

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Marie Teodora Nováková

Strukturované drama jako prostředek evangelizace

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Martina Dominika Polínka, PhD. výhradně s použitím níže uvedených zdrojů.

Bc. Marie Teodora Nováková

V Olomouci dne _____

Podpis: _____

Poděkování

Děkuji zvláště Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, PhD. za odborné vedení této práce. Děkuji Mgr. Marcele Fojtíkové-Roubalové, PhD. za umožnění realizace jedné z výzkumných částí. Děkuji také mým spolužákům-dramaterapeutům za podnětné rady pro zlepšení výzkumné části práce. Děkuji všem respondentům, kteří se ochotně zúčastnili výzkumného šetření. Děkuji mému snoubenci, mé rodině a přátelům za podporu při psaní této práce.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1. STRUKTUROVANÉ DRAMA	8
1.1 HISTORIE VYUŽITÍ DRAMATU VE ŠKOLNÍ VÝUCE	8
1.2 HISTORICKÝ VÝVOJ STRUKTUROVANÉHO DRAMATU.....	10
1.3 KLASIFIKACE PRVKŮ STRUKTUROVANÉHO DRAMATU PODLE G. BOLTONA	12
1.4 ČTYŘI FÁZE „DOBŘE VYSTAVĚNÉ“ DRAMATICKÉ HRY	13
2. EVANGELIZACE	15
2.1 POJEM „EVANGELIZACE“	15
2.2 EVANGELIZAČNÍ PROCES.....	16
2.2.1 První evangelizace.....	16
2.2.2 Katecheze.....	16
2.2.3 Katecheze iniciační.....	16
2.2.4 Katecheze trvalá	16
2.2.5 Nová evangelizace	17
2.3 INICIAČNÍ SVÁTOSTI.....	17
2.3.1 Svátost křtu	17
2.4 FORMY EVANGELIZACE U DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	18
2.4.1 Náboženství.....	18
2.4.2 Společenství	18
2.4.3 Několikadenní setkání dětí a mládeže.....	19
2.5 PODOBENSTVÍ	19
2.5.1 Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci	20
PRAKTICKÁ ČÁST	22
3. METODOLOGIE	23
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	23
3.2 REALIZACE VÝZKUMU	24
3.2.1 Realizace jednotlivých výzkumných metod	26
3.2.2 První výzkumné šetření.....	26
3.2.3 Druhé výzkumné šetření.....	28
3.2.4 Třetí výzkumné šetření	29
3.3 POROVNÁNÍ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ	30
3.4 DISKUZE	32
ZÁVĚR	34
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	36
PŘÍLOHY	6

<i>Příloha č. 1: Souhlas rodičů</i>	<i>6</i>
<i>Příloha č. 2: Lekce strukturovaného dramatu – plná verze</i>	<i>7</i>
<i>Příloha č. 3: Lekce strukturovaného dramatu – zkrácená verze.....</i>	<i>11</i>
<i>Příloha č. 4: Dotazník před lekcí strukturovaného dramatu (srpen).....</i>	<i>13</i>
<i>Příloha č. 5: Dotazník po skončení lekce strukturovaného dramatu (srpen).....</i>	<i>17</i>

ÚVOD

V dnešní době se při školní výuce využívá mnoho alternativních přístupů. Cílem je zvýšit efektivitu vzdělávacího procesu a dosáhnout u žáků větší motivace pro další studium. Existuje mnoho přístupů, pomůcek, metod a technik, které skutečně zvyšují efektivitu výuky, a děti výuka „baví“. Těší se na daný předmět, rádi plní úkoly, které jim vyučující zadá, rozvíjí se u nich kreativní myšlení, které vede k lepšímu vyřešení problémové situace nejen ve školním předmětu, ale i v běžném životě.

V mnoha předmětech dnešní doby se často využívá osobní zkušenosti a aktivity žáka, která v dětech zanechá hlubší stopy. V takových případech je skutečně vzdělávací proces efektivnější a děti si naučené znalosti či dovednosti zapamatují mnohem déle. Jedním z takových prostředků je strukturované drama, které využívá příběhu, a děti aktivně participují na řešení daného problému. Strukturovaného dramatu se často využívá v předmětech, kde se příběhy samy nabízejí – např. dějepis, český jazyk, ale i oblast prevence sociálně-patologických jevů apod.

Základním prvkem strukturovaného dramatu je osobní zkušenost vycházející z dramatických aktivit. Osobní zkušenost je v učení se novým věcem či v získávání vztahu k určitým skutečnostem velmi důležitá. Jednou z takových skutečností je náboženská víra. Věřit v něco, co nelze vidět a co je předáváno jenom (ve většině případů) slovně, je poměrně těžké. Často chybí právě kladná osobní zkušenost s určitým náboženstvím, která by utvrdila člověka v náboženském snažení se a hledání Boha.

Právě z tohoto důvodu vznikla tato bakalářská práce: Spojit osobní zkušenost s předáváním křesťanské víry. Je toto spojení reálné? Povede to ke kýženému efektu? Pro koho je tento typ práce vhodný? Pro koho nikoliv? Jak to probíhá? To jsou otázky, na které je možné nalézt odpovědi v této bakalářské práci, která řeší problematiku použití strukturovaného dramatu jako prostředku evangelizace.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části jsou popsána teoretická východiska související s touto prací. První kapitola se zaměřuje na strukturované drama, vysvětlení a historický vývoj této výukové metody. Současně popisuje i několik klasifikačních prvků, které se vyskytují ve strukturovaném dramatu.

Druhá kapitola se zaměřuje na objasnění pojmu evangelizace a pojmů souvisejících – katecheze a formace. Součástí kapitoly je popis první z iniciačních svátostí – svátosti křtu. Důvodem pro zařazení do této práce je fakt, že (dospělý) člověk pokřtěný či připravující se na křest se zúčastnil určité křesťanské formace. Z hlediska výzkumu je u respondentů tato informace důležitá. Součástí této kapitoly je také vysvětlení pojmu podobenství a bližší seznámení s jedním z nich, které je použito ve výzkumné části – Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci.

1. STRUKTUROVANÉ DRAMA

První kapitola blíže pojednává o strukturovaném dramatu, neboť metoda strukturovaného dramatu byla zásadní při realizaci výzkumné části. Součástí této kapitoly je popis strukturovaného dramatu jako výukové metody, historický vývoj nejen strukturovaného dramatu, ale obecně dramatu v našem školství. Kapitola dále obsahuje klasifikaci prvků strukturovaného dramatu podle Boltona.

1.1 Historie využití dramatu ve školní výuce

Strukturované drama vychází z divadla a divadelních her jako takových. Jaký je vzájemný vztah mezi strukturovaným dramatem a divadelními hry? Morganová (2001, s. 22) tento rozdíl vymezuje takto: „*Rozdíl mezi divadlem (představením) a dramatem ve třídě je v tom, že v divadle je všechno důmyslně zosnováno tak, aby byl zasažen divák. Ve třídě jsou zasaženi účastníci. Bud' jak bud', kořeny jsou v obou případech tytéž: prvky divadelního řemesla.*“

Machková (1998) uvádí přehled historického vývoje užití dramatu a dramatických her ve školství. Poprvé bylo divadla ve výuce využito ve středověku. V té době byly čteny latinské hry, později došlo k předvádění pomocí pantomimy, až z toho postupně vznikala veřejná představení. Využití divadelních her ve vyučování mělo zpočátku jediný cíl – procvičení si latiny. V 15. / 16. století dostalo hraní antických her ve výuce jiný rozměr – žáci si měli pomocí her osvojit antický pohled na svět se vším, co obnášel (včetně užívání si všech slastí pozemského života). V období humanismu měly školní divadelní hry tyto úkoly – procvičení paměti, zdokonalení se v latině, učení se dobrému vystupování, vychovávání k mravnosti. Machková (1998, s. 7) píše: „*Propagace školských her souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější; současně to byl pokus o zefektivnění výuky*“. Už v této době můžeme hledat prvky dramatu, které nejen že vedou k zefektivnění vzdělávacího procesu, ale mají působit i na morální rozvoj jedince. Machková (1998) dále pokračuje, že v 16. století bylo chápáno vyučování dramatu jako prostředek, jak si „herci“ pocházející často ze školních lavic měli uvědomit a více prohloubit způsob vhodného chování pro určitý typ postavení. Jestliže v běžných školách byly dramatické hry zpracovány žáky pouze občas, v jezuitských školách byla divadelní cvičení povinná a přikázána studijním řádem. Jezuité měli přímo vypracovaná

pravidla, jaké texty zadávat, jak postupovat, jak daný text interpretovat. Žel – školní dramata této doby měla spíše recitační než dramatický charakter.

Bavíme-li se o historickém vývoji využití dramatu ve školní výuce, nelze nezmínit Jana Ámose Komenského, který ve svém působení v Lešně a v Blatném Potoce vytvářel vlastní hry a napsal významné statě o uplatnění dramatických her ve školním vyučování. Vybízel k tomu, aby dramatické hry vedly především k nebeským a svatým věcem. Komenský byl zřejmě prvním pedagogem, který odlišil divadlo jako umělecký druh od školní hry jakožto pedagogického prostředku. Komenský začal využívat divadelních her jako učebnímu prostředku. Když v první polovině 17. století uvedl historickou hru *Abrahám*, ke které si vymyslel vlastní příběh inspirovaný Starým zákonem, nebyl pro něj ani tak důležitý děj, jako využití obsahu, postav či motivů jako prostředku k osvojení si určitých poznatků. Vrcholným dílem školního dramatu Komenského bylo jeho dílo *Schola ludus – Škola hrou*. Cílem bylo zopakování si encyklopedické látky. Komenský využíval scénické hry nikoliv k vyjádření obsahové složky, jako spíše prostředku, který měl mnohostranné využití. Díky dramatickým hrám mohl Komenský u svých žáků podporovat motivaci, spolu s nimi objevovat další studijní zaměření, pěstovat kulturní chování a zlepšovat sociální interakci mezi lidmi. Zde více než kdekoliv jinde Komenský uplatňoval své heslo, které ho velmi proslavilo – Škola hrou. Bohužel, vlivem rozvoje myšlenkového proudu v tehdejší společnosti (racionalismus) došlo postupně k zákazu veřejných i neveřejných dramatických produkcí školními útvary. Komenského dramatické snahy ve školách došly na dlouhou dobu k obrovskému útlumu. (Machovská, 1998).

V 19. století se dramatické hry ve školách dostaly opět do popředí, tentokrát však pouze jako zájmový a mimovyučovací útvar. Hlavním cílem byl nejen rozvoj mravní a náboženské výchovy, ale i charitativní činnost, neboť výtěžek z představení se používal na prospěšnou činnost. Hry byly určeny dětským divákům hercům a dětským divákům. Hry se týkaly určitého dětského chování, které bychom dnes mohli označit za sociálně-patologické (např. lhaní, záškoláctví, krádeže apod.). Tyto hry měly za cíl ukázat správnost chování, a tak pozitivně ovlivnit rozvoj dítěte. Později se velmi diskutabilním stalo předvádění pohádek. Odpůrci tvrdili, že pohádky nemohou připravit na skutečný svět, což je pro rozvoj dětí nevhodné. Později se velmi diskutabilní stala i otázka dětských herců, kteří se spíše neměli zapojovat do dramatických her, neboť nebyli profesionálními herci. V první polovině devatenáctého století někteří reformátoři tehdejšího školství začali zavádět do vyučování dramaturgii předmětů, jako byl dějepis, čeština, prvouka, vlastivěda. Důraz byl kladen na

dětskou aktivitu a efektivitu vzdělávacího procesu. Dětem měly být za pomoci dramatizace přiblíženy vztahy mezi lidmi. (Machková, 1998).

1.2 Historický vývoj strukturovaného dramatu

Machková (1998) popisuje i vývoj strukturovaného dramatu. Strukturování dramatu ve vyučování se poprvé objevilo ve Velké Británii. V případě britského pojetí se je dramaticky zpracován vlastní námět, který koresponduje s učební látkou. Existuje i tzv. americký směr strukturování dramatu, který však vychází z literární předlohy. Britské pojetí však klade důraz na originalitu a zobrazení reality takové, jaká je.

Zakladatelem výchovného dramatu je P. Slade, podle něhož je v dramatu „...nej důležitější plné pohroužení a opravdovost“ (Slade in Machková, 1998, s. 102). Velmi důležitým je pro něj formování osobnosti, adaptace a přijetí sebe sama, rozvoj plynulosti řeči.

Pokračovatelem P. Sladea je B. Way, který tvrdí, že výchovné drama je „praktikováním života“ (Way in Machková, 1998, s. 102). Výchovné drama by mělo působit na všechny složky osobnosti souběžně. Podle Waye je důležité, aby děti odhlédly od vlastního sebezpozorování.

Od přelomu 70. a 80. let se rozvíjí jiný směr ve výchovném dramatu, jehož nejvýznamnějšími představiteli jsou Gavin Bolton a Dorothy Heathcoteová. Dalšími spolupracovníky byli C. O’Neillová, J. Neelands a další. Tito začali využívat dramatu ve vyučování, které ho významným způsobem doplňovalo a obohacovalo. Cílem nebyla produkce her ani divadelních představení. Machková píše, že „*dramatem je možné nabídnout kvalitu zkušeností, citění a význam.*“ (Machková, 1998, s. 103). Nejde však jenom o pochopení podstaty věci při vyučování, důraz byl kladen i na sociální učení žáků, vyrovnávání se žáků sám se sebou a s problémy, které se vyskytnou kolem žáka. Cecily O’Neillová a Alan Lambert shrnují podstatu této vyučovací metody: „*Drama ve vyučování je způsob učení. Aktivní identifikace s pomyslnými rolemi a situacemi žákům umožňuje učit se v dramatu zkoumat sporné otázky, události a vztahy. K účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti.*“ (C. O’Neillová a A. Lambert in Machková 1998, s. 103). Důležitá je role učitele, který se stylizuje do určité fiktivní role, ve které by měl setrvat i při verbálním projevu (např. popisu imaginární situace, diskuzi apod.). Hlavním cílem tohoto typu aktivit je rozvoj pochopení lidského chování, určitá změna v navyklém chování, způsobu myšlení a

cítění. Další cíle jsou rozděleny do tří skupin – vědomostní, které vyplývají z obsahu lekce, sociální učení, rozvoj specifických dovedností v interakci s druhými. Drama ve vyučování je založeno na třech základních pilířích – učitel v roli a jeho dramatické vedení aktivit, zastavování dramatu, aby bylo možné prodiskutovat danou situaci, která se ve třídě děje, univerzálnost lidských vztahů a situací. (Machková, 1998). Důvodem, proč se ve výuce využívá dramatického strukturování, je to, aby žáci pochopili právě univerzálnost lidských vztahů, které mohou aplikovat do svých vzájemných sociálních interakcí.

Co tedy je strukturované drama? Machková (1998, s. 104) o něm píše toto: *„Strukturované drama je na souvislý příběh vázáno tím, že obecně formulované téma je konkretizováno v postavách, jejich životních situacích a důsledcích pro lidské vztahy a prožitky.*

Praktický divadelní slovník (Richter, 2008, s. 172) uvádí, že strukturované drama je *„metoda dramatické výchovy zaměřená na poznání určitého tématu pomocí strukturování souvislého příběhu s konkrétními postavami v konkrétních situacích. Na tématicky významných místech se příběh zastavuje, probírá ve variantách a různými technikami (rozhovor, vyprávění, interview..., pohybové hry a improvizace, obrazové či zvukové hry...) analyzuje.“*

Další heslo, které výše uvedený slovník vysvětluje, je pojem *strukturování*. Zde je uveden z důvodu toho, že se jedná o jednu z hlavních činností ve strukturovaném dramatu. Richter (2008, s. 172) uvádí, že *strukturování je improvizáční technika zkoumání tématu z různých hledisek a v různých souvislostech i za cenu narušení časové, věcné či příčinné následnosti; tématicky nedůležité situace či motivy jsou jen zběžně uvedeny, důležité jsou naopak rozvedeny do šíře, opakovány ve variantách apod.*

Strukturované drama vychází z určitého téma, nějakého problému, který je potřeba řešit. Důležité je pochopit do hloubky význam daného problému.

Machková (1998) píše o výhodách a nevýhodách strukturovaného dramatu. Píše, že velkým přínosem této „metody“ je efektivní způsob získávání nových poznatků. Tento způsobem učení vede nejen k trvalejšímu zapamatování si dané učební látky, ale i k hlubšímu pochopení dané problematiky, která souvisí i s pochopením mezilidských vztahů, chováním apod. Kladem je také to, že žáci jsou vybízeni k aktivnímu přemýšlení o daných vztazích, k větším sociálním interakcím, které současně více rozvíjí. Dalším velkým kladem je to, že

strukturovaného dramatu se může zúčastnit kdokoliv, i žák „neherec“. Strukturované drama lze realizovat v jakékoliv běžné školní třídě s běžným vybavením.

Odpůrci strukturovaného dramatu však tvrdí, že negativním faktem může být osobnost učitele, který musí zvládnout nejen kvalifikovaně vést strukturované drama, ale současně musí být přirozený ve své roli, kterou mu strukturované drama určuje. Dalším negativním faktem je to, že je nutné brát v úvahu vyspělost myšlení a osobnosti žáků. (Machková, 1998)

Machková (1998) se vyjadřuje i k využití strukturovaného dramatu. Je možné ho využít u všech věkových kategorií ve vzdělávacím procesu a ve všech učebních látkách, které je potřeba prozkoumat více do hloubky a více je pochopit.

Z výše uvedeného vyplývá, že strukturované drama je učební metodou, ve které se využívá osobního zážitku a prožité zkušenosti v dosud neznámé situaci.

Podle Morganové (2011, s. 22) definuje Dorothy Heathcoteová prvky, které se objevují ve strukturovaném dramatu: ohnisko, napětí. Ohnisko je daný okamžik v čase, který zachycuje podstatu lidské zkušenosti a dává vyniknout jejímu hlubšímu smyslu. Napětí je stav, který vyvolává nějakou odezvu v dramatickém učení.

1.3 Klasifikace prvků strukturovaného dramatu podle G. Boltona

Jeden ze zakladatelů strukturovaného dramatu Gavin Bolton rozděluje prvky divadelní formy, které je možné využít v práci strukturovaného dramatu na ohnisko, napětí, kontrast, symbolizace. Tyto popisuje Morganová (2011):

- **Ohnisko** – Morganová (2011) píše, že v každé divadelní hře existují dvě ohniska – obsah (tzn. o čem je celá hra) a forma (tzn. jak je možno vyjádřit to či ono, aby to diváci správně pochopili). V strukturovaném dramatu je tomu obdobně. Jedno ohnisko je výukové (jedná se o výukové cíle – tzn. co chce učitel naučit). Druhé ohnisko je dramatické – jak, za použití jakých dramatických metod a technik dosáhnout výukových cílů. Ohnisko by mělo odpovědět na otázku, proč učitel chce po žácích takové či onaké jednání. Ohnisko velmi výrazně ovlivňuje a zvyšuje efektivitu a úspěšnost výuky.

- **Napětí** - Napětí je základem emoční a inteligenční aktivizace. Napětí přináší učitel do lekce strukturovaného dramatu pomocí instrukcí zvnějšku dramatu nebo pomocí své vlastní role uvnitř dramatu. Napětí může být realizováno za pomoci výzev, omezení času, omezení prostoru, nátlaku, neznámého prvku, zodpovědnosti, zhodnocení.
- **Kontrast** – Během lekcí strukturovaného dramatu je možné využít kontrastů, které zvyšují efektivnost, tzn. lepší prožitek a hlubší osobní zkušenost celého dramatického procesu ve výuce. Jedná se o kontrasty tma / světlo, zvuk / ticho, jasný / temný hlas, světlý okamžik v tragické situaci, okamžik očekávání a uvolnění napětí, pohyb / nehybnost spojená se střídáním aktivit, využití toho, že jedna osoba stojí, zatímco ostatní kolem se hýbou. Dalším prvkem kontrastu je peripetie – neočekávaný nebo nepředvídatelný moment. Pokud učitel umí dobře pracovat s možnostmi kontrastů a peripetií, může výrazně obohatit a prohloubit dramatickou práci v rámci lekcí strukturovaného dramatu.
- **Symbolizace** – V dramatickém procesu je učitel ten, který nejen že vytváří určité symboly, ale také na ně upozorňuje a dává jim specifický význam. Tím roste u žáků kulturní povědomí o daných symbolech. Současně však učitel dává prostor žákům pro to, aby mohli tento symbol naplnit individuálním významem. Pro každého žáka může takový symbol znamenat něco jiného na základě jeho vlastní životní zkušenosti.

1.4 Čtyři fáze „dobře vystavěné“ dramatické hry

V 19. století se začalo užívat termínu „dobře udělaná“ hra, která řešila určitá dilemata. V tomto případě se jedná o „dobře vystavěnou“ hru, která má čtyři fáze – expozice, narůstání akce / kolize, vyvrcholení krize, rozuzlení. Morganová (2011) fáze popisuje takto:

- **Expozice** – v strukturovaném dramatu se jedná o situace, ve kterých učitel a žák něco sdílí, jsou uvedeni do příběhu pomocí diskuse, dohodnou se na pravidlech, která budou všichni respektovat při dramatické práci, procvičují určité dramatické dovednosti. Během expozice učitel hledá své ohnisko (viz výše). Expozice je prvním krokem k narůstání akce nebo ke kolizi.

- **Narůstání akce / kolize** – Ve strukturovaném dramatu se jedná o výstavbu celku. Učitel nabízí pohled na problém z různých úhlů, v různém čase, k čemuž využívá různých strategií a technik. V této fázi se učitel pohybuje na třech rovinách – hra pro učitele, kdy učitel pracuje se svými výukovými cíli; hra pro žáky – učitel pracuje s očekáváním žáků; hra jako taková – učitel pracuje s myšlenkami, které nabízí daný materiál.
- **Vyvrcholení krize** – Tato část strukturovaného dramatu je asi nejsložitější na práci učitele. Učitel totiž pracuje bez pevné opory. Měl by vycítit okamžik, který bude pro skupinu emocionálně nejsilnější a současně poskytne žákům pravdivou zkušenost přiměřenou kontextu dramatu.
- **Rozuzlení** – V této části učitel vede žáky tak, aby dokázali pochopit pocit, který se u nich zrodil v okamžiku vyvrcholení krize. Učitel by měl poskytnout žákům dostatečný prostor a vhodný způsob pro to, aby žáci mohli reflektovat svoje pocity a okamžik prožitý v předchozí fázi. Vhodnost té či oné techniky pro reflektování a zachycení prožitých zkušeností ukazuje na připravenost a citlivost učitele. Učitel i žáci musí po skončení zažít pocit uspokojení.

Z výše uvedeného vyplývá, že strukturované drama je druh výukové metody. Jedná se o využití příběhu (smyšleného či pravdivého), který je realizován za pomoci dramatických aktivit. Strukturované drama vede k zefektivnění učebního procesu pomocí osobního prožitku a zkušenosti z daných aktivit. Strukturované drama klade velké nároky na osobnost učitele, na to, aby dokázal vhodně volit metody a techniky vedoucí k výukovému cíli, a současně, aby dokázal být v roli v dramatu. Strukturované drama přináší nový pohled na danou skutečnost, na kterou je možné nahlížet z více úhlů.

2. EVANGELIZACE

Téma celé této bakalářské práce zní „Strukturované drama jako prostředek evangelizace“. Jeví se velmi vhodným osvětlit pojem evangelizace a pojmy související. V celé této práci se veškeré pojmy a souvislosti týkající se náboženství (včetně výzkumné části) vztahují k římskokatolické církvi.

2.1 Pojem „evangelizace“

Slovo „evangelizace“ pochází z původního „evangelium“. Toto řecké slovo označuje radostnou zprávu. Biblický slovník (1991) uvádí, že evangelium je radostná zvěst o Ježíši Kristu. Slovo evangelium se objevuje až v Novém zákoně.

Papež Pavel VI. (1991, odst. 17) uvádí, že jako evangelizaci můžeme označit hlásání o Kristu Ježíši těm, kteří ho neznají, evangelizace je kázáním, katechezí, udělováním křtů a svátostí. Ovšem evangelizace jako taková je natolik obsáhlá a široká, že ji nemůže postihnout jedna definice. Evangelizace je hlásáním radostné zprávy o životě, smrti a především vzkříšení Ježíše Krista všem lidem bez rozdílu věku, pohlaví, etnické příslušnosti, sexuální orientace, apod. Toto hlásání radostné zprávy by mělo být natolik zasahující lidská srdce, že dojde k proměně smýšlení a chování jednotlivce i celé společnosti. Aby mohlo docházet k této proměně, je nutné spolupracovat s Boží milostí skrze svátosti, které církev nabízí. Jedná se především o svátosti iniciační neboli svátosti uvádění do křesťanského života.

Alberich (2008) uvádí, že evangelizace je realizována na čtyřech úrovních, z nichž každá je důležitá pro skutečné naplnění oné radostné zvěsti o Ježíši Kristu. Jedná se o misijní činnost, katechumenát, pastorační přítomnost ve světě. Misijní činnost spočívá především v hlásání evangelia lidem, kteří o Ježíši Kristu ještě nic neslyšeli. Nemusí se jednat jenom o misie v zemích třetího světa, ale (a to je možná v dnešní době mnohem důležitější) tato evangelizační část může probíhat i ve vyspělých „ateistických“ zemích. Druhá část evangelizace – katechumenát – je určen lidem, kteří uslyšeli radostnou zprávu o Ježíši a chtějí prohlubovat svůj vztah ke Kristu skrze přípravu na přijetí svátostí. Pastorační je důležitou složkou evangelizace pro všechny ty, kteří byli pokřtěni a žijí svůj každodenní život z víry. Církev v této fázi poskytuje liturgické slavení, hlásání evangelia, charitativní rozměr své služby. Co se týče přítomnosti církve ve světě, je důležité, aby církev zaujímala určité místo

v politice a v ostatních sférách společenského života. Církev tak má možnost působit nejen uvnitř svého společenství, ale především vně.

Evangelizace je proces, který můžeme rozdělit na dvě části. Jedná se o první evangelizaci a katechezi.

2. 2 Evangelizační proces

2. 2. 1 První evangelizace

Papež Pavel VI. (1991) píše, že první evangelizace často probíhá beze slov, pouze svědectvím vlastního života. Člověk, který žije život z víry, vyzařuje něco, co lidi bez vyznání či lidi hledající může oslovit. Pokud k tomu skutečně dojde, takový člověk se většinou začne křesťana ptát na jeho život na otázky víry. V takovém případě křesťan svědčí o Ježíši Kristu skrze slova.

2. 2. 2 Katecheze

Podle Albericha (2008, s. 49) se často pojem katecheze vysvětluje jako katolická instituce, která má za úkol „*aby se víra poté, co se osvětlí naukou, stala živou, uvědomělou a činnou.*“ Katecheze je celoživotní výchova ve víře, která vede k dozrání víry. Katecheze může probíhat různým způsobem – ať už se jedná o formační kurzy, přípravu ke svátostem, společenství, výuka náboženství apod.

2. 2. 3 Katecheze iniciační

Papež Pavel VI. (1991) vysvětluje, že iniciační katecheze se vyznačuje tím, že člověk se chce více dozvědět o Ježíši Kristu, je natolik osloven životem a láskou Krista, že se rozhodne stát se jeho učedníkem. Takový člověk se rozhodne pro přijetí svátostí, aby měl plnou účast na životě skrze Boží milosti. Vstoupí do katechumenátu, kde probíhá intenzivní křesťanská formace – katecheze. Fáze iniciační katecheze zahrnuje i přijetí iniciačních svátostí (viz 2. 3).

2. 2. 4 Katecheze trvalá

Trvalá katecheze spočívá v celoživotním hledání Boha, neustálém dozrání se více o Ježíši Kristu. Úkolem tohoto typu katecheze je dozrání víry skrze život ze svátostí, četbu Písma svatého, službu druhým, snahu o připodobnění se Ježíši Kristu. V této fázi katecheze

by každý pokřtěný měl mít plnou účast na životě církve. Cílem také je to, aby křesťan byl schopný aktivně vydávat svědectví svým vlastním životem, a tak mohl vydávat radostné svědectví o Ježíši Kristu pro ty, kteří se s Bohem ještě nesetkali. (Pavel IV., 1991).

2. 2. 5 Nová evangelizace

Jedná se o termín, který zavedl papež Jan Pavel II. Podle něj (1998, odst. 34) je novou evangelizací míněno formační a evangelizační působení na lidi, kteří sice jsou pokřtěni, ale svou víru neprožívají. Víra v jejich životě ztrácí aktuálnost každodennosti. Cílem této nové evangelizace je proměna smýšlení a obrácení se k Bohu. I zde je velmi důležitá katecheze, která by vedla k dozrání křesťanské víry. (Jan Pavel II., 1998)

2. 3 Iniciační svátosti

Iniciační svátosti jsou takové, které uvádějí do křesťanského života. Z celkově sedmi svátostí mezi iniciační řadíme svátost křtu, svátost biřmování, svátost eucharistie. Pro potřeby této práce bude vysvětlena pouze první svátost – svátost křtu.

2. 3. 1 Svátost křtu

Svátost křtu je první svátostí, díky níž se člověk stává křesťanem. *Uvedení do křesťanského života* (1987) uvádí, že hlavními body této svátosti je trojí lití vody spojené s vnitřním očišťováním, a vyznání víry. Římskokatolická církev křtí buď malé děti, za které se musí zaručit rodiče a kmotrové, že je budou vychovávat ve víře v Boha. Je-li pokřtěn dospělý člověk, samotnému křtu předchází několik obřadů. Prvním z nich je přijetí do katechumenátu, kdy se člověk veřejně přihlašuje k tomu, že skrze společenství církve chce přijít k Bohu. Toto období je velmi důležitým formačním obdobím, které má vést katechumena k hlubšímu poznání Boha. V průběhu postní doby dochází k obřadu očišťování a zasvěcování do křesťanské praxe. Jedná se o tzv. skrutinia (obřad očišťování od hříchu) a svěřování pokladů církve (předání modlitby Vyznání víry a modlitby Páně).

Samotný křest dospělých probíhá většinou při Velikonoční vigílii. Jak bylo napsáno výše – podstatou této svátosti je lití vody na hlavu a vyznání víry. Křtěnec si volí kmotra, který by ho měl především duchovně doprovázet.

Mezi další iniciační svátosti patří svátost eucharistie a svátost biřmování. Obě tyto svátosti nejsou příliš relevantní pro potřeby této práce a výzkumu, proto zde nebudou popsány podrobněji.

2. 4 Formy evangelizace u dětí a mládeže

Evangelizace u dětí a mládeže probíhá na několika úrovních. První setkání s vírou probíhá většinou v primární rodině. Rodina by měla být také prvním místem evangelizace pro dítě. Jakmile dítě vstoupí na první stupeň základní školy, mělo by mít alespoň základní orientaci v např. základních modlitbách. Pro potřeby této práce budeme brát v úvahu rozdělení dětí a mládeže podle věku: děti 6 – 15 let, mládež 15 – 19/20. Důvodem, proč se zabýváme „školními dětmi“ je to, že u těchto dětí a mládeže může do procesu evangelizace či katecheze vstupovat někdo jiný než rodiče a může tak mít na děti a mládež jiný vliv.

2. 4. 1 Náboženství

Výuka náboženství v České republice je rozdělena podle státních a církevních škol. V církevních školách se jedná o povinnou výuku náboženství. Mnohdy je nabídka pro nevěřící žáky a studenty taková, že místo hodin náboženství mají hodiny etiky. Ve všech ostatních typech základních i středních škol je výuka náboženství koncipována jako volitelný předmět.

Muroňová (2004, s. 5) píše o osnovách náboženské výchovy: *„Osnovy mají konfesní charakter, jsou formulovány z pozice římskokatolické církve, ale s širokým důrazem na budování pozitivních a otevřených vztahů, na toleranci k lidem jiných náboženských vyznání a na rozvíjení ekumenických postojů.“*

Náboženská výchova je legislativně ukotvena v § 15 zák. č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon) . Osnovy náboženské výchovy vychází z Rámcových vzdělávacích programů.

2. 4. 2 Společenství

Vytvářet společenství se učili už apoštolové v době Ježíše Krista. Naplňovali tak Ježíšova slova, která čteme v Matoušově evangeliu, 18. kapitole: *„Kde jsou dva nebo tři ve jménu mém, tam jsem já uprostřed nich.“* Jak píše Šimáček (1993), v křesťanském

společensví by se nikdy nemělo zapomínat na tři hlavní směry – prohlubování vztahu k Bohu, vzájemné sdílení života, život praktické křesťanské lásky.

Vznikají společensví pro různé skupiny lidí, kteří jsou si blízcí věkem nebo řešením životních problémů – např. společensví dětí, společensví dívek, společensví mládeže, společensví modlících se matech / otců, společensví seniorů. V každém životním období je nutné a vhodné, aby docházelo k cílené formaci, která je adekvátní životnímu stavu a věku. Co se týče společensví dětí a mládeže (které je odlišné od výuky náboženství minimálně tím, že je méně formální), je důležitá osobnost vedoucího, tzv. animátora, který by měl být nejen příkladem dobrého křesťanského života, ale měl by umět efektivně komunikovat s danou cílovou skupinou. (Šimáček, 1993).

2. 4. 3 Několidadenní setkání dětí a mládeže

Šimáček uvádí (1993), že vyvrcholením nejrůznějších setkávání se dětí a mládeže může být několidadenní setkání v podobě různých táborů, výletů, setkání např. ministrantů, setkání dětí a mládeže na úrovni diecéze, arcidiecéze či celé republiky (diecéze a arcidiecéze jsou územními celky s určitou samosprávou; jedná se o podobný systém, jako jsou okresy a kraje).

Hlavním smyslem těchto několidadenních setkání je prohlubování přátelských vztahů, osobní zkušenost ve vztahu k Bohu, intenzivnější žití křesťanského života, aktivní služba pro druhé, kteří nemusí být křesťany. (Šimáček, 1993).

2. 5 Podobenství

Výzkumná část této práce byla realizována díky příběhu podobenství. Je proto vhodné zařadit do kapitoly pojednávající o evangelizaci i pojetí o podobenstvích (zvláště biblických).

Nový biblický slovník (1996, s. 783) píše, že původní význam řeckého *parabolé*“, z něhož se slovo podobenství překládá, označuje „postavení vedle sebe“. Jedná se o literární druh, který se snaží „řict věci jiným způsobem“. Podle výše uvedeného slovníku se jedná o vyučovací metodu, která se snaží předat posluchačům duchovní či morální pravdu jinak než přímo. Slovník uvádí, že „*pravda oděná do příběhu projde každými dveřmi*“, je proto zřejmé, že účinnost sdělení skrze podobenství může být větší. Pomocí biblických podobenství se dozvídáme o Bohu, o Božím království. Cílem podobenství je to, aby lidé začali na

skutečnosti, které jsou kolem nich, nahlížet jiným způsobem. Ježíš v evangeliích vypráví podobenství a uvádí je na příbězích denní reality, kterou všichni znají. Ukazuje lidem nové pohledy na Boží království, na vztah Boha k lidem. Ježíš používá takový způsob vyjádření, kterým mohou lidé rozumět.

2. 5. 1 Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci

Výzkumná část pracuje právě s tímto podobenstvím. Je proto vhodné uvést obsah i výklad podobenství.

Lukášovo evangelium uvádí toto podobenství v 15. kapitole, ve verších 11 – 32. Je to příběh o otci, který měl dva syny. Mladší se rozhodl vzít si svou polovinu dědictví, odešel a všecek majetek brzy rozházel. Začal pracovat u statkáře. Syn měl hlad a rozhodl se, že se vrátí k otci, poprosí ho o odpuštění a nechá se u něj zaměstnat. Když se vrátí domů, otec mu odpustí a připraví mu velkou oslavu z radosti nad návratem ztraceného syna. Když to vidí starší syn, který celou dobu pracoval na otcově statku, je rozmrzelý na svého bratra. Otec ho chlácholí a připomíná synu, že jemu patří všechno, co je otcovo. Je však důležité se radovat nad ztraceným synem.

Mánek (1972) píše, že ačkoliv je podobenství známo jako podobenství „o marnotratném synu“, je nutné vzít v úvahu dva syny, jimž je v příběhu věnována určitá část. Podobenství je někdy označováno jako podobenství o milosrdném otci. Může to být odpovědí na výtku farizejů té doby, kteří vyčítali Ježíši to, že přijímá hříšníky. Ježíš chce odkazem na osobu otce ukázat, jak jedná Bůh a jak tedy bychom měli jednat i my.

Na příběhu mladšího syna Ježíš ukazuje synovu touhu po nezávislosti, která skončila obrovským fiaskem. Syn se pro vlastní uživení musel vzdát duchovního dědictví a začal pást vepře (nejpohrdlivější zaměstnání Židů). Syn se vnitřně víc a víc vzdaluje vlastnímu otci. Má hlad, dělá podřadnou práci, ztratil svobodu a peníze. Stal se z něj ztracený syn. Teprve v okamžiku nejhoršího pádu si začíná uvědomovat své vlastní provinění a to, co ztratil odchodem z domu. Rozhodne se, že se přizná otci, že selhal. Syn se vrátí domů s tím, že se chce stát otcovým nádeníkem. Otec však syna přijme, odpustí mu, dá mu nejlepší šaty a šperky a nechá připravit hostinu pro tohoto ztraceného syna. Syn duchovně zemřel, tzn. odvrátil se od svého otce i od Boha, ale díky milosrdenství a totálnímu, bezpodmínečnému odpuštění ze strany otce se znovu narodil. Do příběhu vstupuje starší bratr, který má představovat farizeje. Starší syn se velmi diví, proč jeho otec pořádá oslavu na počest syna,

který prohýřil majetek, spadl na úplné dno, když on (starší syn) byl celý život poslušný, nikdy se nevzdálil z otcova domu a otec mu nedopřál potěšení v podobě oslavy s přáteli. Mánek (1972) vysvětluje, že tento starší syn představuje takové lidi, kteří poslušně plní nařízení, ale nemají lásku. Celé podobenství si klade za cíl ukázat především Boha, jako milujícího Otce, který odpouští jakákoliv provinění svých dětí. Současně také toto podobenství odkazuje na to, že důležitější je mít lásku k Bohu, než jenom přesně plnit daná nařízení (příkázání).

Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci je možná pro čtenáře dvacátého prvního století nepředstavitelné s mnoha prvky, které jsou dnes překonány (např. naprostá poslušnost staršího syna vůči otci). Je nutné si uvědomit, že podobenství bylo sepsáno v prvním století našeho letopočtu¹. Ježíš ho vyprávěl Židům, kteří do všech svých vyjádření zasazovali mnoho symbolů (Ježíš sám byl Žid). Podobenství bylo reakcí na tehdejší nazírání skupiny farizeů na Ježíše.

V této části byl vysvětlen pojem evangelizace, katecheze, iniciační svátosti. Bylo vysvětleno jedno z evangelijních podobenství a jeden z několika možných způsobů, jak s takovým podobenstvím (či jiným příběhem z Bible) pracovat. Další ze způsobů může být využití příběhu z Bible formou strukturovaného dramatu. Toto spojení je předmětem výzkumné části této bakalářské práce, která je popsána na následujících stranách.

¹ Stáří podobenství je určeno na základě vzniku celého Lukášova evangelia. Podle Ekumenického vydání Bible bylo Lukášovo evangelium sepsáno v letech 70 – 80 n. l.

PRAKTICKÁ ČÁST

Další část se zabývá vlastním výzkumným šetřením, které si klade za cíl zjistit, zda lze strukturované drama využít při evangelizaci. Kapitola začíná uvedením výzkumných otázek, vysvětlením použitých výzkumných metod, metodologické práce na výzkumném šetření. V této kapitole jsou zapsány výsledky třech výzkumných šetření ve vzájemném srovnání. Ve výzkumné části nechybí diskuze nad výsledky šetření.

3. METODOLOGIE

Tato kapitola se zaměřuje na empirickou část práce. V této kapitole jsou popsány výzkumné otázky, výzkumné metody, jsou zaznamenána a interpretována výzkumná šetření. Součástí kapitoly je diskuze nad výsledky.

3.1 Výzkumné otázky

Strukturované drama se nejčastěji využívá ve školním vyučování, kde jsou žáci pomocí této výukové metody seznamováni s učivem či problematickými situacemi, které mohou vést k rozvoji sociálně patologických jevů. Strukturované drama pracuje s osobním prožitkem. Proč tuto metodu nepoužít i jinde, tam, kde je osobní prožitek často zásadním k dalšímu rozvoji? Takovou oblastí je oblast duchovního rozvoje a víry. V dnešní době je mnoho lidí, kteří duchovní život odsouvají, neboť předávání víry je strnulé, zastaralé a bez osobních prožitků. Právě osobní prožitky jsou často tím, co člověka přesvědčí (nebo naopak odradí) k dalšímu prohlubování náboženské víry. A proto vznikla tato práce, která se ptá:

- Je možné použít strukturované drama jinde než ve školní výuce?
- Je možné použít strukturované drama jako prostředek evangelizace?
- Jak budou účastníci reagovat na předávání tajemství víry pomocí dramatických technik?
- Může účastníky prožítá zkušenost skrze dramatickou akci přivést blíže k Bohu a k hlubšímu pochopení křesťanských tajemství?

Cílem této práce je empiricky ověřit, zda je možné použít strukturované drama jako výukovou metodu v procesu evangelizace. Toto zjištění může přinést nové pojetí výuky náboženství či jiné formy katecheze nebo formace pro děti a mládež, a to učení zážitkem a prožitkem. Práce může být inspirativní pro všechny katechety, animátory, kněze a další lidi, kteří se snaží předat tajemství křesťanské víry dětem a mladým lidem, a ukázat jim tak další možnosti, jak za pomoci dramatických aktivit je či není možné pracovat i na poli víry.

3.2 Realizace výzkumu

Pro zodpovězení výše uvedených otázek bylo nutné vybrat vhodné evangelijní podobenství z Nového zákona. Bylo vybráno Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci. Toto podobenství je možné nalézt v Lukášově evangeliu, kapitole 15, verše 11 – 32. Toto podobenství bylo vybráno z několika důvodů – jednak je poměrně známé, jednak vyobrazuje vztah Boha k člověku, nikoliv vztah člověka k věcem nadpozemským (např. k nebeskému království).

Byla vytvořena lekce strukturovaného dramatu, jejíž původní verze je uveřejněna v Příloze č. 2. Lekce byla vytvořena na devadesátiminutové sezení, které je vhodné použít pro děti a mládež od 10 let. Současně byl vytvořen dotazník pro zjišťování názorů a postojů. Dotazník byl vytvořen ve dvou verzích, kdy jedna byla dětem dána před začátkem lekce a druhá po skončení lekce (oba dotazníky jsou uveřejněny v Příloze č. 4 a 5). Ještě před začátkem výzkumného šetření byl rodičům všech účastníků rozdán dokument, který potvrzoval jejich souhlas s využitím dat pro tuto práci sesbíraných od jejich dětí. Vzor tohoto dokumentu je uveden v Příloze č. 1.

Pro výzkumné šetření, zda může strukturované drama posloužit jako prostředek evangelizace, byl zvolen kvalitativní přístup. Důvodů bylo hned několik. Jednak bylo zřejmé, že nebude k dispozici dostatečný reprezentativní vzorek respondentů. Jednak při použití kvalitativního přístupu je možné jít více do hloubky zkoumaného jevu.

První vzorek respondentů byl vybrán z důvodu dostupnosti daného vzorku. Jednalo se o vzorek v prvním výzkumném šetření (viz dále). Jednalo se o děti a mládež s rizikovým chováním, jejichž rodiny nevedou své děti od mala ke křesťanské víře. Vzhledem k této skutečnosti bylo nutné vybrat jiný vzorek respondentů pro porovnání. Byly proto velmi náhodně (opět z důvodů dostupnosti vzorku) vybrány další dvě skupiny respondentů, které se zúčastnily výzkumu (druhé a třetí výzkumné šetření). Tyto skupiny se vyznačují tím, že jejich rodiče vedou své děti od mala ke křesťanské víře v Boha. Oba dva vzorky byly vybrány za pomoci prostého záměrného výběru (Miovský, 2006).

Během výzkumného šetření byly použity tyto metody: Skupinový rozhovor, dotazníkové šetření, nezúčastněné pozorování, samotné výzkumné šetření za použití vytvořené lekce strukturovaného dramatu

Podle Švaříčka (2007) je skupinový rozhovor rozhovorem ve skupině, kde jsou více jak tři členové. Jedná se o strukturovaný či polostrukturovaný typ rozhovoru, kdy se postupuje podle vzorce otázka – odpověď. Tato metoda získávání dat byla zvolena z toho důvodu, že rozhovor probíhal s celou skupinou, nikoliv pouze s jednotlivcem Gavora (2000) na s. 99 definuje dotazník jako *způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*. Prvotním záměrem bylo, že názory a postoje budou zjišťovány právě za pomoci dotazníkového šetření. Po prvním výzkumném šetření se od této metody upustilo.

Nezúčastněné pozorování je podle Hendla (2005) metoda, díky níž se má získat co nejvíce informací o chování jedince či jedinců ve skupině. Důležité je, aby takové pozorování probíhalo skrytě, aby si toho pozorovaný nevšiml. Důvodem, proč bylo vybráno skryté pozorování bylo to, že právě díky pozorování je možné zjistit i to, co respondenti nevysloví – např. jak se chovají, jak reagují na zadání i sami na sebe apod.

Výzkumná data zjištěná za pomoci využití výše uvedených metod byla analyzována na základě metody kontrastů a srovnání. Tato metoda spočívá podle Miovského (2006) ve vyhledávání kontrastů u skupin, které mají určité znaky společné. Tato metoda analýzy dat byla zvolena z toho důvodu, že obě skupiny vykazují určité společné znaky, ale v mnoha ohledech se velmi liší.

První část výzkumného šetření proběhla v létě roku 2014 v severních Čechách., Respondentky velmi důrazně dávaly najevo svou nechuť spolupracovat. Dotazník byl pro ně složitý a dlouhý. Lekce strukturovaného dramatu byla neustále někým či něčím narušována. Na závěrečnou reflexi nebyl dostatek času. Dívky byly roztržité, nesoustředěné a bez motivace (závěry z pozorování). O několik měsíců později byla lekce strukturovaného dramatu ve zkrácené verzi realizována se studenty 3. ročníku oboru dramaterapie, kteří po skončení měli možnost vyjádřit se k dané lekci. Jejich poznámky k vedení lekce jsou tyto:

- větší propracování postav, větší ztotožnění se s jednou postavou;
- nechat více prostoru pro vlastní rozhodování účastníků, práce s různými variantami ukončení příběhu;
- dovolit účastníkům mít víc prostoru pro uvědomění si, pro přemýšlení nad danými skutečnostmi;

- větší vztahovačnost příběhu k vlastní osobě účastníků (vést lekci trochu víc do „terapie“);
- častější reflexe;
- větší vztahování (např. motivace aktivit) a propojenost aktivit k příběhu;
- cílenější práce s pojmy jako je domov, bezpečí;
- celkové zpomalení tempa lekce.

Úpravy lekce se promítly v dalším výzkumném šetření, které proběhlo v prosinci téhož roku na Přerovsku.

3. 2. 1 Realizace jednotlivých výzkumných metod

Dotazník – dotazník byl použit pouze u první výzkumné skupiny. Dotazník byl rozdán na začátku i na konci lekce strukturovaného dramatu. Výsledky byly následně analyzovány. Nejprve bylo analyzováno to, jak respondent odpovídat na začátku a na konci výzkumu. Posléze byly zhodnoceny všechny dotazníky do hromady. Podle metody kontrastu a srovnávání bylo v dotaznících hledáno to, co je rozdílné, i to, co je shodné.

Pozorování – v průběhu výzkumných šetření bylo realizováno skryté pozorování a to tak, že účastníci nevěděli, že jsou cíleně pozorováni. Významné okamžiky byly zapsány do poznámkového bloku hned, jak se udály, zbytek pozorování byl zapsán po skončení lekce. Byla pozorována především aktivita respondentů, reakce na zadané aktivity, vzájemná spolupráce ve skupině.

Skupinový rozhovor – byl realizován před i po skončení lekce (hlavně u druhého a třetího výzkumného šetření). Jeho hlavním cílem bylo zjistit postoje relevantní k výzkumu. Odpovědi byly zaznamenány na nahrávací zařízení, později přepsány do elektronické podoby a na základě opoznámkování došlo k následné analýze uvedené níže.

3. 2. 2 První výzkumné šetření

První výzkumné šetření proběhlo v srpnu minulého roku v severních Čechách. Lekce se zúčastnilo 5 dívek ze severních Čech ve věku 12 – 16 let. Tento výzkumný vzorek byl vybrán prostým záměrným výběrem (hlavním důvodem pro výběr takového vzorku byla dostupnost). Jednalo se o dívky převážně romské. Všechny dívky byly pokřtěné (nebo se

alespoň na křest připravovaly – tzn. už u nich proběhla určitá křesťanská formace). Dívky pocházely z rodin často rozvrácených, rodiče většinou nejsou věřící, dívky mají zkušenosti s rizikovým chováním (konzumace alkoholu, cigaret, agrese, předčasné sexuální chování).

Lekce probíhala na faře v jedné vesnici, kam dívky více či méně pravidelně dochází. Nejprve jsem všem účastnicím rozdala první dotazník, který vyplnily. Poté začala samotná lekce. Po skončení lekce dívky vyplnily další dotazník, který reflektoval, zda u respondentek došlo k nějaké změně týkající se vztahu k Bohu na základě právě prožitého strukturovaného dramatu. Po lekci byl ne zcela dostačující prostor pro reflexi.

Dotazník si kladl za cíl zjistit především postoje a názory týkající se křesťanství, rodiny, Boha. Otázky byly konstruovány tak, aby bylo možné zjistit potřebné údaje o respondentech. Celkově byly vytvořeny dva dotazníky – jeden respondenti vyplnili před začátkem lekce, druhý po skončení. První dotazník nejprve zjišťoval faktografické údaje – věk, pohlaví, zjištění, zda je dotyčný pokřtěný či nikoliv. Další část se zaměřovala na představy o Bohu, které hodně vycházely z knihy *Karikatury Boha*. Dále bylo zjišťováno, jak se podle respondentů chová „milosrdný otec“. Bylo také zjišťováno, jak se rodina staví ke křesťanství. Součástí prvního dotazníku byla otázka, zda respondenti znají podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci.

Druhý dotazník reflektoval, zda se v průběhu lekce strukturovaného dramatu změnily představy o Bohu a milosrdném Otci. Další část tohoto dotazníku zjišťovala, o čem podle respondentů bylo podobenství a jaké jsou jeho hlavní motivy. Jedna z položek zjišťovala, zda si respondenti myslí, že Bůh může jednat jako milosrdný otec v příběhu.

První problém nastal při vyplňování dotazníků, neboť respondentky nedostatečně pochopily zadání, jakým způsobem zaznamenávat své odpovědi. Dívky v průběhu lekce neustále někam odbíhaly. Lekce byla zásadním způsobem narušována lidmi kolem (ať už těmi, kteří vcházeli do místnosti nebo těmi, kteří měli vlastní program v okolí). Závěrečná reflexe nebyla dostatečná, neboť bylo potřeba dodržet další program, který následoval. Špatné rozvržení času bylo způsobeno neustálým odbíháním dívek jinam a čekání na ně s dalšími aktivitami v průběhu lekce.

U dívek od začátku panovala nechuť něco tvořit, neochota se účastnit dané lekce a snaha vyhnout se jakýmkoliv způsobem aktivitám, které na lekci měly proběhnout. Navzdory této situaci se dívky podle svých slov na konci lekce docela vžily do příběhu a byly jim

zaujaty. Nejtěžší pro ně bylo psát deník, vymyslet „scénky“. Nejsilnějším momentem pro ně bylo rozhazování papírků a taky to, že se bratr nerozdělil o peníze.

Podle dotazníku vyplývá, že dívky mají představy o Bohu spíše zkeslené až karikaturní. Co se týče příběhu, pro tři z pěti dívek je příběh o synovi, který zabil svého bratra a otec ho vydědil. Pro všechny dívky je hlavním motivem podobenství peníze. Čtyři z pěti respondentek označily, že motivem podobenství je kromě peněz i závist, chudoba, zatracení. Jedna našla motiv odpuštění a lásky. Čtyři z pěti dívek toto podobenství neznaly před započítím lekce strukturovaného dramatu. Jedna označila, že příběh zná a rozumí mu. Nicméně lekce strukturovaného dramatu na motivy tohoto podobenství jim nepřinesla žádnou výraznou změnu, alespoň ne bezprostředně po skončení lekce. Pro všech pět dívek je velmi vzdálená představa Boha jako milujícího otce, který jim odpouští všechny jejich hříchy. Dále z dotazníků vyplynulo, že dívky si často Boha představují jako nějakou karikaturu (např. soudce, policajt, loutkovodič).² Jednou z položek dotazníku byla otázka, jaké vlastnosti má „milosrdný otec“. Pro dvě z pěti je milosrdným otcem táta, který je daleko.

Můžeme-li shrnout první výzkumné šetření, u respondentek se nic výrazně nezměnilo. I přes nechuť cokoliv dělat byly dívky vtaženy do příběhu, který jim přišel zajímavý. Jejich představa o milosrdném otci či o Bohu obecně je často mnohdy zkeslená. Můžeme jenom spekulovat, proč tomu tak je. Příčin může být mnoho – jako první nasnadě se jeví narušený vztah k vlastnímu otci. Další příčinou může být duchovní nevyzrállost, dále nedostatečné vzdělání ve víře a o Bohu, nedostatečná motivace či chuť se něco nového dozvídat, vnější vlivy narušující schopnost ponořit se do podobenství apod.

Po tomto výzkumném šetření studenti 3. ročníku dramaterapie prošli zkrácenou verzí lekce strukturovaného dramatu a podali konstruktivní kritiku (viz výše). Na základě jejich poznámek vznikla druhá verze lekce strukturovaného dramatu.

3. 2. 3 Druhé výzkumné šetření

V prosinci roku 2014 došlo k druhému výzkumnému šetření. Výzkumné šetření probíhalo v jedné obci na Přerovsku v rámci hodiny náboženství. Lekce se zúčastnilo šest dětí ve věku 10 - 11 let. Byla to heterogenní skupina – pět dívek a jeden chlapec. Jednalo se o děti, které byly pokřtěné, pravidelně navštěvovaly hodiny náboženství, pravidelně se účastnily

² Karikatury Boha vycházely z knihy Lachmanová, K.: *Karikatury Boha*, 2014.

bohoslužeb v katolickém kostele. Na celou lekci (i s reflexí) bylo celkem 60 minut. Lekce musela být optimálně upravena na časové možnosti dětí. Lekce probíhala na faře, kde děti pravidelně mívají výuku náboženství.

Po předchozích zkušenostech byla vynechána dotazníková část, která byla nahrazena skupinovým rozhovorem. Jak bylo napsáno výše – lekce musela být upravena tak, aby se všemi částmi trvala maximálně 60 minut. Prakticky to znamenalo, že na samotnou lekci bylo asi 45 – 50 minut, zbývající čas zabralo představení sebe a dotazování se účastníků na jejich názory, postoje.

Po lekci následovala hromadná reflexe ve formě skupinového rozhovoru. Děti byli dotazováni na jejich pocity a dojmy z lekce. Děti se vyjádřily velmi kladně. Pro děti bylo nejtěžší vymyslet, za co by mohl Tomáš (jeden z bratrů v příběhu) utratit peníze. Bylo pro ně těžké něco předvádět, zvláště pantomimu.

Jelikož se jednalo o děti mladší, byly rády, že si mohly tak trochu „hrát“ místo výuky náboženství. Dle vlastních slov by se tímto způsobem mohli vzdělávat častěji. Čtyři ze šesti dětí vyjádřily, že se s tímto příběhem už nějakým způsobem setkali, že už ho slyšeli (nejčastěji v kostele), ale nebyli tam bratři Tomáš a Martin. Na základě prožití tohoto příběhu si tři ze šesti dětí dokázaly víc představit Boha jako milujícího Otce, který odpouští špatné skutky, miluje a přijímá své děti, i když udělali hlouposti. Děti se všech aktivit účastnily aktivně. Lekce se jim podle jejich slov líbila.

3. 2. 4 Třetí výzkumné šetření

Třetí výzkumné šetření proběhlo bezprostředně po druhém výzkumném šetření. Probíhalo taktéž na Přerovsku. Lekce proběhla ve stejném místě, jako probíhalo druhé šetření. Šetření se zúčastnilo 5 dětí ve věku 12 – 13 let. Skupina byla heterogenní – tři dívky, dva chlapci, z toho jeden přišel později. V tomto případě se také jednalo o skupinu věřících dětí, které se pravidelně účastní bohoslužeb. Podmínky v této lekci byly podobné jako ve druhém výzkumném šetření. Na lekci i s reflexí bylo 60 minut. Z důvodu časové tísně bylo upuštěno od dotazníkového šetření.

Výzkum probíhal organizačně obdobně jako druhé šetření. Jak bylo napsáno výše, jeden z účastníků přišel později. Přišel právě v okamžiku, kdy děti uváděli, jaké mohou mít bratři sny. Chlapci bylo vysvětleno, co se právě děje a byl vybídnut k zapojení se do dalších

aktivit. Po skončení následovala reflexe pomocí skupinového rozhovoru, kdy došlo k zhodnocení celé lekce.

Pro účastníky bylo nejtěžší vymyslet či napsat na lístečky to, za co by jeden z bratrů utratil peníze. Jako těžké hodnotily aktivity, ve kterých museli něco předvádět. Nejsilnějším momentem pro děti bylo psát deník v roli jednoho z bratrů. Více takových lekcí by, podle jejich vlastních slov, nechtěli, protože jsou zvyklí na určitý styl výuky, na jakýsi stereotyp, který byl podobnými aktivitami narušen. Co se týče přiblížení Boha jakožto milujícího Otce pomocí dramatických aktivit, tyto děti nezaznamenaly u sebe žádnou změnu v postojích. Už před touto lekcí si dokázaly představit Boha jako Otce, který odpouští hříchy svým dětem. Dle jejich vlastních slov toto možná pomůže mladším dětem.

Děti se účastnily všech aktivit, celkově tuto lekci hodnotily podle svých slov i podle reakcí během lekce pozitivně.

3.3 Porovnání výzkumných šetření

Výzkumného šetření se zúčastnily tři naprosto nesourodé skupiny účastníků. Dvě skupiny (druhé a třetí výzkumné šetření) si byly dost podobné, co se týče postojů i podmínek, ve kterých lekce probíhaly. Naopak první skupina byla naprosto odlišná, jak v postojích, tak v provedení výzkumného šetření.

První skupina byla homogenní (jenom dívky) a věkově nejvíce rozptýlená. Druhá a třetí skupina byly heterogenní (chlapci i dívky, byť dívky byly v převaze v obou skupinách) a věkově mnohem blíže u sebe (10 – 11 a 12 – 13). První skupina byla složená z dětí romských či poloromských žijících v severních Čechách, zatímco ve druhé a třetí skupině byly převážně děti české z oblasti střední Moravy. Dívky v první skupině byly sice pokřtěné, ale nepraktikující křesťanky. Děti ve druhé a třetí výzkumné skupině byly pokřtěné, pravidelně navštěvující bohoslužby a hodiny náboženství. Všechna tři výzkumná šetření proběhla v prostorách fary.

U první výzkumné skupiny byly názory a postoje zjišťovány pomocí písemného dotazníku. Pro první skupinu bylo k dispozici 80 minut času na samotnou lekci a asi 15 minut na vyplnění dotazníků a zhodnocení celé lekce. U první skupiny bylo možné realizovat celou lekci podle předem připraveného plánu. U druhé a třetí výzkumné skupiny bylo upuštěno od dotazníkového šetření. To vystřídal osobní dotazování a zjišťování postojů formou

skupinového rozhovoru. Celkově bylo u druhé a třetí skupiny k dispozici 60 minut času na jednu skupinu. Prakticky to znamenalo, že na samotnou lekci je 45 – 50 minut, zbytek času zabralo představení sebe, reflexe a celkové zhodnocení.

Dívky z první skupiny byly hodně nesoustředěné, často odbíhaly. Lekce byla narušována nejen „vnitřními“ situacemi (zmiňované odbíhání dívek), ale i „vnějšími“ podmínkami, kdy do místnosti, kde lekce probíhala, neustále někdo chodil. V druhé a třetí skupině naopak takový problém nebyl. Děti soustředěně plnily zadání, krom několika odchodů na toaletu se nevzdalovali z místnosti, kde lekce probíhala. Stejně tak do místnosti nepřicházel nikdo zvenčí, kdo by nějak narušil plynulost lekce. Pouze ve třetí skupině přišel jeden z účastníků o něco později, neboť mu později končila školní výuka.

Pro dívky z první skupiny bylo nejtěžší napsat deník a vymyslet scénky. Jako těžké psát deník označili i členové třetí skupiny. Pro druhou a třetí skupinu bylo těžké vymyslet, za co by mohl jeden z bratrů utratit své peníze. Druhá skupina považovala za těžké předvádění pantomimy, zatímco pro třetí skupinu bylo těžké cokoliv předvádět. Emocionálně nejsilnější aktivitou, která hluboce zasáhla účastníky, byla u první skupiny rozhazování peněz, u třetí psaní deníku. Druhá skupina takovou aktivitu neuvedla.

Jedna z respondentek první skupiny v dotazníku uvedla, že Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci už trochu znala. Pro zbytek první skupiny bylo podobenství neznámé. Druhá a třetí skupina na tom byly lépe. Druhá skupina uvedla, že příběh slyšeli v kostele, ale nebyli tam bratři Tomáš a Martin. Třetí skupina poznala, že je to příběh z Bible a dokonce uvedla i název podobenství.

Po skončení lekce strukturovaného dramatu první i třetí skupiny uvedly, že u nich neproběhla žádná konkrétní změna. Naopak druhá skupina uznala, že si dokážou více představit Boha jako milujícího Otce, který miluje, přijímá své děti, a odpouští jim, i když udělají nějakou chybu.

Druhá skupina by se ráda pomocí dramatických aktivit a „her“ vzdělávala v hodinách náboženství častěji. Naopak třetí skupina má ráda svůj stereotyp, něco, na co jsou zvyklí, takže jim stačila jedna taková hodina a další by nechtěli. Avšak, dle jejich vlastních slov, pro mladší děti by to mohlo být lepší. První skupina se k tomuto bodu nevyjádřila.

Všechny tři skupiny celkově lekci hodnotily velmi pozitivně.

3.4 Diskuze

Seznámili jsme se s výsledky výzkumného šetření, které hledalo odpovědi na otázku, zda může strukturované drama být použito jako prostředek evangelizace. Než však bude nastíněna odpověď, je nutné zamyslet se nad několika jevy, které se vyskytly v průběhu výzkumného šetření.

Nejprve otázka času. Lekce byla primárně strukturována na devadesátiminutovou lekci, tzn. dvě vyučovací hodiny, plus reflexe. Jestliže by se pomocí strukturovaného dramatu vyučovalo v hodinách náboženství, bylo by nutné buď spojit dvě vyučovací hodiny, nebo vytvořit lekci na poloviční čas. Spojit dvě vyučovací hodiny může znamenat problém ne ani pro lektora, jako pro žáky, kteří buď mají další výuku, nebo jsou limitováni odjezdem autobusu ze školy domů (zvláště do menších vesnic). Je naprosto nereálná představa, že žáci, kteří mají výuku náboženství na sedmou hodinu ranní, by museli přijít o hodinu dříve, aby stihli takovou lekci. Kdyby byla lekce vytvořena na poloviční dobu, tzn. 45 minut, projít celý příběh je natolik rychlé, že by se žáci a studenti nedokázali pořádně vžít do příběhu a pořádně ho prožít se vším všudy. Když už by byla vytvořena taková zkrácená verze strukturovaného dramatu, bylo by velmi vhodné, aby se s tématy vztahujícími k příběhu strukturovaného dramatu pracovalo i v dalších hodinách.

Je tedy otázkou, kde takovou lekci strukturovaného dramatu použít tak, aby jeho použití bylo efektivní a přineslo co nejvíce užítku účastníkům? Jednou z možností by bylo použití v určitém společenství dětí nebo mládeže (tzv. „spolču“), kde dochází k cílené katechezi. U takových společenství je možné pracovat i hodinu a půl v kuse. Tato společenství bývají dobrovolná (a tím pádem tam lidé chtějí trávit svůj volný čas). Lekce strukturovaného dramatu by mohla být nejen příjemným jiných aktivit, ale i hlubším prožíváním víry a efektivnější křesťanské formaci.

Během výzkumných šetření vyvstala jedna ze zajímavých otázek – jak velký vliv na efektivitu lekce má to, zda účastníci znají lektora osobně? Podle pozorování provedeného v průběhu všech tří šetření a podle vzájemného srovnání vyplývá, že již dříve navozené vztahy mohou působit spíše kontraproduktivně. První výzkumná skupina toho byla jasným důkazem – respondentky se s lektorkou znaly z již předchozích akcí. Dívky v této skupině byly nesoustředěné, neposlouchaly zadání a snažily se vyhnout jakékoliv aktivitě. Ve druhé a třetí výzkumné skupině se děti s lektorkou setkaly poprvé. Z pozorování bylo zjištěno, že děti

plnily to, co jim bylo zadáno, snažily se nevyrušovat, ale současně se aktivně zapojovaly do všech aktivit.

Podle slov respondentů ze třetí výzkumné skupiny by tento typ práce mohl být efektivnější pro mladší děti. Pokud bychom chtěli tento typ výuky použít i u starších dětí, pak by asi bylo vhodné, aby se jednalo o děti, které se např. připravují na přijetí iniciačních svátostí, případně chtějí prohloubit své znalosti a duchovní život v nějakém společenství. Pokud by se jednalo o skupinu dětí v pubertálním období, bylo by velmi vhodné s takovou skupinou pracovat podobným způsobem dlouhodobě. Na prvních lekcích se totiž takové děti mohou cítit trapně a mohou se stydět. Tato premisa vychází ze zjištěných dat, kdy účastníci druhého a třetího výzkumného šetření označili jako těžké „něco předvést“. Bylo by proto úkolem lektora, aby dramatické aktivity zařazoval do programu častěji a postupně, takže časem by se mohla realizovat i celá devadesátiminutová lekce, kdy děti mají něco předvádět. Zvláště v oblasti duchovních věcí a víry, které jsou, ač se to mnohdy nezdá, velmi intimní složkou.

Na počátku výzkumu bylo položeno několik otázek. Je možné použít strukturované drama jinde než ve školní výuce? Ano, i v hodinách (lekcích) křesťanské formace je možné tento typ výuky použít, alespoň podle slov účastníků druhého výzkumného šetření. Je možné použít strukturované drama jako prostředek evangelizace? Podle slov druhé skupiny, u které došlo k drobné změně ve vnímání Boha jako milosrdného Otce, ano. Jak budou účastníci reagovat na předávání tajemství víry pomocí dramatických technik? Druhá skupina uvítala změnu výukové metody v hodině náboženství. Druhá a třetí skupina se aktivně účastnily celé lekce, nicméně bylo pro ně obtížné něco předvádět. Může účastníky prožítá zkušenost skrze dramatickou akci přivést blíže k Bohu a k hlubšímu pochopení křesťanských tajemství? Někteří účastníci (zvláště z druhé výzkumné skupiny) bezprostředně po skončení lekce uznaly, že u nich došlo k nějakému posunu ve vztahu k Bohu, a to především ve smyslu většího uvědomění si, že Bůh je milosrdný Otec, který odpouští a přijímá své děti, i když se nezachovají správně.

ZÁVĚR

Bakalářská práce *Strukturované drama jako prostředek evangelizace* se snažila osvětlit to, zda je možné využít strukturovaného dramatu v procesu křesťanské formace. Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první části byly vysvětleny pojmy strukturované drama a jeho historický vývoj, evangelizace, křest jako jedna z iniciačních svátostí. Druhá – výzkumná – část obsahovala výzkumné šetření, metodologii, realizaci výzkumu, porovnání výsledků a diskuzi nad výsledky šetření.

Z výše uvedených dat vyplývá, že strukturované drama jako prostředek evangelizace je možné použít. Aby však byla efektivita této výukové metody efektivní, je potřeba vzít v úvahu několik skutečností – např. věk účastníků, délku setkání, osobní kontakt s lektorem, připravenost účastníků na učení se „jinak“.

V dnešní společnosti, pro kterou je důležité především to, co je viditelné a uchopitelné, je velmi těžké předávat křesťanskou víru dětem a mladým lidem. Chybí jim často kladný osobní zážitek či zkušenost, která je může přivést blíže k Bohu. A právě tato kritéria spojuje strukturované drama, které může čerpat i z podobenství a jiných příběhů Bible.

Tato práce by v ideálním případě měla sloužit jako inspirace pro všechny katechety, animátory, kněze a další lidi, kteří se snaží předávat tajemství křesťanské víry dětem a mladým lidem. Práce si kladla za cíl empiricky ověřit využitelnost výukové metody strukturovaného dramatu při cílené formaci či katechezi dětí a mládeže. Při splnění určitých podmínek je možné tuto metodu využít i při předávání křesťanské víry prostřednictvím osobních zážitků a prožitků. Nezbývá než doufat, že všichni ti, kteří jsou pověřeni k předávání víry mladým lidem, budou schopni tento náročný úkol provádět co nejefektivněji a třeba i za využití strukturovaného dramatu jako prostředku evangelizace.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Marie Teodora Nováková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Strukturované drama jako prostředek evangelizace
Název v angličtině:	Structured drama as instrumentality of evangelization
Anotace práce:	Bakalářská práce „Strukturované drama jako prostředek evangelizace“ se v teoretické části zabývá vysvětlením pojmů strukturované drama, jeho historický vývoj, evangelizace, katecheze, podobenství. Praktická část se zaměřuje na kvalitativní výzkumné šetření. Tato část obsahuje popis sběru dat, tři výzkumná šetření, jejich vzájemné porovnání. Nechybí diskuze, ve které je nastíněna využitelnost strukturovaného dramatu jako prostředku evangelizace.
Klíčová slova:	Strukturované drama, drama ve výuce, děti, evangelizace, náboženství, iniciační svátosti, podobenství, výzkumné šetření.
Anotace v angličtině:	Bachelor theses „Structured drama as a instrumentality of evangelization“ deals with explanation of concepts „structured drama, historical progression, evangelization, catechesis, parable in theoretical part. Practical part deals with qualitative research. This part contains description of data collection, three researches, their mutual comparison. There is a discussion in which is outlined usability of structured drama as a instrumentality of evangelization.
Klíčová slova v angličtině:	Structured drama, drama in education, children, evangelization, religion, sacraments of initiation, parable, research.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Souhlas rodičů Příloha č. 2: Lekce strukturovaného dramatu – plná verze Příloha č. 3: Lekce strukturovaného dramatu – zkrácená verze Příloha č. 4: Dotazník před lekcí strukturovaného dramatu (srpen) Příloha č. 5: Dotazník po skončení lekce strukturovaného dramatu (srpen)
Rozsah práce:	37 s. (67 833 znaků)
Jazyk práce:	Čeština

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- ALBERICH, Emilio - DŘÍMAL, Ludvík. Katechetika. Vyd. 1. Praha : Portál, 2008. 215 s. ISBN 9788073673826.
- ALLMEN, Jean-Jaques von. Biblický slovník. 2. vyd., fotomech. přet. vyd. z r. 1987. Praha : Evangelické nakladatelství, 1991. 360 s. ISBN 8070171804.
- *Bible : Písmo svaté Starého a Nového zákona* (včetně deuterokanonických knih): Ekumenický překlad podle ekumenického vydání z r. 1985. 13. vyd., (4. opr. vyd.). Praha : Biblická společnost v ČSR, 1990.
- Česká liturgická komise (Praha). Uvedení do křesťanského života. Praha : Ústřední církevní nakladatelství, 1987. 185 s. ISBN (Váz.).
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000. 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.
- Katechismus katolické církve. 2., dopl. a opr. vyd., v Karmelit. nakl. vyd. 1. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2002. vi, 793 s. ISBN 80-7192-473-3.
- Katolická církev. Papež (1963-1978 : Pavel VI). Evangelii nuntiandi. 2. opr. vyd. Praha : Zvon, české katolické nakladatelství, 1990 [i.e. 1996]. 75 s. ISBN 8071131598.
- Katolická církev. Papež (1978-2005 : Jan Pavel II). Christifideles laici : posynodní apoštolský list Jana Pavla II. o povolání a poslání laiků v církvi a ve světě z 30. prosince 1988. 2. vyd. Praha : Zvon, české katolické nakladatelství, 1996. 129 s. ISBN 8071131628.
- LACHMANNOVÁ, Kateřina. Karikatury Boha. Praha : Karmelitánské nakladatelství, 2014. 88 s. ISBN: 9788071957676.
- MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha : IPOS, 1998. 199 s. ISBN 8070681039.

- MÁNEK, Jindřich. Ježíšova podobenství. 1. vyd. Praha : Ústřední církevní nakladatelství, 1972. 204 s.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha : Grada Publishing, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- MLEJNEK, Josef. Dětská tvořivá hra. 3. vyd. Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. 149 s. ISBN 978-80-7068-001-8.
- MORGAN, Norah - SAXTONOVÁ, Juliana. Vyučování dramatu : hlava plná nápadů. Vyd. 1. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 8090166024.
- MUROŇOVÁ, Eva - MUCHOVÁ, Ludmila. Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy : (pro nepovinný předmět náboženství na základních školách). Praha : Česká biskupská konference, 2004. 168 s.
- Nový biblický slovník. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1996. xvii, 1243 s. ISBN 8085495651.
- RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vyd. 1. Praha : Dobré divadlo dětem, 2008. 207 s. ISBN: 978-80-902975-8-6.
- ŠIMÁČEK, Miroslav - GRAUBNER, Jan - MARTINEK, Michael. Křesťanské společenství mládeže. [S.l.] : [s.n.], 1993. 27 s.
- ŠVAŘÍČEK, Roman - ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Souhlas rodičů

Vážení rodiče a zákonní zástupci,

jsem studentkou 3. ročníku oboru Speciální pedagogika-Dramaterapie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci výzkumu ke své bakalářské práci bych ráda položila Vaším dětem několik otázek týkajících se postojů a hodnot. Součástí výzkumu bude i praktická ukázka strukturovaného dramatu a reakce dětí na tento typ práce.

Vyhodnocení výzkumu bude použito pouze pro účely méj závěrečné práce na vysoké škole. Veškerá data získaná od Vašich dětí nebudou nikde jinde prezentována. Jména Vašich dětí nebudou nikde uvedena.

Budete-li mít jakékoliv dotazy, ráda Vám je zodpovím na mailové adrese: marteo.novakova@email.cz.

Souhlasíte-li se zapojením Vašich dětí do tohoto drobného výzkumného šetření v rámci bakalářské práce, vyplňte, prosím, níže uvedený formulář a odevzdejte ho.

Děkuji Vám za spolupráci.

S pozdravem

Bc. Marie Teodora Nováková

_____ *zde odstříhnout* _____

Souhlasím s tím, aby moje dítě (*jméno a příjmení*) _____

narozené _____ bylo zapojeno do výzkumu k bakalářské práci.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: _____

V _____ dne _____ Podpis: _____

Příloha č. 2: Lekce strukturovaného dramatu – plná verze

Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci – Lk 15, 11 – 32

Řekl také: „Jeden člověk měl dva syny.¹²Ten mladší řekl otci: ‚Otče, dej mi díl majetku, který na mne připadá.‘ On jim rozdělil své jmění.

¹³Po nemnoha dnech mladší syn všechno zpeněžil, odešel do daleké země a tam rozmařilým životem svůj majetek rozházel.

¹⁴A když už všechno utratil, nastal v té zemi veliký hlad a on začal mít nouzi.

¹⁵Šel a uchýtil se u jednoho občana té země; ten ho poslal na pole pást vepře.

¹⁶A byl by si chtěl naplnit žaludek slupkami, které žrali vepři, ale ani ty nedostával.

¹⁷Tu šel do sebe a řekl: ‚Jak mnoho nádeníků u mého otce má chleba nazbyt, a já tu hynu hladem!

¹⁸Vstanu, půjdu k svému otci a řeknu mu: ‚Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě.

¹⁹Nejsem už hoden nazývat se tvým synem; přijmi mne jako jednoho ze svých nádeníků.‘

²⁰I vstal a šel k svému otci. Když ještě byl daleko, otec ho spatřil a hnut lítostí běžel k němu, objal ho a políbil.

²¹Syn mu řekl: ‚Otče, zhřešil jsem proti nebi i vůči tobě. Nejsem už hoden nazývat se tvým synem.‘

²²Ale otec rozkázal svým služebníkům: ‚Přineste ihned nejlepší oděv a oblečte ho; dejte mu na ruku prsten a obuv na nohy.

²³Přiveďte vykrmené tele, zabijte je, hodujme a buďme veselí,

²⁴protože tento můj syn byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.‘ A začali se veselit.

²⁵Starší syn byl právě na poli. Když se vracel a byl už blízko domu, uslyšel hudbu a tanec.

²⁶Zavolal si jednoho ze služebníků a ptal se ho, co to má znamenat.

²⁷On mu odpověděl: ‚Vrátil se tvůj bratr, a tvůj otec dal zabít vykrmené tele, že ho zase má doma živého a zdravého.‘

²⁸I rozhněval se a nechtěl jít dovnitř. Otec vyšel a domlouval mu.

²⁹Ale on mu odpověděl: ‚Tolik let už ti sloužím a nikdy jsem neporušil žádný tvůj příkaz; a mně jsi nikdy nedal ani kůzle, abych se poveselil se svými přáteli.

³⁰Ale když přišel tenhle tvůj syn, který s děvkami prohýřil tvé jmění, dal jsi pro něho zabít vykrmené tele.‘

³¹On mu řekl: ‚Synu, ty jsi stále se mnou a všechno, co mám, je tvé.

³²Ale máme proč se veselit a radovat, poněvadž tento tvůj bratr byl mrtev, a zase žije, ztratil se, a je nalezen.‘“

1. Molekuly – děti chodí po prostoru, lektor řekne číslo, a podle toho čísla musí děti utvořit skupiny.
2. Relaxace – děti chodí po prostoru a lektor je slovně vede k tomu, aby zavzpomínaly na své dětství, na vztahy se sourozenci, na oblíbené hry a hračky.
3. Otec vypráví – Lektor čte příběh otce. *„Oženil jsem se a brzy na to se mně a mojí ženě narodil náš první syn Martin. Byl bystrý a šikovný. Zanedlouho poté se nám narodil další syn. Dali jsme mu jméno Tomáš. Ten byl oproti Martinovi spíše tvrdohlavý. Kluci rostli jako z vody. Často se pošťuchovali, někdy došlo i k bitkám, ale to tak mezi sourozenci bývá. Oba dva syny jsme se snažili vést k Bohu a oba dva syny jsme se ženou milovali. Měli jsme velký statek, kde jsme zaměstnávali několik lidí. I tak nám ale kluci museli hodně pomáhat.*
4. Práce na statku – děti jsou rozděleny do skupin po 2. Lektor v roli otce zadá „synům“ práci, která může být na statku a kterou musí dělat oba. Děti spolu musí spolupracovat. Dramatické ztvárnění s mluvením. (např. *naštípat a naskládat dříví, podojit krávy, vykydat hnůj,...*)
5. Živé sochy – se děti postaví do živých soch, ve kterých ukážou, jaký mají k sobě bratři vztah. Každá dvojice je prohlédnuta ostatními. Na konci může dojít k zhodnocení (např. Tomáš je ve vztahu k Martinovi takový, Martin je ve vztahu k Tomášovi takový).
6. Sny – Martin a Tomáš vyrostli a mají sny. Jaké mohli mít sny jako mladí dospělí lidé? Každé dítě píše na papír přání a touhy obou bratří.
7. Sny II. – každý řekne, o čem sní jednotliví bratři – píše se to na dva velké papíry – Martin, Tomáš.
8. Úryvek z deníku – Tomáš. Děti sedí, lektor čte deník Tomáše. *„Už mě to nebaví. Pořád jenom práce, práce a zase práce. Běž podojit krávy, vyžeň ovce na pastvu, vyčisti koně... Nemám chvílku klidu sám pro sebe. A přitom moji kamarádi mohou cestovat a bavit se. A já? Připadám si jak největší looser, pořád jenom musím být zavřený na statku a pracovat. Kdybych tak mohl někam odjet. Kdybych tak mohl se vším tady praštit a užívat si života. Jenže nemám peníze. Jak je nějak legálně získat?*
9. Získávání peněz – děti jsou rozděleny do skupinek po třech, dramaticky předvedou krátkou scénku, jak by mohl Tomáš získat peníze. (záleží, jak se každá skupinka domluví).

10. Žádost o svůj díl – lektor čte z Tomášova deníku: „*Hodně jsem nad tím přemýšlel. Napadlo mě... (lektor řekne nápady, které byly přehrány dětmi na základě bodu 9.) Nejlepší mi přišlo to, že půjdu za tátou a nechám si vyplatit polovinu svého dědictví.*“
11. Žádost o díl II. – děti jsou rozděleny do dvojic a pantomimicky předvádějí žádost o vyplacení poloviny dědictví. (Jeden ze dvojice je otec, druhý syn.)
12. Rozhazování peněz – každý účastník dostane 20 papírků, na které napíše položky, za co by peníze utratil Tomáš (nebo on sám). Až je mají všechny děti napsané, lektor začne tleskat a děti postupně papírky odhazují. Tempo tleskání se zvyšuje a tím se zvyšuje i rychlost odhazování papírků. Nakonec se zrychlí na maximum, děti odhazují nejen svoje papírky, ale mohou brát i papírky ostatních ze země.
13. Z deníku Martina – „*No jasně. Tomášek dostal polovinu majetku a užívá si, kupuje si kdoví co, utrácí všechny peníze, které má. A co já? Jenom tady dřu. Nikdy jsem nevytáhl paty z domova, nikdy jsem si nekoupil nic navíc. Jsem tady jenom jako nejposlednější z posledních. A co na to naši? „Jenom aby se Tomáškovi nic nestalo. Aby byl v pořádku.“ Někdy mě to fakt štve.*“
14. Nálada Martina – všichni zavřou oči a na „ted“ je otevrou tak, že se postaví do pozice, která vyjádří, jakou má Martin náladu.
15. Z deníku Tomáše – „*A tak jsem všechno rozházel. Veškerý majetek jsem utratil...*“
16. Psaní deníku – každé dítě dostane papír a každý sám za sebe píše Tomášův deník, jeho pocity, to, co bude dělat dál, jak se zachová. Kdo chce, může přečíst celé nebo část.
17. Diskuze – co byste poradili Tomášovi, aby teď udělal? (Nápady je možné zapsat na papír).
18. Rozhodování – děti sedí ve dvou řadách naproti sobě a říkají důvody – jedna strana, proč by se měl vrátit k otci, druhá strana proč ne.
19. Návrat k otci – děti jsou rozděleny do skupinek po třech, jeden je jako otec, jeden jako Martin, jeden jako Tomáš. Každá skupinka vytvoří tři fotografie (tzn. jednu pantomimickou situaci, ve které setrvávají ve štronzu, na tlesknutí se změní situace, stále ve štronzu, tlesknutí přemění další situaci), jak to asi vypadalo, když se Tomáš vrátil domů.
20. Martin a otec – děti jsou rozděleny do dvojic a představují Martina a otce. Martin se baví s otcem o Tomášovi, otec mu odpovídá. Všechno se však děje pouze zástupnou řečí (mohou

pouze používat brumendo – tzn. důležitá je intonace, gesta). Na konci to všichni zhodnotí, co viděli, slyšeli.

21. Návrat ztraceného syna – děti stojí a prochází mezi nimi lektor. Hraje hudba. Každému dá lísteček. Na každém lístečku je něco jiného napsaného. (Věty typu: Jsi mé milované dítě. Jsem rád, že ses vrátil domů. Odpouštím Ti všechny Tvé nepravosti. Vždy se ke mně můžeš vrátit. Jsem tu pro Tebe. Zajímáš mě. Jsi pro mě nesmírně drahocenný. Vždy se na mě můžeš spolehnout. Rád Ti pomůžu v každém Tvém trápení.)
22. Otec vypráví – *„Můj nejmladší syn se vrátil domů. Nikdo si nedokáže představit, jakou jsem měl radost. Můj ztracený syn se vrátil! Miloval jsem oba své syny. Martin věděl, že všechno co mám, je jeho. Asi byl trochu naštvaný, když viděl, jak se raduju nad synem, který všechno můj majetek poutrácel za zbytečnosti. Martin však mohl kdykoliv udělat to samé, co Tomáš. Mohl si stejně jako on vzít svůj podíl a odejít do světa. Ale jak jsem šťastný, že se Tomáš vrátil! Přál bych si, aby všechny děti na světě věděly, že ke svému Otci v nebesích se mohou kdykoliv vrátit. Neboť já jsem Bůh milostivý a milosrdný.*

Příloha č. 3: Lekce strukturovaného dramatu – zkrácená verze

Podobenství o marnotratném synu a milosrdném otci – Lk 15, 11 – 32

1. Molekuly – děti chodí po prostoru, představují několikačlenné rodiny, lektor určí, kolik členů mají mít rodiny, děti se musí seskládat do daného počtu.
2. Relaxace – děti chodí po prostoru a lektor je slovně vede k tomu, aby zavzpomínaly na své dětství, na vztahy se sourozenci, na oblíbené hry a hračky.
3. Otec vypráví – Lektor čte příběh otce. *„Oženil jsem se a brzy na to se mně a mojí ženě narodil náš první syn Martin. Byl bystrý a šikovný. Dva roky poté se nám narodil další syn. Dali jsme mu jméno Tomáš. Ten byl oproti Martinovi spíše tvrdohlavý. Krátce poté zemřela moje žena a já jsem zůstal na výchovu kluků sám. Kluci rostli jako z vody. Často se pošťuchovali, někdy došlo i k bitkám, ale to tak mezi sourozenci bývá. Oba dva syny jsem se snažil vést k Bohu a oba dva syny jsem miloval. Měli jsme velký statek, kde jsme zaměstnávali několik lidí. I tak nám ale kluci museli hodně pomáhat.*
4. Členové rodiny – na arch papíru se napíše, co všechno účastníci ví o synech.
5. Práce na statku – děti jsou rozděleny do skupin po 2. Lektor v roli otce zadá „synům“ práci, která může být na statku a kterou musí dělat oba. Děti spolu musí spolupracovat. Dramatické ztvárnění s mluvením. (např. *naštípat a naskládat dříví, podojit krávy, vykydat hnůj,...*)
6. Úryvek z deníku – Tomáš. Děti sedí, lektor čte deník Tomáše. *„Už mě to nebaví. Pořád jenom práce, práce a zase práce. Běž podojit krávy, vyžeň ovce na pastvu, vyčisti koně... Nemám chvilku klidu sám pro sebe. A přitom moji kamarádi mohou cestovat a bavit se. A já? Připadám si jak největší looser, pořád jenom musím být zavřený na statku a pracovat. Kdybych tak mohl někam odjet. Kdybych tak mohl se vším tady praštit a užívat si života. Jenže nemám peníze. Jak je nějak získat?*
7. Získávání peněz – děti říkají návrhy, jak získat peníze.
8. Rozhazování peněz – každý účastník dostane 20 papírků, na které napíše položky, za co by peníze utratil Tomáš (nebo on sám). Až je mají všechny děti napsané, lektor začne tleskat a děti postupně papírky odhazují. Tempo tleskání se zvyšuje a tím se zvyšuje i rychlost

odhazování papírků. Nakonec se zrychlí na maximum, děti odhazují nejen svoje papírky, ale mohou brát i papírky ostatních ze země.

9. Z deníku Martina – *„No jasně. Tomášek dostal polovinu majetku a užívá si, kupuje si kdoví co, utrácí všechny peníze, které má. A co já? Jenom tady dřu. Nikdy jsem nevytáhl paty z domova, nikdy jsem si nekoupil nic navíc. Jsem tady jenom jako nejposlednější z posledních. A co na to naši? „Jenom aby se Tomáškoví nic nestalo. Aby byl v pořádku.“ Někdy mě to fakt štve.“*
10. Nálada Martina – všichni zavřou oči a na „ted“ je otevrou tak, že se postaví do pozice, která vyjádří, jakou má Martin náladu.
11. Z deníku Tomáše – *„A tak jsem všechno rozházel. Veškerý majetek jsem utratil...“*
12. Psaní deníku – každé dítě dostane papír a každý sám za sebe píše Tomášův deník, jeho pocity, to, co bude dělat dál, jak se zachová. Kdo chce, může přečíst celé nebo část.
13. Diskuze – co byste poradili Tomášovi, aby teď udělal? (Nápady je možné zapsat na papír).
14. Návrat k otci – děti jsou rozděleny do skupinek po třech, jeden je jako otec, jeden jako Martin, jeden jako Tomáš. Každá skupinka vytvoří tři fotografie (tzn. jednu pantomimickou situaci, ve které setrvají ve štronzu, na tlesknutí se změní situace, stále ve štronzu, tlesknutí přemění další situaci), jak to asi vypadalo, když se Tomáš vrátil domů.
15. Návrat ztraceného syna – děti stojí a prochází mezi nimi lektor. Hraje hudba. Každému dá lísteček. Na každém lístečku je něco jiného napsaného. (Věty typu: Jsi mé milované dítě. Jsem rád, že ses vrátil domů. Odpouštím Ti všechny Tvé nepravosti. Vždy se ke mně můžeš vrátit. Jsem tu pro Tebe. Zajímáš mě. Jsi pro mě nesmírně drahocenný. Vždy se na mě můžeš spolehnout. Rád Ti pomůžu v každém Tvém trápení.)
16. Otec vypráví – *„Můj nejmladší syn se vrátil domů. Nikdo si nedokáže představit, jakou jsem měl radost. Můj ztracený syn se vrátil! Miloval jsem oba své syny. Martin věděl, že všechno co mám, je jeho. Asi byl trochu naštvaný, když viděl, jak se raduju nad synem, který všechno můj majetek poutrácel za zbytečnosti. Martin však mohl kdykoliv udělat to samé, co Tomáš. Mohl si stejně jako on vzít svůj podíl a odejít do světa. Ale jak jsem šťastný, že se Tomáš vrátil! Přál bych si, aby všechny děti na světě věděly, že ke svému Otci v nebesích se mohou kdykoliv vrátit. Neboť já jsem Bůh milostivý a milosrdný.“*

Příloha č. 4: Dotazník před lekcí strukturovaného dramatu (srpen)

1. Jsem

- kluk
- holka

2. Je mi _____ let.

3. Jsem pokřtěný/pokřtěná.

- ano
- ne

4. Považuji sám sebe za věřícího:

- ano
- ne

5. Na Soluňácích jsem

- poprvé
- podruhé
- potřetí
- víc jak potřetí

6. Když se řekne Bůh, představím si:

- staříka někde na obláčku
- policajta
- zlatou rybkou (*řeknu přání, které se mi okamžitě splní*)
- osobu naprosto vzdálenou
- osobu naprosto mimo – *vůbec mi nerozumí*
- loutkovodiče – *pohrává si se mnou, jak se mu zachce*

- osobu zaměřenou jenom na můj výkon
- záchranáře – *když mám nějaký průšvih, „teče mi do bot“, tak mě zachrání*
- osobu zajišťující mi pohodu a klídek
- osobu, která mě chce utrápit
- spravedlivého soudce
- osobu, která mě má ráda
- kamaráda
- milujícího tátu

6. „Milosrdný otec“ je podle mě:

Táta, který mě má rád:

jasně – asi jo – moc ne - vůbec

Táta, který mi pomáhá:
vůbec

jasně – asi jo – moc ne –

Táta, za kterým můžu přijít, když potřebuju poradit:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který si se mnou hrál / hraje:
vůbec

jasně – asi jo – moc ne –

Táta, za kterým můžu přijít, když mám nějaký průšvih:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mi občas dá výchovný pohlavek:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který chce, abych přesně dodržoval / dodržovala jeho příkazy:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který je přísný:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mi pořád nadává:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mě zbije:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který žije daleko:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

7. Bydlím:

- s mámou a tátou, jsou manželé
- s mámou a tátou, nejsou manželé
- s jedním rodičem (*dopiš s kterým _____*), s druhým se stýkám
- s jedním rodičem (*dopiš s kterým _____*), s druhým se nestýkám
- s někým jiným než s rodičem (*dopiš s kým _____*)

8. Sourozence:

- mám (*dopiš kolik _____*)
- nemám

9. V rodině:

- naši mě vedou ke křesťanské víře, oni sami jsou věřící a praktikující (*chodí do kostela, společně se modlíme, čteme Písmo svaté, naši mě učí o Bohu*)
- naši mě vedou ke křesťanské víře, oni sami jsou věřící, ale nepraktikující (*několikrát do roka jdou do kostela, ale doma se společně nemodlíme, nečteme společně Bibli*)
- naši mě nevedou ke křesťanské víře
- rodičům je křesťanská víra lhostejná
- rodiče jsou zásadně proti křesťanské víře.

10. Já sám / sama:

- chodím do náboženství, do kostela
- chodím do náboženství
- chodím do kostela
- doma si čtu Bibli a příběhy o svatých
- nikam takhle nechodím, ale chtěl / chtěla bych
- nikam nechodím, křesťanská víra a náboženství jsou pro mě cizí pojmy.

11. Podobenství o marnotratném synu:

- znám, rozumím mu
- jsem četl / četla, ale nerozumím mu
- někdy jsem něco takového slyšel / slyšela
- co to je?

Příloha č. 5: Dotazník po skončení lekce strukturovaného dramatu (srpen)

7. Když se řekne Bůh, představím si:

- staříka někde na obláčku
- policajta
- zlatou ryбку (*řeknu přání, které se mi okamžitě splní*)
- osobu naprosto vzdálenou
- osobu naprosto mimo – *vůbec mi nerozumí*
- loutkovodiče – *pohrává si se mnou, jak se mu zachce*
- osobu zaměřenou jenom na můj výkon
- záchranáře – *když mám nějaký průšvih, „teče mi do bot“, tak mě zachrání*
- osobu zajišťující mi pohodu a klídek
- osobu, která mě chce utrápít
- spravedlivého soudce
- osobu, která mě má ráda
- kamaráda
- milujícího tátu

8. „Milosrdný otec“ je podle mě:

Táta, který mě má rád:

jasně – asi jo – moc ne - vůbec

Táta, který mi pomáhá:
vůbec

jasně – asi jo – moc ne –

Táta, za kterým můžu přijít, když potřebuju poradit:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který si se mnou hrál / hraje:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, za kterým můžu přijít, když mám nějaký průšvih:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mi občas dá výchovný pohlavek:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který chce, abych přesně dodržoval / dodržovala jeho příkazy:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který je přísný:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mi pořád nadává:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který mě zbije:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

Táta, který žije daleko:

jasně – asi jo – moc ne – vůbec

9. Podobenství o marnotratném synu:

- znám, rozumím mu
- jsem četl / četla, ale nerozumím mu
- někdy jsem něco takového slyšel / slyšela
- co to je?

10. O čem podle Tebe je Podobenství o marnotratném synu?

- o synu, který si vzal tátovy peníze, všechny je utratil a pak se vrátil domů, kde ho táta pěkně přijal
- o synu, který zbytečně utratil tátovy peníze a až do konce života byl bezdomovcem

- o synu, který měl neshody se svým otcem, a proto utekl z domu
- o synu, který se pohádal se svým bratrem a chtěl ho zbavit jeho dědictví
- o synu, který si tvrdě vydělal peníze, které potom dobře investoval
- o synu, který vyloupil banku a utekl s penězi na Nový Zéland
- o synu, který zabil svého bratra a otec ho vydědil

11. Jaké jsou podle tebe hlavní motivy v Podobenství o marnotratném synu:

- závist, peníze, chudoba, zatracení
- touha po moci, nepřátelství v rodině, nedostatek peněz
- touha užívat si, peníze, odpuštění
- peníze, láska, rozhodování se

12. Dokážeš si představit, že Bůh jedná stejně jako táta z příběhu (tzn. miluje své dítě, i když něco nezvládl, tak ho přijímá a dává mu šanci začít znovu)?

ano – asi jo – nevím – spíš ne – vůbec

13. Máš pocit, že se po prožití tohoto příběhu u Tebe něco změnilo?

ano – ne

14. Pokud ano, co?

15. Zde máš prostor anonymně napsat jakoukoliv poznámku, připomínku, kritiku, ...
cokoliv, co se pojí s daným příběhem.
