

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

TEREZA ČÁPOVÁ

III. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika - dramaterapie

**UPLATNĚNÍ STRUKTUROVANÉHO DRAMATU PŘI PRÁCI SE TŘÍDOU
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

OLOMOUC 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Martina Dominika Polínka, Ph.D. K práci jsem použila literaturu, kterou uvádím v seznamu.

V Olomouci dne 30. 6. 2010

.....
Tereza Čápková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala vedení Základní školy Štefánikova v Hradci Králové a učitelům, u nichž jsem prováděla praktickou část bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD

I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. VÝVOJ A HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	10
1.1 Vývoj dramatické výchovy na počátku 20. století u nás	10
1.2 Osobnost Miloslava Dismana.....	11
1.3 Vývoj dramatické výchovy ve světě.....	12
1.3.1. Winifred Wardová a John Dewey.....	12
1.4 Vývoj dramatické výchovy v Československu.....	13
1.5 Sjednocení terminologie.....	15
2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	16
2.1 Dramatická výchova v paradivadelním systému edukační povahy.....	16
2.1.1. Divadlo ve výchově.....	16
2.1.2. Divadlo fórum.....	17
2.2 Dramatická výchova a její vymezení	17
2.3 Rozdělení dramatické výchovy	19
2.4 Drama a divadlo.....	19
2.5 Dramatická výchova jako vyučovací předmět.....	21
2.6 Cíle dramatické výchovy.....	22
2.7 Hodnoty dramatické výchovy.....	23
2.8 Principy dramatické výchovy.....	25
2.9 Metoda dramatické výchovy.....	29
2.10 Hra v roli jako základní specifický metodický princip pro dramatickou výchovu	30
2.11 Typologie rolí.....	30
2.12 Osobnost učitele dramatické výchovy.....	30
3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA A OTÁZKA TERAPIE.....	33
3.1 Odlišnosti mezi dramatickou výchovou a dramaterapií.....	33
3.2 Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.....	34
4. PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI ŽÁKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	36
4.1 Období mladšího školního věku.....	36
4.1.1. Vývoj poznávacích procesů.....	37
4.1.2. Socializace a emocionální vývoj u dětí mladšího školního věku.....	39

4.2	Období dospívání – puberta.....	40
4.2.1.	Vývoj poznávacích funkcí.....	41
4.2.2.	Citový a sociální vývoj.....	42
5.	STRUKTUROVANÉ DRAMA.....	43
5.1	Historické pojetí strukturovaného dramatu.....	43
5.2	Definice strukturovaného dramatu.....	43
5.2.1.	Strukturované drama – neboli strukturovaná dramatická hra.....	44
5.3	Přínos strukturovaného dramatu.....	45
5.4	Stavba dramatu.....	46
5.5	Proces realizace strukturovaného dramatu ve výuce.....	47
5.5.1	Kritéria pro plánování dramatu.....	49
II.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
6.	PROJEKT STRUKTUROVANÉ DRAMA.....	51
6.1	Základní škola Štefánkova v Hradci Králové.....	51
6.2	Příprava strukturovaného dramatu.....	51
6.3	Struktura projektu.....	52
6.4	Realizace strukturovaného dramatu.....	52
7.	METODIKA VÝZKUMU.....	54
7.1	Výběr výzkumného souboru	54
7.2	Cíle výzkumné práce.....	54
7.3	Výzkumné otázky	55
7.4	Metody výzkumu.....	55
7.5	Metody získávání dat kvalitativním výzkumu.....	56
7.6	Metody analýzy kvalitativních dat.....	57
8.	VÝSLEDKY ANALÝZY DAT.....	58
8.1	Analýza.....	58
8.2	Diskuze.....	59
8.3	Odpověď na výzkumné otázky.....	59
8.4	Hodnocení projektu.....	60
	ZÁVĚR.....	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
	SEZNAM PŘÍLOH.....	65
	Anotace	

Úvod

Celý svět je jeviště a všichni lidé na něm jenom herci.

William Shakespeare

Téma pro svoji bakalářskou práci Uplatnění strukturovaného dramatu při práci se třídou základní školy jsem si vybrala pro svůj dlouhodobý zájem o dramatickou výchovu a práci s dětským kolektivem.

Jako hlavní cíl práce jsem si zvolila naplánování a realizaci strukturovaného dramatu u žáků páté a deváté třídy ZŠ Štefánikova v Hradci Králové, dále pak osobnostní a sociální rozvoj všech účastníků pomocí metod dramatické výchovy a ověření svých pedagogických schopností a dovedností.

Pro snadnější přehled je práce rozdělena na dvě hlavní části a několik kapitol. V teoretické části se pokusíme podat přehledný vývoj dramatické výchovy v průběhu 20. století. Zhodnotíme současný stav dramatické výchovy v českém školském systému, zařazení a využití předmětu do běžné školní výuky, její metodiku a nástin postavení dramatické výchovy v paradivadelním systému. Několik kapitol bude věnované také otázkám vývojové psychologie a strukturovanému dramatu. V praktické části je uveden výzkum, který byl proveden pomocí metod kvalitativního výzkumu. Nasbíraná data jsou zde zanalyzována a vyhodnocena.

Teoretická část

Teoretická část je rozdělena na 5 hlavních kapitol. Nejobsáhlejší kapitola je věnovaná základní metodice dramatické výchovy. Klíčovými pojmy teoretické části, pro snadnější pochopení části praktické, jsou dramatická výchova, strukturované drama, mladší školní věk a období dospívání. V celé závěrečné práci budeme pro dramatickou výchovu užívat zkratku DV.

1. Vývoj a historie dramatické výchovy

První kapitola se zabývá stručnou historií, vývojem a zakladateli dramatické výchovy u nás a ve světě. Kapitulu zde uvádíme pro přesnější vysvětlení a zavedení dramatické výchovy do školského systému. Pro lepší přehled v terminologii dramatické výchovy je závěr kapitoly věnován přehledu názvů, které se pro označení dramatické výchovy používají.

1.1 Vývoj dramatické výchovy na počátku 20. století u nás

V období první republiky vznikaly první pokusy o uplatnění zcela nového přístupu k recitačním a dramatickým aktivitám dětí, to vše pod vlivem školského reformního hnutí. Tato činnost byla především chápána jako **výchova aktivních účastníků**, důraz byl kladen na zájem a potřeby zúčastněných dětí. Hlavním východiskem se stala četba básní a výňatků z próz, v nichž učitelé společně s dětmi hledali dramatické momenty a zvažovali, co by v dané situaci udělaly ony samy. Děti tak dostaly možnost vlastního **přirozeného sebevyjádření**, tím se utvářela jejich dětská zkušenost. ¹

Reformní školy dvacátých a třicátých let jednotně usilovaly o **odstranění verbalismu**-biflování staré školy. Pod novým heslem školy činné nebo tvořivé hledaly nové metody vyučování, přibližující školu k životu, zároveň **respektující dětské zájmy a dětskou potřebu aktivity**. V téže době se také výrazně uplatňovala **dramatizace ve vyučování**, doporučovala se hlavně při výuce prvouky, vlastivědy, dějepise, českém jazyku, všude tam, kde bylo třeba zkonkrétnit a žákům přiblížit různé děje a vztahy mezi lidmi. Podobné tendence a nové prvky ve vyučování se objevovat všude ve světě, uplatňovaly se i v začátcích porevoluční sovětské školy. ²

¹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

1.2 Osobnost Miloslava Dismana

Miloslava Dismana (1904-1981) řadíme u **nás k nejvýznamnějším postavám DV**. Divadelním aktivitám se začal věnovat už jako středoškolák. V letech 1918-1922 působil ve Studentském kroužku a v Maňáskové scéně v Bělé pod Bezdězem. Jako učitel vedl v letech 1922-1929 recitační, dramatické a literární aktivity dětí, působil převážně na severočeských školách. V roce 1930 začal učit na reformní škole v pražských Nuslích, kde vedl Recitační klub. Od roku 1931 začal klub vystupovat už pod Dismanovým jménem v rozhlase. O čtyři roky později se sám, Miloslav Disman, stal režisérem Čs. rozhlasu. **Dismanův rozhlasový dětský sbor** (zkratka DRDS) je jeho součástí dodnes. Disman byl vedoucím rozhlasu a souboru do konce 60. let. Nejúspěšnější inscenací s 332 reprízami byli Karafiátovi Broučci. Reprízování všech inscenací skončilo uzavřením všech českých divadel z rozhodnutí tehdejších okupačních úřadů dne 31. srpna 1944. Během období nacistické okupace vytvořil Disman projekt Ústřední studovny umění pro mládež. Bohužel idea systematického zkoumání a rozvíjení všech druhů umění pro děti a mládež nebyla nikdy realizována, avšak dodnes je velice inspirativní.

Disman v poválečném období pokračoval ve své činnosti v rozhlase a v souboru. Postupně vznikaly podobné další soubory. **Významným z nich byl dětský brněnský soubor PIRKO** (pionýrský rozhlasový kolektiv). Disman, jako první u nás, se také zabýval **psychologií dětského diváka**. Ještě počátkem 70. let, už vážně nemocný, jako člen poroty, se účastnil prvních ročníků vrcholných přehlídek dětského přednesu. Jeho nejvýznamnější publikací, která u nás ovlivnila další vývoj DV, je jeho zásobník – **Receptář dramatické výchovy**. Miloslav Disman je jediná osoba, která spojuje u nás hnutí reformních škol se současnou DV.³

³ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

1.3 Vývoj dramatické výchovy ve světě

Přelom 19. a 20. století znamenal **revoluci ve výchově a pedagogice dítě**. Do popředí se dostává **zájem o dítě** (pedocentrismu) a požadavek na respektování jeho přirozeného vývoje. Dědictví této pedagogiky nacházíme především u J. Rousseaua a J. J. Pestalozziho. Všechny tyto nové směry a hnutí můžeme označit jednotným názvem hnutí **Nové výchovy**.⁴

V zahraničí procházelo školní drama složitým vývojem, které by se dalo stručně charakterizovat jako profilování dvou možných přístupů. Na jedné straně se objevovalo výraznější směřování k divadelním kořenům dramatiky (preferování technik herecké průpravy, směřující k tzv. performance, inspirace literárními předlohami k rozehrávání příběhů a jejich tvarování) a na druhé straně směřování k postupům orientovaným především **k osobnostně-sociálnímu rozvoji** žáků, jejich introspektivnímu a individuálnímu prozkoumávání reality. Různé kritické směry úvah nad podobou a postavením dramatu ve školství obohacují další osobnosti. **Ken Byron, Gavin Bolton a především Dorothy Heathcotová**.⁵

1.3.1 Winifred Wardová a John Dewey

V roce 1924 vzniklo nové **Hnutí tvořivé dramatiky**, jehož zakladatelkou a pedagožkou byla **Winifred Wardová**. To vše se uskutečnilo na Severozápadní univerzitě v Evanstonu, ve státě Illinois. Wardová se věnovala **experimentování s improvizovaným dramatem**, které podrobně rozepsala ve své první publikaci *Creative Dramatics* (1930), další její významnou publikací se stala kniha *Playmaking with Children* (1947) přeloženo do češtiny *Dělání her s dětmi*. Zde se snažila popsat cíle tvořivé dramatiky, jako jsou například:

⁴ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama 1993.

⁵ SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005.

poskytnout dětem příležitost sebevyjádření v umění, příležitost ke kontrolovatelnému emocionálnímu vybití, dosáhnout sociálního porozumění a spolupráci, povzbuzovat dětskou tvořivou obrazotvornost.

K jednomu z hlavních představitelů tehdejší reformní pedagogiky patřil také představitel pragmatické pedagogiky **John Dewey** (1859-1952). Dewey byl přesvědčen, že pro rozvoj dítěte je především třeba využívat jeho přirozených dětských instinktů. V závislosti na pragmatismus nemá výchova žádnou cenu, pokud její účinky nelze aplikovat a realizovat v praxi.⁶

1.4 Vývoj dramatické výchovy v Československu

Naše společnost ani koncepce socialistického školství nevytvářela dostatečně takové podmínky, ve kterých by DV nacházela širší uplatnění ve výchově a vzdělávání. Předválečné reformní myšlenky byly zatlačeny do pozadí. Myšlenky J. A. Komenského byly víceméně udržovány jen formálně v teoretických postulátech pedagogických pracovišť. Proto se u nás DV od 60. let rozvíjela pouze v mimoškolní výchově (např. v literárně-dramatických oborech tehdejších lidových škol umění).

I samotný vývoj DV bychom u nás mohli pokládat za dosti dramatický, neboť procházel třemi vývojovými etapami.⁷

Období první

Toto období se datuje zhruba od poloviny 60. let do druhé poloviny let 70. Jako přívlastek by se hodilo označení období **hledání a uspořádání metodiky**. Ujednotil se názor, že pokud má být DV přínosná pro své aktéry, popřípadě i pro diváka, nemůže být pouhou

⁶ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama 1993.

⁷ SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005.

napodobeninou divadla dospělých. DV narážela na kámen úrazu v podobě nedostatku kvalifikovaných učitelů, proto se mnozí profesionální herci, především pak herečky, z různých důvodů rozhodli opustit divadlo a začali se věnovat práci s dětským souborem. Všechny tyto soubory se soustřeďovaly v tehdejších literárně dramatických oborech lidových škol umění, které se začaly budovat začátkem 60. let (LDO LŠU) Největším zdrojem inspirací pro práci s dětským divadelním souborem přinášely poznatky dětského dramatu ze západní Evropy a zámorí.⁸

Období druhé

80. léta přinesla do DV dovršení metodiky a rozšíření okruhů zájmu lidí. Kromě každoročních dílen a seminářů **Kaplického divadelního léta**, probíhaly dvouleté dálkové kurzy DV na lidových konzervatořích. DV zaznamenala také první záchytné body ve školském systému. A to v podobě zavedení do učebních plánů na středních pedagogických školách a do programu práce v mateřských školách. Práce se souborem se orientovala na větší důraz divadelnosti v závěrečném tvaru a na hledání nových literárních i dramatických zdrojů.⁹

Období třetí

K roku 1989 se u nás váže mnoho zlomových chvil. Také třetí období DV není výjimkou. Po celou dobu se DV mohla nezávisle vyvíjet na politické situaci v ČSSR. Vždy stála na okraji zájmů státních orgánů, které ji nepovažovaly za ideově nosnou výchovu. Díky tomu tak DV mohla čerpat z poznatků moderní pedagogiky ze západních zemí. Významnou událostí pro pozdější vývoj DV u nás se stalo založení občanské sdružení s celostátní působností **SDRUŽENÍ PRO TVOŘIVOU DRAMATIKU** (9. února 1990). V tomto roce bylo zahájeno studium prvního magisterského distančního ročníku na DAMU v Praze ve studijním programu Dramatická výchova. O dva roky později se otevřelo denní studium tohoto oboru na brněnské JAMU. V roce 1994 následovalo otevření denního studia i na

⁸ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

⁹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

DAMU v Praze. Od roku 1989 byla v období 5 let rozšířena výuka DV na středních školách pro všechny své žáky.¹⁰

Svoji činnost zahájilo 1. 9. 1989 **Středisko dramatické výchovy v Brně-Lužánkách**. V této době mělo své výjimečné postavení, neboť se tomuto středisku podařila navázat spolupráce s pracovištěm s londýnským Redbridge Drama Centre.¹¹

Vývoj, charakter i současný stav DV je v našich podmínkách výsledkem dlouhodobého složitého procesu, který byl a je ovlivňován řadou významných vývojových změn při formování školního dramatu jejího vzniku a to především v USA a ve Velké Británii.

1.5 Sjedení terminologie

V počátcích rozvoje tohoto oboru byl zvolen termín **dramatická výchova**, který je vhodnější pro češtinu a koresponduje se zažitým školským názvoslovím a pedagogickou aktivitou (hudební, výtvarná, tělesná výchova). S tímto pojmem se také shoduje většina pedagogů z brněnské JAMU. Termín **tvořivá dramatika** (Creating Drama), se postupně začíná ujímat po roce 1990, je spojen se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU v Praze a snaží se o posun ještě více k dramatu.¹² Novátorské označení **dramika** pochází především z dílny olomouckých pedagogů Univerzity Palackého, kteří dobře ukryli předmět disciplíny v jejím názvu.¹³

¹⁰ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

¹¹ SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005.

¹² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

¹³ VALENTA, M. *Dramika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995.

2. Dramatická výchova

V druhé kapitole se seznámíme se základní metodikou a systémem dramatické výchovy. Pokusíme se o její vymezení v systému divadelních věd a vymezení vztahu k dramatu a divadlu. Podle řady známých osobností z oblasti dramatické výchovy také definujeme tento pojem.

2.1 Dramatická výchova v paradivadelním systému edukační povahy

Již jsme se zmínili o tom, že divadlo neneslo vždy pouze umělecko estetickou hodnotu. V mnohých etapách lidské civilizace se divadlo projevilo jako nosný výchovně vzdělávací prostředek. Tomuto jinému využití divadla, tedy k nedivadelním účelům, můžeme přiřadit pojem paradivadelní systémy.

Do těchto paradivadelních systémů edukační povahy zařazujeme DV, divadlo ve výchově a divadlo fórum.¹⁴

2.1.1 Divadlo ve výchově

Odpovídajícím anglickým termínem je Theatre in Education (TIE). Je zcela **zaměřeno na vzdělávací, výchovné a sociálně preventivní cíle**. Podstatou je divadelní představení hrané zpravidla profesionálními herci. Některé soubory TIE dokonce dovolují vstupovat žákovi do předem připravených rolí na scénu, a částečně tak upravovat děj i obsah samotného představení. Soubory pracují buď s předem zadanou zakázkou (od školy, školského úřadu, apod.), nebo sami provádějí terénní šetření se zaměřením na problémy skupiny, pro něž je představení tvořeno. Po představení je vhodné zařazovat reflexe k tématu hry a workshop.¹⁵

¹⁴ VALENTA, M. *Dramaterapie*, Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

¹⁵ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

2.1.2 Divadlo fórum

Autorem technik, postupů a metod divadla fórum je brazilský herec, režisér, dramatik a divadelní pedagog **Augusto Boal**. Boal vnímá divadlo jako **jeden z nástrojů sociálních změn**. Divadlo fórum, jako nejpropracovanější formu Boalova divadla, bychom v pomyslném postavení polaritních systémů divadla našli v těsně vedle brechtovského epického divadla, oba tyto systémy odmítají katarzi. Na rozdíl od Brechta, Boal čeká od **diváka co největší spoluúčast na představení**. Hlavním principem divadla je demonstrace problému, ten je pak divákům předložen k řešení. Herci většinou hrají charakterové typy, ty by měly být pro publikum lehce transparentní a snadno identifikované. Diváci mohou, v kterékoliv fázi, **děj stopnout a vstoupit do role** některé z předem určených rolí. Cílem Divadla fórum je společné hledání a nalezení optimálního řešení, které je schopno navodit pozitivní změnu problému nebo jeho vyřešení.¹⁶

2.2 Dramatická výchova a její vymezení

Je v celku obtížné vymezit přesnou definici DV. Řada definic pochází vesměs z anglicky mluvících zemí. **Americká asociace dětského divadla** uvádí definici. *Tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím-učitelem k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně drama vztahováno k dětem a mládeži, je vhodné pro všechny věkové kategorie. Tvořivé drama je dynamický proces. Vedoucí vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování představ, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání.*¹⁷

¹⁶ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

¹⁷ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 18

- Machková (2007) nabízí definici, v níž dramatickou výchovu charakterizuje jako **učení se zkušeností, tj. osobním jednáním**, nezprostředkovaným poznáváním sociálních dějů a vztahů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Tyto poznávací děje se odehrávají ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci.¹⁸
- Možnou definici uvádí Valenta, J. (1998). *Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.*¹⁹
Právě slova drama, divadlo a umělecký dávají definici jednoznačnou vazbu na druh umění.
- Valenta, M. (1995) vymezuje DV jako činnost využívající a vycházející z prostředků dramatického umění, která směřuje k člověku. Snaží se o jeho **obohacení, schopnost prožívání, sdílení, sdělení**. Souhrnně lze říct, že dramatika usiluje o dosažení psychologických a pedagogických (speciálně pedagogických) cílů.²⁰
- A v neposlední řadě ještě pojem DV a jeho možné vysvětlení. Dramatika je **edukační přístup**, využívající obsahu a specifických prostředků dramatického umění. Jde o jistý způsob vzdělávání a výchovy, založený na hraní v roli, vyjadřování pomocí metafor, orientace v imaginárně vytvořených situacích, na improvizaci s dějem. Všechny zkušenosti plynoucí z těchto činností jsou dílčími aspekty, které pomáhají k vytváření osobní a sociální identity jedince.²¹

¹⁸ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

¹⁹ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 27

²⁰ VALENTA, M. *Dramatika pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995.

²¹ VALENTA, M. MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003.

2.3 Rozdělení dramatické výchovy

DV v širokém pojetí

Pokud do výchovy a vzdělávání s užitím dramatu a divadla můžeme zahrnout i divadelní představení hrané dětmi, studenty atd. Označuje to dramatická/divadelní výchova v širokém smyslu.²²

DV v užším pojetí

Školní využití principů divadla a dramatu pro výchovu a vzdělávání nejen estetickou není úplně identické s divadlem pro diváky. Označujeme jako dramatická/divadelní výchova v užším smyslu.²³

2.4 Drama a divadlo

Drama a divadlo jsou založeny na vzájemném jednání a z něho plynoucím ději. Z dramatického umění přejímá DV především samotné své jádro a opodstatnění. Za hlavní a podstatné kořeny DV se zpravidla označují **drama a divadlo**. Mezi těmito pojmy panují určité vzájemné vztahy, neboť DV může vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení.²⁴

Drama chápeme jako jeden z literárních druhů. Uměleckou reflexi o principech fungování tohoto světa, které podávají sdělení o určitém příběhu či události. Příběh nebo událost jsou pak uspořádány do jistých dějových sekvencí (syžet). Jádrem této události bývá obvykle **napětí, problém nebo konflikt**. Klíčový způsob popisu této události je soubor především přímých řečí, promluv, výroků, skutků, tedy popis vzájemného jednání. Přínos dramatu do výchovy spočívá právě v tom, že hráč onen průběh událostí a pocity postav doopravdy prožívá, zakouší, a teprve na základě tohoto prožitku dochází k poznání. Jistou

²² VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

²³ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

²⁴ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

uměleckou reflexi nám nabízí divák, neboť **drama je určeno k předvádění** (pomineme-li dramata určená pouze k individuální četbě). K uskutečnění dramatu je tedy zapotřebí ještě další systém, systém zprostředkující drama nějakému příjemci, systém zvaný divadlo.²⁵

Divadlo je druh umění, které se **uskutečňuje až přímo před divákem**. Umělecká a specifická činnost zaměřená na výsledek, jeho smyslem je sdělení, komunikace specifického druhu. **Divadlo je napodobivé**, většinou kolektivní umění. Pomocí členění prostoru, času, syntézou pohybu, slova, obrazu a zvuku v přímém styku s divákem předvádí situace založené na vztazích. Tyto situace jsou řešeny názorným jednáním postav, usilujících o dosažení určitého cíle.²⁶

Divadlo zobrazuje něco aktuálně (tady a teď) **nepřítomného, neexistujícího**. Toto zobrazení, neboli **reálnou fikci**, vytvářejí k tomu určení lidé-herci, kteří z materiálu vlastního těla, svým pohybem a svou řečí, jednají, hrají. A právě divadlo má největší šanci být pro diváka zajímavé, když se hraje drama.²⁷

Shody a rozchody mezi DV a divadlem, dramatem

Dramatické a divadelní umění se s dramatickou výchovou v mnohém shodují. Dramatická výchova přebírá podstatné rysy dramatu a divadla jako forem umění. Přesto se však v jistém bodě rozcházejí.

- Jedním z nejzásadnějších rozdílů je samozřejmě **účel**. U dramatické výchovy je jednoznačně **pedagogický**. Ve třídním dramatu se především snažíme o vnitřní prožitek hráče, o rozvoj toho, kdo hraje. Lidově řečeno, aby to hnulo s hráčem. Naopak v divadle se

²⁵ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

²⁶ RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008.

²⁷ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

dělá vše, aby to hnulo s divákem. Do jisté míry to určuje typ herectví, který je v divadle dán uměleckým zaměřením a zacílením k divákovi.²⁸

- Dalším z rozdílů je vymezení cíle. **Divadlo a drama se zcela zaměřují na produkt**, jímž je představení, jako svůj hlavní cíl. Oproti tomu DV ve svém cíli spatřuje hlavně proces, činnosti opřené o prvky divadla a dramatu. S cílem nekonat je pro budoucí závěrečný tvar představení, ale konat je pro zážitek z nich samých.²⁹

- DV můžeme označit jako sdílení mezi sebou a pro sebe, avšak divadlo je sdělování širšímu okruhu dalších lidí – diváků. V DV je jediná komunikace mezi hráči, v divadle dvojí – mezi herci navzájem a mezi diváky a herci.³⁰

- Také se mění vnímání herce v divadle a hráče v DV. Hlavní rozdíl tkví v tom, že v DV není na hráče kladena taková náročnost, bohatost a složitost na charakter postavy. Herec v divadle také nebuduje postavu staticky, najednou v jednu momentu, ale ve vývoji, což v DV není nutné.³¹

2. 5 Dramatická výchova jako vyučovací předmět

Víme již, že oborem, z něhož vychází DV, je dramatické umění, divadlo. Před 15 lety proběhl pokus zařadit DV do škol, vedle hudební a výtvarné výchovy a to v rámci programu Obecné a Občanské školy. Tento projekt zanikl, díky naprostému nedostatku učitelů. Logicky se hledaly jiné cesty, jak DV znovu zařadit do škol. Pod shrnujícím názvem „použití metod dramatické výchovy“ se tento předmět měl projevit v dalších vyučovacích předmětech. (dějepis, prvouka, literatura....) popřípadě měla DV propojovat všechny ostatní předměty základní školy. Tato snaha se však omezila pouze na využívání didaktických postupů či

²⁸ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

²⁹ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

³⁰ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

³¹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

zdroje metod DV. To vše by se mohlo označit pod souhrnným heslem metody aktivního učení.

V současné době lze najít DV v **Rámcově vzdělávacích programech pro základní školu** pod položkou Doplnující vzdělávací obory. Tyto obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze rozšiřují a doplňují. Doplnující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.³²

Základní škola může DV zařadit jako nepovinný předmět v šestém a devátém ročníku. Na čtyřletých a víceletých gymnáziích bývá DV zařazována v různých ročnících dle rozhodnutí ředitele. Prioritou DV na prvním stupni základní školy je osobnostní a sociální rozvoj žáků, uplatnění samostatnosti myšlení, tvořivost, kooperativnosti, komunikace a kontaktu.

2. 6 Cíle dramatické výchovy

Cílem rozumíme něco, čeho chceme dosáhnout. Něco, co jsme si sami zvolili, nebo nám někdo zvolil, vytyčil. **Účelné lidské jednání**, které se koná ve smyslu dosáhnout určitého cíle. I tak by se dala definovat teleologie. Teleologická pedagogika má pak za úkol řešit otázku účinnosti výchovy a vzdělání. Cíle se liší podle typu škol, na kterých jsou metody DV praktikovány. A také na způsobu zaměření a využití DV. Formulace konkrétních cílů jsou obsaženy v programech nebo v učebních plánech, podle toho kam byla příslušnými institucemi začleněna.³³

Jeden z nejobecnějších cílů DV bychom popsali asi takto. DV je oborem, který se **zabývá osobnostně sociálním učením, rozvoji**. V jejím obsahu a metodách se prolínají

³² MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004.

³³ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

principy a poznatky především z oboru dramatických umění, psychologie a pedagogiky. Jak jsme se již zmínili, DV pracuje hlavně s fiktivně navozenými dramatickými situacemi založených na mezilidské interakci, hojně využívá simulačních a rolových her k aktivnímu **poznávání sama sebe, společnosti a člověka**. Z těchto složek se pak odvozují jednotlivé dílčí cíle. Určité cíle jsou již zpracovány v osnovách DV pro obecnou a občanskou školu.³⁴

2. 7 Hodnoty dramatické výchovy

Co ale může DV opravdu nabídnout účastníkům a společnosti? Čím vlastně dokáže jednotlivce nebo celou skupinu obohatit? Ptáme se prakticky na hodnoty DV, které přináší.

U všech autorů, kteří se ať už jakýmkoliv způsobem zabývají DV, můžeme shodně nalézt stejný pojem u kolonky nejdůležitější skupina cílů a hodnot, tím je sociální rozvoj.

Sociální rozvoj

DV nám dovoluje stát se někým jiným, vyzkoušet si sociální status někoho jiného, v určitém prostředí a v určité situaci na základě propůjčování si rolí. Člověk se tak učí různému **sociálnímu citění neboli empatii**. Učí se vnímat lidi kolem sebe a vidět život z jejich perspektivy.³⁵ Sám zakladatel moderního herectví, ruský dramatik, režisér, pedagog Konstantin Sergejevič Stanislavskij popsal jednání s magickým slůvkem „kdyby“. *Síla ukrytá v ,kdyby‘ vyvolává jakýsi posun: oči se začnou jinak dívat, uši se začnou jinak dívat, uši jinak slyšet, rozum jinak posuzovat své okolí a nakonec pouhá smyšlenka vyvolá reálnou cestou reálnou činnost, nezbytnou k dosažení vytyčeného cíle.*³⁶

³⁴ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004.

³⁵ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

³⁶ LUKAVSKÝ, R. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, s. 25

Spolupráce

Skupinová činnost neodmyslitelně patří k prvkům DV. Skupinu vytváří něco společného, něco, co všichni chtějí sdílet, ať už je to cíl, hra, práce. Při spolupráci všichni prožívají totéž, někdo silněji, někdo méně. Při skupinové spolupráci dostávají možnost projevit se i tzv. outsideři skupiny, neboť se stali členy společenství, do kterého každý něco dává a za to si může něco vzít. **Je zde potřeba cítit soudržnost**, že jsem skupině prospěšný a že mě skupina akceptuje a formálně do ní patřím. Skupinová práce může fungovat i jako možný screening vzájemných vztahů ve skupině, popř. třídě.³⁷

Rozvíjení komunikativních dovedností

I když tato skupina hodnot úzce souvisí s předešlými dvěma skupinami. Můžeme ji označit do určité míry za samostatnou. Tato hodnota skrývá všechny složky komunikace-verbální, neverbální, komunikaci pohybem a komplexním výrazem. V první řadě se snažíme, aby si žák dokázal utříbit své myšlenky a srozumitelně je předal někomu druhému. A na druhou stranu, aby byl schopný sám **přijímat a zpracovávat** získané informace. Zde se prolínají hodnoty sociálního rozvoje, kdy je důležité vnímat druhého, pochopit jeho **myšlenky, postoje, vnímání, umět mu naslouchat**. K tomu patří i **neverbální komunikace**, která o člověku hodně prozradí. Například **mimika, gesta, výraz postoje těla, koordinace pohybu**. To vše může vyústit až k nauce jevištní řeči a pohybu. Toto zvláště jsou náročnější cíle v DV, které vedou ke zdokonalení závěrečného vystoupení. Avšak potřebují značný trénink.³⁸

³⁷ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

³⁸ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

2. 8 Principy dramatické výchovy

Princip chápeme jako ústřední pojem, základ nějakého systému, který představuje zobecnění a rozšíření určitých tezí. Mezi tradiční didaktické zásady-principy řadíme uvědomělost, názornost, soustavnost, přiměřenost, trvalost, atd.

Základní principy DV jsou dvojího druhu. První skupinu principů má DV společnou s řadou pedagogických směrů a systémů a také s dalšími předměty, obory vzdělávání. Patří sem především výchova **zkušeností, prožívání, hra a tvořivost**. Druhá skupina principů je právě specifická pro DV a tvoří její identitu. Zde řadíme **psychosomatickou jednotu člověka, fikci, hru v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života** (lidí, jejich charakterů a vztahů) a **experimentace** s ním a druhou skupinou principů DV.³⁹

Macková (2004) používá místo označení principů DV pojem psychologická východiska DV.

- **Zkušenost**

Podle zakladatelky Hnutí tvořivé dramatiky Winifred Wardové má pro děti větší význam, co dělají, než to, co slyší a vidí. Zkušenost představuje určitou sumu toho, s čím přišel jedinec do styku. Může být přímá, nepřímá, vnější, vnitřní. **Zkušenost znamená aktivitu a účast**. Nezakládá se na verbálním předávání hotových poznatků, ale na osobním zkoušení a zakoušení činností. Dochází k vlastnímu rozvoji individuality.⁴⁰ Dle Mackové (2004) se zkušenost dá interpretovat jako: *Zkušenost získává člověk tím, že něco dělá, pozoruje a zkouší. Při této praktické činnosti probíhají psychické procesy (vnímání, myšlení,*

³⁹ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004.

⁴⁰ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004.

*cítění, snahy). To, co bylo poznáno a to, co bylo prožito při činnosti, je uchováváno v paměti, vyvolává změny v osobnosti člověka a ovlivňuje jeho budoucí chování.*⁴¹

- **Prožívání**

Označujeme takto zvláštní projev individuálního vnitřního života člověka. Jedná se o subjektivní, neopakovatelnou, druhým lidem nepřístupnou stránku lidské psychiky. V lidské psychice je prožívání neustále přítomno, ať už je slabší či silnější. Pro každého z nás je významné něco jiného. Prožitek je jedním z principů DV proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci dochází prožitím k proměnám osobnosti hráče. Na prožitkovém učení je postaveno britské drama ve vzdělávání. Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení a sebeřízení.⁴²

- **Hra**

Jedná se o činnost, kterou člověk uplatňuje po celý svůj život, v různých životních obdobích, v různé intenzitě a podobě. **Hra se koná pro zábavu, radost rozptýlení. Jedná se o jeden ze tří základních druhů lidské činnosti, práce-učení-hra.** Hry mají různou podobu, lze je rozdělit na **volné, řízené, úlohové, konstruktivní, pohybové nebo hry s pravidly.** V DV se nejvíce uplatňuje hry s přijetím fikce. Někdy jsou takové hry označovány jako námětové, fantastické, napodobivé nebo dramatické.⁴³

- **Tvořivost**

Též můžeme říct **kreativita**. Psychologové stavějí tuto obecnou schopnost na úroveň inteligence. Tvořivý člověk se vyznačuje nezávislostí, samostatností, sebedůvěrou a zájmem o smysl věcí. Přesněji řečeno tímto pojmem rozumíme schopnost a činnost rozvíjet něco nového, neznámého, zpracování úkolu produktivním způsobem. **Tvorbou bývá právě**

⁴¹ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004, s. 23,24

⁴² MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie Múzických umění v Praze, 2004.

⁴³ RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008.

označován proces a produkt. Tvořivost nachází své uplatnění v umění, v technice, ve vědě, v praktických činnostech, v sociálních vztazích. Také u tvořivosti-kreativity rozeznáváme čtyři typy. Těmi jsou 1. kreativita expresivní, tzn. běžné činnosti u dětí a dospělých. 2. kreativita invenční, schopnost vytvářet nové kombinace. 3. kreativita inovační, hluboké porozumění problematice. 4. kreativita emergetivní, nejvyšší stupeň tvořivosti, např. díla génů. V DV pracujeme především s expresivní tvořivostí, ta má největší význam pro jedince a jeho bezprostředního okolí.⁴⁴

- **Partnerství**

DV probíhá v sociálním klimatu a atmosféře. **Komunikace, empatie, tolerance, partnerství, spojené s kooperací jsou proto nezbytnou složkou výchovy.** Tato spojení probíhají jak mezi žákem a učitelem, tak také mezi žáky. Ostatně dramatické aktivity jsou věci především skupinovou. Základem partnerství je přijetí člověka, takového jaký je, tedy jeho pochopení. Respektovat chyby a omyly, kterých se dopouštíme, ale také uznávat a umět ocenit přednosti. K pozitivní atmosféře ve skupině také přispívají jasně daná pravidla. Učitel by měl umět naslouchat a porozumět členům skupiny.⁴⁵

- **Psychosomatická jednota**

Psychosomatické jednoty chápeme jako jednoty vnitřního světa a těla člověka. Těmito myšlenkami a problémy se zabývají vesměs všechny moderní teorie a metodiky herectví. Jaroslav Vostrý (1998) v této souvislosti dodává, že **herectví je určitý specifický způsob chování,** který je vyvolán nikoliv reálnými okolnostmi, nýbrž imaginací. Základními prostředky, jež využíváme při dramatickém jednání, jsou naše tělo a hlas. Je důležité umět využít veškerého jejich potenciálu. **Herec se musí umět vyrovnat se svým vlastním tělem,**

⁴⁴ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004.

⁴⁵ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy.* Praha: Akademie múzických umění, 2007.

jeho těžištěm, opěrným bodem, držením či svalovou pamětí.⁴⁶ Mnohé zkušenosti z DV jednoznačně ukazují, že tělo i hlas by mělo být rozvíjeno současně. Důležité je umět **vědomě pracovat s uvolněním a napětím**, jinak je nemožné naučit se správným technikám tvoření hlasu, dechu, artikulace a držení těla. Dalšími potřebnými prvky jsou práce s rytmem a dynamikou v oblasti pohybu i řeči, to samozřejmě souvisí se schopností **koncentrace a sebekontroly**⁴⁷. Podrobněji se touto metodikou zabývá Eva Kröschlová ve své publikaci *Ladění, psychosomatické příprava pro herce* (2002).

- **Vstup do role**

Vstup do role znamená jednat ve **fiktivní, uměle navozené skutečnosti**. Hrou v roli se odlišuje DV od všech ostatních oborů či směrů výchovy a vzdělání. Hra v roli je také základním mechanismem učení v DV. Jsou s ní spojena pravidla, neboť přijetí role, znamená přijetí pravidel, souborů či úkolů pro tuto roli. V rámci možnosti pravidel rolí prozkoumáváme své vlastní možnosti, protože i v rolích zůstáváme sami sebou. **Hrou v roli se DV přibližuje k divadlu a také k psychodramatu**, od nich se pak liší svým výchovným zaměřením.⁴⁸

- **Zkoumání a experimentace**

Charakter experimentu a zkoumání je velice důležitý, má-li být dítěti poskytnuta možnost učení se o životě a lidech. K tématům, která jsou dítěti nabízeny je potřeba se neustále vracet zkoumat a opakovat, jaké jiné možnosti nabízejí. Nespokojit se s jediným pokusem. Zde se může také uplatnit a projevit tvořivost.⁴⁹

⁴⁶ VOSTRÝ, J. *O hercích a herectví: osobnost a umění*. Praha: Achát, 1998.

⁴⁷ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004.

⁴⁸ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004.

⁴⁹ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2007.

- **Improvizace**

Umět improvizovat, tzn. jednat bez **přípravy a textu v dané chvíli. Žádné předem připravené scénáře**, člověk ve skutečnosti po celý svůj život improvizuje, právě život ho nutí reagovat na nově vzniklé skutečné situace. Improvizace umožňuje expresi aktuálního stavu a citění. Nechá možnost projevit volné asociace, rozvinout spontaneitu. Je to volné a svobodné experimentování s různými rolemi. **Buduje schopnost okamžité reakce** a zapojení do spolupráce ve skupině.⁵⁰ Improvizace je účinná ve vztahu k divadlu a k herectví. Na herce klade a vyžaduje jak technickou vybavenost, tak svébytný talent a momentální inspiraci. Připomeňme si profesionální komedie dell'arte, které jsou z větší části postaveny na improvizaci.⁵¹

2.9 Metoda dramatické výchovy

Pojem metoda je v DV velice obsáhlý. Dle J. Valenty (2008) existuje několik vztahů mezi metodou a DV.

Pojmem metoda bychom mohli označit celý systém DV, základní koncepční princip, soubor nebo skupinu konkrétních a dílčích postupů. **Metoda je vlastně tedy to, co je v hodině vidět, to co je určitým způsobem promítnuto do činnosti všech přítomných, jedná se o zviditelnění výchovného systému v praktické podobě.** Každá metoda má svá specifika. Metody DV se zakládají na principech umění dramatu a divadla, lze tedy očekávat i jejich metodické využití. Základní a typickou metodou DV a osobnostně sociálního výcviku je **hra v roli a improvizace** a jejich různé formy a způsoby zobrazení.⁵²

⁵⁰ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

⁵¹ RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008.

⁵² VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

2.10 Hra v roli jako základní specifický metodický princip pro dramatickou výchovu

Hra rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejm. osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.) vč. možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.⁵³

Machková (2007) tuto definici rozšiřuje ještě o pojem improvizace, se kterou děti spontánně pracují a rozvíjejí tím tak danou roli.

Při rolové hře je důležité ujasnit si, nakolik zůstáváme sami sebou jako autentická forma existence a nakolik hrajeme někoho jiného neboli neautentická forma existence.

Vytvářením jiné skutečnosti nebo napodobením skutečnosti otevíráme dveře do světa fikce, podmínkou je však přijetí role hráčem/hercem.

2.11 Typologie rolí

V rámci DV se účastník dostane k výběru a typologii rolí, které tvoří obecný základ metod DV. Tyto typy-druhy mohou prohloubit popřípadě proměnit hráče v jinou skutečnost.

Rovina simulace

Toto rolové hraní vyžaduje, aby hráč ve hře jednal sám za sebe, hrál sebe samého v jisté životní-sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivně navozené skutečnosti. Měl by projevit svoje postoje, rozhodování, jak by se zachoval ‚kdyby‘. Definičním prvkem v této rovině je *já jakoby aktér v možné situaci*.⁵⁴

⁵³ VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, hraní v roli ve výchově a vyučování*. Praha: ISV, 1995, s. 32,33.

⁵⁴ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

Rovina alternace

Alternace je typ rolového hraní, v němž **hráč na sebe bere nějakou podobu jiné role**. Hráč zde hrou modeluje jiného člověka. Z pravidla se jedná o určité povolání (učitel, policista, prodavač), tedy o hraní určitých činností (profesních). V této rovině hráč jedná vůči někomu, něčemu, komunikuje s ostatními postavami hry, ale i sám se sebou. Jde nám tedy o jeho **chování nebo jednání v rámci sociální role, statusu**. Důležitá je profilace postavy. Definičním prvkem v této rovině je navození vnitřní představy o proměně, tedy já, když hraji někoho.⁵⁵

Rovina charakterizace

Charakterizace navazuje na rovinu alternace. Tedy opět na hráče je kladen určitý typ postavy, ale s rozdílem, že zde jdeme více do hloubky postavy, do vnitřních nuancí a postojů postavy. Hledáme její psychické charakteristiky a zkoumáním vytváříme její vnitřní život. Hráč se může dokonce s postavou v některých názorech ztotožnit. To vede k rychlejšímu pronikání do struktury postavy a větší identifikaci s postavou. Definičním prvkem v této rovině je zobrazování individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy.⁵⁶

2.12 Osobnost učitele dramatické výchovy

K učitelské profesi se bezesporu váže několik nároků na osobnost učitele. Kromě **pozitivního vztahu k dítěti** a k vyučovacím předmětům jsou to dále **pedagogický takt, postřeh, sdělnost, určité nároky se kladou i na komunikační dovednosti a empatie**. Základními předpoklady, kterými by měl učitel DV oplývat, jsou mimo ty obecné samozřejmě ještě **tvořivost**, smysl pro vnímání nových, originálních či neotřelých věcí. Potřebná je i notná dávka fantazie, **cit pro temporytmus, prostor a tvar**. Na místě je i umění v jednání, citlivost pro vhodný výběr literární předlohy ke zpracování, umění vynalézavosti.

⁵⁵ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

⁵⁶ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

Učitel by měl být schopen umět vytvářet ve skupině, třídě příjemnou, přátelskou a důvěrnou atmosféru. Velice důležité je i **elementární znalost z oborů divadla**, teorie dramatu, dramaturgicko-režijní dovednosti a v neposlední řadě vzhledem k tomu, že i učitel může vstupovat do rolí, **herecká průprava**. Avšak i učitel je především jenom člověk.⁵⁷

O kvalifikaci učitele DV se zmiňuji v předešlé kapitole Vývoj dramatické výchovy u nás.

⁵⁷ BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996.

3. Dramatická výchova a otázka terapie

Ve třetí kapitole se budeme pohybovat na pomezí výchovy a terapie. Ačkoliv oba obory, dramatická výchova a dramaterapie, mají mnoho podobného, je důležité určit a nastolit mezi nimi základní rozdílnosti.

3.1 Odlišnosti mezi dramatickou výchovou a dramaterapií

*Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní) disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.*⁵⁸

Majzlanová (in Pipeková, Vítková, 2000) doplňuje předchozí definici. *Dramaterapie v léčebné pedagogice představuje součást léčebně-výchovných přístupů u dětí, mládeže a dospělých s různými druhy poruch a postižení, ve kterých se původně dramatické prostředky využívají k osobnímu růstu, k emocionálnímu uzdravení, ke korekci nežádoucích postojů u osob vyžadujících osobitý přístup. Z léčebněpedagogického hlediska nejvýznamnější vliv dramaterapie vidíme v tom, že poskytuje možnost netraumatizujícího ventilování pocitů, sebepoznávání a sebeakceptace, získávání pozitivních zkušeností, umožňuje sebevyjadřování, zlepšuje poznávání sebe samého, i druhých.*⁵⁹

Z paradivadelních systémů edukační povahy bychom k dramaterpii nejbližše mohli přiřadit právě DV. Oba systémy, jak DV tak i dramaterapie, se zásobují stejnými technikami, metodami, konvencemi a celkovou metodologií. Avšak cíle těchto systémů se poněkud rozcházejí. DV podněcuje a **zkvalitňuje personálně sociální růst jedince**. Dramaterapie je pak určena zpravidla **osobám s psychickými či sociálními problémy**. Musíme si také

⁵⁸ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007, s. 23

⁵⁹ PIPEKOVÁ, J. VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2000, s. 48

uvědomit **různost klientely**, se kterou zde pracujeme. U DV se nejčastěji setkáme s žáky všech typů škol a stupňů. **V dramaterapii se pak zabýváme klienty se specifickými problémy či potřebami.**⁶⁰

DV si neklade sama sobě žádnou terapii za cíl. V některých výčtech cílů či během přímé práci se skupinou se mohou objevit jakési preterapeutické účinky, což je určitě pozitivní, ale nikoliv záměrné. **Dramaterapie se nám mnohem více přibližuje k speciálně pedagogickému a psychologickému vymezení.** DV vychází především z didaktických cílů, ať už jako zájmová činnost či předmět zařazený do školního kurikula. V dramaterapii zdůrazňujeme především léčebné cíle, o kterých se zmiňuje Valenta (2007) ve své definici, co je to dramaterapie.⁶¹

3.2 Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik

Sociálně psychologický výcvik

Pokud bychom si chtěli objasnit význam tohoto sousloví, máme na výběr několik možností. Může jít po genezi každého slova v názvu a nebo trochu tento pojem obměnit a místo sociálně psychologický výcvik říci třeba aktivní sociální učení, interakční pedagogika či trénink sociálního chování. Už samotný název napovídá, že se bude jednat **o práci ve skupině, o skupinové principy, skupinovou dynamiku, roli, pozici, kohezi, tenzi, komunikaci, kooperaci** atd. Pojem psychologický nás zasvěcuje do oblasti jedince a jeho rozvoje.⁶²

SPV je sám o sobě pragmatičtější než DV, aspoň co se týče z hlediska učiva. Umění zde zastoupené se nesnaží o takový odstup od reálných zažitelných, běžných a standardních situací. Podrobnější analýzou a problematikou vztahu sociálně psychologického výcviku ve

⁶⁰ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

⁶¹ VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007.

⁶² VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1999.

vztahu k DV se zabývá Josef Valenta ve své publikaci *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. (1999)⁶³

⁶³ VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV, 1999

4. Psychologie osobnosti žáka základní školy

Vzhledem k tomu, že SD bylo realizováno v páté a deváté třídě. Bude tato kapitola věnována vývojové psychologii a to konkrétně obdobím mladšího školního věku a dospívání-pubertě. Popíšeme zde základní stručnou charakteristiku, vývoj poznávacích procesů, emocionální vývoj a socializaci, tak jak jej uvádí Šimíčková Čížková a kol. (2005).

4.1 Období mladšího školního věku

Tato vývojová etapa začíná vstupem dítěte do školy. Zpravidla se vymezuje časovým úsekem od 6-7 let, do 11 let, kdy dítě přechází do období prepubescence a začínají se objevovat první známky pohlavního dospívání. Matějček (1986) rozlišuje toto období na další dvě a to mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a na střední školní věk (9-12 let).⁶⁴

V tomto období je ukončena jedna etapa psychosociálního vývoje a další základní pudová etapa je zatím v klidu až do počátku dospívání. Co se týče chápání světa, dá se hovořit o **střízlivém realizmu**. Školák je zaměřen na svět, jaký je a chce ho také pochopit. Tato snaha se projevuje v řeči, písemném projevu, **v zájmu o četbu a hru**. Čím více se dítě blíží k období dospívání, tím je jeho pohled na svět kritičtější.

Psychosomatické oblasti nejsou vývojové změny převrat ani bouřlivé, vývoj se dá chápat jako spíše plynulý a to s pokrokem ve všech oblastech. Dítě bývá ochotné spolupracovat, má smysl pro píli a pracovitost. Cílem těchto činností je pocit kompetence a potřeby, dítě si **zvyšuje sebevědomí**, nechce zažít pocit selhání a méněcennosti.⁶⁵

⁶⁴ MATĚJČEK, Z., LANGMAYER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986.

⁶⁵ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

4.1.1 Vývoj poznávacích procesů

Jak jsme se již zmínili o rostoucím zájmu dítěte o svět, dá se předpokládat, že dítě nebude jen pasivním příjemcem informací, ale právě naopak, dítě se chce všeho aktivně účastnit sám.

Vnímání přestává mít v tomto období ráz náhodnosti, stává se z něj cílevědomý akt. Proces je zaměřený na poznávání podstaty věcí, dějů. Školák se lépe orientuje v čase i v prostoru. V průběhu této etapy dítě postupně přechází od vnímání konkrétních jevů a předmětů ke vnímání obecnějších věcí.

Představivost, ta dosahuje v období mladšího školáka vrcholu. Postupně se z ní vytrácí určité spontaneita, kterou má dítě v předškolním období, dítě již dovede rozlišit rozdíly mezi skutečností a fantazií. Právě skrze četbu se dítě rádo vrací do světa fantazie, který je do jisté míry neustále potlačován životní realitou. Veliký rozvoj zaznamenává záměrná představivost, která je rozvíjena vlivem školní práce. Samotná schopnost operovat s představami předchází schopnosti operovat s pojmy.

Dalším poznávacím procesem, který se rychle zdokonaluje, je **paměť**. Při vstupu dítěte do školy převládá paměť neúmyslná a mechanická. V důsledku povinné školní docházky a názornosti ve vyučování se častěji uplatňuje záměrné zapamatování, logický úsudek a racionalita. Dítě záměrně začíná využívat paměťových strategií, podporuje také druhy paměti. Důležitá je také motivace zapamatování, dítě si potřebuje uvědomit jasný cíl, proč si něco zapamatovat. Z toho důvodu velmi záleží na způsobu vedení učitele.⁶⁶

Rozvoj **pozornosti** má prvořadý význam pro školáka. Pozornost ve své podstatě rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, v oblasti učení především o úspěšnosti či neúspěšnosti. Neschopnost přiměřené koncentrace pozornosti nezřídka způsobuje školní selhání. Při vstupu dítěte do školy je jeho pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, jen

⁶⁶ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

stěží odolává rušivým vlivům. Pro dítě je velmi vyčerpávající ovládat vůlí pozornost, neboť v tomto období žáci ještě zcela nemají vytvořené autoregulační mechanismy. K tomuto faktu by měla přihlížet i náročnost výuky v nižších ročnících, zde by měly být úkoly krátkodobější, častější buzení pozornosti a opakované obnovení motivace k činnosti. Kladně působí pochvala, povzbuzení, využití hravých prvků a alternativní vyučovací metody.

Na počátku školního věku dochází k přechodu od názorného **myšlení (intuitivního) do stádia konkrétních operací**. Dítě již dokáže pochopit zahrnování prvků do stejné třídy, rozřazování předmětů podle určitých kritérií a chápe i zachování množství. Vlivem řízeného vyučování se myšlenková činnost postupně odděluje od vnímání a stává se samostatným procesem. Na motivaci, která by měla přicházet z vnějšího prostředí, přiměřenosti úkolů a dalších faktorech, jsou v tomto směru závislé výkony dětí.

Při nástupu dítěte do školy, by dítě mělo ovládat prakticky **mateřský jazyk**. Zde můžeme vidět značné interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, výslovnosti, skladbě řeči. Pro osvojení psané a čtené formy je zapotřebí složitého souhrnu funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického, to vše souvisí se složitými neuropsychickými procesy. Řeč se díky škole a dovednosti číst výrazně rozvíjí a postupně zkvalitňuje.⁶⁷

4.1.2 Socializace a emocionální vývoj u dětí mladšího školního věku

Úspěšnost **socializace** ve školním prostředí je pro mladšího školáka velmi důležité. V tomto období je **citová labilita a impulzivita na ústupu**, dítě získává schopnost **seberegulace**. Zároveň s tím narůstá schopnost emočního porozumění a citové empatie. Mladší školák začíná chápat širokou škálu nejrůznějších citů, jejich kvalitu i vnější podobu. Objevují se rozdíly mezi žáky, které souvisejí s citovým uspokojením v raném dětství.

⁶⁷ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

Postupně se začínají také rozvíjet tzv. **vyšší city** (estetické, etické, intelektové, sociální). Během období mladšího školního věku je sociální a hodnotová orientace ovlivněna výchovnými postupy a interakcí mezi členy rodiny.

Sebepojetí je jedním z základů vlastní identity. Dítě není socializováno pouze vnějšími vlivy, ale do značné míry se socializuje samo. Kladné sebehodnocení v tomto případě je pak výsledek duševní výkonnosti i celkového zdraví dítěte. K celkovému zdraví dítěte přispívá i úspěšnost ve škole. Pokud se u dítěte dostaví dlouhodobý pocit neúspěšnosti, může to vést k ohrožení hodnoty vlastního já. **Dítě snadno propadne pocitům vlastní méněcennosti**, bezmoci a úzkosti. Jeho role úspěšného či neúspěšného žáka se formuje právě v období mladšího školního věku a to mezi čtvrtou a šestou třídou.

Význam rodiny

Mladší školák je uveden do nové sociální role a to do role žáka, která pro něj přináší nové společenské postavení. Uvede ho do **kolektivního života a nových vztahů**. Toto období bývá označováno jako období extroverze. Čím více společenských zkušeností žák získává, tím více se odpoutává od rodiny. Na důležitosti nabývají vrstevníci, dítě se učí spolupracovat i soutěžit. Přesto však rodinné vztahy zůstávají základem citové jistoty, kterou dítě potřebuje.⁶⁸

Kolektivní život mladšího školáka

Na počátku školního věku bývá skupina dětí málo diferenciovaná. Vztahy nemají pevný charakter, jsou spíše nahodilou záležitostí. Teprve ke konci tohoto období, žáci vytváření pevnější přátelství a celá skupina se postupně diferencuje. Hlavně dívčí a chlapecké skupiny jsou si vzdálené. Jedním z mnoha důvodů jsou odlišné povahy obou skupin. Chlapci v tomto věku vykazují rychlejší a intenzivnější reakce, jsou daleko více aktivnější než dívky. Nedělá jim problém přecházet z jedné aktivity do druhé. Dívky oproti tomu jsou ve své práci

⁶⁸ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

vytrvalejší a vstřícnější. Při hře jsou však více stereotypní, klidnější, preferují spíše uzavřené prostory. V opaku jsou samozřejmě chlapci. Jejich hra je hlučná, agresivnější a preferují otevřené prostory. Můžeme zde vidět počátky zájmů, které jsou spíše přechodného charakteru, ale přesto úspěšná seberealizace dítě nejen rozvíjí, ale zároveň obohacuje jeho osobnost a je vhodnou kompenzací sociálních i výkonových neúspěchů.

4.2 Období dospívání – puberta

Dalším důležitým mezníkem ve vývojové psychologii je období puberty čili dospívání. Tomuto období se věnuje Binarová (in Šimíčková Čížková a kol., 2005).

V tomto období se začíná vyrovnávat podstatný rozdíl mezi somatickým a psychickým vývojem. Rozvíjí se hlavně **psychický růst**, oproti tomu se zpomaluje fyzické dospívání. Pubertu můžeme označit jako obdobím pohlavního dozrávání, při kterém **se dítě přeměňuje** na biologicky zralého, dospělého jedince schopného sexuální reprodukce. I když panuje obecný názor, že puberta je obdobím emoční nestability a častých konfliktů převážně s rodiči, je opak pravdou. Ve většině případů je průběh puberty závislý na tom, jestli výchova v rodině nezaznamenala ve vývoji vážnější konflikty a také závisí na tom, jaký rodiče zaujmou postoj vůči svému dospívajícímu dítěti.⁶⁹

4.2.1 Vývoj poznávacích funkcí

Jedním z prvků, který se výrazně rozvíjí je **logická paměť**, ta má převážně **výběrový charakter**. Pubescent si lépe a dlouhodoběji pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti, proto je efekt mechanického učení krátkodobější.

⁶⁹ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

Pubescent je schopen při zadání úkolů volit jedinečné a neotřelé způsoby. **Využívá nápaditosti, originálnosti a fantazijní produkce**, které přetrvává z předešlého vývojového období. U pubescenta se často setkáváme s **denním sněním**, které ovlivňuje bohatá představivost. Tato představivost funguje jako prostředník mezi realitou a ideálem. Vysněný ideál je často sexuálně-eroticky podbarven.

Myšlení pubescentů se zlepšuje, zdokonaluje se schopnost **abstrakce, hypotetického usuzování, deduktivní myšlení** je srovnatelné s úrovní dospělých. Projevují se zájmy o specializované poznatky z určitých oborů. Pubescent má touhu vědomostmi překonat dospělého. Často se setkáváme s pojmem **vzor či idol**, se kterým se chce pubescent, co nejvíce ztotožnit, i vzor může ovlivnit pubescentovu oblast specializovaného oboru zájmu. Dalším významným pojmem u pubescenta je **smysl života**, který se snaží najít. Všimá si **hodnot** ve svém okolí, zkoumá jejich hloubku, důležitost pro život a jejich trvalost. V myšlení se projevuje **racionalismus**, vyznačuje se neuznáváním citového lidského jednání. S racionalismem se také objevuje **radikalismus**, unáhlený hodnotící soud. Ve kterém jedna získaná zkušenost se generalizuje a je přijímána jako platný fakt. Tyto rychlé úsudky jsou dány neakceptovaností kompromisu u pubescenta.

Citový vývoj

Typické pro citový vývoj v období dospívání bývá pro pubescenta **rozvoj vyšších morálních a estetických citů, přijímání mravních hodnot** a to jak ve své vlastní rodině, tak i v celé společnosti. Emoční ladění se v pubertě projevuje více v sociálních vztazích. Jsou odmítány citové projevy rodičů. Emoční vázanost vůči vlastním rodičům se uvolňuje. Výrazná **polarita se vyskytuje v sociálních citech**, od vřelosti až po rozepře a konflikty. Citové odpoutávání od rodičů má za následek pevnějších kamarádských vztahů, odbourávání izolovanosti a sblížení mezi chlapci a dívkami. S tím vším jsou spojovány první zamilovanost a lásky. Takové vztahy mají z počátku zpravidla erotický charakter. Ke konci tohoto období dochází ke spojení erotiky se sexualitou.

Sociální vývoj

V sociálním vývoji se do popředí dostává snaha o **nezávislost a samostatnost v rozhodování**. Při diskuzích s dospělým člověkem se pubescent snaží **uplatnit svůj názor**, často se pouští do slovních konfliktů, ve kterých se chce, co nejvíce odlišit od dospělých. Tato odlišnost se může projevit i růzností reagování dospělých a pubescentů na stejné situace. Zatímco dospělí se radují, pubescent může danou situaci brát velmi vážně. Další viditelné odlišnosti můžeme vidět v **oblékání**, kdy se v tomto období preferuje nedbalost a neupravenost. Častá je i **nápodoba chování dospělých**, pití alkoholu, kouření, přehnané používání vulgarismů, to vše jim dodává vlastní pocit dospělosti. Velký vliv na vývoj jedince má skupina neboli parta jeho vrstevníků, ve které si může pubescent posilovat svoje sebevědomí, sebepojetí a uspokojit potřebu navazování nových kontaktů.⁷⁰

⁷⁰ ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.

5. Strukturované drama

Následující kapitola podává ucelený přehled o pojmu strukturované drama (dále jen SD). V obecné rovině si představíme, co strukturované drama je, jak vzniká, jaké jsou jeho hlavní cíle a jak s ním pracovat.

5.1 Historické pojetí strukturovaného dramatu

Vznik a původ SD bychom mohli zařadit do Velké Británie. Rozdílnost v přístupu **anglického dramatu a amerického dramatu** můžeme vidět především v předloze. Americké drama bývá povětšinou založené na literární předloze, oproti tomu anglické drama vychází z původního námětu, jehož možným základem může být a často je učební látka. Tento postoj je způsoben rozdílným důrazem odlišení divadla a výchovného dramatu. K hlavním představitelům patří **Cecily O’Neillová**, **Jonathan Neelands**, nejvýraznější a nejosobitější představitelkou je pak **Dorothy Heathcoteová**. Všechny tyto osobnosti jsou původním povoláním profesionální divadelníci.⁷¹

Do českého dramatickovýchovného podvědomí se pojem SD dostalo po roce 1989 britskými lektory dramatické výchovy. Jedním z nich byl právě i J. Neelands, významný autor mnoha publikací o SD jako o způsobu využití ve výuce. Od stěžejního díla J. Neelandse *Strukturování dramatické práce* pochází český název pro tento typ výuky.⁷²

5.2 Definice strukturovaného dramatu

Stručně řečeno můžeme říci, že SD ve své podstatě znamená **výuku prostřednictvím zážitku a to v nové, pro účastníka, dosud neznámé a neprožité situaci**. Je jednou z mnoha metod DV, která je zaměřená na poznání určitého tématu pomocí strukturování souvislého

⁷¹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

⁷² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

příběhu s konkrétními postavami a to v konkrétních situacích. Přitom využívá široké škály různorodých technik (**rozhovor, vyprávění, interview, pohybové, obrazové hry, improvizace atd.**).⁷³

Stejně jako v ostatních směrech DV i zde nalezneme **divadelní, pedagogické, psychologické a sociologické kořeny**. Ačkoliv se dá hovořit o tom, že náplň dané struktury dramatu je z části neskutečná skutečnost (tedy jednání pomocí jako, kdyby), žákova či studentova získaná zkušenost v roli či v procesu je skutečná. Hlavní věcí je, aby struktura dramatu byla vystavěna tak, že si sami **účastníci-žáci procesu ponесou důsledky za svá rozhodnutí**, ať už příjemné či nepříjemné. A to během nebo po skončení dramatu.⁷⁴

5.2.1 Strukturované drama – neboli strukturovaná dramatická hra

Jednou z forem, ve které DV funguje, je strukturovaná dramatická hra, či zkráceně drama. Svozilová ve své disertační práci, která byla vydaná jako publikace – *Analyza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy* (2005) uvádí strukturované drama jako prostředek DV k **prosociálnímu rozvoji jednání žáka**.

Jde o organizovanou formu sociálního učení. Významnou roli zde hraje pojem vybraného **tématu**. Setkáme se s názory, že drama by mělo vždy vznikat pro určitou konkrétní skupinu a to na základě znalostí jejich aktuálních potřeb a možností. Ulrichová ve své knize *Drama a příběh* (2007) tento názor vyvrací a je přesvědčena, že učitel může využívat i scénáře dramát, která byla připravena někým jiným pro jinou neznámou skupinu. A také, že lze plánovat i dramata, která nejsou určená pro žádnou skupinu. Vyžaduje to však dostatečnou odbornou znalost vedoucího učitele v oboru.⁷⁵

⁷³ RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008.

⁷⁴ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

⁷⁵ SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005.

Využití SD má svoje **kladné i záporné stránky**. K těm kladným nesporně patří **efektní způsob výuky, lepší zapamatování, všestranné a hlubší pochopení látky**. Zároveň dokáže klást nároky na myšlení žáků, především na sociální myšlení a tím je tak rozvíjet. Proti tomu stojí fakt, že je nutné myslet a dobře zvážit nároky, které chceme po žácích. Správný učitel by měl brát ohledy na lidskou zralost svých žáků. Po učiteli se tedy vyžaduje kvalifikace v oboru.⁷⁶

5.3 Přínos strukturovaného dramatu

Koťátková (1998) se zmiňuje o tom, že SD učí žáky (studenty, seminaristy) **respektu k druhému člověku a k jeho názorům, schopnosti reflexe, empatie, analýzy a syntézy**. Do určité míry také základům divadelního řemesla. Žák si osvojuje efektivní způsoby spolupráce a **řešení úkolů** v menších i větších skupinách. **Učí se získávat informace a tvořivě je zpracovávat**. Důležitou složkou, která se rozvíjí je také komunikace, verbální i nonverbální. Schopnost asertivity při naslouchání, domluvení se mezi sebou, umět přijmout názor druhého nebo prosadit a zdůvodnit svůj názor či cíl. Nedílnou součástí je také schopnost vést dialog. Tím vším si projdou účastníci výuky pomocí strukturovaného dramatu. SD můžeme chápat jako **metodu komplexního učení**, která rozvíjí sedm druhů inteligence:⁷⁷

- Řečová (verbální) inteligence, která je vhodná pro obhájení svých názorů a posiluje slovní projev,
- zraková (prostorová) inteligence, ta zlepšuje schopnost vnímat živé obrazy a vytvářet schémata různých činností,
- logicko-matematická inteligence, pomáhá rozvíjet schopnost plánování časového harmonogramu,

⁷⁶ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

⁷⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol, *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

- fyzicko (pohybová) inteligence, je vhodná pro vstup do rolí a činnost v imaginárním prostředí, tance, rituály,
 - hudební inteligence, která využívá hudby jako podkresu k činnosti, k vytváření melodických rituálů,
 - sociální (interpersonální) inteligence rozvíjí komunikaci a spolupráci ve skupině, odstraňuje stud hovořit před skupinou,
- osobní (intrapersonální) inteligence reflektuje vlastní práci, pomáhá porozumět svým citům.⁷⁸

5.4 Stavba dramatu

Vzhledem k tomu, že účinnost a efektivita výuky, při práci se strukturovaným dramatem, je přímo závislá na stavbě dramatu, se stručně seznámíme s jeho základními složkami podle klasické Aristotelovy křivky vývoje dramatu.

Expozice

Jedná se zpravidla o úvodní část díla, uvedení do situace, kde a kdy se děj odehrává, kdo jsou hlavní postavy. Naznačuje se zde hlavní problémy, témata.

Kolize

Kolize neboli střetnutí, srážka, rozpor. V klasickém dramatu jde o zauzlení děje a o nastolující problém, jenž je nutné řešit.

Krize

Krize je popisována jako vyvrcholení rozporu, potíží, konfliktu. Jedná se o třetí složku klasické dramatické kompozice.

⁷⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

Peripetie

V peripetii dochází k náhlému až překvapivému dějovému zvratu, obratu v ději. Hlavní funkcí peripetie je obnovení napětí či naopak uvolnění. Tato část se často vynechává.

Katastrofa

Touto částí se celá aristotelovská křivka vývoje dramatu uzavírá. Dochází zde k rozuzlení děje. S katastrofou je často spojována také **katarze**.

Katarze

Proces, který probíhá uvnitř divákovy mysli, duševní, citový a mravní stav diváka. O čem přemýšlí, co jeho postoje ovlivňuje a mění a co se zpravidla označuje jako prožitek z dramatického díla.⁷⁹

Při dramatických aktivitách je obvykle tento proces katarze doprovázen společnou **reflexí-debatou**. Zde je poskytován bezpečný prostor, ve kterém se zveřejňuje, formuluje, rozšiřuje a dotvrzuje poznání, které bylo hlavním pedagogickým cílem aktivity.⁸⁰

5.5 Proces realizace strukturovaného dramatu ve výuce

Tento typ dramatu nachází nejširší uplatnění ve vyučování na všech stupních škol a na látkách, které jsou k tomu vhodné. Nejlépe poslouží v situaci, kdy je potřeba **hlouběji prozkoumat a lépe pochopit určité téma**.⁸¹

Pokud použijeme spojení - ve výuce, máme tím na mysli, že SD bude probíhat v rámci vyučovaných předmětů. Tudíž lze předpokládat, že žáci budou dopředu seznámeni a připraveni na další kapitolou v kurikulu daného vyučovaného předmětu. Volba tématu tedy závisí zcela na vyučujícím. A právě osobnost vyučujícího zde sehrává důležitou roli. Pro

⁷⁹ RICHTER, L., *Praktický divadelní slovník*. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008.

⁸⁰ MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2004.

⁸¹ MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007.

realizaci dramatu je důležitá znalost divadelního řemesla, která mu napomáhá při výstavbě formy, tvorbě napětí, ozvláštňování, práci s kontrastem atd. V průběhu procesu platí, že každý z účastníků je zároveň i jeho spoluautorem, a že u každého přitom dochází ke komplexnímu učení, kterého se aktivně účastní duch, duše i tělo.⁸²

Na počátku procesu je zcela nezbytné, aby pedagog **záměrně a cíleně podnítil zájem účastníků-žáků** o věc, jedině tak budou ochotni přijmout hru, domluvit se na společných pravidlech a ty potom i kolektivně dodržovat. Poté se už jedná o jednotlivé rozfázování-strukturování daného tématu pomocí nejrůznějších technik, které dramatická výchova využívá, neboť právě tyto techniky se stávají těžištěm práce. Důraz je zde kladen na výstavbu dramatu. Techniky bývají konstruovány tak, aby vedly k objektivnosti poznávání, založené na argumentaci, na dokladech, důvodech a ne na subjektivních momentech. Nejčastěji se setkáme se slovními technikami, kterými mohou být:

- Konverzace ve dvojicích, interview,
- telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy,
- vyprávění, reportáže,
- svědectví, titulkování, shromáždění, schůze atd.

Dalšími technikami, jež se využívají, jsou techniky s pantomimou, jednáním v roli a techniky grafické a zvukové.⁸³

Na každou část dramatu se dá nahlížet z několika úhlů pohledu. A to z hlediska pedagogického, dále dle stavby dramatu a z hlediska typu použité techniky.⁸⁴

⁸² MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu, hlava plná nápadů*. Praha: IPOS – Artama, 2001.

⁸³ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007.

⁸⁴ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

5.5.1 Kritéria pro plánování dramatu

Konkrétní téma vždy vybíráme a plánujeme s ohledem na potřeby skupiny. Musíme také upravovat náročnost dramatu a přizpůsobovat ji věkové kategorii žáků. Přičemž každá fáze strukturovaného dramatu má své substruktury. Morganová, Saxtonová (2001) uvádějí tyto substruktury:

- Výukový kontext: určitý vyučovací předmět,
- výukové ohnisko: konkrétní téma,
- dramatické ohnisko: to, co má být prozkoumáváno,
- strategie: okolnosti, jejichž prostřednictvím budou žáci-studenti vtaženi do akce, a prostředky, se kterými budou pracovat na tom, co je ohnisko,
- činnost: uskutečněná strategie, neboli zjednodušeně to, co mají žáci dělat,
- techniky: postupy, které učitel využívá k realizaci strategie,
- organizace: to, co je zapotřebí k tomu, aby žáci a učitel vykonali nějakou činnost, týká se to prostoru, pomůcek a času.

Před začátkem každého dramatu je vhodné se **věnovat hrám a cvičením**, zaměřeným na daný problém. Skupina se **naladí na stejnou vlnu** a vznikne skupinová atmosféra, která se pak zúročí tím, že práce jde rychleji, do větší hloubky a žáci jsou více soustředěni.⁸⁵

⁸⁵ KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

Praktická část

Praktická část je zaměřené na tvorbu a realizaci vlastního strukturovaného dramatu. Vymezení základních cílů projektu a popisu cílové skupiny. V závěru praktické části jsou uvedeny výzkumné metody, které byly použity, poté následně analyzovány a v konečné fázi vyhodnoceny.

6. Projekt strukturované drama

Na základě informací v kapitole 5. se tato kapitola věnuje především popisu vlastní tvorby SD. Dále jsou zde uvedeny informace, týkající se základní školy, kde byl projekt realizován. Je zde popsána příprava a samotná realizace projektu.

6.1 Základní škola Štefánkova v Hradci Králové

Původně se škola jmenovala Základní škola Engelsova. Škola byla vystavěna v první polovině 80. let a svého času patřila mezi největší základní školy v tehdejší ČSSR. Po revoluci v 1989 se přejmenovala na Základní školu Štefánikovu. Nyní se jedná o velkou **sídlištní základní školu**, která poskytuje svým žákům základní vzdělání vymezené učebními dokumenty-školní vzdělávací program pro základní vzdělávání a vzdělávací program Základní škola a Základní škola s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Na škole se učí 590 žáků, kteří jsou různorodým vzorkem znalostí, zájmů, chování a rodinného zázemí.⁸⁶

6.2 Příprava SD

Samotné přípravě SD předcházelo setkání pana ředitele Základní školy Štefánikovi, pana zástupce pro druhý stupeň a paní zástupkyně pro první stupeň. Po kladném přijetí žádosti o realizování praktické části bakalářské práce ve škole, následoval během měsíce září vhodný výběr výzkumných tříd. Požadavku, aby třídy byly z devátého a pátého ročníku bylo vyhověno. Během měsíce října se uskutečnily konzultační hodiny s oběma třídními učitelkami, při kterých se rozebírali jednotliví žáci, celková atmosféra ve třídách či výskyt nežádoucích sociálně-patologických jevů ve třídách.

Poté následovalo samotné setkání s oběma třídami, které proběhlo formou:

- Náslechové hodin v různých předmětech,

⁸⁶ WWW ZŠ ŠTEFANIKOVA: Informace o škole [13-06-2010], dostupný z : <http://www.zsstefanikovahk.cz/?p=skola:o-skole>

- přímého kontaktu se žáky při skupinových hrách, jejichž seznam nalezneme v příloze č. 1, tyto hry byly také zaměřené na potenciální screening obou tříd.

6.3 Struktura projektu

Podrobný popis strukturovaného dramatu nalezneme v příloze č. 2.

Každé setkání s účastníky bylo rozděleno do několika částí, obecně je můžeme nazvat **úvodní část, hlavní část a závěrečná část.**

- **Úvodní část**-byla věnovaná krátkým cvičení a hrám, zpravidla se zaměřením na napojení se na sebe a uvědomění si skupiny, tzv. warming, sloužila také pro zopakování minulého setkání
- **Hlavní část**-plnění jednotlivých kroků SD
- **Závěrečná část**-vytvářela prostor pro uklidnění, koncentraci a reflexi, podle potřeby se zařazoval rituál

6.4 Realizace SD

Přímá práce se žáky se uskutečňovala od konce listopadu až po začátek ledna. Z důvodů dojíždění do Hradce Králové byla setkání se žáky vždy naplánována na pátek. Podle domluvy s vyučujícími setkání trvala buď 45minut, nebo 90 minut. Místem realizace projektu byly pro žáky jejich kmenové třídy.

Na začátku projektu se se žáky formou brainstormingu vedla diskuze na téma multikulturalismus. Cílem tohoto sezení bylo zjistit, do jaké míry žáci chápou a vnímají například jiné etnické menšiny, pojmy národ a národnost, nebo co vědí o konfliktech, které se dějí ve světě. Dalším důležitým tématem, které se probíralo, byly rozdílnosti mezi státy s demokratickým a totalitním režimem (toto téma bylo pro obě třídy velice aktuální a to z předmětů dějepisu a vlastivědy). S tímto tématem se přímo setkáváme v projektu. Jako

pomůcky se využívali archy papíru, fixy, obrazové a studijní materiály (fotografie, mapy, tv. záznamy, atd...).

7. Metodika výzkumu

Tato kapitola podává ucelený přehled o jednotlivých postupech, cílech a metodách použitých ve výzkumném šetření.

7.1 Výběr výzkumného souboru

Pro výběr výzkumného vzorku byla zvolena metoda **záměrného (účelového) výběru**. Jedná se o **nejrozšířenější metodu**, která se v kvalitativním výzkumu používá. Ve své podstatě se pracuje s užším pojetím tohoto termínu. Za záměrný (účelový) se označuje pro své cílené vyhledávání účastníků výzkumu, kteří **splňují určitá kritéria nebo určité vlastnosti**.⁸⁷

Kritéria pro výběr výzkumného souboru

Jako cílovou skupinou projektu byli vybráni žáci posledního ročníku prvního stupně základní školy, tedy žáci páté třídy (10-11 let), a žáci posledního ročníku druhého stupně, tedy žáci deváté třídy (14-15 let). Obě vybrané skupiny žáků pochází ze stejné základní školy. V obou třídách je přibližně stejný počet žáků. V páté třídě je 20 žáků (11 chlapců, 9 dívek) a v deváté třídě je 24 žáků (13 chlapců, 11 dívek). Obě skupiny nemají předchozí zkušenosti s využitím DV ve výuce. Pro upřesnění, jedná se o uměle vytvořené skupiny.

7.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cíle práce bylo pomocí SD rozvinout v obou třídách téma Rodiny a zjistit rozdílná stanoviska v přístupu a důležitosti k tomuto tématu mezi oběma skupinami, dále zjistit rozdílnosti v přístupu v řešení stejných situací. Za dílčí cíl si může zvolit rozdílnost v pedagogickém vedení u obou skupinám.

⁸⁷ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

7.3 Výzkumné otázky

Pro celkové a jasnější vysvětlení, čím se závěrečná práce zabývá, jsme zvolili tyto výzkumné otázky. Pro všechny účastníky výzkumu bude hromadně používáno označení probandi.

- a) *Jaké jsou hlavní rozdíly ve významu rodiny mezi oběma skupinami probandů?*
- b) *Do jaké míry žáci shledávají téma rodiny za zajímavé a pro ně aktuální?*
- c) *Došlo během, popřípadě po realizaci, projektu ke zlepšení společenské atmosféry alespoň v jedné třídě?*
- d) *Jaké jsou rozdíly ve skupinové spolupráci mezi oběma skupinami žáků?*
- e) *Jaká je účinnost a efektivita strukturovaného dramatu při práci dětským a dospívajícím kolektivem?*

7.4 Metody výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsme použili **kvalitativní výzkum**. Neboť je pro nás **důležitá kvalita a hodnota** jako souhrn určitých vlastností. Kvalitativní výzkum je psychologických vědách označován jako přístup, který využívá principy jedinečnosti, neopakovatelnosti, procesualnosti, kontextuálnosti a dynamiky. Kvalitativních metod se využívá pro popis, analýzu a také interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnější a vnitřní reality.⁸⁸

⁸⁸ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

7.5 Metody získávání dat v kvalitativním výzkumu

Skupinová diskuse

Při správně vedené skupinové diskusi se uvolňují racionalizační schémata a psychické zábrany. Účastníci diskuse snadněji **odhalují své postoje a způsoby jednání, své pocity** a myšlenky v běžném životě. *Skupinová diskuse je proto vhodná pro odhalení obsahů veřejného mínění a kolektivních postojů.* (Hendl, 2008, s. 182)

V našem projektu pracujeme s uměle vytvořenou skupinou, aspoň zpočátku. Vzhledem k tomu, že obě skupiny se setkávají každý den, můžeme je označit za homogenní typ skupiny.

Možným problémem skupinové diskuse je nerovnoměrné zapojení členů do diskuse. Někteří jedinci v diskusi jsou dominantnější než ostatní, ti se snaží zůstat stranou.⁸⁹

Pozorování

Pozorování patří společně s rozhovorem **k nejstarším metodám získávání psychologických poznatků**. Pro naši práci bylo použito pozorování **extrospektivní, otevřené, zúčastněné**. Zúčastněné pozorování můžeme charakterizovat, jako pozorování, kterého se pozorovatel přímo zúčastňuje, je tedy v prostoru s účastníky a stává se součástí těchto jevů, je jedním z aktérů. Nabízí se mu možnost zapojit se do interakcí mezi účastníky. Pomůže mu to lépe pochopit a popsat, z jakého důvodu účastníci v danou chvíli takto jednají.⁹⁰

Terénní poznámky

Terénní poznámky slouží jako hlavní prostředek záznamu při zúčastněných pozorování. *Terénní poznámky obsahují, co výzkumník slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval v průběhu shromažďování a reflektování dat. Terénní poznámky rozdělujeme na dva druhy: popisné a reflektující poznámky.* (Hendl, 2008, s.197) V našem případě sloužily pro okamžité

⁸⁹ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008.

⁹⁰ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

zaznamenávání situací během realizace projektu, dále posloužily ke zpětnému reflektování daných situací.

7.6 Metody analýzy kvalitativních dat

Metoda vytváření trsů

K analýze jsme použili metodu vytváření trsů. Jde o dílčí postup analýzy kvalitativních dat. Tato metoda slouží k tomu, abychom lépe seskupili a konceptuovali určité výroky do skupin (trsů). Například tak mohou vzniknout skupiny dle rozlišení určitých jevů, případů, místa.⁹¹

Metoda srovnávání a kontrastů

Metoda kontrastů se využívá právě tehdy, je-li zapotřebí od sebe odlišit dvě identifikované kategorie a zároveň upozornit na rozdíly mezi nimi, a to i přesto, že tyto dvě kategorie mohou mít mnoho společného. Metoda kontrastování je například i vhodná pro odlišení určitých fenoménů.⁹²

⁹¹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

⁹² MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006.

8. Výsledky analýza dat

Pomocí zvolených metody k získávání dat v kvalitativní výzkumu popsanych v předchozí kapitole, jsme na základě metody vytváření trsů analyzovaly tyto výsledky.

8.1 Analýza

Pouze čtyři žáci 9. třídy se odmítali zúčastnit realizace projektu. Jak se již dalo předpokládat, probandi 9. třídy dosahovali **lepších vyjadřovacích schopností a srozumitelností výkladu svých myšlenek**. Neměli problém s vyjádřením vlastních názorů, i přesto, že se jimi stavěli proti většině svých spolužáků. Celkově se projevovali při všech aktivitách hlučněji. Více se mezi sebou dohadovali a tím se dostávali do slovních konfliktů. Mezi probandy v 9. třídě bylo znatelnější rozvrstvení kolektivu na menší skupinky. Při jednotlivých krocích SD dosahovali lepší schopnosti improvizace.

Jako jedním z problémů v 9. třídě můžeme shledávat značné a přímé projevy rasismu a xenofobního chování vůči etnickým menšinám žijící v České republice. K dalším negativním projevům můžeme připojit i velké množství vulgárního vyjadřování, které používali, především chlapci, v běžné mluvě. Jeden z účastníků výzkumné práce slovně napadl vedoucího projektu. Ostatní účastníci jej sami napomenuli a vyzvali ho k omluvě. Jednou z častých reakcí na pokládané dotazy bylo: „Mě je to jedno.“

U probandů v 5. třídě můžeme shledávat **lepší soustředěnost během samostatných úkolů a pohotovější reakce**, které často narážely ony horší vyjadřovací schopnosti. Probandi 5. třídy více při slovním projevu gestikulovali rukama a častěji se zadržovali, jejich častá slovní odpověď zněla: „Já nevím“. Celkově se musíme zmínit o lepší komunikaci a aktivitě mezi těmito probandy. Během jednoho měsíce, kdy probíhala realizace SD, došlo k jednoznačnému posunu a zlepšení, především u některých profantů 5. třídy,

v osobnostním rozvoji a to především ve vyjadřování před ostatními žáky.

8. 2 Diskuze

V této kapitole se pokusíme odpovědět na otázky položené v předchozí kapitole. Následně pak zhodnotit celkovou činnost a úspěšnost projektu.

Odpovědi na výzkumné otázky

ad a) U probandů 5. třídy je prokazatelné, že vnímají rodinu jako základní jistotu ve svém životě, uvědomují si její důležitost, svoje postavení a její potřebu. Rodiče vnímají jako pevně dané autority. Oproti tomu probandi 9. třídy vnímají rodinu jako zázemí, ale jistoty hledají ve svých přátelích a kamarádech. Uvědomují si možnost osamostatnění a získání určité nezávislosti. Jako autoritu své rodiče vnímají především z principu rodičovství.

ad b) U probandů 9. třídy jsme zjistili značné rozdíly v aktuálnosti tohoto tématu, neboť u mnohých v té době rozhodoval výběr střední školy a naskytnutí možnosti odejít studovat do jiného města. Většina všech probandů však shodně vnímá vlastní rodinu nejdůležitější věc na žebříčku svých hodnot.

ad c) Tuto otázku pomohly do značné míry zodpovědět třídní učitelky. I ze zkušenosti můžeme potvrdit, že u probandů 5. třídy došlo k většímu stmelení kolektivu a propojení dívčích i chlapeckých skupinek nejen během realizace projektu, ale i mimo tuto činnost a to v ostatních vyučujících předmětech. U probandů 9. třídy nebyly zpozorovány významnější změny.

ad d) Dle metody pozorování jsme došli k závěru, že dívky jsou v obou skupinách aktivnější než chlapci a častěji se ujímají iniciativy při vedení práce. Práce ve skupinkách je u probandů 5. třídy klidnější, méně dochází k slovním napadením ostatních spolužáků. U této skupiny probandů jsme zpozorovali lepší spolupráci při plnění společných úkolů.

ad e) Strukturované dramatu má nesporně kladný vliv na výuku u všech žáků základní školy. Jak jsme se již zmínili v teoretické části práce, velice záleží na výběru tématu. I přes pokus výběru tématu, které by mohlo zajímat obě vybrané skupiny probandů, musíme konstatovat, že s probandy 5. třídy se lépe spolupracovalo, pro jejich chuť a větší zájem. U probandů 9. třídy spíše šlo o vyplnění náhradního programu místo výuky. Lze říci, že pokud by se zvolilo aktuálnější téma, pro skupinu probandů 9. třídy, došlo by k jejich lepšímu zapojení do projektu.

8.3 Hodnocení projektu

Při realizaci projektu se osvědčilo dodržovat určitou strukturu rozvržení práce. Úvodní warmingy se projeví jako důležité části pro přípravu samotné práce se SD. Nejen, že poskytly skupinám ideální naladění na sebe, ale zároveň poskytly každému žákovi potřebné uvolnění a odstranění ostychu projevit se před svými spolužáky. Naladění na skupinu bylo důležité i pro vedoucího projektu, který často musel program upravovat podle nálady ve skupině.

Jako hlavní přínos projektu můžeme spatřovat v rozdílnosti přístupu a v řešení jednotlivých kroků SD obou skupin. Kdy žáci 5. třídy byli v řešení úkolů mnohem aktivnější a tvořivější, více zapojovali fantazii než žáci 9. třídy, avšak žáci 9. třídy přistupovali k řešení úkolů více reálněji.

Z počátku realizace projektu, se účastníci cítili při plnění úkolů nejistí a často se vedoucího projektu doptávali a chtěli konkretizaci zadaného úkolu. Postupem času, toto doptávání vymizelo a účastníci již sami zvládali tvořivě plnit zadané úkoly.

Velké pozitivum je vidět i ve vyzkoušení hraných rolí, při kterých si žáci vyzkoušeli žít životem někoho jiného a řešit jeho problémy. Co se negativně odráželo na realizaci

projektu, byla mnohdy malá časová dotace. Kterou se vedoucí projektu dozvěděl až v daný den ve škole.

Závěr

Bakalářská práce se převážně zabývá celkovou metodikou dramatické výchovy, strukturou a kritérií pro práci se strukturovaným dramatem. Smyslem celé práce bylo seznámit žáky základní školy s metodami a technikami dramatické výchovy. Dále pak příprava a realizace strukturovaného dramatu. Vytvořit pro žáky bezpečný prostor, ve kterém mohou projevit svůj vlastní názor, naslouchat ostatním, dostat možnost vžít se do role jiného člověka a jednat v ní. Dosáhnout pomocí dramatické výchovy jejich osobního a sociálního rozvoje. Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo zjistit rozdílnosti v přístupu řešení zadaných úkolů mezi oběma vybranými skupinami žáků a zjistit, jak rozdílně tyto skupiny vnímají hodnoty rodiny. A to na základě stejného strukturovaného dramatu. Z výsledků můžeme souhrnně usoudit, že každému dítěti by se měla poskytnout možnost, poznat metody a techniky dramatické výchovy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. 83s. ISBN 80-70680709.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 408s. ISBN 978-80-7367-485-4.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

LUKAVSKÝ, R. *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 155s. ISBN neuvedeno

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

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova, didaktika dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2007. 223s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7. rozš.vyd. Praha: ARTAMA, 1993. 149s. ISBN 8070680415.

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

MATĚJČEK, Z., LANGMAIER, J. *Počátky našeho duševního života*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1986. 386s. ISBN 505-21-825.

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

MORGANOVÁ, N. SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu, hlava plná nápadů*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 249s. ISBN 80-901660-2-4.

PIPEKOVÁ, J. VÍTKOVÁ M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-83-4.

RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. 1.vyd. Praha: DOBRÉ DIVADLO DĚTEM, 2008. 207s. ISBN 978-80-902975-8-6.

SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2005. ISBN neuvedeno

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2.nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 175s. ISBN 80-244-0629-2.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: ISV, 1999. 79s. ISBN 80-85866404.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, 1995. 200s. ISBN 80-85866064.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 352s. ISBN 9788024718651.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozš. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. 269s. ISBN 80866106020.

VALENTA, M. *Dramaterapie*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 256s. ISBN 978-80-247-1819-4.

VALENTA, M. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. 127s. ISBN neuvedeno

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 2. vyd. Praha: Parta, 2003. 443s.
ISBN 8073200635.

VOSTRÝ, J. *O hercích a herectví, osobnost a umění*, Praha: Achát, 1998. 274s.
ISBN 809022217X.

Internetové zdroje

WWW ZŠ ŠTEFANIKOVA: Informace o škole [13-06-2010], dostupný
z : <http://www.zsstefanikovahk.cz/?p=skola:o-skole>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Seznam a popis technik warmingů

Příloha č. 2. Popis strukturovaného dramatu

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Čápová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph. D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Uplatnění strukturovaného dramatu při práci se třídou základní školy
Název v angličtině:	The use of structured drama with work off class of elementary school.
Anotace práce:	Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí, části teoretické a části praktické. Teoretická část bakalářské práce podává ucelený přehled metodiky dramatické výchovy a základní stručnou charakteristiku vývojových období mladší školní věk a období dospívání. V praktické části je názorně popsán strukturovaný dramatický projekt, který byl realizován na ZŠ Štefánikova v Hradci Králové. Je zde také uveden výzkum, položení výzkumných otázek, jejich zodpovězení a následné vyhodnocení celého výzkumu.
Klíčová slova:	Dramatická výchova, strukturované drama, období mladšího školního věku, období dospívání-puberta
Anotace v angličtině:	This work is divided into two parts, theoretical and practical parts. Theoretical part of this thesis gives a comprehensive overview of the methodology drama and a brief description of the basic developmental period of school age and adolescence. The practical part is described clearly structured dramatic project that was implemented at the elementary school Štefánikova in Hradec Kralove. It also identified research, positioning research questions, answering them and then evaluate the research.

Klíčová slova v angličtině:	Drama Education, structured drama, the early school age, adolescence, puberty
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Seznam technik warmingů a pohybových cvičení Příloha č. 2 Strukturované drama Rodina
Rozsah práce:	67 stran
Jazyk práce:	Čeština

PŘÍLOHA Č. 1

SEZNAM TECHNIK WARMINGŮ A POHYBOVÝCH HER

Skupinové žonglování

popis:

- lektor má v ruce míček, který někomu hodí, ten ho zase hodí někomu jinému, kdo ještě míček neměl, takto se míček hází do té doby, než projde rukama celé skupiny. Každý si pamatuje, od koho míček přijímá a komu ho hází. Do hry se může přidat více různých míčků či předmětů.

Chůze v prostoru

popis:

- skupině jsou dány tři stupně rychlostí, 1, 2, 3. Žáci se po třídě pohybují dle zadané rychlosti. 1- znamená pomalou chůzi, 2- klasickou chůzi, kterou chodíme, 3- největší rychlost, kterou jsme schopni, v daný moment vytvořit.

- můžeme si do této techniky přidat slovo štronzo, které v divadelní řeči znamená zastavení pohybu, pokračování pohybu se uvolňuje povel portamento.

Kdo nebo co jsi

popis:

- žáci chodí volně po prostoru a využívají všechny polohy těla-stoj, sed, leh. Lektor řekne štronzo, všichni zmrznou. Lektor se postupně žáků ptá, kdo nebo, co jsi v prostředí, které zadá lektor (např. kdo nebo co jsi na bazénu, v zahradě, na vesmírné lodi, ve škole atd.)

Bum čiki bum

popis:

- všichni sedí v kruhu, postupně se od pianissima (co nejtišeji) přeříkává říkadlo Bum čiki bum bum čiki raka čiki bum čiki bum, s každým opakováním se zesiluje hlas až do fortissima (maximální síla), vše se přeříkává s dopomocí rukou. Na každou slabiku se střídá tlesknutí do rukou a kolenou.

Heja, hot, down

popis:

- všichni stojí v kruhu, po kruhu se posílají určité signály, které jsou doprovázeny gestikulací ruky.

Sochy

popis:

- žáci vytvoří dvojice. Jedná se o tvoření soch pomocí vlastního těla. Jeden ze dvojice vytvoří libovolnou sochu, ten druhý ji zase svoji sochou doplní, žáci se střídají. Pro lepší atmosféru při práci je vhodné zvolit i rytmickou doprovodnou hudbu.

Molekuly

popis:

- žáci se pohybují po prostoru, můžeme pustit hudbu. Jak lektor vykřikne číslo, žáci musí rychle zareagovat a vytvořit seskupení dle vykřiknutého čísla. Kdo zbude, vypadává.

Ukaž, kde je

popis:

- žáci se pohybují volně po prostoru, lektor vykřikne štronzo, pro žáky je to zároveň signál, že mají zavřít oči. Lektor se zeptá např. kde stojí Jana? Ostatní žáci se snaží na ni poslepu ukázat.

Evoluce

popis:

- u této hry máme 5 základních vývojových stupňů: ťuk ťuk (vejce), píp píp (kuře), dino dino (dinosaurus), homo homo (člověk), jako poslední zbývá nebe. Ke každému stupni patří charakteristický zvuk a pohyb rukou, které si každý lektor může libovolně zvolit. Na počátku jsou všichni vejce, náhodně se pohybují se po prostoru. Když se potkají dva tvorové na stejném vývojovém stupni, losují (kámen-nůžky-papír), kdo z nich vyhraje, postupuje do dalšího stádia. Hráč, který prohrál, zůstává na vejci. Kdo se dostane nad člověka, vyhrál a odchází ze hry.

Tleskání

popis:

- všichni stojí v kruhu s dostatečným prostorem kolem sebe. Lektor vysílá po kruhu signál tlesknutím ruky, která zároveň naznačuje směr tleskání. Žáci se musí snažit temporytmus a postupně zrychlovat.

Slunce svítí na toho, kdo

popis:

- žáci stojí v kruhu, postupně po kruhu (nemusí být) každý řekne: Slunce svítí na toho, kdo..... a doplní konec věty, např. kdo má rád čokoládu, kdo se dneska dobře vyspal atd. Žáci se podle své odpovědi pohybují na výseči kruhu, uprostřed je maximum, na krajích minimum.

PŘÍLOHA Č. 2

STRUKTUROVANÉ DRAMA: RODINA

Krok 1) KDE BYS CHTĚL ŽÍT A PROČ?

-popis:

Technika: každý žák mluví sám za sebe

Organizace v prostoru: žáci sedí v kruhu

Obsah: učitel položí žákům otázku, kde by chtěli žít a proč? Žáci na ni postupně odpovídají, mohou si zvolit jakékoliv místo na zemi, nejsou ničím omezeni

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: žák sděluje ostatním vlastní názor a přání, zapojení fantazie, soustředění se pouze na toho, kdo mluví

Z hlediska samostatného rozhodování: každý účastník má možnost svobodně vyjádřit svoje myšlenky

Z hlediska použitých technik: technika je časově náročnější, každý žák mluví samostatně

Krok 2) ŘADA NÁZORŮ

-popis:

Technika: řada názorů, která bude sloužit k rozdělení žáků do skupin

Organizace v prostoru: využíváme celý prostor třídy, pomocí židlí si vyznačujeme základní rozdělení šikály, židle označují začátek, prostředek a konec

Obsah: učitel pokládá žákům několik otázek, které se týkají předchozího kroku, tedy, kde by žáci chtěli žít

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: celá třída je v akci, žáci se chovají podle své volby, tu pak mají možnost vyjádřit svým postojem

Z hlediska samostatného rozhodování: každý žák se v tuto chvíli samostatně rozhoduje

Z hlediska použitých technik:

Krok 3) SOUSOŠÍ

-popis:

Technika: sousoší ve dvojicích

Organizace v prostoru: každá dvojice si najde pro sebe místo

Obsah: jeden ze dvojice vytvoří sochu, kterou druhý dotvoří podle svého uvážení, poté se zase vymění, do této techniky je vhodné žákům pustit jako podkres rytmickou hudbu

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: žáci hledají kreativitu v nonverbální komunikaci, soustředění se na svého partnera v sousoší

Z hlediska samostatného rozhodování: žáci se svobodně rozhodují, je jim ponechána tvůrčí fantazie

Z hlediska použitých technik: snažíme se odstranit zábrany sebevyjádření, žáci se ve dvojici lépe soustředí, je zde dán prostor pro improvizaci

Krok 4) TVOŘÍME VLASTNÍ STÁT

-popis:

Z předchozího kroku 3, jsou žáci již rozděleni do 4 skupinek

Technika: společná práce ve skupinkách

Organizace v prostoru: každá skupinka si zvolí svůj vlastní prostor

Obsah: jednotlivé skupinky mají za úkol na připravený arch papíru, vymyslet 2 vlastní státy, země, žáci nakreslí mapu, vymyslí název a nejzákladnější pravidla, podle kterých by se potenciální obyvatelé měli chovat, žákům je pouze zadáno, že jeden v jednom státě bude panovat demokracie a ve druhém státě totalitarismus. Žáci využívají poznatků z předešlých hodin.

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: spolupráce na zadané téma, žáci se učí přijmout názory druhých a společně dojít ke shodě. Práce je ztížená o konkrétní výsledek zadaného úkolu

Z hlediska samostatného rozhodování: skupinky jsou utvořeny z žáků, kteří mají shodné názory z kroku č. 2

Z hlediska použitých technik: tato technika je vhodná, pokud je ve třídě mnoho žáků

Poté následuje společná prezentace všech výtvorů skupinek

Krok 5) SOUSOŠÍ PROTIKLADŮ

-popis:

Technika: skupinové sousoší

Organizace v prostoru: využijeme celý prostor třídy, sochy se budou stavět za sebou ve dvou řadách

Obsah: žáci vytvářejí ve skupinkách sousoší protikladů, sousoší na téma: hlad-hojnost, bohatství-chudoba, smutek-radost apod, žáci pracují s informacemi, které se dozvěděli z předchozích aktivit, sousoší různých skupinek můžeme porovnávat

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: společná práce ve skupinkách, potřeba domluvit se, uvědomění si svého těla jako výrazového prostředku, soustředění se na vlastní tělo, neboť socha se nehýbe

Z hlediska samostatného rozhodování: shoda všech na stejné soše, naslouchání, kompromis

Z hlediska techniky: technika sousoší je v tomto smyslu pojata kolektivně, jde o zachycení konkrétní emoce, události, žáci musí vydržet stát nehybně jako socha

Krok 6) NOVÁ RODINA

-popis:

Technika: práce s fotografií

Organizace v prostoru: každá skupina pracuje ve svém rohu místnosti

Obsah: každé skupince je poskytnuta fotografie pětičlenné rodiny, která žije v jejich zemi s totalitním režimem, žáci mají za úkol, popsat jednotlivé členy, pokouší se o každém členy vymyslet, co nejvíce informací (jméno, věk, povolání, záliby, vlastnosti atd.)

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: skupinová domluva a souhlas, žáci přiřazují společenské statusy

Z hlediska samostatného rozhodování: žáci přiřazují statusy, zároveň musí respektovat jejich realitu

Z hlediska použité techniky: žákům je ponechána volnost a fantazie, mohou se s osobou na fotografii ztotožnit či nikoliv

Následuje společná prezentace všech skupinek-rodin

Krok 7) ŽIVOT V RODINĚ

-popis:

Technika: skupinová improvizace na zadané téma

Organizace prostoru: ve třídě se vytvoří pomyslné jeviště a hlediště, na jevišti je stůl a židle

Obsah: žáci mají za úkol rozehrát krátkou improvizovanou etudu, ve které znázorní běžný život své rodiny, která žije v jejich fiktivně vymyšlené zemi.

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: žáci jsou uvedeni do nové sociální role, přijmout ji a jednat v ní, reagují na podněty a situace, rozvoj schopnosti improvizace

Z hlediska samostatného rozhodování: prožívání a uvědomění si důsledků svého chování

Z hlediska použitých technik: rozvoj schopnosti improvizace, žákům je zadáno téma a potom ponechám krátký čas na přípravu

Krok 8) PŘECHOD PŘES HRANICE

-popis:

Technika:

Organizace prostoru: využíváme celý prostor třídy, uprostřed třídy, jsou umístěny dva žáci se zavázanýma očima – ti představují nebezpečné radary.

Obsah: skupinky se domluví, jestli chtějí opustit zemi ve, které nyní žijí a pokusit se dostat do své vysněné země, žáci postupně vstupují do prostoru a přibližují se k radarům, kolem kterých musí projít tak, aby je nezaregistrovali. Kdo je zasažen, musí zůstat na svém místě a nemůže pokračovat dál. Sledujeme, jak to s jednotlivými rodinami dopadlo (kdo zůstal nebo nepřešel)

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: rozvoj schopnosti soustředit se a koncentrovat se

Z hlediska samostatného rozhodování: každý žák se dobrovolně, zda chce přejít hranice či nikoliv, nese tak odpovědnost za své rozhodnutí, které může ovlivnit celou jeho skupinu-rodinu

Z hlediska použité techniky: vytvoření pomyslné iluze hranic, které může přejít, překonání strachu z toho, že neuspějí

Krok 9) TELEVIZNÍ INTERVIEW

-popis:

Technika: nepřipravená improvizace s učitelem v roli

Organizace prostoru: postačí pouze dvě židle a vyhraněný prostor pro ně

Obsah: učitel je v roli televizního reportéra, který si připravuje rozhovor s rodinami ihned po jejich přechodu do nové země, vyptává se jich na pocity, jestli jim někdo bude chybět, seznamuje je s pravidly dané země atd., žáci spontánně odpovídají

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: převedení zážitku z přechodu hranic do popisu vlastních pocitů

Z hlediska samostatného rozhodování: žák sám reflektuje svoje rozhodnutí

Z hlediska použité techniky: učitel pokládá otázky, nad kterými se žák musí zamyslet a sdělit svoje pocity, jedná se klasickou metodu strukturovaného dramatu interview

Krok 10) DOPIS DOMŮ

-popis:

Technika: fiktivní dopis domů

Organizace v prostoru: každá skupina-rodina pracuje v svém rohu místnosti

Obsah: členové rodiny, kteří se dostali do nové země, píšou fiktivní dopis domů, buď zbylým členům rodiny, kteří se rozhodli nepřejít hranice a nebo svým příbuzným, které museli opustit

-rozbor:

Z hlediska pedagogického: žáci se snaží zformulovat svoje myšlenky do psaného projevu

Z hlediska samostatného rozhodování: každý žák sám za sebe sděluje své pocity

Z hlediska použité techniky: tato technika umožňuje každému vyjádřit se, zda je spokojen s tím, jak vše dopadlo, opět se jedná o klasickou techniku, které strukturované drama využívá

Na úplný závěr projektu proběhlo pomocí rituálu odebrání rolí, které žáci představovali.

Následuje společná reflexe se žáky, společně se bavíme o tom, jak celý příběh s rodinami dopadl, jak se cítili v roli někoho jiného, jestli bylo pro ně těžké, se v některých chvílích rozhodnout, jestli už zažili někdy podobnou situaci, kdy se museli rozhodnout.