UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Sabina Klajmonová

Strukturované drama a jeho využití ve vybraném ústavním zařízení

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jaromíra Maštalíře, Ph.D. a použila jsem uvedených pramenů a literatury. Souhlasím, aby jeden výtisk bakalářské práce byl uložen v Knihovně UP k prezenčnímu nahlédnutí. Souhlasím, že údaje o mé bakalářské práci budou zveřejněny ve Studijním informačním systému UP.

V Olomouci dne ……

Sabina Klajmonová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Jaromírovi Maštalíři, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vychovateli dětského domova v Olomouci, Mgr. Luďkovi Doleželovi za vstřícnost a ochotu při domluvě a realizaci mé praktické části bakalářské práce. Mgr. Janě Jurkasové za cenné rady a podporu při sestavování projektu taktéž v praktické části. Taktéž Mgr. Adéle Veselé za rychlou a vstřícnou spolupráci. A poslední díky patří mé rodině a nejlepším přátelům za pevné nervy a neocenitelnou psychickou podporu.

OBSAH

ÚVOD..... 6

1 STRUKTUROVANÉ DRAMA **7**

1.1 Cíle strukturovaného dramatu 8

2 HISTORIE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU **9**

2.1 Významné osobnosti pro strukturované drama 9

3 VYBRANÉ METODY A TECHNIKY VYUŽITELNÉ V STRUKTUROVANÉM DRAMATU **11**

3.1 Metody a techniky úvodních aktivit dle Marušáka 11

3.2 Dramatické techniky dle Morganové a Saxtonové 12

3.3 Dramatické metody a techniky dle Valenty 13

4 PLÁNOVÁNÍ DRAMATU **16**

4.1 Úloha učitele ve strukturovaném dramatu 16

4.1.1 Učitel v roli 17

4.2 Hledání materiálů pro drama 19

4.3 Segmentování tématu 20

4.4 Formulování potencionálních problémových situací 21

4.5 Volba konkrétní problémové situace 21

5 VÝSTAVBA LEKCE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU **23**

5.1 Lákadlo (startovací bod) 23

5.2 Budování víry a sběr informací 24

5.3 Dramatický spád 26

5.4 Prohloubení a porozumění 27

5.5 Reflexe 27

6 ÚSTAVNÍ ZAŘÍZENÍ **28**

6.1 Ústavní zařízení 28

6.2 Dětský domov 28

7 PLÁNOVÁNOVÁNÍ A TVORBA VLASTNÍHO STRUKTUROVANÉHO DRAMATU 30
7.1 Design výzkumného šetření a cíl práce 30
7.2 Zkoumaný soubor 31
7.3 Etické dimenze výzkumného šetření 31
7.4 Příprava na výzkumné šetření 31
7.5 Realizace výzkumného šetření a metody sběru dat 34
7.6 Analýza získaných informací 35
8 LEKCE „MARŤAN“ 36
9 EVALUACE LEKCE „MARŤAN“ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI 42
9.1 Podrobný popis jednotlivých (pohled autorky) 42
9.1.1 Jednotlivé reflexe účastníků strukturovaného dramatu 45
9.2 Souhrnná reflexe z pohledu autorky 46
ZÁVĚR..... **47**
POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE..... 49
SEZNAM PŘÍLOH..... 51

ÚVOD

V bakalářské práci se autorka zabývá teorií strukturovaného dramatu, jejíž poznatky poté aplikuje při realizaci projektu. Cílem projektu bylo zjistit, jak bude vybraná šestice dětí, z dětského domova, ve věkovém rozmezí 15-17 let, reagovat v situaci, v níž jsou sami v ohrožení, avšak jejich pomoc potřebuje ještě někdo jiný.

Na tuto myšlenku autorku přivedla lekce strukturovaného dramatu, při které prožila jako její účastník velmi intenzivní zážitek a zajímalo jí, zdali by byla i ona schopna předat podobně silný zážitek jiným. Dalším faktorem, který ji při volbě tématu ovlivnil, je skutečnost, že se v poslední době setkala s mnoha lidmi, kteří upřednostňovali svou osobu na úkor ostatních a postrádali jakoukoli empatii. Její otázkou tedy je, zdali prostřednictvím strukturovaného dramatu, dokáže poskytnout účastníkům dostatečně silný emoční zážitek, na jehož základě by potvrdila či vyvrátila její domněnku.

Výběr zařízení a konkrétní cílové skupiny byl proveden na základě preference zájmu autorky o práci s intaktními osobami ve věku od 13 do 16 let. Konkrétní zařízení bylo vybráno v místě autorčina studia na základě vzájemné oboustranně bezproblémové spolupráce.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část je rozdělena do šesti kapitol. Klíčovými pojmy v teoretické části jsou: strukturované drama, dějiny strukturovaného dramatu, metody a techniky strukturovaného dramatu, úloha učitele ve strukturovaném dramatu, výstavba lekce strukturovaného dramatu a ústavní zařízení. Účelem těchto jednotlivých bodů je seznámení čtenářů s metodou práce strukturovaného dramatu, která nám následně usnadní pochopení praktické části. Praktická část práce zahrnuje výzkumné šetření, které je popsáno ve třech kapitolách. V prvních dvou kapitolách autorka objasňuje cíl a tvorbu projektu a třetí kapitolu věnuje evaluaci. Cílem praktické části je připravit, zrealizovat a následně evaluovat lekci za pomoci metod strukturovaného dramatu u vybrané skupiny dětí. Cílem výzkumného šetření je zaujmout účastníky výzkumu jimi nejméně preferovaným tématem, prostřednictvím jeden a půl hodinové lekce strukturovaného dramatu. Během lekce autorka pozorovala reakce účastníků na připravené problémové situace, které byly do lekce záměrně zakomponovány.

1 STRUKTUROVANÉ DRAMA

Autorka v následujícím textu předkládá čtenáři základní vymezení strukturovaného dramatu, ve kterém shrnuje možnosti pojmenování, možnosti využití či popis samotného průběhu strukturovaného dramatu. V kapitole se čtenář také dočte o cílech strukturovaného dramatu, které autorka rozdělila na hlavní a dílčí cíle.

1.1 Základní vymezení

Strukturované drama neboli příběhové drama je specifická forma výukové jednotky – lekce dramatické výchovy. Příběhové drama má v dnešní době spoustu pojmenování. Můžeme se s ním setkat také pod názvy strukturované drama, strukturovaná dramatická hra, školní drama či drama ve vyučování (Provazník, 2013).

Pomocí formy dramatické výchovy můžeme jedincům přiblížit jakákoli problémová témata. Ať již aktuální či historická, nebo propojení obou témat (Zymonová, 1998). Poskytujeme jim možnost přímého prožitku při řešení určité problémové situace, která se však bude odehrávat v bezpečném prostředí tak, aby se aktéři necítili ohroženi. Jinými slovy, je to způsob učení, konkrétně sociálního učení, založený na prožitku a porozumění lidskému chování a jednání. Na porozumění vlastní osoby i světa kolem nás (Machková, 2013).

Lekce jsou připravovány pomocí přehledného uspořádání kroků, na které dohlíží a usměrňuje je, vedoucí projektu. Každý krok má své ohnisko, čímž myslíme zadané téma, popřípadě ovládnutí určité dovednosti či náhledu do dané problematiky. Základem této formy dramatické výchovy je proces hraní, při kterém vzniká příběh. V příběhu se promítají různé problémové i konfliktní situace, které mají aktéři za úkol řešit (Ulrychová, 2016). Při řešení situací mohou čerpat buď ze svých dosavadních životních zkušeností, nebo si vytvářet a osvojovat nové způsoby, vedoucí k uzavření situace (Zymonová, 1996).

Důraz je zde kladen především na racionální složku, která zde má stejnou důležitost, jako prožitek samotný. Tyto situace na sebe však nenavazují plynule, ba naopak, jsou záměrně oddělovány, aby hráči měli možnost vystoupit z role a pohlédnout či zhodnotit probíhající události z více možných perspektiv. Tato místa (úseky), nám poskytují dostatek času na společné prodiskutování jednotlivých názorů členů skupiny, sesbírání všech možných doplňujících informací, zvážení možných motivací, které vedly k aktuální situaci. V této formě dramatu máme možnost libovolně, dle potřeby, měnit směr probíhajícího příběhu. Můžeme se zaměřit na přítomnost nebo naopak se ohlédnout zpět do minulosti či nahlédnout

do budoucnosti. Možnost cestovat v čase příběhu nám slouží především pro propojení všech možných souvislostí a odkrytí neméně důležitých vedlejších dějových pásem (Ulrychová, 2016).

Celkové lekce i jednotlivé významné kroky v příběhu se uzavírají reflexí. Reflexe je v této formě dramatiky většinou přesně strukturovaná. Vedoucí lekce si předem zformuluje okruhy otázek, kterými pak následně rozvíjí debatu při reflexi. Debata neprobíhá příliš volně, jelikož je stále usměrňována otázkami vedoucího, který se jí snaží korigovat svými doplňujícími dotazy tak, aby aktéry nenápadně navedl k tématu i k cíli své lekce (Clark et al. 2008).

1.1 Cíle strukturovaného dramatu

Hlavním významem strukturovaného dramatu je získání zážitku, na jehož základě je jedinec obohacen o novou zkušenost, která následně může upevnit či pozměnit jeho životní postoje. Nové zkušenosti nemění jen jedincovy postoje, ale také utváří jeho osobnost po všech jeho stránkách – emocionální, mravní, rozumové a fyzické (Marušák, 2008).

Strukturované drama poskytuje možnost propojení skutečné přítomnosti (jedinec si hraje na bandity) a přítomnosti metaforické (jedinec je jeden z banditů ve fiktivním světě). Propojením těchto dvou přítomností vzniká silný prožitek a pochopení, které jsou jádrem integrovaných znalostí (Clark et al., 2008). Dalším z hlavních cílů vidí Way (1996) a Machková (2011) v rozvíjení obrazotvornosti, intuice a tvořivosti člověka.

Dílčí cíle jsou aktivním zkoumáním mezilidských vztahů, objektivizováním a racionalizací zážitků, hledáním souvislostí a významů, rozvojem vztahů ve skupině, možností výměny rolí, příležitostmi k bezpečnému ventilování svých pocitů, i negativních, jako jsou zlost, strach či závist, protože i tyto jsou lidské a přirozené. Mezi další, předchozí cíle můžeme zařadit vedení k samostatnému a osobitému myšlení, kreativitě, osvojení kultivovaného vyjadřování svých myšlenek a názorů, respekt k druhým. Strukturované drama nám také může posloužit jako prevence proti poruchám chování či delikvenci (Machková, 2011). Do této kategorie cílů spadá taktéž slyšet od jedince jednoduchou větu „bavilo mě to“(Marušák, 2010).

2 HISTORIE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Kapitolu autorka zaměřila na vznik a vývoj strukturovaného dramatu, konkrétně kde a kdy k němu došlo. Upozorňuje zde také na rozdílnost amerického a britského pohledu na drama. V poslední části kapitoly se věnuje jednotlivým významným osobnostem, které ovlivnily vývoj strukturovaného dramatu.

Vznik a vývoj

Strukturované drama vzniklo ve Velké Británii v 70 letech 20. století. Hlavní myšlenkou tehdy bylo využít dramatických postupů ve vyučování. Rozdílnost v přístupu amerického dramatu a anglického dramatu lze vidět především v předloze. Zatímco americké drama čerpá zejména z literárních předloh, anglické drama je založeno na zachování reality, originálních a původních námětů. Tyto odlišné pohledy jsou způsobeny rozdílným vnímáním divadla a výchovného dramatu. Mezi nejznámější představitelé, kteří výrazně ovlivnili strukturované drama, patří Dorothy Heatcoteová, Warwick Dobson a Jonothan Neelands (Machková, 2007).

V české republice se strukturované drama dostalo do podvědomí až po roce 1989, právě díky britským lektorům dramatické výchovy. Jedním z nich byl již zmíněný J. Neelands, podle jehož knihy Strukturování dramatické práce, pochází český název pro tento typ výuky.

Osobnosti, které se v české republice zabývají strukturovaným dramatem, jsou Irina Ulrychová a Radek Marušák (Zymonová, 1996).

2.1 Významné osobnosti pro strukturované drama

Mezi významné osobnosti pro strukturované drama lze zařadit Warwicka Dobsona, univerzitního specialistu v aplikovaném divadle, dramatika a divadelního režiséra. Warwick se zabývá využitím dramatu a divadla ve školách a taktéž v poslední době využitím vzpomínkového divadla u seniorů (Faces of UVic Research: Warwick Dobson, 2012).

Dobsonův přístup v dramatické lekci je charakteristický především propojováním historických témat s tématy aktuálními, a to osobních i skupinových. Jeho mottem je: „To co je minulé není mrtvé, není to dokonce ani minulé“. Často využívá metafory. Inspiraci pro své lekce dramatu nalézá taktéž v literárních předlohách, zejména v bájích, mýtech či pohádkách. Stejně jako Way (1996) využívá již nabité lidské zkušenosti a pomocí představ je doplňuje o další. Tvrdí, že každý z účastníků dramatu, přináší skupině svou vlastní zkušenost, čili svůj vlastní úhel pohledu, kterým obohatí celou skupinu. Sdílení zkušeností, které je založeno

na vzájemném respektu a rozhodování, činí skupina jednotně. Učitel je v roli pozorovatele a také objevovatele, společně se skupinou žáků. Měl by však být připraven zasáhnout, pokud dochází k situaci, kdy dramatický příběh je pro hráče až příliš silný a dotýká se jich až moc osobně. Cíl reflexe Dobson pojímá jako pochopení smyslu příběhu a schopnost jeho porovnání s reálným životem (Provazník, 2013; Pedagogický lexikon, 2011).

Další představitelkou v oblasti strukturovaného dramatu Dorothy Heatcoteová, britská lektorka dramatické výchovy. Napsala publikace Drama jako výchova, Kabát experta. Drama považovala za způsob učení. Nemyslela tím zahlcení žáku informacemi, ale zaměření se na to, co již žáci znají, avšak nemají tušení, že to znají. Tudíž jejím cílem bylo objevit u účastníků univerzální lidskou zkušenost (Provazník, 2013).

Metoda Dorothy, při práci s dramatem, je jedinečná v tom, že se snaží ponechat dětem maximum svobody při rozhodování. Dovoluje žákům dělat jejich rozhodnutí a poukazuje na jejich možné trhliny. Motivaci vidí v tom, že děti si mohou zhmotnit své vlastní ideje. Postavu učitele Heathcotová formuluje jako počáteční východisko pro drama. Materiál pro drama nalézá především napříč časem a společností. Ptá se, co mají lidé v daných situacích společné. Metodu pro vyhledávání materiálu nazvala Brotherhood code (Kodex bratrstva)(Zymonová, 1996; Provazník 2013).

3 VYBRANÉ METODY A TECHNIKY STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Autorka v kapitole z výčtu mnoha dramatických technik uvedla pouze pár vybraných, které považovala za vhodné a časté pro využití ve strukturovaném dramatu. Dále pak některé z nich využila v praktické části práce. V úvodu kapitoly se věnuje objasnění pojmu metod a technik a dále již předkládá konkrétní typologie dle různých autorů.

Metoda pochází z řeckého slova „ methodos“, což v překladu znamená cesta. Konkrétně cesta k předem vytýčenému cíli, za pomocí předem naplánované strategie (Rodová, 2014).

Techniky, bychom mohli nazvat jinými slovy také nástroji, sloužícími vedoucímu lekce k naplnění potencionálu své strategie při dosahování stanoveného cíle (Morganová a Saxtonová, 2001).

Existuje několik typologií dle různých autorů. Níže autorka předkládá typologii od Radka Marušáka, Josefa Valenty, Norah Morganové a Julie Saxtonové.

3.1 Metody a techniky úvodních aktivit dle Marušáka

Autor Marušák (2010), rozděluje úvodní aktivity podle funkce. Níže autorka předkládá několik úvodních technik.

- **Úvodní aktivity jako separátor od předchozí činnosti –** cílem je naladit či připravit hráče na následující lekci. Mohou to být aktivity dynamické nebo naopak klidové, podle toho, kam potřebujeme hráče dostat. Pokud hráči mají málo energie, používáme aktivity dynamické. Klidové aktivity využíváme v případě, že hráči mají mnoho energie a my je potřebujeme zklidnit, aby se mohli zkoncentrovat. Mezi dynamické aktivity můžeme zařadit pohybová cvičení, rytmická cvičení, popřípadě společnou proměnu prostoru. U obou druhů aktivit bychom vždy měli vidět alespoň minimální spojitost s následujícím tématem lekce, a to z důvodu nenápadné přípravy hráčů na něj. Dále je také vhodné, aby si vedoucí lekce připravil obě varianty, jak dynamické tak klidové aktivity, a to z důvodu nepředvídatelnosti rozpoložení žáků v daném momentu.

- **Úvodní aktivity umožňující rychlé nastolení příběhu –** cílem je okamžité vtažení hráčů do děje příběhu. K rychlému vtáhnutí hráče do děje se používají nejčastěji techniky učitel v roli, technika dopisu, zaslechnutí tajného rozhovoru či přečtení napínavého úryvku, popřípadě seznámení s postavou pomocí deníku, fotografie či neznámých předmětů. Výhodou v těchto aktivitách je, pokud se v nich objeví prvek tajemství, prvek donucení hráčů se dozvědět víc a odhalit pravdu.
- **Úvodní aktivity jako vstup do času a místa příběhu –** cílem je objasnit hráčům čas a místo děje příběhu. Mezi tyto úvodní aktivity můžeme zařadit předložení fotografií, obrázků popřípadě předmětů, které by vyvolaly v hráčích představy, spjaté s určitou dobou či konkrétním místem. Taktéž zde můžeme začlenit hudbu popřípadě zvuky, které by v hráčích vyvolaly stejné dojmy.
- **Úvodní aktivity aktualizující zkušenost dětí související s příběhem –** cílem je oživit hráčovu již získanou zkušenost, která by se vztahovala k tématu. Lze to provést pomocí brainstormingu či za pomocí tematizovaných etud.

3.2 Dramatické techniky dle Morganové a Saxtonové

Morganová a Saxtonová (2001) uvádí techniku cizince v roli, která je pro hráče vždy velmi poutavou a neobvyklou. Níže autorka předkládá popis zmíněné techniky Cizinec v roli.

- **Cizinec v roli** - je to velmi efektivní technika, která je však náročná na přípravu. Technika spočívá v tom, že přivedeme do třídy, pro hráče, neznámou osobu. Uvést cizince do příběhu můžeme třemi způsoby - osobním neformálním setkáním, izolovaným setkání, při kterém otázkami poukážeme na neznámou osobu a její činnost, přičemž hráče namotivujeme k následnému osobnímu kontaktu s ní. A jako třetí způsob uvedení, může být cizinec, setrvávající v roli jako obraz. Cizinec bude zastupovat fotografii či portrét. Hráči musí nejprve společně rozebrat, čeho si na obrazu všimli a následně odhalit klíč k jeho komunikaci. Po odhalení, může cizinec setrvávající stále v obraze, reagovat na dotazy hráčů. Vedoucí lekce, by měl svého cizince před vstupem do dramatu nejprve připravit. Měl by se ubezpečit, že má cizinec dostatek informací ohledně jeho role. Cizinec by měl vědět, jak reagovat na předem domluvené signály. V případě nečekaných situací, ve kterých si sám nebude vědět rady, by měl mít domluvené znamení, kterým dává najevo vedoucímu lekce, že je v úzkých a potřebuje pomoc.

3.3 Dramatické metody a techniky dle Valenty

Valenta (2008) rozděluje dramatické metody do čtyř skupin na verbálně-zvukové, pantomimicko-pohybové, graficko-písemné a materiální. Pod každou metodou autorka překládá několik vybraných technik, které do těchto metod zařadil.

- **Verbálně zvukové metody** - jsou metody, které vychází především ze slov a zvuků. Řadí se zde také neverbální projevy chování, jako jsou gesta, postoje, mimika apod. Slova, zvuky a neverbální projevy se v této metodě uplatňují zejména v rámci rolové hry. Cílem je rozvoj vnímání a analýzy verbálního či neverbálního projevu, pohotových reakcí, propojení myšlení a řeči, strategie při komunikaci. Metody verbálně zvukové se mohou jevit jako náročné pro nezkušené hráče, z toho důvodu se doporučuje, dát před jejich zahájením přednost pantomimicko-pohybovým metodám. Mezi metody verbálně zvukové řadí Valenta (2008) několik vybraných technik, které autorka popisuje níže.

Alej - technika má již v samotném názvu specifika svého využití. Hráči vytvoří dvě řady čelem k sobě tak, aby uprostřed nich vznikla ulička. Tato ulička by měla být dostatečně široká, aby jí dokázala projít vybraná postava ze hry. Podle této postavy a situace, v níž se postava nachází, se následně určuje úloha aleje, kterou má pro danou chvíli zastupovat. Současně se také určují role hráčů, zda mají zastupovat sebe, přátele postavy, myšlenky postavy či vzpomínky postavy. Postava, procházející alejí má za úkol této naslouchat a eventuálně na ni reagovat. Může si libovolně procházet uličkou a zastavovat se, či oslovovat jednotlivé členy aleje. Cílem této techniky je především rozvoj empatie. Využívá se primárně ve chvílích zásadního rozhodování, kdy je situace zcela vyhrocena.

Horká židle - technika, při níž je jeden nebo více hráčů (menší skupinka než dotazujících) v roli a ostatní hráči se dotazují na motivace, postoje, snaží se dobrat jejich souvislostí, příčin a následků, dopátrají se osobnostních rysů dané postavy. Jinými slovy je to zpověď. Cílem této techniky je rozvoj v pohotovosti kladení a zodpovídání otázek. Využívá se nejčastěji při ujasnění či sběru informací o určité osobě, na jehož základě mohou vyplynout na povrch, do té doby skryté, motivy.

Reportáž - technika, při které jeden z hráčů popisuje průběh fiktivního děje a vytváří tak spojnici jednotlivých částí struktury nebo komentuje dění z určitého hlediska. Cílem je analýza a syntéza výsledků příběhu. Využívá se kdykoli v průběhu příběhu, pro rekapitulaci, či případné nabídnutí nových informací.

- **Metody pantomimicko- pohybové** - jsou metody, které se opírají především o pohyb, nepohyb, polohu v prostoru, a to vše bez zvuku či řeči. Výjimku tvoří přirozený zvuk, čímž máme na mysli zvuk chůze, dechu, protření dlaní a podobně. Hovoříme-li o pohybu, myslíme tím body language. Nepohyb, chápeme jako zastavení pohybu v určitém postoji, který tvoří výraz. Polohou v prostoru míníme pozici k objektům ve hře, či obsazení prostoru. Všechny tři zmíněné základní pilíře, se uplatňují v rámci rolové hry. Vedlejšími významnými prvky jsou taktéž pozorování a dotek. Cílem je rozvoj sebevnímání, koordinace a taktéž rozvoj v oblasti propojení myšlení či emocí s pohybem. Metoda pantomimicko-pohybová je pro nezkušené hráče snazší, je proto vhodné s těmito metodami začínat. Mezi metody pantomimicko-pohybové řadí Valenta (2008) několik vybraných technik, které autorka popisuje níže.

Živý obraz - technika, při které hráči zobrazí za pomocí „štronza“ klíčový moment vybrané situace. Vyjadřují činnosti, role a vzájemné vztahy v momentě, který je pro řešené téma nejdůležitější. Mohou také vytvářet obraz, který znázorňuje příčinu či důsledky klíčového momentu. Cílem je rozvoj koordinace, udržení rovnováhy a výrazu (mimiky). Využívá se kdekoli v příběhu. Je vhodná pro začínající hráče. Lze ji propojovat s verbálně - zvukovými metodami.

Mechanická pantomima - technika, při níž je pohyb rozdělen do jednotlivých kratičkých pohybů, které jsou odděleny nepohybem, který trvá maximálně sekundu. Tato technika může být určena pro jednoho hráče, ale častěji se užívá ve skupině hráčů. Obvykle touto technikou skupina hráčů ztvárňuje jakýsi stroj či oživlou hračku. Cílem je rozvoj fázového pohybu, koordinace pohybu s ostatními hráči. Využívá se primárně při dotváření atmosféry či poukázání na kontrast.

Narativní pantomima - technika, která je zaměřena na souběžné činnosti vedoucího lekce a hráčů. Vedoucí lekce vypravuje děj a současně s jeho vyprávěním hráči provádí úkony, které on popisuje. Ve vyprávění by mělo být dostatek možností k akci hráčů. Cílem je rozvoj

představivosti a propojení slyšeného s pohybem. Využívá se především při budování důvěry, při navození atmosféry či pro posuv děje. Tato technika je vhodná pro začínající hráče.

- **Metody graficko- písemné -** jsou metody, jejichž základ tkví ve tvorbě toho, co již bylo slyšeno, viděno, tedy zjednodušeně, co již bylo určeno. Hráči vytváří například dopisy, mapy, fotoalba a jiné věci. Mohou je vytvářet buď v roli, nebo také mimo ni. Hráče tvořící artefakty rozdělujeme na tvůrce a příjemce. Cílem je rozvoj fantazie a představivosti, motorických dovedností, spojených s graficko- písemným projevem a taktéž zaměření se na rozeznávání dalšího typu vyjadřování. Mezi metody graficko-písemné autorka řadí, níže uvedené techniky. Mezi metody graficko- písemné řadí Valenta (2008) několik vybraných technik, které autorka popisuje níže.

Deníky - technika, která nám umožnuje proniknout do hlavy postavy. Hráči mohou dostat k dispozici deník postavy, na jehož základě, mohou lépe odhadovat její charakter. Vhodným motivačním prostředkem pro hráče jsou krátké nebo nedokončené zápisky. Cílem je rozvoj představivosti, podnícení hráče ke zvědavosti, dozvídat se víc. Využívá se zejména na začátku příběhu, jako startovací bod.

Kresba postavy - technika, při které mají hráči připraven charakteristický obrys klíčové postavy. V průběhu zkoumání klíčové postavy, hráči doplňují kresbu detaily, jako jsou krátká slova, či pouhé dokreslení důležitých věcí. Vyjadřují tak charakter postavy a přispívají k její konkretizaci což je cílem této techniky.

Dopis - technika, při které hráči píší zprávu, která má svého adresáta. Dopisy mohou být citově zabarvené, nebo naopak vysoce formální, mohou být míněny upřímně nebo naopak předstírané. Cílem je rozvoj představivosti, propojení myšlenek a grafického projevu. Využívá se kdekoli v průběhu příběhu a může být také využit jako forma reflexe.

- **Metody materiálně věcné** – jedná se o metody, jejichž základ je manipulace s určitým materiálem. Hráči při těchto technikách pracují buď v roli, nebo mimo ni. Stejně jako u předchozích metod graficko-písemných, rozdělujeme hráče na tvůrce a příjemce. Cílem je rozvíjet hráčovy životní zkušenosti, fantazii při zacházení s materiálem a rozvoj v oblasti charakterizace, za pomocí věcí. Mezi metody graficko- písemné řadí Valenta (2016) několik technik, kupříkladu práce s kostýmem, práce s maskou, práce s rekvizitou**,** práce se světlem a stínem.

4 PLÁNOVÁNÍ DRAMATU

Autorka v kapitole popisuje nejprve samotnou úlohu učitele v dramatické strukturované lekci, ve které se zabývá taktéž hrou učitele v roli. Dále pak zachycuje jednotlivé kroky, jak postupovat při plánování lekce, jako je výběr tématu a jeho následná segmentace, formulace potencionálně problémových situací či volba konkrétní problémové situace. Následně je uvedený postup využit v praktické části práce.

4.1 Úloha učitele ve strukturovaném dramatu

Nejdůležitější úlohou učitele každé dramatické lekce, je v první řadě, důkladná znalost vlastní osoby. Učitel by měl mít pod kontrolou své pocity, názory či jednání, se kterými by v dané lekci disponoval. Měl by také znát své dramatické schopnosti. Konktrétněji by měl mít povědomí, do jaké míry je ochoten vstupovat do rolí a možných improvizací, aniž by překročil svou komfortní zónu. Uvědomit si, jaký typ role mu nejvíce vyhovuje a naopak se vyvarovat rolím či improvizacím, ve kterých si není až tak úplně jistý. Toto je velmi podstatné pro zachování dramatické (potřebné) atmosféry, jelikož, pokud si učitel nebude jistý ve své roli, ve způsobu jakým komunikuje s hráči, při podávání dalších informací, naruší věrohodnost celé lekce. Do znalosti vlastní osoby řadíme také naši schopnost reakce na možnou zátěž. Máme tím na mysli, jak reagujeme v neočekávaných situacích při zhoršených podmínkách, které mohou vznikat v průběhu lekce (Provazník, 2013).

Podle Dorothy Heathcoteové je vhodné, aby si každý učitel stanovil především svůj vlastní práh tolerance, které je schopen. Každý má stupeň této tolerance jinak vysoký, je však velmi důležité znát jeho strop dříve, než se pustíme do plánování dramatu. Překročení vlastního maxima může vést k nevědomé neobjektivnosti, ba dokonce i k možné manipulaci žáků, popřípadě celé lekce. Práh tolerance posuzuje v několika oblastech možné zátěže: oblasti, jak velká bude skupina, jak velká bude míra zodpovědnosti, kterou žákům přenecháme, intenzita hluku, která je pro nás únosná a jak velkou distanci potřebujeme ve vztahu k žákům (Provazník, 2013).

Po nalezení stropu tolerance, je druhou neméně důležitou úlohou ze strany učitele, znalost svých hráčů. Jejich možnosti, zvláštnosti, popřípadě i pro ně těžká či příliš citlivá témata, kterým by se měl pak ve svých lekcích vyhnout. Za druhé pak také, jak fungují hráči jako skupina, zdali může počítat se skupinovou dynamikou či nikoli, jaká je jejich schopnost kooperovat, jak vysoká je jejich ochota vzájemně se respektovat či respektovat daná pravidla. Do jaké míry jsou hráči odhodláni riskovat a v neposlední řadě jaké mají zájmy, hodnoty

a postoje. Třetí podmínkou pro úspěšné provedení dramatické lekce je, že si učitel stanoví své cíle. Učitel by se měl rozhodnout, o co mu v lekci půjde. Jestli chce svou skupinu více poznat nebo zda by chtěl spíše změnit chování hráčů. Cíle by měly obsahovat jeho výchovné záměry a v ideálním případě by měly také zahrnovat zájmy a přání hráčů (drama.cz,1994; Provazník, 2013).

Volba cílů učitele se nejvíce projeví při volbě příběhu a problémové situace, zatímco znalost své osoby a taktéž znalost svých hráčů povede spíše k volbě prostředků při rozkrývání a naplnění příběhu (Ulrychová, 2016; Provazník, 2013).

Co se týče příhodných vlastností osoby učitele, je na prvním místě určitě předvídavost. Při sestavování dramatické lekce příběhového dramatu, je tato vlastnost neocenitelná. Učitel při modelování realizace jednotlivých situacích v mysli, by měl předvídat možné reakce hráčů na tyto situace. Jako další vhodné předpoklady k vytvoření kvalitní lekce příběhového dramatu jsou: zachování chladné hlavy a pohotové reakce při neočekávaných obtížích, jakmile se nám příběh začne nechtěně stáčet jiným směrem, odhodlanost riskovat i možný neúspěch, citlivě vnímat zpětnou vazbu skupiny a schopnost najít a podtrhnout v ní důležité informace k dalšímu vývoji v příběhu (Ulrychová, 2016).

4.1.1 Učitel v roli

Tím, že se učitel ujme jasně vyhraněné role, ocitá se v jedinečné pozici, při které může kontrolovat a řídit příběh dramatu zevnitř. Lektor nemusí mít k těmto rolím žádné zvláštní herecké nadání ani průpravu. Z pozice uvnitř dramatu, může lektor snáze zaujmout hráče, získat jejich nadšení, vyvolávat v nich napětí, potřebu řešit, ptát se a hledat nezbytné informace (Morganová a Saxtonová, 2001).

Učitel by se měl také dopředu připravit na možné reakce svých hráčů na jeho roli. Je dost pravděpodobné, že z jejich strany mohou nastat reakce, které ne přímo odpovídají situaci v příběhu. Hovoříme konkrétně o drzém chování (nevhodných poznámkách), smíchu v nepatřičných situacích, nadměrné nesmělosti či problémech s tykáním (Marušák, 2010).

Morganová a Saxtonová (2001) ve společné knize Vyučování dramatu uvádí hned několik problémů, které mohou nastat, pokud je učitel v roli. O prvním možném problému hovoří jako „Spaghetti western“. Spaghetti western začíná ve chvíli, kdy jsou hráči až příliš strhnuti dějem. Druhý případný problém nazvaly „Královraždou“, ta se odehrává ve chvíli, kdy se v příběhu objeví moment, který nepředpokládal ani učitel ani hráči. Tento moment překvapení způsobí nejčastěji jeden z hráčů, který chce na sebe upoutat pozornost. Objeví-li

se v dramatické lekci tzv. „Šašek“, vyznačuje se schopností i z vážné situace udělat vtip. Zde Morganová se Saxtonovou radí, že v případě očividných dvojsmyslů, by se vedoucí lekce neměl tvářit, že dvojsmyslný vtip nepochopil, neboť hrozí opakování smíchu hráčů v každé podobné situaci.

Případná řešení všech uvedených, nežádoucích projevů závisí vždy na okolnostech. Možnosti řešení je nejčastěji zpracování těchto odchylek v rámci role nebo jejich rychlé vysvětlení a opětovný návrat do role, či naopak, úplné zastavení situace (Marušák, 2010).

Hra učitele v roli se vždy odehrává ve světě fiktivního příběhu. Pokud si tedy učitel potřebuje v průběhu příběhu upevnit svou autoritu, může ze své role kdykoliv vystoupit, či ji na čas pozastavit. Mělo by to však proběhnout plynule, aby zcela nenarušil již probíhající atmosféru příběhu. Lektor by se také neměl obávat o svůj status učitele, který nebude nikterak ohrožen, nebo případné identifikace s rolí jiné postavy (Clark et al., 2008).

Při volbě postavy by měl učitel vždy dobře zvážit a zhodnotit své schopnosti. Zvláště pak u postav, které jsou vázány k literární předloze. Podle Dorothy Heatcotheové, není na škodu, aby si učitel vytvořil vlastní charakter postavy, který je v co největším rozporu s jeho vlastním. Tím se mu podle ní podaří hráče do děje vtáhnout mnohem rychleji a oprostit je od svazující reality (Provazník, 2013).

Machková (1991) uvádí ve své publikaci Drama v anglické škole několik typů rolí pro učitele: autorita a vedení, skromná pozice, druhé housle, autorita v opozici, ďáblův našeptávač, osoba v nesnázích aj. Valenta (2008) zase ve svém díle Metody a techniky dramatické výchovy popisuje nejčastější role: autorita/vůdce, autorita zvenčí, autorita/protivník, druhý muž (poradce panovníka), ďáblův advokát a další.

Marušák (2008) obohacuje o další roli, která zde prozatím ještě nebyla uvedena, a to o postavu vypravěče. Vodítkem pro správné uchopení jakékoli role je stanovení cílů, kterých chce daná postava dosáhnout. Jakým směrem chce učitel pomocí této role ubírat svůj příběh, jaké informace jejím prostřednictvím chce sdělit žákům. Učitel musí současně vnímat rovinu představitele své role a zároveň rovinu, kterou se ubírá příběh (Clark et al., 2008).

4.2 Hledání materiálů pro drama

Při plánování dramatu je nejpodstatnější nejprve si určit téma, konkrétní problém, popřípadě přímo problémovou situaci. Následně může vedoucí lekce postupovat dvěma způsoby.
Vyhledat k tématu již existující příběh a použít jej jako předlohu ke svému tématu nebo se zaměřit pouze na své téma a vybudovat svůj vlastní příběh (Ulrychová, 2016).

Je hned několik možností při vyhledávání vhodných materiálů pro dramatickou lekci. V následujícím textu jsou pojednány možnosti vyhledávání materiálů. Jedná se o způsoby navržené Dobsonem, Wardovou, Heatcoteovou a Wayem.

A. Brotherhood (Dorothy Heatcoteová) - jedním ze způsobů, jak si pomoci při vyhledávání materiálů pro svůj příběh, je podle Dorothy Heatcoteové Brotherhood. Do češtiny tento pojem můžeme přeložit jako BRATRSTVÍ. Dorothy tvrdí, že v bratrství se každodenně ocitáme my všichni, v našich každodenních činnostech, ve vztahu k jiným lidem, v jiných situacích ba dokonce i v jiných stoletích. Jako příklad nám může posloužit třeba matka, která přináší oběd své dceři. Je v danou chvíli v bratrství se všemi, co slouží nějaké jiné osobě (číšník, kůň, sluha krále), (Provazník, 2013).

B. Propojování historických témat se současností (Warwick Dobson) - Dobson doporučuje vyhledávat vhodné materiály podle literárních předloh – nejčastěji z bájí nebo historických příběhů (Valenta, 1998).

C. Reálné podměty z každodenního života (Brian Way) - Way považoval reálné podněty každodenního života za vhodnou inspiraci pro drama. Za reálné podněty považoval hudbu, historii či televizi (Zymonová, 1996)

D. Materiály na základě literárních předloh (Winifred Wardová) - přínosnou inspiraci pro vystavění dramatické lekce Wardová považovala právě literaturu. Ať už to byla poezie či próza (Zymonová, 1996).

4.3 Segmentování tématu

Téma samo o sobě je nosnou jednotkou celé operace. Ta však je pro vytvoření příběhu úplný začátek, od kterého se vše začíná odvíjet. Ale mnohdy působí staticky a neuchopitelně. Proto jej musíme nejprve rozčlenit do menších celků, na nichž můžeme začít odvíjet příběh. Segmentace tématu je rozdělená do dvou fází (Morganová a Saxtonová,2001; Ulrychová, 2016).

V první fázi se učitel snaží co nejvíce rozebrat a uchopit hlavní podstatu svého tématu. Nejlépe k tomuto účelu slouží brainstormingové techniky, kde necháme volně plynout naše myšlenky a nápady, vztahující se k tématu a zaznamenáváme je na papír. Jako prostředek brainstormingové techniky můžeme použít tzv. Myšlenkovou mapu. Tato mapa nám poslouží jako vizuální struktura pro naše nápady, ze které nám vyplyne několik základních oblastí. Při zhotovování myšlenkové mapy se můžeme inspirovat otázkami známými z anglosaské dramatické praxe jako 5W (WHO – kdo, When – kdy, Where – kde, Why – proč, What – co) a taktéž můžeme připojit otázku JAK. Tyto otázky nám napomáhají nalézt v tématu jakési směry, cestičky, kterými se může příběh rozbíhat. Náhled pro lepší představu, jak by tyto otázky měly fungovat v praxi, nám ukazuje na příkladu Ulrychová (2016) ve své knize Drama a příběh:

Co? Věc, o kterou nám jde – naše téma.
Kde? Prostředí, ve kterém se to děje (posádka vesmírné lodi, trosečníci, škola).
Kdy? Zda se děj odehrává v minulosti/budoucnosti/v čase pohádek.
Kdo? O které lidi se v tom příběhu jedná/hlavní aktéři, jejich blízcí, zúčastněné osoby z okolí, lidé mimo, ale se vztahem k problematice.
Proč? Důvody, proč se to děje – motivace, která může vést lidi k určitému způsobu jednání.

Při členění tématu bychom měli klást velký důraz na cílovou skupinu. Měli bychom mít stále na paměti, zda nám lekce příběhového dramatu bude sloužit jako prevence na dané téma či naopak nás bude provázet již vzniklým problémem ve skupině. Pokud se jedná o prevenci, může učitel ponechat výběr podtémat s kratší distancí k hráčům a jejich každodenní realitě. Do dramatu může zakomponovat hlavní postavy, blízké jejich věku a každodennímu prostředí. Naopak, v případě probíhajícího problému, je vhodnější spíše prodloužení distance mezi hráči a realitou. Odstup hráčů od reality můžeme zajistit tím, že se příběh bude odehrávat pro hráče v neznámém prostředí, můžeme dokonce pracovat s prostředím, jako je pohádková krajina či ve sci-fi prostoru. Čím více budou zakomponovány fiktivní segmenty

do našeho příběhu, tím větší odstup a bezpečný prostor nabídneme hráčům pro nahlédnutí do problému (Ulrychová, 2016).

V druhé fázi segmentace proces pokračuje podrobnějším rozpracováním myšlenkové mapy. Konkrétně rozvinutím již zvolených podtémat z první fáze. Zde se zaměřujeme zejména na postavy (Ulrychová, 2016). Heathcoteová (2013) ve Tvořivé dramatice tvrdí že bychom měli kolem postav získat více informací, jak si vedla postava napříč časem. Měli bychom doplnit její minulost, přítomnost i případnou budoucnost. Motivace k různým činům v jejich životě. Hodně zde pracujeme s otázkami Jak a Proč.

Zpracování myšlenkové mapy je možno provést několika způsoby. Prvním způsobem je individuální zpracování lekce lektorem. Učitel nasbírá pár informací od svých žáků (okruh jejich zájmů), jimiž by se měl řídit při samotné tvorbě plánu své dramatické lekce, kterou však již dále vytváří o samotě. Druhým možným způsobem je vytvářet myšlenkovou mapu přímo se studenty (Ulrychová, 2016; Provazník, 2013).

4.4 Formulování potencionálních problémových situací

V této části plánování dramatu se ocitáme u fáze výběru možných problémových situací. Naše otázky nyní budou směřovat k tomu, kdo, kdy a proč může čelit jakémusi problému. Kdy je daná osoba donucena vzniklou situaci neodkladně řešit. Měli bychom promyslet, zda se bude jednat o problém, který je osoba nucena řešit sama či v přítomnosti a kooperaci s jiným člověkem. Popřípadě, jedná-li se o problém, při kterém je daná osoba v konfliktu s jinou osobou či osobami. Velmi významnou roli nám zde může sehrát také časová osa, kdy propojením problému z minulosti, nám může vyvstat zajímavá spojitost s činy stejné osoby v budoucnosti (konflikt uvnitř osoby – má krást či ne, konflikt s agresorem – postavit se mu nebo ne, konflikt doma – říct pravdu nebo ne, časová osa – výměna rolí, v budoucnu vedoucí). Hovoříme-li zde o osobě, máme na mysli všechny osoby, které se v myšlenkové mapě objevily, ne pouze hlavní postavu příběhu (Ulrychová, 2016; Provazník, 2013).

4.5 Volba konkrétní problémové situace

Konkrétní problémová situace je taková situace, která již obsahuje jak daný problém, tak vybrané postavy, které tento problém řeší. Jsou zde zakomponovány také okolnosti, za jakých tato situace probíhá či co jí předcházelo. K volbě konkrétní problémové situace se dostáváme tehdy, má-li učitel přesně určené své cíle. Na jejich základě může vybírat konkrétní problémovou situaci tak, aby se v ní stanovené cíle co nejvíce promítly a došlo tak k jejich

naplnění. Ve výběru přesné problémové situace musíme brát zřetel na skupinu vybraných hráčů, zdali budou opravdu natolik zaujati a podníceni k uvažování o dané situaci. Současně bychom při výběru měli zvažovat možnosti, kterými lze situaci co nejlépe uvést hráčům. Jinými slovy jaká dramatická technika by byla pro danou problémovou situaci nejpříhodnější. Zvolená problémová situace se pak mění v jádro plánovaného dramatu. V případě dostatečných časových možností a stávajícího zájmu hráčů, můžeme využít hned několika konkrétních problémových situací. Pokud máme větší počet zmíněných situací, získáváme také širší náhled na danou problematiku. Čím více paradigmat, tím komplexnější pohled na věc (Ulrichová, 2016).

5 VÝSTAVBA LEKCE STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Kapitola volně navazuje na předchozí část. Obsahuje strukturu výstavby strukturovaného dramatu. Autorka kapitolu rozdělila do několika bodů, které by lekce strukturovaného dramatu měla obsahovat. Na základě uvedených bodů je sestavena struktura přípravy v praktické části práce.

Výstavba lekce strukturovaného dramatu by měla obsahovat 5 fází, které jsou znázorněny v níže uvedeném schématu 1:

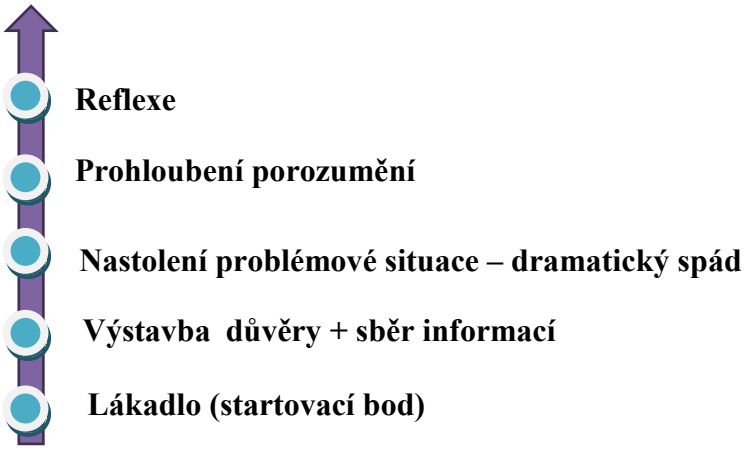

Schéma 1: Výstavba strukturovaného dramatu

5.1 Lákadlo (startovací bod)

Oblast lákadla, bychom metaforicky mohli přirovnat k rybáři, čekajícímu na břehu řeky, až rybka zabere. Rybář je v příběhovém dramatu vedoucí lekce a rybky jsou jeho hráči. Na vedoucím lekce je, jaký druh návnady a styl rybaření si zvolí. Svou volbu zakládá na druhu hráčů své skupiny (Ulrychová, 2016).

Zvolí-li šťavnatou návnadu, kterou prudce vhodí do vody, vnímá skupinu, jako vyžadující rychlý vpád do děje, z důvodu snadné ztráty koncentrace. Rozhodne-li se raději pro stejně šťavnatou návnadu, avšak zvolí spíše pozvolné uvolňování udice, cítí ze skupiny potřebu delšího časového prostoru pro osmělení a odložení některých jejich zábran (Clark et al., 2008).

Hlavním a společným úkolem obou stylů rybaření je úlovek. Úlovek je v našem případě zaujatý hráč, který se ocitá v napětí z toho, co bude následovat a pociťuje potřebu pokračovat

a odhalovat nové části příběhu. Pokud máme rybku na háčku – zaujatou skupinu hráčů, můžeme tento moment nazývat startovacím (Ulrychová, 2016; Clark et al., 2008).

Startovací bod může tvořit k příběhu tři různé cesty. První je cesta, která vede před brány příběhu, což znamená, že hráčům pouze navodí potřebnou atmosféru a zaujetí pro následné téma a příběh. Druhá cesta již vede za hlavní bránu příběhu, kdy jsou hráči vhozeni do kterékoliv jeho části a stávají se jeho součástí fikce. Třetí cesta, vede nejen za brány příběhu, ale rovnou do propasti, která se za nimi nachází. Hráči se tak ocitají v samotné problémové situaci fikce, v krizovém bodě příběhu (Clark et al., 2008).

Výhodou třetí cesty je velmi rychlý nárůst zvědavosti a zájmu ze strany hráčů. Nevýhodou pak, že hráči nemusejí být zcela ponořeni do opravdovosti fiktivního světa. Vhodné je zde řešení v podobě přerušení problémové situace, pro vyrovnání těchto pozitiv a negativ. Vytvoříme tím hráčům prostor pro větší identifikaci s postavami a čas pro získání informací pro následný vývoj příběhu (Clark et al., 2008; Ulrychová, 2016).

Startovacím bodem mohou být obrázky, fotografie, listy z deníků, dopisy, různé předměty, úryvek hudby. Dále také techniky jako učitel v roli, živý obraz či vyprávění (Ulrychová, 2016).

5.2 Budování víry a sběr informací

Sběr informací

V této fázi se učitel snaží vymyslet, jak nejlépe by mohl své konkrétní problémové situace realizovat. Jinými slovy, jakou dramatickou techniku by pro realizaci využil. Učitel se snaží přijít na nejvhodnější cestu, pomocí které, by dokázal nabídnout hráčům prostor pro shromažďování potřebných informací (Ulrychová, 2016).

Při získávání informací se současně hráči noří do dramatického světa. V tomto fiktivním světě přebírají své role a pouští se do samotné své existence v příběhu. Odhalují nové a nové informace o svých postavách a okolnostech kolem nich. Jako pomůcka, která může obohatit učitelovy nápady v realizaci svých představ, může posloužit již dříve zmíněná myšlenková mapa. Tak si snadněji znovu vybaví, z čeho problémové situace vyrůstají i možné vzájemné souvislosti (Ulrychová, 2016; Clark et al., 2008).

Před samotnou realizací problémové situace, bychom měli zakomponovat aktivity, které by vedly k seznámení hráčů s hlavními postavami příběhu. Žáci by zde měli za úkol zhotovit profil jednotlivých hlavních postav a jejich dosavadní společenské vazby. Také by měli mít možnost, nahlédnout do jejich osobního citového života, pro lepší naladění se v opravdovost

dějové postavy. Lektor také přemýšlí, v jaké době se hráči potkají s postavou – jestli to bude v době, kdy se již potýká s daným problémem či v době, kdy se k tomuto problému teprve začíná schylovat (Ulrychová, 2016).

V průběhu realizace problémové situace, by byly vhodné převážně aktivity mapující situaci. Mapování situace v tomto případě znamená, jak často, a na kterých místech se vyskytuje daný problém. Za jakých situací se postava dostává do nesnází nejfrekventovaněji. K zodpovězení těchto otázek nám opět budou vodítkem vhodné dramatické techniky (Clark et al., 2008).

Budování víry

Budování víry je jedním ze základních stavebních kamenů kvalitního příběhového dramatu. Snažíme se v této fázi o odložení případných zábran či ostychu žáků. Jde především o získání jejich vstřícnosti, uvěřit připravenému světu fikce. Hlavním úkolem vedoucího lekce je metaforickým opisem nasadit hráčům brýle fiktivního světa (Clark et al., 2008).

Díky těmto brýlím se pro ně svět fikce stane světem skutečným. Tento stav Dorothy Heathcotová (2013) nazývá *„akceptace velké lži“*. Akceptace lži se dá vysvětlit jako uvědomění si a přijetí všech účastníků dramatu, toho, že nyní všichni existují ve stejném prostoru a čase, přičemž všichni společně čelí společnému problému. Při zachycení třeba jen nepatrných náznaků pochybností u některých účastníků dramatu, by bylo vhodné drama zpomalit či dokonce pozastavit, abychom doladili vzniklé nesrovnalosti a zajistili si tak víru všech hráčů ve „skutečnost“ světa jejich hry (Provazník, 2013).

Víru v „pravdivost“ můžeme posilovat několika způsoby. Mohou nám k tomu posloužit, podle názoru Heathcoteové (2013), například každodenní předměty jako jsou snubní prsten, kapesník s iniciály, nebo také malba či mapa popřípadě diagram anebo seznamy (např. k přežití).

Podle dalšího z odborníků dramatu Dobsona (1998), lze důvěru hráčů zachytit na konkrétní činnosti. Tvrdí, že víra u hráčů vzniká tehdy, když mají nad čím přemýšlet a o čem mluvit. Popisuje konkrétní situaci, kde si představuje hráče, kteří poprvé vstupují do akce. Ukazují, že svým mluvením a jednáním představují někoho, komu se něco za určitých okolností a v životě odehrává a právě v té chvíli se podle něj hráči mění na skutečnou součást fiktivního světa. A skrz ně samotné získávají specifický materiál pro další práci a první osobní zkušenosti.

5.3 Dramatický spád

Dramatický spád tvoří třetí fázi modelu, která je vrcholem vyhrocené situace, nejvyššího bodu napětí. Napětí se snaží vedoucí lekce v hráčích pěstovat po celou dobu lekce. V napětí mohou být z budoucnosti, kde hlavní otázkou v hlavě hráče je: „A co bude pak?“ nebo z minulosti, kde inklinují k otázce: „Co se předtím stalo?“ Napětí vedoucí lekce může vytvářet pomocí odkládaných odpovědí, popřípadě ne zodpovězením otázek a tím docílí toho, že hráčova zvědavost nebude nasycena a bude dychtit po stále větším množství informací, po tom, co ještě nedostal (Clark et al., 2008).

Jako příklad pro gradaci v napětí, můžeme z praxe použít deník, končící vytrženým listem nebo telefonát, který byl přerušen výpadkem proudu v důležité části rozhovoru. V krajním případě pak případ, kdy učitel v roli při předávání zprávy „omdlel“, či byl zastřelen. Jako prvek napětí může hráčům posloužit i moment překvapení, moment v příběhu, se kterým hráči nepočítali. Jednotlivé způsoby udržování napětí se mohou libovolně prolínat (Ulrychová, 2016; Clark et al., 2008).

Kontrasty jsou v příběhovém dramatu jako izolant stereotypu. Taktéž udržují v hráčích napětí a dodávají lekci potřebnou dynamičnost. Je tedy příhodné kombinovat techniky pohybové s verbálně-zvukovými či graficko-písemnými. Individuální aktivity se skupinovými, hlasité momenty měnit s momenty tichými (Ulrychová, 2016).

Dramatický spád je tedy moment, kdy hráči již jasně vnímají linku příběhu, napětí, ve kterém jsou udržováni po celou dobu příběhu, vrcholí, a tudíž mají tendence průběh příběhu zrychlovat. Potřeba okamžitých odpovědí a nalezení pravdy je u hráčů velmi silná. Proto je zde role vedoucího lekce rozhodující. Jeho úkolem je tuto tendenci zrychlování co nejvíce zmírnit. Zpomalení děje poskytne hráčům dostatečný prostor pro prozkoumání všech detailů a důležitých významů, které příběh nabízí (Clark et al., 2008).

5.4 Prohloubení a porozumění

Tato část výstavby lekce je fází, kdy učitel dá hráčům prostor pro větší prohloubení smyslu posledních událostí, pochopení hlubšího významu lekce. Vedoucí lekce má za úkol vybrat vhodnou techniku, která by hráčům tento krok k pochopení usnadnila (Clark et al., 2008).

5.5 Reflexe

Je fáze, při které se hráč obrací svou pozorností od děje k tématu. Její obrovskou výhodou je flexibilita. Jinými slovy, můžeme ji zařadit kamkoli za důležité momenty v průběhu dramatu, díky jejím specifickým cílům (Marušák, 2010).

Reflexe se snaží ujasnit a zrekapitulovat význam událostí a pocitů, které se hráčům udály. Dává jim možnost generalizovat konkrétní zážitky a prostor k pochopení fikce. Vedoucí lekce by měl mít vždy zmapované téma či určitý moment, který by chtěl hráčům k reflexi nabídnout (Clark et al., 2008).

Vhodnou přípravou jsou například předem připravené otázky. V následující činnosti bychom mohli použít jedny z mnoha možností reflexe. Psaní do deníku, psaní dopisu, vyplňování dotazníků, vyprávění společného příběhu, vytvoření živého obrazu v momentě krize či úspěchu, který jsme zažili v příběhu, apod. (Morganová a Saxtonová, 2001).

6 ÚSTAVNÍ ZAŘÍZENÍ

Autorka se v kapitole zaměří především na jeden konkrétní typ ústavního zařízení. Objasní význam ústavního zařízení, ústavní výchovy, úlohu dětského domova.

6.1 Ústavní zařízení

Jsou zařízení náhradní rodinné péče, která zajišťují péči nezletilým osobám ve věku od 3 do 18 let, kterým byla na základě rozhodnutí soudu nařízena ústavní výchova (Jedlička et al., 2004).

Zařízení mohou být rozdělována podle věku, mentální úrovně, stupně obtížnosti výchovy či zdravotního postižení. Legislativní ukotvení nalezneme pod zákon č.109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, který třídí ústavní zařízení do čtyř skupin: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav.

6.2 Dětský domov

Je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ústavní výchova je kolektivní forma náhradní rodinné péče, o které soud rozhodne v případě, že osoby odpovědné za výchovu dětí z nějakého důvodu neplní své povinnosti vůči nim, což vede k přímému ohrožení zdravého vývoje (Pulgnerová, 2016).

Jsou zde umísťovány děti, bez vážných poruch chování, ve věku od 3 do 18 let, taktéž zde mohou být umístěny i nezletilé matky spolu s jejich dětmi. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina. Rodinná skupina může být složená z dětí různého pohlaví i věku. Tvoří ji nejméně pět a nejvíce osm dětí. Jeden dětský domov může obsahovat minimálně dvě rodinné skupiny a maximální počet rodinných skupin nesmí přesáhnout číslo šest. Výjimky opět uděluje ministerstvo. Hlavním úkolem dětského domova je poskytnout dětem podnětné prostředí pro jejich zdravý rozvoj a celodenní péči. Dětský domov poskytuje dětem individuálně podle potřeb výchovných, vzdělávacích a sociálních.(Jedlička, 2004; z.č.109/2002 Sb.). Děti umístěné v dětském domově mají právo na rozvoj citových, tělesných a psychických dovedností, měla by být respektována jejich důstojnost a svoboda náboženství. Poskytovaná péče by měla vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání a následnou přípravu na budoucí povolání. Pokud mají děti potřebu, mohou se obrátit na vedení zařízení se svými žádostmi, stížnostmi, návrhy a názory. Mají možnost přijímat návštěvy, chodit na vycházky s vědomím odpovědného pracovníka dětského domova. Kromě svých práv mají také

povinnosti, jako dodržování kázně a pořádku, zásad slušného chování a nepoškozování majetku. Všechna práva i povinnosti jsou uvedena ve vnitřním řádu zařízení (z.č. 109/2002 Sb.).

7 PLÁNOVÁNOVÁNÍ A TVORBA VLASTNÍHO STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Praktická část práce zahrnuje tři části: plánování, realizaci a evaluaci lekce strukturovaného dramatu. První část se zabývá plánováním. Ve fázi plánování autorka zvažovala nejprve výběr zařízení a cílové skupiny, poté přešla k výběru tématu a jeho následné segmentaci. Posledním krokem plánování bylo zvolení potencionální problémové situace. Ve druhé části se autorka věnuje samotné výstavbě strukturovaného dramatu, tvořeným konkrétními dramatickými technikami. Závěrečnou částí práce tvoří evaluace o průběhu realizace projektu, složená z reflexí směrem k předem stanoveným cílům práce autorky, doplněných o evaluaci zúčastněných osob lekce strukturovaného dramatu.

7.1 Design výzkumného šetření a cíl práce

Autorka zvolila kvalitativně orientovanou výzkumnou strategii v podobě výzkumného šetření zaměřeného na realizaci a následnou evaluaci vybrané a autorsky zpracované lekce pomocí metod strukturovaného dramatu.

Cíle práce byly autorkou vytvořeny v následných krocích:

1. Zjistit jaké téma účastníky zajímá
2. Vytvořit lekci a následně ji realizovat
3. Evaluovat lekci směrem k reakci účastníků.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké možnosti či limity nabízí využití metod strukturovaného dramatu u vybrané skupiny účastníků. Jakým způsobem je možné tuto metodu práce prezentovat, tak aby i na první pohled nezáživné téma vyvolali ve skupině zájem.

Dílčím cílem bylo potvrdit či vyvrátit domněnku autorky, do jaké míry šest vybraných účastníků z prostředí dětského domova, upřednostňuje své potřeby oproti potřebám jiných.

K naplnění výše zmíněných cílů autorka použila vlastní lekci strukturovaného dramatu.

Cílem vystavěné lekce bylo naplánovat a sestavit ji tak, aby u její realizace účastníci dosáhli potřebného zaujetí, které by poskytlo autorce dostatečný prostor k pozorování jednotlivých reakcí. Na základě reakcí vyvodit odpovědi, které by potvrdily či vyvrátily její domněnku.

7.2 Zkoumaný soubor

Před tvorbou celého projektu si autorka stanovila určitá kritéria cílové skupiny, se kterou chtěla projekt realizovat. Mezi tato kritéria zařadila umístění klientů v ústavní péči a jejich věk. Jelikož měla zkušenosti s nejmenovaným Dětským domovem již dříve, zvolila proto skupinu z tohoto zařízení. Tento postup výběru zkoumaného souboru Miovský (2006) nazývá metodou záměrného výběru výzkumného souboru. Po domluvě s jedním z vychovatelů, bylo autorce umožněno trávit čas se skupinou ve vybrané cílové věkové kategorii. Cílovou skupinou projektu byli mladí lidé z dětského domova v okrese Olomouc, ve věkovém rozmezí od 15 do 17 let. Na základě samotného zájmu teenegerů, jich bylo vybráno šest, z různých rodinných skupin. Skupina byla heterogenní, skládala se ze třech dívek a ze tří chlapců.

7.3 Etické dimenze výzkumného šetření

Nedílnou součástí každého výzkumu jsou i etické aspekty. Ty se zakládají na etických zásadách chování výzkumníka. Etický standart slouží pro výzkum především pro ochranu účastníků výzkumného šetření před možnou újmou. Je založen na několika základních principech: principu důvěrnosti, souhlasu poučeného účastníka a zpřístupnění práce účastníkům (Švaříček, 2007).

Na základě těchto informací autorka nejprve informovala účastníky o povaze výzkumného šetření a získala tak jejich informovaný souhlas ústní podobou k jejich účasti na něm a k následnému zveřejnění jejich myšlenek v rámci zachování anonymity jejich skutečné identity. Z toho důvodu, budou v práci užívána pracovní jména účastníků.

7.4 Příprava na výzkumné šetření

Téma autorka zvolila na základě odpovědí všech účastníků na otázky z dotazníků. Původním záměrem bylo vytvořit projekt na základě nejčastěji voleného tématu samotnými účastníky. Avšak po konzultaci s poradcem, autorka vybrala téma nejméně preferované, aby nevznikla přílišná zainteresovanost konkrétních účastníků, do jimi zvoleného tématu a nedošlo tak terapeutickému přesahu. Po zvolení tématu autorka hledala vhodnou oporu, jak téma, za pomocí příběhu uchopit. To se jí povedlo na základě filmu Mrťan (The Martain, 2015, Ridley Scott), který promítal onu zvolenou tématiku - Vesmír . Dalším krokem byla jeho segmentace prostřednictvím myšlenkové mapy a následného výběru vhodných problémových situací. Kapitola také slouží jako saturace prvního kroku pro naplnění cíle.

- ***Dotazník***

V dětském domově autorka rozdala šesti vybraným teenegerům dotazníky (viz Příloha 1). Její původní záměr byl vybrat téma, které bylo jimi nejvíce preferované. Dotazníky byly anonymní, avšak při jejich odevzdávání se autorce dva z účastníků svěřili, že se trefila do jejich aktuálně řešených témat, která si záměrně zakroužkovali. Nechtěla tedy v lekci otevírat témata, která by mohla být pro některé hráče až příliš silná, a od původního záměru upustila. Rozhodla se pro opačný postup. Vybrala téma, které se z dotazníků jevilo jako nejméně záživné. Jejím záměrem bylo, dokázat vybrané skupině účastníků, že i z nejméně preferovaného tématu, může vzniknout zábava a v ideálním případě, si z něj mohou odnést silný zážitek. Zvolené téma bylo Vesmír.

- ***Film Mart'an*** (The Martain, 2015, Ridley Scott)

Tento film autorce poskytl úžasnou dějovou linku, kterou následně využila jako oporu celého projektu.

- ***Myšlenková mapa***

Autorka vytvořila myšlenkovou mapu, jako oporu při tvorbě lekce, v níž si odpověděla na 5W.

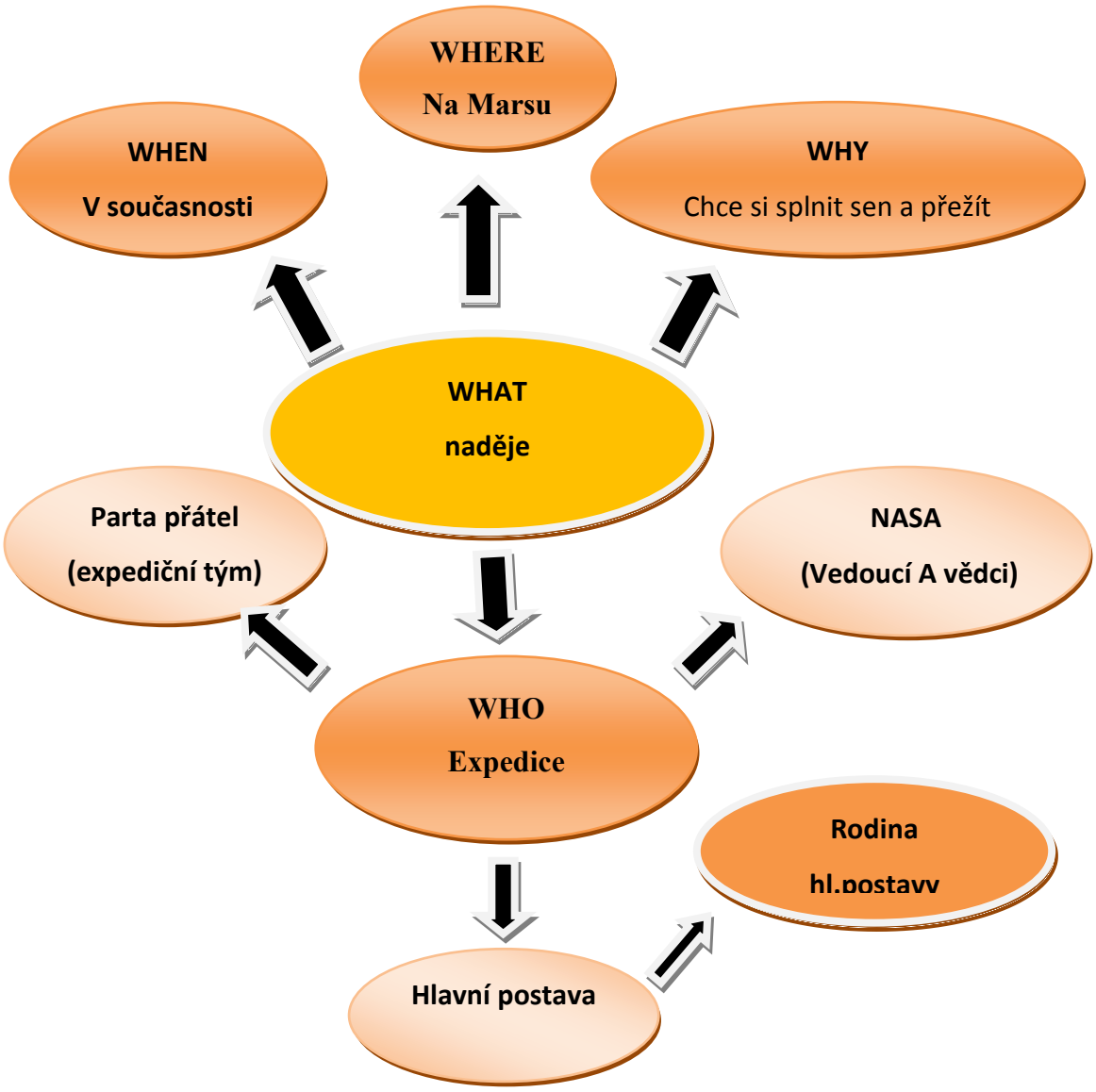

Schéma 2: Myšlenková mapa

- ***Hledání potencionálně problémových situací***

Při hledání problémových situací si autorka na základě dějové linie filmu vybrala pár zásadních momentů, které pak následně promítla v lekci. Rozdělila je do tří rovin.

Problémové situace, které řeší:

Tab. 1 Řešené problémové situace

Hlavní postava	Tým expedice	NASA
• Je ztracen co dál (Žít – zemřít)	• *Odletět bez jednoho člena nebo zůstat a nejspíš zemřít všichni*	• *Hlasování o záchraně jednoho, která může pohřbít všechny*

7.5 Realizace výzkumného šetření a metody sběru dat

Realizace projektu proběhla 3. 4. 2017 v dětském domově. Provedená lekce trvala hodinu a půl. První setkání s účastníky výzkumného šetření proběhlo téhož roku v březnu. Realizace byla provedena formou projektu strukturovaného dramatu. Sběr dat pro následné vyhodnocení proběl prostřednictvím zúčastněného, přímého pozorování. Autorka se při pozorování zaměřila na jednotlivé aktivity, u nichž byla patrná reakce účastníků. Sama autorka byla součástí procesu a z toho důvodu zvolila zaznamenávání reakcí účastníků pouze do paměti. Po skončení lekce proběhla reflexe prostřednictvím evaluačního dopisu.

7.6 Analýza získaných informací

Při analýze získaných informací se autorka ubírala dvěma směry. Ve směru k celkové lekci, kde analyzovala kompletní průběh lekce jako například stoupající či klesající zájem účastníků o připravený program, dodržení časového limitu, míru zapojení se a udržení pozornosti.
Ve směru k dílčím cílům lekce se autorka soustředila na jednotlivé aktivity, konkrétně na míru spolupráce při nich, akceptaci názorů jednotlivých členů ve skupině a schopnosti vcítění se do jednotlivých rolí.

8 LEKCE „MARŤAN“

Autorka v kapitole popisuje samotnou výstavbu lekce strukturovaného dramatu. Rozděluje ji na tři části: úvodní část, hlavní část a závěrečnou část. Autorka také upozorňuje čtenáře, že výsledné názvy aktivit jsou pracovní, dle jejího libovolného výběru. Účastníci výzkumného šetření budou pro tuto kapitolu přejmenováni na hráče a autorka bude zastupovat roli vedoucí lekce. Touto kapitolou se také saturuje třetí krok pro naplnění cíle.

Samotná výstavba dramatu

Při výstavbě dramatu se autorka držela jak základního schématu (viz Schéma 1) pro výstavbu strukturovaného dramatu, tak již vytvořené myšlenkové mapy a taktéž postupovala podle dějové linky filmu. Z dějové linky příběhu si vytáhla několik záchytných bodů, ke kterým přiřadila, popřípadě si domyslela, příhodné dramatické techniky. Jako inspirace jí posloužila teoretická část v kapitole Metody a techniky dramatické výchovy.

1) Úvodní část

Úvodní aktivity: Na začátek si autorka zvolila „Teploměr nálad“. Aktivita pomáhá určit náladu a energii skupiny. Každý hráč, rukou od podlahy, naznačí míru své energie. Na základě energie hráčů, pak autorka zvolí úvodní aktivity.

V případě malé míry energie má připravenu dynamickou hru – Mravenci (viz Příloha 2). V případě opačném, kdy hráči disponují velkou mírou energie, má připraveny dvě aktivity na zkoncentrování - Házení míčků stejným směrem (viz Příloha 3).

Záhadná fotografie: Jako lákadlo si autorka zvolila fotografii (viz Příloha 4). Záměrně vybrala fotografii, na které je stejný počet lidí, jako účastníků lekce. Fotografii umístila na podlahu tak, aby na ni všichni hráči viděli. Chvíli mají za úkol nad fotkou přemýšlet a mezitím jim autorka nachystá na opačný konec místnosti obálky. V obálkách budou charakteristiky jednotlivých osob z fotografie. Požádá hráče, aby si každý vzal jednu obálku. Přečetl si ji, vymyslel postavě jméno, které následně napsal na obálku a společně se s ostatními hráči domluvil, kdo bude jaká postava z fotografie.

Po společné domluvě skupiny, vytvoří všichni hromadný skupinový obraz, který se bude rovnat fotografii. Jakmile se hráči shodnou, že jsou již spokojeni se svým obrazem/fotografií, dají vedoucímu lekce znamení. Koho se dotkne – sdělí nahlas své jméno a krátkou

charakteristiku. Po představení všech členů fotografie vstupuje do role – hráči jsou však stále ve štronzu.

Zpráva o vybrání – vedoucí lekce si obleče sako a kravatu na znamení, že vstoupila do role a sdělí hráčům, že byli vybráni do expedice Ares 5, která poletí na Mars.

2) Hlavní část

Stavba rakety a let- hráči si vytvoří vesmírnou raketu za pomocí věcí v prostoru. Následně si každý hráč sedne, zavře oči a pustí se hudba s odpočítáváním ke startu. Po pár vteřinách se skupina prostřednictvím vedoucího lekce dozví, že start proběhl úspěšně, uběhlo 4000 dní a raketa v pořádku přistála na Marsu. Hráči mohou začít zkoumat prostor na planetě.

Prozkoumávání planety - hráči si mapují prostor. Mají za úkol prozkoumávat planetu. Měli by se zaměřit na pohyb, který je typický pro kosmonauty (napodobení stavu beztíže - zpomalené pohyby). Opět jim jako kulisa poslouží předem připravená hudba, která udává náladu na planetě. Hráči se snaží vycítit z hudby náladu, a následně ji přenést do svých pohybů, výrazu tváře a jiných neverbálních prvků.

Bouře - hudba začíná být naléhavá a přibývá na své intenzitě. Vedoucí lekce poskytne hráčům informaci o tom, že byla zaznamenána blížící se bouře a byl vydán rozkaz o okamžitém návratu do záchranného modulu. Každému hráči, přitom rozdá lísteček s jednou větou – (viz Příloha 4.). Jak hudba přidává na naléhavosti, tak i hráči začínají pomalu zrychlovat své pohyby. Vedoucí lekce vchází mezi hráče, a koho se dotkne, ten zakřičí větu, který má na papírku. Vznikne tak směsice hlasů, která vykreslí vyhrocenou atmosféru, která by měla zavládnout. Když má vedoucí lekce z hráčů dojem, že situace je dostatečně vyhrocená, zakřičí štronzo. Hráči se tedy zastaví v pohybu a vytvoří tak opět živý obraz. Vedoucí lekce začne číst jména postav, které se dostaly do záchranného modulu. Hráč, kterému bylo přečteno jeho jméno, si nasedá zpět na své místo v raketě. Na konci aktivity všichni sedí v raketě kromě jednoho hráče, kterému vedoucí lekce pošeptá, aby si lehl na břicho a nehýbal se.

Odletět – neodletět - nastává první problémová situace. Hráči stojí před prvním společným rozhodnutím, zda opustit Mars či zůstat a hledat ztraceného člena posádky, který však už může být s největší pravděpodobností po smrti. Hráči sedí na palubě rakety a už vědí, že jeden člen chybí. Vedoucí lekce jim vážným hlasem shrne současnou situaci a oznámí, že jim zbývá minuta, aby se rychle rozhodli.

Možnosti řešení situace

Varianta A) - Je předpokládáno, že si hráči vyberou variantu okamžitého startu.

Varianta B) - Pokud ne, je zde varianta, při které hráči opět vyjdou na Planetu i do středu bouře, kde se zavřenýma očima hledají chybějícího člena. Toho však vedoucí lekce skryje do prostoru tak, aby nebyl nikdy nalezen. Po neúspěšném hledání vedoucí lekce opět vyzve hráče, aby si nastoupili do rakety, sdělí jim, že dostali okamžitý rozkaz od NASA, aby se vrátili na základnu, na Zemi.

Marťan (hlavní postava) - část příběhu, kdy hráči i vedoucí lekce se již zaměří na hlavní postavu příběhu. Kresba postavy – hráči společně obkreslí postavu původního ztraceného člena posádky. Do obrysu na papíře začnou připisovat základní informace o postavě (věk, vlastnosti, pocity, které momentálně musí prožívat). V tuto chvíli se všichni hráči včetně vedoucího stávají Marťan neboli hlavní postava. Po společné charakterizaci postavy, se papír umístí na místo, aby na něj hráči v průběhu příběhu viděli, a mohli zde, kdykoliv doplnit nové poznatky.

Cesta k výzkumné stanici (pantomima pocitů) - na základě jejich vypsaných pocitů v obrysu postavy, nyní ztvární jejich cestu k výzkumné stanici. Hráči se pomalu zvednou ze země, měli by se dát do pohybu. Při svých pohybech by si měli představit, že mají cíl – jdou do výzkumné stanice, o které však neví, kde se nachází. Při cestě vedoucí lekce zadává jednotlivé pocity, jež si hráči sami určili, a nepsali jej do postavy na papír. Hráči se pak pokusí co nejvěrohodněji promítnout zadané pocity do svých pohybů i grimas.

Výzkumná stanice (nalezené věci) – hráči dorazili do výzkumné stanice, kde si sednou do kruhu na zem. Uprostřed kruhu bude umístěná deka. Pod dekou budou nachystány tři věci. Hráči tyto věci mohou získat, pokud se společně shodnou, o které věci se podle nich jedná. Budou zde předměty jako deník, vysílačka, fotka (viz Příloha 6). Hráči se mohou rozhodnout, kterou z věcí využijí jako první.

Možnosti volby

a) *Volba vysílačky* – v případě zvolení vysílačky jako první volby, vedoucí lekce oznámí hráčům, že po vyzkoušení zjistí, že vysílačka je vybitá.

b) *Volba fotky* – při výběru fotografie se hráči rozdělí do dvou skupin. V tuto chvíli se vracíme s hlavní postavou do jeho minulosti. První skupinka bude mít za úkol vymyslet zásadní moment v Marťanově životě, který jej ovlivnil a který se udál chvíli před tím, než byla tato fotografie pořízena. Krátkou etudu hráči zastaví v místě, které je zachyceno na fotce a zůstanou ve štronzu. Druhá skupina bude mít tentýž úkol, avšak budou vymýšlet

zásadní moment, který následoval po pořízení této fotografie. Jakmile se první skupina hráčů zastaví ve štronzu, vymění je a rozehrávají vymyšlený svůj moment. Po skončení této aktivity, si hráči dopíší nové informace do své postavy Marťana.

c) *Volba deníku* – deník je prázdný. Hráči si v této aktivitě lehnou na zem a zavřou oči. Vedoucí lekce jim pomalu a klidně předčítá události, které se v průběhu času stráveném na Marsu Marťanovi udály. Po sdělení informací, hráči otevřou oči a mají k dispozici jednu propisku. Každý člen skupiny napíše do deníku jednu větu, kterou by popsal své pocity a události za poslední chvíle strávené na Marsu.

Vyslání zprávy NASA – hráčům je sděleno, že zprovoznili komunikační sondu a mají možnost každý říci jednu větu. Společně by tato zpráva, měla zachycovat nejdůležitější informace, se kterými by mohla NASA pracovat.

Cizinec v roli – do děje vstoupí osoba, která je pro hráče neznámá. Vedoucí lekce počká, zdali, si ho všimnou sami herci a zareagují. Pokud se tak nestane, poukáže na něj sám. Hráči v tuto chvíli mají za úkol zjistit, o koho jde a co jim přišel sdělit. Mohou se ho ptát uzavřenými otázkami. Po uhodnutí, cizincova poslání se děj přesouvá na Zemi.

Cizinec: má za úkol zůstat vážnou osobou až do konce. Je to otec Marťana, který je zároveň také vědcem, a přišel sdělit NASA, své výpočty, na jejichž základě je možná záchrana jeho syna, Po celou dobu své role cizinec pouze sedí a nemluví. Pouze znázorňuje pocit nervozity, který zažívá, když sedí a čeká, než ho NASA přijme a vyslechne. Má na sobě sako a v ruce drží papíry s výpočty. U kladných odpovědí, nepatrně, avšak znatelně zakývá hlavou, při odpovědi záporné se nepohne ani nezmění výraz. V případě, že hráči již zjistili, co potřebovali, postaví se a představí se. V případě, že hráči již dlouho tápou a nevědí, na znamení vedoucího lekce jim cizinec sám sdělí, kdo je a taktéž se u toho postaví.

3) Závěrečná část

Zasedání NASA - nejprve vedoucí s hráči změní herní prostor, pro ujasnění, jiného místa v příběhu. Herní prostor nachystají tak, aby vytvořili řadu židlí, stojících vedle sebe, kde se posadí hráči a vedoucí lekce, kteří pro tuto chvíli jsou v roli hlavních zastupitelů NASA, což znázorní také kravatou, která bude pro každého člena nachystaná. Naproti nim na své židli sedí cizinec. Cizinec NASA předkládá svůj návrh o záchraně svého syna a snaží se zasedání přimět, k uvěření a následné podpoře jeho velmi riskantního plánu na záchranu. Vzniká diskuse, zda plán podpořit, avšak ohrozit opět celou zbylou posádku ARESU 5 či plán zamítnout a nechat zemřít jednoho z nich. Diskuse končí odchodem cizince – odchod cizince je vázán na předem domluvený signál mezi cizincem a vedoucím lekce.

Verdikt o záchraně - nastává druhá vyhrocená situace. Hráči a vedoucí utvoří dvě řady, čelem naproti sobě. Cizinec stojí na jejím konci mezi nimi a drží krabici. Na začátku stojí postupně každý z hráčů a prochází uličkou. Na konci uličky jsou položené papírky a propiska. Každý z hráčů napíše na svůj papír PRO nebo PROTI. Jakmile uličkou projdou, všichni hráči, sednou si v řadách tak, jak jsou. Cizinec počítá hlasy pro a proti a rozděluje je na dvě hromádky. Po spočítání všech hlasů, sdělí hráčům výsledek. V obou případech hráčům poděkuje a odchází.

Možnosti řešení - u obou variant přecházíme zpět na Mars, kde se hráči opět stávají Marťanem

Při variantě a) - více hlasů bylo PRO záchranu Marťana. Hráči dostanou obálku se zprávou od NASA, ve které bude popis o riskantním až nemožném návrhu na jeho záchranu a následující kroky, které by musel podniknout.

Varianta b) - více hlasů bylo PROTI. Hráči dostanou dopis se zprávou od svého týmu Ares 5. Bude v něm zmíněno totéž, avšak prozrazeno, že tyto informace poskytl jeho týmu neznámý zdroj, a jeho tým se tak vzepřel rozkazům NASA pro jeho záchranu.

Vzkaz rodině - hráči se rozdělí na jednoho hráče a zbytek skupiny. Skupina hráčů v tomto případě bude znázorňovat rodinu Marťana (každý hráč si vylosuje jednu osobu z rodiny). Marťan bude mít možnost říct tři věty, které by chtěl vzkázat rodině, v případě, že by se plán na záchranu nezdařil. Takto se postupně vystřídají všichni členové skupiny.

Úprava odletového modulu - hráči pomocí svých těl sestaví odletový modul. Sestaví ho postupně tím, že přijde první hráč. A řekne, co je a začne vydávat zvuk v krátkých stejných frekvencích. K němu se připojí stejným způsobem další hráč a postupně pak po jednom všichni zbývající hráči. Po sestrojení odletového modulu, by měl stroj vydávat zvuky v jednotlivých krátkých intervalech. Jakmile je tato část aktivity hotová, začne vedoucí lekce předčítat jednotlivé části modulu, které bylo nutné odstranit pro získání potřebné rychlosti, pro odhadované střetnutí se s Marťanovým týmem. Jakmile hráč zaslechne součást modulu, kterou představuje, sedne si před zbývající části modulu, zavře oči a představí si, že je opět Marťanem, který čeká na start. Odletový modul v závěru drží pouze dvě části.

Záchrana či smrt ? - po odstartování modulu se v závěrečné části příběhu pustí hudba. Během hudby mají hráči opět zavřené oči. V průběhu hudby podává vedoucí lekce poslední informace. Informace o rozpadu modulu, kde zbyla jen podlaha – (tu chvíli i zbývající hráči, kteří předváděli stroj, si sednou k ostatním hráčům a vžijí se do role marťana.) Hudba graduje a vedoucí lekce hráčům sděluje metry, které jim zbývají do setkání s jeho týmem a záchranou.

(1000m – 850m – 630m 300m - 100m, Tak už se chytni!). Hudba pomalu zeslabuje a konec zůstává otevřený.

Ukončení lekce: jakmile hudba zeslabuje, změněným, méně vážným hlasem vedoucí lekce oznámí hráčům, že mohou pomalu otevřít oči. Vysvléknout se ze svého skafandru, při čemž si mají představovat, že stejně tak ze sebe svlékají roli, ve které ještě před chvílí byli. Po zbavení se skafandru si mohou dopřát imaginární sprchu, díky které ze sebe smyjí poslední zbytky předchozí fiktivní role.

9 EVALUACE LEKCE „MARŤAN“ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Kapitola popisuje průběh naplánované lekce strukturovaného dramatu z pohledu samotné autorky a taktéž z pohledu hráčů. Je zde zhodnocen proces i výsledek naplánované lekce a taktéž zde čtenář nalezne doporučení pro zlepšení či vynechání jednotlivých aktivit v praxi. Také v této kapitole autorka užívá stejné pracovní názvy aktivit a účastníky nazývá hráči. Kapitola také saturuje třetí krok pro naplnění cíle.

9.1 Podrobný popis jednotlivých (pohled autorky)

Reflexe jednotlivých dílčích aktivit proběhla ve stejném formátu, jako v předchozí kapitole. Je tedy opět rozdělena do tří částí lekce.

1) Úvodní část

Úvodní aktivity: před úvodními aktivitami se hráči shodli na přibližně stejné míře energie (středně vysoké). Proto bylo velmi těžké odhadnout, zdali zvolit aktivitu dynamickou či na zkoncentrování. Nakonec autorka zvolila od každé jednu. Při aktivitě mravenci se hráči velmi špatně vzájemně napojovali jeden na druhého a bylo vidět, že spolupráce mezi nimi, je dosti slabá. Při druhé aktivitě na zkoncentrování, se každý soustředil opět sám na sebe, takže při hodu míčku na druhou osobu, je nezajímalo, zdali někoho balónek zasáhne.

Záhadná fotografie + zpráva o vybrání - lákadlo v podobě fotografie neznámých osob, zapůsobilo na skupinku okamžitě. Při vymýšlení jmen, bylo pro autorku velmi těžké udržet si vážnou tvář, z důvodu extravagance jmen. V části, kde hráči již sestavovali fotografii, bylo pro ně velmi náročné, zůstat ve stejné pozici po delší dobu. Po sdělení, že jsou expedice, která poletí na Mars, bylo na některých hráčích vidět patrné zklamání. O to více autorka byla ráda, když v závěrečných reflexích našla pozitivní hodnocení na výběr tématu, čímž splnila jeden z cílů, přesvědčit hráče, že i na první pohled pro ně nezajímavé téma, může být v konečném důsledku zábava.

Doporučení: Pokud si vedoucí lekce dopředu není jistí přesným počtem hráčů, je vhodnější vybírat fotografii, kde je větší počet hráčů, než je očekáváno. Po dohodě hráčů, kdo je jakou postavou, je vhodnější zakázat účastníkům používat jakýkoliv verbální projev, což povede k větší koncentraci na aktivitu.

2) Hlavní část

Stavba rakety a let, Prozkoumávání planety a Bouře

Raketa - velmi vydařené, jelikož rychle nadchla všechny hráče stejně. I ti hráči, na kterých bylo vidět zklamání z tématu, se při této části hojně zapojovali a ve výsledku skupina společně postavila velmi propracovanou raketu. Let - koncentrace hráčů opět klesla a to z důvodu smíchu a poznámek, které u toho někteří měli. Ve skupině byl také jeden chlapec, který je velmi dobrým komikem, což přeladilo celkovou atmosféru. Bouře – hráči se opět zkoncentrovali a při křičení svých vět, bylo vidět rostoucí napětí. U čtení jmen postav, které se zachránily, nastala situace, kdy celková navozená atmosféra znovu pominula, a to z důvodu již zmiňované extravagantnosti jmen. Při čtení jmen jako „Vendelína Křepská a Vendouš“ bylo i pro autorku velmi náročné zůstat v roli.

Doporučení: Při stavění rakety pro větší motivaci je vhodné hráčům stanovit konkrétní časový limit, což je povzbudí k okamžité aktivitě a zabrání zbytečně dlouhému přemýšlení. Při letu do vesmíru autorka doporučuje, co nejvíce dobu letu zkrátit, aby hráči neměli čas na zbytečné a nesouvisící aktivity. U Bouře radí vynechat lístečky, naopak se uchýlit ke krátkému zašeptání věty do ucha jednotlivých hráčů a to z důvodu urychlení nástupu aktivity.

Odletět – neodletět - zda člena posádky zde nechat či odletět, padlo okamžité rozhodnutí letět zpět bez něj. Na tuto možnost byla autorka připravena, avšak přesto ji šokovalo, s jakou samozřejmostí se skupina rozhodla. Nepadla jediná polemika či návrh, alespoň se zamyslet nebo zvážit všechna pro a proti. Jednoznačně a velmi rychle padlo rozhodnutí nechat jej tam.

Doporučení: autorka radí, aby vedoucí lekce akceptovali vždy rozhodnutí hráčů, a snažili se zachovat neutrální tvář, pro udržení navozené atmosféry lekce.

Marťan (hlavní postava), pantomima pocitů, výzkumná stanice

Marťan- hráči spolupracovali. Návrhy si sdělovali nahlas. Pocity - zpočátku bylo velmi složité udržet vzniklou atmosféru. Stačil smích pouze jednoho účastníka, který rozhodil zbývající hráče. Bylo patrné, že se stydí promítat zadané pocity před ostatními, z důvodu že snad vypadají trapně. Situaci vyřešilo až zavření očí hráčů. Jeden chlapec se však smál po celou dobu této aktivity. Autorka si myslela, že se u toho cítí trapně a že se do toho nedokázal vžít. O to větší překvapení bylo, když v jeho závěrečné reflexi našla, že se do toho ponořil natolik, že to pro něj bylo frustrující. Až tehdy si uvědomila, že smích byl pouhou obranou reakcí. Výzkumná stanice – tato aktivita byla velmi nedomyšlená. Hráči mohli věc nazvat čímkoli. Z fotografie se stal plánek výzkumné stanice. Na základě tohoto rozhodnutí, byla

autorka nucena značně improvizovat při vymýšlení funkce plánku. Etudy na základě fotky se tedy nekonaly.

Doporučení: U pocitové pantomimy autorka doporučuje zavázání očí hráčům, z důvodu zamezení pocitu trapnosti. Při aktivitě poznávání věcí prostřednictvím hmatu, by vedoucí lekce měli dávat pozor, aby hráčům nabídli takové předměty, které působí jednoznačně, nebo by měli tuto techniku úplně vynechat a to z důvodu nečekaných zvratů, ke kterým by mohlo v příběhu díky této aktivitě dojít. Tyto zvraty by pak mohly být nepříjemné pro vedoucího lekce, který nedokáže rychle a vhodně improvizovat.

Vyslání zprávy NASA - zpráva - opět se ukázalo jak malá je napojenost členů skupiny na sebe navzájem. Dělalo jim velký problém vymyslet větu tak, aby navazovala na předchozí, kterou řekl jejich spoluhráč.

Doporučení: V případě obdobných problémů, autorka nabízí možnost, že každému hráči bude zadáno jedno slovo, které musí jeho věta obsahovat. Hráči tak budou mít možnost se od zadaného slova odpíchnout a rychleji na něj mohou složit větu.

Cizinec v roli – část s cizincem hráče naprosto uchvátila. Kamarádka, která hrála cizince, se naprosto perfektně držela své role. Bylo znát, jak roste zvědavost hráčů o její osobu. Překřikovali dotazy jeden druhého.

Doporučení: Velkou výhodou je znalost osoby, která ztvárňuje cizince. A to z důvodu, že vedoucí lekce nepotřebuje signál pro to, aby věděl, kdy se cizinec cítí dobře, a kdy je naopak v úzkých. Je taky vhodné, aby vedoucí lekce vybral takového cizince, který dokáže zachovat vážný obličej i přes komičnost situace.

3) Závěrečná část

Zasedání NASA - zde byla autorka nucena celou lekci ukončit na základě rozhodnutí hráčů. Zpočátku nepochopili, v jaké roli jsou, mysleli si, že jsou opět účastníky expedice, kteří se již vrátili. Jakmile pochopili svou roli, popřeli jakoukoliv zprávu o přežití jejich člověka na Marsu a tvrdili, že zemřel. Debata se rozvinula díky velké snaze cizince zůstat v roli, avšak i po přiznání, že jejich člověk žije, o něj nejevili nejmenší zájem. Lekce byla uzpůsobena na dva typy rozhodnutí – avšak hráči přišli s třetím pohledem na problematiku – absolutním nezájmem o člověka z jejich týmu. Odmítnutí jeho záchrany, z důvodu obavy o životy zbytku posádky, by bylo pochopitelné a pokračování by bylo konstruktivní, avšak při rozhodnutí, které hráči v roli NASA uskutečnili okamžitě se slovy:„ Neměl tam jezdit, proč bychom

ho měli zachraňovat“ autorka usoudila, že pokračování v příběhu člověka, o kterého nemají zájem, nemá smysl. Akceptovala tedy jejich rozhodnutí a lekci ukončila.

Ukončení lekce: Závěrem lekce bylo poděkování hráčům za rozhodnutí. Autorka je nechala vymyslet zprávu, která měla obsahovat sdělení, že záchranná akce se konat nebude. Tuto zprávu si napsali na papír a přednesli společně jako jeden hlas. V tuto chvíli autorka (vedoucí lekce) v roli předváděla Hlavní postavu a skupina hráčů, se při sdělování jejich zprávy musela dívat do jejích očí. Po této aktivitě je vedoucí lekce poprosila, ať zavřou oči a pomalu ze sebe strhají všechny tři imaginární vrstvy rolí, které v průběhu příběhu zažili.

Doporučení: v případě, že lekce nedopadne podle očekávání vedoucího lekce, je nejlepší cesta akceptace a přizpůsobení se, jak autorka již zmiňovala v teoretické části. Vždy by však měl vedoucí lekce dodržet očistný rituál (v autorčině případě strhání jednotlivých vrstev – rolí hráčů. A to z důvodu, že vedoucí lekce nemusí vždy vědět, do jaké míry se hráči do svých rolí vžili a proto tento rituál slouží k návratu k sobě samému do reality a zabavení se pozůstatků svých fiktivních rolí.

9.1.1 Jednotlivé reflexe účastníků strukturovaného dramatu

Reflexe byla provedena prostřednictvím dopisů, každého účastníka. Do dopisu měli napsat svůj pocit, který si z lekce odnáší, možné připomínky.

L (16 let): *„Téma bylo zaměřeno na lidskost a na to jak jsme ovlivněni penězi, mocí apod. V děcáku ojebávají téma rodinu, lidskosti, přátelství a každý prahne po penězích. Nikdo si ničeho neváží. Jak vychovatelé, tak děcka. Vychovatelé si dávají kafíčko a serou na děcka a ty tím trpí. Posouvají se dolů, jak mentálně tak psychicky. Sociální myšlení ovlivňuje mikrostrukturu a makrostrukturu, která je v děcáku dosti nevyhovující. Zvláště tímto, pak bylo naše rozhodnutí ovlivněno.“*

L (15): *„Bylo to zábavné, nechci říct, že mě to úplně bavilo, ale bylo to dobré zkusit si vlastně v té skupince lidí něco takového. Co bych zlepšila – to vysvětlování mě (o), k nám, ale jinak to bylo dobré.“*

M (16): *„Bylo to super! Jsem rád, že jsem mohl pracovat s kolektivem. Co bylo pro mě frustrující- nejhorší pro mě bylo dělat ty pocity. Já jsem se do toho tak vžil a bylo to pěkně provedené. Vžil jsem se do toho a nechtěl bych být ten člověk doopravdy.“*

K (15): *„Myslím, že největší problém byl ten kolektiv. Chtělo by se to nějak dohodnout ve skupinkách, které mají podobné názory. Ale to by bylo potřeba víc lidí – chápu. Potom by to*

asi bylo lepší. Jinak mě to ale bavilo. Taky asi záleží na věku, ale v tomhle to bylo OK. Tématika si myslím, že byla vybraná dobře. Děkuju ti za tuhle lekci!"

M (17): *„Celková lekce se mi líbila, jen mi to přišlo trochu nereálný. Možná proto to vypadalo ze začátku, že mě to nebaví. Ale byla bych ráda, kdybych se mohla zúčastnit ještě pár takových lekcí."*

R (16): *„Hra se mi líbila. Byla zajímavá a docela těžká na přemýšlení. Neponořil jsem se do toho na 100%, to bych musel mít jiný kolektiv. Tím však nechci říci, že se mi s kolektivem pracovalo špatně. Závěrečné rozhodnutí bylo takové „zbrklé". Spíš si myslím, že jsme to špatně pochopili. Jinak to byla velice zajímavá hra."*

9.2 Souhrnná reflexe z pohledu autorky

Průběh připravené lekce byl zcela odlišný od původního záměru autorky. Ve shrnutí, i přes výraznou změnu děje příběhu, kterou si hráči sami nastavili, se jí však podařilo z části naplnit stanovený cíl projektu. Konkrétně dostala odpovědi v oblasti zážitku, který si z lekce účastníci odnášeli. Taktéž si potvrdila domněnku o reakci na potřeby druhých. Konkrétně ve dvou aktivitách, kde měli za úkol rozhodnout, zda hlavní postavu (Marťana) nechat na opuštěné planetě zemřít či se vystavit možnému nebezpečí a přítele zachránit. V první aktivitě, kdy účastníci byli v roli expedičního týmu, se skupina jednomyslně shodla na opuštění planety bez jednoho člena posádky. Při aktivitě druhé, kdy byli v rolích pracovníku NASA, se taktéž jednalo o většinovou volbu, nechat ho zemřít. Aktivita účastníků v průběhu lekce střídavě klesala a stoupala. Časový limit lekce byl dodržen.

V případě opětovného použití uvedeného projektu, by však autorka pozměnila – zjednodušila dějovou linku příběhu. Konkrétně pro skupinu, která se s metodou práce strukturovaného dramatu setkává poprvé, zvolila pouze jedno místo děje a jednu postavu, jelikož více pohledů a míst děje, může začínající hráče spíše zmást.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na strukturované drama a jeho využití ve vybraném dětském zařízení – dětském domově. Při zpracovávání odporných poznatků teoretické části se autorka dozvěděla, jakým způsobem naplánovat a zrealizovat lekci strukturovaného dramatu, což následně při vlastní tvorbě lekce v praktické části. Z historie se autorka inspirovala nejvíce názory Dorothy Heatcoteové, konkrétně její myšlenkou ponechat hráčům maximální svobodu při rozhodování. Taktéž, při sestavování lekce, využila několik zmíněných technik strukturovaného dramatu, konkrétně techniku od Saxtonové – Cizinec v roli. Dále pak čerpala z verbálně – zvukových metod od Valenty (2008), kde se inspirovala technikou Alej. U metod graficko-písemných
se zaměřila na techniky Živého obrazu a narativní pantomimy. Z metod graficko-písemných vycházela z techniky psaní dopisu, která ji sloužila k závěrečné reflexi ze strany hráčů a techniku kresby postavy, díky které seznámila hráče s hlavní postavou příběhu.

Autorka se pomocí připravené, zrealizované a evaluované lekce dozvěděla, jak velký zájem strukturované drama dokáže vzbudit v jeho zvolených účastnících.

U účastníku byl patrný zájem o celkovou lekci a plnění jednotlivých aktivit. Toto tvrzení je možné podložit evaluačními dopisy, ve kterých jednotliví účastníci píší pozitivní hodnocení na prožitou lekci. U většiny účastníků lekce vzbudila schopnost spolupráce ve skupině, tolerance a v určitém momentu i schopnost empatie, vcítění se do hlavní postavy. Tento moment autorka zaznamenala při technice narativní pantomimy, kdy se účastníci snažili do svých pohybů promítnout emoce, které jim zadávala autorka.

Taktéž se potvrdila její domněnka o upřednostňování svých potřeb nad jinými potřebami, v rámci jedné vybrané skupiny.

Smyslem celé práce bylo seznámit vybranou skupinku šesti mladistvých, ve věku od 15 do 17 let z dětského domova, s druhem práce strukturovaného dramatu, který odkryje jejich reakce na určité situace. Na základě výsledků realizace by autorka tuto formu dramatické výchovy v praxi použila v rámci zážitkové pedagogiky jako nápaditý způsob učení žáků a studentů, který by mohl být příjemnou změnou ve vyučování a obohacením, jak pro studenty, tak pro učitele. Strukturované lekce dramatu současně mohou posloužit jako vhodný prostředek pro zjišťování vztahů a rolí ve skupinách.

Ze závěrečného souhrnu lekce autorka subjektivně soudí, že, že se jí podařilo připravit pro vybrané účastníky dostatečně poutavou lekci strukturovaného dramatu, po které si každý z nich odnášel zážitek.

POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

CLARK, Jim; DOBSON, Warwick; GOODE, Tony; NEELANDS, Jonothan. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Přel. Eva BUREŠOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s. Přel.z Lesson for the Living: Drama and the integrated curriculum [1997]. ISBN 978-80-210-4580-4.

JEDLIČKA, Richard; KLÍMA, Petr; KOŤA, Jaroslav; NĚMEC, Jiří; PILAŘ, Jiří. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole:komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA (IPOS)-Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1991. 102 s. ISBN 80-7068-029-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: NIPOS, 2011. 156 s. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd.1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1.vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, Psyché, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MORGAN, Norah; SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

Periodický lexikon/S/Strukturované drama [online]. [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Periodický_ lexikon; https://www.youtube.com.

PROVAZNÍK, Jaroslav. O dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. *Tvořivá dramatika.* 2013, roč. XXIV, č.2 (69). ISSN 1211-8001.

PUGNEROVÁ, Michaela; KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 293 stran. Psyché. ISBN 978-80-247-5452-9.

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005. 194 s. Ed. Výběrová řada dokrorských prací. ISBN 80-86928-10-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĎOVÁ, Klára et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 179 s. ISBN 978-80-210-7593-1.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. 103 s. ISBN 978-80-7331-408-8.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*, 3. upr.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. Angličané (opět) v Čechách. *Tvořivá dramatika*. 1998, roč. IX, č. 1 (23), ISSN 1211-8001.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací.* 1.vyd. Praha: ISV, 1996. 218 s. [online,cit. 2017] ISBN 80-85866-16-1.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Přeložila Eva MACHKOVÁ. 2.rev. a aktualizované vyd. Praha: STD: NIPOS, 2014. 234 s. Přel. z Developement Through Drama. ISBN 978-80-903901-4-0 (STD); 978-80-286-9 (NIPOS).

Zákon číslo 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivní výchovné péči ve školských zařízeních, z*e dne 29.3 2002. Částka 48/2002, novelizace 1.1.2014.

ZYMONOVÁ, Helena. Dějiny tvořivého dramatu – pohled z USA. *Tvořivá dramatika*. 1996, roč. VII, č. 3 (19), s. I-XVI. ISSN 1211-8001.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Dotazník

Příloha 2 – Mravenci

Příloha 3 - Míčky

Příloha 4 – Fotografie přítel

Příloha 5 – Věty pro bouři

Příloha 6 – Fotografie otce a syna

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník

Dotazník	
seřaď od nejzajímavějšího téma (1) po nejméně zajímavé(5)	
Sebepoškozování	
Kamarádství	
Vesmír	
Předčasní těhotenství	
Drogy	

Příloha 2 - Mravenci: hráči jsou rozmístěni v prostoru a všichni kromě jednoho sedí na židlích. Jedna židlička je volná. Hráč, který nesedí na židli, má za úkol se na ni posadit, může však dělat jen drobné krůčky, kdežto ostatní hráči mohou běhat. Cílem ostatních hráčů je zabránit stojícímu hráči si sednout. Musí tedy vždy obsadit volné místo na židli dříve, než stojící hráč. Tato hra je zaměřena na vzájemnou spolupráci a vnímání ostatních.

Příloha 3 - Míčky – Hráči stojí v kruhu. Začínají si házet nejprve s jedním míčkem. Jejich úkolem je zapamatovat si cestu míčku (od koho míček přijímám a komu jej házím). Postupem času se přidávají míčky. Tato hra slouží především na koncentraci.

Příloha 4 - Fotografie přítel

Příloha 5 - Věty pro bouři

- Viditelnost nulová
- Ohlaste se
- Protržení skafandru
- Pospěšte si
- Držte se za mnou
- Ztrácím tě

Příloha 6 – Fotografie otce a syna

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Sabina Klajmonová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Strukturované drama a jeho využití ve vybraném ústavním zařízení
Název v angličtině:	Structured drama and its utilization in selected institutional facility
Anotace práce:	Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí, části teoretické a části praktické. Teoretická část bakalářské práce podává komplexní přehled strukturovaného dramatu. Jeho cílů, metod a technik, historie, zásad plánování a výstavby strukturovaných dramatických lekcí a taktéž je zde vysvětlen pojem ústavní zařízení s konkretizací na vybraný typ zařízení. V praktické části je názorně popsáno plánování, realizace a následná evaluace vytvořeného projektu.
Klíčová slova:	Strukturované drama, Cíle SD, Dějiny SD. Metody a techniky SD, Plánování SD, Výstavba SD, /ústavní zařízení
Anotace v angličtině:	Bachelors thesis is divided in two parts, theoretical and practical. Theoretical part provides a complex overwiew of structured drama. Its goals, methods and techniques, history, principles of planning and structuring a layout of structured drama lessons. The term institutional facility is explained there as well, with specialization on a selected type of facility. In practical part, planning, realization and evaluation of the project is documented
Klíčová slova v angličtině:	Structured drama, Goals of SD, History of SD, Methods and techniques of SD, Planning of SD, Creation of SD, institutional

	facilities.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1, Příloha 2, Příloha 3, Příloha 4, Příloha 5, Příloha 6
Rozsah práce:	51 stran
Jazyk práce:	Čeština