

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2007–2011

Vanda Gabrielová

**Osobnostně sociální rozvoj skrze dramatickou
improvizaci**

**Personal and social development through
dramatic improvisation**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce: Mgr. Jan Froněk

Prohlašuji,
že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji
všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k
získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autora/ky

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. Janu Froňkovi za jeho cenné připomínky, ochotu a trpělivost, se kterou přistupoval k vedení mé bakalářské práce. Zároveň chci poděkovat rodině a přátelům, kteří mě během psaní podporovali, speciálně pak Bc. Janu Drahorádovi.

ANOTACE

Autorka se ve své práci zaměřuje na význam a možnosti dramatické improvizace v osobnostně sociálním rozvoji dospělých. Poukazuje na principy a pravidla této metody, které mohou pomáhat v rozvoji potenciálu každého člověka. Speciálně se pak zaměřuje na témata, mezi které patří překonávání bariér, sebedůvěra, soustředěnost, fantazie, kontrola emocí, herecké dovednosti a umění dialogu. Dále upozorňuje na zásady a postupy v přípravě a realizaci kurzů podle didaktického cyklu C-M-I-A-R-E. Předkládá požadavky kladené na lektory a celkovou organizaci. Na závěr uvádí ukázková cvičení, se kterými se účastníci dramatické improvizace mohou setkat. Vysvětluje jejich účel a postupně je analyzuje.

SUMMARY

The author focuses in her work on the importance and possibilities of dramatic improvisation in the social-personal development of adults. She points out principles and rules of this method, which can help in the development of each person's potential. Subsequently, she concentrates especially on themes like barrier outdoing, self-confidence, single-mindedness, fantasy, emotion control, acting skills and the art of dialog. Furthermore, in the preparation and implementation of courses she emphasizes principles and methods in accordance with the didactic cycle C-M-I-A-R-E. Author presents requirements for instructors as well as overall organization of those courses. In conclusion, model exercises, which can be faced by participants of dramatic improvisation, are shown. Author then explains their purposes and analyzes them step by step.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnostní a sociální rozvoj, dospělí, dramatická improvizace, hra, komfortní zóna, sebedůvěra, koncentrace, tvořivost, prezentace, komunikace, kooperace, cvičení

KEY WORDS

personal and social development, adult, dramatic improvisation, play, comfort zone, self-confidence, concentration, creativeness, presentation, communication, cooperation, practice

OBSAH

0 ÚVOD.....	8
1 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ.....	11
1.1 Osobnost a osobnostní rozvoj.....	11
1.2 Sociální rozvoj.....	13
1.3 Přístupy osobnostně sociálního rozvoje.....	14
1.3.1 Dramatická výchova.....	14
1.3.2 Zážitková pedagogika.....	15
1.3.3 Sociálně psychologický výcvik	16
2 DRAMATICKÁ IMPROVIZACE.....	19
2.1 Dramatická improvizace jako hra.....	21
2.1.1 Hra.....	21
2.1.2 Principy hry.....	21
2.1.3 Principy dramatické improvizace.....	22
2.1.4 Pravidla improvizace.....	23
2.2 Vztah osobnostně sociálního rozvoje a improvizace.....	26
2.2.1 Překonávání bariér	27
2.2.2 Sebedůvěra.....	28
2.2.3 Soustředěnost.....	29
2.2.4 Tvořivost a fantazie.....	29
2.2.4 Disciplína a kontrola emocí.....	31
2.2.6 Herecké dovednosti.....	31
2.2.7 Umění dialogu.....	32
2.2.8 Respektování spoluhráčů.....	33
2.3 Didaktický cyklus C-M-I-A-R-E.....	34
2.3.1 Stanovení cíle.....	35

2.3.2 Metoda.....	35
2.3.3 Instrukce.....	35
2.3.4 Akce.....	36
2.3.5 Reflexe.....	36
2.3.6 Evaluace.....	38
2.4 Znalosti a dovednosti lektora.....	38
2.5 Organizační podmínky.....	39
2.5.1 Vnější faktory.....	39
2.5.2 Vnitřní faktory.....	41
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	44
3.1 Cvičení pomocná.....	44
3.2 Plynulost řeči a slovní komunikace.....	45
3.3 Neverbální komunikace a skupinové citění.....	46
4 ZÁVĚR.....	48
5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	49
6 BIBLIOGRAFIE.....	53

0 ÚVOD

Naše vlastnosti, vnímání, prožitky, zjednodušeně řečeno vše, co nás určuje, se projevuje v každodenním chování. Běžně se přímo či nepřímo s někým setkáváme, komunikujeme s ním, reagujeme, vyjadřujeme své postoje apod. Snad každý z nás se někdy pozastavil a zapřemýšlel o tom, jak ho vidí ostatní, proč právě v této situaci reagoval tímto způsobem, přemýšlel o svém stylu vyjadřování nebo o často opakujících se neverbálních projevech. A kolikrát bychom své chování rádi změnili. V nepříjemné situaci zareagovali s odstupem, při předávání zprávy pozměnili tón, aby více osvětlil obsah našeho sdělení a při veřejném vystoupení dokázali nedávat najevo nervozitu. Myslím, že takové zamýšlení nad sebou samým nepatří pouze do jedné věkové etapy našeho dospívání, ale provází nás celým životem.

Každý člověk má možnost ve větší či menší míře rozvíjet svůj potenciál. Díky kontaktu se svým sociálním prostředím a získáváním nových zkušeností dochází samovolně i řízeně k rozvoji osobnosti. Pro účel mé práce se zaměřím pouze na vědomě řízený proces učení. Jak uvádí Eva Jarošová aj. (2005, s. 21): „Skutečně efektivní využití (...) učeňního a rozvojového potenciálu totiž předpokládá poměrně časté a systematické využívání procesu záměrného a cílevědomého učení.“

Tento způsob učení je však pro mnohé, a to zvláště u dospělých, viděn v negativním světle. E. Jarošová (2005, s. 21) spolu s dalšími autory uvádí dvě vzájemně se podmiňující příčiny – obecný odpor vůči změnám a špatné zkušenosti z předchozího tradičního vzdělávání. Přistoupení na učení vyvolává obavy a pocit, že pokud se potřebujeme učit, znamená to naši nedostatečnost. Podíváme-li se však na věc z jiného pohledu, můžeme vidět v učení nové otevírání obzorů, lepší

orientaci v prostředí, ve kterém se pohybujeme, radost z komunikace a pocit seberealizace.

Přestože existuje mnoho pedagogických směrů jak rozvíjet lidský potenciál, pro svoji práci si vybírám metodu¹ dramatické improvizace. Ta, podle mého názoru, patří do pedagogických metod, které pracují se změnou postojů dospělých k záměrnému učení a „dokážou základní předmětnou stránku procesu výcviku integrovat s rozvojem pocitu sebejistoty a celkové sociálně praktické kompetence,“ jak ji uvádí Jarošová a kol. (2005, s. 21). Zároveň se jedná o téma, které je mi velice blízké a kterému se věnuji ve svém volném čase.

O celkovém vymezení dramatické improvizace jako prostředku rozvoje hovořím v celé své práci. Na začátku však zmíním, že se jedná o improvizaci skupinovou, jejímž účelem je rozvoj osobnosti. Jak uvádí Belz a Siegrist (2001, s. 35 - 39): „Učení ve skupinách umožňuje jednotlivci rozšiřovat oblast prožitků a zkušeností a zprostředkovává tak nové poznání. (...) Jenom tehdy, může-li se poznávat v reakcích skupiny, jejíž je součástí, uvědomí si člověk své já.“ Tohoto cíle je dosahováno trénováním a osvojováním si nových dovedností v rámci kurzů, soustředění nebo workshopů. Pro účastníky těchto setkání používám jako synonymum slovo hráč. Daný název zde vystihuje podstatu improvizace v tom smyslu, že se jedná o hru.

Cílem práce je přinést hlubší vhled do využívání dramatické improvizace v osobnostním a sociálním rozvoji (OSR) dospělého nebo dospívajícího člověka. To znamená osvětlit pojmy a principy dramatické improvizace, pojednat o jednotlivých tématech a uvést je do vztahu k OSR. Součástí práce je také praktická část zaměřující se na různé typy cvičení.²

Za přínos této práce považuji ucelený pohled na dramatickou improvizaci jako na metodu rozvíjející potenciál každého člověka. Vedle teoretických poznatků čerpaných z odborné literatury poukazují na praktické možnosti využití této metody.

Kvůli doposud nepopsané oblasti jsem se rozhodla postavit práci na třech

1 „Metodou je zde myšlen určitý způsob činnosti, kterým účastníci zpracovávají v průběhu akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva.“ (Valenta, 1997, s.32)

2 Slova cvičení, technika a aktivita považuji v této práci za synonyma.

pilířích, a to na různých přístupech OSR, divadelní improvizaci a teorii vzdělávání dospělých. **Přístupy OSR**, které uvádím v práci podrobněji, přinášejí různé pohledy na proces učení. Principiálně dávají důraz na učení se skrze vlastní zkušenost. Zohledňují lidskou individualitu každého jedince. Své metody zpravidla aplikují ve skupinách.

Druhým pilířem se pro mne stává **divadelní improvizace**, ověřující teoretické poznatky v praxi. Hlavním účelem divadelní improvizace je přinášet divákům estetický zážitek. Hodnota improvizovaného představení se stejně jako dramatická improvizace odvíjí od dovedností hráčů. Proto se základní techniky a principy tréninku od dramatické improvizace neliší.

Před aplikací poznatků do praxe, musíme znát cílovou skupinu, se kterou budeme pracovat. To znamená rozumět motivaci a potřebám účastníků, odvíjet náplň kurzu od jejich doposud získaných znalostí a přibližovat práci k jejich každodennímu životu. Na tyto oblasti se zaměřuje **teorie vzdělávání dospělých**.

Vedle uvedených směrů bylo pro zkoumání nutné využít dalších disciplín, jako je psychologie osobnosti, sociální psychologie, psychologie učení, sociologie, a v neposlední řadě divadelní teorie.

Práci jsem pro přehlednost rozdělila do tří částí. V první části se zabývám **OSR**. Vycházím zde nejvíce z osobnostně sociální výchovy s ohledem na cílovou skupinu. V této části uvádím několik systematických rozdělení jednotlivých témat, avšak v následujících kapitolách se z důvodu rozsáhlosti a nejednotnosti témat nedržím přesného rozřazení. Pro pochopení vztahu dramatické improvizace a OSR není však přesné rozřídění důležité.

Druhá část je zaměřena na **metodu dramatické improvizace**. Do popředí dávám souvislost improvizace a hry, ze které můžeme odvodit důležité principy a pravidla improvizace. Dále se zabývám jednotlivými tématy OSR z pohledu improvizčních technik a upozorňuji na podmínky, které jsou důležité pro proces učení.

V poslední části uvádím několik **praktických cvičení**. Na základě vlastní zkušenosti je podrobuji analýze. Tuto praktickou část považuji za přínosnou pro vytvoření představy, jak může dramatická improvizace rozvíjet osobnostně sociální potenciál každého člověka.

1 OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ ROZVOJ

V této části se věnuji samotné oblasti osobnostně sociálního rozvoje (OSR). Postupně osvětluji následující pojmy: osobnost, osobnostní rozvoj a sociální rozvoj. Pro porozumění významu využívaných metod a technik, které naplňují cíle OSR, uvádím různé přístupy, jež se danou problematikou zabývají.

1.1 Osobnost a osobnostní rozvoj

Pod pojmem osobnost si v běžné řeči dokážeme představit vyšší sociální status konkrétního člověka. Zapomeneme-li na tento úzký význam slova, může nám k výkladu pomoci psychologický přístup. Jan Čáp zabývající se psychologii výchovy termínem osobnost označuje „člověka se všemi jeho psychickými, biologickými i sociálními znaky. K osobnosti patří všechny psychické procesy, stavy a vlastnosti určitého člověka.“ (Čáp, 1996, s. 9) Lidské prožívání, motivaci a psychické vlastnosti ovlivňují okolní podmínky a situace, ve kterých se člověk nachází. Osobnost tedy nelze zkoumat parciálně, bez znalosti kulturního a sociálního kontextu. (Čáp, 1996, s. 9 – 10)

A. Jakubík chápe osobnost jako ústřední systém integrace a regulace chování člověka. E. Kaila jako jednotu struktury a účelné činnosti jedince. A. Koski Joannes jako nejvyšší systém integrace psychické regulace individuální činnosti. (Smékal, 1989, s. 293)

Jak uvádí psychologický slovník P. a H. Hartlových (2000, s. 380), většina definic se setkává v názoru, že „nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech jiných osobností“. To vyžaduje v praxi individuální přístup, nutnost reflektovat osobnost každého člověka zvlášť, akceptovat jeho individuální potřeby (Valenta, 2006, s.14).

Z časového hlediska se osobnost člověka mění. Zatímco však „změna může znamenat také regresivní vývoj, rozvoj osobnosti je zde myšlen jako progresivní změna, tedy příznivý vývoj osobnosti“ (Kohoutek, 2000, s. 133).

V souvislosti s dnešní dobou, která dává důraz na flexibilitu osobnosti a její plasticitu, „vede osobnostní rozvoj ke snahám pomoci člověku dosáhnout lepšího bytí, ke zlepšení kvality jeho života“ (Lazarová, Kolář, 2007, s. 38- 39). Chceme-li však rozvoje dosáhnout, jakých složek naší osobnosti se to týká? Různí autoři využívají rozdělení podle svého akademického zaměření.

Bohumíra Lazarová a Dana Knotová (2008), působící ve vzdělávání dospělých, uvádí tři oblasti:

Oblast lidského těla (zdraví, spokojenost, harmonie,...)

Oblast emocí (sociální začlenění, aktivní rovnováha,...)

Oblast schopností, resp. inteligence (kreativita, logika, komunikace,...)

Josef Valenta (2003), zaměřující se na osobnostně sociální výchovu, navrhuje témata:

Sebepoznání

Zdokonalení základních funkcí

Seberegulace, sebeorganizace

Psychohygienu

Kreativita

Zdeněk Palán (2000, s. 141) definuje osobnostní rozvoj v kontextu pracovního života jako: „Rozvoj osobnostních kompetencí zaměstnanců, které jsou orientovány na další seberozvíjení. Rozumíme tím rozvoje **sociálních kompetencí** (např. komunikace, kooperace, vedení lidí) a **kognitivních kompetencí** (např. tvořivost, schopnost učit se) zaměstnanců, které jim umožní pružně reagovat na měnící se podmínky.“

1.2 Sociální rozvoj

V jakémkoliv jednání s ostatními lidmi, v mezilidských vztazích nebo v pracovním procesu, se projevuje naše sociální obratnost. Tuto schopnost máme již od narození a mění se vlivem prostředí a získáváním našich nových zkušeností. Učením získáváme „předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. (...) Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací.“ (Gillernová, Štětovská in Komárková aj., 2001, s. 23) V této oblasti někteří autoři používají výraz **sociální inteligence**. Ta, například podle Martina Cipra (2009, s. 82), se projevuje jak v citlivosti a empatii, tak v laskavém jednání a asertivitě.

Luděk Vajner (2007, s. 31), zabývající se výběrem pracovníků, do sociálních dovedností řadí:

Schopnosti empatie

Sociální percepce (schopnost odhadnout osobnost druhého člověka při prvním kontaktu)

Schopnost řešit konflikty

V této oblasti J. Valenta (2003) specifikuje témata:

Poznávání lidí

Mezilidské vztahy

Komunikaci

Kooperaci

Machková (2004, s. 36) do oblasti sociálního rozvoje řadí:

Vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí

Dosáhnout vysoké úrovně tolerance

Dosáhnout vysoké úrovně empatie

Naučit se naslouchat druhým

Dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé

Osvojit si práci ve skupinách, kooperaci

V této části jsem nastínila problematiku pojetí OSR. Přestože uvedená rozdělení nedokážou obsáhnout všechny složky naší osobnosti, mohou nám pomoci si uvědomit nejzákladnější témata, na která se lze zaměřit v přípravě kurzů i jednotlivých lekcí.

1.3 Přístupy osobnostně sociálního rozvoje

Po základním definování OSR vzniká otázka, jakou formou lze rozvoje dosahovat. K tomu nám mohou podle Nehyby posloužit různé přístupy, jako je dramatická výchova, zážitková pedagogika nebo sociálně psychologický výcvik. „Hranice těchto dílčích přístupů je mnohdy nezřetelná. Vznik přístupu se vázal na vývoj jednotlivých humanitních oborů, které tyto přístupy využívají či praktikují. Vznikaly v různých časových obdobích v jednotlivých humanitních oborech nebo profesích. Proto se v řadě způsobů, metod a motivů překrývají.“ (Nehyba, 2007, s. 12)

1.3.1 Dramatická výchova

Tuto disciplínu můžeme řadit do estetické výchovy a díky pedagogickým cílům nám přináší teoretické poznatky v aplikaci dramatu do praxe. Obor, který je vyučován na DAMU v Praze nebo JAMU v Brně, poskytuje dostatečné množství

odborné literatury OSR.

Ve školství je dramatická výchova vyučována jako samostatný předmět nebo využívána jako metoda v rámci jiných předmětů. Jejím klíčovým pojmem je „učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince“ (Machková, 1998, s. 14). Důležitý je zde samotný proces, ne výsledný produkt. Vzdělávání je vnímáno „jako tvůrčí proces směřovaný k existenciální tvořivosti lidské bytosti, kontinuálně rozvíjející všechny její potenciality aktivitami, které tato osoba chápe jako smysluplné, které se jí dotýkají a proměňují ji ve všech dimenzích jejího osobního bytí“ (Nehyba, 2007, s. 19).

„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým jiným nebo něčím jiným,..." (Machková, 2004, s. 95)

Improvizace je zde považována, jak za jednu z metod, tak za princip, který „prostupuje všechny části, podoby, typy a směry dramatické výchovy“ (Machková, 2004, s. 25). V improvizaci se hráči „ocitají v navozené situaci, u které není znám průběh ani výsledek, řeší ji svým jednáním. Umožňuje poznávat život vlastním jednáním a vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.“ (Nehyba, 2007, s. 50)

1.3.2 Zážitková pedagogika

Vedle pojmu zážitková pedagogika se můžeme setkat s termíny *výchova zážitkem*, *výchova prožitkem*, *zážitková výchova*, nebo *výchova dobrodružstvím*. Na rozdíl od jiných oborů pedagogiky není zážitková pedagogika považována v českém prostředí za samostatný obor (Pávková aj., 1999, s. 81). Přestože nemá tento obor teoretické ukotvení, považují ho za přínosný směr v oblasti OSR.

V pojmech často objevené slovo zážitek vystihuje odlišnost přístupu od jiných pedagogických přístupů. Učení je zde založeno na prožitku, resp. na osobní zkušenosti, která vzniká při řešení nastolených aktivit a je zpětně zhodnocena a zobecněna.

Naplnování tohoto cíle je dosahováno různými prostředky, mezi které můžeme zařadit různé typy her, modelové situace, tvořivé a dramatické dílny, diskuze nebo fyzicky i psychicky náročné situace. Při přípravě uvedených aktivit je nutné pamatovat na princip zážitkové pedagogiky a to, že zážitek zůstává pouhým prostředkem, nikoliv cílem. (Jirásek, 2004)

Příkladem, kde se vyskytuje metoda improvizace, nám mohou být dramatické dílny. Ve skupinách dostávají účastníci zadání k projektu, který mají divadelně zpracovat. K přípravě mají omezený čas i materiál. Přestože si účastníci mohou rozdělit role a předem domluvit děj, samotná hra je velice často improvizovaná.

Improvizaci můžeme vidět v dalším typu her, o kterých se zmiňují Vladimír Svatoš a Petr Lebeda (2005, s. 62). Hráči nehrají v roli, ale zůstávají sami sebou po celou dobu. Jedná se o málo strukturované hry, nebo-li též inscenační hry. Hráči jsou stavěni do životních, většinou neobvyklých situací, jako je například ztroskotání lodi. Okolnosti, které připravují lektori, vybízí hráče jednat a vyrovnávat se situací na základě okamžitého úsudku.

Tento typ her je založený na představivosti účastníků a vyžaduje od nich hluboké ponoření do herního světa. Inscenační hry poskytují, jak autoři dále uvádí: „prostor ke zcela jedinečnému vykročení z osobní zóny a nastavují zrcadlo k sebepoznání a vzájemnému hlubšímu poznávání členů skupiny“.

1.3.3 Sociálně psychologický výcvik

Sociálně psychologický výcvik je systematický přístup vycházející z teorií sociální psychologie. „Realizace výcviku probíhá v rámci sociální skupiny a využívá dynamiku této skupiny a procesy, které v ní nastávají. Významnou složkou výcviku je propojení vlastních zkušeností a prožitků s teoretickými poznatky a vědomostmi.“ (Krejčová, Čáp, 2009) Přestože se tento přístup zaměřuje převážně na interpersonální dovednosti jako je řešení konfliktů, podpora členů ve skupině a komunikační dovednosti, dávají Jarošová aj. (2005, s. 11) důraz na rozvoj obecně lidských kvalit, například učení a sebepoznávání.

V teorii sociálně psychologického výcviku se klade zvláštní důraz na *pocit psychologického bezpečí*, který je podmíněn respektováním jedinečností osobnosti

každého účastníka. Prostředí, ve kterém se lidé cítí dobře, umožňuje zkoušet si nové způsoby jednání, dělat závěry bez strachu z důsledků, které by nastaly v běžném životě. (Jarošová aj., 2005, s. 10) K tomuto zajištění bezpečí slouží často dramatické hry. Dle S. Hermochové (1982, s. 18): „Metody jako je hraní rolí, konference dobrých nápadů a jiné způsobují, že jedinec se projevuje kreativněji než jindy. Když se při hraní rolí účastník výcviku chová jako někdo jiný, nemůže být sám druhými kritizován, protože pouze ‘předstírá’. A přesto to ‘jakoby’ chování je natolik skutečné, že dává určité prožitkové zkušenosti, které vedou k učení.“

Mezi další prostředky sociálně psychologického výcviku můžeme řadit inscenační metody, sociodrama, situačně úkolové hry, kazuistické diskuze a rozborů (Komárková aj., 2001).

Za konkrétní techniky, které v sobě obsahují prvky improvizace, můžeme uvést *Cvičení verbální pohotovosti* z knihy *Trénink sociálních a manažerských dovedností* od E. Jarošové aj. (2005, s. 113). Cílem tohoto cvičení je „procvičit koncentraci na verbální projev, tvořivost a v neposlední řadě zvýšit ochotu k veřejnému vystoupení.“ V prvním kole si účastníci napíší jedno slovo na lístek a dají ho do obálky. Po vylosování slova má pak každý hráč minutový proslov na dané téma. Ve druhém kole je přidáno ještě pravidlo, že slovní produkce musí na sebe navazovat. Cvičení je nahráváno na video a při rozboru se zaměřuje pozornost na vše pozitivní, co posiluje sebevědomí řečníků (Jarošová aj., 2005, s. 113).

V uvedených přístupech nacházím několik společných znaků, které považuji za důležité zmínit. Pohled těchto přístupů na učení můžeme zařadit do **zkušenostní teorie**. Ta je založena na „postřehu, že lidé se nejnáze učí ve svém každodenním životě a praxi, a to zejména při aktivním řešení nejrůznějších problémů“ (Jarošová aj., 2005, s. 22 – 24). Zkušenostní přístup můžeme vymezit vůči akademickému přístupu, založeném na aktivním osvojování formalizovaných poznatků. E. Jarošová shrnuje zkušenostní učení jako „sociální proces, ve kterém hraje rozhodující roli jak dialog a diskuze s konkrétními lidmi, tak vnitřní konfrontace a srovnávání s obecnějšími, v konkrétním společenství sdílenými poznatky a normami.“

Aby mohla být splněna podmínka zkušenostního přístupu, učení a rozvoj jedince probíhá v **sociálním prostředí**, ve kterém získává zprostředkovanou

zpětnou vazbu (sebepoznání) a zároveň se učí hodnotit druhé lidi (poznávání ostatních) (Jarošová aj., 2005, s. 10). Na rozdíl od klasického učení jako je přednáška, pracují zpravidla účastníci ve skupinách či menších skupinkách na jednotlivých úkolech. „Interaktivní cvičení mají tu přednost, že využívají emocionální komponentu učebního procesu...“ (Jarošová aj., 2005, s. 10) Lektor by měl umět tuto komponentu využít k podpoře procesu učení a zároveň minimalizovat faktory, které by mohly vyvolávat negativní emoce jako je úzkost, obava apod.

Snížení obav u účastníků a posílení jejich sebedůvěry je dosahováno minimálně díky **respektování individuálních rozdílů**. Pro dospělé účastníky kurzů je plně žádoucí, aby si uvědomovali toleranci skupiny vůči jejich individuálním odlišnostem, a zároveň respektovali potřeby ostatních.

V této kapitole jsem uvedla různé cesty, které se zaměřují na rozvoj potenciálu osobnosti. Přestože mají přístupy odlišné kořeny, využívají speciální metody a drží se vlastních principů, lze u nich najít společné znaky. V textu jsem postupně nastínila důležitost zkušenostního učení, práci ve skupině a respektování individuálních rozdílů.

2 DRAMATICKÁ IMPROVIZACE

Název vychází z latinského slova *improvisus*³, které označuje něco nepředvídatelného, nečekaného nebo nenadálého. Všeobecně můžeme nahlížet na improvizaci jako na spontánní činnost bez přípravy. Schopnost improvizovat pak znamená umět reagovat na nově vzniklou situaci. Význam slova však může být i chápán negativně - jako špatně připravená práce, výmysl apod. S improvizací se vedle každodenního života setkáváme v oblasti umění, do které patří hudba, tanec nebo herectví. Improvizace zde vychází ze zkušenosti a prožívání každého aktéra a tím respektuje jeho individualitu.

S **hudební improvizací** se nejčastěji setkáváme v žánrech jazz a blues. Při hraní se využívají dva typy improvizací. V jednom případě se využívá harmonický základ, který hudebníci dodržují, ve druhém případě se jedná o hru zcela bez přípravy. Synonymem pro hudební improvizované setkání hudebníků je *jam-session*. Improvizovaná hra ve skupině vyžaduje od hudebníků vedle techniky hraní také schopnost naslouchat, učit se a rozvíjet práci spoluhráčů.

V dnešní choreografické **taneční tvorbě** je improvizace řazena mezi základní tvůrčí prostředky. Pracuje se s ní během přípravy představení, nebo se využívá k samotnému projevu na jevišti. Taneční techniky založené na improvizaci podporují pohybovou představivost, vnitřní citlivost, vnímavost, kreativitu nebo fantazii. Příkladem může být technika *kontaktní improvizace*, která je založena na komunikaci mezi těly tanečníků. Pracuje s manipulací, doplňováním a zrcadlením těla druhého.

Předchozí prvky často spojuje **herecká improvizace**, která je založena na spontánním jednání herců a její podstatou je improvizovaná hra. V divadelním prostředí se často setkáváme s improvizací vytyčenou do předem stanovené formy. Improvizace, jak komentuje učitel herectví Radovan Lukavský (1981, s. 70) „dává herectví pružnou reagenční otevřeného systému; s ní se herecký výkon sice vzdá krystalické dokonalosti, ale zato může získat kouzlo bezprostřednosti a krásu

3 Zdroj: <http://en.wiktionary.org/wiki/improvisus> [cit. 17.05.2011]

živého organismu.” Mezi představitele divadelní improvizace můžeme aktuálně řadit Jaroslava Duška a jeho Vizitu, skupinu D.I.S.Harmonie, Vosto5 nebo občanské sdružení Improliga.

Od divadelní improvizace je již myšlenkově malý kousek k **improvizaci dramatické**. Uvedení základního rozdílu má však pro osobnostně sociální rozvoj své opodstatnění. Zatímco podstata divadla spočívá v komunikaci mezi herci a diváky, „drama se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky” (Way, 1967, s. 8). Zatímco v divadle je vše připravováno tak, aby byl zasažen divák, v hodinách využívající dramaturgii musí být zasažen sám účastník (Morganová, Saxtonová, 1987, s. 22).

Samotný význam slova drama je odvozen z řeckého *dran* a znamená *jednat* (Machková, 1980, s. 29). „Na rozdíl od jiných řeckých sloves, která znamenají činnost směrem k určitému cíli, sloveso *dran* znamená činnost jako problém, tj. jako určitý časový úsek, kdy se člověk rozhoduje k činnosti, volí směr jednání, a tím na sebe bere i celou odpovědnost za určitou volbu” (Císař, 1999, str. 10).

Výhodou dramatické improvizace je hraní bez scénáře, které nevyžaduje od účastníků učení se dialogu. Jedná se o činnost, kterou mohou zvládnout všichni lidé, v jakémkoliv věku a s jakoukoliv mírou schopností. „Kromě toho improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince, bez potřeby složitě interpretovat autorovy záměry.” (Way, 1967 s. 133)

N. Morganová a J. Saxtonová (1987, s. 126) na improvizaci nahlížejí jako na strategii, rozvíjející spontaneitu a citují M. Saint-Denise: „Hráč zde ... objevuje vztah mezi realitou svého vnitřního života, a to jak intelektuální, tak emocionální, a jejím fyzickým vyjádřením, jehož prostřednictvím dokáže tuto realitu sdělit ostatním.“

Stejně tak J. Nehyba (2007, s. 50) považuje metodu improvizace za „spontánní, předem nepřipravené až rámcově připravené aktivity – situace, v nichž modelujeme hraním rolí jevy tak, aby byl naplňován proces sociálně-uměleckého učení, především skrze dialogy s poskytnutím prostoru pro kreativitu a nečekaná řešení.“ Míra improvizovanosti záleží na zadání cvičení. Josef Valenta (1997, s. 163) cituje Flemingovo pojetí o ose míry improvizovanosti hry od totálně improvizované hry, „kdy nikdo téměř nic neví a hra se nepřipravuje (...) až k

improvizované hře na základě přípravy skupiny“. Pokud však zde bude platit neexistence scénáře, můžeme hru považovat za improvizovanou.

„Úkolem improvizace je rozvíjet plynulost myšlení, řeči a reagování na nepředvídatelné okolnosti v rozmanitých situacích; zkoumání životní zkušenosti, lidí, mezilidských vztahů; učit hráče tvarovat v základním slova smyslu – dát příběhu začátek, prostředek a konec; najít přijatelnou míru a temporytmus; pochopit, co je hlavní a vedlejší, důležité a nedůležité; ovládnout svou schopnost, vyjadřovat se pro druhého srozumitelně a akceptovatelně; zvládnout svůj výraz; uspořádané, věcné myšlení a přiměřenost chování.“ (Nehyba, 2007, s. 50)

2.1 Dramatická improvizace jako hra

2.1.1 Hra

Hra je činnost, která má význam buď sama o sobě, nebo ji její smysl přesahuje a hra se stává prostředkem k dosažení jiných cílů. Je určena pravidly, které usměrňují, dodávají napětí a obtížnost. Podstatu hry dále specifikují atributy jako je zábavnost a ponaučení, poznávání a sebepoznávání, simulace situací, mravní výzvy nebo prožívání (Němec, 2004, s. 19 – 22). Samotným výčtem nejde plně vystihnout podstatu hry. Jak uvádí Huizinga (2000, s. 15 - 16) při snaze vymezit pojem hra, projevuje se zde její dalekosáhlá samostatnost. „Hra leží mimo disjunkci moudrost – bláznovství, leží však mimo také protiklad pravdy a nepravdy i dobra a zla.“

2.1.2 Principy hry

Vedle uvedených aspektů hry upozorňuje Huizinga na specifické rysy hry, zvláště takových her, které mají společenskou povahu (formu).

„Každá hra je nejdříve a především **svobodným jednáním**. „Hra na rozkaz přestává být hrou. (...) Potřeba hrát si se pociťuje naléhavě jen tehdy, jestliže vychází z potěšení, které hra působí. Hru je možno kdykoliv přerušit nebo jí úplně

zanechat“ (Huizinga, 2000, s. 17). Dalším charakteristickým znakem je to, že hra není „obyčejný“ nebo „vlastní život“. Vystoupením z obyčejného života získává hráč svobodu ve svém jednání. Není omezen tradicemi, svými sociálními rolemi a může jednat v prostoru vymezeným pravidly. Hra se odlišuje od obyčejného života místem a trváním. **Uzavřenost a ohraničenost** jsou jejím třetím znakem. „Odehrává se uvnitř určitých časových a prostorových hranic. Má svůj průběh a smysl v sobě samé“ (Huizinga, 2000, s. 17). S časovým ohraničením, kdy hra probíhá a projevuje se pohyb, vzestup a pokles, změna, získává hra podobu kulturní formy. „Když se jednou odehrála, zůstává ve vzpomínce jako duchovní výtvor nebo jako duchovní podklad, je předávána tradicí a může se kdykoliv opakovat.“ (Huizinga, 2000, s. 17) Tato **možnost opakování** je podle autora jedním z nejpodstatnějších rysů hry.

2.1.3 Principy dramatické improvizace

Dramatickou improvizaci považujeme za hru, která je založena na nepřipravenosti účastníků. Vedle obecných znaků, že se jedná o skupinovou hru, jasně časově vymezenou činnost, dobrovolnou aktivitu, shledávám další znaky natolik důležitými, abych je zde popsala zvlášť.

Před každou hrou se seznamujeme s **pravidly**. Je-li mezi účastníky někdo, kdo pravidla nezná, ohrožuje hru samotnou. Stanovená pravidla hru vytyčují a určují její směr - od toho, kolik lidí ji může hrát, co je jejím cílem až k postupu, který vede k dosažení tohoto cíle. Funguje-li hra bez rozhodčího, je založena na důvěře mezi účastníky samotnými. V improvizaci dochází k častému porušování pravidel, ačkoliv často nevědomě, a proto je zapotřebí někoho „zvenku“. Takovou roli zastává během tréninku lektor, který může do hry kdykoliv zasáhnout. Vedle vymezení hry mají pravidla zvláštní funkci a tou je impuls k jednání. Pravidla nutí účastníky k akci a často více výraznější, než jakou by dělali v běžném životě.

S plným zapojením do hry souvisí **bezpečné prostředí**, o kterém se zmiňuji již v přístupech OSR. V improvizaci, jejímž ústředním tématem jsou vztahy a která je naplňována aktivním jednáním, je nezbytné nebát se riskovat. Jak uvádí Martin Vasquez: „Hra, která dovoluje experimentovat s osudem bez dopadu

reálných důsledků, dovoluje člověku abreakci tíživého pocitu nemožnosti anticipovat skutečný život. Proto je celá řada her postavena na aleatorickém principu, dovolujícím zahrávání si s osudem a náhodou.“ (Vasquez, 2010, s. 34) A podobně uvádí tento princip autorky Morganová a Saxtonová (1987, s. 18): „Učitelé i žáci se pohybují v uměle navozené neboli fiktivní situaci, v níž neexistuje jedno nebo jediné správné řešení, ale řešení vhodné nebo přiměřené.“ Hráči se při dodržování pravidel nemusí soustředit na to, zda je jejich chování vhodné nebo nevhodné, ale pouze hledají podle svého přesvědčení nejvhodnější řešení. Tento předpoklad podporuje fantazii jedince a poskytuje mu svobodu v jednání.

Hra je jistým **zrcadlením kvality našeho života a postavení** v dané společnosti. Vytváří reflexi našeho vnímání a porozumění dějům, které nás obklopují. Ve hře nestačí pozorovat dění jen intuitivně, ale je nutné ho umět vědomě přijmout, zpracovat a reagovat na něj. Umět vyjádřit vlastní sdělení je teprve potvrzením našeho duševního rozvoje. Tuto myšlenku podporuje F. Fröbel (1908, s. 130), který hru považuje za nejvyšší výraz úrovně vývoje, protože plně projevuje to, co naplňuje dětskou duši.

2.1.4 Pravidla improvizace

Hráčům bez improvizčních zkušeností pomáhají pravidla⁴ k rychlejšímu osvojování improvizčních dovedností a schopností, jako je udržení soustředění, přijímání a respektování nápadů ostatních hráčů nebo získávání sebedůvěry. Každé pravidlo upozorňuje hráče na nežádoucí jednání, které narušuje zdárný průběh improvizace a hry celé.

Mezi základní pravidla v improvizované hře patří **respektování postav a rekvizit**. Veškerá tvorba prostředí, postav a děje vznikající v improvizaci je velice křehká kvůli tomu, že vzniká naší imaginací. Věci se vytvářejí pouze symbolickým nebo slovním poukázáním na ně a mohou být velice rychle ztraceny tím, že je hráči přestanou respektovat. K porušení tohoto pravidla může dojít pokud například hráč odmítne přijmout vytvořenou postavu jiným hráčem nebo hráče samotného ignoruje.

4 Uvedená pravidla volně přebírám z divadelní improvizace. [cit. 2011-02-19]. Dostupné z WWW: <<http://improliga.cz/showpage.php?name=Pravidla>>

K nerespektování rekvizity dochází nejčastěji ve chvíli, kdy hráči procházejí imaginárními předměty, které si dříve vytvořili, či je jinak nerespektují - otevírají jedny dveře na různých místech apod. Toto pravidlo vyžaduje od hráčů plnou pozornost a citlivost. Zároveň v nich podporuje „konkrétní“ představivost, která je důležitá při tvorbě příběhu.

Dalším pravidlem „**neneguj**“ jsou hráči vedeni k tomu, aby přijímali nabídku na další činnost od svých spoluhráčů, nebo alespoň navrhli jinou variantu řešení dané situace. S touto chybou se zatím nejvíce setkávám u nových hráčů, pro které je možná snazší říci „ne“ na cizí návrh, než ho přijmout za svůj a zrealizovat. Představte si, jak těžké je posunout se v příběhu dál, když spoluhráč, kterému navrhuje, co podniknete, vám na vše říká ne.

Nehnutí se z místa můžeme označit také jako **chybu v plynulosti hry**. Toto pravidlo upozorňuje na situaci, kdy hráč brání plynulému průběhu improvizace, např. se stále opakuje, či trvá na své nikam nesměřující nabídce. Porušování tohoto pravidla může vznikat z různých příčin.

Může se jednat o absenci citlivosti hráče, kdy se jedinec snaží přemluvit ostatní ke svému řešení, ačkoliv oni si už vybrali něco jiného, či se dokonce v příběhu posunuli dál. Nebo nastává, když hráči sami nedokáží najít řešení nebo se posunout v příběhu. Vedle opakujících se slov můžeme často pozorovat u hráčů také opakující se pohyb. V tomto případě je vhodné hráčům nabídnout, aby pohyb změnili, protože s novým pohybem často přicházejí i nové nápady. Pokud pohybová změna nepomáhá, můžeme improvizaci pozastavit, nechat hráče beze spěchu navrhnout další kroky a potom opět v improvizaci pokračovat.

Při improvizacích jsou hráči vybízeni k přinášení vlastních nápadů, vytváření nových postav a k pracování s vlastní fantazií. Není proto vhodné, když hráči používají ustálená slovní spojení a známé postavy z filmů nebo literatury. Takové výstupy se považují za „**klišé**“. Není špatné, když se inspirujeme něčím, co je už vytvořené, ale neměli bychom u toho zůstat. Pokud hráč chce na takovou věc poukázat, může slovně pozměnit název, například chce-li hráč vycházet z postavy Robina Hooda, pojmenuje se jako Robin Chood. Ostatní hráči pak mohou předpokládat, jak se postava bude nadále chovat.

Zastává-li hráč ve scéně postavu, je vhodné, aby ji udržel po celou dobu improvizace, resp. **nevypadl z role**. Přejít do jiné postavy, pokud to není cílem

příběhu, může ostatní hráče zmást nebo celou improvizaci tzv. „zbořit“. To platí také pro situaci, kdy se hráč začne sám smát, ačkoliv jeho postava by měla být nadále vážná. Takové „odbourávání se“ často značí u hráčů nedostatek sebedůvěry, kdy se raději sami zasmějí tomu, co udělali, než aby si stáli za svým jednáním.

Pro nové hráče je často přirozené, že improvizace rozehrávají formou dialogu bez většího jednání a nedokáží posunout příběh. „K mluvení při improvizaci patří, že někdo ze skupiny, případně všichni, dávají v průběhu improvizace jeden druhému návrhy, co dělat dál. To je v časných stádiích naprosto přirozené, protože počáteční plánování je limitováno vnitřním tlakem pustit se do skutečného ‘dělání’,...“ (Way, 1967, s. 157) Ale právě přechod od mluveného slova do činnosti dává samotné improvizaci smysl.

V této části jsem se zaměřila na pravidla improvizace, která považuji za důležité zásady v improvizaci. Každý lektor si může vytvořit vlastní, je však důležité, aby pravidla vycházela z reálných potřeb tréninku, odvíjela se od myšlení skupiny a napomáhala při práci hráčům i samotnému lektorovi. Teprve, když hráči vědí, co pravidla znamenají a proč se jimi řídit, má smysl je používat.

Jasně definovaná pravidla při tréninku pak usnadňují práci a řízení improvizace. Lektor může kdykoliv poukázat na porušení pravidla, aniž by kritizoval jednání konkrétního hráče. Z generalizované definice se mohou také poučit ostatní.

2.2 Vztah osobnostně sociálního rozvoje a improvizace

Představení některých improvizčních pravidel prozrazuje náročnost skupinové improvizace. Od hráčů vyžaduje jak technické znalosti tvorby dramatické situace, tak širokou paletu dovedností.

Porovnání témat OSR a dovedností, které improvizace rozvíjí, se pokusím nastínit v následující tabulce č. 1. V levém sloupci používám rozdělení J. Valenty (2003), v pravém nabízím oblasti, které jsem vybrala na základě vlastní zkušenosti.

Tabulka nemá za cíl přinést ucelený soubor témat, ale poukázat na vztah OSR a dramatické improvizace jako metody rozvíjející složky osobnosti.

Tab. č. 1 **Témata OSR a rozvíjející se dovednosti v improvizaci**

Témata osobnostně sociálního rozvoje	Rozvíjející dovednosti při improvizaci
Sebepoznání Zdokonalení základních funkcí Sebeorganizace Kreativita Psychohygiena	Překonávání bariér Sebedůvěra Soustředěnost Fantazie, tvořivost, intuice Disciplína a kontrola emocí
Poznávání lidí Mezilidské vztahy Komunikace Kooperace	Herecké dovednosti Umění dialogu Respektování spoluhráčů

2.2.1 Překonávání bariér

Pro mnohé lidi, kteří nemají velké zkušenosti s vystupováním a nejsou brilantními řečníky, se vstup do improvizací stává velkou výzvou. Hra je vystavuje novým podnětům, na které nejsou připraveni a vyžaduje od nich jednání, které nezapadá do jejich naučeného vzorce chování. Tento krok do neznámého můžeme nazvat vykročením z **komfortní zóny**, jak ho pojmenovává zážitková pedagogika.

Zatímco, podle Nehyby (2007, s. 19), se člověk v komfortní zóně se situacemi a událostmi již setkal a našel pro ně způsoby, jak v těchto situacích jednat a využívat svých znalostí a dovedností, v prostoru mimo zónu se setkává s

něčím novým a nepoznaným. Tato oblast je nazývána růstovou a rozvojovou, tedy zónou učení.

Přistoupení účastníků k improvizaci jako ke hře nabízí možnost snazšího překonávání komfortní zóny. Nevydařená improvizace nebo nejistý výstup hráče lze znovu zopakovat a vylepšit. Během hodnocení mohou účastníci vidět i na nesplněném úkolu pozitivní přínos. Styl vedení lektora a celková atmosféra ve skupině ovlivňují pohled na nově získanou zkušenost. Na stejnou odvedenou improvizaci lze nahlížet jak kladně, kdy se účastníci podporují a dodávají si odvahy, tak záporně, kdy jsou účastníci spíše kritičtí a pesimističtí. Takováto minulá zkušenost pak ovlivňuje další jednání.

2.2.2 Sebedůvěra

S překonáváním bariér a s hodnocením sebe sama souvisí také sebedůvěra. Podle D. Golemana (1999) se totiž odvíjí od kladného sebehodnocení a pozitivního uvědomování si vlastních schopností. Správná míra sebevědomí je nezbytnou podmínkou pro výkon na jakémkoliv poli, k dosažení cílů a motivaci. Sebevědomí lidé „vnímají sami sebe jako výkonné, schopné poprat se s jakýmkoliv úkolem, zvládnout každé zadání i osvojit si jakékoli nové znalosti“ (Goleman, 1999, s. 77). P. Hartl a H. Hartlová (2000, s. 523) ji definují jako „kladný postoj človeka k sobe samému, svým možnostem a výkonnosti“.

Míra sebevědomí může být na jedné straně zvýšená (hypertrofická), projevující se neodůvodněnou pýchou, domýšlivostí až opovrhováním druhými, na druhé straně naopak snižená (atrofická), vyznačující se podceňováním, ustrašeností nebo přehnanou trémou. (Palán, 2000, s. 189) Najít tu správnou míru sebevědomí není jednoduché. U dospělé populace se osobně setkávám se sebevědomím získaným na základě dlouholeté zkušenosti v konkrétní oblasti. To může odrazovat od zkoušení nových věcí a experimentování v jiné oblasti.

V tomto ohledu improvizace přináší prostor pro získávání postupné sebedůvěry při plnění různých aktivit. Ty by měly být adekvátně obtížné k doposud získaným dovednostem. Výhodou metody dramatické improvizace je, že v rámci pravidel neexistuje jedno správné řešení. Hráči jsou naopak podporováni, aby

hledali vlastní originální řešení k zadané aktivitě a nejsou stresováni negativním hodnocením.

2.2.3 Soustředěnost

S koncentrací je spojována celková schopnost učit se a přijímat nové podněty. Zapojení se do improvizace vyžaduje od hráčů plnou koncentraci a to hned na několika úrovních. Hráč se soustředí na verbální i motorický projev spoluhráčů, na své vlastní jednání a zároveň na logiku samotného příběhu. Ztratí-li hráč pozornost v některé z těchto oblastí, naruší celou hru.

Autoři J. Hodgson a E. Richards (1967, s. 49) považují koncentraci také za klíč k překonání počáteční nervozity a úzkosti před ostatními lidmi. Při zapojení do hry ztrácí hráči ostych a po čase jsou sebevědomější.

Na začátek lekcí se proto často řadí cvičení zaměřená speciálně na zkoncentrování a trénování vědomé pozornosti⁵ na více předmětů zároveň. Příkladem takového cvičení může být vyprávění příběhů v jednu chvíli. Dva hráči začnou vyprávět příběhy na odlišná témata, která oba dostali. Ve chvíli, kdy dá lektor pokyn, si hráči příběhy přehodí a pokračují ve vyprávění. Toto přehození se několikrát opakuje. Vyprávění vlastního příběhu a zároveň poslouchání druhého vyžaduje od účastníků opravdové soustředění.

2.2.4 Tvořivost a fantazie

Improvizovanou hru jistě můžeme považovat za tvůrčí proces, ve které se promítají všechny duševní prvky hráčů. O definici tvořivosti se pokouší Karel Chadt (2009, s.7): „Lze říci, že za tvořivost je možné považovat souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro schopnost produkovat myšlenky, produkty či činnosti, které vedou k dosažení kvalitativně nového a lepšího výsledku než je současná realita.“ Které schopnosti mají však vliv na tvořivost? Teorií tvořivosti se zabýval například J. P. Guilford, který sestavil přehled tvůrčích schopností. V kontextu dramatické improvizace zde cituji šest nejzákladnějších faktorů tvořivosti, jak je uvádí K. Chadt (2009, s. 11).

5 „Pozornost záměrná – vědomá vnitřní regulace (aktivní – záměrně vyvolaná se snahou dosáhnout cíle – významná při učení).“ (Palán, 2002, s. 162)

- I. **Fluenticita** (plynulost) - projevuje se pohotovostí při vybavování si slova nebo pojmů. V improvizčních lekcích se nejčastěji setkáváme s asociačními cvičeními, která trénují rychlost vyjadřování.
- II. **Flexibilita** (pružnost) - zahrnuje dispozice měnit myšlení, ať již spontánně nebo na základě stimulu. S tímto typem myšlení se setkáváme v improvizacích, ve kterých hráči musí střídat role nebo hrát jednu postavu, ale zároveň dabovat jinou.
- III. **Originalita** (původnost) - schopnost vidět danou realitu nekonvenčně a nově. V jednání i řeči jsou účastníci vedeni k hledání nových cest. Stereotypní jednání lze vymezit pravidlem, které zakazuje používat „klišé“, jak bylo zmíněno výše.
- IV. **Elaborace** - umožňuje vytvářet nové struktury na základě znalostí a dovedností. Do improvizací si hráči přinášejí vlastní zkušenost, kterou však přetvářejí pro nové situace, se kterými se ve svém životě ještě nesešli.
- V. **Senzitivita** – schopnost spontánně si všimnout neobvyklých věcí. Citlivost patří mezi základní předpoklady pro improvizaci, kdy se hráči musí spoléhat na svá slova a pohyb, protože vše ostatní je iluzorní.

Na základě svých představ a fantazie hráči rozvíjejí příběhy v improvizacích, dokreslují situaci a prostředí, ve kterém se nacházejí. To vyžaduje neustálé hledání inspirace v sobě i ve svém okolí. Využívání vnitřních zdrojů hráčům napomáhá k uvědomování si sebe sama a následnému získávání sebedůvěry. Inspirací zvenčí hráči rozšiřují své vnímání, učí se pracovat s přijatými informacemi a přetvářet je ve svůj prospěch.

S představivostí souvisí také **intuice**, která je v dnešní době často opomínána. Na její důležitost upozorňuje B. Way (1967, s. 9). Intuice „není méně důležitá než intelekt, ale je součástí obohacování jak života těch, kteří mají intelektuální nadání, tak těch, kteří jej nemají. Intuice stejně jako intelekt potřebuje trénink, i když jiného druhu, prováděný jinými prostředky. Intuicí se všechny individuální rozdíly rozvíjejí naplno.“ Podle K. Chadta (2009, s. 31) napomáhá rozvíjení intuice uvolnění, relaxace, odpoutání se od problému, umění se soustředit

nebo naslouchat „vnitřnímu hlasu“. Uvedené techniky se z větší či menší části využívají také v hodinách dramatické improvizace.

2.2.4 Disciplína a kontrola emocí

Disciplínu zde vnímám jako umění organizace a plánování vlastního času. (Valenta, 2005, s. 30) O tom, že se jedná o složitou složku, vypovídá množství vydané literatury pod titulem time-management. K pracování s časem se dostávají hráči na několika místech. Například před improvizacemi, kdy mají limitovaný čas na přípravu. Hráči si sami musí zvolit, zda věnují čas pouze „házení“ nápadů nebo si přerozdělí role apod. Dále se učí hodnotit délku vlastního projevu a ukončovat improvizace v předem stanovený čas.

Do plánování času lze zařadit také dovednost umět definovat vlastní cíle a záměry. (Valenta, 2005, s. 30) Ty mohou souviset s očekáváním od lekcí improvizace. Tomuto tématu se zpravidla lektor věnuje na závěrečné reflexi nebo při společném stanovování cílů.

Umění pracovat v omezeném čase a částečně i pod tlakem, pokud víme, že nás někdo pozoruje, vyvolává stres. Umět ovládnout vlastní prožívání a jednání je velice důležité nejen ve hře. „Když dokážeme zvládnout vlastní emoce, neztratíme perspektivu cíle, uchovááme si motivaci, a navíc dokážeme vycítit emoční ladění ve svém okolí,...“ (Goleman, 1999, s. 63)

2.2.6 Herecké dovednosti

Herecké dovednosti lze v našem případě přirovnat k prezentačním schopnostem, ale více než na obsah a formu řečeného (Price, Maier, 2007) se zaměřují na techniku řeči a celkový projev. Technika jevištní řeči obsahuje techniku dechu, hlasu, výslovnosti, dynamiky a modulace řeči. Cvičení těchto složek přináší uvolnění mluvního proudu, zvýšení plynulosti, srozumitelnosti a bohatosti vyjadřování. (Machková, 2004)

Výuka správné řeči vyžaduje speciální přístup, protože všechny složky, které se podílí na mluvě spolu úzce souvisejí. „Hlas, dech a pohyb jsou spolu v kontaktu a neustále na sebe působí. To je také důvod, proč by se v metodice výuky neměla objevovat dechová, hlasová a artikulační technika izolovaně.“ (Nováček,

2008, s. 36)

S hlasovým projevem také souvisí držení těla. Návyk správně drženého těla působí na celkovou aktivitu, „na chuť jednat, chuť sdělit. A konečně je také klíčový pro přirozeně znějící hlas bez tlaku a bez šelestu“ (Štembergová-Kratochvílová, 1994, s. 22).

2.2.7 Umění dialogu

Pedagogický slovník (1998, s. 48) vymezuje dialog jako „typ komunikačního aktu, v němž se účastníci střídají v roli mluvčích a posluchačů.“ Z pohledu psychologie sociální komunikace je dialog „považován za nejvyšší formu osobního rozhovoru. Klade se zde důraz na akt naslouchání posluchače, držení se tématu a neodbíhání, dialogickou komunikaci, propojení činnostního charakteru se vzájemným působením a vzájemnými vztahy.“ (Karaffa, 2006, s. 36)

Dialog v dramatické improvizaci má široký význam, vzniká v sociálním kontextu dvou hráčů, kteří vstupují do herního pole a jsou si sebe navzájem vědomi. Nemusí se jednat pouze o slova, dialog vzniká i řečí těla, zaujetím postojů v prostoru, vyjadřováním emocí apod. Pro nás je důležitý jeho smysl a kvalita. Jan Karaffa (2006, s. 37) v tomto smyslu hovoří o **kompetenci dialogu**, ve smyslu umění vést dialog. Chápe jej jako „dovednost psychosomatickou, tvůrčí, tzn. šířeji, než jenom jako návyk, spíše jde o sebepřekonávání, které nesměruje k rutině a je vždycky osobní“.

Pro náš účel se zaměřím na rysy, které by se měly v dialogu vyskytovat a kterým je v hodinách improvizace věnována pozornost. Josef Valenta (2005) se zaměřuje na následující.

Komunikace mezi lidmi by měla být **otevřená**, tedy vyznačovat se vysokou mírou vysílaných informací. Na jevišti se hráči snaží na sebe prozradit co nejvíce - jejich náladu, charakter postavy, názory, motivace. Takové otevřené informace mohou pak „pomoci druhému, ujasnit si náš vztah, vysvětlit motivy mého chování vůči němu, poskytnout mu informaci, jak je vnímán, otevřít prostor pro žádosti směřované ke druhému, aby se o sobě něco dozvěděl atd.“ (Valenta, 2005, s. 93).

Abychom předešli nedorozumění, tzv. nezpůsobili šumy, naše sdělení by

mělo být **přesné**. K tomu se využívají techniky jako jsou *zrcadlení výroků* nebo *pantomima fotografie*, které rozvíjí dovednost uvědomění si prvků popisovaného jevu a jejich převedení spolu s jejich vztahy do pohybového sdělení. (Valenta, 2005, s. 100) V samotných improvizacích si svojí přesnost hráči potvrzují na základě reakcí svých spoluhráčů.

Dalším znakem by měla být **pozitivnost**, která se vyznačuje sníženou četností negativních výroků. V tomto případě jsou hráči vyzýváni k pozitivnosti na dvou úrovních, a to jak ve hře, tak v samotné práci. Ve hře je pozitivnost aplikovaná skrze zmíněné pravidlo *neneguj*, které hráče navádí k přijímání a souhlasu s nabídkami spoluhráčů. K pozitivnímu myšlení jsou účastníci také vedeni v samotné práci. To znamená, aby ve chvílích, kdy si nevědí rady jak pokračovat dále, nevzdávali své snažení, ať už dopadne jakkoli.

Pozitivní naladění souvisí s naladěním na ostatní hráče a jejich **respektováním**. Pod tímto pojmem J. Valenta rozumí komunikaci založenou na pečlivém vnímání partnera, nabízející prostor pro diskuzi, a vytvářející bezpečné prostředí. Pro její důležitost o tomto rysu píše v další samostatné kapitole.

Posledním zmíněným rysem se stává **tvořivost**, „komunikace s rysy originality, osobnosti, zajímavosti, tedy komunikace přinášející nápad, nový úhel pohledu, humor apod.“ (Valenta, 2005, s. 116). V improvizacích to znamená hledání nových způsobů reagování, využívání prostředků vlastního těla v komunikaci, jako je například modulace hlasu nebo důraznější zapojení neverbálních projevů. Ukázkovým cvičením může být hra *sto krát jinak*, kdy si hráči zkouší na jednu situaci reagovat různými způsoby, nebo cvičení, ve kterém mění řeč na základě stanovených žánrů.

2.2.8 Respektování spoluhráčů

Respektování spoluhráčů můžeme opět vnímat ve více rovinách.

Do fiktivní hry vstupuje hráč s postavou. Každou informaci o charakteru **postavy** by měli ostatní respektovat. Nezáleží, zda byla sdělena samotným hráčem této postavy, či mu byla přisouzena ostatními. Vlastnosti by však neměly být protichůdné. Respektování postav je zde velmi významné pro celkový příběh. Ve chvíli kdy jeden z hráčů popře již známou informaci, nelze bez vysvětlení nebo

opravení pokračovat.

Ve správném dialogu je důležitá **vyváženost rozhovoru** mezi hráči. Někteří hráči potřebují na rozmyšlení vlastní reakce více času, a je na zodpovědnosti ostatních nechat jim dostatečný prostor. Správné rozdělení by mělo probíhat i v improvizacích, kde se pracuje s výraznými emocemi a rozdílnými statusy.

Přesuneme-li se do samotných lekcí, můžeme hovořit o **respektování účastníků** mezi sebou. Podle míry respektování se odvíjí i celková atmosféra v hodinách. Pro dramatickou improvizaci je důležité, aby se účastníci podporovali a měli k sobě kladný vztah. Jedině tak můžeme pro proces učení zajistit *bezpečné prostředí*.

S respektováním osobnosti souvisí také **fyzický kontakt**. Ten je v hodinách podporován, zvláště mezi účastníky, kteří se dříve neznali, pomocí cvičení zaměřené na důvěru. Cílem těchto aktivit je mezi účastníky odbourat strach z kontaktu. Zároveň je nutné respektovat individuální zvyklosti a připomínat účastníkům, že každá aktivita je dobrovolná.

2.3 Didaktický cyklus C-M-I-A-R-E

Samotná improvizovaná hra a další přípravná cvičení nestačí ke kladnému ovlivňování osobnosti. Pokud chceme improvizaci uplatnit u OSR, je nutné pamatovat na účel improvizace, tedy čeho chceme skrze improvizaci dosáhnout. Pro splnění naší představy nám poslouží didaktický cyklus C-M-I-A-R-E, který byl navržen pro lekce osobnostně sociální výchovy. V první fázi lektor formuluje **Cíle**. Teprve na základě stanoveného cíle hledá vhodnou **Metodu**, resp. **techniku**. V hodině lektor zadává **Instrukci**, sleduje **Akci** účastníků a vede **Reflexi**. Na závěr probíhá **Evaluace**, ve které zjišťuje, jak se podařilo stanoveného cíle dosáhnout. (Srb a kol., 2007, s. 17)

2.3.1 Stanovení cíle

Správná formulace cíle je rozhodující kategorií pro další postup. Učební cíl jak uvádí Jaroslav Mužík (2005, s. 43) „zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. Pouze pomocí učebních cílů lze vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho úspěšnost.“

Na počátku přípravy lekce si může lektor pomoci otázkami. Jakého výsledku chci v hodině dosáhnout? Jaký vztah mají zvolené cíle s cíli celého kurzu? Jaký styl technik bych měl/a zvolit pro danou skupinu? (O'Neill, Lambert, 1991, s. 135) Odpovědi by měly být konkrétní a jasné. Pro témata OSV doporučuje Vladimír Srb (2007, s. 17) formulovat cíle v oblastech zážitků, znalostí, dovedností, pravidel a působení na postoje účastníků.

2.3.2 Metoda

Během přípravy nelze zapomenout na těsný vztah metody, pro náš účel se jedná o techniky, a stanoveného cíle, který má určovat volbu použitého cvičení.

V hodinách využívajících dramatickou improvizaci předchází samotným improvizacím pomocná cvičení, zaměřující se na specifické dovednosti hráčů. Ta mohou být přebírána z dramatické výchovy, pedagogiky herectví, komunikačních dovedností, nebo také z východní filozofie apod. Na rozdíl od delších improvizacních celků mají cvičení jasnější instrukce a jsou zpravidla kratší.

Jak uvádí Machková (2004, s. 44), dramaturgie hodiny bývá variabilní. „Důležité je ovšem dodržet základní pravidla hygieny práce, střídat náročnější části s méně náročnými, razantní a energické s klidovými, zásadní práci s rekreačními aktivitami, a reagovat přitom na atmosféru skupiny i na projevy jednotlivců.“

2.3.3 Instrukce

Nyní se přesouváme do samotné lekce. V úvodu instruktáže používá lektor různé metody na zcitlivění hráčů na specifické cíle. Příkladem jsou otázky týkající se tématu, nebo krátké scénky a vyprávění příběhů. Ty mají za úkol hráče stimulovat a připoutat jejich pozornost. (Srb a kol., 2007, s. 18)

Samotnou instrukcí lektor vysvětluje, co se bude dít, za jakých okolností a

podmínek. Uvádí, co mají hráči dělat. Odpověď, jak to mají dělat, v improvizaci nechává lektor na každém z nich. (Valenta, 2006, s. 49 – 50)

2.3.4 Akce

Po instrukci následuje samotná akce, ve které se účastníci setkávají s novou situací. Úkolem lektora je moderovat samotný průběh aktivity a zároveň sledovat děj za účelem získat co nejvíce materiálu k reflexi. (Srb a kol., 2007, s. 18) K realizaci cvičení v tréninku dovedností uvádí E. Jarošová (2005, s. 13): „Ačkoliv v této fázi trenér ustupuje zdánlivě do pozadí, stává se pozorovatelem, který pečlivě sleduje průběh cvičení a interakci výcviku.“ Do improvizace vstupuje, pokud některý z hráčů neví jak dál pokračovat nebo porušuje improvizací pravidla.

2.3.5 Reflexe

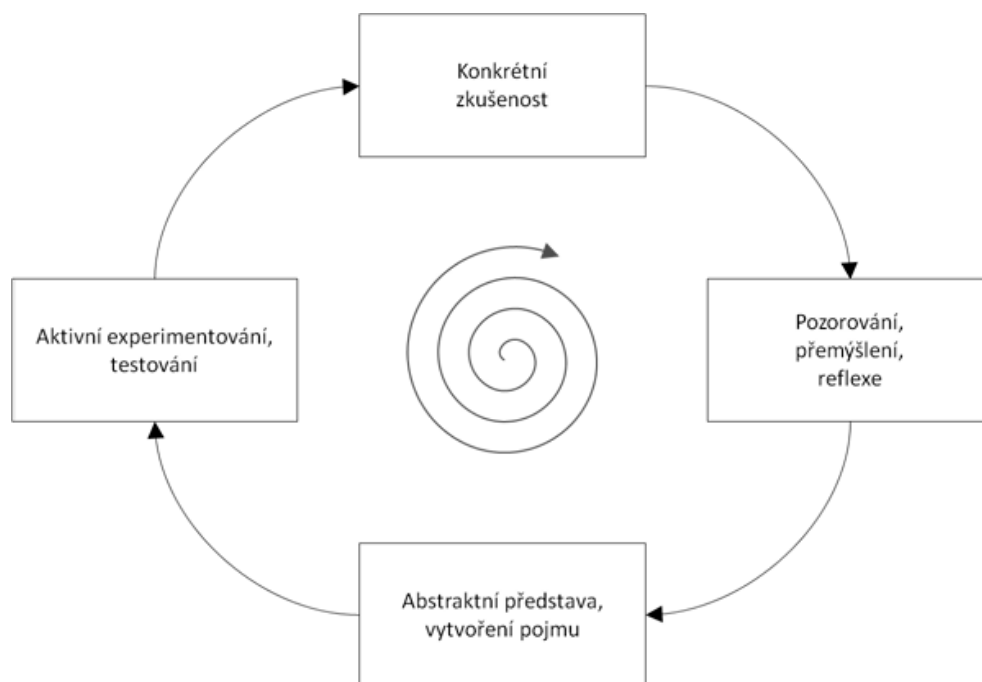
Reflexi považujeme za možný způsob hodnocení předcházející události a výpověď našich osobních zkušeností s ní. Vedle tohoto názvu se můžeme v odborné literatuře setkat s dalšími pojmy jako je diskuze, rozbor, review, apod. Reflexe obvykle probíhá formou diskuze všech účastníků, ale lze se také setkat s jiným vyjádřením – kresbou zážitku, písemným projevem nebo se znovu přehráním situace. (Valenta, 2006, s. 50)

Účelem reflexe je přenést do vědomí to, co se stalo v aktivitě, získat nadhled nad novou zkušeností, zobecnit dané jevy a ovlivnit naše prožívání a jednání v budoucnosti. „Pedagogika zkušenostního učení upozorňuje, že necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřním zpracování jedince bez opory v dalším učení cestou názorné konfrontace s druhými, ujasňování, pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností atd., má učení ztráty a menší efekt.“ (Valenta, 2003, str. 34)

Systematicky celý proces popisuje rozšířená **teorie učení**, tzv. *Kolbův cyklus*. Graficky zpracovaný model (obr. č. 2) názorně popisuje čtyři fáze stále se opakujícího procesu učení, tak jak podle Kolba probíhá učení v běžném životě.⁶

⁶ Zdroj: Dostupné z WWW: <<http://managementmania.com/index.php/personalistikalidske-zdroje/42-ostatni/169-kolbu-cyklus-uceni>>

Obr. č. 2 Kolbův cyklus



- 1. Setkání s konkrétní zkušeností**
- 2. Pozorování, přemýšlení, reflexe**
- 3. Abstraktní představa, vytvoření pojmu**
- 4. Aktivní experimentování, testování**

V první fázi probíhá samotná aktivita, během které účastníci nabývají konkrétní zkušenosti. Ve druhé fázi reflexního pozorování účastníci aktivně přemýšlí o získané zkušenosti a reflektují předchozí aktivitu s jistým odstupem a nadhledem. V další části následuje generalizování s cílem vytvořit novou myšlenku, pojetí, které bude aplikovatelné v případě, že se účastník setká s podobnou situací. V poslední části si účastník získané závěry z předchozí fáze otestuje v praxi. Celý cyklus se opět opakuje.

2.3.6 Evaluace

Poslední fází podle schématu C-M-I-A-R-E se stává evaluace. Toto hodnocení buď provádí lektor, nebo samotní účastníci. Mezi používané metody patří „různé formy dotazníků, škál, nedokončených vět nebo testových modelových situací“ (Srb aj., 2007, s. 19).

V hodinách dramatické improvizace se osobně nejčastěji setkávám se slovním hodnocením účastníků. Reflektují se zvolené techniky použité v hodině. Zda účastníci rozuměli zadání a účelu konkrétních cvičení, dosáhli ve svém učení změny, vyhovovala jim zvolená délka nebo dramaturgie. V tomto případě platí pravidlo, že se účastník vyjadřuje sám za sebe, tedy v první osobě a odkazuje na konkrétní věci nebo události.

2.4 Znalosti a dovednosti lektora

S jednotlivými fázemi uvedenými v předchozí kapitole souvisí také dovednosti a zkušenosti lektora. Protože teprve lektor může teoretické poznatky převést do praxe, pracovat s nimi a v kladném případě dosahovat výsledků.

Ačkoliv J. Valenta mluví o znalostech učitele osobnostně sociální výchovy, můžeme tyto požadavky převést na lektora dospělých. Lektor „by měl optimálně znát teorii/e osobnosti, sociální skupiny, lidského chování, komunikace, kooperace, řešení problémů, hodnot. To je jeho aprobace. Tyto znalosti umožní učiteli [lektorovi, pozn. autorky], aby hrami nejen bavil, ale také mnohem více učil, umožní mu stavět hodiny nejen jako náhodný shluk her, ale jako logický systém, umožní mu porozumět jevům, které se před jeho očima při hrách objevují a využívat toto porozumění ve prospěch žáků [hráčů, pozn. autorky]“ (Valenta, 2003, str. 10).

Během vedení je nutné, aby lektor dokázal reagovat na aktuální situace a případně varioval cvičení a strukturu hodiny podle potřeb skupiny. (Machková, 2004) To od něj vyžaduje neustálou připravenost a otevřenost vůči novým podnětům. Jako lektor a zároveň divák zvenčí zasahuje ve správný čas do

improvizací, usměrňuje hráče a konstruktivně upozorňuje na chyby, které jsou vymezeny pravidly improvizace. Zároveň umí hráče motivovat a inspirovat.

Z uvedených požadavků na znalosti a dovednosti lektora nám vyplývá osobnost velmi zkušeného člověka jak v teorii, tak po praktické stránce. Jistě se nepředpokládá, že existuje takový lektor, který by splňoval veškeré požadavky, ale jsou to nároky, ke kterým by měl směřovat a zároveň si uvědomovat své přednosti, příležitosti i nedostatky.

2.5 Organizační podmínky

Pro úspěšnost práce musíme brát zřetel nejen na obsah hodin a plnění vytyčených cílů, ale také na faktory, které práci ovlivňují. Jedná se o faktory vnější, které lze částečně ovlivnit a předem se na ně připravit a faktory vnitřní, které jsou pro každou skupinu specifické a vyžadují dlouhodobou péči. Velikou roli zde hrají zkušenosti a dovednosti lektora, případně organizátora.

2.5.1 Vnější faktory

Improvizační lekce mohou být různě obsáhlé a časově náročné. Dle E. Jarošové aj. (2005, s. 11) je jedním z předpokladů účinnosti výcvikových programů **trvání a rozložení** učení v delším časovém horizontu. Stejně tak to platí pro improvizační metodu.

Pokud se lekce konají pravidelně, například jednou týdně, je na organizátorech stanovit **dobu a délku** tréninku s ohledem na cílovou skupinu. S tím také souvisí dostupnost místa, kde se trénink koná. Pokud je kurz připravován pro dospělé všeobecně, zpravidla se odehrává v podvečerních hodinách. Kdyby se jednalo například o kurz zaměřený pro rodiče na rodičovské dovolené, bylo by možné volit i dopolední hodiny. Délka jednoho tréninku se podle mých osobních zkušeností pohybuje v praxi od 2 do 3 hodin.

Při **hledání prostoru** je dobré myslet na to, jaké aktivity budeme s

účastníky dělat. Improvizace, jejíž součástí je také pohyb a práce ve skupinách, vyžaduje prostornou místnost bez nástrah, které by mohly zapříčinit zranění, jako jsou rohy stolů, nerovnost na podlaze apod. (Hodgsons, Richards, 1967, s. 32) Velkou výhodou je položený čistý koberec, na kterém účastníci mohou sedět a pohybovat se bez obavy z ušpinění. Dalším důležitým prvkem je alespoň částečná odhlučňenost místnosti, která chrání účastníky před ruchy vnějšího prostředí a zároveň odbourává zábrany účastníků vyjadřovat se hlasitěji při aktivitách, které jsou hlučné.

V místnosti by mělo být **přiměřené množství nábytku** a dekorací. Pouze holé bílé stěny dokážou v účastnících vyvolávat nepříjemný až stísněný pocit. Přeplněný prostor na jednu stranu může účastníky inspirovat k jejich vlastní tvorbě, zároveň však může rušit jejich pozornost od aktivit, které jsou po nich požadovány. (Machková, 2004)

Během improvizace lze pracovat se **zástupnými rekvizitami a kostýmy**, které je vhodné mít neustále po ruce, avšak v době, kdy se s nimi nepracuje, je mít uklizené. „Použití jednoduchého kostýmování je skvělý způsob podněcování improvizace, protože pomáhá jak obsahu příběhu tak charakterizaci. Avšak je nutno klást důraz na jednoduché kostýmní materiály - pruhy látky různé velikosti a barvy, které lze tvořivě použít mnoha různými způsoby.” (Way, 1967, str. 137)

Mezi další faktory ovlivňující trénink patří **velikost skupiny** a s tím související docházka účastníků. V rámci organizace kurzů je vhodné předem stanovit minimální a maximální počet účastníků a hledat účinná opatření k zajištění stabilního počtu lidí ve skupině. Stejně jako další autoři, E. Jarošová (2005, s. 9) považuje za optimální dvanáct až šestnáct členů ve skupině. Kolektiv v tomto počtu umožňuje vývoj skupinových procesů a zároveň ještě dává dostatečný prostor jedinci.

Pravidelná účast zajišťuje stabilitu a velikost skupiny a tím ovlivňuje samotnou přípravu obsahu tréninku. Některá cvičení, kde vystupují hráči jednotlivě je vhodné zařazovat při menší účasti a naopak se setkáme s technikami, které vyžadují větší počet hráčů. Jednotlivé tréninky by na sebe měly navazovat, pokud ne samotným tématem, tak různými variacemi cvičení. Absence některých hráčů pak nutí lektora uvádět opakovaně fakta a informace, které již většina hráčů zná. Předpokládáme-li, že kurzy jsou pro účastníky dobrovolné, je dobré mít na paměti

jejich motivaci k účasti. To se však přesouváme do vnitřních faktorů.

2.5.2 Vnitřní faktory

Zaměříme-li se na vnitřní faktory, setkáváme se s pojmem *skupinová dynamika*. Tou se podle P. Hartla a H. Hartlové (2000, s. 126) míní „označení hybných sil ovlivňujících rysy skupinového chování“. Skládá se z mnoha prvků, které se neustále vyvíjí a navzájem ovlivňují. Mezi ně můžeme řadit cíle, normy, vedení, stimulaci, komunikaci a atmosféru ve skupině. V následujícím textu se zaměřím na uvedené prvky skupinové dynamiky, které Jakub Švec (2006) uvádí v publikaci *Týmová práce*.

Stejně jako je zdůrazňována důležitost definování cíle pro každou lekci, mají **cíle celého kurzu** výsadní postavení. Od nich se totiž odvíjí práce v jednotlivých hodinách. Se stanovenými cíli by měli být seznámeni všichni účastníci. Každý cíl by měl odpovídat kritériím SMART, tedy měl by být:

Specifický – naprosto konkrétní a přesný,

Měřitelný – umožňující hodnocení,

Ambiciózní – odpovídající potřebám příjemce,

Realistický – splnitelný a

Termínovaný – určení časového horizontu

Za cestu k dosažení cílů považuje J. Švec za důležité stanovit pravidla a různé postupy týkající se všech účastníků, souhrnně je nazývá **normami**. Ty se mohou týkat například již zmiňované docházky, nebo například vypínání telefonů během lekcí apod. Jak na stanovení cílů tak i pravidel ve skupině je výhodou, pokud vznikají ve spolupráci s účastníky.

„Aby členové skupiny měli zájem o dosahování cílů a dodržování norem skupiny, je vhodné vytvořit určité stimulační prostředí, které se snaží oslovit individuální motivy členů skupiny tak, aby dodržovali normy a snažili se o dosažení skupinových cílů.“ (Švec, 2006, s. 6) Toho je dosahováno skrze vedení a stimulaci.

Autor upozorňuje na vybraný termín **vedení** na místo termínu řízení. Vedením zde rozumí „způsob práce s členy skupiny, kdy mají ti, kteří jsou vedeni, možnost ovlivňovat procesy, cíle a normy. Tedy je jim dáván určitý prostor pro jejich seberealizaci, pro ně samé. Při ‘vedení’ je tak vždy přítomna jistá míra svobody a spoluúčasti vedených.“ (Švec, 2006, s. 6)

Působit na účastníky lze také vytvářením **stimulačního prostředí**, které by mohlo oslovit individuální motivy účastníků. Protože se jedná o různé potřeby, zájmy a hodnoty každého člena, stimulační prostředky by měly být co nejpestřejší. Na základě Maslowovy a Herzbergovy teorie pojmenovává autor sedm základních kategorií, do kterých řadí hmotné stimuly, hodnocení, participace, pracovní prostředí, osobnost a jednání vedoucího, porovnávání výsledků a hodnocení skupinou. (Švec, 2006, s. 17)

Skupinovou dynamiku můžeme dále řídit v oblasti **interpersonální komunikace**. „Jedna z možných vymezení pojmu mezilidská komunikace říká, že komunikace je to, co se mezi lidmi děje, když se vzájemně o něčem informují, něco si sdělují, řeší spolu problémy a konflikty,...“ (Švec, 2006, s. 6) K porozumění jak komunikaci ovlivňovat nám může pomoci představit si komunikaci jako proces. V něm vysílající signály (vstupy) od odesílatele přijímá recipient a na základě svého vnímání reaguje (výstupy). Vnímání každého člověka je subjektivní, ovlivněné mnohými faktory a v rámci efektivní komunikace je třeba na tuto subjektivitu brát ohled. Cílem komunikace je proto: „pátrat po porozumění a nepopírat druhým jejich vidění světa“ (Švec, 2006, s. 22). K tomu nám může posloužit volba otevřených otázek před zavřenými, ujišťování se o tom, jak vlastní signály působí na druhé, sumarizovat řečený obsah, vizualizace a také sladěnost naší verbální a neverbální složky komunikace.

Posledním prvkem skupinové dynamiky, který zde zmíním, je **atmosféra** ve skupině. Ta je celkem dobře viditelná na první pohled i pro cizího návštěvníka v hodině. Správná atmosféra se vyznačuje spoluprací, radostí z dobře odvedené práce, podporou mezi účastníky. Napomáhat ji lze upřímnou, otevřenou komunikací. Důležitý je „spravedlivý přístup všech ke všem, dále vzájemná podpora, oceňování a oslavy po vykonané práci. (...) K atmosféře také přispívají i skupinové rituály.“ (Švec, 2006, s. 40)

Vnitřní i vnější faktory určují to, zda se účastníci cítí příjemně či nepříjemně, jak vnímají celkový výsledek své práce a jak prožívají samotný průběh lekcí. Dodržování uvedených zásad a flexibilita lektorů a organizátorů na nečekané události přispívá k úspěšnému procesu rozvoje účastníků.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Na závěr své práce uvádím několik cvičení, která mohou přiblížit práci v hodině dramatické improvizace. S jednotlivými technikami jsem se seznámila na různých workshopech a trénincích. Jejich pravé autory neznám, proto zde žádná jména nezmiňuji.

Cvičení nejdříve uvádím do kontextu jejich zaměření, ačkoliv mají často přesah do dalších oblastí učení. Jednotné rozřazení do skupin neexistuje, protože většina cvičení může obsahovat více cílů a záleží na lektorovi, jak si cvičení upraví a na jaké atributy se zaměří. Inspiruji se zde oblastmi, které uvádí Machková (2005) v *Zásobníku dramatických her a improvizací*. Jedná se o cvičení pomocná, která se doporučují řadit do každé lekce, dále pak o oblast zaměřenou na plynulost řeči a slovní komunikaci, o oblast neverbální komunikace a skupinového citění.

3.1 Cvičení pomocná

Na začátku každé lekce se zpravidla využívají **rozehřívací a uvolňovací cvičení** nedramatické povahy. Účelem je uvolnit napětí účastníků, oddělit je od každodenního života a připravit pro následující program. Volené techniky jsou vybírané podle mentality hráčů, jejich motivace, hráčské zkušenosti, stáří skupiny a dalších faktorů. Jedná se často o jednoduché pohybové aktivity, které mohou obsahovat prvek soutěživosti. Při výběru lze využít jako zdroj tradiční dětské hry (honěná) a různě je variovat s ohledem na věk účastníků. Vlastní účel pak cvičení přesáhnou v případě, že budou tématicky korespondovat s celou lekcí (Machková, 2005). Jako ukázkou volím cvičení nazývané **Běh přes překážky**, které se používá při práci se zkušenějšími hráči.

Běh přes překážky - hráči se seřadí do řady a připraví se na závod. Protáhnou si tělo, podpoří se mezi sebou. Po odstartování co nejrychleji běží na místě. V jednom okamžiku společně skáčou přes překážky. Po třetím výskoku, tzn. zdolání třetí překážky, se hráči zpomalí a všechny své pohyby koordinují ve zpomaleném módu. V tuto chvíli se již hráči postupně dostávají dopředu k určené čáře a soupeří mezi sebou. V této hře se očekává neférové jednání, kdy pomalými pohyby hráči brání druhým dosáhnout cíle a sami reagují na výpady ostatních.

Uvedené cvičení je zaměřeno jak na fyzickém odreagování hráčů, tak na jejich spolupráci mezi sebou. V první části hráči vybijí svou energii při běhu na místě. Zároveň je od nich požadována soustředěnost na dobu kdy mají s ostatními skočit přes imaginární překážky. Ve druhé části jsou stále fyzicky zapojeni a vyzýváni k pantomimické interakci mezi sebou. Názna přicházejícího úderu od spoluhráče musí hráč přehnaně reagovat nejen ve změně směru pohybu, ale také ve změně emoce vyjádřené mimickými svaly.

Po rozechřívací části nebo fyzicky náročnější aktivitě může lektor zařadit **relaxační a zklidňující cvičení**. To má za cíl dosáhnout jemně uvolněného stavu jak svalového aparátu, tak psychiky člověka. Zvláště u těchto cvičení je důležité, aby se cvičení odehrávalo v klidovém prostředí, bez pozorování divákem. Podstatou cvičení se stává nabídka k soustředění a rozvíjení představ, které usnadňují a vyvolávají psychofyzické uvolnění. (Machková, 2005, s. 134 – 135)

3.2 Plynulost řeči a slovní komunikace

Špatná plynulost řeči a jiné chyby ve vyjadřování se mohou projevat i u dospělých lidí. Na první pohled si lektor nemusí nedostatku řeči u účastníků všimnout. „Může se projevat i pouhou monotónností projevu, málo souvislým vyjadřováním, tichou a ne dost zřetelnou mluvou apod. (...) Mluvní plynulost lze ... začít uvolňovat různými zvukovými kruhy (jména, jednotlivá slova s rytmickými cvičeními, s pohybem apod.) anebo v simultánních cvičeních, kdy se všichni vyjadřují současně, sami pro sebe, kdy nikdo nemluví k nikomu a nikdo

nikoho neposlouchá.“ (Machková, 2005, s. 123 – 124) Dalším používaným prostředkem je takzvaná umělá řeč, v angličtině nazývaná *gibberish* nebo *mumbo-jumbo*. Do této kategorie lze zařadit také používání jazykolamů nebo recitace básně. Příkladem cvičením nám může být **vědecká konference s cizincem**.

Vědecká konference s cizincem - dva hráči si vybírají z rolí, mezi vědcem, který mluví vlastní řečí a tlumočnickem, který překládá do češtiny. Ostatní hráči se pro tuto akci stávají diváky. Na dané téma začne hráč v roli vědce vyprávět ve vymyšleném jazyce o svém vědeckém objevu a pomáhá si gestikulací vyjadřovat své myšlenky. Tlumočnick přistupuje na hru, používá řeč vědce, například mu pokládá otázky a získává další odpovědi. Vše postupně překládá do češtiny.

Toto cvičení patří mezi oblíbené hry pro svoji zábavnost a vtipnost. Zároveň si však hráči zkusí různou modulaci hlasu, procvičují mluvní svaly a uvědoměle zapojují k řeči nonverbální složky. Od hráče v roli tlumočnicka toto cvičení vyžaduje zapojení fantazie, kdy se snaží převést cizí řeč do smysluplného významu. Významným faktorem se zde stávají také diváci, kteří reagují na projev, podporují hráče a případně se sami vypyřádávají. Tato zpětná vazba a vědomí, že je hráč pozorován, vyvolává u hráčů větší zapojení a snažení, než kdyby cvičení probíhalo bez diváků. V rolích by se pak měli vystřídat všichni účastníci.

Po aktivaci řečového aparátu přichází na řadu cvičení zaměřená již na obsah sdělení. Jedná se o „řečnické projevy, vyprávění, řetězová vyprávění, dialogy a monology. Jsou to cvičení náročná na schopnost formulovat srozumitelně a plasticky poznatky, pocity, zážitky, myšlenky, na schopnost fabulovat a reagovat bohatě v dialogu.“ (Machková, 2005, s. 125)

3.3 Neverbální komunikace a skupinové citění

Zatímco samotná řečená slova mohou vést k nedorozumění, projev neverbální komunikace naopak napomáhá porozumět jejich významu. Skrze něj projevujeme emocionální a vztahový obsah, vyjadřujeme nezáměr, nebo odhodlání.

(Machková, 2005, s. 125)

Cvičení orientující se na mimojazykovou komunikaci a skupinové cítění podporují v hráčích důvěru vůči ostatním, a následně i překonávání ostychu. Hráči se učí sdělovat pocity, rozeznávat je u ostatních a stávat se senzitivnější na význam gestikulace, mimiky, haptiky a další složky neverbální komunikace. Mezi tato cvičení patří například **zaplňování prostoru**.

Zaplňování prostoru - hráči rovnoměrně zaplňují prostor. Mohou si představovat, že svým chozením vyrovnávají desku, která leží těžištěm na kuželu. Jejich chůze je přímá a udržovaná ve stejné rychlosti. Měkkým pohledem získávají přehled nad prostorem okolo. Pokud už hráči zvládají zadání, lektor přidává úkoly, které skupina plní. Například jsou hráči vybízeni, aby v jednu chvíli změnili rychlost, vyskočili, nebo se zastavili.

Uvedené cvičení podporuje sebedůvěru v hráčích, kteří jsou vedeni aby aktivně vnímali své okolí a uvědomovali si v něm sami sebe. Společným plněním cíle navazují hráči mezi sebou kontakt a stávají se vůči sobě senzitivnější. U skupin, kde je to toto cvičení řazeno pravidelně s různými obměnami, dochází k viditelným pokrokům. Zvláště pokud se jedná o skupinu dospělých účastníků, kteří nemají zkušenosti s prací ve skupině. Pohybová synchronizace má blízko ke kooperaci mezi lidmi, je proto dáván velký důraz na tento typ aktivit.

V této části jsem se pokusila uvést několik příkladů cvičení, které se využívají k rozvoji specifických dovedností. Podobné a jiné techniky můžeme nalézt v nepřeberném množství literatury. Mezi nejznámější autory zabývající se dramatickými hrami a improvizacími technikami patří: M. Disman, E. Machková, D. Mégrierová, K. Bláhová nebo H. Budínská.

4 ZÁVĚR

V této práci jsem se pokusila poukázat na význam dramatické improvizace v osobnostně sociálním rozvoji. Rozbor přístupů dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a osobnostně sociálního výcviku mě přivedl k zamyšlení se nad principy podporující učení u dospělých lidí. Mezi ně především řadím: učení skrze prožitek, respektování individuálních rozdílů a přiblížení učení reálnému životu v sociálním prostředí. Všechny tyto parametry, při správném vedení, dramatická improvizace splňuje.

Učení v dramatické improvizaci vychází z jednání a prožitků ve fiktivních situacích, a z následné racionalizace formou reflexe. Jedná se o náročnou metodu s vysokou mírou sociální interakce. Princip hry v improvizaci přináší účastníkům možnosti prozkoumávání a experimentování se svými emocemi, představami a zážitky. Do procesu učení umí integrovat přirozenou hravost a navodit tak pocit bezpečí a příjemnou atmosféru.

Dovednostem a novým poznatkům se účastníci učí v kontextu rolí, které jsou velice blízko životním situacím. Přestože se jedná o hry založené na představivosti a fabulaci, jednání probíhá v konkrétní situaci, čase a pracuje s reálnou zkušeností hráče.

Vedle pozitivních přínosů, práce zmiňuje také relativní náročnost v realizaci kurzů. Na lektory jsou kladeny vysoké nároky na jejich znalosti, dovednosti a organizační schopnosti. Očekává se, že do procesu vzdělávání přináší lektori dramatické improvizace vysoké osobní nasazení.

Vhodné zázemí pro dramatickou improvizaci nabízí občanské sdružení Improliga, které průběžně vzdělává několik set hráčů po celé České republice. Vedle toho, je zde určité množství lektorů, na které je možné se obrátit, například bych ráda zmínila Janu Machalíkovou, Martina Vasqueze nebo Míšu Puchálkovou. Další nepravidelné workshopy pak pořádají školy, například Budilova divadelní škola nebo DAMU v Praze.

5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BELZ, Horst., SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- CIPRO, Martin. *Delegování jako způsob manažerského myšlení*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 159 s. ISBN 978-80-247-2945-9.
- CÍSAŘ, Jan. *Vývoj divadelního jazyka*. České Budějovice : Krajské kulturní středisko České Budějovice, 1999. 134 s. ISBN 80-85028-36-0.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : SV-nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- FRÖBEL, F. *Chief Writings on Education*. London : D. C. Heath & co., 1908. 112 s.
- GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí: Jak odstartovat úspěšnou kariéru*. překl. Růžena Loulová. Praha : Columbus, 2000. 366 s. ISBN 80-7249-017-6.
- HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Sociálně psychologický výcvik : Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. Praha : SPN, 1982. 210 s.
- HODGSON, John., RICHARDS, Ernest. *Improvisation: Discovery and creativity in drama*. Great Britain : Latimer Trend, 1967. 198 s.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens – O původu kultury ve hře*. Překl. dr. Vácha J., vyd. 2. Praha : Mladá fronta, 2000. 297 s. ISBN 80-7272-020-1.
- CHADT, Karel. *Uplatnění tvořivosti v manažerské praxi*. Praha : VOX, 2009. 89 s. ISBN 978-80-86324-75-3.
- JAROŠOVÁ, Eva a kol. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2005. 267 s. ISBN 80-7261-135-6.
- JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2004. Praha: Prázdninová škola Lipnice. roč. 1. č. 1. 15 s.

ISSN 1214603X.

KARAFFA, Jan. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích v přípravě učitelů primárního vzdělávání* [online]. Brno, 2006. 194 s. 14 příloh. Dizertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, [cit. 2011-06-19].

Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/45110/pedf_d/Ph.D.prace_JK_05.pdf>

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno : CERM, 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9

KOMÁRKOVÁ, Růžena., SLAMĚNÍK, Ivan., VÝROST, Jozef. (Eds.):

Aplikovaná sociální psychologie III: sociálně-psychologický výcvik. Praha : Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

KREJČOVÁ, Lenka. ČÁP, David. *Sociálně psychologický výcvik jako forma rozvoje sociálních kompetencí žáků středních škol*. [online]. Metodický portál, 2009.[cit. 2011-04-06]. Dostupné z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/3214/SOCIALNE-PSYCHOLOGICKY-VYCVIK-JAKO-FORMA-ROZVOJE-SOCIALNICH-KOMPETENCI-ZAKU-STREDNICH-SKOL.html>>

LAZAROVÁ, Bohumíra, KNOTOVÁ, Dana. *O čem, jak a s kým v osobnostním rozvoji. In K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 38-44 s. ISBN 978-80-210-4595-8.

LUKAVSKÝ, Radovan. *Být nebo nebýt – monology o herectví*. 2.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 247 s.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1980. 159 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : AMU, 2004. 223 s. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS-ARTAMA, 1998. 199 s. ISBN 80-901660-3-2.

MORGAN, Norah., SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu : Hlava plná nápadů*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Nakladatelství Fraus, 2005. s. ISBN 80-7238-220-9.

NEHYBA, Jan. *Koncept komfortní zóny a jeho podoba v kurzech osobnostního rozvoje*. Brno, 2007. 86 s. Bakalářská diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, Ústav pedagogických věd. Vedoucí práce Mgr. Jan Kolář.

NEHYBA, Jan., KOLÁŘ, Jan. Soft skills jako součást osobnostně sociálního rozvoje v informační a knihovnické profesi. *Ikaros* [online]. 2010, roč. 14, č. 9 [cit. 26.05.2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/6359>>. URN-NBN:cz-ik6359. ISSN 1212-5075.

NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí – Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno : edice pedagogické literatury, 2004. 135 s. ISBN 80-7315-014-X.

NOVÁČEK, Jiří. *Hry a cvičení používané v dramatické výchově k rozvoji hereckých dovedností u dětí ve věku 8 – 12 let : bakalářská práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, 2008. 76 l., 1 l. příl. Vedoucí diplomové práce Mgr. Petra Rychecká.

O'NEILL, Cecily., LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. United Kingdom : Hutchinson Education, 1991. 137 s. ISBN 0-7487-0191-5.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7

PÁVKOVÁ, Jiřina. aj. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5.

Portál Management Mania. *Kolbův cyklus*. [cit. 16.04.2011]. Dostupný z WWW: <<http://managementmania.com/index.php/personalistika-lidske-zdroje/42-ostatni/169-kolbuv-cyklus-uceni>>

PRICE, Geraldine., MAIER, Pat. *Efektivní studijní dovednosti*. Praha : Grada Publishing, 2007. 368 s. ISBN 978-80-247-2527-7.

SMĚKAL, Vladimír. *Psychologie osobnosti*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. 346 s.

SMĚKAL, Vladimír. Selfmanagement jako cesta k sobě a druhým. In *K sobě, k druhým, k profesi: teorie, programy a metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 8-20 s. ISBN 978-80-210-4595-8.

SRB, Vladimír. aj. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00.

SVATOŠ, Vladimír., LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha : Grada, 2005. 192 s. ISBN 80-247-0318-1.

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 3. vyd, Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. 178 s. ISBN 80-901-660-1-6.

ŠVEC, Jakub. *Týmová práce* [online]. 2., přeprac. a rozšíř. vyd. [b.m.] : Národní ústav odborného vzdělávání, občanské sdružení Projekt Odyssea, říjen 2006. [cit. 2011-05-18]. Dostupné z WWW:

<http://www.odyssea.cz/soubory/k_diplomky_studie_skripta/tymova_prace.pdf>

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Praha : Občanské sdružení AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Praha : Občanské sdružení AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. *Učit se být*. Praha : Občanské sdružení AISIS, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VASQUEZ, Martin. *Principy divadelní improvizace : (v prostředí Zápasů v divadelní improvizaci)*. Brno : Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. 178 s. ISBN 978-80-86928-66-1.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. překl. Machková E., ISV, Praha : Grada Publishing, 1996.

6 BIBLIOGRAFIE

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*. 7. upravené vyd. Praha : NIPOS, 2008.

ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Doplněk, 1999.

MÉGRIEROVÁ, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha : Portál, 1999.

PAVIS, Patrice. *Divadelní slovník (slovník divadelních pojmů)*. Praha : Divadelní ústav, 2003.

RICHTER, Luděk. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha : Dobré divadlo dětem, 2006.

STUDIA PAEDAGOGICA 14. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

VAJNER, Luděk. *Výběr pracovníků do týmu*. Praha : Grada, 2007.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Agentura STROM, 1997.

VYSKOČIL, Ivan. *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2005.