

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Lucie Skalická

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

Olomouc 2015

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

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

V Olomouci dne 11. prosince 2015

.....

Děkuji Doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce. Děkuji také PaedDr. Jiřině Blumové za umožnění realizace navržené vzorové hodiny a všem, kteří se zúčastnili mého výzkumu, za jejich ochotu a spolupráci.

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Vymezení pojmů prožitkové učení, divadlo, drama a dramatická výchova	9
2. Dramatická výchova.....	12
2.1 Charakteristika a obsah dramatické výchovy.....	12
2.2 Proces dramatické výchovy.....	15
2.2.1 Cíle dramatické výchovy.....	15
2.2.2 Metody a techniky dramatické výchovy.....	17
2.2.3 Strategie vedení a osobnost učitele dramatické výchovy.....	25
3. Práce s literární předlohou prostřednictvím metod dramatické výchovy.....	29
3.1 Výběr literární předlohy.....	29
3.2 Přípravná práce se zvolenou literární předlohou.....	33
3.3 Metody a formy práce s textem.....	34
4. Přehled současného stavu řešené problematiky.....	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
5. Návrh konkrétního využití metod a technik dramatické výchovy při výuce literatury na 2. stupni ZŠ.....	38
6. Průzkum využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji.....	44
6.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek a hypotéz.....	44
6.2 Metody výzkumu.....	45
6.3 Realizace výzkumu	45
6.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace.....	47
6.5 Shrnutí výsledků výzkumu.....	62
Závěr.....	64
Použitá literatura.....	65
Přílohy.....	70

Úvod

Ve své diplomové práci se zaměřuji na metody a techniky dramatické výchovy a jejich využití v hodinách literární výchovy. Cílem mé práce je prozkoumat možnosti využití metod dramatické výchovy ve výuce literatury na 2. stupni ZŠ. Dalším cílem mé práce je v rámci průzkumu ověřit využití metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji.

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

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

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

V praktické části práce předkládám návrh konkrétního využití dramatických metod ve výuce literatury a interpretuji a diskutuji výsledky průzkumu, zaměřeného na využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Pomocí dotazníkového šetření se snažím zjistit, zda metody a techniky dramatické výchovy prohlubují znalosti žáků v hodinách literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

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

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

Prožitkové učení

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

Divadlo

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

Drama

Drama je jedním ze tří literárních druhů, je to „*(převážně) psaná (literární) umělecká reflexe světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu*.“ (Way, 1996,

s. 139) Drama je primárně určené k předvádění, divákovi je zprostředkováno prostřednictvím divadla. Má především formu dialogů, doplněnou monology. Na rozdíl od divadla se zaměřuje především na samotné aktéry, jejich prožívání a vzájemné vztahy. Základem dramatu je konflikt, který postavy svým jednáním řeší. Konflikt je vždy do určité míry emocionální, může vyplývat z charakteru člověka nebo být založen na vnějších okolnostech, které jsou mimo vliv člověka. „*Tak jako jiné druhy literárního umění umí i drama popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa.*“ (Valenta, 1998, s. 28)

Dramatická výchova

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

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

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

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

Obě definice tedy kladou důraz na rozvoj osobnosti zúčastněného jedince. Ovšem zatímco Machková klade důraz na prožívání dosud nepoznané skutečnosti (tedy jakési získávání zkušeností do budoucna, až daná neznámá situace nastane) nějakou nenásilnou a bezpečnou formou (např. ve fantazijním světě) a upozorňuje na to, že výsledný prožitek se dostavit může, ale nemusí, Valenta zdůrazňuje „nenáhodnost“, řízenost učených procesů učitelem, uvádí, že socializace neprobíhá náhodou, jaksí mimovolně, ale že je třeba ji cíleně pěstovat, plánovat.

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

2. Dramatická výchova

2.1 Charakteristika a obsah dramatické výchovy

S dramatickou výchovou se můžeme setkat ve třech základních formách:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. *Základní předpoklady dramatického jednání* – tato oblast rozvíjí dovednosti týkající se základních prostředků dramatického umění, tedy dovednosti, které jsou nezbytné pro vytváření uměleckých děl. Jedná se o *psychosomatické dovednosti* (např. rozvíjení slovní a mimoslovní komunikace, kultivování hlasového a tělesného projevu), *herní*

dovednosti (schopnost vstoupit do role a dramaticky jednat ve fiktivní situaci) a *sociálně komunikační dovednosti* (komunikace, kooperace, reflexe a sebereflexe).

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

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

(Macková, 2004, s. 10-12)

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

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

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

Sociologie a politologie – sociologie zkoumá společenské vztahy jako procesy, k jejím důležitým tématům patří socializace osobnosti, sociální role, sociální pozice, sociální skupiny apod., politologie se zabývá formami vládnutí a moci, politickými systémy

a jejich fungováním, obě disciplíny nabízejí dramatické výchově nepřeborné množství témat, i když ne hotových příběhů.

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

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

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

2.2 Proces dramatické výchovy

2.2.1 Cíle dramatické výchovy

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

Obecně můžeme cíle dramatické výchovy formulovat ve třech základních oblastech:

1. v rovině dramatické:

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

2. v rovině sociální:

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

3. v rovině osobnostní:

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle),*

- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- c) *motivace, zájmy,*
- d) *hodnotový žebříček, postoje.*“

(Machková, 2004, s. 35)

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

Cíl vyučovacího předmětu dramatická výchova je charakterizován jako:

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

(Machková, 2004, s. 10-12)

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

Při formulování cílů uvažujeme nejenom o učivu, ale zároveň o potřebách jedinců, ke kterým učivo směřuje, a o charakteru konkrétní skupiny jako celku.

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

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

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

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

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

2.2.2 Metody a techniky dramatické výchovy

Z etymologického hlediska metodu vysvětlujeme jako postup nebo cestu. V didaktice je chápána jako „*záměrné uspořádání činností učitele i žáků, které směřuje ke stanoveným cílům*“. (Skalková, 2007, s. 181) Valenta definuje metodu jako „*určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak,*

že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev „metoda“ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. Jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 1998, s. 32)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Koncepce metod podle J. Valenty

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

samého.“ (Valenta, 1998, s. 34)

Proměny hráče ve hře pak rozděluje do tří typů:

1. *Rovina simulace* – hráč v určité fiktivní situaci hraje sám sebe, buď opakuje již prožitou situaci a hledá lepší řešení nebo reaguje a zkouší jednat v situaci zcela nové, cílem je především poznání sebe sama a nácvik určitých individuálních dovedností
2. *Rovina alterace* – hráč přebírá roli někoho jiného, přičemž se zaměřuje na obecnou charakteristiku postavy, např. na její sociální status a z toho vyplývající znaky, bez zkoumání vnitřních motivací a postojů postavy, hráči se tak učí nazírat na situaci z více stran a zaujímat různá stanoviska k problému
3. *Rovina charakterizace* – je nadstavbou k alteraci, hráč kromě vnějšího chování zkoumá a zároveň zobrazuje vnitřní život postavy, učení probíhá právě vcit'ováním se do postavy a její charakterizací (Valenta, 1998, s. 34-37)

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

- I. *Metody založené na principu hraní rolí*, které dále dělí na metody založené na úplném zobrazení hrou v roli a metody založené na částečném zobrazení hrou v roli, tj. zobrazení jen pohybem nebo zobrazení jen řečí nebo zvukem
- II. *Metody, které nejsou založené na principu hraní v roli, ale jsou pro dramatickou výchovu důležité*, protože organizují nebo podporují hru v roli. Jedná se o obecně známé vyučovací a výchovné metody, používané i v ostatních předmětech a také technická cvičení rozvíjející divadelně-dramatické dovednosti
- III. *Metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní v roli*, tedy metody, které doplňují hraní v roli a výrazně podporují učení žáků, např. pozorování, poslech, dotýkání apod.
- IV. *Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu bezprostředně důležité*, např. různé hry (Valenta, 1998, s. 72-73)

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

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

v dramatické výchově je nepostradatelná, jedná se o samotnou hru v roli, která je

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

II. Základní metody a techniky druhého řádu:

dramatická výchova se jimi stává divadelně dramatickou, jsou to metody a techniky, ve kterých je upřednostňována neúplná komunikační aktivita a jistá forma stylizace nebo estetizace skutečnosti. Do této skupiny se řadí:

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

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

III. Metody a techniky podporující a doplňující metody základní:

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

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

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

(Valenta, 1998, s. 78-157)

Koncepce metod podle E. Machkové

Základní metoda v nejšířším slova smyslu je podle Machkové „**dramatická improvizace**“, tedy „*hraní bez scénáře, vznikající na místě, přímo v procesu. Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží. Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.*“ (Machková, 2007, s. 72)

Improvizace má tři základní roviny:

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

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

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

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

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

I. slovně – zadání je sděleno ústně nebo písemně všem hráčům současně nebo každému

hráči zvlášť, mezi náročnější formy improvizace patří takové, kdy hráči nevědí, jaké zadání dostali ostatní

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

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

(Machková, 2004, s. 114-122)

Koncepce metod podle K. Bláhové

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

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

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

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

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

Metody a techniky využívané v procesu dramatické výchovy Bláhová dělí

do dvou okruhů (Kořátková, 1998, s. 95-104):

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

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

2. *Metoda a techniky vytváření kontextu* – doplňují a dotvářejí dříve uvedené informace, snaží se charakterizovat postavy, přiblížit prostředí, v němž se situace odehrává apod., používanými technikami v této fázi jsou „*brainstorming*“, „*domýšlení děje*“, „*domýšlení postav živými obrazy, kresbou, zástupnou rekvizitou či zástupným znakem*“, „*rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí*“, „*horká židle*“, „*role odborníka - odborníků*“, „*vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává*“ apod.

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

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

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

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

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

II. Metody a techniky podpůrné (průpravné hry a cvičení, improvizace

bez dramatického děje):

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

2.2.3 Strategie vedení a osobnost učitele dramatické výchovy

Role učitele je v dramatické výchově zcela klíčová – zda hodina naplní cíle a povede k rozvoji žáka, totiž nezávisí pouze na volbě metod a témat, ale právě i na stylu vedení hodiny učitelem. Učitel by tedy při přípravě neměl uvažovat pouze nad obsahem, ale i nad formou hodiny – jak aktivitu zadá, jak bude práci v hodině organizovat apod. Za základní typy vedení jsou v dramatické výchově považovány verbální metody vedení a učitel v roli. Zatímco první metoda je běžně používaná ve školní praxi, druhá se uplatňuje právě v dramatické výchově, protože učitel se sám dramatických aktivit účastní a řídí je „zevnitř“, nikoliv jako vnější autorita.

Verbální metody vedení

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

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

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

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

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

Učitel v roli

1. *Autorita* - učitel je v roli postavy, která má vysoké postavení a zároveň vysokou odpovědnost, v roli postavy rozhoduje, určuje pravidla, ukládá úkoly a tím řídí drama, př. role: panovník

2. *Druhý v pořadí* - učitel je v roli „prostředníka“, nemá rozhodovací pravomoc, ale má přístup k informacím, je z okolí vyšší autority, na kterou se může kdykoli odvolávat, př. role: kancléř

3. *Člen gangu* – učitel je v roli člena jisté skupiny, učitel neví víc než třída, není v roli autority, ale může mít kontrolu a posunovat situaci prostřednictvím otázek a návrhů, používá slova jako „my“, „naše plány“ apod., př. role: příslušník dvora

4. *Bezmocný* - učitel je v roli toho, kdo nic neví a potřebuje od třídy pomoc, je závislý na tom, zda třída najde řešení, vodítka mohou poskytovat jeho komentáře a otázky, autorita je v rukou třídy, učitel přesto nesmí ztratit kontrolu nad třídou, př. role: nevolník

5. *Autorita v opozici* - učitel je autoritou, která neovládá tuto skupinu, ale je členem jiné skupiny, která pro třídu představuje výzvu, tzn. učitel je nositelem určitého napětí, konfliktu, je v pozici, kdy podněcuje skupinu i jednotlivce, př. role: republikán

6. *Ďáblův advokát* - učitel je členem skupiny, je v roli pochybovače nebo osoby, která má více informací, názorově je v opozici se skupinou, tím na ni vytváří tlak. Tato role vede k tomu, že skupina musí před učitelem své názory obhájit. Učitel musí být schopen pohotově reagovat a nacházet argumenty pro svůj postoj, ale musí postupovat velmi citlivě, aby svou opozicí skupinu nerozložil, př. role: rebel

7. *Ten, kdo byl nepřítomen* – učitel může zaujmout jakoukoli z předchozích rolí, a vystupovat jako člen skupiny, který se vrací po delší době odněkud, a potřebuje se tedy od třídy dovědět, co se stalo v době jeho nepřítomnosti. Tato role je vhodná pro rekapitulaci událostí, zpomalení děje nebo reflexi, která je podněcovaná otázkami kladenými učitelem v roli, př. role: účastník křižácké výpravy

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

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

(Morganová-Saxtonová, 2001, s. 56-63)

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

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

„- zvládat plynulý přechod mezi rovinou pedagogickou a herní, umět přijmout roli nejen na základě jistých hereckých dovedností, ale i s vědomím jejího uplatnění v edukačním procesu, umět naplánovat dramatickou hru, pracovat s ní s vědomím cílenosti procesu,

umět plánovat i jiné herní aktivity, být schopen vstoupit do hry, naplánovat lekci;

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

Ačkoliv zatím je počet vystudovaných a kompetentních pedagogů dramatické výchovy (kterou lze samozřejmě využít i v jiných oborech) stále malý, není to stav neměnný. Různé metody a techniky dramatické výchovy totiž nemusí být náročné pro učitele, přesto mají pro výuku nezpochybnitelnou hodnotu. Učitel by si měl být vědom toho, že lze začínat s jednoduchými dramatickými hříčkami, jejichž prostřednictvím získá další zkušenosti, jež bude moci využít v další praxi, a bude moci zkoušet další a další (třeba i náročnější) metody a techniky vedení žáků. Vyžaduje to od něj ale tvořivý přístup, neměl by se bát opustit zažitá postupy: *„Uplatnění metod dramatické výchovy vyžaduje naprosto jistě pedagoga, kreativního, pedagoga, pro něhož je škola nejen prostorem jistého a stálého, tradičního, ale i prostorem hledání tvořivého klimatu, změny a dalšího vzdělávání.“ (Marušák, 2008, s. 30)*

3. Práce s literární předlohou prostřednictvím metod dramatické výchovy

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

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

3.1 Výběr literární předlohy

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

I. Kritéria ve vztahu ke skupině a cílům

1. Věk žáků, věková skupina

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

Pokud se zaměříme na starší školní věk, tj. období rané adolescence (věk od 11 do 15 let), zjistíme, že v tomto období dochází k mnoha změnám. Tou nejnápadnější je tělesné dospívání, které se zároveň stává podnětem ke změně sebepojetí. Naplno se již projevují rozdíly mezi chlapci a dívkami, a to i ve stupni vyspělosti. V tomto období

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

2. Hráčská vyspělost skupiny

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

3. Předpokládaná metoda a typ práce

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

4. Forma dramatické výchovy a provozní podmínky práce

Na formě dramatické výchovy se odráží zejména to, kdy a kde se používá – zda je to např. ve formálním prostředí školy nebo neformálním prostředí zájmového kroužku. Obecně platí, že děti, které se dramatické výchově věnují dobrovolně (např.

dramatický kroužek v ZUŠ), přistupují k ní s větším zájmem a otevřeností než děti, které jsou do dramatické výchovy nějakým způsobem nuceny, např. v hodině literatury nebo dějepisu.

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

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

II. Kritéria ve vztahu k vlastnostem látky

1. Co hledat

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

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

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

Učitel tak může nechat žáky, aby se s textem seznámili doma přečtením. Takový postup se ale příliš neliší od tradičního pojetí literární výchovy, kdy domácí četba je základem. Proto pedagogové hledají jiné cesty. K nim patří např. četba ukázky v hodině nebo převyprávění učitelem. Dalo by se říci, že pokud nás zajímá především dramatická

část, je vhodné text převyprávět, protože to umožňuje přizpůsobit text cílové skupině a aktuální situaci, a pokud nás zajímá hlavně literární část, měli bychom dát přednost četbě – ať už domácí, nebo školní, aby se žáci seznámili přímo s originálem, u něhož nás zajímá i jazyk, výstavba, motivické celky apod. (Machková, 2012, s. 43-47)

2. Obtíže, rizika, problémy

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

Učitel by se dále mohl potýkat se svým nedostatečným přehledem. Dramatická výchova klade v tomto ohledu na pedagoga skutečně velké nároky – učitel by měl průběžně číst dětskou literaturu a literaturu určenou cílové věkové skupině, aby mohl vybrat adekvátní látku a aby ji dovedl přizpůsobit potřebám skupiny.

Navíc mnohdy nelze text vyložit jediným způsobem – může být čten různými jedinci či skupinami různě. Zde je ovšem vhodné podotknout, že tento problém může

učitel využít tvořivě a může naopak vyzdvihnout skutečnost, že jedno dílo lze chápat jinak, může tedy posilovat čtenářskou gramotnost.

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

3.2 Přípravná práce se zvolenou literární předlohou

1. Analýza literární předlohy

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

2. Hledání témat

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

3. Výběr variant příběhu

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

4. Úpravy textu

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

5. Volné zpracování motivu nebo tématu z literárního textu

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

(Machková, 2012, s. 59-81)

3.3 Metody a formy práce s textem

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

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

Pedagog má k dispozici několik možností, jak lekci koncipovat. Může zvolit např. příběh o jedné situaci (krátký příběh s jednoduchou zápletkou), dvoudílnou stavbu příběhu (využívá prvek kontrastu začátku a konce), trojdílnou stavbu (využívá návaznost začátku, středu a konce) nebo i klasickou pětídílnou stavbu (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa – závěr). Výslednou podobu pedagog vybírá podle skupiny, časové dotace i cíle, ke kterému má skupina dojít. V literární výchově se navíc nabízí využití různých kompozičních postupů k názorné ukázce výstavby textu – jak autor řadí jednotlivé složky za sebe, aby dosáhl výsledku, k uvědomění si dramatických či literárních postupů a jejich účinků na adresáta. (Machková, 2012, s. 82-89)

4. Přehled současného stavu řešené problematiky

Dramatická výchova je v České republice poměrně mladý obor. Přestože se s dramatickou výchovou u nás pracuje už od 60. let 20. století, zájem o ni stoupl až po roce 1989. Teorie a systematická metodika oboru teprve vznikají a dílčí otázky se řeší v diplomových a disertačních pracích. V současnosti lze v České republice dramatickou výchovu studovat jako obor na Divadelní fakultě AMU v Praze na katedře výchovné dramatiky, na Divadelní fakultě JAMU v Brně v ateliéru Divadlo a výchova, anebo jako specializaci na některých pedagogických fakultách. Tyto vysoké školy jsou zároveň vědeckými pracovišti. Předními odborníky v oboru, kteří zároveň budují dramatické výchově vědecké zázemí, jsou Hana Cisovská, Jan Karaffa, Soňa Koťátková, Eva Machková, Silva Macková, Radek Marušák, Marie Pavlovská, Jaroslav Provazník, Irina Ulrychová, Josef Valenta a další. Jediným recenzovaným odborným časopisem v České republice zaměřeným na dramatickou výchovu je v současnosti časopis Tvořivá dramatika, který vydává NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU.

S výzkumem se v dramatické výchově setkáváme výjimečně. Vzhledem k účelu diplomové práce jsem vybrala pouze několik z nich. Za zmínku jistě stojí výzkum Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky. Jedná se o ojedinělý, rozsáhlý výzkumný projekt, který probíhal v letech 2003 - 2008 z iniciativy Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu v Praze. Ověřuje vliv kolektivních zájmových uměleckých aktivit dětí školního věku na kvalitu jejich životního stylu, sociálních vztahů, kreativity, na vztahy k umění a na vyšší odolnost vůči negativním sociálním jevům ve společnosti. Odborným garantem za oblast dětského divadla byl Jaroslav Provazník. Jan Karaffa v roce 2011 realizoval výzkum s názvem Analýza výstupů dramatické výchovy a klíčových kompetencí, ve kterém popisuje souvislosti mezi výstupy dramatické výchovy a klíčovými kompetencemi žáků.

Z výzkumů zaměřených na učitele jmenujme především výzkum Marie Pavlovské Učitelovo pojetí výuky v současné škole. Výzkum byl realizován v roce 2004, je zaměřen na učitele a jejich pojetí výuky. Poukazuje na rozdíly mezi učiteli, kteří ve své práci aktivně využívají metody dramatické výchovy, a učiteli, kteří inklinují

ke klasickým metodám práce. Mezi výzkumy zaměřené na kompetence učitelů patří výzkum Hany Cisovské Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů z roku 2003 nebo výzkum Jana Karaffy Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích v přípravě učitelů primárního vzdělávání z roku 2006.

Výzkumné snahy se objevují především v závěrečných pracích studentů vysokých škol. Částečně tyto snahy mapují příspěvky z roku 2009 - Výzkumné aktivity v oblasti dramatické výchovy na Pdf OU v Ostravě autorů Hany Cisovské a Jan Karaffy a Shrnutí současné situace výzkumu v dramatické výchově na Pdf MU Zuzany Baksové.

Odborné literatury zaměřené na vztah dramatické výchovy a literatury je velice málo. Tomuto tématu se v našich podmínkách nejvíce věnuje Radek Marušák. V publikaci Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou autor seznamuje s pedagogickými i literárněvědnými východisky literární předlohy, představuje jednotlivé etapy přípravy lekce, věnuje se metodice rolové hry a nabízí konkrétní scénáře lekcí. O využívání literární předlohy v dramatické výchově pojednává také Eva Machková ve své knize Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti. Kniha se zaměřuje na kritéria výběru látky, plánování práce s literární předlohou a charakteristiku různých typů práce s předlohou. Irina Ulrychová publikovala knihu Drama a příběh, ve které informuje o práci s literární předlohou a zabývá se tvorbou scénáře příběhového dramatu. Metodu tvořivé dramatiky a její využití v hodinách literární výchovy a slohu představuje také Eva Beránková ve své publikaci Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla nebo A. Tomková v příspěvku Umělecká literatura a dramatická výchova.

Spojením literatury a dramatické výchovy se zabývá také Eva Pršová v článku Literární výchova a tvořivá dramatika na základnej škole. Článek byl publikován v Pedagogických rozhledech v březnu 2009, zabývá se vztahem a porovnáváním obsahu a uměleckého ztvárnění světa v literatuře a dramatické výchově. Eva Machková ve svém článku Látka dramatické výchovy pojednává o dvou podobách dramatické výchovy, zabývá se dramatickou výchovou jako samostatným předmětem i využíváním metod a postupů dramatické výchovy ve vyučování dalším předmětům. Machková předkládá konkrétní ukázky témat vhodných ke zpracování dramatickými postupy. Literární

inspirace pro práci se středoškoláky pak nabízí článek autorek Michaely Lažanové, Kateřiny Řezníčkové a Jaroslavy Sýkorové Výběr literárních předloh pro práci se středoškoláky.

Ze zahraničních odborných článků zmiňme např. článek Using Children's Literature and Drama to Explore Children's Lives in the Context of Global Conflicts amerických autorů Gumko Monobe a Eun Hye Sona, který se zabývá dětskou literaturou, jejímž hlavním tématem jsou politické konflikty, stěhování uprchlíků a usazování se v různých zemích. Ukazuje, jak prostřednictvím dramatických aktivit pracovat s těmito knihami, na základě čehož studenti získají povědomí a empatický postoj k podobným věcem ve světové komunitě. Dalším zajímavým článkem je The Perspective From Within: Drama and Children's Literature od amerického autora Daniela A. Kelin II., který v tomto článku zkoumá, jak využití dramatické výchovy před čtením knihy usnadňuje porozumění příběhu. Třetím článkem, který bych ráda zmínila, je Actively Engaging With Stories Through Drama: Portraits of Two Young Readers od americké autorky Donna Sayers Adomat, která v tomto článku porovná dva mladé čtenáře a popisuje různé způsoby dramatické práce, které jsou důležité k pochopení literatury.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Návrh konkrétního využití metod a technik dramatické výchovy při výuce literatury na 2. stupni ZŠ

Děvčátko Momo a ukradený čas

Cílová skupina: 7. ročník

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Literatura a zdroje:

ENDE, M. *Děvčátko Momo a ukradený čas*. 2.vyd. Praha: Albatros, 2005. 221s. ISBN: 80-00-01557-9.

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. 149 s. ISBN: 978-80-7367-198-3.

Pomůcky: archy papíru, psací potřeby (pastelky, fixy), kartičky s napsanými rolemi – postavami z městečka, zpracovaný dotazník, ukázky z knihy

Téma: využití životního času, „pravé“ a „zdánlivé“ životní hodnoty

Cíle:

Žák se seznámí s knihou M. Endeho *Děvčátko Momo a ukradený čas*

Žák aktivně spolupracuje ve skupině

Žák na základě textového podkladu ztvární za pomoci výtvarných technik a tvůrčího psaní charakteristiku postavy

Žák použije základní metody dramatické výchovy – hru v roli, živý obraz

Žák konfrontuje „pravé“ a „zdánlivé“ životní hodnoty

Žák konfrontuje smysluplné využití životního času ve vztahu k druhým lidem a ve vztahu k sobě

Metody a techniky: čtení v roli; metody graficko-písenné: tvůrčí psaní, obraz, dotazník; živé obrazy; brainstorming; hra v roli, rozhovor

Plán realizace hodiny:

1. Seznámení se s Momo a s prostředím, ve kterém žije

- společná četba úvodní ukázky (str. 10 – 13 „*Na jihu toho velkého města,protože ji nikdo neučil počítat.*“ , vynechat odstavec „*Zevnějšek děvčátka...*“) – čtení v roli
- rozdělení žáků do skupin, zadání úkolu: na základě informací, které jste se z ukázky dozvěděli vytvořte na arch papíru portrét Momo, vymyslete příběh jejího života do doby než se dostala do amfiteátru (Proč je Momo sama? Kde má rodiče? Co se jí stalo? Jak se ocitla v amfiteátru?) a alespoň 2 důležité momenty jejího dosavadního života zachyťte ve fotografiích - metodou živých obrazů
- společná četba ukázky z knihy, ve které je vnější charakteristika Momo (str. 11 - 12 „*Zevnějšek děvčátka...*“) - porovnání s charakteristikou žáků (*četbu ukázky je možné nahradit ukázkou z filmu nebo jiným obrázkem Momo*)

2. V čem spočívá výjimečnost děvčátka Momo

- společná četba ukázky z knihy (str. 15 – 16 „*A to byl důvod, proč měla Momo stále hosty. Momo uměla něco docela jiného: ...*“)
- brainstorming - co asi Momo uměla, že ji lidé měli tak rádi a rádi k ní chodili....?
- učitel: „*Momo měla zvláštní dar naslouchání, kdy si lidé uvědomili podstatu svého problému a našli odpovědi na své otázky, aniž by Momo vůbec promluvila. Chodili za ní dospělí i děti. Dospělí postupně chodit přestali.....*“

3. Momo poprvé uviděla šedé muže v amfiteátru u svého příbytku

- společná četba ukázky knihy (str. 39 „*Bylo to jako neviditelné a zároveň neslyšitelné dobývání prostoru, Neboť to nebyl obyčejný chlad.*“
- učitel má připravené lístečky s rolemi – policista, babička/stařenka, starosta, malé dítě, kočka (nebo jiné zvíře), pan učitel/paní učitelka, místní drbna/klevetivá žena, každý žák si vylosuje jeden lísteček s rolí

zadání úkolu: představte si, že jste obyvatelem městečka a setkali jste se s šedými muži, převtělte se do této postavy a informujte ostatní:

1. Jak (v jaké situaci) jste se setkali s šedými muži ?
2. Kdo šedí muži jsou, odkud pochází ?
3. Co si o nich myslíte, jaký k nim máte vztah ?

4. Šedí muži

- naladění na téma: Co všechno se může přihodit, když člověk pospíchá? - obdoba hry
Přijela babička z Ameriky – „Poslední dobou vůbec nestíhám, a dnes – dnes mám opravdu „den blbec“. Ráno jsem vstal/vstala a ...“ žák dokončí větu, např. polila jsem se čajem, další žák řekne to samé, ale k první situaci přidá ještě jednu vlastní, tak se vystřídají všichni žáci
- společná četba ukázky z knihy – setkání pana Fusiho s šedými muži (str. 52 – 57 „*Můj celý život je pochybený*“, *řikal si ... A zapůsobil.*“)
- rozhovor – učitel pokládá otázky: Myslíte si, že mají šediví muži v počtech pravdu? Dá se čas ukrást? Kdo nebo co lidem krade čas? Můžeme se před takovou krádeží bránit? Kdo za to může?
- zadání úkolu: představte si, že u vás zazvoní muž v šedém obleku z Ústavu pro úsporu času a požádá vás o vyplnění dotazníku.

1. Vypište kolik hodin denně strávíte následujícími činnostmi

(celkem vám musí vyjít 24 hodin.) :

Spánek

Škola a učení

Jídlo

Rodina

Přátelé

Koníčky

Tajemství

2. Víte, že vám zbývá poslední den vašeho života, jak byste naložili se zbývajícím časem? Napište seznam věcí, které byste před smrtí chtěli udělat.

- zadání úkolu: „Představte si, že by existovalo něco jako agentura, která by plnila lidská přání – pomohla by vám splnit to, co jste vždycky chtěli, ale doposud jste na to z nejrůznějších důvodů neměli čas. Taková agentura by měla obrovský katalog, na každé straně jedno přání. Lidé by přicházeli, listovali v katalogu nebo přinášeli svá vlastní, originální přání, a agentura by se postarala o to, aby si svá přání mohli splnit. Vytvoříme teď společně takový katalog.“ (ZOUNKOVÁ, 2007, s. 33) - Každý teď dostanete list papíru a nakreslíte a popíšete jedno takové přání, které pak bude v nabídce katalogu.

Komentář k realizaci

Realizace návrhu proběhla ve dvou paralelních třídách 7. ročníku na Fakultní základní škole Olomouc, Hálkova 4. Výuka proběhla v rámci běžné hodiny literární výchovy, bylo tedy nutné přípravu zkrátit tak, aby zvolené aktivity nepřesáhly 45min. Zvažovali jsme tedy, které činnosti vynechat. Chtěli jsme se alespoň částečně dotknout problematiky životních hodnot a smysluplného využití času. Považovali jsme to za mnohem přínosnější, než pouze seznámit žáky s hlavní hrdinkou a motivovat žáky k četbě knihy. Protože jsme hodiny realizovali s neznámým kolektivem, pro řízení hodiny jsme zvolili metodu bočního vedení. Záměrně jsme nenaplánovali žádnou aktivitu, kde by byl učitel v roli, v obavě, že pokud by se situace vyvinula nežádoucím směrem, v roli by bylo mnohem těžší ji zvládnout. Žáci obou tříd už měli jisté zkušenosti s metodami dramatické výchovy. Paní učitelka uvedla, že tyto metody do výuky zařazuje, ale z důvodu náročnosti přípravy takových aktivit pouze výjimečně.

První realizace proběhla v 7. A, ve třídě bylo v ten den přítomno 24 žáků. V této třídě je integrovaných několik žáků mimořádně nadaných. Tito žáci byli na 1. stupni vzdělávání ve speciálních třídách s rozšířenou výukou skupiny předmětů (ČJ, M), na 2. stupni byli pak integrováni do běžné třídy.

Jak už jsme uvedli výše, plán hodiny jsme museli upravit tak, abychom ho mohli realizovat v jedné vyučovací hodině. Při první realizaci jsme měli tuto představu o průběhu hodiny: s žáky splníme celý bod č. 1, kromě četby ukázky, kde je popsán vzhled hlavní hrdinky; bod č. 2 vynecháme, pouze žákům krátce vysvětlíme, v čem byla Momo výjimečná a proč ji lidé měli rádi; splníme celý bod č. 3; v bodě č. 4 vynecháme úvodní naladění na téma a poslední úkol, kdy děti společně vytváří katalog.

Ve skutečnosti jsme však všechny naplánované aktivity nestihli uskutečnit. Přestože při práci ve skupinách byli žáci nabádáni, aby si úkoly rozdělili, pracovali pouze někteří, čímž se celá práce zpomalila. Stalo se tedy, že seznámení s hlavní hrdinkou a její charakteristika se namísto úvodu stali hlavní náplní hodiny. V průběhu realizace hodiny jsme se rozhodli, že druhý a třetí bod přípravy pro nedostatek času neuskutečníme, místo toho jsme jen krátce uvedli, v čem je děvčátko Momo neobyčejné a že lidé z městečka ji časem přestali navštěvovat, protože se ve městě objevili šedí muži. Závěr hodiny jsme pak věnovali četbě ukázky o setkání pana Fusiho s šedými muži, krátkému rozhovoru na téma čas a žáci si vyplnili dotazník, který měl být pro ně závěrečnou reflexí daného tématu. Hodinu celkově hodnotíme jako neúspěšnou. Tématu, které jsme plánovali jako stěžejní, jsme se dotkli jen okrajově a ani při charakteristice Momo žáci nebyli většinou nijak nápadtí. Žáci byli spíše neukáznění, při četbě ukázek byli roztržití a neposlouchali. Podle našeho dojmu někteří z žáků pochopili hodinu jako volnou zábavu.

Před další realizací jsme se rozhodli provést několik změn. Především jsme se snažili zkrátit čas věnovaný četbě ukázek z knihy – ukázky jsme zkrátili, vypustili jsme popisné pasáže a všechny dialogy jsme rozpracovali do podoby scénáře, četbu ukázky, ve které je vnější charakteristika Momo, jsme opět nahradili obrázkem a tentokrát jsme úplně vypustili ukázku o setkání pana Fusiho s šedými muži, kterou jsme při hodině pouze převyprávěli. Při první realizaci danou ukázku četl vždy jeden žák přímo z knihy, při druhé realizaci jsme ukázky připravili pro všechny žáky s předpokladem, že když budou sledovat text, budou pozornější, což se při následné realizaci také potvrdilo. Také jsme se na základě předchozí zkušenosti snažili zpřesnit zadání některých úkolů. Samotný průběh hodiny jsme naplánovali tak, že aktivity uvedené v prvním a druhém bodě přípravy jsme ponechali v nezměněné podobě tak, jak jsou uvedeny v plánu realizace hodiny. Poté následuje ukázka popisující, jak Momo uviděla poprvé šedé muže, a převyprávění příběhu o panu Fusim, přičemž vyzradíme, kdo jsou šedí muži. Při poslední aktivitě žáky rozdělíme do dvojic, každá dvojice si vylosuje lísteček, na kterém je napsaná určitá postava, která je obyvatelem městečka. Úkolem dvojice je zamyslet se, jak by uvedená postava mohla ušetřit čas a jak by to negativně ovlivnilo její život a život v městečku. Poté si dvojice žáků připraví a následně zahraje situaci, ve které se obyvatel městečka setká s šedým mužem, který se mu snaží poradit, jak má šetřit čas, a přesvědčuje ho, že je výhodné ušetřený čas uložit v Ústavu pro úspory času,

kde se mu o něj šedí muži postarají. Úkolem žáků je převtělit se do těchto postav: lékař, řidič, starosta, učitel/ učitelka.

Druhá realizace proběhla o týden později v 7. B. Tato třída je podle slov paní učitelky velmi neukázněná a v porovnání s jinými třídami celkově problémová. Záměrně jsme proto realizovali tuto hodinu brzy dopoledne - druhou vyučovací hodinu, kdy jsou žáci ještě klidnější a soustředěnější. Ve třídě bylo přítomno 28 žáků z toho 11 chlapců a 17 dívek. Tato třída byla naopak složená s žáků, kteří na 1. stupni navštěvovali ZŠ Hálkova a z žáků, kteří původně pochází z jiných škol a na ZŠ Hálkova nastoupili až v 6. ročníku. V této třídě je jedna dívka, kterou kolektiv nepřijímá, a jeden chlapec, který má potřebu na sebe neustále strhávat pozornost a strhává k nekázní i některé další žáky. Tyto skutečnosti jsme se ale dozvěděli až těsně před začátkem hodiny, takže jsme je nemohli zohlednit v samotné přípravě.

Při druhé realizaci byla paní učitelka přítomna v hodině, což výrazně přispělo k ukáznění žáků. Žáci při plnění jednotlivých úkolů mnohem více spolupracovali. Při tvoření charakteristiky Momo byli mnohem nápaditější, na druhou stranu mnohem pečlivější, takže nestihli v daném limitu úplně dokončit práci. Oproti předchozí skupině naopak měli větší problémy s prezentací své práce, při prezentaci spolužáků byli nepozorní a vzájemně si nenaslouchali. Tato hodina proběhla podle plánu, pouze na poslední aktivitu - sehrání etudy nám nezbyvalo dost času, takže svou scénku předvedla pouze jedna dvojice, a to s minimální přípravou.

Pokusíme se poznatky z obou lekcí shrnout. Při realizaci v obou třídách jsme se setkali s žáky, kteří se snažili spolupracovat, a s žáky, kteří se, zejména při skupinové práci, tzv. „vezli“. Objektivně je u dramatických aktivit třeba předpokládat větší ruch v hodinách - žáci spolu musí spolupracovat, domlouvat se, společně secvičovat, takže větší hluk je přirozený následek. Některé žáky ovšem dramatické aktivity svádí k nekázní, mají pocit, že se nemusí učit, že si jen tak hrají a vlastně můžou cokoli. V obou skupinách měli žáci problém vzájemně si naslouchat, jak při předčítání ukázky jedním žákem, tak při prezentaci práce spolužáků. Zpočátku jsme špatně odhadli čas, který je třeba na přečtení ukázky. Přestože žáci byli vzhledem ke svému věku dobrými čtenáři, překvapilo nás, kolik času musíme na četbu ukázky věnovat. Při přípravě hodiny jsme záměrně volili jednodušší metody dramatické výchovy, takže všechny aktivity byly pro žáky dobře zvládnutelné. Ač jsou dramatické aktivity pro učitele velmi náročné na přípravu, domníváme se, že ve výsledném efektu jsou pro žáky velmi přínosné.

6. Průzkum využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji

Pro účely diplomové práce jsme použili výzkum kvantitativní, pomocí něhož můžeme lépe nahlédnout do tématu diplomové práce. Jako metodu jsme zvolili polostrukturovaný dotazník. Výzkum jsme zaměřili na učitele českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. Prostřednictvím výzkumného šetření se pokusíme více přiblížit problematiku využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni základních škol.

6.1 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek a hypotéz

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

S ohledem na cíle výzkumu jsme stanovili tyto výzkumné otázky:

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

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

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

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

Ve vztahu k výzkumným otázkám jsme si stanovili tyto hypotézy:

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

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

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

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

6.2 Metody výzkumu

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

Jak již bylo řečeno výše, údaje potřebné k výzkumu jsme získali pomocí polostrukturovaného dotazníku.

Dotazníková metoda se pro měření postojů jeví jako nejvhodnější. Výhodou dotazníku je především možnost v krátkém časovém úseku získat informace od většího množství respondentů a také snadné statistické zpracování odpovědí. Další výhodou je možnost distribuce dotazníků elektronickou poštou, což umožňuje rychlé rozeslání velkému počtu osob. V případě webového dotazníku je pak také zajištěna anonymita dotazovaných. Náš dotazník obsahuje celkem patnáct položek. Na sedm položek respondenti odpovídali na škále Likertova typu, která se využívá k měření postojů a názorů lidí. Likertova škála se skládá z výroku a stupnice, na které respondent vyjádří míru svého souhlasu. Doplňující informace jsme získávali prostřednictvím šesti otevřených otázek, ve kterých respondenti dostali prostor pro vlastní vyjádření. Zbývající dvě otázky jsou demografického charakteru.

6.3 Realizace výzkumu

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

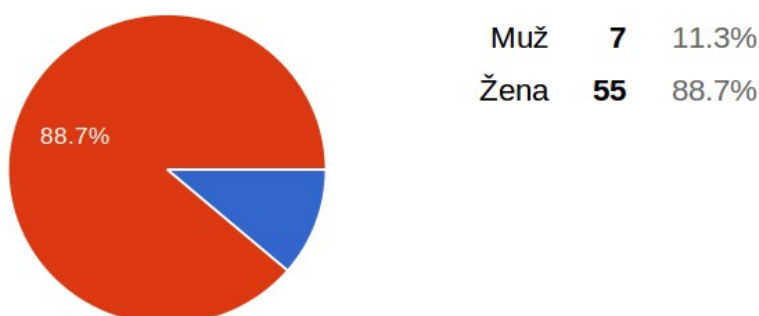
V dotazníku odpovídali učitelé na 15 otázek. U položek č. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 respondenti odpovídali na škále Likertova typu. Úkolem respondentů bylo označit na škále od 1 do 7, do jaké míry s daným výrokiem souhlasí či nikoli. Další doplňující

informace jsme získávali prostřednictvím šesti otevřených otázek (otázky č. 5, 9, 10, 11, 13). V závěru dotazník obsahoval otázky zaměřené na individuální rozdíly zkoumaných osob (pohlaví, věk). Ukázka dotazníku i otázek k rozhovoru je součástí přílohové části této práce (Příloha 1).

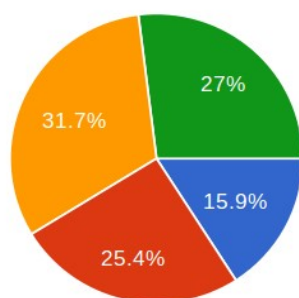
Dotazník jsme elektronicky (e-mailem) rozeslali na 152 škol v Olomouckém kraji. Do zkoumaného vzorku jsme zahrnuli pouze školy, na kterých je realizován 2. stupeň vzdělávání a vyučují podle učebních osnov vycházejících z RVP ZV. Ze zkoumaného vzorku jsme vyloučili základní školy speciální a praktické,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

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

Obr. 1: Pohlaví respondentů



Obr. 2: Věk respondentů



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

6.4 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

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

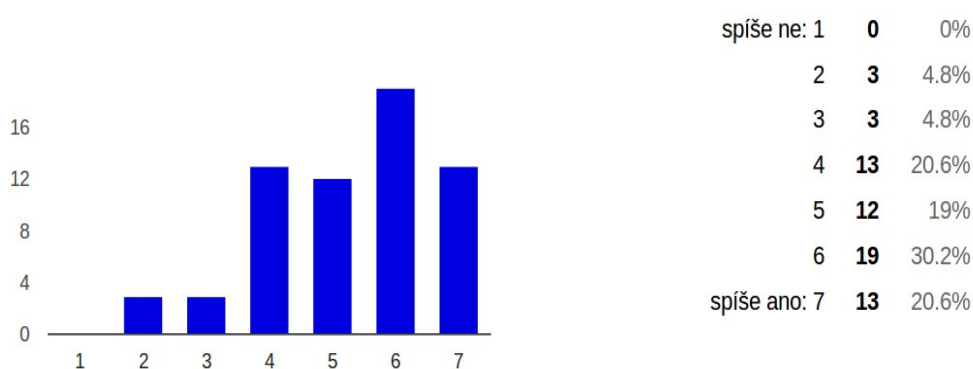
V úvodní otázce jsme chtěli zjistit převládající názor učitelů na využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury. Dotazovali jsme se, zda dle jejich zkušeností může využívání dramatické výchovy přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti žáku či nikoli.

Mezinárodní výzkum OECD PISA definuje čtenářskou gramotnost takto: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“

Čtenářská gramotnost je vedle jiných (např. matematické, přírodovědné, počítačové, jazykové atd.) uváděna jako součást tzv. funkční gramotnosti. Čtenářská gramotnost je nezbytným předpokladem pro úspěšnost ve studiu, prolíná se všemi dalšími oblastmi gramotnosti, proto je její rozvoj velmi důležitý pro získávání vědomostí a dovedností v dalších vzdělávacích oblastech. Čtenářská gramotnost v sobě

zahrnuje dovednost pracovat s informacemi, hodnotit je, porovnávat, sledovat záměry textu, jeho kontext apod. Nízká čtenářská gramotnost je pak jednou z příčin toho, že člověk lehce podléhá mediálním manipulacím, reklamě, kýči, apod.

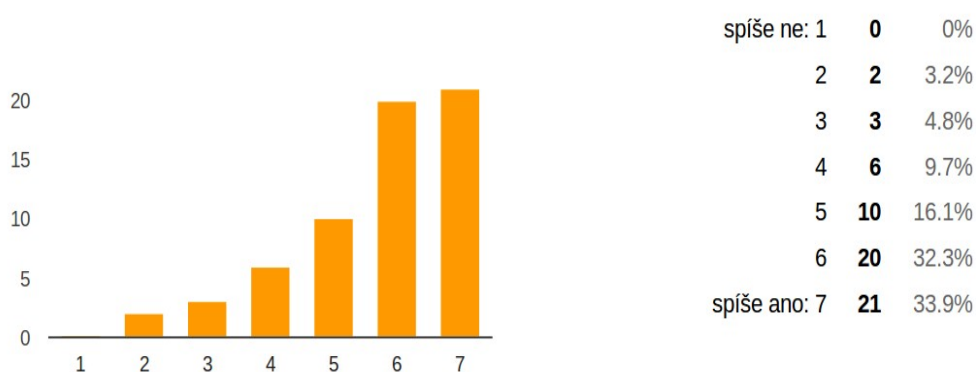
Jak vyplývá z níže uvedeného grafu, většina dotázaných respondentů se domnívá, že *metody dramatické výchovy jsou dobrým prostředkem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků*. V kladné polovině škály své odpovědi umístilo 68,9% respondentů, záporně se vyjádřilo pouze 9,6% respondentů, neutrální postoj k tomuto tvrzení zaujímá 20,6% respondentů.



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

V každém literárním díle je obsaženo určité sdělení. Význam a smysl tohoto sdělení určuje několik okolností – záměr autora, okolnosti a historický kontext díla a také čtenář, který na základě své zkušenosti sdělení dekóduje. Smysl a význam literárního díla se může měnit, literární dílo může mít v každé době různou interpretaci a v každé době přinést jiné sdělení. Je na čtenáři, aby „přeložil“ sdělení do jazyka své přítomnosti.

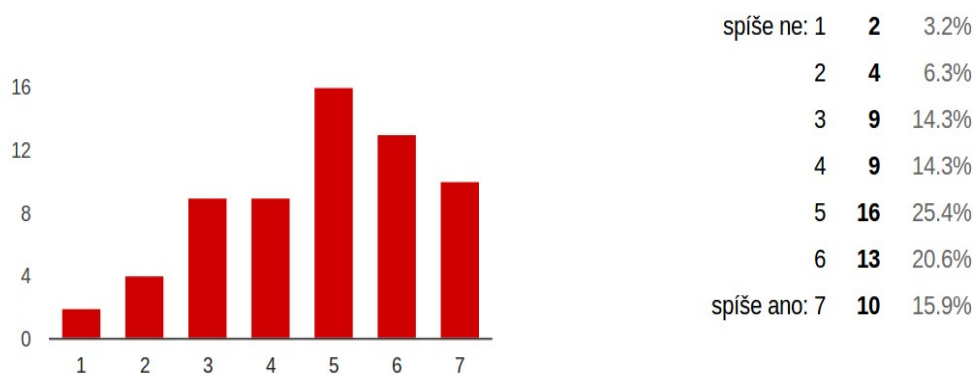
Druhá položka našeho dotazníku ověřuje názor respondentů na tvrzení, že *metody dramatické výchovy vedou žáky k hlubšímu pochopení smyslu literárního díla*. Většina dotázaných respondentů (66,2%) s výrokem souhlasí, opačného názoru je pouze 8% respondentů, neutrálně se k tomuto tvrzení staví 9,7% respondentů.



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

Hodnocení literárního díla vyžaduje nejen čtenářskou zkušenost a určité teoretické znalosti, ale i znalosti historické. Chceme-li pochopit dílo, musíme zkoumat za jakých podmínek vzniklo a jaká jsou východiska znalostí, zkušeností a postojů autora. Toto poznání je pro nás nezbytné, zejména pokud se jedná o dílo časově vzdálené, kdy autor tvořil v situaci, která se od té naší výrazně liší.

Dotazovali jsme se respondentů, zda se domnívají, že prostřednictvím metod dramatické výchovy je možné žákům přiblížit okolnosti vzniku konkrétního díla a život autora. Z grafu je patrné, že většina respondentů své odpovědi u této položky řadila spíše do středu škály, tj. do průměru. Přesto s výrokem, že *metody dramatické výchovy žákům pomáhají k lepšímu porozumění kontextu vzniku díla a životu autora*, spíše souhlasí 61,9% respondentů, pouze 23,8% respondentů svou odpověď umístila do negativní poloviny škály.



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

Interpretovat literární dílo znamená vysvětlovat je, vykládat, určovat jeho významy. Interpretace v sobě zahrnuje jak výklad strukturovanosti díla, tak výklad smyslu díla. V dnešní době se namísto ustálených interpretací upřednostňuje aktivita čtenáře. Tedy čtenář by měl být podněcován k tomu, aby si vytvářel a neustále aktualizoval svůj vztah k dílu. Různost interpretací pak může být dána právě různým porozuměním smyslu díla, každý čtenář může v díle nalézat významy, které druhému unikají. Neznamená to ovšem, že každá interpretace je adekvátní. Schopnost přijímat a adekvátně vykládat literární dílo chápeme jako čtenářskou kompetenci.

Při vyhodnocování testů PIRLS v roce 2001 byly formulovány čtyři úrovně čtenářské kompetence. Žáci v rámci vymezených úrovní ovládají tyto dovednosti:

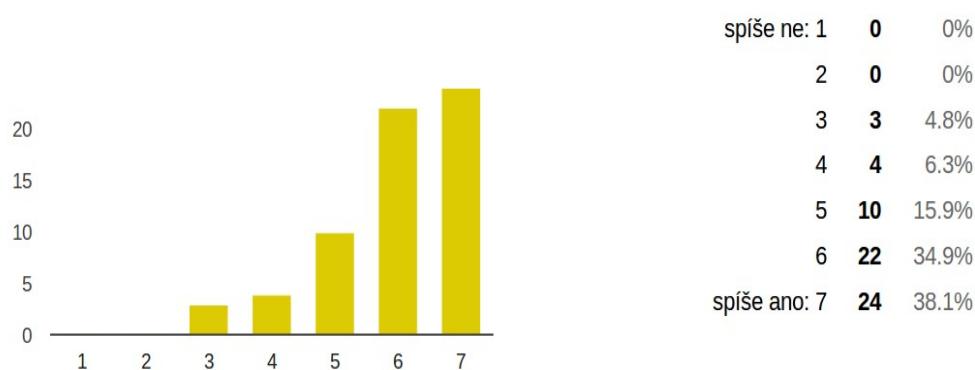
- 1. úroveň – Dovednosti vyhledat v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace, vyvodit závěry, které jsou v textu naznačeny...*
- 2. úroveň – Dovednosti provést jednoduchou interpretaci textu, pochopit hlavní myšlenku, najít určité prvky/části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s obrázkem atd.) a vyhledat specifickou informaci...*
- 3. úroveň – Dovednosti pochopit vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav, rozpoznat určité jazykové a literární prostředky, provést interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti...*
- 4. rovina – Dovednosti interpretovat pohnutky, chování a pocity hlavních postav, integrovat myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu, integrovat informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je umět aplikovat na situace běžného života...*

Výzkumy naznačují, že většina českých žáků končí na druhé úrovni čtenářské gramotnosti.

(Krampolová a Potužníková, 2005, s. 19)

V dotazníku jsme se respondentů dotazovali, zda využívání dramatických metod žákům usnadňuje interpretaci díla. Většina dotázaných respondentů souhlasila, že *prostřednictvím metod dramatické výchovy žák dokáže lépe proniknout do podstaty literárního díla a literární dílo lépe interpretovat*, do kladné poloviny škály svou

odpověď umístilo 78,9% respondentů, opačný názor mají pouze 4,8% respondentů, neutrální postoj k tomuto výroku zaujímá 6,3% respondentů.



Komentář k položce č. 5: Vyjmenujte rozdíly mezi dramatizací a dramatickou výchovou.

Prostřednictvím této položky jsme si chtěli ověřit, zda učitelé vnímají rozdíl mezi dramatizací a dramatickou výchovou. Předpokládali jsme totiž, že tyto dva pojmy jsou v praxi často zaměňovány.

Josef Valenta ve své publikaci Kapitoly z teorie výchovné dramatiky charakterizuje dramatickou výchovu jako „*systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívují procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem.*“ (Valenta, 1995, s. 9)

Dramatizace je „*adaptace, převedení textu (epického či básnického) v text dramatický nebo v jiný materiál pro scénu.*“ (Pavis, 2003, s. 130) Valenta o dramatizaci pojednává ve své práci Metody a techniky dramatické výchovy v souvislosti s podobami práce se scénářem či dramatickým textem. Uvádí, že v hodinách dramatické výchovy se obvykle nehraje podle *psaného scénáře*, doménou dramatické výchovy je improvizace. V dramatické výchově se můžeme setkat především s „*neklasickým scénářem*“ dramat. Jedná se o dramatizaci hotových textů, které nemají podobu scénáře, jasné jsou však situace, postavy, okolnosti atd. Nastává tedy improvizace, která má velmi důkladné zázemí v podobě řady informací. Pokud chceme využít scénáře jako písemné formy, můžeme např. nechat napsat jednotlivé skupiny kousky scénářů s tím, že tento scénář

předáme další skupině k rozehrání a dohrání dalších souvislostí. (Valenta, 1998, str. 150, str. 160).

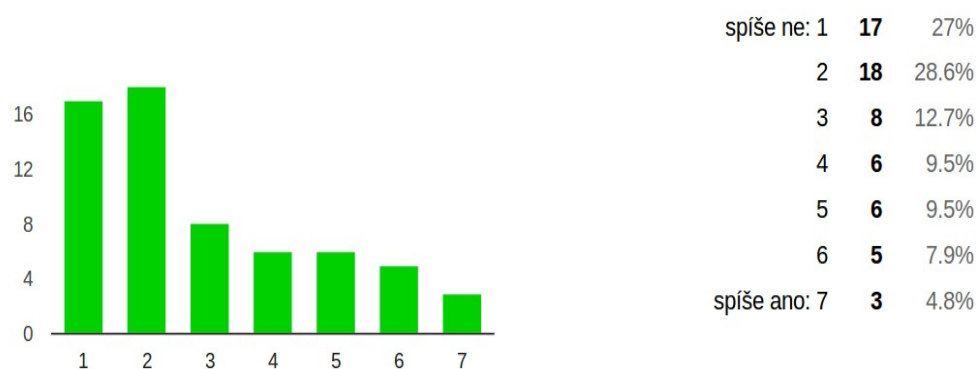
Z navrácených odpovědí vyplynulo, že *učitelé rozdíl mezi dramatizací a dramatickou výchovou vnímají*. Respondenti v převážné většině odpovídali, že dramatizace je „*ztvárnění literárního díla/ příběhu/ textu přímo hraním/ nastudováním rolí*“ nebo také že je to „*převedení literárního díla do divadelní podoby*“. Dramatickou výchovu oproti tomu charakterizovali jako „*komplexnější, ucelený předmět nebo studijní obor, v jejímž rámci se využívá mimo jiné i dramatizace*“. Můžeme konstatovat, že všechny odpovědi respondentů se svou podstatou shodují s výše uvedenými odbornými definicemi.

Z návratnosti odpovědí je ovšem patrné, že učitelé vyplnili otázku pouze v případě, že si byli naprosto jistí odpovědí, tuto položku dotazníku vyplnilo pouze 38 z celkového počtu 63 respondentů.

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

Jak je patrné z níže uvedeného grafu, převážná většina dotázaných respondentů uvedla, že *během svých studií nebyli dostatečně informováni o možnostech využití dramatické výchovy v hodinách literatury*. Celkem 68,3% respondentů uvedlo, že se s dramatickou výchovou během svých studií vůbec nesetkali nebo pouze v omezené míře.

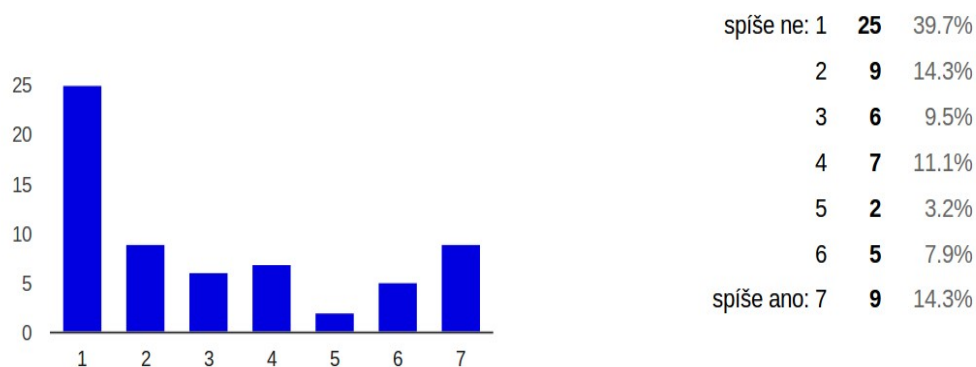
Tato skutečnost může (ale také nemusí) vyplývat z faktu, že dramatická výchova je v České republice poměrně mladý obor. Přestože se s dramatickou výchovou u nás pracuje už od 60. let 20. stol., zájem o ni stoupl až po roce 1989. Teprve v roce 1992 byla na DAMU v Praze založena Katedra výchovné dramatiky, první specializované vysokoškolské pracoviště dramatické výchovy u nás. Až poté dramatická výchova začala pronikat také do výuky na pedagogických fakultách. S dramatickou výchovou se tak při své přípravě na práci pedagogů setkávají absolventi teprve v posledních dvou dekáдах. Naproti tomu většina respondentů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, pravděpodobně studovala ještě před touto dobou, což vyvozujeme z věku respondentů (viz. Obr. 2).



Komentář k položce č. 7 a č. 13: Máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)? Jakou máte osobní zkušenost s dramatickou výchovou (kurzy, semináře apod.)?

Dramatická výchova nemá v českém školství takovou tradici jako ostatní obory estetické výchovy, zájem o ni však neustále roste. V současnosti lze v České republice dramatickou výchovu studovat jako obor na Divadelní fakultě AMU v Praze na katedře výchovné dramatiky, na Divadelní fakultě JAMU v Brně v ateliéru Divadlo a výchova, anebo jako specializaci na některých pedagogických fakultách. Vzhledem k tomu, že je dramatická výchova zařazena jako doplňující obor v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání i v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání, vzrostl i počet seminářů a kurzů o dramatické výchově určených přímo pedagogům příslušných škol. Vzdělávání v oblasti dramatické výchovy se soustavně věnuje především spolek s celostátní působností Sdružení pro tvořivou dramaturgii a ARTAMA, Centrum estetických aktivit dětí a mládeže, což je útvar pro neprofesionální umělecké aktivity Národního informačního a poradenského střediska pro kulturu. I když pouze sporadicky, semináře o dramatické výchově můžeme také najít v nabídce DVPP pro pedagogy ZŠ. V Olomouckém kraji se v posledních dvou letech objevovali semináře o dramatické výchově např. v nabídce vzdělávací agentury Descartes.

Přestože nabídka vzdělávání v oblasti dramatické výchovy není zanedbatelná, převážná část respondentů (39.7 %) uvedla, že nemá žádnou osobní zkušenost s dramatickou výchovou, 23,8% respondentů spíše nemá zkušenosti, v průměru škály odpověď umístilo 11,1% respondentů, pouze 25,4% respondentů se vyjádřilo k této otázce kladně.



Prostřednictvím otevřené dotazníkové položky č.13 jsme zjišťovali, jakou konkrétní osobní zkušenost mají respondenti s dramatickou výchovou (kurzy, semináře, apod.). Odpovědi respondentů jsme rozdělili do čtyř kategorií:

13A) Vzdělání v dramatické výchově (kurzy, semináře, ZUŠ)

Sedm respondentů uvedlo, že absolvovali kurz nebo seminář o dramatické výchově (např. „seminář na přehlídkách ve Vysokém nad Jizerou, letní herecká škola v Napajedlích“ nebo „každoroční účast na semináři Jak dělat divadlo s dětmi“), jedna respondentka uvedla, že je absolventkou dramatického oboru v ZUŠ.

13B) Vzdělání v dramatické výchově získané v průběhu studia

Pět respondentů uvedlo, že se s dramatickou výchovou setkali v průběhu vlastního studia na vysoké škole, popř. při rozšiřujícím studiu („S metodami dramatické výchovy jsem se blíže seznámila při rozšiřujícím studiu - předmět etická výchova.“), jedna z respondentek se s metodami dramatické výchovy blíže seznámila při psaní své diplomové práce.

13C) Vlastní provozování dramatických aktivit

Pět respondentů uvedlo, že sami provozují vlastní dramatické aktivity („sama hraji ochotnické divadlo“, „pouze nácvik div. her, pohádek“, „10 let člen souboru Říše loutek“ „na kurzy nechodím; osobní zkušenost – dobrá“, „jsem člověk, kterého hraní si baví“).

Šest respondentů se vyjádřilo, že se s dramatickou výchovou setkávají ve své pedagogické praxi („vyučuji povinně volitelný předmět DV“, „z hlediska praxe výuka volitelného/nepovinného předmětu“, „dramatizaci zařazuji často, dramatickou výchovu uplatňuji nejen v LV, ale i v mluvnici a ve slohu, dokonce ve výtvarné výchově, vyrábíme

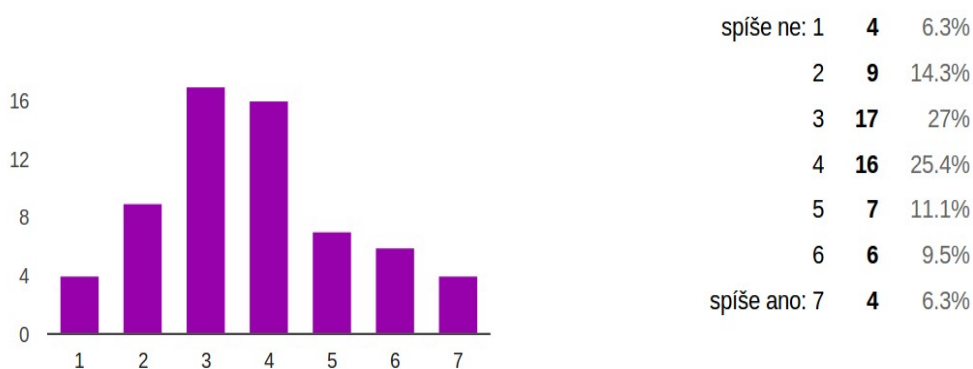
loutky a potom hrajeme divadlo“, „vedení dramatického kroužku (dříve); Praktické využití při projektech či běžné výuce“, „DV jsem vyučovala jako samostatný předmět v rámci volitelných předmětů, jinak v lit. výchově, pokud mám čas“, „pouze 1. stupni, na 2. stupni nepoužíváme“)

13D) Žádná zkušenost s dramatickou výchovou

Dvacet dva respondentů v dotazníku uvedlo, že nemá žádnou osobní zkušenost s dramatickou výchovou. Devatenáct respondentů se k této položce vůbec nevyjádřilo. Jeden respondent jako odpověď uvedl pouze: „nabídka seminářů je malá“.

Komentář k položce č. 8 a č. 9: Při práci v hodinách literatury využívám metody dramatické výchovy. Jaké konkrétní metody a techniky dramatické výchovy ve svých hodinách využíváte?

Převážná část respondentů uvedla, že metody dramatické výchovy při své práci v hodinách spíše nevyužívají (47,6 %), ve středu škály pak svou odpověď umístilo 25,4% respondentů, pouze 26,9% se přiklonilo k odpovědi spíše ano.



Položka dotazníku č. 9 byla otevřená a zjišťovala, které konkrétní metody dramatické výchovy učitelé ve svých hodinách užívají.

Odpovědi respondentů jsme roztřídili do pěti kategorií. Při kategorizaci se opíráme především o dělení a pojetí metod dramatické výchovy podle Josefa Valenty, které jsme blíže popsali v teoretické části práce. Po analýze odpovědí jsme se rozhodli k této koncepci navíc připojit ještě jednu kategorii - metodu „dramatizace“.

9A) Rolová hra

„Hra v roli“ je napříč všemi koncepcemi považována za základní metodu dramatické výchovy. Pro dramatickou výchovu je zásadní uplatnění rolové hry ve fiktivních situacích, kdy hráč koná nebo jedná za postavu. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, hra v roli má několik stupňů – prvním stupněm je simulace, kdy hráč hraje sám sebe, ale ve fiktivní situaci, při alteraci hráč přebírá roli jiné postavy, ovšem bez bližšího určení jejích charakterových vlastností, nejvyšším stupněm je pak charakterizace, kdy hráč jedná za konkrétní postavu s danými individuálními rysy.

Dalším zásadním pojmem, který je spojen s hrou v roli, je improvizace. Při plné improvizaci hráč jedná za postavu či za sebe v jistých okolnostech zcela nepřipraveně. Improvizace může být také částečně připravená nebo následně propracovaná, kdy výsledné krátké dramatické tvary nazýváme etudy.

Jedině spojení rolové hry s fiktivní situací a improvizací v nastolené situaci dává hráčům příležitost, aby uplatnili sami sebe, prozkoumávali a modelovali danou situaci a zároveň prostřednictvím postavy nahlíželi situaci jinýma očima. Jedině pokud je hráčům vytvářen prostor pro spoluúčast a spolutvorbu, jsou nuceni informace zpracovávat, hodnotit a dále s nimi pracovat.

Při posuzování odpovědí jsme vycházeli z výše popsaných kritérií. Do této kategorie jsme tedy zařadili pouze hru v roli jako metodu plné hry, nikoli např. „rozdělení rolí při čtení textu“, které se často v odpovědích respondentů vyskytovalo, nebo metodu „živých obrazů“.

Metodu rolové hry nebo „*improvizaci v roli*“ ve svých hodinách využívá celkem jedenáct respondentů.

9B) Dramatizace

Jak už jsme uvedli dříve, dramatizace je „*adaptace, převedení textu (epického či básnického) v text dramatický nebo v jiný materiál pro scénu.*“ (Pavis, 2003, s. 130) Dramatizaci v dramatické výchově bychom tedy měli chápat jako tvůrčí činnost, nejen jako převedení již napsaného scénáře do divadelní podoby.

Metodu „dramatizace“ využívá ve svých hodinách celkem devět respondentů. Nejčastěji byla respondenty specifikována jako „*dramatizace textu / ukázky/ lit.díla,*

např. pohádky“, také jako *„dramatizace příběhu- dokončení příběhu, popř. co mohlo být před úryvkem- převedení příběhu do našeho prostředí- záměna postav“* . Vyskytovaly se také odpovědi jako *„zahrání ukázky na jevišti / před tabulí“* nebo *„U vhodných ukázek dramatického typu (úryvek z div. hry) se žáci před tabulí snaží dramatizovat daný text.“*

9C) Metody verbálně zvukové

„Metody verbálně zvukové jsou (samozřejmě) založeny na slově a zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem a úkolem.“ (Valenta, 1998, s. 113) Tyto metody Valenta označuje za *základní metody a techniky druhého řádu*, od metody plné hry se liší tím, že je upřednostňována neúplná komunikační aktivita.

Ze všech metod nejvíce respondenti ve své výuce využívají právě metody verbálně zvukové. Vyslovilo se pro ně celkem dvacet tři respondentů. Pět respondentů uvedlo jako metodu monolog a dialog bez bližší specifikace, jeden respondent pak *„metody verbálně-zvukové“* bez bližší specifikace. Nejčastěji učitelé využívají *„rozdělení rolí při čtení textu“* (uvedlo celkem devět respondentů), dále přednes/recitaci textu, diskuzi, *„řízený rozhovor fiktivních postav“*, *„oživování neživých věcí (rozhovor, monolog...)“*, *„horké křeslo, interview“*. Mezi verbálně zvukové metody zařadíme také využívání *„říkadla, škádlivky, nonsens, recitace básní, pamětné zvládnutí kratších textů, citátů a hlavních myšlenek, vyprávění pohádek, příběhů z paměti“*.

9D) Pantomima a pohybové hry

Pantomima a pohybové hry spolu s metodami verbálně zvukovými patří mezi *základní metody a techniky druhého řádu*. Metody v této kategorii se vyznačují tím, že od hráčů nevyžadují zvuk a řeč, ale pouze pohybovou aktivitu. Tyto metody využívá při práci v hodinách devět respondentů. Vedle samotné pantomimy učitelé využívají *„pohybové hry, manipulace s předmětem“*, *„živé sochy“/ „živé obrazy“*. Jeden z respondentů uvedl souhrnně *„metody pantomimicko-pohybové“* bez bližší specifikace.

9E) Podpůrné metody a cvičení

Tyto metody nejsou svou povahou typické pro drama, pouze doplňují a podporují metody základní. Do této kategorie jsme zařadili jednak tvůrčí psaní, ale také

dramatické hry, etudy a cvičení.

Z metod tvůrčího psaní respondenti nejvíce uváděli „*tvorba scénáře k ukázce*“, také „*změny v textu*“ nebo pouze „*metody graficko-písemné*“. Z různých cvičení pak využívají „*dramatické hry a cvičení zaměřené na sociální oblast - společenské chování, různé sociální dovednosti...*“ nebo cvičení „*zapoj pět smyslů (co postavy vidí, slyší, cítí . . . ?)*“. Do podpůrných metod jsme také zařadili metodu „*manipulace s předmětem*“ a „*ukázka literárního díla na DVD, filmové představení, divadelní představení- hodnocení, rozhovory o zhlédnutém*“

Komentář k položce č. 10: Jaké jsou vaše cíle při práci s metodami dramatické výchovy?

Cíle jsou jedním z určujících prvků, kterými je podmíněn každý vyučovací proces. Cílem rozumíme předpokládaný výsledek procesů, které jsou aktivovány prostřednictvím metod. V dramatické výchově docházíme k cílům „*cestou navození přímé modelové zkušenosti.*“ (Valenta, 1998, str. 46)

V hodinách literární výchovy bychom měli přirozeně sledovat spíše cíle ve vztahu k literatuře. Dramatická výchova se stává pouze prostředkem k naplnění těchto cílů. RVP ZV vymezuje cíle literární výchovy následovně: poznávání základních literárních druhů a jejich specifických znaků, postihnouti uměleckých záměrů autora a formulace vlastních názorů o přečteném díle, rozlišování literární fikce od skutečnosti, získávání a rozvíjení základních čtenářských návyků i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu, zprostředkování takových poznatků a prožitků, které mohou pozitivně ovlivnit postoje a životní hodnotové orientace žáků a obohatit jejich duchovní život (RVP ZV, 2013)

Literární a dramatická výchova jsou si svým zaměřením velmi blízké. Přestože prostředky využívají různé, jeden cíl mají stejný - obě jsou zaměřeny na člověka, jeho vnitřní svět, budují jeho vztah k sobě, k druhým a k okolnímu světu a snaží se formovat jeho postoje a životní hodnoty.

Respondentů jsme se dotazovali, jaké cíle nejčastěji sledují při práci s metodami dramatické výchovy. Na tuto otázku odpovědělo 52 respondentů (z celkového počtu 63). Odpovědi jsme rozčlenili do tří kategorií:

10A) Cíle ve vztahu k literatuře

Převážná většina učitelů využívá metody dramatické výchovy se záměrem „přiblížit žákům literární dílo“, jejich snahou je, aby si žáci „osvojili (lit. dílo) prostřednictvím vlastního prožitku“ a „hlouběji pronikli do smyslu / podstaty literárního díla / textu“. Využíváním metod učitelé také sledují „prohloubení zájmu o četbu literatury a sloh“, chtějí „zpopularizovat dílo, zaujmout žáky“, „seznámit žáky s dílem zábavnou formou“.

10B) Cíle ve vztahu v dramatické výchově

Z cílů dramatických sledují respondenti především tyto:

„přiblížit dětem kulturní zážitek a radost ze hraní a aktivity a dále rozvoj slovní zásoby fantazie a schopnosti spolupráce“, učitelé chtějí „přiblížit dětem text i postupy a atmosféru divadelní práce.“ a „aktivizovat žáky; rozvíjet u žáků kreativitu, naučit se improvizovat“, také podporovat „učení více smysly; prostřednictvím prožitku“, směřují žáky k „odstranění zábran při komunikaci, uvolnění se, vcítění se do role jiných, osobitý projev ve vystupování a myšlení, respektování citů druhých, vnímání negativních postojů a jejich řešení..., (žáci) vystupují za sebe i v jiné životní roli, - získávají osobní zkušenosti“. Mezi konkrétní cíle pak patří „nácvik div. hry, pohádky“ a „výrazný projev, správná artikulace“.

10C) Jiné/společné cíle

Pokud sledují učitelé jiné cíle, jsou to nejčastěji „zpestření výuky; použití nové metody“, cíl „zaujmout žáky (klíčová snaha); využít potenciál jednotlivých žáků“, „radost z tvořivé práce“. Učitelé při své práci také sledují „pedagogické cíle; výchovné vzdělávací“, Ke společným cílům literární a dramatické výchovy potom patří „proniknout do prožívání postavy – proč takto jednala“, „rozvoj osobnosti žáků“, „vytvoření prostoru pro zaujmutí žákova stanoviska, vytváření + formulace + ztotožnění x odmítnutí určitých postulátů ...“, „pochopit problematiku lidského bytí - například naučit se říkat NE apod.“

Komentář k položce č. 11: Vyjmenujte klady využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.

Metody dramatické výchovy v sobě mají jednu zásadní hodnotu – vtahují do procesu celou žakovu osobnost, dávají mu možnost tvořit, zažít, prožít. V činnosti

získaná zkušenost se pro žáky stává nejen cestou k porozumění a pochopení textu, ale také cestou k citlivějšímu vnímání, cestou od zážitku k sobě a ke světu kolem.

Respondenti za hlavním přínos využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury považují především „navýšení motivace a aktivity žáků“. Mezi klady řadili také „rozvoj kreativity“, „spolupráce“, „řešení problému“, „lepší pochopení textu a hlubší pochopení smyslu literárního díla“. Uvedli, že „žáci získávají k dílu bližší vztah a snáze si probrané dílo s odstupem času vybaví“. Respondenti jako přínos uvedli také „stmelení třídního kolektivu“ a „lepší komunikace mezi žáky“.

Pro doplnění uvádíme některé z odpovědí respondentů:

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

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

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

resp. 44: „nácvik komunikace, odstranění bariér ostýchavosti, trénink paměti, literární a divadelní zkušenost“

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

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

Komentář k položce č. 12: Vyjmenujte záporny využívání metod dramatické výchovy v hodinách literatury.

Metody dramatické výchova mají také své limity, jejich uplatňování provází jistá úskalí. Některé limity a překážky jsou objektivní povahy, jiné jsou povahy spíše subjektivní.

Respondenty byla nejčastěji zmiňována „časová náročnost dramatických aktivit“. To je jistě dáno už samotnou povahou dramatické výchovy a jejími principy. Dramatické aktivity vybízejí k tvorbě, k objevování, k různým úhlům pohledu, cílem není jenom nabídnout žákům zajímavou aktivitu, ale vést je, aby nahlédli pod povrch

věcí. S časovou náročností aktivit je třeba počítat už při plánování lekce a využívat pouze aktivity, jejichž hodnota zásadní vzhledem ke stanovenému cíli.

Často jako negativum respondenti uváděli „*nekázeň žáků*“ nebo „*také stud a neochotu žáků spolupracovat*“. Problém kázně je povahy spíše subjektivní, může odrážet jistou bezradnost učitelů, kteří často neznají nástroje pro udržení kázně. Problémové chování žáků se může také projevit z toho důvodu, že žáci nejsou na činnostní, aktivní a kreativní výuku zvyklí a mají dojem, že mohou dělat vše, co je napadne. I v aktivitách činnostní povahy je však důležité společně stanovit pravidla a důsledně trvat na jejich dodržování. Pokud žáci nechtějí spolupracovat, měl by se učitel zamyslet, zda zvolil aktivitu přiměřenou ke schopnostem žáků. K přijetí metod dramatické výchovy dětem pomáhá také vlastní aktivita učitele, to, že sám vstupuje do rolí, je pro děti spoluhráčem.

Pro doplnění uvádím některé odpovědi respondentů:

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

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

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

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

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

resp. 20: „*v početné třídě (30 žáků) obtížné udržení kázně; předem nepřipravené výstupy ne vždy kvalitně zdramatizovány*“

resp. 22: „*časová náročnost- některým dětem nevyhovuje být hercem*“

resp. 23: „*při velkém množství žáků nekázeň v hodině*“

resp. 30: „*časová náročnost; vždy jen úsek (celek příliš dlouhý); u některých nezájem zapojit se*“

resp. 48: „*ostých mnohých, zejména starších dětí, předvést se před ostatními, práce stojí jen na některých, stále se opakujících dětech, pasivita ostatních*“

resp. 52: „*velká příprava pro učitele, nezájem dětí. obtížně se dají motivovat*“

6.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Předmětem výzkumu bylo využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji. Výzkum byl proveden mezi učiteli českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ. Prostřednictvím výzkumu jsme se snažili zjistit „*jaké jsou klady a zápory využití metod dramatické výchovy v hodinách literatury na 2.stup. ZŠ*“, „*jaké konkrétní dovednosti ve vztahu k čtenářské gramotnosti dramatická výchova rozvíjí*“, „*jak konkrétně využívají učitelé literatury na 2.stup. ZŠ v Olomouckém kraji dramatickou výchovu*“ a „*jakou osobní zkušenost mají učitelé literatury na 2.stup. ZŠ v Olomouckém kraji s metodami dramatické výchovy*“.

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

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

Prostřednictvím dotazníku jsme si také chtěli ověřit, zda učitelé vnímají rozdíl mezi dramatizací a dramatickou výchovou. Učitelé v převážné většině odpovídali, že dramatizace je „*ztvárnění literárního díla / příběhu / textu přímo hraním /*

nastudováním rolí“ nebo také že je to *„převedení literárního díla do divadelní podoby“*. Dramatickou výchovu oproti tomu charakterizovali jako *„komplexnější, ucelený předmět nebo studijní obor, v jejímž rámci se využívá mimo jiné i dramatizace“*. Z návratnosti odpovědí je patrné, že učitelé vyplnili otázku pouze v případě, že si byli naprosto jistí odpovědí, velká část respondentů tuto položku dotazníku vynechala.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že při práci v hodinách literatury pracují především s verbálně zvukovými metodami, do dotazníku uváděli především metodu *„rozdělení rolí při čtení textu“*. Druhou nejčastěji využívanou metodou je *„dramatizace“*, v odpovědích respondentů specifikovaná jako *„dramatizace textu / ukázky“* nebo *„zahrání ukázky na jevišti / před tabulí“*. V menší míře pak učitelé uváděli, že při práci v hodinách využívají *„hru v roli“* ve smyslu plné hry - *„improvizace v roli“*.

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

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

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

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

Závěr

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

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

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

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

Použitá literatura

BAKSOVÁ, Z. *Shrnutí aktuálního stavu výzkumu v dramatické výchově v ČR a obsahová analýza studentských závěrečných prací z dramatické výchovy na PdF MU* [online]. Brno, 2009 [cit. 2015-12-11]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka Remsová Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/237157/pdf_b/>.

BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2002. 106 s. ISBN 80-7238-182-2.

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

CISOVSKÁ, H. *Možnosti dramatické výchovy v rozvoji osobnostně sociální kompetence budoucích učitelů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, 199 s. ISBN 80-7042-295-5.

CISOVSKÁ, H., KARAFFA, J. Výzkumné aktivity v oblasti dramatické výchovy na PdF OU v Ostravě. *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. s. 143-151. [2009-04-21]. ISBN 978-80-210-4849-2.

CVEKLOVÁ, B. *Význam vybraných uměleckých aktivit pro utváření osobnosti dítěte ve věku povinné školní docházky* [online]. Praha : Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2006 , 2006 [cit. 2015-12-11]. Dostupný z WWW: <<http://www.nipos-mk.cz/?p=2857>>.

ENDE, M. *Děvčátko Momo a ukradený čas*. 2.vyd. Praha: Albatros, 2005. 221s. ISBN 80-00-01557-9.

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

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

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

KARAFFA, J. Analýza výstupů dramatické výchovy a klíčových kompetencí. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 344-348. [2011-09-05]. ISBN 978-80-210-5774-6.

KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích v přípravě učitelů primárního vzdělávání* [online]. Brno, 2006 [cit. 2015-12-11]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Vlastimil Švec Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/45110/pedf_d/>.

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

KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. 95s. ISBN 80-211-0486-4.

LAŽANOVÁ, M, ŘEZNÍČKOVÁ, K a SÝKOROVÁ, J. *Výběr literárních předloh pro práci se středoškoláky. Tvořivá dramatika*, 2007, **18**(3), s. 36-45. ISSN 1211-8001.

Literárna výchova a tvorivá dramatika na základnej škole. Pršová, Eva. Pedagogické rozhl'ady : odborno-metodický časopis Valica, Miroslav Banská Bystrica : Metodické centrum, 1992- Valica, Miroslav, Roč. 18, č. 3 (2009), s. 1-3. ISSN 1335-0404.

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

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

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

MACHKOVÁ, E. *Látka dramatické výchovy 3: zdroje. Tvořivá dramatika,* 2013, 24(3), s. 1-23. ISSN 1211-8001.

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

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

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

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou.* Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

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

PAVIS, P. *Divadelní slovník*. Praha: Divadelní ústav, 2003. ISBN 80-7008-157-0.

PAVLOVSKÁ, M. *Učitelovo pojetí výuky v současné škole*. In: *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. 1. vyd. Brno: MU, 2004. s. 38.47, 9 s. ISBN 80-210-3474-2.

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

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

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

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

TOMKOVÁ, A. *Umělecká literatura a dramatická výchova*. In: Kořátková, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. s. 158-218. ISBN 80-7184-756-9.

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [Online]. 2013 [cit. 2015-12-07]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

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

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

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

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

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

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

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh*. Praha : AMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

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

ZOUNKOVÁ, D. *Zlatý fond her III: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7367-198-3.

Přílohy

SEZNAM PŘÍLOH

I. Dotazník

I.

Vážené paní učitelky, páni učitelé,

jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství českého jazyka

a Učitelství hudební výchovy. V letošním roce píši svou diplomovou práci na téma **Metody a techniky dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ.**

Do praktické části své práce bych ráda zařadila přiložený dotazník. Tímto bych Vás chtěla poprosit o spolupráci formou vyplnění dotazníku a zodpovězením níže uvedených otázek. Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Bc. Lucie Skalická

OTÁZKY PRO DOTAZNÍK

Položky dotazníku č. 1-4 a č.6-8 jsou sestaveny tak, abyste se na škále přiklonili k jedné ze stran tvrzení – více ke straně „spíše ano“ či „spíše ne“, podle Vašeho názoru. Otázku č.5 a otázky č.9-13 prosím vyplňte vlastním vyjádřením. U otázek č.14 a č.15 vyberte správnou možnost.

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

5. Vyjmenujte rozdíly mezi dramatizací a dramatickou výchovou.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

spíše ne 1 2 3 4 5 6 7 spíše ano

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14. Jsem muž/žena

15. Jaký je Váš věk?

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

ANOTACE

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

Název práce:	Metody a techniky dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Methods and techniques of dramatic education in literature lessons at the second stage of elementary school
Anotace práce:	Práce se zaměřuje na metody a techniky dramatické výchovy a zkoumá možnosti jejich využití v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ. V rámci průzkumu ověřuje využívání metod a technik dramatické výchovy v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ v Olomouckém kraji.
Klíčová slova:	Drama, divadlo, dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, literatura, základní škola
Anotace v angličtině:	The work focuses on the methods and techniques of drama education and examines the possibilities of their application in literature lessons at the second level of primary school. The research of the thesis examines the use of methods and techniques of drama education in the literature lessons at thesecond level of elementary schools in the Olomouc region.
Klíčová slova v angličtině:	Drama, dramatic education, methods and techniques of dramatic education, literature, elementary school
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	73 s.
Jazyk práce:	čeština