

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA MATEMATIKY, FYZIKY A TECHNICKÉ VÝCHOVY

VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VÝUCE FYZIKY NA ZŠ  
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vladimír Kábrt**

*Přírodovědná studia, Fyzika se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: *PaedDr. Josef Kepka, CSc.*

Plzeň, 2012

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

Plzeň, 20. června 2012

.....

podpis autora

## PODĚKOVÁNÍ

Chtěl bych poděkovat vedoucímu práce PaedDr. Josefu Kepkovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, vstřícné jednání a pochopení s výběrem tématu.

## OBSAH

1	ÚVOD.....	2
1.1	MOTIVACE K TÉTO PRÁCI .....	2
1.2	CÍL PRÁCE.....	3
2	TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	4
2.1	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	4
2.2	ZÁKLADNÍ POJMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	6
2.3	HISTORIE UPLATNĚNÍ DRAMATICKÝCH AKTIVIT VE ŠKOLSTVÍ .....	7
2.4	SOUČASNOST VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE ŠKOLSTVÍ .....	9
2.4.1	PŘÍKLADY VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE FYZICE .....	9
2.4.2	DV A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM .....	10
2.4.3	ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SYSTÉMY .....	10
2.4.4	VZDĚLÁVÁNÍ V DV – KVALIFIKACE UČITELE DV.....	11
2.5	METODIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	12
2.5.1	POPIS ZÁKLADNÍCH METOD DV.....	14
2.5.2	HODNOCENÍ ŽÁKA V PROCESU DV .....	15
2.6	INTERDISCIPLINÁRNÍ CHARAKTER DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....	16
2.6.1	VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K PEDAGOGICE.....	16
2.6.2	VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K PSYCHOLOGII .....	17
2.6.3	VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K DIVADLU A TEORII DIVADLA .....	18
2.7	DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ METODA.....	19
2.7.1	PROČ DRAMATICKÁ VÝCHOVA? .....	20
2.7.2	AKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ .....	21
2.8	UČITEL V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ A FYZICE .....	23
2.8.1	UČITEL FYZIKY .....	24
2.8.2	UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	24
2.8.3	UČITEL FYZIKY VYUŽÍVAJÍCÍ PRVKY DV .....	26
2.9	HRA A JEJÍ VÝZNAM VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.9.1	DRAMATICKÁ HRA .....	28
2.9.2	DRUHY HER A CVIČENÍ.....	29
3	PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
3.1	NÁVRH CVIČENÍ A HER DO VÝUKY FYZIKY .....	33
3.1.1	NÁMĚTOVÉ HRY, HRY V ROLI .....	33
3.1.2	VYUŽITÍ PANTOMIMY .....	39
3.1.3	STRUKTUROVANÉ DRAMA.....	42
3.1.4	LITERÁRNÍ A JINÉ UMĚLECKÉ ÚTVARY .....	42
3.1.5	DIDAKTICKÉ HRY, PŘÍPRAVNÁ A POMOCNÁ CVIČENÍ.....	44
3.2	ZKUŠENOSTI S NAVRŽENÝMI METODAMI V PRAXI.....	49
4	ZÁVĚR .....	52
5	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	54
6	RESUMÉ.....	57
7	PŘÍLOHY.....	58

## 1 ÚVOD

Škola – základ života. Na tomto rčení se jistě shodne drtivá většina lidí. Ve školství, konkrétně na základních školách, jde bezpochyby o velice důležitou věc, a to vybudovat pevné základy pro budoucí život mladých lidí. Jakou kvalitu mají ale tyto základy? Dle svých vlastních zkušeností se základní školou musím uznat, že co do obsahu učiva a množství informací, které jsou na školách vyučovány, či spíše předkládány, je na tom naše české školství velice dobře. Ale jak je to s formou vyučování? Se způsobem předávání informací prostřednictvím učitele na žáka?

Moje zkušenosti byly takové, že způsob výuky byl velice podobný v každé hodině. Převažoval pasivní výklad učitele a diktování poznámek. Často by šla výuka přirovnat k určitému druhu sportu, kdy nám žákům hlavou neustále probíhala jedna myšlenka: *Stihnu rychle zapsat nebo opsat všechny věty, které nám paní učitelka předčítá ze svých poznámek či píše na tabuli? Běda, jestli mi dopíše propiska, nestihnu pak celou větu, jen útržky.* Nemohu říct, že bych si po takové hodině mnoho z výkladu pamatoval nebo pochopil. Ano, máme se přeci učit doma. Někteří žáci se ale zřejmě domácí přípravě mnoho nevěnovali, takže dostávali špatné známky, dokonce pětky a propadali. Jistě, je to jejich chyba, že nevěnovali z různých důvodů domácí přípravě dostatečnou pozornost. Ale co když je v možnostech školy naučit i tyto žáky přímo v ní alespoň zmíněné základy? Vzbudit u těchto žáků, kteří se hůře učí, nějakým způsobem větší zájem o výuku? Třeba je to pak ve škole začne více bavit, více se zapojí do školního procesu a na vysvědčení budou mít možná o stupeň lepší známku.

### 1.1 MOTIVACE K TÉTO PRÁCI

Výše uvedenými otázkami v úvodu jsem se v posledních letech čas od času zabýval, a to hlavně proto, že jsem se sám dal na dráhu učitele a začal studovat na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni obor Fyzika se zaměřením na vzdělávání.

Ve svém osobním životě se věnuji amatérskému divadlu, a proto jsem si s radostí zapsal ke svému oboru i tříleté certifikátové studium Dramatické výchovy. To jsem také úspěšně absolvoval. Otevřelo mi to oči. Najednou jsem viděl a také hlavně prožil, jakou jinou formu může mít výuka a jak lze pracovat s žáky. Poeticky řečeno – prošel jsem se po cestě do hlubin študákovy duše. To pro mě bylo něco nového. Má dosavadní zkušenost byla taková, že žák je pasivní nádobou na nalévání různých vědomostí. Všechno ostatní je vedlejší. Ale v dramatické výchově má žák daleko větší prostor pro rozvinutí svých volných vlastností, je respektována jeho individualita a citlivě se klade důraz na jeho osobnostní a sociální rozvoj. Tedy vznikl předpoklad,

že tato nádoba – žák, bude o něco kultivovaněji a jaksí lidštěji vybaven do dalšího života. Následně jsem nabyt přesvědčení, že pokud se metody dramatické výchovy správně a účelně použijí ve výuce rozličných předmětů, může to být velice přínosné nejen z hlediska osobnostního rozvoje žáka, ale i získaných vědomostí a zkušeností.

V budoucnu bych se rád stal učitelem fyziky a zároveň i dramatické výchovy. Myslím, že k tomu mám dobré předpoklady. Dramatickou výchovu jsem již vystudoval a fyziku právě studuji. Proto jsem se rozhodl v tématu své bakalářské práce, pro někoho jistě k odvážnému kroku, pokusit se najít způsob, jak začlenit dramatickou výchovu při výuce fyziky.

## 1.2 CÍL PRÁCE

Cílem této práce je začlenit prvky dramatické výchovy do výuky fyziky jako formu aktivního učení. Konkrétně hodlám navrhnout metody a cvičení, které, v případě správného použití, přispějí k pochopení probírané látky, účinně se využijí při opakování látky a budou sloužit jako prostředek k oživení a zefektivnění výuky fyziky na základní škole. Vedlejším cílem těchto metod a cvičení je nepřímo kladně působit na osobnostní a sociální rozvoj žáků.

Chtěl bych se zabývat začleňováním dramatické výchovy jako výukové metody do předmětu fyzika. To je z určitého pohledu jistě odvážná a nepříliš běžná záležitost. Považuji proto za nutné, věnovat nejprve určitou část teorie samotné dramatické výchově. Bez tohoto teoretického základu by totiž nemusely být pochopeny hlubší souvislosti spojené s dramatickou výchovou a použití navržených metod v praxi by se mohlo minout účinkem.

Další důvod, proč by měl být položen nejdříve teoretický základ, je ten, že obor dramatická výchova bývá často neprávem podceňován. A to zejména těmi, kteří nemají s dramatickou výchovou zkušenosti, nebo o ní vědí málo.

Kromě zmíněné části teoretické a následné části praktické, ve které navrhuji konkrétní metody a cvičení, je součástí práce také dvd s video ukázkami o použití vybraných metod v praxi.

Tato bakalářská práce by měla být určitým předstupněm pro moji budoucí plánovanou diplomovou práci na stejné téma. Ta však, vzhledem k charakteru magisterského studia a předpokladu získání dalších pedagogických znalostí a zkušeností, by byla zaměřena více didakticky. Součástí diplomové práce by pak byl i praktický výzkum, kterému by předcházelo oslovení konkrétních učitelů fyziky s žádostí o vyzkoušení navržených metod v jejich praxi přímo ve výuce fyziky. Věřím, že by tato práce byla přínosná a smysluplná.

## 2 TEORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Přestože tato část může, co do počtu stránek, působit příliš obsáhle, slouží pouze k základnímu seznámení s oborem dramatické výchovy. Informace, které jsou v teoretické části obsažené, považuji za nutný základ, který je nutno zmínit. Více detailněji budou rozebrány ty části, které bezprostředně souvisí s charakterem práce.

### 2.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatickou výchovu můžeme vnímat ve více souvislostech. Ve škole ji nejčastěji chápeme jako samostatný výukový předmět nebo zájmový kroužek, ale také jako metodu práce s žáky v různých předmětech. Jak vyplývá ze samotného názvu „výchova“, kromě cílů pedagogických, má dramatická výchova i cíle v oblasti sociální, psychomotorické, ale také postoje, citové a další. S dramatickou výchovou se můžeme potkat nejen ve školním prostředí, ale také v rozličných organizacích či sociálních ústavech jako volnočasová aktivita nebo prostředek léčby, tzv. dramaterapie. Přesahující charakter dramatické výchovy působí v mnoha dalších oborech lidské činnosti a není smyslem této práce se jimi zabírat.

Dramatickou výchovu zahrnujeme do estetické výchovy jako její nejkompexnější obor. Využívá určitých prostředků uměleckého učení. Podstatou dramatické výchovy je samotný proces – přímý prožitek, pomocí kterého se dítě, ale i dospělý jedinec učí, či esteticky vyvíjí. Dramatická výchova rozvíjí tvořivost, empatii, pomáhá pochopit a zmírnit různé sociální a psychické problémy, umožňuje poznání sebe sama, rozvíjí komunikační schopnosti (verbální i neverbální), schopnost vyjadřovat se slovně i pohybově.

V širším slova smyslu můžeme chápat dramatickou výchovu také jako divadlo hrané dětmi, které výchovně působí na diváka. Dramatická výchova je založena na poznávání, prozkoumávání a chápání lidských vztahů v různých situacích. Staví na osobní zkušenosti žáka, jeho vlastním prožitku. Někdy se můžeme potkat s ekvivalentními pojmy, jako je výchovná dramatika, tvořivá dramatika, školní drama, atd.

Pro zjednodušení bude v dalším textu v některých případech uváděna dramatická výchova pod zkratkou DV.

#### **DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Snad proto, že je dramatická výchova jako obor poměrně mladá, neexistuje dosud obecně platná definice dramatické výchovy, kterou by všichni přijímali. Zatímco Machková klade ve svém

popisu dramatické výchovy prioritně důraz na osobnostně sociální rozvoj a formování jedince prostřednictvím učení ve fiktivní situaci (1998, s. 32), jiní pohlíží na DV prostěji, jako na estetickou či divadelní výchovu (Valenta 2008, s. 41). Silva Macková (2004, s. 81) vystihuje podstatu dramatické výchovy v získávání zkušenosti jednáním a zažíváním při herním jednání, jednáním ve fiktivní představované situaci.

Josef Valenta definuje dramatickou výchovu jako: „*Systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního, antropologického učení dětí a dospělých, založených na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.*“ (2008, s. 40). V tom mu ale Machková oponuje. Tvrdí, že na rozdíl od předmětů estetické výchovy (výtvarná, hudební) je její prioritou sociální poznání, které je nadřazeno esteticko-výchovným uměleckým cílům: „*Dramatická výchova je učení zkušeností – jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující zkušenosti jedince.*“ (Machková 1998, s. 32)

### **CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

Záleží v jakém prostředí, z jakého důvodu (pro jaké cíle) a na jakou cílovou skupinu aplikujeme metody dramatické výchovy. Svoji práci a metody v oblasti DV můžeme cíleně používat tak, abychom u žáků rozvinuli konkrétní vlastnost či schopnost nebo jejich kombinaci.

V oblasti „klasické“ dramatické výchovy jako samostatného předmětu se jedná o tyto hlavní cíle:

- Sociální rozvoj
- Rozvoj komunikativních dovedností, schopnost vyjádřit své myšlenky a city
- Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti
- Emocionální rozvoj – tj. zkušenost s emocemi
- Sebepoznání a sebekontrola
- Estetický rozvoj

Cílem může být například zmírnit sociální a psychologické problémy, zlepšit komunikační dovednosti. U mentálně či fyzicky postižených lidí může být dramatická výchova nástrojem ke zjednodušenému symbolickému vyjadřování. Ve školství se dá říci, že cíle dramatické výchovy jsou pedagogické a výchovné, ostatní složky stojí v pozadí.



Pokud aplikujeme dramatickou výchovu do předmětů základního vzdělávání, pak bude hlavním cílem zejména:

- Pochopení smyslu látky
- Zapamatování a opakování látky
- Zpestření a oživení výuky
- Získání motivace a větší chuti do učení se

Více prostoru je vztahu dramatické výchovy a pedagogiky věnováno v samostatné kapitole.

V různém prostředí, ve kterém budeme pracovat s dramatickou výchovou, nalezneme jistě i různé další specifické cíle. Například nácvik některých situací a rozhovorů „nanečisto“ , vcítění se do role někoho jiného atd.

Výuka dramatické výchovy může vyústit v produkt (představení), ale v DV není představení cílem. Cílem bývá zpravidla vlastní průběh dané aktivity a její procesy.

## 2.2 ZÁKLADNÍ POJMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Předně je třeba uvést, že terminologie v dramatické výchově není ještě plně sjednocena, pro některé termíny máme i více významů. Více významů mají i samotné pojmy, jako je dramatická výchova nebo dramatizace. Nemůžeme opomenout použití pojmů z oblasti divadelního umění, avšak ty mají v DV specifický význam.

Z výše uvedeného důvodu, z obecné známosti většiny pojmů a také poněvadž není příliš podstatné se v této práci zabývat podrobně terminologií, omezím se na zkrácený popis těchto vybraných pojmů dle knihy „Dramatická výchova“ od Silvy Mackové (2004, s. 32-42):

**Dramatický proces** – jsou to všechny činnosti v DV, které jsou založeny na bezprostředním jednání v rozličných situacích. Těmito situacemi jsou různé druhy dramatického jednání od běžných životních situací až po situace z her, tvůrčí kroky v inscenační tvorbě.

**Herní jednání** – tím chápeme jednání v herní (tedy fiktivní) situaci. Poskytuje prostor pro zažívání, experimentování, zkoušení, prověřování.

**Jevištní jednání** – je jednání určené jako sdělení divákům.

Role – roli můžeme chápat dvojnásobně, a to buď z pohledu dramatického procesu anebo z pohledu inscenační tvorby. V dramatickém umění je role chápána jako úkol pro herce – zaměření „ven“ a v dramatické výchově zaměření „dovnitř“, prozkoumávání jejích vlastností.

Konflikt – je charakterizován jako rozpor, spor, střetávání protichůdných tendencí. Potenciální přítomnost konfliktu umožňuje, aby se situace stala dramatickou.

Charakter – vyjadřuje povahové vlastnosti postavy (zvířete nebo i věci). Charakter se projevuje zejména ve vztazích k lidem, práci, sobě samému i okolí.

Herní postava – je postava, která vzniká v rámci dramatického procesu, při herním jednání.

(Macková 2004, s. 32-42)

### 2.3 HISTORIE UPLATNĚNÍ DRAMATICKÝCH AKTIVIT VE ŠKOLSTVÍ

Dramatické aktivity ve školství se využívaly již ve středověku. Jeden z nejoblíbenějších antických divadelních básníků Publius Terentius Afer († 159 př. Kr.) sepsal několik komedií, které se četly při vyučování latiny a k jejich zinscenování se používala pantomima.

Středověcí humanisté s oblibou využívali divadla ve školství. Zlepšovali tím žákům paměť, vychovávali k mravnosti, zdokonalovali jejich vystupování a zpříjemňovali výuku.

Později ale církve potlačovala divadlo pro jeho pohanský původ. Divadlo a s ním spojené aktivity se začaly v Evropě opět rozvíjet v 9. století, nicméně bylo velmi silně křesťansky zaměřené. Na školách se hojně provozovalo tzv. školské drama. To hráli především studenti – jezuité a předmětem her byly hry o světcích, mučednících, ale také dramatizace upravených překladů z anglických dramat.

Významný vliv na reformační divadlo a jeho rozvoj měl Martin Luther (1483–1586). Pod jeho vlivem se na našich školách začalo provozovat divadlo v druhé polovině 16. století. Prvním představením byl Plautus v roce 1535 na pražské univerzitě.

Významnou postavou byl mimo jiných Jan Campanus Vodňanský (1572–1622). Začátkem 17. století zaváděl, spolu s dalšími humanisty, školské hry, především cvičení v latině. Pomocí divadla si žáci osvojovali antický pohled na svět, učili se dobrému vystupování, vychovávali k mravnosti a pod. V té době byla snaha udělat vyučování zábavnější a efektivnější.

Velký podíl na rozvoji divadelních aktivit ve škole měl Jan Ámos Komenský (1592–1670). V roce 1654 napsal dílo *Schola Ludus* (Škola hrou) – soubor latinských dramatických her. Komenský využíval divadla k vyučování jakékoliv látky. S žáky zinscenoval během výuky právě probíhající látku a ta se pak předváděla studentům a jejich rodičům v podobě představení, jež přineslo velký ohlas. Nicméně i Komenského dílo bylo později zatracováno a potlačováno.

Průkopníkem experimentálního přístupu ve výuce byl na přelomu 19.–20. století Vilém August Lay.

Počátkem 20. století pak můžeme pozorovat ve vyspělejších západních zemích Evropy a USA určitou reformní vlnu v oblasti pedagogiky. To podnítilo vznik dramatické výchovy. V roce 1924 se datuje vznik tzv. Hnutí tvořivé dramatiky, které založila Winifred Wardová. Začal se klást větší důraz na svobodný rozvoj dítěte. Objevovaly se nové pojmy, jako pragmatická pedagogika, se kterou byl spojen John Dewey nebo waldfordská pedagogika, jejíž zakladatel byl Rudolf Steiner. Objevovaly se ale také další směry. Jedním z průkopníků byl například Brian Way, autor několik knih z oblasti metodiky dětské dramatické hry a její využití v pedagogice.

V Čechách se v 19. století rozvíjela zejména tzv. „pohádková dramatika“, a to díky Elišce Krásnohorské a dalším autorům. Období první republiky souviselo se školským reformním hnutím, jež otevřelo cestu i k dramatickým aktivitám dětí. V této době vznikla díky Rudolfu Nekolovi reformní škola v Michli a později díky Miroslavu Dismanovi reformní škola v Nuslích. Zejména M. Disman byl v období 20. a 30. let 20. století velkým propagátorem dramatisace ve vyučování.

Socialismus u nás potlačil předválečné reformní proudy a dramatická výchova se stala předmětem spíše mimoškolních aktivit. Nicméně pod organizací ÚDLUT (Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti) začala pořádat v sedmdesátých letech česká propagátorka Eva Machková první semináře a dílny pro zájemce o dramatickou výchovu.

V osmdesátých letech došlo k většímu zájmu o dramatickou výchovu a k prohlubování její metodiky. Dramatická výchova se stala součástí učebních plánů středních pedagogických škol a také se využívala v mateřských školkách. Chyběli však kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci. Ještě větší rozvoj nastal po roce 1990, kdy vstupuje DV do učebních plánů a osnov na všech stupních škol. Na DAMU v Praze i JAMU v Brně vzniklo specializované studium na vzdělávání učitelů dramatické výchovy. (Machková 1998, s. 6-19)

## 2.4 SOUČASNOST VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE ŠKOLSTVÍ

V současné době se můžeme setkat s trojí formou dramatické výchovy ve školství. Jednak je to dramatická výchova jako zájmová činnost, dále samostatný výukový předmět a konečně vyučovací metoda využívaná v různých předmětech. Jednotlivé formy DV se liší cílovou skupinou, a proto také svými cíli a metodami.

Jak je již v této práci uvedeno, dramatická výchova je jako výukový předmět začleněna v učebních plánech a osnovách všech typů škol.

Jako samostatný předmět se dramatická výchova donedávna vyučovala v 1. – 5. ročníku Obecné školy, nyní se vyučuje v 7. – 9. ročníku ZŠ nebo jako průřezové téma v dalších předmětech. Jako povinný i nepovinný předmět se DV vyskytuje na obou stupních ZŠ. Povinná docházka předmětu může někdy způsobovat negativní přístup žáků.

V současné době jsou snahy o rozšíření dramatické výchovy více na střední školy, kde se již DV vyskytuje a do učebních plánů gymnázií.

### 2.4.1 PŘÍKLADY VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE FYZICE

Ačkoliv není využívání dramatické výchovy ve výuce běžnou záležitostí, tak jako například v literatuře či dějepisu, předpokládám, že se najdou učitelé, kteří DV ve fyzice alespoň čas od času využijí. Bohužel neexistuje určitý internetový rozcestník, kde by tito učitelé byli organizováni anebo mohli sdílet své zkušenosti.

Důkazem, že tací pedagogové vůbec existují, je například článek z metodického portálu RVP od Ivany Hotové. V tomto článku: „Dramatizace ve výuce fyziky“ se autorka zmiňuje o tom, že metodu dramatizace lze zařadit do fyziky pro oživení a zpestření některých hodin jako metodu aktivního učení nebo jako prostředek k opakování látky a dále uvádí, že s touto metodou má veskrze kladné zkušenosti. (Hotová 2008)

Další, mně známý příklad realizace dramatické výchovy ve výuce fyziky, je mladý pedagog Václav Polda, který psal v roce 2009 na UJEP v Ústí nad Labem diplomovou práci na téma: „Využití dramatizace ve výuce fyziky na základní škole“. Podstatnou částí jeho práce bylo zdramatizování a zinscenování 40ti minutového představení s žáky ZŠ na předlohu knihy Dvacet tisíc mil pod mořem od Julesa Vernea.

**VYUŽITÍ FYZIKY V DIVADLE**

U nás i v zahraničí existují skupiny, které se zabývají tzv. fyzikálním divadlem, tzv. Physics Theatre. U nás je to například seskupení ÚdiF. Předvádí různé zajímavé experimenty a popularizují vědu a fyziku. To je jistě přínosné, ale nelze tuto činnost zařadit do rámce dramatické výchovy.

**TANEC A FYZIKA**

Zajímavým příkladem, kdy fyzika inspiruje umění, je taneční představení inspirované zákony síly v nás i mimo nás s netradičním názvem:  $F_g = G[(m_1 m_2)/r^2]$ . Tato inscenace je pojmenována podle známého Newtonova vzorce popisujícího gravitační zákon a hlavními aktéry je kolektiv dětí (6-15 let). Představení s dětmi nacvičila tanečnice a pedagožka Bára Látalová v divadle Ponec v Praze.

**2.4.2 DV A RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti umění a kultura, vedle výchovy hudební a výtvarné, jako třetí výchova se statutem doplňujícího oboru. To znamená, že ji škola může zařadit do svého vzdělávacího programu v případě, že disponuje učitelem, který je na její výuku kvalitně připraven a jenž např. absolvoval vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU, specializaci dramatická výchova na některé z pedagogických fakult, event. kvalitní, alespoň třísemestrální kurz dramatické výchovy akreditovaný MŠMT.

Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP, se dramatická výchova přímo váže na kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Z podstaty DV vyplývá, že právě tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou vlastní doménou dramatické výchovy. (Provazník 2012)

**2.4.3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SYSTÉMY**

Prvky dramatické výchovy se využívají hojně v tzv. alternativních pedagogických systémech. Téměř všechny alternativy vycházejí z podnětů jednotlivých hnutí nové výchovy, reformní a pedocentrické pedagogiky, která má kořeny v 1. polovině 20. století. Ve vyučovacích systémech alternativních škol se silně uplatňují metody a zásady, jako je skupinové vyučování, projektová metoda, integrace a péče o vysoce nadané žáky, volné učení, otevřenost školy rodičům atd. Sem lze zařadit následující pedagogické systémy:

### **PEDAGOGICKÝ SYSTÉM MARIE MONTESSORIOVÉ**

Cílem této pedagogické koncepce je **normální rozvíjení dítěte**. Centrální pojem normálnosti vychází ze základní teze M. Montessoriové, že každé dítě v sobě nosí svůj vlastní stavební plán a zároveň i sílu pro svůj vlastní vývoj. Dospělí však vytváří svou nevhodnou a zbytečnou péčí a nepochopením dítěte bariéry těmto silám a ženou tak dítě k různým vývojovým deviacím. Ústředním heslem montessoriovské školy je pomoc lidské bytosti, aby dosáhla své nezávislosti.

### **WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA**

První waldorfská škola byla založena R. Steinerem v roce 1919 ve Stuttgartu z podnětu ředitele továrny na cigarety Waldorf- Astoria. Její učební plán je organizován do sedmiletého cyklu se speciálním soustředěním na určitou tematiku v každém ročníku. Vedle tradičního obsahu (společenskovedního a přírodovědného učiva) má tato škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte a zahrnout i múzické obory.

### **JENSKÝ PLÁN**

Děti jsou organizovány v tzv. kmenových skupinách podle věkových stupňů, nikoliv podle postupných ročníků. Je zaveden tzv. týdenní pracovní plán a jsou organizovány různé kroužky a kurzy, ve kterých jsou probírány různá témata bez ohledu na tradiční vyučovací předměty. Postup žáků je založen do značné míry na vlastním sebehodnocení a na hodnocení žáka spolužáky.

Od počátku 20. století vznikaly i další alternativní pedagogické styly: Freinetovská pedagogika, Deweyova progresivní výchova a další školy a hnutí.

Alternativní pedagogické systémy využívají hojně metody DV ve vyučování i jako doplňující vzdělávací obor, tj. nepovinný předmět, který, pokud si ho škola zvolí do svého programu, se stává povinným.

#### **2.4.4 VZDĚLÁVÁNÍ V DV – KVALIFIKACE UČITELE DV**

V současné době existuje specializační studium dramatické výchovy na DAMU v Praze a JAMU v Brně. Hlavním předmětem specializačního studia je praktikum DV. V něm se rozvíjejí schopnosti učitele a jeho osobní způsobilost, vlastní živé zkušenosti a dále je učitel vybaven metodami a pracovními postupy, obsahy i látkami pro uplatnění v učitelské praxi.

Dramatickou výchovu, formou volitelného certifikátového studia nebo ve dvou a více semestrálních kurzech, je možno studovat na dalších vysokých školách, konkrétně na

Pedagogických fakultách, katedrách pedagogiky na ZČU v Plzni, Univerzitě v Ostravě, Masarykově univerzitě v Brně a na katedře speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci.

Jako jeden z předmětů ve studiu učitelství nabízí DV střední pedagogické školy, a to na všech těchto typech škol. V 1. a 2. ročníku volitelně a ve 3. a 4. z ní lze i maturovat.

Rozšiřující formy studia DV pro kvalifikované učitele nabízí např. FF Brno či DAMU v Praze. Pro učitele, kteří se chtějí seznámit s dramatickou výchovou, nabízí Sdružení pro tvořivou dramaturgii a KDV DAMU základní třísemestrální kurz dramatické výchovy pro učitele všech typů škol a další zájemce o dramatickou výchovu.

Poměrně širokou nabídku nalezneme také v mimoškolním systému, v různých institucích, které se systematicky zabývají dramatickou výchovou a vzděláváním v tomto oboru. Jsou to především Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Centrum estetických aktivit dětí a mládeže ARTAMA – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, Impuls – středisko amatérské kultury, Sdružení D (Děti – drama – divadlo), JOHAN – centrum pro kulturní a sociální projekty a další.

Nabídka vzdělávacích kurzů je ale daleko širší, lze také využít různě zaměřené semináře a tvořivé dílny a další doplňkové vzdělávání divadelních umělců. (Sdružení pro tvořivou dramaturgii 2012)

### 2.5 METODIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatický proces představuje v dramatické výchově systém činností, jejichž hlavním charakteristickým rysem je, že probíhají v čase a prostoru, teď a tady, nejsou určeny divákům a jejich smyslem je získávání nových zkušeností. Dramatický proces chápeme jako charakteristiku toho, co žáci dělají (jednají v herní situaci).

Strategii vedení v DV bychom mohli shrnout v následující větě. Učitel neříká žákům „jak“ mají pracovat, ale „co“ dělat. Může navrhnout herní postavu, činnost, místo a dobu dění a motiv, ale samotný způsob provedení je na žácích.

V dramatickém procesu rozlišujeme tři základní etapy, které se navzájem výrazně liší povahou činností, které v nich probíhají i cíly, které sledují:

- a) nastolení herní situace – cílem je nastolení podmínek pro vznik herního jednání
- b) jednání v herní situaci – cílem je jednání a zažívání, získání nové zkušenosti

- c) reflexe a hodnocení – cílem je pojmenování nových zkušeností a jejich zobecnění a zařazení do systému předchozích zkušeností. (Macková 2004, s. 81)

Dramatická výchova jako metoda nemá za cíl nějaký produkt, tj. např. divadelní představení, ale není to zcela vyloučené. Týká se to například výuky cizích jazyků a jiných předmětů. U nás je dokonce více rozšířen proces dramatické výchovy, který směřuje k tomu, aby produkoval něco pro publikum. Pracovní postupy se v rozličných cílech do jisté míry odlišují.

Základní metodou dramatické výchovy je improvizace, učitel by však k výuce měl přistupovat plánovitě, promyšleně, a to přímým vedením, ale i nepřímým (tzv. bočním vedením, např. „vnitřním hlasem“ matky). Dále lze použít vedení zvukem, jako je ťukání na bubínek apod. Vedoucí by měl v pravé chvíli rozhodnout, zda v dalším rozvíjení hry nechá větší prostor hráčům, anebo bude hru „moderovat“ svými náměty, komentáři, atd.

Důležité je také vytvořit atmosféru hodiny, kdy by měli žáci mít pocit jistoty a úspěšnosti, protože to je pro ně motivující. Nikdy by neměli mít hráči v dramatické výchově obavy, že by se mohli takzvaně ztrapnit, nebo si přivodit napomínání od učitele. Proto sám učitel nekritizuje, nenapomíná a neposmívá se žákům a také zabraňuje, aby k tomu nedošlo v rámci skupiny. I samotní žáci by měli být k výkonům svých spolužáků shovívaví. Jde hlavně o to, co se děje uvnitř jedince.

Velice účinné je v DV také střídání partnerských dvojic a vztahů. Nejde jen o to, aby se formovaly izolované skupiny elity a outsiderů. Skupina je tím pevnější, čím více pevných a trvalých osobních vazeb ve skupině existují. Na tomto místě se objevuje i pojem „sebezpozorování“, tj. tendence některých osob soustředit se především na to, jak působí na druhé, což vede buď k exhibicionismu, předvádění se za každou cenu, nebo naopak vyhýbání se aktivitám, při kterých by byl člověk na očích.

Dále se aktualizuje jeden problém ze stran učitele, a to antikreativní působení na vnucování vlastního výrazu, tj. v divadelním slangu – předehrávání. To totiž výrazně potlačuje tvořivost. Základní princip dramatické výchovy lze charakterizovat slovy „zevnitř ven“.

Forma výuky v dramatické výchově je nejčastěji formou lekce, dílny, semináře či kurzu. Takovéto formy se vyznačují možností pracovat s dětmi delší čas (zpravidla minimálně 1 – 2 ucelené hodiny), připravit si strukturu, využít v jednom bloku více metod a technik, které je vhodné tematicky jednotně zaměřit. Cílem mé práce je navrhnout metody, se kterými lze pracovat i jen pár minut, tak aby byly smysluplně aplikovatelné do výuky fyziky. Jsem přesvědčen, že to možné je.



### 2.5.1 POPIS ZÁKLADNÍCH METOD DV

Množství her a cvičení využívaných v DV je nepřehledné, nicméně celá dramatická výchova stojí na několika základních metodách, které se mohou vhodným způsobem kombinovat a různě rozvíjet:

#### **IMPROVIZACE**

Je základní metoda DV. Jde o techniku, kdy není předem daná činnost herce. Ten má jen určité základní instrukce o situaci a roli, ale konkrétní činnost a hraní je spontánní a vzniká až na místě samém. Může být individuální, skupinová či hromadná.

#### **SIMULACE**

Herec (žák) hraje sám sebe v různých fiktivních nebo skutečnosti podobných situacích. Snaží se jednat tak, jak by se zachoval ve skutečnosti.

#### **HRA V ROLI**

Žák přijímá roli někoho jiného a jedná stejně jako tato postava. Jde o zachycení typických rysů, ale ne o hlubší charakterizaci. Herec (žák) by se měl co nejvíce do dané role vžít a postavu ne hrát, ale jednat v ní. Jeho jednání by mělo být přirozené.

Prostřednictvím hry tuto roli prožívá, musí v ní jednat, přemýšlet a nalézt potřebné řešení. Díky tomu může herec pochopit stanoviska a prožitky jiných lidí, což vede k hlubšímu chápání mezilidských vztahů nebo vhodnému řešení konfliktů. Žák je zpravidla včleněn do nějaké fiktivní situace, ve které přijímá konkrétní roli.

#### **CHARAKTERIZACE**

Vypadá podobně jako hra v roli, ale jde hlavně o hlubší vcítění se do psychiky a vnitřního stavu postavy, převzetí vlastností, charakteru.

#### **PANTOMIMA**

Je forma vyjádření nějaké myšlenky nebo děje pomocí prvků neverbální komunikace, výrazových prostředků, jako je pohyb a mimika.

#### **STRUKTUROVANÉ DRAMA**

Strukturované drama je v podstatě fyzické (pohybovými a výrazovými prostředky) předvedení textu, upraveného jako divadelní scénář. V každém strukturovaném dramatu bychom měli najít ohnisko, to znamená „o čem hra je“. Dále napětí, které je dáno určitou rolí ve scénáři, anebo ho může vnést do dramatu učitel z vnějšku. Důležitým pojmem je také kontrast. Například kontrasty: světlo/tma, jemný hlas/temný hlas, zvuk/ticho, pohyb/nepohyb, kontrast v ději.

Čtyři fáze dobře udělané hry (dramatu) jsou expozice, kolize, rozuzlení, závěr. Expozicí rozumíme uvedení do děje, seznámení s tím, co se odehrálo předtím. Expozice v DV znamená to, co učitel a žáci společně sdílejí. V této fázi se pracuje s dramatickými cvičeními, procvičují se různé dovednosti, vyjasňují se charaktery a vůbec to, jak co chápat. Kolize je narůstání akce, seznámení s problémem, v DV z mnoha jeho úhlů. Vyvrcholení znamená přerůstání děje v krizi. V DV nelze krizi přesně naplánovat, učitel čeká na správný okamžik, který má situace (zpravidla) emociálně silný význam. V rozuzlení je vyřešena zápleтка. V DV je to okamžik poznání, porozumění, prožití pocitů a myšlenek, o kterých by účastník měl přemýšlet a také je umět v reflexi sdělit, a to písemnou nebo ústní formou. (Morganová a Saxtonová 2001, s. 26-27)

V dramatické výchově používáme ale i celou řadu dalších technik a metod, včetně běžných didaktických metod (rozhovor, diskuse, písemné vyjádření atd.), ale i metody různých druhů umění (např. výtvarné, literární zpracování). Uplatní se například i přednes, vyprávění. Časté je také použití loutek nebo různých masek, rekvizit, přičemž zde není zručnost důležitá. Zásadní je, že se do těchto předmětů (masek, loutek, rekvizit) žáci projektují a díky tomu mohou být využity jako strategie v dramatu.

Obecně platné je v procesu DV dodržování následujícího systému kroků:

- od jednoduššího ke složitějšímu
- od známého k neznámému
- od osvojeného k novému.

### **2.5.2 HODNOCENÍ ŽÁKA V PROCESU DV**

V DV se vyhýbáme klasickému hodnocení stupnicí známek. Pokud je nutné (nebo vhodné) hodnocení, pak probíhá slovně. Žáci potřebují především povzbudit ve snažení a v rozvoji jejich schopností, proto by měla být častá pochvala, povzbuzení a ocenění jejich kladných stránek. Zejména u mladších dětí by se učitel měl zaměřit na radost a uspokojení z práce. Otevřenou kritikou se nezabýváme hned od začátku, ale postupně ano, protože poznání sebe sama (slabých a silných stránek) je nedílnou součástí DV, proto potřebujeme zpětnou vazbu. To, co udělali žáci špatně, by se měli dozvědět (pochopit) nejlépe sami z reflexe, z reakcí ostatních, ale také z vlastního sebehodnocení. Spíše než pokárat, by měl učitel žákovi naznačit možnosti, nasměrovat či pobídnout správným směrem.

## 2.6 INTERDISCIPLINÁRNÍ CHARAKTER DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova vychází z poznatků, metod a cílů více oborů. V dramatické výchově můžeme nalézt více směrů, rozličné organizační formy a také řadu specifických variant. Zároveň má dramatická výchova i pevné jádro. V něm platí univerzální základní principy, a to zejména pedagogické, psychologické a principy dramaticko-divadelní.

### 2.6.1 VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K PEDAGOGICE

Jak je výše uvedeno, pedagogika spoluvytváří jádro dramatické výchovy. Jde ale jen o určitý druh pedagogiky, který lze velmi obecně nazvat „učení děláním“. Základem je prožitek.

Dramatická výchova má kladný vztah zejména k reformním a alternativním pedagogickým systémům, které se začaly rozvíjet ve 20. století. Tyto alternativy vytýkají tradičnímu školství mechanický způsob učení, při kterém žáci zůstávali pasivní. Tento druh pedagogiky se rozvíjí od přelomu 19. a 20. století. Jedná se o tzv. pragmatickou teorii. Ta byla také příčinou vzniku dramatické výchovy (Machková 1998, s. 22). V dnešní době tento proud reprezentuje například tzv. konstruktivní škola. Ta vychází z teorie, že dítě není prázdná nádoba, do které je třeba nalít vědomosti, ale dítě má určité vlastní poznatky, které ve škole dále rozvíjí, analyzuje a přemýšlí o nich. Důraz je zde kladen na osobní zkušenost, díky které dochází k restrukturování osobnosti. Tato teorie je v protikladu k transmisivní pedagogice, ve které jde zejména o verbální předávání vědomostí, zaměřující především rozum. V konstruktivní škole jde ale také o rozvoj citů, estetická, intuice, tvořivosti a komunikačních dovedností. Dalo by se zkrátce říci, že v transmisivní pedagogice jde o rozvoj vědomostí, v konstruktivní o rozvoj lidství a celistvosti. Do popředí se dostává výchova, změna osobnosti žáka. (Machková 1998, s. 42-49)

V dramatické výchově se ve větší míře uplatňuje skupinové vyučování, projektová metoda a vůbec kooperační typ učení. Probíhá zde tzv. sociální učení. Žáci se dostávají do nových (modelových) situací a seznamují se s chováním a emočními reakcemi druhých. A také kognitivistické učení – učení zde probíhá náhledem do problémů, vlastní zkušeností, která je často předmětem určité reflexe.

Dramatická výchova pracuje s pedagogickými pojmy:

Vědomost – námi zapamatované informace a jejich vztahy, základ rozumových operací.

Dovednost – učením získané dispozice k provádění určitých činností. Nejčastěji je dělíme na motorické, senzorické, intelektové.

Schopnosti – nutné předpoklady k vykonávání činnosti. Vytvářejí se učením na základě vloh.

Postoje – sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby a sebe samu.

Zájmy – trvalejší zaměření na určitou činnost s výrazným emociálním doprovodem.

Návyky – určité vzorce chování nebo způsob myšlení. (Macková 2004, s. 50-51)

Dramatická výchova využívá některé pedagogické směry:

**Behaviorální** – učení se modelům chování. Žáci si osvojují určité vzorce chování pomocí modelových situací, které pak mohou v reálném životě snadněji použít.

**Humanistický** – vychází z předpokladu, že chování je výsledkem svobodné lidské volby. Z toho vyplývá, že do dramatické výchovy se mohou zapojit i méně talentovaní žáci.

**Sociální** – uskutečňuje se pozorováním a modelováním chování, postojů a emociálních reakcí druhých. Žáci vcházejí do nových situací, a tím se učí.

**Kognitivistický** – poznávání pomocí vhledů do problémů. Psychické procesy má v rukou učící se vlastním objevováním. Je nutné zkušenost zpracovávat a mluvit o ní. (Macková 2004, s. 44-47)

### 2.6.2 VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K PSYCHOLOGII

Jedním z hlavních faktorů v dramatické výchově je lidská psychika a práce s mezilidskými vztahy. Proto je psychologie v dramatické výchově velmi důležitá, nicméně se zde využívá jako obor pomocný.

Z oborů psychologie jsou pro DV zejména významné:

**Obecná psychologie**, která popisuje základní psychické funkce člověka (city, myšlení, představivost a fantazie, vnímání, pozornost, soustředění). Dále nástroje těla: pohyb a řeč. Tyto funkce a nástroje se rozvíjí v různých cvičeních. Zkoumá také motivace a potřeby, vnímání a vědomí sebe a okolí a v neposlední řadě různé temperamenty a typy osobnosti.

Dále **pedagogická psychologie**, která pomáhá osvětlovat různé procesy a děje.

**Vývojová psychologie** se zabývá zvláštnostmi u dětí různého věku. Velice důležitá je tzv. **psychologie hry**, která vysvětluje fungování a podstatu jejích metod.

A také **sociální psychologie**, která zkoumá fungování skupin, sociální komunikaci (kooperace, kompetice, konsenzus, koordinace...) a sociální percepci (vnímání a pozorování druhých, sebezpozování a sebepojetí, empatii, identifikaci, projekci).

Machková popisuje tyto psychologické pojmy, se kterými pracuje DV (Dramatická výchova, 2004):

**Zkušenost** – je aktivní složkou paměti. Proces získávání zkušenosti tvoří podstatu učení, jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím.

**Představivost** – základní předpoklad herního a jevištního jednání, předpoklad inscenační tvorby.

**Psychika** – prostředek prožívání, objevování a získávání nových zkušeností, prostředek sdělování.

**Osobnost** – rozvoj osobnosti je cíl v dramatické výchově. Osobnost je předmětem zájmu při práci s postavou (osobnost postavy).

S psychologií v oblasti dramatické výchovy souvisí dvě základní skupiny potřeb, a to potřeba sociálního kontaktu a potřeba seberealizace. (Machková 2004, s. 23-25)

### 2.6.3 VZTAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY K DIVADLU A TEORII DIVADLA

Dramatické umění přispívá do jádra dramatické výchovy jednak svými teoriemi a jednak psychologií a metodikou herectví. Tato oblast je sama o sobě velmi rozsáhlá. Za všechny budiž zmíněno alespoň významné jméno K. S. Stanislavskij, který se zabýval metodikou herectví.

#### SHODY DV A DIVADLA

Divadlo vytváří fikce a prezentuje je jako realitu. Toto napětí mezi skutečností a fikcí je důvodem jeho přitažlivosti. Zároveň dramatická hra je také fikcí, ale musí mít vazbu na skutečnost. Hráči si musí uvědomovat tuto dvojakost a přistupují na dohodu, že fikci budou považovat za skutečnost.

Jak divadlo, tak i DV řeší různé konflikty, rozpory, napětí, problém. Stojí na lidských vztazích, využívá dialogů postav, používá shodné metody (hra v roli, pantomima, aj.), má určitý podobný umělecký a estetický charakter.

## ROZDÍLY DV A DIVADLA

Zatímco v divadle jde o inscenační proces, kde je cílem produkt – veřejné představení, v DV jde o dramatický proces, kde je cílem vlastní proces – činnost. Účel divadla je umělecký a účel DV pedagogický. Divadlo nemůže fungovat bez diváků, kdežto v DV ohled na diváka odpadá, zde diváci nejsou, nebo jsou jimi někteří účastníci, kteří mají často specifické úkoly. Divadlo využívá zpravidla scénář, předem naučený text, ale v DV se jedná většinou o improvizaci, popřípadě aktuální pokyny. V DV jde o prožitek a jeho hledání, kdežto v divadle je v podstatě prožitek daný scénářem.

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. Buď jak buď, kořeny jsou v obou případech tytéž: prvky divadelního řemesla. (Morganová a Saxtonová 2001, s. 22)

## DV A LITERATURA

Literatura se může stát předlohou pro hodinu DV (např. formou práce s příběhem) anebo námětem ke zpracování veřejného vystoupení dramatického souboru. Literární předloha obsahuje myšlenku, téma, filozofii, morální hodnoty, velké bohatství témat, dějů postav a situací, které by musel učitel složitě vymýšlet. Také ale hrozí nebezpečí špatného výběru, učitel by měl být s textem seznámen a měl by ho mít zanalyzován.

V procesu dramatické výchovy se uplatňují i další obory a vědy o člověku a společnosti. Dramatické výchově může poskytnout cenný materiál například sociologie, historie, politologie, etnografie, kulturní antropologie, etika a estetika.

## 2.7 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VYUČOVACÍ METODA

V dramatu (ve smyslu dramatické výchovy) tvoří žáci fikce, v nichž hrají jako by byli někým, kým nejsou. Události se vždy odehrávají v přítomnosti, před našima očima. Proto je dramatická výchova účinnou metodou, jak uvést v život vědomosti a zkušenosti, které by jinak byly neúčinné. Mnohá činnost v dramatu je výzkumná a zacílena k získávání a prohlubování zkušenosti a vědomostí, ale také k jejich předávání, objevování a hledání. (Machková 1991, s. 21-22)

### 2.7.1 PROČ DRAMATICKÁ VÝCHOVA?

Využití DV je jednou z možností zefektivnit výuku ve škole. Praxe je taková, že ve škole se používá nejčastěji výklad učitele. Žáci naslouchají a pasivně sedí. Přitom nám mnohé vědecké poznatky říkají, že asi 85 % vjemů k nám přichází zrakem a jen necelých 15 % sluchem. Samotné naslouchání je tedy asi 4x méně efektivní, než sledování němeého filmu. Praxe dále ukazuje, že pozornost při výkladu udržuje konstantně jen asi 30 % dětí. (Houška 1991, s. 17)

Oproti tomu dramatická výchova dokáže aktivizovat žáky jako málokterá jiná činnost. Podaří-li se učení ať volní nebo mimoslovní zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší aktivity. Hra, součást metod DV, je komplexní činností, vychovává pro život lépe než roztrhané fragmenty vědomostí, které dětem zpravidla předáváme. (Houška 1991, s. 18)

Je také známo, že žák si lépe zapamatuje danou látku, čím více asociací si s ní spojí. Právě tato myšlenka se při dramatické výchově využívá. Proto se doporučuje DV jako vhodná metoda aktivního učení nebo prostředek k opakování látky. Nejde zde jen o předávání informací, ale spíše o osvojování informací a vědomostí, přemýšlení o nových znalostech a zkoumání jejich souvislostí. Díky dramatické výchově dochází k oživení a zpestření vyučovacích hodin, což zlepšuje motivaci žáka.

Metody dramatizace ve výuce rozvíjejí všechny hlavní požadované kompetence:

- Kompetence sociální a personální – koordinace ve skupině, vytváření a dodržování určitých pravidel, osvojování si nových rolí v pracovní činnosti,
- Kompetence k řešení problémů – hledání vhodných řešení, objevování různých variant,
- Kompetence komunikativní – rozvoj schopnosti kultivovaně formulovat své názory a myšlenky, písemně i v ústním projevu.

Inovace, kterou přináší DV oproti běžné výuce (ve smyslu výkladu), je také v tom, že v DV si učitel neklade jen otázku, čemu žáky učí, ale jak se žáci učí. Jde o to, aby žáci vzdělání nechápali pouze jako zásobu mrtvých poznatků, které je nutno si zapamatovat. Měli by jej vnímat jako živé odpovědi na živé otázky, které vycházejí z pohledu na svět, jenž nás obklopuje. Z hlediska vyučování to znamená využívat komunikativní roviny pedagogického procesu. (Skalková 1978, s. 68-69)

### 2.7.2 AKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ

V poslední době zaznamenáváme zvýšený zájem o problematiku vzdělávání. Odrazem tohoto zájmu jsou reformní kroky, které vedou ke změně přístupu k cílům vzdělávání, ke vzdělávacím obsahům, k modernizaci vlastního procesu výuky, jenž spočívá ve využívání moderní pedagogické metodologie. (Sitná 2009, s. 7)

Do budoucna si vzdělávací proces nevystačí s centrálně zpracovanými vzdělávacími obsahy. Učitelé jsou vyzýváni, aby si vytvořili osobní metodologické portfolio, které bude tvořeno jak tradičními, tak i moderními vyučovacími metodami a technikami.

Aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých učící se jedinec přijímá s aktivním přičiněním informace a vytváří si na jejich základě vlastní úsudky. Jsou to metody zaměřené na žáka. Žák zde není pouhým pasivním „objektem“ učitelova zájmu, ale podílí se na průběhu i obsahu výuky. Tyto metody jsou v kontrastu k většině tradičních vyučovacích metod, při nichž je centrem dění učitel. Ty jsou sice pohodlné pro učitele, ale žák zůstává v pozadí, pasivní. (Sitná 2009, s. 7)

Aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Aktivní výuka, metoda zvýrazňující angažovanou možnost žáků ve výuce, bezprostřední zapojení do výukových aktivit. Důraz se klade na myšlení a řešení problémů. Výchovně vzdělávacích cílů se dosahuje hlavně na základě vlastní učební práce žáků. (Maňák a Švec 2003, s. 105)

Popsat všechny aktivizující metody není pro jejich velkou různorodost a četné modifikace možné, ale můžeme je rozdělit na následující skupiny:

Metody diskusí, metody heruistické (objevování a řešení problémů), metody situační (zejména vhodné u vzdělávání dospělých), metody inscenační (sem lze zařadit dramatickou výchovu) a metody didaktické. (Maňák a Švec 2003, s. 105)

### SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ

V dramatické výchově se uplatňuje tzv. skupinový způsob vyučování. Tím chápeme určitou organizační formu výuky, kde učitel nepracuje s izolovaným žákem, ale se žákem začleněným do malé skupiny žáků (tří až pěti členné), která spolupracuje při řešení daného úkolu. Tato metoda pracuje na předpokladu, že poznávání a učení žáků ve vyučování se uskutečňuje v soustavě sociálních vztahů, které se ve třídě rozvíjejí. Učitel zde musí opustit představu vztahu pouze dvojice učitel–žák, ale uvědomovat si nový rozměr ve vyučovacím procesu. (Skalková 1995, s. 45-46)



### **KONSTRUKTIVNÍ A KOOPERATIVNÍ PŘÍSTUP K VYUČOVÁNÍ**

K rozvoji těchto přístupů dochází od 20. let 20. století. Konstruktivní vyučování je zaměřené na dítě. Cílem je, aby dítě přemýšlelo nad svými poznatky, organizovalo je a obohatilo, rozvinulo svoji práci ve skupině. Skupinovou práci ve třídě nazýváme kooperativním způsobem práce. Učitel dává pozor, aby žák dosáhl co možná nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální) za účasti celé skupiny, všech.

U kooperativního učení můžeme nalézt dva způsoby zaměření, a to osobnostně-sociální a intelektuální.

Protože konstruktivní a kooperativní přístup k vyučování je základem dramatické výchovy, cíle DV se zde překrývají se zmíněnými přístupy.

Jedná se o rozvoj všech úrovních osobnosti, rozvoj vyšších poznávacích procesů, rozvoj kreativního myšlení, uvědomování si zájmů a potřeb druhých, formování tolerantních postojů, rozvoj týmové práce, formování sociálního svědomí, rozvoj schopností a dovedností pro celoživotní učení.

Metody kooperativního vyučování:

- Diskuze – může být za přítomnosti učitele, ale nemusí,
- Společné řešení – získáváme ho spojením dílčích řešení a příspěvků,
- Práce na produktu – výsledkem je konkrétní jeden produkt,
- Simulace,
- Rolová hra.

Bez kooperace by nemohlo fungovat drama ani divadlo. Navíc lze získané dovednosti velice úspěšně uplatnit v budoucím povolání. (Kasíková 2001, s. 98-102)

### **TRANSMISIVNÍ VYUČOVÁNÍ**

Opakem konstruktivnímu je vyučování transmisivní. To předává žákovi prostřednictvím učitele hotové teoretické poznatky. Úspěch žáka zde spočívá zpravidla v jeho dobré paměti a schopnosti najít si v množství poznatků souvislosti, jež vedou k pochopení látky. Tento „klasický“ způsob výuky je stále nejrozšířenější metodou, i když stále více kritizovanou.

### **PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ**

Při projektovém vyučování se překračuje rámec jednotlivých vyučovacích předmětů. Zvolí se téma projektu, aktuální problém, který má vztah ke každodennímu životu. Následně dochází

k prozkoumávání a porozumění komplexních témat. Projekt je koncentrován na žáky a vyznačuje se svou výchovnou sociální hodnotou. Proces je založen na skupinové spolupráci, i méně průbojní žáci mají možnost uplatnění. (Coufalová 2006, s. 10-14)

Projektové vyučování je založeno na dlouhodobých, mezipředmětových aktivitách a aktivitách zaměřených na žáka. Žáci organizují svoji práci a čas. Důležitý je nejen samotný výsledek, ale proces samotného projektu. Žáci jsou zodpovědní za svoji práci.

Podstatná jsou 4 kritéria:

- Žáci se podílejí na výběru tématu, nebo s ním dokonce sami přicházejí.
- Projekt souvisí s mimoškolní činností.
- Předpoklad, že žáci na projektu pracují z vlastního zájmu.
- Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům.

Klady této metody: motivuje, učí diskutovat, argumentovat, přijímat odpovědnost za svoji práci. Dále rozvíjí spolupráci, akceptování názorů druhých, toleranci, naslouchání, řešení problémů, učení se vyhledávat a zpracovávat informace.

Zápory této metody jsou zejména větší nároky na čas, náročnost na zkušenosti a schopnosti učitele.

## 2.8 UČITEL V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ A FYZICE

Můžeme rozlišit různé typy učitelů, a to podle způsobu vyučování. Základním rozlišením je transmisivní vyučování a konstruktivní vyučování. Jak je již výše uvedeno, transmisivní je založeno na předávání informací z učitele na žáka, žák informace pasivně přijímá a důraz je kladen na učitele. Opakem je konstruktivní vyučování. Zde se žák aktivně zapojuje do výuky, v popředí je on sám.

Učitel by měl chápat, že každý žák je individualita a má trochu jiné schopnosti, než druhý. Nějaký žák je více přemýšlivý, ten se zapojí více do reflexe. Některý žák například upřednostňuje zrakové vjemy před sluchovými. Další se učí zase více při pohybu či manipulaci s předměty. To by měl postupně učitel u žáků rozpoznat. A také kvůli rozličným typům žáků by se měl snažit o pestrou výuku.

### 2.8.1 UČITEL FYZIKY

To, do jaké míry bude učitel ve své práci efektivní, je zcela jistě závislé na kvalitě jeho pedagogických schopností. Mezi klíčové dovednosti učitele patří:

Plánovací schopnosti, dovednosti realizační a řídicí, dovednosti přispívající k rozvíjení příznivého klimatu ve třídě, dovednosti k nezbytnému udržení kázně a řešení výchovných situací, diagnostické a hodnotící dovednosti, autodiagnostické dovednosti a samozřejmě schopnost orientovat se v pedagogické situaci. Mnohé tyto dovednosti se učitel může naučit, některé ale postupně získává a rozvíjí během své praxe. (Kyrícau 1996, s. 8-9)

Předmětem hlavní práce učitele fyziky je sledovat **výchovně vzdělávací cíle**. Ty můžeme rozčlenit na následující cíle dílčí. Především se jedná o výukové cíle. Ty kladou na učitele nemalé nároky v jeho přípravě, aby měla výuka svoji praktickou a didaktickou hodnotu. Dalšími dílčími cíli, na které by učitel fyziky neměl zapomínat, jsou cíle činnostní. Ty zahrnují osvojování psychomotorických dovedností žáků (např. manipulace s přístroji a pomůckami, rozvíjení zručnosti v experimentálních činnostech). Třetí oblastí jsou pak cíle hodnotové, výchovné a komunikativní. (Svoboda a Kolářová 2006, s. 13-17)

Vzhledem k náročnosti práce učitele fyziky a většímu soustředění na cíle výukové, bývá tato třetí oblast mnohdy podceňována nebo opomíjena. V dramatické výchově můžeme sledovat opačnou tendenci.

### 2.8.2 UČITEL DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Učitel dramatické výchovy potřebuje oproti „běžnému“ učiteli určité zkušenosti a vlastnosti navíc. To je dáno zejména použitím specifických metod, které se zpravidla nevyužívají ve výuce jiných základních předmětů. A také je to dáno cílem výuky, který je v dramatické výchově primárně založen na rozvoji každé z rozmanitých stránek lidské bytosti. Tento cíl by měl mít učitel neustále na paměti.

#### OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE

Učitel DV by měl mít zejména tyto osobnostní předpoklady:

- Schopnost vnímat projevy druhých,
- Schopnost komunikovat a kooperovat,
- Tvořivost, rozvinutá fantazie,
- Fabulační schopnosti,

- Cit pro temporytmus, citlivost v jednání a empatii,
- Pozitivní přístup ke skupině, tolerantnost,
- Schopnost respektovat a přizpůsobovat atmosféru,
- Hravost, schopnost vstupovat do hry dětí a radovat se z ní,
- Schopnost motivovat hlasem, navodit situaci, vstupovat do rolí,
- Schopnost slovní improvizace, vést rozhovor, diskusi,
- Schopnost jasně a srozumitelně sdělovat pokyny, pravidla,
- Schopnost systematicky pracovat.

Je výhodou, když má učitel dramatu divadelní kurs, ale důležitější je jeho skutečný, silný a vciťující se zájem o děti, bez ohledu na jejich akademické schopnosti či nadání. Protože DV je zejména praktická činnost, měl by učitel DV zvládat základy herecké výchovy, přednesu (vědomě užívat slovní i mimoslovní prostředky), techniky řeči a výrazu (práce s dechem, artikulace, dynamika řeči, modulace), pohybové výchovy (rozzvíjí smysl pro tempo, rytmus), hudebně rytmické průpravy, výtvarné přípravy (elementární průprava loutkářství, rozvoj citění a vkusu).

Samozřejmostí učitele DV je učitelská průprava. A to v oblastech metodické i teoretické. Dále by měl mít bohaté znalosti z pedagogiky, psychologie a oblasti sociální. To mu pomůže hlouběji chápat a koncipovat jednotlivá témata DV.

Na učitele dramatické výchovy jsou kladeny poměrně vysoké požadavky, protože je zde důležitá komplexnost a vyváženost průpravy, zvládnutí oboru jako celku ve všech jeho složkách. V každé nové situaci musí učitel umět nově přemýšlet. Také by se neustále měl sám vzdělávat a často čerpat z další literatury. Učitel by měl kromě herecké průpravy být vzdělaný v sociální psychologii. Musí znát základní pojmy teorie dramatu, i když se při výuce nesměřuje k produktu – veřejnému představení. Učitel také potřebuje umět poznávat, vyhledávat, rozvíjet a zpracovávat dramatické situace v různých námětech. Dále musí mít učitelskou průpravu i divadelní. Plně kvalifikovaný pedagog má být schopen pracovat i s dospělými, což může být někdy náročnější. (Machková 2005, s. 51)

Dramatická výchova, na rozdíl od moderního vzdělávání, staví učitele nejen do role předavatele informací, partnera, spolupracovníka, ale i aktivně vstupuje do procesu jako

spoluhrač. To je něco, co DV odlišuje od moderních alternativních směrů. Pedagog DV pracuje v oblasti lidské, pedagogické, ale i herní situace. Musí zvládat přechod mezi těmito rovinami.

### **MOŽNÉ PROBLÉMY**

Učitel může mít problémy přenést svoji kvalifikaci do praxe. Také může jít žákům špatným příkladem. Nepřijde na hodinu připraven. Může mít pro určité cíle nevhodně zvolenou metodu. Problémem může být negativní klima ve třídě. Může mít například svoji odlišnou představu a rozpor mezi zážitkem vlastním a žáka. Hrozí také nebezpečí fixace určitého způsobu práce. Styl, který se osvědčil s jednou skupinou, nemusí fungovat v jiné skupině, anebo by měl učitel zvolit trochu jinou cestu v různých podmínkách. Problémem může být i ostych a obavy žáků, proto by měl učitel k tomuto tématu přistupovat citlivě a měl by znát sociální prostředí třídy a jedince, aby věděl, „kam až může zajít“.

Učitel by měl vytvořit rovnováhu mezi uplatňováním základních principů oboru a využití různých metod a technik. Problémem v učitelství DV je také to, že učitel aktivně nezapojuje žáky do výuky.

### **VZTAH UČITELE A ŽÁKA**

Vztah mezi učitelem DV a žákem je založen na partnerství a spolupráci. Ačkoliv je učitel žákovi partnerem, stejně by měl mít žák k učiteli respekt. Učitel by měl žákovi umět naslouchat a jeho nabídka aktivit by měla vycházet z potřeb, zájmů a aktuálního stavu žáka. Místo předání jediné učitelovy pravdy, hotového poznání, uplatňuje se žákův vlastní názor, způsob řešení. Žák má dosáhnout co nejvyšší úrovně při zachování své osobní individuality a odlišnosti.

Důležitá je motivace žáků a její podpora ze strany učitele. Nemělo by se jednat o ovládnutí žáka, ale o pomoc, na níž ovšem nezůstává subjekt, jemuž se pomáhá, závislý. Umění výchovy je v tom, postupně posilovat seberealizaci subjektu. (Skalková 1995, s. 66)

Základem pro úspěšnou práci je pozitivní klima třídy. Klima vytváří vřelý a uvolněný vztah mezi žákem a učitelem. (Kyriacou 1996, s. 80)

Prostředí výuky by mělo být partnerské demokratické uspořádání vztahů učitel – žák, učitel – skupina, žák – žák.

### **2.8.3 UČITEL FYZIKY VYUŽÍVAJÍCÍ PRVKY DV**

Tato kapitola bezprostředně souvisí s navrženými metodami v praktické části této práce. Učiteli fyziky, který hodlá využívat dramatickou výchovu ve své školní praxi, by v ideálním případě

měly být bezesporu vlastní všechny kompetence uvedené v obou kapitolách předešlých. Jistě je výhodou, pokud bude plně kvalifikován a teoreticky i prakticky vybaven jako učitel DV, ale v tomto případě to není nezbytně nutné. Je to dáno cíli výuky, které jsou zde jiné, než v oblasti výuky DV. Při výuce fyziky stojí na prvním místě cíle pedagogické, do pozadí ustupují cíle psychologické a sociální (nicméně jsou také důležité). Ve výuce DV je tomu naopak. Takže spojením těchto dvou přístupů by mohlo (mělo) dojít k situaci, že na všechny cíle bude pohlíženo rovnocenně. To by bylo jistě z pohledu rozvíjení všech potřebných kompetencí ideální.

Důvody, proč zařadí učitel určité metody DV, budou zejména v oživení výuky, v pochopení nějaké látky, v uvědomění si souvislostí, v rozvoji paměti. Někdy ale také může učitel metody aplikovat jako motivaci, zlepšení sociálního klimatu ve třídě a vztahů učitele s žáky.

Jelikož zde nejde přímo o osobnostní a sociální rozvoj a citlivou práci s psychikou a emocemi žáků, kompetence tohoto druhu nemusí být učiteli vlastní. Nicméně by měl mít tento učitel alespoň minimální povědomí a přehled o kompetencích učitele dramatické výchovy. A také mít povědomí o sociálním zdraví třídy a být si vědom vnějších a vnitřních vlivů, které ovlivňují sociální situaci ve třídě.

To, co by ale tomuto typu učitele nemělo chybět, je začlenění aktivního přístupu, což vyžaduje následující předpoklady:

- Znalost široké škály vyučovacích metod,
- Pravidelné zařazování různých druhů metod,
- Umění správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím,
- Znalost silných a slabých stránek vyučovacích metod,
- Znalost zásad a vedení jednotlivých vyučovacích metod.

Učitelova osobnost má rozhodující úlohu ve vzdělání i výchově. Pedagog by si měl klást tři základní otázky: „Jaký jsem učitel? Jakým bych chtěl být učitelem? Co proto musím udělat?“ Učitel by měl znát potřeby žáků a odpovědi na otázky – jaké učení mají rádi, jaké jsou jejich požadavky na výuku a preference. (Sitná 2009, s. 10-13)

Dramatickou výchovu by se neměl bát učitel zařadit do výuky. To, že nemá vystudovaný obor dramatické výchovy na příslušné vysoké škole, by nemělo být rozhodně překážkou. Učiteli by také neměly chybět určité vlastnosti. Předně je to zájem, mít odvahu „pustit se do toho“ a nenechat se odradit počátečními neúspěchy. Mít na paměti, že to, co funguje v jedné třídě,

nemusí ve druhé. Učitel by měl své práci důvěřovat a přistupovat k ní zodpovědně, citlivě a hlavně by měl mít určitý nadhled nad metodami, které aplikuje a aktivitami, jež se účastní.

## 2.9 HRA A JEJÍ VÝZNAM VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Hru můžeme definovat jako určitou činnost, ve které není důležitý výsledek, ale samotný průběh dané aktivity. Ve vývoji dítěte se jedná o činnost nezbytnou. Dítě díky hře aktivně poznává okolní svět a jevy v něm. Pomocí hry se cvičí různé schopnosti a vlastnosti jedince, zejména představivost, fantazie, pozornost.

Hrou se také ztotožňujeme s něčím či někým, vytváříme a prožíváme fiktivní vztahy a vstupujeme do různých fiktivních situací. Nanečisto si tak můžeme prožít různé druhy jednání a při hře v roli více pochopit mentalitu té které fiktivní postavy.

Hry můžeme rozdělit na hraní si s něčím, hraní na něco, hraní o něco. Základní vlastnosti hry je spontánnost, radost, zaujetí, tvořivost, poznávání, opakování.

Začlenění hry do výuky by měla předcházet metodická příprava učitele. Měl by si vytyčit cíle hry, určit připravenost studentů z hlediska jejich dovedností, zkušeností a vědomostí. Dále by si měl ujasnit pravidla a vymežit svoji úlohu ve hře. Promyslet možné varianty a stanovit si způsob hodnocení aktivity (diskuze, reflexe, pokládání otázek).

### 2.9.1 DRAMATICKÁ HRA

S dramatickou hrou je nejlépe začít v 9-10 letech, kdy chtějí děti nové a neohrané hry, které předkládá dospělý, je to vhodná doba s nástupem dramatické výchovy. *„Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.“* (Valenta 1995, s. 21)

Jak uvádí Tomáš Houška: *„ Hra patří mezi potřeby dítěte, ke hraní her není zapotřebí žádná komplikovaná sekundární motivace, a přesto hru budou děti vykonávat ze všech svých sil a schopností. Hra by měla být ve škole, zejména v nižších ročnících základní metodou.“* (1991, s. 17-18) Hra, při níž je dítě aktivní, má možnost tvůrčího jednání a svobodné komunikace se spoluhráči. Taková hra by měla mít určité zákonitosti:

1. Učitel nebo rodič smí být pro dítě pouze iniciátorem, tím, kdo navrhne určitou hru hrát. V průběhu hry do ní nesmí vstupovat.

2. Rozhodnutí o tom, zda hru hrát, musí pocházet od dítěte. V žádném případě nelze hru dětem vnutit.
3. Hra má stanovená pravidla tak, aby při hře nedocházelo k nedozorumění a aby plnila své cíle. (Houška 1991, s. 18)

### **2.9.2 DRUHY HER A CVIČENÍ**

Jak již bylo zmíněno, v dramatické hře není cílem výsledek hry – produkt, ale samotný její průběh, proces dané činnosti. Z valné většiny působí hry z hlediska výchovně-pedagogického na žáky komplexně, nicméně některé hry jsou svojí povahou zaměřeny více na určitou oblast. Proto by si měl učitel uvědomit, co je cílem hry, proč kterou hru zařadit a podle toho zvolit určitý typ hry a přizpůsobit její průběh podle konkrétních podmínek. Eva Machková v Zásobníku dramatických her, cvičení a improvizací (1990) rozděluje hry následujícím způsobem:

#### **ROZEHŘÍVACÍ HRY**

Těmito hrami či cvičeními by měla začínat každá lekce dramatické výchovy. Hráči se při ní uvolní, zbaví se ostychu a do další práce získají fakticky i obrazně řečeno „pracovní teplotu“.

Rozehřívací hry jsou velice důležité zejména u skupin žáků, které se neznají, když například pracujeme s novou skupinou. V tomto případě je nutné věnovat těmto hrám více času, než obvykle. Zařadit sem můžeme například různé formy hry „na babu“.

Je na zvážení učitele, zda má dost času se při klasické výuce věnovat i rozehřívací hře, nicméně ji lze jen doporučit. Záleží však vždy na konkrétní situaci, zkušenosti a jisté předvídavosti učitele a jeho schopnostem předvídat i další vývoj.

#### **UVOLŇOVACÍ HRY**

Mají opačný efekt než rozehřívací. Pokud je naopak skupina více roztěkaná až rozdováděná, učitel zařadí hru, která má za cíl žáky trochu zklidnit, a tím je dostat „tam, kam potřebuje“.

Příkladem takové hry je například svalové uvolňování při současném lehu na zádech, kdy učitel zároveň slovně doprovází – evokuje prostředí například na pláži či v přírodě a vhodně toto téma uvolněným hlasem rozvíjí. V ideálním případě doprovází hudba.

#### **SOUSTŘEĐOVACÍ HRY**

V těchto hrách se žáci učí soustředit a rozvíjí pozornost. Většinou jsou tyto hry založeny na mechanickém počítání (třeba násobků malých čísel) za pravidelného rytmického opakování



nějakého zvuku (nejjednodušeji vytleskáváním) a na okamžité změně reakce. U těchto her, jako ostatně i všechny ostatních, lze vhodně rozvíjet či měnit varianty.

### **OBJEVOVÁNÍ SEBE A OKOLNÍHO SVĚTA**

Jsou to cvičení založené na smyslovém vnímání svého těla, pocitů, ale také jevů okolo nás. Například žáci mohou zavřít oči a vnímat zvuky z otevřeného okna. Můžeme vymyslet mnoho variant.

### **POHYB A PANTOMIMA**

Smyslem je spojení pohybu s představivostí a fantazií, osvojování si prostorového citění a rytmu, rozvíjení výrazu. Cílem je co nejúplněji vyčerpat možnosti rozvíjení obrazotvornosti, výrazovosti, schopnosti užívat pohybu jako charakterizačního prostředku.

### **TVOŘIVOST**

Tvořivost rozvíjí valná většina všech cvičení a her, ale u některých z nich rozvíjení tvořivosti vystupuje významně do popředí. Tato cvičení vyžadují vyšší stupeň soustředění a jsou spojeny s náročnější duševní prací. Jde o různé psaní, veršování, kreslení apod. Cílem však není výsledek snažení, ale řešení samo bez ohledu na to, jak působí na ostatní.

### **KONTAKT A MIMOVERBÁLNÍ KOMUNIKACE**

Tato cvičení směřují bezprostředně k socializaci jedince. Kontaktem se zde rozumí kontakt s partnerem, se spoluhráči, ale i s divákem. Velmi silně působí tato cvičení na city a vůbec psychiku žáků (například cvičení na překonávání ostychu), a proto by se měly zařazovat opatrně a výjimečně.

### **PLYNULOST ŘEČI A KOMUNIKACE**

Jak je zřejmé z názvu, v těchto cvičeních hráči rozvíjejí zejména komunikativní dovednosti, jako je uvolnění mluvního proudu, zvýšení mluvní plynulosti, schopnost formulovat srozumitelně své pocity a myšlenky.

### **CHARAKTERIZACE**

Charakterizační cvičení často až hraničí s tvorbou postavy, nebo do ní přecházejí. Hráč se vciťuje do jiné postavy, ale i do zvířete, věci a rostlin, kterým připisuje lidské vlastnosti. Tím dochází k hlubšímu poznávání života, mezilidských vztahů, vlastností lidí, ale také schopnosti rozumět více svým vlastním povahovým rysům. V těchto cvičeních se promítají životní zkušenosti a vědění žáků, a proto se ne každá tematika hodí pro jakýkoliv věkový stupeň.

### **IMPROVIZACE S NÁMĚTEM, S DĚJEM**

Tyto cvičení mají velmi blízko k veřejnému či poloveřejnému představení. Hráči dostanou zadané role a prostředí často velmi detailně. Smyslem je hledání a zkoumání menších či větších konfliktů a také získání zkušenosti, jaké to je být někým jiným. Je dobré pracovat od hromadných cvičení, přes skupinové až k jednotlivcům.

### **POMOCNÁ CVIČENÍ**

To jsou cvičení, která nelze zařadit přímo do jiné, výše uvedené oblasti. Například jde o různé seznamovací hry nebo hry na rozdělování do skupin. (Machková 1990, s. 9-131)

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

Následuje hlavní část této práce, návrh her a cvičení, které dle mého názoru lze přímo využít ve vyučování fyziky. Většinu her jsem sám navrhl, některé (ty ocitované) jsem převzal z knih o dramatické výchově a modifikoval pro potřeby fyziky. Inspiraci jsem čerpal především ze Zásobníku dramatických her, cvičení a improvizací od Evy Machkové (1990) a Školy hrou od Tomáše Houšky (1991), ale i jiných publikací, uvedených v seznamu literatury. Lze jistě najít či vynalézt další druhy her, ale myslím si, že množství předložených her je dostačující.

U her a cvičení jsou vždy popsána základní pravidla a strohý popis hry. Ačkoliv by to možné bylo, úmyslně jsem se vyhýbal popisu vlastního průběhu daných aktivit. Protože pokud by byl sepsán návod, jak hrát a postupovat, přestala by být hra hrou. Jak je uvedeno v teoretické části, učitel by měl popsat „co se bude dělat“, ale „jak se to bude dělat“ musí nechat na samotných žácích. Kdyby tomu tak nebylo, ze hry by zmizel jeden ze základních smyslů dramatické výchovy, a to ten, že by zkušenosti a vědomosti nebyly aktivně objevovány a tvořeny žáky, ale pasivně předávány učitelem.

Pokud není u her přímo uvedeno, k jaké výukové látce se daná aktivita hodí, znamená to, že je vhodná pro celou šíři výuky, a to na základě uvážení učitele od 6. třídy po 9. třídu ZŠ. Dokonce lze zařadit hry již do prvouky 5. třídy ZŠ, ve které se objevuje učivo fyziky. Důkazem o tom je i moje vlastní zkušenost (popsána ke konci této práce). Možnost aplikovat hru univerzálně v podstatě na jakoukoliv látku je velice výhodné. Může se stát, že nějakou aktivitu si žáci velice oblíbí a učitel ji může zařazovat libovolně během roku.

Většina her zabere jen pár minut, proto jsou vhodné do běžné vyučovací hodiny, aniž by ohrozily běžnou strukturu a načasování výuky. Jiné hry trvají déle, ty lze využít ve „volnějších hodinách“, na školním táboře, škole v přírodě, fyzikálním soustředění nebo přímo v dramatickém kroužku.

Považuji za nutné zdůraznit, že ve hrách jsou, na úkor cílů psychologických a sociálních, v popředí cíle pedagogické, a to právě z logických důvodů využití v hodinách fyziky. Pokud by se někdo rozhodl tato cvičení využít v hodině dramatické výchovy, lidově v „dramaťáku“, hrozilo by, že nebude ve hře dostatečně kladen důraz na osobnostně sociální rozvoj žáků. Myslím si ale, že učiteli DV by měly být vlastní alespoň takové minimální zkušenosti a dovednosti, aby toto dokázal rozpoznat a hru vhodně poupravit například vložením určitého konfliktu, který přidá do hry výraznější a potřebný dramatický rozměr. Podobně se ale očekává, že pokud učitel fyziky zařadí tyto metody do výuky, nebude je jen jaksí „mechanicky konzumovat“, ale naopak je bude

operativně upravovat dle aktuálních podmínek, vyučované látky, schopností žáků, sociálního klimatu ve třídě a dalších vlivů. Může se tak stát, že ta samá aktivita použitá dvakrát po sobě bude mít zcela jiný průběh a rozměr a bude to tak správně (z pohledu DV je to tak dokonce žádoucí).

### 3.1 NÁVRH CVIČENÍ A HER DO VÝUKY FYZIKY

Jak je uvedeno v názvu, jde o návrh cvičení a her. K jakému účelu, jakou vyučovací látku využije, jakou časovou dotaci hry učitel věnuje, to vše je již na něm. Zvykem v didaktických materiálech bývá právě opak, totiž, že vše je detailně popsáno. Tím by byl ale právě popřen princip dramatické výchovy jako takové. To, že je hra mnohdy tvořena v „teď a tady“ a není dopředu přesně naplánována, dělá dramatickou výchovu dramatickou výchovou se všemi jejími kladnými stránkami.

#### 3.1.1 NÁMĚTOVÉ HRY, HRY V ROLI

Většina her, jak již uvádím v teoretické části, by měla u žáků rozvinout lepší soustředění, jejich větší pozornost a aktivní zapojení. Díky určité soutěživosti by měl vzniknout větší zájem o výuku, což je předpokladem pro lepší zapamatování a vůbec učení se. Některé hry si děti mohou navíc oblíbit tak, že se na ně budou příště těšit, a tím u nich lze podnítit i větší zájem o domácí přípravu. Fyzika se tak někdy místo utrpení může stát radostným úsilím.

1. VĚDECKÁ KONFERENCE: Třídu rozdělíme do 2-3 pracovišť po 8-12 dětech a zhruba týden předem jim zadáme téma. Jako téma lze použít libovolný tématický celek z učiva fyziky (ideální pro opakování látky). Doma si děti téma připraví a pak jeden po druhém v daném pořadí přednesou svými hlavními myšlenkami. V této fázi je zakázáno kritizovat. Kdo s něčím nesouhlasí, nebo by chtěl něco více rozvinout, dělá si poznámky. Když skončí první kolo, tzv. „vědecké referáty“, začne kolo druhé, kdy účastníci kritizují a kladou otázky, případně mají připomínky k jednotlivým myšlenkám. Tak se pokračuje v dalších kolech až do vyčerpání tématu. Žáci se ztotožní s rolí vědců se vši vážností. Znamky předvádění se a podobné by měli být učitelem, v roli řídicího konference vhodně potlačeny, např slovy: „Ale pane profesore, věnujte se prosím tématu.“ Ideální rozestavení třídy je takové, když se srazí lavice k sobě a děti sedí po obvodu a všechny na sebe vidí. (Houška 1991, s. 100)

2. POPLETENÝ UČITEL: Je to jedna z mála her, kde hlavní roli hraje učitel. Učitel dopředu upozorní žáky, že teď bude mít normální výklad, ale úmyslně předá několik mylných informací. Úkolem žáků bude tyto informace rozpoznat. Můžeme zvolit více variant, že žáci si tuto

chybu v tichosti zapíše do poznámek a na konci se vyhlásí pořadí, kdo rozpoznal více chyb. Anebo žáci upozorní učitele ihned v průběhu výkladu. První varianta může vzbudit u žáků určitou zdravou soutěživost. Učitel na konci samozřejmě všechny chyby vysvětlí. Tato hra má i výchovný charakter pro děti, že se naučí odporovat tomu, co není správné.

**3. POPLETENÝ PROFESOR:** To je varianta hry předešlé, kdy vybraný žák (ideálně ten, který se sám přihlásí a dopředu se připraví) hraje v roli profesora. Žák - profesor má před třídou sám výklad, ve kterém úmyslně dělá chyby. Je zde povolena do jisté míry i legrační forma, kdy roli profesora žák pojme s určitou nadsázkou. Nemělo by se to ale s legrací přehnat a všechny chyby by se měly vysvětlit. Hra je vhodná pro jakoukoliv učební látku, ale spíše pro nadanější žáky.

**4. HRA NA OBCHOD – PŘEVODY JEDNOTEK:** Jak vyplývá z názvu, v této hře půjde o procvičení převodu jednotek. Žáci se rozdělí do skupinek po 3 dětech, kde jeden bude prodavačem, druhý vedoucím prodejny, třetí nakupuje. Hru zahajuje zákazník například s následujícím dotazem: „Dobrý den, chtěl bych si koupit 300 decimetrů zahradní hadice.“ Prodavač je ve své roli popletený, protože odpoví vždy správně, myslí si však že ne a odpovídá v jiných jednotkách: „Bohužel, máme skladem jen 30 metrů.“ Na to odpoví vedoucí opět ve správném množství či délce: „Ale to je přeci v pořádku, hned vám donesu všech 3000 centimetrů. Smyslem je vždy uvádět stejné množství, pokaždé v jiných jednotkách. Můžeme kupovat 50 000 mililitrů mléka, 1000 gramů vepřového, ale také třeba plátek sýra o velikosti 20 cm<sup>2</sup>. Předmětem tohoto fiktivního obchodu mohou být v podstatě jakékoliv jednotky a jejich převody, žáci jistě sami přijdou na různé vtipné „zboží“. Hru lze samozřejmě různě modifikovat, zdatní vedoucí prodejny mohou „švindlovat“, zkoušet nabízet menší množství apod. Méně zdatní žáci mohou mít svůj „nákup“ či v případě vedoucího „inventurní seznam“ v ruce na taháku. (Houška 1991, s. 110)

**5. MUZEUM VOSKOVÝCH FIGURÍN:** Učitel napíše na kartičky jména známých slavných fyziků, které si dobrovolníci nebo určené žáci vylosují – tito žáci budou znázorňovat voskové figuríny a zaujmou nehybnou pozici na určeném místě. Čím jich bude více, tím bude hra zajímavější. Ostatní představují odbornou porotu. Budiž stanovena zápleтка, že jedna socha se musí z určitých provozních důvodů vyřadit. Učitel je vedoucí poroty, který má kouzelnou hůlku a když se dotkne sochy, ožije, představí se a zdůvodňuje, proč by tam právě měla zůstat. Obhajuje se tím, jaký přínos dala vědě. A zároveň určí sochu, která by podle ní měla být vyřazena a zdůvodní proč. K této soše se nyní procesí odebere a vše se opakuje. Učitel průběh hry moderuje, aby ožila každá socha minimálně jednou. Na závěr proběhne skupinová reflexe, žáci pohovoří o svých zkušenostech a pocitech a hlavně o fyzikálních aspektech hry. Z výchovných důvodů by měla hra končit závěrem, že jsou všechny sochy důležité a nebude se vyřazovat žádná. I když se

předpokládá, že některé sochy se díky slabším vědomostem nedokáží dobře obhájit. Jde však hlavně o průběh hry a zajímavou formu opakování látky. Vhodné pro starší ročníky.

6. HRA NA ŠKOLU: Určíme 1-2 žáky, kteří budou hrát roli učitele, mohou i oba najednou. Doma se připraví na hodinu (tedy včetně zkoušení, výkladu nové látky a obrazového materiálu). Na kvalitu výuky po obsahové stránce dohlíží učitel a případně doplňuje „kolegy“. Tato hra vyžaduje pečlivou domácí přípravu a hluboký zájem o předmět. (Houška 1991, s. 192)

7. INTERVIEW – CELEBRITA: Předvádí 2 žáci, novinář a slavná osoba. Novinář je v roli tazatele, ptá se na různé otázky, iniciuje vhodně interview. Slavná osoba se snaží věcně odpovídat, ale zároveň je v roli slavné osobnosti. Slavná osobnost může být například rockový zpěvák, fotbalista, vědec, dirigent, manekýnka, malíř, nositel nobelovy ceny, atd. Herec se musí vcítit do osobnosti tak, aby tuto roli hrál co nejvěrněji a reportér se snaží klást zajímavé a jednoduché otázky. Všechny otázky i odpovědi by měly být fyzikálně zaměřené. Je dobré, když si dvojice připraví rozhovor dopředu. Tato hra může být velmi zábavná a zároveň se všichni něco o fyzice dozvědí. Žáci si musí sami připravit průběh (třeba s použitím svých poznámek nebo knihy fyziky), nicméně zde přináším vlastní příklad pro názornou ukázkou.

Novinář: „Paní Maxová, jak se u Vás projevil poslední dobou gravitační zákon?“ Modelka odpoví: „Zrovna ráno se mi ulomil podpatek a dopadla jsem rovnou na chodník.“ Novinář: „A víte jakou tíhou se to stalo?“ Načež modelka odvětí: „Samozřejmě, to máme em krát gé, že ano, takže s tíhovým zrychlením přibližně 10 metrů za sekundu na druhou to máme celkem 600 newtonů.“

Žáci jistě sami vymyslí zajímavé a vtipné scénky. Učitel by měl hlídat, aby se nestala ze hry jen legrace, ale všichni se také něco o fyzice skutečně dozvěděli. Na vysvětlení fyzikálního zákona zajímavou formou jistě jen tak někdo nezapomene. (Houška 1991, s. 199)

8. INTERVIEW – VYNÁLEZCE: Obdoba předchozího cvičení, přičemž se zapojí 3 žáci. Jeden jako reportér, druhý kameraman (ten jen točí) a pak třetí – vynálezce, který se zabývá určitým známým fyzikálním principem, který jakoby právě objevil a seznamuje s ním televizní diváky. Redaktor se snaží vhodně klást otázky, aby se „televizní diváci“ co nejvíce dozvěděli o novém objevu. Tím, že je „vynálezce“ v roli před kamerou, musí dbát důraz na co nejkultivovanější projev (nebo jindy svérázný – typu bláznivý profesor), tím se musí ještě více soustředit na to, co říká.

9. MOUDRÁ SOVA: Učitel (nebo vybraný žák) pokládá otázky z probrané fyzikální látky (vhodné například na konec hodiny pro zrekapitulování aktuální látky), na které se dá odpovědět pouze ano nebo ne. Jakmile učitel položí otázku, žáci musí hned zareagovat pokývnutím na

znamení souhlasu či zakroucením hlavy. Vybraná „sova“ (třeba ta, která chybovala) pak souhlas či nesouhlas zdůvodní.

10. EXKURZE DO MUZEA: Žák je v roli průvodce ve fiktivním technickém muzeu a snaží se co nejlépe popsat žákům, co vidí (respektive nevidí, představuje si dle popisu průvodce). Lze to udělat tak, že si více žáků připraví výklad a vedoucí skupiny (učitel) vede postupně žáky po obvodu, na různých místech se zastaví a v těchto místech proběhnou odborné výklady průvodců – specialistů. Příklad: jeden žák může popisovat princip pohybu šlapacího kola, další popisuje dvouramennou páku atd. Žáci pokládají třeba i záludné otázky a průvodci se na ně snaží odpovědět.

11. KDO JSEM: Hlavní protagonista se posadí do židle před ostatní žáky (vhodné je i rozestavení židlí do kruhu). Tajně si zvolí libovolnou fyzikální veličinu, kterou se po dobu hry „jako“ stane. To čím je, řekne pouze učiteli, který dává pozor, aby následné odpovědi byly správné. Ostatní žáci kladou postupně otázky, na které může protagonista odpovědět ano, ne, nevím. Hru lze zpestřit tím, že se žáci rozdělí do družstev nikoli fyzicky, ale obrazně (např. chlapci a dívky) a za uhodnutou postavu získají bod. V roli hlavního protagonisty se postupně mohou vystřídat všichni žáci. (Machková 1998, s. 110)

12. FYZIKÁLNÍ SEZNAMKA: Rozhovor dvou žáků v rolích fyzikálních veličin, které se jakoby potkají např. v parku na lavičce. Obě veličiny se vzájemně představují a postupně si o sobě sdělí vše, co ví. K tomu jim může pomoci druhý vhodnou otázkou. Je dobré zadat situaci, místo a čas. Například v noci v opuštěné továrně, na veřejném záchodě na nádraží, v parku odpoledne na lavičce. Jednou to mohou být milenci, podruhé cizí lidé atd.

13. NÁVŠTĚVA DO MINULOSTI: Žáky rozdělíme tak, aby vznikly vždy dvě skupinky (po 2-4 hráčích), z nichž jedna bude hrát současné lidi, kteří se nějakým způsobem (nebudeme řešit jakým) ocitli v minulosti a druhá skupinka (může být početnější) bude v roli lidí žijících v minulosti. Současná skupinka, ocitnuvší se v minulosti, bude chtít předat do minulosti svůj odkaz poznatků, aby pomohla s rozvojem vědy. Druhá, historická skupina, se bude snažit jim jejich tvrzení vyvrátit, protože mají jiné poznatky o fyzikálních principech v tomto světě. Předpokládám, že „historici“ budou například tvrdit, že Země je placatá, důvodem, proč se střídá den a noc je vůle Boží, zatmění Slunce pro ně bude zcela jasným důkazem Božího trestu a také mimo jiné budou tvrdit, že Slunce obíhá okolo Země, rozsvícená žárovka je ďáblovo dílo atd. Bylo by dobré, kdyby obě skupinky dostaly nějaký čas na přípravu, zvolily si základního mluvčího apod. Témata lze čerpat buď na aktuální probíranou látku, nebo jako průběžné opakování již látky probrané. Zajímavé

bude měnit i časový rámeček hry a v neposlední řadě, zda se podaří „současníkům“ uspět alespoň s vynálezem šlapacího kola anebo skončí na hranici.

Můžeme zvolit variantu, kdy se dvojice v lavicích rozdělí na „současníky“ a „historiky“. Tímto se zapojí celá třída. Na závěr si pak všichni popovídají, co se do minulosti povedlo přenést a sdělí si své zážitky ze hry.

**14. FIKTIVNÍ FYZIKÁLNÍ POKUS:** Pokud zapojíme fantazii, má náš virtuální kabinet fyziky neomezenou zásobu všech možných i nemožných pomůcek. Žák, ideálně skupinka, si tak může pro ostatní připravit opravdu jakýkoliv fyzikální pokus i s těmi nejhůř dostupnými pomůckami. Ty si buď musí ostatní představit, anebo si jako zástupný symbol zvolí jakýkoliv dostupný předmět. Jelikož při předvádění bude daný předmět chybět, o to víc musí žák zapojit svoji řeč a jiné výrazové prostředky, ostatní představivost. Není tak problém pracovat s nebezpečnými látkami, podívat se třeba do jaderného reaktoru anebo demonstrovat různé fyzikální jevy ve velkém měřítku. Ideální pro tuto aktivitu je samozřejmě příprava.

**15. ŠKOLA NARUBY:** V této hře žáci jsou žáci v roli učitele a učitel v roli zkušeného žáka. Žáci mají za úkol klást učiteli z hlavy otázky, na které on musí odpovídat. Od žáků to vyžaduje přípravu na tuto hru, ponoření se do předmětu. Od učitele to zajisté také vyžaduje odborné znalosti, přípravu a také odvalu. Hlavním úkolem není ponižit učitele, jak by to mohlo vypadat, ale cílem je samotný proces učení u žáků a jejich příprava, zvýšená angažovanost, a tedy rostoucí vědomosti. (Houška 1991, s. 197)

**16. HORKÉ KŘESLO:** Vybraný žák, který je dobře teoreticky vybaven, usedne do „horkého křesla“ (židle) v roli obhájce své teorie (konkrétního fyzikálního zákona). Nejprve krátce seznámí ostatní se svým objevem či teorií a pak mu ostatní pokládají postupně jeden po druhém na dané téma otázky. On se je snaží zodpovědět, přičemž se striktně drží rámce fyziky. Vhodné je pro toto cvičení rozestavení žáků v kruhu.

**17. HLASATEL V TELEVIZI:** Žák vystupuje v roli televizního hlasatele. Podává zprávu o tom, co se ve světě stalo (fiktivní či skutečná situace), ale popisuje věc z hlediska fyziky. Určitá nadsázka je povolena. Jelikož je v televizi, tak se snaží i kultivovaně vystupovat.

**18. NÁPIS NA ČELE:** Všichni žáci si vylosují papírek, kde je napsáno koho nebo co nyní představují. Tento lístek jim učitel nalepí na čelo. Žáci chodí prostorem a snaží se od ostatních zjistit kým, nebo čím jsou. Nesmí se říkat přímo to, co mají napsáno na lístečku, ale povoleny jsou různé asociace, využití z praxe apod. Když si je žák jistý, co má na papírku, tak se usmívá a již se



nikoho neptá. Když se všichni domnívají, kým jsou, hra končí, každý postupně vysloví svoji domněnku a pak se podívá na papírek. Vhodná je tato hra jen s použitím pantomimy.

19. HRA NA EXPERTY: Žáci jsou rozděleni do menších skupinek a tvoří „experty“. Učitel uvede experty do role zadáním nějakého problému a experti pak musí „dát hlavy dohromady“ a přinést řešení. Ideální, když je řešení víc. V řešení problému by se mělo ukázat co nejvíce „fyzikálních prvků“.

Příklad zadání učitele, který může být třeba formou čtení dopisu: „Vážení experti, jste jediní, kdo nám může s naším problémem pomoci. V naší africké vesnici jsme objevili v podzemí velké zásoby pitné vody, nemáme ale ponětí, jak ji získat, kolik jí budeme potřebovat a jak ji skladovat, jak velké by měly být zásoby atd. Přikládáme plánec oblasti, počet obyvatel a další potřebné údaje. Předem děkujeme za nabídnutá řešení. Peníze nejsou problém.“ Žáci jistě vynaloží potřebné úsilí a přijdou s (fyzikálním) řešením situace. Učitel může na závěr vnést do hry zápletku se zjištěním, že nešlo ani tak o humanitární pomoc, ale právě vypracovaný projekt bude využit jako zázemí povstalecké teroristické skupiny pro válečné účely. Na žácích bude, aby do práce přidali lidský rozměr, prodiskutovali vše a rozhodli se, zda projekt do Afriky odešlou, nebo bude zničen.

20. ROBINZON A PÁTEK: Hra pro dva žáky, kdy se jeden snaží druhého co nejnázorněji seznámit se základními fyzikálními principy. Pátek je samozřejmě málo chápavý, a tak musí Robinzon zkoušet znovu různými způsoby ten samý problém.

21. NA DETEKTIVY: Žáci jsou v roli detektivů. Rozdělí se do skupinek po 2-3. Učitel zastává roli jejich šéfa a zadá každé skupince nějaký úkol v podobě vyřešení fyzikálního problému. Například zadání pro jednu skupinku bude znít: „Zjistěte, kdo je zodpovědný (myšleno fyzikálně) za pád meteoritu na Zem.“ Pátrací skupinka se pustí do „vyšetřování“, může využít všechny dostupné zdroje informací, tj. učebnici, internet, ale i konzultaci s učitelem, který bude zároveň v roli informátora, „znalce podsvětí“. Po chvíli přijdou za šéfem (vedoucím) zřejmě s informací, že je podezřelá „gravitace“. Učitel na to: „Výborně! Přineste důkazy a udělejte rekonstrukci případu!“ Když to mají hotové, tak je může učitel nasměrovat k další práci: „Nezdá se mi, že by za to mohla jenom gravitace, zjistěte, kdo všechno v tom má ještě prsty!“ Žáci tak přijdou na to, že se na činu podílela ještě setrvačnost atd. Na závěr hodiny představí všichni detektivové ostatním výsledky svojí práce. Na konec této náročné práce by bylo dobré detektivy nějak odměnit, minimálně povýšením, lépe však motivační známkou.

22. **KDO JE LEPŠÍ:** Hra je určená pro dvojice. Vhodné začátkem hodiny pro lepší naladění na fyziku. Každý z dvojice si určí, jakou bude zastupovat fyzikální veličinu a budou se snažit toho druhého přesvědčit, proč jsou lepší. Jeden tedy řekne: „Já jsem vztlaková síla a jsem důležitější, protože beze mne by nemohly jezdit na moři lodě.“ Druhý mu se svou pravdou oponuje podobně .

22. **UCHAZEČ O ZAMĚSTNÁNÍ:** Žáci jsou v roli uchazečů o místo na pracovním úřadě. Uchazeč je ale určitou fyzikální veličinou nebo zákonem. Učitel nebo jiný žák zastává roli úředníka. Úředník se postupně ptá: „Kdo jste, co umíte, kde jste už pracoval?“ Uchazeč odpovídá a oba vhodně rozvíjejí hru.

### 3.1.2 VYUŽITÍ PANTOMIMY

23. **O JAKOU VELIČINU JDE:** Vybraný žák předvádí pantomimou zvolenou fyzikální veličinu (kterou si sám vybere nebo vylosuje) nebo fyzikální jev či zákon, ostatní se snaží uhodnout, o co jde. Je zakázáno mluvit nebo používat jakékoli předměty. To má zvláštní význam pro samotného hráče, který pantomimu předvádí, protože je nucen si vybavit co nejvíce souvislostí spojených s danou veličinou.

24. **PANTOMIMA – ZADANÝ ÚKOL:** To je varianta hry předchozí, přičemž skupinka žáků dostane zadaný úkol, co mají ztvárnit. Snaží se zapojit do pantomimy co nejvíce znalostí a důležitých faktů týkající se konkrétního úkolu. Můžeme zadat jakoukoliv učební látku v rámci výuky v daném ročníku.

25. **PANTOMIMA POKUS:** Žáci si připraví dopředu nějaký pokus, který se snaží detailně předvést pantomimou ostatním. Může být na místě varianta, že druhý žák zastává roli moderátora, který popisuje, co vidíme. Žák předvádí pokus bez pomůcek nebo jen se základními /ukazovátka, ubrousek/ - výhodou je, že lze předvést i pokusy, které nejdou jinak laboratorně realizovat – co se děje v jaderném reaktoru, co dělá elektřina, když dojde k nějaké součástce apod. Náš fiktivní fyzikální kabinet je neomezený.

26. **SETKÁNÍ S MIMOZEMŠŤANY:** Žáci nebo menší skupinka se potkali s mimozemšťany a úkolem žáků je představit jim po krátké přípravě planetu Zemi a základní fyzikální zákony, které na Zemi platí. Mimozemšťani samozřejmě neznají naši řeč, takže žáci musí použít pantomimu.

27. POHYB VE VESMÍRU (gravitace): Jedná se o hromadnou pantomimu, kdy se žáci nejprve normální chůzí pohybují volným prostorem „po Zemi“ (např. vyklizená část třídy) a improvizují dle pokynů učitele. Vydají se do různých míst ve vesmíru a jsou vyzváni, aby předvedli, jak by se tam zřejmě pohybovali, vyzkouší si i stav bez tíže. Této aktivitě by buď měla předcházet teoretická příprava, např. formou debaty učitele s žáky, kdy se žáci seznámí s jednotlivým prostředím (v tomto případě s velikostí gravitačního zrychlení na daném vesmírném tělese), nebo učitel tyto informace sdělí jako instrukce k dané aktivitě v průběhu hry. Jak známo je na Zemi gravitační zrychlení cca  $9,8 \text{ ms}^{-2}$ . Na Měsíci se (díky gravitačnímu zrychlení  $1,62 \text{ ms}^{-2}$ ) žáci samozřejmě budou pohybovat s naprostou lehkostí, na Marsu to bude o trochu horší ( $3,7 \text{ ms}^{-2}$ ) a na Jupiteru ( $23 \text{ ms}^{-2}$ ) nejtěžší, spíše budeme přimáčknuti k zemi.

28. VESMÍR – RŮZNÉ PROSTŘEDÍ: Varianta cvičení předešlého, kdy se žáci nacházejí „jako“ na různých vesmírných tělesech a s určitou nadsázkou (na většině míst by nemohli samozřejmě přežít) prožívají dané podmínky. Seznámí se tak s klimatickými podmínkami na různých planetách a prožijí fantastickou cestu do nitra těchto planet.

29. SOCHY: Žáci se rozdělí do skupinek (2-3), dostanou úkol (vylosují si kartičku s úkolem) vytvořit sousoší, které znázorňuje konkrétní fyzikální jev. Žáci hádají, o co jde. Mohou se vytvořit po sobě sousoší dvě. Jedno znázorňuje fyzikální jev a druhé využití daného jevu v praxi.

30. VZORCE: Skupinky po 3 žácích dostanou úkol vyjádřit fyzikální vzorečky pomocí pantomimy. Mají pár minut na přípravu a pak předvedou pantomimu ostatním, kteří hádají, o co jde.

31. NÁPIS NA ČELE – PANTOMIMA: Všichni žáci na čelo dostanou přilepený lísteček se jménem postavy slavného fyzika. Každý žák vidí to, co mají na čele napsáno ostatní, ale to, co má on (ona) na vlastním čele, se snaží vyzvědět v průběhu hry od ostatních. Dorozumívat se lze pouze pomocí pantomimy. Při této hře je zakázáno mluvit. Kdo si je jistý, kým je, tak se usmívá a třeba pokyvuje hlavou. Když jsou si jistí všichni, tak hra končí a postupně každý řekne, kým si myslí, že je a pak se teprve podívá na lísteček. Žáci mohou znázorňovat slavné fyziky, ale také třeba fyzikální veličiny, vzorce apod.

32. SEŘADIT JEDNOTKY: Každý žák má u sebe cedulku s různou hodnotou určité jednotky. Jeden například 20 dkg, druhý 500 g, třetí 0,9 t. Úkolem žáků je, co nejrychleji se srovnat podle daných hodnot za sebou. Cedulky si mohou vzájemně ukazovat, ale také je možná varianta bez cedulek, kdy musí jeden druhému sdělit pantomimou, jaké znázorňuje množství a v které dílčí

jednotce. Můžeme například třídu rozdělit na dvě skupiny, zadat jim stejné vstupní informace a čekat, která skupina to splní dříve.

33. ŽIVÝ OBRAZ: Menší skupinky žáků dostanou zadáno vytvořit pouze pomocí svých vlastních postav živý obraz konkrétního fyzikálního děje, veličiny nebo třeba fyzikálního vzorečku. Úkolem ostatních je poznat, o co jde. Další varianta – žáci vytvoří na dané téma obrazy tři. Jeden na začátek děje, dále znázorní průběh a třetí obraz ukáže konec děje.

34. NOVÝ VYNÁLEZ: Třída je rozdělena do několika skupinek a všichni mají stejný úkol: vytvořit nějaký nový (fiktivní) vynález s fyzikální povahou a ten pantomimicky předvést a popsat ostatním, jak funguje. Může mít například formu soustrojí. Povolena je určitá nadsázka ve smyslu: „Zde dochází ke tření, tím se vytváří teplo, které je odváděno do tohoto zásobníku...“

35. NARATIVNÍ PANTOMIMA: Učitel nebo žák vypráví či předčítá článek s fyzikální tematikou a hráči s ním souběžně provádějí pantomimou činnosti, o nichž se vypráví.

36. HROMADNÁ PANTOMIMA: Vyzveme celou třídu, aby se účastnila této pantomimy. Tématem může být například štěpná reakce, práce s tlakem, objemem vzduchu, kdy žáci předvádí jednotlivé částice apod. Podobně jako ve hře „na vesmír“ se mohou „podívat“ a prožít různé fyzikální děje. Žáci musí dodržovat pravidla hry, která spočívají v dodržování daných fyzikálních principů, tím si je lépe osvojují.

37. NONVERBÁLNÍ DIALOG: Hra pro dva hráče. Jeden má na mysli nějaký vylosovaný nebo vybraný jev a snaží se naznačit druhému, o co jde. Druhý se snaží také nonverbálně odpovědět a ujistit druhého, že ví, o co jde. Pokud nabydou oba důvěry, že si rozumí, tak hra končí a oba si řeknou, o co šlo, jestli-že měli na mysli oba to samé. Smyslem až tak není se shodnout, spíše že hráči museli uvažovat a vybavit si různé fyzikální souvislosti. Aktivně se tím učí a opakují látku.

V průběhu jednotlivých pantomim můžeme vyzvat žáky, aby předváděnou pantomimu více či méně zpomalovali, což umožňuje detailnější propracování jejich činnosti, role i situace. Také můžeme nechat pantomimu urychlit, což nutí hráče soustředit se jen na to nejdůležitější, zbavuje projev nahodilosti a zbytečností.

### 3.1.3 STRUKTUROVANÉ DRAMA

V čem spočívá strukturované drama je popsáno v teoretické části. V podstatě jde o nastudování divadelní hry či scénky s fyzikální tematikou. Nastudování takové hry je jistě přínosné, nicméně náročné na přípravu představení.

38. **DIVADELNÍ HRA:** Jde o nastudování připraveného scénáře většího rozsahu s fyzikální tematikou. S žáků se tak stanou herci. V podstatě se jedná o metodu „Škola hrou“, tak jak ji propagoval J. A. Komenský.

39. **SCÉNKA MENŠÍHO ROZSAHU:** Jedná se o hranou scénku, kterou si může připravit skupinka žáků a předvést ji ostatním. Zaměření samozřejmě fyzikální.

40. **JINÁ DIVADELNÍ FORMA:** Žáci si připraví vystoupení, ke kterému využijí loutky, maňásky nebo masky. Může se jednat o pohádku, smyšlený příběh či jen zajímavou interpretaci fyzikálních principů či pokusů.

### 3.1.4 LITERÁRNÍ A JINÉ UMĚLECKÉ ÚTVARY

Do následujících aktivit musí žáci zapojit své tvořivé schopnosti. Kreativita žáků, pokud se jim dá důvěra, je nezměrná a proto věřím, že se těchto úkolů zhostí bez nejmenších problémů (zejména žáci vyšších ročníků ZŠ).

Ukázky, které zde v omezené míře prezentuji, by měly sloužit jen k lepší představě o zadání cvičení. Hlavní tvořivou práci musí přinést žáci samotní. Pokud by se snažil učitel předávat žákům ve větší míře vlastní produkty své tvorby, bylo by to z jeho strany hrubé nepochopení principů dramatické výchovy.

41. **POHÁDKY FYZIKÁLNĚ:** Žáci si připraví vyprávění známé pohádky (nebo vymyšlené) upravené tak, aby v ní zaznělo co nejvíce informací z oblasti fyziky.

42. **VYPRÁVĚNÍ:** Učitel vypráví příběh (vymyšlený nebo reálný úryvek z dětské knihy nebo časopisu) a děti si zapisují, jaké fyzikální zákony v něm můžeme nalézt. Na závěr učitel znovu projde text a žáci upozorňují na místa s výskytem fyziky. Vhodné na opakování látky a rozvíjení asociací s fyzikou a využitím v praxi.

43. **VYMÝŠLENÍ HÁDANEK:** Ideálně na aktuální téma nebo opakovací si žáci vymyslí nějakou hádanku a ostatní hádají, o co jde. Samozřejmě si může hádanky připravit i učitel. Výtvoři žáků pak mohou viset na speciální fyzikální nástěnce, kde budou vždy k dispozici. Většina hádanek je výbornou simulací k myšlení. Ke každé látce lze vymyslet hádanku.

44. **BÁSNIČKY:** Děti si mohou vymyslet fyzikálně zaměřenou básničku. Pro některé žáky to jistě nebude to pravé, ale pro jiné právě naopak. Aby vzniklá díla nepřišla v zapomnění, mohou být například uveřejněny ve školním časopise nebo prezentovány na zmíněné nástěnce.

45. **NOVÝ TEXT K PÍSNIČCE:** Hudebně nadaní žáci mohou přetextovat nějakou známou písničku a ku příkladu za doprovodu kytary ji předvést ostatním. Text by měl být fyzikálně poučný a pokud bude zároveň zábavný, všichni to uvítají.

46. **DABOVÁNÍ SCÉNY Z FILMU:** V mladé generaci žáků se jistě najdou počítačově zdatní jedinci, kteří pro pobavení a poučení ostatních nadabují část nějakého filmu a tuto videoukázku pak předvedou ostatním. Tak jako u jiných aktivit je hlavním cílem předat smysluplné informace o fyzice.

47. **HLEDÁNÍ RÝMŮ:** Žáci hledají rýmy na fyzikální výrazy, aby vznikla smysluplná věta nebo sousloví s rýmem. Vlastní ukázka: „Komu se nelení, zažije zrychlení. Když bílý paprsek prochází hranolem, láme se, rozloží a duha jde ven.“

48. **NOVÁ SLOVA:** Žáci hledají nová slova na již existující fyzikální pojmy, aby dobře vystihovali jejich význam. Žáci si nejprve musí daný pojem vybavit a zpravidla si ho představit v praxi, což je jistě z pohledu výuky fyziky přínosné. Navíc to spěje ke zpestření hodiny. Například: rychlost – „šup, šup“, okamžité zrychlení – „ted'frnk“ apod.

49. **CITOSLOVCE:** Varianta předešlého, kdy si na základě vysloveného fyzikálního pojmu snaží žáci vybavit nějaké citoslovce, které je s tím spojené. Příklad: volný pád – auu; klín – ťuk, ťuk; síla – uf atd.

50. **ČTENÍ Z UČEBNICE FYZIKY:** Žáci jsou vyzváni, aby procítěně četli úryvky z knihy fyziky. Bylo by vhodné, kdyby se po odstavcích střídali, nebo si určitou pasáž přečetli všichni a kdo by chtěl, přečte čtení před třídou. Důraz by měl být kladen na důležité informace. Někdo, kdo do knihy moc často nenahlíží, třeba zjistí, že to může být i zábavné. A protože je to spojené se zážitkem, existuje předpoklad lepšího zapamatování. Nabízí se varianta číst text s různými emocemi, jak by to četl příslušník různého povolání apod.

51. **AFORISMY:** Jeden žák, řekne začátek „fyzikálního“ aforismu a žáci ho musí doplnit. Například: „Gravitace není vidět“ a doplnění: „do doby, než se nám objeví boule“. Zadání na první část věty může dostat celá třída, každý se bude snažit individuálně či ve dvojicích vymyslet druhou část a na závěr si všichni zájemci své výtvořky přečtou.

52. FYZIKÁLNÍ TANEC: Pokud se k tomu najdou ve třídě vhodné jedinci, lze je vyzvat, aby znázornili nějaký fyzikální děj tancem.

53. MALOVÁNÍ OBRAZU: Vyzveme žáky, aby nakreslili obraz, který bude inspirován fyzikou. Můžeme nechat žákům „volnou ruku“, nebo upřesnit téma. Například: „Namalujte obrázek, kde využijete lom světla.“

54. MALOVÁNÍ VÝUKOVÉHO BILBOARDU: Vše vyplývá ze samotného názvu cvičení. Úkolem je namalovat velký billboard, který by mohl být využit pro výuku fyziky. Ideální je, když na této práci pracuje skupina 4-6 dětí, kteří mají k dispozici velký papír, kreslicí pomůcky a všichni najednou tvoří tento úkol. Podařený výtvar může být jistě vystaven někde na veřejném místě. Tato aktivita může být časově náročnější. Lze ji ale pojmout tak, že se na velký formát papíru vždy na nové hodině (nebo mimo hodinu) přikreslí aktuální téma. O přestávkách si tak žáci mohou zajímavým způsobem připomenout probíranou látku.

### 3.1.5 DIDAKTICKÉ HRY, PŘÍPRAVNÁ A POMOCNÁ CVIČENÍ

Tyto hry si kladou za cíl vzdělávat nebo procvičovat různé znalosti a vědomosti, a to samotným průběhem herní aktivity. Hry nejsou typickými představiteli dramatické hry, ale pokud je zařadíme do her rozechřívacích, aktivačních, tak je lze úspěšně do rámce DV včlenit. Nicméně učitel tyto hry zařadí hlavně kvůli charakteru těchto her a bude mu jistě jedno, jestli se jedná o hru dramatickou či dramatickou sotva okrajově, hlavně že „to funguje“. Žáci se musí soustředit, vybavit si své znalosti k dané látce a pracovat s nimi, což je jistě přínosné. V těchto hrách se dobře uplatní zvukový doprovod, práce s rytmem a časové omezení daných úkolů. Také je možné praktikovat některé aktivity formou soutěže.

55. PŘÍČINY A NÁSLEDKY: Učitel sdělí žákům informaci, například: „Velký elektrický odpor“. Úkolem žáků je najít správnou příčinu a následek. Jedna z možných odpovědí bude: „Příčina je příliš velký vodič a následek je zvýšená potřeba napětí.“ Odpovědí je možné užít víc. Žáci mohou sami hledat na zvolené téma co nejvíce příčin a následků. Aplikovat lze jistě každou aktuální látku.

56. ASOCIACE: Vhodné cvičení do dvojice. Jeden prohodí nějaký fyzikální termín a druhý co nejrychleji první asociaci, která se mu vybaví. Pak si role vymění a takto se střídají. Cvičení je vhodné na začátek hodiny. Například: tlak – pumpička, světlo – tma, hybnost – trysky motoru, valivý odpor – kolo. Nabízí se logicky i obrácená varianta, kdy jako první uvede žák nějaký předmět nebo děj a odpovědí bude asociace z oblasti fyziky.

57. CO BY BYLO, KDYBY: Učitel se např. zeptá: „Co by bylo, kdyby neexistovala vztlaková síla?“ Anebo: „Co kdyby kapaliny byly stlačitelné?“ Vymyslí si nepřeborné množství otázek. Žáci si nejdříve musí vybavit své znalosti z dané oblasti, uvědomit si souvislost a aplikovat je do praxe, což je ideální pro aktivní učení.

58. INVENTURA PROSTŘEDÍ: Žáci se snaží sepsat, nebo vyjmenovat co nejvíce fyzikálních zákonů v prostředí, které vysloví učitel. Následuje zdůvodnění, proč zrovna tento zákon.

59. ZAČÍNÁ NA PÍSMENO: V tomto cvičení učitel nebo žák určí písmeno a žáci vzpomínají na co nejvíce fyzikálních pojmů začínající daným písmenem. Můžeme třídu rozdělit do skupin a za každý správný výraz dát skupině bod.

60. VÝZKUM PŘEDMĚTŮ: Učitel vysloví nějaký předmět, který má na mysli a úkolem žáků je vymyslet, které fyzikální děje u něj lze najít či zkoumat.

61. LEPŠÍ ODHAD: Žáci se snaží co nejpřesněji určit vzdálenost, objem, váhu a jiné měřitelné fyzikální veličiny u věcí, které učitel určí. Na toto cvičení by měl být učitel předem připraven, nejlépe s pomocí nějaké encyklopedie. Zvláštní náboj bude mít cvičení, pokud ho pojme učitel jako soutěž dvou či více družstev a za nejbližší odhad dá družstvu bod. Případně hru udělat zajímavější tím, že budou družstva tři a družstvo s nejlepším odhadem získá bod. Družstvu s nejhorším odhadem bude bod odejmut.

62. VÝZKUM – REKVIZITA: Učitel přinese různé rekvizity – předměty denní potřeby, cokoliv. Žáci se rozdělí do menších skupin a snaží se vymyslet jak tuto rekvizitu využít ve fyzice, jaké fyzikální děje s ní lze demonstrovat, povolená je určitá nadsázka. Svůj výzkum zapíše vždy jeden ze skupinky. Na závěr se s výsledky seznámí celá třída, probíhá diskuze na téma – jaké fyzikální využití bychom ještě mohli najít.

63. SMYSLOVÉ VJEMY: Učitel zadá oblast „výzkumu“, například: „tání a tuhnutí“ nebo „přeměna elektrické energie na mechanickou“ apod. Úkolem žáků je rozpomenout se či vymyslet, jaké smyslové vjemy můžeme při daném jevu vnímat. Tedy zkusíme se na svět podívat ušima, očima, nosem, hmatem, ale i chutí.

64. DVOJNÁSOBNÉ MNOŽSTVÍ: Další hra, kde žáci procvičí převody jednotek. Doporučuji tuto hru formou soutěže, a to následujícím způsobem: vzniknou dvě družstva po pěti žácích, kteří se postaví vedle sebe nebo za sebe. Učitel zahájí hru tím, že předá prvním hráčům z družstva nějaký zástupný předmět (třeba zmuchlaný papír) a řekne například: „Tady ti předávám



20 gramů cukru.“ Úkolem hráčů je v postupném pořadí vždy zdvojnásobit množství a zároveň převést množství do jiných jednotek, a to s předáním předmětu dalšímu a slovním doprovodem: „Tady ti předávám 0,4 dkg cukru.“ Poté např. 0,08 kg atd. Stejná jednotka by měla zaznít pouze jednou. Poslední z družstva končí slovy: „Tady mám ...“ Které družstvo dospělo jako první na konec, získává bod. Následuje další kolo, například s objemovými jednotkami, s délkovými apod.

65. DÍVEJ SE KOLEM SEBE: Žáci dostanou úkol, aby se dívali kolem sebe, až půjdou ze školy nebo další den do školy a zapsali si, kde všude můžou vidět fyziku. Na příští hodině fyziky pak učitel společně s žáky to, co viděli zhodnotí, rozliší, co skutečně je a není fyzika, případně vysvětlí, jak některé věci fungují apod. Na ukázkou může učitel vyzvat třídu, aby se teď podívali z okna a zkusili najít fyziku kolem nás. Jindy může učitel vyzvat děti, aby se soustředili na svůj pokoj, jindy dům, garáž apod. Toto cvičení jistě žákům pomůže rozšířit jejich povědomí o fyzice a její aplikaci v praxi. Instrukce může znít i opačně – učitel zadá žákům do příští hodiny úkol (ideálně na aktuální látku), například – kde se kolem nás můžeme potkat s tlakem nebo gravitací, silou atd.

66. JAK VĚCI FUNGUJÍ: Toto je varianta hry předešlé, kdy učitel zadá přímo specifickou činnost. Příkladně zadá žákům úkol, aby popsali fyzikální jevy, které můžeme nalézt při jízdě na kole. Anebo učitel konkretizuje otázku: „Jakým způsobem se při jízdě na kole uplatňují Newtonovy zákony?“ Může tak zadat jakoukoliv činnost. Další otázky mohou znít: „Kde všude se může potkat se třením, pružností, lomem světla, se vztakovou silou?“ „Proč nerozmáčkneme rukou ořech a kleštěmi ano?“ „Proč když do míče kopne šikovní fotbalista, míč neletí rovně a zatáčí?“ Žáci si mohou sami připravovat otázky a jeden po druhém je přednášet. Ostatní si mohou zapisovat odpovědi na papír jako jakýsi test, žáci si správné výsledky sami spočtou a nejlepší získají motivační známku.

67. KDYŽ SE ŘEKNE...: Toto je varianta hry na asociace. Žáci sedí v kruhu, jeden drží jednoduchý hudební nástroj (třeba bubínek), učitel zvolí téma třeba vesmír a vybraný žák začne: „Když se řekne vesmír, představím si ... a řekne, co ho první napadne, udělá zvuk pomocí hud. nástroje a předá ho rychle dalšímu v pořadí. Ten sdělí podobně svoji asociaci. Hra by měla být svižná, hudební nástroj pomáhá udržet pozornost a určitý rytmus.

68. ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI: Zavřít oči, párkrát se nadechnout a nechat se vést hlasem učitele, který vykládá látku, ale tak, že je požádá, aby se uvolnili a představili si to, co on říká. Zážitková forma výkladu. Dobré je po skončení udělat shrnutí, co si žáci pamatují.

69. HRA NA VZORCE: Hráči mají na sobě cedulky s různými značkami fyzikálních veličin, které připraví učitel a jejich úkolem je seskládání do co nejvíce fyzikálních vzorečků. Hráči slovně

spolupracují. Samozřejmě, že to lze dělat i s papírky na stole, ale tímto způsobem má hra více napětí, žáci se učí zároveň spolupracovat a mají větší zážitek. Můžeme jim dát i časový limit, kolik dokáží ztvárnit vzorců za určitý čas.

70. JEDEN O VOZE, DRUHÝ O KOZE: Tato hra rozvíjí soustředění a paměť. Žáci ve dvojicích spolu debatují, ale každý mluví jen o svém tématu (rozumí se fyzikálním) a nenechá se rozrušit tím druhým, i když si dávají vzájemně prostor, aby si neskákali příliš do řeči.

71. DECHOVÉ CVIČENÍ: Hráč se nadechne a snaží se mluvit k tématu, dokud mu stačí dech. Tím, že má málo času, mluví rychle a musí si rychle vybavit, co o daném tématu zná.

72. SOUSTŘEĐOVACÍ CVIČENÍ: Žáci stojí v kruhu a hází si různě míček. Kdo ho má, musí říct něco na dané téma. Tématem mohou být různé fyzikální poučky nebo různé fyzikální vzorce, ale také aktuální téma, kdy se každý následující hráč snaží říct k tématu něco z vyučované látky, co ještě neřekl nikdo předtím. Když někdo neví, tak mu nikdo „hlavu neutrhne“ a pošle míček dál.

73. VZORCE JINAK: Úkolem je říkat klasické vzorce, ale místo fyzikální veličiny použijeme její jednotky. Takže vzorec pro tlak bude znít: „Pascal – rovná se kilo, děleno vteřina.“ Jakou organizační formu této hry zvolí učitel, je na něm.

74. VZORCE JINAK 2: To je varianta předchozí hry. Místo jednotek se ale použije asociace, kterou si s danou veličinou žák vybaví.

75. HRA NA ZVUKY: Hráč vydá nějaký zvuk nebo více zvuků a myslí přitom na nějaký fyzikální zákon. Ostatní hádají, s jakým to zákonem je spojen. Postupně se mohou žáci vypracovat až na různé vzorce.

76. MNEMOTECHNICKÉ POMŮCKY: Vymyšlení mnemotechnických pomůcek. Žáci jsou vyzváni, aby vymysleli „něco“, co by umožnilo lépe si zapamatovat látku. Dobré by bylo na závěr udělat přehledku těchto hříček, anebo zveřejnit na fyzikální nástěnce, aby mohly pomůcky sloužit svému účelu, pro něž byly stvořeny.

77. KOBYLKY: Na zemi nebo na lavici bude spousta kartiček, na kterých budou fyzikální značky různých jednotek. Úkolem žáků bude v co nejkratším čase sesbírat ze země kartičky, na kterých jsou například jen různé délkové jednotky apod. Možno stopovat a udělat soutěž, kdo bude nejrychlejší.

78. ŠEPTANÁ: Hráči sedí v kruhu a jeden šeptá druhému určitou fyzikální poučku. Ten ji šeptá dalšímu. Na konci se veřejně prohlásí, tím se zapojí do hry všichni i žáci, kteří se běžně na výuku moc nesoustředí a dojde u nich teoreticky k lepšímu zapamatování.

79. HRA KUFR: Ve třídě si žáci mohou zahrát hru podobně jako v televizním pořadu Kufr. Žák je zády k učiteli, který má připravené větší papíry s napsanými fyzikálními termíny. Úkolem hráče je co nejvíce slovně napovědět, aby druhý co nejdříve uhodl. Soutěží více dvojic a vyhrává ta, která dokáže za předem dohodnutý čas uhodnout více slov.

80. VĚDOMOSTNÍ KVÍZ: Tato hra je určena pro celou třídu, může být ale také „soubojem“ dvojic. Učitel pokládá otázky a kdo se první přihlásí, tak odpovídá. Třída může být rozdělena na skupiny a za správnou odpověď udělí učitel bod.

81. OTÁZKY A ODPOVĚDI: Učitel pokládá třídě fyzikální otázky, na které lze odpovědět ano nebo ne. Žáci odpovídají a dostávají kladný bod za dobrou odpověď a záporný za špatnou.

82. HLEDÁNÍ KLÍČOVÝCH SLOV: Úkolem žáků je popsat pomocí co nejméně slov podstatu určitého fyzikálního děje. Učitel takto například zadá třídě pět fyzikálních pojmů. Třída má 5 minut čas na vypracování a pak proběhne vyhodnocení, představení výsledků po lavicích.

83. SOUSTŘEDĚNÍ V OBTÍŽNÝCH PODMÍNKÁCH: Jeden hráč opakuje pořad dokola vzoreček či fyzikální poučku nebo hovoří, co ví o daném problému a druhý se snaží tuto činnost přerušit odváděním pozornosti ideálně tím, že bude povídat smysluplně na jiné fyzikální téma. Kdo nejdéle vydrží zůstat u tématu, vyhrává.

84. SOUSTŘEDĚNÍ 2: Jeden žák popisuje fyzikální jev – a ostatní se ho neustále vyptávají na jiné téma. On odpoví a snaží se vrátit k původnímu výkladu. Neměl by vzniknout křik, ale udržet vhodnou úroveň komunikace. Alespoň jednou by měl dostat žák na začátku možnost říct svůj výklad bez přerušování.

85. CVIČENÍ PAMĚTI: První žák začne tím, že řekne libovolnou fyzikální poučku, ostatní se přidávají, a to tak, že nejprve zopakují to, co slyšeli před tím.

Dovedu si představit hodinu fyziky, která začíná právě jedním z navržených cvičení. To nezabere mnohdy ani 5 minut a splní účel opakování látky či naladění žáků na fyzikální tematiku. Také je možné hru zařadit na konec hodiny jako odměnu za pozornost žáků na proběhlé hodině. Nelze ale určovat, kdy a kam hru zařadit, poněvadž toto by mělo být vždy na zvážení učitele vzhledem k aktuálním podmínkám ve třídě.

## 3.2 ZKUŠENOSTI S NAVRŽENÝMI METODAMI V PRAXI

Vzhledem k tomu, že se zatím nacházím v bakalářském studiu a chybí mi proto didaktické znalosti, které jsou probírány až ve studiu magisterském, rozhodl jsem se pro vyzkoušení navržených metod nejprve v dramatickém kroužku. V „dramaťáku“ je také předpoklad jednodušší práce s dětmi, protože jsou na různé dramatické metody zvyklé a také sociální klima je pro toto prvotní vyzkoušení ideální (např. se děti tolik nestydí). Případná rizika jsou tedy minimalizována.

Oslovil jsem proto učitelku dramatické výchovy Mgr. Markétu Kubecovou, která učí dramatickou výchovu při Umělecké a základní škole v Klatovech. Můj záměr přivítala kladně a s ohledem na své rozdělané projekty mi přidělila žáky z páté a šesté třídy. To trochu změnilo mé plány, protože žáci pátých tříd nemají ještě fyziku, nicméně se učí přírodovědě. Tam se ale již fyzika v určité míře vyskytuje. Můj původní záměr spočíval ve vyzkoušení některých her a cvičení, které zde popisuji, a to bez jejich vzájemné souvislosti. Učitelkou mi bylo ale doporučeno, že vzhledem k mladším ročníkům mé skupiny by bylo vhodnější připravit vše jako nějaký příběh, tématicky zaměřený.

Zvolil jsem tedy téma „Vesmír“ a postupoval jsem následovně:

- 1) **NAVOZENÍ TÉMATU** – pro naladění na téma fyziky a vesmíru jsem zvolil cvičení „Když se řekne“ (č. 67). Děti seděli v kruhu a každý řekl svoji asociaci na vesmír. Dále jsem se ptal na různé otázky o vesmíru (zda si myslí, jak je veliký, zda někde existuje život a v jaké formě, atd.). Děti odpovídali, dobře spolupracovali a bylo to zábavné. Zapojili hodně fantazii a atmosféra byla výborně připravena pro další práci.
- 2) **ČTENÍ TELEGRAMU** – situaci jsem zdramatizoval tím, že jsem v obálce přiložil zprávu – telegram, který jedna žačka přečetla. Jeho znění bylo: „Gratuluji. Byli jste vybráni jako zástupci naší planety, aby jste se zúčastnili jedinečného vesmírného programu. CÍL MISE: Kontakt s mimozemskou civilizací. Bohužel není čas, máte jen 5 minut na to, aby jste zanechali svým blízkým či komukoliv jinému krátký vzkaz na rozloučenou. NASA, USA, Washington D. C.“
- 3) **PSANÍ VZKAZU** – dětem jsem rozdál tužky a papíry, měli dle instrukcí 5 minut na napsání vzkazu svým rodičům či kamarádům o nastalé situaci, že neví co s nimi bude, třeba se již nikdy neuvidí. Protože toto psaní bylo velmi citlivé, mohl tak přečíst svůj vzkaz jen ten, kdo chtěl.

Nejprve nechtěl nikdo, ale po malém přemlouvání polovina žáků souhlasila s přečtením. Většinou se loučili s rodiči, často zábavnou formou.

- 4) **CESTA DO VESMÍRU** – děti seděli na zemi (na koberci), požádal jsem je, aby „jako“ usnuli, protože právě nastoupili do autobusu a jedou dlouhou cestu na tajné místo, odkud bude startovat raketoplán.
- 5) **PŘÍPRAVA ASTRONAUTŮ** – děti se probouzeli již v raketoplánu a následovalo seznamování s gravitací a hromadná pantomima (dle hry č. 27). Nejdříve se děti seznamovali s běžnými činnostmi ve stavu beztlíže – čistili si zuby, posnídali a pak následoval výlet na vesmírná tělesa. Nejdříve navštívili Měsíc, pak Mars a nakonec Jupiter. Na těchto planetách se pohybovali prostorem a pokaždé měli za úkol zvednout kámen a hodit ho do dálky (na různých „expedicích“ měl tedy vlivem gravitace různou dráhu letu).
- 6) **KONTAKT S MIMOZEMŠŤANY** – úkolem žáků bylo rozdělit se do skupin a přenést na Zemi několik záznamů – fotografií. Každá skupinka připravila pomocí pantomimy – metody živých obrazů (č. 33), vždy fotografii před setkáním, v průběhu setkání a třetí, jak to vše dopadlo.
- 7) **VÝUKA MIMOZEMŠŤANŮ** – ve skupinkách si žáci vylosovali témata a měli pár minut na to, aby se připravili a následně pantomimou (protože mimozemšťani neznají naši řeč, ale jsou velice chápaví) představili, jaké fyzikální zákony máme na Zemi. Vzhledem k rozsahu učiva páté třídy ZŠ jsem vybral tyto okruhy: jednoduché stroje, gravitační síla, magnetická síla, energie (elektrická), vesmír a planety, Měsíc a kalendář, spalovací motory. Každou pantomimu nejdříve žáci předvedli a pak opět se slovním doprovodem. Nicméně ostatní (mimozemšťané) to pokaždé uhodli.
- 8) **ZÁVĚR** – na závěr se žáci museli rozhodnout, zda na cizí planetě zůstanou a budou pomáhat mimozemšťanům rozvinout jejich vědecké poznatky a vývoj, anebo se vrátí domů. Podle tohoto záměru se rozdělili na dvě skupiny. Většina dětí se chtěla vrátit. Když jsem ale sdělil informaci, že mimozemšťani mají potenciál vynalézt léky na všechny lidské nemoci, což byl jeden z tajných důvodů celé mise, tak se ke skupině, která zůstane na planetě, přidali další žáci.

Nutno říci, že i přes moje počáteční obavy celý projekt probíhal zcela bez problému, děti výborně spolupracovali, i když párkrát jsem je musel lehce napomenout, aby se soustředili na práci (tím, že dostali rozvíjející pokyny k dané činnosti). Zejména

výukové pantomimy proběhly skvěle. Škoda jen, že mi nebylo poskytnuto více času (celý projekt trval cca 40 minut). Bylo dobré, že se projektu účastnila i paní učitelka, která vhodně různé části rozvíjela, zejména ty, jež se týkaly více dramatické výchovy a hromadných pantomim. Všem dětem se společná práce velice líbila a s nadšením přijali nabídku paní učitelky, abych je opětovně navštívil s dalším novým projektem.

## 4 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabýval nejprve teorií dramatické výchovy. Jelikož je myšlenka využití dramatické výchovy ve fyzice poměrně nová, považoval jsem za nutné vysvětlit problematiku dramatické výchovy zpočátku teoreticky. Díky tomu se stala celá práce, co do počtu stran, obsáhlejší. Avšak bez tohoto teoretického základu by hrozilo, že nebude správně pochopena část praktická.

V praktické části jsem navrhl 85 různých her a cvičení, která věřím, že jsou využitelná při výuce fyziky jako možnost aktivního učení, využití k opakování látky a také jako motivační prostředek k oživení výuky fyziky. V neposlední řadě mohou kladně přispět k osobnostně sociálnímu rozvoji žáků. Některé hry jsou variací na předešlé, dalších typů her je možné vytvořit nepřeberné množství, což se již stane úkolem pro toho, kdo je bude chtít aplikovat v praxi.

S projektem, který jsem aplikoval ve zmíněné hodině dramatické výchovy, a jeho průběhem jsem naprosto spokojený. Ověřil jsem si, že fyziku i dramatickou výchovu lze vhodně a smysluplně zkombinovat. Věřím, že když se nyní zúčastněných dětí někdo zeptá, jaká je například gravitace na Jupiteru, tak si lépe rozpomenou na svůj prožitek pohybové aktivity, kdy se s velkou těžkostí pokoušeli zvedat ze země, než když by „lovili“ teoretické poznatky ze své paměti. A podobně tomu bude například, díky předvedené pantomimě, s pochopením principu zatmění Slunce či Měsíce. Výsledky a průběh mého projektu naznačují, že metody dramatické výchovy jsou při výuce fyziky pozitivně využitelné. V příloženém dvd jsou krátké ukázky z použití v praxi.

Jsem přesvědčen, že začlenění dramatické výchovy do fyziky je nejen možné, ale dokonce i potřebné a žádoucí. Žádoucí proto, neboť věřím, že díky aktivnímu zapojení a kooperativnímu přístupu učitele, objevování a prožívání vlastních zkušeností a vědomostí, dojde u žáků k lepšímu zapamatování a osvojení si vyučované látky. Kromě toho kladný přínos dramatické výchovy ve výuce fyziky vidím ve zlepšení motivace žáků a také v oživení vyučování, mnohdy, přiznejme si, nudného.

Ze strany učitele vyžadují navržené metody větší přípravu na výuku. Kromě didaktické přípravy z teorie probírané látky je nutné se připravit i z pohledu dramatické výchovy. Tato práce „navíc“ by ale měla být odměněna kladně se rozvíjejícím vztahem žáků a učitele, pocity vlastního uspokojení z úspěšné práce a v neposlední řadě radosti z tvůrčí činnosti a pozitivních výsledků žáků.

Jak již bylo v této práci zmíněno, ve své diplomové práci v rámci magisterského studia (na které se hlásím) bych se chtěl věnovat využitím dramatické výchovy ve fyzice detailněji. A to díky

předpokládanému nabytí vědomostí didaktického charakteru. Použití dramatické výchovy ve výuce fyziky je novou záležitostí a nově věci se hůře přijímají. Věřím, že můj případný výzkum v této problematice by mohl přispět k tomu, že dramatická výchova přestane být pro většinu pedagogických pracovníků jen zájmovou činností vedoucí k veřejné produkci, ale také účinnou metodou k výuce různých předmětů. V tomto případě fyziky.

Myslím si, že přáním každého učitele by mělo být naučit své žáky danou látku co nejlépe. A pokud se nabízí jednoduché metody, které tento pedagogický proces mohou zefektivnit, bylo by hloupé je nevyužít. A co bych řekl případným zájemcům o bližší seznámení s navrženými metodami? Zhruba toto: „Nevěřte mým napsaným slovům, která mohou znít zajímavě, ale sami si je ověřte v praxi. Notabene proto, že vlastní prožitek a zkušenost je jedním z hlavních principů dramatické výchovy.“



## 5 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BOHUNĚK, Jiří a Růžena KOLÁŘOVÁ. *Fyzika pro 6. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: Prometheus, c1998, 191 s. Učebnice pro základní školy (Prometheus). ISBN 80-719-6121-3.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006, 135 s. ISBN 80-716-8958-0.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA. *Vysoké školy a studium oboru dramatické výchovy*. Drama.cz [online]. ©2003-2012 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: [http://www.drama.cz/vysoke\\_skoly/index.html](http://www.drama.cz/vysoke_skoly/index.html)

FENCLOVÁ, Jitka. *Didaktické myšlení a jednání učitele fyziky: Cvičení z didaktiky fyziky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 195 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 96-00-16/1.

FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, vii, 201 s. Edice aktivit a her. ISBN 978-802-5117-019.

HOTOVÁ. *Dramatizace ve výuce fyziky*. Metodický portál: Články [online]. 16. 06. 2008, [cit. 2012-06-21]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2393/DRAMATIZACE-VE-VYUCE-FYZIKY.html>>. ISSN 1802-4785.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: [knížka pro učitele a rodiče všech školáků]*. Praha: Tomáš Houška, 1991, 270 s. ISBN 80-900-7047-7.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. 214 s., [12] s. barev. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 5. vyd., v SKKS 2. vyd. Praha: Středočeské krajské kulturní středisko, 1990, 141 s. ISBN 80-85095-05-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole: komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1991, 98 s. ISBN 80-706-8029-6.

MACHKOVÁ, Eva. WARDOVÁ. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998, 199 s. ISBN 80-901-6603-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005, 153 s. ISBN 80-901660-6-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MARTINEC, Václav. *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby: příručka pro adepty a studenty herectví*. 1. vyd. Editor Jan Dvořák. Praha: Pražská scéna, 2003, 191 s. Teatrologie, sv. 6. ISBN 80-706-8171-3.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Překlad Simona Šimíčková. Praha: Portál, 1999, 112 s. ISBN 80-717-8288-2.

MECHLOVÁ, Erika. *Skupinové vyučování ve fyzice na základní a střední škole*. Vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1989, 216 s. SPN 9-23-18/1, 14-288-89

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3., upravené vyd. Praha: SPN, 1988. 341 s. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 14-513-88

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Překlad Helena Zymonová. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, 250 s. ISBN 80-901-6602-4.

PECINA, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 111. ISBN 978-802-1045-514.

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 235 s. ISBN 80-717-8474-5.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. 2007/2012, [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci>

programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvoreni-a-rozvíjení-klicových-kompetenci.

SDRUŽENÍ PRO TVOŘIVOU DRAMATIKU. *Dramatická výchova – vysokoškolské studium* [online]. 2012 [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: [http://www.drama.cz/vysoke\\_skoly/index.html](http://www.drama.cz/vysoke_skoly/index.html)

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1978, 212 s. SPN 4-01-19/2

SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1995, 89 s. ISBN 80-859-3111-7.

SVOBODA, Emanuel a KOLÁŘOVÁ, Růžena. *Didaktika fyziky základní a střední školy: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 230 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1181-3.

TESAŘ, Jiří a František JÁCHIM. *Fyzika 3 pro základní školu: světelné jevy, mechanické vlastnosti látek*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2009, 2 s. ISBN 978-80-7235-418-4.

TESAŘ, Jiří a František JÁCHIM. *Fyzika 5 pro základní školu: energie*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010-2011, 2 s. ISBN 978-80-7235-494-8.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Vyd. 1. Překlad Eva Machková. Praha: Institut sociálních vztahů, 1996, 218 s. Dramatická výchova. ISBN 80-858-6616-1.

## 6 RESUMÉ

**NÁZEV PRÁCE:** Využití dramatické výchovy ve výuce fyziky na základní škole

**AUTOR:** Vladimír Kábrt

**KATEDRA:** Katedra fyziky

**VEDOUcí BAKALÁŘSKÉ PRÁCE:** PaedDr. Josef Kepka, CSc.

**ABSTRAKT:** Tato práce se zabývá možností využití dramatické výchovy ve výuce fyziky na základních školách. Seznamuje s teorií a metodami dramatické výchovy. Nabízí hry a cvičení, které lze zařadit do vyučování jako způsob aktivního učení, využití k opakování látky a také jako motivační prostředek k oživení výuky fyziky.

Součástí této práce je také DVD, které obsahuje krátkou videoukázku z použití v praxi.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** fyzika, základní škola, metoda výuky, dramatizace ve výuce, dramatická výchova

---

**TITLE:** Utilising the Dramatic Education Lessons of Physics at the Elementary School

**AUTHOR:** Vladimír Kábrt

**DEPARTMENT:** Department of Physics

**SUPERVISOR:** PaedDr. Josef Kepka, CSc.

**ABSTRACT:** This work explores the possibility of using dramatic education during lessons of physics in elementary schools. It introduces the theory and methods of dramatic education. It offers games and exercises that could become part of a lesson as a way of active learning, revising subject matter and also a means of motivation for enlivening the physics classes.

A part of this work is also a DVD, which contains a short video of the use in practice.

**KEY WORDS:** physics, elementary school, method of teaching, dramatization in education, dramatic education

## **7 PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 -DVD disk s video ukázkami z průběhu zkoušení metod v praxi