

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DISERTAČNÍ PRÁCE

Dramatická výchova v osobnostním a sociálním rozvoji studentů technických vysokých škol

The role of Drama-in-Education in personal and social development of persons studying technology at university level

Mgr. Monika Schmidtová

Studijní program: Pedagogika

Školitelka: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma **Dramatická výchova v osobnostním a sociálním rozvoji studentů technických vysokých škol** vypracovala pod vedením školitelky doc. PaedDr. Soni Kořátkové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 30. ledna 2019

.....

Monika Schmidtová

Děkuji své školitelce doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za ochotu, se kterou se ujala mého tématu, a za rady a připomínky poskytované během zpracování disertační práce.

Děkuji svému manželovi Janovi za technickou pomoc při editaci textu.

Abstrakt

Disertační práce se zabývá využitím dramatické výchovy v učebních plánech technické univerzity. Kurzy na Fakultě stavební ČVUT v Praze byly zaměřeny na osobnostně sociální rozvoj studentů. Vzhledem k tomu, že kurzy zážitkové pedagogiky byly ve studijních plánech fakulty v době výzkumu neobvyklé, práce studuje jak výsledky výuky, tak vnímání těchto kurzů studenty. Cílem práce je obecně ověřit, zda dramatická výchova je schopna efektivně pomáhat osobnostně sociálnímu rozvoji technicky orientovaných studentů terciárního vzdělávání.

Text sestává ze dvou částí. Teoretická část se zabývá historicko-kulturním kontextem vzniku dramatické výchovy a osobnostní a sociální výchovy, a jejich začleněním do edukačního procesu. Prokazuje, že začleňování dramatické výchovy do vzdělávacího systému v České republice bylo složité. Výzkumná část mapuje kurzy dramatické výchovy, které se uskutečnily na Fakultě stavební v letech 2011/12 a 2012/2013. Tyto kurzy měly formu povinně volitelného předmětu. Práce hledá odpověď na otázku, zda a jak dramatická výchova ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj vysokoškolských studentů technického zaměření, a které faktory ovlivňují studentské vnímání tohoto procesu. Zjišťuje, zda tito studenti mohou kladně přijmout kurz dramatické výchovy.

Jedná se o převážně kvalitativní akční výzkum doplněný některými kvantitativními metodami. Z výzkumných metod byly využity zúčastněná pozorování, dotazníky, studentské písemné reflexe, studentské deníky a jejich textové analýzy, polostrukturované rozhovory a metody výčtu.

Analýza prokázala, že sledovaní studenti technické univerzity neměli obecně ke společenskovedním kurzům důvěru. Většina z nich neměla s dramatickou výchovou žádné zkušenosti. Od kurzu dramatické výchovy dle vlastního vyjádření očekávali především nenáročnost, interaktivitu, zábavnou formu a trénink komunikačních dovedností. Přínos v oblasti rozvoje vlastní osobnosti očekávala zhruba jedna z třetina z nich.

Výsledky zkoumání prokázaly, že též zhruba jedna třetina sledovaných studentů pocítovala po skončení kurzu subjektivní přínos v oblasti sociálně osobnostního rozvoje. Nejčastější přínos byl zaznamenán v oblasti komunikace a schopnosti navazovat sociální vazby. Hodnocení kurzu byla nejvíce ovlivněna vnitřními faktory jako očekávání od kurzu a zkušenost se společenskovedními obory.

Co se týče hodnocení kurzu na elementární úrovni kladného přijetí, dvě třetiny studentů přijaly kurz pozitivně. Nejčastějšími uváděnými důvody spokojenosti mezi studenty, kteří neaspirovali na rozvoj osobnosti, byla kompenzace jednostranné kognitivní zátěže, zábavná interaktivní forma výuky a přátelské vztahy ve skupině.

Klíčová slova:

dramatická výchova, osobnostní a sociální výchova, vysoké technické školy, zážitková pedagogika, rozvoj osobnosti

Abstract

The dissertation thesis deals with application of the Drama-in-Education form in a curriculum of a technical university. The courses at the Faculty of Civil Engineering, Czech Technical University in Prague were aimed to help the personal and social development of the students. As such courses and the form were unusual in the study plans in the time of research, both the outcome and the students' perception of the courses are studied. In general, the work aims to verify whether the Drama-in-Education form is able to effectively help the personal and social development of technically oriented students in tertiary education.

The text consists of two parts. The theoretical part describes the historical and cultural context in which Drama-in-Education and also Personal and Social Education originated and were integrated into the educational process. It documents how complicated was the integration of Drama-in-Education into the Czech educational system.

The research section describes and analyzes compulsory elective courses that took place at the Faculty of Civil Engineering, Czech Technical University in Prague in 2011/12 and 2012/2013. The thesis seeks to answer the question how Drama-in-Education influences personal and social development of students of a technical university and which factors affect students' perception of this process. It also finds out whether these students can accept positively a course having the Drama-in-Education form.

This is mainly qualitative action research supplemented by some quantitative methods. The research methods used were the participant observations, questionnaires, students' reflection papers and students' diaries and their text analysis; semi-structured interviews and enumeration methods.

The analysis showed that the undergraduate students of the technical university did not generally have confidence in social science courses. Most of them had no experience with Drama-in-Education. Regarding the course, they were particularly interested in easiness, interactivity, fun-filled forms and communication skills training, according to their own statements. Only cca one third of them expected benefits to the development of one's own personality.

The results of the research showed that also cca one third of the monitored students felt subjective benefits in the area of socially personality development at the end of the course. Most frequently, benefits has been achieved in the field of communication and the ability to establish social ties. The evaluation of the courses was mostly influenced by internal factors such as expectations from the course and experience with social science disciplines. At the elementary

level of positive acceptance, two-thirds of students accepted the course positively. The most frequently cited reasons for satisfaction among students, who did not aspire to personality development, were compensation of otherwise rational learning process, a fun interactive learning form, and friendly relationships within the group.

Key words:

Drama-in-Education, Personal and Social Education, technical universities, experience pedagogy, personality development

Obsah

Obsah.....	8
Úvod.....	11
1 Vymezení problému a cíle práce.....	15
2 Předpoklady vzniku dramatické výchovy	17
2.1 Změny pedagogického paradigmatu.....	17
2.2 Dramatická výchova ve světě (anglosaských zemích)	21
2.3 Školství první republiky v ČR.....	23
2.4 Reformní pedagogika v ČR	25
2.5 Dramatická výchova v reformní pedagogice ČR	26
2.6 Školství po druhé světové válce v ČR.....	27
2.7 Dramatická výchova v ČR po druhé světové válce	28
2.8 Dramatická výchova v ČR v období 60. - 80. let	28
2.9 Dramatická výchova v ČR v období od 90. let.....	29
3 Osobnostní a sociální výchova.....	32
3.1 Osobnostní a sociální výchova v ČR.....	32
3.2 Dramatická výchova v osobnostní a sociální výchově.....	36
3.3 Sociálně psychologický výcvik v osobnostní a sociální výchově	36
4 Realizace kurzu dramatické výchovy na FSv ČVUT.....	38
4.1 Kurz dramatické výchovy na FSv ČVUT v kontextu studijních plánů.....	38
4.2 Cíle kurzu	40
4.3 Metody a techniky užití v kurzu	42
5 Cíle, hypotézy a metody empirického šetření	45
5.1 Cíle.....	45
5.1.1 Hlavní cíl I.....	45
5.1.2 Hlavní cíl II	45
5.2 Hypotézy.....	45

5.3	Výzkumné metody.....	46
5.3.1	Vstupní a výstupní dotazníky.....	46
5.3.2	Písemné reflexe.....	47
5.3.3	Studentské deníky.....	47
5.3.4	Interview.....	48
6	Analýza cílové skupiny.....	50
6.1	Gender.....	50
6.2	Zkušenosti s dramatickou výchovou.....	50
6.3	Typ absolvované střední školy.....	52
6.4	Motiv volby předmětu.....	53
6.5	Očekávání od předmětu.....	55
6.6	Charakteristika cílové skupiny – shrnutí.....	58
7	Výsledky výzkumu.....	60
7.1	Výstupní dotazník.....	60
7.1.1	Hodnocení předmětu jako celku.....	60
7.1.2	Hodnocení konkrétních aktivit.....	61
7.2	Závěrečná výstupní písemná hodnocení.....	66
7.3	Studentské deníky.....	73
7.4	Interview.....	80
7.5	Potvrzení/vyvrácení hypotéz.....	86
7.5.1	Vliv absolvované střední školy na hodnocení předmětu.....	88
7.5.2	Vliv předchozích zkušeností s dramatickou výchovou na hodnocení předmětu.....	89
7.5.3	Vliv očekávání na hodnocení předmětu.....	93
7.5.4	Vliv interakce pedagog-student, student-student.....	96
7.5.5	Zařazení předmětu ve studijním plánu/rozvrhu.....	97
7.5.6	Další zjištění.....	100
7.5.7	Shrnutí výzkumných zjištění.....	102

8	Interpretace výsledků a diskuse.....	104
8.1	Zodpovězení výzkumných otázek	104
8.2	Náměty k dalšímu výzkumu	108
9	Závěr.....	113
	Seznam používaných zkratk	116
	Seznam použitých zdrojů	117
	Seznam příloh.....	123
A.	Příloha: Humanitní předměty ve studijních plánech největších českých technických univerzit.....	125
B.	Přílohy k analýze cílové skupiny	129
C.	Přílohy k výsledkům výzkumu.....	139
D.	Přepis ilustračních ukázek z deníků	150
E.	Přepis ilustračních interview	154
F.	Příloha Fotodokumentace.....	174

Úvod

Na přelomu 20. a 21. století se v diskursu o vysokoškolském vzdělávání ve světě i v České republice stává aktuálním tématem „potřeba vysokoškolsky vzdělaných odborníků technického zaměření“, a s tím i vyvstávající a související téma „humanitní versus technické vzdělávání“. Tato témata jsou jednak diskutována pedagogickými odborníky, jednak jsou reflektována celospolečensky, probírána v médiích, a stávají se často i otázkami politickými. Přímo této problematice se věnuje kniha americké profesorky filozofie a etiky M. C. Nussbaumové: „Ne pro zisk - Proč demokracie potřebuje humanitní vědy“ z roku 2010. Jak autorka konstatuje: „*Humanitní vědy a umění jsou téměř v každé světové zemi redukovány, a to jak na základním a středním stupni, tak na různých vysokých školách a univerzitách... Politici tyto obory považují jen za neužitečnou příkrasu a podporují proto pouze užitečné a úzce aplikované dovednosti, jež jsou vhodné k tomu, aby přinášely zisk*“ (Nussbaumová, 2017, s. 30). Příčiny tohoto jevu podle ní tkví v tom, že cílem vzdělávání se stává pouze ekonomický růst, vydávaný za celkový rozvoj země. Autorka nezpochybňuje potřebu technického vzdělávání jako takového, ale upozorňuje na negativní dopady odumírání všeobecného vzdělávání ve společnosti. Poukazuje na zanedbávání rozvoje člověka, které má za následek nedostatek „...*kritického myšlení, imaginace, zkušeností všeho druhu a porozumění světu, v němž žijeme*“ (tamtéž, s. 36).

I v České republice zaznívá požadavek na vyšší počet absolventů vysokých škol technického směru. Na podporu zvýšení zájmu o technické vzdělávání byl rok 2015 vyhlášen jako Rok průmyslu a technického vzdělávání. Veřejné diskuse však často postrádají odpověď na otázku, jaký má být cíl inženýrského studia, jaké absolventy technických vysokých škol konkrétně společenská praxe potřebuje, jaký má být profil absolventa.

Studie „Definice technického vzdělávání“ vypracovaná v roce 2015 jako veřejná zakázka od Technologické agentury České republiky společností Trexima měla jako jeden z dílčích cílů návrh akceptovatelné definice technického vzdělávání. Autoři studie konstatují, že: „*V současné době neexistuje v rámci českého školského systému univerzálně používaná definice technického vzdělávání. Technické vzdělávání je jednotlivými autory definováno a popisováno velmi různorodě*“ (2015, s. 5). Obracejí se proto k zahraničním zdrojům. Citují vymezení Encyklopedie Britannica, která technické vzdělávání na vyšších stupních vzdělávacího systému vymezuje „*jako akademickou a profesní přípravu studentů na pozice v oblasti aplikované vědy a moderních technologií*“. Z německých zdrojů pak uvádějí Spolkové ministerstvo školství a výzkumu (Bundesministerium für Bildung und Forschung), které

definuje technické vzdělávání jako „*proces získávání odborných technických kompetencí a současného zlepšování porozumění základním technickým vztahům*“, a berlínský Institut pro inovace a techniku (Institut für Innovation und Technik) který popisuje technické vzdělávání jako „...*dynamický proces ovlivněný aktuálními souvislostmi. Nejedná se o izolovaný proces v jednotlivých člancích vzdělávacího řetězce, ale o celou řadu způsobů a metod navzájem propojených a koordinovaných v rámci vzdělávacího procesu*“ (tamtéž, s. 6). Autoři studie podotýkají, že technické vzdělávání podle této definice umožňuje pochopení technických souvislostí s jeho sociálními a kulturními důsledky.

Důraz na sociální a kulturní kontext v terciárním vzdělávání je vyjádřen v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) „*Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*“ z roku 2001: „*Studenti budou vedeni k vysoké odborné flexibilitě, tvořivým schopnostem, kulturním a komunikativním schopnostem a morálním hodnotám. I v sektoru terciárního vzdělávání je nutné cílevědomě rozvíjet výchovu k demokratickému občanství, multikulturalitě a toleranci a morálním hodnotám*“ (2001, s. 75). Profil absolventa vysokých škol pak zmiňuje dokument MŠMT „*Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020*“, který se zabývá mimo jiné i uplatnitelností absolventů na trhu práce. MŠMT v něm deklaruje, že bude vzhledem k vysokým školám vyvíjet mimo jiné i tyto aktivity: zdůrazňovat význam přenositelných kompetencí, včetně kreativity, kritického myšlení a měkkých dovedností, jako jednoho z klíčových výstupů vysokoškolského vzdělávání a zohledňovat jejich rozvíjení v rámci akreditačního a re-akreditačního procesu (2015, s. 21). Dále je konkrétně uvedeno, které měkké dovednosti jsou po absolventech nejvíce vyžadovány českými zaměstnavateli a to napříč odvětvími u absolventů magisterských, resp. inženýrských studijních programů. Na prvních pěti místech se umístily tyto schopnosti a dovednosti: (1) dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat (komunikační dovednosti), (2) dovednost identifikovat a řešit problémy, (3) schopnost nést odpovědnost, (4) dovednost samostatně se rozhodovat a (5) dovednost tvořivého a pružného myšlení a jednání. V dokumentu se upozorňuje na vysoký počet absolventů vysokých škol s nedostatečnou úrovní kompetence, která je zaměstnavateli nejžádanější, dovednost komunikovat s lidmi a vyjednávat (tamtéž, s. 71).

Odpovídá však deklarovaná snaha o rozvíjení jiných než čistě technických odborných kompetencí skutečnému stavu na českých univerzitách technického směru? Jak vypadají studijní plány v roce 2017/2018? Provedla jsem rešerši aktuálních studijních plánů na největších a nejmenších z nich (příloha A). Zaměřila jsem se na předměty obecného vzdělání jako je rozvoj osobnostních dovedností, předměty humanitní, a společenskovední předměty

s přesahem do čistě humanitní oblasti podle klasifikace metodiky ISCED 97, používané v České republice. Pominula jsem předměty zaměřené na ekonomii, právo a na čistě manažerské dovednosti.

Byly nalezeny tyto skupiny předmětů, resp. oborů, někdy v kombinaci: filozofie, psychologie, sociologie, etika, rétorika, kultura, dějiny konkrétního oboru, komunikace obecně – často spolu s prezentačními dovednostmi, případně i pedagogika. Velmi často jsou úzce zaměřené pouze na souvislosti s oborem studia. Při hlubším zkoumání toho, kolik studentů tyto předměty mohou zasáhnout, je však třeba zjistit, do jaké kategorie ve studijním plánu předměty spadají (povinný, povinně volitelný, volitelný).

Z výsledků tohoto zkoumání vyplývá, že situace se různí i v rámci jedné univerzity. Záleží na jednotlivých fakultách, zda a kolik humanitních, případně společenskovedních oborů do akreditovaných studijních plánů zařadí. Na několika málo zkoumaných fakultách (např. Fakulta stavební VUT Brno nebo Fakulta dopravní ČVUT) je tento výčet bohatý. Nicméně je evidentní, že existují fakulty, kde tyto předměty ve studijních plánech absentují zcela (např. Fakulta chemická VUT Brno, Fakulta strojního inženýrství VUT Brno); na jiných fakultách mají studenti povinnost absolvovat do konce magisterské resp. inženýrské etapy z povinně volitelných předmětů tohoto zaměření pouze jeden. Povinné předměty této kategorie se vyskytují sporadicky nebo se týkají pouze některých studijních oborů. Přitom jak konstatuje vyučující Ústavu učitelství a humanitních věd VŠCHT Praha B. Dušek: *„Zastoupení humanitních a ekonomických předmětů na technických univerzitách je podle západoevropských konvencí minimálně 1/10 výuky...“* (2016). A dále: *„Změnou dříve povinně volitelných humanitních předmětů na volitelné – tedy nepovinné – byla přesunuta odpovědnost za tuto oblast vzdělání na studenty“* (tamtéž). Je nutno připočíst též skutečnost, že řada studentů technických vysokých škol se rekrutuje ze středních průmyslových škol, kde je situace obdobná. Tak z technických univerzit navzdory deklarovaným požadavkům vychází část absolventů, kteří se s humanitním oborem vůbec nesetkali. Vzhledem k tomu, že denně přicházejí do styku s takovouto edukační realitou, považují tento stav za běžný. Odpovídá to současným trendům, kdy se veřejnost, ale i sami studenti domnívají, že vzdělání slouží pouze k tomu, aby absolventi získali dobré zaměstnání (Nussbaumová s. 210). S případným deficitem v oblasti všeobecného vzdělání a s tím souvisejícího osobnostního rozvoje bývají pak absolventi konfrontováni až v praxi.

V současnosti bohužel právě vzhledem k tomuto přetrvávajícímu trendu se vykrytalizoval poměrně úzký soubor oborů, který je studentům technických univerzit nabízen v rámci kurzů

humanitních předmětů. Existuje obor, který nabízí „*zaměření na osobnost a její vztahy ke světu, a především ke společnosti (a ve společnosti), na komunikaci, na etické hodnoty, používání metod a technik založených především na improvizaci, které vyžadují osobní účast v akci, zaujímání stanovisek, formulování vlastních názorů*“ (Provazník, in Kořátková 1998, s. 43). Tímto oborem je dramatická výchova. Ta je ovšem ve studijních plánech vysokých škol opomíjena. Co se týče univerzit – i netechnických – v současnosti jsem v České republice kromě pedagogických a divadelních fakult nenalezla žádnou, která by ji nabízela, a to ani jako čistě volitelný předmět. Dokonce i na středních školách jsou výjimkou gymnázia, která ji zařazují do studijních plánů. Dramatická výchova tak zůstává oborem, se kterým se seznamují pouze ti, kteří ji hodlají vyučovat, nebo využívat jejích metod jako učitelé nebo lektori jiných oborů. V praxi je využívána až na výjimky pouze pedagogy mateřských škol a prvního stupně škol základních. Popsaný stav pak způsobuje, že v povědomí veřejnosti se dramatická výchova týká pouze preprimárního a primárního vzdělávání.

Dramatická výchova byla stále centru mého profesního zájmu. Jako dítě jsem byla členkou Dismanova rozhlasového dětského souboru, kde jsem měla možnost zažít Miloslava Dismana v závěru jeho profesní kariéry. V souboru jsem pokračovala patnáct let jako jedna z vedoucích. Další pedagogické zkušenosti jsem získala jako učitelka literárně-dramatického oboru na LŠU, později ZUŠ. Po nástupu na ČVUT – nejprve jako externistka na Fakultu elektrotechnickou, později na Katedru společenských věd Fakulty stavební (FSv) – jsem se snažila aplikovat metody dramatické výchovy v jiných společenskovědních předmětech, které jsem vyučovala, ponejvíce v Rétorice. Při změně studijních plánů v akademickém roce 2009/2010 jsem měla možnost iniciovat zařazení dramatické výchovy mezi povinně volitelné předměty pro studenty bakalářské etapy nejpočetnějšího oboru Stavební inženýrství. Tato možnost byla pro mne pedagogickou výzvou, neboť po předchozích pedagogických zkušenostech s touto skupinou jsem zastávala názor, že dramatická výchova v sobě skrývá potenciál využitelný k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji i této skupiny.

Tato práce přináší výsledky systematického zkoumání kurzů dramatické výchovy realizovaných na Fakultě stavební ČVUT v Praze během dvou akademických roků. Snažím se v ní odpovědět na otázku, zda a jak je možné ovlivnit osobnostní a sociální rozvoj studentů technické univerzity prostřednictvím dramatické výchovy.

1 Vymezení problému a cíle práce

Obor dramatická výchova je v České republice v současnosti uznán jakožto doplňující vzdělávací obor pro základní vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro základní vzdělávání. V tomto plánu byla od prvního vydání tohoto programu, který byl pro základní školy závazný od roku 2007. Ve středoškolském vzdělávání je situace následující: RVP pro gymnázia závazný od roku 2009 dramatickou výchovu výslovně nezmiňuje, integrující téma „Umělecká tvorba a komunikace“ je zastoupeno hudebním a výtvarným oborem. Průřezové téma „Osobnostní a sociální výchova“ je zmíněno jako „téma, které svou obecností souvisí prakticky se všemi vzdělávacími oblastmi“, a umožňuje případné využití dramatické výchovy v jiných oblastech plánu. Určitý prostor je ponechán pro volitelné vzdělávací aktivity. RVP pro střední vzdělávání – mimo gymnázia – (Národní ústav odborného vzdělávání 2009, 2010) zahrnují dramatickou výchovu pouze v případě pedagogických škol a konzervatoří – tedy pouze na školách, jejichž absolventi se budou dramatickou výchovou zabývat v rámci své budoucí profese. Situace studijních plánů vysokých škol je obdobná; situace společenskovedních předmětů obecně na vysokých školách technického zaměření byla již detailněji popsána v úvodní části práce.

Předkládaná práce je popisuje a analyzuje pedagogický počín, uskutečněný na Fakultě stavební ČVUT v Praze – realizaci kurzu dramatické výchovy v rámci společenskovedních předmětů. Konkrétně zařazení dramatické výchovy do terciárního vzdělávání v technickém oboru. Cílem práce je zjistit, zda a do jaké míry přispěl tento kurz k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji zúčastněných studentů, a proč.

Tento cíl předpokládá zodpovědět několik výzkumných otázek:

- Jaký vstupní postoj zaujímali studenti FSv ČVUT k povinně volitelné dramatické výchově?
- Co ovlivňovalo tyto postoje?
- Jak studenti FSv ČVUT subjektivně vnímali přínos kurzu dramatické výchovy v osobnostně sociálním rozvoji?
- Co ovlivnilo toto vnímání?
- Lze z těchto výsledků vyvodit obecné závěry (pro cílovou skupinu s obdobnými charakteristikami)?

Teoretická část práce se nejprve zabývá historickým vývojem, který umožnil zařazení dramatické výchovy obecně do kurikula vzdělávání od 20. století – 2. kapitola, a zmiňuje vývoj edukačního systému osobnostní a sociální výchovy – 3. kapitola. Dále popisuje a odůvodňuje zařazení konkrétního kurzu dramatické výchovy do studijních plánů technické univerzity, a koncepci kurzu – 4. kapitola.

Empirická část práce si kladla za cíl zjistit jednak vstupní postoje studentů ke konkrétnímu kurzu; jednak účinnost na studenty po jeho ukončení. 5. kapitola obsahuje popis výzkumných metod a odůvodnění jejich užití. Dále v 6. kapitole zahrnuje práce analýzu cílové skupiny účastníků kurzu vzhledem k dramatické výchově. 7. kapitola je věnována výsledkům výzkumného šetření po ukončení kurzu. Obsahuje výsledky studentských hodnocení přijetí kurzu jako celku, přijetí jednotlivých aktivit i výsledky naplnění či nenaplnění očekávání ohledně osobnostně sociálního rozvoje. Část výzkumného šetření (interview) proběhla až s několikaletým odstupem po ukončení kurzu, a zjišťovala posun ve studentských postojích k absolvovanému kurzu. 8. kapitola diskutuje získané výsledky.

2 Předpoklady vzniku dramatické výchovy

Cílem této kapitoly je postihnout vývoj disciplíny „dramatická výchova“, která se v průběhu 20. století stala součástí kurikula. Ke konstituování dramatické výchovy jakožto samostatné disciplíny dochází v první polovině 20. století v souvislosti s proměňujícím paradigmatem edukace. To je proměnné v čase a v závislosti na kulturních (v širokém smyslu tohoto slova – tedy i na socioekonomických) podmínkách.

2.1 Změny pedagogického paradigmatu

Společnost tradiční se od konce 18. století mění ve společnost moderní. Ve výkladu světa nabývá důležitosti vědecké poznání, vydělují se samostatné společenské vědy. Staré sociální struktury se rozpadají, rodina ztrácí své výlučné působení, a je nahrazována organizacemi. Vzdělávání se již netýká pouze úzké vrstvy společnosti.

Spolu se společenskoekonomickými změnami se objevují nové filozofické směry a nová myšlenková hnutí moderního humanismu. Staví do centra zájmu člověka a jeho zájmy, vyznačují se vírou v sílu lidských bytostí vytvářet osobně svou vlastní budoucnost. Jsou založena na důvěře v člověka, v jeho síly a schopnosti. Spojují je především „...*ideje založené v zájmu a ku prospěchu člověka*“ (Dorotíková a kol. 2000. s. 127).

V pedagogice se tyto tendence promítají v díle švýcarského pedagoga Johanna H. Pestalozziho na přelomu 18. a 19. století. Pestalozzi navazoval na myšlenky francouzského filozofa Jeana-Jacques Rousseauea o přirozeném a nenásilném formování člověka, ale na rozdíl od Rousseauea kladl důraz i na systematičnost. Spatřoval cíl výchovy v maximálním rozvinutí a zdokonalení vrozených vloh. Ve vlastní pedagogické praxi sdružoval žáky do skupinek dle jejich nadání a zájmu. Neexistovaly u něj tělesné tresty. Velký důraz kladl na názornost vyučování, využíval k tomu různých pomůcek. Podle jeho přesvědčení neměly být žákům poskytovány úplné informace, ale žák se jich měl dobrat na základě pozorování a úsudku. (Hábl a Janiš, 2010, s. 52).

Německý pedagog Friedrich Fröbel vycházel ve svých myšlenkách z toho, že dítě má v sobě vrozené instinkty (činnosti, poznání, umělecký a náboženský). Stejně jako Pestalozzi byl přesvědčen, že výchova se má soustřeďovat na rozvoj těchto schopností, existujících v člověku. Za důležité ve výchově považoval hru a práci. Zaměřoval se především na výchovu nejmenších dětí, vypracoval koncept mateřské školy.

Značného zkrácení a zjednodušení se dostalo myšlenkám dalšího německého pedagoga z 1. poloviny 19. století, Johanna F. Herbart. Ten se sice hlásil k Pestalozziho myšlence, že vyučování má vzbuzovat zájem žáků, neboť ten je jeho nejdůležitější podmínkou, a pomáhá udržet pozornost. Jako první upozornil na vzájemný vztah obsahu vzdělávání, učitele a žáka. Záleželo mu i na mravní výchově, která měla žákům vštípit etické ctnosti. Tělesných trestů jakožto prostředku vedení čili regulace žákova chování doporučoval užívat zřídka. Vyvinul propracovaný didaktický systém. Jak ale dále uvádějí Hábl a Janiš, Herbartem vyvinutý teoretický systém „*jak naučit kohokoliv cokoliv*“ předpokládá člověka jako pouhý racionální mechanismus (tamtéž, s. 58). Následně pak došlo ke zjednodušenému a zkracujícímu výkladu Herbartova díla, od kterého se dále odvíjela tehdejší pedagogická praxe, tzv. herbartismus.

V obvyklé vzdělávací praxi počátku 19. století byl však žák nazírán jako objekt transmisivního vyučování soustředěného na předávání znalostí. Pro toto období bylo charakteristické dominantní postavení učitele, komunikace probíhala převážně jednosměrně od učitele k žákovi/žákům formou frontální výuky. Stále přetrvával pasivní charakter poznání, žákům byla předkládána fakta, jejichž pravdivost garantovala osoba učitele. Motivace byla udržována vnější, systémem odměn a trestů.

Od konce 19. století se začalo vytvářet hnutí nové výchovy (též progresivní výchova, aktivismus, reformismus). Kritika reformních pedagogů směřuje vůči herbartismu, tedy vůči aplikaci zdeformovaného výkladu Herbartova díla v praxi. Dítě v pojetí reformní pedagogiky přestává být pouhým objektem výchovy, nýbrž je na ně pohlíženo jako na komplexní bytost. Idejí je „škola dítěte“, nikoli „škola učitele“. Tento náhled získal název pedocentrismus podle knihy E. Keyové „Století dítěte“.

Mezi představitelé evropské nové výchovy patří zejména:

- Ellen Keyová – Švédsko. Zaměření na výchovu předškolních dětí v rodině.
- Rudolf Steiner – Německo. Základem jeho pedagogické koncepce je antroposofie (myšlenkový proud, vycházející z přesvědčení, že člověk má svůj původ v duchovním světě). Škola bývá prezentována jako svobodná (uvolněná od požadavků státu), jednotná, koedukovaná, všeobecná, nekonfesijní, která má podporovat individuální nadání a tvořivý duchovní život dítěte. Dle této koncepce konstituovány waldorfské školy.
- Maria Montessoriová. – Itálie. Důraz kladen na výchovu smyslů, a na jednotu učení duševního a smyslového. Cílem je pomoc lidské bytosti k dosažení nezávislosti.

- Ovide Decroly – Belgie. Odmítnutí striktního dělení učiva do jednotlivých předmětů. Důraz kladen na „životné vyučování“, zaměřené na soulad člověka s přírodou. Sociální prostředí nazírané v celcích, aby mělo vztah k životu.
- Adolph Ferrière – Švýcarsko. Koncepce tzv. „činné školy“. Vychovatel se musí vžít do osobnosti dítěte, škola funguje jako samosprávná obec dětí a dospělých.
- Peter Petersen – Německo. Škola životního společenství. Žáci nepracují v klasických třídních kolektivech, ale ve věkově heterogenních skupinách, tzv. kmenových skupinách. Skupinová výuka je střídána s individuální. Vyučovací formy jsou rozhovor, hra, práce a slavnost. Petersenova experimentální škola v Jeně byla zřízena dle tohoto vypracovaného systému – jenského plánu.
- Célestin Freinet – Francie. Podporovatel veřejných škol, uvědomění si úzkých souvislostí mezi školou a socioekonomickým prostředím. Skrze využívání školních tiskáren slučuje a pracovní školu a myšlenky hnutí nové výchovy. Zaměřuje se na iniciativu žáků a na vzájemnou spolupráci jak mezi žáky, tak mezi pedagogy.

(Singule, 1992; Hábl a Janiš 2010; Filová a Svobodová 2007)

Specifická situace nastala koncem 19. století v USA. Tamější ekonomický růst byl tou dobou daleko prudší než v Evropě, což s sebou přinášelo sociální změny způsobené obrovskou urbanizací. Následně se pak projevil problém ve vzdělávacím systému. Oproti Evropě byly USA pozadu, neboť povinná školní docházka ve všech jejích státech byla uzákoněna teprve v roce 1918. Došlo k dezintegraci venkovských obcí a rodiny, které do té doby zajišťovaly výchovu dětí a mládeže. (Singule, 1990, s. 14 - 20). Otázky které v Evropě vyvstaly a byly pozvolna řešeny již dříve, se zde objevily náhle a velmi naléhavě.

Pedagogické teorie přicházely do USA z Evropy. Nejprve Pestalozziho a Fröbelovy myšlenky, v sedmdesátých letech 19. století pak americké školství ovlivnil herbartismus. Proti němu vystoupili tzv. progresivisté, reprezentovaní Francisem W. Parkerem, jejichž myšlenky vycházely z idejí J. F. Fröbela a J. H. Pestalozziho. „*Progresivisté bojovali proti přehnanému formalismu tradiční školy, a nesouhlasili s jejím důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a tupý dril. Tím vším se také americký progresivismus v závěru poslední třetiny 19. století přibližoval pedagogickému hnutí v Evropě*“ (Singule, 1990, s. 24).

Nejvýraznější postavou americké pedagogiky na přelomu 19. a 20. století byl pedagog a filozof John Dewey, zakladatel pragmatiké pedagogiky. Jeho myšlení ovlivnilo jednak předcházející progresivistické hnutí, s nímž se ztotožnil v odmítání herbartismu, který jej ovlivňoval dříve. Dále pak byl ovlivněn americkou pragmatikou filozofií, „filozofií praktického života“,

především myšlenkami Williama Jamese. Pragmatičtí filozofové odmítali čistě teoretické myšlení, které dle nich není schopno obsáhnout realitu. Klíčovou úlohu při poznání přisuzovali zkušenosti. Pragmatismus chtěl vztah k praktickému životu řešit, jeho představitelé se proto účastnili pokusů o společenské reformy. „Dewey vždy tvrdil, že filozofování by mělo mít těžiště ve výchově, jako nejvyšším lidském zájmu, v němž všechny problémy vrcholí; ve svém základním díle *Demokracie a výchova* napsal, že filozofie může být rovnou definována jako obecná teorie výchovy“ (Singule 1990, s. 24). Dewey vypracoval své vlastní pojetí pedagogiky založené na principech pracovní školy: pracovat na základě poznání, a poznávat činností. Za důležité považoval propojení psychologické a sociální stránky výchovy.

Další z amerických reformních pedagogů – Helen Parkhurstová se snažila přenést více odpovědnosti za vlastní učení na studenta. Její systém, tzv. daltonský plán spočíval ve změně organizace, kdy učitel se studentem uzavírají smlouvu o harmonogramu studentovy práce.

Proměnu pedagogického myšlení ovlivňovala i dynamicky se rozvíjející společenská věda – psychologie. Do psychologie stejně jako do pedagogiky proniklo humanistické myšlení, které nahlíží na člověka jako na celek. Vzniklo jako reakce na předchozí tendence psychoanalýzy nazírat na lidskou psychiku pouze skrze pudy, nebo behaviorismu, který ji redukuje na odezvu a adaptaci na vnější prostředí. I když o termínu „humanistická psychologie“ hovoříme až od 2. poloviny 20. století, její základy byly položeny v předcházejících desetiletích. Přínosem pro pedagogiku se stalo především dílo Carla R. Rogerse, amerického psychologa, psychoterapeuta a pedagoga. Jako psychoterapeut razil humanistický přístup ke klientovi tzv. Person-Oriented Approach (PCA). Rogers vyšel z fenomenologické filozofie, a zdůrazňoval, že je potřeba nahlížet na zkoumanou realitu z hlediska osoby, která tuto realitu zažívá, nikoli očima vnějšího pozorovatele.

Odtud pronikl tento přístup do pedagogiky jako Student-Centered Approach (SCL), čili přístup zaměřený na studenta. Rogers poukázal na důležitost propojování kognitivního učení s prožitkovým. Učení je podle něj zkvalitňováno, pokud umožní pracovat celému žákovi/studentovi, tj. s jeho pocity stejně jako s jeho intelektem. „*Kdybych se měl pokusit o hrubou definici toho, co znamená učit se celou svou osobností, řekl bych, že jde o jednotné učení na kognitivní, emocionální a organismické úrovni, s plným vědomím rozdílných aspektů tohoto jednotného učení*“ (Rogers 1998, s. 221).

V první polovině 20. století tak v Evropě i v zámoří hnutí nové výchovy dosáhlo přeměny charakteru školství. A to i přes názorovou a národnostní pestrost svých představitelů, kteří pocházeli z různého sociálního a kulturního prostředí, z nichž někteří nebyli ani původně pedagogy (Singule, 1992, s. 7). Spojovala je touha po konstruktivním přístupu k výuce. V tomto pojetí se oproti transmisivnímu přístupu mění role učitele a žáka. Pedagog se stává průvodcem, rádcem, pomocníkem, zprostředkovatelem nebo spolupracovníkem. Předjímá, že žák vstupuje do edukačního procesu s určitými schopnostmi, znalostmi a zkušenostmi, a že se jejich míra v různých oblastech u jednotlivých žáků liší. Pedagog se snaží vést jednotlivé žáky tak, aby dosáhli na nejvyšší úroveň, na kterou v dané oblasti dosáhnou, při uvědomění si jejich individualit. Žáci se účastní výuky aktivně, spolupracují spolu ve skupinách, učí se sami nalézat odpovědi na různé otázky a řešit problémy. „*Moderní společenství té doby si začínala nadchodící naučné slovníky více cenit osobností schopných jednat, tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat atd. Úloha poznatků se mění. Přestávají být cílem a začínají být prostředkem k tomu, aby se člověk rozvinul ve složkách své osobnosti a tím i uspěl v řadě rozmanitých životních situací*“ (Kasíková, Valenta, 1994, s. 5).

Tento nový přístup umožnil vzniknout i dramatické výchově. „*Dramatická výchova má četné styčné body s těmi teoriemi vzdělávání, které staví do popředí žáka a jeho bytí individuální i sociální*“ (Machková, 2004, s. 10).

2.2 Dramatická výchova ve světě (anglosaských zemích)

Za počátek dramatické výchovy v dnešním pojetí je považováno založení Hnutí tvořivé dramatiky americkou pedagožkou Winifred Wardovou v roce 1924. Jejím cílem bylo zavést do škol dramatické aktivity navíc vedle dosavadní výtvarné a hudební výchovy. Ve své první publikaci *Creative Dramatics* (1930) poprvé užila termínu „tvořivá dramatika“. Jak uvádí Machková (1993, s. 13), W. Wardová stanovila pro tvořivou dramatiku tyto cíle:

- Dát příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití.
- Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění.
- Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.
- Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.
- Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

Wardová též podrobně rozepsala experimentování s improvizovaným dramatem a uvedla čtyři následující pojetí dramatické výchovy (Pavlovská, in Filová a Svobodová 2007 s. 83):

- prostředek učení se faktům
- rekreační funkce, u které ale nesmí chybět úsilí o tvořivé myšlení
- terapie pro handicapované
- učební předmět

Další její významnou publikací se stala kniha *Playmaking with Children* (1947), *Dělání her s dětmi*. Pavlovská dále uvádí, že Wardová dbala jak na literární, tak na dramatickou strukturu, a tento směr tzv. *Playmaking* se stal vzorem na dalších 20 let, a že v roce 1950 byla výchovná dramatika uznána jako samostatný obor ve vzdělávacím systému v USA. Mezi americké pokračovatelky směru *Playmaking* se řadí Geraldine Brain Siksová, jenž poukázala na nutnost znalostí z psychologie a pedagogiky, nebo Ruth Beall Heinigová – autorka publikace pro učitele *Creative Drama for the Classroom Teacher* –, a Nellie McCaslinová s publikací *Creative Drama in the Classroom* nejen pro učitele, ale i další lektory, kteří tvořivou dramatiku využívají. V 60. letech pak v USA vzniká další směr tzv. *Theatre games*, jehož zakladatelkou byla herečka Viola Spolinová. Jako hlavní metodu využívala improvizaci (popsáno v publikaci *Theatre games*). Ve své práci směřovala sice především k přípravě představení, nicméně byla přesvědčena, že právě řešení problémů ve hře vede k učení, kdy se známé dovednosti uplatňují v neznámých situacích (Pavlovská, tamtéž s. 85).

Po druhé světové válce se dramatická výchova rozvíjí i v Evropě, nejprve ve Velké Británii. Tam měla DV již průkopníka, vychovatele H. C. Cooka, který od dob první světové války používal dramatu pro výuku angličtiny. Zastával názor, že aktivní účast, tzv. „dělání“, tedy zkušenostní učení je účinnější výukový způsob než poslech. Tyto názory publikoval v eseji *The Play Way* z roku 1917. Po druhé světové válce se vůdčí postavou dramatické výchovy v Británii stal herec, pedagog a rozhlasový pracovník Peter Slade. Na rozdíl od amerických pedagogů nestavěl na literárních předlohách, nýbrž na originálních námětech. Hlavně však odlišoval pojem „drama“ respektive „tvořivá dramatika“ od „divadla“. Jím založený směr se šířil pod názvem *Education Drama* a představuje pedagogickou filozofii osobnostního a sociálního rozvoje (Pavlovská, 2007, s. 87). Svoje myšlenky vydal v publikaci *Child Drama* z roku 1954. Vytyčil v ní řadu dílčích cílů: rozvoj empatie, fantazie a komunikace, schopnost percepce, schopnost introspekce, vhled do názorů jiných osob a jejich tolerance. Všechny směřují ke zformování osobnosti zodpovědné vůči sobě i vůči ostatním. Pokračovatel tohoto směru Brian Way Sladeovu teorii rozšířil o systematická praktická cvičení vedoucí do oblasti ucelených her. Jak uvádí J. Valenta (In: Way 1996, s. 210): „*Slade i Way ...oddělili drama od aktivit divadelních a konstituovali je jako svébytný výchovný systém*“. Tato tendence se dočkala v

samotné Británii kritiky v sedmdesátých letech, kdy jí oponenti vyčítali přílišné opomíjení divadelních prvků a neschopnost výsledného produktu – představení. Tyto rozpory se snažila překonat Dorothy Heathcoteová, která formulovala dva možné přístupy k dramatické výchově: buď je zaměřená více na osobnostní rozvoj, nebo na divadelní výchovu jako takovou. Heathcoteová se zaměřovala na komunikační stránku, akcentovala zapojení učitele do hry, a zavedla situačně-komunikační techniku „plášť odborníka“. Celkově stále převažoval spíše přístup zaměřený na osobnostní rozvoj. Od 80. let se ovšem i ve Velké Británii dostala dramatická výchova do útlumu vzhledem k tehdejší tamější společensko-ekonomické situaci. Tento útlum byl překonán až zhruba o deset let později. Estetická výchova se v devadesátých letech opět stala předmětem diskursu v britských pedagogických kruzích. V něm zaznívaly kritické hlasy reprezentované především Davidem Hornbrookem, volající po opětovném posílení umělecké a divadelní složky dramatické výchovy. Hornbrook kritizoval své předchůdce, včetně Petera Sladea, Dorothy Heathcoteové a jejího kolegy Gavina Boltona za „*redukcí dramatu na řadu jednoduchých, nadčasových kázání*“ (Hornbrook, 1998, s. 81). Dle jeho mínění se dramatická výchova zaměřená na subjektivní pocity účastníků aktivit zbavila „*strhujícího, napínavého jazyka a brilantní tematické organizace*“, které jsou vlastnostmi dramatu (tamtéž). Hornbrook kritizoval též Petera Sladea za rozlišování mezi dramatem dítěte a dramatem herce „*This eclectic approach will certainly mean burying for ever damaging misinterpretation of Peter Slade's which sought to distinguish between drama of the child and drama of the actor*“ (Hornbrook, s. 108). Sám kladl důraz na výstup (buť třeba provizorní) pro diváka. Přínos pro žáka/studenta vidí v zapojení se do společného úsilí vytvořit esteticky hodnotný cílový výstup, nikoli v subjektivně vnímaném osobnostně sociálním rozvoji.

Valenta (in Way s 216-217) konstatuje, že diskuse o tom, zda má převažovat více osobnostně sociální nebo umělecká linie se vedou i nadále, nejen v Británii, ale všude ve světě kde je dramatická výchova součástí kurikula.

2.3 Školství první republiky v ČR

Nově vzniklá Československá republika stála i v oblasti školství před problémy, plynoucími z politicko-sociální a z hospodářské situace, které bylo třeba řešit přednostně.¹ Bylo třeba vytvořit samotný vzdělávací systém.

¹ V roce 1918 bylo zřízeno Ministerstvo školství a národní osvěty (MŠANO). Věnovalo se ovšem především otázkám legislativním, tedy vnější činnosti škol. Jednou z nejdůležitějších záležitostí představovala národní problematika, zvláště vztahy mezi Čechy a Němci. Tzv. Metelkův zákon z roku 1919 zakotvil povinnost zřizovat obecné školy pro menšiny jiných národností. Dále pak malý školní zákon z roku 1922, sjednotil povinnou školní

Československo převzalo v zásadě školský systém Rakouska-Uherska. Primární vzdělávání zajišťovala obecná pětiletá škola, ve venkovských oblastech převážně malotřídní. Systém sekundárního vzdělávání pak byl složitější. V nižším sekundárním vzdělávání se jednalo buď o vyšší ročníky osmileté obecné školy, nebo o měšťanskou školu tříletou případně od roku 1903 někde prodlouženou o jednoroční učební kurz (JUK) –, a o nižší ročníky středních škol – gymnázia a reálky. Po celou dobu trvání první republiky se v odborné veřejnosti vedly spory ohledně systému vzdělávání: dualistické (dvojkolejné) vzdělávání versus jednotná škola. V přejatém rakousko-uherském systému se jevila problematická realizace nižšího sekundárního vzdělávání, zvláště nejasně vymezené postavení měšťanských škol mezi ostatními. Pedagogové těchto škol se proto soustřeďovali především na organizačně-legislativní záležitosti. Reformní hnutí mezi pedagogy samotnými bylo proto převážně záležitostí pedagogů škol obecných.

Obsahová reforma vnitřní práce školy v prvním desetiletí první republiky byla zásluhou činnosti „zezdola“, tedy samoaktivit pedagogů a odborníků souvisejících oborů, kteří se postupně organizovali. Vytvořila se platforma pro jednání s centrálními školskými orgány. Významným mezníkem pro ně se stal Sjezd učitelstva 1920.

Z iniciativy pedagogů vznikly brzy po válce tyto organizace:

- Československá obec učitelská (ČOU), založena 1920, a její vzdělávací orgán:
- Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP), založena 1921
- Socialistické sdružení učitelstva (SSU) sdružující levicově orientované pedagogy, založeno 1922

Váňová (1992, s. 90) uvádí, že vývoj obecného školství v první republice bývá obvykle dělen na dvě etapy:

1. 1918-1928 období nápravné – pedagogické individualistické pokusy, likvidace následků války, reformování kulturního programu učitelstva, deziluze
2. 1928-1939 reformní dění 30. let (příhodovská reforma) - pod vlivem hospodářské krize

Umělecké vzdělávání mimo povinnou školní docházku bylo v době první republiky velmi nejednotné v organizaci vyučování, obsahu učiva, složení učitelských sborů a ve finančním zabezpečení škol; především se ovšem jednalo o pouze školy hudební.

docházku v Čechách a na Slovensku na dobu osmi let. V roce 1919. dalo ministerstvo školství na popud profesora F. Drtiny pokyn ke zřízení Pedagogického ústavu J. A. Komenského, do jehož čela byl postaven profesor O. Kádner. Tato instituce však byla po třech letech existence zrušena. V čele samotného ministerstva se za dvacet let trvání první republiky vystřídal 13 ministrů.

2.4 Reformní pedagogika v ČR

Reformní pokusy z doby první republiky o vnitřní reformu škol navazovaly na předválečné snahy pedagogiky protiherbartovským tendencím z přelomu 19. a 20. století, s úsilím o národní výchovu a orientaci na dítě a jeho potřeby. Uskutečňovaly se v tzv. pokusných školách. Pokusné školy prvního období – tedy prvního desetiletí samostatné Československé republiky – dělí dnešní odborná literatura do dvou kategorií (Somr, s. 122, Váňová, s. 109)

- školy „s pevným programem“ (pražská pokusná škola v Holešovicích, pracovní kladenská škola, Jedličkův ústav pod vedením Augustina Bartoše od r. 1920, třída pro nadané žáky O. Chlupa v Brně)
- školy tzv. „umělecké“ (pražské školy Františka Mužíka, Marie Kühnelové, Bohumila Zemánka a Dětská farma Eduarda Štorcha, Dům dětí v Krnsku, dívčí měšťanská škola Josefa Bartoně v Husovicích u Brna)

Některé tyto školy řešily i problémy sociální – zdravotní a materiální, které zvláště v prvních poválečných letech ovlivňovaly rodinné poměry žáků, a následně tak i možnosti pedagogického působení.

Ve druhém desetiletí první republiky silně ovlivnila vývoj pedagogického reformního hnutí Československé republiky osobnost dr. Václava Příhody. V první polovině 20. let byl během pobytů v USA ovlivněn tamějšími pedagogy, psychology a filozofy. Ztotožňoval se s behaviorismem v psychologii a s pedagogickým pragmatismem (Thorndike, Dewey).

V roce 1928 stál Příhoda v čele Reformní komise při ŠVSP, jejímiž členy byli především absolventi ŠVSP. Tato komise připravila a řídila reformu, která je označována jako příhodovská reforma. Příhoda považoval pedagogiku za „exaktní výzkumnou přírodní vědu“. Jeho ideou byla racionalizace školství, kvantitativní měření žákových výkonů. Navrhl jednotnou vnitřně diferencovanou školu. Poukazoval na nerovnost kvality vzdělávání žáků z různých socioekonomických prostředí, tzv. kastování. V diskusi o reformě se též angažovala skupina pedagogických odborníků sdružená kolem časopisu *Nová škola* a jeho zakladatele profesora Otokara Chlupa v Brně. Otokar Chlup – další významná osobnost české reformní pedagogiky – se ve třicátých letech stal kritikem Příhodových názorů. Souhlasil sice s potřebou reformy samotné, vycházel ale z jiných pedagogických, filozofických a psychologických stanovisek. „*Jednalo se o samou podstatu pedagogiky, konkrétně o to, je-li pedagogika věda filozofická (duchovní) nebo přírodní*“ (Váňová. In: Strouhal, Štěch, 2016, s. 23). Chtěl též zachovat stávající

formu nižšího sekundárního vzdělávání (Cigánek, s. 19). Tyto spory uvnitř komunity pedagogických odborníků reformu zpomalovaly.

Na základě výnosu MŠANO se sice podařilo ve školním roce 1929/30 otevřít prvních pět pokusných reformních škol v Praze-Michli, Praze-Nuslích, Praze-Hostivaři, ve Zlíně a Humpolci a za rok přibylo dalších 15. Provoz pokusných reformních škol byl však nákladný vzhledem k jejich organizaci (například potřeba většího množství materiálu pro samoučení), což v době ekonomické krize představovalo nemalý problém. Navíc vstoupily do hry opět spory o podobu nižšího sekundárního vzdělávání. V nich zvítězili odpůrci reformy zastoupení Říšským svazem učitelů měšťanských škol (ŘSMUS). V roce 1932 byly vydány nové osnovy pro obecnou, a v roce 1933 pro měšťanskou školu, ale výsledků z dosavadních pokusných reformních škol v nich nebylo příliš využito.

Druhá světová válka pak další školské reformy zastavila.

2.5 Dramatická výchova v reformní pedagogice ČR

V prvním prvorepublikovém období době nelze ještě hovořit o pojmu „dramatická výchova“ v dnešním slova smyslu. Snaha začlenit prvky toho, co dnes chápeme jako dramatickou výchovu, do povinného vzdělávání, byla v prvním desetiletí Československé republiky především záležitostí pokusných škol tzv. „uměleckého charakteru“. Školy první kategorie s tzv. pevným programem“ sice též estetickou výchovu realizovaly, ale nebyla pro ně těžištěm výchovné činnosti (Váňová, 1986, s. 109). Toto období škol bývá u škol uměleckého charakteru nazýváno „bohémské“ nebo „pedagogický romantismus“, protože byly vedené velmi volně, pouze s rámcově vymezeným programem. Jednalo se o individuální pedagogické pokusy. Kvůli tomu také neexistují záznamy o tom, jakým způsobem pedagogický proces zcela přesně probíhal. Váňová (1995, s. 6) konstatuje, že pokusné školy 20. let se neosvědčily. Vališová a Kasíková (2007, s. 81) poznamenávají, že tyto školy nebyly dobovou kritikou většinou příznivě hodnoceny, protože dle názoru posuzovatelů měly malý význam pro celkovou reformu československého školství.

Pro rozvoj dramatické výchovy u nás má velký význam činnost Miloslava Dismana. Začátky jeho profesní kariéry spadají právě do prvního období pedagogických pokusů o vnitřní reformu školy, její rozvoj pak do období příhodovské reformy, se kterou se ztotožňoval. Disman působil jako učitel od roku 1922, během učitelské praxe složil odborné učitelské zkoušky a vystudoval Školu vysokých studií pedagogických v Praze. Právě v letech příhodovské reformy v období 1930-1935 byl odborným učitelem v Masarykově pokusné reformní škole 1. a 2. stupně v Praze-

Nuslích. Zároveň od roku 1931 spolupracoval s Radiojournalem (jehož nástupnickou organizací byl posléze Československý rozhlas), v roce 1935 se stal referentem školského rozhlasu, a založil Dismanův rozhlasový dětský soubor. V jeho zkušenostech se spojovala učitelská praxe a teorie (v době zavádění příhodovské reformy vypracovával didaktické materiály pro výuku matematiky) s praxí ve vedení dětských kolektivních uměleckých aktivit, které charakterizoval jako „*stopy umění v neopakovatelném dětském projevu*“ (Disman, 1946, s. 58). Je pro něj charakteristické, že kladl důraz především na proces těchto aktivit, nikoli na samotný výstup ve formě představení. Naopak nebyl zastáncem dětského herectví, pokud by nevycházelo ze spontaneity a přirozeného dětského projevu. Tímto přístupem se blížil k pozdějšímu anglickému pojetí Petera Sladea. „*Využívání dětských interpretů mělo být omezeno na případy „umělecké nutnosti, kdy se nemůžeme zříci dětské účasti v umělecké práci*“ (Disman, tamtéž).

2.6 Školství po druhé světové válce v ČR

Po skončení druhé světové války byly obnoveny školy, které musely kvůli válce přerušit činnost (kromě německých), a v novém školním roce 1945/46 se začalo vyučovat stejným způsobem jako před válkou (Cigánek, s. 19, 28). Spor o budoucí podobu školství se však stává především politickou záležitostí. Vzrůstá tlak levicových politických představitelů na vytvoření systému zcela jednotné školy, na postátnění všech škol, a zrušení škol soukromých, z nichž většina byla církevních. V dubnu roce 1948 by přijat zákon o základní úpravě jednotného školství (tamtéž, s. 147), a byla postupně budována tzv. Československá jednotná škola. Do školního roku 1950/51 byly všechny školy zestátněny, a řízeny a metodicky vedeny centrálně ministerstvem školství. V roce 1953 byl přijat nový školský zákon dle sovětského vzoru (tamtéž, s. 150), základní školní docházka byla zkrácena na osm let, a navazující střední škola na tři, to vše v souladu se snahou „zprístupnit vzdělávání co nejširším masám“. Počet vyučovacích předmětů byl zredukován. Inovacím ze strany pedagogů, snahám o vnitřní diferenciaci nebyl dán prostor. S postupujícím pozvolným uvolňováním společensko-politické situace od roku 1960 se otevřela možnost realizovat obory a aktivity nezařazené do povinné školní docházky alespoň ve volnočasových aktivitách – byť též centrálně řízených. Promítlo se to ve školském zákoně z roku 1960, který zahrnul i volnočasové umělecké vzdělávání. Povinné vzdělávání zůstávalo do roku 1989 centrálně řízeným systémem v jednotné škole, i přes několikrát další změny školského zákona. Vnášení reformních prvků „zezdola“ tj. od pedagogů nebylo možné.

Decentralizace se školský systém v České republice dočkal až v důsledku společenských změn po roce 1989.

2.7 Dramatická výchova v ČR po druhé světové válce

Po roce 1945 došlo k organizačnímu, správnímu a pedagogickému sjednocení městských, církevních a spolkových uměleckých (převážně hudebních) škol.

V roce 1946 vychází publikace Miloslava Dismana „ÚSUM – Ústřední studovna umění pro děti a mládež“, na které autor, jak sám uvedl, pracoval na výzvu nelegálně organizovaných pedagogů ve válečných letech (Disman, 1946, s. 183). Toto dílo přináší jednak výsledky pedagogického výzkumu v oblasti estetické výchovy, jednak přináší návrh na zřízení celostátní instituce, která by tuto výchovu zajišťovala. Autor je zastáncem centrálně řízeného systému, který pojímá estetickou výchovu v nejširším slova smyslu. Kromě vlastní školní výuky měl ovlivňovat literaturu, rozhlas (počítal do budoucna i s televizí), hudbu, výtvarné umění, školní filmy i divadla - vše pro děti a s dětmi. Naplnění tohoto příliš velkorysého konceptu bylo v tehdejší době nereálné. Nicméně organizační prvky tohoto konceptu lze nalézt v systému pozdějších Lidových škol umění. Z dnešního pohledu je publikace aktuální i metodami použitého výzkumu. Disman je zastáncem doplňování kvantitativního pedagogického výzkumu (používá slovo „exaktní šetření“) metodami kvalitativního výzkumu jako je zpracování úvah, pozorování jiných osob (Disman, tamtéž, s. 23).

Vzhledem k výše popsané situaci v československém školství nebyl v té době prostor pro zavádění dramatické výchovy do škol.

2.8 Dramatická výchova v ČR v období 60. - 80. let

Důležitým mezníkem pro umělecké vzdělávání byl prosinec roku 1960, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon č. 186 Sb. Podle něj byla nově zajištěna organizace uměleckého školství v lidových školách umění (LŠU) se čtyřmi obory: hudebním, výtvarným, literárně-dramatickým a tanečním. Tyto školy zajišťovaly volnočasové systematické umělecké vzdělávání pro žáky a studenty základních a středních škol. Zdaleka ne všechny z nich zajišťovaly výuku ve všech oborech, většinou se jednalo o pomalé rozšiřování původních škol hudebních, nicméně literárně-dramatický obor (LDO) byl zakotven jako jejich rovnoprávná součást. Ovšem v této době panovala vzhledem k LDO celková neujasněnost, vzdělávací cíle oboru nebyly jasně formulovány. Učitelé se rekrutovali převážně z herců, z učitelů českého jazyka, ale v horších případech i z osob nekvalifikovaných. Pozvolna však se začínají objevovat názory, že

dramatická výchova dětí a mládeže nemůže být pouhou divadelní produkcí, nápodobou divadla dospělých zaměřenou na výstup – představení, nebo nemůže sloužit výhradně jako odborná příprava pro přijetí na školu uměleckého směru. Vyvstávala otázka, jaké je cílové směřování tohoto oboru, a jakou kvalifikaci mají učitelé LDO mít.

Významnou zásluhu na rozvoji DV u nás má profesorka Eva Machková. Původně studovala divadelní vědu, později už jako pracovnice divadelního oddělení Ústředního domu lidové umělecké tvořivosti (ÚDLT) absolvovala obor pedagogika. Práce v ÚDLT od počátku šedesátých let (později transformován v Ústav pro kulturně výchovnou činnost – ÚKVČ) ji přivedla jak na přehlídky zájmového divadla, tak mezi pedagogy literárně-dramatických oborů tehdejších lidových škol umění. Z vlastní iniciativy se seznámila s britskou výchovnou dramatikou, navázala kontakty s tamějšími pedagogy, a opatřovala odborné zahraniční publikace v té době velmi obtížně dostupné. Kolem ní se časem vytvořila skupina spolupracujících pedagogů – především učitelů LDO, kteří se zabývali tvorbou metodiky dramatické výchovy, pod záštitou divadelního oddělení ÚKVČ se se začaly pořádat vzdělávací semináře a kurzy dramatické výchovy.

70. léta lze označit za dobu budování systému dramatické výchovy. Začala být chápána jako prostředek rozvoje osobnosti skrze divadelní postupy. Vzdělávací kurzy a semináře se staly už tradičními součástmi přehlídek zájmové umělecké tvořivosti dětí a mládeže. Významnou úlohu zaujímal přehlídky Kaplické jaro a Kaplické léto. Ve školství 70. let zesílila vzhledem k vnitropolitickému vývoji ideologizace vzdělání. Naštěstí obor dramatické výchovy zůstal poněkud stranou hlavního zájmu, protože se stále týkal mimoškolní zájmové činnosti.

V osmdesátých letech se dramatická výchova prosadila jakožto svébytná disciplína. Poprvé byla zařazena jakožto vyučovací předmět do programu středních pedagogických škol a na Pražské konzervatoři. Prostor pro dramatickou výchovu vznikl i v různých zájmových kroužcích, klubech i v domech pionýrů a mládeže.

2.9 Dramatická výchova v ČR v období od 90. let

Ke skutečnému rozvoji dramatické výchovy v ČR došlo až od roku 1990 v rámci procesu tzv. transformace školství.

Otázku začlenění dramatické výchovy i do povinného vzdělávání byla nanesena pedagogy, kteří se jí zabývali již v předchozích letech v rámci tehdy možných aktivit. Mezi důležité historická data v tomto ohledu patří:

- 8. 1. 1990 – Vystupme z ilegality, výzva iniciativní skupiny (Eva Machková, Jaroslav Provazník ad.) při nově vzniklém Středisku dramatické výchovy v Praze 5 – Stodůlkách týkající se zejména možností dramatické výchovy ve školství a rozvoje oboru
- leden 1990 – seminář o dramatické výchově v současné škole a ve vysokoškolském studiu, uspořádaný na Pedagogické fakultě UK z iniciativy Evy Vyskočilové
- 9. 2. 1990 – shromáždění vedoucích dětských souborů a učitelů, svolané divadelním oddělením ÚKVČ, kde bylo rozhodnuto založit celostátní Sdružení pro tvořivou dramaturgii; přijetí programového dokumentu Schola ludus, týkajícího se např. zavádění dramatické výchovy do českých škol a rozvoje oboru jako celku
- 1. 6. 1990 – založení Sdružení pro tvořivou dramaturgii (STD), občanského sdružení s celostátní působností, které pracuje dodnes

Řada legislativních změn umožnila zařazovat DV i do povinného vzdělávání. Jednalo se především o následující změny:

- vznik nestátních škol různých zřizovatelů (soukromníci, církve)
- možnost zavedení alternativních vyučovacích koncepcí
- oprostění se od naprosté závislosti na centrálních osnovách (možnosti úpravy učebních plánů v povoleném rozsahu i na státních školách, nebo dokonce vypracování vlastního vzdělávacího programu, který schválí ministerstvo)

V roce 1990 se výuka dramatické výchovy v rámci středních pedagogických škol rozšířila i na studentky učitelství mateřských škol. Kromě toho pedagogické, divadelní a filozofické fakulty vysokých škol zahajovaly postupně přípravu kvalifikovaných učitelů.

Vysoké školy pedagogické:

- 1991 – Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava: Ústav pro svobodné a alternativní školství (dnes katedra primární pedagogiky) – povinně 2 semestry, specializace 5 semestrů a kurz
- 1991 – Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc: katedra speciální pedagogiky – specializace, 6 semestrů
- 1991 – Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Brno: Ústav pedagogických věd – specializace 4 semestry
- 1994 – Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem: katedra hudební výchovy a Centrum pro další vzdělávání učitelů – specializace 5 semestrů

- 1995 – Pedagogická fakulta UK Praha: katedra primární pedagogiky – 2 semestry povinné, specializace 5 semestrů
- 1997 – Pedagogická fakulta Západočeské univerzity: katedra pedagogiky – certifikátový program – 5 semestrů a povinný kurz

Vysoké školy umělecké:

- 1990 – DAMU Praha: otevření prvního běhu dálkového magisterského studia dramatické výchovy
- 1992 – DAMU, Praha otevření samostatné katedry výchovné dramatiky (KVD)
- 1992 – Divadelní fakulta JAMU Brno otevření prvního běhu denního magisterského studia dramatické výchovy, otevření samostatného ateliéru DV
- 1993 – KVD DAMU, Praha roční rozšiřující kurz dramatické výchovy pro odborné asistenty PedF a FF
- 1996/1997 – KVD DAMU Praha zahájil první běh dvouletého rozšiřujícího studia dramatické výchovy pro absolventy vysokých škol
- 1999/2000 – KVD DAMU Praha zahájil první běh tříletého následného magisterského studia pro absolventy vysokých škol

(Dramatická výchova – historie, Sdružení pro tvořivou dramatiku)

Těmito počiny byla zajištěna příprava kvalifikovaných pedagogů pro výuku dramatické výchovy.

Ve druhé polovině 90. let vznikly tři vzdělávací programy pro primární vzdělávání. Z nich dva – Obecná škola (1996) a Národní škola (1997) – zmiňovaly samostatnou dramatickou výchovu. V plánu Obecné školy byla zařazena do plánů 1. – 5. ročníků s vymezením – „*Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění*“, v 6. – 9. ročníku pak jako volitelný předmět. V plánu Národní školy figurovala jako nadstavbová část v 6. – 9. ročníku jako jedna z možností. Od roku 2007, s uvedením nového školského zákona z roku 2005 do praxe, začaly základní školy povinně vyučovat podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. V něm je dramatická výchova zařazena jakožto jeden z doplňujících vzdělávacích oborů, které nejsou povinné, nýbrž doporučené pro tvorbu školních vzdělávacích plánů.

(Rámcový vzdělávací program Obecná škola, Rámcový vzdělávací program Národní škola)

3 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostně sociální výchova (v originále Personal and Social Education – PSE) jako samostatná disciplína (nebo soubor disciplín) proniká do edukačních systémů euroatlantického okruhu ve druhé polovině 20. století jako reakce na složitost pluralitní postmoderní společnosti, a její dopady na jednotlivce. „*Jedním z důvodů vzniku osobnostně a sociálně orientovaných edukačních modelů byl měnící se společenský kontext a z něj vyplývající potřeba učit mladé lidi některým životním dovednostem...ale také potřeba prevence nežádoucího chování*“ (Valenta, 2013, s. 16). Jedná se o praktickou edukační disciplínu, jejímž cílem je rozvoj celé osobnosti, získání sociálních dovedností a mravních postojů. Implementace tohoto systému do národních kurikul se v různých zemích liší, někde má podobu samostatného předmětu, někde průřezového tématu (Valenta, tamtéž).

3.1 Osobnostní a sociální výchova v ČR

Do České republiky se osobnostní a sociální výchova (OSV) dostala v devadesátých letech 20. století právě díky souvislosti s dramatickou výchovou. Eva Machková publikovala v roce 1991 model OSV (PSE) britského pedagoga Stevena Bircha, který tento model rozpracoval pro potřeby britského národního kurikula. Kromě toho jasně definoval specifika OSV a dramatické výchovy (Valenta, 2013, s. 33-34). Jak uvádí Machková (1991, s. 65), osnovy PSE jakožto samostatného předmětu v navrhovaném britském Birchově modelu obsahovaly i témata, která již u nás zahrnovala existující občanská výchova, nicméně PSE v celé své šíři měla sloužit:

„a) k povzbuzení duchovního, morálního, kulturního, mentálního a tělesného rozvoje ve škole i a ve společnosti,

b) k přípravě pro životní situace v dospělosti“ (Machková, tamtéž).

Valenta (2013, s 35-37) dále uvádí, že od poloviny 90. let 20. stol. proběhly v ČR dvě fáze formování modelu OSV pro potřeby českého národního kurikula. V tom totiž byla již na rozdíl od britského modelu obsažena samostatná občanská výchova, proto bylo třeba v českém prostředí vytvořit model vlastní. Zdrojem byly modely sociálně psychologického výcviku, dramatické výchovy a zážitkové outdoorové pedagogiky, které již fungovaly v českém edukačním systému, a zdroje zahraniční. Na přípravě se podílelo kladenské občanské sdružení AISIS zaměřené na zavádění užitečných vzdělávacích strategií, a Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Český model osobnostně sociální výchovy čerpal především z poznatků sociální psychologie, psychologie osobnosti, kognitivní a vývojové psychologie a psychologie učení. Je založen na situačním pojetí výchovy, kdy východiskem je analýza životní situace a prožitků. Vychází z humanistického přístupu k žákovi/studentovi, kdy snahou pedagoga není formování mladého člověka dle představ vyučujícího, nýbrž „*vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince*“ (Pelikán, 2007, s. 20).

Mezi zdroje inspirace patřilo dílo amerického psychologa Gordona W. Allporta. Při zkoumání osobnosti jedince zaměřil na proces jejího vyzrávání, který nazýval „becoming“ – tedy „stávání se“. „*Osobnost je méně hotovým produktem než přechodným procesem. Zatímco má některé stabilní vlastnosti, zároveň podstupuje změnu. Je to tento průběh změny, stávání, individualizace, která nás zajímá*“ (Allport, 1955, s. 19).

Dalším zdrojem se staly myšlenky britského sociálního psychologa Michaela Argyla, který se stal průkopníkem v oblasti „social skills“. Za velmi důležité pro získávání sociálních kompetencí považoval spolupráci, kterou neomezoval pouze na oblast společné lidské činnosti. Chápal ji v širokém slova smyslu tak, že „*zahrnuje (kromě činnosti) setkávání a vztahy, kde cílem a konečnými produkty je prostě samotný vztah*“ (Argyle, 2013, s. 215).

Myšlenky amerického filozofa a pedagoga Johna Deweyho zdůrazňují spojení psychologické a sociologické stránky zkušenostního učení, které nelze od sebe oddělovat. „*K náležitě výchově dochází jedině podněcováním dítěte požadavky společenských situací, v nichž se nalézá*“ (Dewey, in Singule, 1990, s. 58).

Z díla ruského psychologa Lva Semjonoviče Vygotského zdůrazňuje odborná literatura jeho přínos pro OSV zejména v konceptu „zóny nejbližšího vývoje“, tedy „*vysvětlení rozdílu toho, co dítě zvládá samo a tím, co by mohlo dosáhnout, kdyby pracovalo pod vedením někoho způsobilějšího*“ (Kasíková 2001, s. 64). Vygotskij však klade důraz i na poznatek strukturální psychologie vzhledem k procesu učení, že „*tento proces je vznikem nových struktur a zdokonalování starých*“. Tedy: „*Naučíme-li se nové metodě, novému typu učení a struktur, pak nám to dává možnost provádět nejen činnost, která byla předmětem bezprostředního učení, ale dává nám to mnohem více – možnost daleko překročit hranice těch bezprostředních výsledků, k nimž učení vedlo*“ (Vygotskij, 2017, s. 85-86).

Z myšlenek amerického psychologa a pedagoga Carla R. Rogerse přebírá OSV přístup zaměřený na člověka, v pedagogice přístup zaměřený na žáka. Rogers říká, že v situacích, kde je cílem rozvoj osobnosti, musí být splněny určité podmínky. Mezi ně patří nehodnotící přístup a empatické porozumění, které „*vedou ve větší volnost k proměně v opravdovou, celistvou osobnost*“ (Rogers, 1998, s. 106-107).

Osobnostně sociální výchova se opírá o též poznatky kanadského psychologa Alberta Bandury, o jeho sociálně kognitivní teorii osobnosti a teorii vzájemného determinismu mezi chováním člověka, vnějšími vlivy prostředí a osobními faktory člověka. Bandura poukazuje na to, že člověk je jak produktem, tak producentem prostředí. Lidé dle něj mají schopnosti k tomu, aby předvídali výskyt událostí, a vytvářeli prostředky kontroly nad ovlivňováním jejich každodenního života. (Mikšík, 2007, s. 137 - 138).

OSV čerpá i z díla amerického psychologa David A. Kolba a z jeho teorie zkušenostního učení. Proces učení dle této teorie probíhá v cyklu: „*získávání zkušeností, reflektující pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování*“ (Mareš, 1998, s. 21). Důraz je kladen na aktivní úlohu učícího se jedince; cílem takového učení je nejen samotné poznání, ale i schopnost jeho aplikace v reálném životě jedince.

V českém prostředí se nakonec vykrystalizovaly okruhy témat pro osobnostně sociální výchovu v národním kurikulu. Jak uvádí Valenta (2004, s. 187-188), patří mezi ně:

- sebepoznání a sebepojetí
- psychohygienu
- kreativitu
- poznávání lidí
- mezilidské vztahy
- komunikace
- kooperace a kompetice
- praktická etika
- jednání v různých sociálních rolích
- jednání v různých situacích.

Při uvádění rámcových vzdělávacích programů do české edukační praxe, tedy od roku 2007, byla osobnostní a sociální výchova zakotvena v RVP pro základní vzdělávání jakožto průřezové téma. Obsahuje tři okruhy: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. V rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, který byl závazný od roku 2009, rovněž figuruje OSV jakožto průřezové téma s následujícími okruhy: poznávání a rozvoj vlastní osobnosti, seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů, sociální komunikace, morálka všedního dne, spolupráce a soutěž. Průřezová témata jsou pro školy závazná, avšak způsob jejich realizace zůstává zcela v kompetenci školy. V rámcových

vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání OSV jako samostatné téma nefiguruje. Jako průřezová témata jsou zařazena taková, která spíše odpovídají občanské výchově: občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce a informační a komunikační technologie. Výjimkou jsou školy pedagogické, kde v kategorii RVP „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ je zakotveno: „*Kurikulární rámce rozpracuje škola ve školním vzdělávacím programu do vyučovacích předmětů, popř. dalších vzdělávacích aktivit a činností podporujících přípravu žáků k terciárnímu vzdělávání a přípravě pro pedagogická povolání*“ (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78-42-M/03 Pedagogické lyceum, s. 12). Situace je tedy obdobná jako u dramatické výchovy – středoškolsí studenti mimo absolventů gymnázií a pedagogických škol se setkávají se samostatnou osobnostně sociální výchovou naposledy na základní škole.

Co se týče přípravy učitelů k výuce OSV v ČR, dle rešerše, kterou jsem provedla, v akademickém roce 2018/2019 je předmět *Osobnostní a sociální výchova* v různé formě zařazen do studijních plánů všech 9 pedagogických fakult v republice. Systematicky se zabývá osobnostně sociální výchovou též Katedra pedagogiky na Filozofické fakultě UK. OSV jako samostatný předmět se již realizuje na některých středních pedagogických školách (aktuálně nalezeno: Čáslav, Prachatice, Zábřeh, Zlín) v předmětech *Osobnostní a dramatická výchova s didaktikou* a *Osobnostní a dramatická výchova*. Nakolik budou moci absolventi těchto škol uplatnit nabyté znalosti a dovednosti v praxi, bude záležet na školních vzdělávacích programech v jejich působnosti.

Aktuální situaci osobnostně sociální výchovy v terciárním vzdělávání v ČR se zabývá studie Libora Prudkého (2014). Autor využívá výzkumů Centra pro studium vysokých škol v Praze (CSVŠ), které zkoumalo reflexe studia na vysokých školách samotnými studenty. „*Z přehledu vychází především fakt, že pro studenty je příprava zaměřená na rozvoj osobnosti během vysokoškolského studia přinejmenším stejně důležitá, jako ostatní oblasti. Do takové přípravy lze zařadit schopnosti orientovat se, kriticky myslet a argumentovat, toleranci a kreativitu a v jistém smyslu i sebe prezentaci a organizační dovednosti. Zároveň se ale ukazuje, že možná právě v těchto oblastech je míra přípravy ze strany vysoké školy nejvýrazněji nedostačující*“ (Prudký, 2014, s. 75).

Z této studie vyplývá, že studenti považují rozvoj osobnosti za důležitý, a že v této oblasti pociťují ve studijních plánech vysokých škol deficit. Nelze ale zjistit konkrétní představy studentů o konkrétních edukačních procesech, které by tento cíl měly naplňovat.

3.2 Dramatická výchova v osobnostní a sociální výchově

Jednou ze specializovaných disciplín, která umožňuje účinně aplikovat témata OSV je dramatická výchova. Podporuje OSV svou stěžejní metodou, kterou je hraní v roli. Využívá dramatickou hru pracující s tenzí a konfliktem. Jak uvádí Kasíková“ „*Tyto elementy přinášejí další možnosti vztahující se k propojení emocionálních a racionálních úrovní psychických procesů a tím k jejich zkvalitnění*“ (Kasíková, 2001, s. 100). OSV využívá společně s dramatickou výchovou kromě hraní v roli kooperativní formy práce, vzdělávání prožitkem; a též zaměřením na řešení problémů. „*I maintain that problem solving is the basis of learning and maturation*“ (Heathcote in Dodd and Hickson, s. 43).

Dramatická výchova se shoduje s OSV v mnohých cílech. Jaké jsou mezi DV a OSV tedy rozdíly? Odpověď lze najít ve stati J. Valenty z roku 2007: Oba výchovné systémy je třeba přes jejich občasné vzájemné prolnutí vnímat odděleně. Osobnostně sociální výchova obsahuje již ve svém názvu cíl tohoto systému, „*je předpokladem pro úspěšný pohyb žáka kdekoliv jak v osobním životě, tak v profesních rolích*“ (Valenta, 2007, s. 2). A dále: specifikem dramatické výchovy je rozvoj v oblasti estetické. „*S postupným pronikáním činnostního a hrového modelu vyučování do jiných předmětů kurikula a s přijetím osobnostně sociální výchovy však musela dramatická výchova přesněji pojmenovat svůj obor, akcentovat principy, určující její místo mezi obory a oblastmi kurikula i její metodologická východiska. Dramatická výchova se více vymezila jako obor umělecko-pedagogický, zcela jasně zdůraznila divadelní prostředky jako svoje základní východisko a oblast umění (dramatického) jako jednu z dominant cílových oblastí (spolu s cíli osobnostního a sociálního rozvoje žáků*“ (Marušák, Králová, Rodriquezová, 2008, s 6-7).

V dramatické výchově je možné naplnit některé cíle OSV především v oblasti individuálně psychické, sociální, etické při utváření životních postojů a hierarchie hodnot, a získat žádoucí dovednosti a schopnosti.

3.3 Sociálně psychologický výcvik v osobnostní a sociální výchově

Další z disciplín zaměřujících se na témata osobnostně sociální výchovy je i sociálně psychologický výcvik (SPV). Jak uvádí Valenta, sociálně psychologický výcvik se zrodil v USA po 2. světové válce, v souvislosti se snahou využít společenskovední obory co nevíce ku prospěchu moderní společnosti aktuálně zdecimované válkou (Valenta, 1993 s. 12-13). SPV uvedla do praxe v ČR sociální psychologička Soňa Hermochová v 70. letech 20. stol. Sloužil jednak k přípravě vedoucích pracovníků všech stupňů řízení, jednak k profesionální

přípravě těch pracovníků, v jejichž činnosti hraje důležitou roli interakce s lidmi (Hermochová, 1988, s. 5). Cílem SPV je získání sociálních dovedností. „*Sociálně psychologický výcvik lze klasifikovat ze širšího úhlu pohledu jako součást systémů řízeného aktivního sociálního učení, které jsou však spravovány především psychology, případně sociology*“ (Valenta, 1993, s. 24). SPV občas využívá interaktivních hrových postupů jako dramatická výchova, je též zkušenostní a prožitkový (tamtéž, s. 40). Nicméně dramatická výchova je zaměřena univerzálněji, širěji využívá fikce. SPV je orientován na užší sociální dovednosti (Valenta, 1999, s. 28). Dramatická výchova tak svou větší univerzálností pomáhá jejím účastníkům lépe porozumět složitým životním situacím, ve kterých neexistuje jedno „správné řešení“. „*Ačkoli se často setkáváme s malým problémem při vytváření společné definice situace, není tomu tak vždy. Ve skutečnosti je řada situací, se kterými se setkáváme, poněkud nejednoznačná nebo nestrukturovaná; to znamená, že nejsou jasně definovány v našich očích ani v očích těch (lidí), kteří se s námi v nich ocitají. Tato nejednoznačnost je důsledkem nejistoty, kterou máme o konkrétních úlohách, které se objeví v situaci, ...nejistoty (o situacích) které mohou mít dvě nebo více definic, které mají různé a potencionálně konfliktní důsledky pro zúčastněné osoby*“ (Sandstrom, s. 125).

Sociálně psychologický výcvik naopak poslouží v situacích, kde je jejich účastníci definují stejně, kde role jsou jasně vymezeny, kde je společný soubor očekávání, a individuální chování se stává organizovaným.

Jak uvádí Valenta, oba systémy jak DV, tak SPV mají výrazná místa souběhu, a patří do oblasti osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 1999, s. 77).

4 Realizace kurzu dramatické výchovy na FSv ČVUT

4.1 Kurz dramatické výchovy na FSv ČVUT v kontextu studijních plánů

Dramatickou výchovu se podařilo zařadit do studijních plánů Fakulty stavební (FSv) od akademického roku 2009/2010 pod názvem *Dramatické techniky v komunikaci* (dále *YDT* – kód, pod kterým byl předmět veden v elektronickém studijním systému fakulty) jako jeden z nabídky povinně volitelných předmětů Katedry společenských věd. Povinně volitelné předměty této katedry byly určeny pro studenty druhého ročníku bakalářského studia nejpočetnějšího oboru Stavební inženýrství (SI). Každý student oboru měl za povinnost absolvovat do konce studijní etapy právě jeden z této skupiny předmětů. Studenti obvykle dodržovali doporučený průchod studiem, a zapisovali si předmět v doporučenou dobu, tj. ve druhém roce studia. Někteří jedinci si předmět zapsali výjimečně dříve, někteří ze zájmu absolvovali během bakalářské etapy i dva z této skupiny předmětů. Pokud o předměty projevil zájem student jiného oboru než SI, mohl si ho zapsat, nebyla-li kapacita předmětu naplněna studenty SI. U předmětu *YDT* se však jednalo o počty výjimek v řádu jednotek, skupina tak byla věkově i oborově homogenní.

Všechny povinně volitelné předměty z této skupiny trvaly jeden semestr, byly vypisovány v letním i zimním semestru akademického roku, byly dotovány jedním kreditem, a ukončeny zápočtem. Předmět *YDT* se realizoval ve formátu 0+2, což reprezentuje dvě hodiny cvičení týdně. Kromě *YDT* mohli studenti volit tyto předměty: *Aplikovaná teorie ceny, Rétorika, Institucionální ekonomie, Sociologie a personalistika, Kulturní dějiny českých zemí, Komparativní dějiny, Etika a Filosofie a Praktická hospodářská politika*. Z toho tři, konkrétně: *Rétorika, Sociologie a personalistika a Praktická hospodářská politika* se realizovaly stejně jako *YDT* ve stejném formátu 0+2. Forma cvičení prakticky znamená, že výuka probíhala ve cvičebních skupinách v počtu kolem 20 studentů v menší katederní učebně komornějšího charakteru. Učebna byla vybavena kobercem pro fyzické aktivity, nábytek byl primárně sestaven do tvaru písmene U, ale bylo možno ho libovolně přemístit a seskupit dle aktuální potřeby.

Podle studijního řádu si podmínky docházky na cvičení stanovoval garantující pedagog. V obou předmětech této skupiny, které jsem garantovala, tj. *YDT* a *Rétorika*, jsem stanovila jako jednu z podmínek zápočtu minimálně 75% docházky za semestr. Studenti byli na první hodině informováni o tom, že se nejedná o naukový předmět, a že pravidelná docházka s aktivní účastí je nezbytná. Zbýlých pět povinně volitelných předmětů této skupiny se realizovalo ve formátu 2+0, což reprezentuje dvě hodiny přednášek týdně. Tato výuka probíhala někdy i

v posluchárnách o větší kapacitě, předměty pojaly více studentů, a nebyly interaktivní. Účast na přednáškách byla podle studijního řádu pouze doporučená. Fakta o formě povinně volitelných předmětů zde uvádím, neboť dle výsledků následujícího výzkumu byla jedním z důležitých faktorů, které studenti brali v potaz při volbě předmětu.

Pro účely disertační práce jsem výzkumná data shromažďovala v akademických rocích 2011/12 a 2012/13 během výuky – kromě interview s absolventy předmětu, která jsem natáčela s dvouletým až tříletým odstupem od získání zápočtu. Ve sledované době se realizovalo celkem 7 kurzů předmětu *YDT*. Od akademického roku 2013/14 bylo studium bakalářské etapy na FSv ČVUT reorganizováno, a celý blok povinně volitelných předmětů Katedry společenských věd pro bakaláře oboru SI byl zrušen.

V souvislosti s výzkumem dopadu předmětu *Dramatické techniky v komunikaci*, považuji za důležité zmínit, že v době jeho realizace vypisovala Katedra společenských věd ještě povinný předmět *Komunikační dovednosti (KODO)* pro téměř všechny obory posledního čtvrtého bakalářského ročníku včetně oboru SI. Absolventi předmětu *YDT* se tak tohoto povinného předmětu účastnili po dvou letech. Tento předmět měl velmi netypický formát kombinace pouze několika přednášek a cvičení za semestr. Byl úzce zaměřen jako příprava na tvorbu a obhajobu bakalářské práce, a využíval metod SPV. Podílela jsem se na něm jako jedna z několika přednášejících i cvičících. Při pořizování závěrečných interview poskytli zajímavá srovnání vnímání a hodnocení obou předmětů. Předmět *Komunikační dovednosti* byl zrušen od akademického roku 2016/17.

Jednotlivé semestry na FSv trvají 13 týdnů. Nejčastěji se tak výuka *YDT* v jednotlivých dnech kalendářního týdne během každého jednoho semestru realizovala 12x (po odečtení různého volna během akademického roku), tedy 12 lekcí po 90 minutách v kurzu.

Sestavování celofakultního rozvrhu je na Fakultě stavební s téměř 3700 studenty v bakalářské a magisterské etapě logisticky náročné, a v tomto procesu mají pochopitelně prioritu předměty povinné. V důsledku toho povinně volitelné předměty neměly v rozvrhu stálé místo, a realizovaly se každý semestr v jiných dnech i hodinách. Převažovaly okrajové časy, ve třech případech ze sedmi v čase od 18 hodin. Tento fakt ovlivňoval jednak motivaci k zápisu předmětu, jednak ovlivňoval i průběh lekcí co se týče soustředění a osobního nasazení studentů během jednotlivých aktivit.

4.2 Cíle kurzu

Předmět byl realizován Katedrou společenských věd, jejíž profil byl definován na webových stránkách fakulty následovně:

Katedra zajišťuje výuku společenských věd pro všechny studijní programy stavební fakulty na základě koncepce humanizace studia techniky a interdisciplinární spolupráce humanitních, ekonomických a stavebních oborů.

Výuka humanitních předmětů je zaměřena na rozvoj osobnosti a tvořivých schopností jedince, k překonání profesní uzavřenosti, k eticky zodpovědnému, kulturnímu a manažersky úspěšnému jednání absolventů fakulty v praxi. (Katedra společenských věd FSv ČVUT)

Cílem kurzu YDT bylo rozvinout osobnostně-sociální dovednosti studentů, a zprostředkovat jim skrze zážitkové učení přijetí společenskovedních disciplín. Vzhledem k cílové skupině technicky zaměřených vysokoškoláků a k profilaci katedry společenských věd na technické univerzitě se tedy jednalo o takovou dramatickou výchovu, která při využití dramatické hry akcentovala právě osobnostně sociální rozvoj. Jak uvádí Machková: „*Různé školské instituce, různé stupně školy...práce s hráči různého věku...konkretizují cíle (DV) podle těchto okolností, proměňuje se jejich hierarchie a akcent, který je kladen na ten či onen cíl*“ (2007, s. 56). Mezioborovost dramatické výchovy pak umožnila nahlížet jevy, vztahy a souvislosti mezi nimi z různých hledisek, a propojovat jejich vnímání skrze autentický prožitek.

Předmět *Dramatické techniky v komunikaci* byl ve studijním systému anoncován v souladu s vymezením činnosti katedry následovně:

Formou dramatických cvičení a moderních psychologických her umožní studentům skrze jejich vlastní dosavadní zkušenosti objevovat nové souvislosti mezi jevy, fakty, událostmi a sociálními procesy. Posílí imaginativní myšlení a tvůrčí schopnosti. Rozvine komunikativnost, kompetence k řešení problémů, sociální a personální kompetence. Předmět na úrovni „být schopen aplikace“.

Okruhy:

1 Emoce, jejich recepce, interpretace a vyjadřování. Interakce jednotlivců a malých skupin. Zastávání sociálních rolí.

2. Kooperace a kompetice. Střety názorů a postojů. Řešení konfliktů v malých skupinách.

3. Týmová práce při řešení neočekávaných nepříznivých okolností. Prezence jednotlivých etap řešení. Reflexe řešení očima jednotlivců. (Katedra společenských věd FSv ČVUT)

V dílčích cílech předmětu se tento cíl promítl následovně:

- Okruh 1: Studenti získají metakognitivní dovednosti. Vzroste jejich schopnost uvědomovat si a analyzovat své pocity a zlepší se dovednost je vyjádřit. Budou schopni vcítit se do pocitů a jednání i druhých osob. Budou lépe umět reagovat přiměřeně sociální roli.
- Okruh 2: Zlepší se schopnost spolupráce ve skupině, a uvědomování si vlastní zodpovědnosti jedince. Posílí se tolerance vůči odlišným názorům, a dovednost aktivního naslouchání.
- Okruh 3: Zlepší se efektivita komunikace, dále se prohloubí schopnost spolupráce. Studenti budou schopni reflektovat práci svoji i svých kolegů.

Proč jsem iniciovala založení předmětu *YDT* na FSv?

Prvním důvodem byl věk účastníků předmětu. O dramatické výchově a dramatické hře bývá nejčastěji uvažováno v souvislosti s jejím působením na dětské, případně adolescentní účastníky. Nicméně jak uvádí Vágnerová: *„Dospělý člověk je schopen kompromisu, který není jen vlivem jeho submise a rezignace na vlastní názor. Je projevem schopnosti uvažovat komplexněji a akceptovat řešení, které by bylo přijatelné z více hledisek, resp. pro více lidí. Postformální myšlení je typické otevřeností ke změně k přístupu k řešení různých situací i v chápání samotného problému.... Otevřenost novým podnětům je nejvyšší v rané dospělosti, ale již ve druhé polovině 30. let začíná viditelně klesat.“* (Vágnerová 2007, s. 20). A dále: *„Zlepšuje se schopnost emoční regulace... Podpora jiného člověka a možnost poznat jeho způsob interpretace přispívá k objektivnějšímu posouzení vlastních pocitů a vytvoření většího nadhledu“* (tamtéž, s. 24).

Lze tedy předpokládat, že na vysokoškolské studenty v období rané dospělosti, výzkum zaměřen, je tedy možné dramatickou hrou účinně působit, dokonce více než na jiné věkové kategorie.

Druhým důvodem byla profesní orientace účastníků kurzů. Moje předchozí pedagogická zkušenost mne přiměla ztotožnit se s následujícím výrokem M. Klapetka:

„...zjednodušený prakticistní postoj techniků k humanitním vědám může být ovlivněn více faktory. Jedním z nejdůležitějších může být vliv jazyka humanitních věd. Technik slyší, že například psychologie, pedagogika či sociologie převážně používá běžný jazyk, který působí zdánlivě jednoduše a srozumitelně. Inženýr, který obvykle nebývá verbálně orientován, a

precizní verbální konstrukce jej neoslovují ani neoslňují, si učiní závěr, že humanitní předměty jsou jednoduché, verbálně předimenzované a není třeba jim věnovat větší pozornost. Slyšené je automaticky vnímáno jako osvojené, a dosahování dalších rovin a stupňů poznání humanitních předmětů jako nadbytečné. Technik si často za celý kurz neuvědomí, že pojmosloví humanitních předmětů může být sémanticky posunuto, a že vztahy mezi pojmy nemohou být znormovány tak, jak je tomu v technických vědách“ (Klapetek, in Dobrovská, 2004).

Lze tedy předpokládat, že zážitková forma dramatické hry je pro technicky orientované studenty atraktivní, a bude u nich mít vyšší účinnost než mluvené slovo (vyšší než přednášková forma, převažující v tehdy aktuální nabídce povinně volitelných předmětů).

4.3 Metody a techniky užití v kurzu

Dramatická výchova využívá k pedagogickým účelům prostředků dramatické hry.

Johan Huizinga nazývá hru kvalitou jednání, kterou se odlišuje od „obyčejného“ života, formou činnosti mající smysl a sociální funkci (Huizinga 2000, s. 13). Otakar Zich pak definuje pojmy „dramatický děj“ a „dramatická postava“. *„Dramatický děj je ten, který vzniká jednáním osob vespolek, dramatická osoba, je ta, jež jedná vůči osobám jiným“ (Zich, s. 39). „Jednání osob zpravidla dotýká se – jakž je pochopitelné - nitra osob“ (tamtéž, s. 138).* Podstatné jsou tedy termíny slova „jednání“, „postavy (lidé)“ a drama (konflikt)“.

Dramatická hra se pak vyznačuje následujícími charakteristikami a vymezeními, která korespondují s cíli předmětu:

E. Machková: *„Dramatická hra, tj. námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí – řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváření tak děje. Základem dramatu a dramatickosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z prostředků té oblasti výchovy, která se dotýká zmíněné polaritě individuálního a sociálního, experimentace a získávání zkušeností v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáváním sebe sama skrze zrcadlení druhých.“ (Portál RVP)*

J. Valenta: *„Znaky dramatické hry – role, konflikt, příběh, hry s konfliktními situacemi tvoří jádro dramatických rolových her. Jednak jsou přirozeně zajímavé, dokonce skutečně zajímavější než situace s hladce plynoucí komunikací. Hra s konfliktem nám umožňují široký nácvik zasahování, měnění situací, jejich rychlé analýzy, hledání strategií komunikace, ale i*

rozkrývání obecných principů lidské existence stojících za hrou. V dramatické hře jde především o mimetické – zobrazivé jednání účastníků dramatické hry, ve které dramatické osoby (lidé jednající) vytvářejí dramatické děje (jednání lidí), tedy takové jednání, kdy akce osoby jedné působí na osobu nebo osoby jiné. - Řeč a pohyb, polohy těla, svalové napětí, psychofyzické naladění, to vše při konkrétní akci v daném čase a prostoru – „ted' a tady“ – vyvolává psychické pochody. V akci můžeme prozkoumávat doslova na vlastní kůži řadu situací, postojů a vztahů a vlastním vstoupením (přetělesněním) do prozkoumávané postavy můžeme obohatit své dosavadní představy. V dramatické hře je vyhrávání se základním prvkem vlastní aktivity účastníků dramatu. Je založeno na jedné ze základních stránek lidské tendence – přirozeně improvizovat a dramatizovat.“ (Portál RVP).

D. Svozilová: *„Významný pro tvořivou dramaturgii je důraz na vlastnosti hry jako aktivity prožitkové, doprovázené pocitem svobody, spontánnosti a dobrovolného rozhodnutí. „Skrze vykonávání dramatického jednání...je splněna podmínka, že člověk se takového jednání sám aktivně účastní - ať již v roli herce či diváka – a pracuje tak se svým reálným prožitkem“ (Svozilová, 2007, s. 19).*

Dramatická hra tak svou podstatou spočívající v kombinaci kooperativního, skupinového zážitkového učení a estetické složky nabízí studentům ojedinělé možnosti.

Předmět byl orámován úvodní hodinou, která sloužila ke vzájemnému seznámení, a závěrečnou rekapitulační lekcí.

Každá z ostatních lekcí kurzu byla zahájena rozehrávací hrou. Tento rituál byl potřebný. Jeho účelem bylo oprostít studenty od někdy až křečovitěho zaměření výhradně na kognitivní stránku učení, a navodit jinou, hrovou atmosféru. Zvláště u podvečerních a večerních kurzů přicházeli studenti na předmět již unavení. Souhrnný název pro tyto rozehrávací hry zněl *„Úplně blbě hry“* neboli zkráceně *UBH*. Již samotný název evokoval jejich hlavní cíl – odpoutání se od jednostranné zátěže. Při volbě her jsem dbala na střídání užitých metod a technik, aby různě disponovaní studenti nebyli trvale zvýhodněni či znevýhodněni.

Ve všech cvičebních skupinách byly realizovány dva větší hrové celky: *Tulení pohádka* a *Kanada*, v uvedeném pořadí. V prvním případě se jednalo o drama založené na literárním textu s odstupem od předlohy. V něm se v prvním sledovaném akademickém roce ukázalo jako příliš obtížné pro studenty vytváření situací z reálného života analogických s předlohou. Pro příští akademický rok jsem proto ponechala vytváření analogií více času, vyčlenila je z tohoto hrového celku, a zařadila v dalším průběhu semestru jako samostatnou aktivitu. Ve druhém

případě se jednalo o drama založené na příběhu. V obou případech studenti pracovali v menších skupinách podle postoje, který zaujali k výchozí situaci po seznámení se s textem/legendou.

Ve všech cvičebních skupinách byly též realizovány menší hrové celky tzv. plné hry – *Tisícikoruna, Lázně* a *Muzeum moderního člověka*, zaměřené vždy na jeden problém, v rozsahu jedné lekce; jedna lekce byla věnována plné pantomimě.

Další aktivity byly zařazovány pouze v některých cvičebních skupinách, podle klimatu ve skupině, podle průběhu předchozích realizovaných aktivit, i podle aktuálních vnějších činitelů, které zasahovaly výuku (mimořádné akce na fakultě, jednorázová vyšší absence...). Dělení do skupinek bylo v těchto menších hrových celcích ponecháno ponejvíce na studentech samotných. Jako pedagog jsem do něj preventivně zasáhla pouze v případě, kdy vzhledem k typologickým charakteristikám účastníků hrozilo vytvoření dysfunkční skupiny.

Jako doplňkové byly zařazovány moderní psychologické hry.

Reflektivní diskuse následovaly po dokončení jednotlivých etap práce (například u sériového hraní po odehrání všech skupinek), nebo i v průběhu práce, pokud je studenti iniciovali.

Poslední lekce byla věnována rekapitulaci, studenti si navzájem vyměnili imaginární dárky se vzkazy pro své kolegy. Její průběh byl však často narušován vnějšími vlivy tzv. zápočtového týdne, tedy posledního výukového týdne v semestru. V tomto období již bylo možno skládat zkoušky v předtermínu, a studenti se obecně soustřeďovali na získání a potvrzení zápočtů z povinných předmětů. To ovlivňovalo jejich účast i soustředění.

5 Cíle, hypotézy a metody empirického šetření

5.1 Cíle

5.1.1 Hlavní cíl I

Stěžejním cílem je ověřit, zda dramatická výchova je jedním z vhodných prostředků sociálně osobnostního rozvoje pro studenty terciárního vzdělávání technického oboru. Působení edukačního procesu je sledováno ve dvou dílčích cílech:

1. Orientovat se v postojích a názorech studentů technické univerzity na osobnostně sociální rozvoj prostřednictvím dramatické výchovy v polovině bakalářské etapy studia. Zodpovědět otázku: co má vliv na toto vnímání?
2. Zjistit, jaké faktory ovlivňují hodnocení dramatické výchovy. Zmapovat a analyzovat kladné a záporné přijetí jednotlivých aktivit dramatické výchovy účastníky realizovaných kurzů.

5.1.2 Hlavní cíl II

Analyzovat na základě výstupních materiálů jak vnímali studenti technické univerzity účinnost dramatické výchovy na vlastní osobnostní a sociální rozvoj.

5.2 Hypotézy

H – I/1 Studenti technické univerzity (konkrétně FSv ČVUT) mohou kladně přijmout kurz dramatické výchovy, přestože obsah kurzu není jejich profesní odborností, a forma kurzu se vymyká formě na technické univerzitě obvyklé.

H – I/2 Z vnějších činitelů mohou ovlivnit přijetí a reflexi výuky DV studenty tyto:

- A. Interakce pedagog – student, student - student v jiné formě než je pro studenty technické univerzity obvyklá
- B. Zařazení předmětu ve studijním plánu/rozvrhu
- C. Další činitelé

H – I/3 Z vnitřních činitelů mohou ovlivnit přijetí a reflexi výuky DV studenty tyto:

- A. Typ absolvované střední školy – zkušenost se společenskovědními předměty
- B. Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou nebo s podobnými aktivitami
- C. Očekávání, se kterými student vstupuje do předmětu
- D. Další činitelé

H – II. Kurz dramatické výchovy na technické univerzitě (konkrétně FSv ČVUT) může přispět k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji studentů.

5.3 Výzkumné metody

Jednalo se o akční výzkum. Vzhledem k předmětu a cílům zkoumání jsem zvolila metody převážně kvalitativní, protože jak k němu uvádí sociolog Disman Miroslav: „*Výzkum přináší mnoho informací o malém množství jedinců. Generalizace na populaci je problematická a někdy i nemožná... Na začátku je pozorování a sběr dat. Pak výzkumník pátrá po pravidelnostech existujících v těchto datech, po významu těchto dat, formuluje předběžné závěry a výstupem mohou být nově formulované hypotézy nebo nové teorie.*“ (Disman, Mir. 2011, s. 286 – 287). Toto vymezení odpovídá záměru a podmínkám zkoumání. Cílem zkoumání bylo zjistit, jak danou realitu – tedy konkrétní kurzy dramatické výchovy – vnímali a interpretovali jejich účastníci. A jak upozorňuje Gavora: „*Podle kvalitativních výzkumů existuje několik realit, podle toho, jak je jejich účastníci vymezují*“ (Gavora, 2010. s. 37). V některých případech při vyhodnocování dat však používám i metodu prostého výčtu, která se nachází na pomezí mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. „*Její prostřednictvím vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, která se týká např. toho, jak často se daný jev vyskytl či v jakém poměru byl k jinému jevu* (Miovský, s. 222-223).

Při sběru dat jsem využila: zúčastněné pozorování, vstupní a výstupní dotazníky, závěrečné studentské písemné reflexe, studentské deníky a s odstupem 2 – 3 let polostrukturovaná interview.

5.3.1 Vstupní a výstupní dotazníky

Vstupní dotazník obdrželi studenti na první hodině kurzu. Z důvodů zajištění anonymity respondentů jim bylo umožněno vyplnit dotazník pod značkou, která neodkazovala k jejich jménu, ani k přezdívce užívané v kurzu. Pod tou samou značkou vyplňovali na poslední hodině i výstupní dotazník. Respondent tak mohl zůstat v anonymitě až do ukončení předmětu, pokud si to přál. Vyplnění dotazníků nebylo prezentované jako povinné, nýbrž jako pomoc při probíhajícím výzkumu, nicméně nikdo ze studentů ji neodmítl. Vstupní dotazník zjišťoval data potřebná k analýze cílové skupiny, tj. předchozí zkušenost s dramatickou výchovou, typ absolvované střední školy, motivaci k výběru předmětu a očekávání s předmětem spojená. Obsahoval tři uzavřené a dvě polouzavřené otázky. Vztahovaly se ke stěžejnímu cíli I a měly potvrdit či vyvrátit předpoklady **H I/2** a **H I/3**.

Výstupní dotazník obdrželi studenti na poslední hodině. Zjišťoval postoje k předmětu bezprostředně po jeho skončení, a názory na konkrétní realizované aktivity. Obsahoval čtyři polouzavřené a dvě otevřené otázky. Vztahovaly se především ke stěžejnímu cíli I, a účelem bylo potvrdit či vyvrátit předpoklady **H I/1**, **H I/2** a **H I/3**.

5.3.2 Písemné reflexe

Odevzdání polostrukturované písemné reflexe na závěr kurzu bylo podmínkou zápočtu. Absolventi kurzu obdrželi pouze hrubý nárys toho, co má jejich písemná výpověď obsahovat. Stejně jako u odevzdání výstupních dotazníků bylo studentům zaručeno, že jejich výstupy nebudou zpracovávány (čteny) před obdržením zápočtu. Tyto materiály zjišťovaly v širším kontextu postoje studentů k absolvovanému kurzu bezprostředně po jeho ukončení, postřehy a připomínky. Účelem bylo potvrdit či vyvrátit předpoklady **H I/1**, **H I/2** a **H I/3**, ale bylo jich možno využít i k objasnění informací z výstupních dotazníků, pokud odpovědi na otevřené otázky vyznívaly nejednoznačně. Jejich textový rozbor dále naplňoval hlavní výzkumný cíl II.

Po prvním sledovaném akademickém roce však bylo zřejmé, že tento výzkumný nástroj neplní zcela svůj účel. Hlavní příčiny byly dvě. Splnění úkolu bylo možné až po ukončení kurzu, tj. koncem semestru, kdy se studentům kumulují povinnosti a kdy začíná zkouškové období. Jak uvádí Pelikán (2007, s. 65) unavení studenti často plnili tento úkol formálně. Navíc pro mnoho studentů z této cílové skupiny představuje tvorba souvislého textu nepříjemný nezvyklý úkol, a tito jedinci se snažili text minimalizovat. Stávalo se tak, že některé z těchto textů nepřinášely oproti dotazníkům příliš nových faktů, a neumožňovaly z hlediska výzkumu naplnit hlavní cíl II. Proto jsem ve druhém sledovaném akademickém roce přidala požadavek vedení studentských deníků.

5.3.3 Studentské deníky

Ve druhém sledovaném akademickém roce měli studenti povinnost vést si z jednotlivých lekcí deník, kam zaznamenávali svoje pocity a prožitky. Tento deník odevzdávali průběžně během semestru vždy na následující lekci. Rozsah výpovědi nebyl přímo stanoven. Tento výzkumný nástroj poskytl cenná fakta především pro analýzu průběžného dopadu edukačního procesu na studenty – hlavní cíl II, a potvrdit či vyvrátit předpoklad **H II**. Zároveň hlouběji objasňoval otázky nastolené hypotézami **H I/2** a **H I/3**, tedy pomáhal objasnit, kteří činitelé ovlivnili přijetí a hodnocení dramatické výchovy.

Studenti tento nový požadavek na splnění předmětu zprvu nevívali. Pro některé z nich byl úkol zaznamenávání duševních procesů natolik nezvyklý a vymykající se z rámce jejich ostatních

studijních úkolů, že trvalo několik lekcí, než byli schopni ho naplnit. Ke konci semestru však většinou nahlédli jeho přínos pro psaní závěrečné písemné reflexe. Vznikly tak materiály, ve kterých je zaznamenán proces působení kurzu na každého jednotlivého studenta. Výzkumná část této práce reflektuje oba sledované akademické roky, rozbor druhého roku je díky deníkům hlubší.

5.3.4 Interview

Účelem rozhovoru s absolventy předmětu s dvou i víceletým odstupem od ukončení kurzu bylo zjistit, nakolik byla účinnost kurzu trvalá, a zda účastníci případně její vnímání přehodnotili. Vztahoval se tedy k hlavnímu cíli II, a měl potvrdit či vyvrátit předpoklad **H II**. Rozhovory byly nahrávány na diktafon se souhlasem interviewovaných studentů. Ti vystupují na nahrávce pod křestním jménem nebo přezdívkou, kterou byli oslovováni v kurzu, a s označením příslušné cvičební skupiny. Interview mělo polostrukturovanou formu, účastníci dostali k dispozici základní body, ke kterým se v průběhu rozhovoru vyjadřovali. Pokud rozhovor sami obohacovali o další subtémata, dostali k tomu prostor. Pokud naopak měli pocit, že se k některým otázkám nejsou schopni vyjádřit, bylo od těchto bodů upuštěno.

V mezidobí mezi absolvováním předmětu *YDT* a uskutečněným rozhovorem – konkrétně ve čtvrtém ročníku bakalářské etapy – absolvovali všichni bakalářští studenti oboru SI povinný předmět *Komunikační dovednosti*. Ten měl charakter výcviku, a byl zaměřen na tvorbu a obhajobu bakalářské práce, především na prezentační dovednosti. Dojem z tohoto předmětu tak byl u absolventů předmětu *YDT* v době uskutečňování rozhovorů velice čerstvý. Navíc cvičení z povinného předmětu *KODO* probíhala v učebně Katedry společenských věd, tedy ve stejné místnosti, ve které probíhal předmět *YDT*. Mimo tyto dva předměty naprostá většina studentů tuto učebnu nenavštěvovala. Studenti tak oba předměty v rozhovorech často srovnávali, a někteří dokonce uváděli, že se jim novější zážitky ze společenskovedního předmětu mísí do dojmů z *YDT*.

Užití tohoto výzkumného nástroje, rozhovoru, naráželo na potíže, které provázejí déletrvající výzkumy. Problémem byla účast studentů. Z jejich strany byla čistě dobrovolnou záležitostí. Ve čtvrtém ročníku studia tvořili při plném studiu bakalářskou práci, a těžko si nacházeli čas. V pátém ročníku se posunuli do magisterské etapy, a jejich přítomnost ve škole se stala mnohem řidší. Často rozhovor přislíbili, ale z různých důvodů se nedostavili. Někteří z absolventů předmětu *YDT* studium ukončili předčasně, a původně uvedené kontakty na ně se staly nefunkční. Dalším problémem bylo přimět k účasti na rozhovoru studenty, kteří předmět

původně hodnotili negativně. Pro objektivitu zkoumání však bylo třeba získat i jejich výpovědi. Absolventi, kteří byli s kurzem spokojeni, jeví větší ochotu poskytnout rozhovor. Přes tyto organizační potíže se podařilo získat dostatek výzkumného materiálu, aby v něm bylo možno vysledovat pravidelnosti, a najít jejich význam.

6 Analýza cílové skupiny

Detailní šetření jsem prováděla u všech paralelních cvičebních skupin předmětu *Dramatické techniky v komunikaci* během akademických roků 2011/2012 a 2012/2013. V tomto termínu se realizovala výuka v celkem sedmi paralelních cvičebních skupinách. Pro účely této práce je nadále budu rozlišovat označeními A1-A3 pro skupiny z prvního sledovaného akademického roku, a B1- B4 pro skupiny ze druhého sledovaného akademického roku.

Cílovou skupinou byli studenti druhého ročníku bakalářského studia oboru Stavební inženýrství. Většina z nich byla v době realizování kurzu ve věku 21-22 let, výukové skupiny byly genderově smíšené.

K důkladnější analýze sloužil vstupní dotazník, který zjišťoval předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou, typ absolvované střední školy, motivy výběru předmětu a očekávání, se kterými studenti do předmětu vstupovali. Vstupní dotazník odevzdalo 118 studentů.

6.1 Gender

Údaje o genderu se týkají všech studentů, kteří byli zahrnuti do výzkumu. Jedná se o 126 studentů a studentek, kteří do kurzů vstoupili. Celkem se jednalo o 86 studentů (68%) a 40 studentek (32%). Až na jednu výjimku, kde bylo zastoupení mužů a žen zcela vyrovnané, ve cvičebních skupinách početně převažovali muži nad ženami. Přehled genderového rozložení v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách je uveden v Tab. přílohy B-1 – *Genderové rozložení studentů v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách*.

6.2 Zkušenosti s dramatickou výchovou

Údaje o předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou pocházejí od všech studentů, kteří odevzdali vstupní dotazník, tj. 118 studentů a studentek. Odpovídali na následující otázky:

Dramatickou výchovu jsem absolvoval/a

- a) na prvním/druhém stupni ZŠ
- b) na ZUŠ
- c) jinde
- d) vůbec ne

S aktivitami podobnými dramatické výchově jsem se setkal/a

- a) v zájmové činnosti (jaké)
- b) na kurzech a školeních (jaké)

c) *vůbec ne*

Pokud ano, tak

a) *jako příjemce (frekventant)*

b) *jako vedoucí (lektor)*

Ve zpracovaném přehledu je každý student započítán právě jednou, přičemž je zohledněna ta formálně „nejvyšší získaná zkušenost“ s dramatickou výchovou, kterou během předchozího vzdělávání získal. Před vyplněním dotazníku jsem respondentům upřesnila pojem „aktivity podobné dramatické výchově“. Nejčastěji se jednalo o začlenění prvků dramatické výchovy do různých jednorázových akcí, jako jsou letní pobytové aktivity s organizovaným programem nebo tzv. teambuildingové aktivity. Přehled předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou znázorňuje Tabulka 6-1.

Tabulka 6-1 Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou

Kategorie (míra zkušenosti)	Počet	%
1- absolutně žádné	62	53%
2- pouze podobné aktivity	32	27%
3- neformální vzdělávání	11	9%
4- formální vzdělávání ZŠ	11	9%
5- formální vzdělávání ZUŠ	2	2%
Celkem	118	100%

Podrobný přehled jednotlivých paralelních cvičebních skupin je uveden v Tab. přílohy B-2 – Tab. přílohy B-8 – *Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých cvičebních skupinách*. V pěti skupinách převažovali studenti, kteří uváděli nulovou předchozí zkušenost jak s dramatickou výchovou, tak s podobnými aktivitami. V jedné skupině byl vyrovnaný počet těch, kteří uvedli zkušenost žádnou, a zkušenost pouze s podobnými aktivitami. Pouze v jedné skupině převážil počet těch, kteří uvedli zkušenost s podobnými aktivitami.

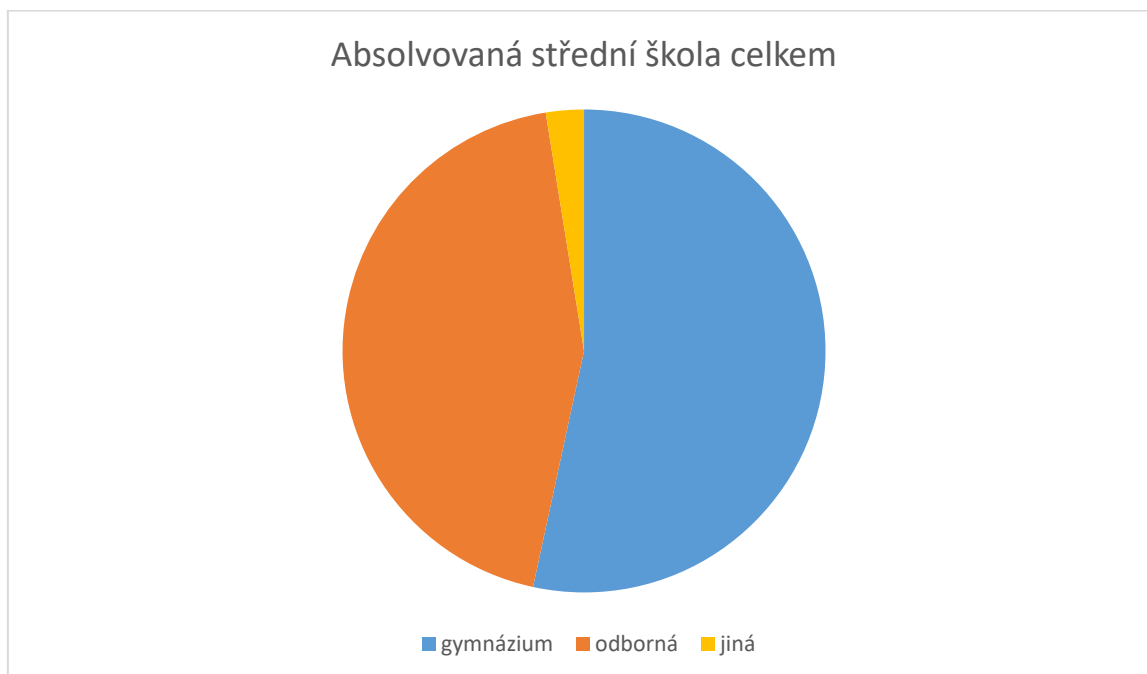
V celkovém souhrnu nadpoloviční část studentů neměla s dramatickou výchovou vůbec žádnou předchozí zkušenost, zhruba čtvrtina měla zkušenost pouze s aktivitami podobnými. Pouze desetina studentů se setkala s dramatickou výchovou jako s předmětem ve formálním vzdělávání na základní škole, a u všech kromě jednoho se jednalo pouze o první stupeň. Další desetina se setkala s dramatickou výchovou v neformálním vzdělávání v různých zájmových

kroužcích. S dramatickou výchovou jako takovou se tedy dříve setkala pouze pětina (20%) studentů.

6.3 Typ absolvované střední školy

Údaje o absolvované střední škole pocházejí od všech studentů, kteří odevzdali vstupní dotazník, tj. 118 studentů a studentek. Typ středoškolského vzdělání jsem zjišťovala, neboť u absolventů gymnázií lze předpokládat širší zkušenost s humanitními a společenskovědními předměty než u absolventů středních odborných škol. Přehled znázorňuje Graf 6-1.

Graf 6-1



Odevzdáno celkem 118 dotazníků. Gymnázium 63 (53%), odborná škola 52 (44%), jiné (lyceum) 3 (3%).

Ve čtyřech ze sledovaných cvičebních skupin početně převažovali absolventi gymnázií, ve třech absolventi odborných škol. Absolventi jiného typu škol (lyceum), jsou zastoupeni minimálně. Dle dalšího dotazování je tento typ školy, co se zkušeností s humanitními předměty týče, srovnatelný se střední odbornou školou. Podrobný přehled o absolvované střední škole po jednotlivých paralelních cvičebních skupinách je uveden v grafech Graf přílohy B-1 – Graf přílohy B-7 – *Typ absolvované střední školy v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách.*

V celkovém souhrnu velmi mírně početně převažovali absolventi gymnázií (53%) nad ostatními.

6.4 Motiv volby předmětu

Údaje o motivu volby předmětu pocházejí od všech studentů, kteří odevzdali vstupní dotazník, tj. 118 studentů a studentek.

Dotaz na motiv volby předmětu měl charakter polouzavřené otázky. Studenti obdrželi nabídku pěti možností, z nichž mohli uvést až tři, které měly na jejich volbu vliv. Podle mých předchozích pedagogických zkušeností s povinně volitelnými společenskovědními předměty, které se realizovaly stejným způsobem (malé paralelní cvičební skupiny o 15 –24 studentech, kde dochází k osobnějším vztahům mezi studenty a pedagogem) obvykle totiž ovlivňuje volbu předmětu kombinace více faktorů. Uváděné možnosti jsem zvolila rovněž dle zpětné vazby ze všech předchozích příbuzných předmětů. Na jejím základě jsem vytipovala nejčastější možnosti, včetně těch motivů, které studenti sami považují za tzv. méně ušlechtilé, a ostýchají se k nim sami od sebe veřejně přiznat; někdy je nepřiznávají ani sami sobě (Plamínek, 1994, s. 105). Považovala jsem za důležité, aby do variant jednotlivých položek dotazníku byly zahrnuty i možnosti, které konvergují k pólu nezájmu o předmět. Respondent tak vidí, že výzkumník předpokládá i tyto možnosti. Tím se zmenšuje pravděpodobnost toho, že by respondent odpovídal tak, jak se domnívá, že je od něj očekáváno, nikoli upřímně podle skutečnosti.

Kromě nabízených možností mohli studenti přidat ještě jiný důvod v dotazníku neuvedený, případně ho uvést konkrétně.

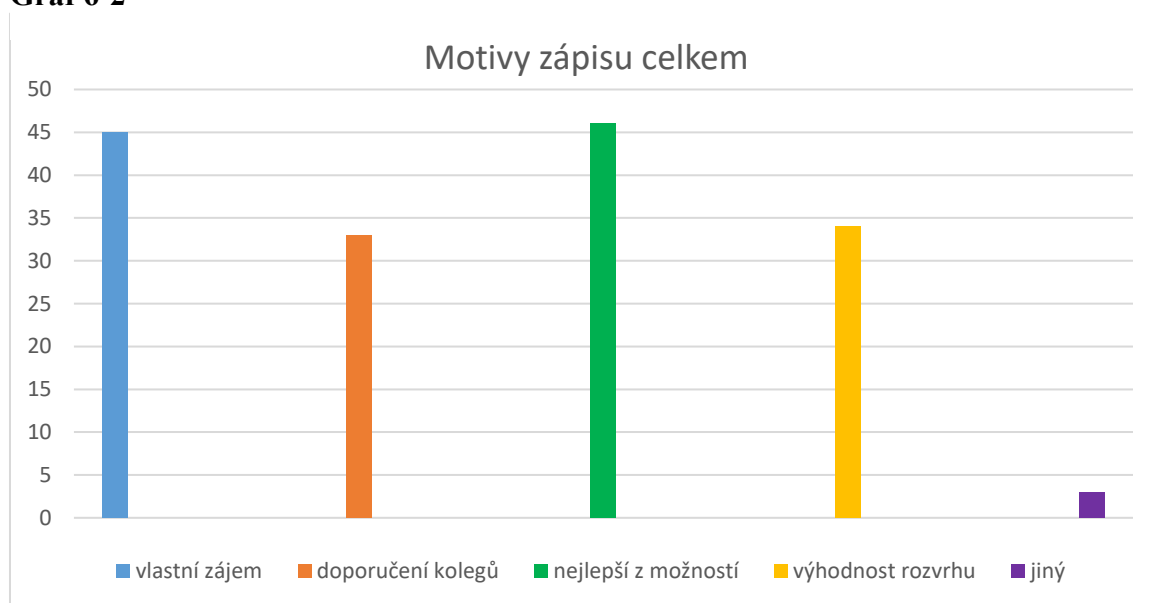
Studenti odpovídali na následující otázku:

YDT jsem si zapsal/a

- a) z vlastního zájmu*
- b) na doporučení kolegy(ně)*
- c) byly nejlepší volbou z nabízených předmětů*
- d) hodily se mi nejlépe do rozvrhu*
- e) jiný důvod (jaký)*

Přehled znázorňuje Graf 6-2.

Graf 6-2



Studenti hojně využili šance uvést několik důvodů svého výběru, což potvrdilo předpoklad, že na konečné volbě předmětu se podílelo více faktorů. Často se u jednoho a téhož jedince mísily důvody tzv. ušlechtilé jako „*vlastní zájem*“ a tzv. méně ušlechtilé jako „*výhodnost v rozvrhu*“. Nelze zjistit, který z dvou až tří uvedených motivů v konkrétní kombinaci převažoval, spolehlivě lze pracovat s jejich výslednými počty.

V celkovém souhrnu měly nejčetnější zastoupení dva motivy „*nejlepší z nabízených možností*“ – uvedeno 46x, a „*vlastní zájem*“ – uvedeno 45x. Nižší opět téměř shodné zastoupení „*výhodnost v rozvrhu*“ – uvedeno 34x, a „*doporučení kolegů*“ – uvedeno 33x. Tomuto pořadí odpovídá i pořadí výsledků v jednotlivých cvičebních skupinách z počátku sledovaného období, v posledním období realizace předmětu stoupla četnost motivu „*doporučení kolegů*“ na úkor motivu „*vlastní zájem*“. Podrobný přehled o motivu k výběru předmětu po jednotlivých paralelních cvičebních skupinách je uveden v příloze Graf přílohy B-8 – *Motiv k výběru předmětu v jednotlivých cvičebních skupinách*.

Pomyslná první příčka „*nejlepší z nabízených možností*“ zde jen dokumentuje to, co studenti dále potvrdili v písemných výstupních materiálech. Při povinnosti zapsat jeden z povinně volitelných předmětů často postupovali vylučovacím způsobem, kdy nejprve vynechali ze svých úvah ty předměty, které si rozhodně zapsat nechtěli. Důvodem k apriornímu odmítnutí ostatních předmětů většinou byla silná nechuť ke konkrétní nabízené společenskovední

disciplíně, získaná na nižších stupních vzdělávání. Dle dalších výpovědí přivedla studenty k předmětu *YDT* anoncovaná interaktivní forma cvičení, která jim vyhovuje více než přednášková forma. Zároveň však mnozí studenti uvedli, že na druhé straně shledávají nevýhodou formy cvičení poměrně vysoké penzum nutné účasti (přednášky jsou na FSv nepovinné). Přesto však raději volili předmět s nutností docházky než přednáškovou formu. Těsně zaujal druhé místo motiv „*vlastní zájem*“. Vzhledem k tomu, že polovina studentů neměla s dramatickou výchovou vůbec žádné zkušenosti, bylo třeba zjistit, co přesně na nabídce předmětu zaujalo. K tomuto zjišťování sloužila následující otázka vstupního dotazníku „*Co od předmětu očekáváte?*“.

Dalším faktorem, který ovlivnil zápis předmětu, byla „*výhodnost v rozvrhu*“. K tomuto bodu je třeba připomenout, že povinně volitelné předměty neměly v rozvrhu stálé místo, a realizovaly se každý semestr v jiných dnech i hodinách. Studenti jeví snahu si osobní rozvrh zoptimalizovat, a uvažují o zápisu konkrétního předmětu i z tohoto hlediska. Optimalizace je ovšem nahlížena subjektivně. Pro mnoho studentů to znamená soustředění co nejvíce předmětů do jednoho dne, bez „*prostojů*“. Byl to kromě okrajových časů další faktor, který způsoboval, že studenti přicházeli na výuku unavení. Téměř stejnou četnost jako „*výhodnost v rozvrhu*“ však měla i odpověď „*doporučení kolegů*“, měla pouze o jeden výskyt méně. V době výzkumu měl předmět *YDT* za sebou čtyři semestry realizace. Studenti tak měli možnost oslovit jeho čerstvé absolventy. Tím získali informace, které sami považovali za důležité, ze zdroje, který považovali za relevantní, protože s nimi tvořil ve vztahu k předmětu jednu cílovou skupinu.

6.5 Očekávání od předmětu

Údaje o očekávání od předmětu pocházejí od všech studentů, kteří odevzdali vstupní dotazník, tj. 118 studentů a studentek.

Zvolila jsem opět formu polouzavřené otázky. Studenti dostali nabídku čtyř vytipovaných variant, z nichž mohli uvést až tři, které měly na jejich volbu vliv. Do nabídky byly opět zařazeny i možnosti tzv. méně ušlechtilých očekávání. Pokud studenti uvedli variantu „*přínos*“, mohli doplnit formou volného vyjádření konkrétně. Kromě nabízených možností mohli studenti přidat ještě jiný důvod v dotazníku neuvedený.

Studenti odpovídali na následující otázku:

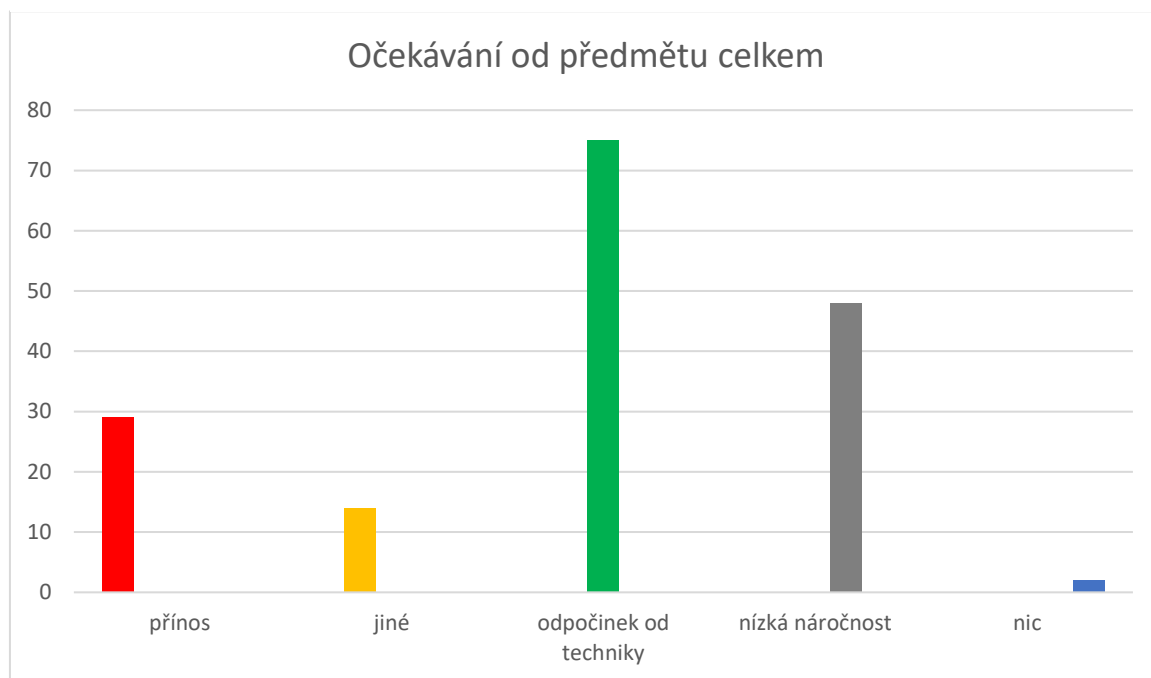
Od YDT očekávám:

a) *přínos (jaký)*

- b) *odpočinek od technických předmětů*
- c) *nízkou náročnost*
- d) *jiné (co)*
- e) *nic*

Přehled znázorňuje Graf 6-3.

Graf 6-3



Studenti opět využili možnosti uvést několik očekávání zároveň, a opět se u jedněch a týchž jedinců mísila očekávání tzv. ušlechtilá jako „*přínos*“ a tzv. méně ušlechtilá jako „*nízká náročnost*“ nebo „*odpočinek od techniky*“. Respondenti nepovažovali tyto položky za vzájemně neslučitelné. 16 studentů uvedlo, že spolu s odpočinkem od techniky očekávají i přínos předmětu nebo mají další očekávání, která řadili do kategorie „*jiné*“. Tabulka variant kombinací těchto očekávání je uvedena v Tab. přílohy B-9 *Očekávání vůči předmětu zároveň s očekáváním odpočinku od techniky*.

V celkovém souhrnu mělo výrazně nejčetnější zastoupení očekávání „*odpočinek od techniky*“ – uvedlo 75 ze 118 studentů. Na druhém místě výrazně nižší zastoupení „*nízkou náročnost*“ očekávalo 48 studentů. Očekávání „*přínos*“ uvedlo 29 a „*jiné*“ 14 studentů. Pouze 3 studenti uvedli, že vstupují do předmětu bez jakéhokoli očekávání. Podrobný přehled o očekáváním od předmětu po jednotlivých paralelních cvičebních skupinách je uveden v příloze Graf přílohy B-9 *Očekávání od předmětu v jednotlivých cvičebních skupinách*.

Poněkud překvapivý byl výrazný nárůst položky „*odpočinek od techniky*“ na prvním místě mezi očekáváními. Překvapivý proto, že studenti FSv se se zvoleným oborem studia silně identifikují. Jak totiž uvádí Šafránková: „*S volbou ČVUT je spokojeno 80% studentů, s volbou programu na stejné škole třetina. Toto zjištění je na FSv i ČVUT stabilní ve výzkumech od r. 1995*“ (Šafránková, 2006, s. 14). A dále „*Z hlediska charakteristiky absolventů FSv lze konstatovat, že u nich existuje poměrně vysoký stupeň identifikace s oborem, s odborně technickým zaměřením jejich zájmu a činnosti* (tamtéž, s. 27).

Vysvětlení tohoto zdánlivého paradoxu může přinést vhléd do jiné stránky studentského pohledu na vlastní studium. V roce 2009 jsem analyzovala z lingvistické stránky eseje studentů tří fakult ČVUT na téma „*vysokoškolské vzdělávání*“. Na prvním místě v četnosti používaných cizích slov se objevil výraz *stres* se všemi jeho odvozeninami. K tomu nejsou připočteny ještě samostatně započítané výskyty *frustrace* a *deprese* (Schmidtová 2009 s. 140). Studenti jsou s volbou oboru studia spokojeni, nicméně zároveň vnímají studium celkově jako velmi náročné. To také vysvětluje, proč se na druhém místě v očekáváních umístila „*nízká náročnost*“. Studenti poté v širších písemných výstupních materiálech podrobněji uváděli, že za nenáročný považují předmět, u nějž neočekávají ani časově náročnou přípravu ani učení na závěrečný test. Takový předmět preferují mezi povinně volitelnými, protože se cítí – co se objemu domácí přípravy týče – značně vyčerpání povinnými předměty.

Pouze odpočinek od technických předmětů očekávalo 35 studentů. Pouze nenáročnost očekávalo 15 studentů. Pouze odpočinek od technických předmětů spolu s nenáročností předmětu očekávalo 21 studentů; 3 studenti neuvedli vůbec nic. Ukázalo se, že i mezi studenty, kteří deklarovali zájem, se vyskytovali jedinci, kteří neměli konkrétní očekávání. Lze tedy konstatovat, že při vstupu do předmětu celkem 74 studentů (63%) nemělo vůči předmětu konkrétní očekávání ve smyslu přínosu; nahlíženo z opačné strany 37% studentů vyjádřilo konkrétní očekávání přínosu. Při analýze volně doplňovaných odpovědí totiž vyšlo najevo, že odpovědi u položek „*přínos*“ a „*jiné*“ se občas překrývají, jak je patrné z tabulky: Tabulka 6-2 *Očekávání od předmětu*. Za významné zjištění pokládám fakt, že ne všichni studenti řadili položky jako: „*sebepoznání, poznání vlastností, pochopení lidí, jednání s lidmi, interakce, sžívání se společností, zkušenosti*“ mezi očekávané přínosy předmětu, nýbrž je řadili do kategorie „*jiné*“.

Tabulka 6-2 Očekávání od předmětu

Od předmětu očekávám:	považováno za přínos	považováno za „jiné“	celkem
komunikaci	11	2	13
zábavu	3	3	6
sebepoznání, poznání vlastností, pochopení lidí	3	1	4
jednání s lidmi, interakce, sžívání se společností	3	1	4
zkušenosti	2	1	3
vystupování před jinými lidmi	2	1	3
něco nového, něco jiného, něco víc	2	1	3
poznatky, rozšíření obzorů	1	1	2
inspiraci	1	1	2

Nejčtenějším očekáváním byla „komunikace“ blíže nespecifikovaná, uvedená celkem 13x, z toho 11 studentů ji považovalo za přínos. Na druhém místě očekávali studenti od předmětu „zábavu“ – celkem 6x, z čehož dva ji zařadili do kategorie přínosu. Takto formulované očekávání v sobě může skrývat různé postoje. Zábavnost předmětu může být míněna jako opak nudy, nezáživné formy výuky, a tato položka sama o sobě nemusí vypovídat o tzv. „neušlechtilé“ motivaci studenta. Může však i znamenat, že student se chce pouze bavit. Ve kterém z těchto významů bylo užito slova „zábava“, lze lépe určit dle ostatních konkrétně formulovaných volných odpovědí těchto studentů, pokud je uvedli. Jeden ze studentů, kteří ji zařadili mezi přínosy, očekával i další přínos – rozvoj komunikačních dovedností a kultury veřejného vystupování, což koresponduje s cíli předmětu (zároveň však uvádí spolu s odpočinkem od technických předmětů). Druhý z těchto studentů uvedl jako další přínos seznámení se s novými lidmi. Studenti, kteří řadili zábavu do kategorie „jiné“, očekávali spolu s ní nové zkušenosti, poznávání vlastností jiných lidí nebo interaktivní komunikační hry (tyto však opět spolu s odpočinkem od technických předmětů a nenáročností předmětu). Pouze jeden student uvedl v očekáváních pouze zábavu.

6.6 Charakteristika cílové skupiny – shrnutí

Předmět *YDT* navštěvovali ve sledovaném období studenti věkově i oborově homogenní, v genderově smíšených skupinách, ve kterých početně převažovali muži nad ženami. V typu absolvované střední školy se studenti dělili téměř rovnoměrně, početní převaha gymnazistů nad ostatními byla nepatrná. Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou měla pětina

přihlášených, další čtvrtina pak uvedla, že se již dříve setkala s aktivitami příbuznými dramatické výchově. Volbu z nabídky povinně volitelných předmětů u jednotlivých studentů ovlivnila kombinace několika činitelů. Z nich převažovalo vyhodnocení předmětu *YDT* jakožto nejvíce vyhovující nabídky a deklarovaný vlastní zájem. Co se týče očekávání od předmětu, 63% studentů očekávalo především odpočinek od jednostranně zaměřeného studia (přestože se s oborem studia ztotožňují) a časovou nenáročnost předmětu tj. absenci domácí přípravy. Pouze 37% studentů deklarovalo při vstupu do předmětu další konkrétní očekávání, mezi nimiž výrazně převažoval rozvoj komunikačních dovedností.

7 Výsledky výzkumu

Studenti hodnotili předmět bezprostředně po skončení předmětu dvakrát, jednak ve výstupním dotazníku, jednak ve volně formulovaném výstupním hodnocení.

7.1 Výstupní dotazník

Výstupní dotazník sloužil jako jeden ze dvou nástrojů k hodnocení předmětu bezprostředně po jeho skončení. Vyplnění dotazníku nebylo povinné, odevzdalo ho na poslední lekci 119 studentů ze všech skupin. Dotazník zněl takto:

1. *Kdybyste měl/a charakterizovat YDT jedním nebo pár slovy, jaká by to byla?*
2. *Která hra/cvičení se Vám nejvíc líbila/o (proč)?*
3. *Která hra/cvičení Vám nejvíc dala/o (proč)?*
4. *Která hra/cvičení se Vám nejvíc nelíbila – byla/o nepříjemná (proč)?*
5. *Která hra/cvičení Vám nic nedala/o (proč)?*
6. *Co byste doporučil/a kolegovi/kolegyni, který si na příští semestr zapsal/a nebo hodlá zapsat YDT?*

7.1.1 Hodnocení předmětu jako celku

Dotazník obsahoval dvě čistě otevřené otázky: první a poslední (šestou) Tyto dvě otázky navzájem sloužily jako kontrolní. Poslední položka byla záměrně formulována jako vzkaz budoucím kolegům. Směřovala ke zcela bezprostřednímu hodnocení kurzu studenty z hlediska „teď a tady“, a odpověď vypovídá o tom, které faktory za daných okolností považují studenti aktuálně za podstatné. Pro zpracování otázek jsem volila kategorizaci formou otevřeného kódování jednotlivých pocitů (Miovský, 2009, s. 228).

Nejčastější odpovědi na otázku 1: „*Jak byste charakterizoval YDT?*“ shrnuje Tab. přílohy C-1 *Charakteristiky předmětu ve výstupním dotazníku*. Obsahuje výčet nejčastěji zmiňovaných kategorií. Na prvním místě se umístila kategorie „*Odpočinek (uvolnění, relax, odlehčení, oddech, pohodička, vydechnutí, klídek)*“ s 41 výskyty, na druhém místě s velkým odstupem „*Zábava (legrace)*“ s 26 výskyty.

Jednotlivé odpovědi zahrnují i více položek z několika kategorií, například „*velmi zajímavý a zábavný předmět*“, „*odpočinková hodina, dovíme se něco o sobě a ostatních, vyzkoušíme různé situace*“, „*odpočinkový předmět s užitečnými výsledky*“. Tyto kombinace pomáhají lépe prozkoumat postoje studentů k předmětu v nejednoznačně formulovaných kategoriích

„zábava“ nebo „odpočinek“. Detailnější zjištění postojů k předmětu poskytují až závěrečná písemná hodnocení příslušných studentů.

Nejčastější odpovědi na otázku 6: „*Co byste vzkázal kolegovi/kolegyni, který/á si hodlá zapsat YDT?*“ shrnuje Tab. přílohy C-2 *Vzkaz budoucím studentům předmětu*. Obsahuje výčet nejčastěji zmiňovaných kategorií. Nejčastěji se vyskytlo přímé doporučení k zápisu – 45x, na dalších místech pak kategorie „*Odpočinek (odpočinek od počítání, odpočinek od ostatních předmětů, příjemné, dobrá nálada, odreagování, bezstarostnost, fajn)*“ – 23x, na třetím místě „*Zábava (legrace)*“ -18x.

Nejčastější kategorie – přímé doporučení k zápisu – se v některých odpovědích objevuje doplněná či podmíněná: „*zapsat pokud se chtějí odreagovat a zažít školu jinak*“, „*zapsat s kamarádem*“, „*zapsat, ale jindy než poslední hodinu, pokud lze*“.

Obě vyjádření – jak charakteristika předmětu, tak vzkazy budoucím kolegům – spolu na čelních místech tabulky korespondují. Individuální rozpory mezi kontrolními otázkami se rovněž nevyskytovaly. Jak studenti, kteří předmět přijali kladně, i ti, jejichž přijetí bylo negativní, byli ve svých výpovědích konzistentní. Srovnání těchto dvou odpovědí pomohlo zjistit postoje studentů k předmětu v případě, že jedna z odpovědí nebyla formulována jednoznačně. (Charakteristika předmětu – „*odpočinek*“, vzkaz kolegům – „*pokud nechce nic dělat, nezapisovat, bude překážet*“ vypovídá o tom, že student nepovažuje charakteristiku „*odpočinek*“ za neslučitelnou s prací v hodině).

7.1.2 Hodnocení konkrétních aktivit

Ostatní čtyři otázky (druhá až pátá) byly cíleny na hodnocení konkrétních aktivit. Měly polouzavřený charakter, studenti mohli nejen jmenovat aktivitu, která se jim líbila/nelíbila, a která jim nejvíce dala/nedala, ale mohli přidat i zdůvodnění svého postoje.

V odpovědích zaměřených na konkrétní aktivity se silně projevuje závislost studentského hodnocení na zařazení do konkrétních cvičebních paralelních skupin. Je to pochopitelné, protože i ty hry a cvičení, které tvořily páteř kurzu, a které se realizovaly ve všech skupinách, měly v každé různý průběh. Různili se účastníci, jejich přístup k předmětu i vztahy a atmosféra ve skupině. Navíc jsem na základě zpětné vazby od studentů v průběhu sledovaného období průběžně upravovala zadání i boční vedení klíčových aktivit. Naopak některé kratší hrové celky a cvičení se realizovaly pouze v některých skupinách podle průběhu konkrétního kurzu. Nelze proto pouze přihlížet k čistě statistickým výsledkům hodnocení jednotlivých aktivit, ale je třeba

přihlédnout k jejich zdůvodnění. Na tomto základě lze nalézt společné rysy kladného nebo naopak záporného hodnocení.

Míru oblíbenosti zjišťovaly otázka 2: „*Která hra/cvičení se Vám nejvíc líbila/o (proč)?*“ a otázka 4: „*Která hra/cvičení se Vám nejvíc nelíbila/o (proč)?*“

Nejoblíbenější hry shrnuje Tab. přílohy C-3. V celkovém souhrnu shledali studenti nejoblíbenější aktivitou úvodní hry zaměřené na rozehrání a na uvolnění od naukových předmětů, tzv. *UBH*. Přitom z celkových 37 hlasů jmenovalo 20 studentů konkrétní hru z nich. S velkým odstupem zaujala na druhém místě hra *Muzeum moderního člověka* na téma budoucnosti lidstva, o třetí až páté místo se shodně podělily celkem tři aktivity se shodným výsledkem – *Pantomima*, *Lázně* – hra na pomezí dramatické výchovy a sociálně psychologického výcviku –, a moderní psychologická hra *Poznej, kdo je*. Z odůvodnění je patrné, že na míru oblíbenosti má vliv ponejvíce zábavnost a subjektivně hodnocená nenáročnost dané aktivity. Z rozboru rozložení hlasů do jednotlivých cvičebních skupin pak vyplynulo, že za umístěním na druhém až pátém místě stál výrazný počet hlasů koncentrovaných pouze v jedné nebo dvou skupinách.

Za pozornost stojí fakt, že se na přední místa nedostaly páteční aktivity předmětu, především *Tulení pohádka* a *Kanada*. Tomuto faktu se podrobněji věnuji při rozboru jejich kritiky v dalších položkách dotazníku, v souvislosti s jejich oblíbeností lze konstatovat, že v hodnocení studentů nepatřily do kategorií „*Zábava nebo Odpočinek*“.

Nejméně oblíbené hry shrnuje Tab. přílohy C-4. Jako nejméně oblíbený vyšel v průzkumu jeden z větších hrových celků, páteční hra *Kanada*. Stejně jako u druhé *Tulení pohádky* vadilo studentům její trvání přes více lekcí. Lze konstatovat, že v obou případech větších hrových celků činilo studentům potíže vstupovat do rozehrané hry v následující lekci po týdenní přestávce, a nebavilo je řešit dílčí úkoly stále u jedné fabule. Rozfázování her do dílčích částí s různými cíli však vnímali citlivě. V kladných i záporných hodnoceních se objevovalo také hodnocení pouze jedné konkrétní části hry. Problémem byly i výpadky docházky a individuální indispozice účastníků během hry. Jedna zameškaná lekce nebo ztráta koncentrace v období déletrvající hry vadila jak absentérům, kteří ztratili kontakt, tak jejich kolegům, kteří pociťovali důsledky těchto výpadků. Zapojování nových účastníků hru zdržovalo, a ta ztrácela dynamiku. Dále pak v dlouhých aktivitách pracovali studenti po téměř celou dobu jejich trvání v menších skupinkách, do nichž byli rozřazeni vždy v první části hry podle shodného postoje, který k příběhu zaujali. Ani tento klíč však vždy nestačil k tomu, aby skupinka dobře spolupracovala. Špatná déletrvající spolupráce se pak do hodnocení promítla výrazněji než u „*jednosituvačních*“

(Valenta, 1999 s. 95) aktivit, které byly ukončeny spolu s lekcí. *Kanada* také patřila mezi hry, u kterých některým studentům vadilo „pochmurné“ téma.

Druhou nejméně oblíbenou hrou se stala *Tulení pohádka*. Tento výsledek nejvíce ovlivnilo negativní hodnocení první cvičební skupiny A1. Po bezprostřední zpětné vazbě jsem z této hry vyňala nejobtížnější (nahlíženo očima studentů) část – nalézání analogických situací, a zařadila jsem ji jako samostatnou aktivitu s jiným tématem. Tím se *Tulení pohádka* kromě snížení obtížnosti i zkrátila. Dále jsem pozměnila i vedení jednotlivých jejích částí, zvláště vytváření živých obrazů. Hodnocení hry se tím v dalších cvičebních skupinách velmi výrazně vylepšilo.

Třetí místo v neoblíbenosti zaujaly *UBH*. K těmto aktivitám zaujímalí studenti jako celek ambivalentní postoj – objevily se jako jediné na čelném místě ve všech zkoumaných aspektech. Studenti vůči nim většinou zaujali vyhraněný postoj, ať už kladný nebo záporný. Navzdory vysvětlení důvodu jejich pravidelného zařazování v úvodu lekcí existoval určitý počet studentů, kteří se vyjádřili, že v nich nevidí smysl. Další důvody neoblíbenosti *UBH* se týkaly konkrétních her. Většinou souvisely v individuálních případech s formálním a technologickým rysem hry, který danému studentovi nevyhovoval.

Míru subjektivního pocitu přínosu zjišťovaly otázka 3: „*Která hra/cvičení Vám nejvíc dala/o (proč)?*“, a otázka 5: „*Která hra/cvičení Vám nic nedala/o (proč)?*“.

Subjektivní pocit přínosu shrnuje Tab. přílohy C-5. Jako nejpřínosnější vnímali studenti hru *Lázně*. Studenti vstupovali do rolí v rovině simulace nebo alterace, ale po skončení hry bylo možné vyvodit některá obecná pravidla chování pro nastolenou situaci. Již zde se projevilo to, co se dále potvrdilo v písemných výstupních materiálech, že mnozí studenti si představovali předmět zaměřený spíše na sociálně psychologický výcvik. Výsledek též koresponduje s očekáváními studentů uvedenými ve vstupních dotaznících, kdy respondenti od předmětu očekávali ponejvíce komunikaci. Pod pojmem komunikace si však řada studentů představovala nácvik konkrétních vytipovaných situací ponejvíce z profesního života, a podávání jednoznačných návodů. Svědčí o tom například odůvodnění přínosu jako: „*bylo to o komunikaci, říkali jsme si nejvíc, jak to má být*“. Právě tyto studenti předpokládali, že se jim dostane „*mechanického drilování ve smyslu – co mám říci, když...*“ (Valenta 2005, s. 51). Poměřovali přínos v krátkodobém horizontu jednostranné využitelnosti.

Za druhou nejpřínosnější hru v konečném souhrnu označili studenti jednu z páteřních aktivit *Tulení pohádku*, navzdory tomu, že v první realizované cvičební skupině v hodnocení zcela propadla. Poté, co jsem následně upravila její zadání (především se jednalo o vypuštění

nepopulárního tvoření analogií a jejich přesunu do samostatné aktivity), míra jejího negativního hodnocení se výrazně zmenšila. Kromě toho právě na páteřních dlouhotrvajících aktivitách se prokázalo, že studenti rozlišovali mezi položkou „nejvíce se mi líbilo“ a „nejvíce mi dalo“.

Na třetím místě v přínosnosti se umístily *UBH*. Z odůvodnění se ukazuje, že se zde soustředily hlasy studentů, kteří si tento předmět zapsali především kvůli zábavě nebo kvůli nechuti k přednáškové formě většiny povinně volitelných předmětů. O čtvrté a páté místo se podělila hra *Poznej, kdo je*, zaměřená především na vnímání myšlení jiných lidí, a druhý větší hrový celek *Kanada*.

Subjektivní pocit nejmenšího přínosu shrnuje příloha Tab. přílohy C-6. V hodnocení nejmenšího přínosu jednotlivých aktivit zauímají první pozici *UBH* (26 výskytů), což se shoduje s pedagogickým záměrem. Tyto hry sloužily primárně jako rozehrívací, pouze některé z nich měly i hlubší výchovné a vzdělávací cíle. Druhé místo připadá jedné z nejméně oblíbených her *Kanadě* s počtem hodnocení zmenšeným zhruba o třetinu oproti prvnímu místu (19 výskytů). Ze srovnání s tabulkou nejméně oblíbených her při pohledu na zdůvodnění je zřetelné, že respondenti důvody opakují, a kladou rovnítko mezi „nelíbila“ a „nejméně dala“.

Třetí až čtvrté místo v hodnocení nejmenšího přínosu (10 výskytů) patří shodně hrám *Tulení pohádka* a *Muzeum moderního člověka*. Druhá uvedená hra měla velmi rozporuplné hodnocení, nerovnoměrně rozložené podle cvičebních skupin, ve kterých se realizovala. Celkově se umístila vysoko, co se oblíbenosti týče v první polovině sledovaného období. V něm bodovala i v položce pocitu největšího přínosu, i když nedosáhla na první příčky. Ve druhé polovině sledovaného období se její hodnocení zhoršilo. Totéž platí o *Pantomimách* na pátém místě. Opět se potvrdilo, že dopad jednotlivých aktivit v různých cvičebních skupinách se lišil. Nelze tedy říci, že zařazení úspěšné/neúspěšné hry z jedné skupiny vedlo vždy k úspěchu/neúspěchu ve skupině jiné.

Shodu oblíbenosti a míry subjektivního pocitu přínosu shrnuje Tab. přílohy C-7. Z celkového počtu 119 odevzdaných výstupních dotazníků se pouze 20 studentů domnívalo, že aktivita, která se jim nejvíce líbila, jim také nejvíce přinesla. Ostatní studenti považovali za nejvíce přínosné jiné aktivity, které pro ně byly obtížnější.

„...Zkrátka bylo toho dost, na čem jsme si mohli tříbit mysl a brousit jazyk. Přiznám se, že chvílemi to byl pro mne boj s větrnými mlýny, zvláště pak ve chvílích, kdy se ode mne vyžadovala značná část improvizace. Ale musím říct, že ač se tomu moje povaha zuby nehty bránila, udělal jsem určitý pokrok, za což jsem docela rád. Takové chvíle sice nepatřily k mým nejoblíbenějším,

ale vytěžil jsem z nich asi nejvíce. Obecně bych pro tento předmět mohl stanovit takové pravidlo, že čemu jsem se nejvíce bránil, z toho jsem také nejvíce vytěžil.“

Kája, B1

Shodu neoblíbenosti a míry subjektivního nejmenšího přínosu shrnuje Tab. přílohy C-8. Oproti součtu shody oblíbenosti a pocíťovaného přínosu aktivit se čistý součet shody neoblíbenosti a nejmenšího přínosu o více než třetinu navýšil. Celkem 32 studentů se domnívalo, že hra, která se jim nejméně líbila, jim zároveň nejméně přinesla. Převážně se jednalo o *Tulení pohádku* (14 výskytů) a *Kanadu* (12 výskytů). Ve zdůvodněních se opakují poukazy na dlouhé trvání jednoho tématu, špatnou spolupráci mezi kolegy, stížnosti na kolegy, kteří hru nevzali vážně, ale i vlastní neschopnost vcítit se do situace. S velkým odstupem jsou pak zmíněny ještě *UBH* a *Muzeum moderního člověka*. Toto souhrnné hodnocení ze všech cvičebních skupin bylo ovšem nerovnoměrně rozloženo mezi jednotlivé cvičební skupiny, a obsahuje pouze čtyři aktivity. Negativní hodnocení u aktivit *Tulení pohádku* a *Muzeum MČ* je soustředěno vždy v jedné cvičební skupině. Studenti ve většině případů opakovali stejné důvody, pro které se jim hra nelíbila, a pro které se zároveň domnívají, že pro ně nebyla přínosem.

Ve 35 případech se studenti namísto uvedení jedné nebo dvou konkrétních aktivit uchýlili ke generalizujícím odpovědím typu „všechny“ (hry) nebo „žádná“ (hra). Někteří z těchto studentů využili obou otázek zaměřených na polarizované postoje „nejvíce mi dala“ a „nejméně mi dala“ („žádná mi nic nedala“ a „nic mi nedalo“). Část respondentů s vyhraněným postojem k předmětu tak v jednom dotazníku vyjádřila svou celkovou spokojenost či nespokojenost rovnou dvakrát, část pouze jednou. Jiní studenti odpovídali nelogicky. (Jedna a tatáž studentka jednou uvedla zobecňující tvrzení: „žádná hra mi nic nedala“, nicméně poté jmenovala konkrétní aktivitu s nejmenším přínosem.)

Z 35 obecných odpovědí ohledně oblíbenosti/neoblíbenosti a přínosu/ne-přínosu jich bylo 18 kladných („nebyly nepříjemné hry“ nebo „bez přínosu byly pouze ty, na kterých jsem nebyl“), 14 záporných („většina se mi nelíbila“ a „posledních 11 mi nic nedalo“). 2 odpovědi měly neutrální charakter, kdy student sám relativizoval svou odpověď („obecně se mi nelíbily sólové výstupy před skupinou, stresuje to, ale je to třeba“).

7.2 Závěrečná výstupní písemná hodnocení

Podrobnější hodnocení předmětu měla přinést polostrukturovaná závěrečná výstupní písemná hodnocení, jejichž odevzdání bylo jednou z podmínek udělení zápočtu. Odevzdalo je 108 studentů, kteří předmět ukončili.

Cílem požadavku na zpracování závěrečné písemné reflexe bylo především získat širší odpovědi na otázky uvedené v dotazníku a nové postřehy, připomínky v dotaznících nezmíněné. Za tímto účelem obdrželi absolventi hrubý nárys toho, co má jejich písemná výpověď obsahovat.

Zda se splnila/nesplnila vstupní očekávání

Zda a co jsem v předmětu získal/a

Klady a zápory předmětu

Vlastní postřehy, připomínky, doporučení

Protože (jak uvedeno v kapitole 5) se v prvním sledovaném akademickém roce ukázalo, že studentům činí potíže vytvořit písemnou souhrnnou reflexi předmětu až po skončení semestru, následující akademický rok přinesl přidání povinnosti vedení a průběžného odevzdávání studentských deníků z předmětu. Požadavky na formu výstupní písemné reflexe však trvaly v nezměněné podobě.

Volné texty závěrečných hodnocení jsem zpracovala formou kódování, kdy jsem provedla sémantickou analýzu textů.

Dále jsem použila i metodu prostého výčtu, neboť: „*Sledováním frekvence a výskytu určitého jevu se dozvídáme také něco podstatného o kvalitě*“ (Čermák a Štěpaníková, in Miovský 2006, s. 223).

Pro bližší ozřejmění práce s texty uvádím i přímé citace ze studentských textů. Kvůli dodržení etických pravidel jsou autoři uvedeni pouze křestními jmény nebo přezdívkami, kterými tito studenti byli osloveni ve svých cvičebních skupinách, a s označením příslušné skupiny. Do citátů není stylisticky zasahováno. Opraveny jsou pouze pravopisné chyby, kterých se autoři dopustili, případně je dodána krátká vysvětlivka kvůli chybějícímu kontextu.

V uvedených výpovědích se vyprofilovaly kategorie, které odpovídají výchovným a vzdělávacím cílům dramatické výchovy, které uvádí Valenta (Valenta, 1997, s. 46-47).

Některé jednotlivé výpovědi spadají zároveň do několika kategorií, případně subkategorií zároveň. V takovém případě je uvádím v obou z nich.

V oblasti sociálního rozvoje (Tabulka 7-1) je nejčastěji zmiňována „komunikace“ v nejširším slova smyslu – celkem ve 38 případech. Koresponduje to s výsledky ze vstupních dotazníků ohledně očekávání od předmětu. Studenti na ni zaměřili největší pozornost. Ze 30 závěrečných písemných hodnocení vyplynulo, že jejich autoři očekávali v podstatě sociálně psychologický výcvik, nejčastěji nácvik konkrétních situací z profesního života. Z nich pak 18 přesto vyjádřilo spokojenost s průběhem a náplní kurzu, zatímco 12 vyjádřilo různou míru nespokojenosti, že se jim tohoto výcviku nedostalo.

Tabulka 7-1 Kategorie sociální oblast – písemná hodnocení

Subkategorie	Hodnocení	Výskyt
Komunikace obecně	celkem	38
Z toho konkrétně:	+	18
Větší očekávání SPV, nicméně spokojen/a	-	12
Požadavek na SPV ve větší míře, nespokojen/a	+	8
V jiných souvislostech		
Seznámení s novými kolegy, navázání přátelských vztahů	+	33
Dobrý kolektiv ve cvičební skupině, dobrá parta, spolupráce	+	20
Nespolupracující kolegové, rušení práce	- (= +)	8
Rozdíly mezi prací ve skupině a ve dvojici	neutrální	6

„Čekal jsem více teorie a cvičení o komunikaci jako takové, jinými slovy jsme pouze zkoušeli své možnosti nabyté z dřívějších dob na zadané téma, což mně osobně nevadilo, pouze překvapilo. Také nutno podotknout, že cvičení dělá mistra, tudíž k jistému pokroku došlo tak či tak, šlo jen o to, odhodit zábrany a osmělit se.“

Tomáš, A1

„Myslela jsem, že se zde naučíme jak komunikovat v různých situacích, které nás potkají v práci, při komunikaci s nadřízenými i ostatními lidmi...Do dramataku chodili mladí lidé při studiu na základní škole nebo na střední, možná chodí doted, ale když jste na technické škole a musíte mít volitelný předmět, který je navíc dotovaný jako humanitní předmět, očekáváte, že vám to dá více do budoucna“.

Evík, A2

Dále studenti nejčastěji zmiňovali možnost samotného navázání nových přátelských a kolegiálních vztahů. Tato skutečnost je hodnocena jednoznačně jako pozitivní. Vyučovací formy obvykle realizované na fakultě totiž neskýtají studentům mnoho příležitostí k přímé sociální interakci.

„Setkávání se v malé skupině studentů, kteří si vzájemně nehledí jen na záda, ale znají se dokonce i jménem, společně se smějí vtipným situacím či hláškám, je určitě změnou oproti plným posluchárnám a cvičením s cizími lidmi.

Ája, A1

„Díky tomuto předmětu jsem poznala nové spolužáky, které jsem dříve pouze potkávala na chodbách, a o někom jsem ani nevěděla, že by vůbec do této školy chodil. Rozdíl je v tom, že v těchto hodinách jsme byli nuceni vzájemné komunikace, a tím nám bylo umožněno vzájemné navázání kontaktu.“

Hanka, A2

Navazující a částečně překrývající pozitivně hodnocenou subkategorii je pak vytvoření dobrého spolupracujícího kolektivu.

„Nejvíce mne potěšilo, že jsme se všichni oslovovali křestními jmény už od prvních hodin. Tím se mezi námi vytvořily takové vztahy, jaké se na jiných hodinách obyčejně nevytvoří“.

Mart'as, A1

„Předmět mě celkem překvapil a zaujal. Prvním předpokladem je dobrá komunikativní parta, kterou jsme dle mého soudu zdatně vytvořili, pod taktovkou akčních jedinců“.

Kuba, A2

Další související subkategorie pak vyjadřuje nespokojenost s kolegy, kteří sabotovali společnou práci, a svým postojem znemožňovali ostatním věnovat se naplno probíhajícím aktivitám. Jednalo se především o tzv. „kazisvěty“ případně i „šášky“ tedy o studenty, kteří zůstávali záměrně mimo, aby zkazili drama nebo si vynucovali pozornost (Morganová a Saxtonová, 2001, s. 69-70). Tímto postojem se netajili ani v písemných výpovědích.

„Ak by som mal vyvodit' celkové hodnotenie a výsledky z mojej strany, boli kurzy zábavné len ak sme si zábavu zariadili sami“.

Boss, A3

„Niektore hry, ktore sme hrali ma aj celkom bavili, ale podotýkam, že väčšinou sme si tú zábavu robili sami, inak by to nebola moja šalka kavy.

Pán, A3

Tyto postoje narušily celý průběh práce během semestru ve skupině A3, kde se těchto jedinců sešlo více. Jak dále uvádějí Morganová a Saxtonová: *„Modlete se, aby se vám všechny výše popsané problémy nesešly v jedné třídě“* (tamtéž, s. 72). Co se týče hodnocení rozvoje v sociální oblasti, kritika nespolutracujících kolegů vyznívá tedy kladně ve prospěch předmětu, nicméně je z ní zřejmé, že postoje bojkotujících studentů jeho účinnost snižovaly.

„Jedna z věcí, která mi ale vadila, byla, že někteří lidé ve skupině, obzvláště když se (předem) znali, kazili záměrně hodinu. Asi víte sama nejlépe, kdo to byl“.

Tom, A3

„Zápory (předmětu): Ne všichni chtěli hrát“.

Helča, A3

Vzácně se vyskytla i přání studentů po postihu nespolutracujících kolegů.

„A nebojte se někoho prostě vyrazit ze třídy v zájmu kolektivu. P. si to minule zasloužil, a já s L. skoro také. Pokud na ten předmět chceme chodit, tak se podle toho musíme chovat“.

Svíťa, A1

V individuálně psychické oblasti (Tabulka 7-2) je nejčastěji zmiňována subkategorie trémy, nejistoty při veřejném vystupování, kterou deklarovalo v počátku kurzu 23 studentů. Z nich 14 uvedlo, že jim kurz pomohl alespoň částečně tyto pocity odstranit. 7 studentů je zmínilo v počátku předmětu, ale nebylo si jisto, za došlo ke zlepšení, nebo to neuvedli. 2 studenti se domnívali, že jim kurz v tomto ohledu nepomohl.

Dále studenti nejčastěji zmiňovali subkategorii metakognitivních poznatků, vnímání myšlení vlastního i ostatních lidí. 20 studentů pozitivně hodnotilo, že je kurz přiměl zabývat se úspěšně uvědomováním si myšlenkových procesů; 1 student konstatoval, že očekávané zlepšení sebepoznávání nepozoruje.

Subkategorie vnímání chování jiných lidí byla hodnocena jako přínos kurzu všemi 12 studenty, kteří ji zmínili. 3 další studenti uvedli jako přínos, že je kurz přiměl zamýšlet se nad různými situacemi z běžného života. Některé odpovědi zde uvedené spadají i do kategorie etické oblasti, protože zároveň obsahují i úvahy o morálnosti či nemorálnosti lidského jednání.

Rozporuplné hodnocení měla subkategorie Kreativita, tvorba, fantazie. Z 11 studentů, kteří ji uvedli v hodnoceních, se 6 domnívalo, že předmět byl v tomto ohledu přínosný.

„...Řekl bych, že se u toho (vymýšlení) dalo dost vyřádit a použít různé fantazie, jak si myslíme, že se věci změní.“

Martin, B1

Tabulka 7-2 Kategorie individuálně psychická oblast – písemná hodnocení

Subkategorie	Hodnocení	Výskyt
Zbavování se trémy, sebejistota obecně		23
Z toho konkrétně:		
Zlepšení výchozího stavu	+	14
Změna výchozího stavu neuvedena nebo neví	neutrální	7
Výchozí stav nezměněn	-	2
Vnímání myšlení		21
Z toho konkrétně:		
Obecně		8
Vnímání vlastního myšlení, sebepoznání zlepšeno	+	4
Vnímání vlastního myšlení, sebepoznání nezlepšeno	-	1
Vnímání myšlení jiných lidí zlepšeno	+	8
Vnímání chování a jednání jiných lidí	+	12
Zamyšlení nad životními situacemi	+	3
Kreativita, tvorba, fantazie		11
	+	6
	-	5

5 studentů vyjádřilo nespokojenost.

„Na hodinách by som pridal trochu viac voľnosti v prejave a vystupovaní a kreativite študentov, aby mohli na základe svojich idejí konštelovať rôzne životné situácie, ktoré by neboli vopred pripravené, a tým by využívali improvizáciu, pretože väčšina životných udalostí nie je vopred pripravená.“

Boss, A3

„Nebyla brána v potaz sebemenší kreativita, fantazie či představivost, což jsem v předmětu tohoto typu předpokládala.“

James Bond, A3

Z širšího kontextu těchto konkrétních hodnocení pak vyplynulo, že nesouhlasná vyjádření se týkala jednak typu realizovaných dramatických her, jednak pedagogických výtek vůči hře v roli. Většina nesouhlasných vyjádření se koncentrovala ve skupině A3. Studenti si přáli „více volnosti“, resp. jim připadal omezující předem připravený námět příběhu či požadavek dovést příběh ke konci. Hlavní nesouhlas se týkal pedagogických výtek vůči pitvoření se a šaržovitému předvádění při hře v roli.

Etickou oblast (Tabulka 7-3) studenti ve výstupních písemných hodnoceních téměř pominuli. Přestože i jeden z větších hrových celků *Tulení pohádka* cílil právě na otázky provinění a adekvátního trestu, do závěrečných hodnocení se to nepromítlo. V závěrečných hodnoceních se studenti soustředili na jiné aspekty dílčích částí této hry. Komentáře k etickým otázkám se zde vyskytly zřídka.

Tabulka 7-3 Kategorie etická oblast – písemná hodnocení

Subkategorie	Hodnocení	Výskyt
obecně	neutrální	6
Zamyšlení nad životními situacemi	+	3

„Náš stát je plný egomaniaků, zla, korupce, pomluv, a trpí vážným nedostatkem charakteru. Přál bych každému člověku, v této zemi, aby měl možnost strávit alespoň nějaký čas na takovýchto hodinách“.

Honza A2

„Kdybych měla nějak shrnout slovy, co mi předmět dal, tak bych asi řekla... a zamyšlení se nad spoustou věcí v životě, nad kterými jsem dříve nepřemýšlela, a ani mě třeba nenapadly“.

Míša, A2

Fakulta stavební pravidelně každý semestr vypisuje anketu hodnocení studia jako evaluační nástroj. Studenti jsou proto zvyklí hodnotit průběh výuky i pedagogické působení. Ti z nich, kteří se ankety účastní, jsou zvyklí vyjadřovat své názory a postoje na toto téma, není to pro ně nezvyklý úkol. Anketa je anonymní stejně tak, jako byla studentům zaručena anonymita jejich

písemných hodnocení před udělením zápočtu. Tak se podařilo získat názory studentů na předmět i z tohoto úhlu pohledu (Tabulka 7-4).

V hodnocení této oblasti vznesli studenti konstruktivní připomínky. Nejčastěji zmiňovali diskuse v hodinách o proběhnuvších aktivitách. Zde se většinou vyhýbali kategorickým soudům, svoje připomínky formulovali jako doporučení z vlastního subjektivního pohledu. 12 studentů se domnívalo, že tyto debaty případně rozborů by měly být častější a rozsáhlejší, 6 studentů si je přálo naopak omezit.

Tabulka 7-4 Kategorie pedagogická oblast, vedení předmětu – písemná hodnocení

Subkategorie	Hodnocení	Výskyt
Reflexe aktivit, diskuse přímo v hodinách	neutrální	18
Z toho konkrétně		
Domnívá se, že jich má být více		12
Domnívá se, že jich má být méně		6
Zdlouhavé instrukce	-	14
Nepochopení instrukcí	-	10
Malý spád her a diskusí	-	1
Přístup pedagoga ke studentům		11
Z toho konkrétně		
Dobry	+	7
Špatny	-	4
Pohyb, aktivizace	+	6

Vzhledem k četnosti výtek k zdlouhavým instrukcím v prvním sledovaném akademickém roce ve skupinách A1 – A3 (celkem 14) jsem se na poskytování instrukcí následně zaměřila. Ve druhém sledovaném roce se ve skupinách B1 – B4 se připomínka objevila už pouze jednou. Zároveň se tím odstranil problém s nepochopením poskytnutých instrukcí – v prvním roce zmíněno 9x, ve druhém pouze 1x. Tato připomínka ze strany studentů průběhu předmětu pomohla.

Přístup pedagoga ke studentům byl výslovně zmíněn v 11 případech. 7 studentů hodnotí kladně, 4 záporně. Většina záporných hodnocení se soustředila ve cvičební skupině A3.

Kladně bylo hodnoceno v 6 případech, že součástí práce v předmětu jsou pohybové činnosti, a aktivizace z nich vyplývající.

V oblasti pocíťovaného přínosu předmětu byla ve výstupních písemných hodnoceních zmiňována nejčastěji sociální oblast v kategoriích „komunikace“, „kooperace ve skupině“ a individuálně psychická oblast v kategoriích „umenšování trémy“ a „vnímání myšlení“.

7.3 Studentské deníky

Studenti ve druhém sledovaném akademickém roce měli za povinnost vést si z předmětu deníky z jednotlivých lekcí, a odevzdávat je na každé následující hodině. Nový požadavek se týkal 66 studentů (ze skupin B1 - B4), kteří vstoupili do předmětu. Toto opatření sloužilo jednak studentům jako prostředek k průběžnému reflektování průběhu kurzu, jednak sloužilo pedagogovi jako průběžná zpětná vazba a jako výzkumná metoda.

Ze strany studentů nebyl tento požadavek zprvu přijat vstřícně.

„Jediné, co mi trochu vadí, je nutnost psaní těchto deníčků. Protože nejsem příliš zdatný, jak ve sdělování svých pocitů, tak ani v psaní jakýchkoli slohových útvarů.“

Kendy, B4

Jak jsem již uvedla výše, tvorba souvislého textu byla pro danou cílovou skupinu natolik nezvyklý úkol, že bylo třeba studentům opakovaně objasňovat jeho účel, a z něj vyplývající požadavky. Zpočátku se vyskytovaly texty popisné, které rekapitulovaly pouhou náplň hodiny nebo naopak pouhý výčet pocitů bez jejich kontextu. V tomto ohledu se po průběžném objasňování zadání situace během semestru zlepšovala, nicméně část studentů stále stěží dostála formálnímu zadání, a tyto texty prakticky nešly výzkumně vytěžit.

Studenti plnění tohoto nepopulárního úkolu často odkládali, přestože si byli vědomi, že tento přístup je kontraproduktivní.

„Tak bych asi měl napsat, že hodinu jsme měli v pondělí, a já píšu hodnocení v neděli. Proto možná zadání nebo účel, který předpokládal vyučující, nebude splněn.“

Miki, B1

Výjimkou nebyly ani situace, kdy studenti s omluvou nedodali deník včas, a vytvářeli jej za několik lekcí zpětně najednou. Časová prodleva se pak projevila ve zpracování textu.

Postupem času se nechuť k vedení deníků umenšovala, především u studentů, kteří tuto povinnost neplnili pouze formálně.

„Všechno si uvědomujeme při zpětném psaní deníčků o tom, co jsme prožili, nám pomáhá utříbit si myšlenky a přesunout je do dlouhodobější paměti.

Honza, B2

U deníků již nebylo možné z důvodů poskytování průběžné zpětné vazby zachovat anonymitu autora. To s sebou samozřejmě nese riziko úmyslného zkreslování, kdy se subjekt vyjadřuje tak, jak si myslí, že je od něj očekáváno. Na tuto možnost upozorňuje i Navrátilová „*Některé děti mívají tendenci ...formulovat svůj názor tak, aby se jím zavděčily pedagogovi nebo někomu ve skupině vrstevníků*“ (2014, s. 16). Toto chování svých kolegů předjímal i jeden ze studentů:

„Jednou z největších nevýhod neboli záporných věcí vidím, psát si z každého cvičení povinně svůj deník. Podle mého názoru by to měla být volitelná, dobrovolná věc. Protože nevěřím, že každý student vede poctivě svůj deníček. A určitě se mezi námi najdou takoví, kteří píšou lži, nepravdivé věci a líbivé jen aby splnili vše k tomu, aby získali 2 kredity. Což je podle mne dost blbá věc“.

Robin, B3

O nedůvěře ke kolegům (možná i k pedagogovi) v této výpovědi svědčí i to, že student ji učinil až v závěrečném anonymně odevzdávaném písemném výstupu koncem semestru, nikoli v samotném deníku. Dále i o tom, že přesto, že ve všech výzkumných metodách použitých v tomto šetření se na čelních místech v subjektivním hodnocení předmětu umístily přátelské vztahy mezi zúčastněnými studenty, nelze tento výsledek paušalizovat.

I přes výše zmíněné skutečnosti a rizika této metody splnily deníky svůj účel a umožnily lepší vhled do toho, jak studenti průběžně vnímali účinky dramatické výchovy. Pro ilustraci příkládám v příloze D ukázkou z deníků, které svůj účel splnily.

Při zpracování deníků formou kódování se opět vyprofilovaly kategorie korespondující s kategoriemi z výstupních písemných hodnocení. Vzhledem k odlišnému zadání, k odlišnému procesu tvorby a tím i k odlišnému charakteru těchto textů však vykazují dva podstatné rozdíly.

V denících se v daleko menší míře vyskytují hodnotící soudy v rovině „dobře-špatně“. Naopak texty obsahují zamyšlení a úvahy nad jevy a situacemi, nad jejich příčinami a následky, bez kategorických soudů. Proto jsem upustila od sledování položky „hodnocení kladné / záporné“, resp. nebylo možné nahlížet na studentské výpovědi tímto způsobem. Druhý rozdíl plyne z detailnosti deníkových výpovědí. Jasněji se prokázalo, kdy jednotlivé výpovědi spadají

zároveň do několika kategorií, případně subkategorií. Počet takových výpovědí se zvýšil oproti závěrečným písemným výstupům. V takové situaci je opět uvádím v obou případech. Výčet zahrnuje počet deníků, v nichž je zmiňována daná subkategorie (případně její konkrétní část), nikoli četnost jejího výskytu v jednom deníku.

V sociální oblasti (Tabulka 7-5), je nejčastěji zmiňovanou subkategorií opět komunikace, která je reflektována alespoň jednou ve všech odevzdaných denících. Studenti rozlišovali ještě části této subkategorie (nonverbální komunikace/řeč těla a verbální komunikace), které odpovídají použitým metodám – pohybovým nebo zvukovým.

Projevila se však odlišnost od závěrečných písemných hodnocení. V krátkém časovém odstupu od průběhu konkrétních aktivit studenti neuvažovali tak často o jejich okamžité praktické využitelnosti, ale vstřebávali vlastní zážitky.

Tabulka 7-5 Kategorie sociální oblast - deníky

Subkategorie	Výskyt
Komunikace	55
Z toho konkrétně:	
Nonverbální komunikace/řeč těla	29
Verbální komunikace	15
Komunikace obecně	11
Specifika spolupráce práce v malé skupině, případně ve dvojicích, vztah jednotlivce a kolektivu	20
Narušování práce nespolupracujícími jedinci v kurzu	4
Seznámení se s novými lidmi v úvodu kurzu	2
Postupné sblížení s kolegy v průběhu semestru	15

Nejčastěji se studenti zabývali řečí těla, včetně proxemiky.

„Na druhou stranu chápu, že ne všem, včetně mne, vyhovoval takto blízký kontakt, de facto v osobní zóně se spolužáky“.

Eliška, B3

„Nicméně jsem nakonec dokázal vyhodnotit, který pocit z příběhu ve mně převládá, a s vypětím všech sil jsem k tomu pocitu dokázal vymyslet i sochu, kterou se mi víceméně podařilo ztvárnit tak, jak jsem zamýšlel“.

Jelen, B1

V počtu výskytů následovala komunikace verbální, a na třetím místě komunikace obecně, především ve smyslu vzájemné domluvy. Některé z těchto výpovědí zasahují i do subkategorie spolupráce.

„Vůbec nebrali v úvahu, že jsem něco vymyslela, anebo mě s tím poslali někam. Tak jsem se na to vykašlala.“

Lucka, B3

Kromě zamyšlení se nad absolvovanými aktivitami se v denících vyskytují i další, pouhá popisná konstatování (24 výskytů), že daná lekce byla zaměřena na komunikaci, avšak bez jakékoli vnitřní reflexe. Svědčí to o tom, že tito studenti si kromě použité metody uvědomovali i dílčí cíle lekcí, ale hlouběji se nad jejich průběhem nezamýšleli, případně z jiných důvodů nenaplnili přesně zadání úkolu vést si deník, a nezaznamenali prožité a procítěné.

Druhá subkategorie sociální oblasti v četnosti výskytů se týkala skupinové spolupráce především v malých skupinách.

Reflexe skupinové spolupráce v malé skupině zahrnují kritiky všech členů vlastní skupiny.

„Prostě se nikomu nechtělo vymýšlet konkrétní provedení muzea, a jen jsme se bavili o variantách naší budoucnosti, které byly občas hodně vtipné“.

Krejča, B3

Postřehy zahrnují i samotná sebekritická konstatování autorů vlastní o neochotě zapojit se do práce zcela naplno. Ty pak spadají i do kategorie z individuálně psychické oblasti, kde autor reflektuje vlastní psychické procesy.

„Měl jsem si zvolit svůj tým, což se mi líbilo a bavilo mne to, vybral jsem si lidi, o kterých vím, že jsou tvořiví, a už jsem s nimi měl dobrou zkušenost z předešlých her. Při tvoření jsem se tedy držel spíše v pozadí, což mi vyhovovalo.“

Kendy, B3

Studenti vyjadřují spokojenost se skupinovou kooperací v malé skupině.

„Myslím, že náš výstup se povedl, a byli jsme schopni dobře spolupracovat, i když se (ještě) dobře neznáme“.

Anča, B1

Na úrovni celé cvičební skupiny pak studenti negativně hodnotí rušící a nespolupracující kolegy, ale vnímají i posun v jejich chování.

„Nelíbilo se mi, když se R. nebo jak se jmenuje, začal vzpouzet svým arogantním chováním. Když ho to tak moc obtěžuje se zapojit, nebo tam vůbec být, tak at' se sebere a jde jinam“.

Erik, B4, 1. hodina

„Opět přišla na řadu skupinová spolupráce. Při pohledu na jednoho člověka mě přepadla špatná nálada, protože jsem měl pocit, že bude mít zase různé připomínky, což by se mi upřímně moc nelíbilo. Skoro jsem ho nemohl poznat, choval se úplně jinak než ve velké společnosti lidí. Mile mne to překvapilo.“

Erik, B4, 6. hodina

Studenti reflektují, jak byli přijati kolektivem.

„V danou chvíli jsem nevěděl, jestli mám o strachu z výšek před třídou mluvit, protože jsem se bál, že se v kolektivu najde někdo takový, kdo to nedokáže pochopit a bude se pošklebovat. Naštěstí se toto ale nestalo.“

Vašek, B3

Z druhé strany vypovídají i o tom jak se kolektiv může reagovat na jednotlivce. Následující výpověď je podána ze subjektivního pohledu, kdy se student domnívá, že i ostatní sdíleli jeho pocity. (V kontextu ostatních deníků: zmíněný student D. byl v jiném deníku zmíněn jakožto „machrující“ jedinec.)

„D. jsme si tam docela solidně podusili, z čehož jsme měli všichni obrovskou radost.“

Venca, B4

Při porovnání z výstupními dotazníky, v nichž studenti vysoce hodnotí seznámení se s novými lidmi, s novými kamarády, poskytují průběžně vedené deníky obraz tohoto seznamování. Termín setkání „s novými lidmi“ ale zmiňují po první hodině kurzu v deníku pouze dva studenti. Dalších 25 používá termín „cizí lidé“ nebo „neznámí lidé“, a to v souvislosti s trémou a nervozitou až strachem. Podrobnější přehled a komentář uvádím v následující kategorii individuálně psychické oblasti, kam jsem zvládání trémy zařadila. Teprve v průběhu kurzu deklaruje 15 studentů umenšování těchto nepříjemných pocitů, postupné sblížování a

navazování přátelských vztahů. Tento proces je zmiňován od konce první hodiny po osmou hodinu.

V individuálně psychické oblasti (Tabulka 7-6) byla stejně jako v závěrečných písemných hodnoceních nejčastějším pojmem tréma. Deníky obsahovaly mnohem detailnější a bezprostřednější výpovědi, a zabývaly se o trémou a strachem z veřejného projevu z mnoha aspektů, proto jsem ponechala každý z nich v samostatné subkategorii.

Studenti zmiňovali trému ve 25 případech na první hodině, dále pak přetrvávající ostych po dobu první poloviny semestru. Strach z veřejného vystoupení přiznala tedy zpočátku téměř celá polovina ze 66 studentů, kteří měli povinnost vést si deník. Jedno z potvrzení těchto trémy a obav je mimoděčně vyjádřené právě volbou slovních prostředků. V denících z první hodiny označovali studenti jim osobně neznámé nové kolegy jako „cizí lidi“. A to navzdory tomu, že je spojovala nejen jedna fakulta, ale i jeden obor a ročník, a nakonec i výběr povinně volitelného předmětu.

Tabulka 7-6 Kategorie individuálně psychická oblast - deníky

Subkategorie	Výskyt
Vlastní tréma, obavy z veřejného vystupování	25
Absence trémy	2
Pozorování trémy u jiných	5
Obavy ze ztrapnění při okamžitém nesplnění zadání	6
Postupné zbavování se trémy	8
Přetrvávání pocitu trémy	1
Vnímání vlastního myšlení, sebepoznání	8
Vnímání myšlení jiných lidí	19
Vnímání chování a jednání jiných lidí	21

„Při prvním cvičení, když jsme měli předstoupit před celou třídu a představit se, nějak jsem nevěděl, co o sobě mám říkat, a úplně jsem se netěšil. Tento postup je asi normální u většiny lidí, že nevědí, jak se mají na úvod prezentovat před velkou skupinou úplně cizích lidí.“

Vašek, B4

2 studenti sami od sebe uvedli, že trémou netrpí, což svědčí o jejich předpokladu, že toto téma bude v jiných denících diskutováno; 5 dalších uvedlo, že pozorují příznaky trémy i na ostatních.

V 6 případech se téměř doslova opakovala obava ze ztrapnění před skupinou, pokud někdo přijde se stejným nebo podobným nápadem například při pohybovém brainstormingu. Obava ze ztrapnění se v denících vyskytuje naposledy v osmé hodině.

„Zjistil jsem, že na těch hrách je lepší se „hlásit“ mezi prvními, protože když pak člověku dojdou nápady ale ostatní je maj', vypadá (i když to tak není) jako blbec.“

Bělda, B3

Od druhé hodiny vypovídají studenti o vznikajících kamarádských vztazích.

„Přijde mi, že si na skupinu začínám rychle zvykat, že to bude takové divné, až se zase rozejdeme“.

Michal, B3

Další vyprofilované subkategorie zahrnují metakognitivní oblast.

Sledováním procesů vlastního myšlení se zabývalo pouze 8 studentů, zatímco úvahami o myšlenkových procesech kolegů více než dvojnásobek – 19.

„ Myslím, že jsem hodně náladový, tudíž bych podobné situace spíš řešil podle daných okolností než podle své povahy“.

Miki, B1

„Další společná hra se mi líbila, z důvodu že bylo krásně vidět, jak každý z nás nad určitými věcmi uvažuje zcela odlišně“.

Kendy, B4

Nejčastěji – v 21 případech studenti spojovali předpokládané myšlenkové procesy svých kolegů s jejich myšlením a chováním.

„ A znovu se mi dárek dostává do ruky, to jsem tak výraznej'?? Hele, Kuba ještě nedostal od nikoho, chudák. Tak já mu ho dám, všiml jsem si, že má podobné úvahy a názory jako já, to se mi líbí“.

Lukáš, B1

Dvě z aktivit předmětu byly cíleny na etickou oblast *Tulení pohádka* a kratší hrový celek *Tisícikoruna*. V bezprostředních deníkových záznamech jimi studenti na rozdíl od závěrečných věnovali pozornost. (Tabulka 7-7):

Tabulka 7-7 Kategorie etická oblast - deníky

Subkategorie	Výskyt
Situace běžného života, kdy neexistují objektivní nároky na řešení, hodnotové žebříčky	26
Porušení kodifikovaných norem	16
Globální problémy	13
	55

Nejvíce zaujala problematika řešení situace z každodenního života, dělení se o materiální hodnotu (peníze) v situaci, kdy nárokuje nemají jednoznačnou míru nároků ve hře *Tisícikoruna*. Toto téma diskutovalo 26 studentů. K otázce viny a adekvátního trestu ve hře *Tulení pohádka* se vyjádřilo v deníku 16 studentů. Ke globálním etickým problémům lidstva a jeho ničivého vlivu na planetu Zemi se vyjádřilo 13 studentů. K zamyšlení nad nimi je přiměřlo vytváření analogických situací k literárním textům z literatury faktu a hra *Muzeum moderního člověka*, kdy měli za úkol předjímat vývoj lidské civilizace.

V oblasti pocíťovaného přínosu předmětu byla v denících zmiňována nejčastěji sociální oblast v kategoriích „komunikace“, „kooperace ve skupině“ a „navazování vazeb s lidmi“, a individuálně psychická oblast v kategoriích „umenšování trémy“ a „vnímání myšlení“. V denících studenti věnovali pozornost i etické oblasti.

7.4 Interview

Interview s absolventy předmětu v delším časovém odstupu zjišťovalo trvalost účinnosti předmětu *Dramatické techniky v komunikaci* na osobnostní a sociální rozvoj absolventů tohoto

předmětu. Umožnilo srovnání bezprostředního hodnocení po skončení předmětu ve výstupních materiálech (výstupní dotazníky, závěrečná písemná hodnocení a deníky).

Pozvání k rozhovoru obdrželi studenti nejdříve po dvou letech od absolvování předmětu na kontaktní adresu, kterou uvedli ve výstupním písemném hodnocení, případně i na školní emailovou adresu. Pokud bylo možné, byli požádáni i formou osobního kontaktu. V této době se studenti nacházeli v magisterské etapě studia, kdy trávili ve škole méně času než v bakalářském studiu. Jak uvedeno v kapitole 4, někteří z absolventů předmětu již tou dobou ani nebyli studenty fakulty. Pozvání vyhovělo 28 studentů, tj. čtvrtina absolventů; 1 studentka – negativně hodnotící předmět ve výstupních materiálech – je vysloveně odmítla.

Rozhovor byl veden polostrukturovanou formou. Základní otázky byly tyto: *Co si Vám utkvělo po (více než) dvou letech z předmětu? Pamatujete se, jak jste ho tehdy hodnotil/a?. Jak byste ho zhodnotil/a nyní s odstupem jakožto zralejší jedinec? Vzpomínáte si na nejvíce pozitivní a negativní dojem? Domníváte se, že tento předmět má smysl pro studenty vysoké školy technického zaměření?.* Studenti měli možnost tyto otázky rozvinout a přidat vlastní aspekty aktuálního náhledu na předmět.

V průběhu natáčení rozhovorů však vyplynula nová zjištění. Za prvé u některých interviewovaných studentů docházelo k překryvu vzpomínek na předmět *Dramatické techniky v komunikaci* s čerstvějšími vzpomínkami na předmět *Komunikační dovednosti* z posledního ročníku bakalářské etapy. Za druhé téměř u všech studentů se nejsilnějším přetrvávajícím dojmem stalo vytvoření nových sociálních vazeb. Tento trend naznačený již ve výstupních materiálech se potvrdil. Proto byly postupně do rozhovorů přidány i otázky k těmto novým zjištěním.

Rozložení studentů, kteří byli ochotni interview poskytnout, po cvičebních skupinách bylo následující, jak uvádí Tabulka 7-8:

Tabulka 7-8 Studenti, kteří poskytli interview

skupina	A 1	A 2	A 3	B 1	B 2	B 3	B4	celkem
počet	8	4	3	4	3	1	5	28

Rozložení interviewovaných studentů po cvičebních skupinách bylo až na dva případy rovnoměrné, a odráží počty studentů, kteří se v daných skupinách předmětu účastnili. Nejpočetnější zastoupení vykazuje skupina A1, která byla i v reálu nejpočetnější cvičební

skupinou vůbec, protože v daném semestru se realizovala pouze jedna skupina. Nejmenší zastoupení vykazuje skupina B3, která byla i v reálu jednou ze dvou nejméně početných skupin. Ve dvou případech (skupiny A1 a B1) požádali studenti o možnost účastnit se rozhovoru ve dvojici.

Pro ilustraci jsou uvedeny v příloze E přepisy rozhovorů z různých cvičebních skupin s různým zpětným vnímáním předmětu.

Pro 16 ze 28 interviewovaných studentů byly první příznačnou zmiňovanou charakteristikou předmětu konkrétní aktivity, které se v předmětu realizovaly, tedy výukové prostředky. Pro 6 studentů pak kolektiv, se kterým předmět absolvovali, 3 studenti si vybavili jako první způsob vedení předmětu, a 3 studenti zmínili přímo přínos předmětu.

Nejčastěji zmiňované kategorie v rozhovorech jsou „komunikace“, „navázání vztahů s novými lidmi, vytvoření dobrého kolektivu“ a „odpočinkový a uvolněný charakter předmětu ve srovnání s ostatními předměty“. Tyto kategorie korespondují se zjištěními ze závěrečných písemných vyjádření i z výstupních dotazníků.

Nejčastěji zmiňovanou kategorií byla „komunikace“ s 15 výskyty. Z toho 12 studentů hodnotilo kladně ve smyslu rozvinutí buď přímo vlastních schopností, nebo přiznávali předmětu tuto potencialitu. 3 studenti se naopak domnívali, že jim předmět v tomto směru nepomohl, protože – jak vyplývá z výpovědí – očekávali spíše nácvik konkrétních komunikačních situací s přesným návodem.

„Já si myslím, že (předmět má smysl) určitě, protože technici mají všeobecně docela problém s komunikací s lidma, a vůbec s vystupováním, protože jsou jako takoví uzavření.

Nikola, A2

„Jako třeba teď jak jsme měli ty Komunikační dovednosti. Tak tohleto mi třeba přišlo jako lepší předmět. ...V těch Dramatických technikách jsme všichni čekali, že se taky něco naučíme. A my jsme se tam jakoby nic nenaučili. ...Jako opravdu, když to řeknu laicky, (očekávali jsme) že nás naučíte nějaký figle, jak někoho něčím zaujmout, jak někomu něco podsunout, jo.“

Terka, A3

Vyskytují se i rozpory, kdy student na jedné straně tvrdí, že předmět mu přinesl rozvoj komunikačních dovedností spolu s dalšími pozitivy, na druhé straně by jej ze studijních plánů vyřadil.

„Mně se to fakt líbilo, ten předmět (YDT) ...nebyly to vlastně jenom komunikační dovednosti nebo nějaký mluvení, ale bylo tam i to hraní s tím mluvením.“

„Jako zrovna tady ten předmět, o kterém se bavíme (YDT), si myslím, že úplně ne (nemá místo ve studijním plánu technické univerzity), ale ty Komunikační dovednosti si myslím, že jo.“

Čermi, B 4

Vzhledem k tomu, že v prvních natočených rozhovorech studenti přiznávali vliv interference, překrytí zážitku předmětu YDT s předmětem *Komunikační dovednosti*, zjišťovala jsem dalšími přidávanými otázkami četnost a důvod výskytu tohoto jevu. Předměty měly odlišnou koncepci i formu výuky. Komunikační dovednosti byly úzce zaměřené na tvorbu a obhajobu bakalářské práce, kombinovaly nepovinné přednášky s povinnými cvičeními. Ve cvičeních se jednalo o výcvik prezentačních dovedností pouze vybraných žánrů s pevnými pravidly.

Ze 16 rozhovorů, kde studenti předměty porovnávali, se 1 studentce ve vzpomínkách zcela překryly, a 4 absolventi přiznali částečný překryv. 11 studentů však bylo v rozhovoru schopno odlišnou koncepci a cíle obou předmětů jasně rozlišit. Z nich se však někteří zamýšleli nad důvody směřování obou předmětů svými kolegy.

„ No, mně se to (YDT) strašně motá s tím KODem. Nevím, jestli budu schopna rozlišit, co se absolvovalo na kterém tom předmětu. Ono to bylo hrozně podobný.“

Nikola, A2

„Tam jsme se taky představovali. Kdo co dělá, a tak, to jsme dělali jak v tom tak i v tom“.

Baslik, B2

„ Je pravda, že když jsem šla sem teď, tak jsem si říkala no, a co bylo v tom KODu, a co bylo v tom dramaťáku. ...Je to i tím, že je to stejná třída, že jsme seděli opět tady. Protože já, když nad něčím přemejšlím, tak si vybavím i to prostředí. ... Seděla jsem, myslím i na stejném místě“.

Zůza, A2

„Asi jde o to, že pro lidi, kteří nemají vztah k humanitním vědám, tak tam nedokážou – chtěl jsem říct jako nuance rozlišit – ale tam ty nuance nejsou, protože tam jsou obrovský rozdíly. Ale pokud to tam člověk jakoby nechce vidět, tak to neuvidí, no. ... Řekl bych, že většina těch, kteří v těch předmětech neviděli rozdíl, byla těch, že oba předměty jim připadaly zbytečný“.

Bohy, A2

Druhá nejčastější kategorie byla „*seznámení s novými lidmi, vytvoření dobrého kolektivu*“ – zmíněna 12 studenty. Této kategorii jsem věnovala zvláštní pozornost, protože se opakovala ve všech výstupech – v dotaznících, v písemných vyjádřeních i v denících. Přidáním dalších doplňujících otázek do rozhovorů bylo možné hlouběji zmapovat, jak probíhá formování sociálních vazeb mezi studenty na FSv. Potvrdilo se zjištění z předchozích výstupních materiálů. Formy výuky obvykle realizované na fakultě zvláště v bakalářské etapě studia neskýtají mnoho možností k týmové práci ani ke vzájemné komunikaci mezi studenty. Navíc v prvních ročnících dochází k velké tzv. úmrtnosti nastoupivších studentů, kteří fakultu opouštějí. Mnohé z čerstvě navázaných vazeb tímto zaniknou. Studenti ve druhém ročníku, kdy navštěvovali předmět *YDT*, se tak často ocitali na fakultě bez kolegů, kteří by jim byli blízcí. V kombinaci se skutečností, že aktivity v předmětu realizované byly pro nadpoloviční část studentů naprosto nezvyklé, to ovlivňovalo průběh předmětu. Řídce se ale vyskytli ve skupinách jedinci, kteří sami sebe deklarovali jako extroverty, a kteří neměli potíže s navázáním kontaktů ani s trémou před jim neznámými lidmi.

„ Je pravda, že v tom druhém ročníku už je to takový, že předtím hodně lidí odešlo. Hodně lidí vyhazovali, třeba čtyřicet procent. ... To studium je takový, že většinou se tam s těma lidma nebavíte, na těch kruzích. Tuto to byl přece jenom předmět, kde jsme dělali věci společně. A tady na těch... většinou vyžadují individuální práci. ... On (student) si najde (sociální vazby), ale ne tak široké. Najde si tak dva tři lidi z toho kruhu, se kterejma se bude většinou bavit, a s ostatníma se v tom cyklu moc nesejde.

Venca, B4

„ Protože tady je víc tý techniky, a občas prostě řešíme věci jenom o tom, kdo co udělal, jaký úkoly, nebo kdo co neudělal, jenom o tom prostě mluvíme. ... I v soukromí. ... A právě když o tom přemluvíme, tak už nevíme, o čem bysme mluvili dál. To jenom – co máš, jaký problémy ve škole – on ti to řekne, ty řekneš, jaký máš problémy ve škole, a to. A to je konec.“

Julia, A3

„Já mám spíš problém s tím bejt jakoby osamocenej'. Že na sebe nabaluju ty lidi. Přirozeně.“

Šafí, A1

Třetí nejčastější výskyt zaujala charakteristika předmětu „*odpočinkový a uvolněný ve srovnání s ostatními předměty*“ – 9 výskytů. Odpočinek od techniky a nízká náročnost předmětu vedla i tabulku očekávání od předmětu (viz kapitola 6). Studenti v rozhovorech uváděli, že studium shledávají náročné jak časově, tak i po stránce jednostranné rozumové zátěže, a že hledali

kompensaci. Kvůli subjektivně pocíťované náročnosti studia vyhledávali v nabídce povinně volitelných předmětů kurzy, které této představě odpovídaly.

„Ten mozek musí přestat myslet na ty věci, kterejma se normálně zabývá. Ale samozřejmě já jsem na tu školu šel proto, že jsem se tím chtěl zabývat. Ale všeho moc škodí, že jo.“

Filip, B1

„Určitě jsem to (výběr povinně volitelného předmětu) bral vylučovací metodou, abych... V tej' době jsem sháněl předměty, kde nebudu muset nic moc dělat. ... Co nejsnazší prostě dosažení toho zápočtu. Co nejmenší práce“.

Venca, B4

Samotné očekávání pouhého odpočinkového charakteru však nemělo přímou vazbu na přístup k práci v hodinách. Mnozí studenti, kteří uváděli pouze tato očekávání, aktivně spolupracovali jak s kolegy, tak s pedagogem. Promítalo se to ovšem do hodnocení přínosu předmětu, který nepocíťovali.

„Mne to celkem bavilo. Ale je to takový, že... Moc jsem to nemoh' ... nešlo mi to brát vážně, ten předmět...Příčina je asi spíš ve mně. Protože já když vidím něco takovýho jakoby hravýho, tak to беру jenom jako hru“.

Šafi, A1

Dalším subtématem, které iniciovali studenti svými vyjádřeními v rozhovorech, byla otázka užití fiktivních námětů, související důvěry v drama a následného transferu do vlastního života. Jedné studentce vadilo vstupovat do fiktivního prostředí, 3 studenti připouštěli, že tato okolnost mohla ovlivnit jejich přístup k dané aktivitě nebo přístup jejich kolegů. Jedna studentka uvedla, že jí fiktivní kulisy příběhu nevadily, a dvěma studentům naopak umožňovaly lepší soustředění na ohnisko problému.

„Dala bych ty příběhy do reálnýho života, jako to, co nás ted' nejvíc může potkat jako studenty, třeba nástup do práce nebo něco takovýho“.

Maruška, A3

„Ta pohádka tomu dodávala trošku vzdálenost a asi jako nerealistickou rovinu, na někoho to mohlo působit“.

Svíťa, A1

„Já bych jenom k tomu řek', že mně naopak to spíš pomáhalo, ta forma nějaké té... pohádkového prostředí. Kde vlastně jsme si vytvořili nějaké jakoby kulisy, do kterých se člověk zasadil. Nemusel si vymýšlet všechno, nemusel si představovat nějakou reálnou situaci, a mohl se zaměřit opravdu jenom na to, co...jak on by se zachoval v té dané situaci. Pro mne to bylo spíš uvolňující než jako svazující.

Honza, A2

V celkovém hodnocení předmětu s odstupem dvou až tří let tedy studenti nevykázali podstatný rozpor s písemným hodnocením bezprostředně po skončení předmětu. Nezměnilo se hodnocení v elementární rovině: „Byl jsem spokojen/a – nebyl jsem spokojen/a“. Nezměnil se ani nejlepší či nejhorší dojem z předmětu, pokud si jej studenti sami s odstupem času vybavili.

V oblasti pocíťovaného přínosu předmětu byla v rozhovorech zmiňována nejčastěji sociální oblast v kategoriích „komunikace“ a „kooperace ve skupině“.

7.5 Potvrzení/vyvrácení hypotéz

Na základě srovnání vstupních dotazníků a závěrečných písemných hodnocení bylo možné zjistit, jak studenti reflektují předmět jako celek bezprostředně po jeho absolvování; na základě srovnání těchto materiálů s rozhovory pořizovanými v odstavu 2-3 let bylo pak možné zjistit případný posun v těchto hodnoceních.

Celkem 108 absolventů předmětu odevzdalo jak vstupní dotazník s uvedením typu školy a s uvedením míry zkušeností s dramatickou výchovou, tak závěrečné písemné hodnocení. Vstupní dotazníky obsahovaly očekávání od předmětu. Většina závěrečných písemných hodnocení byla vztažena právě k těmto očekáváním, která studenti vůči předmětu měli při jeho zápisu. Podstatné rozpory v uvedení očekávání od předmětu mezi vstupními dotazníky a závěrečnými písemnými hodnoceními se však nevyskytly. Někteří studenti bez konkrétního očekávání přínosu či „jiného“ ve vstupním dotazníku posléze ve výstupních hodnoceních přidali navíc jisté představy o charakteru kurzu, které při vstupu do předmětu měli. Ovšem neuváděli vysloveně, zda by jejich naplnění považovali přímo za přínos. Proto při zpracovávání studentských hodnocení vycházela z toho, jaká očekávání studenti uvedli ve vstupním dotazníku.

Analýzou textů závěrečných výstupů kódováním se vyprofilovalo 9 níže uvedených kategorií hodnocení, desátou kategorií je neuvedení přímého hodnotícího soudu.

1. Moje očekávání byla splněna – jsem spokojen/a
2. Moje očekávání byla splněna částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a
3. Moje očekávání sice nebyla splněna, ale předmět mi přinesl místo toho jiný přínos – jsem spokojen/a
4. Moje očekávání sice nebyla splněna, ale – jsem spokojen/a
5. Moje očekávání nebyla splněna – jsem nespokojen/a
6. Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky (nebo nic), ale předmět mi přinesl něco víc – jsem velmi spokojen/a
7. Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky (nebo nic) – jsem spokojen/a
8. Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky (nebo nic) – jsem částečně spokojen/a
9. Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky (nebo nic) – jsem nespokojen/a
10. Neuvádí, vyhýbá se přímému zhodnocení, neví

Jako problém vnímám vysoký počet studentů (21%) kteří nezaujali vůči předmětu ve výstupních materiálech zřetelné hodnotící stanovisko. Mohlo to být způsobeno i určitým alibismem, kdy se studenti rozpakovali vyjádřit případné negativní stanovisko, ale mnoho „nehodnotících“ studentů i uvedlo, že si přínosem předmětu není bezprostředně po jeho skončení jisto.

„Naplnit cvičení činností, která bude studenty bavit, a bude mít současně i nějaký smysl, je podle mého názoru úkol přinejmenším obtížný. Proto bych nerad říkal, že by něco mělo být tak nebo jinak, nebo že všechno je špatně“.

Jenda, A2

„Závěrem bych napsal, že tento předmět byl pro mne zajímavou zkušeností; jestli mi něco zásadního dal, si nejsem jistý:“

Honza, A1

Z celkového počtu 108 respondentů, kteří odevzdali vstupní dotazník a závěrečné písemné hodnocení, jich 69 (64%) vyjádřilo spokojenost s předmětem ve smyslu samotného kladného přijetí kurzu – tj. bez ohledu na to, zda pocíťovali subjektivní pocit přínosu, a 7 studentů (6,5%) vyjádřilo částečnou spokojenost. 9 studentů (8%) vyjádřilo nespokojenost. 23 studentů hodnotící soud neuvedlo.

Hypotéza I/I: „Studenti FSv ČVUT mohou kladně přijmout kurz dramatické výchovy, přestože obsah kurzu není jejich profesní odborností, a forma kurzu se vymyká formě na technické univerzitě obvyklé“ se naplnila z větší části.

7.5.1 Vliv absolvované střední školy na hodnocení předmětu

Cílem zkoumání bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že typ absolvované školy je jedním z činitelů, který ovlivňuje studentské hodnocení kurzu – Hypotéza I/3 A.

Vyprofilované kategorie hodnocení jsem zkoumala z hlediska typu absolvované střední školy, tedy dle rozdělení na gymnazisty a studenty odborných škol. Studenti technických lyceí zde jsou zařazeni mezi absolventy škol odborných. Mezi 108 uvedenými respondenty se nacházelo 58 absolventů gymnázií a 50 absolventů technických škol, tedy v poměru 54%:46%.

Celkové pořadí na prvních třech místech v celkovém hodnocení zaujaly kategorie: „*Mým očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – jsem spokojen/a*“ (29%), „*Moje očekávání byla splněna – jsem spokojen/a*“ (19%) a „*Očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a*“ (11%). Výsledky shrnuje Tab. přílohy C-10 *Celkové hodnocení předmětu* Rozdíl mezi absolventy jednotlivých typů škol dokumentují Tab. přílohy C-11 *Hodnocení předmětu absolventy gymnázií* a Tab. přílohy C-12 *Hodnocení předmětu absolventy odborných škol*. Mezi gymnazisty zaujala první místo kategorie „*Moje očekávání byla splněna – jsem spokojen/a*“ (26%), a druhé místo kategorie „*Mým očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – jsem spokojen/a*“ (19%). Mezi absolventy odborných škol zaujala s obrovským odstupem první místo kategorie „*Mým očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – jsem spokojen/a*“ (40%). Žádná z dalších kategorií nepřesáhla 10%. Mezi gymnazisty se nacházelo i větší množství nespokojených studentů. Nespokojenost vyjádřilo 6 gymnazistů (9%) – z toho 2 pro nesplněná očekávání, a 4 byli nespokojeni i při očekávání nenáročného a odpočinkového předmětu. Absolventi absolventů vyjádřili nespokojenost pouze 3 (6%) – z toho 2 pro nesplněná očekávání, a 1 i při očekávání nenáročného a odpočinkového předmětu.

Vzhledem k tomu, že absolventi gymnázií mají větší zkušenost se společenskovedními předměty, existoval předpoklad, že budou vůči takovému předmětu vznášet více konkrétních očekávání. Proto jsem se zaměřila na odpovědi těch studentů, kteří uvedli ve vstupním dotazníku konkrétní očekávání od předmětu ve smyslu přínosu, tj. jiné než pouze odpočinek od techniky nebo nenáročnost. V dotazníku se jednalo o odpovědi: „*očekávám přínos*“, nebo „*očekávám jiné*“. Z celkového počtu 108 studentů, jejichž odpovědi ze vstupního dotazníku

bylo možno srovnat s výstupními hodnoceními, jich konkrétní očekávání uvedlo v dotazníku 40 (37% z celkového počtu). Z nich bylo 25 tj. téměř dvě třetiny gymnazistů, a 15 tj. více než jedna třetina studentů odborných škol. Jejich hodnocení Tab. přílohy C-9 – *Hodnocení studentů s očekáváním dle typu absolvované střední školy*.

Mezi 40 studenty, kteří deklarovali konkrétní očekávání od předmětu, dle předpokladu početně dvojnásobně převažovali gymnazisté nad studenty odborných škol. U gymnazistů se očekávání uspokojivě naplnila z nadpoloviční většiny, u 15 (60% z nich); další 4 gymnazisté (18%) předmět hodnotili pozitivně, přestože jejich konkrétní očekávání se přesně nevyplnila. Spokojenost vyjádřily tři čtvrtiny gymnazistů. U studentů odborných škol se očekávání uspokojivě naplnila z jedné třetiny 5 (33%), druhé místo v četnosti odpovědí 3 (20%) zaujímá pouze částečné splnění očekávání. Dva studenti z odborné školy (13%) uvedli spokojenost s jiným přínosem, než očekávali původně. Spokojena tak byla polovina absolventů odborných škol. Míra nespokojenosti u gymnazistů této skupiny byla 8%, u absolventů odborných škol 13%. Po třech studentech z obou skupin nevedlo žádné hodnocení.

Mezi studenty, kteří měli od předmětu konkrétní očekávání přínosu, byli více zastoupeni gymnazisté než absolventi jiného typu školy, a byli také spokojenější s naplněním svých očekávání.

Hypotéza **I/3A** o vlivu absolvované střední školy, resp. zkušenosti se společenskovědními předměty na studentské hodnocení se naplnila.

7.5.2 Vliv předchozích zkušeností s dramatickou výchovou na hodnocení předmětu

Cílem zkoumání bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že předchozí zkušenost s dramatickou výchovou je jedním z činitelů, který může ovlivnit studentské hodnocení kurzu – Hypotéza **I/3B**.

Studenti se zkušeností s dramatickou výchovou

Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou měla dle analýzy cílové skupiny v kapitole 6 pouze pětina, konkrétně 24 ze 118 studentů, kteří vyplnili úvodní dotazník. Z toho 2 studenti ze ZUŠ, 11 ze ZŠ a 11 z různých kurzů neformálního vzdělávání. Z těchto 24 studentů pak 4 neukončili předmět odevzdáním závěrečného písemného hodnocení. Závěrečná hodnocení tak odevzdalo pouze 20 studentů, kteří měli nějakou předchozí zkušenost s dramatickou výchovou. Z těchto 20 studentů se 3 vyhnuli přímému hodnocení, resp. je nevedli. Vyjádřilo se pouze 17 studentů. Hodnocení této skupiny uvádí příloha Tab. přílohy C-13 *Hodnocení studentů se zkušeností s DV*. Takto malý počet respondentů však neumožňuje vyvozovat zobecnující

závěry. Lze je pouze vyčíslit, a ilustrovat na jednotlivých výpovědích, proč byla či nebyla naplněna očekávání těchto konkrétních studentů.

Nejčastějším postojem – v jedné třetině v této malé skupině se zkušenostmi s dramatickou výchovou byla kategorie „*Mým očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a.*“. Na druhém místě pak kategorie „*Moje očekávání byla splněna – jsem spokojen/a*“ Nespokojen byl jeden student. V této skupině však celkově převážili studenti, kteří měli očekávání konkrétního přínosu předmětu. Z několika málo získaných výpovědí se lze domnívat, že tato očekávání se úzce vázala ke konkrétní formě DV, se kterou tito studenti setkali v minulosti, a kterou předmět poměřovali. Očekáváním této skupiny byla dramatická výchova s akcentem spíše na výsledný výstup určený pro diváka.

Kategorie: Moje očekávání byla splněna - jsem spokojen/a

Zkušenost: neformální vzdělávání, dramatický kroužek

Očekávaný přínos: Chtěl jsem komunikovat, učit se pořádně mluvit.

Tenhle předmět mi dal celkem dost, až mě to překvapilo.... Jsem extrovert a dost otevřený jakékoliv konverzaci, a tady jsem si uvědomil, že kolikrát mluvím až příliš. Také jsem se tu dověděl něco o sobě, jako když jsme tahali za nos. Uvědomil jsem si, že se mi vůbec nelíbí být někým ovládan, a že chci být samostatný... Škoda že takových předmětů není víc.

Petřan, A3

Kategorie: Moje očekávání byla splněna pouze částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a

Zkušenost: neformální vzdělávání, dramatický kroužek na gymnáziu, zážitkové kurzy, praxe skautského vedoucího.

Očekávaný přínos: Nová inspirace, náhled na to, jak se to dělá.

„Původně jsem doufal v nějaké moře suché a pro mne aplikovatelné teorie, a ne něco jako dramatický kroužek pro odrostlé stavaře. Zas z jiného úhlu pohledu mi předmět přinesl něco velmi cenného. S některými účastníky předmětu jsem se spřátelil, a nyní s nimi i běžně komunikuji. To dává předmětu a Vašemu zpracování několik významných plus!“

Svíťa, A1

Kategorie: Moje očekávání sice nebyla splněna, ale předmět mi dal jiný přínos – jsem spokojen/a

Zkušenost: neformální vzdělávání, dramatický kroužek na ZŠ

Očekávaný přínos: Poznání zajímavých aktivit i zkušeností

„Mé očekávání bylo, že se zde více přiučím dramatickým dovednostem, jako to je v klasických dramatických kroužcích, nicméně zde se kladl větší důraz na diskusi, což mne malinko zklamalo. Ale zase na druhou stranu tam byla ta hodina, kdy jsme psali, kde bychom chtěli žít a tak dále, dozvěděl jsem se hodně o ostatních... Protože to byla poslední hodina (v rozvrhu) nás všech, vedli jsme vášnivé rozhovory i po skončení výuky, což u normálních hodin nebývá.... Sečteno podtrženo, Dramatické techniky v komunikaci mě velice bavily, a budu je doporučovat ostatním jako výbornou volbu v bloku společenských věd.“

Bohy, A2

Kategorie: Mým očekáváním byl především odpočinek od techniky a nízká náročnost – nejsem ani spokojena ani nespokojena

Zkušenost: DV na 1. i na 2. stupni ZŠ

Očekávání: Dle dotazníku odpočinek od techniky a nízká náročnost, dle výstupního hodnocení i „učit se vyjadřovat, působit na okolí“.

„ Ač jsem od předmětu očekávala úplně něco jiného, hodiny mne docela bavily... Co se týče her, žádná mi nepřišla úplně k ničemu nebo strašně nudná. Zajímavé byly postřehové hry. A myslím si, že jsme se často dobře bavili, a odreagování na této škole je opravdu nutné.“

Zůza, A2

Kategorie: Mým očekáváním byl především odpočinek od techniky a nízká náročnost – jsem spokojen/a.

Zkušenost: DV na 1. stupni ZŠ, amatérské divadlo.

Očekávání: Dle dotazníku odpočinek od techniky, dle výstupního hodnocení i divadlo.

„Když jsem si dramatické techniky zapisovala, čekala jsem od nich asi trochu něco jiného, vzhledem k tomu, že už jsem dramatařka kdysi absolvovala v různých podobách. Tak nějak mi bylo jasné, že to asi nebude mít s dramatařkou úplně společné rysy, ale divadlo mi na vysoké škole chybělo. V některých hodinách jsem měla opravdu pocit, že naše skupina je na jedné vlně, že dokáže spolupracovat nejen mezi sebou, ale i s lektorem.“

Maruška, B1

Kategorie: Moje očekávání nebyla splněna – jsem nespokojen/a

Zkušenost: DV na 1. stupni ZŠ

Očekávaný přínos: Kreativita, fantazie, zábava

„Myslela jsem, že budeme mít možnost projevit sami sebe a něco do toho vložit ze sebe. Opak byl pravdou. Stále jsme jen plnili nějaké požadavky, a jakmile jsme se odchýlili trochu od Vaší představy z plánu, bylo všechno špatně.“

James Bond, A3

Studenti se zkušeností s aktivitami podobnými dramatické výchově

Předchozí zkušenost s aktivitami, v nichž se vyskytovalo zařazení prvků dramatické výchovy, mělo dle analýzy cílové skupiny v šesté kapitole celkem 32 ze 118 studentů, kteří vyplnili úvodní dotazník. To odpovídá 27% z celkového počtu studentů. Z těchto 32 studentů pak pouze dva neukončili předmět odevzdáním závěrečného písemného výstupu. V této skupině se třetina studentů vyhnula přímému hodnocení, hodnotilo tak 20 studentů. Hodnocení této skupiny uvádí Tab. přílohy C-14 *Hodnocení studentů se zkušeností s prvky DV*. Ve skupině studentů se zkušeností s aktivitami zahrnujícími prvky dramatické výchovy se vyrovnává počet studentů, kteří deklarovali očekávání od předmětu, a studentů, kteří očekávali pouze nenáročnost a odpočinek od techniky. Na prvních místech se zde umístily kategorie „*Moje očekávání byla splněna, jsem spokojen/a*“ a kategorie „*Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – jsem spokojen/a*“ – obě po 17%. Na třetím místě kategorie „*Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – předmět mi dal něco víc*“ – 13% z hodnotících studentů. Jeden student (3%) uvádí jiný přínos, než očekával. Ve skupině studentů se zkušeností s aktivitami s prvky dramatické výchovy bylo na elementární úrovni „*jsem spokojen/a – nejsem spokojen/a*“ spokojeno a předmět přijalo pozitivně 50% studentů. Dalších 10% bylo spokojeno částečně, 6% bylo nespokojeno. 33% studentů z této skupiny nevedlo hodnotící soud.

Studenti bez zkušenosti s dramatickou výchovou

Nejpočetnější skupinu ze všech tvořili studenti, kteří neměli s dramatickou výchovou vůbec žádné zkušenosti. Ze studentů, kteří vstupovali do předmětu bez jakékoli takové zkušenosti, jich zakončilo předmět 58 odevzdáním závěrečného písemného výstupu. Z nich se pak 10 vyhnulo přímému hodnocení, hodnotilo 48 studentů. Výsledky jejich hodnocení shrnuje příloha Tab. přílohy C-15 *Hodnocení studentů bez zkušenosti s DV*. V této skupině jednoznačně převažuje kategorie studentů, kteří vstupovali do předmětu pouze s očekáváním nenáročnosti a odpočinku od technických předmětů, a byli spokojeni (34%). Druhou zastoupenou kategorií,

ale s velkým odstupem - je skupina studentů, kteří deklarují, že očekávání přínosu, se kterými do předmětu vstupovali, byla splněna (19%). Na třetím místě, „*Mým jediným očekáváním byla nenáročnost a odpočinek od techniky – předmět mi dal něco víc*“ (14%). Ve skupině bylo na elementární úrovni „jsem spokojen/a – nejsem spokojen/a“ spokojeno a předmět přijalo pozitivně 70,5% studentů. 2,5% bylo spokojeno částečně, 10,5% bylo nespokojeno. 17% studentů z této skupiny nevedlo hodnotící soud.

Ze srovnání těchto tří sledovaných skupin dále vyplynulo, že čím menší míra zkušenosti s dramatickou výchovou, tím méně konkrétních očekávání vůči předmětu skupina vykazovala.

Hypotéza **I/3B** o vlivu zkušenosti se samotnou dramatickou výchovou na studentské hodnocení se zde naplnila částečně. Je třeba ji rozdělit na dvě hypotézy, respektive odlišit samotné pozitivní přijetí předmětu na úrovni „jsem spokojen/a – nejsem spokojen/a“ (bez ohledu na subjektivní pocit přínosu hodnotících studentů) od jejich pocíťovaného přínosu. Skupina bez jakékoli zkušenosti s dramatickou výchovou vykazovala vyšší spokojenost se samotným přijetím předmětu než skupina se zkušeností s prvky dramatické výchovy. Co se týče subjektivního pocitu přínosu, pocíťovali ho stejnou měrou – ze třetiny – jak studenti ze skupiny se zkušeností s aktivitami podobnými dramatické výchově, tak i studenti ze skupiny bez jakýchkoli zkušeností s DV (34% a 33%). Ve skupině bez jakékoli zkušenosti totiž byl nepatrně vyšší podíl studentů, kteří na žádný přínos z předmětu neaspirovali. Ve skupině se zkušeností přímo s dramatickou výchovou převažovali spokojení studenti, i studenti s pocíťovaným přínosem, avšak tato skupina nebyla dostatečně početná pro vyslovení zobecňujícího závěru.

7.5.3 Vliv očekávání na hodnocení předmětu

Cílem zkoumání bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že očekávání, se kterými studenti vstupují do předmětu, jsou jedním z činitelů, který ovlivňuje studentské hodnocení kurzu – Hypotéza **I/3C**.

Skupina bez očekávání přínosu předmětu

Mezi všemi 108 studenty, kteří předmět absolvovali a vyjádřili se k němu, převažovali v celkovém součtu studenti, kteří uvedli, že očekávali od předmětu především nenáročnost a odpočinek od technických předmětů nebo vůbec nic – 68 ze 108 –, což představuje 63%. Tento přehled shrnuje Tab. přílohy C-17 *Hodnocení studentů bez očekávání přínosu*. Z nich pak 20 bylo spokojeno naplněním právě tohoto přání vzneseného vůči předmětu. Dalších 11 studentů z této skupiny vyslovilo ve výstupních materiálech spokojenost s podotknutím, že předmět měl jiný charakter, než původně očekávali. Znamená to, že při vstupu do kurzu určité představy o

jeho náplni měli, ale neformulovali je jako očekávání přínosu ani jako jiná očekávání. Proto jsem je v tomto přehledu vyčlenila do samostatné subkategorie. 12 studentů pak uvedlo velkou spokojenost s přínosem předmětu, který původně neočekávali. 5 studentů bylo nespokojeno.

Pro ilustraci uvádím příklady z vyjádření studentů z jednotlivých kategorií.

Kategorie: očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a

„Ve finále, když o tom přemýšlím, jsem si aspoň odpočinul od technických předmětů, a před střední hospodou jsem si vyčistil hlavu. Našel jsem pár nových přátel, pobavil jsem se a znovu jsem se ujistil, že humanitní předměty není můj šálek kávy.“

Řehi, B1

Kategorie: očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a

„Myslím, že mi dramatické techniky do života daly docela dost, vnímám teď více věcí na lidech a jejich osobnostech, a to i věci, které by mě dříve opravdu vůbec nenapadlo pozorovat, nebo bych si jich nikdy sama nevšimla. Jsem velice ráda, že jsem si vybrala právě tento předmět.“

Dita, A1

Kategorie: očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a částečně

„Pokud by se mě někdo zeptal v budoucnu, co jsem měla za volitelný předmět a jestli bych ho doporučila, tak bych řekla, že je to pohodové, ale člověk musí být komunikativnější. A ne něco takového, jako jsem já.“

Kačka, B4

Kategorie: očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/a

„V závěre můžem skonstatovat, že předmět mi dal jediné, a to výborný pocit zo svojej delikátnej selektovacej schopnosti při výbere vysokej školy, práve kvôli ktorej som eliminoval spoločenskovedné vysoké školy.“

Boss, A3

U skupiny, která očekávala pouze odpočinek od techniky a nenáročnost, tedy převážili studenti, kteří předmět sice přijali kladně, ale byli uspokojeni pouze jeho formou a subjektivně hodnocenou nenáročností (30%). Spadali do kategorie „očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky nebo nic – spokojen/a“. Lze o nich tedy říci s určitostí pouze to, že je aktivity zaujaly a bavily, nikoli však to, že hodiny pro ně byly přínosem. U dalších kladných hodnocení je tedy

nutno zjistit zda byly naplněny i pedagogické cíle. Neboť jak uvádí Marušák: *Výrok : – bavilo mě to – signalizuje pozitivní přijetí lekce či činnosti, situace, a obsahuje v sobě dvě sdělení: Zaujalo mě to a přineslo mi to určité uspokojení. Ovšem o hodnotě činnosti či lekce nevyovídá víceméně nic.*“(2010, s. 30). Teprve potom je možné vyvodit přínos předmětu pro studenty. Lze konstatovat, že pedagogické cíle byly naplněny jednoznačně u kategorie: „*očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a*“ (18%). U subkategorie „*očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – s předpoknutím „předmět byl jiný, než jsem předpokládal/a, ale jsem spokojen/a*“ (16%) studenti sice pocíťovaný přínos vysloveně nedeklarovali, nicméně vyjádřili spokojenost i s jinými faktory než se zábavou a odpočinkem.

„Podle mne je to jeden z důležitých cílů těchto her – sblížit ostatní i v jiné rovině než je ta formální a seznámit sebe sama se svou osobností.“

Maruška, B1

V této skupině přijalo předmět kladně celkem 64% studentů. Subjektivně pocíťovaný (původně neočekávaný) přínos jasně deklarovalo pouze 18%, dalších 16% se vyjádřilo nejednoznačně. 4% byla spokojena částečně a 7% nespokojeno. Vůbec se nevyjádřilo 25%.

Skupina s očekáváním přínosu předmětu

U skupiny, deklarující konkrétní očekávání přínosu – 40 studentů – se jednalo o 9 konkrétních kategorií očekávání přínosu zmiňovaných celkem 28 studenty. Vyjádření této skupiny shrnuje Tab. přílohy C-16 *Celkové hodnocení studentů s očekáváním přínosu*. Výrazně převažovalo očekávání „*komunikace*“, respektive rozvoje komunikačních schopností v 11 případech. 12 studentů uvedlo pouze očekávání přínosu bez další specifikace.

V této skupině plná polovina – 20 studentů – spadá do kategorie „*moje očekávání byla splněna, jsem spokojen/a*“, a 2 studenti uvádějí „*moje očekávání nebyla splněna, ale předmět mi přinesl místo toho jiný přínos – jsem spokojen/a*“. Částečně spokojení 4 studenti ve výpovědích uvedli, že mají pocíť přínosu, výhrady se týkaly spíše průběhu realizace konkrétních aktivit.

Kategorie: *Moje očekávání byla splněna částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a.*

„Myslím, že (moje očekávání, která odpovídala anotaci předmětu) byla zčásti splněna, ale také by pár věcí chtělo vylepšit.

Vláša, A2

26 (65%) studentů z této skupiny tedy pocíťovalo přínos, a 75% přijalo kurz kladně. U 4 studentů nelze zjistit s určitostí, zda subjektivně pocíťují nějaký přínos nebo pouze uspokojení z realizace kurzu – jedná se o kategorii: „*Moje očekávání nebyla splněna, ale - jsem spokojen/a*“. Další 4 studenti byli vysloveně nespokojeni.

Hypotéza I/3C se potvrdila. Očekávání přínosu, která studenti měli při vstupu do předmětu, ovlivnila hodnocení přínosu předmětu. Mezi studenty, kteří tento přínos očekávali, dvě třetiny vysloveně uvedly, že přínos pocíťují. U skupiny, která přínos neočekávala, to byla pouze necelá pětina. Samotné kladné přijetí předmětu bylo v obou skupinách téměř srovnatelné.

7.5.4 Vliv interakce pedagog-student, student-student

Cílem zkoumání bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že jedním z činitelů, který ovlivňuje studentské hodnocení kurzu je interakce pedagog – student, student - student v jiné formě než je pro studenty technické univerzity obvyklá – Hypotéza I/2A .

Analýzou výstupních materiálů bylo zjištěno, že studenti si před zápisem předmětu ve většině případů obstarali reference od absolventů předchozích kurzů, a o interaktivní formě předmětu měli informace. I v případě, že jejich vstupní představy neodpovídaly přesně náplni a formě výuky, samotná interaktivita předmětu je nepřekvapovala. Mnozí si předmět dokonce zvolili právě kvůli možnosti interakce s kolegy. Z výstupních dotazníků jsem proto vybrala pouze ty výpovědi, kdy se studenti přiznávají, že formy aktivit pro ně byly nečekané, překvapující, a které je zaskočily. Bylo to hraní her obecně, zařazení rozehrívacích her v úvodu, způsob zadání úkolu a vstupování do rolí.

Nejvíce – 15 studentů považovalo za nezvyklé hraní her na vysoké škole samo o sobě. Z toho v 9 případech hodnotili kladně, 3 studenti byli z této formy nejistí, a 3 považovali hraní her za nepatřičnou součást výuky na vysoké škole. Další samostatnou zmíněnou kategorii tvoří úvodní rozehrívací hry, které studenti diskutovali ve všech výstupních materiálech. Ze 13 studentů, kteří jimi byli silně překvapeni, je 8 hodnotilo jako velmi užitečné, 3 z nich byli na rozpacích, a 2 je vůbec nepřijali. Pocit nejistoty přiznalo 8 studentů kvůli zadávání úkolů, která neodpovídala zadáním úkolů v naukových předmětech. Z toho 2 studenti to hodnotili negativně. Jednoznačně kladně přijatým překvapením v 5 případech byla fyzická aktivita. Dalších 5 studentů naprosto neočekávalo hraní v roli, 2 z nich to uvítali, 3 pocíťovali nejistotu. Termín „role“ si studenti dovodili sami. Na základě zkušeností s předcházejícími – nezkoumanými – běhy předmětu jsem jej nepoužívala, protože často vedl k šaržovitému předvádění. Další výskyty byly ojedinělé.

Interaktivní forma výuky jakožto vnější činitel souvisí ovšem silně s vnitřním prožíváním trémy a ostychu při veřejné komunikaci, kterou přímo přiznalo 23 studentů ve výstupních hodnoceních a 25 studentů v denících. Za stresující považovala většina studentů úvodní představování na první lekci, kdy poprvé všichni prošli projevem před skupinou, a kdy si prakticky uvědomili, že v tomto předmětu nebudou pasivními příjemci. I ti, kteří nedeklarovali trému přímo, popisují, že jim trvalo několik lekcí, než přijali osobně neznámé kolegy jako partnery při hrách, a než se byli schopni soustředit na úkol. Tento stav různou měrou ovlivňoval jejich zapojení do jednotlivých aktivit. Teoretická informovanost o interaktivitě předmětu nedokázala studenty připravit na vnitřní prožitek z ní.

Možnost interakce s kolegy i pedagogem považovali studenti za velmi přínosnou, protože k ní nemají možnost ve výukových formách na fakultě obvyklých. Na druhé straně přiznali potíže při její praktické aplikaci. Tyto potíže odůvodňovali jednak malou komunikační zkušeností, jednak vlastními osobnostními charakteristikami.

Hypotéza **I/2A** se potvrdila v tom smyslu, že interakce pedagog – student, student – student ovlivňuje jak očekávání od předmětu, tak jeho hodnocení. Většinou se jedná o ovlivnění kladné, v některých méně častých případech bylo uvedeno i hodnocení záporné, vztahující se ke konkrétní formě interakce.

7.5.5 Zařazení předmětu ve studijním plánu/rozvrhu

Cílem zkoumání bylo potvrdit či vyvrátit předpoklad, že jedním z činitelů, který ovlivňuje studentské hodnocení kurzu je zařazení předmětu ve studijním plánu/rozvrhu Hypotéza **I/2B**.

Povinně volitelný humanitní předmět měli studenti oboru SI dle doporučeného průchodu studia absolvovat ve druhém roce čtyřleté bakalářské etapy. Těchto předmětů bylo vypsáno ve sledovaném období osm, a to v nabídce nečleněné do jednotlivých disciplín. Oborově nejbližší *Dramatickým technikám v komunikaci* byla *Rétorika*. Tři předměty byly z oboru ekonomie, dva z oboru historie, z jiných oborů pak po jednom *Sociologie a personalistika* a *Etika a filosofie*. V kreditovém systému byly všechny tyto předměty ohodnoceny pouze jedním kreditem. (Jeden ze studentů citovaných v práci omylem uvádí kredity dva.) Povinně volitelným odborným předmětům naproti tomu přiřazovala fakulta kredity dva stejně jako cizímu jazyku. Toto velmi nízké ohodnocení humanitních povinně volitelných předmětů působilo na studenty – jak sami vypovídali – demotivačně. Kreditové ohodnocení je vnímáno nejen jako důležitost, kterou fakulta předmětu připisuje, ale slouží též jako měřítko toho, kolik energie a snahy jsou studenti ochotni do předmětu investovat.

„Celkem mě překvapilo, že jste po nás chtěla psát si deník o tom, co se v hodinách děje. Zdálo se mi to jako moc práce na to, že je tento předmět jen za 1 kredit“.

Kuba B1

„Kdyby byl tenhle předmět za více kreditů, bral bych to jinak.“

Račí, B3

Řídce negativně hodnoceným faktorem bylo zařazení předmětu do rozvrhu. 4 výhrady vůči zařazení předmětu na pátek se vyskytly ve skupině A1, která se realizovala v páteční poledne. Studenti přiznávají snahu vměstnat individuální rozvrh do čtyřdenního týdne. Důvodem bývá jak prostá nechuť docházet do školy každý pracovní den, věnování se výdělečné činnosti, tak u mimopražských studentů též víkendové cesty do místa trvalého bydliště.

„Minus bylo pouze to, že byl předmět vypsán na pátek. Tím, že do Prahy dojíždím přes 200 km, mi to trochu komplikovalo dopravu“.

Marťas, A1

„Jelikož Rétorika připadla na pozdější odpolední hodiny, tak jsem se rozhodl právě pro Dramatické techniky. Komu by se chtělo být v pátek odpoledne ve škole“.

Jakub, A1

Jako nevyhovující pro výuku uváděli studenti v řádu jednotlivců též večerní čas od 18 do 20 hodin. V tomto čase se však realizovaly 3 skupiny ze sedmi, a počet studentů nespokojených s tímto časem jako takovým je tak v poměru k tomu nevýznamný. Souvisejícím faktorem je však únava účastníků, pokud přicházeli na lekci po celodenní výuce. Tuto únavu přiznávali v denících.

„V pondělí mám celý den od 8 bez pořádné přestávky a jen samé cvičení“. Dost náročný.“

Beda, B3

Vnímání konkrétních časů resp. termínů bylo u studentů subjektivní, a často se lišilo. Takto rozdílně vypovídali o jedné hodině dva účastníci téže cvičební skupiny, která se konala v čase 10-12 hodin:

„Doběhl jsem po ranním tréninku, od rána jsem se nezastavil.“

Baslik, B2

„Po ránu mne to cvičení probudilo.“

Jit'a, B2

Samotné zařazení předmětu do rozvrhu však byl jeden z činitelů, který studenti brali v potaz již při zápisu – 34 ze 118 (viz kapitola 6). Lze tudíž oprávněně předpokládat, že ti studenti, kterým konkrétní čas konání kurzu nevyhovoval při sestavování osobního rozvrhu, si předmět vůbec nezapsali. Kurzu se tak účastnili především studenti, kteří dobu jeho realizace považovali za dobře slučitelnou se svým osobním rozvrhem.

Občasným negativním vnějším činitelem pro průběh kurzu byly spíše buď celofakultní nebo celoškolské akce, případně nárazové úkoly či testy z povinných předmětů, kterým studenti věnovali větší pozornost. Projevilo se to jak na docházce, tak na soustředění studentů. Ti, kteří se lekce účastnili, to pak citlivě vnímali.

„Na tuto hodinu přišlo velmi málo lidí, nejspíše kvůli akci na Strahově...Bohužel jsem měl pocit, že všichni včetně mne by chtěli jít na koncert na zmiňovaný Strahov, tak nikdo neodvedl 100% výkon.“

Matěj, B4

Ukázalo se, že hypotéza **I/2B** byla vlastně dvěma hypotézami, které je třeba zkoumat odděleně. První část hypotézy **I/2B** o vlivu zařazení předmětu do rozvrhu na hodnocení studentů se nepotvrdila. Studentům sice vadilo zařazení předmětu do okrajových časů především kvůli pociťované únavě, ale byli schopni tuto skutečnost oddělit od vlastního hodnocení. Tento výstup však byl ovlivněn faktem, že bylo na rozhodnutí samotných studentů, zda si kurz v okrajových časech rozvrhu vyberou. Zato druhá část hypotézy **I/2B** o vlivu postavení předmětu ve studijních plánech na hodnocení studentů se potvrdila. Nízké kreditové ohodnocení ve srovnání s ostatními předměty ovlivnilo již vstupní postoje a očekávání studentů, vůči kterým vztahovali svoje hodnocení.

Z vnějších činitelů tedy ovlivnilo hodnocení kurzu především jeho ohodnocení ve studijních plánech, ve kterých nebyla společenskovedním předmětům přisouzena důležitost. Čas, ve kterém se předmět realizoval, ovlivňoval hodnocení v malé míře.

Obecně však lze konstatovat, že vnější činitelé ovlivňovali hodnocení kurzu méně ve srovnání s vnitřními činiteli, výjimkou byla pouze povinnost skupin B1 – B4 vést si z hodin deník. Ta také byla jediná přijata negativně.

7.5.6 Další zjištění

Nejvyšší očekávání a zároveň nejvyšší subjektivní pocit přínosu byl jednoznačně v komunikační oblasti. V této souvislosti jsem ze shromážděných textových písemných dokumentů i z rozhovorů dále zjistila, že studenti pociťují ve škole silný deficit v oblasti sociálních vazeb. Nemají k přímé komunikaci dostatek příležitosti. Převažující forma výuky na fakultě nepodporuje týmovou spolupráci; možnost sestavit si rozvrh individuálně rozvrh spolu se silnou tzv. úmrtností v prvním ročníku přetrhává ty vazby, které se při nástupu do studia stihly vytvořit. Studenti zaznamenávají i tendence k individualizaci společnosti, ani na kolejích nezaznamenávají vytváření silných vazeb.

„Třeba rodiče když studovali, tak na kolejích to bylo takový, že se víc scházeli, nebylo to takový anonymní. A teď když se třeba potkáme na Strahově na kolejích, tak je to takový... Ani se nepozdravíme skoro. A všichni tam prostě žijou na těch svých pokojích, a...“

Michal, B4

Následkem toho vzrůstá pocit nejistoty a trémy při vystupování před vlastními kolegy, a při skupinové práci. Nejsilnějším zmiňovaným kladným dojem z předmětu vůbec bylo totiž vytvoření nových sociálních vazeb. Samotná skutečnost, že se studenti s kolegy z předmětu znají křestními jmény či přezdívkami, a že spolu dokáží komunikovat i mimopracovně, pro ně byla zcela neobvyklým zážitkem. Takové sociální klima ovlivňovalo průběh kurzů, studenti se jen pomalu oprostovali od vstupních zábran při komunikaci, které přetrvávaly dle jejich vyjádření do poloviny semestru.

Zvláštní písemnou formou komunikace se sebou samým a zprostředkovaně i s pedagogem byly průběžně odevzdávané deníky. 14 studentů uvedlo ve výstupním hodnocení, že je tento úkol velmi nepříjemně zaskočil. Dva z nich však zároveň přiznali, že jim deník pomohl při rekapitulaci pro závěrečné hodnocení. Pouze jeden student vysloveně uvedl, že mu úkol nevadil. Výskyt těchto výpovědí je velmi vysoký, vzhledem ke skutečnosti, že úkol vést si deníky měli studenti až ve druhém sledovaném roce ve skupinách B1 – B4, tedy pouze ve čtyřech ze sedmi sledovaných skupin. Tito studenti však většinou neměli při vstupu do předmětu informace o nové povinnosti od předcházejících absolventů předmětu, kteří zmíněný úkol ještě neměli, a nebyli na něj připraveni.

Dalším významným zjištěním byla skutečnost, že naplnění pedagogických cílů z jednotlivých lekcí, které bylo průběžně reflektováno v denících, dle závěrečných písemných hodnocení na konci semestru nevyústilo vždy v subjektivní pocit přínosu u studentů. Velmi zřetelně se to

projevuje v etické oblasti, kdy v denících polovina studentů řešila etické otázky nastolené v hodinách předmětu ve třech aktivitách, ale do výstupních písemných materiálů se to již nepromítlo. Pouze 6 studentů v nich zmínilo nějakým způsobem etickou oblast. V těchto závěrečných hodnoceních se studenti vztahovali ke vstupním očekáváním, v nichž tuto oblast nezmiňovali. Účinnost jednotlivých lekcí v etické oblasti se tedy jeví jako krátkodobá; v delším časovém horizontu studenti přínos nezmínili.

Důležitost vstupních očekávání přínosu a důvěry v kurz potvrzuje i jev, který lze nazvat „neuvědomovaným přínosem“. Lze jej demonstrovat na příkladu studentky Lucky. Předmět si zapsala pro očekávaný odpočinek od technických předmětů a nízkou náročnost. V závěrečném hodnocení pak uvedla:

„Z předmětu jsem si odnesla málo. Sice mám víc kuráže říct, co si myslím nebo se s někým začít bavit, ale pořád radši počkám, až mě někdo osloví. Také jsem zjistila, že mám ochránářskou povahu vůči mé sestře... A poslední věc, co mi tento předmět dal je, že je mi jedno, jestli někdo vnímá mé názory.

Lucka, B3

Studentka sice zaznamenala určitý progres v metakognitivní oblasti i určitý pokrok v interakci s kolegy, nicméně přisuzovala tomu velmi malou váhu. Předmět sice hodnotila kladně, ale pouze na elementární úrovni spokojenosti pro jeho zábavnost. Dokumentuje tak subjektivitu odpovědí respondentů na otázku o přínosu kurzu. Jak uvádí Valenta: *„Dotazníkové zjišťování toho, co si zkoumané osoby o svém pokroku ve vlastním chování a jednání myslí, to není ani tak zjišťování skutečnosti, jako spíše názorů na ni“* (Valenta, 2010, s. 4-5).

Dále se prokázalo, že studenti vnímají jednotlivé lekce i jednotlivé předměty jako uzavřené jednotky, a nepřenášejí dále si zažité zkušenosti z jedné do druhé. Projevovalo se to mimo jiné i v neochotě pracovat na déletrvajícím tématu po několik lekcí z různých aspektů.

„Jelikož se pohádka o rybáři řešila už dvě hodiny, doufám, že se k ní už nebudeme vracet, a na dalším cvičení nás překvapí něco jiného.“

Rači, B3

„Nemyslím si, že mne to nějak ovlivnilo v budoucím životě. Spíš to беру jako, že už je to uzavřený, ten předmět“.

Alty, A1

Podobné výpovědi svědčí o povrchovém přístupu studentů k učení, kdy se netvoří vazby mezi jednotlivými částmi učiva, a vazby učiva ke světu. (Mareš, 1988, s. 63)

Spokojení studenti se subjektivně pocíťovaným přínosem pak vyjadřovali přání po pokračování kurzu. Vyjadřovali názor, že jednosemestrální předmět nestačí k osvojení a upevnění dovedností, je-li předmět ve studijním plánu svým charakterem ojedinělý, bez prerekvizity i bez pokračování.

„Myslím, že tento předmět je užitečný, ale jeden semestr nestačí“.

Evča, B1

„Doufám, že to pamatování (potřeb a myšlenek lidí) mi zůstane, ale obávám se, že když mi to nikdo nebude připomínat, tak budu během půl roku tam, kde jsem byl“.

Krejča, B3

V dlouhodobém horizontu v uskutečněných rozhovorech se pak u některých studentů projevilo splynutí vnímání společenskovedních předmětů *Dramatické techniky v komunikaci a Komunikační dovednosti*, i přes jejich odlišnou koncepci.

7.5.7 Shrnutí výzkumných zjištění

Stěžejním cílem této práce bylo ověřit, zda dramatická výchova je jedním z vhodných prostředků sociálně osobnostního rozvoje pro studenty terciárního vzdělávání technického oboru, a to prostřednictvím analýzy písemných výstupních materiálů zkoumané skupiny. Podmínkou účinnosti kurzu je jeho samotné pozitivní přijetí ze strany studentů. Mezi spokojené studenty spadají ti, kteří tuto spokojenost deklarovali jednoznačně – „jsem spokojen/a“.

Potvrdila se hypotéza **H – I/1** že studenti technické univerzity (konkrétně FSv ČVUT) mohou kladně přijmout kurz dramatické výchovy, přestože obsah kurzu není jejich profesní odborností, a forma kurzu se vymyká formě na technické univerzitě obvyklé.

Některé aspekty neobvyklosti výukové formy v konkrétním edukačním prostředí se ukázaly spíše výhodou. Mezi jednoznačně kladně hodnocené činitele patřila interaktivita, možnost pracovat ve skupině, zábavnost a též možnost diskuse – i když se studenti lišili v názoru na to, kolik prostoru má být diskusi vyhrazeno. Studenti vyhledávali kompenzaci jinak jednostranné zátěže naukových předmětů. U studentů, kteří nebyli této formě uvyklí, byl však dle jejich subjektivních výpovědí proces přivykání pomalý především kvůli přiznávanému ostychu při veřejném vystupování a kvůli malé zkušenosti se skupinovou spoluprací.

O naplnění pedagogických cílů a tedy o účinnosti předmětu *Dramatické techniky v komunikaci* na sociálně osobnostní rozvoj studentů terciárního vzdělávání technického oboru (hypotéza **H/II**) vypovídá subjektivně pocíťované naplnění studentských očekávání přínosu.

Lze konstatovat, že přínos přinesl předmět jednoznačně studentům, kteří hodnotili ve třech kategoriích „*Moje očekávání byla splněna – jsem spokojen/a*“, „*Očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – jsem velmi spokojen/a*“, a „*Moje očekávání nebyla splněna, ale předmět mi přinesl místo toho jiný přínos – jsem spokojen/a*“. Těchto studentů bylo v celkovém součtu 34, což představuje 31,5% z celkového počtu 108 studentů, kteří se k předmětu vyjádřili. Částečně spokojeni byli studenti z kategorie „*Moje očekávání byla splněna částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a*“ celkem – 4, což představuje necelá 4%. Vzhledem k tomu, že jimi uváděné výhrady se týkaly spíše formálních rysů kurzu než splnění očekávaného přínosu, lze říci, že i tito studenti se cítili alespoň částečně obohaceni. *Kurz Dramatické techniky v komunikaci* se tedy ukázal vhodným prostředkem osobnostně sociálního rozvoje pro více než jednu třetinu (36%) ze studentů, kteří jej zhodnotili.

Dalších 11 studentů – 10% z celkového počtu – pak zmínilo v souvislosti se samotnou spokojeností s kurzem i spokojenost se skutečností, že nebyl pouze odpočinkový a zábavný, i když od něj očekávali dle vlastního vyjádření jen tyto charakteristiky. Tuto skutečnost však nenazvali vysloveně přínosem.

Hypotéza **H/II** se potvrdila z menší části. Subjektivně pocíťovaný přínos uvedla třetina absolventů kurzů, další desetina se v tomto směru vyjádřila nejednoznačně.

8 Interpretace výsledků a diskuse

8.1 Zodpovězení výzkumných otázek

V první řadě je třeba zodpovědět na výzkumné otázky položené v kapitole 1.

- Jaký vstupní postoj zaujímali studenti FSv ČVUT k povinně volitelné dramatické výchově?

Absolvování předmětu znamenalo pro studenty především splnění jedné povinnosti v předepsaném studijním plánu. Pro zkoumanou skupinu studentů se jednalo o předmět, který není součástí jejich profesní odbornosti, a nahlíželi na něj jako na doplněk ke studijnímu plánu. Naprosto otevřeně deklarovaným zájmem u mnoha respondentů bylo absolvovat tuto povinnost s co nejmenším investovaným úsilím. Téměř polovině studentů se z tohoto úhlu pohledu jevil předmět *Dramatické techniky v komunikaci* jako nejschůdnější volba z aktuální nabídky. Stejný počet studentů sice deklaroval i zájem, ale vzhledem k tomu, že zkušenosti s dramatickou výchovou měla pouze pětina studentů, nebyl tento zájem u všech podložen reálnými očekáváním, spíše se jednalo o zvědavost, a o přání vyzkoušet si neobvyklou formu výuky. Jako významný důvod volby uváděli studenti to, že předmět nemá naukový charakter jako některé jiné povinně volitelné předměty, dále předpokládanou neexistenci domácích prací a zápočtového písemného testu. Vycházeli dále i z referencí absolventů z předchozích běhů kurzu, kteří jej charakterizovali jako zábavný. Proto studenti předpokládali předmět z jejich aktuálního náhledu odpočinkový, i přes nutnost povinného penza docházky. Přínos v oblasti vlastního rozvoje předpokládalo 37% studentů.

- Co ovlivňovalo tyto postoje?

Zkoumaná skupina bakalářských studentů oboru Stavební inženýrství byla sice homogenní ve dvou aspektech, kterými studijní obor na jedné fakultě technické univerzity a věk studentů, ale v mnoha dalších aspektech byla velmi různorodá. Studenti se lišili v předchozích zkušenostech se společenskovědními předměty obecně – což záviselo na absolvované střední škole, jednak ve zkušenostech s dramatickou výchovou. Zkušenější studenti měli o předmětu lepší vstupní představu, a vznášeli vůči němu konkrétní očekávání přínosu. Více než polovina studentů neměla s dramatickou výchovou vůbec žádné zkušenosti, a jejich představy o náplni a cílech kurzu byly, jak se během kurzu prokazovalo, nepřesné – navzdory anotaci předmětu a navzdory referencím kolegů z předcházejících běhů kurzu.

Negativně ovlivňovalo studentské postoje především velmi nízké kreditové ohodnocení všech povinně volitelných společenskovedních předmětů ve studijních plánech. Dále pak aktuální klima ve vztahu k humanitním disciplínám vůbec, kdy je třeba ve veřejných diskurzech obhajovat důvody jejich existence. Ve sledované skupině se vyskytla řada studentů, kteří vysloveně vyjádřili despekt ke společenskovedním oborům. Pokud uvedli ve výpovědích důvody, patřily k nim silná orientace výhradně na technické obory, nízká úspěšnost ve společenskovedních disciplínách na nižších stupních vzdělávání, neexistence „hmotných výstupů“ z humanitních předmětů a pochybnosti o pracovním uplatnění absolventů těchto oborů.

„Mne opravdu nebaví komentovat své pocity a zamýšlet se nad tím. Tohle jsme dělali na gymplu na ZSV a neměl jsem to rád“.

Beda, B1

- Jak studenti FSv ČVUT subjektivně vnímali přínos kurzu dramatické výchovy v osobnostně sociálním rozvoji?

Ve sledovaných sedmi cvičebních skupinách ve výstupních hodnoceních vyjádřila zřetelně pocit subjektivního přínosu třetina absolventů předmětu. Jednoznačně největší rozvoj zaznamenali tito studenti v oblasti sociální – v kategorii komunikace a ve schopnosti navazovat a prohlubovat sociální vazby. Komunikační rozvoj studenti předpokládali, vznik nových sociálních vazeb však nikoli. Jednak nepřipisovali předmětu při vstupu tuto potencialitu, jednak stávající nízkou míru a úroveň dosud existujících vazeb ve škole považovali do doby absolvování předmětu za běžný stav. V oblasti individuálně psychické zaznamenali posun ve zvládnutí trémy a ostychu při veřejné komunikaci a v interakci s neznámými lidmi. Dále uváděli metakognitivní poznatky – lepší orientaci ve vlastních myšlenkových procesech a posun ve vnímání myšlení jiných lidí. Menší část studentů vnímala během kurzu rozvoj i v etické oblasti, nepotvrdila se však trvalost účinku.

Pokud zaznívala ve výpovědích zklamání z nenaplněných očekávání v oblasti OSV, byla způsobena nejčastěji tím, že studenti očekávali nácvik situací, kde se provádějí „kulturní scénáře, které hrají spolu s úlohami“ (Sandstrom, s. 125); v podstatě očekávali sociálně-psychologický výcvik.

- Co ovlivnilo toto vnímání?

Studenti, kteří od předmětu očekávali konkrétní přínos, se soustředili především na to, zda se tato očekávání naplňují. Někteří z nich podleli konfirmačnímu zkreslení; tj.

spatřovali v předmětu pouze to, co v něm předpokládali nalézt. Pokud se očekávání nenaplnovala přesně podle jejich představ, odmítali přijmout jiné varianty nebo si uvědomovat přínos v jiné oblasti. Nejčastěji se to projevovalo právě v oblasti komunikace.

U studentů, kteří původně očekávali pouze nenáročný průchod odpočinkovým předmětem, ovlivňovala jejich vnímání přínosu prvotní nedůvěra v potenciality předmětu, a neochota k reflexi.

„ I když mne hodiny bavily, tak jsem tomu asi nevěnoval dost pozornosti nebo odhodlání, abych se nějak výrazně měnil nebo vyvíjel. Pořád jsem si asi podvědomě držel nějaký odstup, pořád jsem to bral jen jako předmět, který musím absolvovat. Ale určitě mi to něco dalo, naučil jsem se přemýšlet o věcech, o kterých mne dřív vůbec nenapadlo přemýšlet.

Martin, B1

Malou ochotu přijmout předmět jako příležitost k osobnostně sociálnímu rozvoji mohl způsobit i mýtus rozšířený mezi sledovanými studenty – přesvědčení o nemožnosti osobnostních změn v rané dospělosti. Jak přiznali při rozhovoru dva studenti ze skupiny B1 už mimo mikrofon, domnívali se, že v tomto věku už změny nejsou možné. Studenti z „nespokojené“ skupiny A3 se odvolávali na svoji čerstvou dospělost při neochotě zapojit se do her.

„Nevyhovovaly mi Vaše hry. My už jsme v podstatě dospělí lidé, co chodí na VŠ.“

Monty Jack, A3

Na druhé straně však chování těchto odpíračů her kritizovali jejich kolegové, kteří právě takové reakce považovali za nevyzrálou.

„Co mne trochu mrzelo, byla přítomnost určité skupiny lidí, kteří se chovali asi jako děti, co jsme mívali na táborech“.

Marek, A3

- Lze z těchto výsledků vyvodit obecné závěry (pro cílovou skupinu s obdobnými charakteristikami)?

Vyvozování obecných závěrů v pedagogice na základě akčního výzkumu je velmi obtížné, protože v edukačním procesu působí řada vnitřních činitelů všech zúčastněných aktérů. *„Fenomény, které jsou relevantní pro dosažení cílů výchovy, jsou zpravidla podmíněny mnoha faktory, které prakticky nikdy nejsou zcela poznatelné. Protože ve výchovných situacích jsou relevantní nejen vnější projevy, psychiky (jednání a výtvoř),*

ale především i vlastnosti zúčastněných osob, sehrávají důležitou roli postoje, emoce, hodnoty a světové názory získané od interakčních partnerů v průběhu životní historie. (Sells, in Brezinka, 2001, s. 153). A dále: *„Ještě hůře je postaráno o znalost zákonitostí, použitelných pro vlastní vysvětlení relevantních výchovných skutečností... Na rozdíl od zjednodušených situací v základním výzkumu vyskytují se ve výchovné situaci další nové faktory (neboli proměnné), které ji natolik ovlivňují, že pro ni nemají zákonitosti prokázané jen pro určité okolnosti žádnou explikační cenu“* (Ausubel, in Brezinka, s. 153-154).

Na základě analýzy výstupních materiálů se podařilo zjistit, které faktory byly pro konkrétní sledovanou cílovou skupinu důležité jak při hodnocení přínosu předmětu, tak pro jeho prosté přijetí. Jako důležité se projevíly právě především vnitřní činitele – především zkušenost se společenskovedními disciplínami vůbec –, které ovlivnily studentská očekávání. Z vnějších činitelů pak především postavení společenskovedních předmětů ve studijním plánu, které ovšem působilo opět na vnitřní činitele, tj. na vstupní postoje k předmětu.

Sledovaných sedm cvičebních skupin kurzu, v nichž byla realizována výuka buď paralelně, nebo v krátkém časovém odstupu, vykazovalo obecně obdobnou hodnotící odezvu vůči výše uvedeným činitelům. Přesto však například přijetí a hodnocení jednotlivých aktivit se v jednotlivých cvičebních skupinách lišily, stejně jako se lišil průběh jejich realizace. Podílela se na tom řada těžko měřitelných a těžko ověřitelných vnitřních proměnných. Osobní charakteristiky jednotlivých studentů, aktuální ochota kooperovat s kolegy a s pedagogem v konkrétních lekcích, psychické procesy studentů, které nezaznamenali do žádného z výstupů nebo které si dokonce ani nemuseli plně neuvědomit, aktuální psychofyzická kondice studentů činily každou aktivitu v dané skupině jedinečnou. Zcela obecně platné závěry proto vyvodit nelze.

Lze však formulovat předpoklady, jak budou reagovat na kurzy skupiny, které budou vykazovat obdobné charakteristiky, resp. budou realizovány v obdobných podmínkách.

Při přetrvávání současného nazírání na společenskovední obory, dle kterého nepřinášejí zisk, stále není zařazení dramatické výchovy do edukačního procesu prisuzováno významné místo. Studenti technických oborů, vyznačující se menší zkušeností se společenskovedními disciplínami, tak zřejmě budou mít při vstupu do kurzu DV větší nedůvěru k jeho potencialitám než studenti humanitně zaměření. Dalším problémem v této souvislosti je i to, že dramatická výchova se dosud realizuje především

v preprimárním a primárním vzdělávání. Jinde bývá výběrově. Starší frekventanti kurzů tak mohou pochybovat o jejich účelnosti pro mladé dospělé jedince. Pedagog se proto při vstupu do kurzu může setkávat s despektem vůči hrovným metodám předmětu. U studentů, u kterých se podaří vstupní pocíťovaný despekt odstranit, lze dosáhnout naplnění pedagogických cílů nebo alespoň docílit kladného přijetí kurzu, a upravit tak přetrvávající vnímání společenskovedních předmětů vysokoškolskými studenty technických oborů jako verbálně předimenzované disciplíny bez praktického využití.

Svoji roli v realizaci kurzu a v jeho následném posuzování bude hrát míra dobrovolnosti, se kterou se ho studenti zúčastní. Kategorie povinně volitelný předmět se v případě sledované cílové skupiny z této práce ukázala jako optimální. Povinný výběr z nabídky společenskovedních předmětů tak neumožnil studentům vyhnout se těmto disciplínám zcela, ale učinil z volby konkrétního předmětu jejich vlastní rozhodnutí. Stanovení případné povinnosti (v současnosti spíše utopické) absolvovat dramatickou výchovu v terciárním vzdělávání technických oborů považují za přinejmenším diskutabilní. Dramatická výchova je disciplínou prožitkového učení, kde „...je třeba poznávat aktivně, experimentovat, zakoušet“ (Machková, 2004, s. 12). Nelze účastníka přimět k zapojení do takového procesu bez jeho vlastní vůle. Účast nespolupracujících či dokonce otevřeně se vzpírajících jedinců by v lekcích byla destruktivní. Ve skupině s obdobnými charakteristikami – tedy tvořené z menší části účastníky, kteří vstupují do kurzu zcela dobrovolně, a z větší části účastníky, jejichž účast byla vlastní volbou z několika možností – lze předpokládat, nikoli však zaručit, uspokojivou až dobrou kooperaci mezi účastníky navzájem i mezi účastníky a lektorem.

8.2 Náměty k dalšímu výzkumu

Za významnou skutečnost považují velké rezervy studentů v **reflektování edukačního procesu**. Nejvíce bylo v konkrétním výzkumu využito verbálních reflexí písemných (výstupní dotazníky, závěrečná písemná hodnocení, deníky), méně pak verbálních mluvních reflexí (interview). Zmiňovaná skutečnost, že technicky orientovaní studenti nebývají verbálně založeni, přitakává předpokladu, že neochota k verbálnímu vyjádření nebo obavy z malé obratnosti ve slovním projevu se týká právě konkrétních účastníků sledovaného výzkumu nebo skupiny s obdobnými charakteristikami. Na druhé straně však tito studenti vůči samotné verbální formě většinou neprojevovali nelibost, pouze výjimečně projevili obavy z toho, že jejich texty a „slohové útvary“ nedosáhnou zřejmě patřičné úrovně. Nelibost vzbudil až

požadavek vést si deník, a to pro uváděnou časovou náročnost a duševní práci, kterou mu bylo třeba věnovat mimo lekce. Nešlo tedy o námitku vůči formě reflexe, ale o její nepřijetí jako součásti procesu zážitkového učení. Smysl požadavku zamyslet se nad průběhem a přínosem proběhnuvší lekce studenti poznávali až v průběhu semestru, někteří ho však i po ukončení kurzu považovali za zbytečný. Faktem zůstává, že řada písemných výpovědí nemohla pro jejich povrchní zpracování přinést užitek ani pedagogovi jako zpětná vazba (a materiál výzkumu), ani samotným studentům. Jako námět pro budoucí pedagogy i případné výzkumníky v této oblasti dávám proto do úvahy zařazení pevného modelu pro zpracování písemných reflexí her; jako vhodný pro lekce DV se mi jeví například Gibbsův model: „*Popis situace – prožitek – hodnocení – analýza – závěr – akční plán*“ (Valenta, 2013, s. 181). Domnívám se, že by tento krok mohl přispět ke zkvalitnění velké části písemných reflexí a k pochopení jejich významu, s výjimkou případných negativistických účastníků. I pevný model lze samozřejmě bojkotovat, například volbou jednoslovných odpovědí.

Kromě domácích písemných reflexí bylo využito během lekcí i reflektivně-expresivního vytváření živých obrazů jedincem i skupinkami účastníků. Tato metoda se ukázala pro sledovanou cílovou skupinu ještě méně vhodná než verbální projev. Jak uvádí Navrátilová (2014, s. 12) mnozí účastníci se cítili „zablokovaní“, protože se podobné aktivity nikdy neúčastnili a nedůvěřovali svým schopnostem, nebo považovali požadavek za nesplnitelný. „*Já osobně nedokážu pocít vyjádřit ani slovy, ani sochou, ba ani barvou ne. Pocit je něco vyskytujícího se v hloubi duše, takže beztvará bezpopisná veličina. Nechci nikomu zakazovat vyjadřovat své pocity, ale já to neumím.*“

Ája, A1

V jednom případě ve sledované skupině A2 byl použit i skupinový rozhovor k osvětlení a vyřešení situace s jednou nekooperující účastnicí. Jednalo se o neochotu přijmout legendu hry. Forma skupinového rozhovoru sama o sobě připadala účastníkům jako přijatelná, a pro využití v běžné pedagogické praxi předpokládám její účinnost. Problémem je její použití pro výzkum, respektive pořizování zvukového záznamu za tímto účelem; zvláště v počátečních fázích kurzu, kdy účastníci ještě nemají vybudované důvěryhodné vztahy ani mezi sebou ani k pedagogovi. Vědomí, že jsou nahráváni, byť s jejich uděleným souhlasem, ovlivňovalo zapojení do diskuse u některých účastníků i ve zmiňovaném případě ke konci semestru.

Ke zjištění, zda by tento stav byl srovnatelný i u skupiny netechnicky orientovaných studentů by bylo třeba realizovat samostatný výzkum s takovou cílovou skupinou.

Stejně je tomu s poznatkem, že (menší) část respondentů ze zkoumané skupiny by k osobnostně sociálnímu rozvoji volila raději **sociálně-psychologický výcvik** než **dramatickou výchovu**. (Studenti sice neužívali přímo pojmu SPV, ale odpovídá mu popis toho, co preferovali. „*Říkali jsme si nejvíc, jak to má být, procvičovali jsme konverzaci, bylo to užitečné pro život, bylo to poučení o komunikaci*“). Orientace sledovaných studentů na exaktní vědy přitakává předpokladu, že právě tito studenti dávají přednost úkolům s jednoznačností v zadání i výsledku právě kvůli svému technickému zaměření. Druhým možným vysvětlením ovšem je vztah k vysokoškolskému studiu. Pokud student není schopen „*nezištné zvědavosti*“ a u každého nového poznatku se příliš brzy ptá, jak ho lze využít (Prudký, s. 31-32), pak je pravděpodobné, že mu univerzálnost dramatické výchovy nebude vyhovovat. Studenti s tímto přístupem vyžadovali sdělení cíle aktivity před jejím zahájením, bez ohledu na to, zda takové sdělení ovlivní její průběh. Jinými slovy, vlastní angažovanost podmiňovali předcházejícím vyhodnocením užitku, který jim daná aktivita může přinést. Dokumentuje to postoj vyjádřený studentkou Terkou v rozhovoru:

„Ale tady jde spíš o to, že já jsem nevěděla, proč my to (konkrétní hru) máme dělat. Proč to děláme a tak. Protože pak by se i většina lidí chovala jinak, při té hře“.

Terka, A3

Tento utilitární přístup připisuje odborná literatura až studentům starším než 25 let (Prudký, s. 31), ale při vlastním pedagogickém působení jsem se s ním pravidelně setkávala i u studentů mladších. Jak poznamenává Valenta: „*Do cílových kategorií učení se vloudila životní úspěšnost*“ (Valenta, 1994, s. 60). Studenti výrazně orientovaní na úspěšnost – poměřovanou skrze profesní život – preferují poznatky s rychlou využitelností v životní praxi.

„...představovala jsem si, že z předmětu vyjdu proškolená, budu vědět, jak se tvářit v krizových situacích...“ (Terka, A3), *„čekala jsem, že budeme komunikovat na úrovni, třeba při pohovoru do zaměstnání“* (Maruška, A3).

Ve sledované skupině studentů se takové zaznamenané postoje jevíly rezistentní i vůči argumentaci, že poznatky vyvozené z jedné konkrétní situace nejsou přenositelné do situací, ve kterých dojde ke změně byť třeba jediné proměnné. Zmiňovaní studenti by dali přednost přesným návodům pro jednoznačné modelové situace.

Ke zjištění, zda by tento stav byl srovnatelný i u skupiny netechnicky orientovaných studentů by opět bylo třeba realizovat samostatný výzkum s takovou cílovou skupinou.

V neposlední řadě by zasloužil další zkoumání i fenomén určité „netrpělivosti“ během procesu učení, kdy si studenti přáli dospět k poznání co nejrychleji; vyřešit nastolené problémy prvním schůdným způsobem, který se objeví, a nehledat další varianty řešení. Pokud menší pracovní skupinky dospěly k různým variantám řešení problému (například při mírně odlišné nastolené vstupní situaci), řada studentů rozdílů buď nevnímala, nebo se jimi nechtěla zabývat.

„To si myslím, že to bylo asi moc zdlouhavý, že já bych to vyřešila během jedné hodiny, nebo... Myslím ten soud, co jsme nakonec řešili několik těch verzí, jak by měl dopadnout...“

Maruška, A3

Tato netrpělivost se projevovala při realizaci her trvajících více než jednu lekci, při delších reflexích během lekcí a v neochotě věnovat čas písemným reflexím mimo lekce. Déletrvající aktivity byly též negativně hodnoceny v kategoriích – „nejméně se mi líbilo“ a „subjektivní pocit nejmenšího přínosu“.

Bez dalšího zkoumání s různými cílovými skupinami různých charakteristik lze pouze spekulovat, zda se jedná o povrchový či utilitární přístup ke studiu, o neschopnost udržet pozornost a soustředění, o absenci zkušeností se situačním pojetím výchovy, nebo zda se jedná o generačně vázaný či obecnější sociologický jev například v souvislosti se zrychlováním životního tempa, či jiné důvody.

Jako podstatné vnímám **postavení dramatické výchovy i osobnostně sociální výchovy v českém edukačním systému a postavení společenskovedních oborů v technicky zaměřeném terciárním vzdělávání**. Prakticky stále platí, že: „*Problémem humanitních a společenských věd především před veřejností nehumanitně orientovanou je přesvědčit o své smysluplnosti*“ (Hrubišková, 2013). Za současného stavu zastoupení těchto disciplín v českém kurikulu nemají technicky orientovaní studenti dostatek příležitosti se s těmito obory seznámit; pochopit a docenit praktický význam poznatků z těchto oblastí. Vzniká tím začarovaný kruh, kdy studenti jsou demotivováni již při vstupu do příslušného kurzu.

Analýza písemných reflexí z kurzů sledovaných v této práci prokázala, že studenti potřebovali dlouhý čas na přivyknutí formám výuky pro ně nezvyklým, aby byli vůbec schopni aktivně spolupracovat. Z tohoto hlediska považuji míru naplnění pedagogických cílů za uspokojivou.

Tento výzkum využíval výjimečnou příležitost ke zmapování kurzů dramatické výchovy v terciárním technickém vzdělávání. Pro ověření toho, zda zařazení takových kurzů do studijních plánů technických univerzit může napomoci jak osobnostně sociálnímu rozvoji studentů, tak i měnit jejich negativní nahlížení na společenskovední obory jako takové, by bylo

třeba dalších výzkumů. Nicméně výsledky sledovaných kurzů naznačují, že využití dramatické výchovy je možné i v tomto dosud netradičním prostředí.

9 Závěr

Disertační práce se zabývala vlivem dramatické výchovy na studenty bakalářské etapy studia na Fakultě stavební Českého vysokého učení v Praze v letech 2011/12 a 2012/2013. Zařazení dramatické výchovy do studijního plánu technické univerzity v České republice bylo v době průběhu výzkumu zcela ojedinělé. Práce si kladla za cíl ověřit, zda dramatická výchova je jedním z vhodných prostředků rozvoje osobnosti pro studenty terciárního vzdělávání technického oboru.

Teoretická část se zabývala historickými a sociokulturními podmínkami, které umožnily vznik dramatické výchovy jako samostatné disciplíny, a její zařazení do vzdělávacího systému. Věnovala se procesu pronikání dramatické výchovy do školské soustavy v České republice. Definovala osobnostní a sociální výchovu, a poukázala na souvislosti a průniky dramatické výchovy a osobnostně sociální výchovy. Zařadila do společensko-pedagogického kontextu realizaci kurzů dramatické výchovy, které proběhly na technické univerzitě.

Výzkumná část nejprve vytyčila cíle zkoumání, popsala a odůvodnila jednotlivé výzkumné metody. Byly ověřovány postoje a názory bakalářů technické univerzity na osobnostně sociální rozvoj prostřednictvím dramatické výchovy; a to před vstupem do předmětu a po jeho absolvování. Jako výzkumných metod bylo využito zúčastněného pozorování, vstupních a výstupních dotazníků, studentských písemných reflexí a studentských deníků, a textové analýzy. S odstupem dvou až tří let od ukončení předmětu se uskutečnila polostrukturovaná interview se studenty, kteří pozvání k rozhovoru přijali.

Jednalo se o empirický akční výzkum. Proběhl v celkem sedmi realizovaných cvičebních skupinách povinně volitelného předmětu dramatické výchovy během dvou akademických roků.

Analýzou sledované skupiny byl naplněn cíl zjistit, jaký vstupní postoj studenti zaujímali ke kurzům dramatické výchovy, a co tyto postoje ovlivnilo. Výzkumná šetření po ukončení kurzů naplnila cíl zjistit, které faktory ovlivňovaly hodnocení studentů. Textová analýza písemných výstupních materiálů a rozhovory s časovým odstupem umožnily vysledovat účinnost dramatické výchovy na osobnostní a sociální rozvoj během průběhu kurzů, v krátkodobém i v dlouhodobém horizontu.

Z analýzy cílové skupiny vyplynulo, že vůbec nejčastějšími očekáváními od povinně volitelného předmětu byla kompenzace jednostranně zaměřené výuky a předpokládaná nenáročnost předmětu poměřovaná předpokládanou neexistencí domácích prací, absencí

zápočtového testu, i předpokládaným interaktivním a zábavným charakterem kurzu – a to i u studentů, kteří zároveň očekávali přínos. Přínos očekávalo celkem 37% z absolventů kurzů. Vstupní postoje byly ovlivněny především vnitřními činiteli: očekáváním přínosu předmětu, zkušeností s dramatickou výchovou a zkušeností se společenskovědními obory, resp. typem absolvované střední školy. Tyto faktory spolu souvisely; absolventi gymnázií a studenti se zkušeností s dramatickou výchovou nebo alespoň s aktivitami zahrnujícími prvky dramatické výchovy předpokládali přínos ve vyšší míře než absolventi středních odborných škol a studenti bez zkušenosti s dramatickou výchovou. Z vnějších činitelů negativně ovlivnilo vstupní postoje studentů nízké kreditové ohodnocení předmětu. Studenti vnímali tento kurz společně se všemi ostatními povinně volitelnými společenskovědními předměty jako nedůležitý v kontextu studijních plánů. Pozitivně vnímaným vnějším činitelem při vstupu do předmětu byla anoncovaná interaktivní forma výuky.

Zkoumání po ukončení kurzů prokázala, že v celkovém hodnocení 64% sledovaných studentů přijalo kurz kladně v elementární rovině spokojenosti – tj. bez ohledu na to, zda pociťovali subjektivní pocit přínosu, 6,5% vyjádřilo částečnou spokojenost a 8% bylo nespokojeno. 21,5% studentů neuvedlo jednoznačné hodnocení. Mezi kladně hodnocené charakteristiky předmětu patřily především interaktivita, možnost kooperace ve skupině, zábavnost a též možnost diskuse.

Dále se prokázalo, že subjektivně pociťovaný přínos studenti poměřovali naplněním svých konkrétních vstupních očekávání. Studenti, kteří předmětu již při vstupu připsali potencialitu působit na rozvoj osobnosti, pociťovali přínos z 65%, studenti, kteří očekávání přínosu neměli, pouze z 18%. Jako přínosný označilo kurz celkem 36% studentů, z toho 25% bylo spokojeno s naplněním očekávání přínosu a 11% uvedlo, že jim kurz přinesl dokonce více, než očekávali. Mezi uváděnými přínosy v sociální oblasti jsou nejčastějšími kategoriemi rozvoj komunikačních dovedností, schopnost navazovat sociální vztahy a kooperovat ve skupině. V individuálně psychické oblasti studenti zaznamenali nejčastěji uměnění obav z veřejného vystupování. Studenti sice občas přiznávali problémy v sociální komunikaci způsobené deklarovanou introverzí, nedostatečnou komunikační praxí a slabými sociálními vazbami mezi kolegy, ale zároveň uvedli, že zvolená forma výuky jim pomáhá tyto problémy odstraňovat. Dále zaznamenali rozvoj metakognitivních schopností. Přínos v etické oblasti studenti uváděli průběžně během trvání kurzu, nikoli však v delším časovém horizontu. Potvrdila se provázanost vstupních očekávání – ve kterých byl uváděn předpokládaný rozvoj pouze v sociální a individuálně psychické oblasti – s výstupními hodnoceními kurzu.

Hodnocení studentů poskytnuvších interview s časovým odstupem dvou až tří let od ukončení kurzu se nezměnila. Pokud tito studenti pociťovali po ukončení kurzu přínos, tento pocit přetrvával.

Výzkumná šetření potvrdila, že kurzy dramatické výchovy s akcentem na osobnostně sociální rozvoj byly ve zkoumané skupině vysokoškolských studentů technického oboru přijaty kladně; především pro interaktivní formu zážitkového učení.

Přínos předmětu dramatické výchovy v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje subjektivně pociťovala třetina absolventů kurzů sledovaných během dvou let. Vnímání přínosu záviselo u sledovaných studentů především na vstupních postojích, které ke kurzům zaujímali. Tyto postoje byly zapříčiněny jednak aktuální situací, kdy především nehumanitně orientovaná veřejnost společenskovědním oborům nepřisuzuje důležitost, jednak malou zkušeností s dramatickou výchovou a osobnostně sociální výchovou, které jsou v edukačním procesu na nižších vzdělávacích stupních realizovány v různé míře.

Z výzkumu si odnáším porozumění postojům a názorům současných bakalářských studentů technické univerzity na společenskovědní oblast i na způsob výuky. Smyslem této práce je předat tento vhled zájemcům o danou problematiku.

Společenskovědní předměty včetně osobnostní a sociální výchovy a dramatické výchovy na technické univerzitě neposkytují studentům potřebnou kvalifikaci pro výkon jejich budoucího povolání. Jak tedy zodpovědět otázku, zda je výuka těchto předmětů na technických vysokých školách potřebná? Odpověď poskytuje následující citát:

„Maturované, tj. dozrálé jedince přejímá univerzita jako reprezentant společnosti, aby jim ukázala podstatnou různorodost, alternativnost a začasté i rozporuplnost a neslučitelnost okolního světa, a pomohla dospívajícímu mladému člověku pochopit právě tuto rozmanitost a alternativnost jako výzvu a příležitost k dotvoření vlastní bytosti jakožto jedince schopného tvůrčího dotváření a přetváření, jakožto jedince schopného úcty k odlišnosti a hledání vlastní cesty životem“ (Pinc in Vaníček, s. 12).

Seznam používaných zkratek

ČVUT	České vysoké učení technické
CSVŠ	Centrum pro studium vysokých škol
ČOU	Československá obec učitelská
ČR	Česká republika
DAMU	Divadelní fakulta Akademie múzických umění
DV	dramatická výchova
FSv	Fakulta stavební
ISCED	International Standard Classification of Education
JAMU	Janáčkova akademie múzických umění
JUK	jednoroční učební kurz
KODO	Komunikační dovednosti (vyučovací předmět)
KVD	Katedra výchovné dramatiky
LDO	literárně-dramatický obor
LŠU	lidová škola umění
MMČ	Muzeum moderního člověka (název hry)
MŠANO	Ministerstvo školství a národní osvěty
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OSV	osobnostní a sociální výchova
PCA	Person-Oriented Approach
PSE	Personal and social education
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŘSMUS	Říšský svaz učitelů měšťanských škol
SCL	Student-Centered Approach
SI	Stavební inženýrství (studijní obor)
SPV	sociálně psychologický výcvik
SSU	Socialistické sdružení učitelstva
STD	Sdružení pro tvořivou dramaturgii
ŠVSP	Škola vysokých studií pedagogických
UBH	Úplně blbé hry (dohodnutý název pro rozechřívací hry)
ÚDLT	Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti
UK	Univerzita Karlova
ÚKVČ	Ústav pro kulturně výchovnou činnost
USA	Spojené státy americké
ÚSUM	Ústřední studovna umění pro děti a mládež
VŠCHT	Vysoká škola chemicko-technologická
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
VUT	Vysoké učení technické
YDT	kód, pod kterým byl předmět "Dramatické techniky v komunikaci" veden v elektronickém studijním systému fakulty
ZSV	základy společenských věd
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Seznam použitých zdrojů

ALLPORT, Gordon Willard. *Becoming. Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press. 1955. ISBN neuvedeno.

ARGYLE, Michael. *Cooperation. The basis of sociability*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group 2013. ISBN 978-0-415-83819-1

BREZINKA, Wolfgang. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-263-23-1

CIGÁNEK, Radim. *Politický zápas o jednotnou státní školu*. Praha. Nakladatelství Karolinum, UK, 2009. 208 str. ISBN 978-80-246-1611-7.

DISMAN, Miloslav. *ÚSUM - Ústřední studovna pro děti a mládež*. Praha: Práce, 1946. ISBN neuvedeno.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

DOBROVSKÁ, Dana. *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV, 2004. 196 s. ISBN 80-86642-33-X.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Naše dědictví. K evropským myšlenkovým tradicím*. Praha: UK, PedF, 2000. 129 str. ISBN 80-7290-015-3.

Dramatická výchova - historie [online]. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. © 2003–2018 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://drama.cz/historie/index.html>.

DUŠEK, Bohuslav. *Význam humanitních předmětů pro studenty technických vysokých škol*. [online]. Praha: VŠCHT, 2016 [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné z <https://kuhv.vscht.cz/studium-humanitnich-predmetu>.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2. vydání, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁBL, Jan., JANIŠ, Kamil ml. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus UK Hradec Králové, 2010. ISBN 978-80-7435-044-3.

HEATHCOTE, Dorothy. Drama and education: Subject or system? In: Dodd, Nigel and Hickson, Winifred ed. *Drama and theatre in education*, London: Heinemann Educational Books Ltd., 1971. ISBN 0-435-18270-6, s. 42-62.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. 1988. ISBN neuvedeno.

HORNBROOK, David. *Education and dramatic art*. 2. vyd. London: Routledge, 1998. ISBN 0-415-16885-6.

HRUBIŠKOVÁ, Helena. Vyučování humanitních a společenských věd v kontextu specifik studentů přírodovědných a technických oborů. In: *Technické, humanitní, a společenské vědy: Je možné vést v pedagogickém procesu dialog?* [CD-ROM]. Praha: Masarykův ústav ČVUT, 2013. nestránkováno. ISBN 978-80-01-05287-7.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování*. Teoretické a praktické problémy. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana, VALENTA Josef. *Reformu dělá učitel: aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

Katedra společenských věd FSv ČVUT. Výuka. [online]. Praha: ČVUT © 2007 [cit 16. 5. 2017]. Dostupné z <http://www.thakur.cz/vyuka/105YDT/>

MACHKOVÁ, Eva. *Drama v anglické škole*. Praha: ARTAMA a STD, 1991. ISBN 80-7068-029-6.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. 223 str. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. 7., rozšířené vyd. Praha: ARTAMA ve spolupráci s OÚ Ústí nad Orlicí a IMPULS Hradec Králové, 1993. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Nipos, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1988. ISBN 80-7178-246-7.

MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga, RODRIQUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Nakladatelství AMU, 2017. 195 str. ISBN 978-80-7331-172-8.

MIKOŠKA, Petr. *Vzdělávání zaměřené na studenta*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2016. 190 str. ISBN 978-80-7465-249-3.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. dotisk. Praha: Grada, 2009. ISBN 80-247-1362-4.

MORGANOVÁ, Norah, SAXTONOVÁ Julia. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

MŠMT ČR. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>. ISBN 80-211-0372-8

MŠMT ČR. *Rámeček rozvoje vysokého školství do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/ramec_vs.pdf. ISBN neuvedeno.

Metodický portál RVP [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 12. 01.2019]. Dostupné z https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hra. ISSN: 1802-4785. NAVRÁTILOVÁ, Anežka. Reflexe v dramatické výchově. In: *Dramatická výchova*, roč. XXV, č. 72, Praha: IPOS ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2014. ISSN 1211-8001, s. 43466.

NUSSBAUMOVÁ, Martha Craven. *Ne pro zisk. Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: FILOSOFIA, 2017. 276 str. ISBN 978-80-7007-489-3.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. In: Filová, Hana a Svobodová, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2007. ISBN 978-80-246-0345-2.

PINC, Zdeněk. Vzdělání nebo kvalifikace. In: Vaniček, V. ed. *Humanitas et „Techné“*. *Sborník k problematice humanizace a výuky společenských věd na technických univerzitách*. Praha: Katedra společenských věd v Edičním středisku ČVUT, 1997. ISBN 80-01-01753-2.

PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In: Košťátková, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

PROVAZNÍK, Jaroslav, ed. *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Dítě mezi výchovou a uměním: Příspěvky z konference o dramatické výchově. Praha 4. - 6. října 2007*. Praha: STD ve spolupráci s KVD DAMU, 2008. 213 str. ISBN 978-80-903901-2-6.

PRUDKÝ, Libor. *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky*. Brno: Centrum pro rozvoj demokracie a kultury, 2014. ISBN 978-80-7325-352-3.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159> . ISBN 978-80-87000-11-3.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-schvalena-verze>. ISBN neuvedeno.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/03 Pedagogické lyceum. [online]. Praha: MŠMT/Národní ústav odborného vzdělávání, 2010. [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z http://zpd.nuov.cz/RVP_4_vlna/RVP_7842M03_Pedagogicke_lyceum.pdf

ROGERS, Carl, R. *Způsob bytí.* Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

SANDSTROM, Kent L. Role taking, role making and the coordination of action. In: Sandstrom, Kent L., Martin, Daniel D. and Fine Gary A. ed. *Symbols, Serves and Social Reality.* 2. vyd. Los Angeles: Roxbury Publishing Company, 2006. ISBN 1-931719-67-5, s. 125-148.

SCHMIDTOVÁ, Monika. Vliv globalizace na užívání výpůjček v češtině u studentů ČVUT. In: Rybárik, Jozef ed. *Veda a technika v procese globalizácie. Vedecký seminár s medzinárodnou účasťou: Bratislava 20. 10. 2009.* [CD-ROM]. Bratislava: STU, 2009. ISBN 978-80-227-3172-0, s. 138-141.

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-216160-4.

SINGULE, František. ed. *Americká pragmatická pedagogika.* Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20715-4.

SOMR, Miroslav. *Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení.* 3. vyd. České Budějovice: JČU, 2012. ISBN 978-80-7394-385-1.

STERNBERG, Robert. J ed., GRIGORENKO Elena L. ed. *The General Factor of Intelligence. How general is it?.* New York: Hove Psychology Press, 2012. ISBN 978-0415652445.

SVOZILOVÁ-DRAHANSKÁ, Petra. *Proces tematizace a symbolizace v herním a jevištním jednání.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-86928-26-5

ŠAFRÁNKOVÁ Jana. 2006. *Vzdělávání stavebních inženýrů.* Praha. Habilitační práce (doc.). České vysoké učení v Praze. Fakulta stavební.

TREXIMA. *Definice technického vzdělávání* [online]. Praha: Technologická agentura ČR, 2015 [cit. 3. 2. 2017]. Dostupné z https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/zpracovatelsky-prumysl/2017/5/V2_Definice-obsahu-TeV-na-ZS.pdf. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II - Dospělost a stáří.* Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2007. ISBN 978-80-246-131-5.

VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, Josef. Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. In: *Dramatická výchova*, roč. XVIII, č. 1 (49), Praha: IPOS ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2007. ISSN 1211-8001, s. 1-8.

VALENTA, Josef. Glosy k (meta)didaktice osobnostní a sociální výchovy. In: Vališová, A. a kol.: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Nakladatelství Karolinum, UK, 2004. ISBN 80-246-0914-2.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV, [1994]. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, Josef. Metodologie výzkumu v dramatické výchově a vzdělání učitelů. In: *Dramatická výchova*, roč. XXI, č. 2 (60), Praha: IPOS ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2010. ISSN 1211-8001, s. 1-5.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci OSV*. Kladno: ISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 str. ISBN 80-247-0815-9.

VÁŇOVÁ, Růžena. Otokar Chlup (1875-1965). Nástin života a díla. In: Strouhal, Martin ed., Štech, Stanislav ed. *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016. 225 stran. ISBN 978-80-246-3558-3.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR*. Praha: UK, PedF, 1995. ISBN nevedeno.

VÁŇOVÁ, Růžena, RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl, 1. sv., Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem: (obecné školství 1848-1939): (střední školství a učitelské vzdělání 1914-1939)*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 311 s. ISBN 80-7066-607-2.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 164 s.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2. rozšířené vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 078-80-262-1258-4.

Vzdělávací program Národní škola [online]. Praha: MŠMT ČR - Asociace pedagogů základního školství České republiky, 1997 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/191>.

Vzdělávací program Obecná škola 1-5 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 1996 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/192>.

Vzdělávací program Obecná škola 6-9 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 1996 [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/193>.

ZICH, Otakar. *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986. ISBN neuvedeno.

Seznam příloh

Příloha A Humanitní předměty v plánech největších českých univerzit

Příloha B Přílohy k analýze cílové skupiny

Tabulka B-1 Genderové rozložení studentů v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Tabulka B-2 – Tabulka B-8 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Tabulka B-9 Očekávání vůči předmětu zároveň s očekáváním odpočinku od techniky

Graf B-1 – B-7 Typ absolvované střední školy v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Graf B-8 Motiv k výběru předmětu v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Graf B-9 Očekávání od předmětu v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Příloha C Přílohy k výsledkům výzkumu

Tabulka C-1 Charakteristiky předmětu ve výstupním dotazníku

Tabulka C-2 Vzkaz budoucím studentům předmětu ve výstupním dotazníku

Tabulka C-3 Nejoblíbenější aktivity dle výstupního dotazníku

Tabulka C-4 Nejméně oblíbené aktivity dle výstupního dotazníku

Tabulka C-5 Subjektivní pocit přínosu dle výstupního dotazníku

Tabulka C-6 Subjektivní pocit nejmenšího přínosu dle výstupního dotazníku

Tabulka C-7 Shoda oblíbenosti a míry subjektivního pocitu přínosu dle výstupního dotazníku

Tabulka C-8 Shoda neoblíbenosti a míry nejmenšího subjektivního pocitu přínosu dle výstupního dotazníku

Tabulka C-9 Hodnocení studentů, kteří očekávali přínos – dle typu absolvované střední školy

Tabulka C-10 Celkové hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech

Tabulka C-11 Hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech absolventy gymnázií

Tabulka C-12 Hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech absolventy odborných škol

Tabulka C-13 Hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech od studentů se zkušeností s dramatickou výchovou

Tabulka C-14 Hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech od studentů se zkušeností s aktivitami s prvky dramatické výchovy

Tabulka C-15 Hodnocení předmětu ve výstupních písemných materiálech od studentů bez zkušenosti s dramatickou výchovou

Tabulka C-16 Celkové hodnocení ve výstupních písemných materiálech od studentů od studentů s očekáváním přínosu

Tabulka C-17 Celkové hodnocení ve výstupních písemných materiálech od studentů bez očekávání přínosu

Příloha D Přepis ilustračních ukázek z deníků

Honza, B1; Lukáš, B1

Příloha E Přepis ilustračních interview

Zdeněk, A1; Zůza, A2; Julia A3; Rost'a B3

Příloha F Fotodokumentace

A. Příloha: Humanitní předměty ve studijních plánech největších českých technických univerzit

Největší technickou univerzitou u nás je Vysoké učení technické v Brně s osmi fakultami a se samostatným Ústavem celoživotního vzdělávání, který zajišťuje výuku společenskovedních předmětů pro některé fakulty. VUT vykazuje aktuálně 24 tisíc posluchačů.

- Nejvíce humanitních předmětů poskytuje největší Fakulta stavební (FAST), která má vlastní Ústav sociálních věd. Její bakaláři absolvují povinně předmět *Sociální komunikace*, studenti obou architektura pak předmět *Sociologie*. Povinně volitelná je *Psychologie* a *Komunikace a rétorika*. Studenti magisterského studia povinně absolvují předmět *Sociální komunikace*, v závislosti na studovaném oboru pak vybírají z povinně volitelných předmětů *Etika v podnikání*, *Inženýrská pedagogika*, *Historie a filozofie techniky*, *Psychologie managementu*, *Etika v podnikání* a *Prezentační dovednosti*, s přesahem do humanity pak i předmět *Ekologické inženýrství*.
- Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií (FEKT) disponuje vlastním Ústavem jazyků a Ústavem managementu, které zajišťují i výuku společenskovedních předmětů. Povinná je pro bakaláře pouze *Zdravotnická etika* pro biomedicínský obor a předmět s přesahem do humanity *Ekologie*. Z volitelných předmětů lze vybrat *Etiku podnikání*, *Pedagogickou psychologii* a *Kulturu projevu a tvorbu textů*. V magisterském studiu jsou povinně volitelnými předměty *Manažerská psychologie* a *Pedagogická psychologie*, pro některé obory *Psychologie osobnosti*. Čistě volitelnými zůstávají předměty *Kreativní osobnost*, *Rétorika a Dějiny a filozofie techniky*, pro některé obory *Psychologie osobnosti*. Pouze v doplňujícím pedagogickém studiu se objevují předměty *Základy sociologie*, *Komunikace*, a znovu *Rétorika*.
- Pro Fakultu informačních technologií (FIT) obstarává výuku humanitních a dalších společenskovedních předmětů jednak Ústav celoživotního vzdělávání, jednak příslušní pedagogové z FEKT. Tyto předměty nejsou povinné. Dle oboru jsou povinně volitelné nebo čistě volitelné předměty *Dějiny a filozofie techniky*, *Konflikty a asertivita*, *Filozofie a kultura*, *Pedagogická psychologie*, *Rétorika*, *Psychologie osobnosti*, a *Komunikační dovednosti*. Čistě volitelnými zůstávají předměty *Prezentační dovednosti* a *Kultura projevu a tvorba textů*.
- Fakulta chemická (FCH) společenskovední předměty vůbec nevyučuje.

- Fakulta strojího inženýrství (FSI). Její Ústav jazyků nevyučuje humanitní ani společenskovední předměty, je orientován pouze na jazyky a jejich didaktiku.
- Fakulta podnikatelská (FP) svým zaměřením na ekonomiku nabízí obory studia hraniční mezi technickými a společenskými vědami. Disponuje vlastním Ústavem managementu, který mimo jiné zajišťuje výuku společenskovedních disciplín. Z humanitní oblasti poskytuje v bakalářské etapě povinné předměty *Sociálně psychologické kompetence manažera* a *Společenský styk a rétorika*. V magisterské etapě jsou zařazeny do studijních plánů povinně volitelné předměty *Společenská odpovědnost a etika podnikání* a *Komunikace v řízení*.
- Na Fakultě architektury (FA) zajišťují výuku humanitních předmětů pedagogové odborných ústavů. Fakulta svým zaměřením pokrývá oblast jak techniky, tak i společenských věd. Bakaláři absolvují povinné předměty *Teorie a estetika architektury* a *Sociologie*. Další předměty pokrývající oblast architektury, urbanismu a výtvarného umění jsou pro studenty součástí přímo jejich odbornosti, následují v magisterské etapě.
- Fakulta výtvarných umění (FAVU) je fakultou více uměleckou než technickou, i zde jsou humanitní předměty zastoupeny, a jsou směřovány především k výtvarnému umění.

Další v pořadí technických univerzit v ČR co se týče počtu studentů, je České vysoké učení technické v Praze s osmi fakultami a několika ústavy. ČVUT vykazuje aktuálně 20 tisíc posluchačů.

- Fakulta stavební (FSv) má v současnosti povinný předmět pro bakaláře oboru *Architektura Společenské vědy pro architekty* a nabízí volitelný předmět *Kulturní dějiny českých zemí*. Ostatní povinné i povinně volitelné předměty byly v průběhu uplynulých pěti let ze studijních plánů vyňaty. – (kapitola 3.1.)
- Na Fakultě elektrotechnické (FEL) se podílejí na výuce humanitních předmětů dvě katedry. Katedra jazyků volitelně nabízí *Rétoriku* a *Prezentaci*. Katedra ekonomiky, manažerství a humanitních věd zajišťuje povinnou *Historii techniky a ekonomiky* a *Manažerskou psychologii*, povinně volitelnou nebo volitelnou (dle oboru) *Filozofii*, *Historii vědy a techniky*, povinné nebo čistě volitelné (dle oboru) *Prezentační dovednosti* a čistě volitelné předměty *Etika* a *Historie*.
- Na Fakultě strojí (FS) zajišťuje výuku společenskovedních oborů Ústav řízení a ekonomiky podniku. Bakaláři vybírají dle oboru z povinně volitelných spíše ekonomicko-manažerských předmětů *Manažerská psychologie*, *Psychologie práce*,

Manažerské dovednosti, Komunikace a jednání s lidmi, Kariéra v inženýrství. Magistři mají za povinnost absolvovat z povinně volitelných buď některý z ekonomicko-manažerských předmětů, nebo *Dějiny poznávání vesmíru.*

- Fakulta informačních technologií (FIT) nemá specializované pracoviště, které by pokrývalo speciálně společenskovední předměty. Studenti volí jeden z povinně volitelných předmětů, které zajišťují buď pracovníci odborných kateder fakulty, jiných fakult ČVUT nebo externisté. Jedná se v bakalářské etapě o předměty: *Filozofie, Historie techniky a ekonomiky, Manažerská psychologie, Úvod do kulturní a sociální antropologie, Úvod do lingvistiky pro informatiky, Základy gnozeologie, Historie matematiky a informatiky*, mezi humanitní je započítán i *Úvod do evropských hospodářských dějin*. V magisterské etapě volí další z nich nebo *Historii matematiky a informatiky 2*, případně *Kybernetiku*, která je též zařazena mezi humanitní předměty.
- Na fakultě dopravní (FD) zajišťuje výuku společenskovedních oborů Ústav jazyků a společenských věd. V bakalářské etapě nabízí povinný předmět *Dopravní psychologie*, povinně volitelné *Dějiny umění a společnost, Historie městské hromadné dopravy, Historie železniční dopravy, Historie letecké dopravy, Francouzské reálie a doprava*.
- V magisterské etapě nabízí povinně volitelné předměty *Manažerská sociologie, Dopravní psychologie v německy mluvících zemích, Stylistika a rétorika, Technik v současné společnosti, Seminář politické filozofie, a Historie silniční dopravy*.
- Na Fakultě jaderné a fyzikálně inženýrské (FJFI) jsou ze čtyř povinně volitelných předmětů dva humanitní: *Rétorika a Psychologie*, zajišťované buď Ústavem humanitních věd a jazyků nebo externisty.
- Fakulta biomedicínského inženýrství (FBMI) má v bakalářské etapě povinné předměty, které se ovšem vždy týkají jen určitého vybraného oboru: *Základy pedagogiky a edukace, Psychologie v krizových situacích, Komunikace ve zdravotnictví, Základy psychoterapeutického přístupu, Etika ve zdravotnictví, Základy psychiatrie a psychoterapie, Úvod do zdravotnické psychologie a stres managementu, Etika krizového řízení, Základy pedagogiky a speciální pedagogiky, Etika v biomedicínském inženýrství, Psychologie katastrof a krizové komunikace*. V magisterské etapě povinné pouze pro jeden obor *Forenzní psychologie a komunikační dovednosti a Psychologie krizových situací*. Předměty jsou zajišťované buď pracovníky odborných kateder, nebo externisty.

- Na Fakultě architektury (FA) jsou zařazeny předměty *Filozofie a sociologie*, *Filozofie*, *Kulturologie* a *Sociologie a psychologie*, povinné vždy pro jeden obor. Fakulta svým zaměřením pokrývá oblast jak techniky, tak i společenských věd. Další předměty pokrývající oblast architektury, urbanismu a výtvarného umění jsou pro studenty součástí přímo jejich odbornosti.

B. Přílohy k analýze cílové skupiny

Tab. přílohy B-1 Genderové rozložení studentů v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách

Skupina	Účastníků	M	Ž
A1	21	14 (66,66%)	7 (33,33%)
A2	18	9 (50%)	9 (50%)
A3	21	14 (66,66%)	7 (33,33%)
B1	18	12 (66,66%)	6 (33,33%)
B2	16	12 (75%)	4 (25%)
B3	12	7 (58,33%)	5 (41,66%)
B4	20	18 (90%)	2 (10%)

Tab. přílohy B-2 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina A1

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	12	57
pouze podobné	3	14
neformální vzdělávání	2	10
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	3	14
formální vzdělávání ZUŠ	1	5
Dotazníků	21	100

Tab. přílohy B-3 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina A2

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	4	25
pouze podobné	10	63
neformální vzdělávání	1	6
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	1	6
formální vzdělávání ZUŠ	0	0
Dotazníků	16	100

Tab. přílohy B-4 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina A3

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	11	52
pouze podobné	7	33,33
neformální vzdělávání	0	0
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	3	14
formální vzdělávání ZUŠ	0	0
Dotazníků	21	99,33

Tab. přílohy B-5 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina B1

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	7	44
pouze podobné	7	44
neformální vzdělávání	1	6
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	0	0
formální vzdělávání ZUŠ	1	6
Dotazníků	16	100

Tab. přílohy B-6 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina B2

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	8	66,6
pouze podobné	0	
neformální vzdělávání	2	16,6
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	2	16,6
formální vzdělávání ZUŠ	0	
Dotazníků	12	99,8

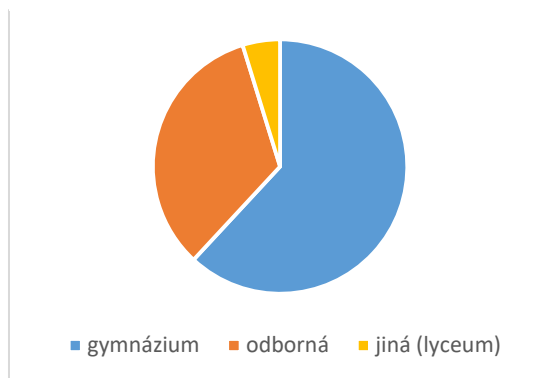
Tab. přílohy B-7 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina B3

Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	10	83
pouze podobné	0	
neformální vzdělávání	2	17
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	0	
formální vzdělávání ZUŠ	0	
Dotazníků	12	100

Tab. přílohy B-8 Předchozí zkušenosti studentů s dramatickou výchovou v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách – skupina B4

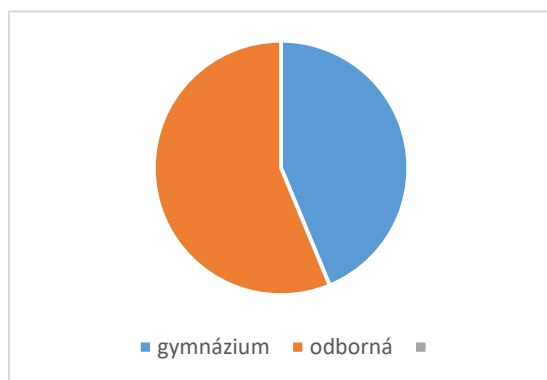
Kategorie	Počet	%
absolutně žádné	7	44
pouze podobné	7	44
neformální vzdělávání	1	6
formální vzdělávání ZŠ (1. stupeň)	0	0
formální vzdělávání ZUŠ	1	6
Dotazníků	16	100

Graf přílohy B-1 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině A1



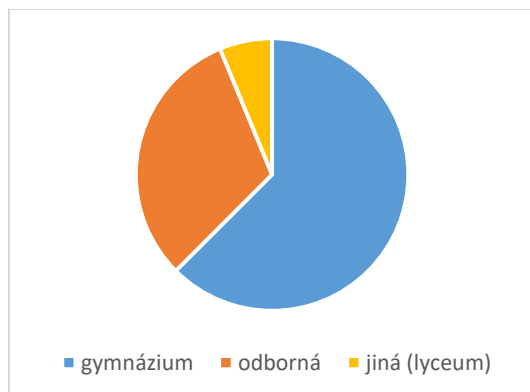
Skupina	A1
Dotazníků	21
Gymnázium	13 (62%)
Odborná škola	7 (33%)
Jiná (lyceum)	1 (5%)

Graf přílohy B-2 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině A2



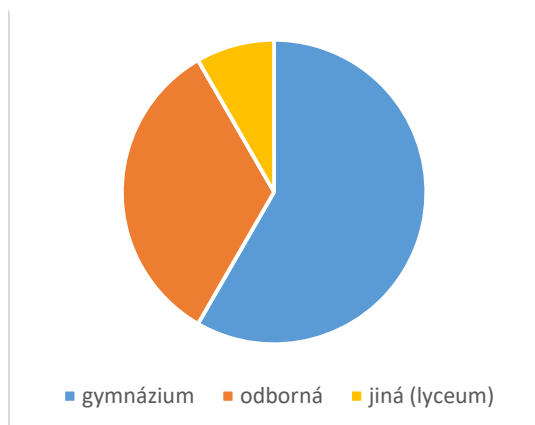
Skupina	A2
Dotazníků	16
Gymnázium	7 (44%)
Odborná škola	9 (56%)

Graf přílohy B-3 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině A3



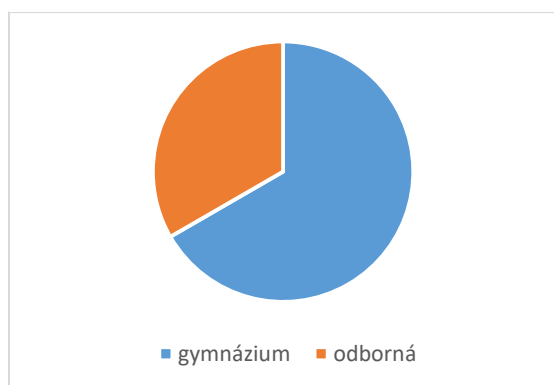
Skupina	A3
Dotazníků	21
Gymnázium	14 (67%)
Odborná škola	7 (33%)

Graf přílohy B-4 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině B1



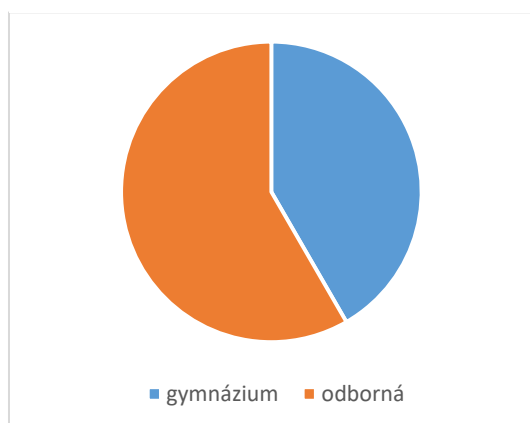
Skupina	B1
Dotazníků	16
Gymnázium	10 (63%)
Odborná škola	5 (31%),
Jiná (lyceum)	1 (6%)

Graf přílohy B-5 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině B2



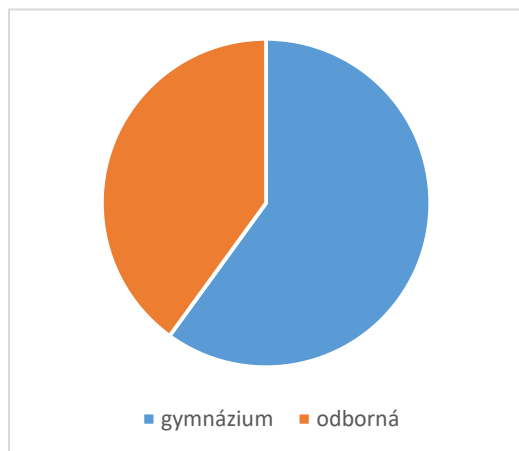
Skupina	B2
Dotazníků	12
Gymnázium	7 (58%),
Odborná škola	4 (33%)
Jiná (lyceum)	1 (8%)

Graf přílohy B-6 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině B3



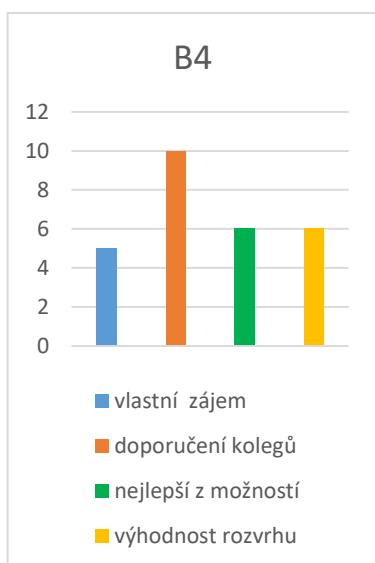
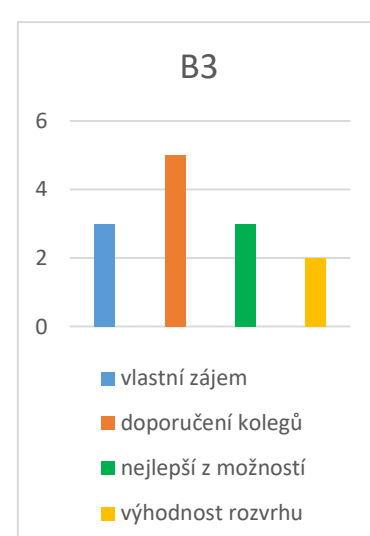
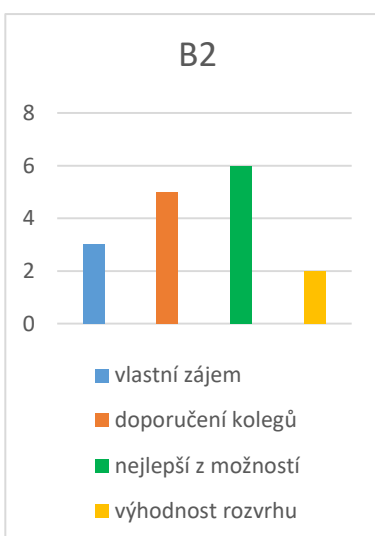
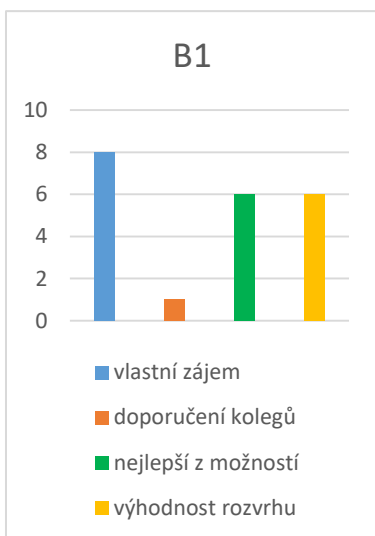
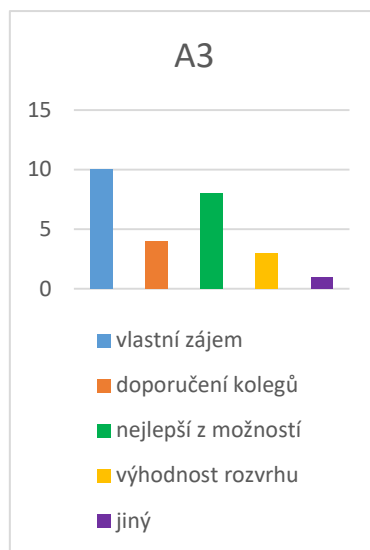
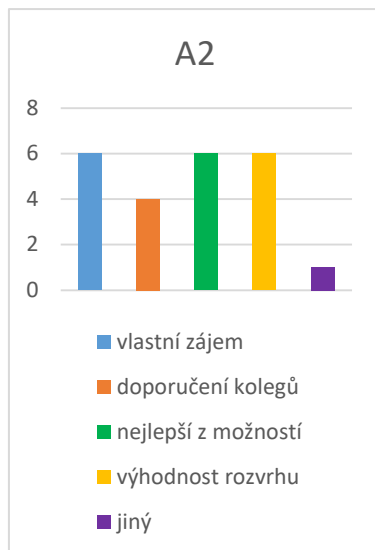
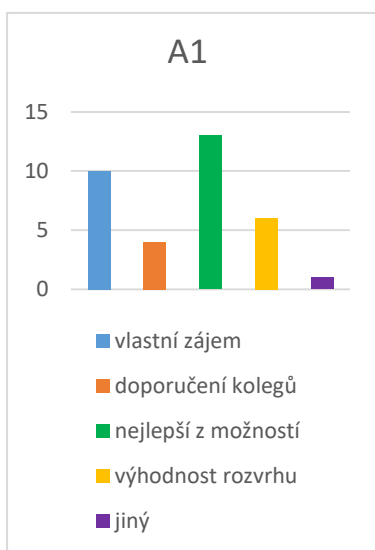
Skupina	B3
Dotazníků	12
Gymnázium	5 (42%),
Odborná škola	7 (58%)

Graf přílohy B-7 Typ absolvované střední školy ve cvičební skupině B4

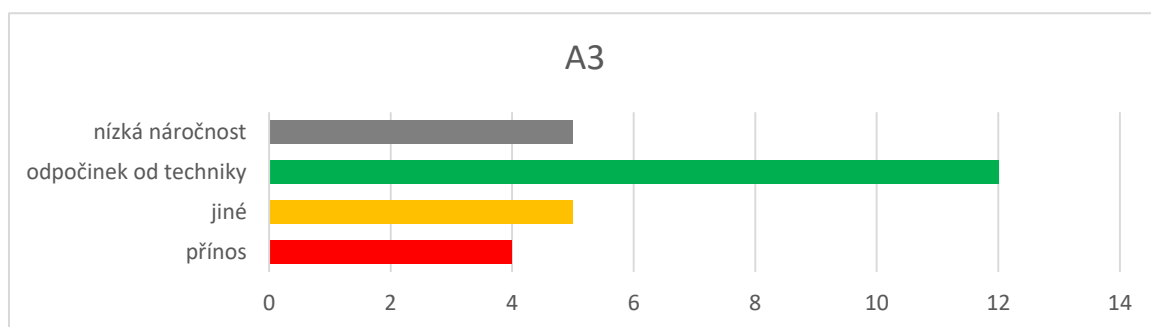
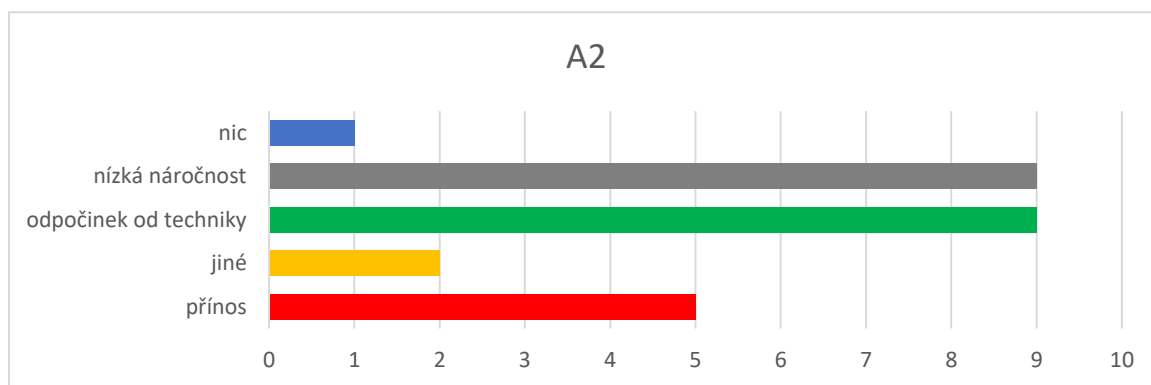
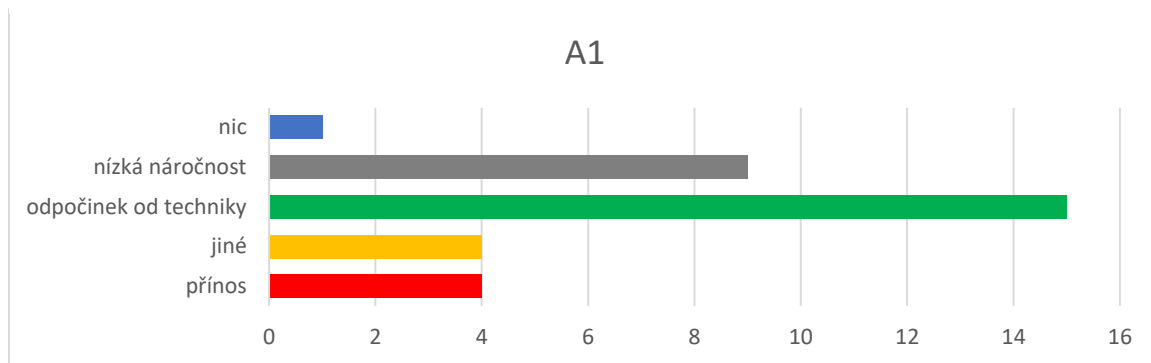


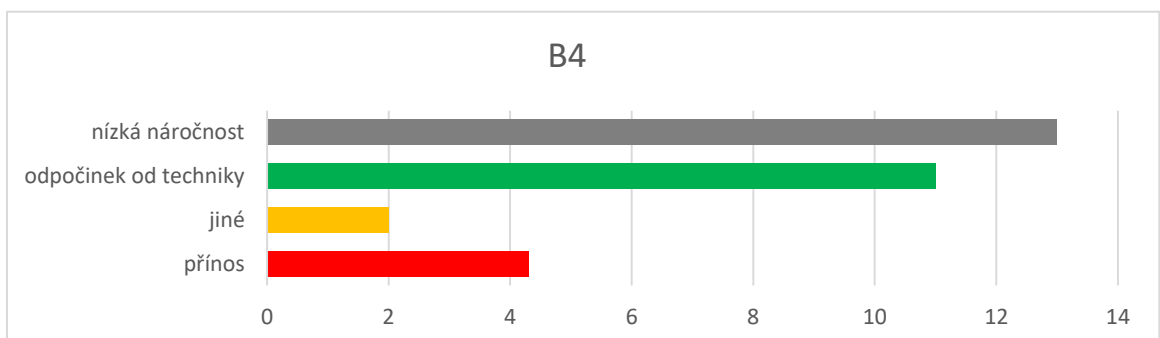
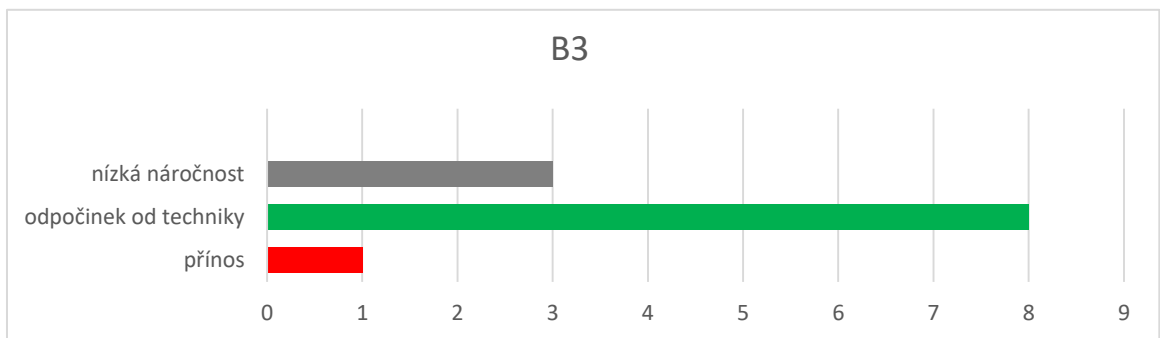
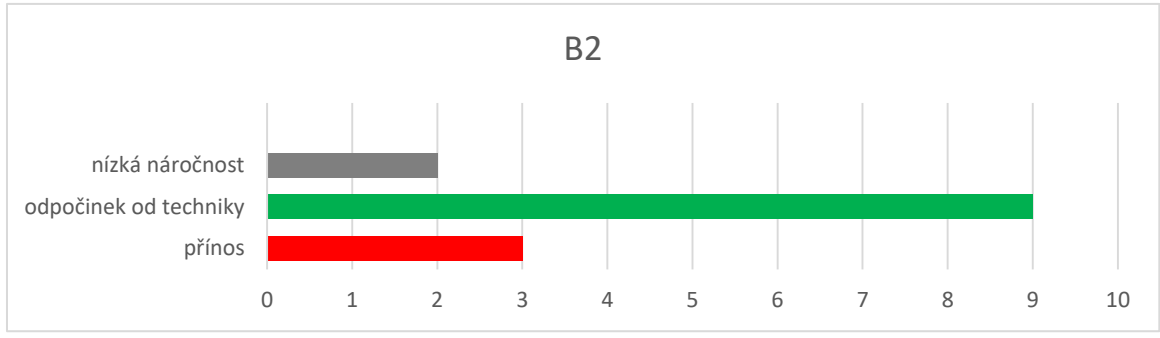
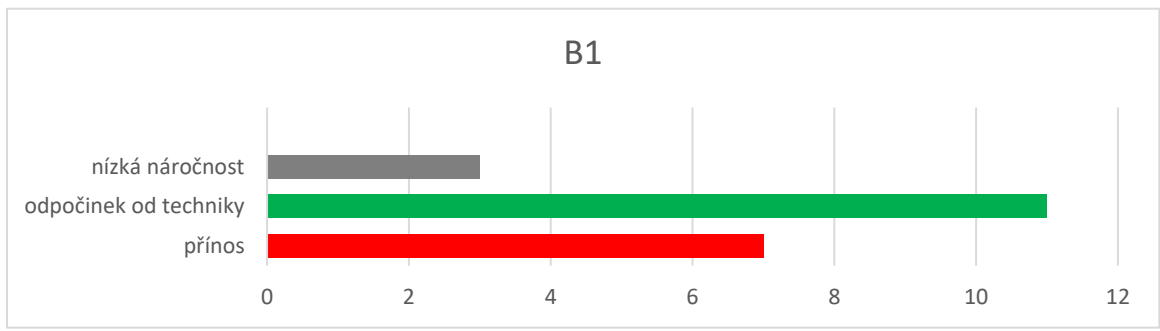
Skupina	B4
Dotazníků	20
Gymnázium	12 (60%)
Odborná škola	8 (40%)

Graf přílohy B-8 Motiv k výběru předmětu v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách



Graf přílohy B-9 Očekávání od předmětu v jednotlivých paralelních cvičebních skupinách





Tab. přílohy B-9 Očekávání vůči předmětu zároveň s očekáváním odpočinku od techniky

Očekávaný přínos předmětu	Očekávání zařazená do kategorie „jiné“
Nedefinovaný přínos 3x	Interaktivní komunikační hry
Komunikace, zlepšení veřejného vystupování, zábava	Inspirace pro práci vedoucího
Komunikace, nebát se mluvit	Zajímavost předmětu
Uvolněnější jednání s cizími lidmi	Zážitky s kamarády
Zkušenosti, aktivity	
Pochopení jiných lidí	
Pochopení sebe	
Oproštění se od stydlivosti	
Inspirace pro psaní textů, nonverbální komunikace	
Komunikace	

C. Přílohy k výsledkům výzkumu

Tab. přílohy C-1 Charakteristiky předmětu ve výstupním dotazníku

Pořadí	Kategorie charakteristik	Četnost
1.	Odpočinek, uvolnění, relax, odlehčení, oddech, pohodička, vydechnutí, klídek	41
2.	Zábava, legrace	26
3.	Hra, hrové, hraní her, škola hrou, hrají se hry, kdo si hraje, nezlobí, výuka hrou	11
4.	Zajímavé, veliká zajímavost, zajímavé aktivity	10
5.	Poznání lidí, poznej sám sebe, rozbor lidského chování, dovíme se o sobě a ostatních, polemizování nad chováním, občas nahlédnutí do psychologie	7

Tab. přílohy C-2 Vzkaz budoucím studentům předmětu ve výstupním dotazníku

Pořadí	Kategorie vzkazů	četnost
1.	Doporučení k zápisu (přímo deklarované)	45
2.	Odpočinek, odpočinek od počítání, odpočinek od ostatních předmětů, příjemné, dobrá nálada, odreagování, bezstarostnost, fajn	23
3.	Zábava, legrace	18
4.	Na předmět není nutnost se učit, není náročný na přípravu, na vytížení	15
5. -7.	Noví lidé, kamarádi, stmelený kolektiv, společnost, dobrá parta, být s ostatními, lidé spojení technikou s různými zájmy, poznají se lidé, práce s lidmi	10
5. -7.	Interaktivita, být aktivní, nesedí se v lavici, angažovat se, zapojit se, nebýt pasivní	10
5. -7.	Zbavení trémy, překonání studu, zvýšení sebevědomí, nebát se, nebát se ztrapnění, uvolnit se	10

Tab. přílohy C-3 Nejoblíbenější aktivity dle výstupního dotazníku

Pořadí	Počet	Hra	Zdůvodnění
1.	37	UBH – rozehrívací hry (20x uvedena konkrétní)	Zábava, (2x), pochopil jsem je, na pozornost a rychlost reakce, všichni stejně naladěni, největší legrace, bavili jsme se, přímočará zábavná, pamatovat si charakteristiky, všítat si věci, soustředit se na jednoduché věci, výborný nápad používat něco k jinému, mluvení v rytmu,
2.	15	Muzeum moderního člověka	Volnost zadání, kreativita, legrace, vtipné, možnost projevit se, zábavné, poznat představy ostatních, vtipné nápady, záleží na fantazii, baví mne přemýšlet o budoucnosti
3. - 5.	7	Pantomima (1x uvedena konkrétní ze dvou)	Nejvtipnější, nejvíc zážitků
3. - 5.	7	Poznej, kdo je	Dozvěděl jsem se o spolužácích, poznal jsem je, procvičil si tipování, lépe jsme se poznali, všítat si věci, zajímavé sebezpoznání bavilo mne tipovat, legrace, výzva
3. - 5.	7	Lázně	Ráda se seznamuji v životě, legrace (2x), uvolněné, nemuseli jsme se připravovat (2x), procvičení konverzace (2x), překvapivá nezdvořilost

Tab. přílohy C-4 Nejméně oblíbená hra dle výstupního dotazníku

Pořadí	Počet	Hra	Zdůvodnění
1.	30 z toho 2x konkrétní část	Kanada	Dlouhé, nerealistické zadání, těžko představitelné, zdlouhavá, přišla mi bez účinku, komplikované, nuda, zdlouhavé, nedokázali se vžít (2x), kolegové jednali neadekvátně, průběh mohl být jiný – nelíbil se mi přípravný testík, nepochopil, nevěděli jsme jak ztvárnit, lidi přehrávali, srovnatelná s hrami pro děti, zdlouhavá, nudné, nezáživné, měla jsem větší očekávání, zadání se mi nelíbilo a pak jsem chyběla, téma ztroskotání, trvala dlouho, byl jsem unavený, nepříjemné téma, špatná spolupráce, moc dlouhé, nezábavné, málo nás, kolegové to nebrali vážně, nedokázal se vcítit
2.	19 z toho 11x konkrétní část	Tulení pohádka	Nespolupracující kolegové, dokola to samé (2x), nebyli jsme připraveni, pocity nelze vyjádřit, neschopnost zahrát, moc zdlouhavé, nedokázal vcítit, zdlouhavá bez pointy, zdlouhavé, nedokázal najít analogii, nejméně záživné - ale nevadila, nezábavná, ne nepříjemná, taková dlouhá, suchá, nedostatek odvahy, jen pro lidi s představivostí, připomínalo mi to sezení u psychologa
3.	7 z toho 3x konkrétní hra	UBH- rozehřívací hry	Nudné, bezvýznamné, nepochopila jsem smysl, nevidím smysl, uvolnění stmelování??. nechci být něčí sluha, málo místa, řečové problémy

Tab. přílohy C-5 Subjektivní pocit přínosu dle výstupního dotazníku

pořadí	Počet	Hra	Zdůvodnění
1.	21	Lázně	Uvědomění si dopadů komunikace, pravidla bezpečné konverzace, snaha o vstřícnost, užitečné pro život, dopady nezávazné komunikace, bylo to o komunikaci, zamyšlení nad konverzací, souhlasím s problematikou, procvičení konverzace, zajímavá zkušenost, zjistila jsem závislost na sestře, možnost vyzkoušet jaké by to bylo, procvičení konverzace, říkali jsme si nejvíc, jak to má být, přínos pro introverty, poučení o komunikaci
2.	12	Tulení pohádka	Zamyšlení nad různým, návrat do dětství, obhájení svého názoru, zamyšlení nad chováním, situacemi, zamyšlení nad trestem a situací, práce ve skupině, obhajoba názoru, pohádka s koncem, nevěřil jsem, že příběh lze popsat jedním slovem, bavilo mne a zajímalo
3.	11	UBH- rozehrívací hry	Interakce, největší legrace, nejvíc bavilo a o to mi šlo, legrace, seznámení, můj první dojem
4. -5.	9	Poznej, kdo je	Dozvěděl/a jsem se o spolužácích, poznal jsem je, procvičil si tipování, lépe jsme se poznali, všímat si věcí, zajímavé sebepoznání, bavilo mne tipovat
4. -5.	9	Kanada	Práce ve skupině, rozdíly mezi skupinami, rozhovory ve skupině, týmová spolupráce, odlišné myšlení mužů a žen, chtěl jsem dát ze sebe to nejlepší

Tab. přílohy C-6 Subjektivní pocit nejmenšího přínosu dle výstupního dotazníku

Pořadí	Počet	Hra	Zdůvodnění
1.	26 (z toho 12x konkrétní)	UBH-rozehřívací hry	Moc hloupé, nebavilo, nevidím smysl, nudné, už znám, nebavila mne, není to o psychice, není to o přínosu, ale o uvolnění, mechanické, i když na odreagování dobré, moc si nepamatuju, nic o čem bych nevěděl, chybělo mi, k čemu jsme měli dojít, zbytečné, nevěděla jsem, co si z nich vzít, nechápu, proč byly, nedostal se ke mně hrací předmět, špatná paměť na jména
2.	19	Kanada	Pochmurné, zdlouhavá, přišla mi bez účinku, nedokázali se vžít (2x), kolegové jednali neadekvátně, nepochopil, byla jsem na přípravě, ale ne na pokračování, nepravděpodobná situace, bylo použito to, co už znám
3-4.	10 (z toho 3x analogie)	Tulení pohádka	Dokola to samé, nebyli jsme připraveni, nenadchli mě, mám rád krátká řešení
3-4.	10	Muzeum MČ	V době sci-fi nemá smysl, chyběl mi závěr, nevíme, jak se budoucnost vyvine
5.	7	Pantomima	Nejasné situace, nepochopil jsem smysl, neumím říct proč

Tab. přílohy C-7 Shoda oblíbenosti a míry subjektivního pocitu přínosu dle výstupního dotazníku

Hra	Počet
Poznej, kdo	4
UBH – rozeřivací hry	4
Lázně	4
Muzeum MČ	2
Kanada	1
Tulení pohádka- konkrétní část	1
Šestý smysl	1
Test paměti	1
Úvodní představování	1
Navrhování témat	1
Celkem	20

Tab. přílohy C-8 Shoda neoblíbenosti a míry subjektivního nejmenšího přínosu dle výstupního dotazníku

Hra	Počet
Tulení pohádka	14 (1x konkrétní část)
Kanada	12 (1x konkrétní část)
UBH- rozeřivací hry	3 (1x konkrétní)
Muzeum MČ	3
Celkem	32

Tab. přílohy C-9 Hodnocení studentů, kteří dle vstupního dotazníku očekávali přínos – dle typu absolvované střední školy

Kategorie	Gymnázium	Odborná škola	Celkem
Moje očekávání:	výskyt	výskyt	
byla splněna – jsem spokojen/a.	15	5	20 (50%)
nebyla splněna, ale - jsem spokojen/a.	4	-----	4 (10%)
nebyla splněna – jsem nespokojen/a.	2	2	4 (10%)
byla splněna částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a.	1	3	4 (10%)
nebyla splněna, ale předmět mi přinesl místo toho jiný přínos – jsem spokojen/a	----	2	2 (5%)
Neuvádí, vyhýbá se přímému zhodnocení, neví.	3	3	6 (15%)
Celkem	25	15	40

Tab. přílohy C-10 Celkové hodnocení předmětu

Kategorie	Gymnázium	Odborná škola	Celkem
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - spokojen/a	11	20	31 (29%)
očekávání splněna - spokojen/a	15	5	20 (19%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	8	4	12 (11%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/a	4	1	5 (4,5%)
očekávání sice nesplněna, - jsem spokojen/a	4	0	4 (3,5%)
očekávání splněna částečně – ani spokojen/a ani nespokojen/a	1	3	4 (3,5%)
očekávání nesplněna – nespokojen/a	2	2	4 (3,5%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - spokojen/a částečně	1	2	3 (3%)
očekávání sice nesplněna, ale jiný přínos - spokojen/a	0	2	2(2%)
Neuvádí, neví	12	11	23 (21%)
Celkem	58	50	108 (100%)

Tab. přílohy C-11 Hodnocení předmětu absolventy gymnázií

pořadí	Kategorie	výskyt
1.	očekávání splněna – spokojen/a	15 (26%)
2.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - spokojen/a	11 (19%)
3.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	8 (14%)
4. - 5.	očekávání sice nesplněna - spokojen/a	4 (7%)
4. - 5.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/a	4 (7%)
6.	očekávání nesplněna, - nespokojen/a	2 (4%)
7. - 8.	očekávání splněna částečně – ani spokojen/a ani nespokojen/a	1 (1,5%)
7. - 8.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - ani spokojen/a ani nespokojen/a	1 (1,5%)
	Neuvádí hodnocení	12 (20%)
celkem	očekávání sice nesplněna, jiný přínos- spokojen/a	58 (100%)

Tab. přílohy C-12 Hodnocení předmětu absolventy odborných škol

pořadí	Kategorie	výskyt
1.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - spokojen/a	20 (40%)
2.	očekávání splněna, - jsem spokojen/a	5 (10%)
3	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	4 (8%)
4.	očekávání splněna částečně – ani spokojen/a ani nespokojen/a	3 (6%)
5. - 7.	očekávání sice nesplněna, jiný přínos - spokojen/a	2 (4%)
5. - 7.	očekávání nesplněna, - nespokojen/a	2 (4%)
5. - 7.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - ani spokojen/a ani nespokojen/a	2 (4%)
8.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/	1 (2%)
	Neuvádí hodnocení	11 (22%)
celkem		50 (100%)

Tab. přílohy C-13 Hodnocení ve výstupních písemných materiálech od studentů se zkušeností s dramatickou výchovou

Poř.	Kategorie	ZUŠ	ZŠ	Neformální vzdělávání	Celkem
1.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a	1	3	2	6
2.	očekávání splněna – spokojen/a	----	3	1	4
3. – 4.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – částečně spokojen, částečně ne	1	1	----	2
3. – 4.	očekávání nesplněna – spokojen/a	-----	1	1	2
5. – 7.	jiný přínos oproti očekáváním – spokojen/a		-----	1	1
5. – 7.	očekávání přínosu částečně splněna - částečně nesplněna	-----	-----	1	1
5. – 7.	očekávání nesplněna – nespokojen/a	----	1	----	1
	neuvádí	-----	2	1	3
	Celkem				20

Tab. přílohy C-14 Hodnocení ve výstupních písemných materiálech od studentů se zkušeností s aktivitami s prvky dramatické výchovy

Pořadí	Kategorie	výskyt
1. – 2.	očekávání přínosu splněna - spokojen/a	5 (17%)
1. – 2.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a	5 (17%)
3.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	4 (13%)
4.	očekávání splněna částečně - ani spokojen/a ani nespokojen/a	3 (10%)
5. - 8.	očekávání sice nesplněna, jiný přínos - spokojen/a	1 (3%)
5. - 8.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/a	1 (3%)
5. - 8.	očekávání nesplněna - nespokojen/a	1 (3%)
	neuveďeno	10 (33%)
Celkem		30

Tab. přílohy C-15 Hodnocení ve výstupních písemných materiálech od studentů bez zkušenosti s dramatickou výchovou

Pořadí	Kategorie	výskyt
1.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – spokojen/a	20 (34%)
2.	očekávání splněna - spokojen/a	11 (19%)
3.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	8 (14%)
4.	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky – nespokojen/a	4 (7%)
5. – 6.	očekávání nesplněna – spokojen/a	2 (3,5%)
5. – 6.	očekávání nesplněna - nespokojen/a	2 (3,5%)
7..	očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky očekávání splněna částečně - ani spokojen/a ani nespokojen/a	1 (2%)
	Neuvádí, neví	10 (17%)
Celkem		58

Tab. přílohy C-16 Celkové hodnocení studentů s očekáváním přínosu

Kategorie	Celkem
Moje očekávání:	
byla splněna – jsem spokojen/a.	20 (50%)
nebyla splněna, ale - jsem spokojen/a.	4 (10%)
nebyla splněna – jsem nespokojen/a.	4 (10%)
byla splněna částečně – nejsem ani spokojen/a ani nespokojen/a.	4(10%)
nebyla splněna, ale předmět mi přinesl místo toho jiný přínos – jsem spokojen/a	2 (5%)
Neuvádí, vyhýbá se přímému zhodnocení, neví.	6 (15%)
Celkem	40

Tab. přílohy C-17 Celkové hodnocení studentů bez očekávání přínosu

Kategorie	Celkem
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky nebo nic - spokojen/a (z toho spokojeno pro naplnění předpokladu) (z toho předpokládalo jiný charakter kurzu)	31 (46%) (20=30%) (11=16%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky, předmět přinesl něco víc – velmi spokojen/a	12 (18%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - nespokojen/a	5 (7%)
očekávání nenáročnost a odpočinek od techniky - spokojen/a částečně	3 (4%)
Neuvádí, vyhýbá se přímému zhodnocení, neví.	17 (25%)
Celkem	68 (100%)

D. Přepis ilustračních ukázek z deníků

Honza B1

1. hodina

Tak nás čekala první hodina předmětu, od kterého jsme nikdo moc nevěděli co čekat, ale vzhledem k tomu, že měl skýtat úplně jiné problémy než jiné předměty, tak jsme na něj byli zvědaví.

Do třídy se vřítíl malý človíček, který at' už vzhledem, vystupováním nebo přístupem k žákům vůbec nepřipomínal klasického člena fakulty přemýšlejícího v rovnicích a řešícího problémy pouze za pomoci neznámých.

Chvílemi jsem se bavil pohledy po spolužácích a jejich výraz jasně vypovídal, že si nejsou úplně jisti, jestli zamířili do špatné budovy oni nebo člověk sedící na katedře. Každopádně od začátku to byla příjemná změna a prozření, že by tenhle předmět mohl být zajímavé zpestření docházky na stavárnu.

Pro začátek jsme se vrátili o pár let nazpět na začátek střední školy a vytvořili jsme si jmenovky (jmenovka = kus papíru, na kterém je napsáno cosi...zavání to tím, že je tam napsáno jméno, ale pakliže ve vás bují pocit, že vás někdo pozná lépe třeba podle značky, tak si ji tam dejte, protože pořad to bude jmenovka a ne značkovka). Značky, jak milé se seznámit podle značek, které nakreslíte na tabuli. Jen to má u některých lidí vadu, že pokud mají svoji značku nakreslit, tak se jim prostor pro výstižnost exponenciálně snižuje. Pak stojíte před situací, kdy víte, jak je složité pro vás nakreslit cokoli, bádání se přesouvá směrem k výtvarnému umění a pomalu zjišťujete, že přijít na něco, co umíte namalovat, je nemožné. Přichází chvíle pro asociaci – nakresli svoji značku – pochody v hlavě z toho dělají: nakreslím znak své oblíbené značky, pár šipek zvládnou. To, co z toho vylezlo na tabuli, je na oficiální omluvu pro firmu Hummel, která pěstuje charakter od roku 1923. Naštěstí byl povolen i verbální projev, kterým rychle obracím pozornost od zrůdnosti na tabuli. Mluvené představování mi sice problém nečiní, ale už jsem to zažil tolikrát, a tolikrát ještě zažiji, že věty začínající „jmenuji se...“ mi lezou krkem, a tak jsem tuto fázi přetrpěl s hlavou padající po osmi hodinách ve škole, po tříměsíčním volnu; a najednou byl konec, uteklo to rychle, což je vždycky znak toho, že to mělo něco do sebe.

Lukáš B1

1. hodina

Příchod na hodinu o něco dříve mi umožnil předem si prohlédnout moje budoucí spolužáky v tomto předmětu a tedy i potencionální kamarády, jelikož jich již mnoho čekalo na chodbě před uzamčenou třídou. Řadu z nich jsem poznával, byli to lidé, které jsem v prvním ročníku běžně potkával na chodbách, přednáškách a u zkoušek. S žádným z nich jsem ovšem nebyl běžně v jakémkoli bližším kontaktu a to ani v kontaktu typu „ahoj“ když jsme se někde potkali. Po chvíli postávání na konci řady jsem vpředu hned u dveří do učebny zahlédl velice povědomou figuru. Byl to můj dobrý kamarád a spolužák ze střední školy. Toto setkání jsem uvítal s radostí ze dvou důvodů. Za prvé, jak jsem zmínil, je to můj dobrý kamarád, a za druhé vzhledem k povaze předmětu jsem již předem očekával aktivity vyžadující interakci mezi zúčastněnými a proto se nějaká známá osoba jakožto opěrný bod v novém prostředí určitě hodí.

Když vyučující odemkla učebnu, všichni se začali klasicky hrnout dovnitř, aby si mohli vybrat nějaká příjemná místa k sezení (nejlépe v zadních lavicích), takže jsem se k tlačeni přidal. A zde přišlo první překvapení – stoly a židle pospojované do obdélníku rovnoběžně se stěnami, to znamenalo žádná lukrativní místa vzadu. Automaticky jsem začal přemýšlet, která místa v tomto uspořádání budou asi nejméně „na ráně“. Určitě to nemohla být řada stolů rovnoběžně se zadní stěnou, vyučující bude mít tato místa od tabule neustále před sebou. Takže se výběr zúžil na dvě boční lajny. Která místa v těchto řadách asi tak budou nejméně nápadná?? Určitě to nebudou ta krajní, z toho vyplynula jediná možná volba – střed jedné z bočních linií s tím, že již nezáleželo ve které. Sedli jsme si s kamarádem do té u okna prostě jen proto, že tam bude lepší osvětlenost.

Po tom, co se představila sama guru nového předmětu, nám sdělila běžné základní informace k předmětu – mimochodem zajímavým způsobem – dotazy typu „ Co od předmětu očekáváte“ směřovanými na nás (myslím, že je to určitě užitečné k navázání kontaktu a odbourání nesmělosti ze strany studentů). A zde se dostávám k druhému překvapení, které mi bylo v novém předmětu hned ze začátku nachystáno – po svém několikaminutovém úvodu se zmínila o představování se. A sakra! Nerad o sobě mluvím, zvláště před více než několika kamarády nebo známými. Co se dá dělat, nějak to překousnu, vždyť jsou to lidé jako já.

Tak kdo půjde první?? Klasika – nehlaste se všichni. Po chvíli dohadů „odkud začneme“ se zvedl první odvážlivec – dívka s dredy. Když vidím člověka s dredy, již se ve mně probouzí jistě antipatie, ovšem dívka mě příjemně překvapila jak odvahou jít první, tak i

představením se. Přehoupla se přes lavici a došla k tabuli. Na tabuli nakreslila svůj symbol, horu se zasněženým vrcholem, a hned vysvětlila proč. „Jmenuji se Horová a shodou okolností Petra, což v latině (?) znamená skála.“ Ještě větší náhodou bylo, že opravdu leze na stěně a má ráda zimu a hory. Mluvila celkem dlouho, myslím, že to byla učebnicová ukázka představení se. Po Petře již sebrali odvahu i jiní. Já stále ne. Následovala další a další představení, během nichž jsem se snažil vymýšlet, co o sobě asi tak budu vykládat. Příliš se mi nedařilo, napadalo mne spíše co neříct, než to, co ano. A taky jsem dával pozor na ostatní, co o sobě říkají. Opravdu někdy závidím holkám, že zvládají několik věcí najednou.

Nakonec jsem vymyslel celkem hodně zajímavostí o sobě, které bych mohl zmínit. Přišel čas, již nebylo zbylí a musel jsem se zvednout. Po příchodu k tabuli jsem nakreslil svůj symbol – motorku, jsem přece motorkář tělem i duší. Otočil jsem se do třídy a v tom momentě jsem ztuhl trémou. Jak to?? Co to je?? Vždyť jsem nikdy neměl problémy s přednesem před skupinou lidí. Ovšem to byly přednesy na dané téma a měl jsem je připravené a naučené z domova. A taky nebyly o mně samotném, ale třeba o největších světových mostech. Samozřejmě jsem zapomněl tři čtvrtiny připraveného proslovu o sobě. Takže „jmenuji se...“, „jsem od Plzně“, nakreslil jsem motorku, tak tedy „jezdím na motorce, je to svět, do kterého utíkám před realitou, motorku řídí duše“ – co to sakra melu za nesmysly?! Zpocené ruce, záda, roztřesený hlas, oči zapíchnuté do podlahy, jen silou přinuceny se rozhlédnout po publiku. „sportuji“, výčet sportů, které mě baví. Tak nakonec toho fiaska alespoň vtíp o pivu. Aspoň ten sklidil trochu úspěchu v podobě několika uchechtnutí. Tak jsem vám tu všem předvedl, jak se to dělat nemá, co teď??

Vyrobíme si jmenovky. Celkem nezáživná aktivita, ale důležitá při mém nadání zapomínat veškerá jména. Mám tam napsat jen jméno nebo i přezdívku?? Asi jenom jméno, přezdívkou mi stejně říkají jen u nás na vsi.

A budeme si hrát. Napodobujeme Brownův pohyb – slyším o něm prvně v životě. Aha, znamená to chaotický pohyb v prostoru. Výborně, v davu se ztratím. Ajaj, je nás tu hodně a prostoru nedostatek, jak se mám vyhnout nárazům do ostatních?? Natož jim nešlapat na paty?? Jsem tu první hodinu a už mě nebudou mít rádi, protože je pošlapu, skvělý

A teď se ještě bude vyučující ptát „Kde je člověk, který...?“ Uvidím, co z toho bude. Jo, je to celkem zábava, ještě že jsem dával pozor, co ostatní o sobě říkají. Sice sem tam moje krátkodobá paměť zaškobrtne, vím, že to zaznělo, ale nevzpomenu si přesně, od koho. Nevadí. Většinou vím.

Konec hry, posadíme se. Následuje diskuze, „K čemu si myslíte, že tato hra byla,“ To je přece jasné, usnadňuje to poznávání se v kolektivu. Yes, mám bod. „Objevilo se tady zajímavé chování – skrývání se, když na mne lidé koukají a ještě ukazují. Proč?“ Ukazování se považuje za projev jakéhosi pohrdání nebo tak něčeho (lidé si na tebe budou prstem ukazovat). Člověku (alespoň myslím, že většině), není příjemné, když ho někdo pozoruje, natož pak, když ho pozoruje početnější skupina lidí.

Rozloučení – konec hodiny. Abych nezapomněl – jmenovky necháváme u vyučující.
Užitečné, nejspíš bych ji ztratil, zničil nebo nechtěně vyhodil.

Asi mi začíná docházet, o čem tenhle předmět bude. Vzhledem k diskuzi na konci, myslím, že si budeme v předmětu při hrách názorně ukazovat určité druhy chování lidí v různých situacích, vysvětlovat si, proč se tak někdo zachová a případně vymýšlet, jak se některého chování vyvarovat nebo jak na něj zareagovat. Možná se naučíme být taktní, asertivní.

E. Přepis ilustračních interview

E - Zdeněk A1

Údaje ze vstupního dotazníku

Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou: žádná

Předchozí zkušenost s aktivitami podobnými DV: žádná

Absolvovaná střední škola: odborná

Očekávání od předmětu: odpočinek od technických předmětů, nízká náročnost, jiné (větší rozbory lidského myšlení)

Vyjádření ve výstupním písemném hodnocení: Očekávání splněna – spokojen.

Pedagog: Tak, otázka zůstává. Co ve Vás zůstalo, pakliže něco.

Z: No, já si pamatuju, že to byl takovej' oddychovej' předmět, že se tam člověk opravdu uvolnil, a že se mně na tom strašně líbilo, že se šlo jakoby do nitra člověka, nebo takový ta psychika toho člověka, že se probírala.

P: Takže máte spíš takový ten ...ano, Vy máte ten celkový dojem.

Z: No.

P: Tak to mám radost. Vzpomenete si, jak jste tenkrát hodnotil?

Z: Víím, že jsme vyplňovali nějakej' dotazník, A opravdu už nevím, nevzpomínám si...

P: Nevzpomínáte si.

Z: ...otázky, nebo jaký byly vůbec.

P: Mně spíš jde právě o ten celkový dojem. Jestli jste spíš byl jako spokojený nebo nespokojený.

Z: Myslím si, že jsem byl spokojenej', ale víím, že se mně tam asi nelíbilo chování třeba toho Prince nebo jak se jmenoval a ještě toho jeho kámoše, tak že to se mně třeba nelíbilo. Ale jinak jsem byl jako celkově si myslím spíš na tý spokojenější straně.

P: A teď jenom malinko půjdu do detailů, i když samozřejmě nejsou podstatné. Ulpěla ve Vás nějaká konkrétní aktivita, ať už v tom kladném nebo záporném slova smyslu?

Z: Tak pamatuju si jich několik. Víím ty hry na začátku, takový co byly, tak víím, že jsem ze začátku měl problém, jak jsem spíš takovej' jako stydlivější nebo tak, tak se prostě prosadit, nebo...

P: Jenom, abychom si to upřesnili, ty rozehřívací myslíte?

Z: No ano, ano.

P: Jak jsme jim říkali UBH?

Z: Jo Přesně, přesně to bylo.

P: Ano, ano. Tak.

Z: Tak ty. Na ty si pamatuju, no, že ke konci už bych řek', že jsem neměl takovej' problém nebo jsem se snažil víc jakoby prosadit se. Pamatuju si, na to, když jsme hráli, že dvojice našla tisícovku v parku, tak to bylo právě takový, ty, ten myšlenkovej' ten rozkol, jako jestli vrátit, hledat někoho komu patří nebo tak. A pak vím, že se řešilo ještě nějaký... taková ta pohádková ta, nějakěj' král... a už nevím pořádně, o co šlo. Jen vím, že tam se mně to nelíbilo.

P: Ano.

Z: Tam jsme byli rozřazený do nějaký skupiny, a já jsem právě přišel do tý s tím Princem a to, a to bylo špatně, to se mně nelíbilo.

P: Nespolupracovali?

Z: No, jo, vyměřšleli blbiny, prostě, takový, že bych to pojal jinak, no, a.. Jenže oni jak byli dva spolu, tak si to prostě prosadili, tak to bude, a ...

P: Já zrovna u tohohletoho zůstanu. Ta pohádka o tom tulením králi, kterou jste zmínil, byla to jedna z těch... právě byla to dokonce ta první aktivita taková ta „velká“ ...

Z: Velká. Přes několik hodin.

P: Ano, přes několik hodin. A v tom celkovém hodnocení se shodujete s kolegy, rozhodně jste nebyl sám. Tahleta hra se nejvíc jako „nelíbila“ v tom konečném součtu, když jsem si udělala souhrn. A já se snažím dobrat toho, kvůli čemu to bylo. Už jsem tady měla z Vaší skupiny několik lidí, a nějak z toho začínám dostávat tu podstatnou informaci, že u toho vadilo to pohádkové téma.

Z: Hmm...(přemýšlivě spíš nesouhlasně).

P: Někteří kolegové si stěžovali, že si z toho nedokážou vytáhnout tu analogii pro...

Z: Tý reality?

P: Ano, pro civilní život. Tam byla taková otázka míry provinění. Jestli ten rybář byl opravdu vinen, jestli to byl zlý člověk, a tak dále. A tohleto nějak nešlo. Ten transfer do té reality dělal problémy.

Z: Hm.

P: Druhé možné vysvětlení, které se tam objevuje, ale řídčeji, že to trvalo přes několik hodin.

Z: To právě... Na to mám spíš tenhleto názor: že vím, že jsme se rozskupinkovali po tý první hodině, a ty skupinky pak už zůstaly stejny. A řek' bych, že třeba... ať už třeba to, že jsem byl ve špatný skupině nebo se mi ten názor pak postupně jakoby měnil nebo jsem na to bral zas jinej' pohled, a... a tím, jak ty skupinky zůstaly stejny, tak už se mně to jako až tak nelíbilo.

P: Už jste se v té skupině přestal cítit, nebo...

Z: Přesně tak.

P: ...nebo nezačal jste se tam cítit vůbec?

Z: No, no, no už tam nebyl jakoby ten společnej' názor, nebo nevím. Už jsem tam... jakoby „neseděl“ jsem si tam. Měl jsem spíš tendenci jako přejít. Jinak s tím, že by to bylo pohádkový, nějak o ten převod do reality, to jsem necejtil, vyloženě jako, že by...

P: Vy jste to necítil. A třetí připomínka byla, že bylo dlouhé to čtení.

Z: Tak to už si nepamatuju.

P: Já jsem vás s tou pohádkou musela napřed seznámit.

Z: Ale asi jo. Vy jste ji přečetla, my jsme pak na ni říkali názor prostě, nebo co nás napadá k tomu.

P: Ale upřímně řečeno, tohle je jediný bod, ve kterém mne doted'ka nenapadá, jak to udělat jinak.

Z: Zfilmovanou verzi asi nemáte (smích).

P: To bych ji musela natočit (smích).

Z: No, tak to taky nevím, no.

P: Ano, máte pravdu, že pro lidi vašeho typu by byla lepší...

Z: Určitě. Zábavnější, poutavější, no.

P: ...vizuální forma. Ted' jsme si udělali takový oslí můstek rovnou k tomu: Myslíte si, že pro techniky na vysoké škole tenhle ten předmět má nějaký smysl, nemá smysl, navrhl byste ho upravit?

Z: Jako já vím, že jsem nejdřív uvažoval, že si dám Dovednosti v komunikaci (Komunikační dovednosti), protože jsem se chtěl prostě naučit nějak mluvit, nebo tak, a to si myslím, že nakonec i ten účel jakoby docela splnilo, protože opravdu bych řek', že jsem byl stydlivější; a přece jenom jsme se tam představovali, komunikovali jsme spolu, furt jsme hráli nějaký ty hry v té skupině, tak bych řek', že mně to jako i docela dalo. A hlavně nesporně teda se mi to líbilo, že to bylo něco úplně jinýho, že člověk se na ten předmět po těch furt technickejších – matika, mechanika a tohle – tak se na to těšil docela. To opravdu jako...

P: Já se pokusím parafrázovat to, jak odpovídáte Vy a Vaši kolegové, když tak mne prosím Vás opravte. Ale v podstatě mi z toho vyznívá to, že samozřejmě vy ty matiky, fyziky, mechaniky máte rádi, že jste na ně nějakým způsobem talentovaní, chcete se tím živit a podobně, ale že cítíte, že z toho stereotypu potřebujete občas....

Z: Vobčas vyjít.

P: Je to tak, neříkám to nepřesně? Nebo mne opravte, jo?

Z: Určitě, určitě. Protože v té škole je toho moc jedním směrem prostě.

P: Jo.

Z: Jako předměty se trochu lišej' vod sebe, ale je to prostě furt přece jenom povinnost, a tenhle ten předmět byl spíš takovej' ...úkoly žádný...prostě...

P: No vy jste je ještě neměli.

Z: ...a vopravdu voddech.

P: Já pak...

Z: Nebo když tak jsme si připravili prostě nějaký já nevím....

P: No, ale já jsem ten rok po vás byla nucena trošku přitvrdit a nechat psát deníky, protože...

Z: Aha. Tak to...

P: ...jsem měla v létě pak takovou horší zkušenost. Ale samozřejmě...

Z: Já jen vím, že jsme psali to nějaký hodnocení na konci.

P: Až na konci. Vy jste psali jenom až na konci. - A ještě jedna věc, ta už bude poslední. Zrovna tak jako Vy, spousta Vašich kolegů od té doby absolvovala ještě právě ten povinný předmět Komunikační dovednosti jako Vy. Mezitím co absolvovali ty Dramatické techniky v komunikaci a co s nimi dělám to interview.

Z: No.

P: A někteří z nich tvrdí, že jim to splývá.

Z: Tak to ne. To bych řek', že ne. To YDT nebo YTD, nevím teď přesně, to bylo úplně bych řek' o něčem jiným, jako. Mám na to úplně jinej' prostě... Hlavně taky my jsme si to zapsali o semestr dřív, takže jsme přišli do skupiny tý druhý paralelky, takže jsme tam nikoho neznali, tak možná tím i mám prostě.... Ta skupina byla úplně jiná, než ta pak ta skupina na tý komunikaci...takže možná, tím to odlišuju poměrně dobře, ale...

P: Ale i ten charakter toho předmětu...

Z: To zas bych řek', že si třeba právě z toho YDTěčka pamatuju daleko víc než z tý komunikace. Teď nevím pořádně, co jsme ...

P: Tam to byl čistý výcvik.

Z: Tam jsme nějaký prezentace, to jo.

P: Ano.

Z: O nějakých jako našich koníčcích, to vím...

P: Ale to byl čistě praktický prezentační výcvik.

Z: No, no, no. Ale víc si pamatuju z toho předmětu tý formy her a takhle, to je prostě víc zapamatovatelný.

P: Dobře děkuju.

E - Zůza A2

Údaje ze vstupního dotazníku

Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou: na 1. i na 2. stupni ZŠ

Absolvovaná střední škola: odborná

Očekávání od předmětu: odpočinek od technických předmětů, výhodnost v rozvrhu

Vyjádření ve výstupním písemném hodnocení: Očekávání pouze odpočinek od techniky – spokojena

Pedagog: První, co bychom tady měly spolu nějak spolu prohovořit, je to jestli po těch dvou letech co jste ten předmět absolvovala, vám nějakým způsobem utkvěl v hlavě, nebo jestli byl zasunut jinými dojmy, jestli si z něj něco pamatujete, jak na něj vzpomínáte.

Z: Tak na ten předmět si určitě pamatuju, to jo, ne že by zmizel, ale... Určitě si pamatuju různý UBHáčka, kde jsme se zasmáli, a třeba i tu pohádku, jak jsme si povídali, různý jako věci v paměti určitě zůstaly.

P: A vzpomenete si, když jste tenkrát při konci předmětu psali závěrečné hodnocení, takový ten svůj celkový dojem, vzpomínáte si, jaký ten pocit byl, jak jste to hodnotila?

Z: Tak to už si asi úplně nevybavím, tedy přímo jak jsem to hodnotila. Ale, myslím si, že hodně pozitivně. To jo, to určitě. Ale přesně co...

P: Konkrétně ne, ale ten dojem. To je to, co sleduju. Jestli třeba během těch dvou let, kdy člověk získá další zkušenosti, jestli s odstupem těch dvou let se na ten předmět díváte jinak. Pak se na to klidně můžeme spolu podívat, jak jste hodnotila. Dneska máte dojem, že tenkrát jste to hodnotila pozitivně. A jak se na to díváte jako Zůza o dva roky zralejší?

Z: Tak furt je to pozitivní. Ale víc mně tam uzrály takový ty věci co třeba se úplně... Neříkám, nelíbily. To ne. Ale určitě tam bylo něco, co nebylo úplně... jak bych si třeba...ani ne představovala, ale... vždycky je nějaký trošku negativum.

P: Trošku něco, to je samozřejmé.

Z: A po těch dvou letech vnímám víc jak to pozitivní, tak to negativní než v tu chvíli, kdy bylo přímo po tom. Kdy to bylo prostě takový smíšený, takový v jedný rovině.

P: Když se to po Vás pokusím nějakým způsobem zparafrázovat, abychom se dobraly co nejpřesnější formulace té myšlenky. Když to vezmu básnický: Máte pocit, že je to něco jako karikatura – že ty výrazné rysy ještě víc vystoupí...

Z: Hm (souhlasně), jo.

P: ...a ty, co jste vnímala jako nepodstatné, že se ztratí?

Z: Jo. No, jo, je to tak, no.

P: A z těch pozitivních si myslíte...?

Z: Tak pozitivní určitě bylo, že to bylo ve škole, byla to sranda, třeba.

P: Takže...

Z: Že to bylo to takový oddychový. Naučili jsme se komunikovat mezi sebou. Nebo aspoň mně to určitě pomohlo. A poznali jsme líp ty lidi, co sem chodili do toho kroužku, se kterými jsme třeba vůbec neznali. To jako si myslím, že by asi řekli všichni, že prostě je to fajn, že jsme se mohli poznat úplně jinak než na normálních hodinách.

P: Jo, to kolegové říkají. Že na těch „běžných“ hodinách není možnost moc si ...

Z: No, to ne, no. Takhle jsme se dozvěděli vlastně něco o sobě i z té druhé stránky než prostě co se dozvíme, kdo co umí v matematice (smích) a tak dále.

P: A z těch záporů?

Z: Mně třeba ty hodiny přišly strašně dlouhé.

P: Hm.

Z: Nevím, proč, ale... Byla to dvouhodinovka.

P: Ano.

Z: Jiná dvouhodinovka prostě uteče, a tohleto mi přišlo hrozně dlouhé. Jak kdyby to byly tři hodiny.

P: Přestože to byla...

Z: Přestože to byla dvouhodinovka. Vůbec nevím proč. Nepřišla jsem na to, a hodně často jsem nad tím teda přemýšlela. Nemyslím si, že by to byla Vaše chyba nebo někoho prostě... To si nemyslím, ale... Ty hodiny možná i tím, jak to byla i sranda, a bylo to jako prokládaný chvílema, kdy se jenom mluvilo nebo něco takovýho, tak možná tím, že to bylo takový jako... Ta hodina že měla hodně částí, tak jestli jako i tím...

P: Jakoby kouskovaná trošku?

Z: Jako kouskovaná.

P: Fakt, je, že si někdy studenti stěžovali na trošku zdlouhavější zadávání těch úkolů.

Z: To zase úplně si nemyslím, že by to bylo zdlouhavý. Ale možná, že jak to bylo rozkouskovaný a mělo to různý odvětví ta hodina, že to nebylo prostě jenom, že se probírají integrály – třeba v matematice –, tak možná díky tomu že mi to přišlo takový dlouhý.

P: A z v těch jak říkáte běžných hodinách, v odborných předmětech, technických, tam ta hodina je většinou monotematická?

Z: Většinou jo.

P: Většinou jo, hm.

Z: Začne se prostě probírat a jede se ta jedna látka. Asi možná že to bude tím, no.

P: A teď ještě jedna věc. Já už do těch rozhovorů zahrnuju i to, co jsem natočila v těch předchozích. Vy jste jako Vaši kolegyně mezitím absolvovala Komunikační dovednosti, tam jsme se viděly znovu. Někteří kolegové vyjádřili pocit, že jim to splývá.

Z: Jako?

P: Dojmově Komunikační dovednosti s Dramatickými technikami. Mohla byste to porovnat?

Z: (smích). Je pravda, že když jsem šla sem teď, tak jsem si říkala no, a co bylo v tom KODU a co bylo v tom dramaťáku. Je to pravda, jako že asi Je to i tím, že je to stejná třída, že jsme seděli opět tady.

P: Vidíte, tak to zatím nikdo nezmínil.

Z: Protože já většinou když teda nad něčím přemejšlím, tak si vybavím i to prostředí, jo. A myslím si, že je to možná i tím, že jak to bylo v té stejné třídě...

P: Ano.

Z: Seděla jsem, myslím si že, na stejném místě i (smích). Tak i díky tomu asi mi to víc splývá.

P: Máte pravdu, tohle je psychologicky vyzkoumaný jev, že zážitky se vybavují ve stejném nebo podobném prostředí. Ale jste první, kdo to zmiňuje, kdo nad tím i takhle uvažuje, čím to mohlo být.

Z: Ale jako na druhou stranu, rozdělit do dokázu, to jo. Když překonám to, že to bylo v tom stejném prostředí, a zamyslím se víc do hloubky...

P: Když se nad tím víc zamyslíte...

Z: Jo (smích).

P: Možná pro Vás to mohlo být těžší to rozlišit. Vzpomínám si, že jste měla to štěstí, že jste na Komunikační dovednosti chodila do skupiny, kde vás bylo málo. A že jsme si dokázali skutečně vyhrát.

Z: To jo.

P: A ještě se Vás zeptám jako spíše technicky zaměřeného člověka: Máte pocit, že předmět Dramatické techniky případně příbuzná aktivita má své místo ve studijním plánu technické vysoké školy? Nebo pokud byste měla pocit, že ano, ale bylo by tam nějaké to „ale“, jak by se ten kurz dal přizpůsobit?

Z: No tak já si myslím, že je to dobrý. Protože opravdu i ty lidi se poznaj' z jiný stránky než normálně. Jinak se známe pár lidí v kroužku, co jsme, nebo co chodíme na nějaký předměty společný. Ale svým způsobem se vůbec neznáme jako lidi. Jaký jsme, to se známe jenom s pár lidma, co se třeba domluvíme, že se jdeme učit nebo takhle, tak to poznáme ty lidi trochu jinak. Ale tady vlastně jsme poznali i lidi, se kterýma bysme se třeba vůbec nebavili nebo vůbec nesešli a poznali jsme je i z tý druhý stránky. A myslím si, že je to dobrý, takhle poznat ty lidi.

P: Zase budu parafrázovat - když tak mne prosím opravte. Máte pocit, že to studium tady spíš nahrává té anonymitě trochu, nebo povrchnějším vztahům nebo jenom čistě pracovním vztahům?

Z: Já si myslím, že ty, co jsou třeba ubytovaný na koleji, tak tam se ty lidi znaj'.

P: Ano.

Z: Ale já třeba na koleji nejsem, a ty lidi prostě neznám. Nebo znám těch pár lidí, ale zbytek neznám. Takže vlastně pro mne svým způsobem je to takový anonymnější než pro ty, co jsou například z tý koleje. Takže pro mne je to určitě dobrý. Nebo myslím si, že to bylo dobrý.

P: Takže přínos – poznat lidi z lidské stránky. Ten největší.

Z: To asi určitě. A pak taky, že jsem si mohla zkusit stoupnout před lidi – nešlo vlastně o nic – a zkusila jsem si před nima mluvit. Což bylo taky dobrý. To nebylo jenom v tom KODU, ale i v těch Dramatických technikách. Tam jsme měli různý takový věci. Nebo když jsme něco hráli, tak to bylo prostě pro mne dost nový.

P: Vidíte, k tomu mne ještě něco napadlo. U některých Vašich kolegů, kteří od předmětu očekávali tu komunikaci, z rozhovorů vyplynulo, že měli problémy s tím, když hra byla zasazena do příliš fiktivního prostředí. Třeba pohádka nebo ztracení v pustině, kde byla nastavena

situace, kterou nikdy nezažili. Myslíte, že by prospělo, kdyby ten příběh byl zasazen víc do reálu?

Z: Tak mně to třeba nevadilo, nebo...

P: Vám to nevadilo.

Z: Ne. Todle mi zrovna nevadilo. Že prostě najednou jsem byla na ostrově a měla jsem se o sebe postarat, nebo co bych udělala.

P: Zkrátka jste vnímala ten problém.

Z: Jo, no, jo.

P: Vyřešit abych přežil.

Z: Jo, vyřešit abych přežila. Ano. Jo, to samý i ta pohádka. To prostě... tak to je jasný, byla to neznámá pohádka. Ale myslím si, že... Mně to teda nevadilo. Mně určitě ne.

P: Tam jste to tedy vnímala jako otázku míry trestu nebo míry provinění?

Z: Ano, jo.

P: Vám ty pohádkové kulisy nevadily?

Z: Ne, ne to ne.

P: Dobře.

Z: Ani ten ostrov.

P: Ani ten ostrov.

Z: Nene.

P: Tak jo. Děkuju.

E - Julia A 3

Údaje ze vstupního dotazníku

Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou: žádná

Předchozí zkušenost s aktivitami podobnými DV: žádná

Absolvovaná střední škola: gymnázium

Důvod zápisu předmětu: nejlepší volba z nabízených

Očekávání od předmětu: odpočinek od technických předmětů, nízká náročnost, jiné (zajímavu stravu času)

Vyjádření ve výstupním písemném hodnocení: Očekávání splněna – spokojena

Pedagog: Dobrý den.

J: Dobrý den.

P: Řekly jsme si, proč jsme se setkaly. První, na co se Vás zeptám konkrétně, je zda si něco po dvou letech od absolvování předmětu Dramatické techniky v komunikaci z něj něco vybavujete. Někaký pocit...

J: No jako pro mne jako pro cizinku to bylo hodně užitečný. Protože vždycky jsem se bála s někým tak přemluvit, prostě nějak začít ten rozhovor. A můžu říct, že prostě mně to takhle dalo nějakou velkou svobodu. A aspoň nějakou možnost třeba nějaký kamarády z toho... A no to pro mne byl hodně zajímavý předmět. Protože tady je víc té techniky a občas prostě řešíme věci jenom o tom, kdo co udělal, jaký úkoly, nebo kdo co neudělal, jenom o tom prostě mluvíme.

P: I v soukromí, myslíte?

J: No no, jako i v soukromí.

P: Jako třeba když se potkáte ráno?

J: No, no. A právě když prostě tom přemluvíme, tak už nevíme, o čem bysme mluvili dál. To jenom „co máš, jaký problémy ve škole“, on ti to řekne, ty řekneš, jaký máš problémy ve škole, a to. A to je konec. A pak prostě sedíš, a musíš...no tak, co by ještě mohlo bejt.

P: Já se teď budu snažit to po Vás parafrázovat.

J: Hm (souhlasně).

P: To znamená dobrat se toho, jestli jsme si porozuměly. Vy jste to brala zároveň jako určitou možnost komunikovat v češtině nebo se blíž seznámit...

J: No, no, právě takhle. Jako i blíž se seznámit s lidma a ještě prostě se naučit nějak líp mluvit česky. A i kromě toho to byl jako hodně zajímavý předmět. Nějak prostě něco z tý psychologie tam bylo něco, jako dramatický věci a no... To bylo zajímavý.

P: Máte pocit, že za ty dva roky, co uplynuly od toho předmětu, že se to Vaše hodnocení nějak posunulo? Já mám samozřejmě to Vaše závěrečné hodnocení, co jste mi posílala mailem.

J: Právě nepamatuju, co jsem tam psala, ale myslím že...

P: Hodnotila jste to tenkrát kladně.

J: No tak, řekla bych, že ten jako, s tím se zůstane, že jako...

P: Na tom zůstanete, to se nezměnilo. A vybavíte si některé konkrétní aktivity, co jsme tam dělali? Třeba ty, co se Vám líbilo nebo co se Vám nelíbily.

J: Mně se líbil ten tramvaj, ta tramvaj.

P: Tam byla ta pantomima.

J: No, no, no, jak jsme hráli. A pamatuju nějaký ty hry, jako razcvičky nebo jak se tomu říct. Třeba Petr Pavel nebo Elektřina.

P: No vidíte. To je zajímavé. Mám to tady před sebou. Zrovna ty tři aktivity, na které se pamatujete, jste tady napsala jako ty, co se Vám nejvíc líbily.

J: (smích) Takže to byla pravda.

P: Když jste se zmínila o té tramvaji. Jestli si vzpomínáte, tam došlo k takovému nedorozumění. A odstartovala to zrovna ta pantomimická hra.

J: S bezdomáčíma. To pamatuju.

P: Ano. Došlo k tomu dost těsně před koncem hodiny a my jsme ten dialog tady nestihli dokončit.

J: Hm. No, no (souhlasně).

P: Já jsem o tom doma přemýšlela, a měla jsem za to, že jsem po vás chtěla hodně náročnou aktivitu. Tak jsem se rozhodla pro to, že to nebudu řešit, že se příští hodinu k tomu už nebudu vracet, že to nebudu rozebírat.

J: Hm.

P: Zařídila jsem se spíš tak, že jsem vám upravila program, který jsem měla v plánu. A zpětně potom jsem došla k tomu, že to byla chyba, že jsme si o tom asi měli promluvit.

J: No právě já mám pocit, že některý lidi prostě nepochopili to zadání. A hráli, že bylo to pro nich jako nějaký vtip.

P: Ano.

J: Proto jakoby...Kdyby to byl vtip, tak oni jako zahráli dobře. Ale kdyby to bylo jako normální život tak, no neřekla bych, že to je úplně...

P: Takže Vy si na ten moment nedorozumění vzpomínáte?

J: No, pamatuju.

P: A myslíte, že by bylo pomohlo, kdybych se k tomu vrátila tu další hodinu? Kdybychom si o tom znovu povídali?

J: Možná jo. Protože...Třeba s těmi holkama to spíš ne. Protože to bylo pro nich jako vtip. Tak jako o čem se bavit s člověkem, který nebere to seriózně. Tak to ne. Ale ten kluk, co dělal toho bezdomovce...

P: Ano, to byl L.*

J: No, L*. Tak já bych řekla, že on byl takový zklamanej' z toho. Že „hrál“, ale nebyl oceněnej' (smích). Takže si myslím, že jo, možná.

P: A máte pocit, že to k čemu tady došlo, pak mělo vliv na to, že v té skupině nebyla do konce semestru dobrá atmosféra? Tu jste cítila.

J: Hm (souhlasně)

P: To jste mi napsala i v tom závěrečném vyjádření. Nebo si myslíte, že to nemělo tak velký vliv, že tam byly příčiny i jinde?

J: No, to prostě... Já si myslím, že některý od začátku tam byli pro tu zábavu. Takže nebrali to jako předmět, ale brali spíš jako prostě hodinka vtipu nebo jak se to říct. Takže to prostě bylo takhle od začátku. Nemůžu říct, že to bylo prostě od toho momentu pak dál, že už...

P: Zatím jsem tady měla z vaší paralelky právě málo kolegů – na rozhovor spíš mi chodí ti z jiných paralelek.

J: Hm, hm (smích)

P: A právě většina z nich na tenhle moment ani nepamatuje, že tady k něčemu došlo. A já jsem o tom dost přemýšlela.

J: Nemůžu říct, že prostě po tom momentu se něco stalo.

P: Nevidíte to jako příčinnou souvislost?

J: Ne, ne, ne, ne. To prostě stalo. Já předpokládám, že ty lidi odešli pak někam na pivo, nějak se o tom přemluvili a je konec.

P: A úplně na konec: Máte pocit, že tenhle předmět v nějaké třeba i upravené formě má smysl pro techniky? Nebo jak by se třeba ještě měl podle Vás vylepšit, aby ho víc brali? Nebo máte pocit, že pro některé to stejně mít smysl nebude, protože to nevezmou vážně?

J: No, určitě to má smysl. Třeba my jsme se teď setkali s takovým problémem ve čtvrtém ročníku, že všichni se bojí jakýchkoli prezentací. Že to je hrozný problém pro člověka takhle začít mluvit před nějakou skupinou lidí. Jako i pro mne, no a i pro ostatní taky. Protože... Pokud existuje nějaký předmět, který to nějak rozvíjí, ty schopnosti, je to...

P: Úplně konkrétně na ty prezentace jsou tady pak Komunikační dovednosti. Ty jste měla?

J: Zatím ne. Já bohužel musím prodloužit ten studium o rok.

P: Tak na to dojde. Ty jsou zaměřené vysloveně na nácvik prezentování. A právě z těch reakcí, které jsem dostala teď po dvou letech, vyplývá, že někteří studenti chtějí jenom ten tvrdý nácvik konkrétních situací.

J: (smích).

P: Jakmile třeba ta hra je zasazená do nějakého fiktivního prostředí...

J: Neberou vážně.

P: Bud' neberou vážně, nebo nejsou schopni ten problém převést. Například jak se dohodnout s člověkem, který mi nechce věnovat pozornost. Jak to mám udělat, když mám třeba špatné svědomí. A jakmile tohle není nasazené na nějakou konkrétní pracovní situaci...

J: No jasně. To si myslím, že problém jako konkrétního člověka, to není jako na všech.

P: Hm. Hm. Jo.

J: Mně se třeba ještě jak se pamatuju, líbily ty situace, který, jestli to správně pamatuju... Někdo dovážel, měl dovézt nějakou skříň.

P: Ano tyhle konflikty už byly hodně z denního života.

J: Ano. No a právě jak to každý člověk řeší.

P: To bylo to vymyšlení konfliktů, o kterém jste taky psala, že Vám hodně dalo.

J: No já jsem právě tak nějak tlačila na M*, takže ona byla z toho strašně zklamaná. A to je...
Bylo z toho vidět, jak ona pak tlačila na toho svého kamaráda. A to je ...

P+J (smích).

P: A to je taková prostě postup, jak to všechno vzniká. Takže to bylo zajímavé vidět, jak jeden člověk hodně tlačí, a pak z toho ten poslední má.

P: To bylo potom, jak jsme na to narazily, že jsem u vás přizpůsobila téma trošku víc běžnému životu. Fajn. Děkuju.

J: Já Vám taky.

E - Rost'a B3

Údaje ze vstupního dotazníku

Předchozí zkušenost s dramatickou výchovou: žádná

Předchozí zkušenost s aktivitami podobnými DV: žádná

Absolvovaná střední škola: gymnázium

Důvod zápisu předmětu: výhodnost v rozvrhu, doporučení kolegy

Očekávání od předmětu: nízká náročnost

Vyjádření ve výstupním písemném hodnocení: Očekávání pouze nízká náročnost – spokojen
(instrukce mimo mikrofon)

Pedagog: Nabíráme v červnu (dva tisíce) patnáct. Ted' bych Vás poprosila o to, co si pamatujete.

R: Pamatuju si, určitě, že ta hodina byla odpočinková, byl to takovej' relax oproti ostatním předmětům pro mne, vlastně v tom tejdnu kdy člověk má hodně úkolů, tak to prostě bylo relaxační. Pamatuju si ... nebo z té doby mám novy kamarády vlastně z té, té skupiny se kterýma se stýkám dodneška, bavím ... a pamatuju si teda, že jsme hráli to divadlo nebo jak bych to nazval, no a bavilo mě to.

P: Tak, a ted' už jste mi trošku vlastně nahrál na tu druhou otázku...

R. Hm.

... jestli si vzpomínáte – pak se na to podíváme – jak jste to hodnotil bezprostředně po tom skončení toho předmětu.

R: Asi kladně. Jako ten předmět mi nevadil, vyučující jako pro mne naprosto v pořádku, takže... to je pro mne na předmětu asi úplně nejdůležitější, jak se chová vyučující, nebo jak přistupuje ke studentům. To je pro mne jako stěžejní.

P: Víte co, podíváme se pak samozřejmě závěrem na to, jak jste to hodnotil tenkrát, já se k tomu, co jste řekl ted', za chvíli vřátím.

R. Hm. (Souhlasně)

P: Mezitím uplynuly dva roky, od toho bezprostředně navazujícího hodnocení. Kdybyste s odstupem těch dvou let měl třeba to svoje hodnocení nějakým způsobem posunout, nebo zůstává stejné?

R.: Zůstává stejný.

P.: Zůstává stejné za ty dva... Ted' dvě zajímavé věci, které jste řekl. Jedna, to je právě ta, že je pro Vás nejdůležitější, jakým způsobem v předmětu se chová vyučující. Vy dneska už to ke konci té bakalářské etapy můžete za ty čtyři roky celkem posoudit, protože máte zkušenosti. Jsou rozdíly?

R: Jo. Velký. Určitě. V tom přístupu ke studentům obrovský úplně. Jsou takový katedry, který jsou tím vyhlášený, že tam jako nejsou moc fajnový lidi, a pak jsou katedry, který naopak jakoby – kde není problém skoro s nikým.

P: A ta druhá věc, to už Vám ted' můžu prozradit, že jste rozhodně nebyl sám, kdo tohleto zmiňoval – navázání těch vazeb s kolegy, se kterými jste se předtím neznal. Tohle zaznívá – opravdu můžu říct – téměř v každém rozhovoru nebo v mnoha těch rozhovorech. Já se na to ptám proto: Tady to vypadá tak, že jste v té bakalářské etapě tak nějak víceméně ještě pohromadě v té jedné skupině, se kterou jste nastoupili, nebo už se to v tom bakaláři pak někde štěpí?

R: No třeba v prváku jsem se bavil úplně s jinejma lidma, než se bavím teďkon, jelikož všichni odpadli, vyhodili je bohužel, ale pak ke konci druháku jsem si našel partu třeba deseti lidí, a ty jako držej' dodneška. Ale nejsou vůbec z mýho oboru, jo. Jsou jako ze stejného ročníku, takže jako nastoupili se mnou, ale bavím se teda s nima.

P: Já myslím to, co jste už nezažili, takzvané kruhy nebo studijní skupiny.

R: No jasně. Tak to ne. To se rozpadlo, že jo. Kruhy u nás... Já jsem měl ...za čtyři roky jsem vystřídal osm kruhů třeba. Jako ty kruhy existují dodneška, ale to je jenom číslo, který nic neznamená. Stejně si tu každý člověk dělá rozvrh podle sebe.

P: Už od poměrně od raného...

R: Tak.

P: ...od nástupu. A jak také už jste zmínil, je tady velká fluktuace, je tady úmrtnost.

R: Obrovská.

P: Totiž to je věc, na kterou v souvislosti s tímhle narážím, že to studium je dost anonymní. Pokud ten člověk – prosím Vás, když tak mne opravte, jo?

R: Hm (souhlasně)

P: Ale já parafrázuju ted' to, nebo shrnuju to, co jsem se dověděla v těch rozhovorech před vámi.

R: Slyšela, hm. (přítakání)

P: Pokud ten člověk nemá to „štěstí“, že ten jeho kruh nebo ta skupina se drží pohromadě delší dobu, prochází ten student potom studiem dost sám. Pokud si nenajde nějaké kamarády. A že je to těžší navázat přátelství přímo ve škole, protože ti lidé se spolu moc nebaví o ničem jiném moc než o škole. Alespoň takhle to mi bylo řečeno.

R: Tak záleží na tom, s jakou skupinou, jakou skupinu lidí ten člověk asi pozná, že jo, určitě. Já už jsem tu partu měl, takže jsem jako nějak nový kamarády... nějak nehledal. A pak jsem nastoupil do oboru – a vlastně každý obor má různej' počet těch lidí, že jo. A třeba já jsem v malém oboru, kde nás je dvacet devět.

P: Tak jo, tak to je ono.

R: A tam už jsme jako třída prostě, no.

P: Ano, to je...

R:...takže tam už se taky známe vlastně se všema.

P: Tam ta anonymita pak není taková, jo. To znám třeba já z umělecké školy, nás tam bylo pět v ročníku, no tak to bylo...

R: No jasně.

P: ...to bylo něco jiného, než když jste číslo šest set dvacet.

R: Tak. No jasně. (smích)

P: Nebo potom jsou lidé, kteří už na školu přijdou třeba s partou z průmyslovky.

R: Hm.

P: Tak. Heleďte, jak to bylo u konkrétně u Vás v té skupině dramatiky? Vy jste se na ten předmět zapsal sám nebo jste tam šel do toho s někým?

R: Na doporučení mého kamaráda Milana, kterýho už vyhodili, bohužel. Milana *.

P: Jo, takže Račimu už psát nemám?

R: Ne, ten už je v Budějovicích ve škole.

P: Ten je v Budějovicích, dobře. A s ostatními jste se neznal?

R: S ostatníma... Vesměs ne.

P: Vesměs ne.

R: Tancošky jsem znal akorát.

P: Jo, jo (smích). A vztahy v té skupině? Zmínil jste se, že s těmi lidmi, co jste s nimi...

R: Jako bavím se s nima dodneška, ale že bych s nima vyloženě jako cíleně někam vyrazil, to ne.

P: To ne, ale...

R: Ale jako když je potkám, tak si popovídáme v pohodě úplně.

P: Jo. Výborně. Vzpomínáte si na nějakou konkrétní aktivitu, ať už v kladném nebo naopak ve špatném?

R: Pamatuju si ty hry, jak jsme hráli a ty monology, který jsme vedli – nebo já nevím, jestli to byly monology přímo, ale...

P: Můžete mi to jenom upřesnit? Ono když řeknete „hry“, tak...

R: Hráli jsme ... dobře, takže nějaký to divadlo, když to takhle nazvu.

P: Jo.

R: Každý měl svoji roli, hrál nějakou roli.

P: Takže ty větší aktivity? Takové ty hlavní?

R: Tak, větší aktivity. Tak, tak, tak. Plus si vzpomínám, že na začátku každý hodiny bylo něco – už nevím, jak se to jmenovalo.

P: Úplně blbá hra.

R: Úplně blbá hra. Tak, tak. Už si na to vzpomínám.

P: A já se teď s Vámi tady na to podívám. A Vy jste to hodnotil – máte pravdu v tom, že jste to hodnotil kladně. S tím, že v celkovém shrnutí jste dokonce nejvíce zhodnotil ty Úplně blbé hry.

R: Jo, to mne zaujalo asi nejvíc, jo.

P: ...že je berete jako skutečně prostředek k té komunikaci.

R: Hm. (souhlasně)

P: Přitom mimo tohleto samozřejmě ono to mělo i takovou funkci... abyste se trošku odpoutali od všech předmětů. Vy jste to měli až pozdě večer.

R: Hmm (a dále nesrozumitelná slova) Jo....., to bylo od šesti do osmi.

P: No, no, no. Takže pokud na to někdo přišel po šesti hodinách vysloveně naukových předmětů...

R: Hm (smích)

P: ...tak jsem potřebovala ten rituálek, aby se trošku naladil. Vzpomínáte si na něco, co se Vám nelíbilo?

R: Ehm...(pauza)

P: Ne?

R: Asi ne ani.

P: Tady zmiňujete tu první velkou aktivitu, pohádku o tulení princezně. Že vás tam zarazilo to, – že jsem vám tu pohádku, když jsem vás s ní seznamovala – že jsem vám ji přečetla.

R: Jo, no to je možný. Tak to jsou takový... detaily, že jo. To si člověk...

P: Jo samozřejmě. Proto se vás na to ptám s tím odstupem. Ono nemám...nebo neměla jsem jinou možnost, jak vás s tím dějem...

R: Jasně.

P: ... nebo s tím problémem seznámit. A teď poslední věc – nebo poslední z těch připravených: Myslíte si teď, když to hodnotíte po čtyřech letech tady na škole, že tenhle ten předmět má pro vysokoškolského studenta technického směru smysl, že mu k něčemu je, pakliže ano, tak k čemu? Nebo naopak domníváte se, že by na té škole být vůbec neměl?

R: Tak když to vezmu z toho pohledu, že by ve škole měly být i nějaký odpočinkový předměty, kde člověk vyloženě vypne a prostě i když je ve škole, má to za nějaký kredity, i když třeba my tělocvik za kredity nemáme, a produkuje odpočinek, že jo tělocvik, tak tady to pro mne bylo vyloženě odpočinkový. Dobrá atmosféra, poznal jsem nové lidi, což si myslím, že to se hodí vždycky, to je úplně jedno, jaká to je škola. A já si myslím, že ten předmět – proč by nemoh' fungovat? Může fungovat dál, jako. Myslím, si, že to...

P: On tedy nefunguje, mimochodem.

R: No jasně. Já vím, že nefunguje. Ale měl by, jako že by moh' fungovat dál. Že spousta lidí, třeba, který maj' problémy s nějakou komunikací, neb se ostýchaj', tak si myslím, že tam se docela otrkaj', a nebudou se potom bát tolik vystupovat před ostatníma, když to takhle vezmu. – Byl tam jeden takovej' kluk, myslím, kterej se docela styděl.

P: Jo. Ano.

R: Takovej' introvert hroznej'. Ale pak jakoby postupem času už se chytil, a pak byl v pohodě. Nevím, jak se jmenuje vůbec. Takovej' celej' v černým chodil akorát. To si pamatuju matně.

P: Čili vy vidíte ten komunikační, ten socializační přínos.

R: Tak, tak určitě.

P: A že je to touhle formou, že to není vysloveně výcvik prezentací?

R: To je naprosto... To k tomu předmětu podle mne patří úplně, ta výuková forma jaká byla nastavena.

P: Setkala jsem se tady při minulém interview s názorem, že na vysoké škole už je pozdě, aby se člověk tímhle způsobem – nějakým způsobem „vychovával“. Že by se s tím mělo začít dřív, že je na vysoké škole... Myslíte si, že už v období vysoké školy je pozdě, aby - podle vašeho názoru - člověk se nějak osobnostně ještě doladil, změnil?

R: Jako vyloženě pozdě asi ne. Ale jako pozdě je, ale furt je co zlepšovat. A myslím si, že málokdo má takovouhle výuku na střední škole třeba, že jo. To je, že málokdo... Na střední škole není žádný vystupování před třídou tolik, jako ho je třeba tady. Tady vlastně každý svůj projekt musí člověk prezentovat, musí se za to postavit, mluví před celou třídou, musí umět odpovědět na otázky. To jako není sranda, no.

P: To je z mé strany všechno. Máte ještě nějaký nápad, co byste k tomu chtěl říct?

R: Asi ne.

P. Asi ne.

Rozloučení a poděkování mimo záznam.

F. Příloha Fotodokumentace





Pantomima



Tulení pohádka