každý rozhovor má být tematicky organizován. Otázky v něm mají být seřazeny do obsahových celků. Při použití metody rozhovoru výzkumník získá velké množství odpovědí, které musí při vyhodnocování sestavit do kategorií. Při výzkumu jsme použili strukturovaný rozhovor, ve kterém jsou otázky pevně dané.

4.3 Realizace výzkumu

Sběr výzkumných dat jsme uskutečnili mezi učiteli českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Výzkumným nástrojem byl dotazník a strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

V dotazníku odpovídali učitelé na 10 otázek. Otázka č. 5 byla otevřená, u ostatních otázek (č. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) pak respondenti odpovídali na škále Likertova

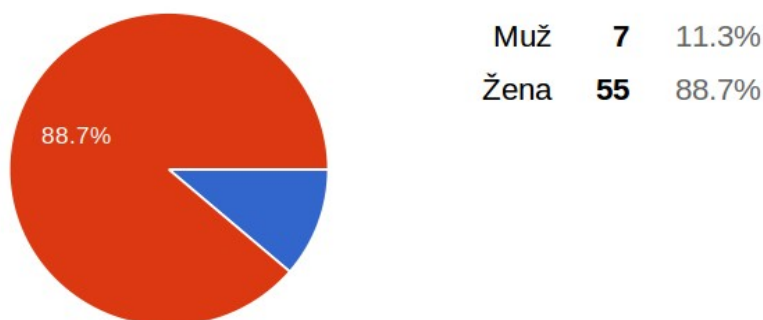
typu. Úkolem respondentů bylo označit na škále od 1 do 7 do jaké míry s daným výrokem souhlasí či nikoli. V závěru dotazník obsahoval otázky zaměřené na individuální rozdíly zkoumaných osob (pohlaví, věk). Další doplňující informace jsme získávali prostřednictvím strukturovaného rozhovoru, který byl sestaven z pěti otevřených otázek. Ukázka dotazníku i otázek k rozhovoru je součástí přílohové části této práce (Příloha 1).

Dotazník i otázky k rozhovoru jsme elektronicky (e-mailem) rozeslali na 152 škol v Olomouckém kraji. Do zkoumaného vzorku jsme zahrnuli pouze školy, na kterých je realizován 2. stupeň vzdělávání a vyučují podle učebních osnov vycházejících z RVP ZV. Ze zkoumaného vzorku jsme vyloučili základní školy speciální a praktické, vzhledem k jiným podmínkám vzdělávání, což by znamenalo jiný typ výzkumu a výzkumných otázek. Ředitele příslušných škol jsme požádali o přeposlání dotazníku učitelům. Pokud byl na webových stránkách školy uveřejněný kontakt konkrétního učitele, poslali jsme mu dotazník přímo. Jednotlivé učitele jsme se pak snažili kontaktovat prostřednictvím škol také telefonicky.

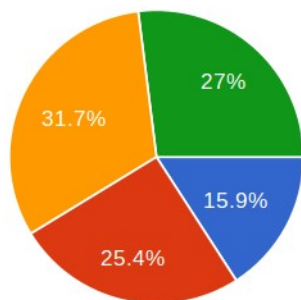
Ze 152 oslovených škol bylo vráceno 63 vyplněných dotazníků, návratnost dotazníků byla tedy 41.45 %. Z celkového počtu pedagogů, kteří dotazník vyplnili, pak bylo 55 žen a pouze 7 mužů. (Obr. 1) Údaje o věku jsme pro lepší přehlednost seskupili do kategorií v rozmezí deseti let. Souhrnně lze konstatovat, že nejvíce se na výzkumu podíleli pedagogové ve věku 40-50 let (31.7 % dotázaných), hned potom následovala skupina učitelů ve věku 50 let a více (zastoupení 27 %) a učitelů ve věku 30-40 let (zastoupení 25.4 %). Nejmenší podíl zastoupení měla skupina pedagogů ve věku 20-30 let (15.9%) (Obr. 2).

Na otázky k rozhovoru odpovědělo celkem 47 respondentů. Ve všech případech se jednalo o pedagogy, kteří zároveň vyplnili i dotazník.

Obr. 1: Pohlaví respondentů



Obr. 2: Věk respondentů

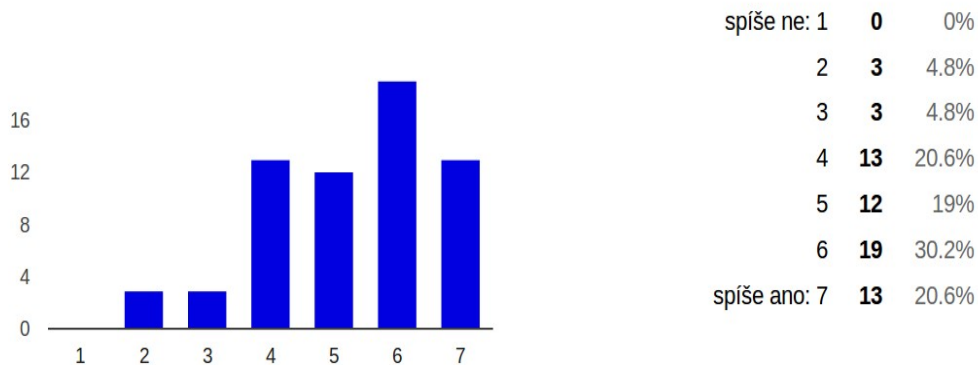


20-30 let	10	15.9%
30-40 let	16	25.4%
40-50 let	20	31.7%
50 let a více	17	27%

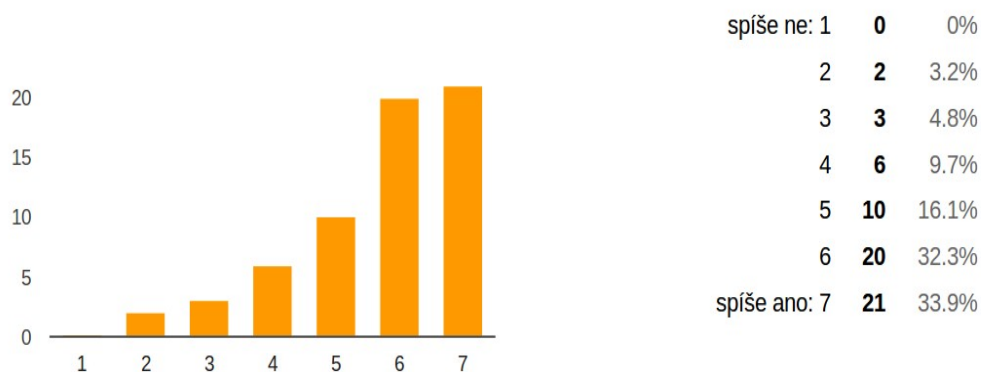
5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření

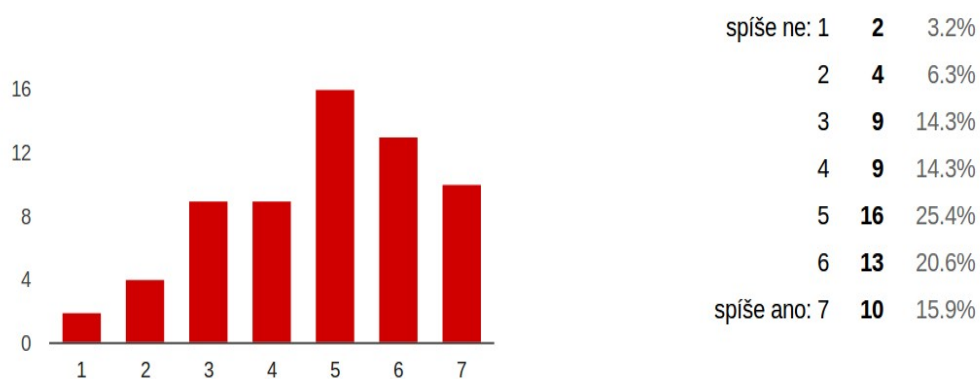
Otázka č. 1: Využívání metod dramatické výchovy v hodinách literární výchovy pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.



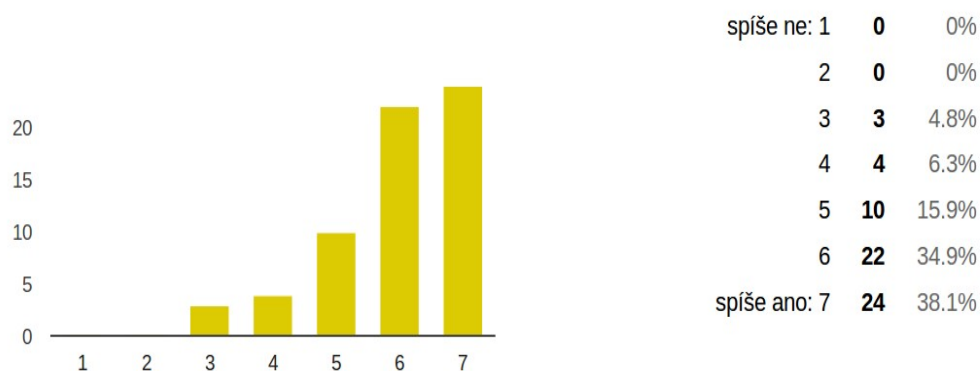
Otázka č. 2: Využití metod dramatické výchovy vede žáky k hlubšímu pochopení smyslu literárního díla.



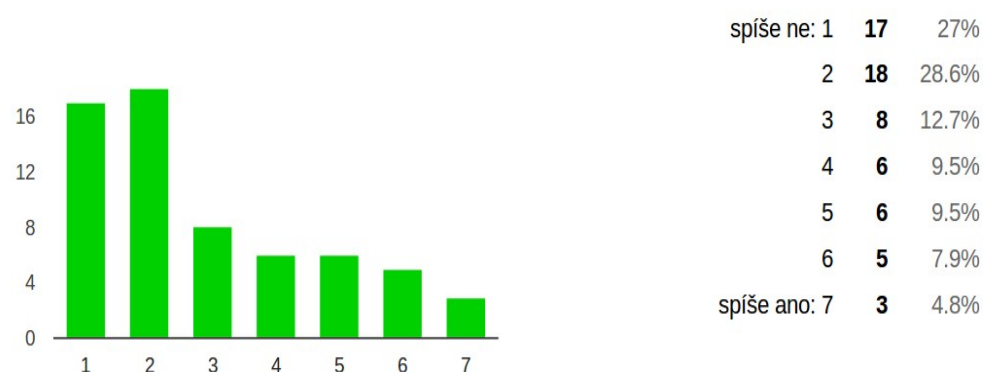
Otázka č. 3: Při využití metod dramatické výchovy žák lépe porozumí kontextu vzniku díla a životu autora.



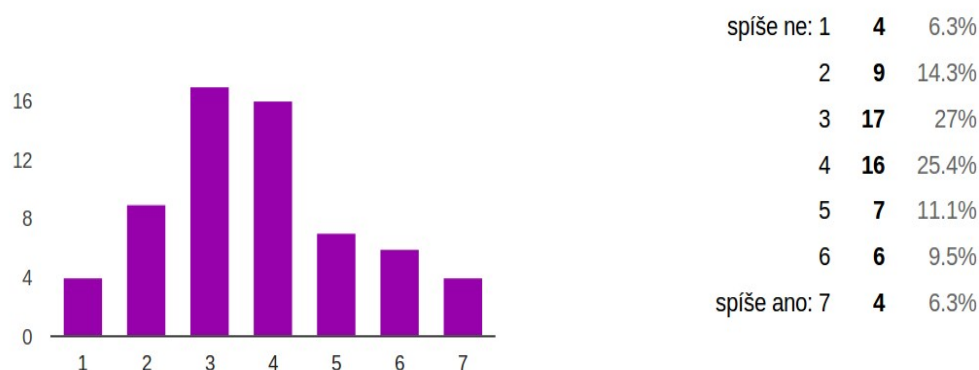
Otázka č. 4: Po prožití si díla prostřednictvím metod dramatické výchovy žák dokáže literární dílo lépe interpretovat.



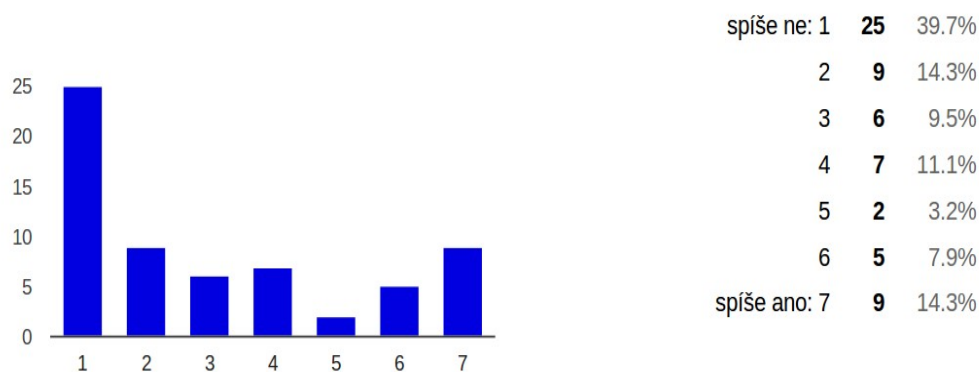
Otázka č. 6: Během svých studií jsem byl/byla dostatečně informován/informována o možnostech využití dramatické výchovy v hodinách literatury.



Otázka č. 7: Při práci v hodinách literatury využívám metody dramatické výchovy.



Otázka č. 8: Máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)?



Otázka č. 5: Vyjmenujte rozdíly mezi dramatizací a dramatickou výchovou.

Odpovědi respondentů:

resp. 2: „dramatizací ztvárňují děti daný děj-příběh podle rolí; v dramatické výchově jde o širokospektrální práci z pohledu režie, scénáře, práce s rekvizitami a v neposlední řadě o seznamování se s různými dramatickými žánry“

resp. 3: „dramatizace - ztvárnění literárního díla přímo hraním, nastudováním rolí; dramatická výchova - komplexní estetická výchova, založená na prožitku, uplatňuje se ve většině předmětů“

resp. 6: „dramatizace je zdramatizování textu - předvedení textu v rolích; dramatická výchova může být také spojena s předvedením textu v rolích, ale prostřednictvím tohoto předvádění se učíme chápat, pozorovat sebe sama, ostatní lidi“

- resp. 7: „*dramatizace-přetvoření; dramatická výchova-jeden z pěti oborů estetické výchovy, v němž se pracuje s prostředky a postupy divadelního umění*“
- resp. 8: „*dramatická výchova - školní předmět na 1. st.; dramatizace ukázky díla na jevišti (to děláme na 2.st.)*“
- resp. 10: „*dramatizace - lit.dílo převedeno do div.podoby; dramatická výchova - výchova o divadelní tvorbě, zdramatizovaných lit.dílech, vlastní dramatizace dětí, příprava divadelní hry...*“
- resp. 13: „*dr. výchova - předmět, obor, podrobněji se zabývá divadlem, rolemi, technikami...; dramatizace - metoda, např. ve vyučovací hodině proběhne dramatizace = předvádění textu, hraní rolí*“
- resp. 14 a 15: „*úprava textu X interpretace literárního díla*“
- resp. 16: „*dramatizace - např. rozdělení rolí při četbě textu*“
- resp. 18: „*dramatizace: inscenace daného textu; dramatická výchova: uplatnění hry s jazykem, domýšlení textu ...*“
- resp. 22: „*dramatizace - žáci převedou text (v čítance, učebnici apod.) do podoby jakési scénky, texty si samozřejmě upraví, zjednoduší, mohou převést do současného jazyka, pokud je na to čas, mohou si představit, jak by jednali oni, kdyby byli literární postavou (což už ale přerůstá do dramatické výchovy); dramatická výchova - je to jakési učení pomocí zkušenosti, žáci se v ní učí např. řešit problémy tím, že si je sami vyzkouší zahrát, dá se využít napříč různými vyučovacími předměty*“
- resp. 25: „*dramatizace je převedení lit. nebo jiného díla do divadelní podoby, dram. výchova je proces, ve kterém je dramatizace pouze prostředkem*“
- resp. 26: „*dramatická výchova má za úkol prostřednictvím scének a různých prožitkových her naučit látku, dramatizace je spíše zesílení učení*“
- resp. 27: „*dramatizace-předvedení učiva do hrané scénky, zdivadelnění učiva; dramatická výchova-samostatný předmět-obor estetické výchovy-pracuje s prostředky divadelního umění*“
- resp. 28: „*dramatizace - převedení literárního textu do hrané podoby (scénky), dramatická výchova - může to být samostatný vyučovací předmět, prvky dramatické výchovy se dají využívat v různých předmětech, existuje několik metod dramatické výchovy*“
- resp. 30: „*dramatizace => vlastní ztvárnění díla; - dram. vých. => soubor teorie a praxe k úspěšné dramatizaci*“
- resp. 31: „*DRAMATIZACE - konkrétního uměleckého díla; DRAM. VÝCHOVA -*

ucelený předmět nebo studijní obor“

resp. 33: *„dramatizací přetvářím literární, většinou epický, prozaický literární text do určitého dramatického tvaru, často improvizujeme i bez dramatického děje, bez řešení dramatické situace; dramatická výchova směřuje ke dramatické hře, dětskému divadlu, ke tvořivé dramatice a sleduje cíle jako rozvoj osobnosti účinkujícího žáka, rozvoj sociálních vztahů vhodným výběrem textu a různými metodami“*

resp. 34: *„DV je komplexnější“*

resp. 36: *„dramatizace = zahrání scénky na základě textu.; dramatická výchova = práce s postupy divadelního umění; v jejím rámci se využívá dramatizace uměleckého textu“*

resp. 37: *„praxe a teorie“*

resp. 38: *„dramatizace je jen jednou ze složek dramatické výchovy“*

resp. 40: *„dramatická výchova je dlouhodobější proces učení se pomocí dramatizace, kdy dramatizace je výukovou metodou - žáci jednají v rolích, řeší hraním problematickou situaci.“*

resp. 43: *„dramatizace - převedení ukázky (učiva) do formy scénky; dramatická výchova - obor estetické výchovy, využívající prostředky divadelního umění; buď samostatný předmět, nebo prostupuje předměty formou využívaných prvků“*

resp. 44: *„dramatizace - ztvárnění literárního díla do divadelní podoby; dramatická výchova - cílená práce v hodinách vedoucí k poznání divadelní vědy“*

resp. 46: *„dramatizace = zpracování literárního díla do podoby dramatu, dramatická výchova = vedení žáka k tomu, aby byl schopen sehrát dramatické dílo“*

resp. 47: *„Dramatická výchova je spíše divadlo se vším všudy, dramatizace může být i recitace bez výraznějšího hereckého pohybu.“*

resp. 48: *„dramatizace - práce s určitým dílem, ukázkou; dramatická výchova - dlouhodobá činnost s žákem v hodinách, popřípadě v kroužku“*

resp. 49: *„divadelní umění - tvořivá dramatika“*

resp. 50: *„dramatizace - ztvárnění určité činnosti/děje/pojmu; dramatická výchova - nejen ztvárnění děje, ale celkové působení literárního díla na žáka; adaptace díla, dialog, výchova“*

resp. 52: *„dramatizace se uplatňuje při práci v hodinách literární výchovy, dramatická výchova by měl být samostatný předmět“*

resp. 53: *„v případě žáků ZŠ jde spíš o vtažení do děje, prostředí a pocitů autora“*

resp. 54: *„dramatická výchova je koncepční, dramatizace je jednotlivost“*

resp. 55: „*délka, časová náročnost, úryvek-delší text*“

resp. 56: „*dramatizace – zdivadelnění (v ČJL – zdivadelnění učiva – žáci řeší určitou situaci) X dram. výchova - převod nějaké literární předlohy do podoby buď dramatického textu a následně do podoby inscenace*“

resp. 60: „*dramatizace - ztvárnění určitého díla, jeho myšlenek na jevišti; dramatická výchova - interpretace určitých životních situací, popřípadě naučení se správně zvládat tyto situace v hodinách dramatické výchovy*“

resp. 62: „*dramatizace-převod předlohy do formy dramatu; dramatická výchova-divadelní práce s dětmi a mládeží*“

5.2 Vyhodnocení informací získaných v rozhovoru

1. Metody dramatické výchovy

Respondenti odpovídali na otázku: „*Jaké konkrétní metody a techniky dramatické výchovy ve svých hodinách využíváte?*“. Odpovědi jsme se pokusili rozřadit do několika kategorií.

1A) Rolová hra

Odpovědi respondentů:

resp. 7: „*metoda (ú)plné hry*“

resp. 8: „*rozdělení rolí při četbě- zahrání ukázky na jevišti*“

resp. 10: „*čtení v rolích*“

resp. 13: „*z časových důvodů nevyužívám příliš, maximálně příležitostně rozdělení textu jednotlivých postav různým žákům*“

resp. 16: „*hraní rolí - postava z liter. díla, role tzv. sám za sebe, role jsem někdo jiný*“

resp. 20: „*díla si přibližujeme prostřednictvím dialogů*“

resp. 23: „*jednoduché čtení textu s rozdělenými rolemi*“

resp. 25: „*hraní rolí*“

resp. 27: „*úryvky her-rozdělit role-a hrajeme si na to, že jsme herci, kteří dostali novou roli a mají čtenou zkoušku*“

resp. 28: „*hra v rolích*“

resp. 31: „*monolog, dialog*“

resp. 33: „*skupinová improvizace; hromadná improvizace, kombinace obojího; sólová, párová improvizace; proměny obsazení, vlastní vytváření společné situace, děje*“

- resp. 38: „*živé sochy*“
- resp. 40: „*někdy hru v rolích, dialogy, diskuzi...*“
- resp. 43: „*hra v roli, hra v situaci, improvizace, ožívování neživých věcí (rozhovor, monolog...)*“
- resp. 49: „*improvizace – etuda*“
- resp. 50: „*využívám zcela okrajově (např. výrazné předčítání rolí v dramatu, např. Noc na Karlštejně)*“
- resp. 52: „*užití dialogu, výraz v řeči, vcítění se do postavy*“
- resp. 53: „*monolog, dialog*“
- resp. 54: „*hra v roli, živé obrazy, horké křeslo, interview*“
- resp. 56: „*improvizace*“
- resp. 57: „*dělba rolí, nastínění problému – improvizace*“

1B) Interpretace textu

Odpovědi respondentů:

- resp. 3: „*referáty o přečtených dílech*“
- resp. 8: „*přednes textu*“
- resp. 11: „*přednes díla podle scénáře*“
- resp. 16: „*recitace*“
- resp. 21: „*řízený rozhovor fiktivních postav*“
- resp. 47: „*výrazová recitace dramát*“

1C) Dramatizace

Odpovědi respondentů:

- resp. 8: „*zahrání ukázky na jevišti*“
- resp. 22: „*dramatizace příběhu- dokončení příběhu, popř. co mohlo být před úryvkem- převedení příběhu do našeho prostředí- záměna postav*“
- resp. 25: „*dramatizace ukázky*“
- resp. 33: „*tvoření scénáře z prozaického textu*“
- resp. 34: „*U vhodných ukázek dramatického typu (úryvek z div. hry) se žáci před tabulí snaží dramatizovat daný text.*“
- resp. 36: „*dramatizaci*“
- resp. 38: „*dramatizace literárního díla, např. Pohádky*“
- resp. 44: „*přepis literárního díla (části) do podoby scénáře*“

resp. 48: „*dramatizace literární ukázky samotnými žáky v hodině literatury, či slohu*“

resp. 55: „*dramatizace textu*“

resp. 60: „*zvládnutí určitých situací - například formou dramatizace bajky*“

1D) Vyprávění/ storytelling

Odpovědi respondentů:

resp. 3: „*řikadla, škádlivky, nonsens, recitace básní, pamětné zvládnutí kratších textů, citátů a hlavních myšlenek, vyprávění pohádek, příběhů z paměti*“

resp. 7: „*metody verbálně-zvukové*“

resp. 21: „*řízený rozhovor fiktivních postav*“

1E) Podpůrné metody

Odpovědi respondentů:

resp. 7: „*metody pantomimicko-pohybové*“

resp. 16: „*zapoj pět smyslů (co postavy vidí, slyší, cítí . . . ?)*“

resp. 20: „*díla si přibližujeme prostřednictvím dialogů, někdy pouze pantomimicky*“

resp. 20: „*pantomima, improvizace*“

resp. 31: „*pantomima*“

resp. 38: „*pantomima*“

resp. 43: „*pohybové hry, manipulace s předmětem*“

resp. 45: „*dramatické hry a cvičení zaměřené na sociální oblast - společenské chování, různé sociální dovednosti...*“

resp. 48: „*ukázka literárního díla na DVD, filmové představení, divadelní představení-hodnocení, rozhovory o zhlédnutém*“

resp. 53: „*pantomima, hra beze slov*“

1F) Tvůrčí psaní

Odpovědi respondentů:

resp. 7: „*metody graficko-písemné*“

resp. 11: „*tvorba scénáře k ukázce*“

resp. 33: „*změny v textu*“

2. Cíle při práci s dramatickými metodami

Respondenti odpovídali na otázku: „*Jaké jsou vaše cíle při práci s metodami dramatické výchovy?*“. Odpovědi jsme rozčlenili do tří kategorií.

2A) Cíle ve vztahu k literatuře

Odpovědi respondentů:

resp. 3: „*aby bylo dílo a autor co nejvíce srozumitelné žákům*“

resp. 8: „*přiblížit dílo dětem*“

resp. 11: „*zpopularizovat dílo, zaujmout žáky*“

resp. 12: „*pochopení textu, oživení, pobavení*“

resp. 18: „*prohloubení zájmu o četbu literatury a sloh*“

resp. 20: „*snazší zapamatování literárního díla (postav, děje,...); impuls pro případnou četbu*“

resp. 22: „*přiblížení literárních textů, příběhů, hrdinů... současným žákům, kteří žijí v obrazovém světě komunikace*“

resp. 25: „*pochopení textu; hlubší interpretace*“

resp. 26: „*přiblížit žákům literární dílo a pochopit jeho význam*“

resp. 28: „*seznámit žáky s dílem zábavnou formou*“

resp. 30: „*žák si osvojil (lit. dílo) prostřednictvím vlastního prožitku*“

resp. 31: „*aby žáci pochopili smysl literárního díla, dovedli ho interpretovat*“

resp. 34: „*hlubší pochopení lit. díla; žák pak dokáže literární dílo lépe interpretovat*“

resp. 37: „*pochopit obsah textu*“

resp. 42: „*Žáci lépe pochopí podstatu literárního díla.*“

resp. 43: „*přiblížit dětem literární dílo (popřípadě slohové útvary, dějepisné učivo atd.) formou prožitku*“

resp. 44: „*vystižení podstaty díla, vystižení charakteru role*“

resp. 47: „*prožití díla*“

resp. 48: „*zájem nejen o ukázkou v literatuře, ale o celé dílo, lepší pochopení a interpretace díla, zájem o další dílo autora*“

resp. 50: „*lepší porozumění čtenému textu*“

resp. 51: „*přiblížit smysl díla*“

resp. 52: „*moc ji nedělám, tak snad jen dílo dětem víc přiblížit, popř. využít z nějaké modelové situace k řešení*“

resp. 53: „vtáhnout žáky do děje, doplnit teorii k autorovi praktickou ukázkou“

resp. 56: „porozumění lit. dílu“

2B) Cíle ve vztahu v dramatické výchově

Odpovědi respondentů:

resp. 7: „kreativita“

resp. 8: „využíváme na školní akademii - hraní scének“

resp. 10: „návěst div. hry, pohádky“

resp. 16: „zaujmout žáky (klíčová snaha); využít potenciál jednotlivých žáků“

resp. 22: „učení více smysly; prostřednictvím prožitku“

resp. 25: „výchova ke spolupráci“

resp. 28: „aktivizovat žáky; rozvíjet u žáků kreativitu, naučit se improvizovat“

resp. 33: „výrazný projev, správná artikulace“

resp. 36: „přiblížit dětem text i postupy a atmosféru divadelní práce.“

resp. 40: „prožití určitého problému“

resp. 44: „radost z tvořivé práce“

resp. 45: „odstranění zábran při komunikaci, uvolnění se, vcítění se do role jiných, osobitý projev ve vystupování a myšlení, respektování citů druhých, vnímání negativních postojů a jejich řešení... ,vystupují za sebe i v jiné životní roli, jednají jako konkrétní liter. postavy - získávají osobní zkušenosti“

resp. 49: „rozvoj osobnosti žáka. řečové kultury“

resp. 55: „prožitek“

resp. 60: „naučit děti správně se zachovat v daných situacích“

2C) Jiné/společné cíle

Odpovědi respondentů:

resp. 2: „přiblížit dětem kulturní zážitek a radost ze hraní a aktivity a dále rozvoj slovní zásoby fantazie a schopnosti spolupráce“

resp. 7: „pedagogické cíle; výchovné vzdělávací“

resp. 20: „motivace; zpestření výuky“

resp. 23: „jiná forma práce; zpestření výuky“

resp. 27: „zpestřit výuku“

resp. 33: „rozvoj osobnosti žáků“

resp. 38: „zpestření výuky; použití nové metody“

resp. 40: „vytvoření prostoru pro zaujmutí žákova stanoviska, vytváření + formulace + ztotožnění x odmítnutí určitých postulátů ...“

resp. 43: „rozvíjet schopnosti spolupráce a prezentace názoru“

resp. 53: „oživit hodinu“

resp. 54: „prohloubení znalosti, zafixování učiva,...“

resp. 57: „proniknout do prožívání postavy – proč takto jednala“

resp. 60: „pochopit problematiku lidského bytí - například naučit se říkat NE apod.“

3. Osobní zkušenost učitelů s dramatickou výchovou

Respondenti odpovídali na otázku: „Jakou máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)?“

3A) Vzdělání v dramatické výchově (kurzy, semináře, ZUŠ)

Odpovědi respondentů:

resp. 2: „absolvovala jsem vícedenní seminář“

resp. 3: „zúčastnila jsem se několika školení týkajících se práce s textem“

resp. 8: „účastnila jsem se různých seminářů na přehlídkách ve Vysokém nad Jizerou, letní herecké školy v Napajedlích“

resp. 16: „jsem absolventka kurzů dramatické výchovy“

resp. 22: „byla jsem účastníkem několika seminářů dramatické výchovy“

resp. 31: „v mládí dramatický kroužek v LŠU (ZUŠ)“

resp. 42: „nabídka seminářů je malá“

resp. 47: „ano, kurz“

resp. 57: „každoroční účast na semináři Jak dělat divadlo s dětmi.“

3B) Vzdělání v dramatické výchově získané v průběhu studia

Odpovědi respondentů:

resp. 16: „S metodami dramatické výchovy jsem se blíže seznámila při rozšiřujícím studiu - předmět etická výchova.“

resp. 18: „využívám materiály z doby studia“

resp. 43: „diplomová práce“

resp. 50: „bohužel nemám žádnou, jen na magisterském studiu jsem absolvovala céčkový předmět s jednou doktorandkou z katedry KČJ, ale velký přínos to nemělo...“

resp. 54: „semináře v rámci VŠ studia“

resp. 60: „*jen studium na PdF UP + kurzy v rámci speciální pedagogiky*“

3C) Žádná zkušenost s dramatickou výchovou

Odpovědi respondentů:

resp. 1, 9, 13, 14, 15, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 37, 38, 40, 44, 51, 52, 55, 56,
nevyplnili resp. 4, 5, 6, 12, 17, 19, 21, 24, 29, 32, 35, 36, 39, 41, 46, 49, 58, 61, 62

3D) Vlastní provozování dramatických aktivit

Odpovědi respondentů:

resp. 2: „*vyučuji povinně volitelný předmět DV*“

resp. 3: „*dramatizaci zařazuji často, dramatickou výchovu uplatňuji nejen v LV, ale i v mluvnici a ve slohu, dokonce ve výtvarné výchově, vyrábíme loutky a potom hrajeme divadlo*“

resp. 7: „*na kurzy nechodím; osobní zkušenost – dobrá*“

resp. 8: „*sama hraji ochotnické divadlo*“

resp. 10: „*pouze nácvik div. her, pohádek*“

resp. 11: „*10 let člen souboru Říše loutek*“

resp. 13: „*z hlediska praxe výuka volitelného/nepovinného předmětu*“

resp. 22: „*jsem člověk, kterého hraní si baví*“

resp. 43: „*vedení dramatického kroužku (dříve); Praktické využití při projektech či běžné výuce*“

resp. 45: „*DV jsem vyučovala jako samostatný předmět v rámci volitelných předmětů, jinak v lit. výchově, pokud mám čas*“

resp. 63: „*pouze 1. stupni, na 2. stupni nepoužíváme*“

4. Přínosy dramatické výchovy

Otázky: „*Vyjmenujte klady využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.*“ a „*Vyjmenujte zápory využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.*“

4A) Obohacení předmětu literatury dramatickými metodami

Odpovědi respondentů:

resp. 2: „*děti jsou vtaženy do příběhu, lépe ho pochopí a porozumí*“

resp. 3: „*bystří se paměť; mohou se uplatnit žáci, kteří jsou průměrní, ale mají herecké*

nadání; žáci se mohou spontánně projevit“

resp. 7: *„rozvoj kreativity; spolupráce; řešení problému; lepší pochopení díla“*

resp. 8: *„žáci ztrácejí zábrany ve hraní divadla“*

resp. 10: *„zapojení všech dětí, jiná forma výuky“*

resp. 11: *„zpopularizovat dílo, zaujmout žáky“*

resp. 13: *„lepší pochopení textu a významu díla, aktivní zapojení více žáků do výuky“*

resp. 14 a 15: *„rozvoj čtenářské gramotnosti“*

resp. 16: *„oživení stereotypu; možnost zaujmout žáky, kteří mají problém s čtenářskou gramotností; zprostředkování prožitku; vnášení humorného prvku; rozvoj tvůrčího potenciálu dětí“*

resp. 18: *„lepší interpretace textu“*

resp. 20: *„žáky takovéto vsuvky baví, k dílu získávají bližší vztah, snáze si probrané dílo s odstupem času vybaví“*

resp. 22: *„aktivní role žáka; zapojení emocí, ne pouze rozumu; svou roli mohou mít i slabší žáci, kteří mají možnost zažít úspěch“*

resp. 23: *„oživení hodiny, zájem žáků, procvičování paměti“*

resp. 25: *„lepší pochopení textu, vytváření kolektivu“*

resp. 26: *„motivace žáků; přiblížení literárního díla“*

resp. 27: *„aktivizují žáka; podporují sebevyjádření“*

resp. 28: *„aktivizace žáků, žáci si dílo lépe zapamatují (osobní prožitek)“*

resp. 30: *„oživení výuky- vnitřní prožitek“*

resp. 31: *„zajímavější, pestřejší, názornější výuka“*

resp. 33: *„oživení učiva“*

resp. 34: *„hlubšímu pochopení smyslu literárního díla“*

resp. 36: *„děti tato práce baví, lépe si zapamatují dílo i autora dramatizovaného textu, mohou se předvést = ukázat své přednosti, uvolnit se...; změna rutinní práce“*

resp. 37: *„žák si učivo lépe osvojí, lépe jej pochopí“*

resp. 38: *„zábavná forma výuky; žáci si lépe zapamatují děj“*

resp. 40: *„Metody DV vedou k efektivnější výuce, pakliže je v dotyčné třídě vhodné klima spolupráce.“*

resp. 42: *„Stmelení třídního kolektivu, lepší komunikace mezi žáky. Schopnost prezentace před třídou.“*

resp. 43: *„oživení výuky; hlubší prožitek; aktivizace žáků“*

resp. 44: *„nácvik komunikace, odstranění bariér ostýchavosti, trénink paměti, literární*

a divadelní zkušenost“

resp. 45: *„rozvoj citové výchovy, osobní rozvoj žáka, verbální a neverbální komunikace“*

resp. 47: *„hlubší zážitek.“*

resp. 48: *„vlastní prožitek přináší lepší pochopení lit. ukázky, vyvolá zájem o celé dílo“*

resp. 50: *„žáci si prožijí text a mnohdy zjistí, že i ukázka v čítance může být vlastně zábavná :)“*

resp. 51: *„zájem žáků; větší aktivita“*

resp. 52: *„přiblíží dílo, naučí děti se např. chovat v daných situacích, rozvoj komunikace“*

resp. 53: *„zvýší se zájem o probírané učivo, žáci se mohou projevit i jinak, i slabší zaujmou“*

resp. 55: *„výjimka, prožití textu“*

resp. 56: *„zábava, odlehčení, prožití učiva, zapamatování“*

resp. 57: *„žáky to baví, lépe si to zapamatují“*

resp. 60: *„zapojení žáků více do výuky; pochopení životních situací; naučení se správnému řešení běžných situací; naučení se správnému řešení krizových situací“*

4B) Rizika využití metod dramatické výchovy

Odpovědi respondentů:

resp. 2: *„vystupovat chtějí všechny děti a časově to nelze splnit, spory o herecké role“*

resp. 3: *„není čas - při dotaci 1 hodina LV týdně je málo času, lépe se pracuje v kroužku, nebo přímo v ZUŠ“*

resp. 7: *„neklid; nedostatek času“*

resp. 8: *„Někteří žáci se nechťejí zapojit, nenutím je.“*

resp. 9: *„časová náročnost“*

resp. 10: *„někteří se stydí“*

resp. 11: *„časová náročnost, neochota žáků zúčastnit se dramatizace“*

resp. 13: *„časová náročnost, neochota vystupovat“*

resp. 14: *„nezájem u žáků > stydí se před spolužáky“*

resp. 15: *„časově náročné“*

resp. 16: *„občas problém udržet kázeň; žák nevnímá kontext, pouze daný moment; nepochopení ze strany kolegů - hluk ozývající se ze třídy během hodiny“*

resp. 18: *„ve velkém kolektivu může dojít k nezapojení všech žáků“*

- resp. 20: „v početné třídě (30 žáků) obtížné udržení kázně; předem nepřipravené výstupy ne vždy kvalitně zdramatizovány“
- resp. 22: „časová náročnost- některým dětem nevyhovuje být hercem“
- resp. 23: „při velkém množství žáků nekázeň v hodině“
- resp. 25: „časová náročnost, nízká nebo žádná motivovanost žáků“
- resp. 26: „hodina se rozhodí a žáci se nebudou věnovat literatuře“
- resp. 28: „časová náročnost“
- resp. 30: „časová náročnost; vždy jen úsek (celek příliš dlouhý); u některých nezáměrem zapojit se“
- resp. 31: „časová náročnost, pro stydlivější povahy žáků to může být zátěž“
- resp. 33: „nedostatek času“
- resp. 38: „někteří žáci se nechtějí zapojit, kazí práci ostatním ve skupině“
- resp. 40: „Jedna hodina literatury nestačí na realizaci mnohých metod, učitel troskotá na čase.“
- resp. 42: „zápory žádné“
- resp. 43: „Ve třídách se slabšími žáky se občas pokus o využití dramatické výchovy zvrhne (slabší žáci nepochopí smysl tohoto prvku a záměrně výuku kazí). Časová náročnost (při současné tristní hodinové dotaci nelze prakticky zařazovat DV tak často, jak si to člověk teoreticky naplánuje, pokud chceme žáky naučit to, co je stanoveno v ŠVP)“
- resp. 44: „nedostatek času na tyto aktivity, náročnost“
- resp. 45: „někteří žáci nechtějí spolupracovat a narušují kázeň v hodině, popř. zesměšňují spolužáky, kteří se zapojují do činnosti“
- resp. 48: „ostých mnohých, zejména starších dětí, předvést se před ostatními, práce stojí jen na některých, stále se opakujících dětech, pasivita ostatních“
- resp. 49: „nedostatek času“
- resp. 51: „velký ruch; někdy samoúčelné“
- resp. 52: „velká příprava pro učitele, nezáměrem dětí. obtížně se dají motivovat“
- resp. 53: „nutná kázeň, podpora slabších, ne každý má tento projev rád“
- resp. 54: „málo času“
- resp. 55: „není dost času“
- resp. 56: „nedostatek času – není možné realizovat často“
- resp. 57: „Potřeba více času, větší hluk, neboť se musí vytvořit více skupinek ve větších třídách. Na literární výchovu zbývá 1 hodina týdně – málo.“

resp. 60: „*zápory neshledávám, spíše mi vadí nízká hodinová dotace na literární výchovu*“

resp. 63: „*nepoužívám dramatickou výchovu*“

6. Shrnutí výsledků výzkumu

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina učitelů se domnívá, že *dramatická výchova je dobrým prostředkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků* (20.6 % respondentů s tvrzením naprosto souhlasí, 30.2 % respondentů souhlasí). U většiny učitelů také převládá názor, že *dramatická výchova vede žáky k hlubšímu pochopení smyslu literárního díla* (naprosto souhlasí 33.9 %, souhlasí 32.3 % respondentů) a že *prostřednictvím metod dramatické výchovy žák dokáže literární dílo lépe interpretovat* (naprosto souhlasí 38.1 %, souhlasí 34.9 % respondentů). V menší míře učitelé souhlasí s výrokem, že *metody dramatické výchovy žákům pomáhají k lepšímu porozumění kontextu vzniku díla a životu autora*, většina respondentů své odpovědi řadila do středu škály, tj. do průměru.

Z výše uvedených odpovědí tedy můžeme vyvodit převládající názor učitelů, že metody dramatické výchovy mají velmi pozitivní vliv na rozvoj čtenářství. Navzdory tomuto přesvědčení učitelé metody dramatické výchovy při své práci v hodinách spíše nevyužívají (uvedlo 27 % učitelů). Jedním z důvodů může být nedostatek informací v problematice využití metod dramatické výchovy v hodinách literatury. Převážná většina respondentů uvedla, že během svých studií nebyli dostatečně informováni o možnostech využití dramatické výchovy v hodinách literatury (27 % respondentů uvedlo, že nebyli informováni vůbec, 28.6 % se uvedlo, že spíše ne). Celých 39.7 % respondentů také uvedlo, že nemá žádnou osobní zkušenost s dramatickou výchovou.

Prostřednictvím dotazníku jsme si také chtěli ověřit, zda učitelé vnímají rozdíl mezi dramatizací a dramatickou výchovou. Učitelé v převážné většině odpovídali, že dramatizace je „*ztvárnění literárního díla / příběhu / textu přímo hraním / nastudováním rolí*“ nebo také že je to „*převedení literárního díla do divadelní podoby*“. Dramatickou výchovu oproti tomu charakterizovali jako „*komplexnější, ucelený předmět nebo studijní obor, v jejímž rámci se využívá mimo jiné i dramatizace*“. Z návratnosti odpovědí je patrné, že učitelé vyplnili otázku pouze v případě, že si byli naprosto jistí odpovědí, velká část respondentů tuto položku dotazníku vynechala.

Údaje získané prostřednictvím dotazníku jsme se pak snažili blíže specifikovat prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji užívanou metodou při práci v hodinách literatury je „*rolová hra*“. Často se objevovala prostá odpověď „*hra v roli*“, v případě, že respondenti blíže specifikovali, v jaké podobě

rolovou hru využívají, převládala v uvedených odpovědích kategorie „*rozdělení rolí při čtení textu*“, v menší míře pak „*improvizace v roli*“. Druhou nejčastěji využívanou metodou je „*dramatizace*“, nejčastěji jako „*dramatizace textu / ukázky*“ nebo „*zahrání ukázky na jevišti / před tabulí*“.

Převážná většina učitelů využívá metody dramatické výchovy se záměrem „*přiblížit žákům literární dílo*“, jejich snahou je, aby žáci „*hlouběji pronikli do smyslu / podstaty literárního díla / textu*“. Jen malá část učitelů využívá metody dramatické výchovy s cílem „*zaujmout žáky, seznámit je s dílem zábavnou formou*“.

Učitelé si tedy ve většině případů stanovili cíl směřující k pochopení literárního textu, ovšem metody již tomuto cíli často nepřizpůsobili, zvolili metody, které tento cíl nemohou naplnit. Jak jsme uvedli výše, nejčastěji využívali „*hru v roli*“ a „*dramatizaci textu / ukázky*“, metody, jež mohou čtenáři přiblížit literární dílo jen částečně, k hlubšímu porozumění podstatě díla jsou vhodnější metody jiné..

Jak už jsme také uvedli výše, důvodem pro tuto nesrovnalost ve zvolených cílech a prostředcích může být fakt, že učitelům chybí zkušenosti s dramatickou výchovou. Převážná většina učitelů v rozhovoru uvedla, že nemá žádnou osobní zkušenost s dramatickou výchovou. Pouze 6 respondentů uvedlo, že se setkali s dramatickou výchovou v průběhu studia na vysoké škole, 9 respondentů pak uvedlo jiné vzdělání v oblasti dramatické výchovy (např. kurzy, semináře) .

Učitelé konstatovali, že hlavním přínosem využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury je především větší motivace a aktivita žáků (i vzhledem ke zvoleným aktivitám se taková odpověď dala očekávat). Největší překážkou pro využívání metod dramatické výchovy v hodinách je časová náročnost aktivit a nedostatek času na jejich provedení a také často stud a neochota žáků se do aktivit zapojit.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo otevřít diskuzi o možnostech využití dramatické výchovy v literatuře. Zajímalo mě, zda je možné ji v literatuře využít a jakým způsobem a v jaké míře se tak děje. Dospěla jsem k několika závěrům, které opírám jednak o studium odborné literatury, jednak o vlastní výzkum provedený mezi učiteli v Olomouckém kraji.

Dramatická výchova může být vhodným doplněním běžné práce s textem, jak ostatně dokazují i citované zdroje. Může přivést děti ke čtenářství, může jim zprostředkovat jiný zážitek z četby, může žákům pomoci s orientací v textu a v chápání hlubších souvislostí díla. Pozitivním závěrem, ke kterému jsem došla, je, že učitelé mají zájem dramatickou výchovu a celkově o třeba nikoliv nové, ale dosud méně často používané metody výuky, mezi něž se dramatum zpřístupnily. Zjistila jsem, že velká část učitelů chce dramatickou výchovu do svých hodin zařazovat, mnozí tak již činí.

Zároveň se ale ukázalo, že ne všichni pedagogové mají dovednosti a zkušenosti s dramatickou výchovou na tak vysoké úrovni, aby jejich snažení mělo i jinou hodnotu než jen ozvláštňení lekce. Zjistila jsem, že učitelé si sice stanovili cíl, ale nebyli často schopni pro jeho naplnění zvolit vhodnou metodu. Z výzkumu vyplývá, že souvislost mezi cíli a metodami je spíše náhodná nebo povrchní, že učitel s cíli dále nepracuje nebo k nim dochází jinými prostředky, a dramatická výchova tak zůstává spíše motivačním prvkem, než aby hrála stěžejní roli ve výuce a práci s textem.

V tomto zjištění spatřuji jádro celé své práce. Díky mému šetření vyplynulo, že dramatická výchova mezi učiteli již není pojmem zcela neznámým, ale zároveň se ukázalo, že je stále ještě třeba se učit tento nástroj využívat. Ke zvážení se nabízí otázka, jak s dramatickou výchovou seznámit studenty učitelství českého jazyka nebo jak dramatickou výchovu přiblížit kantorům, kteří již učí. Myslím si, že dramatická výchova má v sobě ohromný potenciál, ale musíme se s ní naučit pracovat tak, abychom žáky skutečně rozvíjeli.

Použitá literatura

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. 83 S. ISBN: 80-7068-070-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Aido, 2010. 261 s. ISBN: 978-80-7315-185-0.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, ed., VENCÁLKOVÁ, Eliška, ed. a HAVLOVÁ, Jana. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2006. 223 s. ISBN 80-7367-061-5.

HOŘÍNEK, Zdeněk. *Divadlo jako hra*. 1. vyd. Brno, 1970.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN: 80-7184-756-9.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA JAMU, 1995. ISBN: 80-85429-16-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2004. 223 s. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2.dopl.vyd. Praha: NIPOS, 2007. 199 s. ISBN: 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatickosti*. 2.dopl.vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2012. 146 s. ISBN: 978-80-7331-214-5.

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga a RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

MORGAN, Norah a SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SVOZILOVÁ, Dana. *Strukturovaná dramatická hra*. In: *Tvořivá dramaturgii*. Praha: IPOS, 2000, č. 3, s. 11. ISSN 1211-8001

PEŠEK, Zdeněk. *Didaktika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 219 s.

RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež, Dobré divadlo dětem, 2008. 207 s. ISBN 978-80-902975-8-6.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. 79 s. ISBN: 80-85866-40-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. přeprav. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN: 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998. 279 s. ISBN: 80-86106-02-0.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramaturgii: Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelom k výchovné dramaturgii)*. *Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí (děti a dospělých)*. Praha: ISV nakladatelství, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.

VODIČKOVÁ, Milena. *Dramatické aktivity jako prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2956-4.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002. ISBN: 80-86633-02-0.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISVN, 1996. 218 s. ISBN: 80-85866-16-1.

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

I. Dotazník

I.

Vážené paní učitelky, páni učitelé,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství českého jazyka a Učitelství hudební výchovy. V letošním roce píš svou diplomovou práci na téma **Metody a techniky dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ.** Do praktické části své práce bych ráda zařadila přiložený dotazník. Tímto bych Vás chtěla **poprosit** o spolupráci formou vyplnění dotazníku a zodpovězením níže uvedených otázek. Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Lucie

Skalická

OTÁZKY PRO DOTAZNÍK

Položky dotazníku jsou sestaveny tak, abyste se na škále přiklonili k jedné ze stran tvrzení – více ke straně „spíše ano“ či „spíše ne“, podle Vašeho názoru. U otázek č.9 a č.10 prosím vyberte správnou možnost.

1. Využívání metod dramatické výchovy v hodinách literární výchovy pozitivně ovlivňuje rozvoj čtenářské gramotnosti žáků.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

2. Využití metod dramatické výchovy vede žáky k hlubšímu pochopení smyslu literárního díla.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

3. Při využití metod dramatické výchovy žák lépe porozumí kontextu vzniku díla a životu autora.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

4. Po prožití si díla prostřednictvím metod dramatické výchovy žák dokáže literární dílo lépe interpretovat.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

5. Vymenujte rozdíly mezi dramatizací a dramatickou výchovou.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Během svých studií jsem byl/byla dostatečně informován/informována o možnostech využití dramatické výchovy v hodinách literatury.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

7. Při práci v hodinách literatury využívám metody dramatické výchovy.

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

8. Máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)?

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

9. Jsem muž/žena

10. Jaký je Váš věk?

- a) 20-30 let
- b) 30-40 let
- c) 40-50 let
- d) 50 let a více

OTÁZKY PRO ROZHOVOR

1. Jaké konkrétní metody a techniky dramatické výchovy ve svých hodinách využíváte?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Jaké jsou vaše cíle při práci s metodami dramatické výchovy?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Vyjmenujte klady využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Vyjmenujte zápory využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Jakou máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Skalická
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Metody a techniky dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Methods and techniques of dramatic education in literature lessons at the second stage of elementary school
Anotace práce:	Práce se zaměřuje na metody a techniky dramatické výchovy a jejich využití v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ. Zkoumá využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji.
Klíčová slova:	Drama, divadlo, dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, literatura, základní škola
Anotace v angličtině:	The work focuses on methods and techniques of dramatic education and their application during the literature lessons at the second level of elementary school. The thesis examines the use of methods and techniques of dramatic education in literature lessons at the second stage of elementary schools in the Olomouc region.
Klíčová slova v angličtině:	Drama, dramatic education, methods and techniques of dramatic education, literature, elementary school

Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	67 s.
Jazyk práce:	čeština