

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJICH PŘÍNOS A VYUŽITÍ
VE 4. TŘÍDĚ NA 1. STUPNI ZŠ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Čipera

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: MgA. Marie Černíková, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 6. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji vedoucí práce MgA. Marii Černíkové, Ph.D. za cenné rady a pomoc, kterou mi poskytla při vypracování mé diplomové práce.

PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJICH PŘÍNOS A
VYUŽITÍ VE 4. TŘÍDĚ NA 1. STUPNI ZŠ

OBSAH

ANOTACE.....	3
SEZNAM ZKRATEK.....	4
ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 JAN AMOS KOMENSKÝ	9
2 HRA JAKO MOTIVACE	10
3 HRA JAKO ZÁKLAD DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	11
4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	13
4.1 VZESTUP DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	13
4.2 KLÍČOVÉ POJMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	15
4.2.1 Metody a techniky dramatické výchovy.....	15
4.2.2 Typologie rolí dramatické výchovy	16
4.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	17
5 PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	20
5.1 VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE STAVBĚ VYUČOVACÍ HODINY	21
5.2 VYUŽITÍ HRY A HRAVOSTI JAKO PRVKU.....	22
5.3 VYUŽITÍ PRVKU UČITELE JAKO SPOLUHRÁČE.....	22
6 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉM ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.....	23
7 PŘÍNOS DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJÍCH PRVKŮ.....	25
7.1 SOCIALIZACE.....	25
7.2 SOCIÁLNÍ KLIMA	26
7.3 VE VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH KURIKULA	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
8 ROZHOVORY S PEDAGOGY	30
8.1 UČITEL 1.....	30
8.2 UČITEL 2.....	31
8.3 UČITEL 3.....	33
8.4 UČITEL 4.....	34
8.5 INFORMACE ZÍSKANÉ ROZHOVORY S PEDAGOGY	35
9 ROZHOVORY S ŽÁKY	36
9.1 ŽÁK 1.....	36
9.2 ŽÁK 2.....	37
9.3 ŽÁK 3.....	38
9.4 ŽÁK 4.....	38
9.5 INFORMACE ZÍSKANÉ ROZHOVORY S ŽÁKY.....	39
10 APLIKACE PRVKŮ VE TŘÍDĚ	40
10.1 CHARAKTERISTIKY	40
10.1.1 Charakteristika třídy	40
10.1.2 Charakteristika autora textu coby třídního učitele	41
10.2 VÝČET PRVKŮ	42
10.2.1 Imaginární rekvizita	42
10.2.2 Zrcadlo.....	43
10.2.3 Hraní pantomimou	44
10.2.4 Krátké etudy	45
10.2.5 Přednes básně.....	46
10.2.6 Opera	47
10.2.7 Zapamatování textu	48
10.2.8 AZ-kvíz.....	49

10.2.9 Jazykolamy.....	51
10.2.10 Imaginace.....	51
10.2.11 Rekvizity.....	52
10.2.12 Přístup učitele.....	53
ZÁVĚR.....	54
RESUMÉ.....	56
SEZNAM LITERATURY.....	I
PŘÍLOHY.....	III

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá prvky dramatické výchovy a jejich přínosu a využití na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části autor přibližuje, co je to dramatická výchova a objasňuje, co jsou její prvky. Dále shrne situaci v současném školství a vysvětluje také přínos dramatické výchovy a jejích prvků. V praktické části se zabývá rozhovory s pedagogy a dětmi, čímž zjišťuje širší úhel pohledu na tuto problematiku. V závěru práce popisuje prvky dramatické výchovy, které využívá a přidává jejich reflexi a celkové zhodnocení.

The final thesis contemplates aspects of dramatical education and their benefits and usage in elementary school. The work consists of a theoretical and a practical part. In the theoretical part, the author explains what dramatical education is and clarifies its aspects. Furthermore, he summarizes the current state of the school system and elaborates on the benefits of dramatical education and its aspects. In the practical part, he collects interviews with lecturers and children, through which he uncovers a broader perspective on the problem. At the end of the work, he describes the aspects of dramatical education that he himself uses and supplements them with his reflection and an overall review.

SEZNAM ZKRATEK

Prvky DV – Prvky dramatické výchovy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ČR – Česká republika

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá využitím prvků dramatické výchovy v běžné výuce na prvním stupni tradiční, náhodně zvolené, základní školy. Jelikož první stupeň je poměrně rozsáhlý pojem, zaměřuje se především praktická část na sledování možností využití prvků dramatické výchovy v rámci výuky 4. ročníku.

Autor vyhodnotil jako pošetilé nezohlednit ročníky další i proto, že na prvním stupni je často užíváno vertikálních mezipředmětových vztahů. Text práce se tedy vztahuje i k ročníkům „sousedícím“, tedy 3. a 5.

Téma bylo zvoleno se záměrem k poukázat na možnosti inspirací dramatickou výchovou v rámci zkvalitňování tradiční výuky. Autor se rozhodl provést výzkumné šetření za účelem popularizace metod oboru, který je ve své současné podobě, dle autorovy zkušenosti i reakcí kolegů na pracovišti, vnímán jako složitý či neprakticky orientovaný a náročný pro běžnou výuku a vytíženého pedagoga. Svou tezi autor podložil kvalitativním výzkumným šetřením realizovaným na běžné ZŠ v centru krajského města, kde autor působí.

Cílem práce je vhléd do problematiky a autorovo přání, aby každý učitel ZŠ uměl a chtěl některé prvky dramatické výchovy alespoň občas použít. Zpracování teoretické části i realizace výzkumné sondy byly motivovány snahou doložit, že využití prvků dramatické výchovy ve výuce je výhodné pro žáky i pedagoga.

Jan Amos Komenský a jeho „škola hrou“ autora vede k poznámce, že prvky dramatické výchovy ve výuce nejsou moderním výdobytkem a že je třeba poukázat na nutnost aplikace a návratu metod tvořivě dramatických, činnostních a zkušenostních do všední pedagogické praxe.

Během svého působení v roli třídního učitele na ZŠ autor formuloval svou zkušenost následovně: didaktické hry i využívání prvků dramatické výchovy očividně pomáhají vztahům ve třídě i nenásilnému osvojení vzdělávacího obsahu, jsou ale náročné zejména časově. Tvůrčí a herní aktivity účelně propojené s konkrétním výukovým obsahem vyžadují pedagogovu přípravu před hodinou. Během hodiny se také mnoho času „ztratí“ přesouváním stolů a židlí, tvořením dvojic a skupin atd. Tato zkušenost sdílená s kolegy vedla autora práce k formulaci hypotézy, že k tomuto stylu učení řada učitelů nesahá vůbec, nebo jen velmi zřídka.

Cílem praktické části práce je na náhodně zvoleném vzorku běžné základní školy nahlédnout, zda pedagogové na 1. stupni využívají prvky dramatické výchovy a pokusit se vysledovat, jak přínosné může být využití i jen pouhých prvků dramatické výchovy v běžné výuce tradiční české ZŠ. První stupeň si pro realizaci svého výzkumu autor vybral proto, jelikož již druhým rokem právě na prvním stupni učí a zároveň studuje obor učitelství pro první stupeň a čtvrtou třídu zvolil autor proto, že při výběru tématu své diplomové práce právě tento ročník učil.

Právě při vykonávání své profese se autor setkal s velmi pozitivními reakcemi žáků, kteří byli často až zaskočení využitím tvůrčích aktivit a dramatických her. Při zařazování herních, dramatických a tvořivých aktivit pozoroval, jak spontánně si vzdělávací obsah osvojují, což je možné vypožorovat z proběhlých rozhovorů s dětskými respondenty. Autor do vlastního výzkumného projektu vstupoval s hypotézou, že děti chápou tvořivě dramatické aktivity jako nezávaznou hru, nikoli vzdělávací činnost. S touto tezí souvisela myšlenka, že právě učení ve své tradiční formě v řadě z nich může vyvolávat negativní emoce, spojené s tlakem ze strany rodičů nebo sebe sama.

Teoretická část práce se věnuje objasnění pojmu „prvky dramatické výchovy“ a osvětlení teoretického zázemí tvořivé dramatiky jako umělecko-výchovné disciplíny. Za tímto účelem autor krátce sumarizuje historii dramatické výchovy v českém prostředí a jako inspiraci vlastních pokusů i pro klasifikaci prvků v rozhovorech s pedagogy v praktické části zmiňuje výčet jejích metod a technik.

Praktickou část práce tvoří kvalitativní výzkumná sonda opřena o tři na sobě nezávislé části. Nejprve se autor na základě polostrukturovaných rozhovorů s pěti pedagogy prvního stupně ZŠ snaží vysledovat, jaké mají jeho kolegové povědomí o tom, co to „prvky dramatické výchovy“ jsou, zda je využívají či proč je nevyužívají, mají-li o nich povědomí.

Druhým pilířem jsou rozhovory s dětmi, přímými účastníky autorových aplikací prvků dramatické výchovy v hodinách. Cílem této části autorova šetření byl zájem zjistit, zda děti vnímají tvořivě dramatické aktivity jako pouhou zábavu nebo zda pociťují, že se jedná o formu učení. Autor se na základě polostrukturovaných rozhovorů snaží také vypožorovat, zda děti považují využití prvků dramatické výchovy v hodinách výuky za obohacující.

Poslední třetinu praktické části tvoří komentovaný popis autorem realizovaných pokusů. Autor práce věnuje výčtu konkrétních prvků, které ve třídě, kde je třídním učitelem, aplikoval a zároveň podává zprávu o průběhu jejich realizace. Autor zmiňuje konkrétní přínos, který aplikací prvků dramatické výchovy pocítil a pozoroval.

Závěr práce umožňuje autorovi konstatovat, zda a proč má smysl prvky dramatické výchovy využívat. Autor se pokouší sumarizovat, proč je učitelé využívají, kdy je využívají a jak je využívají. Odpoví také na otázku, proč je učitelé nevyžívají více. Autor při sledování míry naplnění cílů této práce zohlední také zjištění, co si o prvcích a jejich aplikaci myslí děti a jaký pro ně mají význam.

TEORETICKÁ ČÁST

Jelikož autor považuje v českém i světovém školství za zásadní přínos Jana Amosa Komenského, bude se v úvodu krátce věnovat právě jemu. Jana Amose Komenského autor zmiňuje pro demonstraci postupného vývoje užívání prvků DV v běžné výuce na prvním stupni základní školy. V dalších kapitolách autor definuje a vysvětlí pojmy „dramatická výchova“ a „prvky dramatické výchovy“. Následně autor připojí pohled na současnou situaci využívání prvků dramatické výchovy v českém školství a objasní přínos dramatické výchovy a jejích prvků, tedy osvětlí možné účely jejich využívání ve výuce na běžné ZŠ.

1 JAN AMOS KOMENSKÝ

Vzhledem k historickému kontextu prvků dramatické výchovy ve výuce na prvním stupni základní školy je vhodné zmínit „učitele národů“, jehož zásluhou se radikální změny v oblasti školství a vyučování jako takového udály. Jan Amos Komenský razantním způsobem změnil odvětví, jehož hlavní metodou bylo do té doby memorování a absolutní znalost textu, bez nutnosti skutečného porozumění a přinesl do školství mnoho reforem.

Ponechme teď stranou, že se zasadil o to, že školu mohla navštěvovat i děvčata, s tématem této práce souvisí zejména fakt, že do školství přinesl nové metody, jako jsou práce s obrázky, modely, pokusy, předvádění, hry, a také dramatizace, jež pomáhaly dětem naučit se daleko snadněji rozsáhlé texty. Dramatizace pak třída předváděla i před rodiči. Nebyly avizovány ani chápány jako divadelní inscenace, nýbrž sloužily jako ukázka toho, co se děti mohou naučit. Je možné, že k úspěšnému zvládnutí rozsáhlých textů přispíval také strach, aby jejich špatný výkon nepokazil celkový výsledek a neznehodnotil práci ostatních. Mohlo to být také tím, že se na ně přišli podívat rodiče a známí, nebo kombinace obou aspektů (Machková, 2007, s. 9-11).

Po Komenského smrti odborná i neodborná veřejnost pochybovala o tom, zda je správné, aby si děti ve škole hráli. Termín „škola hrou“ značí, že učivo by mělo být podáváno takovou formou, aby žáky k osvojování znalostí a získávání dovedností podněcovala vnitřní motivace. Stále používané slovní spojení dokazuje, jak revoluční a přelomová Komenského myšlenka byla (Živá historie: Poklady, 2015, s. 18).

2 HRA JAKO MOTIVACE

Fenomén hry prostupuje lidstvo v mnoha rovinách a hra, spontánní činnost zvířecí i lidská má v různých odvětvích lidské činnosti různé definice. „*Pedagogové, psychologové, antropologové či sociologové se v příslušné literatuře zaměřené na hru snaží vymezit tento fenomén v rámci možností daných „mantinely“ svého oboru. A tak se lze v odborné literatuře setkat s velkým množstvím více či méně specifikovaných definic a klasifikací her preferujících daný oborový přístup k pojetí fenoménu.*“ (Valenta, 2001, s.24).

Pro účely této práce je možné odrazit se od definice sociálně psychologické s odkazem na dílo kulturního historika Johana Huizingy, s jejíž podstatou souzní i teoretické zázemí dramatické výchovy, jak je patrné z většiny dostupných odborných publikací. Zásadním aspektem hry z hlediska sociální psychologie je její dobrovolnost: hráč se aktivitu dobrovolně účastní a dobrovolně přijímá pravidla, jež umožňují její průběh. Cílem hry je v Huizingově definici hra samotná, jelikož přináší libé pocity: napětí, radost, je alternativou všedního života a umožňuje úlevný pocit úniku z něj.

Již od útlého věku lidé hrají hry mimetické, později i sportovní či společenské. S hrou přichází dítě do kontaktu dlouho před započítím školní docházky, kdy je hra samotná jeho hlavní poznávací a rozvojovou činností. Her je nepřeberné množství a jsou zábavou i ventilací každého jedince v různé míře a formě v průběhu celého života. Volbu typu herní aktivity můžeme uvést do souvislosti s povahou, věkem či aktuální situací.

Hra děti baví zejména proto, že se mohou přímo podílet na jejím vývoji a průběhu, popřípadě mohou vstoupit do děje a hru tím ovlivnit. Tím si hra získává od dětí stěžejní aspekt, tedy zájem. Právě zájem něco tvořit a být něčeho součástí je první krok na cestě, která vede k cíli, kdy se dítě do hry postupně plně zapojí (Morgan – Saxton, 2001, s. 40-41).

Hra již svou podstatou je pro žáky prvního stupně motivace. Je to něco, čemu rozumí, co umí, co pro ně není cizí. Tohoto faktu je tedy dobré využít a v rámci Komenského myšlenky „škola hrou“ ho aplikovat ve výukovém procesu tak, abychom onu motivaci v dětech rozvíjeli a prohlubovali.

3 HRA JAKO ZÁKLAD DRAMATICKÉ VÝCHOVY

S odvoláním na umělecko-vědní literaturu několika dekad je možné stručně shrnout, že dramatické umění má jádro v mimesis, tedy proměně, předstírání. Mimetický princip v divadelním umění je využíván se zřetelem na diváka, který se může ztotožnit či porovnat s jednáním dramatických postav a zprostředkování tohoto zážitku je jedním z poslání umění. Autentickému zážitku z mimetického principu hry, tedy zprostředkování možnosti být někým jiným, zakusit jiné chování, prozkoumat možnosti jiného charakteru nebo čelit nástrahám odlišným od každodenních, bez nutné cílenosti „přes rampu“ se věnuje dramatická výchova. Zjednodušeně je možné konstatovat, že dramatické umění komunikuje s diváky, na rozdíl od dramatické výchovy, jejímž těžištěm je komunikace účastníků. Dalšími příbuznými pojmy, s kterými tvořivá dramatika přímo operuje, jsou tvorba, tvořivost, hravost ve smyslu svobodného vyjádření, originalita, fantazie, svébytnost.

*„Hra obsahuje řadu prvků důležitých z hlediska praxe dramatiky. Především je hra činnost **svobodná, dobrovolná** a dovoluje jedinci nakládat s určitou částí činnosti po svém, tedy skutečnost si přizpůsobovat. Svoboda se ve hře řízené a učitelem plánované zajišťuje v první řadě respektováním motivací a zájmu účastníků, tj. výběrem takových témat, námětů, látek a metod, které mohou účastníci dobrovolně a spontánně vzít za své, a také možností ze hry odstoupit. Svobodu hráčů ve hře zajišťuje i fiktivnost, nezávaznost situace, neboť hra je činnost **bez praktického účelu**, má smysl sama v sobě a významný je její proces, ne výsledek. Z hlediska pedagoga je přitom řízená a plánovaná hra učním, protože má schopnost měnit hráče, přetvářet jejich vnitřní svět a vztahy k světu okolo. V tomto rozporu a dvojznačnosti vězí obtížnost, ale i efektivnost a přitažlivost vyučování založeného na hře.“* (Machková, 2017, s. 14).

Právě na bezděčnosti hry je založena dramatická výchova. Vychází z jednání, poznávání sociálních vztahů a dějů, je postavena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů. Důležitý je také vnitřní život postav reálných nebo fantaskních. Toto vše se odehrává ve smyšleném prostředí „hry v roli“ (Machková 2007, s. 32).

Hra rozvíjí pozornost, soustředění, smyslové vnímání a velmi důležité sociální vztahy. To jsou všechno prvky, které najdeme v dramatické výchově, a právě proto je pojem „hra“ základem dramatické výchovy. (Machková, 2007, s. 115-118).

Všechny zmíněné prvky jsou stěžejními částmi výukového procesu, respektive částmi, které se v dětech každý pedagog snaží pěstovat a rozvíjet. S tím nám právě dramatická výchova může pomoci.

4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

4.1 VZESTUP DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Než autor přistoupí k definici prvků DV a jejich využití v dnešním školství, je záhodno nahlédnout na předmět, z kterého tyto prvky vycházejí, tedy dramatickou výchovu. V úvodu je nutno si odpovědět na otázku, jaký je vlastně rozdíl mezi divadlem, a právě dramatickou výchovou ve třídě, jelikož tyto dvě oblasti jsou často zaměňovány. *„Rozdíl mezi divadlem (představením) a dramatem ve třídě je v tom, že v divadle je všechno důmyslně zosnováno tak, aby byl zasažen divák. Ve třídě jsou zasaženi účastníci. Bud' jak bud', kořeny jsou v obou případech tytéž: prvky divadelního řemesla.“* (Morganová a Saxtonová, 2001, s. 22).

Dramatická výchova se jako předmět dostala do českého školství až po roce 1989. Byly pochopitelně snahy ji do vzdělávacího procesu zařadit již podstatně dříve, to ovšem tehdy socialistická společnost, resp. pedagogika zamítla, a proto se v sedmdesátých a osmdesátých letech musela dramatická výchova rozvíjet mimo zdi základních škol.

Své místo si tedy našla v literárně-dramatických oborech lidových škol umění a v divadelních souborech. Zde jsme však mohli spatřit jeden velký a znatelný rozdíl. Tyto školy a soubory vedli spíše divadelní nadšenci bez zjevné pedagogické erudice, proto nemůžeme ještě mluvit o plnohodnotném předmětu dramatické výchovy (Spilková, 2005, s. 247).

Pokud bychom tuto situaci chtěli zasadit do současné doby, pak bychom tyto školy a soubory připodobnili k dnešním dramatickým kroužkům, které právě v drtivé většině případů vedou lektori se zkušeností s divadlem bez jakékoliv pedagogické praxe. Možná bychom tedy mluvili spíše o negativum, ovšem i zde šla nalézt kladná stránka.

Právě proto, že byla dramatická výchova striktně oddělena od školství jako takového, dostala se veliké oblibě, jelikož právě neerudovaní nadšenci brali dítě jako rovnocenného partnera a dokázali v něm probudit potřebnou spontánnost a tvořivost.

Tyto školy a soubory tedy fungovali bez většího povšimnutí pedagogické veřejnosti, což se postupně začalo měnit a zapříčinily se o to i přehlídky dětského divadla, jmenovat můžeme např.: Žďár nad Sázavou, Kaplice a po roce 1989 také

Prachatic, Ústí nad Orlicí nebo třeba Zábřeh na Moravě. Tyto školy tedy rozšířily nové přístupy mezi širší, zejména pedagogickou veřejnost, což vedlo k řadě změnám. Právě lidé, kteří vedli tyto školy soubory, jako např. Josef Mlejnk, Jindra Delongová, Šárka Štembergová, Hana Budínská, Soňa Pavelková nebo Milada Mašatová se stali prvními lektory seminářů dramatické výchovy, které začaly postupně pronikat nejen k vedoucím dětských divadelních škol a souborů, ale také mezi pedagogy základních škol.

Jistě není náhoda, že dramatická výchova se do oblasti základního vzdělávání začala dostávat až po sametové revoluci 17. listopadu roku 1989. Ve společnosti panovala velká pozitivní nálada a lidé byli otevřeni novým věcem. I pedagogové se tedy začali v tématu dramatické výchovy obohacovat s větší chutí a řada z nich začala nalézat nové způsoby a směry vzdělávání. Do „hry“ pak vešla zejména daleko odlišná metoda komunikace učitel-žák, která učitele zbavila autokratického aspektu a z žáka mu udělala rovnocennějšího partnera (Spilková, 2005, s. 248).

Z odborné publikace zaměřené na využití DV ve výuce dalších předmětů je možné vysledovat další pohnutou historii DV: Výše zmíněné aspekty začaly vytvářet oporu a zázemí pro to, aby do škol mohla proniknout „dramatická výchova“. Její zavedení však s sebou neslo poměrně značné zjednodušení – vše, co je tvořivé, hravé, činnostní, je dramaticko-výchovné. Ačkoliv povědomí o dramatické výchově již ve společnosti panovalo, byla to věc nová a pro řadu lidí těžce uchopitelná. Mezi pedagogy i širokou veřejností tak nejprve převládal názor, že dramatická výchova = hra. Jelikož dramatická výchova nebyla jasně definována z hlediska kurikula a metodiky, vymezila se právě jako předmět umělecko-pedagogický, i proto si dramatická výchova nedokázala plně vydobýt místo ve vzdělávacím procesu a více se o ní začalo mluvit jako o „dělání divadla“. Je zajímavé, že zatímco ostatní umělecké výchovy si místo ve vzdělávacím systému našly a jsou v něm dodnes, dramatické výchově se toto nepodařilo. Řeč je o výchově výtvarné a hudební, ale i literatura si zde našla daleko větší místo, a to v naukovém pojetí jazyka. Autoru této práce čtenář jistě odpustí satirický povzdech: Nemluvě o výchově tělesné, jejíž nezpochybnitelnou pozici vůči uměleckým disciplínám odráží i rozdílná postavení sportu a kultury v celospolečenském diskursu.

Dramatická výchova stále čeká na výraznější školskou reformu, po které volají všichni ti, kdo si uvědomují její smysluplné propojení s dnešním světem a jeho podobou v dramatickém umění, světem, o jakém vypovídá současné divadlo, film, televize, reklamy i videohry. (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 6-7).

4.2 KLÍČOVÉ POJMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Autor této práce se ve snaze o přehledné uchopení a zjednodušení obsáhlé a aktuální umělecko-výchovné disciplíny rozhodl poukázat na její klíčové pojmy. V rámci vysokoškolského studia pedagogického oboru, tedy v době, kdy se dramatickou výchovu coby vzdělávací strategií setkal, ho upoutalo často zmiňované a mnohdy pro nezkušeného laika matoucí členění metod a technik. Z pozice nadšeného amatérského herce, s přihlédnutím k faktu, že mezi pedagogy se nadšenci pro dramatické umění objevují, považuje autor za inspirativní klíčový pojem také typologii rolí dramatické výchovy, která vychází ze tří typů proměny hráče v jinou skutečnost, který tvořivá dramatika označuje jako „hru v roli“. Podle přední teoretičky oboru, Machkové, se jedná o jednu ze dvou základních metod dramatické výchovy. Ze hry v roli je možné odvodit prvky dramatické výchovy aplikovatelné napříč celým výukovým procesem.

4.2.1 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dle Machkové jsou metody cestou k výchovně vzdělávacím cílům. „*Metoda ve výchově a vzdělávání znamená záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění pedagogických cílů*“ (Machková, 2017, s. 62). Nejstarší metodou je metoda nápodoby. Dítě napodobuje činnosti dospělých, čímž si tyto činnosti osvojuje (Machková, 2017, s. 62). Je možné konstatovat, že určité prvky dramatické výchovy dítě používalo, používá a bude používat zcela bezděčně. Je však na pedagogovi, aby vhodně zvolil takové metody, které jsou adekvátní jeho třídě. Myšleno tím je vnímání světa, potřeby, záliby, zájmy atd. Podle Machkové máme dva základní pojmy, což je již výše zmíněná hra v roli, tedy „*about si boty druhého*“ a improvizace, tj. hra bez textu (Machková a kolektiv, 2019, s. 18-19).

Valenta pak metody dělí konkrétněji do pěti bodů:

- a) **Metody plné (úplné hry):** Mohli bychom říct, že se jedná o metodu takovou, která využívá všechny metody níže tak, aby byl výsledek komplexní hrou.
- b) **Metody pantomimicko-pohybové:** Zde je od žáků vyžadován především pohyb, a naopak řeč je zde nežádoucí.
- c) **Metody verbálně zvukové:** Jedná se v podstatě o metodu uvedenou výše, jen v „obráceném gardu“. Stěžejní je zde mluvený projev, jako např. rozhovor, diskuse nebo dabing.
- d) **Metody graficko-písemné:** Tato metoda je založena na tom, že žák vytváří jakýkoliv písemný nebo kreslený/malovaný projev. Ten vytváří buď v roli (během výstupu postava např. maluje obrázek), nebo mimo roli (hráči vytváří pro hru různé rekvizity).
- e) **Metody materiállově-věcné:** Je to vlastně práce s různými objekty tak, aby pro hru bylo ideální prostředí. Jsou brány jako nejméně podstatné, ovšem v jistých situacích jsou nepostradatelnou součástí metody plné (úplné hry) (Valenta, 2008, s. 125-214).

4.2.2 TYPOLOGIE ROLÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Zmíněná „hra v roli“ má však tři stupně, kterými odlišujeme míru vtělení do druhého – simulace, alterace a charakterizace. Role se využívají proto, aby děti snadněji pochopily cvičení, lépe si ho zapamatovaly a bylo pro ně zajímavější (Machková a kolektiv, 2019, s. 20-21).

- a) **Rovina simulace:** Pro žáky je bezesporu nejjednodušší, jelikož zde žáci hrají sami sebe, ovšem ve fiktivní (simulované) situaci. Žák je tedy nucen prožít si takové situace, se kterými se běžně nesetkává, ovšem má výhodu právě tím, že hraje sám za sebe. Právě rovina simulace je první, kterou bychom měli začít. Na ní bychom totiž měli stavět roviny následující.
- b) **Rovina alterace:** Zde žák opět hraje ve fiktivní situace, ovšem nikoliv již sebe sama, ale jinou postavu, nikoliv však postavu konkrétní. Žák má tedy stále poměrně otevřené pole působnosti. Žákovi bychom tedy měli vymezit sociální roli jeho postavy (šlechtic, lékař, obchodník), atributy biologické (dítě, osoba ve středních letech, starší/stará osoba) nebo některou ze základních

existenčních rolí (otec, matka, bratr, sestra). Nemusí se pochopitelně jednat pouze o postavu lidskou, žák může ztvárnit také např. zvíře. Dítě má tedy jasné instrukce, na kterých může dále „stavět“.

- c) **Rovina Charakterizace:** Jedná se o daleko vyspělejší formu alternace. Snaží se hledat nejen obrysy hrané postavy/charakteru, ale také jeho individuální specifičnost v konkrétní situaci. Žákům tedy dáme instrukce nejen ty, co se týče sociální role, biologických atributů a existenční role, ale také povahové rysy a psychické rozpoložení postavy. Díky tomu je rovina charakterizace poměrně náročná a rozhodně ji nezvládnou všechny děti (Valenta, 2008, s. 54-58).

4.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Tak jako v jiných předmětech, i v dramatické výchově najdeme soubor cílů, které by nám měla dramatická výchova přinést. V odborné literatuře nalezneme různé dělení cílů.

Podle Kristy Bláhové můžeme cíle dělit na dlouhodobé a střednědobé. Dlouhodobé cíle dává učitel po dobu celé školní docházky dítěte, resp. po dobu, kdy jsme v dané třídě pedagogem. Střednědobé cíle jsou pak již cíle pro konkrétní ročník. (Bláhová, 1996, s. 24). Machková pak kromě plánování dlouhodobého a střednědobého ještě dodává plánování krátkodobé, kde učitel zadává cíle v rámci jedné vyučovací hodiny či vymezený blok hodin (Machková, 2017, s. 27-28).

Ve 4. ročníku by se mělo rozvíjet smyslové vnímání, prohlubovat se prostorová představivost, mimoslovní komunikace, učit se formulovat myšlenky. Důležitá je pak také spolupráce a souhra ve skupině a s tím i spojena důvěra ve v ní, ale také v sebe sama, kterou by dítě mělo patřičně prohlubovat. Spolužáky by pak dítě mělo nejen respektovat, ale také jim naslouchat a ocenit jejich přínos a snahu.

Ve 3. ročníku by se měla právě spolupráce rozvíjet, stejně tak by se již zde mělo dítě vést k potřebě vzájemné důvěry ve skupině. V 5. ročníku by pak dítě již mělo ovládat základní mluvní dovednosti a všechny uvedené body výše by měly vyústit k postupnému budování empatie (Bláhová, 1996, s. 25).

Valenta dělí cíle odlišněji, včetně těch, které směřují do oblasti divadla, takové cíle pro nás, jako pedagogy, však nejsou stěžejní. Jelikož obsahem dramatických her je však

i sám život, můžeme na dramatickou výchovu nahlížet jako na učení „o životě“, tedy o situacích a problémech, se kterými se setkáváme v běžném životě. Svě cíle má pochopitelně také základní složka dramatické výchovy, tedy hra v roli, která vyžaduje zapojení všech složek dítěte, tedy tělo-pohyb, mluvený projev, jednání vůči druhým atp.

Cíle můžeme dle Valenty tedy rozdělit do těchto kategorií:

a) Oblast umělecko-výchovná: V této kategorii se bavíme právě o cílech, které se vztahují spíše k oné „divadelní stránce“ dramatické výchovy. Nejdůležitějším cílem je asi „*schopnost hrát v roli*“, což je vlastně základním kamenem pro fungování jedince v kontextu dramatické výchovy, resp. k využívání jejích prvků. Určitě stojí za zmínku také „*expresivní schopnosti a symbolické vyjadřování*“, což může dětem leckdy usnadnit komunikaci s okolním světem. „*Schopnost hodnotit divadelní umění*“ je pak bezesporu přínosná do života dítěte, které dokáže lépe ocenit divadelní či filmový zážitek.

b) Oblast věcného vzdělání: Zde se nám objevují zejména cíle z „učení o životě“, které je přínosné zejména ve vzdělávací oblasti „člověk a jeho svět“. Nalezneme zde např. „*rozvíjí znalosti o životě, o světě, o člověku, o vztazích, o problémech atd.*“. Dítě by tyto věci mělo pochopitelně také porozumět, popsat je a rozumět vztahu mezi nimi.

c) Oblast osobnostní: Tady nalezneme osobnosti dítěte, které dramatická výchova rozvíjí. Můžeme tak říct, že dramatická výchova formuje osobnost dítěte. Mezi cíle řadíme např.: „*tvořivost, představivost a fantazii, motorické schopnosti, řečové schopnosti atd.*“

d) Oblast sociální: Přínos dramatické výchovy z hlediska socializace bude ještě zmíněn níže, je však dobré podotknout, že dramatická výchova má na socializaci obrovský vliv, rozvíjí nám např.: „*komunikační schopnosti, sociální inteligenci, kooperaci atd.*“

- e) **Oblast etická:** I když se jedná o kategorii, která se může jevit jako neadekvátní k prvostupňovým dětem, opravdu i etické cíle dramatická výchova má. V dětech rozvíjí zejména „*mravní vlastnosti*“ jako např. odpovědnost a spravedlivost (Valenta, 2008, s. 63-64).

Cíle dramatické výchovy nalezneme pochopitelně také v RVP ZV, kde má dramatická výchova svou vlastní kapitolu, ve které nalezneme očekávané výstupy pro první i druhé vzdělávací období. Zároveň zde nalezneme dovednosti, které by si dítě mělo osvojit. Jsou to tyto dovednosti:

- a) **Psychosomatické dovednosti:** Cílem je tedy rozvinout práci s dechem, držení těla a zlepšit verbální i nonverbální komunikaci.
- b) **Herní dovednosti:** Dítě by si mělo do jisté míry osvojit rolovou hru.
- c) **Sociálně komunikační dovednosti:** Zde nalezneme rozvoj spolupráce a také komunikace, a to nejen v herních situacích, ale také v situacích reálného života. Do této kategorie patří také reflexe a hodnocení (RVP ZV, 2017, s. 112-113).

Většina odborných autorit v oblasti dramatické výchovy považuje prožitek za jeden z jejích cílů. Například Karaffa zmiňuje: „*Učivo dramatické výchovy je chápáno jako specifická lidská aktivita, nejenom jako její výsledek.*“ (Karaffa, 2012, s. 29).

K tomuto názoru se připojuje také Machková, dle které je právě prožívání ukázkou jedinečnosti dítěte a mělo by se hodnotit na stejné úrovni jako předvedený výstup. Dítě si díky prožívání fiktivní situace či hry osvojí sebevnímání a sebezpozorování. Jestliže během tvořivých činností účastník na první pohled nepůsobí jako aktivní, rozhodně to neznamena, že na něj dramatická výchova nemá žádný efekt a nepomáhá mu k rozvoji. (Machková, 2017, s. 24-27).

5 PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Slovní spojení „prvky dramatické výchovy“ je terminologickým konstruktem pro účely této práce, jejímž záměrem je poukázat na možnosti využití zásadních specifik umělecky výchovné disciplíny v rámci běžné výuky k rozvoji a obohacení všech zúčastněných. Pokus definovat prvky dramatické výchovy tak, aby je mohl aplikovat běžný učitel běžné ZŠ, je možné chápat jako popularizaci oboru s v této chvíli pro laika značně širokým a členitým teoretickým zázemím. Pro účely této práce jsou prvky definovány z hlediska místa v programu vyučovací hodiny, způsobu průběhu vzdělávacího procesu a vztahu učitele a žáka.

První definice je z hlediska metody „hry v roli“ ve vztahu k dramatické výchově: *„Pojem metoda lze označit celý systém dramatické výchovy. Z hlediska pedagogického jazyka přitom trochu balancujeme na hraně přesnosti. Souhrnně vzato je celý systém skutečně soukolím, jehož pohyb či postup má různé výchovné potenciály, a tudíž je možno jej velmi obecně metodou nazvat. Nicméně pokud jde o to, že by měla být dramatická výchova metodou kupříkladu vyučování dějepisu, lze považovat za přesnější spojení postupy – metody dramatické výchovy použité ve výchově dějepisu; metody dramatické výchovy použité jako metody výuky dějepisu atd. Reálně nepoužijeme celou dramatickou výchovu, ale jen její vybrané **PRVKY**.“* (Valenta, 2008, s. 46).

Definovat prvky můžeme také na základě stavby hodiny: *„Dobře připravená a promyšlená organizace lekce ovlivňuje průběh a kvalitu práce. Patří k ní tyto **PRVKY** a pracovní postupy: seznamování, zavádění pravidel chování, rituály, začátky lekcí, techniky startu a vzbuzení zájmu, závěry lekcí, volba partnera nebo partnerů, vytváření skupin, diskuse a reflexe“* (Machková a kolektiv, 2019, s. 51).

Valenta pak vymezuje ještě tzv. techniky dramatické výchovy, tedy specifický typ metody, resp. je to taková metoda, která je postupem k praktickému a osobnímu jednání člověka: *„Technika bývá vnímána jako postup limitovaný z hlediska šíře záběru (technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či **PRVEK** učiva, například dovednost – postup, kterým se učí posazení hlasu“* (Valenta, 2008, s. 48).

Zatímco výuku metodami dramatické výchovy si lze představit jako netradičně a příběhově či prožitkově zpracovanou vyučovací hodinu, popř. tematický celek, který bude mít propracovanou stavbu a v každé části bude určitý počet vhodně zvolených

technik, prvky dramatické výchovy se snaží autor tohoto textu definovat směrem k jejich jednoduché aplikaci kdykoliv během hodiny, a to v kterékoliv její části. Takto definované prvky dramatické výchovy by v ideálním případě mohly být implementovány do běžných hodin tak, aby ji alespoň pozitivním způsobem ozvláštnily. V lepších případech pak mají větší edukační přesah než vyučování standardním způsobem.

Aplikovatelným prvkem dramatické výchovy je také způsob přístupu k dítěti. V tvořivé dramatice je kladen důraz na skutečnost, že právě dítě je aktivním spolutvůrcem a partnerem. V činnostech by dítě mělo uplatňovat své zkušenosti a získávat zkušenosti nové. Aktivity by měly být spojeny s prožitkem dané situace, která se pro dítě stává zážitkem, nikoliv pouze nutnou součástí vzdělávacího procesu (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 9-10).

Stejně jako v dramatické výchově platí to, že zasažen nemusí být divák, nýbrž účastníci, tedy žáci. Děti mají pochopitelně tendenci se často předvádět a často budou svůj výstup adresovat přihlížejícím spolužákům. Učitel by měl však dbát na to, že si situaci vstřípí nejprve sobě. Sám pedagog by pak měl mít k dětem pozitivní a přátelský přístup, což je zásadní aspekt pro dramatickou výchovu.

Pokud bychom tedy řekli, že učitelův pozitivní a přátelský přístup, je také prvek dramatické výchovy, rozhodně je to tvrzení opodstatněné.

Výhodou prvků DV je to, že je můžeme zasadit v podstatě do kterékoliv části hodiny, čímž využijeme její konkrétní **PRVEK**. Podívejme se teď na to, kdy a kam je vhodné prvky dramatické výchovy zařadit.

5.1 VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE STAVBĚ VYUČOVACÍ HODINY

- a) **Motivace:** Asi nejideálnější zařazení prvků DV je na úvod hodiny. V úvodu hodiny by měli být žáci namotivováni k tomu, aby je nadcházející hodina bavila. Můžeme je pochopitelně namotivovat slovně, prezentací nebo nějakým pracovním listem. Ideální je však využít dramatickou výchovu. Jelikož s dramatickou výchovou jde ruku v ruce také pohybová aktivita, děti se v úvodu hodiny „vyřadí“ a následně se již dokážou koncentrovat na výuku.

- b) Hlavní část hodiny:** I během hlavní části hodiny můžeme zařadit nějaký z prvků DV. Toto je vhodné zejména, jde-li o látku déle trvajících charakteru. Ozvláštnění tohoto „stereotypu“ je pro děti jistě vítanou změnou.
- c) Hodnocení:** Ano, i v samotném závěru hodiny můžeme využít dramatickou výchovu, resp. její prvky. Jelikož by měl být závěr hodiny věnován reflexi a zhodnocení, může to být provedeno jistě netradiční formou, kdy děti budou pracovat více s pohybem, což je opět vítané v závěru hodiny, kdy ze sebe děti mohou „vyklepat“ a veškeré nezdary, které se jim během hodiny staly a zároveň umocnit pozitivní emoce, které mají, pokud se jim v hodině dařilo.

5.2 VYUŽITÍ HRY A HRAVOSTI JAKO PRVKU

Prvku hry a hravosti lze využívat v mnoha ohledech. Existují hry na uvolnění, koncentrace, představitivost, rozvoj paměti atd. Tyto hry se pak prolínají celým vyučovacím procesem, a právě hravost je zásadní pro jejich plynulý průběh. Ona hravost by pak měla být pochopena z obou stran – učitele i žáků (Bláhová, 1996, s. 23-24). Učitel by rozhodně neměl dětem představit prvek a k jeho realizaci nevyužít hravost a nadšení, kterým ho dětem představí. Pokud učitel zvládne děti vtáhnout do děje svou hravostí a zajímavým pojetím, budou spolupracovat rádi.

5.3 VYUŽITÍ PRVKU UČITELE JAKO SPOLUHRÁČE

Učitel má zásadní podíl na průběhu výuky. Ovlivňuje náplň hodiny, sestavuje učivo, které se bude probírat a volí vhodné metody, které by měl uzpůsobit možnostem žáků. To vše volí tak, aby naplnil cíle, které si před hodinou zadal. Metody a formy nemusí však volit pouze na svých subjektivních pocitech a pozorování, v úvahu může také vzít i různé přání a návrhy dětí (Valenta, 2008, s. 60).

Rozhodně se dětmi nesmí nechat ovlivnit, nicméně rozumný nápad by měl vzít v úvahu, čímž si s dětmi buduje mnohem lepší vztah. Sám učitel se pak může do jednotlivých aktivit zapojovat a tvořit dětem rovnocenného partnera.

6 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉM ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

S odvoláním na praktickou část této práce i současnou odbornou literaturu v oblasti pedagogiky a vzdělávání je možné konstatovat, že prvky dramatické výchovy do běžné výuky pronikly a povědomí o dramatické výchově u pedagogických pracovníků existuje. Není to zapříčiněno pochopitelně tím, že by dnešní společnost nějak tíhla k tomu, aby školy učily děti hereckému řemeslu. S přihlédnutím k zobrazování školství, výuky a vzdělávání v mediích je možné pozorovat, že i laická veřejnost postupně doceňuje Komenského tezi „Škola hrou“ a všímá si, že prvky DV mohou být přínosné například v oblasti komunikačních dovedností a osobnostního rozvoje. Přínos dramatické výchovy, tedy jejích prvků, podrobně zmiňuje kapitola sedmá, zatímco následující řádky jsou zaměřeny na popis možností využívání prvků dramatické výchovy v současné výuce s odvoláním na odbornou literaturu tohoto umělecko-výchovného oboru.

Víme, že základním kamenem dramatické výchovy je hra v roli/rolová hra. Ta má ale mnoho podob a v současném školství se nevyužívá jen ve smyslu takovém, že má žák jednat či konat za nějakou postavu. Role je uplatňována i ve cvičeních a hrách takového charakteru, kdy jde o jejich správné provedení a dodržení pravidel. Děti se tak učí správně pracovat s různými symboly, metaforami, znaky a sdělovacími prostředky. Všechny tyto kompetence jsou stěžejní pro jejich budoucí vývoj.

Ideální využití nalezneme také v práci ve skupině. K přirozenosti lidské, a v dětství obzvlášť, patří soutěž a potenciál silné motivace obsahují činnosti umožňující měření sil, adrenalinovou vzpruhu. Proto není žádné překvapení, že učitelé k uplatnění tohoto prvku sahají. Aby nedocházelo k nežádoucímu soupeření, kde vítězství jednoho znamená porážku jiného, žáci mohou být rozděleni do skupin, jež proti sobě soupeří. Pokud do skupinové práce vneseme prvky DV, můžeme soupeření změnit v jakousi provázanost mezi skupinami. Každá skupina pracuje na části společného cíle. Motivací tedy není být rychlejší a lepší, ale vyprodukovat kvalitní výsledek, který obstojí výtvarům jiných skupin (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 12-15).

Ač tedy víme, že dramatická výchova, tedy její konkrétní prvky pronikají do výuky na běžných školách základního vzdělávání, nalezneme školy, kde jsou tyto prvky zastoupeny mnohem hojněji a častěji. Řeč je pochopitelně o alternativních školách. *„Pojem alternativní škola se začal objevovat zhruba v 70. letech 20. století k označení škol,*

kteře se snažily vyhovět požadavkům alternativních životních stylů nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství. Mezi alternativní směry však jsou dnes zařazovány i ty, které vznikaly již počátkem 20. st. v rámci reformního pedagogického hnutí“ (Vališová, 2007, s. 95–96). V dnešní době máme takových škol poměrně hojný počet, např.: Waldorfská, Montessori, Daltonská, Jenská atd. Spolu s těmito školami můžeme ve školství nalézt i různé speciální výukové programy, např. „začít spolu“.

Všechny výše jmenované alternativní školy a moderní výukové programy mají mnoho společného právě s dramatickou výchovou. Velký důraz je kladen právě na to, aby učitelova role nebyla autokratická, ale s žákem byl na stejné, přátelské úrovni. Dítě má tak větší volnost, může se více projevit a rozvíjet také svůj mluvený projev. Uzpůsobeno je také prostředí třídy. Nemluvíme zde pochopitelně pouze o výzdobě, ale také o situování lavic atp. Na tom, co v klasické škole funguje tedy jen někdy, jsou tedy tyto alternativní školy a vzdělávací programy v podstatě postaveny (Průcha, 2001, s. 1-7).

7 PŘÍNOS DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJÍCH PRVKŮ

Předchozí kapitola poukázala na různorodé využívání prvků DV v současném českém školství. Bylo také zmíněno, že mnohé typy především alternativních škol na principech podobných principům dramatické výchovy v podstatě fungují. Následující řádky jsou pokusem sumarizovat, jaký přínos ve vzdělávacím procesu prvky dramatické výchovy mají s vědomím, že mnohé bylo jemně předznamenáno v kapitole popisující cíle dramatické výchovy.

7.1 SOCIALIZACE

Jedním z nejvýznamnějších přínosů využití dramatické výchovy, tedy jejích určitých prvků, je socializace. Definicí socializace nalezneme celou řadu, např.: „*proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti*“ (Kraus, 2008, s. 59), nebo „*postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování*“ (Nakonečný, 1997, s. 317). Právě dramatická výchova může být tedy tím činitelem, který může pomáhat vytvářet ve třídě takové prostředí, které může vytvořit „ornou půdu“ pro onu socializaci. Žákům v socializaci tak jistě pomáhá pozitivní klima třídy, které je právě dramatická výchova schopna vytvořit. Pozitivní klima můžeme nalézt také ve skupinách (Cisovská, 2012, s. 67).

Jak již bylo zmíněno výše, dramatická výchova se snaží, aby jednotlivé skupiny pracovali na vyšším cíli, což znamená, že vymizí soutěživost a děti, které jsou slabší se nemusí stresovat tím, že to svým výkonem skupině pokazí.

Je však pravda, že děti mohou být staveny do nekomfortní role i v rámci dramatické výchovy, tedy určitého cvičení. Extrovertním dětem budou tyto aktivity pochopitelně vyhovovat, ovšem děti introvertní mohou mít pochopitelně problém s případnou prezentací/výstupem. V takovém případě je stěžejní role pedagoga. Ten by měl potřeby a povahy dětí znát a vědět, které dítě by s tímto mohlo mít problém. Vhodně by tedy měl aktivitu upravit tak, aby podobná situace nenastala, pokud aktivita nelze upravit takovým způsobem, aby takové dítě nemuselo výstup realizovat stejnou měrou, jako děti extrovertní, měl by učitel dát dítěti možnost výstup nerealizovat vůbec. Nutno je však mít na paměti, že nejistota dětí nepramení zpravidla v pocitu svého nedostatečného talentu, ale právě nejistotě buď ke vztahu k učiteli, k sobě samému, nebo ke své pozici ve třídě. Takové dítě má pak sklony se nezapojovat vůbec

(nejistota, bezradnost), nebo naopak příliš (šaškování, přehrávání). Opět je na pedagogovi, aby tyto věci dokázal identifikovat a aktivity přizpůsobil tak, že budou tyto projevy postupně odbourávat (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 22-24).

Vidíme tedy zajímavou provázanost. Dramatická výchova pomáhá snazší socializace dětí a socializace zase pomáhá k tomu, aby byla dramatická výchova přínosná. Je tedy dobré vědět, že při dramatické výchově, tedy při uplatňování jejích konkrétních prvků, v dětech pěstujeme a rozvíjíme socializaci, kterou ovšem právě k těmto prvkům potřebujeme. Přirovnal bych to ke kombajnu, kterým sklízíme úrodu a za peníze, které úrodou vyděláme si kombajn vylepšíme, a takto to aplikujeme dokola.

7.2 SOCIÁLNÍ KLIMA

Spolu se socializací se pochopitelně rozvíjí také sociální klima třídy. Za nejdůležitější faktory se považují obecně „vztahy“, ať už mezi dětmi nebo mezi dítětem a pedagogem. Často se však zapomíná na vztah dítěte ke škole, který je bezesporu neméně důležitý a podílí se na tom, že dítě má chuť do školy chodit a není to tak pro něj jen pouhé „nutné zlo“. Příznivé klima třídy jsme schopni zajistit díky různým pravidlům, ať už psaným či nepsaným, které dodržují všichni bez rozdílu. Klima by mělo být pozitivní, uvolněné, vřelé a motivující.

Sociální klima jde také ruku v ruce s fungováním partnerství, které nám právě dramatická výchova pomáhá rozvíjet. Složky příznivého klimatu v dramatické výchově jsou složeny z velké části těmito činiteli:

- a) **Osobnost učitele:** Víme, že dramatická výchova skýtá určité metody a techniky. Pedagog, který je umí využívat má bezesporu značnou výhodu, není to však celé meritum této problematiky. Učitel může metody a techniky aplikovat správně a systematicky, bez aspektu jakési lidskosti a přijímání žáka jako rovnocenného partnera, je znalost problematiky skutečně bezpředmětná. Učitel musí být také autentický, empatický a hodnotit převážně slovně, a to bohatým, leč nekomplikovaným jazykem.
- b) **Skupinová dynamika:** Pokud děti pracují ve skupině, měly by zde probíhat interakce, které pomohou příznivě budovat sociální klima. Ve skupinách by se měla objevovat pospolitost a porozumění. Skupina by dále neměla

vyčleňovat své členy z práce. Ideální je proto, aby každý ve skupině zastával určitou roli.

- c) Spolupráce:** V dramatické výchově je spolupráce naprosto stěžejní a pomáhá s tvořením příznivého klimatu ve třídě. Dobré je jistě to, že skupiny jsou na sobě závislé a vzájemně se doplňují. Celá třída je tak propojena, což je pro socializaci nesmírně přínosné.
- d) Originalita:** Dramatická výchova rozvíjí pochopitelně také originalitu žáků, tedy pojetí práce „po svém“. V mnohých předmětech a úkolech takový přístup není možný (např. v matematice existuje pouze jeden způsob sčítání pod sebe, v češtině je jasně dáno, kde píšeme i/y). Jelikož Dramatická výchova dává dětem velkou svobodu, každého vnímá jako specifickou bytost, která může experimentovat a hledat nejrůznější cesty k dosažení cíle, je neoddiskutovatelné, že ona originalita zde může vyniknout naprosto dokonale (Cisovská, 2012, s. 83-87).

7.3 VE VZDĚLÁVACÍCH OBLASTECH KURIKULA

Dramatická výchova nám však nenese přínos pouze v oblasti socializace, její přínos můžeme zaznamenat také ve vzdělávací oblasti kurikula, kde slouží jako jakási pomůcka k tomu, dovést dítě k výchovně vzdělávacím cílům, které si před hodinou pedagog stanoví. Pokud hovoříme o vzdělávacích oblastech, ve kterých dramatická výchova napomáhá naplnit cíle, pak hovoříme o všech vzdělávacích oblastech/vyučovacích předmětech. Díky dramatické výchově, tedy prvků, které využíváme, dítě projevuje o výuku takový zájem, který by jindy neprojevovalo. Můžeme to pozorovat na angažovanosti, spolupráci apod. Díky tomu dítě projevuje zájem nejen o prvky DV, které jim předložíme, ale právě tedy o výuku jako takovou. Dramatická výchova navíc obohacuje učivo jednotlivých předmětů, můžeme tedy dokonce hovořit o integrované tematické výuce. Integrovaná výuka je právě propojení jednotlivých předmětů do jednolitého celku (Cisovská, 2012, s. 26-27). *„Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel“* (RVP ZV, 2017, s. 15). Pokud si rozebereme tuto citaci z RVP ZV zjistíme, že integrovaná výuka je vlastně především horizontálním propojením učiva, tedy propojením mezi jednotlivými předměty daného ročníku. Právě dramatická výchova má blízko k těmto těsným vazbám. Nalezneme zde český jazyk (mluvený projev), člověk a jeho svět (mezilidské vztahy, komunikace), výchova k občanství (kultura, tradice), tělocvik (pohybové aktivity, pantomima). Vertikální propojení učiva, tedy propojení mezi různými ročníky, bychom zde pochopitelně našli také. Mluvíme však především o teoretické znalosti z minulých ročníků, na kterých stavíme v současnosti. Děti tedy jsou v situaci, kdy musejí znát souvislosti, které si prošly v nižších ročnících, aby mohly aktivitu zdárně splnit. Dramatická výchova zde tedy slouží jako jakýsi nástroj k opakování učiva z předešlého ročníku.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, zda učitelé využívají prvky DV a pokusit se ozřejmit přínos užívaných prvků DV v běžných hodinách ve 4. třídě na 1. stupni základní školy.

K naplnění cílů autor volí metody kvalitativního výzkumu: strukturované rozhovory a popis práce s ohniskovou skupinou.

Prvním pilířem bude rozhovor s pedagogy. Cílem šetření proběhlého na ZŠ v centru krajského města, je mapování, zda mají prvostupňoví pedagogové povědomí o „prvcích dramatické výchovy“, zda je využívají, případně proč je nevyužívají

Druhým pilířem jsou rozhovory s žáky třídy, ve které autor této práce aplikuje prvky DV. Cílem bylo zjistit, zda žáci přijímají pozitivně, když učitel zařazuje do výuky tvořivě dramatickou aktivitu a zda tyto aktivity vnímají jako učení či pouhou zábavu.

Třetím a posledním pilířem je podrobný popis aktivit realizovaných s pozorovanou skupinou, výčet konkrétních prvků, které autor aplikoval ve své třídě, kde je třídním učitelem. Tento „zásobník“ dramatických aktivit je podroben rozboru a komentáři za účelem pozorování míry naplnění cílů.

8 ROZHOVORY S PEDAGOGY

V této kapitole se bude autor věnovat kvalitativnímu výzkumu, tedy rozhovorům s prvostupňovými pedagogy. Pro všechny rozhovory autor zvolil metodu polostrukturovaného rozhovoru, tedy volnějšího rozhovoru s cílem zodpovědět otázky, které si autor zadal. Zajímat ho tedy bude, zda učitelé mají povědomí o tom, co jsou to prvky DV, zda je učitelé využívají nebo nevyužívají a zda je shledávají přínosné a naopak. Pokud je nevyužívají, bude autora také zajímat, proč tomu tak je. Závěrem bude také dobré se dozvědět, zda má v plánu je využívat do budoucna – více nebo méně. Jelikož již v úvodu autor avizoval, že ve čtvrtém ročníku, jako v kterémkoliv jiném, dochází k vertikálním mezipředmětovým přesahům, rozhovory nebudou vedeny pouze s učiteli čtvrtých ročníků, ale také s učiteli ročníků „sousedících“, tedy třetího a pátého. Kompletní zápis všech rozhovorů je možné nalézt v přílohové části (příloha 1).

Autor bude rozhovory rozebírat postupně, v závěru pak zhodnotí, jakou informaci z těchto několika rozhovorů získal.

8.1 UČITEL 1

Tento rozhovor autor vedl s ženou ve středních letech, jíž délka praxe se pohybuje kolem 17 let. Tento rozhovor byl veden v kabinetu. V úvodu začal autor „rozehrívací“ otázkou: „Tak jaký jste dnes měla den?“ Od této otázky si autor sliboval, že rozproudí konverzaci, což se také stalo. Paní učitelka se rozpovídala o současné situaci a o tom, jak je komplikované s dětmi dělat např. skupinové práce. Autor tohoto využil a ihned se zeptal, jaké skupinové práce s dětmi provozuje. Následně se autor zeptal, zda paní učitelka nevyužívá prvky DV. Se smíchem paní učitelka odpověděla: „Dramatický výchovy? Jako že bychom nacvičovali nějakou hru?“. Již v tento okamžik autor zjistil, že paní učitelka tedy nerozumí pojmu „prvky DV“. Autor se pokusil paní učitelce tedy nastínit, co to prvky DV jsou. Když paní učitelka řekla: „Jo takhle, hele nevím. Jako třeba, že jsme něco dělali pantomimou, je to prvek dramatický výchovy?“, bylo jasné, že prvky sice využívá, ale neumí to pojmenovat. Následně probíhalo upřesňování toho, co jsou to prvky DV, na což paní učitelka zareagovala slovy: „Hmm to zní zajímavě, ale asi bych na to úplně neměla čas teda“. Následně paní učitelka upřesnila svou myšlenku tak, že s dětmi si ráda něco zahraje, ale praktikuje to víceméně pouze v úvodu hodiny, přičemž nechce, aby si děti celou hodinu jenom hráli. Následně ještě doplnila, že musí splnit rámcový vzdělávací program. Na dotaz autora,

jestli si je vědoma toho, že právě rámcový vzdělávací program může pomocí těchto prvků naplnit, odpověděla, že vědoma si toho je, avšak časová náročnost na přípravu je pro ni příliš velká na to, aby tyto aktivity ve třídě pravidelně provozovala. V závěru rozhovoru poprosil autor paní učitelku o krátkou rekapitulaci. Z jejích úst zaznělo, že nevěděla, že něco jako „prvky dramatické výchovy“ existuje, tedy ani nevěděla, že je využívá. Do budoucna je bude praktikovat nadále, avšak stejným způsobem jako doposud. V závěru rozhovoru se pak oba aktéři rozhovoru rozloučili.

Závěr: Paní učitelka neměla povědomí o tom, co jsou to prvky DV, byť během rozhovoru přišla na to, že je vlastně také využívá. Autor si během rozhovoru všiml několik opovědí, které jaksi omlouvali to, proč tyto prvky neprovozuje častěji: „asi bych nechtěla, aby si děti celou hodinu jenom hráli, musíš občas splnit „ervépěčko“ (RVP ZV), takže není čas s dětmi dělat hry, musela bych na to dělat dlouhý přípravy a na to teď také není úplně čas“. Všechny tyto odpovědi v autorovi vyvolali pocit, že paní učitelka nechce měnit svůj styl výuky a je takto spokojená.

Má povědomí o tom, co to jsou prvky dramatické výchovy? Ne

Využívá je? Ano, občas v úvodu hodiny – motivace

Bude je využívat častěji? Ne

8.2 UČITEL 2

Druhý rozhovor byl veden také v kabinetu s mladší paní učitelkou, která učí necelých 6 let. Již od úvodu paní učitelka vypadala velmi energicky, ač se autorovi svěřila, že musela řešit úraz ve třídě. Autor této příhody využil a nenásilnou formou se zeptal, jak vypadají její hodiny. Oslím můstkem v tomto případě bylo, zda nechává děti se během hodiny „vyblbnout“. Paní učitelka popsala celkem běžnou hodinu, kdy začíná motivační aktivitou, následuje práce z pracovního sešitu a učebnice, přičemž se snaží využívat různé formy práce. Řadu hodin pak končí také závěrečnou reflexí. Na dotaz autora, co za motivační aktivity využívá zmínila nejprve obligátního „početního krále“, následně však dodala: „Rozhodím děti do skupin a každý z nich dělá nějakou věc nebo osobu, a tak a ostatní děti potom hádají, co je za věc a jaký vzor k té věci patří“. Toto tvrzení však nedokázala definovat jako prvky DV. Jelikož věděla téma autorovy diplomové práce, dodala, že s dětmi rozhodně nedělá žádné divadlo. Autora práce však

zajímalo, aby paní učitelka blíže definovala aktivitu, kterou zmínila. Když se autor zeptal: „Ale hele, zajímá mě jedna věc. Jak jsi říkala, že ty děti hrajou třeba ty různé osoby a věci a ostatní hádají, co to je...“, okamžitě ho přerušila a dodala „A potom určuj vzor!“. Jako by to pro ni bylo důležité, že v této aktivitě děti musejí určit vzor, jako by to bez tohoto aspektu nesplňovalo její očekávání. Následně se jí autor zeptal, zda děti u aktivity mluví, nebo využívají pantomimu. Na to paní učitelka odpověděla, že aplikuje oba způsoby, avšak musí je dělat celá třída najednou, za čímž si velmi stála. Nepřipadalo pro ni tedy v úvahu, aby dětem dala vybrat dle libosti. Autor se jí následně zeptal, zda využívá prvky DV, ač věděl, že je využívá. Paní učitelka mu odpověděla: „podle mě nic takového nedělám“. Pak jí autor prozradil, že je skutečně využívá, což paní učitelka vůbec nevěděla. Když se autor zeptal, kdy prvky využívá, odpověděla, že je to dobré využít v úvodu hodiny jako motivaci. Uprostřed hodiny je prý využívá málokdy. Na otázku, proč prvky využívá pak odpověděla, že na vysoké škole jí bylo říkáno, že právě úvodní motivace je důležitá, proto tyto prvky využívá zejména v úvodní části hodiny. Závěrem dodala, že jsou však dny, kdy musí s dětmi něco probírat a na tyto prvky nezbude čas. Pak autor s paní učitelkou již v přátelském duchu rozloučili.

Závěr: Ač paní učitelka působila velmi energicky, autorovi přišlo, že není otevřena novým věcem, jelikož měla zafixováno, že správný postup je ten, který jí říkali na vysoké škole. Prvky sice využívá, a to i poměrně velmi zajímavé, až moc se však zaměřuje na výsledek aktivity, a ne na její průběh. Jelikož jí na vysoké škole bylo pravděpodobně velmi často opakováno, že úvod hodiny musí být tvořen motivační aktivitou, nabyla dojmu, že musí tyto aktivity využívat právě v úvodu hodiny a jejich využití uprostřed hodiny nepokládá za důležité.

Má povědomí o tom, co to jsou prvky dramatické výchovy? Ne

Využívá je? Ano, velmi často, pouze však v úvodu hodiny – motivace

Bude je využívat častěji? Ne

8.3 UČITEL 3

Třetí rozhovor vedl autor s postarším učitelem, který již učí více jak 31 let. Tento rozhovor probíhal ve sborovně, tudíž na „neutrální půdě“. Tento rozhovor byl velmi zajímavý, jelikož plynul velmi přirozeně a respondent na jeho konci vůbec nepoznal, že proběhl. V úvodu se respondent svěřil, že sám podobný výzkum kdysi prováděl, což prolomilo úvodní „ledy“ a následně konverzace plynula velmi svižně, i proto se jednalo o nejkratší rozhovor. Učitel si následně postěžoval na rodiče. Jelikož je to poměrně svérázný chlapík, používal poměrně expresivní výrazy. Zmínil však, že si děti měly do školy přinést plyšovou hračku. Toho se autor „chytil“ a pochopitelně ho zajímalo, co s plyšovými hračkami děti dělají. Učitel odpověděl, že děti píšou o svém oblíbeném plyšákově slohové cvičení – popis. Autora zajímalo, zda s dětmi nevyužívá plyšové hračky i na jiné aktivity, na což mu pan učitel odpověděl: „občas těm dětem zadám, že si mají ty plyšáky a třeba zahrát nějakou scénku, že mluví jako ty plyšáci... vlastně takový loutkový divadlo“ a dodal, že tato aktivita je velmi baví. Když se ho autor zeptal, kdy tuto věc aplikuje pouze, když he čas a když jsou děti hodné. Řekl také, že tyto aktivity aplikuje pouze mimo výuku, doslovně tedy: „zas to nechci zatahovat do probírání látky“. Autor již věděl vše, co potřeboval, a tak se s učitelem rozloučil, což ho vyvedlo z míry, jelikož netušil, že tato konverzace je již součástí onoho rozhovoru. Závěrem se učitel autora zeptal, co se dozvěděl, na což mu autor odpověděl svůj názor, který učitel nijak nerozporoval a souhlasně přikývl. Následovalo rozloučení.

Závěr: Z tohoto rozhovoru autor vyvozuje závěr takový, že učitel sice prvky DV aplikuje, nezařazuje je však do výuky, což je škoda. Bohužel již není možné ho v tomto věku přimět, aby tomu bylo jinak. Rozhodně však učitel nevyužívá jen frontální výuku, s dětmi provozuje různé formy práce, včetně vycházky. Prvky DV však ale jako součást výuky nepovažuje

Má povědomí o tom, co to jsou prvky dramatické výchovy? Ne

Využívá je? Ano, ale jen mimo výuku

Bude je využívat častěji (během výuky)? Ne

8.4 UČITEL 4

Čtvrtý respondent byl autorovi nejbližší pohlavím, věkem i délkou praxe, tudíž panovala poměrně uvolněná atmosféra. Rozhovor probíhal ve třídě. Když se autor zmínil, že si rozhovor bude nahrávat, učitel se zeptal, zda má mluvit nějak více zřetelněji. Autor práce ho uklidnil tím, že si rozhovor bude přepisovat. Učitel mu sdělil, že je už lehce „poznámenán“ hybridní výukou, při které nemůže s dětmi dělat práci ve dvojicích, skupinovou práci a hrát s nimi různé hry. Autora práce tedy pochopitelně zajímalo, jaké hry s dětmi učitel provozuje. Učitel zmínil také jednu z velmi využívaných her, „šibenici“. Dodal však následně: „při vlastivědě si občas zahrajeme nějakou scénku, to děti baví, hlavně takový ty raubíře, co se musejí vyblbnout“. Učitel dále řekl, že se jedná o situace, ve kterých vystupují historické postavy a že se jedná o „vedenou etudu“. Se smíchem dodal, že ví, jaké téma diplomové práce autor má a dodal: „musím trochu zamachrovat že jo“. To jen dokazuje uvolněnost rozhovoru. Dále řekl, že dramatickou výchovu v hodinách využívá, ovšem nevyužívá ji ve větší míře. Když ho autor práce zeptal, proč ji nevyužívá častěji, řekl: „Hele, to je jednoduchý. Současný školství je prostě postavený na memorování a na znalosti textu. Jakože já tu s nima můžu dělat scénky – nějakou tu hru v roli, pantomimu a já nevím co ještě, ale pak přijdou na druhý stupeň, střední vejšku a tam nic takovýho není no. Nevím, to by musela být nějaká reforma. Já ty děti chci hlavně v pátý třídě prostě připravit na budoucí studium, a ne s nimi dělat kraviny.“ Autor se tedy zeptal, jestli si myslí, že tyto věci děti vzdělávají, či nikoliv. Učitel, k překvapení autora, řekl, že ví, že tyto prvky mají přínos ve vzdělávacím procesu, nechce však, aby se děti navykly učit se pouze touto formou, kterou ve vyšších ročnících nenaleznou. Ze strany učitele pak následovalo jen přátelské popřání k úspěšnému dokončení diplomové práce a vzájemné rozloučení.

Závěr: Tento rozhovor byl poměrně zvláštní, učitel má povědomí o tom, co to jsou prvky DV a sám je i v hodinách využívá, jelikož si je ale vědom toho, jak je současné školství nastaveno, nechce s dětmi tyto věci praktikovat příliš často, aby to pro ně nebylo nevýhodou ve vyšších ročnících.

Má povědomí o tom, co to jsou prvky dramatické výchovy? Ano

Využívá je? Ano

Bude je využívat častěji? Ne

8.5 INFORMACE ZÍSKANÉ ROZHOVORY S PEDAGOGY

Z rozhovorů s pedagogy je patrné zejména to, že řada z nich neví, co to jsou prvky DV. Termín „dramatická výchova“ si 1/2 dotázaných učitelů spojila s pojmem „divadlo“. Pozitivní je pak jistě zjištění, že prvky DV všichni dotazovaní využívají, ovšem řada z nich je využívá bez znalosti jejich skutečného přínosu. První dvě respondentky využívají prvky DV zejména v úvodní části hodiny, kdy probíhá motivace, což můžeme dát lehce za vinu i vzdělávacímu systému vysokých škol, který klade možná přílišný důraz na úvodní motivační aktivitu. Mezi respondenty byl i takový názor, že prvky DV do výuky nepatří, děti je mají za odměnu. Tento názor uvedl respondent, který studoval v době, kdy dramatická výchova ještě nezažívala takový „rozmach“ jako dnes. Poslední rozhovor pak ukazuje, že jsou zde také učitelé, kteří by sice měli chuť a kreativitu s dětmi tyto prvky hojně aplikovat, ale vědomí toho, že současné školství klade velký důraz na memorování a „sběr známek“, je v tom odrazuje.

Všichni pedagogové pak uznali, že téma diplomové práce je zajímavé, stejně jako pohled na problematiku. Z jejich strany přišlo i jakési zamyšlení a dokonce uvědomění, že prvky dramatické výchovy využívají, ač o tom nevěděli. Nikdo však neavizoval, že by na základě našeho rozhovoru začal prvky DV využívat hojněji, popř. jinak než doposud.

9 ROZHOVORY S ŽÁKY

Tato kapitola se bude zabírat rovněž kvalitativním výzkumem metodou polostrukturovaného rozhovoru. Všechny rozhovory se pak odehrávaly ve třídě. Respondenty zde však nebudou učitelé, ale žáci prvního stupně, jejichž třídním učitelem je právě autor této práce. Jelikož děti se většinou „nerozpovídaly“ tolik co učitelé, autor pro tyto rozhovory přistoupil ke kratší časové dotaci. Cílem rozhovorů bude odpovědět na otázky, zda děti prvky DV baví, jestli je berou jako učení nebo pouhou zábavu. Závěrem bude cílem zjistit také to, jestli si děti myslí, že je tyto aktivity jakýmkoliv způsobem obohacují. Téma diplomové práce odkazuje sice na čtvrtý ročník základní školy, protože však autor rozhovory prováděl až v závěru, děti během nich chodily již do pátého ročníku. Doslovný přepis všech rozhovorů je opět možno nalézt v přílohové části (příloha 2).

Autor bude rozhovory opět rozebírat postupně a v závěru shrne, zda rozhovory naplnily cíle, které si autor předsevzal.

9.1 ŽÁK 1

První rozhovor byl veden s chlapcem. V úvodu se ho autor zeptal, co ho bavilo dnes nejvíce, od čehož si sliboval uvolnění napětí a rozpovídání žáka. Žák nejprve odpověděl, že nejvíce ho bavila matematika, konkrétně dělení. Autor se žáka tedy rovnou zeptal, jestli ho baví, když hrají nějaké hry. Žák se již nedržel matematiky, ale odpověděl, že nejvíce ho baví aktivita s lanem (8.2.1). Autor pokračoval a zeptal se, proč si chlapec myslí, že s nimi tuto aktivitu dělá. Žák odpověděl, že jinak by to byla nuda a následně dodal: „Takhle je to větší zábava a víc mě to baví si ten sval protáhnout.“, čímž autorovi odpověděl na důležitou otázku. Autor se snažil z dítěte „vymáčkout“ ještě něco dalšího, ale již se mu to nepodařilo. Žákovi tedy v závěru jen poděkoval.

Závěr: Žáka prvky DV baví, zároveň tuší, že ač jsou prvky dělány pro zábavu, mají i význam z hlediska edukativního.

Baví ho prvky dramatické výchovy? Ano

Považuje je za formu učení nebo pouze hru? Učení

Myslí si, že ho prvky dramatické výchovy obohacují? Ano

9.2 ŽÁK 2

Druhý rozhovor byl veden opět s chlapcem. Začátkem probíhala konverzace na téma „nahrávání rozhovoru“. Po jehož skončení položil autor žákovi otázku: „Jakou máš teď náladu?“. Žák odpověděl, že náladu má dobrou, jelikož mu jde určování pádů. Když se ho autor zeptal, jak dítě nejvíce baví, když se pády učí, odpověděl žák poměrně zajímavě. Zmínil totiž aktivitu AZ-kvíz (8.2.8), kterou autor aplikuje při matematice. Autor však v rozhovoru pokračoval a zajímalo ho, co na hře oceňuje nejvíce. Žák paradoxně nezmínil nic matematického: „Baví mě, jak můžeme hrát jiného člověka, než jsme“. Dítě tedy na hře nejvíce bavila „hra v roli“. Na otázku autora, proč aktivitu provádějí, však dítě odpovědělo: „No, asi abysme procvičili matematiku ne?“. Autor se následně zeptal, zda si žák myslí, že je tento způsob učení lepší než se učit například z učebnice. Žák odpověděl, že ač si je vědom toho, že při hře se děti učí matematiku, hry by podle něj neměly být moc často, protože práce s učebnicí a pracovním sešitem do výukového procesu také patří.

Závěr: Prvky DV žáka baví a ví, že mají edukativní přesah. Aplikaci těchto prvků pak dává na stejnou úroveň jako práci s učebnicí a pracovním sešitem.

Baví ho prvky dramatické výchovy? Ano

Považuje je za formu učení nebo pouze hru? Učení

Myslí si, že ho prvky dramatické výchovy obohacují? Ano, avšak stejně jako učebnice/pracovní sešit.

9.3 ŽÁK 3

Třetí rozhovor vedl autor s dívkou, která se ho v úvodu zeptala, proč si rozhovor nahrává. Tato otázka vyústila v úsměvnou situaci, která odlehčila úvod celého rozhovoru. Následně se autor zeptal, co dívku nejvíce bavilo. Dívka odpověděla, že aktivita s básničkami (8.2.5). Autor se zeptal, proč si dívka myslí, že tuto aktivitu provádějí. Dívka nejprve odpověděla, že „je to sranda“, následně však dodala „jako vlastně se učíme líp číst“. Když se učitel zeptal, jestli je tato forma přínosnější než standardní čtení z lavice, dívka dodala: „Určitě je to lepší, protože si dáme víc záležet a ostatní víc nás poslouchaj a my je a vlastně je to takový pro všechny lepší mi přijde“.

Následně se obě strany rozloučily.

Závěr: Dívku prvky DV baví a považuje je za zábavnou formu učení. Obohacení v nich dívka jednoznačně vidí a shledává tuto formu přívětivější než metody standardní.

Baví ho prvky dramatické výchovy? Ano

Považuje je za formu učení nebo pouze hru? Učení

Myslí si, že ho prvky dramatické výchovy obohacují? Ano

9.4 ŽÁK 4

Poslední rozhovor byl veden s dívkou, které se autor v úvodu zeptal, co bylo dnes ve škole nejlepší. Dívka odpověděla poměrně nervózně a krkolomně: „Nejvíc mě bavilo asi přírodověda“, což bylo možná tím, že v úvodu rozhovoru nebylo žádné „prolomení ledů“. Následně dodala, že jí bavily krátké etudy, které při přírodovědě děti prováděly (8.2.4). Na otázku, proč si myslí, že byla tato činnost prováděna, dívka nejprve nevěděla, jak odpovědět. Později však dodala: „Protože by to bylo nudný a takhle je to sranda“. Na otázku, zda si myslí, že se dnes něco naučila, odpověděla dívka tím, že rovnou začala říkat charakteristiku jedné z hornin. Dívka následně odsouhlasila, že aktivita pomohla k tomu si tuto charakteristiku zapamatovat a na otázku, zda se jednalo o učení nebo hru odpověděla, že je to „hra, při který se učíme“. Jelikož byla stále nervózní dodala, zda je to správná odpověď. Autor se v závěru dívky ještě zeptal, jak často by se takové hry měly hrát, dívka odpověděla, že velmi často, ovšem ne pořád, jelikož do školy patří i sezení v lavicích a psaní.

Závěr: Prvky DV jsou pro dívku zábavné a aktivity považuje spíše za vzdělávací hru než učení. Obohacující význam prvků pak vnímá, nemyslí si však, že by ze škol měla vymizet frontální výuka a psaní.

Baví ho prvky dramatické výchovy? Ano

Považuje je za formu učení nebo pouze hru? Hru s edukativním významem

Myslí si, že ho prvky dramatické výchovy obohacují? Ano

9.5 INFORMACE ZÍSKANÉ ROZHOVORY S ŽÁKY

Rozhovory s dětmi přinesly zjištění v oblasti motivace, kdy z výpovědí vyplynulo, že děti jsou do aktivity nenásilně vtaženy a mají chuť se aktivně zapojit, což autor předpokládal. Většina z dětí pak vnímá edukativní význam prvků natolik, že je buď považují za formu učení, nebo je považují sice za hru, ovšem se značným edukativním přesahem. Všechny děti pak vnímají prvky DV pozitivně směrem k obohacení jejich znalostí a zkušeností těmito prvky a často je vnímají přínosnější než standardní vyučovací metody. I přes tuto skutečnost si však děti nemyslí, že by měly tyto prvky aplikované formou různých edukativních her zcela „přebít“ výuku frontální. Všechny děti se pak explicitně shodují, že tato forma výuky, stejně jako psaní a práce s učebnicí, do školy patří a naopak je pro ně nepředstavitelná absence klasických aspektů, jako je právě psaní a práce s učebnicí.

10 APLIKACE PRVKŮ VE TŘÍDĚ

V této kapitole autor vypíše řadu prvků, které ve třídě aplikoval a popíše, jejich přínos a zmíní také úskalí, které při realizaci pozoroval.

Pokud se chceme podívat na konkrétní popsání prvků využitých v hodinách na prvním stupni ZŠ, měli bychom alespoň něco vědět o třídě, ve které jsou tyto prvky aplikovány.

V následující kapitole autor charakterizuje jak třídu, tak i sebe sama.

10.1 CHARAKTERISTIKY

10.1.1 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY

Třída, ve které je autor třídním učitelem, je čtvrtý, později pátý ročník. Čtvrtý v době realizace popisovaných aktivit a následně pátý, v době realizace rozhovorů s žáky. Věk dětí je v rozmezí 9-10 let. Do třídy chodí celkem 20 dětí, z toho 8 dívek a 12 chlapců. Jedna dívka pochází z Ukrajiny a jazyk ovládá velmi poskrovnu. Kromě ní ve třídě není žádné znevýhodněné dítě, nebo dítě s individuálním vzdělávacím plánem. Skupina je vnímána jako nadaná. Přibližně 70 % dětí z této třídy prospělo s vyznamenáním. Více než polovina třídy ukončila čtvrtý ročník se samými jedničkami. Oprostíme-li se od známek, coby kritéria při charakterizaci třídy, je možné tuto skupinu žáků charakterizovat například rozvinutým logickým myšlením, které autor často zkouší a trénuje formou různých rébusů a hádanek. Často autor také např. vyfotí gramatickou chybu (v obchodě, na chodbě, na ulici) a děti následně hledají chybu na obrázku.

Co se týče sociální inteligence, je veliké procento dětí v tomto ohledu také nadprůměrně inteligentní. Děti se dokážou pomoci, když je potřeba, a to zejména proto, že chápou důležitost jejich pomoci. Když do třídy přišla dívka z Ukrajiny, jedna z děvčat se jí ihned „ujala“ a pomáhá jí podobně jako pedagogický asistent.

Kázeňsky třída funguje také bez větších problémů, což kopíruje vlastnosti třídy, které autor zmínil výše. Byť je autor práce striktně proti častému udílení kázeňských postihů a s dětmi problémy raději řeší individuálně „z očí do očí“, občas se jejich udělení pochopitelně nevyhne. Jde však o situace naprosto ojedinělé.

Autor práce se snaží ve třídě pěstovat pozitivní klima. Výuku občas „okoření“ vtipem, komickou situací nebo legrační situací z osobního života. Učí děti vzájemnému respektu a porozumění, pěstuje v nich empatii a vysvětluje jim, že není špatné se zasmát dané situaci, pokud se nejedná o situace choulostivé a intimní, což doplňuje tím, že smích by nikdy neměl přerůst v soustavné „vysmívání se“, což je rozdíl. Zmíněný fenomén popisuje ve i Machková jako emoční inteligenci, jejímž základem je právě jistá míra empatie. (Machková, 2017, s. 29). Tento model poměrně funguje a autorovi se ve třídě pracuje dobře a spokojeny jsou jak děti, tak rodiče. Pozitivního ohlasu se autorovi práce dostalo i ze strany vedení školy, respektive zástupkyně ředitele po standardní hospitační činnosti.

10.1.2 CHARAKTERISTIKA AUTORA TEXTU COBY TŘÍDNÍHO UČITELE

Autor práce má pak třídu na tyto předměty (seřazeno abecedně): český jazyk, hudební výchova, matematika, pracovní činnosti, přírodověda, tělesná výchova, vlastivěda, výtvarná výchova. Prvky autor využívá ve všech zmiňovaných předmětech, což bude dokázáno v následující kapitole. Přesto jsou však předměty, ve kterých autor prvky aplikuje více. Například ve výtvarné výchově/pracovních činnostech pak naopak prvky využívá opravdu minimálně.

Autor přispívá k pozitivnímu klimatu třídy svou osobností. Snaží se být energický a pozitivně naladěný, aby dětem dokázal předat potřebnou energii. . Uplatňuje partnerský přístup, komunikuje přátelsky, zachovává dekór autority. Přátelskou rovinu oceňují i děti z jiných ročníků, které má autor při suplovaných hodinách.

10.2 VÝČET PRVKŮ

10.2.1 IMAGINÁRNÍ REKVIZITA

Jedná se o prvek, který vychází z metod pantomimicko-pohybových (Valenta, 2008, s. 125). Zaměření je tedy hlavně na pohyb. Nejedná se o klasickou pantomimu, ale o její speciální prvek. Dítě tedy předvádí, že je v kontaktu s něčím, co neexistuje. K dané věci by se mělo chovat stejně, jako by byla reálná a stejně tak by s ní mělo i zacházet.

Autor práce tento prvek využívá zejména při tělesné výchově, kdy je potřeba děti také občas uklidnit, což díky prvkům založených na metodách pantomimicko-pohybových docílíme.

Konkrétní využití pak nalezneme například při rozcvičce, kdy učitel dětem předcvičuje různé cviky na protažení. Jeden klasických cviků je ten, kdy děti sedí v sedu snožném a jen přitahují špičky k sobě. Tento cvik je ideální na protažení trojhlavého svalu lýtkového. Jelikož rozcvička, a hlavně protahovací cviky jsou pro děti poměrně nezábavné, autor si vymyslel zajímavou modifikaci, s využitím právě imaginární rekvizity. Děti si do ruky vezmou imaginární lano, roztočí ho a omotají si jej kolem špiček, následně ho přitahují k sobě a s ním i špičky, čímž provádějí plnohodnotný cvik. Jedná se o zajímavé ozvláštňení, které děti baví a běžná rozcvička tak není tolik monotónní.

Další využití autor našel při nácviku hodu a kopu. Děti si vezmou do dvojice imaginární míč, s kterým si házejí, resp. kopou. Pedagog vždy pískne a míč jim různě změní. Děti si tak mohou házet/kopat s fotbalovým míčem, míčem na házenou, tenisákem, nafukovacím míčem, medicinbalem atd. Toto cvičení je ideální i pro zlepšení hrubé motoriky. Výhodou je pak bezesporu také to, že v tomto cvičení může vynikat i dítě, kterému by aktivity s reálným míčem tolik nešly. Tyto děti se během tohoto cvičení dostanou do určité psychické pohody, z čehož těží ve zbytku hodiny.

Cíle aktivity: Ozvláštňení stereotypních protahovacích cviků, nikdo nemůže být neúspěšný.

Reflexe aktivity: Imaginární rekvizita děti bavila, a i vzhledem k tomu, že je to cvičení, které zvládne kdokoliv, občas měly děti tendenci se předvádět a

předhánět. Občas některé dítě přitahovalo lano tak silně, že to v lepším případě nemá žádný vliv na protažení žádoucích svalů, v horším případě si pak dítě může sval dokonce poranit. Při hodů/kopu se občas stávalo, že děti chtěly dát velkou ránu, nedošlo jim ale, že kopou „naprázdno“ a nemají žádný odpor. Opět je tedy nebezpečí poranění dítěte. Vždy je tedy nasnadě děti v tomto ohledu pořádně poučit.

10.2.2 ZRCADLO

U tělocviku a metod pantomimicko-pohybových ještě zůstaneme. Autor s dětmi právě při hodinách tělocviku využívá také různé formy „zrcadla“. Tedy princip je jasný – děti pantomimicky předvádí to, co někdo jiný.

Využití může být např. při rozcvičce, kdy můžeme klasický „půlkruh“ ozvláštnit tak, že děti dáme do dvojic a zadáme jim, aby si protáhly všechny části těla, tedy hlavu, ruce, trup a nohy. Děti se ve dvojici postaví proti sobě a střídají se v přecvičování části těla. Druhé dítě se vždy snaží kopírovat pohyb svého kolegy tak, jako by byl zrcadlem. Výhodou je to, že nehrozí, že děti dávají pozor, jak jejich spolužák předcvičuje a dávají si daleko více záležet na výsledku.

Jiné využití může být pak v rušné části hodiny, kdy se děti rozprostřou po celé třídě a učitel začne předcvičovat, děti po něm opakují. Učitel kdykoliv vstane a začne děti honit. Koho chytí, ten předcvičuje a opakuje stejný postup, když chytí spolužáka, jde si sednout. Takto se děti vyřazují, dokud nezbude vítěz. Výhodou je, že si děti vyzkouší předcvičovat před třídou poměrně nenásilnou cestou. Učitel pak vidí, které děti zvládnou předcvičovat dobře a kterým to tolik nejde. Na základě toho volí zařazení aktivity výše.

Cíle aktivity: Ozvláštnění stereotypních protahovacích cviků, ozvláštnění rozcvičky, zvýšená pozornost.

Reflexe aktivity: Děti v dané dvojici měly za úkol vytvořit pár, který se nerozptyloval okolím. Stávalo se však, že se předcvičující/opakující žák rozptyloval dvojicí vedle nich, čímž kazí efekt celé aktivity. Učitel musí všechny děti sledovat a vhodně je namíchat tak, aby podobné neuhy nevznikaly. Stejně

tak by měl dát učitel pozor, aby nenamíchal dvě vyloženě sportovně nenadané děti, které by se navzájem cviky učily chybně.

U skupinového „zrcadla“ je pochopitelně úskalím bezpečnost, jako v každé „honičce“. Vypadnuté děti při této aktivitě měly tendenci zlobit, jelikož se jim nevěnuje pozornost. Ideální je vyřazeným dětem zadat nějakou jinou aktivitu. Například příprava sportovního náčiní na další činnost. Problém nastal také v situaci, kdy byla v roli předvádějícího obézní dívka, která nikoho nechytla. Učitel zde dívku chvíli nechat se snažit, netrápil ji však dlouho a za „chyceného“ vyhlásil dítě, které bylo např. nejbližší chycení.

10.2.3 HRANÍ PANTOMIMOU

Výše autor zmínil, že využívání prvků vycházejících z metod pantomimicko-pohybových má výhodu ve zklidnění třídy. Proto zařazuje také hraní pantomimou, což aplikuje zejména při hodinách českého jazyka. Při probírání určité problematiky (vyjmenovaná slova, slova s psaním mě/mně, párové hlásky atd.) učitel napíše na kartičky různá slova vycházející právě z této problematiky. Děti pak rozdělí do dvojic nebo menších skupin a každé dvojici/skupině dá kartičku s daným slovem. Děti si kartičky přečtou, dostanou čas na přípravu a následně předstoupí před třídu a pokusí se slovo ztvárnit pantomimicky tak, aby jej spolužáci uhodli. Výhodou je pochopitelně to, že děti si cvičí psaní problematických slov, zároveň si je ukládají do paměti, ať už jej předvádějí, nebo hádají.

Cíle aktivity: Zapamatování problematických slov, osvojení problematického pravopisu.

Reflexe aktivity: Problém při tomto prvku nastal v momentě, kdy byly ve dvojici/skupině děti stydlivé/introvertní nebo děti, které nedokážou s dopomocí vymyslet takovou formu předvedení, aby ostatní děti slovo uhodli. Při dalších pokusech již učitel zvolil dvojice/skupiny tak, aby se toto nestalo. Děti, které předvádí nemají tendenci se verbálně projevovat, jelikož ví, že to není součástí hry, naopak děti hádající jsou velmi přemotivované a své odpovědi mají tendenci křičet „jeden přes druhého“. Učitel tedy před aktivitou stanovil pravidla i pro hádající děti. Pokud probíhá pantomimické cvičení, občas učitel

zapnul měřič hluku (na počítači, tabletu) tak, aby na něj děti viděli a řekl jim, že hluk ve třídě se nesmí dostat před konkrétní hranici decibelů, jelikož při pantomimě by mělo být „hrobové ticho“ a mluvit mohou jen ti, kteří hádají. Instruoval je tedy, že dítě se musí přihlásit a svou odpověď říct klidným, přirozeným hlasem, skupina, která zvýší svou hlasitost natolik, že se její hluk dostane přes hranici decibelů, která byla nastavena, bude diskvalifikována. Děti tímto způsobem byly dostatečně namotivovány a skutečně byl ve třídě klid.

10.2.4 KRÁTKÉ ETUDY

Nejen pantomimou lze hrát, využívat jde pochopitelně hraní jak gesty, tak i verbálně. Etudy vychází v podstatě ze základního prvku dramatické výchovy, tedy „hry v roli“. Každé dítě tedy ztvárňuje postavu, kterou jim učitel zadá. „Hra v roli“ má tři roviny, tedy rovinu simulace, alterace a charakterizace (Valenta, 2008, s. 54-58). Je dobré s dětmi tedy vždy začínat simulací, čímž si je „otřkáme“ a posléze můžeme přidávat i složitější roviny.

Autor práce využívá „hru v roli“ zejména při vědních předmětech. Ve vlastivědě je to asi nejjednodušší, jelikož dítě hraje postavu, což je pro děti přijatelnější. Žáky je dobré rozdělit ideálně do skupin a každé zadat nějakou situaci, vycházející z právě probírané látky. Děti tedy mohou hrát např. „život na dvoře Karla IV.“, „Na návštěvě u Marie Terezie“ nebo například „Atentát na Františka Ferdinanda d'Este“. Jak jsem již zmínil, je dobré začínat od roviny simulace, kdy děti hrají sami sebe v dané situaci, následně jim můžeme dát roli dvorana, šermíře, vojáka atd. Není pochopitelně důležité, aby si všechny děti prošly všemi rovinami. Učitel musí třídu sledovat a vědět, komu může zadat náročnější rovinu. Je tedy možné roviny i kombinovat v závislosti na šikovnosti dítěte. Cílem rozhodně není vytvořit etudu, která bude mít začátek – střed – konec a všechny děti v ní budou hrát ve stejné rovině. Důležité je, aby si každé dítě tuto část hodiny prožilo po svém a necítilo se nijak nekomfortně.

Daleko náročnější je potom aplikace do hodin přírodovědy. Výše jsem avizoval, že vlastivěda je pro děti schůdnější, jelikož hrají osoby. V přírodovědě však hrají například zvířata nebo věci neživé (planety, kraje atd.). Do přírodovědy je tedy možné tento prvek implementovat až tehdy, kdy jej děti

zvládají v hodinách vlastivědy. Hrát zvířata a neživé věci je totiž mnohem náročnější, jelikož vyžadují daleko více obrazotvornosti (představivosti a fantazie) (Machková, 2017, s. 23).

Cíle aktivity: Prožít si aktivitu po svém, zapamatování probírané problematiky.

Reflexe aktivity: Učitel děti rozdělil do podobně zdatných skupin, což je podmínkou pro plynulý průběh činnosti. Nemělo by se tedy stávat, že děti vytvoří skupiny introvertních a extrovertních žáků. Ideální je mít děti roztríděné do třech skupin: velmi energické a extrovertní, méně otevřené a introvertní. Z těchto skupin pak může učitel „náhodně“ losovat tak, aby byly skupiny vyrovnané, zároveň ale děti nepoznaly, že je učitel takto dělí záměrně.

Narozdíl od prvků vycházejících z metod pantomimicko-pohybových, u „hry v roli“ se nevyhneme zvýšenému povyku ve třídě, což bylo možné sledovat i při této aktivitě. S tímto faktem musí učitel počítat – rozhodně by nebylo správně děti nechat domlouvát etudy šeptem, ale ani na sebe pokřikovat.

Jak je popsáno výše, učitel tento prvek nejprve aplikoval a zavedl v hodinách vlastivědy a teprve posléze jej implementoval do přírodovědy. Rozhodně by nebylo moudré provádět tyto prvky současně, neřkuli v opačném gardu.

10.2.5 PŘEDNES BÁSNĚ

Jelikož ve čtvrté třídě umí řada dětí již velmi dobře číst, je dobré zapracovat také na jiném aspektu než pouhém čtení. Číst každou hodinu čtení celou hodinu pro děti časem i přestane být zábavné. V páté třídě, kdy mají sníženou dotaci pro čtení, čtou některé děti již natolik dobře, že udržet jejich pozornost může být problém.

Autorovi funguje velice dobře „soutěž“ na přednes básně, jenž vychází z metod verbálně-zvukových (Valenta, 2008, s. 161). Tento prvek vychází z metod verbálně-zvukových a děti tak pracují pouze se svým mluveným projevem. Jelikož jsou děti na prvním stupni poměrně hravé, zvolil autor právě proto aplikaci tohoto formou soutěže.

Autor si je vědom, že cílem aktivity je prožitek, nikoliv soutěživost, ale tato „soutěž“ rozhodně není „soutěží v pravém slova smyslu“. Děti si sice dají ve dvojici „souboj“, ve kterém každý z nich přečte stejnou báseň, popř. jen úryvek básně nebo textu a třída posléze hlasuje, kdo z dvojice text přečetl lépe. Žáci se však snaží také o to, aby ocenila a slovně ohodnotila oba účastníky souboje. I když se děti tímto způsobem postupně vyřazují až do chvíle, kdy zůstane jeden vítěz, kterékoliv „vyřazené“ dítě se během činnosti může přihlásit a zkusit přečíst jinou část textu, čímž dostane opět zpětnou vazbu. Děti se tak nenásilným způsobem učí recitovat báseň a dávají si daleko více záležet, než když čtou standardně.

Cíle aktivity: Zlepšení artikulace, zlepšení výslovnosti, zlepšení hlasitosti.

Reflexe aktivity: Ze začátku se dělo, že děti hlasovaly vždy pouze pro oblíbenějšího spolužáka, nebo naopak „prohlasovaly“ dítě, které bylo nějak znevýhodněné. Férovost hry zajistil v tomto případě učitel tak, že o vítězi rozhodl buď zcela sám, nebo na základě zpětné vazby od dětí ze třídy. Problém s recitováním také měly děti, které nečtou tak dobře. Tyto děti učitel nezařazoval na úvod hry, jelikož si mohly báseň „naposlouchat“ a recitovala se jim tak daleko snadněji a příjemněji.

10.2.6 OPERA

Jedná se opět o prvek, který vychází opět z metod verbálně zvukových (Valenta, 2008, s. 161). Stejně jako prvek předešlý, i tento prvek využívá autor práce zejména při hodinách čtení. Pro aplikaci tohoto prvku je stěžejní znalost dětí, co je to „opera“. S dětmi tedy můžeme vést krátkou diskusi na téma „divadelní žánry“. Následně jim můžeme část opery pustit. Můžeme pochopitelně sami část textu přečíst, jako bychom hráli operu, abychom jim ukázali, jak na to.

Děti by pak měly sami zkusit vybraný úryvek textu přečíst/zazpívat tak, jak se to dělá při opeře. Děti se tak opět naučí využívat svůj hlasový potenciál. Tento prvek je ideální také v tom, že při opeře se děti mohou lépe naučit klást důraz na slova, která si to žádají.

Tuto aktivitu je možné zařadit jak do hodin čtení, tak i do hudební výchovy, popřípadě můžeme hodiny spojit a věnovat se tomuto prvku dvě vyučovací hodiny, což by bylo dobré zrealizovat pouze na základě enormního zájmu dětí o tuto činnost.

Cíle aktivity: Kladení důrazu na důležitá slova v textu.

Reflexe aktivity: Při této aktivitě bylo poměrně vysoké procento dětí, které ji nechtěly dělat. Učitel dal ze začátku prostor pouze těm dětem, které měly zájem si takovéto čtení vyzkoušet. Po několika hodinách občasného vyzkoušení pak může učitel aplikovat tento prvek ve formě vyřazovací „soutěže“, se zřetelí na fakt, že dramatická výchova jako způsob pedagogické práce zdůrazňující jedinečnost a spolupráci, je naprostým opakem motivace na základě soutěže, který je bohužel v současném vzdělávacím systému stále zakořeněn. Je důležité ošetřit, aby soutěž nebyla motivována snahou porazit soupeře ale možností povšimnout si vlastního zlepšení. Řešením byla forma zahrnující zpětnou vazbu a možnost se do aktivity opět zapojit v dalším kole (viz 6.2.5).

10.2.7 ZAPAMATOVÁNÍ TEXTU

Tento prvek vychází z metod graficko-písemných (Valenta, 2008, s. 196) a zároveň cvičí paměť. Děti sedí v lavicích (ideálně zadních) a chodí k počítači, kam jim učitel otevře báseň. Musejí si zapamatovat co nejvíce slov, které pak přepíší v lavici. Tuto aktivitu je vhodné zařadit na úvod hodiny, aby se děti „vyřádili“. Zároveň je ideální tuto aktivitu implementovat ve druhém vzdělávacím období (4. – 5. třída), kdy už děti mají rukopis poměrně dobře ukotven. Žáci si také vyzkouší psát „rychle“, což může být i pro učitele zajímavé porovnání. Když tato aktivita funguje v hodinách českého jazyka, může ji učitel ještě povýšit a implementovat do vědních předmětů (přírodověda, vlastivěda). Na počítači tak děti nemají báseň, ale nějaký text (rostliny, živočichové, Karel IV., Plzeňský kraj atd.). Náročnější je to jednoznačně z toho důvodu, že je zde absence veršů, tedy text je hůře zapamatovatelný.

Cíle aktivity: Procvičování paměti, práce s textem pod časovým tlakem.

Reflexe aktivity: Největším rizikem této činnosti je jednoznačně bezpečnost. Učitel nemůže dovolit, aby děti k počítači běhaly, postrkovaly se a předháněly. Učitel si toho byl naštěstí vědom, tak do aktivity přidal pravidlo povolující maximálně rychlou chůze. Toto pravidlo „přineslo ovoce“, jelikož k žádnému úrazu nedošlo. Aktivita byla prováděna s menší skupinou dětí (asi 8), což je z hlediska bezpečnosti ideální počet. Zároveň nelze tuto aktivitu provádět ve velkém množství dětí. Při hladkém průběhu, byla aktivita následně aplikována na celou třídu, avšak děti byly rozděleny do skupin, kdy počítači chodil vždy jen jeden ze skupiny. I přesto se však stalo, že se děti po chvíli hraní začaly u počítače jakkoliv postrkovat a přetlačovat. Učitel tento problém vyřešil tak, že při další opětovném provádění aktivity text vytiskl a každé skupině/dítěti ho rozvěsil na zvláštní místo ve třídě, to zajistilo již maximální bezpečnost a hladký průběh aktivity. Aby učitel předešel úskalí v podobě nepřiměřeně zvoleného textu, zvolil nejprve jednoduchou báseň, kterou po čase nahradil delší, obtížnější básní s komplikovanějšími verši. Přepis nerýmovaného textu pak zařadil až jako poslední část této činnosti, když věděl, že děti aktivitu zvládají dobře. Tato strategie se ukázala být správnou, jelikož děti neměly problém s jejím zvládnutím.

10.2.8 AZ-KVÍZ

Jedná se vlastně o didaktickou hru, jež si autor práce vymyslel a využívá ji v hodinách matematiky. Na tabuli se vytvoří pyramida a každé „okénko“ ukrývá jednoho žáka. Vybrání jsou následně dva soutěžící, kteří mají za úkol vybírat žáky tak, aby propojily všechny tři strany pyramidy, jako v klasickém AZ-kvízu. Vybrané dítě pak řekne příklad, na jehož vypočítání je daný počet vteřin, ten se předem určí v závislosti na obtížnosti příkladů. Spolu se soutěžícími jsou tedy před tabulí také „časomíry“, tedy děti, které zvukem „pípání“ počítají daný počet vteřin. U tabule jsou pak také „zapisovači“, kteří zaznamenávají správné odpovědi.

Autor práce naznačil, že se jedná spíše o didaktickou hru, nicméně i do této didaktické hry autor zakomponoval prvky DV, tedy celá tato aktivita se může právě za tímto účelem použít.

Soutěžícím je zadán charakter, který musejí po celou dobu hry dodržet, tedy např.: starší žena v důchodu, mladý právník s hlubokým hlasem. Jedná se tedy o „hru v roli“. Podobné role můžeme dát i dětem, které příklady zadávají.

Jelikož se v této aktivitě nenásilným způsobem procvičují a opakují různé příklady (malá násobilka, převody, obvod, obsah atd.), je vhodné ji zařadit do úvodní, motivační části hodiny.

Při této aktivitě je výhodou to, že ač se jedná o soutěž, tak ona soutěž je vlastně samotné hraní. Dítě, které prohrálo, tak prohrálo jako postava ve hře, což je pro děti pochopitelně daleko příjemnější.

Cíle activity: Procvičování příkladů, prožít si aktivitu po svém (vymýšlet různé charaktery, jinak pracovat s hlasem...)

Reflexe activity: S dětmi si učitel předem jasně stanovil, jaké příklady budou zadávat. I přesto se však ze začátku dělo, že děti volily příklady nepřiměřené, které si např. sami musely počítat na papír. Při opětovné realizaci této activity se již učitel před zahájením hry dětí zeptal, jaké příklady vymyslely, aby nebyly náročnější a daly se vypočítat v předem zvoleném časovém limitu. Při této aktivitě pak byla zaznamenána zvýšená hlučnost. Učitel nabídl pravidlo 3sekundového potlesku jako ocenění správně zodpovězeného příkladu. Děti si tedy tyto 3 sekundy patřičně užily a po jejich uplynutí opravdu ztichly a hra měla plynulý průběh.

10.2.9 JAZYKOLAMY

Jazykolamy, nebo také „rozmlouvadla“ vycházejí z metod verbálně zvukových (Valenta, 2008, s. 161) a také můžeme říct, že se jedná o úvodní část dramatické výchovy, jelikož právě v úvodu dramatické výchovy je třeba se rozmluvit tak, aby v jejím průběhu nedocházelo k „drmolání“. Tuto aktivitu je tedy nejvhodnější zařadit na úvod hodiny čtení. Jazykolamy můžeme dětem sami předvést a ukázat jim můžeme také tempo, které mohou později zvyšovat. Jazykolamy můžeme dětem také zadat za domácí úkol, který přinesou další hodinu a společně pak můžeme všechny vyzkoušet. Po patřičném procvičení řady jazykolamů můžeme přistoupit k poslední, nejnáročnější činnosti, tedy té, že děti budou jazykolamy samy vymýšlet. Pro tuto aktivitu je vhodné je rozdělit do skupin.

Cíle aktivity: Zlepšení artikulace, najít ideální tempo.

Reflexe aktivity: Děti se při přeřikávání jazykolamů různě „pitvořily“, s tím však učitel počítal. Časem si na aktivitu zvykly a již jim na ní nic směšného nepřipadalo. Po jejím provedení bylo vidět, že děti mají uvolněná mluvidla a lépe se jim artikuluje, zároveň učitel pozoroval, že i dětem, které často trápí tréma, se čte daleko snadněji.

10.2.10 IMAGINACE

V hodinách tělesné výchovy, ale také při běžných hodinách, když autor potřebuje děti zklidnit, používá imaginaci. Děti sedí v lavicích a učitel jim vypráví zdánlivě nesmyslný fantaskní příběh, jelikož cílem je představivost dětí. Například tedy: „Jste v posteli, otevřete oči a vidíte obrovskou díru, dáte do ní ruku a ta vám zmodrá, vlezte dovnitř a uvidíte obrovskou modrou louku, kde se prohání trojhlaví velbloudi a zelené veverky s obrovskými očima...“. Takto „nesmyslně“ vyprávíme celý příběh. Děti si „vyčistí hlavu“ a zároveň posilují také svou představivost. Pokud děti tuto aktivitu zvládají vsedě, mohou později začít po třídě chodit a imaginaci si představovat nejen v hlavě, ale také v prostoru. Posledním stupněm je interakce s ostatními dětmi, kdy se k nim mohou chovat právě jako k nějakým fantaskním zvířatům atd.

Cíle aktivity: Prožít si aktivitu po svém, interakce s ostatními, relaxace.

Reflexe aktivity: Děti zpočátku braly tuto aktivitu jako „hloupost“, které se smály. Učitel tedy začal „pozvolna“ bez konkrétností, které v dětech nevyvolávaly nějaké legrační myšlenky. Legrační věci, tedy například: pětinohý had, letadlo se slepičí hlavou atd. začal přidávat až později. Učiteli se také povedlo neuspěchat přechod od čisté představivosti k představivosti v prostoru, resp. k interakční představivosti.

10.2.11 REKVIZITY

V hodinách výtvarné výchovy/pracovních činnostech můžeme z metod graficko-písemných (Valenta, 2008, s. 196). využít tvorbu rekvizit pro nadcházející představení – čímž má autor práce na mysli pochopitelně například krátké etudy (viz bod 2.2.4). Ideální je tedy děti ve vlastivědě/přírodovědě seznámit s myšlenkou, že děti budou provádět nějakou etudu a na tu si v nadcházející hodině výtvarné výchovy/pracovních činnostech vytvoří rekvizity, které během jejich etudy použijí.

Cíle aktivity: Vytvořit takový výrobek, který bude přínosný do budoucích aktivit.

Reflexe aktivity: Učitel děti nejprve seznámil s tím, k čemu přesně rekvizity vytváří. Rovnou je také rozdělil do skupin, ve kterých následnou předváděly. Děti tak přesně věděly, co mají dělat a cíle aktivity byly naplněny.

10.2.12 PŘÍSTUP UČITELE

Autor práce již zmiňoval, že jako prvek dramatické výchovy považuje také přístup učitele, který by měl být přátelský, pozitivní a nestavět se do autokratické role. Sám autor tento přístup praktikuje ve své třídě tak, že s dětmi je opravdu velký kamarád, což se promítá i na spokojenosti dětí. Učitel si s nimi vyměňuje zážitky z prázdnin, při hodinách často proloží výklad vtipnou historkou z vlastního života, občas řekne anekdotu, k čemuž se děti rády přidají. Z dětí si občas udělá také legraci a nevdá mu, když si ji děti udělají z něj.

Tento prvek lze pak přímo aplikovat např. do výtvarné výchovy/pracovních činností, kdy děti kreslí/malují podle předlohy. Učitel může přinést své fotografie (z dětství, z narozenin, s rodinou, s přítelkyní, s přáteli, se psem atd.). Každou fotografii může krátce okomentovat, aby si k nim děti vytvořili určitý vztah. Děti pak fotografie učitele kreslí, což mezi oběma stranami vytváří daleko vřelejší a bližší pouto.

Cíle aktivity: Zlepšení vztahu učitel-žák, uvolněná atmosféra, pozitivní klima ve třídě.

Reflexe aktivity: I když je jisté skvělé být s dětmi kamarád, musel mít učitel na paměti, že musí být také autorita, jelikož jsou situace, kdy je na děti třeba aplikovat autoritativní prostředky. Učitel tak musel najít „balanc“, kdy s dětmi může být do jisté míry kamarád, ale nevdá mu na ně zvýšit hlas a potrestat je. Zároveň musí být respektován i ze strany dětí a nesmí se stát, že pro ně nebude učitelem ale pouze kamarádem. Učiteli se tento prvek vydařil, jelikož touto aktivitou našel rovnováhu, která zmíněné podmínky splnila. Ve třídě tedy byla/je pozitivní atmosféra a obě strany se naklonily k vzájemnému respektu.

ZÁVĚR

V této práci se autor věnoval prvkům DV a jejich přínosu a využití ve 4. třídě na 1. stupni ZŠ. V návaznosti na cíle stanovené v úvodu práce je možné pozorovat míru jejich naplnění.

Teoretická část ozřejmila přínos dramatické výchovy z hlediska socializace, sociálního klimatu ve třídě a vzdělávacích oblastí kurikula. Příprava teoretické části poskytla autorovi možnost formulovat svá pozorování i pokusy v souvislosti s terminologií oboru dramatické výchovy. Vhled, jež získával studiem odborných zdrojů, mohl využít a ověřit v komunikaci s kolegy a s dětmi. Rozbory rozhovorů přispěly k reflektování autorových vlastních tvořivě dramatických aktivit.

Rozhovory s pedagogy, coby těžiště výzkumné sondy v praktické části, potvrdily autorovu hypotézu, že dramatická výchova není učiteli na běžné ZŠ využívána jako běžná metoda výuky využívána, avšak některé její prvky, například dramatická hra, hra v roli, hra s předmětem, pantomimická cvičení, však ano. Z dotazovaných učitelů v rozhovoru $\frac{3}{4}$ uvedly, že nemají představu o tom, co to prvky DV, v dalším rozvíjení otázky však bylo poukázáno na neznalost termínu. Při rozvíjení rozhovoru směrem k popisu dramatických aktivit, aktivit souvisejících s rolou hrou, tvořivě dramatickou činností nebo aktivitou odvozenou z dramatického umění, všichni dotazovaní zmínili vlastní autorské a originální tvořivé či herní aktivity, přičemž každý z dotazovaných zmínil jiné a každý jich vyjmenoval více. Všichni dotazovaní uvedli, že aktivity využívají, považují je však za doplňkové a pomocné. Dva dotazovaní uvedli, že dramatické aktivity využívají mimo vyučování. Napomáhají soustředění, odreagování. Tato neznalost jim však nebrání v jejich občasné využívání zejména v úvodní, tedy motivační části hodiny. Toto koreluje se znalostmi autora získané na vysoké škole, kde se učil právě to, že do motivační části hodiny je vhodné zařadit různé hry.

Jako důvody méně častého využívání prvků DV učitelé uvádějí jednak časovou náročnost na přípravu i samotné provedení, ale také nekomfortnost měnit své staré osvědčené metody. V rozhovorech se dále autor setkal s názorem, kdy měl učitel sice povědomí o prvcích DV, ale jelikož si je vědom situace v současném školství, tedy důrazu na memorování, prvky záměrně nevyužívá tolik, aby si děti nepřivykly na takový způsob výuky, který jim bude v budoucím studiu překážkou.

Rozhovory vedené s dětmi poukázaly na pozitivní přijetí prvků DV účastníky, což bylo v souladu s autorovou hypotézou, založenou na přímé zkušenosti využívání prvků DV v hodinách. Rozhovory s žáky autora vyvedly z omylu, že děti nevnímají prvky dramatické výchovy jako učení. Žáci 5.ročníku ZŠ, jak dokládají rozhovory, vnímají prvky dramatické výchovy jako formu učení nebo hru s edukativním přesahem. Ze všech rozhovorů pak vyplynulo, že děti shledávají pozitivním to, jakým způsobem je prvky obohacují. I přes tuto skutečnost však dětem nepřijde správné, aby ze škol vymizela tradiční forma výuky.

Rozhovory s dětmi poskytly také další vhled na autorem popsané aktivity prováděné s pozorovanou třídou. Dětsí respondenti v odpovědích spontánně zmiňovali dramatické aktivity, hry v rolích i pantomimická cvičení a uváděly je do souvislosti s vzdělávacím obsahem daného předmětu. Žáci v rozhovorech také explicitně zmiňovali uvolněnou atmosféru.

Prvky DV jsou přínosné z hlediska socializace, sociálního klimatu ve třídě a vzdělávacích oblastí kurikula. Jejich častější využívání však musí jít „ruku v ruce“ se změnou chápání a přizpůsobení výukového procesu dnešní době, současným požadavkům na vzdělání, kdy memorování informací musí ustoupit ve prospěch schopnosti se v nich orientovat, dovednosti informace vyhledávat a třídít. Důraz na vzdělávací obsah v podobě kusých dat musí ustoupit aktivnímu rozvoji klíčových kompetencí, tak, jak jej v souvislosti s RVP ZV nabízí třeba právě dramatická výchova. Komunikační dovednosti a schopnost empatie, další oblasti, které DV prokazatelně rozvíjí, jsou předpoklad pro budování vztahů, tedy sociálního kapitálu. Ve shodě s podněty, jež přinesla praktická část této práce, je možné konstatovat, že pokud nenastane výraznější reforma a změna pohledu na základní vzdělávání v ČR, bude u nás dramatická výchova stále přínosnou, avšak méně využívanou formou výuky a její prvky doplňkovými aktivitami pro oživení.

RESUMÉ

Práce pojednává o prvcích dramatické výchovy a jejich přínosu a využití ve 4. třídě na 1. stupni ZŠ.

Teoretická část odpověděla na otázku, v čem je dramatická výchova důležitá. Autor v ní vysvětlil pojem dramatická výchova a vymezil prvky dramatické výchovy z hlediska: využití dramatické výchovy ve stavbě vyučovací hodiny, využití hry a hravosti jako prvku, využití prvku učitele jako spoluhráče. Dále je v teoretické části popsáno postavení dramatické výchovy v současném českém školství a samotný přínos dramatické výchovy a jejích prvků v oblastech socializace a sociálního klimatu ve třídě. Přínos dramatické výchovy nalezneme také ve vzdělávacích oblastech kurikula.

V praktické části se autor věnoval rozhovorům s pedagogy a dětmi. Přidal také okomentovaný seznam aktivit, které s dětmi provedl. Rozhovory s pedagogy potvrdily autorovu domněnku, že dramatická výchova není na 1. stupni ZŠ běžně využívána. Učitelé však některé její prvky využívají, ovšem pouze za odměnu či mimo výuku. Obě strany se shodly na tom, že dramatická výchova je jistě zajímavý prostředek, který je však jedním z mnoha přístupů a tradiční přístup by vymizet neměl. Autor následně seznámil s řadou prvků, které ve třídě aplikoval. Tyto prvky podrobně popsal a připojil reflexi z konkrétní hodiny, kdy daný prvek ve své třídě aplikoval.

Z rozhovoru vyplynul také názor pedagoga majícího povědomí o prvcích dramatické výchovy, jelikož si je ale vědom situace v současném školství, tedy důrazu na memorování, prvky záměrně nevyužívá tolik.

Dětsí respondenti v odpovědích spontánně zmiňovali dramatické aktivity, hry v rolích i pantomimická cvičení a uváděly je do souvislosti s vzdělávacím obsahem daných předmětů. Zmíněna byla také uvolněnost a příjemnou atmosféru.

V závěru práce autor přiložil několik okomentovaných aktivit, ke kterým připojil reflexi a zhodnocení s ohledem na budoucí vylepšení.

This work contemplates aspects of dramatical education, and their benefits and use in 4th grade of elementary school.

The theoretical part of this work has answered the question of what makes dramatical education important. The author explained the term “dramatical education” and outlined aspects of dramatical education from the perspective of: using dramatical education in building curriculum, using play and playfulness as an aspect, and using the teacher-as-a-player aspect. Furthermore, the theoretical part examined the current position of dramatical education within the Czech school system, and the benefits of dramatical education itself in areas of socialization and social climate inside the classroom.

In the practical part, the author devoted himself to interviews with lecturers and children. He also added a commentated list of activities that he has performed with the children. The lecturer interviews have affirmed the author’s thesis that dramatical education is not commonly used in elementary schools. Teachers do use some of its aspects, but only for a reward or outside of the class sessions. Both parties have agreed that dramatical education is certainly an interesting method, but also only one of many possible approaches and that the traditional approach should not go extinct. The author subsequently outlined some aspects that he applied inside the classroom. These aspects were described in detail and accompanied with reflections from the sessions in which a particular aspect was used.

An opinion has emerged during the interviews from a lecturer having some knowledge on aspects of dramatical education. However, being aware of the situation in the contemporary school system and its emphasis on memorization, he intentionally does not use them very much.

Child respondents spontaneously mentioned dramatical activities, role play and pantomimical exercises, and put them into context with the educational content of a given subject. A relaxed and genial atmosphere was also mentioned.

At the end of this work, the author provided several commentated activities, which he supplemented with reflection and reviews regarding future improvements.

SEZNAM LITERATURY

BLÁHOVÁ, Krista. Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

CISOVSKÁ, Hana. Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

ECO, Umberto. Jak napsat diplomovou práci. Olomouc: Votobia, 1997. Velká řada. ISBN 80-7198-173-7.

KARAFFA, Jan. Dramatická výchova a Mikuláš ve škole. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-230-2.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. Škola dramatickou hrou: dramatická výchova v primární škole. 2. upravené vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7599-072-3.

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

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

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. Vyučování dramatu: hlava plná nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

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

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

VALENTA, Milan. Dramaterapie. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-586-5

Živá historie: Poklady. Praha: Extra Publishing, s. r. o., 2008-. ISBN: 9771803332001

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s. [cit. 2021-12-08]. Dostupné z WWW:<<http://www.nuv.cz/file/4986/>>.

PŘÍLOHY

1. Rozhovory s učiteli

1.1. Učitel 1

pohlaví: žena, věk: 46 let, délka praxe: 17 let, ročník: 4., čas: cca 11 minut

Autor: Tak jaký jste dnes měla den?

Učitel: No hrozný, celá ta situace s tím virem, to je něco strašného.

Autor: Copak? Hodně dětí v karanténě?

Učitel: V karanténě, v izolaci, hrozný. Člověk se až bojí s nima dělat nějaký skupinový věci, aby se nenakazily.

Autor: To je bezva, že to zmiňujete, protože o tom s vámi právě chci mluvit.

Učitel: O čem? O skupinových pracích?

Autor: No, to také, ale zajímá mě vlastně, co s dětmi takhle v těch skupinách třeba děláte.

Učitel: Hele, tak různý věci.... Prostě klasický didaktický hry. Početní král, letadlo, pexeso... různě hele.

Autor: Hmmm.. to je super. A využíváte třeba nějaké prvky dramatické výchovy?

Učitel: Dramatické výchovy? Jako že bychom nacvičovali nějakou hru? (lehký smích).

Autor: To ne, právě že mezi dramatickou výchovou a prvky dramatické výchovy je docela rozdíl. Dramatická výchova má spoustu prvků, které se dají využít i v hodinách. Zajímá mě, jestli něco z toho třeba využíváte.

Učitel: Jo takhle, hele nevim. **Jako třeba, že jsme něco dělali pantomimou**, je to prvek dramatické výchovy?

Autor: No jasně! Tohle přesně je prvek dramatické výchovy. Ty prvky dramatické výchovy se objevují i v normálních didaktických hrách.

Učitel: Jasný, takže věci, který se dělají v dramatické výchově, když se nějak dostanou do her, který dělám s dětmi v hodině, tak to jsou prvky dramatické výchovy?

Autor: No, nemusí to být jen během nějakých her. Může to být i během hodiny, jakože to může být součást hodiny.

Učitel: Hmm to zní zajímavě, ale asi bych na to úplně neměla čas teda.

Autor: Jak to myslíte?

Učitel: S dětmi ráda nějaký ty hry provedu, je to fajn na začátek hodiny, ale asi bych nechtěla, aby si celou hodinu jenom hráli.

Autor: Vnímáte to tak, že by si tím jenom hráli?

Učitel: Ne, to asi úplně ne.... No.... Víš, jak to myslím. Prostě musíš občas splnit „ervépéčko“ (RVP ZV), takže není čas s dětmi dělat hry.

Autor: No to je jasný, ale právě díky takovým věcem můžeš to „ervépéčko“ (RVP ZV) naplnit ne?

Učitel: To možná ano, ale musela bych na to dělat dlouhý přípravy a na to teď také není úplně čas.

Autor: Jo, naprosto Vám rozumím. Kdybyste tedy měla nějak shrnout, jak moc využíváte prvky dramatické výchovy v hodinách, jak byste to řekla? Víte vlastně už, co to je? Máte v plánu to využívat? Prostě cokoliv – klidně se rozpovídejte.

Učitel: No, určitě jsem nikdy nepřemýšlela, že existuje něco jako „prvky dramatické výchovy“, to je fakt. Ani jsem nevěděla, že je teda někdy využívám. Ale obecně se nějak nezaměřuju na to, abych je využívala. Prvky nebo nějaký další takový věci. Když je čas a probíráme třeba taky novou látku, to jo, ale nedělám to pokaždý. Určitě to budu s dětmi tyhle věci dělat i nadále, teda jestli do toho rozhovoru potřebuješ odpovědět, tak „budu využívat ty prvky i nadále“. Je to takhle v pohodě?

Autor: Jo, tohle mi stačí. Moc děkuju za rozhovor, pomohla jste mi.

Učitel: To nemáš zač hele, ráda jsem ti pomohla. Tak já jdu nabouchat do „onlajnu“ (Škola OnLine) tu absenci. Tak zatím

Autor: Zatím, a děkuju.

1.2. Učitel 2

pohlaví: žena, věk: 31 let, délka praxe: 6 let, ročník: 4., čas: cca 14 minut

Autor: Ahoj, tak můžeme začít?

Učitel: Jasně. Povídej, přeháněj, jsem připravená na cokoliv.

Autor: Ty jsi nějaká najetá teda, hele, než začneme, tak bych ti asi rád řekl, o co mi vlastně půjde.

Učitel: Jasný, dnes už nejsem schopná klást jakýkoliv odpor.

Autor: Proč, co se stalo?

Učitel: Prosímte, kluci se mi tam nějak postrkovali a jeden z nich si rozsekl obočí

Autor: Tykráso, to bylo o přestávce jo?

Učitel: Jojo, hele jako ne že by se prali, ale nějak do něj strčil... no krve jako z vola, ale nic se mu nestalo no, tak snad v pohodě...

Autor: Tak alespoň, že tak. A necháváš je dost vyblbnout během hodiny? Nebo jak vlastně tak vypadá tvoje ideální hodina?

Učitel: Hele, normálka. Na začátek dám nějakou motivační hru třeba, potom uděláme něco z pracáku, učebnice. Snažím se měnit různě ty formy práce, aby byly ve skupinách, ve dvojicích atd. Na závěr dáme někdy reflexi, ale hele... ta reflexe se zase tak často nevyužívá no. Často ji prostě nestihneš.

Autor: No, mě spíš zajímá hele třeba ta motivační hra v úvodu hodiny. Co si pod tím mám představit?

Učitel: Hele, to vezmu třeba nějaké kartičky s příklady a dám jim vyřazovací soutěž ve dvojicích... prostě početní král. Občas třeba udělám i to, že třeba na češtině je rozhodím do skupin **a každý z nich dělá nějakou věc nebo osobu, a tak a ostatní děti potom hádají**, co je za věc a jaký vzor k té věci patří... ale rozhodně tam nehrajeme nějaký divadlo nebo tak. Víím, že ty máš něco s tím dramatakem tu diplomku že jo?

Autor: Ano, „Prvky dramatické výchovy a jejich přínos a využití ve 4. třídě na 1. stupni ZŠ“

Učitel: To zní hrozně složitě. Já měla dvojslovný název svojí diplomky

Autor: Není to zas tak složitý. Ale hele, zajímá mě jedna věc. Jak jsi říkala, že ty děti hrajou třeba ty různé osoby a věci a ostatní hádají, co to je...

Učitel: A potom určují vzor!

Autor: Jasně, a potom řeknou ten vzor. Jak bys to definovala tuhle aktivitu?

Učitel: No, normálně prostě didaktická hra.

Autor: A u té hry i mluví nebo to dělají jenom pantomimicky?

Učitel: Jo, to jsem neřekla. Někdy mluví a někdy pantomimicky, to si řekneme v úvodu hodiny.

Autor: Takže se nestane, že by někdo mluvil a někdo hrál pantomimou?

Učitel: Ne, to ne. Prostě všichni dělají to stejný.

Autor: Dobře, říkala jsi mi také, že s nimi nehraješ divadlo. Využíváš třeba ale jenom nějaké části dramatické výchovy?

Učitel: To je to stejné ne? Nebo ne? Ted' nevím, už je to dlouho, co jsem ze školy. Ale podle mě nic takového nedělám

Autor: A když bych ti řekl, že „hra v roli“ a „hraní pantomimou“ jsou prvky dramatické výchovy, které jsi mi popsala, že je využíváš...

Učitel: Ahááá, téda to mě vůbec nenapadlo hele.

Autor: V pohodě, hele a takové věci využíváš jen v úvodu hodiny?

Učitel: No, v podstatě ano, nevybavím si ted', jestli třeba i uprostřed hodiny. Možná někdy jo, ale spíš v úvodu.

Autor: A proč to s nimi vlastně děláš?

Učitel: Hele už na fakultě nám říkali, jak ty děti máme namotivovat v úvodu hodiny no... a celkem to funguje. Ale hele, občas to prostě nestihneme no, když máme fořřík prostě.

Autor: Aha, takže tyhle věci děláš jenom když je čas?

Učitel: To ne, ale jsou prostě dny, kdy musíme něco probrat a na tohle čas prostě nezbyde no.

Autor: Aha, dobře, hele tak já myslím, že mi to asi stačí takhle.

Učitel: Tak to ani nebolelo (smích).

Autor: Vidíš, zvládla jsi to v pohodě

Učitel: Jo, no tak kdybys někdy zase něco potřeboval, klidně přispěchám s pomocí

Autor: Díky moc, máš to u mě. Tak Ahoj

Učitel: Čauky

1.3. Učitel 3

pohlaví: muž, věk: 58 let, délka praxe: 31 let, ročník: 3., čas: cca 10 minut

Autor: Dobrý den. Děkuju, že sis na mě udělal čas

Učitel: Hele, to nemáš zač. Sám jsem kdysi podobnou věc dělal. Byla to sice otrava, ale musel jsem to zvládnout no.

Autor: A na jaké téma jsi měl diplomovou práci?

Učitel: Hele, to nebyla diplomová práce... to jsem zjišťoval... téda, já už vlastně ani pořádně nevím, už si to nevybavuju, ale bylo to něco o komunikaci s rodiči, tak nějak. Právě jsem se ptal kolegů, jak komunikují s rodiči. (Smích) Když si vzpomenu na tu komunikaci dneska, to se vůbec nedá srovnávat. Tenkrát to bylo úplně o něčem jiným no. Ale nechci tě zatěžovat svým životem.

Autor: Ne, v pohodě. To si klidně postěžuj, je to jenom mezi námi. Sice si to nahrávám a potom to přepíšu do svojí diplomky, ale je to anonymní (Smích)

Učitel: Takže se nemám cítit jako u výsledku jo?

Autor: To rozhodně ne. A máš s dětmi ve třídě nějaký problém, jakože s jejich rodiči?

Učitel: Hele, jde to. Teda paní (příjmení), to je (jméno žáka) máma, tak ta mi pořád volá kvůli každý pí*ovině no. Promiň za ten výraz, ale to se jinak říct nedá. Hele třeba včera jsem jim řekl, ať si přinesou do školy oblíbeného plyšáka a ona mi dneska ráno volá, že (jméno žáka) nemá oblíbeného plyšáka, jestli může přinést nějakou jinou hračku. No chápeš to?

Autor: Bože, to je strašný, kdyby napsala alespoň e-mail vid'? A na co jste vlastně ty plyšáky používali?

Učitel: Hele tohle s dětmi dělám vždycky. Oni přinesou plyšáky a píšeme o nich sloh. Prostě popis plyšového kamaráda tomu říkáme.

Autor: Jo, tak to je moc pěkný, to asi ty děti baví. A jenom je popisujete, nebo s nimi provádíte i něco jiného.

Učitel: **Hele občas těm dětem zadám, že si mají ty plyšáky a třeba zahrát nějakou scénku, že mluví jako ty plyšáci... vlastně takový loutkový divadlo.** To je celkem baví. Dělal jsem to už snad ve všech ročnících (myšleno na 1. stupni) a vždycky se ty děti pěkně vyblbli.

Autor: Jo, tak to je pěkný. Děláš s těmi dětmi ještě něco netradičního?

Učitel: Netradičního?

Autor: No, něco, co si myslíš, že jen tak někdo nedělá

Učitel: Hele nevím no, občas prostě tak „blbneme“, když máme čas a prostor, tak si dáme třeba 10 minut, kdy si přehrajeme nějaký jejich oblíbený film nebo tak. Takový minidivadlo třeba

Autor: To je teda dost zajímavý. A to děláš v rámci nějaké probírané látky nebo úplně mimo?

Učitel: To děláme úplně mimo, zas to nechci zatahovat do probírání látky.

Autor: Takže když probíráte látku, tak co je pro tebe ideální?

Učitel: No, tak já vysvětluju, píšeme, pracujeme se sešitem, občas je vezmu třeba ven a píšeme něco venku. Pracujeme třeba ve dvojicích a tak.

Autor: Jasný. A tyhle hry, které jsi mi popisoval tedy děláš jenom v případě, když je čas.

Učitel: A když jsou děti hodný, to mají prostě za odměnu no.

Autor: Aha, tak díky moc hele, to mi asi stačí, už tě nebudu zdržovat.

Učitel: Počkej, stačí? To je všechno? Vždyť ses mi na nic nezeptal?

Autor: Budeš se divit, ale všechno, na co jsem se tě doted' ptal, bylo součástí toho rozhovoru, na který jsem si tě pozval.

Učitel: Aha, a já si pořád říkal, kdy začneme... a my už začali. Teda Honzo, ty seš úplnej psycholog.

Autor: To bych zase netvrdil no.

Učitel: No a jak to vlastně dopadlo?

Autor: Jak to myslíš?

Učitel: No, co ses dozvěděl?

Autor: No, že prvky dramatické výchovy občas aplikuješ, ale ne do předmětů.

Učitel: Prvky dramatické výchovy, to je složitý Honzo teda. Hele, tak jo, já valim, jsem rád, že jsem nějak pomohl... snad.

Autor: Jo, pomohl jsi mi. Tak díky moc. Ahoj

Učitel: Zatím ahoj.

1.4. Učitel 4

pohlaví: muž, věk: 29 let, délka praxe: 5 let, ročník: 5., čas: cca 10 minut

Autor: Ahoj, tak jdeme na to?

Učitel: Zdar, jsem ready hele, kam si mám sednout?

Autor: Klidně třeba sem, já si sednu vedle tebe. Budu si to nahrávat ok?

Učitel: Jasně v pohodě, mám se snažit mluvit nějak do toho? Bude to muset bejt kvalitní, nebo to pak budeš přepisovat?

Autor: Ne, to nemusíš, budu to právě ještě přepisovat.

Učitel: No, už jsem asi zblblej z toho hybridu (hybridní výuka). Tam se pořád potýkáme s tím, že někdo nemluví do mikrofonu dobře a potom není slyšet no.

Autor: Lepší je, když jsou děti ve škole co?

Učitel: No to rozhodně, to s nimi můžeš dělat věci, které takhle přes počítač nemůžeš.

Autor: A co třeba?

Učitel: Tak když něco vysvětluješ nebo procvičuješ, tak můžou pracovat ve dvojicích, ve skupinách, můžeš s nimi dělat nějaký hry... takhle jenom píšou do sešitu no, je to asi docela otrava no pro ně.

Autor: Tomu rozhodně rozumím, mám to podobně. A jaké hry s nimi třeba děláš?

Učitel: Tak já nevím, třeba jsme procvičovali vyjmenovaná slova, tak jsme hráli šibenici, nebo **při vlastivědě si občas zahrajeme nějakou scénku**, to děti baví, hlavně takový ty raubíře, co se musejí vyblbnout

Autor: Scénku, jakou scénku třeba?

Učitel: Hele nevím, třeba někdo hraje Marii Terezii, někdo Josefa II. a tak. "

Autor: A situaci jim vymýšlíš nebo si ji vymyslí sami?

Učitel: To jim většinou vymyslím no. Odborně se to jmenuje „vedená etuda“ myslím, ale nechci kecat.

Autor: Koukám, že se vyznáš.

Učitel: Tak vím, že máš o tom diplomku, tak musím trochu zamachrovat že jo (Smích). Ale vážně hele, jako jestli by ses mi zeptal, jestli dramataák využívám v hodinách, tak ti řeknu, že jo. Kdyby ses mi zeptal, jestli ho využívám hodně, tak ti řeknu, že ne.

Autor: (Smích) Koukám, že ten rozhovor můžeš dělat i beze mě. Ale dobře... no a kdybych se zeptal proč ho nevyužíváš často?

Učitel: Hele, to je jednoduchý. Současný školství je prostě postavený na memorování a na znalosti textu. Jakože já tu s nima můžu dělat scénky – nějakou tu hru v roli, pantomimu a já nevím co ještě, ale pak přijdou na druhý stupeň, střední vejšku a tam nic takovýho není no. Nevím, to by musela být nějaká reforma. Já ty děti chci hlavně v pátý třídě prostě připravit na budoucí studium, a ne s nimi dělat kraviny.

Autor: Takže to nebereš tak, že tyhle „kraviny“ děti také vzdělávají.

Učitel: Ne, tak to jsem řekl asi blbě, vím, že to nejsou kraviny a také vím, že ty děti si z toho leccos pamatují. Jenomže když je naučím si všechno pamatovat pomocí těhle věcí, tak na druhým stupni budou nešťastný, když budou muset sednout k učebnici a naučit se to.

Autor: Jo, rozumím. Takže nějaké prvky dramatické výchovy využíváš, ale nechceš to přehánět, aby se děti na to nenavykly a neuměly se učit potom jinak.

Učitel: Jo, přesně tak. Hele rozhodně to není tak, že bychom jeli celou hodinu frontálně a jenom si něco psali, to fakt ne. Děláme různé hry i s využitím tý dramatické výchovy, ale prostě to nechci přehánět, takže to ve všech hodinách nevyužívám no.

Autor: Jo, rozumím ti, jak to myslíš. Je to určitě zajímavý názor, takový ještě nemám, takže jsem spokojenej.

Učitel: Jo, tak to je hlavní (smích). No a kolik už máš tý diplomky vlastně?

Autor: Hele nevím, do Vánoc bych to chtěl mít nějak hotový.

Učitel: To je asi rozumný, nikdy nevíš, co přijde po Vánocích, co si na nás ta vláda zase vymyslí.

Autor: No, to máš pravdu. Hele tak díky moc za rozhovor.

Učitel: To je všechno jo?

Autor: Jo, jak jsem říkal, jsem spokojenej.

Učitel: Dobře, tak se měj a hodně štěstí s diplomkou.

Autor: Díky, Ahoj.

Učitel: Ahoj.

2. Rozhovory s žáky

2.1. Žák 1

pohlaví: chlapec, věk: 11 let ročník: 5., čas: cca 5 minut

Autor: Budu si to nahrávat dobře?

Žák: Dobře

Autor: Nejdřív mi řekni, úplně jednoduše, co tě dnes bavilo nejvíc.

Žák: Asi matematika

Autor: Aha, a co tě na matematice bavilo nejvíc?

Žák: Jak jsme dělali pod sebe.

Autor: Aha, takže máš nejraději matematiku?

Žák: Jo

Autor: A když třeba děláme nějaké hry, to tě baví

Žák: Jo

Autor: Která hra tě třeba baví... v jakémkoliv předmětu?

Žák: I při tělocviku?

Autor: Ano.

Žák: To mě asi baví to lano, jak si přitahujeme ty nohy.

Autor: A proč si myslíš, že třeba to lano děláme?

Žák: Já nevím, aby to nebyla úplná nuda?

Autor: Myslíš, že by to byla jinak nuda?

Žák: **Takhle je to větší zábava a víc mě to baví si ten sval protáhnout.**

Autor: Dobře a jakou hru máš ještě rád?

Žák: Já nevím už, všechny mě baví.

Autor: Dobře, tak já už tě nebudu trápit. Tak díky.

Žák: Není zač.

2.2. Žák 2

pohlaví: chlapec, věk: 10 let ročník: 5., čas: cca 6 minut

Autor: Budu si ten rozhovor nahrávat jo?

Žák: Proč?

Autor: Abych to potom mohl přesně přepsat.

Žák: Vy budete přepisovat všechno, co řeknu? I tohle? I tohle, co teď právě říkám?

Autor: Ano, tak mi to nedělej složitější (smích). Jakou máš teď náladu?

Žák: Asi docela dobrou.

Autor: Docela dobrou?

Žák: Ty pády mi docela jdou, takže to je dobrý.

Autor: A jak tě nejvíce baví, když se ty pády učíme?

Žák: Baví mě AZ-kvíz.

Autor: To úplně nesouvisí s pády ne?

Žák: No jo vlastně.

Autor: To nevádí hele, a proč tě baví AZ-kvíz?

Žák: Baví mě, jak můžeme hrát jinýho člověka, než jsme.

Autor: A proč myslíš, že tuhle hru hrajeme?

Žák: No, asi abysme procvičili matematiku ne?

Autor: Nemyslíš si tedy, že je to jenom zábava.

Žák: **Tak je to zábava, ale učíme se matematiku.**

Autor: Dobře. A máš pocit, že je to lepší, než se učit třeba z učebnice?

Žák: Je to sranda, ale nevím, asi by to nešlo hrát celou hodinu.

Autor: Proč ne?

Žák: Já nevím, bylo by to docela divný si celou hodinu jenom hrát.

Autor: Ale říkal jsi, že se díky té hře učíš ne?

Žák: To jo...ale je to jiný, než když to procvičujeme na tabuli a ze sešitu...to by asi mělo bejt pořád si myslím.

Autor: Dobře, tak díky za názor.

Žák: Děkuju.... teda prosím.

2.3. Žák 3

pohlaví: dívka, věk: 10 let ročník: 5., čas: cca 5 minut

Autor: To naše povídání si nahraju jo?

Žák: Dobře. A proč to vlastně chcete dělat?

Autor: Musím to mít do školy, takový domácí úkol víš?

Žák: Aha. A dostanete pětku, když to bude špatně?

Autor: Nedostanu, protože to špatně nebude (smích).

Žák: A co chcete vědět?

Autor: Co tě dnes ve škole bavilo nejvíc?

Žák: Asi ty básničky, jak jsme četli.

Autor: Myslíš, jak jste se snažili přečíst tu básničku co nejlíp?

Žák: Jo.

Autor: A proč myslíš, že jsme to takhle četli?

Žák: Nevím. Protože nás to baví a je to sranda.

Autor: A máš pocit, že se během toho čtení učíš?

Žák: **To ne... nebo takhle... jako vlastně se učíme líp číst, takže asi jo.**

Autor: A myslíš, že je to lepší, než číst jenom v lavici z čítanky nebo naopak?

Žák: Určitě je to lepší, protože si dáme víc záležet a ostatní víc nás poslouchaj a my je a vlastně je to takový pro všechny lepší mi přijde.

Autor: Dobře, tak díky za rozhovor

Žák: Mě to baví, to už je konec?

Autor: Ano, už je konec. Tak díky.

Žák: Tak na shledanou.

Autor: Budeme mít sice ještě hodinu, ale tak tedy ahoj

(Smích)

2.4. Žák 4

pohlaví: dívka, věk: 10 let ročník: 5., čas: cca 7 minut

Autor: Tak to rozjedeme, já si jenom zapnu nahrávání. Nevadí?

Žák: V pohodě.

Autor: Tak mi řekni, co bylo dnes ve škole nejlepší?

Žák: Jako jak nejlepší?

Autor: No, co tě nejvíc bavilo.

Žák: Nejvíc mě bavilo asi přírodověda

Autor: A proč?

Žák: Bavilo mě, jak jsme mluvili jako kameny, to jsme nikdy předtím nedělali.

Autor: A proč si myslíš, že jsme mluvili jako kameny?

Žák: Jak jako proč si to myslím?

Autor: No proč si myslíš, že jsme tuhle hru dělali.

Žák: Já nevím, protože jsme to probírali.

Autor: No, ale proč jsme si třeba nečetli jenom z učebnice?

Žák: Protože by to bylo nudný a takhle je to sranda.

Autor: A máš pocit, že jsme se dneska něco naučili.

Žák: Jo, já třeba vím, že ta žula nebo jak se to jmenuje, tak že je ze třech kamenů.

Autor: No a máš pocit, že jak jsme dělali ty kameny, že to pomohlo k tomu, aby sis to zapamatovala?

Žák: Jo, to asi jo.

Autor: Takže myslíš, že je to učení nebo hra?

Žák: Asi hra, při který se učíme si myslím. Je to správně?

Autor: Všechno, co řekneš je správně.

Žák: I když třeba řeknu, že je mi 95 let?

Autor: Ne, to zase ne, nezlob mě (smích). Ale myslíš si tedy, že tyhle hry, které děláme jsou dobré pro to, aby sis věci lépe zapamatovala?

Žák: Jo, asi jo.

Autor: A jak často si myslíš, že by se měly hrát?

Žák: Jak to jenom půjde, ale ne pořád, to by bylo jako ve školce potom.

Autor: Aha, takže si myslíš, že do školy patří i to si sednout do lavice a psát?

Žák: Jo, tak patří to sem, je to přece škola.

Autor: Dobře, tak díky za rozhovor.

Žák: Nemáte zač, pane učiteli.