

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra primární a preprimární pedagogiky



Diplomová práce

Dramatická výchova a divadlo jako součást života základní školy

Autor: Radka Kraušnerová

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Olomouc 2022

## **Prohlášení autora**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a použila jen zdroje uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

Radka Kraušnerová

.....  
podpis

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za cenné odborné rady, trpělivost i celkovou podporu a lidský přístup při vedení diplomové práce. Stejně tak vyjadřuji poděkování svému zaměstnavateli, který mi spolu s kolegy vytvořil podmínky pro celé studium. Děkuji také rodině i přátelům za jejich podporu i důvěru.

.....  
podpis

# OBSAH

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD .....   | 6  |
| I. TEORETICKÁ ČÁST .....   | 7  |
| 1. Dramatická výchova .....  | 7  |
| 1.1 Vznik a původní pojetí dramatické výchovy .....  | 7  |
| 1.2 Vymezení pojmu dramatická výchova .....  | 8  |
| 1.3 Cíle dramatické výchovy .....  | 10 |
| 2. Divadlo ve vzdělávacím procesu .....  | 14 |
| 2.1 Vymezení pojmu divadlo .....   | 15 |
| 2.2 Divadlo ve výchově a vzdělávání .....  | 17 |
| 2.3 Osobnost učitele dramatické výchovy .....  | 18 |
| 3. Období mladšího školního věku .....   | 19 |
| 3.1 Psychologie osobnosti žáka v období mladšího školního věku .....   | 19 |
| 3.2 Pedagogika prvního stupně základní školy .....   | 21 |
| 3.3 Spolupráce rodiny a školy .....  | 23 |
| 4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....  | 24 |
| 4.1 Systém kurikulárních dokumentů vzdělávání v České Republice .....  | 24 |
| 4.2 Obecná charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro základní<br>vzdělávání .....  | 24 |
| 4.3 Struktura školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .....   | 26 |
| 5. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ....   | 29 |
| 5.1 Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání<br>v dramatické výchově .....   | 29 |
| 5.2 Klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní<br>vzdělávání v dramatické výchově a divadle .....                                     | 30 |
| 5.3 Očekávané výstupy dramatické výchovy dle Rámcového vzdělávacího programu<br>pro základní vzdělávání a její zařazení do školního vzdělávacího programu..... | 31 |
| 5.4 Formy dramatické výchovy .....   | 32 |

|  |    |
|--|----|
| II. EMPIRICKÁ ČÁST .....   | 34 |
| 6. Cíl výzkumu .....   | 34 |
| 6.1 Výzkumné otázky.....   | 35 |
| 6.2 Metody a fáze výzkumu .....                                    | 35 |
| 6.3 Výběr zkoumaného případu podle zvolených kritérií .....        | 37 |
| 6.4 Charakteristika školy .....                                    | 37 |
| 6.5 Etické aspekty výzkumu .....                                   | 38 |
| 7. Vyhodnocení první fáze výzkumu .....                            | 39 |
| 7.1 Otevřené kódování a výzkumné kategorie .....                   | 39 |
| 7.2 Analytické kategorie a subkategorie .....                      | 41 |
| 7.2.1 Kategorie 1: Dramatická výchova .....                        | 41 |
| 7.2.2 Kategorie 2: Divadelní práce .....                           | 46 |
| 7.2.3 Kategorie 3: Pedagogický sbor a vedení školy .....           | 50 |
| 7.2.4 Kategorie 4: Žáci .....                                      | 51 |
| 7.2.5 Kategorie 5: Rodiče a veřejnost .....                        | 52 |
| 7.3 Analýza časové řady a vyhodnocení analytických kategorií ..... | 53 |
| 7.4 Axiální kódování .....   | 57 |
| 7.5 Selektivní kódování .....                                      | 58 |
| 8. Vyhodnocení druhé fáze .....                                    | 60 |
| 9. Interpretace a vyhodnocení kvalitativního výzkumu .....         | 65 |
| 10. Diskuze a přínos .....   | 68 |
| 11. Závěr .....  | 69 |
| Použitá literatura a zdroje .....                                  | 71 |
| Seznam zkratk, seznam schémat, tabulek, grafů .....                | 74 |
| Seznam příloh .....  | 75 |
| ANOTACE PRÁCE  |    |

## Úvod

V diplomové práci se zabýváme oborem dramatická výchova, kterou zde těsně spojujeme s divadelní tvorbou na základní škole. Podnětem pro zvolené téma jsou jednak osobní zkušenosti z dětství výzkumníka, které jsou úzce spojeny s aktivní účastí na divadelních představeních, ale také jeho osobní zkušenosti pedagogické, které zahrnují divadelní práci s dětmi mladšího školního věku. Všechny tyto zkušenosti směřují k osobnímu přesvědčení, že dramatická výchova a veřejná prezentace jejích výstupů mohou zanechat přinejmenším silné vzpomínky na školní léta. Mezi tyto zkušenosti můžeme řadit např. prožití jisté dávky slávy, pospolitost nebo zaujetí. Dále může podnítit k dalšímu rozhodování o budoucím životě, či tvorbě hodnot a priorit.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je věnována úvodu do problematiky dramatické výchovy a divadla. Věnujeme se zde vymezení základních pojmů s dalšími souvislostmi z oboru pedagogiky, které jsou příhodné pro náš výzkum. Dále se orientujeme na věkovou skupinu mladšího školního věku, která je pro nás stěžejní. Zmíníme poznatky z psychologie i pedagogiky pojících se k tomuto věkovému období. V následujících kapitolách vyjasníme současnou pozici dramatické výchovy ve vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a možnosti jejího zařazení do školního vzdělávacího programu.

Cílem empirické části práce, která je vedena jako případová studie, je analyzovat život a vývoj dramatické výchovy na konkrétní základní škole, která byla zvolena dle předem uvedených kritérií. Práce bude tvořit perspektivu zachycující sled a význam událostí z pohledu dramatické výchovy v této škole. Budou sumarizovány změny v čase a způsoby, jakým byla dramatická výchova zakomponována do života školy. Naše výzkumná šetření pomohou hledat souvislosti s možnými příčinami změn v pojetí dramatické výchovy a aktivitami s ní spojenými. V závěru práce zjištěné informace shrneme a zodpovíme na výzkumné otázky předem stanovené.

# **I. Teoretická část**

## **1. Dramatická výchova**

Pod názvem dramatická výchova (dále i DV) si nezasvěcený člověk dokáže představit mnohé. Nejčastěji bývá dramatická výchova spojována s divadlem a herectvím, kde si hrajeme na někoho jiného. Toto vnímání je ovšem jen malá část celé skládky dramatické výchovy. V Teatrologickém slovníku (Pavlovský, 2004) se dočteme, že DV vychází z přirozené dětské napodobivé hry (hry „jako“), v níž se stáváme někým nebo něčím jiným a stejně tak přirozeně jednáme v různých situacích a podílíme se na utváření mezilidských vztahů. Mezilidské vztahy jsou potom celoživotní školou a je třeba se jim věnovat. Nezůstávejme tedy pouze u výše zmíněné stručné prvotní charakteristiky, ale zaměřme se na DV i jako výchovnou a pedagogickou disciplínu, která využívá při práci některých prostředků a postupů divadla, aniž by se cíleně jednalo o přípravu budoucího herce. Výše než výchova k herectví zde stojí aktivizování žáků v dramatických situacích, kteří vlastním prožitkem získávají bohaté zkušenosti ve spolupráci a přímé komunikaci.

Dramatická výchova takto vstupuje do výchovně vzdělávacího procesu nejčastěji v podobě zájmové činnosti ve volnočasových zařízeních, kde většinou vede k cílenému divadelnímu představení v menším či větším rozsahu na úrovni divadelního souboru. Ve školách se můžeme setkat s DV jako s vyučovacím předmětem volitelným, povinně volitelným nebo povinným. V neposlední řadě jsou využívány metody DV jako prostředky učení v jiných předmětech.

### **1.1 Vznik a původní pojetí dramatické výchovy**

V úvodu je více než povinností jmenovat významnou osobnost dramatického světa, W. Wardovou, která je považována za zakladatelku dramatické výchovy a její myšlenky a činnost daly základ pro další rozvoj DV. Počátky DV spadají do dvacátých let 20. století do Spojených států amerických. Jedná se o období, kdy se pedagogové v mnoha zemích ozývali proti vzdělávání prostým memorováním a považovali za důležitější celkový rozvoj osobnosti a vlastní získané zkušenosti a stavěli je nad jednostranné mechanické získávání vědomostí tehdejšího způsobu vzdělávání.

Wardová (1957, dle Machkové, 2016) specifikovala tvořivou dramaturgii (neboli dramatickou výchovu, dále i TD) ve čtyřech postojích. V prvním z nich se staví k TD jako k prostředku „učení se faktům“, ovšem je nutné podotknout, že takto získané vědomosti nemají být výsledkem memorování dialogů dramatu, nýbrž jejich praktické aplikace v nich. Vybraný obsah učební látky by měl být volen promyšleně s ohledem na to, zda umožňuje

rozvíjet sociabilitu, sebepoznání a tvořivost. Za vhodné považuje společenskovední předměty, přírodní a technické vědy. Druhý postoj „rekreační“ spojuje přímo s pojmem tvořivého dramatu a rozvoji tvořivého myšlení, které považuje za důležité v této funkci oproti pouhému „fraškování“ bez jakéhokoli úsilí. O TD dále hovoří jako o možné terapii, kterou ovšem nepřisuzuje běžným dětem bez zásadních potíží. V neposlední řadě zmiňuje zařazení TD do učebních plánů vedle hudební a výtvarné výchovy vyučovanou učitelem specialistou s přesahem dramatických metod do ostatních předmětů.

## 1.2 Vymezení pojmu dramatická výchova

Spolu s užívaným termínem dramatická výchova vystupují také pojmy jako je již zmíněná tvořivá dramatika, výchovné drama nebo také dramika. Všechna tato označení mají společný kořen *drama* a ve své podstatě je můžeme považovat za synonyma. V pedagogickém slovníku (Průcha, 2008) lze vyhledat výhradně pojem dramatická výchova, který zavedeme i pro tuto práci vzhledem k tomu, že práce vychází z pedagogického prostředí a tento pojem je také uveden v mnoha dokumentech zde užitých. Stejně jako existuje řada pojmů, má dramatická výchova svá mnohá zastoupení i v definicích. Můžeme říci, že jednotná definice není formulována, přičemž základ vysvětlení pojmu bývá obsahově podobný a liší se ve vystižení pojmu autorem směrem jeho zaměření.

Jako první zde uvedeme vysvětlení dramatické výchovy podle Machkové, která svou celoživotní činnost směřovala právě k problematice dramatické výchovy. Jejími slovy je DV vystižena zejména vlastní prožitou zkušeností, skrze kterou dochází k sociálnímu poznání ve fiktivně navozených situacích: *„Dramatická výchova je 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. Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.“* (Machková, 1998, s. 32)

Mezi významné osobnosti z oblasti DV patří nezastupitelně také Valenta, kterého lze krátce charakterizovat jako didaktika v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Dle jeho slov



si DV ve svém principu zaslouží pevné místo v oblasti pedagogické. V jeho vymezení uvidíme pevné spojení DV s osobnostně sociálním rozvojem: „*Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně: k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).*“ (Valenta, 2008, s. 40). Valenta zároveň také poukazuje na to, že DV nemusí vést cíleně a vždy k divadelním představením, přestože právě divadlo můžeme považovat za její kořeny. Užitím dramatických a divadelních prostředků dochází k rozvoji v oblasti osobnostního a sociálního učení.

Na Valentu navazuje svým vyjádřením také Pro vazník, kde se podobným způsobem odklání od prvoplánového vnímání DV pouze jako k prostředku ke vzdělávání budoucích herců: „*Ztotožňovat dramatickou výchovu s děláním nebo v tom horším případě 'secvičováním' divadla je stále ještě dost zažitá představa. Souvisí to určitě s tím, že dramatická výchova v našich krajích existovala prakticky až do začátku 90. let jen v podobě divadla hraného dětmi, a to jako mimoškolní, volnočasová aktivita.*“ (Pro vazník, 2014, s. 5). Pro vazník působící také v poli dramatické výchovy se dívá na DV z pohledu edukačního prostředku ve vzdělávacím procesu jako součást vzdělávacího oboru estetické výchovy. Podílel se právě na tvorbě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), kde je DV ukotvena. Své pedagogické úsilí vkládá také do dalšího vzdělávání učitelů v oboru dramatické výchovy.

Z citací výše uvedených autorů je patrné, že pohledů na DV je několik, respektive je kladen důraz na některou z jejích nedílných součástí. Někteří autoři považují DV ve vzdělávacím procesu zejména jako prostředek k získávání zkušeností vlastním prožitkem a tvořivým způsobem. Zároveň není možné vyloučit z DV jako pedagogické disciplíny oblast osobnostní a sociální (Pavlovská, 1998), jež vede skrze přímou aktivitu žáků, vlastního prožitku prostřednictvím cílů a principů DV k výchově člověka a jeho přípravě na život ve společnosti. DV se také podílí na získávání zkušeností z oblasti mezilidských vztahů, komunikace slovní i mimoslovní, vede ke kultivaci osobnosti a rozvíjí schopnosti být svobodný a zodpovědný.

Tendence současné moderní školní výuky spočívají zejména v omezení frontální výuky a zažitých způsobů jednostranného osvojování znalostí. Výchovně vzdělávací proces v sobě zahrnuje také celkovou kultivaci osobnosti žáka, jeho utváření hodnot a postojů, kterých může

být dosaženo pomocí prostředků a principů DV zařazovaných do dalších vyučovacích předmětů. (Marušák, 2008).

Přesnou a jednotnou definici tedy k dispozici nemáme, ale ve své podstatě je charakterizována mnoha odborníky z rozdílných úhlů pohledů, z nichž jsme vybrali pouze některé pro vytvoření vstupní představy o DV. Pro účely této práce to považujeme za dostačující. Podstatné je dále vymezit dramatickou výchovu jako vyučovací předmět na základní škole v souladu s jejími cíli.

### 1.3 Cíle dramatické výchovy

Obecným cílem DV snad ve všech pojetích je rozvíjet děti jako celé osobnosti a nezaměřovat se pouze na výkony ve škole. Wardová (1957, dle Machkové, 2016) definuje základních pět cílů, ke kterým DV směřuje:

- 1. Poskytnout příležitost k emocionálnímu vybití:** Wardová považuje za velmi důležité ventilovat city, které musí být v jiných chvílích často potlačovány, protože jsou označovány jako nepatřičné. Zároveň je ale nutné se s nimi učit pracovat. V DV jsou vytvářeny takové konfliktní situace, které jsou životem běžně prokládány, kde skrze jejich prožití je možné se emocionálně vybit, ale také porozumět sobě samému i druhým lidem.
- 2. Poskytnout přístup k sebevyjádření v uměleckém oboru:** Potřebu vyjádřit se spatřuje v každém člověku, proto je třeba nabídnout tuto možnost dětem také v DV jako v jednom z uměleckých oborů.
- 3. Podnítit a vést obrazotvornost dítěte:** Velká obrazotvornost je přirozená v dětství, ale pokud se neprocvičuje, může být utlumena. DV nabízí příležitost ji vhodně kultivovat.
- 4. Rozvíjet sociální porozumění a kooperaci:** Porozumění a spolupráci s druhými je třeba považovat za obohacení. Vcítěním do druhých dokážeme lépe porozumět druhým, ale i sobě.
- 5. Poskytnout dětem zkušenost se samostatným myšlením a vyjadřováním myšlenek beze strachu:** DV poskytuje mimořádně dobré prostředí pro rozvoj řečové komunikace. Své myšlenky a pocity vyjadřují před celou skupinou.

Machková (2007, s. 35) formuluje cíle DV obecně, a to ve třech hlavních rovinách:

#### Rovina dramatická

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

#### Rovina sociální

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

#### 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 považuje za smysluplné však k těmto vymezeným cílům hledat takové formulace cílů, které přímo korespondují s danou skupinou žáků, respektive s potřebami jednotlivců této skupiny. Třídění cílů DV může také ovlivnit sám učitel. Ten pak posoudí, co je z DV pro skupinu realizovatelné, vhodné a důležité. Zvažuje také, co může poskytnout on sám a jaké jsou jeho možnosti a osobní vybavenost.

Pro srovnání zde uvedeme, jak pojímá cíle Valenta (2008, s. 62-64), který je popisuje také ve vztahu s metodami DV. Vychází zde z určujícího metodického principu „hry v roli ve fiktivní dramatické situaci“, která pak udává směr pro volbu základní metody dramatu. Cíle a metody DV jsou tedy ve velmi úzkém vztahu a její cíle vedou k učení se o divadle a dramatu a k učení se divadlu a dramatu. Na základě toho, že vycházíme z fiktivních situací, které jsou tedy inspirovány životními situacemi v podobě vztahů, problémů, událostí, postojů apod., se učíme životem a také o životě. Hrou v roli dochází k aktivaci těla i mysli, uvádí jedince do procesu tvorby v kooperaci s druhými, tak jako v reálných situacích. Lze tedy říci, že dochází ke společné tvorbě, vnímání ostatních a spolupráce. Pak můžeme hovořit o osobnostním rozvoji a rozvoji sociálních a etických kompetencí jako dalších cílech DV. Odrazem výše zmíněného člení Valenta cíle DV do několika oblastí:

### Oblast umělecko-výchovná

- senzoričké a interpretační dovednosti ve vztahu k umění
- expresivní schopnosti a symbolické vyjadřování
- schopnost vytvářet děje, kreativitu vztažnou k divadlu a dramatu
- schopnost hrát v roli
- schopnost improvizovat v dramatické situaci
- schopnost využívat dalších prostředků divadla ke hře
- dovednost spojovat různá umění pro zvýšení kvality dramatické hry
- dovednost komunikovat hrou s divákem, vystupovat veřejně
- estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost
- schopnost hodnotit divadelní umění

### Oblast věcného vzdělání

- znalost o životě, o světě, o člověku, o vztazích, o problémech atd.
- porozumění těmto jevům a vztahům mezi nimi
- porozumění pojmům popisujícím tyto jevy
- soubory potřebných znalostí vázaných k cílům v oblasti obecně antropologické, psychologické, sociologické, kulturní, politicko-ekonomické, etické

### Oblast osobnostní

- tvořivost, představivost a fantazie
- motorické schopnosti
- řečové schopnosti
- soustředění a zaměření
- myšlenkové operace a logické myšlení
- emocionalita
- sebepoznání
- sebedůvěra a dobré sebevědomí
- seberegulace
- schopnost změny a adaptace
- schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě
- mentálně hygienické předpoklady
- předpoklady pro přenos naučeného do života mimo hodinu dramatiky, resp. mimo situaci, v níž si žák vědomost nebo dovednost osvojil

### Oblast sociální

- cit pro situaci
- komunikační schopnosti
- sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu
- schopnost vyrovnávat se s růzností lidí, jevů atd.
- kooperaci a schopnost pomoci
- schopnost přijímat podněty druhých a podněty nabízet
- dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům

### Oblasti etická

- senzitivita a vnímavost vůči existenci etických problémů
- postoje k etickým otázkám
- schopnosti analyzovat a řešit etické problémy
- hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie
- mravní vlastnosti
- motivační a volní předpoklady k pozitivním etickým aktivitám i mimo rámec hodin  
drama

## 2. Divadlo ve vzdělávacím procesu

Budeme-li vycházet z obecného vnímání divadla, ocitneme se v prostředí kultury a umění, které jsou nedílnou součástí společenského života celé naší země. Význam kultury a její podporu nalezneme v dokumentech Ministerstva kultury, kde můžeme vysledovat cíle a směr, kterým se kultura a umění v ČR bude ubírat. Dokument Koncepce podpory umění v České republice na léta 2015-2020 vystihuje zájem vlády na rozvoji kultury a umění jako podporu zachování „nemateriálního kulturního dědictví“. V kapitole Předmět koncepce je formulováno, v jaké šíři je umění chápáno: *„Umění, kultura, kreativita a inovace jsou považovány za faktor sociálního, ekonomického i trvale udržitelného rozvoje. Umění, respektive kultura, je katalyzátorem místního a regionálního rozvoje, zejména v případě měst. Umění vytváří kulturní bohatství, prostředí pro volný pohyb myšlenek, utváří osobní, místní, regionální i národní identitu, je zdrojem poznání a také důležitým stimulem cestovního ruchu.“* (Ministerstvo kultury České republiky, 2015, s. 33)

Rovněž dokument Státní kulturní politiky České republiky se zcela věcně vyjadřuje k posílení rozvoje kultury na úrovni vzdělávacího procesu. Zdůrazňuje kreativitu obyvatel jako důležitý prvek každodenního života jednotlivců i celé společnosti. Jedním z cílů Státní kulturní politiky je zvyšování dostupnosti a přístupnosti kultury: *„Pro vzájemné porozumění je zásadní prosazovat kreativní a kulturní vzdělávání pro všechny. Kreativita obyvatel se musí podporovat již od nejmenšího věku, a to jak v rámci formálního, tak neformálního vzdělávání. Zásadní bude zapojení již existujících kulturních institucí a využití unikátní sítě základních uměleckých škol. Užší zapojení kreativních metod do vzdělávání a systematická spolupráce škol s kulturním a uměleckým sektorem vytváří u žáků a studentů „zdravé návyky“ pro celý zbytek života. Kreativita bude klíčovou dovedností pro budoucí uplatnění na trhu práce a je nutné ji rozvíjet nejen ve škole, ale i mimo ni. Kulturní vzdělávání je součástí aktivní participace na kultuře a přispívá k přístupnosti kultury. Díky vzdělávání dochází k budování společné kulturní identity a zvyšování společenské soudržnosti.“* (Ministerstvo kultury České republiky, 2021, s. 35)

Z výše uvedeného je patrné, že umění, potažmo divadlo, má nezastupitelnou roli ve společnosti. Plní nejen funkci zábavnou a vzdělávací, ale ve stejné míře také informuje, socializuje a v jistém smyslu působí i politicky.

## 2.1 Vymezení pojmu divadlo

Jak už jsme se dozvěděli, kořeny dramatické výchovy vychází právě z divadla, ovšem nelze tyto dva pojmy považovat za významově ekvivalentní. Mezi těmito pojmy existuje spíše pevný vztah, jehož základem je to, že DV může právě prostřednictvím dramatu vést k divadelnímu představení. Pro účely práce je třeba definovat pojem divadlo a odlišit jej od dramatické výchovy. Stejně jako v kapitole, kde jsme definovali dramatickou výchovu, bude i zde obtížné vyhledat jednotné označení pro divadlo.

Richter, dramaturg, režisér, herec a zakladatel Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež DOBRÉ DIVADLO DĚTEM uvedl v publikaci Praktický divadelní slovník definici, která vystihuje pojem divadlo takto: „*Divadlo je druh umění, které se uskutečňuje až přímo před divákem. Umělecká a specifická činnost zaměřená na výsledek, jeho smyslem je sdělení, komunikace specifického druhu. Divadlo je napodobivé, většinou kolektivní umění. Pomocí členění prostoru, času, syntézou pohybu, slova, obrazu a zvuku v přímém styku s divákem předvádí situace založené na vztazích. Tyto situace jsou řešeny názorným jednáním postav, usilujících o dosažení určitého cíle.*“ (Richter, 2008, s. 29).

Zde je uveden řekněme pohled z očí aktérů a popisuje divadlo jako uměleckou činnost, na které se aktér podílí. Definice nás vtahuje do zákulisí divadelního souboru nebo skupiny, která tvoří divadelní výsledek, tedy představení. Dvořák, divadelní teoretik a kritik hovoří o divadle spíše z pohledu společenského: „*Divadlu nejvlastnější a nejbytošnější je schopnost sdružování živých osob, setkávání se a veřejného dialogu. To jsou hodnoty, kterými divadlo získává na významu – také s rozvojem odosobněných technologií a růstu intenzity, rozsahu a způsobů chladné mediální komunikace.*“ (Dvořák, 2004, s. 63).

V následující definici Teatrologického slovníku se již orientujeme na divadlo, které je specifické tím, že jejich aktéři (herci) jsou děti. V kontextu s tématem naší výzkumné práce jsou děti cílovou skupinou, rovněž také prostředím školy místem, kde se takové divadlo odehrává. Je tedy příhodné, že definice vyzdvihuje vzdělávací funkce divadla, souvislost s dramatickou výchovou a dalšími funkcemi při jeho realizaci: „*S divadlem hraným dětmi se nejčastěji setkáváme v hraničních pásmech sféry umění. Jde totiž o takové aktivity, při kterých je představení de facto až zakončením celé snahy a divadelní postupy jsou zde užívány jen jako prostředky dosažení jiných, často mimouměleckých cílů (škola hrou). V tomto divadle je důležitá všeobecně vzdělávací funkce, význam pro rozvoj osobnosti (→dramatická výchova), ale i mnohem vyhraněnější funkce: cvičení paměti a mluvních dovedností, výuka jazyků, výuka*

*řeči a deklamace, cvičení společenské etikety, řešení problémových situací, výuka gestiky a mimiky atp.*“ (Pavlovský, 2004, s. 70).

Nyní vyvstává otázka, jaký je vlastně rozdíl mezi dramatickou výchovou a divadlem ve školním prostředí. Valenta (2008) spatřuje hlavní rozdíl v účelu, se kterým pracujeme. DV, jak už vyplývá ze samotného názvu, je výchovou a tedy účel vidíme převážně pedagogický. Práce v DV je soustředěna na hráče (žáka) a jeho vnitřní prožitky, zatímco divadlo je orientováno na diváka. Valenta upozorňuje však na to, že pedagogickým cílem je i to, pokud se v rámci DV dopracujeme k divadelnímu představení. Jinak řečeno při hledání rozdílů mezi DV a divadlem je třeba si uvědomit, zda je cílem ono představení, tedy produkt, nebo se více soustředíme na proces s prvky divadla, který nevede účelově ke konečnému tvaru představení, nýbrž se je veden zejména k prožitkům, které žáky rozvíjí. Rozdíl mezi DV a divadlem lze shledat také v komunikaci, respektive kdo je této komunikace účasten. DV sama o sobě se soustředí na komunikaci mezi žáky. Kdežto divadlo jako výstup v rámci divadelního představení už zahrnuje také komunikaci s diváky. Samozřejmě je možné se stát divákem i v hodinách DV, jako pozorovatel skupiny, ve které je proces uskutečňován, a přinést pozorovaným hercům zážitek „být na jevišti“ a sledován. V případě divadelního představení směřovaného k širšímu publiku, resp. veřejnému představení, je komunikace mezi herci a diváky odlišná. Divák není zasvěcen.

Machková se s Valentou shoduje při definování rozdílů DV a divadla, kdy staví vedle sebe simulaci, která vede k úvahám žáka, jak by v této situaci jednal on sám (DV), a schopnost herce sdělovat divákovi (divadlo). *„Rozdíl tvorby herce a hráče v dramatické výchově však tkví také v míře nároků kladených na bohatost charakteru...Herec v divadle také nebuduje postavu staticky, v jednom momentu, ale ve vývoji; v dramatické výchově to zpravidla nutné není.*“ (Machková, 2007, s. 38).

Pro naši práci tedy užijeme pojem divadlo, jako produkt, který bude prezentován veřejnosti. Pojem budeme potřebovat zejména k tomu, abychom představili aktivitu ve zkoumané škole a mohli ji sumarizovat. Účel těchto představení předpokládáme vždy pedagogický, ale vnitřní záměry jednotlivých produktů pro nás v tuto chvíli nejsou rozhodující, resp. nejsou předmětem zkoumání.



## 2.2 Divadlo ve výchově a vzdělávání

V neposlední řadě je důležité, abychom specifikovali blíže, jakým způsobem může hrané dětské divadlo přispět k výchově a vzdělávání. Divadlo připravované ve školních podmínkách stavíme do přímé souvislosti dramatickou výchovou a jeho prvky nalezneme také v očekávaných výstupech DV v RVP ZV. O školním divadle hovoří Pavlovská (2002, s. 27) ve své publikaci hned úvodní větou kapitoly Divadlo ve výchově: *„Divadlo ve výchově je zvláštním typem divadla, které spojuje některé principy dramatické výchovy s divadlem pro děti.“*

Přestože už víme, že divadelní představení nemusí být cíleným produktem DV, můžeme ho považovat za jisté vyústění a snad i „zadostiučinění“ vynaloženého úsilí z pohledu všech účastníků. Vlastními prožitky, vlastním přínosem, spoluprací s ostatními členy skupiny a zodpovědným přístupem vůči práci, účastníkům i výslednému produktu zde můžeme dosáhnout úspěchů v mnoha ohledech.

Pedagogickým záměrem přímo ve výuce bývá často prezentace školní látky takovým způsobem, který zaujme a vtáhne účastníky do tématu, ale také do dramatických aktivit spojených přímo s divadelním představením. Námětem tedy bývá často školní látka nebo literární předloha.

Do vyučování je možné začlenit takové dílčí metody, které jsou úzce spojené s divadelní tvorbou a zároveň korespondují se školní výukou napříč obory vzdělávání. Pro naši práci zde uvedeme a stručně charakterizujeme pouze úzký výběr takových metod, které dílčím způsobem zastupují divadelní činnost, a zároveň se s nimi setkáváme ve školních dokumentech. Jedná se o dramatizaci a inscenační metody.

Pojem dramatizace vysvětluje Metodický portál RVP v Pedagogickém lexikonu (2011) a rozlišuje zde různé pohledy na výklad pojmu, respektive na kontext jeho užití:

- *„Ve vlastním obecném smyslu znamená dramatizace ‘přetvoření původně epické, obvykle prozaické literární látky, někdy však také lyrické předlohy, do dramatického tvaru’.“*
- *„V pedagogickém kontextu znamená ‘dramatizace’ obvykle převedení nějaké učební látky do podoby hrané scénky... V rámci edukace pak jde především o ‘zdivadelnění učiva’.“*

Blíže pojem specifikují ještě následující slova:

*„Slovo ‘dramatický’ však odkazuje k ‘dramatu’. Mělo by tedy předurčovat, že jednající (hrané) postavy se ocitnou v situaci natolik neúnosné, že začnou vzájemně jednat, aby situaci vyřešily. Hrají-li žáci takové situace, pak jejich hra plně vyhovuje obsahu pojmu dramatizace. Můžeme ovšem využít i tzv. ‘dramatizace bez dramatického děje’ (pokud postavy neřeší*

*problém, ale hráči např. jen 'znázorňují' nějakou skutečnost – stromy v lese kývající se ve větru; koloběh vody apod.). Zde se pak může využít termín improvizace bez dramatického děje. Optimálně by tedy dramatizaci měly být nazývány ty 'převody' učební látky do formy divadla a dramatu, kde - v rámci fiktivní situace - žáky hrané postavy (nebo žáky hrané věci; zvířata, chemické prvky atd.) řeší určitou, pro ně komplikovanou situaci.“*

**Inscenační metody** můžeme postavit jako nadřazený pojem k dramatizaci v pedagogickém kontextu. Zatímco dramatizace je už pomyslnou formou zpracování tématu či úkolu, inscenační metody vidíme spíše jako proces. Žáci si na modelových a problémových situacích nejen fixují učivo, ale vlastními prožitky a jednáním se vcítí do druhých, hledají vlastní vhodné jednání v dané situaci a odhalují příčiny jednání. „*Hlavní přínos inscenačních metod není v předvedení dramatické kreace, ale v procesu, který k ní vede, a v postojích, které vyvolává.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 124). Inscenační metody ovšem vyžadují všestrannou přípravu, zkušeného učitele a žáky, kteří jsou již seznámeni s tvorbou tohoto typu. Rizikem tu totiž je, že žáci budou takovou aktivitu vnímat jako zábavnou bez zaujetí. Abychom dosáhli edukační hodnoty, je třeba žáky seznámit s tématem a vytvořit atmosféru. Situace by měla být jednoduchá s obsazením malého počtu postav (Maňák, Švec, 2003).

### **2.3 Osobnost učitele dramatické výchovy**

Učitelská profese v sobě nese specifické požadavky na učitelovu osobnost. V první řadě je to pozitivní vztah k dětem, empatie, způsob komunikace, pedagogický takt a osobní morálku. Stěžejním předpokladem pro učitele DV je bezesporu tvořivost a fantazie. Ke své práci by měl přistupovat ve zvýšené míře flexibilně a tvárně. Měl by být originální, nebát se nových věcí, být pohotový ve svých reakcích na změnu okolností. Bláhová (1996) uvádí jako specifickou hodnotu učitele také cit pro temporytmus, prostor a tvar, které již přímo souvisí s hereckou prací, resp. s hraním v roli. Již zmíněná schopnost empatie je v souvislosti s DV vnímána zejména při vytváření postav, prožívání dramatických situací vlastním prožitkem, vcítění do postavy či pochopení postavy druhé. S dramatickou prací ve vyučování je také úzce spojena literární tvorba, která se stává často předlohou ke zpracování. Učitel by měl být odborně připraven pro jejich výběr v souladu s aktuálními podmínkami společenskými či sociálními ve skupině, se kterou pracuje. Dále je nezbytné znát teorie dramatu a divadla dramaturgické i organizační dovednosti, základy režie a scénografie. Ideální je potom herecká průprava nebo

obecněji řečeno herecké předpoklady, jejichž základy bychom měli objevit prakticky u každého učitele prvního stupně vzdělávání.

### **3. Období mladšího školního věku**

V následující kapitole stručně popíšeme období mladšího školního věku a prvního stupně základné školy, neboť naše výzkumné šetření se zaměřuje právě na toto období i prostor. Charakterizujeme vývojové období dítěte z pohledu psychologie v oblasti základních dovedností, emočního vývoje a socializace. Dále se budeme zabývat specifikacemi primárního vzdělávání a důležitosti rodiny v tomto období ve spolupráci se školou.

#### **3.1 Psychologie osobnosti žáka v období mladšího školního věku**

Jak už vyplývá z označení tohoto období, spojujeme etapu se školní docházkou. Jak uvádí Langmaier (2006), jedná se zpravidla o období od 6-7 let do věku 11-12 let, kdy přichází vývojové změny ve spojení s prvními znaky pohlavního dospívání, neboli prepubescence.

Tomuto období je přisuzován tzv. střízlivý realismus, neboli touha skutečně a reálně pochopit okolní svět, prozkoumat ho reálnými činnostmi. Z počátku dítě přijímá informace od „autorit“ (učitelé, rodiče, knihy), později v tomto období už zaujímá postoj kritičtější a dospělejší. Ale je nutno dodat, že velmi záleží na přístupu zmíněných autorit k jejich kritickému postoji. Děti v tomto období přecházejí od dětské hravosti plné fantazie až po období, které se už výrazně zapojuje puberta i dospívání.

#### **Vývoj základních schopností a dovedností**

Psychosomatický vývoj je spojený s výrazným tělesným růstem, který je sice plynulý, ale na začátku a na konci období se objevuje znatelný rozdíl. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika a celková koordinace těla, což se odráží na zvýšeném zájmu o pohybové hry a sport, výtvarnou výchovu. Závisí zde ale znovu na podnětech, které přicházejí z vnějšího okolí, jimiž je dítě motivováno nebo naopak demotivováno. Dítě vnímá už velmi dobře své úspěchy či neúspěchy a srovnává své výkony s ostatními dětmi či s dospělými.

Oblast vnímání je považována jako souhra postojů a očekávání, soustředěnost a vytrvalost, získané zkušenosti a rozvinuté schopnosti. V kontextu se střízlivým realismem v tomto období přestává být dítě pouhým aktérem při pasivním přijímání informací, ale stává se kritickým pozorovatelem. Jeho pozornost i vytrvalost při jeho zkoumání je vyšší a stává se cílevědomou.

Orientace v čase a v prostoru se rozšiřuje a konkretizuje. Na pomyslném vrcholu stojí představivost dítěte. Poznáváním reálného světa se zde mísí svět fantazie a reality. Přestože rozdíl mezi nimi už dokáže rozeznat, pracuje s oběma světy.

S nástupem do školy se výrazně vyvíjí a postupně zkvalitňuje také řeč a rozšiřuje se slovní zásoba. Dítě užívá delších vět a rozvíjí souvětí, používá pravidla gramatiky. Individuální rozdíly mohou být ovšem značné. Ať už se jedná o artikulaci, skladbu, užívání preferovaných slov či obsahu. Důvodem těchto rozdílů mohou být zejména individuální vlohy a vliv prostředí. Zlepšování paměti ve školním věku se v tomto období značně opírá o výuku ve škole, ve které jsou kladeny vyšší nároky na záměrné zapamatování. Ve spojení s touhou poznávat, roste touha si zapamatovat. Proto dítě začíná používat paměťové strategie, např. opakování, logické uspořádání nebo mnemotechnické pomůcky. Ve stejné souvislosti stojí také učení. Oproti předchozímu období předškolního věku, kdy považujeme učení za značně nahodilé, stává se ve školním věku procesem plánovitým a záměrným. Současně se dítě učí, jak se učit a co. Hledá strategie učení a výběr informací k učení. V oblasti myšlení dochází rovněž k zásadním změnám. Dítě se od intuitivního učení dostává ke konkrétním logickým operacím. Dokáže vyvodit úsudky na základě logických zákonitostí, aniž by měl k dispozici názornou podobu konkrétního jevu.

### **Emoční vývoj a socializace**

Socializační proces v tomto období je svým způsobem zásadní. Ve vrstevnické skupině dětí dochází k četným interakcím, ze kterých se přirozeně učí sociálním reakcím, jako je např. pomoc slabším, spolupráce i soupeřivost. Dítě si skrze interakce postupně osvojuje schopnost sociálního porozumění, empatie a souběžně s tím narůstá i schopnost seberegulace, neboli volní sebeřízení. V tomto období se dítě už poměrně orientuje ve svých citech, stejně tak rozpoznává city ostatních. Hodnotová orientace dítěte, která v tomto období začíná krystalizovat, je dána především podněty z rodiny, či nejbližší sociální skupiny v raném dětství.

Sebepojetí a sebehodnocení si dítě utváří zejména rolemi, ve kterých se ocitá, postavením ve skupině vrstevníků, které mu předkládá zrcadlo svých vlastností a schopností. Právě v tomto období si dokáže přidělit titul úspěšného či neúspěšného, což může zásadně ovlivnit jeho budoucí formování.

## **Dětská skupina**

Na začátku školního věku přetrvávají ještě nahodilé vztahy mezi spolužáky. Pevnější trvalejší vztahy přichází až kolem věku deseti let. Přátelství vzniká na základě blízkých vlastností. Skupina dětí se oproti předchozímu období předškolního věku diferencuje a utváří se určitá struktura nebo hierarchie. Děti jsou odlišeny fyzickou silou a vzrůstem, osobními vlastnostmi, sociálním postavením apod. Dále jsou zřejmé dívčí a chlapecké skupiny, které jsou v tomto období spíše od sebe vzdálené. Začínají se objevovat zájmové činnosti dětí, které zatím nemusí být trvalejšího rázu, ale zcela jistě přispívají k rozvoji osobnosti a mohou také kompenzovat jiné neúspěchy dítěte.

## **Hra a práce**

V předškolním věku byla nejdůležitější činností dítěte hra. V mladším školním věku je zdrojem poznávání světa nejen hra, ale i práce. Dalo by se říci, že stojí plnohodnotně vedle sebe. Dítě si nepřestává hrát, zařazuje ovšem do své hry snahu přiblížit se reálnému světu, dává přednost společenským hrám s danými pravidly. Do popředí je stavěna potřeba úspěchu v takových hrách.

Práce symbolizuje schopnosti plnit zadané úkoly, které nemusí být vždy jeho vlastním přáním, ale přichází z vnějšku. Jedná se sice zejména o školní práci, ale přináší dítěti cílené soustředění. Vnáší pohled do světa práce dospělých. Dochází k vymezení času pro práci, kdy je třeba vynaložit úsilí k dosažení cíle. Při hře je vhodné dbát na to, aby byla zachována také volnost bez vzdělávacích cílů.

## **3.2 Pedagogika prvního stupně základní školy**

První stupeň základního vzdělávání se vyznačuje jistými didaktickými specifiky. V tomto období žák přechází z rodinného života a hravého způsobu života předškolního vzdělávání k systematickému režimu základního vzdělávání. Tyto změny jsou doprovázeny změnou prostředí, lidí a vztahů, stravovacího a pitného režimu, způsobu práce i omezených možností pohybových aktivit. Cílem primárního vzdělávání, jak je definováno v Bílé knize (2001) je vytvořit předpoklady pro celoživotní učení:

- získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci
- vytváření motivace k učení
- osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání
- postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí

- kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů)
- podpora zdraví

V primárním vzdělávání má být kladen důraz na:

- respekt přirozených potřeb žáků
- individuální úroveň zrání a učení žáků
- individuální tempo
- možnost chybování a nalézání
- hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci
- na prostor pro individuální projev a názor
- pro vzájemnou komunikaci
- uspokojování fyziologických potřeb
- potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace

V současné době se ustupuje od výkonnosti a rychlosti v učení, soutěživosti, frontálního učení a dominantního postavení učitele, které byly typickým modelem vzdělávání v letech ještě nedávno minulých. Mnohdy přetrvávají dodnes. Cílem je dosáhnout příjemné atmosféry ve školním prostředí, které zajišťuje nejen vzdělání pro budoucí reálný život v podobě získaných oborových vědomostí a dovedností, ale také nabízí možnosti k získání pozitivních prožitků a zkušeností. Proto by se měla výuka orientovat na:

- činnostní učení (včetně rehabilitace a hry)
- kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy
- variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají
- komunikaci a spolupráci mezi žáky i mezi žáky a učitelem, na konkrétní dílčí úkoly, odpovídající možnostem žáků
- pomoc a podporu při řešení problémů i celkové pozitivní ladění hodnotících soudů
- vzájemné hodnocení a sebehodnocení žáků

Jako klíčový princip pro primární vzdělávání spatřuje Spilková (2001) v osobnostně rozvíjejícím pojetí, kterým vyzdvihuje celkovou kultivaci osobnosti dítěte, jak je také uvedeno výše z dokumentu Bílá kniha. Základem obsahu primárního vzdělávání a výběru konkrétního učiva jsou specifika daného věkového období a jeho zvláštností z vývojového hlediska.

Při výuce třeba vycházet z reálných situací života dětí a uspořádat učivo do širších vzdělávacích celků, než je izolovat do jednotlivých učebních předmětů.

Obecně řečeno by současné primární vzdělávání mělo směřovat k dítěti. Komunikace mezi učiteli a žáky má být založena na partnerském přístupu, kde nechybí tolerance, porozumění a úcta. Stejně tak důležitá je komunikace a spolupráce mezi žáky navzájem, mezi školou a rodiči. Do výuky je třeba zařazovat aktivní vyučovací metody, principy problémovosti a konstruktivistické přístupy. Velký důraz je kladen na skupinové formy práce a samostatnou činnost žáků.

### **3.3 Spolupráce rodiny a školy**

Rodina, stejně jako školní třída je mikroprostředím, ve kterém se dítě v období mladšího školního věku nalézá a přirozeně je jím formováno. Pohybujeme se v obou případech na poli malých a středních sociálních skupin, které se obě podílí na výchově, vzdělávání a socializaci dítěte (Čáp, 1993). V dobách nedávno minulých převládala myšlenka, že na edukačním procesu dítěte se škola a rodiče podílí zcela odděleně. Platil obecný názor, že rodiče vychovávají a škola vzdělává. V 21. století se už přikláníme k názoru, že bez spolupráce rodiny a školy nelze dosáhnout optimálních výsledků edukace. Hovoří se o partnerství rodiny a školy (Průcha, 2009).

Význam spolupráce je podstatný pro všechny aktéry tohoto sociálního svazku, zejména pak pro dítě. Pro dítě je aktivní spolupráce rodičů se školou výrazem zájmu o něj a o jeho prostředí mimo rodinu. Dítěti je umožněno ukázat rodičům jeho další svět. Rodiče ho svou aktivitou vůči škole podporují, což je povzbudivé pro jeho sebevědomí. Společná práce rodičů a učitelů přispívá také k tomu, že dokáže snadněji respektovat další dospělé authority. V neposlední řadě můžeme konstatovat, že pozitivní vztah mezi rodiči a školou vede nebo může velmi posílit pozitivní vztah dítěte ke škole. Dalším vrcholem tohoto vztahového trojúhelníku jsou rodiče, které toto spojení podpoří v pocitu sounáležitosti se školou a vlastní sebeúcty. Pro učitele i rodiče se otvírají možnosti pozorování dítěte při práci v dalších kontextech jeho života. Neformální komunikace s rodiči poskytuje často učitelům náhled do rodinného prostředí dítěte, rodiče si naopak vytvoří konkrétnější představu o školním prostředí a možnostech vzdělávání dítěte. Toto vzájemné poznání umožňuje oběma stranám efektivněji vyhodnotit jednotlivé situace kolem dítěte (Krejčová, 2005).

Jednou z forem spolupráce rodičů a školy jsou vystoupení a koncerty pro rodiče. I zde dochází k neformálním setkáním rodičů s učiteli, ale i rodiči mezi sebou. Společenskými

akcemi tohoto typu škola nabízí možnost žákům se prezentovat a zároveň se podílet na kulturním dění a školu postavit do jeho centra. Takové akce se ale většinou týkají zejména nadaných dětí v oboru, na který je program zacílen. Učitel má ovšem za cíl i povinnost pracovat se všemi dětmi (Čapek, 2013).



## 4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pro účely diplomové práce a jejího výzkumného šetření, je třeba vymezit Dramatickou výchovu jako vzdělávací obor v systému vzdělávání v České republice.

### 4.1 Systém kurikulárních dokumentů vzdělávání v České republice

V současnosti je české vzdělávání opřeno o kurikulární dokumenty státní úrovně, jejichž základem je tzv. *Standard základního vzdělávání*, který je platný od roku 1996. Všechny vzdělávací programy pro základní vzdělávání (Základní škola, Obecná škola, Národní škola) pak musely z tohoto dokumentu vycházet a naplňovat jeho obsah. Průlomovým byl rok 2001, kdy došlo k výrazným změnám v pojetí vzdělávání v České republice. Společnost volala po reformě ve školství, které vedlo až k usnesení vlády o vzniku *Národního programu rozvoje vzdělávání* (r. 1999). V témže roce byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky, zveřejněna *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*, kterou se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy předběžně zavázalo k sestavení tzv. „Bílé knihy“, jako systémového projektu pro vývoj vzdělávací soustavy. Tento dokument vymezuje dále úrovně vzdělávacích programů. Státní úroveň zastupují centrálně zpracované *Rámcové vzdělávací programy*, které dále specifikují obecně závazné požadavky vzdělávání v jednotlivých etapách. Dokumenty jsou veřejně přístupné. Jednotlivé školy čerpají z obsahu příslušného RVP pro tvorbu *školních vzdělávacích programů* (dále ŠVP), vedoucích k nastavení plánů za konkrétních podmínek a záměrů každé školy. Zde už mluvíme o úrovni školské (Bílá kniha, 2001).

### 4.2 Obecná charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program státní úrovně zpracovává a definuje učivo, principy, vzdělávací cíle a očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jejich jednotlivých etapách (předškolní, školní a střední vzdělávání). Prostupují je klíčové kompetence s důrazem na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Rámcový vzdělávací program byl připraven pro předškolní, základní, gymnaziální, odborné, speciální, jazykové, základní umělecké vzdělávání a vzdělávání v oblasti Informatiky a ICT, které vstoupily v platnost postupně v průběhu několika let. Výzkumné šetření si vyžaduje, zabývat se Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (NÚV, 2022).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) byl ve své základní verzi schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále i MŠMT) a vstoupil v platnost dne 1. 9. 2005. K přechodu k praktickému vyučování dle RVP ZV došlo však až ve školním roce 2007/2008. Důvodem časového meziprostoru bylo to, že kurikulární politika odstoupila od jednotného školství a otevřela možnosti jednotlivých škol vytvořit si vlastní vzdělávací program, tedy *Školní vzdělávací program*, který bude splňovat vize a strategie konkrétní školy ve svých reálných podmínkách a potřeb žáků dané lokality (geografické i sociální). Zásadní změny vzdělávání tedy spočívají v tom, že nejsou závazně předloženy jednotné osnovy v daných vzdělávacích oborech, které nereflektovaly výše uvedené. Do popředí se oproti získaným vědomostem mnohdy kvantitativního rázu dostávají získané dovednosti s důrazem na splnění základních cílů výuky pro potřeby praktického života.

RVP dovoluje školám se ve svém ŠVP pohybovat svobodně a s velkou mírou kreativity, ovšem také zodpovědně a v určitých mezích. Tvorba ŠVP je podpořena metodickým dokumentem *Manuál pro tvorbu ŠVP* (2005), který je kromě návodných postupů obohacen také o příklady ze školní praxe. Nové pojetí kurikula, obecně řečeno, stojí na tzv. *klíčových kompetencích*, tedy získávání znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které prostupují vzdělávacím obsahem v rovnováze, a vedou k uplatnění v praktickém životě. Výše uvedené „meze“, které umožňuje RVP pro jednotlivé školy při vlastní realizaci ŠVP, jsou regulovány tzv. *očekávanými výstupy* s činnostním zaměřením a s ohledem na praktické uplatnění. Je jimi definována úroveň získaných znalostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které mají všichni žáci dosáhnout za dané období (3. – nezávazně, 5. a 9. ročník - závazně).

Učivo, které se stává prostředkem k dosažení očekávaných výstupů, je zde popsáno pouze orientačně. Obsah učiva doplňují tzv. *průřezová témata*, která upozorňují svou povahou na silný výchovný aspekt, který má své opodstatněné postavení ve vzdělávacím procesu. Samotný význam slova *průřezová* naznačuje, že se tato témata budou prolínat obsahem celého základního vzdělávání. Do výuky je možné je zařazovat jako samostatné předměty, výuku ve formě projektů a bloků nebo je integrovat do výuky jiných předmětů.

Základní struktura pro ŠVP je tedy dána legislativně, ale může dojít k částečným odlišnostem, které mohou spočívat ve způsobu definování jednotlivých předmětů, rozvíjení klíčových kompetencí a zařazení průřezových témat, obsahu učiva v rámci jednotlivých ročníků atd. (NÚV, 2022).

Kurikulárním dokumentem pro současné základní vzdělávání je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z roku 2005, který byl naposledy revidován v roce 2021 s cílem aktualizovat jeho obsah v souladu s potřebami 21. století. Poslední změny v RVP ZV (2021) spočívají zejména v zařazení Informatiky a rozvoje digitální gramotnosti žáků mezi klíčové kompetence.

### **4.3 Struktura školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

ŠVP je dokumentem na školské úrovni, jak již bylo zmíněno výše, a každá škola základního vzdělávání má povinnost dle školského zákona 561/2004 Sb. tento dokument vytvořit a zveřejnit. (Školský zákon, 2004, § 3 odst. 1 a § 5 odst. 3).

Pro tvorbu ŠVP sestavil Národní ústav pro vzdělávání *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* (2005), který je veřejně dostupný na webovém portálu [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz). Jedná se o dokument, který podrobně zpracovává postup vytvoření ŠVP pro základní školy se všemi detaily a příklady, stanovuje zásady pro zpracování programu. Souhrnně řečeno, plní zde roli bezpečného průvodce pro tvorbu ŠVP. Další možnosti podpory nabízí také webový portál [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), kde lze vyhledat různá školení k danému problému.

Dokument ŠVP je odpovědností ředitele školy a je veden ke zpracování RVP ZV s jeho vyhodnocováním a případnými úpravami. Jsou zde zahrnuty konkrétní vzdělávací záměry školy s ohledem na potřeby žáků, reálné podmínky školy v konkrétním sociálním prostředí a postavení školy v regionu. Škola se tímto dokumentem zavazuje ke konkrétním způsobům vzdělávání pro dané období vzdělávacího procesu a jeho výsledkům. *Česká školní inspekce zjišťuje a hodnotí v rámci své inspekční činnosti naplnění ŠVP a jeho soulad s právními předpisy a RVP ZV* (Školský zákon, 2004, § 174 odst. 2 písmeno b) a c)).

Hlavními body struktury ŠVP jsou:

- Identifikační údaje školy
- Charakteristika školy
- Charakteristika ŠVP
- Učební plán
- Učební osnovy
- Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Pro účely našeho výzkumu se zaměříme pouze na vybrané body.

## **Charakteristika školy**

Charakteristika školy přináší vstupní informace, které vytváří první představu o škole jako takové. V tomto bodě najdeme údaje o úplnosti školy, tedy to, zda škola umožňuje žákům absolvovat oba stupně základní školy v rozsahu devíti ročníků či ne. Velikost školy je definována kapacitou žáků, počtem učeben, sdruženými zařízeními školy (např. školní jídelna, družina). Dále je vhodné upřesnit informace o lokalitě školy a sociálním prostředím školy. Nedílnou součástí každé školy jsou samotní pedagogové, s jejichž pomocí je ŠVP uskutečňován, proto je charakteristikou pedagogického sboru obraz školy výrazně podpořen. Pro ucelený vstupní obraz vzdělávací instituce zde má své plnohodnotné místo i její zapojení do projektů rozmanitého pojetí a rozsahu. Může se jednat o projekty třídní, ročníkové, městské až po národní a mezinárodní. Další doporučené údaje k tomuto bodu jsou blíže uvedeny v *Manuálu pro tvorbu ŠVP* (2005).

## **Charakteristika školního vzdělávacího programu**

V této části ŠVP jsou formulovány zcela konkrétní informace vyjadřující nejprve filosofii školy, hlavní myšlenky a cíle, ke kterým se ve vzdělávacím procesu bude škola ubírat a jimiž chce být postupována. Hovoříme o zaměření školy, z něhož dále vyplývají výchovné a vzdělávací strategie vedoucí naplnění svého zaměření a rozvoji klíčových kompetencí v souladu s RVP ZV. K bližšímu upřesnění užívaných postupů ve výuce a mimo ni je zpracován přesný výčet začlenění průřezových témat a jejich tematických okruhů v konkrétních ročnících a vyučovacích předmětech. Je třeba také pevně stanovit, jak bude škola postupovat při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo výuce žáků mimořádně nadaných, ať už se jedná o pravidla, realizaci a vyhodnocování Plánu pedagogické podpory nebo Individuálního vzdělávacího plánu konkrétních žáků takto specifikovaných.

## **Učební plán**

Učebním plánem jsou pevně začleněny vzdělávací oblasti a vzdělávací obory a výrazně odděleny pro 1. a 2. stupeň. Jde o tzv. tabulaci učebního plánu. Do plánu je třeba uvést přesný výčet povinných vyučovacích předmětů s časovými dotacemi v jednotlivých ročnících, rozsah a způsob využití časové dotace pro volitelné předměty (časové dotace přesněji – RVP ZV 2021). Poznámky k učebnímu plánu vymezují jednotlivé předměty obsahově i organizačně, specifikují jejich realizaci a ukotvují průřezová témata napříč vyučovacími předměty učebního plánu.

## **Učební osnovy**

Učební osnovy uvádějí podrobný popis vyučovacího předmětu v jeho realizaci. Předmět je zde přesně obsahově, časově i organizačně charakterizován, včetně zařazení průřezových témat, výchovných a vzdělávacích strategií, které budou uplatňovány a povedou k rozvoji klíčových kompetencí žáků v tomto konkrétním vyučovacím předmětu daného období.

Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu je obrazem očekávaných výstupů z RVP ZV a je přesně rozpracován do ročníků. Stejným způsobem dochází k výběru učiva s vazbou na tematické oblasti vyučovacího předmětu. Dalšími doporučenými údaji mohou být mezipředmětové souvislosti, metody, formy a aktivity, projekty k předmětu.

## **5. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání**

System RVP ZV je postaven variabilně a vyžaduje velkou provázanost v celé jeho šíři. To umožňuje jednotlivých školám přizpůsobit ŠVP konkrétním podmínkám prostředí školy a využít nabízené možnosti RVP ZV pro vytvoření komplexního schématu vzdělávání.

Dramatická výchova má své zastoupení ve vzdělávací oblasti Umění a kultura a je postavena vedle umělecké vzdělávací obory Hudební a Výtvarnou výchovu. DV je specifikována jako doplňující vzdělávací obor, plní tedy funkci doplňující či rozšiřující a není zařazována jako povinná součást vzdělávání. Mezi další doplňující obory patří také Etická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova a Taneční a pohybová výchova. Vzdělávací obory s tímto přívlastkem mohou být uplatňovány formou samostatného vyučovacího předmětu, či projektu nebo kurzu na úrovni povinně volitelné či volitelné pro všechny nebo jen některé žáky (RVP ZV, 2021).

### **5.1 Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v dramatické výchově**

Stanovené cíle RVP ZV jsou stavebními kameny, ze kterých základní vzdělávání vychází, a je třeba dbát na jejich uplatňování v průběhu studia a dosažení možného maxima. Dramatická výchova, přestože je doplňujícím vzdělávacím oborem, značně přispívá k naplnění těchto základních cílů RVP ZV. Základní vzdělávání, jak je uvedeno v RVP ZV, má žáky podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Dále má žáky vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, vytvářet u žáků potřebu projevit pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem.

Jak bylo uvedeno v kapitolách o DV, je právě kreativita (tvořivost) jednou z jejích hlavních myšlenek. V tvrzení nás ujišťuje také synonymické označení „tvořivá dramatika“, kde je obsažena. Řečové dovednosti, respektive rozvoj komunikace zahrnuje osobnostní oblast DV, stejně jako emocionální rozvoj, utváření postojů a hodnotového žebříčku, které žáci získávají například prostřednictvím zkušeností z fiktivních situací dramatu a hry v roli a jsou takto propojováni s realitou života současného i budoucího. Vedle oblasti osobnostní stojí v DV také oblast sociální, která zahrnuje schopnosti žáků, respektovat druhé v jejich odlišnostech a vnímat přínos jiných názorů. Žák by měl dokázat vyjadřovat své myšlenky, o nich diskutovat s ostatními a tvořivě, s respektem řešit případné problémové situace.

## **5.2 Klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v dramatické výchově a divadle**

V základním vzdělávání má za cíl utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence, které jsou v RVP ZV vymezeny: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální (RVP ZV, 2021). Dramatická výchova jako doplňující vzdělávací obor, ale také divadlo ve vzdělávacím procesu (dále i DV+D), které jsme si definovali v předchozích kapitolách, se ukazují jako vhodný instrument, jak vybraných kompetencí dosahovat. Je třeba ovšem upřesnit, že poněkud záleží také na tom, jakým způsobem budou výstupy v konkrétní škole naplňovány a jak je lze ověřit.

Ze samotného názvu kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální se není třeba dlouze zamýšlet nad tím, že přirozeně korespondují spolu s DV+D a považujeme je za stěžejní. Účastníci (žáci, herci) vstupují do rolí rozmanitých charakterů, do kterých se snaží vcítit a pochopit je. Vedou mezi sebou dialogy jako fiktivní postavy, což poskytuje možnosti vyjadřovat se a naslouchat druhým lidem, formulovat a obhajovat své myšlenky. Vyzkouší si situace, které jsou sice fiktivní, ale vyvolávají často reálné reakce. Všechny tyto činnosti vedou k vlastnímu zamyšlení nebo k přirozené diskuzi a umění argumentovat, podílejí se tak na vzdělávání i přípravě do života samotného.

Díky práci s fiktivními situacemi a konflikty je možné cíleně či opakovaně hledat různá řešení a definovat problém zkoumat příčiny i důsledky, vytvářet si a postupně stabilizovat vlastní postoje a zároveň chápat postoje ostatních (kompetence k řešení problému, kompetence k učení).

V DV+D se často vychází z písemné předlohy různých typů textů, které je třeba nejen obsahově chápat, ale dokázat je vhodně verbálně i nonverbálně interpretovat (kompetence komunikativní, kompetence k učení). Náměty a témata bývají spojeny s historií, literaturou, aktuálním děním ve společnosti (kompetence občanská).

Pokud bychom se zaměřili na jevištní práci, pak se setkáme s etikou a pravidly divadelního umění. Zejména pak při veřejné produkci roste nárok na zodpovědný přístup vzhledem ke kolektivu, se kterým pracuje, ale stejně tak i vzhledem ke svému publiku. Takovou zodpovědnost vidíme nejen v tom, že přijde na určené místo včas a připraven, ale zodpovídá za své vhodné společenské chování na veřejnosti, kterým také zastupuje celou skupinu a je součástí kulturního dění (kompetence občanská, kompetence pracovní).

### 5.3 Očekávané výstupy dramatické výchovy a její zařazení do školního vzdělávacího programu

Dramatickou výchovu řadíme tedy mezi doplňující obory a lze ji využít v plném rozsahu a znění jejích očekávaných výstupů a učiva (viz příloha č. 1), a to například ve formě samostatného předmětu. Další možností je zařadit všechny očekávané výstupy DV nebo jejich výběr do jiných vzdělávacích předmětů. Formulace očekávaných výstupů může být pozměněna, ale význam by měl být zachován.

Při tvorbě ŠVP je v první řadě kladen důraz na to, co je pro školu i žáky povinné. Zařazení DV do programu školy se však může zdát jako nepotřebné. Tak jako mohou mít zúženou představu o DV lidé běžné populace, také mezi pedagogy se DV může pojit „pouze“ s divadlem, které patří do školy s hereckým zaměřením, nebo při dobré vůli s literaturou, kterou je jistě možné vyučovat např. pod záštitou čtenářské gramotnosti, aniž bychom k tomu potřebovali dramatickou výchovu. Je třeba si uvědomit, že podstatnou složkou DV je osobnostně sociální oblast, o které jsme hovořili v předchozích kapitolách a neměli bychom na ni zapomínat. Zde můžeme účelově využít prostředky DV k dosažení cílů v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. Další průřezová témata také nestojí daleko od dramatické výchovy. Můžeme uvést Výchovu demokratického občana, Multikulturní výchovu a Mediální výchovu, ve kterých je podstatnou myšlenkou spolupráce mezi všemi členy, kteří vytváří celkové klima školy. Dramatickou práci lze využít vhodným způsobem například při preventivních programech ve třídách, projektech, seminářích a kurzech.

Na druhou stranu je nutné také poukázat na to, že DV vyžaduje specifické způsoby práce a tím také pedagogy, kteří ji vyučují. Je třeba přistupovat k takové práci zodpovědně a zamezit dehonestaci tohoto oboru. Svými slovy tuto problematiku vystihuje Jaroslav Provazník (2005):  
*„Dramatická výchova není:*

- *nahodilá sbírka jakýchkoli činností či her, které vypadají jinak než tradiční školní výuka;*
- *secvičování scének nebo divadelních představení metodou reprodukce (netvořivé napodobování dospělých profesionálních nebo ochotnických inscenací bez možnosti spoluúčasti dětí na procesu tvorby);*
- *sociálně psychologický výcvik nebo osobnostní a sociální výchova;*
- *prostředek k řešení kázeňských přestupků, psychických problémů, traumat, či dokonce poruch.“*



## 5.4 Formy dramatické výchovy

Formy dramatické výchovy nalezneme v prostředí školním i mimoškolním. Machková (2007) rozlišuje tři základní formy DV:

- zájmová činnost
- vyučovací předmět
- vyučovací metoda

Rozlišovat mezi těmito formami nelze jen na základě jejich organizačních možností jako je prostor a čas, nýbrž také sledujeme jejich cíle a metody, které na základě dané formy směřují k jiným výsledkům. Podstatným rozdílem mezi nimi spatřujeme také v tom, zda se jedná o dobrovolnou či povinnou aktivitu.

### **Dramatická výchova jako zájmová činnost**

Jak již vyplývá z označení pro dramatickou výchovu jako zájmovou činnost, vychází tato forma především ze zájmu jejich účastníků i ze zájmu jejich učitelů či vedoucích. Zásadním předpokladem je aktivní zájem a nadšení pro tuto činnost, která je zároveň dobrovolná. Členové skupiny svou pravidelnou účastí neformálně stvrzují to, že mají o činnost upřímný zájem a je možné s nimi plánovaně pracovat. Samozřejmě je třeba počítat s tím, že počet zájemců se může měnit a je nutné být na to připraven. Může docházet k častým absencím i ztrátě zájmu, ať už z jakýchkoli důvodů. Skupina se může stát také věkově i genderově nevyrovnaná, což může a nemusí být problémem.

Zájmová dramatická výchova je uskutečňována v dobrovolných divadelních souborech nebo literárně dramatických kroužcích, které často probíhají v základních uměleckých školách (ZUŠ). K přijetí do takové skupiny není třeba absolvovat přijímací řízení, které již při tomto úvodním výběru hledá umělecké nadání. Proto je více než vhodné brát zřetel na zájmy i schopnosti účastníků.

Vzhledem k dramatické výchově není obsah činnosti nijak omezen směrnicemi a dán přesnými metodikami. Kvalifikace učitelů je také velmi rozličná. Od absolventů oboru dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU se shledáme i s nekvalifikovanými pedagogy. Cílem zájmové dramatické výchovy bývá nejčastěji produkt ve formě divadelního představení, na jejichž tvorbě a realizaci se účastníci podílejí.

### **Dramatická výchova jako vyučovací předmět**

Oproti zájmové formě DV zde pracujeme s dětmi bez rozdílu zájmu k předmětu, s dětmi s různými schopnostmi a dovednostmi, s rozličnými psychickými a jinými dispozicemi osobnosti každého žáka. Cílem předmětu je přednostně osobností a sociální rozvoj, rozvoj kreativity a myšlení, komunikace a spolupráce. Zaměřením se může a nemusí blížit divadelním dovednostem. Nejčastěji zařazujeme zpracování pohádek a strukturované drama. Stěžejní metodou je hra v roli a improvizace.

### **Dramatická výchova jako vyučovací metoda**

Metody dramatické výchovy bývají zpravidla zařazovány do jiných vyučovacích předmětů. Žáci si tak osvojují učební látku zejména prostřednictvím vlastních prožitků, které usnadní její pochopení. Nejčastější volbou bývají humanitní předměty, jako je prvouka, vlastivěda a přírodověda, dějepis, občanská výchova, český i cizí jazyk, hudební a výtvarná výchova atp. Metody DV jsou případné zejména v situacích, které navazují na probíranou látku a stojí v souvislosti s lidským jednáním. Metody fungují často také jako motivace k uvedení tématu, či osvojování dovedností s tím souvisejících.

Dramatickou výchovu lze tedy vkládat do výuky příhodných témat v různých podobách: integrovaný projekt, jednotlivé aktivity, vyučovací bloky, kurzy, dramatická dílna apod.

## II. Empirická část

Výzkumný problém, který zamýšlíme studovat, představuje strukturovaný náhled do konkrétní běžné základní školy, která cíleně zařazuje DV, potažmo divadlo, do vzdělávacího procesu žáků. Budeme zkoumat dané prostředí školy, jako je materiální vybavení školy k těmto účelům, vedení školy, učitelé a žáci v kontextu s DV a divadelní činností. Kvalitativní metodologie nám umožní popsat výzkumný problém procesuálně a ve vzájemných souvislostech za užití metodologické triangulace.

### 6. Cíl výzkumu

**Cílem empirické části je analyzovat popsat a vyhodnotit prostřednictvím kvalitativního výzkumu jakým způsobem vstupuje dramatická výchova a divadlo do života konkrétní běžné základní školy.** Dílčí cíle spatřujeme v získání informací o zvolené škole a možnostech, jak probíhá zařazení DV a školní divadlo v praxi.

Dílčí cíle:

- Zjistit ukotvení DV v ŠVP základní školy.
- Zjistit užívané a podporované formy DV v současnosti.
- Zjistit realizované podoby DV v určitém časovém období několika let s jejich případnou historickou tradicí.
- Zjistit reflexe účastníků divadelní činnosti základní školy
- Vyhledat klíčové body výrazných změn a jejich kauzální vztahy k DV+D z pohledu procesu vývoje základní školy.

**Význam výzkumu** vidíme ve strukturovaném poznání problematiky začleňování DV a divadla do přímé činnosti aktérů a sledování podmínek, za jakých je možné pracovat efektivně. Na základě zjištěných údajů bude možné případně artikulovat vize dalšího vývoje dramatické činnosti základní školy.

## 6.1 Výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky jsou kladeny tak, aby na sebe navazovaly a v logickém sledu odhalovaly jejich odpovědi nebo identifikovaly jejich vzájemné souvislosti.

Hlavní výzkumná otázka:

- **Jakým způsobem vstupuje DV a divadlo do života v konkrétní běžné základní škole?**

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem jsou DV a divadlo zařazeny do ŠVP vybrané základní školy?
- Které formy DV základní škola využívá?
- Jak jsou aktivity spojené s DV a divadlem zařazeny do života této základní školy z pohledu její historie?
- Jak reflektují aktéři či pasivní účastníci zavedené divadelní aktivity?
- Jaké existují stimuly či bariéry vzhledem k DV a divadlu v této základní škole?

## 6.2 Metody a fáze výzkumu

Způsob empirického šetření je veden formou kvalitativního výzkumu, jehož záměry budou prezentovány ve výzkumném designu případové studie, která se zaměřuje na hloubkový detailní výzkum jednoho či několika málo případů v jeho přirozeném kontextu, a v pedagogické oblasti je jednou z vhodných možností (Švaříček, Šedřová, 2007). Naším případem je záměrně zvolená základní škola.

V rámci případové studie školy kombinujeme na základě sekvenční metodologické triangulace jednotlivé výzkumné metody s cílem maximalizovat validitu získaných dat. Po orientační analýze problému je sestaven plán výzkumu v jednotlivých fázích.

### První fáze výzkumu

Cílem první fáze výzkumu je utřídit velké množství dat do menších segmentů, které spolu tematicky souvisí. Jedná se o vytvoření analytických kategorií. Předložíme výběr dat v logické struktuře se záměrem vyhodnotit podstatné informace v příčinném řetězci k další fázi výzkumu.

Zdroje dat:

- školní vzdělávací program, výroční a inspekční zprávy zkoumané základní školy
- informace z dalších dostupných zdrojů: webové stránky školy, jiné archivní materiály, které jsou k výzkumnému šetření k dispozici (kroniky, videozáznamy, články v novinách)
- polostrukturovaný rozhovor

Metody sběru dat:

- obsahová analýza

Metody vyhodnocení dat:

- otevřené kódování
- analytické kategorie a subkategorie
- analýza časové řady
- tzv. technika „vyložení karet“
- axiální kódování
- selektivní kódování

### **Druhá fáze výzkumu**

Cílem druhé fáze je doplnit výsledky získané v první fázi výzkumu. Na základě vyhodnocení dat z obsahové analýzy záměrně volíme dotazníkové šetření s cílem připravit a realizovat dotazníky jako kvalitativní nástroj s jeho vyhodnocením. Výzkumným vzorkem jsou učitelé základní školy. Získaný analytický materiál propojíme s informacemi z první fáze výzkumu.

Metoda sběru dat:

- nestandardizovaný dotazník

Metoda vyhodnocení dat:

- otevřené kódování
- kvalitativní kategorizace
- „vyložení karet“

**Pozn.:** Při výzkumném šetření musíme ovšem zohlednit současnou společenskou situaci, která nedovoluje hromadné akce, tedy v tomto případě možná divadelní představení jako výstupy činností DV uskutečňovaných ve vyučování, proto počítáme s vnějšími vlivy, které mohou měnit průběh výzkumu.

Výzkum byl veden v období od října 2021 do konce března 2022.

### **6.3 Výběr zkoumaného případu podle zvolených kritérií**

Pro účely výzkumného šetření je nutné zvolit kritéria, podle kterých bude proveden výběr vhodné základní školy.

#### **Lokalita – Brno, město divadel**

Lokalitu moravské metropole Brna volíme záměrně se zřetelem na divadelní historii města, bohaté zastoupení kvalitních divadel současné produkce a v neposlední řadě také fakt, že město nabízí vzdělání budoucích profesionálů v oblasti divadla či DV na Janáčkově akademii múzických umění.

#### **Velikost školy**

Pro účely tohoto výzkumu je vhodné zohlednit velikost školy co do počtu žáků a paralelně s tím i učitelů. Orientujeme se na výběr základní školy velikostí co do počtu žáků nad průměrem, který vykazuje Vývojová ročenka školství za rok 2019-2020 (MŠMT, 2020), jako 217 žáků školy.

#### **Úplnost školy**

Uvažujeme také o škole úplné, kdy je možné uplatňovat DV nebo její prvky v návaznosti mezi 1. a 2. stupněm základní školy v oboru DV.

#### **Aktivita v oblasti dramatické výchovy**

Téma výzkumného šetření je dramatická výchova, je tedy nutné se zaměřit na základní školu, která vykazuje alespoň některé z předpokladů tematicky spojených s DV:

- výuka DV jako samostatný předmět (volitelný, povinný), dramatický kroužek atp.
- specifické vybavení školy pro DV (učebna pro výuku DV, divadelní sál, jeviště)
- dlouhodobá tradice DV a divadla

### **6.4 Charakteristika školy**

Zvolená základní škola se nachází v okrajové čtvrti města Brna v sídlištní lokalitě s velmi dobrou dopravní dostupností. Zřizovatelem je městská část. Škola funguje jako spádová pro žáky městské čtvrti, ale přicházejí sem i děti z jiných částí města či blízkého okolí Brna. Probíhá zde vzdělávání dětí bez ohledu na jejich dispozice, tedy včetně dětí cizích státních

příslušníků, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami při poruchách učení či chování, dětí se zdravotními handicapy či sociálním znevýhodněním. Jedná se o školu úplnou s devíti ročníky zpravidla po dvou třídách v každém ročníku na prvním i druhém stupni s celkovou kapacitou 580 žáků, disponuje také školní družinou a školní jídelnou. Školu můžeme označit tedy jako městskou, středně velkou a plně organizovanou.

Budova školy je prostorná, jednotlivé třídy jsou vybaveny pro svůj účel, ať už se jedná o kmenové třídy zejména prvního stupně s hracím koutkem a kobercem nebo odborné třídy druhého stupně. Ve škole najdeme také knihovnu pro žáky, keramickou dílnu a baletní sál. Součástí školy jsou také dvě nově zrekonstruované tělocvičny a pro venkovní sportovní vyžití lze využívat školní sportovní hřiště s běžeckou dráhou a dalšími sportovními či herními prvky. Uvnitř celé budovy školy vidíme výzdobu, na které se viditelně podílí učitelé i žáci. Prostory školy jsou světlé a využitelné také k relaxaci o přestávkách v podobě odpočinkových koutků po celé škole. Na mnoha místech prostor školy je vidět, že dochází k modernizaci a celkovým rekonstrukcím.

Důležitou informací pro nás je, že neodmyslitelným inventářem školy je nahrávací studio, ozvučený kinosál, atrium. Tyto prostory lze využít ke slavnostním příležitostem, také k zájmové činnosti žáků. Prostor atria je koncipován jako amfiteátr, je nezastřešený, zároveň uvnitř budovy školy a bývá využíván také při venkovní výuce či k relaxaci o přestávkách (za příznivého počasí). Pro slavnostní události většího rozsahu mají ve škole velké rozložitelné jeviště, které lze instalovat jak do tělocvičny, tak do kinosálu v případě potřeby vyvýšeného pódia nebo naopak hlediště při zajištění elevace.

## **6.5 Etické aspekty výzkumu**

Výzkumné šetření zahrnuje několik výzkumných metod, které vyžadují specifické požadavky na etické aspekty výzkumu. Po vzájemné dohodě s vedením zvolené základní školy nebude škola v rámci výzkumu přímo jmenována, stejně jako související jména osob, která jsou do výzkumu zahrnuta. O udržení přísné anonymity se však nejedná. V rámci kvalitativního výzkumu je zařazen poslostrukurovaný rozhovor, který je zaznamenán na diktafon. Souhlas respondenta je udělen v rámci rozhovoru. Dotazníkové šetření je formulováno anonymně a účastníci se zapojují na základě dobrovolného rozhodnutí. Použité artefakty ze školních dokumentů jsou upraveny v souladu s GDPR.

## 7. Vyhodnocení první fáze výzkumu

V následující kapitole je předloženo zpracování výchozích materiálů pomocí zvolených metod. Nejprve jsou představeny jednotlivé analytické kategorie v logickém sledu. Dalším krokem je vytyčení klíčových bodů jednotlivých kategorií, vyvození časových řad a následné axiální a selektivní kódování pro vytvoření kostry analytického příběhu první fáze výzkumu.

### 7.1 Otevřené kódování a analytické kategorie

Po shromáždění výchozích materiálů a následnému utřídění získaných informací přecházíme k procesu kódování a uspořádání dat do výzkumných kategorií, které vykazují společné znaky nebo se hierarchicky vážou k jedné z kategorií. Takové rozdělení nám usnadní uspořádání a seskupení informací a pomůže vyjevit souvislosti mezi nimi při vyhodnocování. Vytvořili jsme konceptuální mapu vstupní kategorizace.

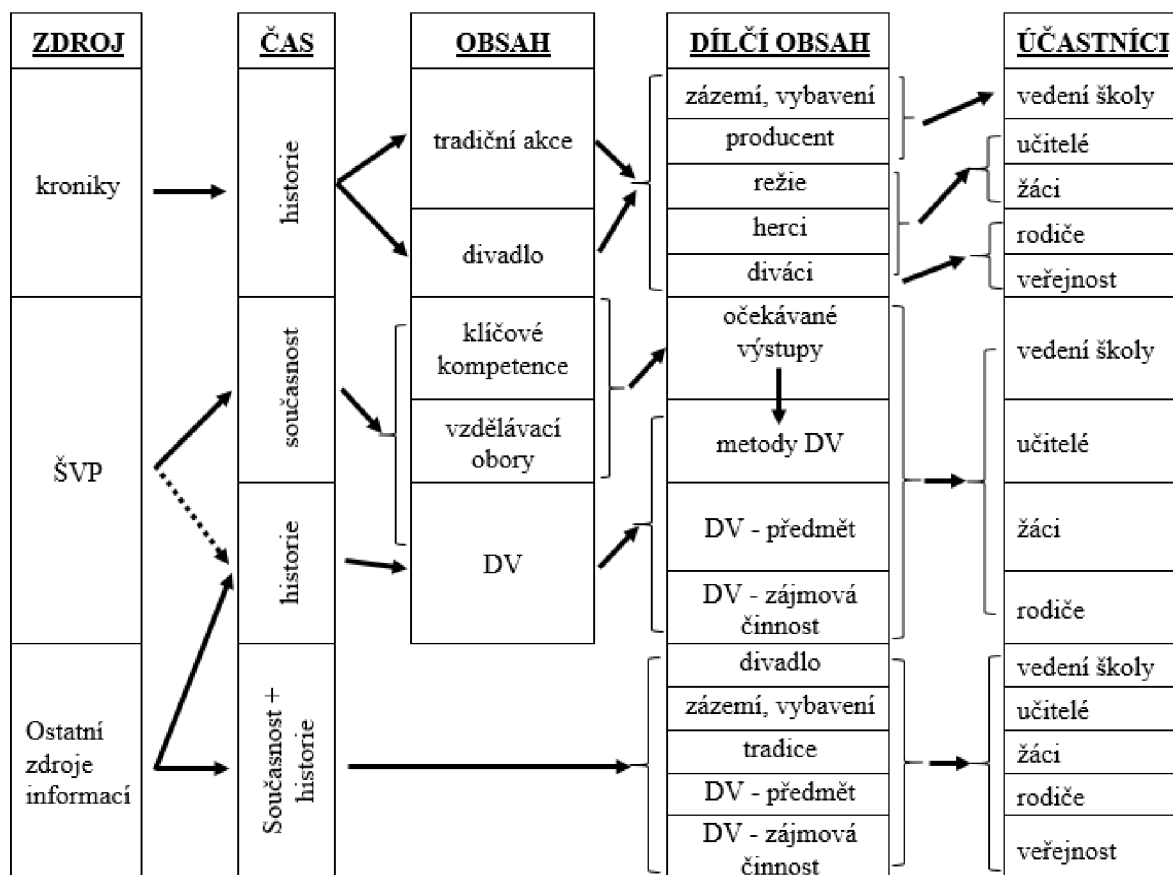


Schéma 1 Konceptuální mapa



Pro otevřené kódování jsou údaje z dostupných materiálů pečlivě prostudovány, utříděny do tematických segmentů, z nichž vyvstávají analytické kategorie k systematickému předkládání:

| Číslo kategorie | Kategorie                       | Subkategorie                          |
|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1               | Dramatická výchova              | Klíčové kompetence v ŠVP z pohledu DV |
|                 |                                 | DV jako metoda v ŠVP                  |
|                 |                                 | DV jako samostatný předmět            |
|                 |                                 | DV jako zájmová činnost               |
| 2               | Divadelní práce                 | Tradiční akce školy                   |
|                 |                                 | Divadlo                               |
| 3               | Pedagogický sbor a vedení školy | Vedení školy                          |
|                 |                                 | Učitelé                               |
| 4               | Žáci                            |                                       |
| 5               | Rodiče a veřejnost              | Rodiče                                |
|                 |                                 | Veřejnost                             |

Tab. 1 Analytické kategorie

V rámci realizace obsahové analýzy vytvořených analytických kategorií je třeba podpořit výzkumné šetření další metodou pro získání nezbytných dat a dále rozvíjet některé analytické kategorie. Proto volíme kvalitativní polostrukturovaný rozhovor jako další zdroj dat.

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat informace k pochopení některých klíčových bodů vyplývajících z obsahové analýzy dokumentů. Jako respondent je zvolen současný zástupce ředitele, který v celém svém působení pracoval a pracuje v duchu DV+D intenzivně. Získané informace se stanou dalším zdrojem dat o skutečnosti. Jako metodu transkripce rozhovoru volíme selektivní protokol, kde jsou zahrnuty pouze informace, které přispívají k objasnění a nasycení analytických kategorií. Ostatní je zcela vypuštěno (Hendl, 2005).

**Příprava rozhovoru** – vztahuje se k výzkumným otázkám, které obsahovou analýzou nejsou dostatečně specifikovány:

Jak reflektují aktéři či pasivní účastníci zavedené divadelní aktivity?

Jaké existují stimuly či bariéry vzhledem k DV a divadlu v této škole?

Jaký je pohled na DV a divadlo v této škole do budoucnosti?

## Schéma základních témat polostrukturovaného rozhovoru:

### Divadlo

- Divadelní týden
- Realizace divadelních představení

### Dramatická výchova

- Povinná DV na 1. stupni
- Dramatický kroužek v časovém horizontu

### Učitelé

- Jak se zapojovali učitelé do divadelní práce
- Kdo vyučoval DV

### Minulost, přítomnost a budoucnost divadelní práce ve škole

- Období největší divadelní produktivity
- Poslední léta
- Vize do budoucna

## 7.2 Analytické kategorie a subkategorie

V následující podkapitole jsou jednotlivé analytické kategorie a subkategorie popsány dle zjištěných informací obsahové analýzy. Doplňující informace a další materiály jsou připojeny v přílohách, na které je zde odkazováno.

### 7.2.1 Kategorie 1: Dramatická výchova

Jedním z hlavních zdrojů informací o škole je dokument Školní vzdělávací program. V úvodních slovech filosofie školy zaznívá záměr **zajistit pozitivní rozvoj osobnosti každého dítěte a realizovat komunitní rozměr školy, která má být otevřeným a tvořivým centrem pro všechny**. Hned v prvním bodě je zmíněna DV jako předmět i metoda s cílem ji uplatňovat i v dalších předmětech napříč celým ŠVP. V dokumentu ŠVP školy jsme vyhledali jednak klíčové pojmy dramatická výchova a dramaturgie, které zde vystupují buď jako jasná specifikace, nebo nejbližší ekvivalent ve formulacích pro metody či prvky DV. Soustředili jsme se také na další formulace obsahově podobné s očekávanými výstupy DV dle RVP napříč vzdělávacími předměty 1. stupně ZŠ.

▪ **Subkategorie: Klíčové kompetence v ŠVP z pohledu dramatické výchovy**

Klíčové kompetence jsou v tomto ŠVP poměrně široce specifikovány. Bylo zjištěno silné zastoupení prvků DV ve všech definovaných klíčových kompetencích. V popředí stojí kompetence sociální a personální spolu s kompetencí komunikativní, jak jsme očekávali již z teoretických základů DV. Dále jsme neshledali výrazný rozdíl v zastoupení DV ani v ostatních kompetencích. V ŠVP je rozlišena činnost učitele, která napomáhá k osvojení klíčových kompetencí a činnost žáka, resp. očekávané výsledky tohoto působení. DV spatřujeme v zařazení dramatizace v jednotlivých oborech nebo práce s přidělenými rolemi s využitím aktuálního učiva či tématu, inscenačních a situačních metod, učení v životních situacích nebo učení dramatem. Spolu s dalšími metodami jako je komunitní kruh, diskuze, myšlenkové mapy, didaktické hry, projekty apod. vedou učitelé žáky k dosažení klíčových kompetencí. Podrobná analýza je doložena v příloze č. 2.

▪ **Subkategorie: DV jako metoda v ŠVP**

**Český jazyk**

Vyhledali jsme nejprve výstupy předmětu Český jazyk za obě období prvního stupně ZŠ v ŠVP podle obsahové shody či podobnosti s DV. V příloze č. 3 analyzujeme podrobně všechny výstupy DV z RVP ZV odděleně za první i druhé období 1. stupně ZŠ. Setkáváme s pojmy dramatizace, situační a dialogické metody, nápodoba návštěva divadelních představení, skupinová práce. Ve vzdělávacím předmětu Český jazyk je DV zastoupena ve všech jejích očekávaných výstupech dle RVP ZV napříč komunikativní a slohovou výchovou, jazykovou a literární výchovou. Toto naplnění je zřejmé vzhledem k povaze obou oborů, jejichž základem je komunikace.

**Anglický jazyk**

Cizí jazyk má oproti mateřskému jazyku jiná specifika a velký důraz je kladen na tematické oblasti Mluvení a Interaktivní řečové dovednosti. Jak je uvedeno v ŠVP, je snahou budovat pozitivní vztah k jazyku prostřednictvím hravých aktivit, říkanek, písniček apod. Vzhledem k DV je zde zmíněno i využití prvků dramatické výchovy, které by měli prohlubovat učivo v oblasti komunikace v běžných každodenních situacích (pozdrav, poděkování, představování pozdrav, představování, seznámení se, prosba, poděkování, vyprávění o sobě, rodině, škole, zájmech, volném čase, oblékání, vzhled a popis člověka, já a moje rodina, domov).

## **Matematika**

Přestože předmět Matematika vzbuzuje dojem, že v ní DV nemá své místo, je zde zařazena dramaturgie jako činnost, jak seznámit žáky např. s číselnou osou, plány cest, křižovatek a bludišť. Rovněž poukazuje na stejné využití při práci se slovními úlohami.

## **Prvouka/Přírodověda**

Předmět Prvouka nebo Přírodověda v rámci 1. stupně ZŠ nabízí celou řadu možností, jak výuku obohatit o zajímavé zážitky prostřednictvím DV. Také zde se setkáváme s pojmem dramaturgie a simulační hry, které je také možné spojit s DV. V ŠVP je v této souvislosti zmíněna vzdělávací oblast Lidé kolem nás, Lidé a čas a Člověk a jeho zdraví. DV zde zprostředkovává zejména situace související s mezilidskými vztahy a zdravím. Vlastními prožitky modelových situací si upevňuje poznatky přírodovědného učiva.

## **Hudební výchova**

V předmětu Hudební výchova zde sledujeme zejména práci s pohybem, jak je specifikováno ve výčtu hlavních cílů Hudební výchovy na 1. stupni, které jsou pak blíže určeny v tematické oblasti Hudebně pohybové činnosti. Žáci získávají představu o rytmu a rozvíjí pohybové dovednosti spojené s hudebním doprovodem. K tomuto oboru neodmyslitelně patří organizační formy v podobě návštěvy koncertů, divadel, dále školní akce jako je Manéž, Divadelní týden, Vánoční radovánky.

## **Další vyučovací předměty:**

Do výčtu předmětů, kde je v ŠVP zmíněna dramaturgie jako metoda výuky, patří také **Výtvarná výchova**, kde je zastoupena zejména tematická oblast Rozvíjení smyslové citlivosti, v níž žák uplatňuje své vlastní zkušenosti ať už při samotné výtvarné tvorbě nebo při ztvárnění zhlédnutého divadelního představení či filmu.

Inscenační metody lze dle ŠVP zařadit také do oboru **Pracovní činnosti** tematické oblasti Příprava pokrmů a vést výuku v duchu DV při úpravě stolu a stolování, jednoduchém prostírání, obsluze a chování u stolu, slavnostním stolování v rodině.

Také předmět **Tělesná výchova** se stává centrem dramatického jednání. Vede k celkové pohybové kultivovanosti žáků, napomáhá k sebepoznávání, k regulaci vlastního jednání a vůle, cvičí sebekontrolu, posiluje prevenci sociálně patologických jevů a vede ke zdraví relaxaci, a to také vytváří prostor pro dramaturgiaci.

### ▪ **Subkategorie: DV jako samostatný předmět**

Dramatická výchova se na této škole vyučuje v současné době jako volitelný předmět na 2. stupni, proto se zaměříme dále na historii DV jako vyučovacího předmětu na 1. stupni a okrajově podáme informace také o působení DV na 2. stupni, abychom si vytvořili komplexnější představu o problematice v této škole.

### **Historie předmětu DV na prvním stupni**

Již z úvodního textu subkategorie je patrné, že jsou na této škole zřejmé tendence využít DV buď jako plnohodnotný předmět nebo součást metodického postupu v jiných předmětech. Zaměřili jsme se tedy na první stupeň a vyhledali v historii školy, že po dobu několika let, přesněji od roku 2006-2013, byl vyučován povinný předmět Dramatická výchova v 1. až 3. ročníku. Nabízíme zde charakteristiku předmětu datovanou do roku 2013 v poslední aktualizaci před ukončením výuky DV jako povinného předmětu na 1. stupni (viz příloha č. 4).

Přestože zde nejsou přesně citovány formulace vzdělávacího obsahu oboru DV z RVP ZV, nalezneme již v obsahovém vymezení téměř stoprocentní soulad s očekávanými výstupy prvního období vzdělávání. Poměrně rozsáhle je zde popsáno využití DV k rozvíjení klíčových kompetencí, jak už jsme viděli v aktuálním ŠVP školy, kdy jsme k naplnění klíčových kompetencí nalézali DV jako součást metodiky v povinných předmětech. Definování průřezových témat doplňuje svůj obsahový rozsah vůči očekávaným výstupům DV dle RVP ZV.

DV jako povinný předmět na 1. stupni byl realizován jako celoroční tematický projekt s využitím časové dotace disponibilních hodin (Příloha č. 5. ř. 72-80).

### **Volitelný předmět pro 2. stupeň - Výchova k dramatickým dovednostem**

V současné době mají žáci v 7. -9. ročníku možnost si zvolit volitelný předmět, který zpravidla rozvíjí témata povinných předmětů. Jejich aktuální nabídka je uvedena také v ŠVP. Současná nabídka volitelných předmětů zasahuje rozmanitě do několika oborů: Užití výtvarné činnosti, Sportovní aktivity, Mediální výchova, Konverzace v anglickém jazyce, Biologické praktikum, Cvičení z českého jazyka, Informační technologie, Logické hry a Výchova k dramatickým dovednostem.

Předmět **Výchova k dramatickým dovednostem** je zde definován ve dvou stěžejních směrech:

1. Podoba osobnostně sociálního uměleckého rozvoje
2. Podoba procesu hledání a tvorby divadelního tvaru

Celou charakteristiku tohoto předmětu nabízíme v příloze č. 6, protože naším cílem není v tuto chvíli 2. stupeň ZŠ, přesto má i zde své důležité místo a je třeba i tyto informace zmínit alespoň okrajově. DV na 2. stupni je jako samostatný předmět zaznamenán od roku 2006 do současnosti jako volitelný s časovou dotací 1h týdně.

#### ▪ **Subkategorie: DV jako zájmová činnost**

Pedagogové školy se aktivně podílejí na organizaci volnočasových aktivit pro žáky celé školy. Aktuální nabídka kroužků je umístěna na webových stránkách školy. Škola zároveň poskytuje zázemí pro kroužky vedené externími pracovníky. Zastoupena je zejména ZUŠ, taneční soubor a sporty v tělocvičnách. Nabídka kroužků vedených pedagogy školy pro 1. stupeň: Aerobik, Flétna, Florbal, Vaření, Paličkování, Deskové hry, Šikulka, Literárně-dramatický kroužek, Robotika pro nejmenší.

Literárně-dramatický kroužek vede vychovatelka školní družiny s hereckým vzděláním. Skupina zahrnuje žáky napříč všemi ročníky 1. stupně (10 členů) a setkání probíhá pravidelně 1x týdně 90 minut. Kroužek je veden spíše v seznamovacím duchu s DV a divadlem. Žáci získávají vlastní prožitky, zkouší psát scénář, vyrábí rekvizity a pravděpodobně zakončí sezónu krátkým představením (s ohledem na současná opatření proti covid-19). Ověřili jsme z několika zdrojů (Výroční zprávy, interní vedené dokumenty a kroniky školy), že byla dramatická práce ve formě zájmové činnosti obecně zaznamenána od roku 1999, v roce 2000/01 jsme shledali šest skupin dramatického kroužku. Ve výročních zprávách je od školního roku 2003/04 do 2004/05 vedeno pět skupin dramatického kroužku o celkovém počtu dětí 170. V následujícím roce je evidována jedna skupina o dvanácti dětech. Z výroční zprávy není zřejmé rozdělení na 1. a 2. stupeň, přesto nás informuje o výrazných ročnících. Od roku 2006 nezaznamenáváme žádný kroužek DV až po současnost, tedy zmíněný školní rok 2021-22.

Dramatický kroužek ale nebyl zpravidla v souladu s divadelní tvorbou. Mnohdy byl spíše formalitou, protože divadelní práce byla vedena cíleně k divadelní skupině a uskutečněným představením, posléze byla ukončena (viz příloha č. 5, ř. 51-61).

## **7.2.2 Kategorie 2: Divadelní práce**

Vcházíme do divadelního života školy a využíváme prvních informací z webových stránek, ŠVP a školních kronik. Škola zavedla několik tradičních akcí spojených s formou divadelní práce, také se aktivně účastnila mnoha divadelních přehlídek.

### **▪ Subkategorie: Tradiční akce školy**

Součástí dokumentu ŠVP je kapitola věnovaná tradičním akcím školy. Pro naši práci vybereme akce, které jsou svým charakterem blízké dramatické výchově, resp. divadelnímu představení, či jiné prezentaci před diváky. Jednotlivé akce stručně charakterizujeme, poté se budeme věnovat podrobněji takovým, které se nejvíce blíží divadlu a dovedly žáky školy na divadelní přehlídky.

### **Pasování prvňáčků**

Na začátku září jsou prvňáčci uvedeni do „stavu žakovského“ při slavnostním pasování. Ředitel školy je oblečen do královského kostýmu s královskou korunou, žezlem a pláštěm z hermelínu. Zástupce školy vystupuje v roli královského rádce a celou akci koordinuje. Paní učitelky třídní postupně představují žáky panu králi, který je pak pasuje pokynutím žezla na žáky. Za spolupráce žáků devátých tříd jsou pak prvňáčci obdarováni šerpou. Akce probíhá ve školním atriu, nebo vestibulu školy za účasti rodinných příslušníků.

### **Vánoční radovánky**

V předvánočním čase se pravidelně koná přehlídkový večer s pásmem písní, říkanek, tanečků, hudebních i divadelních vystoupení. Každá třída si s třídní učitelkou připraví své krátké vystoupení dle svých možností a představ (cca 7 minut). Celý program provází žáci devátých tříd, kteří vkládají mezi vystoupení krátké vstupy vlastní režie. Akci koordinuje určený tým z řad pedagogů a profesionální zvukař. Z vánočního večera bývá zpravidla pořizován videozáznam. Akce je určena pro širokou veřejnost, proto se koná v tělocvičně, kde je postaveno vyvýšené jeviště pro zajištění elevace.

### **Divadelní týden**

Je zřejmé, že této pravidelné divadelní akci se budeme dále věnovat podrobněji v subkategorii Divadlo, proto pro úvodní slova k divadelnímu týdnu užijeme přesnou citaci z dokumentu ŠVP:

*„Divadelní týden je určitě nejrozsáhlejší a nejoblíbenější akcí naší školy. Každý rok v tomto týdnu vystoupí 2 až 4 divadelní soubory z naší školy. Žáci představují divadelní a muzikálová představení, která nacvičují s velkým nadšením pod vedením svých učitelů a externích spolupracovníků. S některými z těchto představení se pak zúčastňují vyhlašovaných soutěží amatérských divadelních souborů.“*

O divadelním týdnu hovoří současný zástupce školy v provedeném rozhovoru jako o velkolepé každoroční akci s velkou účastí diváků z okolních škol i školek, vykresluje celkovou atmosféru divadelního týdne (viz příloha č. 5, ř. 1-10)

### **Manéž a poslední zvonění**

Na konci školního roku se žáci devátých tříd loučí se školou celým pásmem několika dílčích tanečních, hudebních či divadelních vystoupení prostoupená všemi devátými ročníky. Plní opět roli moderátorskou a zařazují další vystoupení, která nabídnou ostatní třídy či jednotlivci z celé školy. Závěrem proběhne oficiální rozloučení s učiteli předáním květin a osobními komentáři ke společným zážitkům během školní docházky. Účastní se žáci i pedagogové celé školy ve školním atriu.

Posledním zvoněním se rozumí průvod žáků devátých tříd se svým učitelem, který je slavnostně odvede ze třídy do vestibulu školy, přičemž procházejí špalírem na chodbách školy tvořeným žáky všech ostatních tříd. Ve vestibulu školy dojde k oficiálnímu rozloučení se žáky a závěrečnému proslovu pana ředitele a jeho zástupců, také třídních učitelů.

#### **▪ Subkategorie: Divadlo**

První zmínkou o divadelní tvorbě v této škole, kterou jsme měli k dispozici, je záznam o účasti na divadelních přehlídkách dětského amatérského divadla. Z praktických důvodů budou shromážděné informace prezentovány v časové posloupnosti.

### **1994-1995**

V letních měsících školního roku proběhlo první organizované vystoupení, které bylo inspirováno tehdejším populárním televizním pořadem Videostop. Žáci i učitelé nacvičili scénky, které zastupovaly konkrétní pořad, a publikum mělo za úkol pořad odhalit. Akce se konala v prostoru atria (viz příloha č. 7).



## **1995-1996**

Již čtvrtý rok se k oslavám Dne dětí se koná velká oslava plná vystoupení a soutěží, kterých se účastní nejen žáci, ale i učitelé. Jak nám dokládá článek z místních novin, oslava je poprvé uvedena pod názvem Manéž. Článek je pořízen ze školní kroniky a není přesně datován. Aktivně se účastnili také pedagogové a vedení školy s vlastním vystoupením (viz příloha č. 8).

## **1996-1997**

Vánoční oslavy poprvé proběhly v duchu programu Vánoční radovánky pro žáky i veřejnost. Žáci se svými učiteli nacvičili scénky, písně, tanečky a předvedli je žákům školy, dětem z blízké mateřské školy a večerní vystoupení bylo věnováno rodičům a veřejnosti.

## **1997-1998**

Vánoční radovánky se staly tradiční vánoční akcí a jejich přípravou jsou pověřeni již žáci devátých tříd. Podílejí se jednak na organizaci příprav programu, práci v zákulisí a provázejí program jako moderátoři a zařazují i vlastní vstupy (viz příloha č. 9).

## **1998-1999**

Záznam ve školní kronice z roku 1998 nás informuje o vytvoření místnosti pro netradiční výuku. Byla pojmenována DRAMATICKÁ DÍLNA určená pro výukové programy, besedy, výstavy, ale nepostradatelně pro nacvik divadelních představení.

Školní kronika eviduje divadelní představení 8. tříd s názvem Bleděmodrý pes autorské práce a režie dvou učitelek školy v hudební spolupráci se zástupcem školy.

## **1999-2000**

Vánoční radovánky jako jevištní práce účastníků představení zahrnují i krátké divadelní scénky. Ve školní kronice se dovídáme o dramatizaci pohádky Popelka (viz příloha č. 10), kterou nacvičili žáci 5.B, stejně tak o dramatické scénce s názvem Rodinka se sešla u stromečku třídy 5.A a v neposlední řadě o žácích 2.B se scénkou Jak moudrý poutník pomohl usmířit bratry.

## **2000-2001**

V tomto roce nacvičovali žáci 2. stupně dvě divadelní představení: Pouští a pralesem (autorská práce syna pana ředitele, studenta dramaturgie JAMU) a Lotrando a Zubejda. Uvádíme zde práci vyšších ročníků z důvodu první zmínky o v budoucnu tradičním Divadelním týdnu. Ve školní kronice jsme našli zápis s názvem Divadelní maratón, popisuje souvislou práci před samotným vystoupením. Žáci zkoušeli v ranních i odpoledních hodinách mimo vyučování a po generální zkoušce se během následujícího

víkendů zúčastnili divadelní soutěže. Dále proběhl již zmíněný Divadelní týden, kdy bylo sehráno 12 představení pro žáky školy i ve večerních hodinách pro veřejnost.

### **2001-2002**

Tento školní rok eviduje již vystoupení žáků 1. stupně v rámci Divadelního týdne. Žáci 4.B nacvičili představení Ferda mravenec. Pro ilustraci doplníme fotografiemi z představení, na kterých můžeme vidět kostýmy i kulisy (viz příloha č. 11: Příloha obsahuje také texty psané žáky, na které odkazujeme v kategorii Žáci. Provedeno pro zachování příspěvků v příloze, které spolu úzce souvisí).

Žáci 2. stupně za autorské představení Šikulka Chuaréz na Krajském kole dětské scény postoupili do širšího regionálního kola.

### **2002-2003**

Pasování prvňáčků je novou tradicí pro nastupující žáky. V duchu pasování rytířů jsou žáci prvních tříd pasováni na žáky vařečkou a pár kapkami vody ze školní houby na tabuli. Ceremoniál za zvuku fanfár vede důstojně a stylově oděný král (pan ředitel) v doprovodu s ceremoniáři (další členové učitelského sboru). Součástí programu je pozvánka psaná jazykem připomínajícím jazyk středověku stejně jako projev pana krále (viz příloha č. 12). Žáci si odnášejí barevnou šerpu a glejt (ochranný list) s čokoládovou pečeti.

Divadelní představení třídy 5.A Zlatovláska a žáků 2. stupně O nejvyšším božském tajemství a Tajemství hory provedly dalším ročníkem Divadelního týdne. Žáci druhého stupně se znovu účastnili divadelní přehlídky a získali Cenu dětské poroty.

### **2003-2004**

Divadelního týdne se tento rok zúčastnily čtyři soubory. Zastoupení zde měly dva soubory 1. stupně, tedy žáci druhých tříd s představením Kocourek Modroočko a žáci třetích tříd s představením Ať žijí duchové.

Ve výroční zprávě se dočteme, že skupina žáků 2. stupně s představením Čarodějův učeň se zúčastnila divadelní přehlídky a postoupila do celostátní přehlídky. Dalším představením 2. stupně byl Sen o Karlštejně.

### **2004-2005**

Vedení školy zajistilo lepší technické podmínky pro divadelní provoz. V plném provozu je kinosál, který je využíván také pro výuku a nahrávací studio, kde vznikaly záznamy divadelních představení.

Ve výroční zprávě evidujeme představení žáků prvního stupně: 3.C: Děti z Bullerbynu; 4.A,B: Princové jsou na draka; 5.B: Maggi a druhého stupně: 7.A,B: Popelka.

**Z praktických důvodů odkazujeme další informace o divadelní práci do přílohy č. 13, která obsahuje pouze v bodech vybraná uskutečněná představení, která se projeví ve zpracované časové ose.**

Divadelní přehlídky byly postupně opuštěny z důvodu rozdílného přístupu učitelů školy a organizátorů divadelních přehlídek. Škola směřovala divadelní představení k prožitku, nehleděla na vysokou hereckou úroveň účastníků a sledovali zejména výchovně vzdělávací cíle, což vedlo k závěru, že divadelní přehlídky nejsou pro školu prioritou (viz příloha č. 5. ř. 11- 50).

### **7.2.3 Kategorie 3: Pedagogický sbor a vedení školy**

#### **▪ Subkategorie: Pedagogický sbor**

Pedagogický sbor má v současné době 30 členů z většiny odborně kvalifikovaných. Věková kategorie členů sboru je přirozeně rozložena mezi mladistvý zápal a bohaté dlouholeté zkušenosti. V kooperaci zde pracují také speciální pedagog, školní psycholog, metodik prevence a výchovný poradce, kteří jsou plně k dispozici žákům, rodičům i učitelům. Pedagogické či osobní asistenty zajišťuje škola podle aktuální situace. Pedagogové si ke své práci za podpory vedení školy vytvořili Desatero učitele, které je součástí ŠVP a je příhodné ho zde ocitovat (viz příloha č. 14).

V současné době vyučuje DV (Výchova k dramatickým dovednostem pro 2. stupeň) jeden z pedagogů. V záznamech z kroniky jsme našli směrem do minulosti pouze jména učitelů k některým z představení a jejich úlohu v nich (autor, režie, hudba), která se mnohdy opakovala.

#### **Informace z rozhovoru (viz příloha č. 5):**

Učitelé se zapojovali do divadelních představení jako autoři, režiséři, mnohdy i herci (ř. 62- 71). Výrazným komponentem byla doprovodná hudební činnost z řad učitelů, bývalých žáků a externistů (ř. 44-50).

DV jako povinný předmět na 1. stupni byl zpočátku veden erudovanými učiteli se zvýšeným zájemem o obor. Po odchodu těchto učitelů vedli DV třídní učitelé, kteří nebyli zasvěceni oboru, a jejich zájem o dramatickou činnost se shledával s velkou nevolí napříč učiteli 1. i 2. stupně. Proto bylo ustoupeno od povinného předmětu a odstraněno také z ŠVP (ř. 81-96).

Od divadelní činnosti bylo ustoupeno také z důvodu, že klesl zájem o divadlo ze strany rodičů, protože se domnívali, že divadelní činnost zde vystupuje nad vzdělávání. Vedení školy reagovalo na situaci nabídkou rozšířené výuky matematiky a angličtiny a divadelní činnost ustupovala do pozadí (ř. 97-108).

Zájem o divadelní činnost ze strany učitelů v současnosti je spíše individuální, přesto je tradice Divadelního týdne zachována, i když již v menším rozsahu. Další tradiční akce jsou přerušeny pandemickými opatřeními a mnoho učitelů tuto tradici nezná, stejně, jako žáci prvního stupně. Vedení školy, žáci i rodiče vysílají signály pro zachování těchto tradičních akcí (ř. 123- 134).

#### ▪ **Subkategorie: Vedení školy**

Z historického pohledu je třeba zmínit ředitele školy, jehož působení vedlo k zavedení několika výrazných tradic a změn ve prospěch žáků, učitelů i rodičů. Od školního roku 1994- 1995 zaznamenáváme jeho působení jako zástupce a o dva roky později již jako ředitele školy.

Ve školním roce 2000-2001 noviny Rovnost zveřejnily článek o divadelní práci této školy s komentářem pana ředitele s názvem: Divadelní představení sblížují děti s učiteli (viz příloha č. 15). Článek zde není datován. Je zmíněna také spolupráce jeho syna (později vystudovaného dramaturga) na divadelní práci ve škole. V průběhu školního roku 2008-2009 došlo pak k odstoupení pana ředitele. Místní kurýr uveřejnil dva články, které vybízí k zamyšlení (viz příloha č. 16).

#### **7.2.4 Kategorie 4: Žáci**

V kategorii jsme bohužel zasaženy časem a zavedeným pandemickým opatřením v posledních letech. Vycházíme pouze z historických artefaktů.

Ve školních kronikách se nachází článek z r. 1999-2000 v místním kurýru, který není blíže datován. Je to ohlédnutí jedné z bývalých žákyň školy, které dokládá pozitivní dopad tradičních akcí školy (viz příloha č. 10).

Záznam z kroniky (2000-01) doplníme dvěma texty žáků 1. stupně, herců představení Ferda mravenec. (viz příloha č. 11). Popisují zde nejen své dojmy z představení, ale také zodpovědnou práci žáků i učitelů.

### 7.2.5 Kategorie 5: Rodiče a veřejnost

Rovněž v této kategorii nemáme mnoho možností jak získat rodiče a veřejnost jako účastníky k výzkumu, a to ze stejného důvodu jako v kategorii 4.

#### ▪ Subkategorie: Rodiče

Na webových stránkách školy jsou publikovány výsledky ankety ke vzdělávání provedenou 11. - 20. 11. 2019. V ní se mimo jiné dočteme o pozitivních komentářích k akcím, exkurzím a soutěžím: *„Kladných výroků na toto téma bylo 21. Chváleny byly školní akce obecně, exkurze, přednášky, soutěže a aktivity pro třídy, návštěvy divadel a další kulturní nebo vzdělávací akce. Zmiňované byly také Vánoční radovánky, Dílničky, nácviky divadelních představení, přespávání ve škole i v družině.“*

Nalezli jsme případovou studii s názvem Komunitní škola a rodiče (Šedřová, 2003), ve které vede rozhovory s tehdejším vedením školy. První záznam je citace z rozhovoru se zástupcem školy, který se týká spolupráce s rodiči a v této souvislosti je zmíněn také Divadelní týden: *„Když jsem se učil, tak jsem neměl pocit, že bych nějak málo spolupracoval s rodiči. Ale jak jsme začali s ředitelem měnit vztahy učitel – žák, tak z toho vzešla i změna vztahů učitel – rodič. Dali jsme si za úkol začlenit skupiny takzvané problémových žáků...“* Doplněním pro tento výrok je ještě následující citace ze studie: *„Nejlepší naše akce je Divadelní týden. Při tom se nastartují úplně jiné vztahy učitel – žák ... to se nedá pospat slovy, jak to začne fungovat. Ty děcka jsou potom učiteli na ruku při výuce a kázeň není problém.“*

V kapitole Škola očima rodičů se dovídáme výsledky kvantitativních dotazníků o spokojenosti rodičů s touto školou (31% velmi spokojených, 63% spíše spokojených) a jsou zde doloženy i některé komentáře dotazovaných, které se pojí s naším tématem: *„Líbí se mi...zájmová činnost dramatického charakteru, promítající se i do výuky. Pořádání divadelních představení má velmi dobrý vliv na žáky (i problematičtější) – mají prostor vyniknout..“*

#### ▪ Subkategorie: Veřejnost

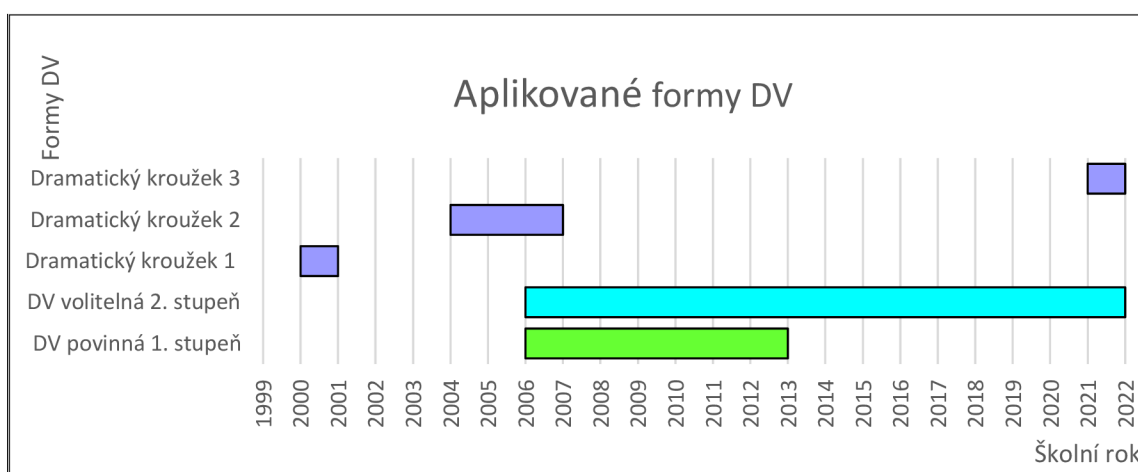
V rámci kvalitativního výzkumu nebyla analyzována žádná subkategorie zabývající se veřejnou populací ve vztahu ke zvolené škole vzhledem k výzkumnému problému.

## 7.3 Analýza časové řady a vyhodnocení analytických kategorií

Po podrobné analýze dokumentů a dat pro první fázi výzkumu, následuje stručný přehled klíčových bodů dané analytické kategorie a jejich zpracování do časových řad grafického záznamu. Grafické zpracování je zařazeno vždy po slovním vyhodnocení kategorie. Na výsledky obsahové analýzy nahlížíme z pohledu časové linie a jsou řazeny chronologicky. Sledované faktory korespondují s obsahem legendy časové osy a jako klíčové body jsou v časových řadách zřejmé. Některé klíčové body nejsou předmětem časových řad. Cílem je popis jevů, tvrzení a vztahů, které objevujeme za dané období. Sledujeme změny, které jsou ovlivněny jiným faktorem.

### Kategorie 1: Dramatická výchova

- Dramatická výchova je prostoupena zněním ŠVP v oblasti klíčových kompetencí a uváděna jako edukační metoda.
- V historickém kontextu proběhlo několik změn v zařazení DV do ŠVP způsobenou dvěma hlavními vlivy.
- DV je v současnosti vyučována jako samostatný volitelný předmět pouze na 2. stupni.
- DV jako přímo zájmová činnost není spjata s divadelní činností školy, je zastoupena v krátkých obdobích v letech 2000 – 2007 a v současnosti.

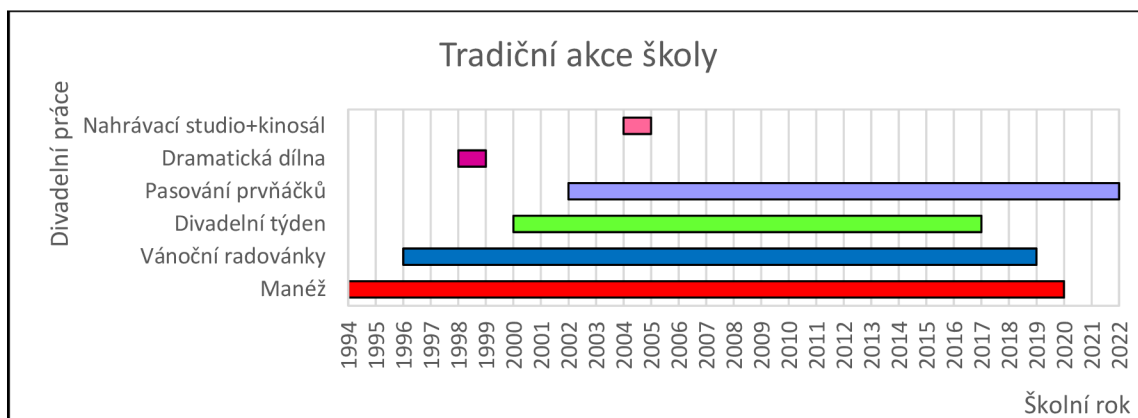


Graf 1 Kategorie 1: Aplikované formy DV (Zdroj: Dokumenty obsahové analýzy)

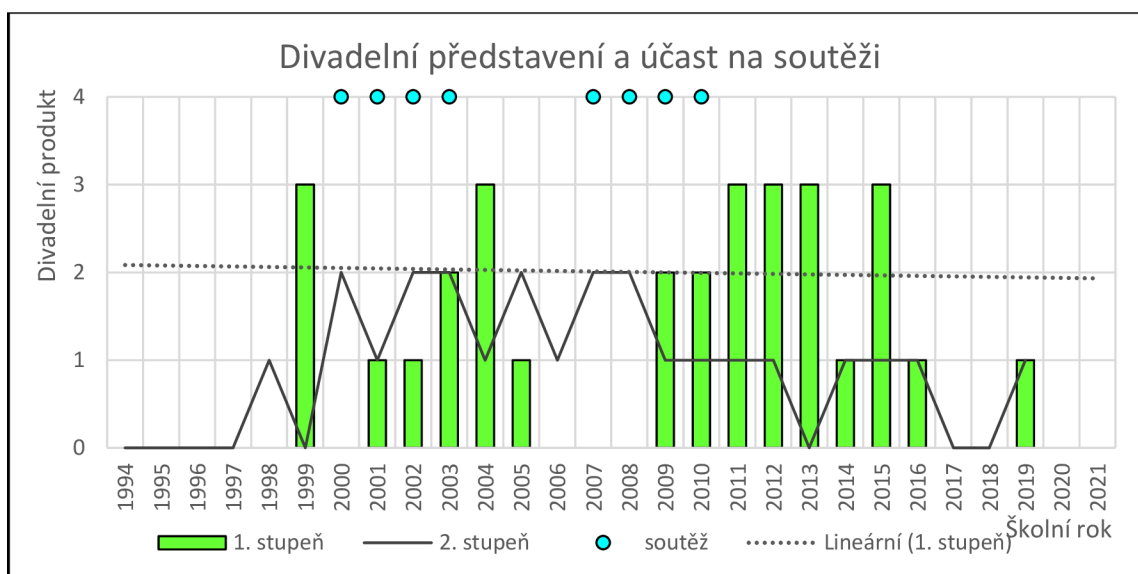
### Kategorie 2: Divadelní práce

- Všechny tradiční akce školy spojené s dramatickou činností byly zavedeny v letech 1994-2004, stejně jako zajištění technického zázemí.

- Divadelní představení:
  - 1. stupeň – v četnosti vidíme vyšší zastoupení 1. stupně oproti 2. stupni.
  - 1. stupeň – období 2006-2009 se žáci neúčastnili na tvorbě divadelních představení. Koresponduje s výpovědí rozhovoru o sníženém zájmu ze strany rodičů a poklesem počtu žáků v tomto období.
  - 2. stupeň – představení jsou rozložena rovnoměrně po celé období s poklesem v posledních letech.
- Zaznamenána absence tvorby divadelních představení školy v letech 2017 – 2019 a celkový pokles.
- Účast na divadelních přehlídkách není známkou zájmu či nezájmu o divadelní činnost školy.



Graf 2 Kategorie 2: Tradiční akce školy (Zdroj: Dokumenty obsahové analýzy)

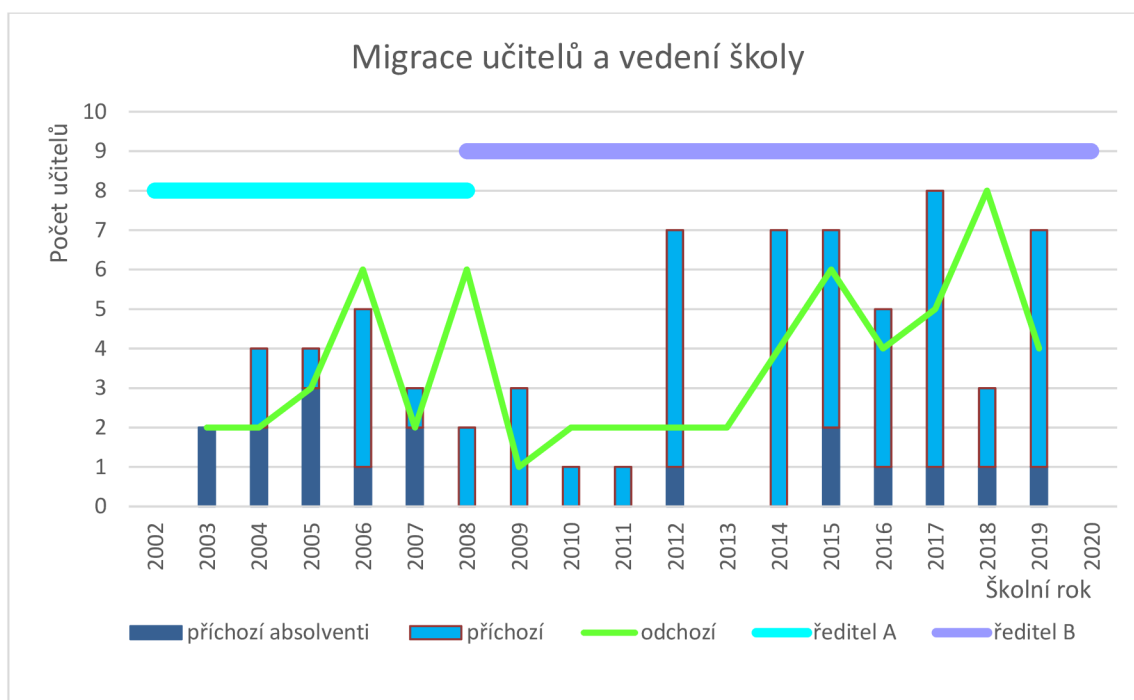


Graf 3 Kategorie 2: Divadelní představení a účast na soutěži (Zdroj: Dokumenty obsahové analýzy)

### Kategorie 3: Pedagogický sbor a vedení školy

- Tradiční akce školy a zvýšený zájem o výuku DV evidujeme za působení ředitele A.
- Zavedené tradiční akce prostupují do současnosti pod vedením ředitele B.
- Divadelní a dramatickou výchovu zajišťovali zejména učitelé se zvýšeným zájmem o obor. Ovlivnili ŠVP.
- Učitelé v povinném předmětu spatřovali DV jako obtížnou. Ovlivnili ŠVP.
- V období r. 2006 – 2009 evidujeme vyšší migraci učitelů, včetně změny ve vedení školy. V r. 2015 a 2018 došlo také k vyšší proměně složení pedagogického sboru.

\*V grafickém znázornění jsme přidělili hodnoty k položkám: Ředitel A = hodnota 8; Ředitel B = hodnota 9.

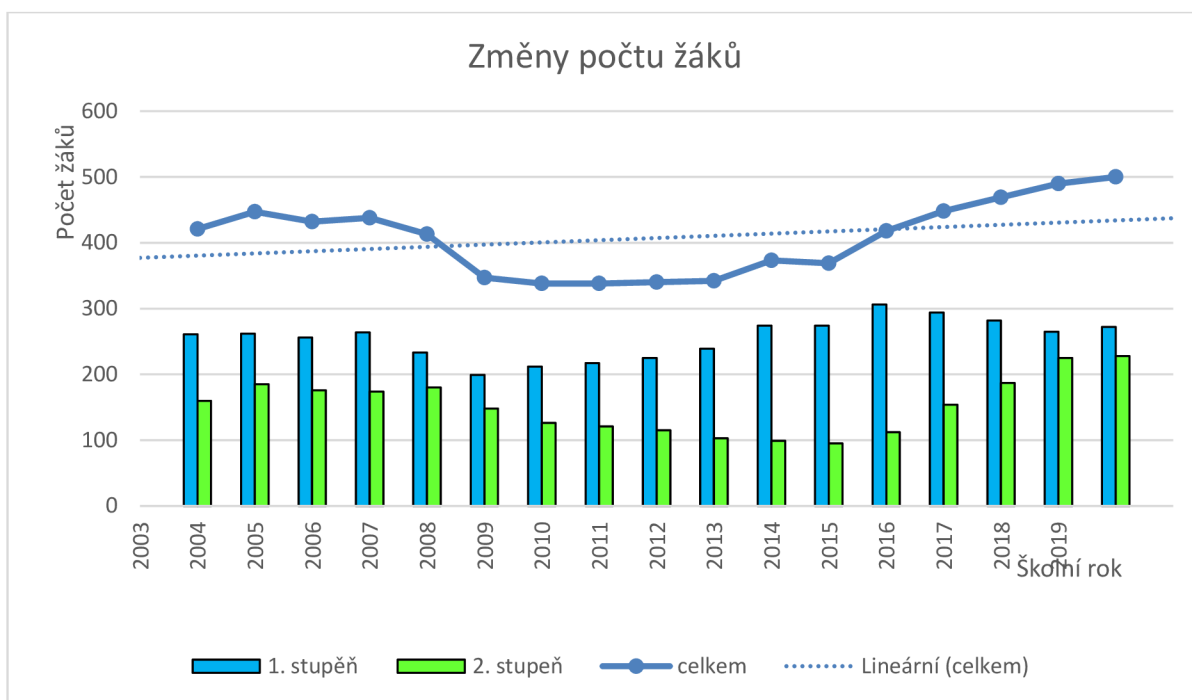


Graf 4 Kategorie 3: Migrace učitelů (Zdroj: Výroční zprávy)



#### Kategorie 4: Žáci

- Hodnocení žáků vzhledem k DV+D není pro náš výzkum dostačující a nelze vyvodit závěry.
- Období poklesu počtu žáků je definováno obdobím r. 2006 – 2013.



Graf 5 Kategorie 4: Změny počtu žáků (Zdroj: Výroční zprávy)

#### Kategorie 5: Rodiče a veřejnost

- Rodiče vyjadřují pozitivní i negativní stanoviska vzhledem k divadelní práci školy.
- Ovlivňují koncepci školy.
- Subkategorii Veřejnost jsme pro další šetření odebrali, neboť nemáme dostatek podložených informací.

## 7.4 Axiální kódování

Axiální kódování přímo naváže na předchozí otevřené kódování. Cílem je sestavit paradigmatický model, kterým identifikujeme vztahy mezi kategoriemi a subkategoriemi, určujeme příčinné podmínky, které ovlivňují daný jev. Zajímají nás vlastnosti tohoto jevu v jeho kontextu, strategie jednání, interakce a následky. Naplnění paradigmatického modelu je cirkulární, neboť spokojenost rodičů se odráží, ovlivňuje rozhodování vedení školy.

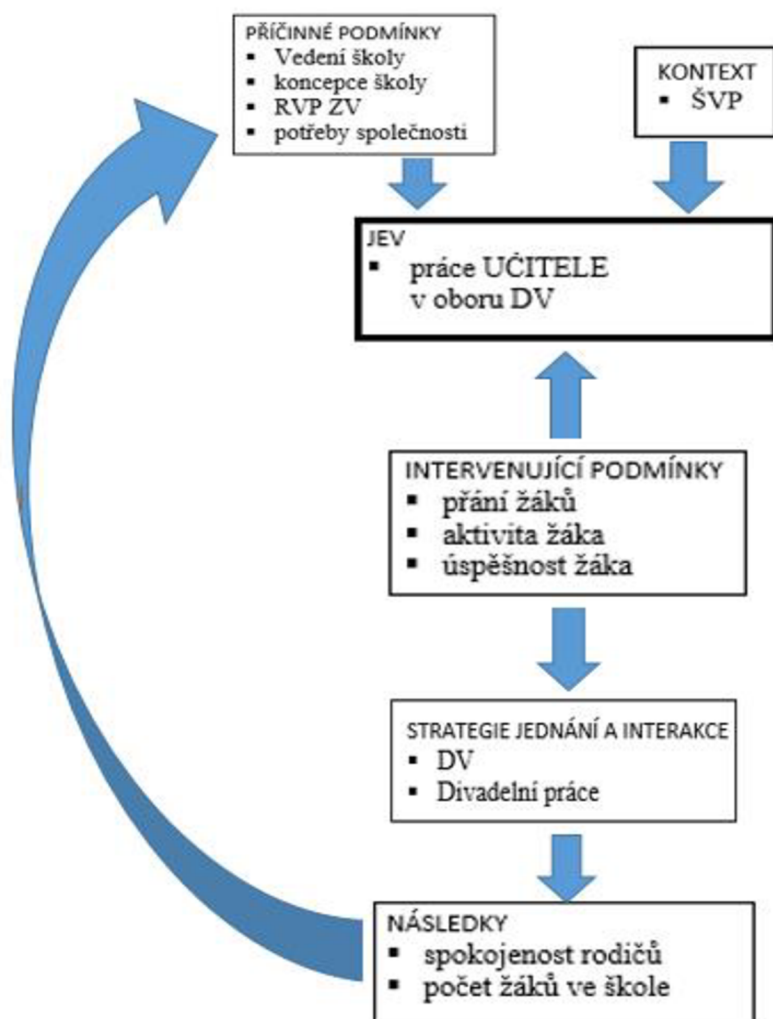


Schéma 2 Paradigmatický model

Jev je hlavní myšlenkou, která na sebe váže všechny ostatní kategorie a subkategorie. V našem případě hovoříme o PRÁCI UČITELE. Příčinnou podmínkou podmiňující existenci jevu je VEDENÍ ŠKOLY se stanovením koncepce školy v souladu s RVP ZV a potřebami společnosti. Kontext definuje vlastnosti daného jevu nebo stanovuje další podmínky pro jeho existenci, kterým je ŠVP, jímž se učitel řídí ve své pedagogické práci. Intervenující

podmínky ovlivňují především samotný jev. Tím jsou v našem případě ŽÁCI, kteří vysílají svá přání a potřeby v přímém kontaktu učiteli. Strategie jednání a interakce je reakcí na jev s ohledem na kontext a intervenující podmínky. DV+D je realizováno v případě aktivity učitele s ohledem na ŠVP a vedení školy. Výsledkem jednání a interakce jsou následky, tedy spokojenost konečného účastníka. V našem případě jsou to RODIČE žáků, kteří pak znovu vedou své reakce vůči vedení školy.

## 7.5 Selektivní kódování

Účelem selektivního kódování je centralizovat jednu kategorii, která hraje hlavní roli v analytickém příběhu, k níž jsou vztaženy ostatní zjištěné kategorie. „*Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat. Obvykle jde o tu kategorii, která je do paradigmatického modelu zasazena jako jev.*“ (Šed'ová, 2007, s. 233).

Centrální kategorií se v axiálním kódování stal UČITEL, resp. PRÁCE UČITELE. Po důkladné analýze a pečlivé revizi dosud získaných zjištění se stejná kategorie stala centrem také pro účely selektivního kódování, neboť se přímo dotýká všech důležitých kategorií a reálně je ovlivňuje. Často se stává prostředníkem mezi dvěma kategoriemi. Pro selektivní kódování jsme nedefinovali další kategorie. Kauzální model zpracovaný v rámci selektivního kódování vypadá následovně:

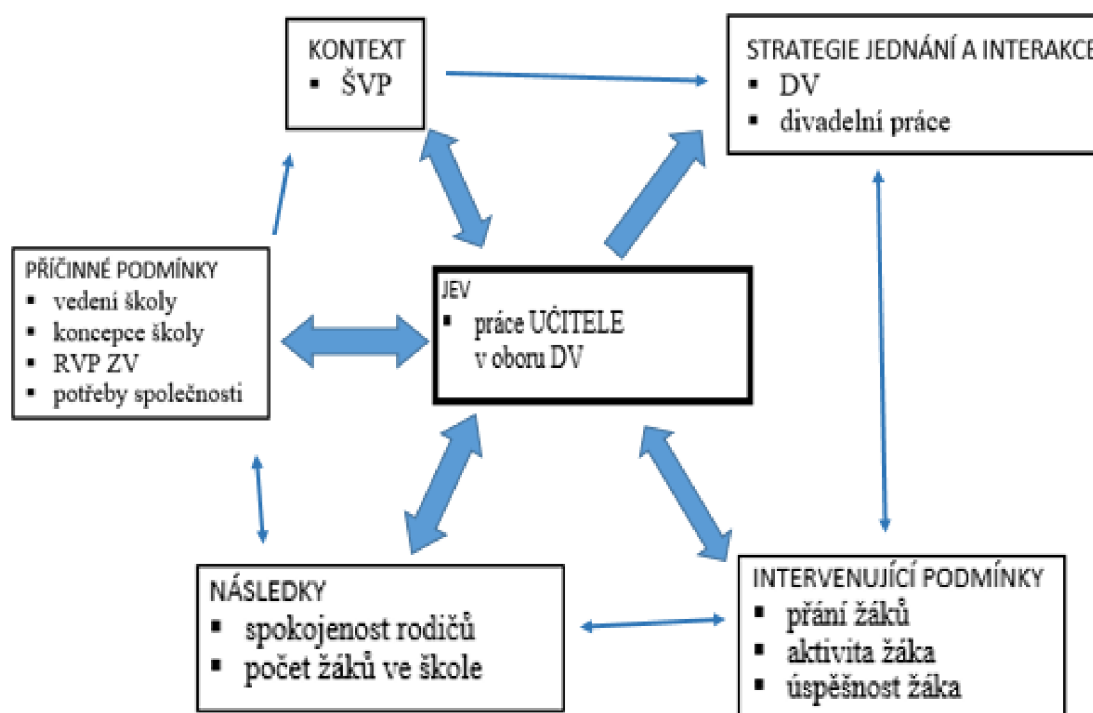


Schéma 3 Kauzální model

Definované kauzální vztahy centrální kategorie k ostatním nám vytvoří kostru analytického příběhu, kterou již definujeme v obecném charakteru jako obecný vzorec. Bereme v úvahu varianty jednotlivých výroků v pozitivním i negativním smyslu.

#### UČITEL – VEDENÍ ŠKOLY

- Vedení školy (ne)podporuje iniciativy práce učitele.
- Vedení školy (ne)zabezpečuje materiální podmínky pro práci učitele.
- Učitel (ne)komunikuje s vedením školy o své práci.
- Učitel a (ne)spolupracuje s vedením školy.

#### UČITEL – ŠVP

- Učitel (ne)naplňuje ŠVP.
- Učitel (ne)ovlivňuje změny v ŠVP.

#### UČITEL – DV+D

- Učitel (ne)má pedagogické dispozice pro výuku a realizaci DV+D.
- Učitel (ne)spatřuje v práci s DV+D přínos.

#### UČITEL – ŽÁK

- Učitel (ne)reflektuje přání a potřeby žáků.
- Učitel (ne)vytváří podmínky pro vzájemnou komunikaci.
- Žák (ne)má zájem se podílet na vzájemné komunikaci.

#### UČITEL – RODIČE

- Učitel dostatečně (ne)komunikuje s rodiči.
- Rodič (ne)komunikuje s učitelem.

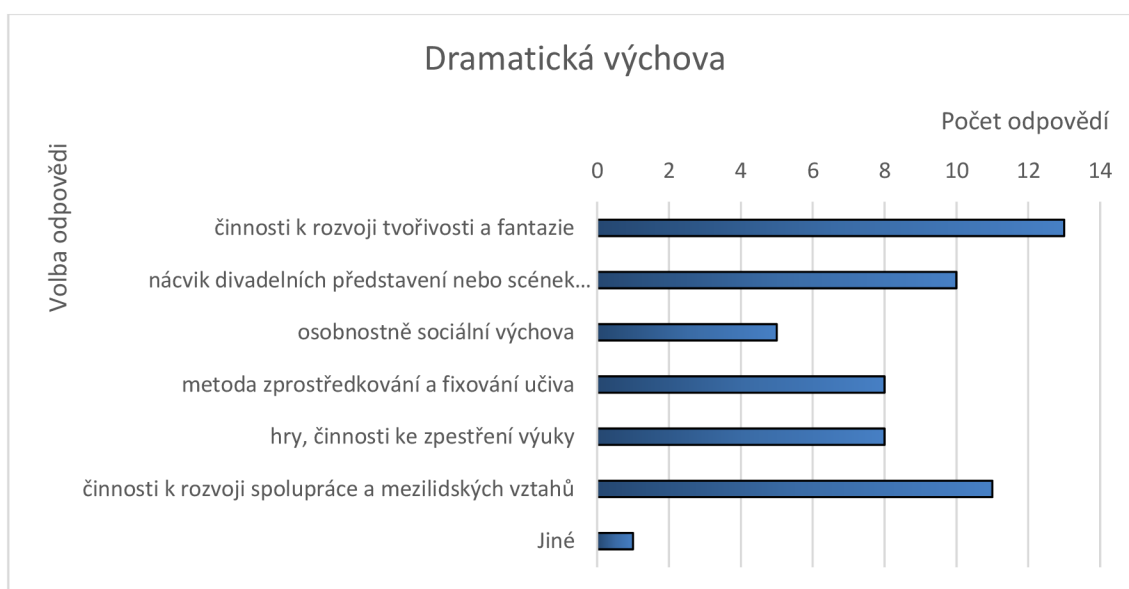
V souvislosti s výstupy obsahové analýzy vyplývá, že je nezbytné dále rozvíjet kategorii UČITEL. Proto volíme dotazníkové šetření, jako doplňující metoda výzkumu. Cílem je ověřit data vyplývající s dosud provedeného výzkumu.

## 8. Vyhodnocení druhé fáze

Dotazníkovou metodou kvalitativního charakteru chceme zjistit, jak přistupují učitelé k DV a divadlu ve škole, která vykazuje dlouholetou tradici, poskytuje divadelní zázemí materiální, stejně jako podporu ze strany vedení, kterou dokazuje ukotvení DV v ŠVP i v koncepci školy. Z obsahové analýzy nám vyplývá jistý pokles zájmu o divadelní činnost zapříčiněnou vnějšími i vnitřními vlivy. Jako stěžejní faktor spatřujeme také roli učitele, jak vyplývá ze selektivního kódování. Zajímá nás, jak se učitelé shodují s tradicí školy, zda se ŠVP v kontextu DV promítá do jejich práce nebo ne. K vyhodnocení kvalitativního dotazníku, kde vyplývají číselné údaje, použijeme četnost, příp. procenta pro názornou interpretaci.

Respondenti dotazníku jsou zvoleni záměrně a zahrnují učitele školy 1. i 2. stupně zkoumané školy, abychom získali celkový pohled na dané téma. Dotazník je rozeslán v elektronické podobě 30 učitelům, celkem odpovídá 22 učitelů. Dotazník obsahuje 12 otázek z toho 5 uzavřených, 2 polo-uzavřené, z nichž 1 byla větvena podle zvolené předchozí odpovědi, a 5 otevřených. Celé znění dotazníku je uloženo v příloze č. 17.

- Dotazník obsahuje otázky charakterizující respondenty: 9 učitelů 1. stupně, 7 učitelů 2. stupně a 6 učitelů v kombinaci 1. a 2. stupně, příp. jejich oborovou specializaci. Jako limit sestavení dotazníku vidíme nedostatečné rozlišení skupin učitelů dle stupně ZŠ i uvedené specializace pro podrobné vyhodnocení dalších otázek.
- V otázce, která zjišťuje povědomí o DV jako pojmu je nejčastěji uvedena odpověď, která v základě formuluje DV jako obor: tvořivost a fantazie, spolupráce a mezilidské vztahy. V odpovědi vlastní, bylo uvedeno také „učení prožitkem“.



Graf 6 Dotazník: Pojem dramatická výchova

- Respondenti uvedli četnost užití prvků DV v praxi:
  - Stále: 2 učitelé (9 %)
  - Občas: 9 učitelů (41 %)
  - Výjimečně: 9 učitelů (41 %)
  - Nikdy: 2 učitelé (9 %)
  
- Respondenti, kteří DV v praxi nevyužívají, označili DV pro ně nezajímavou a ve výuce nepřínosnou.
  
- Podoba DV jako metoda výuky je upřednostňována u 13 učitelů (65 %), 4 učitelé (20%) se přiklání divadelní práci a zájmové činnosti 3 učitelé (15 %).
  
- Všechny uvedené tradiční akce školy hodnotí učitelé převážně kladně, v položce pro doplňující vyjádření k tématu byly dva komentáře od učitelů, kteří na této základní škole začali pracovat v posledních letech období pandemických opatření a tyto akce z pohledu účastníka neznají. Vyhodnocení této otázky není zcela vypovídající a pravděpodobně ovlivní také otázku následující. Spatřujeme tuto skutečnost jako limit dotazníkového šetření.
  
- Účast na vybraných akcích školy je vyhodnocena s ohledem na výše zmíněný limit takto:

|                   | <b>aktivně</b> | <b>pasivně</b> | <b>neúčastním se</b> |
|-------------------|----------------|----------------|----------------------|
| Vánoční radovánky | 9 (40,9 %)     | 10 (45,5 %)    | 3 (13,6 %)           |
| Manéž             | 6 (27,3 %)     | 12 (54,5 %)    | 4 (18,2 %)           |
| Divadelní týden   | 8 (36,4 %)     | 9 (40,9 %)     | 5 (22,7 %)           |

Tab. 2 Dotazník: Účast učitelů na tradičních akcích školy

- Pozitiva a negativa DV a divadelní práce vzhledem k žákům hodnotí učitelé v otevřené otázce, jejíž odpovědi jsme prostřednictvím kódování utřídili do jednotlivých témat výpovědi:

| POZITIVA                     |  | NEGATIVA             |  |
|------------------------------|--|----------------------|--|
| téma                         | výpověď  | téma                 | výpověď  |
| Osobnostní a sociální rozvoj | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ spolupráce</li> <li>▪ mezilidské vztahy</li> <li>▪ třídní klima</li> <li>▪ společné zážitky</li> <li>▪ řešení problémových situací</li> <li>▪ modelování situací</li> <li>▪ práce s emocemi</li> <li>▪ improvizace</li> <li>▪ seberealizace, sebepoznání</li> </ul> | Strach, obavy, stud  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fyzický kontakt s druhými</li> <li>▪ hra v roli je pro žáka nepříjemná</li> <li>▪ vystupování před publikem</li> <li>▪ stres, nervozita</li> <li>▪ DV celkově nepříjemná pro žáka</li> <li>▪ nekomfortní situace</li> </ul> |
| Rozvoj komunikace            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozvoj komunikačních dovedností</li> <li>▪ rozšiřování slovní zásoby</li> <li>▪ učení jazyka</li> <li>▪ řeč těla</li> <li>▪ lepší pochopení textů</li> </ul>  | Špatná práce učitele | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ zaměření se na aktivní žáky</li> <li>▪ žádný přínos pro méně aktivní žáky</li> </ul>  |
| Rozvoj kreativity            | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ rozvoj fantazie</li> <li>▪ rozvoj celkové kreativity</li> </ul>   | Pozice v kolektivu   | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kritika od spolužáků</li> <li>▪ vyčlenění z kolektivu</li> <li>▪ nezdravé zvýšení sebevědomí</li> </ul>   |
| Edukační prostředek          | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lepší zapamatování učiva</li> <li>▪ zpestření výuky</li> <li>▪ uvědomění a pochopení učiva</li> <li>▪ uvolnění napětí při výuce</li> </ul>  | Časově náročné       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ na úkor vyučování</li> </ul>  |

Tab. 3 Dotazník: Hodnocení DV směrem k žákům

- Pozitiva a negativa DV a divadelní práce vzhledem k vlastní učitelské praxi v otevřené otázce, jejíž odpovědi jsme prostřednictvím kódování utřídili do jednotlivých témat výpovědi, hodnotí učitelé takto:

| POZITIVA            |   | NEGATIVA             |  |
|---------------------|---|----------------------|--|
| téma                | výpověď   | téma                 | výpověď  |
| Vtah učitel-žák     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ lepší cesta k poznání žáků k vytvoření vztahu</li> <li>▪ utužení vztahů se žáky</li> <li>▪ více osobních kontaktů</li> <li>▪ žáci poznávají učitele</li> </ul>   | Čas a příprava       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ časově náročné na přípravu, realizaci i organizaci</li> <li>▪ stres</li> <li>▪ V učebních osnovách je mnoho učiva k probrání málo času na DV. Pokud chce učitel dramatické chvílky zařadit, musí "ukrাদnout" čas jinde.</li> <li>▪ celková ztráta času</li> </ul> |
| Poznávání žáků      | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ více pozitivních zážitků se žáky</li> <li>▪ poznává jinou perspektivu žáků</li> <li>▪ rozšiřuje obzor vnímání žáků</li> <li>▪ poznání žáků umožňuje plánovat výuku</li> <li>▪ možnost objevit talenty (také u žáků s horším prospěchem)</li> </ul> |                      |  |
| Klima třídy         | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ s větším poznáním kolektivu roste lepší spolupráce</li> <li>▪ lepší vhléd do problému, který třída řeší</li> </ul>   | Špatná práce učitele | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ může narušit pracovní morálku ve třídě</li> </ul>   |
| Edukační prostředek | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vystoupení ze stereotypu</li> <li>▪ práce s textem a literaturou</li> <li>▪ atraktivita výuky</li> <li>▪ jedinečnost práce = stejná práce, ale pokaždé dopadne jinak</li> <li>▪ větší vhléd do probrané látky, lépe se pracuje</li> </ul>          |                      |  |

Tab. 4 Dotazník: Hodnocení DV vzhledem k učitelské praxi

Jedna výpověď je vhodná k ocitování: „*Těžko se to paušalizuje. Prvky dramatické výchovy zařazuje učitel, kterému právě tato metoda vyhovuje. Musí to vycházet z něj a musí být o metodě přesvědčený. Jinak je to slepá ulička. Když "nehořím, nemohu zapalovat". Učitel také musí počítat s tím, že ne vždy se aktivita vyvine tak, jak plánoval - je třeba improvizovat a přizpůsobovat za chodu.*“



- Učitelé měli možnost se k tématu dramatická výchova a divadlo vyjádřit vlastním komentářem:

Komentář č. 1:

*„Dramatická výchova je velmi mocný nástroj. Myslím, že by se měla stát integrovanou součástí vysokoškolského studia pedagogického zaměření. Každý učitel by měl nějakou přípravou dramatické výchovy projít.“*

Komentář č. 2:

*„Výstupy jsou většinou pozitivní, ale energetický výdaj říká: konečně je ro za námi...super by bylo rozdělení sil, tedy třeba mezi více lidí (někdo radovánky, jiný divadelní týden, ...)“*

Komentář č. 3:

*„Dramatická výchova by měla mít určité místo na ZŠ a měla by se do povědomí více zapsat.“*

Komentář č. 4:

*„Domnívám se, že DV má důležitou roli ve vzdělávání i výchově - navozuje uvolnění, porozumění, může mít vliv na zlepšení vztahů ve skupině, může pomoci upevňovat učivo...atd.“*

Dotazníkové šetření ukazuje, že DV je pevně v povědomí učitelů. Důležitá jsou pro nás pozitiva a negativa v otevřených otázkách, kde se dovídáme postoje učitelů k DV. Většina z nich považuje DV za důležitou součást vzdělávacího procesu. Setkáváme se zde také s negativy, která zamezují její zařazení do výuky u části z dotazovaných.. Je na místě říci, že dotazník není sestaven tak, aby kompletně redukoval zvláště odpovědi učitelů 1. a 2. stupně. Tak bychom dosáhli zjevnému rozlišení přístupu daného stupně a spatřujeme v tomto ohledu limit dotazníku. Tradiční akce školy vykazují pozitivní ohlasy z hlediska atraktivity. Prohlubující informace, které ozřejmují aktivitu učitelů v souvislosti s tradičními akcemi školy dramatického charakteru, ale nemůžeme je považovat za vypovídající vzhledem ke zmíněným limitům. Rovněž zde by bylo vhodné rozlišit učitele 1. a 2. stupně, stejně tak brát v úvahu dlouhotrvající protiepidemická opatření, která některé učitele z těchto otázek zcela vylučují, jak již bylo zmíněno.

V každém případě nám dotazníkové šetření vyazuje aktivní i pasivní postoj k DV jako součásti vzdělávacího procesu v souladu se selektivním kódováním, kdy je učitel centrálním činitelem.

## 9. Interpretace a vyhodnocení kvalitativního výzkumu

V rámci kvalitativního výzkumu byly sledovány dílčí výzkumné otázky v několika oblastech, které zodpoví na hlavní výzkumnou otázku. Vzhledem k provázanosti jednotlivých dílčích otázek uvedeme odpovědi na ně v souhrnném textu o zvolené základní škole.

### **Jakým způsobem vstupuje DV a divadlo do života v konkrétní běžné základní škole?**

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem jsou DV a divadlo zařazeny do ŠVP vybrané základní školy?
- Které formy DV základní škola využívá?
- Jak jsou aktivity spojené s DV a divadlem zařazeny do života této základní školy z pohledu její historie?
- Jak reflektují aktéři či pasivní účastníci zavedené divadelní aktivity?
- Jaké existují stimuly či bariéry vzhledem k DV a divadlu v této základní škole?

Zvolená základní škola jako zkoumaný případ vykazuje široké působení v oblasti dramatické práce v průřezu relativně dlouhého období. V současné době je dramatická výchova poměrně silně zastoupena v ŠVP. Objevuje se jak v úvodním zaměření školy, ale je také prostoupena klíčovými kompetencemi a výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů jako edukační metoda pro 1. stupeň. Využití doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova je provedeno v souladu s RVP ZV. ŠVP této základní školy prošlo v minulosti několika změnami, kdy byla dramatická výchova na 1. stupni zařazena jako povinný předmět z časové dotace disponibilních hodin. Podnětem pro zavedení povinné DV na 1. stupni byla iniciativa vychovatelky školní družiny s hereckým vzděláním, která předložila celoroční projekty pro každý ročník 1. stupně. Vedení školy tento projekt se zájmem podpořilo. Realizace povinné výuky DV byla po několika letech ovlivněna změnou zaměstnání kýžené vychovatelky. Výuku DV převzali třídní učitelé, z nichž mnozí DV odmítali. Výuka DV se pod vedením těchto učitelů stala spíše třídnickými hodinami, proto bylo od ní později ustoupeno a vyřazeno z ŠVP. DV je uchována v podobě volitelného předmětu na 2. stupni. Škola využívá kromě edukačních metod DV ve výuce a samostatného předmětu také formu zájmové činnosti, ta však nebyla v průběhu času stěžejní.

Doménou této školy je řada tradičních akcí, které úzce souvisí s dramatickou prací. Všechny tyto akce byly odstartovány nadšeným ředitelem školy, který divadlo zasadil do jména školy, motivoval další učitele k práci. Vybavil školu profesionální technikou a zasadil se spolu s nimi o úspěchy a příjemné prožitky nejen žáků, ale i učitelů a rodičů. Z výzkumu nám vyplynula zásadní změna ve vnímání divadelní práce jako zábavy ve škole na úkor vzdělávání ze strany rodičů. Odrazila se na fungování školy co do počtu žáků školy a postupně bylo od nich do jisté míry ustoupeno. Také se personálními změnami z řad učitelů i vedení školy, kteří pracovali v duchu divadla, odešla intenzita dramatické práce. Učitelé, kteří nepovažují DV jako přínosnou a nejsou s ní totožní, ji odmítají učit. Zde je na místě připomenout kapitulu z teoretické části, která vymezuje učitele DV jako někoho do jisté míry specifického. Stěžejním předpokladem pro učitele DV je bezesporu tvořivost a fantazie. Ke své práci by měl přistupovat ve zvýšené míře flexibilně a tvárně. Měl by být originální, nebát se nových věcí, být pohotový ve svých reakcích na změnu okolností (viz kapitola 2.3).

Učitel se v průběhu našeho výzkumu dostal do důležité role v kontextu s DV. V obsahové analýze jsme shromáždili informace o dramatické práci, potažmo práci učitelů, kteří se na ni aktivně a se zájmem podíleli. Zároveň se prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru dovídáme také o pasivním přístupu některých učitelů k výuce DV v následujícím období. Nelze to však generalizovat, protože obsahová analýza i dotazníkové šetření nám ukázali, že dramatická výchova je vnímána v současnosti jako vesměs pozitivní a důležitá pro učitelské povolání. Učitelé mají povědomí o dramatické výchově, které koresponduje s uvedenými charakteristikami oboru v teoretické části (viz kapitola 1.2). Také tradiční akce jsou nadále nedílnou součástí školy i v očích těch, kteří jsou z řad učitelů jen pasivními diváky, jak nám prokazuje dotazníkové šetření.

Zásadní prokázanou bariérou byly požadavky ze strany rodičů, které nemáme přesně definované, a nelze určit, zda se jednalo o lokální jev či celospolečenský. Zda vůbec souvisel s DV jako takovou. Co je ale prokazatelné z našeho výzkumu, že učitel stojí v centru vzdělávacího procesu. Učitel je ústřední postavou s velkým vlivem. Přestože se mu dostávají podmínky i podpora vedení školy, nemusí se to jednoznačně slučovat s jeho přístupem a může se stát zásadním stimulem i bariérou současně.

Ve výzkumu bylo snahou se orientovat na 1. stupeň základní školy v souladu s tématem práce. Je ovšem nutné podotknout, že konkrétně na této škole se dramatická a divadelní práce prolíná žáky napříč oběma stupni, stejně tak i učiteli. V grafickém shrnutí jednotlivých divadelních výstupů jsme shledali mírně vyšší zastoupení co do počtu divadelních představení na 1. stupni, ale v zásadě to v našem výzkumu není vypovídající. Také dotazníkové šetření nebylo cíleno striktně na učitele 1. stupně, neboť bychom pracovali s malým vzorkem dotazovaných a rovněž výsledky nemohly být zasazeny do kontextu celé školy.

Na závěr doplníme pohled vedení základní školy na budoucí konání z pohledu dramatického pojetí školy. Z rozhovoru se současným zástupcem školy je patrné, že ze strany vedení jsou jasné tendence v zavedených tradicích pokračovat. Tyto vize snad podtrhují téměř absolutně pozitivně hodnocené akce školy ze strany učitelů.

## 10. Diskuse a přínos

Ve výzkumném šetření jsme představili konkrétní základní školu, ve které hraje DV poměrně důležitou roli a je podporována koncepcí školy. Do postavení stimulu či bariéry je v tomto případě zasazen UČITEL. Učitel je zde centrální a vlivnou postavou výchovně vzdělávacího procesu (ať už z pohledu DV či nikoliv).

Z výsledků výzkumu a studia teorie lze konstatovat, že učitel 1. stupně musí být všestranný a erudovaný ve všech stěžejních předmětech, které vyučuje. DV jako doplňující vzdělávací obor v souladu s RVP ZV nepatří mezi ně, ale lze jej přirozeně aplikovat do všech předmětů prostřednictvím metod a technik, které DV nabízí. Proto zde vyvstává otázka, zda jsou učitelé v rámci studia na vysoké škole dostatečně připraveni pro využití DV ve výuce. Jako příklad uvádíme Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, kde je DV pro studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ vedena v současně dobíhající akreditaci jen jako povinně volitelný předmět v rámci jednoho semestru a v nové akreditaci jako předmět volitelný se zvýšenou hodinovou dotací ze 3h na 6h..

Další otázku vztahujeme k osobnímu nastavení učitele 1. stupně ZŠ. Vzhledem k typologii temperamentu a ke vrozeným dispozicím nelze očekávat, že každý učitel bude automaticky tíhnout k DV, kterou pak může vnímat jako okrajovou či dokonce stresující. S přihlédnutím k možnosti, že se v rámci studia vysoké školy s DV učitel neseťkal, lze pak spíše očekávat, že se DV bude stranit a stane se bariérou v jejím užívání jako všestranného edukačního prostředku, který jednoznačně koresponduje s vývojovými specifiky žáka mladšího školního věku.

V souvislosti s uvedeným vyvstává otázka, jak stabilizovat DV ve výuce na 1. stupni ZŠ. Jedním z řešení vidíme v zajištění erudovaného učitele pro DV se specializací. V rámci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ není ale oborová specializace v současné době možná. Další možností by bylo posílení pregraduální přípravy učitelů či Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), kde je možné oblast DV dostudovat.

Přínosem diplomové práce pro pedagogiku shledáváme zpracování kauzálního modelu jako vstupního kódu pro identifikaci souvislostí mezi pedagogickou činností učitele a zasazením DV do vzdělávacího procesu. Kauzální model představuje roli učitele v obousměrném příčinném vztahu s několika faktory, které jsou specifikovány užitými analytickými kategoriemi.

Pro pedagogickou praxi mohou být výstupy diplomové práce přínosné z hlediska konkretizace zvolené základní školy a následně možné inspirace pro práci v oboru DV na jiné základní škole. Dále mohou výsledky práce přispět k inovaci vzdělávání učitelů 1. stupně nejen v oblasti DV.

## 11. Závěr

Záměrem diplomové práce je předložit celkový pohled na zvolenou základní školu, kde je dramatická výchova a divadlo její nedílnou součástí. Zaměřujeme se na zařazení DV ve školních dokumentech i realizaci oboru v pedagogické praxi na 1. stupni ZŠ.

Diplomová práce vychází z teoretických základů, které předkládají základní specifikaci oboru s vymezením pojmu a cíli DV. Vzhledem zaměření výzkumného šetření je nedílnou součástí teoretického vstupu také vymezení pojmu divadla a jeho zařazení ve vzdělávacím procesu. Poukazujeme dále na osobnost učitele DV jako specifickou. Následující kapitola je věnována období mladšího školního věku s ohledem na psychologii žáka a jeho celkový vývoj v daném období. Charakterizujeme blíže pedagogiku primárního vzdělávání a v závěru kapitoly upozorníme na spolupráci rodičů a školy jako důležitou součást života dítěte.

Významná část práce je věnována zařazení oboru Dramatická výchova do kurikulárních dokumentů RVP ZV (2021) jako doplňujícího vzdělávacího oboru. Vymezuje vzdělávací obsah předmětu s edukačními cíli pro žáky 1. stupně ZŠ. Způsob realizace doplňujícího vzdělávacího oboru je stanovena pro jednotlivé školy doporučeními pro zařazení do ŠVP, které charakterizujeme jako formy DV.

V kontextu teoretického podkladu jsou pro empirickou část práce stanoveny cíle výzkumného šetření tak, aby poukázaly na jednu konkrétní základní školu, kde je DV jako doplňující obor dle RVP ZV realizován v poměrně velkém rozsahu. Hlavní cíl je formulován dílčími cíli, ze kterých vyplývají výzkumné otázky. Kvalitativně orientovaný výzkum vychází z metodologické triangulace za použití několika metod kvalitativního výzkumu.

V první fázi výzkumu se zaměřujeme na obsahovou analýzu dokumentů a informací z polostrukturovaného rozhovoru. Vytvoření analytických kategorií pomocí otevřeného kódování vede k následnému vyhodnocení první fáze výzkumu. Užití axiálního a selektivního kódování vyhodnocuje učitele jako centrální kategorii. V druhé fázi výzkumu přistupujeme k dotazníkovému šetření jako doplňující metodě výzkumu se zaměřením na centrální kategorii. Jednotlivé fáze výzkumného šetření vedou k naplnění cílů a vyvození závěrů celé práce. Vyhodnocení výzkumného šetření je souhrnně formulováno v kapitole Interpretace a vyhodnocení kvalitativního výzkumu.

Hlavním přínosem naší případové studie považujeme identifikaci roli učitele prostřednictvím kauzálního modelu, který lze aplikovat na jiné vzdělávací obory. Diskuze diplomové práce upozornila na potřebnou všestrannost učitele prvního stupně a vyvstaly otázky směrem k realizaci a stabilizaci DV. Otázky jsou rovněž aplikovatelné na další vzdělávací obory pro základní vzdělávání a v tomto kontextu je možné navázat na naši případovou studii.

## Použitá literatura a zdroje

BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

Dramatizace. In: Metodický portál RVP.CZ: *Pedagogický lexikon* [online] Poslední změna 20:31, 6 Dub 2011. [cit.6.2.2022]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/D/DRAMATIZACE](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/DRAMATIZACE)

DVOŘÁK, Jan. Kreativní management aneb O divadle jinak. Praha: Pražská scéna, 2004. ISBN 80-86102-53-X.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Portál: Praha. 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav za kolektiv (SPILKOVÁ, Vladimíra): Předškolní a primární pedagogika. Portál: Praha 2001. ISBN 80-7178-585-7.

Koncepce podpory umění v České republice na léta 2015 až 2020 [online]. [cit.6.2.2022]. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2015. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/koncepce-podpory-umeni-v-ceske-republice-na-leta-2015-az-2020-1279.html>

KREJČOVÁ, V. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, a. s.: Praha, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež [online]. [cit. 6.2.2022] Praha: NIPOS-ARTAMA. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2016-3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-3.pdf)

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*: Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 2007. ISBN 80-7068-103-9.

*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/188>.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.



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

Ministerstvo kultury České republiky. Státní kulturní politika České republiky 2021-2025 [online]. [cit.6.2.2022] Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2021. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/statni-kulturni-politika-69.html>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha.* Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

*Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 8. 2. 2022]. NÚV: ©2011-2022. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

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

PAVLOVSKÁ, Marie. Dramatická výchova. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-071-5.

PAVLOVSKÝ, Petr. Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.* [online]. [cit. 9. 2. 2022]. In: Metodický portál RVP.CZ: 2005. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-7.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. [cit. 8. 2. 2022]. Praha: MŠMT, 2021 Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

RICHTER, Luděk. Praktický divadelní slovník. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.

RODRIGUEZOVÁ, Veronika a PROVAZNÍK, Jaroslav. Dramatická výchova má ve škole své místo. *Komenský* [online]. [cit.6.2.2022]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. ISSN 0323-0449. Dostupné z: [https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky\\_03\\_138.pdf](https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_03_138.pdf)

ŠEĐOVÁ, Klára. *Komunitní škola a rodiče.* 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. [online]. [cit. 9. 3. 2022]. In: [https://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1\\_capv\\_sedova.pdf](https://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_sedova.pdf)

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára aj. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

*Vývojová ročenka školství 2009/10–2019/20.* MŠMT, 2022. [online]. [cit. 19. 2. 2022]. In <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2009-10-2019-20>.

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: MŠMT, 2005. [online]. [cit. 9. 2. 2022]. In: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>.

# Seznam zkratk, seznam schémat, tabulek, grafů

## Seznam zkratk

DV Dramatická výchova

DV+D Dramatická výchova a divadlo

DAMU Divadelní fakulta Akademie múzických umění

JAMU Janáčkova akademie múzických umění

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

TD Tvořivá dramatika

ZŠ Základní škola

ZUŠ Základní umělecká škola

## Seznam tabulek

|   |    |
|---|----|
| Tab. 1 Analytické kategorie .....                               | 40 |
| Tab. 2 Dotazník: Účast učitelů na tradičních akcích školy. .... | 62 |
| Tab. 3 Dotazník: Hodnocení DV směrem k žákům .....              | 61 |
| Tab. 4 Dotazník: Hodnocení DV vzhledem učitelské praxi .....    | 63 |

## Seznam schémat

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Schéma 1 Konceptuální mapa .....    | 39 |
| Schéma 2 Paradigmatický model. .... | 57 |
| Schéma 3 Kauzální model .....       | 58 |

## Seznam grafů

|  |    |
|--|----|
| Graf 1 Aplikované formy DV .....                                   | 53 |
| Graf 2 Kategorie 2: Tradiční akce školy .....                      | 54 |
| Graf 3 Kategorie 2: Divadelní představení a účast na soutěži ..... | 54 |
| Graf 4 Kategorie 3: Migrace učitelů .....                          | 55 |
| Graf 5 Kategorie 4: Změny počtu žáků .....                         | 56 |
| Graf 6 Dotazník: Pojem dramatická výchova .....                    | 61 |

## Seznam příloh

- Příloha č. 1 Dramatická výchova v RVP ZV
- Příloha č. 2 Klíčové kompetence v ŠVP s DV
- Příloha č. 3 Český jazyk v ŠVP a čekávané výstupy DV
- Příloha č. 4 Charakteristika předmětu DV na 1. stupni
- Příloha č. 5 Selektivní protokol rozhovor
- Příloha č. 6 Výchova k dramatickým dovednostem (charakteristika předmětu)
- Příloha č. 7 Školní rok 1994-1995 – Videostop
- Příloha č. 8 Školní rok 1995-1996 – První Manéž
- Příloha č. 9 Školní rok 1997-1998 – Vánoční radovánky
- Příloha č. 10 Školní rok 1999-2000 – Vánoční radovánky
- Příloha č. 11 Školní rok 2001-2001 – Ferda mravenec
- Příloha č. 12 Školní rok 2002-2003 – Proslov
- Příloha č. 13 Divadelní práce od r. 2005 po současnost
- Příloha č. 14 Desatero učitele – součást ŠVP
- Příloha č. 15 Školní rok 2000-2001 – Divadelní týden
- Příloha č. 16 Školní rok 2008-2009
- Příloha č. 17 Dotazník