

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

**Porovnání vědomostní efektivity výuky dramatickou výchovou s  
efektivitou výuky frontální na tématu Starých pověstí českých a  
moravských ve čtvrtých třídách základní školy.**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autorka diplomové práce: Martina Čihová (rozená Zátrochová)

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen, 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Kladně, dne 11.03.2010

Podpis: .....

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Radmile Svobodové za spolupráci, odborné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

Dále děkuji všem základním školám, které mi umožnily provedení praktické části mé diplomové práce.

Děkuji také svým nejbližším za podporu během studia.

V Kladně, dne 11.03.2010

Podpis: .....

## **Anotace a klíčová slova**

Diplomová práce je nazvána „Porovnání vědomostní efektivity výuky dramatickou výchovou s efektivitou výuky frontální na tématu Starých pověstí českých a moravských ve čtvrtých třídách základní školy.“

Teoretická část je zaměřena na dramatickou výchovu, její složky a způsob kterým je vyučována.

Základem praktické části byly realizace výukových jednotek, jedna byla zaměřena na dramatickou výchovu a druhá na frontální výuku. Žáci, kteří se zúčastnili těchto realizací, psali vědomostní test, týkající se výukové látky z odučených výukových jednotek.

dramatická výchova – frontální výuka – efektivita výuky – strukturované drama –  
Rámcově vzdělávací program – pověst –

## **Annotation and keywords**

The thesis is entitled „Comparison of the effectiveness of teaching knowledge through Drama in Education with the effectiveness of frontal teaching on the Old legends Czech and Moravian fourth grades in elementary school.“

The theoretical part is focused on Drama in Education, its components and the method which is taught.

The basis of the practical part of the teaching units, one focused on Drama in Education and one on frontal class teaching. Pupils who attended the lessons have written knowledge test regarding the content of teaching units.

- Drama in Education - frontal teaching - effectiveness of teaching -  
Structured Drama - Framework training program - legend –

# Obsah

1. Úvod a cíle diplomové práce.....	1
2. Teoretická část.....	2
2.1. Dramatická výchova versus frontální výuka.....	2
2.1.1. Dramatická výchova.....	
2.1.2. Frontální výuka.....	
2.2. Metody dramatické výchovy.....	4
2.2.1. Dělení metod dramatické výchovy.....	
2.2.2. Strukturované drama.....	
2.2.3. Principy dramatické výchovy.....	
2.3. Techniky dramatické výchovy.....	10
2.3.1. Co je technika.....	
2.3.2. Rozdělení technik dramatické výchovy.....	
2.4. Dramatická výchova ve škole.....	14
2.4.1. Dramatická výchova z pedagogického pohledu.....	
2.4.2. Co dramatická výchova ve školách přináší a umožňuje.....	
2.4.3. Funkce dramatické výchovy ve výchovném procesu.....	
2.4.4. Jak můžeme dramatickou výchovu vyučovat.....	
2.4.5. Dramatická výchova jako samostatný předmět nebo jako metoda vyučování?.....	
2.5. Cíle a obsah dramatické výchovy.....	20
2.5.1. Cíle dramatické výchovy.....	
2.5.2. Typy cílů.....	
2.5.3. Cíl jako zásadní kritérium pro hodnocení lekce.....	
2.5.4. Obsah dramatické výchovy.....	
2.6. Učitel dramatické výchovy.....	27
2.6.1. Dovednosti učitele dramatické výchovy.....	
2.6.2. Činnosti učitele v průběhu lekce.....	
2.7. Plánování lekcí dramatické výchovy.....	32
2.7.1. Uspořádání lekce dramatické výchovy.....	
2.7.2. Plánování dramatu.....	
2.8. Reflexe v dramatické výchově.....	36
2.8.1. Průběh reflexe.....	
2.9. Dramatická výchova v rámcově vzdělávacím programu.....	39
2.9.1. Cíle dramatické výchovy podle Rámcově vzdělávacího programu.....	
2.9.2. Učivo dramatické výchovy podle Rámcově vzdělávacího programu.....	
2.9.3. Postavení dramatické výchovy v Rámcově vzdělávacím programu.....	
3. Praktická část.....	44
3.1. Charakteristika jednotlivých škol.....	44
3.1.1. Kladno, 7. ZŠ.....	
3.1.2. Kladno, 14. ZŠ.....	
3.1.3. Kladno, ZŠ Amálská.....	
3.1.4. Praha, ZŠ Dědina.....	

3.1.5. Praha, ZŠ Londýnská.....	
3.2. Cíle a struktury výukových jednotek .....	50
3.2.1. Příprava na hodinu – dramatická výchova.....	
3.2.2. Příprava na hodinu – frontální výuka .....	
3.3. Reflexe odučených výukových jednotek.....	57
3.3.1. Reflexe 4.A., 7. ZŠ .....	
3.3.2. Reflexe 4.B., 7. ZŠ .....	
3.3.3. Reflexe 4.B., 14. ZŠ.....	
3.3.4. Reflexe 4.C., 14.ZŠ.....	
3.3.5. Reflexe 4.A., ZŠ Amálská.....	
3.3.6. Reflexe 4.B., ZŠ Amálská .....	
3.3.7. Reflexe 4.A., ZŠ Dědina .....	
3.3.8. Reflexe 4.B., ZŠ Dědina .....	
3.3.9. Reflexe 4.C., ZŠ Londýnská .....	
3.3.10. Reflexe 4.B., ZŠ Londýnská .....	
4. Výsledky .....	79
4.1. Tabulka pro hodnocení jednotlivých testů.....	79
4.2. Tabulky výsledků jednotlivých tříd.....	79
4.3. Tabulky komplexního výsledku .....	90
4.3.1. Porovnání efektivity výuky dramatickou výchovou a výuky frontální .....	
4.3.2. Porovnání efektivity výuky dramatickou výchovou a výuky frontální mezi děvčaty a chlapci .....	
5. Souhrnná reflexe.....	92
6. Závěr .....	95
7. Literatura a informační zdroje.....	97
8. Přílohy.....	99

# 1. Úvod a cíle diplomové práce

Má diplomová práce je nazvána „ Porovnání vědomostní efektivity výuky dramatickou výchovou s efektivitou výuky frontální na tématu Starých pověstí českých a moravských ve čtvrtých třídách základní školy.“

Vzhledem k tomu, že se neustále spekuluje o tom, zdali je zapotřebí zavést dramatickou výchovu do školních vzdělávacích programů, rozhodla jsem se ověřit si v praxi rozdíl mezi hodinou odučenou frontální výukou a hodinou odučenou dramatickou výchovou a jejich vliv na výsledky vědomostního učení žáků. Hodiny jsem realizovala ve třídách, které mají dramatickou výchovu jako předmět i ve třídách, které se s dramatickou výchovou nesetkaly. Výsledky efektivity těchto způsobů vyučování jsem si ověřovala na základě testů. Testy měly ukázat, která z daných způsobů výuky je efektivnější v zapamatování si učiva.

Tuto práci jsem na základě výsledků testů dále rozšířila o porovnání těchto způsobů výuky mezi chlapci a děvčaty.

Z tohoto důvodu, jsem v roce 2009 realizovala výukové jednotky. Jedna část výukových jednotek byla zaměřena na výuku dramatickou výchovou (pověst O Horymírovi), druhá část výukových jednotek byla zaměřena na výuku frontální (pověst O lucké válce). Výukové jednotky jsem realizovala v pěti základních školách v Praze a v Kladně, dohromady jsem odučila 30 vyučovacích hodin v deseti různých třídách, s žáky čtvrtého ročníku.

Cílem mé diplomové práce je zpracování vybraných pověstí z knihy *Staré pověsti české a moravské*, jak metodami dramatické výchovy, tak i metodami běžnými. Ověření si zpracovaného výukového celku v praxi v hodinách vlastivědy a literatury ve 4. třídách ZŠ a dále ověření vědomostních výsledků učení žáků na základě testů, které žáci vyplňovali po měsíční pauze od realizace.

## 2. Teoretická část

### 2.1. Dramatická výchova versus frontální výuka

#### 2.1.1. Dramatická výchova

Proč vyučovat nebo nevyučovat dramatickou výchovou je stále téma k diskusi. Jsou pedagogové, kteří si za tím „učit touto metodou, stojí a vědí proč. Jsou zde ovšem i tací, kteří tuto metodu vyučování odmítají a i oni k tomu mají své argumenty.

To, v čem je dramatická výchova výjimečná a tudíž nenahraditelná, už víme. Eva Machková o dramatické výchově píše: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“ (str. 32, Úvod do studia dramatické výchovy, Eva Machková, NIPOS, Praha 2007)

To, proč by se nám dramatická výchova mohla jevit jako málo efektivní, popisuje Brian Way: „Myšlenka dramatu jakožto způsobu vyučování může sama o sobě vyvolat jistý zmatek tím, že bude sugerovat představu dramatu jako užitečného prostředku učení se jiným předmětům. Jako nemůžeme počítání použít k řešení zajímavých problémů, pokud jsme nevyzkoušeli a do jisté míry nezvládli počítání samo o sobě, nemůžeme užívat ani drama k pochopení historie, biblických příběhů nebo literatury, pokud jsme nezkusili a nezvládli základní aspekty dramatu jako takového...“ (str. 11, Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, Brian Way, ISV, Praha: 1996)

Když zařadíme dramatickou výchovu, alespoň jako styl výuky pro ostatní výukové předměty, můžeme říci, že jsme se setkali minimálně s větší pozorností dětí. Děti jsou do problému (děje) více vtažené a většina z nich si ani neuvědomuje, že se něco nebo něčemu učí.

Dramatická výchova je dodnes spíše bílou vránou ve školních vzdělávacích



programech. I když jsou učitelé, kteří přesto s těmito metodami pracují. Bohužel se najdou i tací, kteří vůbec netuší, co si pod pojmem dramatická výchova představit. Škol, které mají dramatickou výchovu jako předmět, je velice málo, a navíc mají většinou jen malou hodinovou dotaci. Bývá to jen jedna hodina týdně.

A to přesto, že dramatická výchova je dnes samostatným předmětem se všemi úkoly, se svým obsahem a metodami, a také předmětem, který umožňuje kvalifikované poznávání světa dramatické tvorby.

Bylo by proto zajímavé, do budoucna zjistit, zda si dramatická výchova zaslouží své pevné místo ve školních vzdělávacích programech, jako ostatní „výchovné“ předměty (hudební výchova, výtvarná výchova...), nebo zda je její nynější místo oprávněné a bez nutnosti jej měnit.

### **2.1.2. Frontální výuka**

Frontální výuka je bohužel i dnes nejpoužívanější metodou vyučování na našich školách. Je to hlavně tím, že spousta učitelů nechce, nebo možná nemůže, měnit svůj přístup ke vzdělávání žáků.

Frontální vyučování spočívá v tom, že hodinu vede učitel, učitel je zde autorita. Komunikace směřuje pouze od něj k žákům. Drtivá většina času vyučovací hodiny je vedena formou učitelova monologu, nebo případně samostatné práci žáků bez větší zpětné vazby. Výhoda frontální výuky spočívá v časové nenáročnosti přípravy.

Takovéto vzdělávání je velmi teoretické a maximalistické. Největší důraz se zde klade na znalosti, skoro vůbec se zde nemůžeme zaměřit na dovednosti a schopnosti žáka. Například Iva Procházková ve svém článku popisuje, že: „frontální výuka a jednostranný důraz na reprodukci poznatků není pro mnoho talentovaných, ale i slabých žáků motivující, a navíc izoluje samotného učitele, nevede ho k propojování poznatků z jiných předmětů, a tudíž ani ke spolupráci s ostatními učiteli.“ (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>)

Též PhDr. Jana Nováčková se zamyslela nad významem frontální výuky v našich školách ve svém článku, který pojednává o kázni ve školách: „Frontální výuka není

myslitelná bez ticha ve třídě. Jestliže se děti mají učit z výkladu učitele, pak ho musí slyšet. Výklad je ovšem málo efektivní metoda, vyhovuje učitelům, ne dětem. Z principu totiž nebere zřetel na jejich rozdíly v pozornosti, únavě a schopnosti nové vůbec pochopit.“([http://www.jablko.cz/Pro\\_rodice/Pro\\_rodice/Rodic\\_15.htm](http://www.jablko.cz/Pro_rodice/Pro_rodice/Rodic_15.htm))

Ovšem najdeme zde i pedagogy, kteří by frontální výuku rozhodně z českého školství neeliminovat, nebo alespoň ne nijak zásadně. Jejich argumentem většinou bývá, že nezanedbatelná část dětí se prostřednictvím frontální výuky učí velmi efektivně.

Učitelé v těchto hodinách preferují opakování látky, hodiny mají jasný řád a výsledky dětí bývají nadprůměrné. Už méně si uvědomují, že frontální výuka je efektivnější spíše u rychlejších žáků, naopak pro pomalejší žáky je velice náročná. A už vůbec se při frontální výuce nedá zároveň hovořit i o individuálním přístupu a aktivitě žáků.

I když si dnes učitelé při frontální výuce snaží udržet pozornost žáků moderní technikou nebo obrazovým materiálem, stále nemůžeme hovořit o atraktivnosti tohoto způsobu výuky pro žáky.

Na závěr bych snad jen dodala slova Jana Ámose Komenského: „Co slyšíš, zapomeneš, co vidíš, budeš si pamatovat, co budeš dělat, to budeš umět.“

## ***2.2. Metody dramatické výchovy***

### **2.2.1. Dělení metod dramatické výchovy**

Dramatická výchova v této oblasti není jednotná. Ve své podstatě se většina vyučujících dramatické výchovy shoduje na základním principu metod v dramatické výchově, každý má ovšem pro metody jiné pojmenování. Radek Marušák rozděluje metody dramatické výchovy takto:

„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy jsou hra v roli a fikce...

Rolová hra má v dramatické výchově mnoho podob. Role se uplatňuje i ve hrách a cvičeních, kdy jde zejména o jejich správné provádění nebo o dodržování jistých pravidel, nikoli o konání či jednání za postavu...Pro dramatickou výchovu je zásadní uplatnění rolové hry ve fiktivních situacích, tedy využívání role, v níž hráč za postavu

koná nebo jedná...Stejně tak má hra v roli i několik stupňů – od simulace, kdy je hráč sám sebou, ale ve změněných, fiktivních okolnostech, přes alternaci, kdy již hráč přebírá cosi z jiné postavy, ovšem bez bližšího určení, na základě jistých schémat až k charakterizaci, kdy hráč jedná za individuální, konkrétní, jedinečnou postavu.

Role, fikce a situace jsou klíčově spojeny s metodami dramatické výchovy. Dalším základním pojmem je improvizace. Může to být plná improvizace, kdy hráč jedná za sebe či postavu v jistých okolnostech zcela nepřipraveně, přes částečně připravené improvizace až po propracované krátké dramatické tvary – etudy. Improvizace může být rozdílná i počtem hráčů – od individuálních přes párové až po skupinové, hromadné...

Metody dramatické výchovy vtahují do procesu celou žákovu osobnost, umožňují tvořit, zažít, prožít, reflektovat v různých rovinách tvorby a sdílení. Dítě je v dramatické výchově pojímáno celostně, má vycházet z jeho potřeb a ty naplňovat...

Pro dramatickou výchovu je zásadní společné konání. I v případě, že se vychází z individuálních forem práce, jsou výsledky této práce nabídnuty ke sdělení a společnému sdělení. Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, s budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb.

Metody dramatické výchovy nabízejí propojení osobnostního a sociálního aspektu v procesu.“ (Kráceno, str.12 – 14, Radek Marušák, Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Praha: 2008).

Jiné rozdělení pro metody dramatické výchovy má Eva Machková, které je podle mého názoru přehlednější a je v nich specifičtěji udáno, co je jejich obsahem.

Eva Machková rozděluje metody dramatické výchovy takto:

„První okruh dramatické výchovy je osobnostní (individuální) rozvoj. V hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany a sebeuvědomování, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti a schopnost výrazu pohybem, plynulost i expresivita mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, rytmické cítění...

Druhý základní okruh tvoří v dramatické výchově rozvoj sociální, tj.hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace (verbální i nonverbální) , skupinové citlivosti a dynamiky. I zde je nutno překonávat překážky vyvolané naším způsobem života a

vzájemného styku. Především je potřeba odstraňovat sklony nevnímat druhého, nenaslouchat smyslu řeči, ale jen slovům...Objevují se i zábrany při navazování fyzického kontaktu a jeho jednostranné chápání...Do tohoto okruhu činností patří různá cvičení kontaktu komunikace, patří sem i námětové hry a improvizace...

Třetí okruh tvoří 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 vytvářejí tak děje.“(Kráceno str. 16-19,Eva Machková, Metodika dramatické výchovy,Praha: 1999 )

Rozdílným způsobem, ale též přehledným, rozděluje metody dramatické výchovy Jaroslav Provazník:

„Základní skupinou metod dramatické výchovy jsou různé typy a druhy her...

Hry vertigonální - ...nejsou pro dramatickou výchovu příliš důležité... „hry s prvky houpání, skoků a pádů“...

Hry aleatorické - ...mají pomocnou funkci v dramatické výchově...fungují na principu náhody a štěstí...(hra v kostky)...

Hry agonální - ...hry kompetitivní, jejichž principem je boj, soupeření, zápas...

Hry mimetické- ...hry fungující na principu nápodoby, přeměňování...

Hra v roli, hra rolová a hra v situaci - ...pro dramatickou výchovu klíčový typ...

Tyto hry lze shrnout pod společný název dramatické hry.“

(kráceno str. 73-75, Jaroslav Provazník, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

### **2.2.2. Strukturované drama**

Strukturované drama je jedna z metod dramatické výchovy, která využívá nejrůznějších technik dramatické výchovy. Tyto techniky nám umožňují zapojit do hry i hráče, kteří nemají příliš zkušeností s dramatickou výchovou a také jsou zde užívány záměrně pro tzv. „přetržitý děj“, který nám umožňuje odstoupit od role a nahlédnout na drama zvenčí, popřípadě jej reflektovat, okomentovat pocity a myšlenky, pozměnit způsob řešení, nebo se poradit, jak bude drama pokračovat.

Irina Ulrychová uvádí, že učitel by v strukturovaném dramatu neměl zůstat stranou: „...učitel sám aktivně vstupuje do role, stává se spoluhráčem či protihráčem skupiny. Dostává tak příležitost nastolit, řídit a rozvíjet hru zevnitř...., zkrátka přimět ostatní hráče, aby se nespokojili s těmi nejsnadnějšími, nejvíce se nabízenými řešeními...“

(kráceno str. 12, Ulrychová, I., Drama a příběh, AMU, Praha: 2007)

Strukturované drama je tedy předem připravený celek, jehož stavba většinou kopíruje známou Aristotelovu křivku, často s vynecháním 4. části (peripetie).

Podle Radmily Svobodové tato struktura směřuje k: „...závěrečné katarzi. Ta se v tomto případě netýká diváků, ale samotných účastníků, tedy spolutvůrců procesu, kteří se v průběhu dramatu učí přímou zkušeností na základě vlastní, autentické tvorby...“

(str 133, Svobodová, R., Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

Strukturované drama je výukový fenomén, prostředek osobnostně sociálního rozvoje, způsob rozvíjení všech druhů inteligence. Člověk v něm vstupuje do světa fikce, ve kterém musí plně existovat. Radmila Svobodová píše, že: „Je-li celá dramatická výchova zaměřena na výuku prostřednictvím vlastních zkušeností a zážitků, platí to o strukturovaném dramatu dvojnásob. Neboť v procesu dramatu se účastníci vlastní zkušeností učí nejen zvolené učební látce, ale pokaždé také základním divadelním zákonitostem.

Učí se o čase a prostoru, a to nejen reálném, ale i fiktivním. Vlastní zkušeností se seznamují se slabým a silným jevištním prostorem.

Učí se cítit a zvládat tempo hereckého jednání a gradaci, vytvářet a unést vnitřní napětí jak v roli, tak mimo ni, učí se využívat světlo zvuk, hudbu, zákon kontrapunktu. Jinými slovy – osvojují si divadelní možnosti využití kontrastu, vzniku napětí a stavby konfliktu. Dále se v průběhu dramatu seznamují se základy scénografie a možnostmi využití kostýmního znaku.

Různé úkoly, kladené na účastníky v průběhu dramatu, vyžadují často nejen volbu vhodného řešení, ale také výběr a použití vhodné divadelní formy...“

(Str.133-134, Svobodová, R., Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

Z toho důvodu můžeme při kolektivní reflexi hodnotit drama dvojitým způsobem. A to z hlediska pedagogických cílů (což je běžné), ale také z hlediska rozvoje divadelních dovedností a znalostí.

Také bychom neměli zapomínat na to, že strukturované drama pracuje s metaforou, metaforickým vyjádřením a divadelním znakem.

Žáci vyučováni tímto způsobem delší dobu jsou schopni vnímat a vědomě rozvíjet: vztahy mezi jednajícími postavami, mizanscénu, situaci, konflikt, příběh, dramatický děj a stavbu dramatického celku. A nemůžeme ani vynechat přínos v herecké výchově (herecké jednání, jednání za postavu, prožívání v roli, improvizace a vytváření dramatického dialogu).

Radmila Svobodová dále uvádí, že: „...právě z divadelního pohledu je možné tento způsob práce bez nadsázky označit za výchovu k jednotlivým divadelním profesím. Za výchovu k herectví, režii, dramaturgii a scénografii.

Strukturované drama je tak účinný výukový fenomén právě proto, že se tohoto způsobu výuky účastní celá osobnost, tedy duch, duše a tělo. Stejně jako divadelního vyjádření na jevišti.“

(Kráčeno str.135, Radmila Svobodová, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, 2000)

Podle Jonothana Neelandse je při strukturování dramatu potřeba hledět na:

„dodržování smluvených pravidel a klást důraz na respektování důstojnosti jak těch, kteří se práce zúčastní, tak i těch, kteří jsou v dramatu zobrazováni, a to jak v symbolické, tak i v reálné rovině; přinejmenším to znamená uvést do souladu konvencí s obsahem tak, aby byly odbourávány a odstraňovány předpojatosti, a aby bylo zabráněno vzniku předsudků a degradujících představ o třídě, rase a pohlaví.“

(kráčeno str.63, J.Neelands, Strukturování dramatické práce, příloha Deníku Dětské scény `95, č.1-9, Ústí nad Orlicí: 1995 )

### **2.2.3. Principy dramatické výchovy**

Metody dramatické výchovy mají také své principy, které se odrážejí od modernizace učení. Moderní vyučování je založeno na celostním, kooperativním a zkušenostním

učení, které je dramatické výchově blízké. Do středu procesu je kladen žák, který je brán jako individualista se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami.

Podle Radka Marušáka je jedním ze základních principů dramatické výchovy právě činnostní pojetí vyučování: „V centru pozornosti je hlavně péče o probíhající proces, v němž je dítě aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové. Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl...

Princip improvizace je dalším ústředním principem dramatické výchovy. Improvizace využívá potenciálu hráče v jeho celistvosti...

Vědomá a cílená práce s tvořivým potenciálem dětí a jeho rozvíjení je dalším principiálním východiskem procesu...

Tvořivost dává dětem nahlédnout za stereotypy i pod povrch věcí, podmiňuje je k hledání a objevování nečekaného, nových souvislostí, významů a postupů.

Činnost, zkušenost, prožitek, hra a tvořivost jsou principy, s nimiž se v případě uplatnění nových přístupů ke vzdělání a vzdělávání můžeme setkat i v jiných oblastech školního kurikula. Při vymezení svébytnosti dramatické výchovy je důležité uvědomit si její další principy, odvozené z prostředků a postupů divadelního umění. Základním výrazovým prostředkem divadelního umění je fyzické (tělesné) konání, jednání. Princip psychosomatické jednotky, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy. Na rozdíl od osobnostně-sociální výchovy hledá dramatická výchova cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty, a to i v případě, kdy proces nesměruje k divadelnímu sdělení formou jevištní prezentace, představení.“

(Kráčeno str. 9-11, Radek Marušák a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Portál, Praha: 2008)

Eva Polzerová uvádí, že základním principem dramatické výchovy je hra a prožitek a tyto principy (metody) napomáhají rozvoji v různých oblastech.

„Prožitek napomáhá rozvoji empatie, proto bychom měli být schopni šetrně nakládat s city druhých lidí. Musíme v sobě rozvinout především dvě emoční dovednosti – sebeovládání a empatii. Z tohoto základu se pak může rozvíjet naše umění mezilidských vztahů. Tyto schopnosti nám umožňují konstruktivně jednat s lidmi. Nedostatky v této oblasti vedou k opakovaným katastrofám v mezilidských vztazích, nebo ke společenské neobratnosti. Absence těchto dovedností vede k aroganci a necitlivosti. Tyto sociální dovednosti umožňují člověku přirozeně ovlivňovat průběh rozhovoru, být inspirací a povzbuzením pro ostatní, rozvíjet vzájemné vztahy a působit na rozhodování ostatních lidí.

Prostřednictvím hry ve fiktivních situacích probíhá vzájemné jednání lidí. Většinou se to děje prostřednictvím rolí, které jsou zde odrazem sociálního chování v určitém postavení. Každá role je spojena s určitými právy či nároky, jejichž realizace je ale podmíněna a zabezpečována plněním odpovídajících povinností, doplňujících se s protirolemi partnerů. Jak je patrné, hra nám výrazně slouží při osvojování rolí, vede i k adekvátnějšímu sebepoznávání, sebeovládání i korekci vlastních ambic, takže její vliv přerůstá samo přijetí role a podrobení se jejím požadavkům.

Dramatická výchova nám prostřednictvím svých metod nabízí možnosti, jak si pěstovat „umění být sebou“ v přímém kontextu s druhými, jak lépe komunikovat, vnímat a nebát se projevovat vlastní postoje.“

(kráceno str. 59-60, Eva Polzerová, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

Oba autoři se ve své podstatě shodují, že základním principem dramatické výchovy je „činnost“ (hra), díky které rozvíjíme celou svoji osobnost a to jak v rovině duševní, tak i tělesné.

## ***2.3. Techniky dramatické výchovy***

### **2.3.1. Co je technika**

„Obecně můžeme říci, že technika je typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal.



Setkáme se jednak běžně s tím, že obsah pojmů „metoda“ a „technika“ splývá (metoda – technika živého obrazu).

Pokud se ovšem definuje specifika techniky, pak se obvykle hovoří o následujícím:

- Technika je konkretizace metody, respektive operacionalizace metody – metodou může být pantomima (základní princip činnosti) a technikou pak je například „částečná pantomima“ (prováděcí podoba tohoto principu)...
- Technika (tedy) bývá vnímána jako postup limitovaný z hlediska širě záběru (technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či jeden prvek učiva, například dovednost...)“

(kráceno str. 48-49, J.Valenta, Metody a techniky DV, Grada, Praha: 2008)

Stručněji, co je technika, popisují Norah Morganová a Julia Saxtonová:

„Techniky (...“nástroje“) jsou to, co učitel používá, aby uplatnil veškerý potenciál strategií a aby žákům zprostředkoval zkušenosti, které pokládá za podstatné.“

(kráceno str. 143, N.Morganová-J.Saxtonová, Vyučování dramatu, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

Co je technika podle Jaroslava Provazníka:

„Techniky...účastníkům hry nebo jiné činnosti nabízejí pomocnou ruku nebo vodítko v podobě přehledného pravidla nebo organizace skupiny, prostoru, času apod...“

(kráceno str. 79, Jaroslav Provazník, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

Co je technika, za všechny výše uvedené autory, shrnuje Eva Machková:

„Techniky postrádají samostatnou platnost, jsou vázány na hlavní téma hodiny nebo rozsáhlejší struktury, jsou vždy způsobem jeho zpracování a rozvinutí. Jejich volba pro určitý námět i jejich následnost zcela záleží na konkrétním tématu a příběhu, ale také na záměru a rozhodnutí učitele. Samy o sobě nejsou na první pohled obtížné, kladou však nároky na schopnost učitele je dobře zvolit, předem posoudit jejich účinek, dobře je načasovat a začlenit do struktury tak, aby splnily svou funkci.“

(str. 110, E. Machková, Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha: 2007)

### 2.3.2. Rozdělení technik dramatické výchovy

Julia Saxtonová a Norah Morganová mají pro techniky své rozdělení:

*„Techniky, v nichž učitel používá mluvený projev se specifickým záměrem.*

**Hlas shůry** - ...učitel dává pokyny v přítomném čase a žáci tyto pokyny plní ve stejném okamžiku...

**Vyprávění** - ...líčení událostí, které tvoří příběh...vytváří atmosféru...posunuje děj...odehrává se v minulém čase...

**Rekapitulace** - ...forma vyprávění...při strukturování a tvarování práce, která se rozvolnila nebo se stala nesourodou...

**Zpráva** - ...závěrečná rekapitulace, v níž učitel podá písemně nebo ústně faktickou zprávu o událostech, které se staly, takže ji žáci mohou porovnávat s tím, co sami napsali v roli...

**Zobecnění** - ...druh rekapitulace, kterou používáme tehdy, když nám jde především o význam...

*Techniky, které žáky podněcují k mluvenému projevu.*

**Dotek rukou** -Učitel dá štronzo, chodí mezi členy skupiny, dotkne se rukou ramene nebo hlavy žáků...a ptá se...

**Hlasová koláž** -Žáci jsou v rozptýlených skupinách, učitel dává instrukce...Členové skupiny mohou mluvit jako jedinci v roli nebo vyjadřují myšlenky jednoho člena skupiny...

**Mluvicí deník** -Učitel dává žákům, kteří jsou v roli, pokyn, aby začali psát do svých (imaginárních) deníků...

**Vytváření vnitřních obrazů** -Při této technice jedinci ve skupině převádějí do slov to, co vidí vnitřním zrakem.

*Techniky, které jsou specifické pro rolové drama.*

**Uzavření smlouvy** - ...poutá žáky k dramatu a zavazuje je k určitému druhu chování. Jedním z příkladů je hlasování (v roli nebo mimo ni)...

**Prozrazení konce** -Učitel a žáci rozhodnou, jaký bude konec jejich dramatu...

**Ticho** -Učitel vytváří ticho, pauzu mezi tím, co se stalo, a tím, co se má stát, aby dal žákům šanci přemýšlet...

**Kotva** -K soustředění myšlenek a pocitů se použije předmět nebo obraz...

**Demonstrování** - ...efektivní technika, jak žákům pomoci pochopit, že hraní v roli vyžaduje, aby pracovali se vší vážností...

**Cizinec v roli** - ...cizinec je někdo, kdo není součástí dramatu... Cizincem může být jiný člen učitelského sboru, žák z vyššího ročníku nebo učitelův přítel, ale musí to být někdo, komu učitel věří a kdo věří učiteli..."

Další možné techniky:

„Otázky, instrukce, boční vedení, facilitace skupinové práce, skrytá instrukce, kladení otázek v okrajové roli skupinám, nevhodná zpětná vazba.“

(kráceno str. 146-156, N.Morganová, J.Saxtonová, Vyučování dramatu, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

Rozdělení technik podle Evy Machkové je více podrobné :

„*Verbální techniky*:

- Telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů
- Konverzace ve dvojicích, interview
- Panelové interview (odpovídá skupina hráčů)
- Policejní nebo soudní vyšetřování
- Vyprávění
- Reportáže
- Svědectví
- Titulkování (titulky k obrazům...)
- Shromáždění a schůze
- Plášť experta (hráč představuje experta na danou problematiku)
- Zjišťování totožnosti (vstupuje nová postava, ostatní zjišťují otázkami kdo to je)
- Vnitřní hlasy
- Ulička (hráč prochází uličkou spoluhráčů, kteří vyslovují pocity jiných postav)
- Horké křeslo (hráč v roli sedí na „horkém křesle“ ostatní hráči zjišťují jeho motivy...)

*Techniky s pantomimou a jednáním v roli:*

- Vyjádření vztahu postojem

- Živé obrazy
- Výměna rolí
- Životopisy, jeden den v životě
- Kdo je to – kdo jsem? (hráč vykonává činnost, která je charakteristická pro postavu...)
- Rituály a obřady
- Analogie a alternativy (situace nebo struktura vztahů se zahraje v jiné době či prostředí)

#### *Techniky grafické a zvukové*

- 1) Odborná a populárně naučná literatura
- 2) Dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy
- 3) Mapy a plány
- 4) Kresba postavy
- 5) Kresba prostředí a lidí
- 6) Masky
- 7) Zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem

(kráceno str.105-110, E. Machková, Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha: 2007)

## ***2.4. Dramatická výchova ve škole***

### **2.4.1. Dramatická výchova z pedagogického pohledu**

To, že dramatická výchova není v našem školském systému zastoupena tak, jak by si zasloužila už zde bylo a bude řečeno mnohokrát. Jaké důvody vedou k nedocení dramatické výchovy a proč by se tento přístup měl změnit uvádějí následující autoři, kteří na problém nahlízejí z pedagogického pohledu.

Profesor Miloslav Klíma z pedagogického pohledu nahlíží na dramatickou výchovu takto:

„ V souhrnu všech různorodých prostředků, vlivů a systémů, jimiž se naplňuje ideální, komplexní představa výchovy mladé generace v tom nejširším spektru, je bezesporu

podíl tvořivé dramatiky – v podobě alternativní pedagogiky i tvořivé divadelní aktivity – stále ještě mnohem menší, než odpovídá možnostem a efektivitě dramatické výchovy. Není docenována mimo jiné také proto, že ji nelze přehledně kvalifikovat a měřit. Mnoho z obecných aspektů výchovného procesu, který si adjektivum výchovný a substantivum proces skutečně zaslouží, najdeme v tvořivé dramatice integrováno úzce a neoddělitelně od podstaty většiny tam zahrnutých činností a aktivit tak, že mohou často působit skoro až nepostřehnutelně. Soužití ve skupinách a koexistence různých jedinců; zacílení a projekce vizí, k nimž kreativní činnost směřuje; proces tělového poznání, tedy poznávání zevnějšku i zevnitř najednou či v úzké vazbě; estetické zážitky spoluutvářené i aktivně prožité, výsledky vlastní tvorby, zážitky ze společného objevování prostřednictvím uměleckých obrazů i metafor... atd.“

(str.9, Miloslav Klíma, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

Na otázku, proč bychom měli dramatickou výchovu zařadit do vyučování, odpovídá Radek Marušák z pedagogického pohledu takto:

„ Vstup dramatické výchovy do všeobecně vzdělávacích předmětů mění pohled učitele na žáka a mnohdy mění cílové hodnoty, jež si učitel vytyčuje. V hodinách vedených metodami tvořivé dramatiky jedná žák bezprostředněji, otevřeněji, svobodněji. I proto jeho bytí v hodině se rozšiřuje. Pedagog tak vidí studenty komplexněji, bohatěji a rozšiřuje si tak okruh otázek, jež si směrem k dětem pokládá. Cílové hodnoty se tak výrazně obohacují o hodnoty související s osobnostně sociálním rozvojem dětí, s utvářením jejich komunikačních schopností, schopností empatie, tolerance...

Mnoho učitelů rezignuje na tento typ hodin při třicetičlenné třídě. Je pravda, že počet dětí výrazně ovlivňuje průběh hodiny a některé aktivity limituje. I při tomto počtu dětí je však možné realizovat výukové drama. Základní organizační formou práce se stává práce skupinová, učitel musí zadat do skupiny úkol, který motivuje všechny její členy, musí zvažovat způsoby prezentace toho, k čemu skupina dospěla s vědomím, že je nutné zúročit to, co skupiny vytvořily v krátkém čase, ale s maximálním účinkem. Vědomí, že výsledky práce skupiny budou v následující aktivitě zajímavě využity, že jsou pro další průběh hodiny potřebné, se výrazně odrazí v kooperativním chování členů

skupiny.“ (kráceno str. 46, Radek Marušák, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

#### **2.4.2. Co dramatická výchova ve školách přináší a umožňuje**

Dramatická výchova především umožňuje žákům, aby si probíranou „látku“ prožili, čímž se nejen zvyšuje jejich zájem o dané téma, ale také pochopení tématu. Žáci mohou zaujímat vlastní postoje a názory k danému tématu a dostává se jim zpětné vazby v průběhu i v následné reflexi.

Dvě paní učitelky, na základní škole v Brně, přínos dramatické výchovy ve vyučování prezentují názorným příkladem:

„Poměrně netradiční formou práce se stal projekt posluchačů třetího ročníku JAMU v pátých třídách. Šlo o třídní blok, ve kterém byla zpracována témata: Doba 2.poloviny 18.století – Zrušení nevolnictví, Právo a soudnictví, Toleranční patent, Reforma školství...

Naše zkušenost: Mimořádný prožitek dětí, získání zkušeností a vědomostí žáků a přesvědčení pedagogů, že tento způsob výuky přinesl výsledky, kterých nelze tradičními metodami výuky docílit. Překvapil nás obrovský zájem žáků o toto historické období. I po ukončení projektu se žáci k tématu vraceli a přinášeli stále nové informace získané četbou. Projekt posloužil učitelkám i k rozvoji mezipředmětových vztahů.

Jsme přesvědčeni, že aktivity spojené s dramatickou výchovou jsou přínosem pro všechny zúčastněné.

Pro děti: Především radost z práce, učení se vlastními zkušenostmi, pochopení tématu, umocněné prožitkem, rozvoj komunikativních dovedností, sebeprosazení i empatie ke spolužákům, navazování nových kontaktů, odbourávání stresu a studu, zabránění vzniku tzv.černých ovcí třídy, prosazení a korekce vlastního názoru, těšení se na studenty, snazší přechod z MŠ do první třídy, rozvoj fantazie a uměleckého cítění.

Pro studenty: Zodpovědnost při přípravě lekcí, učení se vlastními chybami, pochopení věkových zvláštností dětí, ověření teoretických vědomostí praxí.

Pro učitele: Možnost intenzivního pozorování dětí jako celku i jednotlivých členů skupiny, možnost pochopit motivy jednání vedoucí k jejich chování, vlastní obohacení

jinými formami práce, motivace pro další činnost v hodinách, radost ze hry.“

( Kráceno str.38-39, Skácelová,V., Spáčilová, D., Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

Podle Radka Marušáka dramatická výchova ve školách umožňuje:

„Převést model světa vytvořený uměleckou literaturou na základě primárního modelu přirozeného jazyka do jiného modelu – modelu situace, akce, stavu. Situace a činnosti navozené metodami dramatické výchovy umožňují překlenout časové, místní, ale i prožitkové a tematické oddálení autora a současného čtenáře, námět, téma či motiv zpracovaný autorem se díky modelu situace vytvořenému některou z technik dramatické výchovy dostávají do bezprostřední zkušenosti sféry dítěte, přibližují se mu jeho autentickým zážitkem. Směr interpretace se mění – od autora k dětem: Jak rozumíme této situaci, jaký je váš postoj k tomuto problému, proč vy jste jednali takto, a literární postava jinak... Děti mohou uplatnit svůj názor, který je opřený o zkušenost, prověřený jednáním. Nacházejí vlastní pohledy na téma, jež je jim nabídnuto uměleckým textem, roste pluralita názorů. Dramatická výchova umocňuje zapojení žáka, vyvolává jeho zájem, umožňuje zvnitřnění, testování vlastních postojů či postojů druhých, a to zejména tím, že žák v navozených situacích jedná, má možnost jednat i z pozice určité role, jeho jednání probíhá v interakci s ostatními, získává zpětnou vazbu buď v akci samotné, nebo v následné reflexi. Pokud učitel pracuje s vhodným textem, vhodnou metodou, pokud jsou děti emocionálně či racionálně zasaženy, jejich rezonance s textem se zvětšuje.“

(kráceno str.40, Radek Marušák, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

Dramatickou výchovu můžeme asi nejlépe využít v hodinách literární výchovy, jelikož jsou mezi sebou úzce spjaty. Tím, co nám takovéto propojení může přinést, se zabývala Blanka Rozehnalová:

„Cílem literární a dramatické výchovy na základní škole není konečný výsledek tvůrčí práce, ale snaha podpořit přirozenou tvořivost žáků a současně záměrnou činností zlepšovat jejich úroveň tvořivého a etického myšlení.

Při osvojování literárního díla žáka je nutné záměrná aktivita žáka. Dramatizace v

literární výchově umožňuje improvizované předvádění a vžívání se do motivů, dějů z literární ukázky...“

(kráceno str. 128, Blanka Rozehnalová, Dítě mezi výchovou a uměním – DV na přelomu tisíciletí, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2008)

### **2.4.3. Funkce dramatické výchovy ve výchovném procesu**

Naše žáky bychom měli připravit nejen pro budoucí povolání, ale hlavně pro život. Z tohoto důvodu by se výchova našich žáků měla týkat celé jejich osobnosti. A co možná nejvíce vyučovacích předmětů (učiva, znalostí...) převést do praxe. K tomu by nám dramatická výchova měla napomoci. Brian Way se domnívá, že to bude možné jen tehdy: „...pokud se zbavíme omezení divadelními konvencemi a budeme drama považovat za činnost zcela odlišnou, vyžadující odlišné dovednosti, odlišná měřítká posuzování i zcela odlišné výsledky. Stálým cílem je rozvíjet děti, ne drama...“

Drama je neuchopitelné jako osobnost sama a týká se rozvíjení lidí. Je opravdu nutné zbavit se pedagogických konvencí a nerespektovat ani konvence divadelní. Třiceti- nebo čtyřicetiminutovou lekci lze považovat za důležitý faktor akademického studia, ale v dramatu může být důležitá i pětiminutová lekce. Jeho místo v rozvrhu je určeno jak faktory lidských potřeb, tak i potřebami akademickými. Několik minut aktivního dramatu může udělat zázraky s unavenými, napjatými a možná i znuděnými dětmi. Proto drama nikdy nemusí být v rozporu s učebním plánem. Je to výchova v plném slova smyslu, je to způsob života, a proto spíše jiné výuce a záměrům pomáhá, než aby jim překáželo. I když dramatu věnujeme určitý čas, budou děti a mladí lidé nadále procházet různými testy a zkouškami. Existují důkazy, které naznačují, že je-li podporováno drama, děti absolvují testy a zkoušky snadněji, a ti, kteří by je nebyli schopni plnit, je ve skutečnosti plní.“

( Kráceno str. 10-11, Brian Way, Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, ISV, Praha: 1996)



#### 2.4.4. Jak můžeme dramatickou výchovu vyučovat

V osnovách pro obecnou školu je přehledně uvedeno, jak by se dramatická výchova mohla ve školách vyučovat:

„a) v bloku s jinými předměty (vedle estetickovýchovných zejména s prvoukou a s českým jazykem), které se mohou vzájemně prolínat a doplňovat  
b) jako samostatný předmět s přesně vymezeným časem v rozvrhu.

Učitel dramatické výchovy by měl mít možnost pracovat jak s třídou jako celkem, tak případně i s třídou dělenou a různými formami skupinového vyučování.

Od školy zavedení dramatické výchovy dále vyžaduje:

- vnitřní podporu a zájem
- toleranci pro větší hluk, pohyb a zdánlivý chaos
- poskytnutí vhodné místnosti, pokud možno s kobercem na zemi a dostatečně velkým prostorem pro volný pohyb (bez lavic nebo s možností odklidit lavice či změnit jejich uspořádání)
- základní vybavení (magnetofon, Orffovy nástroje, míče, šátky apod.) a úložné prostory.“

([http://www.drama.cz/osnovy\\_a\\_programy/osnovy\\_obecna\\_skola.html](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html))

Kamila Kostřicová se ve své bakalářské práci pokusila zmapovat, jak je na tom dramatická výchova na školách, respektive v jejich školních vzdělávacích programech. Setkala se s šesti možnými variantami zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu.

- Dramatická výchova jako samostatný předmět – povinný.
- Dramatická výchova jako samostatný předmět – povinně volitelný.
- Dramatická výchova jako samostatný předmět – nepovinný.
- Předmět příbuzný dramatické výchově.
- Projekt předmětu dramatická výchova.
- Další využití metod dramatické výchovy ve výuce.

(zpracováno podle K.Kostřicové, Dítě mezi výchovou a uměním, sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2008, str.103)

### **2.4.5. Dramatická výchova jako samostatný předmět nebo jako metoda vyučování?**

O tom, zda učit dramatickou výchovu jako předmět, nebo využívat jen její metody pro vyučování ostatních předmětů, se neustále vedou diskuse. Na našich školách se spíše setkáme s druhou variantou. Příčinou většinou bývá, že učitelé jednotlivých škol si neumí prosadit „PROČ učit dramatickou výchovu“. To, „proč učí dramatickou výchovou ostatní předměty“, už na většině škol nemusí odůvodňovat, jelikož je na učitelích samotných, jaké metody při vyučování zvolí. Nejčastěji tyto metody využívají učitelé v hodinách literární výchovy, českého nebo cizího jazyka, v prvouce, vlastivědě, dějepisu a zeměpisu.

Je ovšem zvláštní, že ještě stále učitelé dramatické výchovy v dnešní době, musejí obhajovat a prosazovat místo pro dramatickou výchovu v našich školách, když by se dalo říci, že její místo (samostatný předmět) je už dávno odůvodněné a nezpochybnitelné.

Tento názor zastává mimo jiné i Jaroslav Provazník: „Dramatická výchova je jedním z oborů estetické výchovy, tedy oborů, které jsou sice „výchovnými“, ale které úzce souvisejí s jinou oblastí lidské aktivity, s uměleckou tvorbou, s uměním. Zatímco literární, výtvarná a hudební výchova mají v našem školském systému své přirozené místo, dramatická výchova patří stále k předmětům nesamozřejmým. A přitom je výchovou v pravém smyslu toho slova komplexní...“

(kráceno str. 44-46, Provazník, J., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

## ***2.5. Cíle a obsah dramatické výchovy***

### **2.5.1. Cíle dramatické výchovy**

Tak, jako ostatní vyučovací předměty, i dramatická výchova má a určuje si své cíle.

„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická

výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takto nejobecněji formulovaného cíle dramatické výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva.“

(str. 22, K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, IPOS, Praha: 1996)

Cíle tvořivé dramatiky podle Winifred Wardové:

- 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 samotného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

(IN: str.10, Miloslav Klíma, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

V roce 1993 vznikly osnovy dramatické výchovy pro obecné školy, autoři těchto osnov sestavili také cíle dramatické výchovy:

„Dramatická výchova pomáhá vychovávat tvořivou a vnímavou osobnost, která je schopna :

- vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce a složitosti a orientovat se v ní
- orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory
- tvořivě řešit praktické problémy
- uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat
- respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos, umět se na ně spolehnout v případě potřeby
- podrobovat své názory i názory druhých kritice, a tím získávat otevřenost měnit svoje postoje a vyvíjet se
- soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li to třeba
- spolupracovat s druhými na společném díle, umět dovést toto dílo až do konce a být

schopen za ně nést odpovědnost.“

([http://www.drama.cz/osnovy\\_a\\_programy/osnovy\\_obecna\\_skola.html](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html))

Podle Jaroslava Provazníka by cílem pedagogické práce v dramatické výchově měl být jedinec, který se stane:

„1. člověkem orientujícím se:

a) v sobě

b) ve světě: - v oblastech: sociálních vztahů, lidské práce a tvořivosti, přírodní a ekologické, kulturní a v etických hodnotách.

2. člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně;

3. člověkem schopným stálého seberozvíjení a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší;

4. člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje...“

(kráceno str. 62-63, Provazník, J., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

Cíle dramatické výchovy podle Evy Machkové, jsou podrobněji popsány a je v nich lépe přehledné, jakého cíle má být dosaženo:

„První a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je u všech autorů a prakticky v každé formě a instituci sociální rozvoj...Jde tedy o schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace jejich jednání...“

Další důležitou hodnotou dramatické výchovy je příležitost ke spolupráci, protože je to činnost skupinová a skupina vytváří hru společně, sdílí společné aktivity, jejich prožívání...

Další skupinu hodnot, ..., tvoří rozvíjení komunikačních dovedností, a to v celé jejich šíři, nejen ve složce verbální, ale i v neverbální, v pohybu, v komplexním výrazu...

Další z klíčových hodnot dramatické výchovy je rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti. Bývá to formulováno jako „rozvoj fantazie“, „příležitost rozvíjet obrazotvornost“, „svoboda skupiny rozvíjet vlastní nápady“, „tvořivost“, „povzbuzování a vedení tvořivé“

obrazotvornosti dítěte“...

V dramatické výchově se dále uplatňuje a rozvíjí schopnost kritického myšlení: situace nastolené ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen, vyžadují tedy myšlení...

Důležitou skupinou hodnot výchovné dramatiky tvoří emocionální rozvoj, tj. zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka...

Dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrolě, umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí...

Poslední významnou skupinou cílů a hodnot, s nimiž se setkáváme prakticky u každého autora, představuje estetický rozvoj, umění a kultura...“

(kráceno str. 51-55, Machková, E., Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha: 2007)

### **2.5.2. Typy cílů**

I v dramatické výchově máme konkrétní a komplexní cíle, ale také ty, které jsou zaměřené na dobu trvání.

„Jestliže je dramatická výchova příležitostnou aktivitou nebo metodou a v plánu pedagoga má místo jako dílčí nebo alternativní prvek, nebude si učitel formulovat speciální cíl, protože tvořivá dramatika je tu prostředkem. Jestliže však je těžištěm celé práce anebo je její trvalou a rozsáhlou součástí, pak je nutné, aby učitel neuvažoval jen z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale zformuloval si také dlouhodobé perspektivy obecně... Pak bude také schopen svým svěřencům nabídnout motivaci, která ovlivní hloubku a trvalost jejich zájmu a tím i míru pozitivních změn v nich samých...“

Vedle toho si učitel stanoví i širší cíle pro celou svou činnost. Konkretizuje je jak s ohledem na specifickou situaci..., tak s ohledem na své specifické schopnosti, dovednosti, typ a věk, na svoje zvláštní zájmy a záliby. Učitel zaměřený k pohybové, hudební nebo výtvarné výchově..., si do své osobní formulace cíle vtělí i toto specifické zaměření...

Krátkodobý cíl znamená stanovení náplně a záměru nejbližší lekce nebo lekcí a výběr

látky pro jejich realizaci...“

(Kráčeno str. 36, E.Machková, Metodika dramatické výchovy, IPOS, Praha: 1999)

Skupinové cíle jsou zpracovávány z hlediska dětí a jsou tedy hlediskem nejdůležitějším.

„Cíle samozřejmě nelze sestavit direktivně a pedanticky na nich lpět, ne vždy se také učitelé cílů podaří dosáhnout... Každý však může a má i tyto faktory zvažovat a vědět, čeho chce dosáhnout, jak práci zaměřit...“

(Kráčeno str. 37, Machková, E., Metodika dramatické výchovy, IPOS, Praha 1999)

Irina Ulrychová dělí cíle na výchovné a učební.

„Učební a výchovné cíle: co chce učitel, aby se žáci ve vztahu k tématu naučili, dozvěděli, pochopili a prověřili, jakým způsobem by se zkoumané téma mělo dotknout jich osobně i vztahů ve skupině.“

( str. 41, I.Ulrychová, Drama a příběh, AMU, Praha: 2007)

### **2.5.3. Cíl jako zásadní kritérium pro hodnocení lekce**

Pokud chceme hodnotit lekci bude pro nás dosažení cíle jedním z hlavních kritérií. Cíl je totiž konstruktem, který:

„ - pomáhá konstituovat lekci jako uzavřenou jednotku – která má svůj začátek a konec a má být jistým způsobem žáky i učitelem vnímána jako ukončená jednotka ...

- pomáhá udržet dynamiku lekce v jasném směřování, brání roztržitému a elementarizaci;

- brání nahodilosti;

- pomáhá akcentování významů, stanovení ohniska a perspektivy lekce;

- pomáhá evidenci;

- pomáhá evaluaci;

- pomáhá odpovědět na otázky...“

(kráceno str. 87, Marušák, R., Dítě mezi výchovou a uměním, Sdružení tvořivé dramatiky, Praha: 2008)

#### 2.5.4. Obsah dramatické výchovy

Obsahem dramatické výchovy je mimo jiné osobnostně-sociální rozvoj jedince. Krista Bláhová ve své knize obsahy rozděluje právě do těchto dvou vzájemně se doplňujících oblastí:

„...osobnostní rozvoj a sociální rozvoj...

K osobnostnímu rozvoji slouží především systém průpravných her a cvičení...

Hry a cvičení rozvíjející: uvolnění a schopnost koncentrace, přenášení pozornosti, rytmické cítění, dynamiku, smyslové vnímání, prostorové cítění, představivost, obrazotvornost, fantazii, pohybové dovednosti, řečové dovednosti, jazykové cítění, paměť a logické myšlení...

Pro oblast sociálního rozvoje, která je vlastním jádrem dramatické výchovy, jsou nejdůležitější především tyto skupiny dramatických her a improvizací...

Dramatické hry a improvizace: se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktu; v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich; rozvíjející schopnosti charakterizace; s ději, k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých děl...“

(kráceno str. 23-24, K.Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, IPOS, Praha: 1996)

Josef Mlejnek obsahy dramatické výchovy rozděluje do více oblastí, které se mají rozvíjet, přestože i zde jde především o osobnostně-sociální rozvoj.

„Hrové cvičení pozornosti – Máme-li vědomě přenést přirozenou hravost dětí do tvořivé hry, první úskalí nám chystá roztěkanost. Jak na to, aby v okruhu jejich pozornosti zůstaly jen podněty, které potřebujeme? Naši práci může podpořit zájem. Vše, co se bude při hře dít, musí dítě upoutat na tolik, aby jeho myšlenky neměly čas utíkat jinam. Dětskou pozornost je třeba hrovým způsobem cvičit, stále ji koncentrovat zajímavou akcí...

Rozvoj vnímání a obrazotvornosti – fantazie – Ve školní práci bývá vnímáním neúměrně zatížen analyzátor zrakový a sluchový. Cvičení v poznávání různých podnětů chuťových, čichových a kožních je často okrajovou záležitostí. Představy získané smyslovým vnímáním podmiňují rozvoj obrazotvornosti...

Řečové dovednosti – Děti přenášejí zlozvyky ledabylé mluvy do školní i zájmové

oblasti. Z jejich replik často zmizí vnitřní obsah a zůstane dutý zvuk, Chybí-li podtextová emocionální náplň, bývá i projev ledabylý, leccos zůstane nedopovězeno nebo „spolknuto“. Krátkou dechovou, hlasovou a artikulační rozcvičku zařazujeme hned v první části našich setkání...

Volní aktivita a cit – Většina námětů tvořivé hry staví děti do situací, ve kterých se musí rozhodnout pro určité řešení a to potom uskutečnit. Problémové situace vyžadují pozornost a značné volní úsilí. Děti musí z okruhu pozornosti vyloučit vše, co splnění úkolu brzdí, a spoléhat na motivy podporující zvolenou činnost. Volní aktivita začíná úvahou a rozhodnutím. Při hře se nejlépe projeví povahové rysy dětí. Hra v rolích by měla posilovat sebevědomí těm, kteří jsou zakřiknutí a nesmělí...“

(Kráčeno str. 15-18, Josef Mlejnek, Dětská tvořivá hra, IPOS, Praha: 1997)

Radek Marušák a kolektiv popisují obsahy dramatické výchovy z jiného pohledu, který je více celostní. Ovšem z mého pohledu vystihuje podstatu obsahu dramatické výchovy. „Dramatická výchova zkoumá lidský svět. Proto jsou jí blízké obsahy související s lidským konáním dnes, v minulosti, v předpokládané budoucnosti, ve světě reálném i fiktivním. Vztahy mezi lidmi nebo vztahy lidí (člověka) k jiným světům jsou pro dramatickou výchovu stěžejní, zásadní je modelování člověka člověkem. Člověk je pro dramatickou výchovu hlavní entitou, skutečností, k níž se vztahuje...

Přirozená spojitost dramatické výchovy je s tématy historickými, tématy lidských hodnot a bytí člověka ve společenství s jinými lidmi, tématy lidských či k lidskému světu se vztahujících příběhů zpracovaných v literatuře.

Takové obsahy nemusejí být vždy vhodné. Ideální je, obsahují-li prvek dramatická, rozpornost, problém, konflikt, který je možno zhmotnit, zpřítomnit v rolové hře. Pokud samy obsahy takové situace, příběh nenabízejí, může pedagog příběh či situaci, jež se zkoumanými obsahy souvisí, vytvořit.“

(Kráčeno str. 18, Marušák, R. a kol., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Portál, Praha: 2008)



## 2.6. Učitel dramatické výchovy

### 2.6.1. Dovednosti učitele dramatické výchovy

Učitel dramatické výchovy se určitě nespokojí pouze s akademickými znalostmi. Jeho práce vyžaduje nejen zcela odlišný přístup ke vzdělávání žáků, ale také by měl disponovat jistými dovednostmi. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova je zaměřena na získávání a rozšiřování zkušeností s životními situacemi, je kognitivní učení v dramatické výchově rozšířeno o učení emocionální, sociální, umělecké, ale především o vytváření dovedností. Učitel dramatické výchovy se tedy nezabývá pouze tím, co bude učit, ale především tím, jak bude učit.

V zásadě bychom mohli dovednosti učitele dramatické výchovy rozdělit do tří základních skupin *sociální*, *pedagogické* (pedagogicko-psychologické) a *esteticko-umělecké* (divadelní).

Klíčové dovednosti, kterými by měl učitel dramatické výchovy disponovat, sestavila Eva Machková :

- napomáhat dítěti odhalovat souvislosti ve světě
- setkání s dítětem, vzájemné oslovení a porozumění, partnerský dialog
- tolerance, vstřícnost, naslouchání, vcítění se, pochopit stanovisko druhého
- optimistické a pozitivní naladění s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje
- pedagogický takt, tj.schopnost registrovat reakce žáků a přizpůsobit jim svoje chování i učební postup
- pedagogická expresivnost, tj.schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit
- komunikovat a kooperovat
- odolnost proti zátěži z ustavičného styku s dětmi, jeho proměnlivosti, až chaotičnosti (snášet hluk, neklid a vyrušování)
- ochota převzít zodpovědnost za děti či dospívající, nejenom o jejich bezpečnost, ale zejména o jejich rozvoj a úspěšnost
- přijetí sama sebe na základě sebepoznání a sebehodnocení (zda není nejistý ve styku s lidmi, zda nemá zásadní pochybnosti o svých schopnostech a o

dovednostech s dětmi komunikovat a přijímat je jako partnery)

- nechat své schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka a najít v této práci způsob seberealizace
- tvořivý, partnerský, komunikativní, expresivní s jistou mírou hereckosti projevu
- tvořivost v dramatické akci, vybavenost pro hru v roli
- vědomě užívat slovní i mimoslovní prostředky sdělování, citlivost pro expresivitu a sebevyjádření
- dovednosti techniky řeči a výrazu pro verbální komunikaci (dech, hlas, artikulace, ortoepie, dynamika řeči, modulace, mluvní výraz)
- pohybové dovednosti (mimoslovní složky komunikace, např. smysl pro tempo a rytmus)
- hudební a výtvarné dovednosti (estetické cítění)
- intelektuální dovednosti důležité pro koncepční přístup k práci a pro teoreticko-metodické rozvíjení oboru
- ovládat strategie vedení (lekcí dramatické výchovy, dramatických her a improvizací, technik strukturování)

(IN: str.76, Karaffa, J., Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

V ideálním případě bychom tyto klíčové dovednosti mohli ještě doplnit o další složky osobnosti učitele, které sestavil Jaroslav Provazník :

- schopnost soustředit (koncentrovat) a přenášet pozornost
- schopnost uvolnit se psychicky a fyzicky
- smyslové vnímání (jde o všechny smysly včetně prostorového cítění, které je druhem hmatu)
- obrazotvornosti neboli představivosti a fantazie
- vstupování do role, hraní rolí
- dramatické jednání...

(IN: str.78, Karaffa, J., Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: 2000)

Také bychom mohli dovednosti učitele dramatické výchovy třídit do základních skupin

pedagogických kompetencí, jak je rozděluje V. Švec: na *kompetence k vyučování a výchově*, *osobnostní kompetence*, *rozvíjející kompetence* a především kompetence specifické pro učitele dramatické výchovy – *esteticko-umělecké (divadelní) kompetence*, které obsahují:

- režijně-dramaturgické kompetence: např. dovednost rozpracovat dramatickou hru, improvizaci
- herecké kompetence: např. dovednost hraní rolí v různých úrovních (simulace, alterace, charakterizace) dovednost vedení dialogu v dramatické situaci (tuto dovednost lze přiřadit i k předchozím dvěma kompetencím)
- scénografické kompetence: např. dovednost vhodně pracovat s prostorem, předměty, materiálem vzhledem k zvolené látce, tématu, žákům atd.
- Divadelněkritické aj...

(IN:str.79, Karaffa, J., *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, Praha: 2000)

Radek Marušák (str. 28-29, Marušák, R., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Portál, Praha: 2008) k těmto kompetencím ještě přidává pojetí učitele (role učitele), který v dramatické výchově už není pouze předavatelem informací, ale stává se organizátorem učební činnosti dětí, facilitátorem, podněcovatelem, respektujícím a respektovaným partnerem a také spolupracovníkem. Ovšem nejzásadnější role učitele v dramatické výchově je, že učitel se stává spoluhráčem.

Učitel dramatické výchovy by měl především vedle odborných kvalit nacházet nové a neobvyklé formy činností s dětmi, aby hra neupadla brzy ve stereotypu, což podle Josefa Mlejníka vyžaduje: „...pružné myšlení, nekonformnost, nešablonovitost. Tvořivý vedoucí hry přizpůsobuje vše výchovným potřebám dítěte. Samozřejmostí jsou určité pedagogické a didaktické vlohy, praktické dovednosti a nezbytné organizační schopnosti... Pedagogický úkol spočívá v probuzení zájmu a citu. Práce vedoucího tvořivé dramatiky vylučuje náhodnost, musí být soustavná a důsledná. Měl by se především zajímat o děti, o jejich školní i soukromí život, žít jejich radostmi a starostmi. Měl by být přítelem dětí, inspirátorem, měl by vytvářet radostnou a tvořivou náladu...“

(Kráčeno str.36-37, Mlejnek, J., Tvořivá hra dětí, IPOS, Praha:1997)

Josef Mlejnek v podstatě shrnuje to, co jsem v této kapitole uvedla u předchozích autorů a dalo by se říci, že i zjednodušeně sděluje základní dovednosti učitele dramatické výchovy.

Podobně zjednodušený náhled na učitele dramatické výchovy nám nabízí i Brian Way. Podle kterého je první nezbytností učitele dramatické výchovy jeho skutečný, silný a vciťující se zájem o děti. Druhou nezbytností je vědět, proč drama užívám ke své práci a další nezbytností je pro každého jedince zvolit nejvhodnější a pro něj nejjistější přístup k věci.(str. 11, Way, B., Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, ISV, Praha: 1996)

Krista Bláhová rozpracovala jaké dovednosti jsou potřeba při plánování a realizaci dramatu: „Při plánování by učiteli neměl chybět postřeh spojený se schopností pohotově formulovat cíle podle aktuálních podmínek. Vyhledávání námětů předpokládá citlivou vnímavost k reálnému i literárnímu světu a nemalou dávku vynalézavosti. Vyučování dramatické výchově vyžaduje i pozitivní přístup ke skupině, tolerantnost, schopnost respektovat její atmosféru a umět se jí pohotově přizpůsobit. Úspěšná reflexe stojí na vstřícnosti a povzbudivém přístupu. Učiteli by neměla chybět ani nezbytná dávka elementárních znalostí a dovedností z oboru divadla – základy teorie dramatu a divadla, dramaturgické dovednosti i vlastní dramaturgická či autorská zkušenost, základy režie, scénografie a v neposlední řadě i nezbytná míra hereckých předpokladů.“

(str. 27, K. Bláhová, Uvedení do systému školní dramatiky, IPOS, Praha: 1996)

Každý učitel, nejen učitel dramatické výchovy, by měl mít bezesporu pozitivní vztah k dítěti, k vyučovacím předmětům, pedagogický takt, postřeh a sdělnost.

Učiteli dramatické výchovy k výše uvedeným dovednostem nemůže chybět tvořivost. Která spočívá v tom, vnímat věci nově, neotřele a originálně a také nespokojit se s prvoplánovostí. Dále by učiteli dramatické výchovy neměla chybět představivost a fantazie, fabulační schopnosti, komunikační sdělnost, schopnost naslouchat a empatie.

### **2.6.2. Činnosti učitele v průběhu lekce**

V dramatické výchově je jedním z hlavních úkolů samostatnost žáků, to však nijak neoslabuje roli učitele. Tento názor zastává i Eva Machková:

„Základní metodou dramatické výchovy je improvizace, učitel však k vedení skupiny

přístupuje plánovitě, promyšleně, i když jeho plán obsahuje různé varianty. Nepodává látku k pamětnímu osvojení, ani „obecně platné“ pravdy a „správná“ fakta, ale promyšleně sestavené série podnětů trvale stimulující činnost. Podněty neobsahují informaci jak akci provést, pouze co je jejím předmětem a námětem. Může přitom zaujmout například pozici bočního vedení, např. vnitřního hlasu.“

(Kráčeno str. 30-31, Machková, E., Metodika DV, IPOS, Praha: 1999)

Práce učitele během realizace dramatu spočívá především ve vyprávění a předčítání, v otázkách, v bočním vedení a v prezentaci. Dále se během dramatu může učitel ocitnout v roli a také zasahuje do reflexe a hry průběžně zastavuje. Důležité je, aby vztah učitele a žáka byl založen na partnerství, spolupráci a vzájemného respektu. Eva Machková uvádí vztah učitele a žáka v dramatické výchově následovně: „Místo předávání hotového poznání - „jediné pravdy“ nebo „toho nejlepšího, co mohu dětem nabídnout“ - se tu uplatňuje žákův vlastní zájem, názor, jeho vlastní řešení. Každý žák má dosáhnout co nejvyšší možné úrovně při zachování různosti a odlišnosti individualit ve skupině. Porušit tyto principy znamená postavit drama na hlavu – ostatně ani v divadelním umění neplatí „jediná pravda“ a „správnost“, netvořivá a netvořící reprodukce, pouhé předávání hotového vědění...

(zkráceno str. 43, Machková, E., Úvod do studia dramatické výchovy, NIPOS, Praha: 2007)

Norah Morganová a Julia Saxtonová rozdělují role učitele a tedy i jejich činnosti během lekce takto:

„Manipulátor – Jde o tradiční výukový postoj, při němž učitel předává žákovi informace.

Facilitátor – Je to postoj učitelů, kteří pracují v předmětech, kde je důležitou součástí žákova učení praktická činnost.

Zmocňovatel – Postoj, který se vyznačuje tím, že je učitel uvnitř práce a učí se spolu se svými žáky, protože je jedním z nich.“

(kráceno str. 55, Morganová, N. a Saxtonová, J., Vyučování dramatu, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

Učitel dramatické výchovy by rozhodně měl být během realizace lekce facilitátorem

nebo zmocňovatelem. Jeho hlavním úkolem je prezentace tématu, budování víry, přesvědčivost, aby žáci přistoupili na fikci a téma je zaujalo. Dále tvaruje práci v jejím průběhu a měl by žákům prezentovat vztahy a konflikty v dramatu.

## **2.7. Plánování lekcí dramatické výchovy**

### **2.7.1. Uspořádání lekce dramatické výchovy**

Aby lekce dramatické výchovy byla účinná je důležitá její plynulost, úkoly by se tedy neměly omezovat pouze na techniky a dovednosti. Tento názor zastává i Eva Machková: „Při současné nervozitě, uspěchanosti, náročnosti a mnohavrstevnosti našeho života je vlastně nejtěžším úkolem navodit správnou tvořivou atmosféru a uvolnit proud tvořivosti. Hráči mají být do hry pohrouženi a plně jí zaujati. Tomu zpravidla slouží úvodní cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění, někdy nazývaná „lámání ledů“. Jsou to jediná cvičení, které mají stále místo na začátku lekce, neměla by však přesáhnout čas, kdy splní svůj účel – rozehrají, uvolní, soustředí hráče, což bývá záležitost nanejvýš tří- až pětiminutová. Nejsou také jediným způsobem, jak lekci zahájit – jestliže je její těžiště v improvizacích a etudách, které mají společný námět nebo tematický rámeček, osvědčuje se tzv. návada, tj. prezentace (písemná, ústní, výtvarná...) vybraných prvků či motivů námětu, podávající částečnou informaci, která může vzbudit u hráčů zájem a napětí.

Lekce mívá časový limit a ve většině prostředí je nutno ukončit ji naprosto přesně. Proto se do poslední čtvrtiny lekce zařazují spíše aktivity vyžadující rozumovou činnost, cvičení fyzicky náročnější, založená na pravidlech, nebo cvičení technická, a konečně i taková, která se častěji opakují, a lze na ně tedy příště navázat...

Jestliže se už podařilo vyvolat potřebnou atmosféru a do hry je plně zapojena emocionalita a intuice hráčů, jestliže už začala pracovat produktivní fantazie, pak je nežádoucí tento tok příliš často a razantně přerušovat pokyny, vysvětlováním, novou organizací hry. Přirozeně je v průběhu hodiny potřeba toto vše provádět, ne však vnášením cizorodých prvků – racionality, věcných pokynů a komentářů nebo rozvleklým a nudným výkladem, ale v maximální míře formou hry. Tomu slouží pomocná cvičení (například způsob nepřímého vedení)...

Účinným prostředkem udržení plynulého toku tvořivosti pro celou lekci je její monotematicnost, tj. spojení všech typů cvičení, včetně technických, jediným tématem...

Větší bloky cvičení nebo celé lekce mají být zakončovány rozhovorem, jeho účelem není zhodnocení nebo závěry z hodin, ale zveřejnění a verbalizace, a tedy i objektivizace některých zážitků a zkušeností z her.“

(kráceno str. 33-35, Machková, E., Metodika dramatické výchovy, IPOS, Praha: 1999)

Když v roce 1993 byly navrženy osnovy pro obecnou školu, její autoři sestavili i návrh na stavbu hodiny dramatické výchovy. V této navržené struktuře se předpokládá uplatnění činností, které zahrnou:

- skupinové rozechřívací cvičení - uvedení těla i mysli do pohotovosti
- individuální soustředňovací cvičení na zaměření pozornosti
- stavební činnosti, tj. příprava pro hlavní téma
- tematické činnosti s hlubším zkoumáním námětu
- (ve vyšších ročnících) vypilované improvizace, zaměřené na technické a dramatické schopnosti
- diskuse a reflexivní činnosti, vedoucí k hodnocení a oceňování

([http://www.drama.cz/osnovy\\_a\\_programy/osnovy\\_obecna\\_skola.html](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html))

Takto sestavené lekce jsou spíše průpravou pro jednotlivé složky tvořivého nebo strukturovaného dramatu, ale také nám mohou posloužit například k vytvoření skupiny na počátku její práce.

### **2.7.2. Plánování dramatu**

Při plánování dramatu je stavba podstatně složitější. Měli bychom se řídit Aristotelovou křivkou – expozice (uvedení do děje), kolize (zařazení dramatického prvku – rozporu nebo konfliktu, který vyvolá napětí), krize (vyvrcholení dramatu), peripetie (obrat a možnosti řešení), katastrofa a katarze (rozuzlení a očista). Část nazývanou peripetie je možné vynechat a také se tomu často děje.

Ovšem k plánování, jako takovému, samozřejmě také patří výběr tématu (námět). A s ním dále souvisí další práce (výstavba dramatu). Irina Ulrychová uvádí, že pokud má

učitel k dispozici pouze více či méně obecně formulované téma nebo konkrétní problém, což obvykle nastává, jestliže jde o zadání ze vzdělávacího programu. Učitel v tomto případě může postupovat dvěma způsoby:

- Vyhledat k tomuto tématu vhodný, již existující příběh a dále už pracovat s ním.
- Vyjít od tématu a pokusit se vytvořit příběh vlastní.

Základní schéma výstavby takového dramatu vypadá takto:

- Startovací bod
- Budování víry a sběr informací
- Nastolení problémové situace
- Zkoumání problémové situace
- Řešení problémové situace
- Důsledky – nová problémová situace
- Závěrečná reflexe

Pořadí jednotlivých fází se může proměňovat nebo dokonce splynout.

V případě, že máme k dispozici rovnou ucelený příběh, práce s ním se bude lišit.

Již hotový a literárně zpracovaný příběh může učiteli pomoci tím, že mu nabízí: Osobitě viděné a zpracované téma, které rezonuje s jeho učebními a výchovnými cíli; Řadu událostí – propojených chronologicky a kauzálně, jimiž je téma konkretizováno a které mohou v nově vznikajícím dramatu tvořit.

Základní výstavba schématu takového dramatu vypadá takto:

- Startovací bod (aktivita, která upoutá pozornost a vtáhne do děje)
- Budování víry a sběr informací (formuluje jednotlivé kroky po obsahové i formální stránce)
- Problémová situace (jak bude nastolena, zkoumána a řešena, jaké budou mít hráči role)
- Důsledky – nová problémová situace (rozhodnutí, která mohou být přijata a zda budou otevírat nové problémové situace)
- Napětí a kontrast
- Reflexe (otázky)

(Zpracováno podle Ulrychové, I., Drama a příběh, AMU, Praha: 2007, str. 35-36, 51,



70-71, 79 )

Josef Valenta uvádí podrobněji, jaké části by mohlo drama obsahovat.

Přestože je stavba dramatu podrobněji rozpracovaná i zde je zachována zákonitost Aristotelovi křivky. Ovšem pořadí jednotlivých částí se samozřejmě může měnit.

- rozehrání, uvolnění, zklidnění soustředění,
- startovací bod,
- hledání tématu,
- zaostřování na jev,
- plánování hry na začátku i průběžně,
- budování důvěry v dramatu,
- sbírání, vytváření informací,
- vytváření atmosféry a charakteristik různých okolností,
- posouvání děje,
- vytváření napětí,
- nastolení kontrastu,
- nastolení a eskalace napětí, problému, obtíže, konfliktu,
- analýza jevů, variování, experimenty ve vztahu k problému (obsahu),
- estetizované ztvárnění jevů – problému (obsahu), experimenty ve vztahu k formě,
- zpomalení,
- řešení, rozuzlení,
- závěr,
- reflexe, hodnocení.

(zpracováno podle Valenty, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, Praha: 2008, Str. 87)

Plánování dramatu podle Norah Morganové a Julia Saxtonové je asi nejvíce přehledné a učitel má jasně popsáno, co si má pod každým bodem představit a na co se zaměřit:

„*Substruktura*: co je pod povrchem.

1. Počáteční úvahy: Obsah (to čemu se žáci mají naučit)–

a) vycházející z kurikula, b) vycházející z návrhu žáků, c) vycházející z potřeb třídy...;

Sociální zdraví třídy a učitelova osobní výbava (všeobecný přehled, tolerance...)

2. Předpoklady učení – žákova osobní výbava (znalosti, vědomosti, dovednosti, zdravotní stav, hodnoty, zkušenosti a pocity)... a hra pro učitele (učitelovi vzdělávací cíle).

3. Taxonomické úvahy – Jaké stupně osobní angažovanosti lze očekávat... (Co očekává učitel od žáků.)

*Struktura:* co je součástí plánu.

4. Dramatické ohnisko – Jaký problém má být prozkoumáván?

5. Strategie – Prostředky, jimiž má být ohnisko prozkoumáváno...

Činnost – Co mají žáci dělat.

Techniky – Postupy, jichž učitel používá k realizaci strategie.

6. Organizace – Jak učitel pomáhá žákům jednat... To, co je zapotřebí k tomu, aby učitel a žáci vykonali nějakou činnost.

*Superstruktura:* co je vidět/co lze pozorovat.

7. Hra pro žáky: Jak žáci vnímají svou práci. (Žáci by měli dokázat popsat jednotlivé činnosti.)“

(kráceno str. 162-176, Morganová, N. a Saxtonová, J., Vyučování dramatu, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2001)

## ***2.8. Reflexe v dramatické výchově***

„Reflexe a hodnocení jsou přirozenou součástí každého dramatu, mnohdy jsou dokonce jeho podmínkou. Reflexí rozumíme bezprostřední sdělení svých pocitů, prožitků a reakcí. Hodnocení je zaměřeno na zhodnocení prožitého ve smyslu jeho kvality. I když se jedná o dva pojmy, v praxi se vzájemně prolínají...“

(str. 103, Provazník, J., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

### **2.8.1. Průběh reflexe**

Reflexe může mít více možností průběhu, podle Iriny Ulrychové by se měla odehrávat mimo role. Žáci mohou říct, co by mohli dále udělat. Učitel může upozornit na věci,

keré se týkají tématu, ale nebyly v dramatu řečeny, nebo pro ně v rámci příběhu nebyl prostor. Rozhovor by měl dále reagovat na otázky, které vyvstaly v průběhu dramatu.

„Učitel se snaží vést rozhovor neautoritativně, skutečně naslouchat názorům dětí, být otevřený k diskusi a více se ptát než prosazovat svoje myšlenky, i když s dětmi nemusí vždy souhlasit.“

(Kráceno str.68, Ulrychová, I., Drama a příběh, AMU, Praha: 2007)

Reflexe a její průběh se také mění vzhledem k věku dětí:

„Reflexe nejčastěji mívá verbální podobu – o věci se mluví nebo píše. Písemná forma...je vhodná spíše pro starší hráče. Čím mladší ovšem jsou děti, tím jednodušší by měly být formy reflexe. U těch nejmenších jde někdy jen o jednu či dvě základní, velmi konkrétní otázky, které jim učitel pokládá...“

Složitější zvažování prožité situace, příčin a důsledků, zobecňování osobních zkušeností a schopnost abstrakce přichází obvykle později, až ve školním věku. I tady ale platí, že kvalitní, obohacující reflexi může napomáhat učitel prostřednictvím promyšlených otázek, kterými podněcuje uvažování dětí...“

Existují ovšem i jiné podoby reflexe než jen slovní: děti mohou své pocity zpracovat výtvarně, ztvárnit pohybově, zvukově apod. V tomto případě jde však více o vyjádření emocí, případně způsob, jak se zbavit určitého napětí, které v průběhu činnosti vzniklo, než o formulování myšlenek a přemýšlení o tématu.“

(Kráceno str. 108, Ulrychová, I. a kol.,Hrajeme si s pohádkami, Portál, Praha: 2000)

Podle Jonothana Neelandse by dramatická práce měla být prokládána příležitostmi pro reflexi. A to jak z pohledu jedince, tak i z pohledu malých skupin a celé skupiny. Reflexe by měly být zaměřené na osobní a sociální problémy.

(Čerpáno z pramene J.Neelands, Strukturování dramatické práce, příloha Deníku Dětské scény `95, č.1-9, Ústí nad Orlicí, 1995)

Podle Josefa Valenty je reflexe učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která vznikla v průběhu předchozí akce. Struktura průběhu reflexe podle tohoto autora je asi nejvíce přehledná.

„Reflexe pomáhá syntetizovat zkušenosti a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna...“

Součástí reflexe:

- Připomenutí toho, co se odehrálo, neosobní zopakování...
- Zpětná vazba...osobní sdělení – co jsem vnímal,...jak jsem to pochopil, jak to na mne zapůsobilo...
- Hodnocení...sdělení toho, jaké kvality a jakou hodnotu připisuji tomu, co se odehrálo...
- Poučení – zobecnění problému a jeho další včlenění do vlastní zkušenosti,...jak se problému vyhnout...
- Plán (změny) – Opatření pro další činnost (rozvíjení hry).
  - Opatření pro osobní poučení a zdokonalení.“

Reflexe může být prováděna:

- V rolích
- Mimo role a znovu v rolích
- Mimo role

(kráceno str.106, 288-289, Valenta, J., Metody a techniky dramatické výchovy, Grada, Praha: 2008)

Na reflexe prováděné v roli i mimo ni se též zaměřili Norah Morganová a Julia Saxtonová ve své knize:

*Psaní v roli* – deník, dopisy, zprávy...; *mimo roli* – Psaní scénáře či příběhu.

*Čtení v roli* – deník, dopis, zprávy...; *mimo roli* – romány, povídky, dějiny...

*Naslouchání v roli* – modlitba, vzkaz, scéna...; *mimo roli* – zkušenost vyprávěná učitelem...

*Mluvení v roli* – myšlenky, vyprávění, vysvětlování, čtení, popisování...; *mimo roli* – diskuse.

*Zobrazování v roli nebo mimo ni* – živý obraz, improvizace, scéna, malba...

(zpracováno podle N.Morganové a J.Saxtonové, Vyučování dramatu, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha 2001, str. 138)

Reflexe se může rozlišovat také podle toho zda je volná nebo řízená:

„Volná reflexe – je založena na spontánním projevu účastníků sdělováním jejich bezprostředních prožitků a pocitů...

Řízená reflexe – je vedená a strukturovaná otázkami učitele...“

(kráceno str. 103, Provozník, J., Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Karolinum, Praha: 1998)

## ***2.9. Dramatická výchova v rámcově vzdělávacím programu***

Dramatická výchova je v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zasazena do oblasti „Doplňující vzdělávací obory“, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, ale jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Dramatická výchova tak může být využita pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah.

### **2.9.1. Cíle dramatické výchovy podle Rámcově vzdělávacího programu**

Autoři Rámcově vzdělávacího programu sestavili pro dramatickou výchovu také její očekávané výstupy pro 1. a 2. období. Tyto očekávané výstupy nám v podstatě slouží jako cíle, kterých chceme s žáky v dramatické výchově dosáhnout.

„Očekávané výstupy - 1.období

žák:

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých;
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná;
- na základě vlastního jednání zkoumá témata a konflikty;
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních;
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).

Očekávané výstupy - 2.období

žák:

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy;
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat;
- v situacích a příbězích rozpoznává témata konflikty; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav;
- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků;
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků;
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. „

(Rámcově vzdělávací program, VÚP, Praha: 2006, str.88)

### **2.9.2. Učivo dramatické výchovy podle Rámcově vzdělávacího programu**

Autoři Rámcově vzdělávacího programu také, jako u ostatních výukových předmětů, sestavili učivo, které bychom žáky měli v této vzdělávací oblasti naučit:

„Základní předpoklady dramatického jednání

- **psychosomatické dovednosti** - práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- **herní dovednosti** - vstup do role, jevištní postava
- **sociálně komunikační dovednosti** - spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby a její prezentace, reflexe a hodnocení

Proces dramatické a inscenační tvorby

- **náměty a témata v dramatických situacích** - jejich nalézání a vyjadřování

- **typová postava** - směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- **dramatická situace, příběh** - řazení situací v časové následnosti
- **inscenační prostředky a postupy** - jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes
- **komunikace s divákem** - prezentace, sebereflexe

Recepce a reflexe dramatického umění

- **základní stavební prvky dramatu** - situace, postava, konflikt
- **současná dramatická umění a média** - divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- **základní divadelní druhy** - činohra, zpěvohra, loutkové divadlo „

(Rámcově vzdělávací program, VÚP, Praha: 2006, str.88)

### **2.9.3. Postavení dramatické výchovy v Rámcově vzdělávacím programu**

Jsou učitelé a osobnosti dramatické výchovy, kteří s postavením dramatické výchovy v rámcově vzdělávacím programu nesouhlasí. Svě pro a proti uvádí Jan Karaffa takto:

„Osobní přesvědčení o významu a místu dramatické výchovy a vnitřní nespokojenost s jejím současným zařazením v rámcových vzdělávacích programech – v základním vzdělávání jako předmětu doplňujícího vedle cizího jazyka – ještě nemusí znamenat, že toto zařazení není v současnosti zcela oprávněné a důvodů se asi najde mnoho. Možná je potřeba dát čas přirozenému vývoji. Myslím si však, že je do budoucna důležité...prosadit změny do rámcově vzdělávacích programů všech typů škol. Podle vlastní zkušenosti z tvorby ŠVP na celé řadě škol se učitelé velmi málo zabývali tím, co nebylo povinné, a většinou i ti, kteří měli zájem o tento obor, neměli snadné postavení v jeho prosazování u ostatních kolegů.“

(kráceno str. 202, Karaffa, J., Dítě mezi výchovou a uměním, Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha: 2008)

Jaroslav Provazník porovnal klíčové kompetence v rámcově vzdělávacím programu s kompetencemi dramatické výchovy.

Dramatická výchova, jako jedna z mála předmětů, dokáže obsáhnout vesměs všechny klíčové kompetence z rámcově vzdělávacího programu.

Na kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální se dramatická výchova přímo váže, jsou její doménou.

Například v rolové hře mají žáci příležitost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí, prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně lze za různých okolností reagovat. Další součástí dramatické výchovy jsou diskuse, kde se žáci učí vhodně argumentovat a obhajovat své názory. K dramatické výchově rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů a jejich aktivní interpretace, zvládnutí a dešifrování gestiky, nonverbální i verbální komunikace. Navíc většina dramatickových aktivit probíhá ve spolupráci s ostatními žáky. Neméně důležitou součástí dramatické výchovy je využívání prostředků a postupů divadelního umění, jak uvádí Jaroslav Provazník: „Dramatická výchova - tím, že využívá prostředků a postupů divadelního umění - vnáší do pohledu na svět a na život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními..., s možností získávat zprostředkovaně, ve hře zkušenosti důležité pro život, vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Díky tomu rozvíjejí žáci svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Tím si žáci uvědomují zodpovědnost za svá rozhodnutí, jsou vedeni k tomu výsledky svých činů hodnotit. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají a je u nich efektivně podporována schopnost se jim bránit.“(<http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/>)

Další důležitou součástí dramatické výchovy je proces dramatické a inscenační tvorby, který souvisí s kompetencemi k učení a kompetencemi k řešení problémů – vyhledávání a třídění informací. Žák v dramatické výchově hledí na téma z více různých úhlů pohledu a uvědomuje si důsledky jednání v různých situacích a důsledky různých řešení konfliktů. Dále si uvědomuje vztah fiktivních situací k reálným životním situacím.



Jaroslav Provazník také uvádí, že v dramatické výchově nemůžeme opomenout kompetenci ke schopnosti reflektovat a hodnotit: „...od elementární schopnosti přiznat chybu nebo omyl přes schopnost pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce až po schopnost hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat. Tak má žák příležitost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého učení a plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.“ (<http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/>)

Dramatická výchova se slučuje s kompetencí občanskou při práci s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti. Jaroslav Provazník k této kompetenci dodává: „V dramatické výchově se žáci učí dodržovat vymezená pravidla a aktivně (nikoliv jako pasivní konzumenti) se seznamují s principy a postupy divadelního umění, je rozvíjena jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, k rozlišování skutečných hodnot od pozlátek a kýče.“

(<http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/>)

### **3. Praktická část**

*Výzkumný problém:* Jakým způsobem dramatická výchova a frontální výuka ovlivňují

vědomostní efektivitu výuky.

*Výzkumný cíl:* Výzkum je realizován, aby bylo zjištěno, zdali je efektivnější vědomostní výuka dramatickou výchovou nebo výuka frontální.

*Výzkumná hypotéza:* Výuka dramatickou výchovou je efektivnější způsob vyučování než výuka frontální z hlediska vědomostního učení žáků.

*Výzkumný vzorek:* Žáci 4. ročníku pěti základních škol. Výběr byl stratifikovaný (60% vybraných tříd se s dramatickou výchovou nesetkalo, 20% vybraných tříd se setkalo s metodami dramatické výchovy a 20% vybraných tříd se s dramatickou výchovou setkalo jako s vyučovacím předmětem).

### ***3.1. Charakteristika jednotlivých škol***

#### **3.1.1. Kladno, 7. ZŠ**

Název školy:

Základní škola a Mateřská škola Kladno, (7.ZŠ)

Vodárenská 2115, 272 01 Kladno

Vedení školy:

Ředitelka: PaedDr. Zuzana Holečková

Zástupkyně pro první stupeň: Mgr. Monika Kosová

Zástupkyně pro druhý stupeň Mgr. Martina Mlynářová

Dramatická výchova se na této škole nevyučuje a není zde využívána ani jako metoda k vyučování jiných předmětů.

Charakteristika školy:

Školu navštěvuje přibližně 600 žáků. Škola se nachází v rušné části města Kladna a sdílí jednu budovu společně s 8. ZŠ Kladno.

Specifika školy:

K dispozici je tělocvična, venkovní asfaltové hřiště a také nově zrekonstruované travnaté hřiště s plochou pro baseball, které spravují Sportovní areály města Kladna.

Informace o realizaci vzdělávacího programu

Výuka ve škole probíhala podle programu. Základní škola č.j. 16 847/96-2 . Na 1.stupni je rozšířená výuka výtvarné výchovy. Výuka probíhala v souladu s učebními osnovami, které jsou dále rozpracovány - tématicky, časově.

Pro žáky existuje další programová nabídka.

- pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- nabízí dostatek volitelných předmětů (od 7.ročníku)
- nabízí dostatek nepovinných předmětů
- školu v přírodě
- zahraniční poznávací zájezdy
- lyžařský výcvikový kurz
- účast na projektech (SOCRATES, EKO projektu)
- zájmové kroužky

Vlastním cílem školy je poskytnout žákům kvalitní základy všeobecného vzdělání, rozvíjet osobnost každého žáka, aby byl schopen samostatně myslet a rozhodovat se. Vybavit žáky pro život schopnostmi a dovednostmi, které uplatní na trhu práce i v osobním životě.

Hlavním úkolem školy jsou absolventi, kteří jsou vybaveni vědomostmi, dovednostmi a návyky, které je připraví pro další vzdělání. Důraz je kladen na práci s informacemi, jejich vyhledáváním, následným zpracováním a použitím v praktickém životě.

### **3.1.2. Kladno, 14. ZŠ**

Název školy:

ZŠ a MŠ Kladno,(14.ZŠ)

Ukrajinská 2447

Vedení školy:

Mgr. Božena Hrubá – ředitelka

PaedDr. Jana Šulcová – zástupkyně

Mgr. Blanka Chvojková – zástupkyně

Dramatická výchova se na této škole nevyučuje a není zde využívána ani jako metoda k vyučování jiných předmětů.

Charakteristika školy:

Škola je stavěna zhruba pro 540 žáků 1. a 2. stupně a v současné době se zde vzdělává 655 žáků. Škola je umístěna ve středu sídliště v jedné z částí města Kladna.

#### Specifika školy:

Škola hned po příchodu do budovy ohromí nezvyklou architektonickou strukturou. Hlavní budově vévodí ohromná hala s tropickými rostlinami. Na tuto část budovy navazují další pavilony - pavilon se dvěma tělocvičnami a pavilon pro volný čas. Škola si za dobu svého působení na sídlišti získala jméno nabízenými aktivitami a činnostmi. Žáci se svými učiteli připravují každoročně kulturní vystoupení pro rodiče a veřejnost, sami se podílejí na výzdobě školy svými výtvarnými pracemi. Ve škole pracuje žákovský parlament jako určitý nástroj komunikace mezi žáky a pedagogy, žáci sami přicházejí s nápady na pořádání svých vlastních aktivit. Po vyučování mohou žáci trávit čas v šesti odděleních školní družiny. Bohatá je i nabídka kroužků, nepovinných a volitelných předmětů.

#### Informace o realizaci vzdělávacího programu:

V oblasti vzdělávání je ve spolupráci s PPP Kladno věnována zvýšená péče žákům s vývojovými poruchami učení. Tito žáci jsou zařazeni v běžných třídách a navíc pracují v několika reedukačních skupinách pod dohledem odborníků. Škola těsně spolupracuje s CDP Kladno, kam žáci docházejí na besedy a semináře zaměřené na komunikaci problematiku drog, zdravého životního stylu i vzájemných vztahů.

Tato škola více nespecifikuje na svých webových stránkách, podle jakých osnov se řídí, nebo jak se zaměřuje na svůj vlastní školní vzdělávací program.

### **3.1.3. Kladno, ZŠ Amálská**

#### Název školy:

Základní škola Kladno

Amálská 2511, 272 01 Kladno

#### Vedení školy:

Ředitelka školy: Mgr. Libuše Amálie Holá

Zástupkyně ředitelky školy: RNDr. Jaroslava Doleželová

Dramatická výchova se na této škole nevyučuje a není zde využívána ani jako metoda k vyučování jiných předmětů.

### Charakteristika školy:

V současné době se zde vzdělává 560 žáků. Škola je umístěna na okraji města Kladna.

### Specifika školy:

Škola poskytuje širokou nabídku kroužků pro žáky 1. stupně.

Po zápisu do 1. tříd byla zřízena 4 oddělení tzv. Předškoličky. Budoucí prvňáčci si zde hravou formou rozvíjeli funkce důležité pro výuku čtení, psaní, počítání a zároveň se děti procvičily formou her v sociálních dovednostech.

### Informace o realizaci vzdělávacího programu:

Základní škola poskytuje základní vzdělání: zabezpečuje rozumovou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie. Poskytuje mravní, estetickou, rodinnou, pracovní, tělesnou, polytechnickou a ekologickou výchovu žáků.

Základní škola připravuje žáky nejen pro další studium a praxi, ale pro život celkově.

Vzdělávací program školy se řídí podle standardních učebních plánů. Navíc škola nabízí rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů vždy v jedné třídě od šestého do devátého ročníku.

Cizí jazyky - anglický a německý jazyk - byl v tomto školním roce vyučovány od 3. ročníku, a to vždy v dělených třídách.

S platností od 1. 9. 2001 zařadili dle svých možností vzdělávací oblast Výchova k volbě povolání. Tato byla rozčleněna do osnov a tématických plánů předmětů: občanská výchova, rodinná výchova a pracovní činnosti (svět práce) v 7. – 9. ročníku.

Dále byla do učebních plánů zařazena „Ochrana člověka za mimořádných okolností“.

K základnímu vzdělávacímu programu školy patří ještě nabídka nepovinných předmětů.

V odpoledních hodinách byla ve škole zajištěna výuka anglického jazyka pro všechny zájemce (především pro žáky z 1. stupně).

Žákům se SPU je vyučujícími v jednotlivých hodinách věnována individuální péče. Pro tyto žáky byly vypracovány individuální vzdělávací plány ve spolupráci s poradenským pracovištěm a rodiči, v nichž byla práce se žáky zaměřena převážně na procvičování učiva z Čj a byla přizpůsobena individuálně dané poruše učení.

### 3.1.4. Praha, ZŠ Dědina

#### Název školy:

Základní škola Dědina

Praha 6, 160 00, Žukovského 580/6, Vlastina 19

#### Vedení školy:

Ředitel školy: Mgr. Mojmír Dunděra

Zástupkyně ředitele: Mgr. Hana Čermáková

Dramatická výchova se zde nevyučuje jako předmět, ale je na učitelích samotných, zda využijí metody dramatické výchovy k výuce ostatních předmětů.

#### Charakteristika školy:

Základní škola Dědina je školou s přibližně 500 žáky, je umístěna ve zdravém prostředí západního okraje Prahy v bezprostřední blízkosti obory Hvězda a Divoké Šárky.

#### Specifika školy:

Škola podporuje smysluplné trávení odpoledního volného času svých žáků bohatou nabídkou kroužků sportovního, uměleckého, jazykového, počítačového zaměření, využívá sportovišť v areálu školy, tělocvičny, keramickou dílnu, hudební sál apod. Pro žáky 1. stupně je k dispozici dobře vybavená školní družina.

Učitelé mají zájem o další vzdělávání, ochotně uplatňují nové metody – projektové, kooperativní vyučování apod., spolupracují s fakultami UK a předávají své zkušenosti studentům – budoucím pedagogům během jejich pedagogických praxí.

Při škole pracuje Klub přátel školy a Školská rada. Zájem rodičů o školu podporují i tradiční akce školy – vánoční besídky, masopust, koncerty a taneční představení, jarmarky a zábavná odpoledne na konci školního roku.

#### Informace o realizaci vzdělávacího programu:

Výuka probíhá podle Školního vzdělávacího programu Dědina, podle programů Základní škola, Obecná škola a školního vzdělávacího programu Waldorfská škola, který se 2. rokem ověřuje. Do běžných tříd jsou integrovány skupiny žáků s rozšířenou výukou jazyků – od 3. ročníku výuka anglického jazyka, od 6. ročníku francouzského jazyka.

Škola je fakultní školou Pedagogické fakulty UK. Praxi zde vykonávají studenti fakult

Pedagogické, Přírodovědecké a Fakulty tělesné výchovy a sportu.

V běžných třídách se vyučuje anglický jazyk a volitelný německý nebo ruský jazyk. Žáci doplňují svůj týdenní program povinných předmětů volitelnými předměty – informatika, sport, jazyky.

### **3.1.5. Praha, ZŠ Londýnská**

Název školy:

Základní škola, Praha 2, Londýnská 34

Vedení školy:

Ředitel školy (statutární orgán): Martin Ševčík

Zástupce ředitele školy (zástupce statutárního orgánu): Jiří Trunda

Zástupci ředitele školy : Eva Varhulíková a Václav Nádvorník

Dramatická výchova je na této škole vyučována jako předmět v 2. a 3. ročníku, dále je dramatická výchova využívána jako metoda k vyučování ostatních předmětů.

Charakteristika školy:

Školu navštěvuje 560 žáků a je umístěna v městské čtvrti Praha 2, část obce Vinohrady v blízkosti náměstí Míru.

Specifika školy:

Mezi zajímavosti, které nejsou běžné na každé škole, patří:

Výuka prvního cizího jazyka (anglického) formou zájmového kroužku již od 1. ročníku.

Výuka druhého cizího jazyka (španělského) jako volitelného předmětu obvykle od 5. ročníku a jako povinného předmětu pro všechny žáky od 7. ročníku.

Běžnou součástí výuky je přístup žáků na internet (ve všech učebnách). Žáci pracují s počítači při výuce již od 1. ročníku - od využití výukových programů, práce s textovým a tabulkovým editorem, až po tvorbu vlastních webových stránek a práce s digitálními médii.

Škola každoročně organizuje zájmovou činnost pro žáky formou nabídky cca 40 kroužků.

Informace o realizaci vzdělávacího programu:

Základními pilíři vzdělávacího programu Svobodná základní škola jsou:

Integrace výuky jednotlivých předmětů, která má žákům umožnit pochopit svět v co

nejširších souvislostech.

Práce žáků s různými zdroji informací (internet, učebnice, encyklopedie, rozhovory se zajímavými osobnostmi).

Poznávání individuálních vzdělávacích potřeb žáků a přizpůsobení se jim - věnujeme náležitou pozornost nadaným žákům i žákům se specifickými poruchami učení.

Slovní hodnocení žáků, které má vystihnout právě individuální pokrok žáka za hodnocené období a pomoci mu v jeho dalším rozvoji.

Partnerský vztah mezi učitelem a žákem

Spolupráce s rodiči, která je nedílnou součástí práce pedagogů školy. Rodič je chápán jako partner, který může pozitivně ovlivnit dění ve škole. Rozvoj schopnosti spolupráce a komunikace žáků v pracovním týmu. To je mimo jiné realizováno formou celoškolských projektů a tím, že jednotlivé třídy v rámci ročníku úzce spolupracují.

Týden jako základní časová jednotka, na kterou je plánována vyučovací činnost.

Program prevence proti vlivu nežádoucích jevů na žáky a podpora jejich pozitivního sociálního cítění.

## ***3.2. Cíle a struktury výukových jednotek***

### **3.2.1. Příprava na hodinu – dramatická výchova**

#### O HORYMÍROVI

Námět: pověst O Horymírovi

Téma: Pomsta

Podtéma: Hrdinský čin, Potrestání

Komplexní cíl: Žák dokáže popsat pověst O Horymírovi.

Specificky dramatické cíle:

- žák dokáže vyjádřit vnitřní stavy a emoce vlastní i určité postavy
- žák spolupracuje ve skupině
- žák vstupuje do role
- žák se učí naslouchání
- žák se učí základním divadelním dovednostem (živé obrazy, simultánní



pantomima, improvizace a štronzo)

- žák se učí prožitkem

- žák akceptuje učitele v roli a také s ním v roli spolupracuje

Osobnostně-sociální cíle: -žák se dokáže rozhodnout a nést za to následky

Výukové cíle: - Literární výchova: -žák tvořivě pracuje s literárním textem

- Lidé a čas -(pověst – minulost kraje a předků) – žák interpretuje pověst

Vztah k RVP: *Klíčové kompetence:*

*Kompetence k učení* – žák vyhledává a třídí informace.

*Kompetence k řešení problémů* – žák promýšlí a plánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku, kriticky myslí a svá rozhodnutí je schopen obhájit.

*Kompetence komunikativní* – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, naslouchá promluvám druhých lidí.

*Kompetence sociální a personální* – žák účinně spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusi ve skupině.

*Kompetence občanské* – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, odmítá útlak. Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví.

*Kompetence pracovní* – žák používá účinně materiály, dodržuje vymezená pravidla.

Pomůcky: pověst – text, kostýmní znak Křesomysla, kostýmní znak Horymíra, kostýmní znak pro kata, plyšový kůň, text pro Horymíra

Literární zdroj: Staré pověsti Čech a Moravy, Alena Ježková

Třída: 4

Úvod: **Hry se jmény + naučení štronza a živých obrazů**

1- Jméno (kruh a jeden stojí uprostřed, ten musí vyslovit 3x jméno někoho, než on jméno toho uprostřed vysloví jednou)

2- Na upíra

3- Děti chodí po prostoru, když řeknu „štronzo“, všichni se musí na místě zastavit jak jsou.

4- Děti chodí po prostoru a vymyslí si jakékoliv povolání, když řeknu štronzo udělají živý obraz, aby znázornily své povolání, které si vybraly. Když na někoho sáhnou, řekne,

jaké povolání představuje.

### **1) Přechíst ÚVOD** (jak to v té době vypadalo)

*Když zemřel Přemysl, podle pověsti nastoupil vládu Nezamysl. Po něm prý vládl Mnata, Vojen, Vnislav a Křesomysl. V pověstech se vypráví, že právě za vlády Křesomysla v Čechách objevili lidé mnohá naleziště zlata a stříbra, v okolí Jílového a Kutné Hory.*

*Slované těžili také měď a cín jako suroviny na výrobu bronzových ozdob a šperků. Vyráběli se mužské i ženské šperky, velké náušnice a náhrdelníky.*

*Zvláštním šperkem byly záušnice, které se připevňovaly na látkové pásky kolem hlavy. Široké pásy, na které se zavěšovaly drobné předměty a zbraně, nosili muži i ženy. Umění mistrů klenotníků a šperkařů bylo určeno jen knížatům a velmožům.*

*Na knížecím dvoře pracovali také výrobci zbraní a zbroje. Luky se šípy, oštěpy a sekerky byly běžnými zbraněmi, meče a kopí byly vzácné. Kruhové nebo oválné štíty se dělaly ze dřeva, proutí a kůže.*

**2) Simultánní pantomima** – děti v pantomimě předvádějí nějaké řemeslo, které si z textu vyberou, pak jim to stopnu a budou z nich sochy. Jednotlivě se každého dítěte zeptám, jaké řemeslo předvádí.

### **3) Četba PRVNÍ části textu**

*Za knížete Křesomysla se v Čechách rozšířila těžba drahých kovů. Mnozí vesničané se nechali zlákat vidinou snadného zbohatnutí, přestávali obdělávat půdu a odcházeli hledat zlato a stříbro. Brzy v okolí nalezišť hrozilo, že pro samé dolování a rýžování nebude úroda sklizena, na podzim ani zaseta, a lidé budou trpět hladem. A jak přežít zimu s prázdnými sýpkami? Proto se vladykové rozhodli požádat knížete Křesomysla o pomoc. Vyslali na hrad poselstvo v čele s Horymírem z Neumětel, aby jejich jménem prosil o knížecí příkaz a o zbrojnoše, kteří by lid přivedli zpět k hospodaření. Křesomysl jejich stížnosti vyslechl a pomoc přislíbil. Ale protože na jeho dvoře byl chleba vždycky dostatek, na svůj slib hned zapomněl a nic nepodnikl.*

*O žádosti vladyků se ale dozvěděli horníci a kovkopové ze stříbrných dolů u města Příbrami. Rozzlobili s, že je chce Horymír připravit o výnosnou práci, a zatoužili se mu pomstít. Poberali koně a nejrůznější zbraně a vydali se do Neumětel za Horymírem.*

- 4) **Kruh** – Děti sedí v kruhu a každý řekne jednu větu, jak si myslí, že se Horymír zachová.
- 5) „**Tak se** na to pojďme podívat, jak se Horymír zachoval.“
- 6) Řízená scénka (Němý film – mluvit může jen učitel): S dětmi budu představovat blížící se jezdce na koních, kteří míří k Neumětelům za Horymírem (kovkopové a horníci). TIR – V tom zvolám: „Podívejte se, Horymír se nás bojí a ujíždí pryč na koni. Tak mu zapálíme pole. Báł se hladu! Tak tady ho má!“
- 7) ŠTRONZO: INFORMACE: „Když byli rozzlobení horníci pryč, Horymír se vrátil zpět, ale pole už nedokázal uhasit a v duchu horníkům přísahal strašlivou pomstu.“
- 8) **Živé obrazy** - „Jak si myslíte, že to bude dál?“ (dát dětem čas na rozmyšlenou, rozdělit je do skupin po 4 – nejlépe aby losovaly barvy)
- + dát dětem na výběr, že jeden může být Horymír a ostatní jeho přátelé, nebo naopak nepřátelé, nebo se rozdělit, nebo jeden může být kníže...
- nejdříve „diváci“ budou hádat, co jednotlivé obrazy představují, pak si to necháme znovu sdělit od aktérů
- 9) **Sezení v kruhu** – vyprávění: „Tak vy si děti myslíte, že to bylo takhle. Tak schválně poslouchajte kdo z vás byl blízko pravdě.“ „Další noci Horymír nasedl na svého neobyčejného koně Šemíka a uháněl s ním k Příbrami, kde horníci žili. Tam Horymír zapaloval dřevěné hornické boudy a chatrče, zabíjel horníky a vyhloubané doly zasypal ostrým kamením a sutí. A pak zase uháněl zpátky ku Praze až na Vyšehrad za Křesomyslem. Kam dorazil až ráno a celý den strávil v Křesomyslově společnosti. Druhého dne dorazilo ke knížeti poselstvo rozhořčených horníků, kteří Křesomyslovi vylíčili, co zlého jim Horymír předešlé noci přichystal.“
- 10) **Učitel v roli** – kníže Křesomysl , Děti – horníci(jdou knížete požádat o potrestání Horymíra) + jedno Dítě – Horymír, který přečte tento text: „Můj kníže, copak je možné, aby jeden člověk vykonal všechny ty strašné skutky? A kdyby to možné bylo, mohl bych tě následujícího rána navštívit na Vyšehradě? Všichni přeci vědí, jak dlouhá cesta je sem z Příbrami!“

-děti tedy předstoupí před Křesomysla, ten je přijme a vyslechne a do toho právě vstoupí Horymír (toto si s Horymírem jasně vytyčit),

-Křesomysl po Horymírově obhajobě: „Nuže kovkopové, abyste si nemysleli, že беру vaše slova nadarmo, nechám Horymíra uvěznit a svolám sněm vladyků, ať oni rozhodnou o Horymírově vině či nevině.“

**11) Svola se tedy sněm vladyků** (děti), přítomen bude i kníže Křesomysl, protože kdyby se děti rozhodli, že Horymíra pustí na svobodu, tak Křesomysl zasáhne a Horymíra stejně uzná vinným. (Křesomysl: „Za prokázané činy bude Horymír sřat, a to hned.“ , a pak zkrátka odejde – vladykové nebudou moci s knížetem dále vyjednávat)

**12) Hromadná scénka**, jak jde Horymír na popravu

– Učitel = Křesomysl, 1Dítě = Horymír, 1Dítě = Kat, 2Děti = vedou Horymíra z vězení ke katovi, 1/2Dětí = vladykové, 1/2Dětí = kovkopové.

- **TAJNÁ INFORMACE:**1 dítě =Horymír (dostane instrukci, aby před setnutím hlavy promluvil ke Křesomyslovi: „Mám ještě jedno přání. Kníže, dovol mi, abych se mohl naposledy projet na svém koni Šemíkovi.“) + na koni pak musí odjet jakoby za scénu (toto místo mu přesněji upřesním, dle místních podmínek)

- Křesomysl (TIR) mu to dovolí

- **TIR** : Křesomysl: „Horymír seskočil se Šemíkem z hradby! To nemohli přežít!“

- Křesomysl se běží podívat k pomyslným hradbám, aby shlédl dolů z hradeb na Horymíra s Šemíkem

- **TIR** : Křesomysl: „To není možné! Uhánějí spolu k Neumětelům!“

- Křesomysl se otočí na vladyky.

- **TIR** : Křesomysl: „Vladykové, musíme svolat sněm a domluvit se, jak nyní s Horymírem naložíme.“

**13) Učitel v roli** – Křesomysl **rozmlouvá s vladyky** (děti), zdali nechají Horymíra být a tím zůstane naživu, nebo jestli ho znovu lapí a tentokrát mu skutečně setnou hlavu.

- Sněm se bude konat „u kulatého stolu“ . Všechny děti budou představovat vladyky.

- Závěr sněmu bude doprovázet hlasování PRO/PROTI setnutí Horymírovi hlavy.

- „Vy jste o Horymírovi rozhodli takto .....“
- 14) „Tak teď se podíváme, jak to bylo podle pověsti.“ - **Četba PÁTÉ části textu**  
*Po tom nevidaném činu vladykové i vesničané prosili Křesomysla, aby Horymíra ušetřil, a Křesomysl jim vyhověl. Byly tehdy ještě časy, kdy neobyčejné hrdinství mohlo vykoupit i smrtelný trest. Horymír se pak vrátil na Vyšehrad, ke všem činům se přiznal a vysvětlil, proč je spáchal. Křesomysl dal těžbu zlata a stříbra omezit a vyzval kovkopy, aby se vrátili ke svým rodinám a polím.*
- 15) „Teď víte, kdo se rozhodnul stejně, jako tenkrát Křesomysl. A teď se ještě na chvíli pojmě podívat, jak to dopadlo s Šemíkem.“
- 16) **Informace:** „Věrný šemík ale dlouho nežil. Po tom velkém skoku chřadl a scházel. Když cítil, že se blíží jeho smrt, požádal Horymíra, aby jeho tělo zakopal pod práh usedlosti, aby i po smrti byl svému pánovi nablízku.“
- 17) **Rozloučení s Šemíkem:** Na zemi leží plyšový kůň, děti kolem něho udělají kruh a každý se s ním může rozloučit – říct alespoň jednu větu Šemíkovi na rozloučenou.
- 18) **Informace:** „Dodnes v Neumětélích leží kámen, chráněný malou kapličkou, který prý označuje místo Šemíkova hrobu.“
- 19) **Reflexe:** Učitel v kostýmu Křesomysla - žáci k němu zaujímají svůj postoj: Postavte se do blízkosti Křesomysla podle toho, jaké by bylo vaše rozhodnutí (za vaši osobu). Shodovalo by se s Křesomyslovým, nebo naopak? *Nejblíže se postaví ke Křesomyslovi ti, kteří by se rozhodli stejně jako on a nejdále od Křesomysla ti, kteří by se rozhodli opačně. Ti co jsou na vážkách a volili by něco mezi tím, se postaví mezi předchozí dvě skupiny.* Tím nám vzniknou 3 skupiny – ve skupinách diskutují o tom, proč se takto rozhodli. Dále zvolí jednoho mluvčího za celou skupinu a ten shrne argumenty celé skupiny.
- 20) Rozloučení

### 3.2.2. Příprava na hodinu – frontální výuka

#### O LUCKÉ VÁLCE

Téma: O lucké válce

Třída: 4

Hodina: Literární výchova – čtení

Komplexní cíl: Žák dokáže popsat pověst O lucké válce.

Specifické cíle: Literární výchova – žák čte ve vhodném frázování a tempu literární text  
- žák volně reprodukuje text podle svých schopností

Výukové cíle: Lidé a čas – žák interpretuje pověst

Vztah k RVP: *Klíčové kompetence:*

*Kompetence komunikativní:* -žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a naslouchá promluvám druhých lidí.

*Kompetence pracovní:* -žák používá účinně materiál.

Pomůcky: text pověsti (Alena Ježková, Staré pověsti české a moravské – O lucké válce)

Průběh:

- 1) Děti čtou nahlas text: pověst O lucké válce od Aleny Ježkové (v lavicích)
- 2) Dokázal by někdo říct o čem pověst byla? (ostatní děti doplňují) + může nastat debata
- 3) Připravené otázky učitele:

Jak se jmenoval český/jak lucký kníže?

Proč došlo k boji mezi Čechy a Lučany?

Proč šel do boje mladý Tyr místo Neklana?

Kdo bitvu vyhrál?

Kdo z ústředních postav bitvu nepřežil, vzpomenete si, co se stalo?

Co poradila lucká vědma Strabovi?

Co Straba zjistil po návratu domů?

Na jakém místě se bojovalo?

### ***3.3. Reflexe odučených výukových jednotek***

#### **3.3.1. Reflexe 4.A., 7. ZŠ**

*Škola:* 7. ZŠ Kladno

*Třída: 4.A.*

*Datum: 9.11.2009*

*Počet dětí: 26*

*Pokročilst v dramatické výchově: V této třídě se žáci s dramatickou výchovou setkali poprvé. Byl zde nutný nácvik jednotlivých technik a žákům z počátku dělalo problémy vstoupit do role a především respektovat učitele v roli. Domnívám se ale, že postupem času se mi podařilo žáky do děje vtáhnout a jednotlivé techniky se tak staly méně obtížné. Postupně se je naučili ovládat téměř všichni žáci.*

### O Horymírovi

V této třídě se pracuje velmi frontálně. Třídní paní učitelka se jako první zděsila toho, když jsem po dětech chtěla přestěhovat lavice.

Při první úvodní hře na jména, jsem byla překvapena, jelikož děti tuto hru velice rychle pochopily.

Stejně tak to dopadlo u druhé hry „Na upíra“. Těmito hrami jsem si u dětí získala pozornost a navnadila je na celý zbytek vyučování.

Nácvik štronza byl už více náročný. Ovšem jeho nácvik nijak nepodceňuji, jelikož mi pomáhá během celé realizace tohoto výstupu. Opakovala jsem ho tak dlouho, dokud všichni nepochopili jeho podstatu. Když řeknu štronzo, všichni zkamení – nebudou se hýbat a mluvit – vůbec.

Při čtvrté hře už štronzo nedělalo nikomu obtíže. Všechny děti se skutečně snažily dodržet pravidla „štronza“.

Při četbě úvodní části jsem měla trochu obtíže s udržením pozornosti dětí. Braly to tak, že když nečtou a číst nebudou, nemusejí dávat pozor. Bylo vidět, že nejsou zvyklé pracovat s informacemi.

Simultánní pantomima, proto proběhla s malými problémy. Někteří nevěděly co mají předvádět, jelikož neuměly použít informace z předešlého textu. Nebo je spíše vůbec neposlouchaly.

U četby první části textu jsem se už setkala s větší pozorností dětí. Pochopily, že budou s textem dále pracovat.

Ovšem další kámen úrazu přišel, když měly samy vymyslet, jak bude příběh asi

pokračovat. Děti se tak rozdělily na dvě skupiny. Jedna vůbec nevěděla, co by měla říct. Druhá uvítala změnu a možnost sám něco vymyslet.

Řízená scénka se v této třídě naštěstí obešla bez komplikací. Změna na „němí film“ byla opravdu příhodná.

Nejvíce jsem děti zaujala živými obrazy. Každá skupinky měla něco originálního. Také při debatě nad živými obrazy jsem se setkala už s větší aktivitou všech žáků.

Co se týče bodů 10, 11 a 12 zde skutečně zafungovala technika učitele v roli. Ze začátku na mě i v kostýmu Křesomysla mluvily děti, jako na učitele. Záhy jsem je ovšem vyvedla z omylu, tím že jsem zkrátka nevystoupila z role a mluvila s dětmi stále jako Křesomysl. Skutečně to zafungovalo, když jsem byla Křesomysl, děti přizpůsobily své chování. I ony tak zachovaly hru v roli a jednaly jako horníci nebo vladykové. Nejvíce se to projevilo při sněmu u kulatého stolu. Jeden žák se přihlásil, když jsem mluvila coby Křesomysl, chvíli jsem ho tedy „ignorovala“ (nevěděla jsem, jak by se kníže zachoval, kdyby se mu vladykové ve sněmu hlásili) s tím, že snad pochopí a přestane se hlásit. Místo toho na mne začal volat: „Paní učitelko!“ Přistoupila jsem tedy k němu v roli Křesomysla a zeptala se ho: „Co pak vám je vladyko? Já žádnou paní učitelku neznám. A pokud mne budeš přerušovat při mém proslvu na sněmu vladyků, nechám vás zavřít do žaláře s Horymírem a popravít.“ Děti záhy pochopily a vzaly to jako hru se vším všudy.

Tak se stalo, že i když u bodu 12 většina dětí věděla, že Horymír se Šemíkem uteče, zůstaly děti v roli a hrály skutečně udivené vladyky a horníky.

Při druhém sněmu vladyků se mi i v této třídě stalo, že by Horymíra stejně odsoudily na smrt. Zlom u dětí většinou nastane až ke konci, když si přečteme poslední část a posléze v reflexi děti zaujmají postoj ke Křesomyslovi. Ovšem v této třídě se i po přečtení poslední části stále nacházelo dost žáků, kteří by Horymíra popravili. Jen pár dětí změnilo svůj původní názor.

Rozloučení s Šemíkem se moc nepovedlo. Děti v této třídě nejsou zvyklé se před sebou nějak „předvádět“, natož snad „předvést dojemnou scénu při loučení s koněm“. I když se našlo pár žáků, kteří svůj úkol vzali zodpovědně a s Šemíkem se skutečně „mile“ rozloučili, setkali se s posměchem od ostatních žáků. I když jsem se snažila s touto



situací něco dělat, zkrátka to nešlo.

Děti v této třídě nejsou zvyklé spolu spolupracovat a myslet samy za sebe.

### O lucké válce

Při této hodině se mi potvrdilo, že děti jsou zvyklé pracovat frontální metodou výuky.

Jejich záměrem bylo číst svůj díl co nejdříve, aby měly po zbytek hodiny pokoj. Většina dětí v této třídě nejsou dobrými čtenáři.

Vše se nakonec odrazilo v závěrečné reflexi. Na mou otázku: „Kdo by nám dokázal říci o čem pověst byla?“ se přihlásila jedna žačka. Ostatní na mě koukali, co po nich chci, když už je pověst dočtená. Pak se k žačce začali přidávat i ostatní spolužáci, doplňovali ji nebo „opravovali“. Ovšem v této třídě se žádná diskuse nekonala. Děti odpověděly na mé připravené otázky, ale nic víc jsem z nich nedostala. Odpovědi na mé otázky byly alespoň správné, ale nemohu říct, že by se mnou spolupracovala celá třída.

Na úplný závěr hodiny jsem dětem představila knihu z které jsem čerpala a ukázala ilustrace z ní k pověsti O lucké válce. Nesetkala jsem se u toho s příliš velkým zájmem a ohlasem.

### **3.3.2. Reflexe 4.B., 7. ZŠ**

*Škola:* 7.ZŠ Kladno

*Třída:* 4.B.

*Datum:* 10.11.2009

*Počet dětí:* 18

*Pokročilost v dramatické výchově:* V této třídě se žáci s dramatickou výchovou setkali poprvé. Nácvič jednotlivých technik byl zde obtížný a v některých případech bohužel i neúspěšný. Žáci nedokázali popustit uzdu fantazie. Neuměli se vžít do svých rolí a ani respektovat ostatní žáky a učitele, kteří byli v roli.

### O Horymírovi

V této třídě byly děti klidnější na rozdíl od 4.A, ale také méně nápaditější a paradoxně i méně pozornější.

Úvodní hry proběhly bez problému a žáky bavily. Nácvič štronza šel v této třídě zatím nejrychleji. Problém nastal, když jsem po žácích chtěla, aby si sami vymysleli nějaké povolání. Zde jsem se u žáků poprvé setkala s největším problémem, který nás

doprovázel celou realizaci, a to bylo chtít, aby mysleli sami za sebe.

Když jsem začala číst „úvod“, žáci byli klidní. Měla jsem pocit, že mě všichni poslouchají. Když jsem ovšem posléze chtěla, aby si vybrali jedno z přečtených řemesel a předvedli jej v pantomimě, přišel naprostý kolaps. Zjistila jsem, že ani jedno dítě mě neposlouchalo, nebo spíše nevnímalo co čtu. Musela jsem tedy text přečíst ještě jednou.

Když jsem četla „první část“ domnívala jsem se, že žáci už budou poučeni z předchozí situace a budou mě poslouchat – vnímat. Ovšem situace se opakovala, ačkoli žáci při četbě byli naprosto klidní a mohlo by se zdát, že všichni naslouchají čtenému textu. ( Jen podotýkám, že při četbě koukám i po žácích a měním tón i barvu hlasu). Když jsem se děti zeptala, jak si myslí, že se Horymír zachová. Odpovědí mi bylo: „Na co?“ Opět jsem tedy přečetla text, tentokrát v menších úryvcích, po částech jsem dětem vždy dala otázku (Např.: Co tedy hrozilo, když vesničané budou jen kopat zlato a stříbro?) I tak mi ovšem na otázku: Jak si myslíte, že se Horymír zachová?, bylo schopno odpovědět jen pár žáků. Někteří alespoň papouškovali své spolužáky, které něco napadlo. Dětem naprosto chyběla představivost.

Řízená scénka proběhla bez problémů, ale něco tomu chybělo. Jediný člověk, který se snažil něco hrát, jsem bohužel byla jenom já. Žáci byli „jako leklé ryby“. Přitom jsem se zatím v této části setkala vždy s nadšeným ohlasem (děti mohly běžet).

U živých obrazů , jsem se dozvěděla, že žáci tuto pověst „znají“, nebo spíše si všichni zapamatovali, že Horymír skočí s Šemíkem do Vltavy. V tuto chvíli jsme byli v části, kdy je Horymír rozhořčený na horníky a přísahá jim strašlivou pomstu. Děti měly za úkol, předvést živý obraz, který bude znázorňovat, jak to asi mohlo být dále. Všechny živé obrazy znázorňovaly Horymíra na Šemíkovi, jak skáče do Vltavy. Vždy jsem se děti zeptala: „Myslíte si, že Horymír se horníkům pomstí tím, že skočí na koni do Vltavy?“ Odpovědí mi bylo samozřejmě „ne“. Všichni se tedy nakonec shodli, že Horymír by měl také horníkům zapálit pole.

U deváté části už musím poznamenat, že mne vnímala alespoň polovina třídy.

Při 10-12 části jsem se opět setkala s laxním přístupem, žáci se zkrátka nedali vtáhnout do děje. Přišlo mi to tak, že mě mají za nějakého šaška v kostýmu a oni tam tedy jsou, protože musí. Roli Horymíra jsem dala, podle mě „nejzlobivějšímu“ žákovi, to byl asi

můj největší úspěch dnešní hodiny. Roli vzal jako jediný (všichni měli svou roli) skutečně vážně a nezklamal. I přes posměch svých spolužáků udržel „tvář“ a byl stále v roli Horymíra.

Co bylo v této třídě výjimečné, většina žáků byla pro milost Horymíra. V této třídě, zatím jako jediný, jsem musela na popraviště poslat Horymíra já, coby Křesomysl.

I při druhém zasedání sněmu vladyků byla Horymírovi dána milost.

Jako ve 4.A. jsem se i zde při loučení s Šemíkem setkala se studem a neochotou. Pro žáky bylo „potupné“ loučit se s koněm a něco mu říkat. V této třídě to bylo o to horší, že většina žáků nebyla schopna vymyslet nic, co by Šemíkovi mohli říct.

Při reflexi nastala situace, že nám vznikly jen dvě skupinky, které jsem rozdělila na další dvě. Dvě skupinky byly s Křesomyslem pro milost a dvě skupinky byly pro vězení. Nevznikla ani jedna skupinka, která by Horymíra odsoudila na smrt. Možná to bylo i tím, že v této třídě převažují dívky, kluci zde jsou jen 4. Mluvčí skupiny mi vždy oznámili, že byli pro milost/vězení a dál nic. Dávala jsem tedy mluvčím doplňující otázky (Proč jste si vybrali tuto možnost? Proč zrovna tento druh trestu? Byla to skutečně jen Horymírova vina? Horníci si žádný trest nezaslouží?...)

#### O lucké válce

Při této hodině se mi všechna má „podezření“ z předchozí dvouhodinovky potvrdila. Děti spořádaně seděly v lavicích, hlásily se, že chtějí číst. Také zde byla převážná většina dobrých čtenářů. Celou hodinu bylo naprosté ticho. Nezasvěcenému by se mohlo zdát, že všichni s napětím poslouchají, nebo čtou pověst O lucké válce.

A pak to přišlo, na mou otázku: „Tak kdo nám řekne, o čem pověst byla?“ Odpovědi mi bylo naprosté ticho, ani jedna ruka se nezvedla. Dívalo se na mne několik párů nechápavých očí, ze kterých jsem četla „co po nás chce?“ Odpovědi jsem z dětí vysloveně „páčila“ a na některé si dokonce musela odpovědět sama. Naštěstí se našli alespoň dva žáci, kteří se mnou spolupracovali.

Bylo zde naprosto zřejmé, že děti nejsou zvyklé pracovat s informacemi a ani je vnímat. Třídní paní učitelka u dětí nerozvíjí jejich představivost a fantazii. Řekla bych, že se zde pracuje jen frontální metodou a navíc takřkajíc „postaru“.

### 3.3.3. Reflexe 4.B., 14. ZŠ

*Škola:* 14.ZŠ Kladno

*Třída:* 4.B.

*Datum:* 7.12.2009

*Počet dětí:* Při výuce pověsti O Horymírovi – 20 dětí; při výuce pověsti O lucké válce – 19 dětí.

*Pokročilost v dramatické výchově:* Na této škole se dramatická výchova nevyučuje a ani učitelé nevyužívají metod dramatické výchovy při výuce jiných předmětů. Přesto jednotlivé techniky nedělali žákům obtíže. Vždy jsem žákům vysvětlila princip dané techniky a oni ji byli schopni téměř napoprvé předvést. Dokonce jim nedělalo obtíže vžít se do rolí. Když jsem před ně předstoupila v roli Křesomysla dokázali se mnou v dané roli jednat.

#### O Horymírovi

S prací v této třídě jsem byla velice spokojena. Třída byla soustředěná. A přesto, že nejsou zvyklí žáci pracovat s prvky dramatické výchovy, byli velice šikovní a nápadití.

Úvodní hry proběhly bez problémů, děti je hned pochopily a byly soustředěné a tiché.

To samé se dařilo při nácvičku štronzů. Ani zde nevznikl žádný problém, hned napoprvé je zvládly bez potíží. Pantomima (zaměstnání, povolání) též byla až neuvěřitelně spořádaná a tichá. Žáci zde poprvé ukázali svou nápaditost a spolupráci.

Při čtení úvodu jsem neměla žádné problémy, že by děti neposlouchaly, nebo rušily. To, že mi naslouchají, jsem si prověřila další činností (simultánní pantomima) bez předchozí zpětné vazby (otázek typu: „O čem jsem vám nyní četla? Co si z textu pamatujete?“). Na simultánní pantomimě jsem si ověřila, že žáci mi naslouchali a věděli o čem text byl.

To samé proběhlo i u čtení první části. V kruhu pak děti dokázaly navázat, jak se podle nich Horymír zachová. Většinou si žáci mysleli, že před horníky uprchne.

Řízená scénka se nám podařila skutečně jako němý film. Děti při ní zachytily mou „informaci“ (zapálili jsme pole).

Živé obrazy se ve většině případů lišily. Pár z nich dokonce znázorňovalo, že i když se jde pomstít Horymír, přesto ho horníci porazí (Horymírovi se nepodaří pomstu

vykonat).

V bodech 10 až 13 jsme se skutečně ocitli v době knížete Křesomysla. Žáci se dostali do rolí a zůstali v nich po celou dobu trvání. Na mne skutečně promlouvali, jako ke knížeti. Vždy se uctivě Křesomyslovi poklonili, než k němu začali promlouvat. Sněm vladyků poprvé i podruhé poslal Horymíra na smrt.

S Šemíkem se ovšem všichni rozloučili vřelými slovy a s úctou. V této třídě se nevyskytl žádný posměváček, který by situaci zlehčoval. Děti se před sebou nestyděly a nerušily se. Respektovaly prostor vyhrazený pro jednotlivé spolužáky.

Při reflexi nám vznikly celkem vyrovnané skupinky, které si svůj názor dokázaly obhájit a vhodně argumentovat. Ve skupince, která byla pro popravu i nyní, ovšem nezapomněli zmínit, že stejný trest si zaslouží i horníci. Největším prohřeškem pro ně byl, že Horymír i horníci někoho zabili.

#### O lucké válce

Při čtení v lavici byl ve třídě klid. Zřejmě jsou žáci na tento způsob práce zvyklí. Nestávalo se mi zde, jako v jiných třídách, že by vyvolaný nevěděl, kde právě čteme. Žáci byli schopni příběh svými slovy převyprávět, jen občas jsem musela použít doprovodné otázky. Ovšem ani zde se mi diskuse nerozběhla. Příkládám to tomu, že žáci už byli unavení. Byla to taková typická hodina čtení, jako ze „staré“ školy.

### **3.3.4. Reflexe 4.C., 14.ZŠ**

*Škola:* 14.ZŠ Kladno

*Třída:* 4.C.

*Datum:* 7.12.09

*Počet dětí:* 22

*Pokročilst v dramatické výchově:* Žáci této třídy se před mým příchodem nesetkali s dramatickou výchovou, ale nebylo zde nutné jednotlivé techniky nijak zvláště nacvičovat. Nedělalo jim obtíž vstoupit do role a jednat s učitelem v roli. Přesto, že všechny tyto činnosti pro ně byli nové a nezažité.

#### O Horymírovi

V této třídě jsem se setkala se shodným přístupem, jako ve třídě 4.B. té samé školy. I zde byli žáci disciplinovaní, nemusela jsem se zdržovat neustálým okřikováním a

výzvam k tichosti. Třída byla velice soustředěná. A též prokázala vlohy k dramatické výchově, ačkoliv se zde tímto způsobem nevyučuje.

Úvodní hry proběhly bez komplikací a rušení některých žáků. Hry pochopili velice rychle.

Nácvik štronza zde v podstatě neproběhl, jelikož jej děti dokázaly hned napoprvé.

V bodě 4 mi žáci dokázali, že jsou nejen soustředění a klidní, ale mají i různorodé nápady a jsou schopni vzájemné spolupráce.

Při čtení úvodní části jsem opět neměla žádné potíže a přešla jsem také k simultánní pantomimě bez předchozí zpětné vazby. Načež se ukázalo, že děti vnímaly a naslouchaly čtenému textu.

To samé se opakovalo při četbě první části a následnému kruhu, kdy měl každý sdělit, jak si myslí, že se Horymír zachová. Každý přispěl svými nápady. I když to občas hraničilo spíše s akčním filmem, než pověstí o Horymírovi.

Řízená scénka se nám povedla, jako němý film. A žáci dokonce hráli podle toho, co říkám (zapalovali pole).

Skoro ve všech obrazech se objevil i kníže Křesomysl. Většinou v takové roli, která pomáhá Horymírovi. Buďto jel přímo s Horymírem na horníky a snažil se jim domluvit, nebo s Horymírem horníky pobíjel. Jen ojediněle se objevil kuň Šemík.

V bodech 10 až 13 jsme se i v této třídě setkala s úžasným vstupem do role, žáci zachovávali formu. Teď jsme horníci, teď jsme vladykové. Nikdo nerušil, ani z role v průběhu nevypadl. Jimi zvolený mluvčí ke mne mluvil, jako ke knížeti a žáci se nezapomněli poklonit. Při sněmu vladyků, při prvním i druhém, se opět stalo, že by byl Horymír vždy popraven. Pro roli Horymíra jsem si zde zvolila romskou dívku, která zde ukázala svůj talent a ostatní žáci ji v její roli respektovali. Musím dodat, že podala doposavad nejlepší „herecký výkon“ ze všech předešlých Horymírů z ostatních tříd.

V této třídě proběhlo bez problémů i loučení se Šemíkem. Ani zde se nevyskytl žádný posměváček. Děti si naslouchaly, zajímalo je, jakým způsobem se se Šemíkem rozloučí jejich spolužák.

Při reflexi nám nejprve vznikly celkem stejnoměrné skupinky. Ovšem během obhajování si svého postoje (názoru) zde došlo k větším přesunům. Argumenty

skupinky „pro milost“ byly velice silné a přesvědčivé. Stejně tak si vedla i prostřední skupinka, která souhlasila s první skupinkou, ale přesto žádala alespoň nějaký trest za to, že Horymír spáchal vraždu, ale stejnou mincí by vyplatila i horníky. Skupinka „pro popravu“ nakonec nedokázala najít žádné vhodné argumenty, kterými by obhájila svůj postoj. Tak se stalo, že většina přešla do skupinky prostřední a ti co v poslední skupince zbyli nakonec prohlásili, že to někdo prostě odnést musí a u nich to bude Horymír. Což jsem nepřijala, jako vhodný a dostačující argument.

#### O lucké válce

Na třídě bylo znát, že čtení v lavici je pro ně běžný rituál při hodině čtení. Děti se snažily soustředit ze všech sil, ale při závěrečné zpětné vazbě bylo poznat, že byly přítomni spíše tělem než duchem. Ačkoliv po celou dobu čtení zůstávaly klidní a text sledovaly. Musela jsem z nich odpovědi na mé otázky „páčit“ a bylo na nich vidět, že už by se raději zabývaly něčím jiným. Žádná diskuse zde nevznikla. Byla jsem vděčná i za jednoslovné odpovědi.

Děti byly zprvu nadšené, že s nimi zůstávám ještě další hodinu. Nadšení však opadlo s rozdáváním textů. Možná bych i ubývající aktivitu připsala tomu, že jsem žáky zklamala naprostou obyčejností poslední hodiny. Zřejmě čekali něco lepšího a zábavnějšího.

### **3.3.5. Reflexe 4.A., ZŠ Amálská**

*Škola:* ZŠ Amálská, Kladno

*Třída:* 4.A.

*Datum:* 8.12.2009

*Počet dětí:* 26

*Pokročilst v dramatické výchově:* Dramatickou výchovu tato škola nemá zahrnutou ve svém vzdělávacím programu a třídní učitelka ani nepoužívá metody dramatické výchovy v jiných předmětech. Přesto nebylo nutné jednotlivé techniky nijak zvláště nacvičovat. Žáci se dokázali vžít do role a respektovali vstoupení učitele do role. V této třídě se také nejvíce povedl bod 17 (viz. Příprava na hodinu), kde se žáci loučí s Šemíkem. Žáci nechodili po kruhu, ale přistupovali k Šemíkovi dle svého uvážení. Třída byla „živější“, ovšem při této činnosti se dokázala naprosto soustředit, aby

nevyšlo k Šemíkovi více žáků najednou.

### O Horymírovi

V této třídě byly děti o málo živější a upovídanější, ale nijak to neohrozilo naši spolupráci. Děti měly skvělé nápady.

Úvodní hry i nácvik štronza proběhl bez komplikací.

Než jsme začali, paní učitelka na děti dost udeřila, že mě nebudou provokovat. Což ve mně v první chvíli neudělalo moc dobrý dojem, ovšem záhy jsem pochopila, proč je paní učitelka tolik přísná. Děti zde byly velice chápavé a přemýšlivé, ovšem udržet je na uzdě, byl problém. Ve chvíli kdy se rozjely, byly k neuklidnění a vůbec nevnímaly okolí. Když se soustředily byly jejich nápady a projevy velice zajímavé.

O to více mě překvapilo, že děti dokázaly být v klidu, když jsem jim četla. Ovšem ve chvíli kdy byly v roli, nebo spolupracovaly ve skupině, byla jsem pro ně neviditelná. Získání jejich pozornosti nebylo snadné. Musím dodat, že jako zkušenost byl tento fakt obohacující.

V simultánní pantomimě mě děti přesvědčily, že mému čtenému textu skutečně naslouchají.

Nápady žáků v kruhu, kdy každý řekl jednu větu, jak se Horymír zachová, byly většinou rozličné.

Řízená scénka proběhla v této třídě v klidu. I zde žáci pochytili mou informaci, že Horymírovi zapálíme pole, tak i v scénce učinili. Ale když jsem řekla štronzo, jen málo kdo zareagoval. Tento fakt mě velice fascinoval. Bylo zřejmé, že mě žáci slyší, když na větu „zapálíme pole“ začali žáci *zapalovat pole*, ale proč tedy nereagovali na štronzo? Od paní učitelky mi bylo řečeno, že když se pro něco zapálí, nejsou zkrátka k zastavení. Jsou jakoby v euforii.

Živé obrazy byly též velice zajímavé. Skoro žádné se neshodovaly. Navíc se žáci proměňovali nejen do postav, ale i do předmětů.

V bodech 10 až 13 bylo vidět, že žáky velice baví a vžívají se do rolí. V roli byla tato třída nejspíš nejtíší po celou dobu realizace, žáci si dávali prostor a respektovali se navzájem.

Jako vladykové odsoudili Horymíra na popravu poprvé i podruhé, s velikou převahou.



Pro milost byli jen dva žáci, oba stejní v obou případech hlasování.

Při loučení se Šemíkem jsem v této třídě podnikla experiment. Nechodili jsme k Šemíkovi po kruhu, ale vyšel ten kdo zrovna chtěl – s podmínkou, že se nesmí stát, aby vyšli dva najednou-. Ne jen, že se nám to podařilo dodržet, ale někteří žáci šli dokonce vícekrát. Navíc tím, že k tomu žáci dostali tak těžký úkol, nezlehčovali úkol druhý (promluvit k Šemíkovi).

Při reflexi byly skupinky celkem vyrovnané. Poprvé se podařilo, že skupinka, která byla pro popravu Horymíra, dokázala svůj názor obhájit a vhodně argumentovat. Poslali Horymíra na popravu, jelikož on horníky při pomstě zabíjel, ale horníci Horymírovi „pouze“ zapálili úrodu.

Celkově bych tuto realizaci hodnotila, jako zdařilou.

#### O lucké válce

Čtení pověsti v této třídě proběhlo , jako při obyčejné hodině čtení. Řekla bych, že pověst většinu žáků zajímala, hlavně chlapce. Soudím podle toho, že ji především chlapci dokázali převyprávět a odpovídat na mé otázky. Otázky jsem v této třídě použila opravdu jen jako doplňující. Diskuse se v této třídě nerozběhla.

Poprvé jsem zde také učinila výjimku žákům, kteří rychleji čtou, že mohli číst pro sebe napřed. Překvapilo mne, jak vydrželi být v klidu a nerušit, když pověst dočetli a jejich pomalejší spolužáci teprve dočítali pověst se mnou nahlas.

### **3.3.6. Reflexe 4.B., ZŠ Amálská**

*Škola:* ZŠ Amálka, Kladno

*Třída:* 4.B

*Datum:* 13.10. 2009

*Počet dětí:* pověst O Horymírovi – 26 dětí; pověst O lucké válce – 24 dětí

*Pokročilost v dramatické výchově:* Vzhledem k tomu, že žáci v této třídě nikdy předtím metodami dramatické výchovy nepracovali, bylo nutné s nimi techniky, používané v tomto strukturovaném dramatu, nejdříve nacvičit. Nacvik jednotlivých technik ( štronzo, simultánní pantomima a živý obraz) nebyl s těmito žáky obtížný. Co se týče vstupování do role a techniky učitel v roli, zde byly malé obtíže jen ze začátku. Žáci velice rychle pochopili, co se po nich chce a postupem času se dostávali do děje a své

role udrželi.

### O Horymírovi

V této třídě bylo přítomno 30 žáků, kteří se s dramatickou výchovou zatím nesetkali. Nejvíce času zabralo nacvičování štronza, žáci neustále padali, smáli, a nebo povídali. Ke konci hodiny už toto slovo působilo na žáky, jako mávnutí kouzelným proutkem. Když jsem řekla „štronzo“, všechny děti věděly, že mají zastavit a být potichu, jelikož jim potřebuji něco sdělit.

Jako úvodní hry jsem zvolila hry se jmény, dětem u těchto činností chyběla soustředěnost, takže se stávalo, že se uprostřed kruhu objevil žák, který nevěděl co má dělat. Zdržovalo nás to a přestávalo to bavit žáky, kteří hru pochopili. Proto jsem hru předčasně ukončila.

Když jsme se dostali k přečtení úvodu, překvapilo mě, že žáci, kteří se nedokázali soustředit na hru, se nyní soustředí na mé předčítání. Zřejmě jsou na tuto práci zvyklí.

Simultánní pantomima proběhla bez problémů, žáci z předchozí činnosti věděli co se po nich chce.

V této třídě byli žáci s velkou slovní zásobou, což se projevilo u čtvrté činnosti, kdy měli říct, jak bude příběh pokračovat.

Při řízené scéně se mi stalo, že se stala naprosto neřízenou, žáky jsem nebyla schopna překřičet, ovšem musím dodat, že žáci se do role skutečně vžili. Z toho důvodu jsem se rozhodla pro následující realizace, že řízenou scénku provedu technikou „němý film“.

Živé obrazy měly u žáků úspěch, bavilo je živé obrazy vymýšlet, realizovat a dokonce i analyzovat. Zde se opět ukázala bohatá slovní zásoba, některých žáků. Co ovšem této skupině dělalo největší potíže, byla společná domluva. Nedokázali si dávat prostor a poslouchat se, o kompromisech nemohla být řeč. Vyhrával zde nápad silnějšího. Bylo zřejmé, že „slabší jedinci“ jsou na tento přístup zvyklí a chuť do práce jim to neubralo.

U částí 10 a 12 roli Horymíra hrál stále jeden žák, kterého jsem si vytipovala, jelikož se nestyděl, měl bohatou slovní zásobu a přesvědčivý projev v předchozích činnostech. Navíc byl velice chápavý, stačilo v rychlosti vysvětlit co má zhruba ve své roli za úkol a předložit text, který mohl číst, nebo říci z paměti (první přečetl, druhý už říkal z paměti). Ostatní žáci si z něho nedělali legraci ani mu do textu nijak nevstupovali, naopak s

napětím pozorovali a poslouchali, co jim jejich spolužák v roli sděluje. Tento druh činnosti na žáky zapůsobil hlavně tím, že to bylo ve své podstatě divadlo – každý měl svou roli.

Sněm vladyků proběhl velice rychle, jelikož žáci hned na začátku rozhodli, že Horymíra odsoudí a popraví. Byla to asi jediná věc, na které se tak rychle shodli.

U 13 části se ovšem „vladykové“ opět shodli, že Horymíra stejně popraví. Jejich argumenty většinou byly takové, že když už Horymíra jednou k popravě odsoudili, tak teď přeci nemohou ustoupit. Proto většinu překvapila četba 5 části textu, kde se dozvěděli, že Křesomysl dal Horymírovi milost.

V částech 15-18 jsme se věnovali Šemíkovi. Někteří žáci mě opět překvapili svými vzkazy Šemíkovi, ani já jsem nedokázala vymyslet hezčí a symboličtější. Chlapci se většinou styděli mluvit k „nějaké hračce“ a dělali si z toho legraci. Což jsem usměrnila, a i když se ostatní styděli, alespoň se snažili. Moc tomu nepřidal ani fakt, že s námi v kruhu stála třídní učitelka, která též odmítla promluvit k Šemíkovi. Je těžké žákům dokázat, že tato činnost má smysl, když ji odmítá jejich třídní učitelka.

Překvapivý zvrat se udál u závěrečné reflexe, kde Horymíra popravili pouze dva žáci, tři byli pro lehčí trest (vězení) a zbytek třídy by Horymírovi též dal milost. Dle mého názoru je nejvíce ovlivnila četba páté části, kde se dozvěděli, jak to bylo podle pověsti. Od toho se odvíjely i jejich argumenty (když byl tak statečný...). Dva žáci, kteří byli stále pro popravu, měli tyto argumenty (chtěli jsme vidět popravu...).

Celkově bych realizaci tohoto dramatu hodnotila kladně, s přihlédnutím k velké skupině bez zkušeností s dramatickou výchovou. Žáci si ve většině případů se zadanými úkoly poradili. Největší problém této skupiny bylo, že nejsou zvyklí spolupracovat a naslouchat si.

### O lucké válce

Tato hodina nebyla pro děti už tak zajímavá, ale přesto jsem byla velice spokojena s jejich spoluprací se mnou.

Bylo vidět, že děti jsou na takový styl práce zvyklé. Při čtení dávali všichni žáci pozor a naslouchali si.

Když jsem položila otázku, zdali by byl někdo schopný nám říci, o čem pověst byla.

Velice mě překvapila reakce žáků, téměř celá třída se přihlásila. Jeden žák dostal slovo, ale ostatní jej doplňovali. Nakonec se nám to rozběhlo v živou diskusi. Žáci začali řešit otázky „kdyby, proč...“ Jeden žák diskusi rozvedl tímto směrem: „Kdyby kníže Neklan nebyl tak bojácný a dokázal do boje vést své lidi sám, třeba by k boji ani nedošlo. Na Neklana by si žádný lucký kníže nedovolil.“ Ostatní děti jeho tvrzení začaly vyvracet. Domnívaly se, že k boji by přesto došlo. Další žák tvrdil: „Proč nedošlo k té bitvě na hradě u Neklana? Vždyť tam by se na ně Lučané určitě nedostali a nemuselo jich tolik zemřít.“ Na to ostatní děti reagovaly tím, že se na poli dříve bojovalo běžně a na hradě by to nebylo tak zajímavé. Další žák položil otázku: „Proč se Strabova manželka nikdy necítila být Lučankou? Proč si ho tedy brala?“ Jedna z dívek mu odpověděla: „No asi jí měl rád! Přece.“ Ostatní žáci jí dali za pravdu, že tak to nejspíš bylo. Většinou za mne odpovídali ostatní žáci, ovšem občas přišly i ošemetné otázky, na které jsem musela zodpovědět já. Například: Kam zmizeli ti psi? Jak mu mohli probodnout brnění? Jak vypadala bitva na poli? Kdo na koho dříve zaútočil? Jak se tedy v tom „mumraji“ poznali, kdo ke komu patří?... Vždy jsem našla pro žáky uspokojivou odpověď a troufám si tvrdit, že i pravdivou. Svě připravené otázky jsem nemusela, až na pár výjimek, použít.

### **3.3.7. Reflexe 4.A., ZŠ Dědina**

*Škola:* ZŠ Dědina

*Třída:* 4.A.

*Datum:* 14.12.2009

*Počet dětí:* 12

*Pokročilst v dramatické výchově:* Na této škole se nevyučuje dramatická výchova jako předmět, ale učitelé používají metody dramatické výchovy při výuce jiných předmětů. Na této třídě to ovšem nebylo vůbec znát. Jednotlivé techniky většinou znali, ale neuměli s nimi příliš pracovat. Bohužel nemohu říci, že bych svou hodinou v pokročilosti v dramatické výchově nijak u těchto žáků přispěla.

#### O Horymírovi

Tato třída byla velice neukázněná. Neustále jsem je musela okřikovat a dožadovat se jejich pozornosti.

Na to také doplatily úvodní hry, které s těmito žáky zkrátka hrát nešly. Nedávali pozor a neustále někdo dělal něco jiného než měl. Naproti tomu nácvik štronza proběhl celkem bez komplikací.

Při četbě úvodní části mi bylo zřejmé, že mě skoro nikdo neposlouchá, to se také odrazilo v simultánní pantomimě, nikdo nevěděl, co má předvádět. Tak se nám mezi povoláními v době knížete Křesomysla objevila povolání typu automechanik apod.

Ovšem žáci se nepoučili a stejně reagovali i při četbě první části. To mělo opět za následek, že nikdo nebyl schopný říct větu, jak si myslí, že se Horymír zachová.

Řízená scénka se naštěstí zdařila. Možná to bylo tím, jelikož jsem jim před začátkem sdělila, že si myslím, že to nezvládnou. Pro mne informace spíše demotivující pro ně měla opačný účinek. Zřejmě je vyburcovala k tomu, aby se snažili a přesvědčili mě, že se mýlím.

Při práci na živých obrazech se ukázalo, že nejsou zvyklí spolupracovat, natož něco vymýšlet. V živých obrazech se stávalo, že dotyčný vůbec nevěděl koho představuje on, natož jeho kolega ve skupině. Nastal naprostý zmatek. Nakonec jsme dali dohromady, alespoň nějaké obrazy, které měly hlavu a patu.

Při četbě další části se situace opakovala, žáci mě opět neposlouchali.

V bodech 10 až 13 nevím kdo více trpěl, zda oni nebo já. Snažila jsem se je vtáhnout do děje. Stále jsem zůstávala v roli, i když jen pár žáků to bralo na zřetel. Ovšem žáci po celou dobu trvání těchto bodů zůstávali žáky. Neuměli si poradit s danou rolí. Dokonce ani při sněmu vladyků, skoro všichni se zdrželi hlasování, a tak jsem Horymíra musela na popravu poslat já, coby Křesomysl.

Jeden z mála žáků, který se mnou spolupracoval dostal roli Horymíra. Když pomyslně seskočil z hradby s Šemíkem, poprvé se mi stalo, že žáci začali skákat z hradby za ním. V této části jsem to stopla a oznámila, že Horymírovi se podařilo uprchnout. Při druhém sněmu vladyků, už žáci hlasovali pro opětovnou popravu Horymíra.

Při četbě páté části už jsem se setkala s větším zájmem žáků.

Další kolaps nastal při loučení s Šemíkem, nikdo k němu nechtěl jít a rozloučit se, většinou se styděli. A když konečně někdo našel odvahu, ostatní se mu smáli. Přistoupila jsem k velmi neprofesionálnímu zákroku a řekla jsem. „Tak já se asi budu

smát těm, co nic nevymysleli. To přijde směšné zase mně, že žáci čtvrté třídy nedají dohromady ani jednu větu.“ Nevím zda se zalekli, že bych se jim skutečně začala vysmívat, ale zabralo to. Žáci se uklidnili a začali spolupracovat. Každý řekl Šemíkovi, alespoň „děkuji“ .

Nejvíce mne překvapili, když při závěrečné reflexi nevznikla skupinka, která by byla pro popravu. Z těch neposlušných žáků se nakonec vyklubali lidumilové.

#### O lucké válce

Z předchozí zkušenosti jsem měla opravdu strach, jak proběhne hodina tohoto typu, ale překvapili mne.

Ve třídě byl naprostý klid a ticho, mluvil jen ten, kdo četl nahlas. Byla jsem zvědavá zda vnímají obsah čteného textu. V tomto případě mne ovšem nepřekvapili. Stěží jsem z žáků dostávala odpovědi na mé připravené otázky a zkráceně převyprávět, o co v pověsti šlo, nebyl schopen nikdo.

Mým jediným vysvětlením bylo, že žáci jsou zvyklí pracovat frontální metodou bez zpětné vazby. O práci ve skupinách a spolupráci nemohla být v této třídě řeč. Už jen podle toho, jak se žáci k sobě chovali o přestávce.

Občas musela zasáhnout i jejich třídní učitelka, ovšem i tu nebrali příliš vážně.

### **3.3.8. Reflexe 4.B., ZŠ Dědina**

*Škola:* ZŠDědina

*Třída:* 4.B.

*Datum:* 14.12.2009

*Počet dětí:* 17

*Pokročilost v dramatické výchově:* Na této třídě bylo znát, že se s dramatickou výchovou již setkali, nebo alespoň s jejími metodami a technikami. Jelikož jednotlivé techniky jsme ani nemuseli v podstatě nacvičovat a navíc žáci neměli problém s tím, aby se vžili do role.

#### O Horymírovi

Tato třída byla oproti paralelní třídě této školy naprostým opakem. Žáky činnost bavila a naplno se mnou spolupracovali.

Úvodní hry i s nácvikem štronza šly bez problému a velice rychle žáci pochopili co mají

dělat.

Při četbě úvodu jsem se setkala se zájmem a nasloucháním. To se promítlo v následující činnosti. Všichni žáci věděli, co mají dělat a předvádět. Jejich nápady byly zajímavé. Například v jedné skupince utvořili kovářskou dílnu.

Na četbu první části byl ve třídě naprostý klid, žáci s napětím poslouchali, jak se bude příběh vyvíjet. Také skoro všichni žáci řekli svůj názor, jak se podle nich Horymír zachová, i když některé nápady se opakovaly.

Řízená scénka proběhla bez problému, žáci ji zvládli na jedničku a dodrželi při ní všechna pravidla, která jsme si předem ustanovili.

Spolupráce mezi žáky v této třídě fungovala, dávali si mezi sebou prostor, aby každý sdělil svůj nápad. Ovšem nejvíce se stejně prosadili žáci, kteří pověst znali. Skoro všechny skupinky v živých obrazech ztvárňovaly Horymíra prchajícího na Šemíkovi.

Četba další části se nesla ve stejném duchu, jako ta předchozí. Děti zajímalo, jak to bylo v pověsti.

Body 10 až 13 jsme si s žáky „skutečně zahráli“. Všechny tyto body na sebe navazovaly bez komplikací. Dá se říci, že žáci z rolí vůbec nevystoupili. Brali svoje úlohy velice vážně a nechtěli nic zkazit. Byli schopni se rychle vžít do další role (jednou byli horníci, pak zase vladykové). Vždy své chování a způsob projevu přizpůsobili té dané roli, ve které se právě vyskytovali.

Při prvním i druhém sněmu vladyků odsoudili Horymíra na popravu. I když se domnívám, že podruhé to bylo z toho důvodu, že si opět chtěli zahrát scénku s katem. Při četbě páté části začali vykřikovat: „My jsme to věděli, že dostane milost.“

Rozloučení s Šemíkem proběhlo v této třídě ve vší vážnosti, nikdo se nestyděl. Věty, které žáci pronesli, korespondovaly s příběhem, který jsme tuto hodinu zažili. Například mu říkali: „Děkuji ti Šemíku, že jsi mě zachránil před jistou smrtí. Budu ti navždycky vděčný a nikdy na tebe nezapomenu. Hlavně na tvou věrnost a statečnost.“

Při závěrečné reflexi se nám zde utvořily opět tři skupinky. Skupinky pro milost a pro vězení si své názory dokázaly obhájit. Jediní kdo si nedokázali obhájit a vhodně argumentovat svůj názor, byli skupinka pro popravu. Zase jsem se zde setkala s argumentem: „Někdo by měl být potrestaný. Tak to bude Horymír.“

### O lucké válce

V této třídě byli velice dobří čtenáři a bylo znát, že jsou na takový způsob vyučování zvyklí.

Ale zklamala jsem je tím, že jsme si pověst pouze přečetli. Neustále se někdo hlásil a prosil mě, ať si to zahrajeme, nebo alespoň namalujeme, jak si představují bitvu. K čemuž jsem nepřistoupila, ačkoliv mi to bylo líto. Ale věděla jsem, že je zapotřebí, aby měli všichni stejné podmínky, ač se to neshoduje s mým osobním přesvědčením. Také bych raději s dětmi realizovala hodinu s prožitkem.

Ale ani to neubrало na jejich pozornosti. Děti byly schopné pověst ve zkrácené podobě převyprávět. Nepoužila jsem skoro žádné doprovodné otázky. Navíc se žáci mezi sebou střídali o slovo bez mého zasahování.

Diskuse se zde ovšem žádná nerozběhla. Děti braly pověst tak, jak byla napsána.

### **3.3.9. Reflexe 4.C., ZŠ Londýnská**

*Škola:* ZŠ Londýnská, Praha

*Třída:* 4.C.

*Datum:* 1.12.2009

*Počet dětí:* 21

*Pokročilost v dramatické výchově:* Žáci této školy mají dramatickou výchovu jako předmět v 2. a 3. ročníku, proto zde nebyl nutný nácvik jednotlivých technik. Z toho důvodu jsem u bodu 8 (viz. Příprava na hodinu) nechala žáky, aby místo živých obrazů předvedli scénku.

### O Horymírovi

V této třídě bylo vidět, že jsou žáci zvyklí pracovat s prvky dramatické výchovy.

Úvodní hry okamžitě pochopili a dodržovali jejich pravidla. Štronzo jsme vůbec nenacvičovali, zkusili jsme ho jednou a zjistila jsem, že žáci jej znají a hlavně umí.

Povolání žáků byla velice nápaditá a ve spolupráci působili profesionálně.

Při čtení úvodu mě všichni žáci poslouchali. To jak mě vnímají jsem si vyzkoušela na následující simultánní pantomimě a zjistila jsem, že ani u naslouchání nebude problém. Děti výborně pracovaly s informacemi z textu.

Po přečtení první části neměly děti problém vymýšlet, jak si myslí, že se Horymír



zachová. Každý řekl jednu větu, většinou v každé byl originální nápad.

Řízená scénka proběhla též bez komplikací, děti se plně vžily do role a při tom vnímaly mé zvolání a jeho obsah.

V této třídě jsem si troufla místo živých obrazů povolit dětem scénky, o které mě požádaly. Dopadlo to dle mého očekávání. Scénky měly příběh, „hlavu a patu“. Každá scénka byla odlišná od té předchozí. Navíc si žáci dokázali označit začátek a konec, jak scénky tak i živého obrazu.

Děti, které tuto pověst neznají, byly velice zvědavé, jak to bylo ve skutečnosti (v pověsti).

Body 10-13 proběhly, jako skutečné divadlo. Ocitli jsme se v době vlády knížete Křesomysla a všichni se podle toho chovali a mluvili k sobě podle svých rolí. Poprvé i podruhé sněm vladyků poslal Horymíra na smrt. Až po čtvrté 5 části – při reflexi – už byla většina pro dát Horymírovi milost. Pár žáků, kteří se postavili opět pro popravu, se během reflexe přesunuli ke skupince pro milost. Jelikož je tato skupinka přeargumentovala. Žáci v reflexi mezi sebou diskutovali a navzájem si argumentovali. Skupinka pro milost vyhrála argumentem, že Horymír šel do boje s dobrým úmyslem a horníci mu podpálili úrodu jako první.

Při loučení s Šemíkem jsem se setkala s naprostou spoluprací. Nikdo se nestyděl, ani nesmál. Se Šemíkem jsme se skutečně rozloučili se vši poctou, která mu patří.

### O lucké válce

První co mne překvapilo, když jsem rozdala texty bylo, že si je děti začaly hned samy od sebe číst. Řekla jsem jim, ať nikdo napřed nečte, že budeme číst spolu nahlas. To už se ozvali první nespokojenci. V podstatě se dá říci, že celé čtení protřpěli. Museli poslouchat své spolužáky, kterým čtení moc nešlo a nesměli číst v duchu napřed.

Přemýšlela jsem zda jim to nepovolím, ale řekla jsem si, že nechám všem stejná pravidla.

To, že jsem je tím skutečně „otrávila“ bylo poznat hned po přečtení. Jinak aktivní a nápadití žáci se nepřihlásili na mou první otázku. Musela jsem z nich všechno složitě dolovat. Pár žáků vědělo co po nich chci a o čem byla pověst. Ale na zbytku třídy, bylo vidět, že během čtení utíkali myšlenkami někam jinam. Žádná diskuse se zde

nerozpoutala.

### **3.3.10. Reflexe 4.B., ZŠ Londýnská**

*Škola:* ZŠ Londýnská, Praha

*Třída:* 4.B.

*Datum:* 27.11.2009

*Počet dětí:* 17

*Pokročilost v dramatické výchově:* Dramatická výchova je zde vyučována jako předmět v 2. a 3. ročníku. Bylo to zde také znát, nemusela jsem dlouze nacvičovat jednotlivé techniky a žáci mě překvapili svými skutečně hereckými výkony.

#### O Horymírovi

V této třídě byli žáci velice neklidní a často jsem je musela okřikovat. Příčinou byli tzv. „třídní šašci“, kteří si z tématu dělali neustále legraci a spíše tomu ubližovali, než že by to byla větší zábava.

S úvodními hrami jsem sklidila asi největší úspěch. Děti je velice rychle pochopily a dodržovaly daná pravidla.

I u štronza jsem byla překvapena, jak rychle se naučily dodržovat jeho pravidla. Při vymýšlení zaměstnání byly děti velice nápadité a dokonce mezi sebou rozehrávaly scénky (kadeřník – zákazník). V předchozích zkušenostech jsem většinou zažila, že děti fungovaly v této části jako jednotlivci.

Při čtení úvodu už byla znát větší roztěkanost a „třídní šašci“ mi do toho neustále vstupovali s nějakými komentáři. Naštěstí jsem ve zpětné vazbě zjistila, že většina dětí věděla o čem text byl.

Další simultánní pantomima proběhla bez problému. Většina zaměstnání byla odlišná, děti zde ukázaly svou velikou představivost a fantazii.

Při četbě první části už byl větší klid, i když bez pár poznámek se to neobešlo. O to více mne potěšily nápady dětí, jak bude příběh pokračovat. I zde se jen málo žáků shodovalo. Nápady byly skutečně rozmanité.

Řízená scénka se mi v této třídě povedla asi nejvíce, je znát, že děti jsou zvyklé pracovat s prvky dramatické výchovy. Žáci použili skutečně pouze imaginární koně a scénka proběhla jako němý film.

V této třídě jsem se poprvé u živých obrazů rozhodla, děti rozdělit do skupinek dle vlastního uvážení. Z předchozích činností mi bylo jasné, které děti půjdou k sobě, a že to nebude dělat dobrotu. Sice jsem je tímto rozhodnutím ze začátku nepotěšila, ale živým obrazům to nijak neublížilo. Naopak jsem zjistila, že žáci jsou schopni spolu komunikovat a spolupracovat v jakémkoliv složení. Živé obrazy byly rozmanité a zajímavé. Méně už dětem šlo jednotlivé obrazy slovně rozebrat. To, co obraz skutečně ztvárňuje, jsme se většinou dověděli až od samotných aktérů.

Činnost číslo devět už proběhla bez vyrušování, ale dalo to hodně práce.

Žáci se dokázali dostat v bodě 10 do rolí. Svě poslání horníků, kteří jdou za knížetem Křesomyslem na hrad, vzali skutečně vážně. Zahráli horníky se vším všudy. Všichni se knížeti poklonili a neskákali si do řeči. S Křesomyslem hovořil pouze jimi zvolený mluvčí a proslov měl připravený. Horymír též nezklamal a svou roli zahrál bravurně, nestyděl se a udržel vážnou tvář.

Při sněmu vladyků jsem sice, coby kníže Křesomysl, musela nechat strážní vyvést jednoho vladyku, za nepřístupné vpadávání do řeči knížeti. Ovšem i přes to všichni zůstali v roli, i zatčený vladyka, kterého vyvedli ze „sálu“.

Vladykové v této třídě dali napoprvé Horymírovi milost, proto jsem ho na popraviště musela poslat já, coby Křesomysl. Děti to přijaly bez komentáře.

Se stejnou divadelností jsem se setkala u bodu číslo 12. Kdy se mi poprvé stalo, že bez jakékoliv domluvy, jeden žák místo mne zvolal: „Skočil se Šemíkem z hradby do Vltavy!“ Byl to žák, který zřejmě tuto pověst znal. Musím dodat, že to přidalo na dramatičnosti, když skoro všechny zásadní informace nevzešli pouze z mých úst. Navíc to působilo velice spontánně a nenuceně.

Při dalším sněmu vladyků mne žáci překvapili tím, že Horymíra poslali na smrt, i když při prvním sněmu mu dali milost.

Pak následovala část „rozloučení s Šemíkem“, děti zde předvedli skutečně herecké výkony (pláč, smutek, dojemná rozloučení). Jen jeden z „třídních šašků“ na sebe chtěl po dlouhé době přivolat pozornost a při loučení zvolil vulgární výrazy. Ovšem v jeho případě se to minulo účinkem, děti se tomu moc nezasmáli, až na „pár věrných“.

Reflexe dopadla zatím nejvíce jednoznačně. Všechny děti, kromě dvou, byly u

Křesomysla co nejbliže. Tedy souhlasili s jeho rozhodnutím, dát Horymírovi milost. Ostatní dvě děti byly pro popravu.

#### O lucké válce

V této třídě jsem se setkala s převážně výbornými čtenáři, kteří porozuměli čtenému textu a dokázali jej svými slovy převyprávět. Svými doplňujícími otázkami jsem zasahovala minimálně.

Ovšem žádná diskuse zde neproběhla, nikdo ji nevyvolal, nikoho nic navíc nezajímalo.

Byla to taková obyčejná hodina čtení se zpětnou vazbou.

A „třídní šašci“ se při ní nijak neprojevovali.

Jen dvakrát se mi stalo, že žáci nevěděli kde právě čteme, a to bylo proto, že četli napřed.

Když jsem vyvolala slabšího čtenáře, ostatní žáci mu poradili, co je to za slovo.

V této škole je typické, že zde jsou děti cizinců. Většinou je to na nich poznat, déle jim trvá než najdou správná slova a vyjádří se. Ostatní žáci jsou k nim velice ohleduplní a trpěliví.

## **4. Výsledky**

Výsledky této práce jsem hodnotila na základě testů (viz. Kapitola?). Jednotlivé testy

jsem hodnotila procenty, procenta udávala výši správnosti odpovědí žáků. Abych dosáhla výsledku, který by udal procentuální průměr celé třídy ve správnosti odpovědí, jednotlivé hodnoty procent jsem sečetla a následně vydělila počtem žáků, kteří test zpracovávali. Stejný postup jsem zvolila při výpočtu procentuálního průměru všech tříd.

#### ***4.1. Tabulka pro hodnocení jednotlivých testů***

O Horymírovi		O lucké válce	
Počet správných odpovědí	Procentuální hodnocení	Počet správných odpovědí	Procentuální hodnocení
7	100,00%	10	100,00%
6	85,70%	9	90,00%
5	71,40%	8	80,00%
4	57,10%	7	70,00%
3	42,80%	6	60,00%
2	28,50%	5	50,00%
1	14,20%	4	40,00%
0	0,00%	3	30,00%
		2	20,00%
		1	10,00%
		0	0,00%

#### ***4.2. Tabulky výsledků jednotlivých tříd***

Výsledky porovnání výuky frontální metodou a dramatickou výchovou a porovnání těchto způsobů výuky mezi chlapci a děvčaty.

(Dále: DV – dramatická výchova; FV – frontální výuka.)

**ZÁKLADNÍ ŠKOLA AMÁLSKÁ – KLADNO, 4.B.**

O Horymírovi - DV

O lucké válce - FV

Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
42,80% <sup>1</sup>	71,40%	90,00%	90,00%
71,40%	42,80%	80,00%	60,00%
71,40%	71,40%	80,00%	100,00%
85,70%	42,80%	80,00%	70,00%
42,80%	57,10%	70,00%	70,00%
85,70%	57,10%	90,00%	80,00%
85,70%	57,10%	70,00%	70,00%
85,70%	85,70%	80,00%	90,00%
100,00%	85,70%	70,00%	90,00%
57,10%	42,80%	70,00%	90,00%
	71,40%		90,00%
	85,70%		100,00%
	85,70%		100,00%
	85,70%		-----
	100,00%		-----
	100,00%		100,00%
<b>Celkem procent</b> DÍVKY	<b>Celkem procent</b> CHLAPCI	<b>Celkem procent</b> DÍVKY	<b>Celkem procent</b> CHLAPCI
72,83%	71,40%	78,00%	85,71%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
71,95%		82,50%	

Ve 4.B. ZŠ Amálská znatelně převyšuje lepší výsledek u „lucké války“, tedy u frontální výuky.

Žáci v ní získali o 10,55% více než u výuky, která probíhala formou dramatické výchovy. Což si vysvětlují tím, že žáci této třídy jsou zvyklí pracovat spíše formou frontální výuky. Vyučovací hodina, která probíhala formou dramatické výchovy, byla pro žáky něčím zcela novým. Vysoké procento u „frontální výuky“ bylo dosaženo také tím, že po přečtení pověsti se ve třídě rozpoutala diskuse nad tématem.

U výuky, která probíhala formou dramatické výchovy, získala více procent děvčata,

<sup>1</sup> Tato procenta znamenají procentuální výsledek testu jednotlivých žáků.

ovšem byla lepší jen o 1,43%. Za to u výuky, která probíhala formou frontální výuky, byli lepší chlapci, získali o 7,71% více než děvčata. Dalo by se to ovšem přičíst faktu, že téma pověsti bylo pro chlapce více zajímavé.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA AMÁLSKÁ – KLADNO, 4.A.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
100,00%	100,00%	80,00%	100,00%
100,00%	42,80%	100,00%	50,00%
85,70%	71,40%	80,00%	100,00%
71,40%	28,50%	80,00%	50,00%
85,70%	85,70%	90,00%	80,00%
71,40%	57,10%	90,00%	40,00%
100,00%	85,70%	90,00%	90,00%
85,70%	14,20%	80,00%	80,00%
100,00%	85,70%	100,00%	70,00%
85,70%	85,70%	100,00%	90,00%
57,10%	100,00%	60,00%	100,00%
	85,70%		90,00%
	100,00%		90,00%
	85,70%		60,00%
	85,70%		80,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
85,70%	74,26%	86,36%	78,00%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
79,10%		81,50%	

I ve 4.A. ZŠ Amálská je lepší výsledek u „lucké války“ (FV), ovšem už jen o 2,40%. Domnívám se, že i zde to bylo podmíněno tím, že žáci jsou zvyklí pracovat frontálním způsobem výuky, oproti tomu dramatická výchova pro ně byla něčím novým. Tento výsledek platí jak u dívek, tak i u chlapců.

V obou případech (DV, FV) byly procentuálně lepší dívky a to o 11,44% v případě

pověsti „O Horymírovi“ (DV), v případě pověsti „O lucké válce“ (FV) o 8,36%.

Rozdíl u dívek mezi DV a FV není nijak vysoký, o pouhých 0,66% je vyšší výsledek u FV.

7.ZÁKLADNÍ ŠKOLA – KLADNO, 4.B.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
71,40%	85,70%	100,00%	70,00%
71,40%	85,70%	90,00%	80,00%
85,70%	14,20%	90,00%	60,00%
85,70%	42,80%	80,00%	70,00%
57,10%	85,70%	60,00%	70,00%
85,70%	85,70%	90,00%	80,00%
57,10%		100,00%	
42,80%		80,00%	
100,00%		100,00%	
57,10%		90,00%	
71,40%		50,00%	
57,10%		60,00%	
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
70,20%	66,63%	82,50%	71,66%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
69,01%		78,88%	

Ve 4.B. 7.ZŠ Kladno opět vyšších výsledků dosáhli žáci u pověsti „O lucké válce“ (FV), o 9,87% více než u pověsti „O Horymírovi“ (DV). Tento fakt opět přičítám tomu, že pro žáky byla dramatická výchova něčím zcela novým. Tento případ opět platí u dívek i u chlapců.

Dívky získaly více procent v obou případech výuky, u DV je to o 3,57% více než u chlapců a u FV je to dokonce o 10,84% více než u chlapců.

Celkem značný rozdíl je i v případě porovnání dívek mezi DV a FV (o 12,3% získaly více procent pro FV). Značného rozdílu se můžeme všimnout i u chlapců (o 5,03%



získali více procent u FV).

7.ZÁKLADNÍ ŠKOLA – KLADNO, 4.A.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
42,80%	85,70%	50,00%	80,00%
71,40%	100,00%	80,00%	100,00%
100,00%	71,40%	90,00%	70,00%
100,00%	85,70%	90,00%	100,00%
85,70%	57,10%	100,00%	50,00%
85,70%	85,70%	70,00%	80,00%
57,10%	85,70%	90,00%	90,00%
100,00%	100,00%	90,00%	90,00%
42,80%	100,00%	90,00%	100,00%
85,70%	85,70%	90,00%	60,00%
85,70%	71,40%	90,00%	80,00%
57,10%	100,00%	30,00%	80,00%
85,70%		90,00%	
71,40%		80,00%	
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
76,50%	85,70%	80,71%	81,66%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
80,75%		81,15%	

Ve 4.A. 7.ZŠ Kladno opět FV procentuálně ve výsledcích převýšila DV, ale pouze o 0,40%. Dalo by se říci, že v této třídě možná skutečně dramatická výchova zafungovala, jelikož žáci této třídy byli zvyklí pracovat striktním frontálním způsobem.

Zřejmě větší vliv měla dramatická výchova v případě chlapců, jelikož zde DV získala o 4,04% více než FV. Naproti tomu u dívek je o 4,21% více u FV. Dívkám tedy více vyhovovala frontální výuka.

Chlapci v této třídě také v obou případech (FV, DV) získali více procent než dívky. Při realizaci hodin v této třídě jsem si také všimla, že chlapci mívají hlavní slovo a tak se

mnou více komunikovali, což by mohlo mít vliv na dané výsledky.

14. ZÁKLADNÍ ŠKOLA – KLADNO, 4.C.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
100,00%	57,10%	80,00%	60,00%
57,10%	14,20%	40,00%	60,00%
71,40%	57,10%	30,00%	80,00%
42,80%	100,00%	60,00%	90,00%
42,80%	85,70%	30,00%	90,00%
42,80%	85,70%	20,00%	100,00%
85,70%	71,40%	60,00%	80,00%
100,00%	85,70%	80,00%	70,00%
42,80%		60,00%	
85,70%		70,00%	
85,70%		40,00%	
85,70%		100,00%	
71,40%		30,00%	
57,10%		30,00%	
Celkem procent - DÍVKY	Celkem procent - CHLAPCI	Celkem procent - DÍVKY	Celkem procent - CHLAPCI
69,35%	69,61%	52,14%	78,75%
Celkem procent		Celkem procent	
69,45%		61,81%	

Ve 4.C. 14.ZŠ Kladno, jako jediné z kladenských tříd, se stalo, že DV získala o 7,64% více než FV. Tento fakt mě potěšil hlavně tím, že třídní učitelce se hodina prováděná dramatickou výchovou nelíbila a sdělila mi, že tyto metody nepodporuje. Naproti tomu její žáci byli tomuto způsobu práce otevřeni, což se projevilo i ve výsledcích. Ovšem je třeba upozornit na celkově mírně nižší procentuální výsledky.

V obou případech procentuálně převyšují chlapci nad děvčaty, u FV dokonce o 26,61%. Chlapci získali i více procent u FV než u DV. Z tabulky je tedy zřejmé, že dramatická výchova zde pomohla především děvčatům, získaly v ní o 17,21% více než u FV.

Dramatická výchova nám zde ukazuje, že v podstatě není rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Obě skupiny pohlaví pochopily a zapamatovaly si probírané téma stejně. Ovšem při frontální výuce se nám projeví značný rozdíl. Což je pochopitelné vzhledem k námětu, který byl pro chlapce více zajímavý. (Intelektové rozdíly nejsem schopna posoudit).

14.ZÁKLADNÍ ŠKOLA – KLADNO, 4.B.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
71,40%	85,70%	60,00%	60,00%
42,80%	100,00%	-----	100,00%
28,50%	85,70%	70,00%	60,00%
71,40%	42,80%	80,00%	60,00%
71,40%	57,10%	70,00%	60,00%
85,70%	14,20%	80,00%	50,00%
0,00%	71,40%	70,00%	80,00%
85,70%	100,00%	60,00%	100,00%
	85,70%		50,00%
	85,70%		90,00%
	57,10%		90,00%
	14,20%		70,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
57,11%	66,63%	70,00%	72,50%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
62,82%		71,57%	

Ve 4.B. 14.ZŠ Kladno žáci získali více procent u FV, o 8,75% více než u DV. V obou případech byli opět lepší chlapci než děvčata. A oběma pohlavím více vyhovovala frontální výuka. Dívky u FV získaly o 12,89% více než u DV, chlapci byli lepší ve FV jen o 5,87% než u DV.

Zde dramatická výchova více vyhovovala chlapcům, získali v ní o 9,52% více než dívky. U frontální výuky byli lepší jen o 2,50% než dívky.

V této třídě se projevilo, že žáci jsou více zvyklí pracovat frontálním způsobem výuky.

Hodina, která probíhala formou dramatické výchovy, pro ně byla spíše hra pro hru a ne hra, jako způsob učení.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA LONDÝNSKÁ – PRAHA,4.C.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
85,70%	100,00%	80,00%	80,00%
100,00%	57,10%	90,00%	60,00%
85,70%	100,00%	60,00%	60,00%
57,10%	57,10%	80,00%	50,00%
57,10%	100,00%	30,00%	100,00%
100,00%	100,00%	80,00%	100,00%
100,00%	100,00%	70,00%	70,00%
85,70%	100,00%	90,00%	100,00%
100,00%	100,00%	70,00%	100,00%
100,00%	57,10%	90,00%	70,00%
	100,00%		100,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
87,13%	88,30%	74,00%	80,90%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
87,74%		77,61%	

Ve 4.C. ZŠ Londýnská získali žáci zřetelně více procent u DV, až o 10,13% než u FV. Projevilo se zde, že na této škole se dramatická výchova vyučuje jako předmět ve 2. a 3. ročníku a dále učitelé využívají metod dramatické výchovy pro ostatní předměty. Naproti tomu s frontální výukou se zde žáci příliš nesetkají.

Chlapci byli v obou případech lepší než dívky, ovšem u DV jen o 1,17%, u frontální výuky byli lepší o 6,90%. I v této třídě by se fakt dal přičítat vzhledem ke zvolenému tématu, které bylo zajímavější pro chlapce.

Dívky měly lepší výsledky u DV o 13,13% než u FV, chlapci měli lepší výsledky u DV o 7,4% než u FV. Zde se nám opět ukazuje, že při výuce dramatickou výchovou nejsou

tak zřetelné rozdíly mezi žáky v zapamatování si dané látky, jako u výuky frontální.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA LONDÝNSKÁ – PRAHA,4.B.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
85,70%	85,70%	80,00%	90,00%
71,40%	100,00%	50,00%	100,00%
85,70%	71,40%	50,00%	100,00%
71,40%	100,00%	70,00%	100,00%
100,00%	100,00%	80,00%	100,00%
85,70%	100,00%	100,00%	100,00%
71,40%	85,70%	70,00%	70,00%
14,20%	100,00%	60,00%	90,00%
	42,80%		50,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
73,18%	87,28%	70,00%	88,88%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
80,65%		80,00%	

Ve 4.B. ZŠ Londýnská žáci získali více procent u DV, ovšem pouze o 0,65% než u FV. V této třídě se žáci s metodami dramatické výchovy tolik neseťkají, jako žáci paralelní třídy 4.C. S dramatickou výchovou se setkali v 2. a 3. ročníku, tento předmět měli jednu hodinu týdně. Žáci této třídy jsou navíc zvyklí i na frontální výuku.

Chlapci byli lepší ve výsledcích než děvčata, u DV o 14,1%, u FV o 18,88%. Jak už zde bylo mnohokrát řečeno, je možné, že tento výsledek je ovlivněn tématem, které bylo přitažlivější pro chlapce.

Dívky získaly o 3,18% více u DV než u FV. Chlapci získali více procent u frontální výuky, ovšem jen o 1,60% než u DV.

Zde se nám navíc ukazuje, že i při výuce dramatickou výchovou mohou vzniknout značné rozdíly mezi žáky v zapamatování si dané látky.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA DĚDINA – PRAHA,4.B.			
O Horymírovi - DV		O lucké válce - FV	
Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
71,40%	100,00%	40,00%	70,00%
100,00%	57,10%	80,00%	60,00%
100,00%	100,00%	80,00%	100,00%
85,70%	100,00%	90,00%	90,00%
100,00%	85,70%	100,00%	90,00%
100,00%	71,40%	100,00%	80,00%
	71,40%		50,00%
	42,80%		50,00%
	85,70%		50,00%
	100,00%		80,00%
	100,00%		90,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
92,85%	83,10%	81,66%	73,63%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
86,54%		76,47%	

Ve 4.B. ZŠ Dědina žáci získali více procent u DV a to až o 10,07% než u FV. Žáci této školy občas pracují metodami dramatické výchovy a frontální výuka se zde používá jen zřídka.

V obou případech dosáhly lepších výsledků dívky. U DV dosáhly dokonce výsledku 92,85%, čímž převýšily chlapce o 9,75%. U FV převýšily chlapce o 8,03%. Zde se nám tedy objevily značné rozdíly mezi žáky v zapamatování si dané látky v obou typech výuky.

V DV získaly dívky o 11,19% více než u FV a chlapci v DV měli o 9,47% více než u FV. Oběma pohlavím tedy více vyhovoval způsob výuky dramatickou výchovou.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA DĚDINA – PRAHA,4.A.	
O Horymírovi - DV	O lucké válce - FV

Děvčata	Chlapci	Děvčata	Chlapci
71,40%	85,70%	70,00%	80,00%
85,70%	85,70%	60,00%	80,00%
85,70%	100,00%	80,00%	80,00%
100,00%	100,00%	90,00%	50,00%
	14,20%		50,00%
	100,00%		70,00%
	71,40%		80,00%
	100,00%		100,00%
<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>	<b>Celkem procent - DÍVKY</b>	<b>Celkem procent - CHLAPCI</b>
85,70%	82,12%	75,00%	73,75%
<b>Celkem procent</b>		<b>Celkem procent</b>	
83,31%		74,16%	

Ve 4.A. ZŠ Dědina žáci získali více procent u DV a to o 9,15% než u FV. I v této třídě, jako ve třídě paralelní (4.B.), žáci občas pracují metodami dramatické výchovy a s frontální výukou se setkají jen zřídka.

V obou případech zde získaly větší procento dívky. U DV získaly o 3,58% více než chlapci, u FV o 1,25% více než chlapci. Můžeme zde tedy říci, že žáci jsou celkem vyrovnání v obou případech.

Méně vyrovnaný je rozdíl mezi DV a FV a to jak u dívek, tak i u chlapců. Dívky mají u DV o 10,70% více než u FV. Chlapci mají u DV o 8,37% více než u FV. Oběma pohlavím tedy více vyhovovala výuka dramatickou výchovou.

### ***4.3. Tabulky komplexního výsledku***

#### **4.3.1. Porovnání efektivity výuky dramatickou výchovou a výuky frontální**

Třídy jsou seřazeny podle výše dosažených procent vyhodnocených testů, které ukazují efektivitu výuky dramatickou výchovou a efektivitu frontální výuky.

O Horymírovi - DV			O lucké válce - FV		
Pořadí	Dosažená procenta	Škola a třída	Pořadí	Dosažená procenta	Škola a třída
1.	87,74%	ZŠ Londýnská, 4.C.	1.	82,50%	ZŠ Amálská, 4.B.
2.	86,54%	ZŠ Dědina, 4.B.	2.	81,60%	ZŠ Amálská, 4.A.
3.	83,31%	ZŠ Dědina, 4.A.	3.	81,15%	7.ZŠ Kladno, 4.A.
4.	80,75%	7.ZŠ Kladno, 4.A.	4.	80,00%	ZŠ Londýnská, 4.B.
5.	80,65%	ZŠ Londýnská, 4.B.	5.	78,88%	7. ZŠ Kladno, 4.B.
6.	79,10%	ZŠ Amálská, 4.A.	6.	77,61%	ZŠ Londýnská, 4.C.
7.	71,95%	ZŠ Amálská, 4.B.	7.	76,47%	ZŠ Dědina, 4.B.
8.	69,45%	14.ZŠ Kladno, 4.C.	8.	74,16%	ZŠ Dědina, 4.A.
9.	69,01%	7.ZŠ Kladno, 4.B.	9.	71,57%	14. ZŠ Kladno, 4.B.
10.	62,82%	14.ZŠ Kladno, 4.B.	10.	61,81%	14. ZŠ Kladno, 4.C.
<b>Celkový průměr dosažených procent</b>			<b>Celkový průměr dosažených procent</b>		
<b>76,77%</b>			<b>76,88%<sup>2</sup></b>		

Konečný výsledek tedy je, že by efektivnější měla být výuka frontální, ovšem o pouhých 0,11%. Když se ovšem zaměříme pozorněji na jednotlivá dosažená procenta tříd, zjistíme, že první tři třídy dosáhly u DV vyšších procent než první tři třídy u FV. Nutno také podotknout, že první tři třídy u DV se setkávají nebo setkaly s výukou dramatickou výchovou. A první tři třídy u FV jsou zvyklé pracovat výukou frontální a s dramatickou výchovou se setkaly poprvé.

<sup>2</sup> Pokud bych výsledek počítala pouze z uvedených údajů v této tabulce, dostala bych výsledek jiný. Vzhledem k tomu, že počet žáků, kteří vypracovali test „O Horymírovi“ a „O lucké válce“ se lišil, musela jsem pracovat i s údaji, které nejsou uvedeny v této tabulce, ale jsou uvedeny v tabulkách předchozích, v kapitole „Tabulky výsledků jednotlivých tříd“.



### 4.3.2. Porovnání efektivity výuky dramatickou výchovou a výuky frontální mezi děvčaty a chlapci

V této tabulce jsou vepsány dosažené procentuální výsledky dívek a chlapců, kteří vypracovali test, který ukazuje efektivitu výuky dramatickou výchovou a výuky frontální.

O Horymírovi – DV		O lucké válce - FV		Škola a třída
DÍVKY	CHLAPCI	DÍVKY	CHLAPCI	
72,83%	71,40%	78,00%	85,71%	ZŠ Amálská, 4.B.
85,70%	74,26%	86,36%	78,00%	ZŠ Amálská, 4.A.
70,20%	66,63%	82,50%	71,66%	7.ZŠ Kladno, 4.B.
76,50%	85,70%	80,71%	81,66%	7.ZŠ Kladno, 4.A.
69,35%	69,61%	52,14%	78,75%	14.ZŠ Kladno, 4.C.
57,11%	66,63%	70,00%	72,50%	14.ZŠ Kladno, 4.B.
87,13%	88,30%	74,00%	80,90%	ZŠ Londýnská, 4.C.
73,18%	87,28%	70,00%	88,88%	ZŠ Londýnská, 4.B.
92,85%	83,10%	81,66%	73,63%	ZŠ Dědina, 4.B.
85,70%	82,12%	75,00%	73,75%	ZŠ Dědina, 4.A.
<b>Celkový průměr procent</b>	<b>Celkový průměr procent</b>	<b>Celkový průměr procent</b>	<b>Celkový průměr procent</b>	
<b>75,97%</b>	<b>77,49%</b>	<b>74,58%</b>	<b>78,96%</b>	

Tato tabulka nám ukazuje, že v obou způsobech výuky jsou chlapci lepší, pokud jde o zapamatování si dané látky. U DV jsou lepší o 1,52% a u FV až o 4,38% než dívky.

Chlapci také při frontální výuce dosáhli o 1,47% více než u DV. Naproti tomu dívky měly lepší výsledky u DV – o 1,39% než u FV.

Zjednodušeně bychom mohli říci, že výuka dramatickou výchovou pomáhá dívkám, ovšem chlapci v ní dosáhli vyšších procent.

## 5. Souhrnná reflexe

V mé diplomové práci bylo hlavním cílem porovnat efektivitu výuky dramatickou výchovou s frontální výukou. Dále bylo porovnáno, zdali je efektivita výuky dramatickou výchovou vyšší u dívek nebo u chlapců.

Výukové jednotky jsem realizovala, jak už v této práci bylo mnohokrát řečeno, ve čtvrtých třídách základních škol. Třídy, které se s dramatickou výchovou již setkaly, měly více procent, po napsání testu, u výuky dramatickou výchovou. Třídy, které se s dramatickou výchovou setkaly poprvé, dosáhly lepších výsledků v testu u pověsti, která byla odučena frontální výukou.

Třída 4.B. ze ZŠ Amálská, která se s dramatickou výchovou nesetkala, ovšem je zvyklá diskutovat a reflektovat čtený text, dosáhla v části testu, který navazoval na hodinu odučenou frontální výukou, nejvyššího procentuálního výsledku ze všech tříd. Při realizaci výuky dramatickou výchovou se jejich komunikační schopnosti samozřejmě také výrazně projevovaly. Konečný výsledek testu (DV – 71,96% x FV – 82,50%) byl možná také ovlivněn tím, že žáci se u výuky dramatickou výchovou více soustředili na jednotlivé techniky, které pro ně byly něčím novým, a proto méně vnímali příběh pověsti. Dívkám v této třídě více vyhovovala, dle výsledků testů, výuka frontální, ovšem chlapci v ní byli lepší.

Třída 4.A. ze ZŠ Amálská potvrdila, že tato škola, ač nemá ve školním vzdělávacím programu dramatickou výchovu, rozhodně pracuje s moderními metodami vyučování a žáci v této škole dostávají prostor, aby rozvíjeli své schopnosti a dovednosti, oproti pouhému předávání znalostí. V konečných výsledcích testu tato třída získala opět větší procento u části, která byla odučena frontální výukou, ale na své paralelní kolegy v této škole ztratili pouhé jedno procento. Ovšem ve výsledku v části testu, který navazoval na hodinu odučenou dramatickou výchovou, 4.B. výrazně přeskočili o 7,15%. Procentuální rozdíl mezi DV a FV zde byl pouhých 2,4% i zde tento výsledek mohl být ovlivněn tím, že se žáci více soustředili na jednotlivé techniky ve výuce dramatickou výchovou nežli na samotný příběh. I zde obě pohlaví byly lepší v testu navazujícím na frontální výuku, ale dívky zde byly podstatně lepší, až o 8,36%.

Třída 4.B. ze 14.ZŠ Kladno byla po celou dobu realizace výukových jednotek klidná a zdálo se mi, že i soustředěná. Ovšem závěrečné výsledky mou teorii nepotvrdily a spíše

ukázaly, že tato škola se více soustřeďuje na znalosti a morální disciplínu žáků. Tato škola na mne celkově neudělala moc dobrý dojem, přišlo mi, že je od modernizace výuky nejvíce vzdálená. Což se potvrdilo i ve výsledcích, jelikož obě třídy této školy skončily takřka na posledních místech. Žáci této třídy se mnou sice spolupracovali při realizaci hodiny dramatickou výchovou, ovšem spíše proto, protože museli, jakožto z pozice podřízených. Ve výsledku části testu, který navazoval na frontální výuku dopadli lépe než u výuky dramatickou výchovou a to chlapci i děvčata. Děvčata této třídy získaly vůbec nejméně procent u části testu navazujícího na výuku dramatickou výchovou, získaly pouhých 57,11%.

Třída 4.C. ze 14.ZŠ Kladno předchozí tvrzení potvrzuje. Troufám si tvrdit, že žáky této třídy jsem dokázala vytrhnout z každodenní rutiny frontální výuky a zaujmout je něčím novým. Jelikož žáci získali více procent v části testu, který navazoval na výuku dramatickou výchovou, až o 7,70%. Jejich argumenty a diskuse při reflexi mě přesvědčily, že žáci této třídy, a zřejmě celé školy, nejsou zvyklí projevovat své postoje a názory. Chlapci v této třídě byli podstatně lepší u výsledků části testu, který navazoval na frontální výuku, ovšem dívky v ní dosáhly vůbec nejmenšího dosaženého výsledku této části, pouhých 52,14%. Obě pohlaví měla ve výsledcích části testu (O Horymírovi – DV) výsledky vyrovnané, přes 69%.

Třída 4.A. ze 7.ZŠ Kladno měla také lepší výsledku u části testu navazujícího na frontální výuku, ovšem rozdíl zde byl pouhých 0,4%. Žáci této třídy jsou zvyklí spíše na frontální výuku, ale výuka dramatickou výchovou je zaujala. Ke konci realizované jednotky jsem z žáků pocítovala, že se přestávají ostýchat a drama je baví, především chlapce, kteří i v části testu navazujícího na dramatickou výchovu získali nejvíce procent ve srovnání s ostatními kategoriemi v této třídě.

Třída 4.B. ze 7. ZŠ Kladno už na tom byla znatelně hůře. Na žácích bylo znát, že pracují výhradně frontálním způsobem a navíc nejsou zvyklí projevovat své názory a postoje a už vůbec argumentovat. V této třídě mi nešlo navázat spojení s dětmi, jako s hráči v roli. I když jsem se v této třídě setkala s nejlepšími čtenáři ve srovnání s ostatními třídami, domnívám se, že to není nic platné, pokud žáci neví o čem čtou. Takový názor jsem, alespoň měla po přečtení pověsti a následné apatické reakci na mé otázky. Ve výsledcích testů se ovšem potvrdilo, že žáci věděli o čem čtou, získali 78,88% v části testu navazující na frontální výuku a lepší v ní byly obě pohlaví oproti výsledku testu z části

(O Horymírovi - DV). Problém zde byl spíše v komunikaci, žáci dle mého názoru nevedou diskuse po přečtení textu (knihy) a ani po jiné činnosti.

Třída 4.A. ze ZŠ Dědina byla velice živá a udržet je v lavicích bylo téměř nemožné. Nejspíše i proto byli žáci úspěšnější v části testu, která navazovala na výuku dramatickou výchovou, ve které získala o 9,15% více než u části testu O lucké válce (FV). Tento výsledek mě překvapil vzhledem k zmatku a nepřehlednosti, který vznikl v průběhu realizace. Žáci pravděpodobně měli větší přehled a nadhled nad situací nežli já, zřejmě jsou v takovém prostředí zvyklí pracovat. Děvčata této třídy byly ovšem ve výsledcích testu úspěšnější v obou částech.

Třída 4.B. ze ZŠ Dědina byla naprostým opakem paralelní třídy této školy. Při realizaci strukturovaného dramatu se mnou žáci spolupracovali a „vztah učitel x žák“ byl partnerský. Na této škole se setkáme s moderním pojetím vyučování a žáci se zde mohou setkat s metodami dramatické výuky. Což napomáhá tomu, že se žáci nesoustředí tolik na jednotlivé techniky dramatické výchovy, ale spíše na příběh dramatu. Zřejmě proto žáci získali více procent u části testu navazující na výuku dramatickou výchovou a dívky v ní získaly vůbec nejvíce procent dosažených v této části všemi třídami, až 92,85%.

Třída 4.B. ze ZŠ Londýnská byla úspěšnější v části testu, který navazoval na výuku dramatickou výchovou, ale o pouhých 0,65%. Výsledek byl zřejmě ovlivněn tím, že tato třída se s dramatickou výchovou, kromě povinných hodin v 2. a 3. ročníku, už nesetkává a třídní paní učitelka s žáky pracuje i frontálním způsobem. Lepších výsledků zde dosáhli chlapci v obou částech.

Třída 4.C. ze ZŠ Londýnská je zvyklá na dramatickou výchovu a bylo to skutečně znát. Ve výsledcích testu byli žáci v této části samozřejmě úspěšnější než u části navazující na frontální výuku. Ale také v této části získali úplně nejvíce procent ze všech tříd. Výuka dramatickou výchovou vyhovuje více oběma pohlavím v této třídě.

Musím konstatovat, že i když byl konečný výsledek procentuálně vyšší u části testu, který navazoval na frontální výuku, bylo to jen o 0,11%. Což v poměru s tím, že s dramatickou výchovou se podle školních vzdělávacích programů setkaly pouze dvě třídy, ale s výukou frontální (především pak čtení v lavici a následné reflektování textu) se setkaly třídy všechny, je výsledek pro dramatickou výchovu více než uspokojující.

## 6. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit efektivitu vědomostního učení (zapamatování si výukové látky) dvou rozdílných způsobů výuky. Jak v této práci bylo už mnohokrát řečeno, porovnávaly se nesourodé třídy čtvrtých ročníků základní školy. Tato takzvaná nesourodost (především v dramatické výchově) se samozřejmě projevila na výsledcích výzkumu.

Pokud bychom se na výsledky zaměřili obecně, vzešlo by, že frontální výuka je stále nejefektivnějším způsobem výuky a ze zkoumaných vzorků tříd, bychom museli také konstatovat, že je stále tou nejpoužívanější. Když se ovšem na výsledky zaměříme podrobněji, zjistíme, že tomu tak ve skutečnosti není. Jelikož třídy 4.C. ZŠ Londýnská, 4.B. ZŠ Dědina a 4.A. ZŠ Dědina, které byly na prvních třech místech ve srovnání výsledků části testu zaměřené na výuku dramatickou výchovou, měli vyšší procentuální výsledky než první tři třídy ve srovnání výsledků části testu zaměřené na frontální výuku (kde šlo o třídy: 4.B. ZŠ Amálská, 4.A. 7.ZŠ Kladno a 4.A. ZŠ Amálská). Co se týče ZŠ Dědina a ZŠ Londýnská, zde se žáci setkávají s dramatickou výchovou a co se týče ZŠ Amálská a 7.ZŠ Kladno, zde se žáci s dramatickou výchovou setkali poprvé a frontální výuka je pro ně běžná.

Pokud se na výsledek takto zaměříme, musíme říci, že pokud jsou žáci zvyklí pracovat dramatickou výchovou efektivita výuky se zvyšuje. Vzhledem k tomu, že třída 4.C. ZŠ Londýnská získala z pozice prvního místa 87,70% ve výuce dramatickou výchovou, oproti tomu 4.B. ZŠ Amálská získala z pozice prvního místa 82,50% ve výuce frontální. Dramatická výchova se nám tak jeví o 5,20% účinnější z pozice nejvyšších jednotlivých výsledků, což je zjevně vyšší procentuální výsledek oproti konečnému výsledku, který je pro frontální výuku vyšší o pouhých 0,11%. Zde se nám tedy potvrzují slova Briana Wayne (1996): „Jako nemůžeme počítání použít k řešení zajímavých problémů, pokud jsme nevyzkoušeli a do jisté míry nezvládli počítání samo o sobě, nemůžeme užívat ani drama k pochopení historie, biblických příběhů nebo literatury, pokud jsme nezkusili a nezvládli základní aspekty dramatu jako takového...“

Rozdíly mezi chlapci a děvčaty byl u výuky dramatickou výchovou srovnatelný (rozdíl 1,52%), v případě frontální výuky už zde byl rozdíl větší (4,38%), v obou případech byli lepší chlapci, kteří měli výhodu v pro ně zajímavějším tématu. Dívky v tomto

porovnání ovšem ukázaly, že výuka dramatickou výchovou jim vyhovuje více o 1,39% než výuka frontální.

Navíc nemůžeme přehlédnout fakt, který je zjevný v mých přípravách k výukovým jednotkám (v kapitole 3.2.), že v hodině odučené dramatickou výchovou jsem obsáhla všechny klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní) v rámcově vzdělávacím programu, na rozdíl od hodiny odučené frontální výukou, kde jsem obsáhla pouze kompetence komunikativní a pracovní. Což nám dokazuje nejen výjimečnost dramatické výchovy, ale především to, že i pokud bychom nedosáhli dramatickou výchovou zlepšení v efektivitě zapamatování si výukové látky, rozhodně jsme v takto odučené hodině naučili žáky spoustu dalších a neméně podstatných dovedností, schopností, postojů a hodnot.

## 7. Literatura a informační zdroje

### Literatura:

- 1) Bláhová, K., Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS, 1996.  
ISBN 80-7068-070-9.
- 2) Ježková, A., Staré pověsti české a moravské, Praha: Albatros, 2005.
- 3) Kořátková, S. a kolektiv, Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- 4) Machková, E., Metodika dramatické výchovy, Praha: IPOS, 1999.  
ISBN 80-7068-105-5.
- 5) Machková, E., Úvod do studia dramatické výchovy, Praha: NIPOS, 2007.  
ISBN 978-80-7068-207-4.
- 6) Marušák, R., Králová, O., Rogriguezova, V., Dramatická výchova v kurikulu současné školy, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- 7) Mlejnek, J., Dětská tvořivá hra, Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7.
- 8) Morganová, N., Saxtonová, J., Vyučování dramatu – Hlava plná nápadů, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s IPOS-ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- 9) Neelands, J., Strukturování dramatické práce, příloha Deníku Dětské scény '95, č.1-9, Ústí nad Orlicí, 1995.
- 10) Provozník, J., Dítě mezi výchovou a uměním – Dramatická výchova na přelomu tisíciletí, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.
- 11) Provozník, J. a kolektiv, Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- 12) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.
- 13) Ulrychová, I., Drama a příběh, Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
- 14) Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejsová, H., Hrajeme si s pohádkami, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- 15) Valenta, J., Metody a techniky dramatické výchovy, Praha: Grada, 2008.  
ISBN 978-80-247-1865-1.

- 16) Way, B., Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, Praha: ISV, 1996.  
ISBN 80-85866-16-1.

### **Internetové zdroje:**

- a) Charakteristika 7.základní školy, Kladno. Dostupné na WWW:  
<<http://www.7zskladno.cz>>
- b) Charakteristika 14.základní školy, Kladno. Dostupné na WWW:  
<<http://www.14zskladno.cz>>
- c) Charakteristika základní školy Amálská, Kladno. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zskladno-amalska.cz>>
- d) Charakteristika základní školy Dědina, Praha. Dostupné na WWW:  
<<http://www.zsdedina.cz>>
- e) Charakteristika základní školy Londýnská, Praha. Dostupné na WWW:  
<<http://www.londynska.cz>>
- f) Nováčková,J., Kázeň ve škole. Dostupné na WWW:  
<[http://www.jablko.cz/Pro\\_rodice/Pro\\_rodice/Rodic\\_15.htm](http://www.jablko.cz/Pro_rodice/Pro_rodice/Rodic_15.htm)>
- g) Osnovy dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy,Praha: Portál, 1993. Dostupné na WWW:  
<[http://www.drama.cz/osnovy\\_a\\_programy/osnovy\\_obecna\\_skola.html](http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html)>
- h) Procházková, I., Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českém školství, RVP metodický portál. Dostupné na WWW:  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/449/CTENARSKA-GRAMOTNOST-A-VYUKOVE-AKTIVITY-V-CESKYCH-SKOLACH.html/>
- i) Provazník, J., Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí,Praha: Katedra výchovné dramatiky. Dostupné na WWW:  
<<http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provaznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci/>>



## **8. Přílohy**

Příloha č. 1 .....	1
Texty vybraných pověstí.....	1
Pověst O Horymírovi.....	1
Pověst O lucké válce .....	4
Příloha č. 2 .....	9
Sestavený test .....	9

## **Příloha č. 1**

### ***Texty vybraných pověstí***

Z těchto vybraných textů jsem vycházela při sestavování struktury realizovaných vyučovacích jednotek.

#### **Pověst O Horymírovi**

Za knížete Křesomysla se v Čechách rozšířila těžba drahých kovů. Mnozí vesničané se nechali zlákat vidinou snadného zbohatnutí, přestávali obdělávat půdu a odcházeli hledat zlato a stříbro. Brzy v okolí nalezišť hrozilo, že pro samé dolování a rýžování nebude úroda sklizena, na podzim ani zaseta, a lidé budou trpět hladem. A jak přežít zimu s prázdnými sýpkami? Proto se vladykové rozhodli požádat knížete Křesomysla o pomoc. Vyslali na hrad poselstvo v čele s Horymírem z Neumětel, aby jejich jménem prosil o knížecí příkaz a o zbrojnoše, kteří by lid přivedli zpět k hospodaření. Křesomysl jejich stížnosti vyslechl a pomoc přislíbil. Ale protože na jeho dvoře byl chleba vždycky dostatek, na svůj slib hned zapomněl a nic nepodnikl.

O žádosti vladyků se ale dozvěděli horníci a kovkopové ze stříbrných dolů u města Příbrami. Rozzlobili s, že je chce Horymír připravit o výnosnou práci, a zatoužili se mu pomstít. Poberali koně a nejrůznější zbraně a vydali se do Neumětel za Horymírem.

Horymír ze svého dvorce uviděl blížící se jezdce na koních už zdaleka. Poznal rozhořčené horníky a věděl, že se jejich přesile sám nedokáže ubránit. Vyhoupl se do sedla, a než pomstychtivý zástup dorazil k Neumětelům, byl už daleko v lesích. Horníci uviděli, jak pádí na koni pryč, a to je rozlítlo ještě víc. Jakmile pod hradištěm spatřili čerstvě sklizené pole a žluté obilí spořádaně stavěné do snopů, ve vzteku úrodu zapálili.

„Prý se Horymír bál hladu!“ vykřikovali. „Tak ať jej tedy má!“

Když odtáhli, lidé z hradiště vybíhali a pokoušeli se hořící pole hasit. Také Horymír na zpěněném koni přicválal, ale z úrody se už nepodařilo zachránit ani zrnko. Horymír byl dobrý vladyka i hospodář a jeho vesnice nikdy netrpěla hladem. Teď tu ale stál na zčernalém strništi, ze kterého k oblakům stoupaly prsty bílého kouře, a nevěděl, čím své lidi v zimě nasytí. Mlčky ovládl vztek, jen svaly ve tváři mu cukaly, jak zatínal zuby nad tou zákeřností. A v duchu přísahal horníkům strašnou pomstu.

Další noci potají vsedl na svého neobyčejného koně Šemíka a hnal se cestou necestou jako noční víchř k Příbrami. Obrovskými skoky překonával Šemík špičatá skaliska a povalené stromy tlející ve zrádných močálech, hnal se koryty bublavých černých potoků i kamenitými soutěskami, a když křísil o křemen, zpod kopyt mu vylétaly rudé jiskry. Za té zběsilé jízdy volal Horymír do noci zaklínání a kouzelná slova, kterými žádal noční běsy a démony, aby mu pomohli vykonat pomstu. A noční duchové ho vyslyšeli. Letěli nad ním temnotou jako beztvaré šedé a bílé stíny až k dolům. S jejich pomocí Horymír zapaloval dřevěné hornické boudy a chatrče, zabíjel horníky a vyhloubené doly zasypal ostrým kamením a sutí. Ještě za noční tmy zase letěl Šemík zpátky do Prahy, rychlí jako vítr.

Časně ráno dorazil Horymír na Vyšehrad. Strávil den ve společnosti knížete Křesomysla, pohovořil s ostatními vladyky, zažertoval s hezkými dívkami. Zůstal na Vyšehradě až do druhého dne, kdy ke knížeti dorazilo poselstvo horníků. Za velikého křiku a rozhořčení líčili zákeřné přepadení, plakali, že přišli o své druhy a vinou zasypaných dolů také o obživu. Horymíra v záři ohňů stravujících jejich obydlí poznali a žádali o jeho potrestání.

Křesomysl byl z jejich řeči celý zmatený. Dal Horymíra hned přivést, aby sám slyšel, z čeho jej horníci obviňují. Horymír se ale jen usmál a řekl: „Můj kníže, copak je možné, aby jeden člověk vykonal všechny ty strašné skutky? A kdyby to možné bylo, mohl bych tě následujícího rána navštívit na Vyšehradě? Všichni přece vědí, jak dlouhá cesta je sem z Příbrami!“

Kovkopové ale trvali na svém. Křesomysl v rozpacích vraštil čelo a nevěděl, komu věřit. A protože byl spíš mužem činu než mužem ducha, Horymíra dal uvěznit a svolal sněm vladyků, aby Horymíra soudil a rozhodli o jeho vině či nevině.

V soudný den to na nádvoří Vyšehradu hučelo jako ve vosím hnízdě. Kovkopové a jejich rodiny volali po nejtvrdějším trestu pro vraha a žháře. Křesomysl s rádcí zasedli v soudní síni, vyslechli svědky události a nakonec i Horymíra. Mnozí vladykové se za Horymíra přimlouvali, poukazovali na jeho čest i statečnost. Těch, kteří požadovali nejpřísnější trest, ale také nebylo málo. Po dlouhém čase Křesomysl vyšel ze síně a předstoupil před shromážděné horníky. Když vynesl rozsudek, v jáсотu davu zanikly

vzdechy Horymírových přátel. Za prokázané činy má být Horymír s'at, a to hned. Horymírovi už ze života nezbývalo mnoho. Vyvedli ho z vězení na nádvoří, kde čekal kat.

„Mám ještě poslední přání,“ zvolal Horymír. „Můj kníže, dovol, abych se rozloučil se svým věrným koněm Šemíkem. Dovol, abych se na něm s mečem po boku naposledy projel!“

Křesomysl Horymírovu přání vyhověl, ale předtím nechal pevně zavřít všechny hradní brány a posílit stráž, které je hlídaly. Horymírovi rozvázali ruce, vrátili mu meč a ze stájí vyvedli Šemíka. Kůň přišel ke svému pánovi. Ten vzal jeho hlavu do dlaní, hladil ho po nozdřích a něco mu při tom šeptal do ucha.

Horymír se vyhoupl jediným skokem na jeho hřbet a zavýskal. Kůň se dal do klusu podél nádvoří. Horymír zavýskal podruhé. Šemíkův klus se změnil v cval, hříva mu divoce vlála. Horymír zavýskal potřetí a zvolal: „Šemíku, vzhůru!“

A bělouš se odrazil k obrovskému skoku do výšky, ke slunci, až všechny přihlízející z toho pohledu zabořily oči, a zmizel v hlubině za hradbami.

Dav zašuměl, ozvaly se výkřiky. Všichni se nahrnuli k hradbám a hledali roztrášená těla dole na skalisku nebo v hučícím proudu Vltavy. Místo toho ale spatřili Horymíra se Šemíkem, jak na protějším vltavském břehu uhánějí k rodným Neumětělům.

Po tom nevídaném činu vladykové i vesničané prosili Křesomysla, aby Horymíra ušetřil, a Křesomysl jim vyhověl. Byly tehdy ještě časy, kdy neobyčejné hrdinství mohlo vykoupit i smrtelný trest. Horymír se pak vrátil na Vyšehrad, ke všem činům se přiznal a vysvětlil, proč je spáchal. Křesomysl dal těžbu zlata a stříbra omezit a vyzval kovkopy, aby se vrátili ke svým rodinám a polím.

Věrný Šemík ale dlouho nežil. Po tom velkém skoku chřádl a scházel. Když cítil, že se blíží jeho smrt, požádal Horymíra, aby jeho tělo zakopal pod práh usedlosti, aby i po smrti byl svému pánovi nablízku. Horymír jeho přání vyplnil.

Dodnes v Neumětělích leží kámen, chráněný malou kapličkou, který prý označuje místo Šemíkova hrobu.

## Pověst O lucké válce

Po Křesomyslovi se knížetem Čechů stal Neklan. Vypráví se, že jeho sídlem byl Levý Hradec, hrad vystavěný na strmém ostrohu nad levým břehem Vltavy. Neklanovo jméno bylo ve shodě s jeho povahou: neklál se, tedy nebojoval. Se sousedními kmeny žil ve vzájemné úctě a přátelství. Jen s luckým knížetem Vlastislavem v míru žít nemohl, jako se voda s ohněm nedomluví. Neklan byl rozvážný a bojácný, Vlastislav prudký a bojovný. A protože stáli v čele svých kmenů, takoví byli i jejich lidé. Lučané bezostyšně napadali vesnice na území sousedních kmenů, muže pobíjeli, ženy a děti brali do otroctví, majetek uloupili a zbytek zapálili.

Poslední lucký nájezd hluboko do českého území byl nejkrutější. Před Vlastislavem v hrůze prchali vesničané i ozbrojené družiny. Kudy prošli Lučané, zůstávaly hořící vesnice a dvorce, pole i pastviny v plamenech splývající v jediný široký pás ohně na obzoru, z něhož se jako znamení smrti valila mračna černého kouře. Lučané dobyli hradiště Dřevíč a Slaný, pod jejich náporom padla i starobylá Budeč. Vlastislav zatoužil dobýt a ovládnout celé české území. Divoká lucká vojska zaplavila kraj skoro až k Neklanovu Levému Hradci, jehož posádka by takové přesile mohla vzdorovat snad jen pár dní. V tom okamžiku ale poslové na zpěněných koních přinesli Vlastislavovi zprávu, aby se rychle vrátil zpět do Lucka, které ohrožují jiné cizí kmeny.

Neúspěch Vlastislava rozlítíl. Přísahal, že do roka pověsí svůj štít na bránu Neklanova hradu na znamení vítězství, a začal konat přípravy k rozhodujícímu tažení.

Nejprve krvavými nájezdy svého vojska vystrašil sousední kmeny, až jejich knížata musela slíbit, že Čechům v boji proti Lučanům pomáhat nebudou. Potom dal vyslat posly do všech vesnic, osad a dvorců své země. Nosili s sebou knížecí meč a každý muž, který výškou přesahoval jeho délku, musel do války proti Čechům. Vlastislav přikázal, aby muži s sebou do bitvy vzali také lovecké psy a dravé ptáky, aby pomáhali mečům, oštěpům a sekyrám trhat tváře a maso nepřátel. Schylovalo se k velké bitvě. A jak věřil Vlastislav, k poslední bitvě s Čechy, které si vítězstvím navždy podrobí.

Když už všichni Lučané spěchali na místo určené ke shromáždění vojska, zavolala k sobě jedna lucká vědma svého nevlastního syna Strabu.

„Nadcházející boj pro Lučany nebude vítězný,“ řekla mu. „České čarodějnice mají větší

moc než lucké a přivolaly na pomoc Čechům ty nejmocnější síly. Nikdo z Lučanů se z bitvy nevrátí živý. Jen ty se můžeš zachránit, když mě poslechněš. Než vyrazíte proti Čechům, vyryj mečem do země mezi kopyty svého koně znamení ležatého kříže. Tím zpřetrháš neviditelná pouta, kterými české čarodějnice svázaly koňům nohy, aby nemohli rychle cválat. A až vyjedeš do bitvy, přemoz rychle prvního, kdo na tebe zaútočí. Pak mu uřež uši, dej je do mošny a ujížděj na svém koni pryč, co ti síly stačí!“ Straba byl předpovědí své nevlastní matky zaražený, ale slíbil, že se zachová podle její rady.

Když se kníže Neklan doslechl, jak se Lučané chystají, srdce se mu sevřelo. Byl si jistý, že takové přesile nedokážou Češi vzdorovat. Nepomohlo, že mu ze všech stran vladykové vzkazovali, že jsou k boji s Lučany připraveni. Nedodalo mu odvahy, když ho jeho muži ujišťovali o své statečnosti a odhodlání bojovat proti nepřátelům do posledního dechu. Nedodalo mu síly, když přicházely zprávy o tom, jak prostí muži z vesnic a osad berou těžké sekery a palice a bez váhání opouštějí rodné domy, aby se přidali k českému vojsku. Strach ze smrti ochromil jeho mysl. Zavřel se ve své komnatě, ulehl na lůžko pod medvědí a sobolí kožešiny a třásl se strachem jako v horečce.

V podhradí zatím řinčely zbraně, hořely ohně a kováři ve dne v noci kovali zbroj a ostřili meče a oštěpy. Vladykové a jejich muži se zdravili, halasili a volali na sebe navzájem. Dunění kopyt na dřevěném mostě ohlašovalo příjezd dalších a dalších družin. Když přinesli Neklanovi knížecí zbroj pobitou stříbrem a zlatem, ani nevstal z lože.

Jeden muž z Neklanovi družiny, mladý Tyr, uhodl, jakou nemocí kníže trpí. Vykázal služebnictvo a přistoupil k Neklanovu lůžku. Poklekl před ním a řekl: „Můj pane, naše vojsko nikdy nezvítězí, když kníže nebude své statečné sám pobízet k boji a nepůjde jim příkladem v hrdinství a odvaze. Dovol mi obléci tvou zbroj a přilbu, vezmu si tvé zbraně a tvého koně a povedu vojsko místo tebe. Nikdo se nedozví, že pod tvým praporcem bojuje někdo jiný.“

Když muži shromáždění k boji spatřili knížete ve zbroji za zvuku rohů vyjíždět z hradu, zvedla se z jejich řad vlna jáсотu, šik za šikem, houf za houfem mu vzdávali čest, zvedali korouhve se znaky rodů a zdravili ho zdviženými meči, sekery a oštěpy. Tyr v

knížecí zbroji zastavil svého vraníka, tasil Neklanův meč a pozvedl jej vysoko nad hlavu na pozdrav českému vojsku. Slunce se opřelo do čepele a v prchavém záblesku ji rozžhavilo do ruda, jako by byla z tekoucího zlata. To sluneční bůh Svarožic požehnal Čechům, šeptali si ti, kdo to viděli, a dávali dál zprávu, že pro Čechy je ještě naděje.

V tu chvíli se před Tyra na zem vrhla cizí stařena. Vzpínala ruce k obloze a volala: „Když mne neposlechnete, zle se vám povede! Jděte a obětujte bohům oslici, a každý z vojska ať dostane kousek jejího masa. Pak pobijete Lučany všechny do jednoho jako mouchy!“ Tyr měl v úctě skryté síly, které za těch časů někdy promlouvaly ústy starých žen. Dal zabít oslici a každý bojovník snědl kousek z jejího masa.

Tisícihlavý zástup jezdců i pěších potom táhl k lucké hranici. Když došli na širokou pláň jménem Tursko, zvědové je zastavili. Lučané už byli na dohled. Vojska vystoupila na nízký pahorek, rozložila se po návrší a spatřila převahu Lučanů, jak se valí od obzoru jako černý mrak. Nejednomu z Čechů při tom pohledu sevřela srdce úzkost. Vtom ale Tyr v knížecí zbroji pozdvihl korouhev a zvolal: „Vidíte Lučany? Jen si vzpomeňte, kolik našich mužů, žen a dětí pobili a kolik našich vesnic vypálili! Vyhladit by nás chtěli a zotročit. Ale my se jim umíme postavit v čestném boji, pro život našich dětí i vnuků! Bojujeme pro poslední naději Čechů a já sám vás do tohoto boje povedu. A i kdybyste mne spatřili zemřít, nesmíte klesnout na duchu, bijte se s nepřítelem, jako kdybych vám stále byl po boku. Za naši zem a za naši svobodu!“

Srdce všech mužů naplnila ta slova novou odvahou, jako když se prázdný pohár zalije silným vínem. Nadšeně zařičeli a mnozí opakovali poslední slova svého vůdce: „Za naši zem a za svobodu!“ Pak Tyr přikázal, aby čekali, až on sám vyrazí proti luckému vojsku na znamení k útoku pro všechny ostatní.

Černý mrak Lučanů letěl proti nim. Hřměl štěkotem psů zdivočelých hladem, ržáním cválajících koní, bojovým rykem vojska a skřeky dravců připoutaných k rukám svých pánů. Temné dunění bubnů a troubení loveckých rohů otřásalo nebem i zemí. V čele se řítíl Vlastislav v železné zbroji na svém ryzákovi. Když viděl, že mu Češi nevyjíždějí vstříc, ale vyčkávají ve svém postavení, mávnutím ruky zarazil vojsko. Opřel se v třmenech a posměšně zavolal: „Podívejte na Čechy, jak zbaběle čekají! Žeňte je a ušlapejte pod kopyty svých koní, vypusťte ptáky, ať jim vyklovou oči, poštvěte psy, ať se



nasytí jejich krvi!“

Nad planinou ve vteřině pohaslo nebe, jak letící dravci svými křídly zastínili slunce. Jako šípy vyrazili po zemi štěkající a skučící psi s vyceněnými tesáky v rudých tlamách. Zvedl se temný víchř, rval listí ze stromů a skláněl trávu k zemi, zdvihal do výšky sloupy prachu a suché hlíny. Rykot mužských hrdel a hlas rohů duněl a syčel jako vichřice. Mnohý by přísahal, že ve žhavých puklinách ocelového nebe spatřil šklebící se tvář černého boha války a temnot, který hladoví po oběti mrtvých těl a prolité krve.

Vtom vyrazil Tyr s divokým pokřikem, sám s taseným mečem. Jeho kůň letěl střemhlav svahem na křídlech ničivého větru. Za ním ostatní Čechové jako lavina kamenů, v hrdle hlas bouře, na špicích ježící se zbraní smrt, v srdcích opojné víno naděje a svobody. Zadrbčely tětivy a zasyčely šípy jako letící hadi. A už se srazila obě vojska v pronikavém třesku zbraní a železa, kov o kov, zvuk roztrhl vzduch na cáry. Muž proti muži v boji o život, řev a volání, vytí psů, skřeky dravců, řičící koně a ranění sténající pod jejich kopyty. Temná krev a jasně červená.

V čele Čechů stojí Tyr ve stříbrném brnění, pevný jako skála, seká kolem sebe, mečem stíná hlavy nepřátel jako suché makovice.

A Vlastislav vyrazil na Tyra. Jejich meče se míhaly v obratných výpadech, až uzda vypadla luckému knížeti z ruky, rána za ranou, až z čepelí odletují jiskry. Pak padl Vlastislavův kůň a jedinou ranou mečem Tyr ukončil život luckého knížete.

Křik hrůzy a vzteku i křik vítězný se jako vlna valila vojskem. Lučané zakolísali, když uviděli, že jejich kníže padl, zato Češi vyrazili s novou odvahou. A uprostřed roje nepřátel pořád bojoval neúnavný Tyr. Jeho statečnost ale byla větší než jeho síly. Sám ještě chvíli dokázal čelit velké převaze luckých bojovníků, až pod lesem nepřátelských zbraní klesl k zemi i on.

Neví se, čím ranou toho dne Tyr padl. Čechové ale slavně zvítězili a všechny Lučany pobili.

Kromě jediného. Straba v čase nejzuřivějšího boje uháněl k domovu, když předtím dal na radu své nevlastní matky, do země mezi kopyty svého koně vyryl kříž, srazil k zemi prvního protivníka, uřezal mu uši, vsedl na koně a prchal z bitvy.

Když na splaveném koni dorazil domů, čekala ho smutná zpráva. Jeho žena ležela mrtvá

na lůžku, tělo přikryté bílým plátnem. Odkryl plátno, aby naposledy spatřil její tvář, a uviděl, že jeho žena má místo uší krvavé rány a v hrudi ránu od meče. Rozechvělýma rukama vyňal z mošny uši, které uřezal svému protivníku, a podle náušnic poznal, že patřily jeho ženě. Byla to ona, kterou v podobě svého soupeře v bitvě zabil, jeho manželka původem z kmene Čechů. Která se nikdy ve svém srdci Lučankou nestala.

Když po bitvě na Turském poli Čechové sbírali mrtvé, jako první hledali tělo svého knížete. Sňali mu přilbici a s překvapením hleděli do ztrhané tváře statečného Tyra. A tak se dozvěděli, že Tyr hrdinsky zastoupil v boji svého knížete. Oplakali jeho smrt, bohům přinesli bohaté oběti a Tyrovo tělo v knížecí zbroji spálili na vysoké hranici. Nad tím místem pak navršili mohylu z velkých kamenů, které se přijel poklonit i kníže Neklan.

Ještě po dlouhých staletích si prý na Turském poli lidé ukazovali navršenou mohylu. A vzpomínali na příběh muže, který nevládl mocí panovníka, ale srdcem a duchem se knížatům své doby více než vyrovnal.

## Příloha č. 2

### *Sestavený test*

Tento test vyplňovali žáci s měsíčním odstupem času od doby, kdy jsem s nimi realizovala připravené výukové jednotky o pověstech „O Horymírovi“ a „O lucké válce“. Test mi posloužil k vyhodnocení rozdílu efektivity vyučování dramatickou výchovou a frontální výukou.

(Správné odpovědi jsou vyznačeny modře.)

#### O Horymírovi

Za knížete Křesomysla se v Čechách rozšířila...

a) těžba drahých kovů

b) těžba uhlí

Jak se kovkopové a horníci pomstili Horymírovi za to, že je chtěl přivést zpět k hospodaření?

a) Unesli mu manželku

b) Unesli mu koně Šemíka

c) Zapálili úrodu

Jak se Horymír zachoval na oplátku k horníkům?

a) Poprosil je o odpuštění a řekl horníkům, ať dále hledají zlato a stříbro.

b) Poslal na horníky vojsko knížete Křesomysla.

c) Zapálil horníkům jejich příbytky, některé horníky dokonce zabil a doly zasypal kamením.

Když si horníci přišli na Horymíra stěžovat ke knížeti Křesomyslovi...

a) Křesomysl Horymíra sám odsoudil na smrt hned po příchodu horníků.

b) Křesomysl nechal rozhodnout sněm vladyků o Horymírově vině či nevině.

c) Křesomysl horníkům neuvěřil a rozhodl, že Horymír je nevinný.

Jaké bylo poslední přání Horymíra před smrtí?

a) Projet se na svém koni.

b) Napít se vína.

c) Promluvit s horníky.

Utekl Horymír na svém koni před smrtí, a dostal posléze za svůj hrdinský čin milost od knížete Křesomysla?

a) Ano

b) Ne

c) Na koni utekl před smrtí jen na chvíli. Knížecí vojsko jej dostihlo a kníže nechal Horymíra nakonec stejně popravit.

Kde chtěl Šemík, aby jej Horymír pohřbil?

a) V Příbrami

b) V Praze na Vyšehradě

c) V Neumětelích pod práh Horymírovi usedlosti

### O lucké válce

- Kdo se stal po Křesomyslovi knížetem Čechů?

a) Lech

b) Václav

c) Neklan

- Nový kníže Čechů bojoval s luckým knížetem...

a) Vlastislavem

b) Bořivojem

- Spoj čarami, co k sobě patří.

Lucký kníže — byl rozvážný a bojácný

Český kníže — byl prudký a bojovný

- Lucký kníže chtěl Čechy...

a) dobýt

b) projet přes ně do jiné země

- Kdo varoval Lučany, že pro ně bitva nebude vítězná?

a) čarodějnice

b) posel z Čech

c) český kníže

- Straba měl prvním koho porazí...

a) uřezat nohy

b) uřezat uši

c) uřezat ruce

- Kdo se vydal do boje s Lučany převlečen za českého knížete?

a) kovář

b) mladý Tyr

c) pekař

- Kdo zvítězil?

a) Čechové

b) Lučané

- Zemřel v bitvě muž převlečený za českého knížete?

a) Ano

b) Ne

- Straba nakonec zjistil, že uřezal ... své vlastní...

a) Matce

b) Manželce