

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Irena HOLEMÁ**

**Možnosti uplatnění dramatické výchovy  
ve Školním vzdělávacím programu základní  
školy**

**Disertační práce**

Katedra: Primární pedagogiky

**Školitel: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.**

Studijní obor: Pedagogika

Praha, 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 20. 6. 2012

Mgr. et Mgr. Irena Holemá

.....

Děkuji své školitelce prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. i všem odborný konzultantům za pomoc při zpracování dizertační práce.

Zároveň děkuji Ing. Bc. Vítovi Beranovi za jeho podporu a vytvoření podmínek pro výuku předmětu dramatická výchova a vznik této práce.

Rodině a přátelům vděčím za trpělivost a podporu během celého studia.

.....

# **Možnosti uplatnění dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu základní školy**

## **ANOTACE**

**Klíčová slova:** dramatická výchova, Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, zavádění nového předmětu do výuky, učitelsky akční výzkum, klíčové kompetence

Dizertační práce se zabývá analýzou procesu zavádění nového předmětu zakotveného ve školním vzdělávacím programu dané základní školy do praktické výuky. Tímto předmětem je vzdělávací předmět dramatická výchova. V teoretické části práce jsou na základě odborné literatury zpracována nejzásadnější východiska a okolnosti, která velkou měrou ovlivnila rozvoj oboru dramatická výchova, a přispěla k jejímu vstupu do škol. Pozornost je věnována tématům principů transformace českého školství, principů humanizace škol, projektům školské reformy a problematice klíčových kompetencí. Představeny jsou studie mapující četnost a rozsah zavádění dramatické výchovy v českých školách v konkrétních regionech.

Cílem výzkumné části práce je formou učitelského akčního výzkumu, který umožňuje osobní účast v procesu zavádění dramatické výchovy do výuky, analyzovat při realizaci praktické výuky a na základě systematického vytváření podrobných záznamů tento proces a vyhodnotit možnosti dramatické výchovy v rámci základního vzdělávání, především v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí.

# **Opportunities of applying drama education in the Scholastic educational program of the elementary school**

## **ABSTRACT**

**Key words:** drama education, Scholastic educational program for elementary schooling, implementing new courses into classwork, pedagogical research, key competencies.

The dissertation work pursues an analysis of the process of implementing new subject matter anchored in the scholastic educational program of a given elementary school into the practical classwork. This subject is the educational subject of drama education. In the theoretical section of the work, based on the specialist literature, are compiled the fundamental assumptions and circumstances, which influenced to a high degree the development of the sphere of drama education and contributed to its entry to the schools. Attention is paid to the topics of the principles of the transformation of Czech education, to the principle of the humanization of the schools, to the projects of school reform and the issues of the key competencies. Presented are studies mapping the frequency and the scope of the implementation of drama education in Czech schools in specific regions.

The objective of the research section of the work is to analyze this process through a form of pedagogical research permitting personal participation in the process of implementing drama education into the classwork, by realizing the practical classwork and based on the systematic creation of detailed records, and to evaluate the opportunities for drama education within elementary education, primarily in the area of developing key competencies.

# **OBSAH**

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 Transformace základního vzdělávání v České republice po roce 1989</b>	
1.1 Principy transformace českého školství .....	10
1.2 Kurikulární reforma.....	13
1.3 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů .....	17
<b>2 Klíčové kompetence</b> .....	21
2.1 Vymezení pojmu a definice.....	23
2.2 Klíčové kompetence v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro Základní vzdělávání .....	24
2.3 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím očekávaných výstupů .....	26
2.4 Klíčové kompetence ve vztahu k dramatické výchově .....	28
<b>3 Dramatická výchova</b>	
3.1 Vymezení pojmu .....	33
3.2 Východiska dramatické výchovy .....	35
3.3 Dramatická výchova jako součást vzdělávacího programu Obecná škola...40	
3.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro Základní vzdělání .....	56
3.5 Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech.....	62
<b>Shrnutí teoretické části práce</b> .....	67

## II. VÝZKUMNÁ ČÁST

<b>4. Východiska, cíle, metody a organizace výzkumu</b> .....	70
4.1 Výzkumný vzorek .....	76
4.2 Školní kurikulum a Školní vzdělávací program .....	79
<b>5 Příprava koncepce výuky</b>	
5.1 Východiska .....	81
5.1.2 Školní tvůrčí týmy .....	83
5.1.3 Příklad práce s výstupy jednotlivých vzdělávacích předmětů.....	85
5.2 Vytváření vzdělávacího obsahu předmětu dramatická výchova.....	87
5.2.1 Obsah vzdělávacího předmětu dramatická výchova .....	90
5.2.2 Roční plán pro předmět dramatická výchova .....	94
5.3 Prezentace strategií a možností dramatické výchovy pedagogickému sboru .....	99
<b>6 Realizace výuky dramatické výchovy</b>	
6.1 Koncepce povinného předmětu dramatická výchova a volitelného předmětu divadlo .....	102
6.2 Koncepce výuky předmětu dramatická výchova, její realizace a reflexe .....	106
6.3 Reflexe zkušeností z prvního roku výuky .....	110
6.4 Příprava na jednotlivé vyučovací hodiny dramatické výchovy.....	112
6.5. Hodnocení žáků v dramatické výchově.....	112
<b>7 Příklad práce s konkrétní školní třídou</b>	
7.1 Východiska .....	117
7.2 Uvedení do problematiky, příklad obsahu výuky .....	117
7.3 Rozhovor s třídním učitelem .....	120
7.4 Rozhovor se školní psycholožkou .....	121
7.5 Záznam z pozorování výuky třídního učitele .....	121
7.6 Blok dramatických her a cvičení, zaměřených na sebepoznání, na rozvoj schopnosti vstupovat do rolí v modelových situacích.....	122
<b>8 Dramatická výchova v celoškolních projektech</b>	
8.1 Oborové dny .....	126

<b>9</b>	<b>Příklad tří rozsáhlejších lekcí dramatické výchovy</b>	
9.1	Lekce - Důvěra, rodiče a děti .....	131
9.2	Lekce - První láska – první zklamání .....	137
9.3	Lekce – Afrika .....	143
9.4	Dílčí shrnutí výzkumu .....	158
<b>10</b>	<b>Závěry výzkumu a doporučení</b> .....	<b>160</b>
	<b>ZÁVĚR DISERTAČNÍ PRÁCE</b> .....	<b>164</b>
	<b>LITERATURA</b> .....	<b>166</b>
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>175</b>



## Úvod

V souvislosti s transformačním procesem českého základního vzdělání se zásadně mění cíle vzdělávání, dochází ke změně postojů a hodnot. V popředí zájmů v oblasti základního vzdělávání je to, aby u žáků byly rozvíjeny dané klíčové kompetence. Klade se důraz na to, aby hlouběji porozuměli sami sobě, ostatním lidem i světu kolem sebe. Školní vzdělávací programy jsou sestavovány tak, aby žáci nepřijímali jen hotové teoretické informace, ale aby si osvojili i způsoby řešení reálných životních problémů. Za klíčové životní kompetence je ve velké míře považována schopnost zvolit si zdravý způsob života, schopnost komunikace a spolupráce, schopnost řešit problémy. Za neméně důležitý je též považován rozvoj citlivosti, tolerantnosti, rozvoj fantazie. Všechny výše zmíněné kompetence mohou být efektivně a v plné míře rozvíjeny předmětem dramatická výchova. Přestože dramatická výchova nabízí efektivní postupy pro obohacení a rozvoj procesu vzdělávání a výchovy, nejsou její možnosti v rámci Školních vzdělávacích programů jednotlivých škol využívány v takové míře, jaká odpovídá možnostem, které tento obor nabízí.

Tématem disertační práce je popis a analýza významného počínu v oblasti rozvoje oboru dramatická výchova. Jedná se o zdokumentování toho, jak byly vytvářeny podmínky pro zařazení předmětu dramatická výchova do Školního vzdělávacího programu fakultní Základní Školy v Praze. Vyhodnocen je proces úpravy osnov pro daný předmět, vytvoření učebního plánu a výstupů pro předmět dramatická výchova a následné praktické realizování výuky dramatické výchovy, jako povinného předmětu pro všechny žáky obou stupňů dané školy. Výzkum se též zaměřuje na výše zmíněné životní kompetence a vyhodnocena je míra jejich osvojení žáky v rámci výuky předmětu dramatická výchova prostředky, které výzkum tohoto charakteru umožňuje.

V teoretické části práce je v centru pozornosti transformace základního školství po roce 1989, možnosti, které se v souvislosti s transformací vytvořily pro obor dramatická výchova, jak se dramatická výchova vymezuje vzhledem k rozvoji klíčových kompetencí žáků a proces zavádění dramatické výchovy do praxe a zejména úskalí, která jsou s tímto procesem spojena.

Cílem výzkumné části práce je analyzovat proces tvorby školního

vzdělávacího programu /dále v textu ŠVP/ na dané fakultní pražské Základní škole /dále v textu ZŠ/ se zaměřením na zavedení dramatické výchovy jako samostatného předmětu do ŠVP dané školy. Dalším cílem bylo reflektovat realizaci koncepce dramatické výchovy zejména vzhledem k očekávaným výstupům formulovaným v ŠVP. Analýza procesu tvorby ŠVP a jeho realizace v praxi byla základem pro zhodnocení možností předmětu dramatická výchova v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí.

### **Struktura disertační práce**

Specifikace problémů a ujasňování definitivní podoby disertační práce probíhala postupně, po dobu několika let, v návaznosti na velké množství podnětů, které doprovázely aplikaci ŠVP, vytváření učebního plánu pro předmět dramatická výchova a především zavedení předmětu dramatické výchovy do praxe v tak výjimečně velkém rozsahu, jaký byl umožněn již zmíněným ŠVP dané pražské ZŠ.

Konečná podoba disertační práce zohledňuje záměr co nejsystematičtěji reflektovat zkušenosti a výstupy z dlouhodobého procesu tvorby koncepce vyučovacího předmětu dramatická výchova a ověřování této koncepce v rámci praktické výuky. Předkládaná disertační práce je, jak je již výše uvedeno, rozčleněna do dvou základních celků – teoretického a výzkumného.

Teoretickou část tvoří tři hlavní kapitoly.

První kapitola s názvem „*Transformace základního vzdělávání v České republice po roce 1989*“, je věnována vymezení pojmu transformace českého školství, dále se věnuje charakterizaci základních východisek této transformace a zabývá se proměnami kurikulárních dokumentů. V textu této kapitoly se na mnoha místech klade důraz na fakta, která korespondují se skutečností, že role dramatické výchovy v současném vzdělávacím systému je opodstatněná a naplňuje klíčové principy transformace českého školství po roce 1989 a souzní s jejími základními východisky.

Druhá kapitola je věnována vymezení pojmu klíčové kompetence v kontextu nových kurikulárních dokumentů základního vzdělání. V této kapitole je poprvé věnován větší prostor charakterizaci oboru dramatická výchova a především vymezení tohoto oboru vzhledem ke klíčovým kompetencím.

Třetí kapitola je věnována ústřednímu tématu práce a tím jsou *možnosti dramatické výchovy v transformaci základního vzdělávání*. Jedním z hlavních cílů této kapitoly je vymezení vztah dramatické výchovy a transformačních změn našeho školství po roce 1989. Analýza tohoto vztahu je v textu zpracována s důrazem na vymezení pojmu dramatická výchova a východisek tohoto oboru. Velmi podrobně je zpracována oblast zabývající se podobami dramatické výchovy v dokumentech vztahujících se k základnímu vzdělávání. Velká pozornost je věnována vzdělávacímu programu Obecná škola, díky kterému se dramatická výchova stala oficiální součástí vyučování na základní škole a dále pojetí vzdělávacího oboru dramatická výchova v Rámcově vzdělávacím programu Základního vzdělávání.

Předmětem výzkumu je proces tvorby koncepce předmětu dramatická výchova v ŠVP na vybrané základní škole a ověřování účinnosti této koncepce akčním výzkumem. Prezentován je způsob organizace výuky dramatické výchovy, formy hodnocení žáků v rámci tohoto předmětu, využití možností dramatické výchovy v rámci celoškolních projektů a tematických celků. Výzkum dokumentuje vývoj zařazování jednotlivých výukových strategií, vyhodnocuje efektivitu vzhledem k získávání klíčových kompetencí a naplňování stanovených výstupů u vybraných skupin žáků.

Disertační práci uzavírají doporučení a závěry, která jsou přiměřená možnostem výzkumu tohoto charakteru.

## **I. Teoretická část práce**

# **1. Transformace základního vzdělávání v České republice po roce 1989**

## **1.1 Principy transformace českého školství**

Politické a společenské změny probíhající po přelomovém roce 1989 vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího systému v moderní demokratický systém, který by byl v souladu s domácími tradicemi a zároveň i se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. /Kotásek 1991; Spilková 1997; Walterová 2004/.

Transformace školství započala v návaznosti na společenské změny koncem roku 1989. Klíčovým principem transformace českého školství byl princip humanizace školy odrážející se v termínech „humanizační program školské reformy“, „nutnost humanizujících změn“, idea humanizace „jako krystalizační osa transformačních přeměn“ apod. (Helus 1991, 2004; Kosová 1995; Skalková 1993; Spilková 1997; Švec 1994). Přes značné rozdíly v interpretaci humanistických koncepcí a principů u jednotlivých pedagogů v průběhu několika století lze identifikovat společné ústřední ideje. Je to zejména akcent na svobodu a tvůrčí síly člověka, na hodnotu každého člověka a jeho důstojnost, na úctu, porozumění a respekt k němu, na lidská práva, na víru v člověka a jeho možnosti. Důraz je kladen na antropologická východiska – „Člověk jako nejvyšší hodnota“, „Člověk jako míra všech věcí“ (Edwards 1976). Na člověka je nahlíženo jako na celistvou osobnost a v popředí zájmu již není jednostranný racionalismus a intelektualismus. Škola by měla kultivovat sociální vztahy, emocionální, mravní, estetické a tělesné kvality dítěte v přímé souvislosti s pojetím Komenského školy jako „dílny lidskosti.“ V centru zájmu je snaha o harmonický a vyvážený tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte s důrazem na sebezdokonalování. Škola by kromě funkce kultivační měla též plnit funkci nápomocnou při vývoji osobnosti a při rozvoji potencialit každého jedince, jak o tom hovoří Helus, který dále pojímá hlavní smysl vzdělávání jako pomoc dítěti chápat současný svět, jako pomoc porozumět kultuře a vzájemné komunikaci. Zásadním by mělo být, aby dítě dešifrovalo smysl věcí a dějů. Dítě se ve škole

seznamuje se společenskými hodnotami a následně je schopno kultivovat sociální vztahy. Prioritní cíle vzdělávání vycházejí z potřeb, zájmů a možností rozvoje dítěte a důraz kladou na postoje, hodnoty, dovednosti a osobní vlastnosti. Tento obrat k dítěti, kdy se vědomosti stávají důležitým nástrojem k hledání vhodných řešení různých problémů a jsou cestou k dalšímu poznání, bývá označován jako pedocentrismus nové generace. (Helus, 2003) V knize Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha: Portál 2005, upozorňuje Spilková na fakt, že se nemění pouze přístup k dítěti a důraz není kladen pouze na zkvalitnění komunikace mezi aktéry vzdělávacího procesu a na změnu celkového klimatu ve škole a třídě, ale proměňují se cíle a obsahy vzdělávání.

Ve svém pojednání **Dramatická výchova jako faktor inovace a humanizace**, který vyšel v periodiku Tvořivá dramatika, analyzuje Zdeněk Helus situaci současné školy, jako moment, kdy česká škola stojí před výzvou své hluboké proměny. Vyjadřuje názor, že škola mnoho žáků a studentů neoslovuje tak, aby byla šancí vývoje jejich osobnosti: tak, aby byla šancí jejich sebevyjádření v kultivovaném osobním svérázu, v citlivosti pro rozmanité podoby mezilidské pospolitosti, v mravně fundovaném občanství, v pozitivním zaujetí pro profesní seberealizaci. Zdeněk Helus dále hovoří o svých obavách, že škola zabydlená v tradičních způsobech práce s žáky, neschopná překročit své stávající horizonty, bude stále více mladých lidí jaksí mít, aniž je získá pro účast na díle jejich vlastního vývoje, aniž jim poskytne perspektivy, kterých se oni sami chopí realizací své vlastní cesty. Kriticky reaguje na fakt, že stávající škola vnáší do života dětí a mládeže málo hlubokých zážitků, málo příležitostí vyzkoušet si sebe sama v situacích rozhodování a hledání způsobů vzájemného porozumění. Zdeněk Helus je přesvědčen, že při řešení těchto kruciólních problémů budoucnosti školy sehraje **dramatická výchova** mimořádnou roli jako faktor inovace a humanizace. ( Helus, Z., 1999, s. 4 )

Východiskem reformy obsahu a organizace vzdělávání na začátku devadesátých let byla především skutečnost, že tradiční úloha státní správy jako plně odpovědného garanta obsahu a organizace vzdělávání byla v minulém období značně posílena a dovedena v mnoha ohledech až do krajnosti. Základní normativní dokumenty, učební a studijní plány a z nich vycházející učební osnovy, určovaly jednotným a všeobecně závazným způsobem veškeré aspekty výuky,

práce škol i jednotlivých učitelů. Byly tak omezeny pedagogické inovace, pestrost obsahu výuky, individualizovaný přístup k žákům a do jisté míry i tvořivá práce pedagogů. V rámci transformačního úsilí jsou proto hledány takové oblasti vzdělávání, které budou rozvíjet hodnoty, postoje a širší kompetence žáků podstatné pro život a učení v budoucnu. Výstižně to komentuje E. Walterová (1991, s. 28), která říká: „za jádro obsahu vzdělávání, jeho podstatné oblasti by mělo být považováno to, co je podstatné pro život a existenci člověka v současnosti i každé alternativě budoucnosti...“ Reformní proces v oblasti obsahu a organizace vzdělávání, který byl zahájený v roce 1990 v souvislosti s celkovými koncepčními a strukturálními změnami vzdělávací soustavy, byl charakteristický zcela odlišným přístupem, než jak tomu bylo v letech minulých. Nový přístup se vyznačoval tím, že byla posílena koncepční úloha škol. Státní správa se do značné míry omezila na vytvoření legislativního rámce a dalších obecně závazných pravidel pro rozvoj vzdělávací nabídky. Novela školského zákona v roce 1990 vymezila první kroky liberalizace obsahu a organizace vzdělávání v regionálním školství. Školy získaly pravomoc formulovat a realizovat vlastní strategie rozvoje vzdělávací nabídky, přizpůsobovat obsah vzdělávání určený schválenou pedagogickou dokumentací. Byly uvolněny učební plány, posíleny pravomoci ředitelů škol v rozhodování o tom, kterým předmětům se bude vyučovat (možnost – upravit učební plán v rozsahu 10 % hodinové dotace, upravit obsah učebních osnov jednotlivých předmětů v rozsahu 30 % hodinové dotace), současně byla dána volnost v používání učebnic a učebních pomůcek. /Walterová, E. Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě 1994/.

Za jeden z nejucelenějších projektů školské reformy lze považovat rozsáhlou expertní studii *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*. Tuto studii vypracoval tým Pedagogické fakulty UK v Praze pod vedením tehdejšího děkana fakulty J. Kotáska. Tento projekt a projekt zpracovaný skupinou NEMES je nejkomplexnější a vychází z analýzy klíčových trendů vzdělávací politiky a vývoje vzdělávacích soustav ve vyspělých demokratických zemích a z kritického posouzení domácí situace. Projekt NEMES (Hausenblas, O., 1995) nabídl koncepci obsahu vzdělávání, kterou tvořilo pět vzdělávacích oblastí: dorozumívání, osobnost, příroda a

technika, společnost, matematika, pro každou z těchto oblastí byly navrženy specifické cíle vzdělávání.

## 1.2 Kurikulární reforma

Formování vzdělávací politiky probíhalo v letech 1990-1995 ve vzájemném vztahu s vývojem sociálně-ekonomického prostředí. Významnou roli také sehrál příliv zahraničních zkušeností a řada doporučení významných mezinárodních institucí. Prvním oficiálním rozpracováním programového prohlášení vlády ČR z července 1992 se stal dokument „**Kvalita a odpovědnost**“ zpracovaný MŠMT v roce 1994. Dokument formuloval vzdělávací politiku MŠMT, určoval hlavní směry a cesty uskutečňování a vymezoval nejdůležitější nástroje, o které se hodlá opírat. Při zpracování vycházelo MŠMT z představy o poslání vzdělávací soustavy a o významu vzdělání pro společnost i jedince. V diskusi, která na základě tohoto dokumentu následovala, směřovalo úsilí školské veřejnosti k vytvoření materiálu, který by nastínil budoucí rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti. Dokument měl zároveň vymezit cíle, ke kterým by měla činnost škol a školských zařízení směřovat a mechanismy, kterými uvedených cílů dosáhnout.

V roce 1995 byl zveřejněn **Standard základního vzdělání**, který byl prezentován jako „nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání“. Dokument obsahoval soubor společensky žádoucích cílů, přiměřených věkovému stupni na zralosti žáků a i představám o vzdělanostním a osobnostním profilu absolventa základního vzdělávání. *Standard základního vzdělání* přinesl do oblasti vzdělávání v České republice některé nové tendence. Šlo zejména o nové pojetí kurikulární politiky. Po dlouhém období centrálně a direktivně stanovených cílů a obsahu vzdělávání v podobě závazných, normativních a detailně propracovaných osnov představuje *Standard základního vzdělávání*, jako rámcový základ vzdělávání, základní mantinely pro práci škol a sjednocující rámec na celostátní úrovni v podmínkách decentralizovaného a diverzifikovaného školství. Bohužel s odstupem času bylo možné konstatovat, že reálný vliv tohoto dokumentu na praktické dění ve školách byl minimální. V návaznosti na *Standard základního vzdělávání* byly v letech 1996 až 1997 schváleny vzdělávací programy pro základní vzdělávání, které



nahradily dosavadní učební osnovy a učební plány: Obecná a občanská škola, časově druhým vzdělávacím programem byl program Základní škola zpracovaný Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a Národní škola. Zaměřme se na některé aspekty vzdělávacího programu **Obecná škola**, díky kterému se **dramatická výchova** stala oficiální součástí vyučování na základní škole. Pro tento vzdělávací program je charakteristické upřednostnění antropologického zřetele před scientistním. Základním východiskem pro volbu obsahu a strategií vyučování a pro výši požadavků jsou potřeby a věkové i individuální možnosti žáků. Důraz je kladen na význam přiměřenosti nároků na dítě, význam dětské zkušenosti a smyslového vnímání v poznávacím procesu, důležitost činnostních metod a prožitkového učení. Akcentováno je osobnostně rozvíjející pojetí základní školy, jejímž hlavním cílem je celková kultivace dětské osobnosti. Právě vzhledem k potřebě posílit osobnostní a sociální rozvoj žáků jako důležitý aspekt vzdělávání začleňuje do povinného vzdělávání Vzdělávací program Obecná škola zcela nově předmět **dramatická výchova**. Pro tento předmět formuluje cíle, obsah a očekávané výsledky vzdělávání a vytváří tak jeho koncepci na prvním stupni základní školy. O významu tohoto předmětu Vzdělávací program Obecná škola říká: „Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce“ (s. 155). Osobnostní a sociální rozvoj osobnosti žáka tvoří v dramatické výchově dvě základní složky, které se vzájemně prostupují. Z hlediska osobnostního rozvoje dramatická výchova usiluje o rozvoj vnímavosti žáka, jeho schopnosti objevovat sama sebe i okolní svět, jeho soustředěnosti, tvořivosti, obrazotvornosti, ale také rytmického cítění, pohybových či komunikačních dovedností. Z hlediska sociálního rozvoje dramatická výchova u žáků usiluje o rozvoj schopnosti kontaktu a komunikace, schopnosti naslouchat, vcítit se do situace či prožívání druhých lidí, dovednosti spolupracovat, řešit konflikty, orientovat se v mezilidských vztazích, rozhodovat se, jednat odpovědně atp. Přestože je dramatická výchova ve Vzdělávacím programu Obecná škola začleněna mezi tzv. základní předměty, škola ji uvádí do učebního plánu jen tehdy, pokud má pro ni odborně připraveného učitele. Jen tak je totiž možné zajistit naplňování jejích cílů a úkolů. Osnovy, které vymezují obsah vzdělávání, poskytují učiteli představu, jakým směrem by se měla dramatická výchova ubírat,

zároveň však umožňují učitelé vytvářet si vlastní vzdělávací plány, které bude přizpůsobovat individuálním zvláštnostem, potřebám a zájmům konkrétních žáků. Pokud jde o vlastní realizaci dramatické výchovy, ta může mít formu samostatného předmětu, ale také bloku, který bude dramatickou výchovu propojovat s ostatními vyučovacími předměty. Ve Vzdělávacím programu Občanská škola zůstal tento předmět nepovinným.

V roce 2001 byla vytvořena a přijatá napříč politickým spektrem – ucelená koncepce vzdělávací politiky - „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)**“.

Tento dokument zdůvodňuje nezbytnost změn, stanoví cíle dalšího vývoje vzdělávací politiky, analyzuje a hodnotí jednotlivé oblasti vzdělávací soustavy a formuluje hlavní koncepční linie rozhodující pro její další rozvoj. Bílá kniha je následně realizována prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy jak na republikové, tak na krajské úrovni. Hlavní cíl reformy má být přechod od centrálního řízení škol k jejich spolurozhodování při výchovném procesu, změna orientace výuky od předávání hotových poznatků k jejich samostatnému vyhledávání, hodnocení a praktickému využívání. Důležitým cílem vzdělávání je rozvoj klíčových kompetencí žáků, které se zaměřují v souladu s celoevropským trendem na schopnost učení se, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a kooperaci. Ostatní kompetence rozvádějí konkrétní specifika jednotlivých vzdělávacích oblastí. Obory výtvarná, hudební a **dramatická výchova** spadaly až dosud pod společný název estetická výchova, který sice zdůrazňoval jejich výchovný aspekt, avšak na úkor jejich specifického poslání v oblasti poznání, hodnocení a komunikace. Nové označení oblasti **Umění a kultura** využívá jistého respektu, který tento pojem u odborné i širší veřejnosti využívá k zvýšení prestiže celé oblasti. Nadto umožňuje její nový obsah značnou variabilitu přístupů jak v náplni, tak v učebních metodách a formách.

Školská reforma v souladu s vymezením v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice se odehrává zejména na úrovni změn cílů a obsahů vzdělávání. *„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě*

*pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s.14)

Hlavním cílem vzdělávání se stává rozvoj životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové – umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, nést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na vzdělávání. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti. Kurikulární reforma, kterou české školství prochází je zásadní a mění základní cíle vzdělávání a nahrazuje tradiční pojetí zaměřené na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě.

Cílem reformy je dospět k takovým atributům kvality, aby vzdělávání bylo otevřeno životu a ukazovalo žákům cestu k plnohodnotnému životu, aby nebylo jenom přípravou pro zaměstnání a trh práce. Škola by měla být světem žáků, v němž se učí žít. V rámci vzdělávacího procesu by u žáků měla být probouzena touha a přání uspokojovat své rozmanité potřeby a zájmy. Vzdělávání by mělo být diferencované a mělo by dokázat umožňovat různé vzdělávací cesty. Hlavní důraz by neměl být kladen na pamětní učení, memorování a předávání hotových poznatků, ale měly by se rozvíjet schopnosti, dovednosti, tvořivost, fantazie, s čímž souvisí výběr vhodného učiva. Vzdělávání by mělo být schopno sebereflexe, tzn. klást otázky po smyslu vzdělání, čemu je třeba se naučit a proč, co je důležité apod. V neposlední řadě je důležité u žáků rozvíjet občanství, podporovat u rodičovské veřejnosti participaci na životě školy, je tedy důležité, aby vzdělávání bylo spjata s životem místní komunity. (Kulatý stůl ke vzdělávací politice 20. 10. 2005 – podle J. Vašutové)

Východiskem jsou především čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století, které byly formulovány ve zprávě mezinárodní komise UNESCO *Vzdělávání pro 21. století*. Tyto pilíře byly základem pro vytvoření vzdělávacího kurikula a charakterizují, jak má být vzdělávání pojímáno: Vzdělání má zajistit dostatečnou

oporu každému jedinci v měnící se společnosti. Účastník procesu vzdělávání se učí poznávat spojováním dostatečně širokých obecných znalostí a má příležitost pracovat v malém počtu vzdělávacích oblastí do hloubky. Zároveň to znamená, že si jedinec osvojuje takový způsob učení, aby mohl těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života. Jedinec se učí jednat tak, aby byl schopen osvojit si nejen profesní dovednosti, ale rovněž aby se dokázal vyrovnávat s různými situacemi a zvládl pracovat v týmech, učil se jednat v podmínkách a učil se různým sociálním a pracovním činnostem, které mladí lidé vykonávají. Takové zkušenosti lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce. Důležité je učit se žít společně a rozvíjet tak pochopení pro ostatní lidi a přijímat myšlenky vzájemné závislosti, podílet se na společných projektech a učit se zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu a vzájemného porozumění a míru. Snažit se být, úspěšně rozvíjenou a samostatnou osobností, která je schopna jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

Vzdělávání nesmí v této souvislosti zanedbat žádný z aspektů osobnostního potenciálu: paměť, myšlení, estetický smysl, fyzické vlastnosti a komunikaci.

*(Učení je skryté bohatství, 1996 - DELORS J. (ed.): Learning: The treasure within)*

### **1.3 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů**

Zásadní průlom v kurikulární reformě škol představuje přijetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen zkratka RVP ZV), který naplňuje principy nové kurikulární politiky stanovené v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize). V souladu s touto novou kurikulární politikou, která počítá s realizací víceúrovňového systému vzdělávacích programů, je RVP ZV centrálně stanoveným kurikulárním dokumentem, na jehož základě si školy vytvářejí vlastní vzdělávací programy (resp. školní vzdělávací programy) uzpůsobené konkrétním žákům, podmínkám a

záměrům školy. Stát již dnes nevynezuje detailní požadavky na vzdělávání (Krejčová, V. 2005)..

Vytvoření RVP ZV je ukotveno v zákoně č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Od školního roku 2007/2008 proto RVP ZV vstupuje po pilotním ověřování do všech škol (resp. do prvních a šestých ročníků povinného vzdělávání.)

Východiskem RVP ZV je celoživotní učení jedince, které se stává jeho potřebou a nutností pro celoživotní uplatnění ve společnosti a profesním životě. Celoživotním učením jedinec rozvíjí své možnosti, ovlivňuje svoji budoucnost, další učení a seberealizaci. Jádrem RVP ZV se proto stává rozvoj **klíčových kompetencí**, které jsou vnímány jako „neopomenutelný základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu“ (s. 6) a získávání jen skutečně důležitých vědomostí a dovedností upotřebitelných v praktickém životě. Z hlediska obecných cílů vzdělávání RVP ZV hovoří o takových oblastech rozvoje osobnosti jedince, jako motivace, tvořivost, logické myšlení, vnímavost, odpovědnost, tolerantnost, ohleduplnost, ale také komunikace, spolupráce a řešení problémů (s. 4).

RVP ZV navozuje tendence, které zohledňují při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků. Při jeho naplňování je umožněno uplatnit variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky. Je vytvářen prostor pro širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků. Důraz je kladen na to, aby se v rámci vzdělávacího procesu vytvářelo příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. Prosazovány jsou změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení. RVP ZV podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Všechny tyto uváděné aspekty pomáhají vytvářet podmínky pro zařazení výukového předmětu **dramatická výchova** a strategie dramatické výchovy mohou být jednou z cest k naplnění mnoha vytyčených cílů RVP ZV.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání svými východisky přináší do našeho vzdělávacího systému nové progresivní podněty. Jeho hodnota spočívá zejména v důrazu na rozvoj klíčových kompetencí. Zavedení rámcových programů předpokládá změnu v pojetí práce učitele, pro kterou je klíčová nová didaktická koncepce výuky, neboť tu považujeme za hlavní nástroj pro přeměnu encyklopedického vzdělávání.

RVP ZV má mimořádný význam pro skutečnou vnitřní proměnu škol, neboť učitelé při tvorbě školního vzdělávacího programu společně hledají shodu v pojetí hodnot ve vzdělávání, diskutují o smyslu a klíčových cílech, konkrétních metodách a strategiích učení, tvoří specifickou podobu školy na základě reflexe místních podmínek a konkrétních žáků, rodičů a učitelů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se stal východiskem pro zpracování jednotlivých školních vzdělávacích programů (dále ŠVP ZV), které jsou pro učitele jednotlivých škol závazné a nahrazují tak stávající vzdělávací programy. ŠVP ZV jsou otevřené dokumenty, znamená to, že podle měnících se podmínek a možností je mohou základní školy vhodným způsobem doplňovat a dotvářet. ŠVP ZV jsou také veřejné dokumenty, což umožňuje především rodičům žáků informovat se o možnostech vzdělávání na konkrétní škole a rozhodovat se podle nabídky škol pro vzdělávání svých dětí. Proto je velmi důležité, že tvorbu RVP ZV doprovázel projekt ověřování tvorby vlastních školních vzdělávacích programů, na němž se podílelo více než čtyřicet základních škol, z nichž deset základních škol od školního roku 2003/2004 ověřovalo také část výuky podle vlastního ŠVP ZV. Projekt ověřování je považován za velice cenný, neboť autoři RVP ZV získali důležité postřehy ze strany učitelů a mohli jejich připomínky, poznámky a názory zapracovávat do dokumentu tak, aby v budoucnu lépe vyhovoval široké pedagogické veřejnosti a nestal se pro učitele příliš svazující.

Za podpory MŠMT a za spolufinancování Evropského sociálního fondu se uskutečnil Projekt Z, jehož cílem bylo ověřit na 16 základních školách jak je realizována výuka podle jejich vlastního školního vzdělávacího programu. Realizací tohoto projektu byl pověřen Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Smyslem projektu bylo získat poznatky a zkušenosti z výuky podle ŠVP ZV v pilotních školách a podpořit tak ostatní základní školy při tvorbě ŠVP ZV i při

jeho zavádění do praxe. V rámci projektu bylo rovněž vytvořeno několik pracovních skupin. Skupina zabývající se problematikou klíčových kompetencí sestavila příručku Klíčové kompetence v základním vzdělávání, která vysvětluje školám, jak je možné klíčové kompetence chápat, jak s nimi pracovat a jak je možné postupovat ve výuce při jejich rozvíjení. Dalším z cílů projektu bylo vytypovat na pilotních školách příklady dobré praxe. Jejich podrobným popsáním vznikla Příručka dobré praxe. Příručka příkladů dobré praxe vznikla především díky zkušenostem těchto škol, které poskytly své nápady a předaly je touto formou ostatním školám. (Zpravodaj VÚP č.3/2007)

## 2 Klíčové kompetence

Jedním ze zásadních pojmů Rámcového vzdělávacího programu jsou klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou důležitým konceptem dizertační práce, proto jim nyní bude věnována pozornost.

Ve 20. století došlo v celé Evropě k radikálním změnám, které zasáhly oblast kulturní, politickou, hospodářskou i oblast životního prostředí. Nastal vědecký a technický pokrok, který měl za následek rozvoj větší spolupráce mezi jednotlivými státy Evropy a vyvolání mezinárodní konkurence. Jednotlivé státy byly nuceny rychle a spolehlivě reagovat na zvyšující se nároky, aby mohly zajistit sociální a ekonomický růst. S tím souvisí uvědomování si osobního a profesního rozvoje jedinců, kteří podporují a stimulují sociální, ekonomický a technický pokrok. Jedince je proto nutné vybavovat stále dalšími a novými vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro vlastní rozvoj i rozvoj společnosti. Vědomosti a dovednosti začíná dítě získávat již v předškolním věku, k jejich intenzivnímu rozvoji dochází v procesu základního vzdělávání, středního, popřípadě vysokého vzdělávání a pokračuje formou celoživotního učení. (Kargerová, 2008, s. 10)

Evropské země se začaly podrobněji zabývat těmi kompetencemi, které budou pro jedince potřebné, a proto jsou nazvány klíčové. Nejde pouze o vymezení jednotlivých kompetencí, ale také o to, kde a jak se budou vybrané kompetence utvářet. Cílem školských systémů v evropských zemích je připravit mladé lidi na život v rozvíjející se společnosti, která na jedince klade stále větší nároky, ale také nabízí různé příležitosti pro sebeuplatnění. Mladí lidé by měli být připraveni těchto příležitostí využít ve prospěch svůj i celé společnosti, měli by být schopni využívat osvojených vědomostí a dovedností, přijímat podněty z okolí, umět se přizpůsobit měnícím se podmínkám a být schopni se dále zdokonalovat a vzdělávat. Z tohoto důvodu došlo k přezkoumání obsahu vzdělávání, vyučovacích metod, organizačních forem a ke zvýšení zájmu o klíčové kompetence, které se ukázaly být nezbytné pro celoživotní vzdělávání a zapojení se do aktivního života ve společnosti.

V letech 1998 – 2002 byl ve snaze definovat nové cíle vzdělávání v kontextu potřeb dynamicky měnící se ekonomiky a společnosti realizován pod



záštitou Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) mezinárodní projekt nazvaný „Definování a výběr klíčových kompetencí“ ( Definition and Selection of Key Cmpetencies – DeSeCo) podporovaný i dalšími mezinárodními organizacemi či subjekty (UNESCO, Světová banka U.S. Department od Education). Výsledkem tohoto projektu bylo definování tří kompetencí označených rovněž za klíčové, a to jak z pohledu jedince, tak i celé společnosti. Smyslem zvoleného přístupu definovat obecné cíle vzdělávání v podobě kompetencí bylo, jak realizátoři projektu uvádějí, zdůraznit funkční podstatu využívání znalostí a základních dovedností v nejrůznějších sociálních situacích, prostředích, životních etapách člověka, toto využívání je možné jen za předpokladu zapojení dalších osobnostních a sociálních prvků osobnosti jedince, jako je motivace, hodnotová orientace, postoje, osobnostní vlastnosti, sociální dovednosti.

Z tohoto pohledu pak byly jako výsledek celého projektu definovány tři klíčové kompetence – autonomně jednat, fungovat v sociálně heterogenních skupinách, interaktivně používat nástroje.

**Autonomním jednáním** se v tomto konceptu rozumí takové jednání, při kterém jedinec v souladu s prostředím, kterým je obklopen, včetně sociálního prostředí, ovlivňuje a realizuje svůj rozvoj, vyjadřuje své zájmy a naplňuje své potřeby. Autonomní jednání znamená, že *„jedinci prostřednictvím uplatňování kontroly nad svými životními a pracovními podmínkami a prostřednictvím aktivního přístupu ke svému životu realizují svůj život smysluplným způsobem.“* (Definition and Selection of Competencies, Strategy Paper, 2002, s. 12).

Kompetence **fungovat v sociálně heterogenních skupinách** má umožnit jedinci efektivně navazovat vztahy se svým okolím, a to i s takovým, které je ekonomicky, sociálně či kulturně odlišné. V dokumentu se uvádí, že *„Vstupovat a jednat v sociálně heterogenních skupinách se skládá z několika komponentů. Jedním z důležitých je i porozumění odlišným rolím druhých. Dalším je pak vyjednávání konfliktních zájmů s cílem nalézt vzájemně akceptovatelná řešení, demokratické jednání ve skupinách, vyjednávání a vytváření pravidel přesahující kulturní odlišnosti a budování vůle rozvíjet společenské strategie.“* (Definition and Selection of Key Competencies, s12).

Třetí klíčová kompetence **interaktivně používat nástroje** je v tomto

konceptu vnímána velice široce. Interaktivně používat nástroje totiž neznamená pouze základní dovednost používat nejrůznější materiální (např. informační a komunikační technologie) a sociokulturní (např. jazyk, informace) nástroje, ale především porozumění, jaké možnosti přinášejí tyto nástroje při navazování vztahu se svým okolím, komunikaci, řešení problémů či dosahování vlastních cílů. „*Nástroj není pouze pasivní zprostředkovatel, ale součást aktivního dialogu mezi jedincem a jeho prostředím.*“ (Definition and Selection of Competencies, Strategy Paper, 2002, s. 13).

V současné době probíhá mnoho diskuzí na téma klíčové kompetence. Jde především o určení takových vědomostí, dovedností, schopností, způsobilostí a postojů, které umožní jedincům aktivně se zapojit do společenského, kulturního, politického i ekonomického dění.

## **2.1 Vymezení pojmu a definice**

Řada odborníků v oblasti sociologie, pedagogiky, filozofie, psychologie a ekonomie se pokoušelo definovat pojem kompetence. Výsledky těchto snah ovlivnilo jejich vzdělání a kulturní jazykové zázemí. Nejznámější je určitě soubor 39 klíčových kompetencí spojených do sedmi skupin (učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikace a kooperace, práce, adaptace) vypracovaný již v roce 1996 skupinou expertů Rady Evropy.

Pojem „kompetence“ v pedagogickém smyslu byl původně zaveden v teorii odborného vzdělávání a byl používán především v kontextech zaměstnanecké politiky. Zde se pojem kompetence chápe jako „schopnosti nebo způsobilosti něco dělat nebo také způsobilost k určité činnosti. Tedy jako schopnost provádět činnost na stanovené úrovni (Kofroňová 2004). Jde tedy o profesní dovednosti, při nichž se dovednosti chápou jako „kvalifikace“ (Descy, Tessaring 2001). Proto je v této oblasti vymezení kompetencí jednodušší v oblasti vzdělávání dospělých, než je tomu ve vzdělávání žáků.

Podle německých pedagogů Belze a Siegriesta klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. Klíčové kompetence jsou zde označovány jako klíčové kvalifikace (Schlüsselqualifikationen) a jsou definovány jako: „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které se nevztahují pouze k jedné činnosti, ale*

*představují nadprofesní metakompetence, které umožňují flexibilně reagovat a úspěšně zvládat neočekávané životní a profesní situace.*“ (Belz, Siegrist 2001)

Tito němečtí autoři přispěli do diskuse o definování pojmu klíčových kompetencí výraznou měrou, na klíčové kompetence pohlížejí nejen z úhlu normativně - popisného obsahu, ale berou zřetel také na různé učební postupy a relevantní učební podmínky, které jsou potřebné k jejich dosažení. Pozoruhodný a velmi cenný koncept klíčových kompetencí nabízí jejich kniha „Klíčové kompetence (původní německý termín je Schlüsselqualifikationen - klíčové kvalifikace), která vychází z oblasti vzdělávání dospělých (Belz, Siegrist 2001).

Pojem kompetence se pokusilo definovat mnoho dalších odborníků. J. Coolahan navrhl na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích nahlížet na klíčové kompetence jako na schopnosti založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích.

Co se týče terminologie vztahující se ke klíčovým kompetencím, její utváření v českém vzdělávacím systému bylo postupné. Ve Standardu základního vzdělávání (1995) jsou kompetence žáků vymezovány jakožto „*způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích*“. Na to navazující Vzdělávací program Základní škola (1996) podrobně vyjmenovává kompetence jakožto „*způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu*“. RVP ZV přináší pojem klíčové kompetence, přičemž tento pojem definuje nadpředmětově a průřezově. Jak však upozorňují různí autoři (SKALKOVÁ 2005, SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, PRŮCHA 2005), na rozdíl od zahraničních zkušeností nebyla provedena analýza koncepce klíčových kompetencí ani jejich vztahu k obsahu vzdělávání.

## **2.2 Klíčové kompetence v pojetí RVP ZV**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (RVP ZV 2005, s. 14). Přestože je pojetí klíčových kompetencí rozdílné, shodují se odborníci na tom, že má-li jít o kompetenci klíčovou neboli základní, musí být

pro každého jedince i pro společnost nezbytná a prospěšná.

Zásadní myšlenkou RVP ZV je, že základní vzdělávání má „*žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“ (RVP ZV 2005, s. 14). Klíčové kompetence pojímá tak, že „*nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze ji získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“ (RVP ZV, 2005, s. 14) *Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno „jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“ (RVP ZV 2005, s. 14)

Osvojení a rozvoj klíčových kompetencí je v RVP ZV pokládán za primární cíl vzdělávání. Přestože rozvoj klíčových kompetencí je v RVP ZV popisován jako proces nepřetržitý, celoživotní, uskutečňující se od počátečního vzdělávání pro další formy učení jedince v průběhu jeho osobního, občanského a pracovního života, význam povinného vzdělávání je spatřován v tom, že představuje první systematické osvojování klíčových kompetencí. Klíčové kompetence ovlivňují cíle, obsah a pojetí všech vzdělávacích oblastí, strategie výuky, metody a formy práce, doslova procházejí celým školním kurikulem.

RVP ZV vymezuje šest klíčových kompetencí, které se vzájemně prolínají a doplňují. Jmenovitě je to kompetence ***k učení***, ***kompetence k řešení problémů***, ***komunikativní kompetence***, ***sociální a personální kompetence***, ***občanská kompetence a pracovní kompetence***.

Všechny klíčové kompetence jsou v RVP ZV specifikovány v rovině očekávané úrovně, kterou by měl žák dosáhnout na konci povinného vzdělávání. Obecně jsou popisovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (s.6).

Nyní pojmenujeme konkrétní schopnosti, dovednosti postoje, kterými by měl žák z pohledu klíčových kompetencí disponovat na konci povinného vzdělávání.

V případě **kompetence k učení** RVP ZV očekává, že žák na konci

povinného vzdělávání bude schopen využívat vhodné strategie učení, plánovat jej a organizovat. Dále bude schopen samostatně pozorovat, experimentovat, při učení vyhledávat a využívat informace a kriticky je posuzovat, propojovat poznatky z různých vzdělávacích oblastí a dokázat uvádět věci do souvislostí a hledat vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi. Z pohledu **kompetence k řešení problémů** žák na konci povinného vzdělávání bude schopen vnímat a rozumět nejrůznějším problémovým situacím promýšlet a plánovat způsob jejich řešení. Při řešení problémů bude využívat své znalosti a dovednosti, vyhledávat informace, kriticky je posuzovat, volit vhodné způsoby řešení a ověřovat správnost řešení. Z pohledu **komunikativní kompetence** žák na konci povinného vzdělávání formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, naslouchá druhým, zapojuje se do diskuse, argumentuje. Rozumí různým typům sdělení, pracuje s informačními a komunikačními technologiemi, získané komunikativní dovednosti využívá při spolupráci. S komunikativní kompetencí velmi úzce souvisí **sociální a personální kompetence**. Z jejího pohledu žák na konci povinného vzdělávání dokáže spolupracovat ve skupině, přispívat do diskusí, poskytovat pomoc či respektovat a oceňovat zkušenosti a přínos druhých. Dokáže vnímat sebe sama pozitivně a ovlivňovat vlastní rozvoj. V případě **občanské kompetence**, kterou by si žáci měli také osvojit, podle RVP ZV žák na konci povinného vzdělávání zná svá práva a povinnosti, dokáže respektovat vnitřní hodnoty a přesvědčení druhých lidí, rozhodovat se a chovat odpovědně. Je schopen chránit kulturní a historické dědictví, chápat základní ekologické souvislosti či rozhodovat se v zájmu trvale udržitelného rozvoje. Z hlediska **pracovní kompetence** žák na konci povinného vzdělávání dokáže plnit své povinnosti a závazky, využívat znalosti a zkušenosti pro vlastní růst a přípravu povolání, rozvíjet své podnikatelské myšlení, dodržovat pravidla ochrany zdraví a životního prostředí.

### 2.3 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím očekávaných výstupů

Záměrem autorů RVP ZV bylo formulovat očekávané výstupy tak, aby k rozvíjení klíčových kompetencí docházelo jejich dosažením. Jejich předpokladem zřejmě je i myšlenka, že při osvojování očekávaných výstupů

budou voleny takové vzdělávací postupy, které povedou k budování klíčových kompetencí. Problém však nastává v tom, že očekávané výstupy jsou formulovány velmi nekonsistentně. Některé očekávané výstupy skutečně podporují utváření klíčových kompetencí. Jako příklad uvádíme v pořadí X. očekávaný výstup Komunikační a slohové výchovy 2. období: „*Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti.*“ (RVP ZV 2005, s. 22) Prostřednictvím dosažení tohoto očekávaného výstupu žák naplňuje postupně **kompetenci k učení**, neboť vybírá vhodný způsob sestavení osnovy podle časové posloupnosti, třídí informace získané z textu určeného k vyprávění, uvádí okolnosti děje do souvislostí a používá termíny uvedené v textu. **Kompetenci k řešení problémů** utváří žák vyhledáváním vhodného způsobu sestavení osnovy potřebné pro vyřešení problému, kterým se stává vyprávění podle osnovy s dodržáním časové posloupnosti. Při několikatém opakování řešení problému tohoto typu žák posuzuje svůj pokrok a osvědčený způsob řešení aplikuje na podobné případy. **Kompetence komunikativní** je utvářena schopností žáka formulovat své myšlenky, a to v písemné i mluvené podobě. Žáci se učí souvislému a kultivovanému vyjadřování, a zároveň schopnosti naslouchat druhým, snažit se porozumět názorům spolužáků a vhodně sdělit své názory, i když jsou v rozporu s názory ostatních. Prostřednictvím tohoto očekávaného výstupu získávají žáci schopnost porozumění textům různého typu (obrázková i písemná osnova, písemný i mluvený projev) a schopnost zapojení se do společenského dění prostřednictvím svých vyjadřovacích schopností. Pro účinnou a rychlou komunikaci se učí žáci v hodinách českého jazyka využívat počítače, prostřednictvím nichž pak mohou spolupracovat se spolužáky i s učiteli. **Kompetence sociální a personální** se utvářejí získáváním sebedůvěry a samostatnosti při tvorbě vlastních textů. Žáci dosahují pocitu sebeuspokojení při dosažení stanoveného cíle, dokáží ocenit vlastní dílo a zároveň získávají sebeúctu. **Kompetence občanská** je prostřednictvím tohoto očekávaného výstupu utvářena pomocí rozvíjení tvořivosti při sestavování obrázkové osnovy a při přípravě a realizaci mluveného či psaného projevu. Pokud žák prezentuje vlastní text v rámci různých významných příležitostí (vernisáž, koncert apod.), zapojuje se tím do kulturního a společenského dění, utváří se tím také občanská

kompetence. Žáci sestavují osnovu, vytvářejí vlastní mluvený a písemný projev, který splňuje kritéria funkčnosti a kvality, stává se určitou hodnotou nebo výsledkem činnosti, kterou žák chrání, a tím se začíná postupně utvářet také **kompetence pracovní.**

## **2.4 Klíčové kompetence ve vztahu k dramatické výchově**

Abychom se mohli zaměřit na pojednání klíčových kompetencí ve vztahu k dramatické výchově, je nezbytně nutné si pojmenovat, čím dramatická výchova je, co přináší do pedagogického procesu. Existuje mnoho odborných pramenů, které nám pomohou dramatickou výchovu charakterizovat a vymezit její obsah.

Jaroslav Provazník hovoří o dramatické výchově jako o jednom z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční). Nazývá dramatickou výchovu pedagogickou disciplínou, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, protože pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi v nichž se mezilidské vztahy projevují a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní „jako“; podstatou této přeměny je jednání, jímž se účastníci hry a vše, co je její součástí (prostor, předměty, zvuky), stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět – dramatické postavy, děje a prostředí – a vědomě s ním pracovat.

Dramatická výchova je učení realizovaným přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životních zkušeností tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí.

Dále můžeme tento obor označit jako systém činností, které jsou cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků (vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt; specifickým typem projektu je tzv. školní nebo také procesuální drama, které zpracovává buď příběh, nebo nabízí prozkoumávání určitého problému).

Součástí dramatické výchovy je rovněž: – proces tvorby jevištního – divadelního (činoherního i loutkového) nebo přednesového – tvaru (inscenace) případně i jeho veřejné předvedení (představení), nikoliv však jako cíl práce s dětmi, ale jako prostředek výchovného a vzdělávacího procesu. (Provazník, 1995, s. 1)

Krista Bláhová konstatuje, že dramatická výchova jako vyučovací předmět se

nejvíce přibližuje estetickým výchovám a společenskovedním oborům a mnohem komplexněji ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka. Za její podstatu považuje hru, jednání, konání, akce, při kterých má poučený pedagog možnost stavět na zkušenostech žáků, přičemž orientuje vyučování na jejich aktivní činnost, jejich vlastní zkoumání a objevování. (Krista Bláhová, 1996)

V souladu s terminologií RVP ZV a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnazijní vzdělání pojímá Silva Macková dramatickou výchovu jako vyučovací předmět na úrovni základních škol. Obsah tohoto předmětu vychází z dramatického umění. Výraznější akcentaci důrazu na vzdělávací dramatický obsah nalézá Macková až na úrovni gymnázií a základních uměleckých škol, kdy je pro vyučovací předmět zvolen název dramatický obor. V tomto případě mluvíme o učení se dramatickému umění, o dramatickém umění a dramatickým uměním. (Silva Macková, 2004)

Eva Machková pojednává dramatickou výchovu jako učení, které pracuje se zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Dramatickou výchovu označuje jako pedagogický proces, který 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. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“ (Eva Machková, 2007, s. 32)

Dramatická výchova rozvíjí v prvé řadě kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa. Z tohoto hlediska mluvíme o **kompetenci vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění** a seznámit se s jeho podstatou a zákonitostmi, dokázat se orientovat v žánrech dramatického umění, seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla. Je nutné, aby tato kompetence byla rozvíjena v rámci průřezových témat a v jiných předmětech vzdělávacího programu, neboť pedagogický proces realizovaný v rámci předmětu dramatická výchova je prioritně zaměřen na využívání divadelních prostředků a prostředků dramatického umění k tomu, aby z jiných úhlů mohli žáci prozkoumat fikci, příběhy, témata z reálného života, nebo



okolnosti aktuálních situací. Žák by díky tomuto procesu měl porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním. Prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy. Důležité je zaměření se na schopnosti pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat. Prioritní je, aby v rámci předmětu dramatická výchova se žák naučil využívat základní prostředky dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky. A to vše v tvůrčím procesu, který ho vede k tomu, aby byl aktivním a tvořivým člověkem a také kultivovaným a vnímavým divákem. Vedle toho však může dramatická výchova sehrát v moderní škole významnou roli jako obor, který sdílí mnohé kompetence formulované autory RVP ZV jako klíčové nebo je podstatně rozvíjí.

Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP ZV, se dramatická výchova přímo váže na **kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální**. Z podstaty dramatické výchovy vyplývá, že právě tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou vlastní doménou dramatické výchovy. V **rolové hře**, základní metodě DV, při níž žáci jednají za různé postavy, a to i takové, které mohou být zcela cizí jejich naturelu, názorům a zkušenostem, mají 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. Přírozenou součástí dramatické výchovy jsou také diskuse a reflexní dialogy. Aktéři procesu komunikují v roli i mimo ni, učí se vhodně argumentovat a obhajovat své názory. K dramatické výchově rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů (včetně textů uměleckých) a jejich aktivní interpretace (nikoliv mechanická reprodukce), zvládání a dešifrování gestikulace, nonverbální i verbální komunikace. Základní podmínkou výuky dramatické výchovy a většiny dramaticko-výchovných aktivit je spolupráce s ostatními lidmi. Bez ní je dramatická výchova jakožto obor, založený na komunikaci a kooperaci, nepředstavitelný. (Provazník, J. 2006, s 10)

Dramatická výchova cíleně pracuje s konflikty a vede k experimentaci s jejich různými řešeními, využívány jsou v tomto procesu prostředky a postupy divadelního umění. Přestože je vše realizováno v bezpečí fikce, je

zprostředkovaná možnost získávat 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. Cílem takto koncipovaného procesu je to, aby si žáci dokázali uvědomovat zodpovědnost za svá rozhodnutí, jsou vedeni k hodnocení svých činů. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají (podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám) a je u nich efektivně podporována schopnost se jim bránit (schopnost rezilience, tedy schopnost odolávat vnějším tlakům). Důležitou součástí dramatické výchovy, vedle rozvoje specifických dovedností (psychosomatických, herních a sociálně komunikačních), je proces dramatické a jevištní tvorby, ideou je, aby součástí procesu byla též tvorba inscenační, ale pro tvorbu tohoto typu nejsou často v rámci vzdělávacího programu na jednotlivých základních školách vytvořené podmínky, kterými je dostatečná časová dotace a vhodná organizace výuky. Nezbytnou podmínkou, která je formulována autory RVP ZV v **kompetenci k učení** a v **kompetenci k řešení problémů** je vyhledávání a třídění informací. V procesu dramatické tvorby se žák učí zkoumat dané téma z více různých úhlů pohledu, uvědomuje si důsledky lidského jednání v různých situacích a důsledky různých řešení konfliktů, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím. Kompetencí, na niž je v DV kladen důraz, je schopnost reflexe a hodnocení, 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.

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové, tedy požadavků formulovaných v **kompetenci občanské**. 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. Podstatné je také to, že v dramatické výchově se klade důraz na hledání etických hodnot. Jelikož může být součástí dramatické výchovy práce na jevištním tvaru, mají žáci navíc příležitost se přímo zapojovat do kulturního dění školy a obce. Žáci se podílejí na vytváření pravidel při práci ve skupině, respektují tato pravidla a účinně spolupracují s ostatními, naplňovány jsou tak požadavky **kompetencí sociálních a personálních**. Dále jsou tyto kompetence rozvíjeny v hodinách dramatické výchovy tím, že je umožněno každému žákovi zažít úspěch, je vytvářena příjemná atmosféra ve skupině, žáci prezentují výsledky své tvorby a je podporováno utváření pozitivní představy o sobě samém, která podporuje sebedůvěru jednotlivých žáků. **Kompetence pracovní** jsou rozvíjeny tím, že žák je nucen řešit praktické problémy, které nastávají například při přípravě vystoupení, divadelní prezentace, tvoří se scéna, dekorace, připravují se kostýmy.

V roce 2010 byl vyhodnocen mezinárodní výzkumný projekt DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), kterého se účastnilo 4 475 studentů z dvanácti zemí (Partnery tohoto projektu jsou Maďarsko, Velká Británie, Polsko, Nizozemsko, Slovinsko, Rumunsko a šest přidružených partnerů: Česká republika, Norsko, Palestina, Portugalsko, Srbsko, Švédsko). Tento mezinárodní projekt je zaměřen na to, aby prostřednictvím mezikulturního kvantitativního a kvalitativního výzkumu potvrdil, že dramatické aktivity jsou mocným výchovně vzdělávacím nástrojem ke zdokonalování Lisabonských klíčových kompetencí. Dále je zaměřen na vytvoření „Evropského výchovně vzdělávacího balíčku pro dramatické aktivity ve výchově“, který je souborem nástrojů pro školy, jak používat dramatické aktivity ke zdokonalování Lisabonských klíčových kompetencí. Za další cíl si tento projekt stanovil srovnat dramatické aktivity ve výchově a vzdělávání v různých zemích a napomoci přenosu poznatků daných odborníků. Inovativním aspektem projektu je, že v tomto případě hovoříme o prvním výzkumu, který prokazuje souvislosti mezi dramatickými aktivitami ve výchově, vzděláváním a Lisabonskými klíčovými kompetencemi. (DICE, dostupné z [www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu))

### 3. Dramatická výchova

#### 3.1 Vymezení pojmu

Na základě vyhodnocení bezmála stovky úvah na téma dramatická výchova, které napsali uchazeči o studium výchovné dramatiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze, vypracoval Josef Valenta studii, jejíž část pod názvem Mytologie dramatické výchovy (1994, s. 1–3), prezentoval v odborném periodiku Tvořivá dramatika. Každé tvrzení, označující za mýtus doplnil Josef Valenta v textu obecnějším komentářem a odkazem na již zavedené definice. Vytvořil tak velmi zajímavé pojednání věnující se tématu terminologie a vymezení pojmu dramatická výchova. Ukázalo se, že pro řadu uchazečů bylo velmi obtížné odpovědět na otázku: „Co to je dramatická výchova?“, někteří lakonicky odpověděli – nevím. Josef Valenta v tomto případě odkazuje na definici učitelky dramatu **Dorothy Heathcoteové**, která zní: *„Tvořivá dramatika předkládá dětem problém (vtahuje je do situace obtíže, která je sice „jako“, ale je skutečná); vyžaduje zapojení intelektu, těla a emocí pro nabytí skutečné životní zkušenosti; podporuje prostor pro reflexi (úvahu a hodnocení) této zkušenosti, aby dítě odhalilo jak obecný, tak osobní význam dané zkušenosti.“* Další část respondentů odpověděla, tuto odpověď pak parafrázovala Eva Machková, že „Dramatická výchova je cokoliv...“, tato odpověď bohužel koresponduje s názorem části pedagogické veřejnosti, kdy učitel učící trochu jinak než tradičně, označuje toto vyučování za dramatickou výchovu, do kategorie postupů dramatické výchovy se pak často mylně řadí besedy, vycházky, kreslení obrázků...

Americká učitelka dramatu Ruth Heinigová nazývá všechny aktivity, které nejsou určitou hlasovou, tělovou či komplexní rolou akcí ve vztahu k dramatu jako „doplňkové“, není tím řečeno, že by se v rámci dramatického procesu nesmělo kreslit, tvořit asociační řetězce, rýsovat schémata, diskutovat atd.. Samozřejmě ano, pokud tyto aktivity skutečně slouží dramatické hře žáků v rolích. Velký vliv na chápání dramatické výchovy tímto zavádějícím způsobem mají do jisté míry vývojová specifika české dramatiky, to že se silně orientovala na dílčí cvičení rozvíjející různé psychické funkce, výrazně na uměleckou

tvořivost včetně výtvarné a hudební. V této fázi vstupování dramatické výchovy do vzdělávacího procesu se ještě ve velké míře nepracovalo s tím, co je vlastním jádrem metodiky dramatické výchovy - hrou v roli. Hra v roli se využívala tam, kde se směřovalo k divadlu, opomíjeno bylo její využití v modelových životních situacích. Josef Valenta dále upozorňuje na to, že dramatická výchova by měla sloužit ke zkoumání života takového jaký je, a ne jako prostředek úniku z reality. Vyzývá k tomu, aby byla dramatická výchova chápána jako standartní součást institucionální výchovy, a ne jako něco, co by mělo školu spasit, nebo naopak do školy vůbec nepatří. (Josef Valenta, 1994)

Ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* definuje Valenta dramatickou výchovu *jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specifickými uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.* (Josef Valenta, 1998 s. 27) V přepracovaném vydání této knihy hovoří dále Valenta o dramatické výchově: *„...dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.“* (Josef Valenta, 2008, s. 45)

Podle Mackové samostatný název dramatická výchova vzniká překlady z angličtiny, přizpůsobenými našim zvyklostem. V originále se vyučovací předměty jmenují jednoduše Arts, Music, Drama, případně Arts (Music, Drama) education. U nás je zvykem nazývat tyto předměty „výchovy“, anglický termín Education je překládán jako výchova. Silva Macková na základě těchto překladů upozorňuje na to, že Education znamená výchovu i vzdělávání, tedy i zvládnutí konkrétních, v případě dramatické výchovy dramatických obsahů, dovedností, ale i vědomostí. (Silva Macková, 2004)

### 3.2 Východiska dramatické výchovy

Prvním iniciačním počinem po přelomovém roku 1989, týkajícím se závažně oboru dramatická výchova, bylo v lednu 1990 sepsání výzvy **Vystupme z ilegality**. Výzva byla formulována skupinou odborníků při nově vzniklém Středisku dramatické výchovy v Praze 5-Stodůlkách, hlavními osobnostmi této skupiny byla Eva Machková a Jaroslav Provozník. Tato výzva konkretizovala možnosti dramatické výchovy ve školství a vyzývala ke konkrétním koncepčním krokům, nezbytným pro rozvoj oboru dramatická výchova.

V únoru 1990 svolalo Koordinační centrum pro dramatickou výchovu při divadelním oddělení Ústavu pro kulturně výchovnou činnost do Divadelního ústavu pracovní setkání vedoucích dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů, pedagogů a studentů a dalších zájemců o dramatickou výchovu z celé republiky. Na tomto setkání byl schválen základní programový dokument „**Schola ludus**“, který shrnul dosavadní vývoj a současnou situaci dramatické výchovy u nás a zformuloval, co tento obor našemu školství a celé společnosti nabízí a co ke svému rozvoji potřebuje. Tento dokument byl adresován kromě jiných i tehdejšímu ministru školství, mládeže a tělovýchovy profesoru Milanu Adamovi. V tomto dokumentu byl předložen podrobný výčet dosavadních aktivit, realizovaných akcí a dosažených výsledků v dané oblasti. Především se ale v tomto textu upozorňuje na oblasti, kde jsou znatelné rezervy. Adresáti tohoto dokumentu byli mimo jiné vyzváni k podpoře v oblasti vydávání odborné literatury, vydávání periodika, k umožnění toho, aby se s teorií a praxí dramatické výchovy mohli systematicky seznamovat studenti pedagogických fakult, k rozšíření řad odborníků daného oboru. Bezprostředním a praktickým důsledkem bylo především rozhodnutí založit organizaci, která by sdružovala všechny, kteří chtějí přispět k rozvíjení dramatické výchovy a v jejím prosazování ve všech resortech, kterých se týká, především ve školství.

V červnu 1990 bylo založeno **Sdružení pro tvořivou dramatiku** a vzápětí na ustavující valné hromadě byly zveřejněny konkretizace námětů, návrhů a požadavků tak, jak je připravily pracovní skupiny pro jednotlivé oblasti dramatické výchovy. Sdružení pro tvořivou dramatiku připravilo a vydalo nulté číslo odborného časopisu **Tvořivá dramatika**, toto periodikum vychází dodnes a

od roku 1990 je jeho vydavatelem Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, amatérské umění a dětské estetické aktivity /NIPOS ARTAMA /, které je hlavním partnerem **Sdružení pro tvořivou dramaturgii**.

V říjnu 1990 uspořádalo Sdružení pro tvořivou dramaturgii v Prachaticích první dílnu dramatické výchovy pro vysokoškolské pedagogy pod názvem **Tvořivá hra a komunikace**, další ročníky se konaly ve Svitavách a později v Praze. V této době začalo též organizovat první dílny pro studenty pedagogických fakult, které se staly impulzem pro postupné zavádění dramatické výchovy do učebních plánů na některých pedagogických fakultách. V období, kdy zanikla síť krajských a okresních kulturních zařízení, která do té doby zajišťovala veškerá postupová kola pro dětské divadelní soubory na národní přehlídku a vytvářela tak prostor pro jejich setkávání, pomohlo Centru dětských aktivit právě Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které díky svému zázemí po celé republice mělo možnost vytvořit, respektive obnovit nezbytný systém regionálních přehlídek dětského divadla.

Sdružení pro tvořivou dramaturgii navázalo kontakty se zahraničními, především britskými učiteli dramatické výchovy a začalo je zvat jako lektory do ČR. Od roku 1992 přijeli na pozvání Sdružení pro tvořivou dramaturgii do ČR zahraniční pedagogové dramatické výchovy: Mezi mnohými to byli především z Velké Británie /Jonathan Neelands, Judith Ackroydová, Warwick Dobson, Tony Goode, David Davis, Cecily O'Neillová, Francis Prendiville, John Somers, Steve Birch, Allan Owens/ z Rakouska /Erich Hofbauer/ z Německa /Helmut Köpping/ z Ugandy /Frank Katoola/.

V roce 1995 byla Sdružením pro tvořivou dramaturgii založena tradice týdenních celostátních dílen školní dramatické výchovy, které od tohoto roku pořádá každoročně v září v Jičíně pod názvem **Dramatická výchova ve škole**.

Všechny výše uváděné iniciativy jsou vnímány jako velmi zásadní pro rozvoj oboru dramatická výchova, pro jeho představení široké veřejnosti. Vzdělávacích kurzů organizovaných Sdružením pro tvořivou dramaturgii se účastní ročně desítky frekventantů z řad studentů, učitelů, lektorů volnočasových aktivit. Právě semináře dramatické výchovy, které se cíleně organizují od počátku devadesátých let, umožňovali mnohým učitelům objevovat nové horizonty vzdělávání, nové principy komunikace a vztahu učitel-žák. Tyto semináře se staly

trvalou součástí dalšího vzdělávání pedagogů.

Odborná spolupráce je zaštitěna od roku 1998 katedrou Výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze, která byla založena 1. 1. 1992.

Ve školním roce 1991/92 bylo na brněnské filozofické fakultě zahájeno tříleté postgraduální studium tohoto oboru.

Ve všech těchto souvislostech lze mluvit o pochopitelné erupci zájmu o dramatickou výchovu.

Devadesátá léta byla pro rozvoj dramatické výchovy zlomová. Demokracie nejen umožňovala, ale dokonce vyvolávala zavádění dramatické výchovy do školství, do výuky i do výchovy v nejširším slova smyslu. Začíná se vědoměji a častěji uplatňovat ve škole mateřské i základní, na středních školách i v profesní přípravě pedagogů. Vedle zájmově praktikované dramatické výchovy se začíná dramatická výchova promítat do vyučování na 1. stupni základních škol, do vyučování některých předmětů stupně vyššího, uplatňuje se jako vyučovací metoda, jako metoda všeobecné výchovy člověka – občana nebo jako způsob kompenzace a překonávání různých poruch.

Učitelská i rodičovská veřejnost cítila naléhavou potřebu radikálně změnit dosavadní principy školství, a přitom až na výjimky ani učitele, ani rodiče neznali jinou školskou praxi a jinou pedagogiku než totalitní. Reformní pedagogické hnutí a jeho realizace v pokusných školách nebo třídách za 1. Republiky nebylo dost silné a nemělo ani dost času na to, aby se náležitě rozvinulo. Chybí proto tradice svobodných, na opravdu demokratických základech budovaných škol. První polistopadový popud jednoduše se vrátit do roku 1948 nebral v úvahu fakt, že světová pedagogika je docela jinde a že mnohde byla jiná už v oněch prvních poválečných letech.

V devadesátých letech chyběla možnost rychlého a dostatečně širokého seznamování učitelů a rodičů s jinou než dosavadní pedagogikou. Toto informační vakuum vedlo na jedné straně k ztotožňování pedagogiky jakožto vědy s jedinou, a to zastaralou pedagogickou koncepcí a v důsledku toho odmítání pedagogiky a metodiky vůbec. Na druhé straně však to vyvolávalo u mnoha tvořivých učitelů hlad po informacích o jakékoli, byť oborově /dramatická výchova/, nebo ideologicky /waldorfská škola/ orientované aplikaci reformních snah „století



dítěte“. Dramatická výchova se tedy stala nejen novým prvkem a oborem výchovy ale také důležitým informačním kanálem, jímž se do širší veřejnosti dostávaly impulsy ke změně principů výchovy a vyučování (Machková, 1992).

Ve svém pojednání o dramatické výchově jako faktoru inovace a humanizace pojmenovává Zdeněk Helus dvojí úkol, před kterým stojí protagonisté uplatňování dramatické výchovy. Prvý je v tom aktualizovat impulsy a možnosti dramatické výchovy vzhledem k jednotlivým stupňům škol, jednotlivým vyučovacím předmětům, při řešení širokého spektra problémů socializačních a resocializačních, výchovných a převýchovných, didaktických, ale také osobnostně kultivačních, diagnostických, terapeutických. V těchto směrech je třeba připravovat učitele. Druhý úkol spatřuje Helus v bedlivém reflektování možností dramatické výchovy v kontextu dalších metod inovace vyučování a učení. Perspektivy velkých věcí jsou vesměs určovány i vědomím míry, adekvátnosti, místa v celistvosti rozmanitých snažení, která se musí najít vzájemně ve svých proporcích. (Zdeněk Helus, 1999, s 4)

Jedněmi z nejdiskutovanějších témat v oblasti dramatické výchovy je využívání hry jako metody a dále poměr vztahu dramatické výchovy k osobnostně- sociální výchově a k estetické výchově.

### **Hra**

Dramatická výchova hledala zpočátku své obsahy, svou terminologii, metody, obor se utvářel. Proto také došlo na počátku devadesátých let i k určitému zjednodušení dramatické výchovy, kdy se do popředí dostává tvrzení typu „vše, co je tvořivé, hravé, činností, je dramaticko-výchovné“. Právě hra se stala centrem zájmu pedagogů, zejména pedagogů primární školy. Dramatická výchova má prokazatelně výrazný podíl na znovuoživení edukačního potenciálu hry, ovšem pro mnoho učitelů se stala hra jediným a ústředním principem tvořivé dramatiky. Dramatická výchova skutečně pracuje s velmi propracovaným systémem průpravných her a cvičení, jež slouží rozvoji určitých dovedností - hry na rozvoj smyslového vnímání, fantazie, hry pro tvorbu skupiny, partnerské spolupráce apod. – a s jejich využíváním počítá, ale absentuje-li některý z dalších principů dlouhodobě, nelze mluvit o dramatické výchově. Lekce, kdy učitel

využívá pouze určitých principů či metod, převzatých z metodologie dramatické výchovy se staly v polovině devadesátých let 20. století ve smyslu uplatňování metod dramatické výchovy v primární škole dominantními. (Marušák 2005).

O hře jako o jedné z podob dramatické výchovy v devadesátých letech, která byla velmi důležitá pro učitele, se hovoří na konferenci *Dítě mezi výchovou a uměním, Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. „Učitelé se začali více zajímat o své postavení ve výuce, o to jak se cítí žáci. Žáci pro ně přestávali být jen „materiálem““*. (Černík 2008).

Hra je jednou z metod, jejíž význam v rámci pojetí vyučování orientovaném na dítě značně vzrostl. Jedná se o hru didaktickou, hru tvořivou a metodu dramatické hry. Dramatická hra je hra s danými pravidly a realizovaná za určitých podmínek. Jedná se o hru v „dramatické situaci“, tj. v takové situaci, kde je nějaký konflikt, problém, který poskytuje impulzy k řešení. Využívá postupů dramatického umění, je založena na lidské schopnosti „hrát si jako“, být někým nebo něčím jiným. Žáci se v uměle navozených situacích učí reagovat a řešit nejrůznější problémy a vztahy. Mohou si jejich průběh vyzkoušet „nanečisto“, s možností je opakovat, měnit, hledat společně lepší řešení. (Machková 1980).

Bohužel za hodiny s prvky dramatické výchovy byly označovány hodiny, jež využívaly hrové metody v obecném slova smyslu, ať už pouze pro zpestření výuky, nebo i s edukačním záměrem, často však s dramatikou nesouvisejí nebo souvisejí okrajově.

### **Osobnostně- sociální výchova**

J. Valenta upozorňuje na základě výzkumu katedry dramatické výchovy DAMU na to, že vnitřní modely oboru u učitelů dramatické výchovy různých typů škol poukazují často do oblasti osobnostně-sociální výchovy, případně účastníci dotazníku vnímají dramatickou výchovu jako obecně herní a obecně aktivizující systém ovšem s tím, že vědomí priority dramatické hry v tomto herním systému není zdaleka všeobecné (Valenta 1999). Ale i tato cesta přinesla do škol a stylu výuky výrazná pozitiva – edukační uplatnění hry, změny organizačních forem práce, způsobu komunikace, změny klimatu ve třídě atd. I výše zmíněné hodnocení výzkumu upozorňuje na fakt, že „...sama kreativní a kooperativní povaha oboru vede učitele k toleranci a respektování individuality žáka, svobody

jeho myšlení, aktivity, podílu na uskutečnění lekce“ (Valenta 1999).

Se vstupem dramatické výchovy do primární školy byly upřednostňovány cíle osobnostně-sociální. Ne proto, že by v teoretických pojednáních byl estetický aspekt opomíjen, ale v kontextu první poloviny devadesátých let minulého století, kdy se hledaly cesty modernizace vyučování, byly osobnostně-sociální cíle v diskusi o novém pojetí školy po roce 1989 velmi aktuální. V průběhu času je možné zaregistrovat posun k umělecké rovině procesu, při vymezování jedinečnosti a svébytnosti dramatické výchovy v rámci školního kurikula je vědomí všech principů a cílů dramatické výchovy především jejího zařazení k esteticko-výchovným oborům zásadní. (Marušák 2005)

### **3.3 Dramatická výchova jako součást Vzdělávacího programu Obecná škola**

Vzdělávací program Obecná škola byl z pohledu dramatické výchovy průlomový nejen z důvodu, že zařadil dramatickou výchovu v primárním vzdělávání jako samostatný předmět, že s předmětem dramatická výchova počítal též jako se systémem metod využitelných i v jiných předmětech kurikula, ale též proto, že poskytl mnoha pedagogům cílové zázemí a vědomí návaznosti a systematičnosti práce s dětmi v tomto oboru. Osnovy dramatické výchovy v tomto projektu poskytují prostor pro tvořivého pedagoga, zároveň i směřování a horizonty (Marušák 2005).

V rámci Vzdělávacího programu Obecná škola je dramatická výchova charakterizována a principy jejího obsahu pojmenovány specialisty z oboru dramatická výchova **Irinou Ulrychovou** a **Jaroslavem Provazníkem** (1996, s. 118): *„Dramatická výchova je zaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jednotlivce prostřednictvím prvků a postupů dramatického umění. Využívá především dramatické improvizace, jež je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích, jako by byly skutečné. V dramatických hrách dostávají děti příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat a které si tak mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj ve hře znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší. Mají*

*možnost vyzkoušet si i roli někoho jiného a podívat se na problém jeho očima. To jim dovoluje zažít a pochopit množství lidských citů, myšlenek a názorů, hledat skutečné motivy jednání, naučit se v nich orientovat a odpovědně se rozhodovat...“*

Dramatická výchova pomáhá utvářet vnitřně bohatou osobnost, vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce. Nepominutelný je její rozměr etický. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku, proto je její účinek hluboký a trvalý.

V jádru toho, co zkoumá, sdílí dramatická výchova zájmy zejména s českým jazykem, prvoukou, výtvarnou a hudební výchovou a může jimi prolínat. Mnoha jejích prvků a postupů lze užívat v těchto předmětech i jako metody práce.

Svým důrazem na aktivitu a rozvíjení sociability, vnímavosti, imaginace a tvořivosti stává se dramatická výchova důležitou součástí výuky v Obecné škole, protože vyvažuje a doplňuje soustředěnost jiných předmětů na rozvíjení logicko-deduktivních, analytických a intelektuálních složek myšlení (Machková 1992).

Obsah osnov Vzdělávacího programu Obecná škola neopomíjí fakt, že dramatická výchova má dvě základní vrstvy, které se v praxi prostupují a nelze je od sebe oddělovat.

Rovinu **Osobnostního rozvoje**, kdy se v hrách a cvičeních rozvíjejí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti a schopnosti výrazu pohybem, rytmické cítění, plynulost i barvitost mluvního projevu. Uvolňují se a rozvíjejí obrazotvornost a tvořivost.

Rovinu **Sociálního rozvoje**, kdy se při realizaci her, cvičení a dramatických improvizací rozvíjí schopnost kontaktu a slovní a mimoslovní komunikace, pěstuje se umění naslouchat si vzájemně, prohlubuje se schopnost vcítění, skupinové citlivosti, důvěry a spolupráce. Rozvíjí se i schopnost orientovat se v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, rozhodovat se a jednat svobodně a zároveň odpovědně.(Machková 1992).

Látku tohoto okruhu lze rozdělit do tří základních skupin:

- a) Hry a cvičení na kontakt a sociální komunikaci (slovní i mimoslovní), skupinovou citlivost, dynamiku, důvěru a spolupráci.
- b) Námětové hry a improvizace, které se bezprostředně zabývají sociálními vztahy, situacemi a dovednostmi, a to v té podobě, s jakou se běžně setkáváme v životě (společenské chování, sociální dovednosti, širší společenské uvědomění).
- c) Dramatické improvizace založené 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. „*Někoho může překvapit, že většina lidí hraje v každodenním životě několik rolí. Když upravuji nebo reviduji své postoje k druhým, stávají se /často jen tak trochu/ jinou osobou. Jeden člověk může během jediného dne hrát: manžela, otce, obchodníka, kolegu, souseda. Takové přizpůsobení se partům, které nejsme zvyklí hrát, nás uschopňuje získávat vhled do toho, co každá z nich obsahuje, pomáhá to redukovat strachy a rozlišuje sympatie a pochopení.*“ (John Hodgson a Ernest Richards: *Improvisacion –Diskovery and Creativity in Drama*, Londýn 1966 a 1967,s.75)

Náměty pro dramatické improvizace mohou být různého původu, z velké části vycházejí z témat školní výuky, dále mohou být vzaty z reportáží a zpráv sdělovacích prostředků, mohou vyplynout z problémů, s nimiž se právě jednotlivci ve třídě nebo skupina setkávají, stát se jimi mohou i typické modelové situace mezilidských vztahů. Navodit je může jak učitel, tak i žáci sami. V neposlední řadě je lze stavět na literárních předlohách, které nabízejí umělecky zpracovaný, a proto nebanální, bohatší a plnější obraz života, rozvíjejí představivost, smysl pro metaforu a znakovost výrazu.

Při dramatických hrách a improvizacích se žák nemusí vyjadřovat jen vlastním tělem, za určitých okolností je možné použít při práci i materiál nebo předměty (případně jednoduché loutky), které navazují na pro děti přirozenou hru s hračkami, rozvíjejí fantazii, pomáhají odstranit některé zábrany a obohacují dětské výrazové možnosti.

Výsledkem procesu v dramatické výchově může být v některých případech i představení, které však nikdy není a nesmí být samoúčelem, ale prostředkem

k obohacení výchovných prvků o výchovu k dokončování společné práce, k vypracování detailů a k odpovědnosti jedince a skupiny před veřejností.

Za cíl si dramatická výchova v rámci osnov Vzdělávacího programu Obecná škola stanovuje pomáhat žákům stát se tvořivou a vnímavou osobností, 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. Žák by měl dokázat tvořivě řešit praktické problémy a uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat. Dalším cílem je naučit respektu k druhým lidem a jejich názorům, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos, umět se na ně spolehnout v případě potřeby. Umožnění osvojení schopnosti podrobovat své názory i názory druhých kritice, a tím získávat otevřenost měnit svoje postoje a vyvíjet se. Naučit soucítit s druhými lidmi a podpořit schopnost pomáhat, je-li to třeba, naučit spolupracovat s druhými na společném díle, umět dovést toto dílo až do konce a nést za ně odpovědnost. Dramatická výchova učí zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat city, myšlenky, názory a postoje, kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci (především řeč a pohyb), učí žáky vybírat a tvarovat látku tak, aby přesně a dramaticky účinně sdělovala záměr. Dramatická výchova vychovává citlivého a poučeného diváka a čtenáře, pomáhá objevit a případně rozvinout umělecký talent.

Jde o cíle maximální, jichž nelze plně na prvním stupni dosáhnout. Jsou ideálem, k němuž je potřeba se stále přibližovat. Jejich hierarchie by se v praxi měla řídit záměry a možnostmi konkrétní školy a učitele a potřebami žáků. Z výčtu těchto cílů ovšem vyplývá to, co je pro uplatnění dramatické výchovy v primární škole zásadní – výrazné preferování cílů domény afektivní; estetické hodnoty nejsou cílem samy o sobě, jazyk umění – divadla je využívá pro naplnění cílů zejména osobně-sociálních. I estetická rovina je chápána především jako kultivace osobnosti ve smyslu komunikativním, vztahově postojovém.

Úkoly osnov pro 1. až 5. ročník obecné školy jsou rozděleny do dvou základních etap: pro 1. až 3. ročník a pro 3. až 5. ročník. Třetí ročník má zvláštní postavení v tom, že slouží jako mezidobí, kdy to, čeho bylo v dramatické výchově dosaženo za první dva roky, je upevňováno a dále rozvíjeno a zároveň se již

objevují první kroky k plnění úkolů etapy druhé, náročnější. Je tak dána šance různě vyspělým dětem vyrovnat se se všemi úkoly.

V první etapě jsou hlavní metodou pro naplnění cílů **Dramatické hry a cvičení**. *Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry přistupují specifické atributy, určující dramatický charakter hry: napětí z očekávání, které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížet realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizčních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí.* (Kořátková 1998, s.34).

Prostřednictvím dramatických her a cvičení se vytvoří přátelský kolektiv na základě vzájemného poznání. Všichni se aktivně účastní společné činnosti, je důležité vytvářet prostor i pro méně průbojně, aby všichni mohli sdílet radost ze hry. Žáci se naučí dodržovat pravidla a jsou vedeni k tomu, aby pochopili důležitost vzájemné spolupráce a výhody, které přináší při řešení problému. Dramatické hry a cvičení umožní aktivně i pasivně se uvolnit, odstraňovat svalové napětí v klidové poloze pomocí konkrétních představ a navodit celkové fyzické i psychické uvolnění při pohybových hrách. Je rozvíjena schopnost soustředění jako základu každé úspěšné hry a práce, je pomáháno vytvářet návyk rychlého a plného soustředění na určený objekt, akci nebo téma. Rozvíjeno je smyslové vnímání, citlivost zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti pozorně vnímat svět barev, tvarů, zvuků, chutí a vůní, rozlišovat je a vychutnávat. Aktivita se zaměřuje též na to, aby žáci dobře vyžívali prostor a respektovali partnery v něm. Rozvíjeno je rytmické cítění, zařazovány jsou jednoduché rytmické hry. Jedinci se učí navazovat kontakt s druhými. Zařazovány jsou hry vyžadující vzájemnou pomoc a důvěru (např. se zavřenýma očima si vyzkoušet, jak se cítí nevidomý člověk, umět mu pomoci, naučit se převzít za něj odpovědnost, je-li to třeba). Žáci jsou vedeni k tomu, aby se aktivně zapojovali do rozhovoru, dokázali vyjádřit vlastní zážitek nebo názor, naslouchat ostatním a hledat zdvořilé formy rozhovoru. **Konverzace**, je jednou z technik definovanou jako *nezávazné dialogické rozprávění, sdělování. Cílem pak může být nácvik základů společenského chování.* (Valenta, 1998) **Rozhovor** je osobnostní

*komunikací, může obsahovat žádosti, rady. Nejedná se o odlehčenou konverzaci s cizí osobou, ale o rozhovor s otevřenou možností přejít na osobní témata v hlubším smyslu. Má univerzální využití, které začíná u jednotlivé situace a končí prakticky ve všech možných fázích či krocích dramatu, ne nadarmo je dialog základem dramatu a divadla. (Valenta, 1998)*

Dalšími metodami jsou v této etapě **jednoduché improvizace**. *Krista Bláhová dělí improvizace na **improvizace bez dramatického děje**, které si nekladou za cíl řešit problémy, konflikty, nehledají se v nich východiska a souvislosti v dějové návaznosti. Jsou zaměřeny k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb a na **improvizace s dramatickým dějem**, které jsou určeny dramatickou situací, která nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim postoj a nějakým způsobem ji řešit. (Krista Bláhová, 1996)*

V hromadných improvizacích se prozkoumávají některá specifická prostředí a přibližují se situace, které se zde mohou odehrát. Dochází k seznámení s určitým prostředím ve skutečnosti, pak je umožněno vybavit si ho v hrové situaci. Je rozvíjena představivost, fabulační schopnost, znalost daného prostředí a situace nebo profese. Pokládají se základy schopnosti vcítění přes vlastní prožitek v určité situaci a roli, představit si jak se cítí např. zvíře, rostlina nebo věc v nějaké situaci, jak asi vnímá dění kolem sebe a reaguje na ně, vyjádřit představu pohybem, zvukem, slovy, kresbou apod. Osvojují se základy společenského chování a sociálních dovedností. Učí se prozkoumat v hrové situaci vybraný námět v několika variantách, hledat správnou formu řešení na základě srovnání a výběru.

Pomocí rozehraných drobných situací se zkoumají rozdíly mezi dobrým a špatným, pojmenovávají se a řeší etické problémy, s nimiž se žáci běžně mohou setkat ve svém životě. Vychází se ze zážitků z dětské četby i ze skutečných událostí ve třídě. Tyto problémy se mohou transportovat z dětského světa do světa zvířat a pohádek.

Ve druhé etapě 3. až 5. ročník jsou opět jako základní metoda uváděny **Dramatické hry a cvičení**. Využitím metod dramatické hry a cvičení se pokládají základy hlubšího sebepoznání i poznání ostatních. Žáci jsou vedeni k tomu, aby hledali a uvědomovali si svou vlastní identitu, rozvíjeli citové, přátelské a rodinné vztahy. Je prohlubována schopnost spolupráce ve skupině, schopnost vést ji i podřídit se, je-li to třeba. Využívány jsou skupinové techniky duševní práce



(brainstorming apod.). Tuto techniku Valenta charakterizuje, jako intelektuální cvičení, při kterém se rozvíjí imaginace a tvůrčí přístup. Důležitým cílem této techniky je formulování a precizování otázek a odpovědí. (Valenta, 1998)

Učí se vědomé uvolňování, prohlubuje se dovednost uvolnění celého těla i jeho jednotlivých částí, využívá se při tom motivace i zkouší se pracovat bez ní. Je podporována schopnost dokázat se soustředit i za ztížených podmínek. Rozvíjí se komplexnost smyslového vnímání, probouzí se smyslová paměť a představivost v asociačních hrách.

Další oblastí, která je obsažena v osnovách vzdělávacího programu Obecná škola, je zvládnutí orientace v prostoru, zapojování prostorové představivosti, využívají se k tomu techniky soch, sousoší, pracuje se s imaginárním prostorem. Žáci rozvíjí své rytmické cítění a smysl pro gradaci, zařazována jsou náročnější rytmická cvičení a hry, propojuje se rytmus pohybu a slova, zkouší se promítání rytmu např. do práce s materiálem a předmětem, hledá se temporytmus světa kolem nás, pohybem se vytváří charakterizace lidí, živočichů, rostlin, živelů a věcí. Důraz je v daných osnovách kladen na prohlubování schopnosti partnerského i skupinového kontaktu, souhry, citlivosti a důvěry. Žáci se učí v cvičeních na rozvoj rovnováhy a důvěry spoléhat jeden na druhého, zaměřit se na koordinaci pohybu a vzájemnou souhru s využitím techniky zrcadla. V rámci náročnějších variant her se se zavřenými očima upevňuje vzájemná citlivost a důvěra. Využívána je možnost mimoslovní komunikace, možnost využívat „mluvy těla“ vyjadřovat emoce gestem, výrazem obličeje, postojem apod., vést neverbální dialogy pomocí vzájemných dotyků, zvuků atd..

Důležitá je oblast ovládnutí základních mluvních dovedností, aktivizování těžiště těla, přípravy základů pro správné hrudně brániční dýchání, zaměření se na zdravé utváření hlasu, procvičování správné výslovnosti v artikulačních cvičeních. Obohacována je slovní zásoba, rozvíjí se plynulost a barvitost vyjadřování a slovní komunikace a to formou her s písmenky a slovy, práce s metaforou, vymyšlením hry s rýmy. **Metody verbálně zvukové**, jak je nazývá Josef Valenta, směřují k osvojení kvalitního naslouchání, dobré techniky řeči, dále k práci s výrazem řeči nebo zvuku, ke sledování vztahu verbální a nonverbální komunikace, kultivaci plynulosti, pohotovosti, úspornosti mluvního projevu,

kultivaci vztahu myšlení a řeči, vztahu řeči a sociálně-kulturních kontextů, vztahu řeči a situace a k estetizaci řeči a jejímu uměleckému využití. (Josef Valenta, 1998)

Mluvní proud se uvolňuje ve volném vyprávění, v příbězích na pokračování. Od jednoduchých dialogů se směřuje k složitějším a využívá se v nich zástupná řeč. S tím úzce souvisí získávání sebedůvěry a schopnosti přesvědčivě vyložit své myšlenky, naučit se aktivně zapojovat do diskuse, zformulovat a říci své myšlenky, učit se hledat argumenty, uvědomovat si, že názory jednotlivců nemusí být vždy stejné, dokázat je vyslechnout a respektovat.

**Dramatické improvizace** jsou v této druhé etapě využívány k osvojení dovedností soustředěně přirozeně a pravdivě jednat při hře v roli a simulovat situaci. Učitel navozuje situaci, která v sobě obsahuje zárodek konfliktu, jejíž téma je pro žáky důležité jako problém k řešení, v níž se mohou opřít o vlastní zkušenosti a zážitky a vybavit si, jak by oni sami jednali ve skutečnosti. Tyto navozené situace se rozhrávají v dramatické improvizaci s možností různého řešení. Žáci jsou vedeni k přirozenému a zaujatému projevu bez šaškování a povrchnosti. Prostřednictvím hry v roli a výměnou rolí se rozvíjí schopnost vcítění a pochopení. Je umožněno vyzkoušet jednu a tutéž situaci z pohledu různých postav, uvědomit si odlišný úhel jejich pohledu, motivy jejich jednání a důsledky. *Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotovým obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů, zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty, včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.* (Valenta, Kapitoly z teorie výchovné dramatiky, s. 32-33). Dochází k seznámení s náročnějšími způsoby společenského chování a sociálních dovedností. Jsou zpracovávány varianty zvoleného námětu, cílem je dojít ke správnému výsledku výběrem z několika prozkoumaných možností. Jsou zkoumány a řešeny další etické problémy, v hrových situacích je prozkoumáván problém ze všech stran, zaujímá se k němu jasné stanovisko, náměty se čerpají z bájí a pověstí (příp. i dobrodružné literatury), tak i z reálného dětského života. Žáci dospějí k tomu, že zvládnou jednoduchou stavbu dramatické etudy tak, aby byl čitelný význam, který v sobě nese, důležité je, aby se dokázali soustředit

v dramatické improvizaci na jádro zkoumané situace, dávali pozor a vyvarovali se nedůležitých odboček děje, snažili se vystavět etudu tak, aby měla jasný začátek (v němž jsme uvedeni do problému), přehledný a logický vývoj a zřetelné zakončení (vyřešení problému), také aby si uvědomili, zda byl v etudě jasně sdělen záměr a hledat důvody, pokud se tak nestalo. Dále jsou žáci vedeni k tomu, aby se naučili užívat v dramatické akci různých materiálů a předmětů, hrát si s materiálem, hledat jeho výrazové možnosti a zkoušet ho oživovat (např. „pohyb a řeč papíru“), objevovat možnosti proměn předmětů (hra se zástupnou rekvizitou – např. v co všechno se může proměnit míč, krabička atd.), využívat materiálů a předmětů v dramatické improvizaci, vytvářet improvizované loutky a hrát si s nimi.

Nedílnou součástí osnov vzdělávacího programu Obecná škola je otevřít **cestu k divadlu**, umožnit seznámení se základními divadelními druhy a jejich výrazovými prostředky a to především návštěvou několika typů divadelních představení. Pomocí osobní zkušenosti z návštěvy divadla se ujasní rozdíly mezi činohrou, operou (operetou a muzikálem), baletem a loutkovým divadlem a následně se vyzkouší v dramatických improvizacích výrazové prostředky uvedených forem. Pokud se škola a učitel rozhodnou zahrnout do svého plánu divadelní představení, je důležité, aby učitel dbal na přiměřenost zvolené látky a na její přínosnost a na přínosnost myšlenek v ní obsažených, dále nesmí učitel opominout skutečnost, aby byli vhodně zapojeni všichni žáci podle svých schopností a to při obsazování rolí, zpracování scénáře nebo při výrobě kostýmů a scény atd.. Úkolem žáků pak je aktivně se podílet na přípravě tohoto vystoupení.

Základními metodami a způsoby práce využívaných při naplňování cílů, které si osnovy Vzdělávacího programu Obecná škola vytyčily pro předmět dramatická výchova, jsou v první řadě **průpravné elementární hry a cvičení** „*Cvičení mají většinou více funkcí, Mnohdy záleží jen na jejich organizaci a způsobu zadávání, zda půjde o cvičení fantazie, plynulosti řeči nebo artikulace.*“ (Machková, s. 23)

- hry na rozvoj smyslového vnímání
- hry a cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění
- pohybové hry a hry s prvky pantomimy

- hry kontaktné
- hry rozvíjející mimojazykovou komunikaci a skupinové citění
- hry na rozvíjení plynulosti řeči a slovní komunikaci
- jsou to v dramatických improvizacích z metod simulace vycházející:
- **hra v situaci** – žáci jednájí sami za sebe v „uměle“ navozených (simulovaných) situacích, se kterými se však skutečně mohou ve svém životě setkat a které si takto mohou předem prozkoumat a připravit se na ně, s možností děj vrátit a chybná rozhodnutí korigovat. Nevstupují do role někoho jiného /“jak bych se zachoval, kdyby...“/

- **hra v roli** – žáci přebírají ve hře sociální roli někoho jiného. Využívají svých vlastních vědomostí a zkušeností, z nichž vybírají pro roli odpovídající chování. Nezabývají se jedinečností určité osoby, ale jejími postoji. Zajímá je, co je pro tu kterou sociální roli typické. Mají tak možnost vyzkoušet si v simulovaných situacích i jim zatím nedostupné role, získat do nich vhled a tím i pochopení. Důležitou úlohu zde má i tzv. **výměna rolí**, kdy žák, který nejprve v daných okolnostech jedná sám za sebe, dostává možnost vyzkoušet si i roli svého protihráče a dospět tak k hlubšímu porozumění jeho reakcím a pocitům

- **charakterizace** už míří k divadelnímu projevu a znamená nejen převzetí cizí role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby. Vyžaduje už značnou vyzrálou psychiku člověka a rozvinutou schopnost vcítění, proto je její aplikace vhodná až ve vyšších ročnících.

Nepominutelnou součástí dramatické výchovy je i **slovní reflexe** zážitků a zkušeností z her, cvičení a improvizací, i následné **rozhovory a diskuse** ke zvolenému tématu.

***Reflexe** výrazně pomáhá udržet tematickou linii lekce, ukotvovat, potvrzovat, zpřesňovat motivy, významy, pomáhá hledat souvislosti jak v linii příběhu, tak i ve skutečnostech mimo tento příběh. Potvrzuje edukační potenciál činností předcházejících, jejich významnost pro hráče, racionalizuje proces, protože se tu žáci učí argumentovat, pojmenovávat, hledat vztahy, souvislosti, vyvozovat, analyzovat, generalizovat, hledat podstatné, obecné či zvláštní, třídit a strukturovat, vyvozovat závěry..., umožňuje korekci, dovoluje sjednotit mnohost, nebo ji naopak akcentovat, umožňuje sdělovat a sdílet. Reflexe pomáhá naladit hráče k dalším aktivitám, pomáhá hráčům i pedagogovi zpřesnit a akcentovat*

*významy, pomáhá hráčům pojmenovat emoční stavy, verbalizovat pocity, může zmírnit emočně negativní zasažení hráčů v předcházející činnosti, napomáhá jim odstoupit od příběhu, nahlédnout na něj z pozice sebe sama, vrátit se k proběhlé činnosti v jiném kontextu, z jiného úhlu pohledu, aktualizovat kontexty světů souvisejících. Napomáhá interpretovat jednání a chování ve hře, poskytuje zpětnou vazbu expresi – umožňuje posoudit sdělnost výrazových prostředků, jejich funkčnost, estetickou hodnotu v neposlední řadě pomáhá hodnocení a sebehodnocení.* (R. Marušák 2010, s. 20–21):

**Stavba hodiny** vychází z předpokladu, že se uplatní činnosti, které zahrnou skupinové rozechřivací cvičení, uvedení těla i mysli do pohotovosti, individuální soustředovací cvičení na zaměření pozornosti, stavební činnosti, tj. příprava pro hlavní téma, tematické činnosti s hlubším zkoumáním námětu. Ve vyšších ročnících se pak bude při přípravě stavby vyučovací hodiny brát zřetel na vypilování improvizace, na zaměření na technické a dramatické schopnosti, na vytvoření prostoru pro diskuse a reflexivní činnosti, vedoucí k hodnocení a oceňování.

Úloha učitele dramatické výchovy je v osnovách vzdělávacího programu Obecná škola pojednána tak, aby nebyly opomenuty zásadní podmínky jeho efektivního a empatického působení v procesu výuky, klade se důraz na to, že učitel dramatické výchovy nejen že vede své žáky k využívání takových metod práce jako je hra v situaci a hra v roli, ale sám je také aktivně používá a zapojuje se podle potřeb a svých možností do hry s žáky. Umožňuje mu to vnášet podněty do hry zevnitř, aniž by musel uplatňovat autoritu zvenčí a rušit tak přirozený tok improvizace a soustředění i spontaneitu účastníků. Může pak mluvit jako osoba reprezentující určitý postoj a ne jako učitel (např. oponent, pokušitel, ten, kdo potřebuje pomoc apod.), a tím vede k prozkoumání problému z nejrůznějších hledisek.

Aby toho byl učitel schopen, je třeba, aby měl určité osobní předpoklady pro tento typ práce, je důležité, aby měl smysl pro hravost, imaginaci a tvořivost, byl empatický, měl jistou míru specificky dramatického talentu (tj. schopnost přirozeně a pravdivě jednat v simulovaných situacích a v roli i schopnost výrazové proměnlivosti), byl ochotný přijímat nové podněty (i od žáků), hledat, zkoušet a improvizovat. Pro učitele dramatické výchovy je nezbytné, aby jeho

přístup k dětem byl neautoritativní. K tomu, aby se tyto předpoklady mohly v plné míře projevit, je pak třeba jak skutečného zaujetí pro tento typ práce, tak i určitého vzdělání v oboru (ať už formou dlouhodobých seminářů nebo některou z jiných forem studia).

Zařazení dramatické výchovy do učebního plánu dané školy v rámci vzdělávacího programu Obecná škola je podmíněno tím, zda má daná škola k dispozici takové učitele, kteří jsou pro ni vnitřně zapálení, jsou hluboce přesvědčeni o jejím významu a přínosu, který může mít jak pro žáky samotné, tak i pro změnu atmosféry školy, a jsou pro výuku dramatické výchovy odborně připraveni. Dramatická výchova pak může sloužit jako jeden z předmětů, které škole pomáhají profilovat se a podílejí se významnou měrou na vytváření nezaměnitelného a osobitého ducha školy.

Ideálním stavem je, když dramatickou výchovu může na prvním stupni vyučovat sám třídní učitel, je však možno uvažovat i o poloodborném vyučování, kdy dramatickou výchovu učí učitel specialista, vždy však v úzké spolupráci s třídním učitelem. Dramatickou výchovu je možno podle podmínek školy, celkové koncepce a záměrů učitele vyučovat v bloku s jinými předměty (vedle esteticko-výchovných zejména s prvoukou a s českým jazykem, které se mohou vzájemně prolínat a doplňovat, nebo 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 vyžaduje, aby v rámci dané školy fungovala vnitřní podpora a zájem, aby ostatní pracovníci školy měli dostatek tolerance pro větší hluk, pohyb a zdánlivý chaos. Výuka dramatické výchovy by měla být realizována ve 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), nezbytné je i základní vybavení (magnetofon, Orffovy nástroje, míče, šátky, apod.) a úložné prostory.

V osnovách vzdělávacího programu Obecná škola se neopomíjí oblast hodnocení v dramatické výchově a jsou zde zpracována kritéria a zásady pro toto hodnocení. Je zdůrazněno, že hodnocení je prováděno slovně, že je důležité, aby se v hodnocení zachytily zejména pokroky, kterých žáci dosáhli oproti výchozímu

stavu. Důraz je kladen hlavně na kritéria obecná. Kritéria specifická, jejichž naplnění je dáno i vrozenou mírou nadání, slouží spíše jako kritéria doplňující. Žáci se od začátku podílejí na svém hodnocení – v obecné škole zatím jen formou slovní reflexe činnosti, která proběhla. Učitel jim pomáhá vhodně volenými otázkami, aby si uvědomili, zda a nakolik byli ve své práci úspěšní (např. „Spolupracovali jsme společně?“ „Přispěl někdo nápadem?“ „Dokázali jsme se soustředit po celou dobu?“ atd.).

***Obecná kritéria:***

1. Zapojení, aktivita, iniciativa.
2. Soustředění.
3. Schopnost řídit se instrukcemi a dodržovat pravidla.
4. Schopnost pracovat nezávisle a s dostatečnou sebejistotou.
5. Schopnost spolupracovat s ostatními.
6. Schopnost snadno mluvit s ostatními dětmi i dospělými.
7. Schopnost naslouchat.
8. Schopnost jasně formulovat.
9. Schopnost uplatňovat a realizovat nápady (jako jedinci a členové skupin).
10. Variabilita dětských odpovědí a navrhovaných řešení.
11. Sebekontrola.
12. Vytrvalost, vynakládání úsilí, schopnost dokončit práce.

***Kritéria specifická pro dramatickou výchovu:***

**I. etapa:** Ve hře i mimo hru

1. Schopnost navázat kontakt.
2. Ohleduplnost k druhým (odpovědnost za partnera, který je na mě odkázaný).
3. Citlivost reakce na podněty.
4. Výrazová proměnlivost.

**II. etapa:**

1. Schopnost pravdivě jednat v navozené situaci.
2. Schopnost vstoupit do role (a pravdivě v ní jednat).
3. Schopnost komunikovat opravdově s partnerem ve hře (slovně i mimoslovně).

4. Schopnost sdělnosti a výrazové proměnlivosti v mluvě.
5. Schopnost sdělnosti a výrazové proměnlivosti v pohybu.
6. Schopnost pracovat tvořivě s materiálem a předmětem.

Významný přínos zpracování všech oblastí nezbytných pro zařazení a fungování předmětu dramatická výchova v rámci vzdělávacího programu Obecná škola v osnovách tohoto vzdělávacího programu je neoddiskutovatelný. Předkládá komplexně propracované podklady pro úspěšnou realizaci zařazení předmětu dramatická výchova do praxe. Nezapomíná na oblast cílů, oblast využívaných metod a technik, neopomíjí uvést i rámcové náměty pro jednotlivé cílové oblasti vzdělávání v rámci předmětu dramatická výchova. Důkladně jsou zpracovány požadavky kladené na osobnost učitele dramatické výchovy, organizační požadavky směřované k vedení daných škol. Velká hodnota těchto osnov je v jejich profesionálním a odborném zpracování, které bylo realizováno fundovanými odborníky a autoritami z oboru dramatické výchovy. Podrobné zpracování těchto osnov umožňuje to, aby se jimi mohla inspirovat každá škola, která se rozhodne zařadit předmět dramatická výchova do svého školního vzdělávacího programu.

Bohužel na školách přihlášených k Obecné škole se mnohdy dramatická výchova nevyučovala a důvodem nebyla vždy absence aprobovaných učitelů, musela uvolnit místo vyučovacím předmětům, které vedení daných škol vnímalo jako důležitější např. pro přípravu dětí k přijímacím zkouškám na střední školy.

Také Silva Macková vnímá pokus zařadit dramatickou výchovu do škol vedle hudební a výtvarné výchovy v rámci programu Obecné a Občanské školy za pokus, který zanikl. Jako důvod toho, že se dramatická výchova výrazně neuplatnila, uvádí naprostý nedostatek učitelů. Na základě svých osobních zkušeností z praxe nemohu souhlasit, že by se pro dramatickou výchovu výhradně ustálil shrnující název „použití metod dramatické výchovy v daném předmětu a že by dramatická výchova jako samostatný předmět na školách neexistovala a byla omezena pouze na zdroj metod, didaktických postupů, jak o tom hovoří Silva Macková a které nazývá „metodami aktivního učení.“



Další velký problém vidí Silva Macková ve faktu, že významný výchovný dopad postupů a realizace dramatické výchovy byl přeceněn na úkor obsahu, kterým je dramatické umění. Tato skutečnost pak vede k tomu, že je dramatická výchova ztotožňována s výchovou osobnostně sociální, někdy je pojmána jako druh sociálního výcviku nebo dokonce jako celkový přístup k výchově a vzdělání a dramatický obsah se vytrácí. S tímto faktem koresponduje pojetí první verze Rámcově vzdělávacího programu, kde je dramatická výchova pouze podpůrnou disciplínou, v pozdější verzi pak tzv. průřezovým tématem. (Silva Macková, 2004)

Nad úskalími cesty dramatické výchovy do českých škol se zamýšlel Pavel Vacek v periodiku Tvořivá dramatika. Také on poukazuje na stále přetrvávající zužování, jednostranné interpretování či dokonce deformování oboru. O vstupu dramatické výchovy do školy, aby se stala „standardní součástí institucionální výchovy“ (Valenta, 1994, s. 2) hovoří jako o nejednoduchém procesu. Předpoklad kvalitního rozvoje dramatické výchovy ve škole vidí Pavel Vacek v poskytování vzdělávání na co nejvyšší úrovni a pro pokud možno široké spektrum učitelstva. Přestože vysokoškolské vzdělávání v oboru dramatická výchova realizují kvalifikovaní odborníci, nezamezí tento fakt tomu, aby dramatickou výchovu na základních /středních/ školách učili učitelé nedostatečně odborně kvalifikovaní. Opatření, aby dramatická výchova byla vyučována pouze tam, kde jsou k tomu podmínky, především kvalifikovaný personál, vidí Pavel Vacek pouze jako prostředek, který situaci zmírní, ale nevyřeší. Kvalifikovaný a kompetentní učitel v oboru dramatické výchovy na základní /střední/ škole je součástí organizačního systému dané školy a její výchovně vzdělávací koncepce, je ovlivněn kompetentností vedení školy a vůbec vztahem vedení k dramatické výchově. Významnou roli hrají postoje ostatních kolegů-učitelů, jejich míra poučenosti a akceptace dramatické výchovy. Kromě toho daný učitel dramatické výchovy musí plnit celou řadu organizačních a administrativních úloh a úkonů jako ostatní učitelé. Fyzicky a psychicky je „rozptýlen“ řadou rolí, že mu často chybí pohoda a čas koncentrovat plně svoje síly a pozornost na promyšlení toho, co bude s dětmi v hodině dramatické výchovy dělat. Nastává tak kvalitativně jiná zkušenost, pokud učitel dochází učit externě, nebo je v dané škole kmenovým zaměstnancem. Není tedy možné tyto dvě roviny poměřovat, ale poskytovat průběžně metodickou

a věcnou pomoc. Dalším aspektem, který ovlivňuje míru kvality naplňování obsahu oboru dramatická výchova, jsou žáci. Učitel na základní škole pracuje se „statisticky normální“ třídou dětí. Skupina je složena z žáků tvořivých, netvořivých, hodných, zlobivých, věcně zaměřených chlapců a sociálně orientovaných děvčat atd.. Všem těmto účastníkům procesu by měla dramatická výchova posloužit, přispět k jejich pozitivnímu rozvoji. Žáci se v běžné třídě nemohou stát exkluzivně uzavřenou skupinou, v níž se pěstují „úplně jiné vztahy“ a kde se společně hodnotí vnější ošklivý a méně dokonalý svět. Ve škole je tatáž skupina žáků podrobována mnoha dalším vlivům. Pro každého učitele je velmi užitečné, když ovládá pestrou škálu průpravných her a cvičení. Nicméně zejména v souvislosti s uplatněním dramatické výchovy ve škole lze plně souhlasit s Evou Machkovou:

*„O dramatické výchově můžeme mluvit tehdy, když cvičení a hry směřují k druhé nejdůležitější součásti jejího procesu – k dramatickým hrám a improvizacím s postavami a dějem. Hry a cvičení mohou být přípravou pro život, mohou sloužit k věcnému učení, ale pak jde o využití poznatku dramatické výchovy ve výchovné struktuře s vlastním cílem a zaměřením.“* (Machková, 1993, s. 12)

Právě metodické zvládnutí převodu tématu prostředky dramatické výchovy do zkušenostní struktury žáka je pro učitele velmi náročným úkolem. Dovednosti nezbytné pro zvládnutí tohoto úkolu je nutné si osvojit praxí, a ke všemu vždy jde o osvojení relativní. Teoreticky vzato, jakékoliv téma je možné uchopit prostřednictvím dramatické výchovy, avšak realizace složitějších obsahů bez hlubších znalostí neslouží ke cti ani danému oboru, ani učiteli samotnému. Být věcně informován není záležitostí emoce, prožitku, intuice ani empatie, ale studia faktů. Hledání a nalézání optimální proporce mezi rozumem a citem, věcností a prožitkem, obsahem a formou jeho uchopení, promyšleným plánováním a aktuální improvizací považuje Pavel Vacek v rámci dlouhodobější perspektivy podstatnou proměnnou „prosazení se“ dramatické výchovy jako plnohodnotné součásti našeho výchovně vzdělávacího systému. (Pavel Vacek, 1995)

### **3.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání**

V období kdy Výzkumný ústav pedagogický připravoval dokument Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání /dále v textu RVP ZV/ bylo za úspěch považováno, že se v tomto dokumentu podařilo prosadit samostatnou oblast týkající se umění a kultury. Bohužel tato oblast byla tvořena pouze dvěma obory: hudebním a výtvarným. Dramatická výchova se nacházela v poslední části (D) poslední kapitoly (16) pod hlavičkou „Podpůrné prostředky“ spolu s Rozvíjením kritického myšlení. Postavení celého oboru vedle jedné z řady koncepcí učení bylo odbornou veřejností vnímáno jako disproporční. Na základě tohoto zařazení dramatické výchovy jako oboru esteticko-výchovného mimo oddíl Umění a kultura, bylo členy katedry výchovné dramatiky DAMU a koordinační radou Sdružení pro tvořivou dramatiku zformulováno stanovisko adresované vedoucí projektu dr. J. Rymešové ve Výzkumném ústavu pedagogickém. (Tvořivá dramatika 2001, s.2). Díky těmto diskusím se podařilo dostat se v průběhu roku 2002 do nového stadia. Výzkumný ústav pedagogický zařadil dramatickou výchovu jako třetí esteticko-výchovný předmět do oddílu Umění a kultura v RVP ZV s poznámkou, že vedle hudební a výtvarné výchovy lze „jako neobligatorního oboru dané vzdělávací oblasti využít dramatickou výchovu zařazenou do školního vzdělávacího programu formou dalšího samostatného předmětu, projektu, kurzu apod.“

Katedra výchovné dramatiky DAMU a ateliér dramatické výchovy JAMU jako dvě hlavní vysokoškolská pracoviště v ČR, kde se dramatická výchova vyučovala, vyšly z první verze tohoto materiálu, který připravila na podzim roku 2000 Dana Svozilová, a vypracovaly společně nové verze kapitoly Dramatická výchova do RVP ZV a do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. (Tvořivá dramatika 2002).

Vzhledem k umístění dramatické výchovy mezi tzv. neobligatorní obory vzdělávacích oblastí, tedy obory, které je možno, nikoli nutno vyučovat, zastávali někteří lidé z praxe názor, že se tím postavení dramatické výchovy v základním školství nezmění. K opomíjení toho, jaké možnosti může obor dramatická výchova nabídnout, dochází i přesto, že priority RVP ZV jsou identické s cíli

dramatické výchovy, další patří do oblasti afektivních cílů a právě dramatická výchova je vhodnou cestou k jejich dosažení. Své uplatnění nachází dramatická výchova i v rámci průřezových témat, jako je výchova demokratického občana, interkulturní výchova, osobností a sociální výchova. Proč by předmět, který spolu s občanskou výchovou nejvíce reflektuje naplňování záměrů RVP ZV, neměl být zařazen mezi povinné vzdělávací oblasti a s přiměřenou hodinovou dotací také do standardních učebních plánů. (Jaroslava Sýkorová, 2003)

Nad touto tematikou polemizuje Jan Karaffa „ *Dramatická výchova má svůj vlastní a jedinečný obsah velmi stručně charakterizovaný jako modelování dramatických situací sociálně-uměleckým učením. Tento obsah má však zcela zákonitě mnoho přesahů do jiných oborů, a proto by mělo být umožněno učitelům, aby ho mohli naplňovat jak vzhledem k jiným obsahům vzdělávání, tak i v samotném předmětu...*“ „ *Vzhledem k uváděným důvodům také doporučuji zařadit dramatickou výchovu jako předmět do části B, do 8. Oddílu.*“ ( Jan Karaffa, Tvořivá dramatika XIII,2002,č. 3, str. 31 -33) Řadí tak dramatickou výchovu k předmětům výchova ke zdraví a tělesná výchova, jejichž specifíkem je již zmíněný zvláštní obsah prolínající se do všech ostatní oborů. V případě takového nazírání dané problematiky je ovšem opomíjena příslušnost dramatické výchovy k esteticko-výchovným oborům.

Nad dramatickou výchovou a jejím místě v RVP ZV se zamýšlí Jaroslav Provazník, vyjadřuje se ke vztahu dramatické výchovy a moderní školy. „ *Moderní škola musí dětem zprostředkovávat kontakt se všemi podstatnými obory lidské činnosti nevyjímajíc žádnou z oblastí umění. Divadlo a další dramatické druhy a žánry (včetně filmu, televize, rozhlasu...) jsou oblasti, bez nichž si umění a kulturu nelze představit. A přesto je divadlo v našich školách z těžko obhajitelných důvodů dosud zastoupeno nedostatečně. Česká škola bere divadlo a předmět, který z něho vychází, dramatickou výchovu na vědomí buď minimálně (zpravidla tam, kde s ní díky programu Obecná škola získala zkušenosti) nebo v silně redukované, tedy zkreslující podobě. Na jedné straně bývá dramatická výchova někde zužována na osobnostní a sociální výchovu, takže se rezignuje na práci s fikcí a na estetickou kultivaci žáků, na druhé straně se dramatická výchova redukuje na výčet několika jmen autorů dramatické literatury, aniž mají žáci příležitost seznámit se s podstatou tvůrčího divadelního procesu. Předmět Dramatická výchova – tak, jak*

*je koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání - otvírá školám příležitost realizovat oblast **Umění a kultura** v plné šíři.“* (Provazník, Tvořivá dramatika, roč. XVII. 2006. č. 3 str. 11).

Dramatická výchova může být samostatným předmětem se stanovenou hodinovou dotací, přičemž může buď směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému tvaru), nebo může mít podobu interní dramaticko-výchovné práce, která nepočítá s jevištním tvarem (dramaticko-výchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně jejich účastníkům, nikoliv divákům). Dramatická výchova může též existovat jako soubor vybraných dramaticko-výchovných metod aplikovaných v různých předmětech, zejména v prvouce, resp. vlastivědě, literární výchově, českém jazyce, cizím jazyce, dějepisu, občanské nebo rodinné výchově atd.

V **Rámcovém vzdělávacím programu** pro základní vzdělávání je dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti **Umění a kultura** vedle výchovy hudební a výtvarné jako třetí výchova se statutem doplňujícího oboru. To znamená, že ji škola může zařadit do svého vzdělávacího programu v případě, že disponuje učitelem, který je na její výuku kvalitně připraven - který např. absolvoval vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU, specializaci dramatická výchova na některé z pedagogických fakult, event. kvalitní, alespoň třisemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT. Časová dotace předmětu dramatická výchova je tvořena z disponibilní časové dotace, která je na prvním stupni základní školy 14 hodin a na 2. Stupni 24 hodin. Dramatická výchova je označována jako doplňující vzdělávací obor. K těmto oborům například od roku 2010 patří obory: filmová a audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova, estetická výchova.

*„ Činnost, zkušenost, prožitek, hra, tvořivost jsou principy vyučování, s nimiž se můžeme setkat i v jiných předmětech či oblastech školního kurikula (zejména v souvislosti se vstupem osobnostně-sociální výchovy, výchovy komunikativní, změnou pojetí esteticky zaměřených výchov apod.) Ve svých počátcích byla dramatická výchova mnoha pedagogy chápána pouze na základě těchto principů. V souvislosti s modernizací vzdělávání však paradoxně nastalo období, kdy právě přeměna české školy byla argumentem pro omezení či přímo vytlačení dramatické výchovy ze škol. Proč dramatickou výchovu, když jsme zavedli výchovu komunikativní a když činnostní princip, tvořivost, kooperace atd.*

*by měly patřit mezi základní principy vyučování na našich školách ve všech oblastech školního kurikula? Co jiného se v dramatické výchově učí, když kooperovat budou žáci i v jiných hodinách, když i v jiných předmětech budeme dbát na otevřenou komunikaci, příznivé klima, budeme využívat interaktivních metod, dbát na osobnostně-sociální rozvoj dětí? Na takové otázky zná dramatická výchova odpověď, neboť své cíle nesměřuje jen do oblasti osobnostní a sociální, ale i do oblasti estetické, umělecké, divadelní a samozřejmě též do oblasti věcného poznání.“ (Marušák, 2005 s. 246)*

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru dramatická výchova je rozdělen v rámci základního vzdělávání na 1. stupeň a 2. stupeň. V rámci 1. stupně dochází k dělení na první a druhé období. Hlavním tématem textu věnovanému vzdělávacímu obsahu oboru dramatická výchova je pojmenování očekávaných výstupů pro daná období.

Pro 1. stupeň se v prvním období očekává, že žák zvládne základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, že dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých. Bude schopen rozlišit herní a reálnou situaci, přijme pravidla hry a naučí se vstupovat do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jednat. Součástí aktivit bude zkoumání témat a konfliktů na základě vlastního jednání. Bude se prohlubovat schopnost spolupracovat ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentovat ji a zároveň pozorně sledovat prezentace ostatních. Učitel pomůže žákovi reflektovat jeho zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).

Ve druhém období se očekává, že žák bude schopen propojit somatické dovednosti a kombinovat je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy, že se naučí pracovat i s variacemi pravidel, vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat. Bude schopen rozpoznávat témata a konflikty v situacích a příbězích, bude na ně nahlížet z pozic různých postav a zabývat se důsledky jednání těchto postav. Podporována je u jednotlivých žáků jejich schopnost pracovat ve skupině a při této spolupráci vytvářet menší inscenační tvar a využívat přitom různých výrazových prostředků. Tento inscenační tvar, pak žák prezentuje před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje. Žák se učí sledovat a hodnotit

prezentace svých spolužáků, reflektuje svůj zážitek z dramatického díla a rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. V rámcovém programu základního vzdělání je přehledně a výstižně zpracovaná kapitola, v níž je shrnut obsah učiva předmětu dramatická výchova a způsoby, kterými je tento obsah naplňován.

Pro získání **základních předpokladů dramatického jednání**, je důležité rozvíjet u žáků psychosomatické dovednosti a to při práci s dechem, při získávání dovedností správného tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace. Herní dovednosti jsou osvojovány vstupováním do rolí a vytvářením jevištních postav. Neméně důležité jsou sociálně komunikační dovednosti, které jsou prohlubovány, podporováním vzájemné spolupráce, komunikováním v rámci procesu tvorby a v herních situacích. Zařazena je inscenační tvorba, její prezentace, reflexe a hodnocení. **Proces dramatické a inscenační tvorby** je naplňován nalézáním a vyjadřováním námětů a témat v dramatických situacích. Aktivita jsou směřovány k hlubší charakteristice typové postavy, žáci se učí využívat činoherních i loutkářských prostředků. Žáci se seznamují s dramatickou situací a příběhem, učí se řadit situace v časové následnosti. Jsou představeny inscenační prostředky a postupy, to jak vzniká jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu, Žáci si osvojují základy přednesu. Tím, že prezentují své projekty, se učí komunikovat s divákem a následně svou práci reflektovat a zároveň realizovat sebereflexi. Schopnost **recepce a reflexe dramatického umění** je získávána pomocí seznamování se se základními stavebními prvky dramatu, se situací, postavou a konfliktem. Za zásadní je považováno seznámení se současným dramatickým uměním a se základními divadelními druhy – činohrou, zpěvohrou, loutkovým divadlem, pohybovým a tanečním divadlem.

Očekávanými výstupy předmětu dramatická výchova na 2. stupni základní školy, je především to, že si žáci osvojí uplatňování kultivovaného mluveného a pohybového projevu, naučí se dodržovat základy hlasové hygieny a správného držení těla. Naučí se propojovat somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření a na příkladech dokáží doložit souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých. Získávají dovednost rozvíjet variovat a opakovat herní situace a to samostatně, s partnerem, nebo ve skupině. Přijímají herní pravidla a

tvořivě je rozvíjí. Prozkoumávají témata z více úhlů pohledu a pojmenovávají hlavní téma a konflikt. Důraz je kladen na to, aby si uvědomili analogie mezi fiktivní situací a realitou. Jsou vedeni k tomu, aby přistupovali k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímají a plní své úkoly, přijímají zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku. U žáků je prohlubována schopnost rozpoznat ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu, poznávat základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky, cílem je též umět kriticky hodnotit dramatická díla i současnou mediální tvorbu. **Základní předpoklady dramatického jednání**, stejně jako na prvním stupni základní školy žáci získávají skrze rozvoj svých psychosomatických dovedností, práci s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikaci. Navíc oproti učivu na prvním stupni při osvojování herních dovedností je zařazena vedle vstupování do role, tvoření jevištní postavy i strukturace herní a jevištní situace. Pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností je obsah učiva na obou stupních totožný. Učivo zařazené v oblasti věnující se procesu dramatické inscenační tvorby se na druhém stupni základní školy liší od prvního stupně ve větším zaměření se na práci na postavě, na vytváření charakterů, motivace a vztahů. Více se zde pracuje s konfliktem jako základem dramatické situace, konflikt je pak řešen prostřednictvím jednání postav. Na druhém stupni přibývá dramaturgie literární předlohy a větší zaměření na inscenační tvorbu, dramaturgii, režii, hereckou práci, scénografii, scénickou hudbu a zvuk. Součástí učiva zůstává nadále rozvíjení dovedností komunikovat s divákem, prezentovat svou tvorbu, snažit se o sebereflexi. Na druhém stupni je obsáhlejší oblast zaměřená na recepci a reflexi dramatického umění. Žáci se seznamují se základními stavebními prvky dramatu se situací, postavou, konfliktem, tématem, vrcholem a gradací. Jsou představeny základní dramatické žánry – komedie, tragédie, drama. Jsou vedeni k tomu, aby se kromě oblastí zmiňovaných již v učivu pro první stupeň základní školy tedy v současném dramatickém umění a médiích, orientovali v základních divadelních druzích činohře, loutkovém divadle, opeře, operetě, muzikálu, baletu a pantomimě, jsou seznámeni s vybranými etapami a typy světového a českého divadla a s výraznými osobnosti české a světové dramatické tvorby.



Pojetí vzdělávacího oboru dramatická výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je oproti pojetí v osnovách pro vzdělávací program Obecná škola mnohem stručnější, neobsahuje charakteristiku dramatické výchovy vzhledem k jejím rovinám osobnostního rozvoje a sociálního rozvoje. Nevěnuje se problematice učitele dramatické výchovy a podmínkám, které je nutné pro realizaci obsahů tohoto vzdělávacího oboru zajistit. Nezmiňuje se ani o metodice, metodách a technikách, které jsou cestou k naplnění obsahu. Očekávané výstupy, jsou charakterizovány heslovitě a stručně jsou též zpracovány podoblasti tří zásadních rovin učiva, kterými jsou v RVP ZV *Základní předpoklady dramatického jednání, Proces dramatické a inscenační tvorby, Recepte a reflexe dramatického umění*. Zpracování obsahu vzdělávacího oboru dramatická výchova v RVP ZV má spíše informativní charakter, který ovšem může pomoci k lepší orientaci v dané problematice. V praxi se ověřilo, že některé výstupy v rámci jednotlivých období a stupňů jsou předimenzované, je nutné je brát spíše jako orientační nasměrování. Osnovy vzdělávacího programu Obecná škola se na rozdíl od RVP ZV podrobně věnují činnostem, které vedou k naplnění daných obsahů, stávají se tak přínosnými nositeli informací pro školy, které se rozhodnou zavést do svých vzdělávacích programů předmět dramatická výchova. Obě zpracování se shodují v tom, že obsah učiva rozdělují na učivo 1. a 2. stupně a v rámci 1. stupně prak na dvě období, v osnovách pro vzdělávací program Obecná škola na 1. a 2. etapu.

### **3.5 Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přinesl do výuky na základních školách mnohé změny. Zároveň s nimi se nám nabízí i příznivější situace k porovnání výchovně vzdělávacích přístupů aplikovaných na různých školách. Podkladem k tomu nám mohou být právě školní vzdělávací programy jednotlivých škol (Maňák,2008).

V roce 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku konferenci o dramatické výchově nesoucí název **Dítě mezi výchovou a uměním**

## **Dramatická výchova na přelomu tisíciletí.**

Kamila Kostřicová se ve svém příspěvku na této konferenci zaměřila na téma věnujícímu se možnostem dramatické výchovy na základních školách a způsobům jejího začleňování do ŠVP ZV. Kostřicová pojmenovala problémy, které souvisí s daným tématem a příčiny těchto problémů, které nachází ve špatné orientaci ředitelů a učitelů základních škol v aktuální pozici a možnostech dramatické výchovy na školách, v tom, že začleňování dramatické výchovy do svých ŠVP ZV shledávají některé základní školy jako problematické. Důvod této nejistoty je spatřován ve faktu, že základní školy neznají možnosti a formy, v jakých se dramatická výchova může ve škole vyskytovat, nemají přehled o konkrétních příkladech, nemají dostatek kvalifikovaných učitelů a především nemají povědomí, jak probíhalo začleňování dramatické výchovy do ŠVP ZV vzorových pilotních škol. Materiálů, které měli podpůrnou funkci při tvorbě ŠVP ZV vzniklo několik. Velmi přínosným zdrojem informací byl *Manuál pro tvorbu ŠVP ZV*, který přinesl i praktické příklady z práce pilotních škol. Bohužel informací vztahujících se ke vzdělávacímu oboru dramatická výchova obsahoval nedostatečné množství. Potřebné informace nebyly k dispozici ani na online metodickém portálu *Výzkumného ústavu pedagogického Praha*, dostupného na [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). K dalším publikacím patří online produkt *Školní vzdělávací program krok za krokem*, ve kterém opět nenalezneme dostatečné množství informací.

Kostřicová došla k dílčím zjištěním, když zkoumala ŠVP ZV pilotních škol a podobu zařazení dramatické výchovy v těchto ŠVP ZV, jednalo se o 16 škol, kterým bylo již v roce 2005 povoleno učit podle vlastních ŠVP ZV. V rámci tohoto zkoumání vyplynulo několik základních poznatků. 14 škol ze 16 se ve svých ŠVP ZV hlásilo k používání metod dramatické výchovy ve výuce napříč ostatními předměty. Jako samostatný předmět mělo dramatickou výchovu do ŠVP ZV zařazeno devět zkoumaných pilotních škol. Z toho byla dramatická výchova zařazena jako předmět povinně volitelný v šesti školách, jako předmět nepovinný v pěti školách a předmět povinný ve čtyřech školách. Dramatická výchova byla jako povinný předmět ve dvou případech integrována do jiného předmětu. (Kamila Kostřicová, 2007)

Středisko volného času Lužánky Brno organizovalo ve dnech 9. až 10. listopadu 2007 konferenci **Rámcový vzdělávací program na našich školách**. Akce byla vyústěním vzdělávacího projektu Školní vzdělávací program pro vaši školu, který SVC Lužánky realizovalo od listopadu 2006, v jehož rámci školy spolupracovaly na tvorbě školních vzdělávacích programů svých škol. Tento projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a statním rozpočtem České republiky. Jednalo se o dvoudenní pracovní setkání, na které bylo pozváno bezmála 120 učitelů ze základních a středních škol celého Jihomoravského kraje.

Na pořadu jednání byly odborné přednášky, diskuze a rozpravy o významu a vlivu stávající školské reformy na obsah a kvalitu základního vzdělávání. Cílem konference bylo umožnit setkání učitelů a vzájemnou výměnu zkušeností z realizace změn na jednotlivých školách (Doležal, 2008).

Tomáš Doležal realizoval výzkum, jehož záměrem bylo zjistit, kolik brněnských škol začlenilo dramatickou výchovu do svého školního vzdělávacího programu, a jakou formu začlenění si zvolilo (samostatný předmět, výuková metoda, pedagogický princip aj.). Volba výzkumného vzorku byla zvolena z hlediska snadné místní dostupnosti. Analyzovány byly školní vzdělávací programy všech základních škol na území města Brna. Celkem bylo takto analyzováno 70 školních vzdělávacích programů všech 70 brněnských základních škol, které spadají do územní působnosti Magistrátu města Brna, a to včetně škol soukromých i církevních. Šetření došlo k daným výsledkům: 33 škol zmiňuje ve svých školních vzdělávacích programech dramatickou výchovu, tj. cca 47 % z celkového počtu základních škol. Z toho 13 škol (tj. 18,6 % z celkového počtu a 39,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) uplatňuje DV na 1. stupni, 8 škol (tj. 11,4 % z celkového počtu a 24,2 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na 2. stupni a 12 škol (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP) na obou stupních. Překvapivě zde převládá uvádění DV na 2. stupni ZŠ. Nejčastější uváděnou formou aplikace DV je předmět (samostatný, volitelný, povinně volitelný nebo integrovaný v jiných předmětech). Jedná se celkem o 24 případů (tj. 17,1 % z celkového počtu a 36,4 % ze škol uvádějících DV v ŠVP). Další formou aplikace DV je výuková metoda celkem v 9 případech (tj. 12,9 % z celkového počtu a 27,3 % ze škol uvádějících DV v ŠVP). Dále probíhá DV

také mimo vyučování – kroužky ve školní družině a zájmové kroužky nabízené školou. Celkem tuto možnost uvádí 18 škol (tj. 25,7 % z celkového počtu) včetně 6 škol, které jinak ve svém ŠVP dramatickou výchovu vůbec neuvádějí. (Doležal, 2011).

Výzkum týkající se četnosti a způsobu zařazení dramatické výchovy v ŠVP základních škol Libereckého kraje realizovala Jana Johnová. V závěru svého šetření dospěla k daným dílčím závěrům:

Před nástupem školních vzdělávacích programů, tedy před zahájením školního roku 2007/2008, byla výuka dramatické výchovy jako samostatného předmětu v Libereckém kraji realizována na dvanácti základních školách, což je 7,4 %. V době výzkumu – v roce 2009 – vyučovalo dramatickou výchovu formou samostatného předmětu 6,1 % a do svých školních vzdělávacích programů ji jako samostatný předmět začlenilo 4,9 % škol. Tyto výsledky potvrdily řešitelce výzkumu její hypotézu, že dramatickou výchovu jako samostatný předmět si do ŠVP ZV začlenilo méně než 20 % škol.

Výuka samostatného předmětu byla realizována na 50 % škol, které před nástupem ŠVP ZV vyučovaly podle programu Obecná škola. Po ukončení výuky podle tohoto programu si dramatickou výchovu jako samostatný předmět zařadilo 25 % z těchto škol (což znamená pokles výuky samostatného předmětu o polovinu) do svého školního vzdělávacího programu.

Dotazníkové šetření Johnové ukázalo, že nejčastější formou výuky dramatické výchovy je využití jejích metod a technik jako metodického prostředku při zprostředkování vzdělávacího obsahu školních předmětů. Již před zahájením výuky podle ŠVP ZV byla tato forma využívána 60 % škol, v současné době ji realizuje 66,9 % škol a do budoucna ji má v plánu zařadit 61,4 % škol. Také metody dramatické výchovy, využívané v projektovém vyučování a při realizaci průřezových témat, vykazují v současnosti i v plánech škol do budoucna vyrovnaných hodnot, které dosahují 40 %. (Jana Johnová, 2012).

Z výsledků daných šetření vyplývá, že dramatická výchova se ve školních vzdělávacích programech základních škol objevuje velmi výrazně a míra jejího začlenění je z hlediska prolínání očekávaných výstupů a vzdělávacího obsahu

předmětu (tak jak jej pro DV stanovuje RVP ZV) poměrně vysoká. Na druhé straně se potvrzuje to, že je dramatická výchova oslabena ve své podobě samostatného předmětu, a už vůbec v podobě předmětu povinného. Důvodem je v hlavní míře povědomí vedení konkrétních škol o oboru dramatická výchova, o přesvědčení daného vedení, že prostředky dramatické výchovy mohou ve velké šíři naplnit požadavky na obsahy vzdělávání. O této zásadní skutečnosti podmiňující úspěšné zařazení dramatické výchovy do ŠVP ZV daných škol hovoří již v roce 1995 Pavel Vacek. Velký vliv na existenci dramatické výchovy v ŠVP ZV jednotlivých škol pouze formou využívání jejich technik a metod v jiných vyučovacích předmětech má také fakt, že dramatická výchova byla v RVP ZV zařazena mezi neobligatorní předměty a rozsah využívání jejich postupů v rámci samostatného vyučovacího předmětu je závislý na množství hodin, které ji bude věnováno z omezeného počtu disponibilních vyučovacích hodin. Vedení škol často vychází vstříc trendům, jakými jsou rozšíření výuky cizích jazyků a počítačová gramotnost a předmětům souvisejícím s těmito oblastmi věnuje větší časovou dotaci v rámci rozvrhu dané základní školy.

Studenti katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy studující obor Učitelství pro první stupeň základní školy, kteří si za svou specializaci zvolili dramatickou výchovu, mají možnost realizovat závěrečnou praxi z tohoto oboru u jedenácti učitelů pražských základních škol, kteří jsou mnohaletými zkušenými odborníky v oboru dramatická výchova. Pouze dvěma z těchto učitelů je umožněno učit dramatickou výchovu jako samostatný předmět, ostatní ji mají umožněno díky ŠVP ZV dané školy používat jako metodu ve vyučování. Ovšem učitel prvního stupně, který je odborně kvalifikovaný v oblasti dramatické výchovy, může realizovat v rámci práce se svou kmenovou třídou velmi propracované dramatické celky a absence toho, že dramatická výchova není samostatným předmětem, není tak zásadní. Dramatická výchova může tedy být efektivně realizována a její postupy mohou být využívány i na základní škole, která nemá dramatickou výchovu začleněnu jako samostatný předmět ve svém ŠVP ZV, pokud v pedagogickém sboru jsou někteří učitelé odborně fundovaní s respektem k oboru dramatická výchova a vědomí si všech možností, které dramatická výchova nabízí.

## Shrnutí teoretické části práce

Teoretická část práce shrnuje nejzásadnější východiska a okolnosti, která velkou měrou ovlivnila rozvoj oboru dramatická výchova, a přispěla k jejímu vstupu do škol.

První kapitola se věnuje principům transformace českého školství. Velký prostor je věnován principu humanizace škol jako klíčovému principu transformace českého školství s důrazem na nové pojetí školy a obratu k dítěti, jak je zpracováno a pojmenováno Z. Helusem. Uváděny jsou poznatky z psychologie a sociálních věd, které se vztahují k této problematice. Jsou zde představeny projekty školské reformy, dokumenty, které byly součástí vytváření nového pojetí kurikulární politiky. Pozornost je zaměřena na některé aspekty vzdělávacího programu **Obecná škola**, díky kterému se **dramatická výchova** stala oficiální součástí vyučování na základní škole. Popsána je úloha dokumentu „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)**“, který zdůvodnil nezbytnost změn, stanovil cíle dalšího vývoje vzdělávací politiky, analyzoval a hodnotil jednotlivé oblasti vzdělávací soustavy a formuloval hlavní koncepční linie rozhodující pro její další rozvoj. V první kapitole se též hovoří o celoživotním učení jedince jako o východisku Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Celoživotní učení je pojednáno jako rozvoj možností jedince a jako to, co ovlivňuje jeho budoucnost, další učení a seberealizaci. V těchto souvislostech je zpracováno téma **klíčových kompetencí**, jako jádra RVP ZV.

Druhá kapitola je věnována právě klíčovým kompetencím. Problematika klíčových kompetencí je v úvodu zpracována z hlediska potřeby Evropských zemí podrobněji se zabývat těmi kompetencemi, které budou pro jedince potřebné vzhledem k přípravě na život v rozvíjející se společnosti, která klade na daného jedince stále větší nároky a proto jsou nazvány klíčové. V rámci práce je vymezen pojem klíčové kompetence a tento pojem je definován z pohledu mnoha odborníků a především z pohledu RVP ZV, kde jsou klíčové kompetence označeny jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. Právě tématice pojetí klíčových kompetencí v rámci RVP ZV je věnován v této kapitole

velký prostor.

Zásadní v kontextu hlavního tématu disertační práce je část této kapitoly, která se věnuje problematice klíčových kompetencí ve vztahu k vzdělávacímu oboru **dramatická výchova**. O dramatické výchově se v těchto souvislostech hovoří jako o oboru, který může sehrát v moderní škole významnou roli a který sdílí mnohé kompetence formulované autory RVP ZV jako klíčové nebo je podstatně rozvíjí.

Třetí kapitola teoretické části se týká samotného oboru dramatická výchova. Charakteristika tohoto oboru je zpracována na základě definic a výpovědí mnoha odborníků, kteří se podíleli na vytváření cesty dramatické výchovy do povědomí širší odborné i laické veřejnosti a ovlivnili její vstup do českého vzdělávacího systému. Jsou zde zpracována východiska oboru dramatická výchova a problémy, které jsou spojeny se zaváděním tohoto oboru do škol. Velký prostor je věnován Vzdělávacímu programu Obecná škola, který je z pohledu dramatické výchovy průlomovým a to především z důvodu, že zařadil dramatickou výchovu v rámci primárního vzdělávání jako samostatný předmět a že s předmětem dramatická výchova počítal též jako se systémem metod využitelných i v jiných předmětech kurikula. Velmi podrobně jsou zpracovány především osnovy vzdělávacího oboru dramatická výchova v rámci tohoto vzdělávacího programu. Následuje představení toho, jak je vzdělávací obor dramatická výchova zpracován v rámci RVP ZV. Osnovy pro vzdělávací obor dramatická výchova ve vzdělávacím programu Obecná škola jsou pak v závěru teoretické části práce porovnány s pojetím dramatické výchovy v RVP ZV. Zpracování těchto dokumentů vzhledem k oboru dramatická výchova je vyhodnoceno a slouží jako východisko pro následující výzkumnou část práce.

V závěru teoretické části práce jsou stručně popsány výzkumy, které vyhodnocovali četnost začlenění dramatické výchovy do ŠVP jednotlivých škol a to jakou formu začlenění si tyto školy zvolily.

## **II. Výzkumná část**



## 4. Východiska, cíle, metody a organizace výzkumu

**Cílem** výzkumu, je kritická analýza a reflexe procesu zavádění nového předmětu zakotveného ve Školním vzdělávacím programu /dále v textu zkratka ŠVP / dané školy do praxe této školy. Jedná se o vyučovací předmět dramatická výchova. Výzkum odpovídá na otázky jak postupovat při zařazování nového samostatného předmětu do ŠVP základní školy / dále v textu zkratka ZŠ / a jak naplňovat v praxi obsah předmětu dramatická výchova v rámci výuky na obou stupních základní školy. Jedním z cílů výzkumu bylo ověřit možnosti oboru dramatická výchova v oblasti rozvoje klíčových kompetencí.

Vycházejme ze skutečnosti, že děti jsou dlouhodobě a systematicky podrobeny působení školy. Škola se stává místem, kde by mělo být dětem umožněno nejen nabýt znalosti a dovednosti z oborů jakými jsou např. matematika, chemie, práce na PC, mateřský jazyk, cizí jazyk atd., ale též naučit se komunikovat, dodržovat pravidla rozhovoru, prohloubit jejich sociální citění a schopnost empatie k jednotlivci i v rámci skupiny. Práce na tématech v rámci předmětu dramatická výchova je jedním z prostředků jak u žáků tyto schopnosti prohloubit.

Ve školním roce 2004/ 2005 jsem se podílela na zařazení dramatické výchovy do ŠVP fakultní ZŠ v Praze a na zavedení dramatické výchovy do praktické výuky.

Tato škola patřila mezi šestnáct pilotních škol zahrnutých do projektu „pilot Z“. Učitelé této ZŠ vytvářeli v měnících se verzích Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání svůj ŠVP.

Dramatická výchova se stala součástí školního vzdělávacího programu této školy, bylo mi umožněno, ještě před zahájením praktické činnosti, podílet se na úpravách osnov ŠVP této ZŠ pro předmět dramatická výchova, na vypracování učebního plánu a pojmenování výstupů daného předmětu.

Vytvoření daných dokumentů nebylo to nejpodstatnější, velmi důležitá byla komunikace a spolupráce se všemi kolegy 1. a 2. stupně ZŠ. Abych nově zaváděný předmět úspěšně začlenila, bylo též důležité seznámit se s přesahy dramatické výchovy do ostatních předmětů. Bylo nutné, co nejlépe navázat na obsah např. ORV- občanské rodinné výchovy nebo literárně dramatické výchovy,

neboť prostředky pro časovou dotaci předmětu dramatická výchova byly získány právě ze stávajících hodin zmiňovaných předmětů. Dramatická výchova byla v této ZŠ zavedena povinně jako samostatný předmět ve všech ročnících školy s časovou dotací jedné vyučovací hodiny za týden. Školní třídy se na výuku předmětu dramatická výchova dělily, takže jsem v hodinách pracovala průměrně s 12 až 15ti dětmi, druhá polovina třídy měla ve většině případech paralelně vyučovací předmět informatika. Na škole v té době bylo 19 tříd, takže jsem měla možnost během čtrnácti dnů pracovat se 38 skupinami dětí.

Prvním krokem bylo vytvoření vzdělávacího programu pro první školní rok, kdy byla dramatická výchova v daném rozsahu a jako povinný předmět poprvé zařazena do ŠVP. Tento vzdělávací program kromě výstupů obsahoval konkrétní témata, kterým jsem se chtěla v průběhu roku věnovat.

### **Výzkum měl tři základní cíle:**

1. Analyzovat proces zavádění nového předmětu do ŠVP dané školy.
2. Zmapovat problémy, které přináší zavádění nového předmětu do školní praxe.
3. Vyhodnotit jak se daří při výuce předmětu rozvíjet klíčové kompetence a naplňovat očekávané výstupy v oblasti dramatické výchovy.

Typem výzkumu, který odpovídá charakteru zpracování dané problematiky, je **kvalitativní výzkum**. Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování.

Cílem je získat popis dat zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků. V kvalitativním výzkumu, který je interaktivní, jsou získaná data analyzovaná v průběhu výzkumu, proces získávání a elaborace je synchronizován.

Pracovní teorie vznikají v průběhu výzkumu a mohou být ověřovány a

modifikovány za účasti zkoumaných osob či skupin s ohledem na fungování zkoumané organizace, probíhajícího procesu nebo proměny zkoumaného jevu. Získávání dat v kvalitativním výzkumu má své limitované, leč spolehlivé, formy a typy výzkumných nástrojů, které však poskytují jen omezené možnosti pro získávání informací o vlivu kontextu na zkoumanou realitu, o proměnlivosti podmínek a působení okolí na školu.

*V kvalitativním výzkumu může výzkumník využívat širší škálu postupů k nimž patří pozorování, skupinové diskuse, Q metodologie, nestrukturované rozhovory, vyprávění příběhů, záznamy grafické, audiální i vizuální, může studovat dokumentaci, sledovat symboly, ikony, rituály a artefakty charakteristické pro daný jev v přirozeném prostředí školy. Výzkumné postupy a nástroje jsou otevřeným instrumentáři výzkumníka, je na něm, jak je bude aplikovat, jaké kombinace, posloupnosti a zaměřenosti využije. V kvalitativním výzkumu, jak výstižně uvádí Hendel, je „**hlavním instrumentáři výzkumník sám**“.* (Hendl 2005, s. 52).

Jako jeden ze základních přístupů kvalitativního výzkumu je uváděn také výzkum akční (action research), který sem si zvolila jako základní metodu pro výzkumnou část disertační práce. **Akční výzkum** klade důraz na výklad zkoumaných jevů očima subjektu. Zdrojem dat je přirozené prostředí. Produktem akčního výzkumu je detailní popis jevů. (Průcha, 1995) Výsledky akčního výzkumu mohou ovlivňovat nejen praxi, ale i teorii. (Strauss-Corbinová, 1999) Má intervenční povahu, neboť svými důsledky zasahuje do vzdělávací reality a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkompexněji všechny procesy a jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhnout širokou škálu inspirativních řešení. „Akční výzkum „spojuje akci (výkon, děj) s výzkumem (bádáním, zkoumáním, objevováním) a vytváří mosty mezi skupinami účastníků.“ (Walterová 1999, s. 294) **Akční výzkum** je typem výzkumu, jehož cílem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe. Akční výzkum zahrnuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup. Často jej provádějí praktici (učitelé, pracovníci školského managementu apod.) ve spolupráci s výzkumníky (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s.188 – 189).

Tento typ výzkumu, který se prosazuje v posledních letech výrazně v

zahraničí, bývá také označován jako "**učitelský výzkum**" nebo "výzkum prováděný učitelem" – teacher research. Účelem výzkumů prováděných učiteli ve svých školách a třídách je zejména efektivnější zavádění inovací do výuky a podpora kvality práce učitele prostřednictvím hlubšího porozumění žákům, procesům a výsledkům jejich učení a rozvoje i porozumění sobě, svému pojetí výuky, procesům rozhodování i jednání. **Učitelství akční výzkum** nabízí strukturovaný způsob jak se dotazovat a získávat odpovědi na otázky, které se vynořují v každodenní školní praxi. Jde o pohled zevnitř, zblízka, který přináší nezastupitelná data, obtížně získatelná jiným typem výzkumu, hodnotná pro jedince, ale dovedně sdělená jsou hodnotná i pro ostatní. (Hana Kasíková, 2007) Učitelství výzkum nabízí ještě další hodnotu. To, že učitelé jsou nikoliv objekty výzkumu, ale jeho subjekty, že je autorita decentralizována (Jim Wile, Aurela Zisi, 2001) podporuje významně učitelství sebedůvěru, založenou na prozatím méně obvyklé roli, kterou John Smyth označuje jako tzv. intellectual reskilling. (Smyth, 1989)

### **Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:**

1. Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocení a interpretaci výsledků.
2. Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby kritická věda na stávající společenské problémy.
3. Proces výzkumu je proces učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce. (Hendl 2005, s. 138)

Můj výzkum se zabýval problematikou aplikace dramatické výchovy do nově vznikajícího ŠVP dané školy a tím, jak nejefektivněji využít možnosti dramatické výchovy při výuce a při rozvíjení klíčových kompetencí u žáků obou stupňů základní školy. První zásada akčního výzkumu byla realizována tak, že všichni kolegové, především třídní učitelé jednotlivých školních tříd byli vnímáni jako partneři ve zkoumaném procesu. Specifická pozice vyučujícího dramatické

výchovy, která vyžaduje od daného učitele především velmi osobní a empatický přístup k žákům umožnila, že partnerny ve zkoumaném procesu mi mohli být v jisté míře i žáci.

Druhou zásadu (emancipační charakter výzkumu) jsem při výzkumu uskutečňovala tak, že jsem se systematicky snažila změnit způsob, jak vnímají dramatickou výchovu a její možnosti výše zmínění partneři ve zkoumaném procesu /učitelé, žáci, rodiče/. Často přetrvává názor, že dramatická výchova by měla být realizována pouze jako doplňková činnost v rámci volnočasových aktivit, v rámci volitelných předmětů, nebo jako metoda v rámci jiných vyučovacích předmětů, ne tedy jako samostatný povinný předmět s dostatečnou hodinovou dotací v rozvrhu.

Třetí zásada akčního výzkumu, která hovoří o tom, že „proces výzkumu je procesem učení a změny“, byla realizována tak, že jsem se během celého procesu výzkumu učila, jak co nejlépe komunikovat s kolegy učiteli a co nejsrozumitelněji, formou diskusí a vzdělávacích seminářů, předávat ucelené informace o oboru dramatická výchova. Neustále jsem si velmi důkladně připravovala program svých vyučovacích hodin dramatické výchovy, snažila se o stále náročnější, dlouhodobější, ale ucelenější tematické celky.

Akční výzkum má obvykle cyklický charakter, v jeho průběhu se opakovaně střídají fáze plánování, realizování a vyhodnocování (Janík, 2004).

### **Prováděný výzkum měl tři hlavní fáze:**

1. **Příprava koncepce výuky** - zjišťování možností a potřeb dané školy a jejího vedení, vlastní příprava koncepce výuky a jejich obsahů, realizace zážitkového semináře pro učitele dané školy před zahájením vlastní výuky dramatické výchovy, který se uskutečnil v létě 2004

2. **Vlastní realizace výuky** - výuka předmětu dramatická výchova, která byla realizována na dané škole s 38 skupinami žáků /každý týden se realizovala výuka dramatické výchovy s 19 ti skupinami žáků/ ve dvou za sebou jdoucích školních letech 2004/2005 a 2005/2006 a ve třech za sebou jdoucích školních letech 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009 byly realizovány náslechy v hodinách

kolegů z oboru a supervize v hodinách studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro 1. st. ZŠ se specializací dramatická výchova, další výuka 25 skupin dětí v rozmezí dvou týdnů byla realizována po dobu dvou za sebou jdoucích školních let 2009/2010, 2010/2011.

**3. Závěrečná reflexe realizace výuky, vyhodnocení koncepce daného předmětu** Výuka byla reflektována průběžně, vyhodnocovány byly aktivity, které přispívaly k rozvoji oboru na dané škole, které se výrazně podílely na naplňování vytyčených cílů zakotvených v ŠVP dané školy, na rozvoji daných klíčových kompetencí a průniku dramatické výchovy do dalších oblastí vzdělávání.

K analýze a interpretaci dat byly využity jednak mé vlastní písemné reflexe, které se týkají zejména výstupů přímo v hodinách dramatické výchovy. Dále byly využity záznamy individuálních zpětných vazeb účastníků vyučování, záznamy z průběhu vyučovacích hodin záznamy z individuálních a skupinových rozhovorů, záznamy rozhovorů s vedením školy, záznamy rozhovorů s kolegy, s žáky. Využity dále jsou záznamy z průběhu skupinových brainstormingů, záznamy z pozorování ve třídách, ve vyučování, v mimotřídních aktivitách, v kabinetech a specializovaných prostorách školy. K jednotlivým dílčím cílům výzkumu byly získávány informace pokaždé z více typů výstupů. K hlubší analýze jsou využity výsledky mapování klimatu a fyzického prostředí, výsledky z vyhodnocení evaluačních správ a závěry z analýzy dokumentace školy: výroční zprávy, rámcový plán práce, pracovní náplň učitelů, kritéria pro osobní hodnocení, zápisy z jednání pedagogických rad, záznamy z hospitací. Vzhledem k obrovskému objemu realizované výuky a množství skupin dětí, se kterými jsem pracovala, plánovala jsem, realizovala, reflektovala a vyhodnocovala jsem jen některé vyučovací jednotky a zaměřila se na vyhodnocení práce jen s některými skupinami žáků. Před zahájením těchto hodin, během nich a po jejich ukončení jsem prováděla aktivity, které přinášely informace a podklady k dílčím cílům akčního výzkumu. Tyto podklady a výstupy představují hlavní východiska k analýzám a interpretacím výzkumu.

## 4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem je daná pražská ZŠ, její žáci a učitelé. Tato škola stojí ve staré zástavbě nedaleko centra Prahy. Učitelský sbor tvoří v průměru třináct učitelů 1. stupně ZŠ a osmnáct učitelů 2. stupně ZŠ. V prvním ročníku jsou tři paralelní třídy a v každém dalším ročníku jsou dvě paralelní třídy, školu v každém školním roce navštěvuje v průměru 490 žáků. Tato škola je od roku 1998 Fakultní školou Pedagogické fakulty UK Praha a zároveň dlouhodobě spolupracuje i s dalšími fakultami vzdělávajícími budoucí učitele. V roce 2001 byla zařazena mezi „Školy podporující zdraví“, programu iniciovaného Státním zdravotním ústavem. Od školního roku 2003/04 byla tato škola pilotní školou, které bylo povoleno učit podle svého ŠVP. Základním principem školního vzdělávacího programu této školy „ŠKOLA POROZUMĚNÍ“ je orientace na žáka s respektem k jeho individuálním potřebám a možností dosažení osobního maxima u každého žáka. Žáci dané ZŠ jsou vedeni k tomu, aby hlouběji porozuměli sami sobě, ostatním lidem i světu kolem sebe. Školní vzdělávací program je sestaven tak, aby nepřijímali jen hotové teoretické informace, ale osvojili si i způsoby řešení reálných životních problémů. Za klíčové jsou považovány tyto životní kompetence: *schopnost zvolit si zdravý způsob života, schopnost komunikace a spolupráce, schopnost řešit problémy, umět se učit, zvolit si vhodné povolání*. Za velmi důležitý je považován i rozvoj citovosti, tolerance a zodpovědnosti. Tyto kompetence jsou rozvíjeny ve všech oblastech - oborech. Průřezová témata jsou chápána jako filozofie školy, učitele, žáka. Daný vzdělávací program umožní efektivní profesionální a promyšlenou práci učitele. Učitel ve své práci využívá metody konstruktivistické pedagogiky, ve škole vytváří zázemí, které rozvíjí tvořivost a snaží se vybavit každého žáka vším potřebným pro úspěšný a radostný život.

Školní vzdělávací program lze podrobněji charakterizovat klíčovými principy: 1) Vytvářet pohodové školní prostředí- porozumět lidské osobnosti, 2) Zdravě učit – porozumět potřebě vzdělávat se, 3) Vychovávat lidskou osobnost- porozumět jí, 4) Integrovat – porozumět inkluzivnímu vzdělávání, 5) Vytvářet informační prostředí- porozumět práci s informacemi, 6) Sportovat a pořádat ozdravné pobyty- porozumět tomu, že učit se nemusíme jen ve škole, 7) Mít

partnery v zahraničí- porozumět tomu, že jsme součástí Evropy , 8) Rozvíjet samosprávnou demokracii- porozumět svému místu mezi lidmi, 9) Mít preventivní program- porozumět nebezpečí, které na nás číhá, 10) Komunikovat s veřejností- porozumět partnerství, 11) Vytvářet podmínky pro další vzdělávání – porozumět potřebě celoživotně se vzdělávat. /**příloha č. 1** /

Zařazení dramatické výchovy do ŠVP dané školy se nemalou měrou podílí na upevňování a naplňování obsahů zejména některých výše uvedených klíčových principů.

Rozvíjení komunikačních dovedností, schopnosti spolupracovat a empatie, na které je výuka v hodinách dramatické výchovy prioritně zaměřena napomáhá vytvářet příznivé školní klima. Učitel dramatické výchovy učí partnerskému vztahu mezi žáky vzájemně a mezi žáky a učiteli. Osobnost učitele a osobnost žáka na sebe působí. Osobnost tvoří opět osobnost. Proto naplňování klíčových kompetencí, estetická výchova a **dramatická výchova** jsou ve ŠKOLE POROZUMĚNÍ základy školního dění, kterého se žák účastní.

Princip integrace je naplňován dramatickou výchovou díky tomu, že zvládnutí jednotlivých dramatických technik a účast na dramatických aktivitách není v hodinách dramatické výchovy hodnocena kvantitativně. Je tak umožněno v těchto vyučovacích hodinách zažít žákům se speciálními vzdělávacími potřebami častěji pocit úspěchu, napomáhá k posílení jejich sebevědomí a k prohloubení radosti z toho, že jsou součástí vzdělávacího procesu a rovnocennými partnery ostatním účastníkům. Pro kvalitní naplnění práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné, aby učitel dramatické výchovy velmi úzce spolupracoval se školním speciálním pedagogem a především se školním psychologem. Na hodinách dramatické výchovy dochází často k práci s tématy, která mohou být velmi osobní a citlivá a pokud nebude učitel dramatické výchovy dostatečně informován ze stran jiných odborníků o svých žácích, mohlo by při výuce dojít k náročným a pro žáky nepříjemným až bolestivým situacím.

Dramatická výchova sehrává svou důležitou úlohu i v oblasti práce s informacemi, především pak v oblasti prohlubování čtenářské gramotnosti. Jako výchozí motivace pro práci v hodinách dramatické výchovy je často využíván literární text. Žákům je umožněno se s literárním textem seznámit atraktivním a netradičním způsobem, vstupováním do rolí jednotlivých hrdinů literární



předlohy, mohou více pochopit popisované děje a reálie. Následně po dramatické práci si se zájmem většina žáků individuálně text přečte.

Co se týče spolupráce se zahraničními partnery, jsou právě techniky a metody dramatické výchovy prvním platformou, na které se aktéři těchto mezinárodních setkání seznamují, odbourávají sociální i komunikační zábrany. Záměrně jsou pro zahraniční žakovské návštěvy organizovány dramatické lekce, kterých se účastní i jejich čeští kolegové a vzájemně se tak mají možnost obě strany při těchto dramatických aktivitách lépe poznat.

V rámci naplňování obsahu principu porozumět svému místu mezi lidmi, jsou žáci vedeni na hodinách dramatické výchovy ke spolupráci napříč celou skupinou, k tomu, aby byli schopni prezentovat svou práci, své názory. Žáci jsou vedeni ke společné dramatické práci a v neposlední řadě k přípravě divadelního výstupu pro ostatní žáky školy.

Daná základní škola byla od roku 2001 pilotní školou Výzkumného ústavu pedagogického Praha a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, na které učitelé ověřovali školní vzdělávací program v Rámci projektů Pilot 1 a Pilot Z. Učitelé dané ZŠ nejen aktivně tvoří a ověřují vlastní kurikulární dokument, ale současně publikují i lektorují. Ředitel školy patřil do týmů lektorů národního projektu Koordinátor - školitelů první skupiny lektorů. Je školitelem projektu a současně jedním lektorů akreditovaných kurzů.

V popředí zájmu současného základního vzdělávání je, aby žáci byli vedeni k tomu, aby mimo jiné hlouběji porozuměli sami sobě, ostatním lidem i světu kolem sebe. Pro vzdělávání na ZŠ, která je výzkumným vzorkem mé práce je tento zájem prioritou a ŠVP této školy byl sestavován tak, aby žáci nepřijímali jen hotové teoretické informace, ale osvojili si i způsoby řešení reálných životních problémů. Za velmi důležité je považován i rozvoj citovosti, tolerance a zodpovědnosti. Logicky z těchto principů profilace dané školy vyplývá jasné opodstatnění faktu, proč je do ŠVP zařazena v takovém rozsahu **dramatická výchova**.

## 4.2 Školní kurikulum a ŠVP

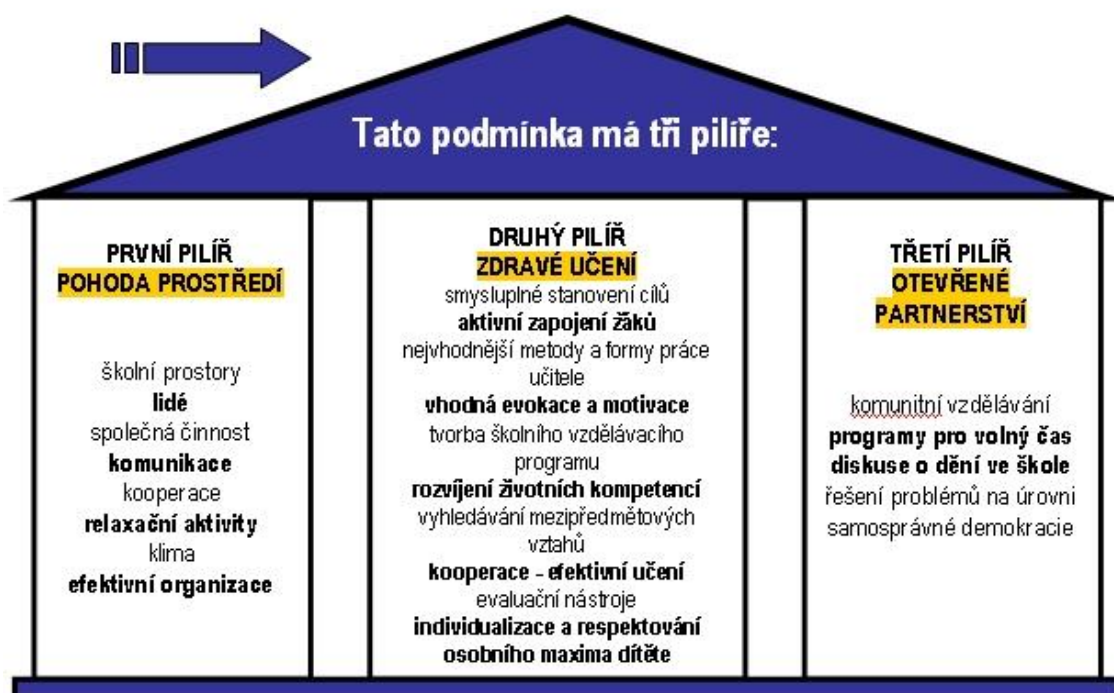
Tvorba ŠVP na dané základní škole nezačala v roce 2001 s pilotáží a spoluprací s Výzkumným ústavem pedagogickým. Ve škole se vedení a učitelé věnovali vytváření svého školního kurikula již od roku 1992 a od té doby na jeho funkčnosti stále pracují. Inspirací pro jednotlivé oblasti ŠVP na dané ZŠ byly cíle a zásady Zdravé školy.

### 1. pohoda prostředí (věcného, sociálního, organizačního)

2. **zdravé učení** (smysluplnost, možnost výběru, přiměřenost, spoluúčast, spolupráce, motivující hodnocení, přirozenost, klidná a otevřená atmosféra, samostatnost žáků, zaujímání vlastních postojů, hledání konstruktivních nápadů, uvědomění si odpovědnosti za své konání, podpora zvědavosti a spontánnosti, respektování potřeb jednotlivce, rozvoj komunikace, diferencovaný a individuální přístup k žákům, zdávání práce podle schopností žáka, vytváření prostoru pro vzdělávání talentovaných žáků, včasná diagnostika žáka, snaha o integraci postižených, chyba jako jeden ze stupňů učení apod.)

3. **otevřené partnerství** (škola je modelem demokratického společenství, pořádá veřejné akce apod.) Kurikulum **Škol podporující zdraví** byl v té době jediným českým publikovaným školním kurikulem. Projekt považoval zdraví za podmínku udržitelnosti hodnotného života. Program vnitřní transformace školy zahrnuje však více než otázku zdraví ve škole.

Do ŠVP dané ZŠ se přetřansformoval takto:



## 5 Příprava koncepce výuky

### 5.1 Východiska

Zásadní podmínkou pro realizaci výuky dramatické výchovy jako samostatného předmětu na obou stupních základní školy a vytvoření podmínek pro vyhodnocení procesu výuky a jejího přínosu vzhledem k rozvoji klíčových kompetencí u žáků dané školy je, aby daná škola měla tuto formu výuky daného předmětu zařazenou ve svém ŠVP. Podmínky pro realizaci svých vzdělávacích a výzkumných aktivit byly vytvořeny právě díky koncepci výše charakterizované pražské základní školy.

Obečným podmínkám pro realizaci výuky vzdělávacího předmětu dramatická výchova v rámci základního vzdělávání v souvislosti s transformací českého školství jsem se věnovala v teoretické části dizertační práce. V empirické části se východisky pro tvorbu konkrétní koncepce výuky předmětu dramatická výchova a jejího zavedení do praktické výuky na dané ZŠ staly především podněty získané ze:

- školního kurikula a ŠVP dané ZŠ
- práce školních tvůrčích týmů

Důležitým východiskem pro realizaci výuky dramatické výchovy a efektivnost procesu v rámci vyučování tohoto předmětu je časová dotace, která je danému předmětu poskytnuta, neboť předmět dramatická výchova je v RVP ZV zařazen mezi neobligatorní předměty a časová dotace je poskytována z disponibilních hodin. Vzhledem ke změnám, ke kterým dochází ve Školním vzdělávacím programu ŠKOLA POROZUMĚNÍ, byly realizovány úpravy jednotlivých vyučovacích předmětů. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace byla část očekávaných výstupů převedena z předmětu Český jazyk a literatura právě do předmětu Dramatická výchova z oblasti Umění a kultura. Předmět Dramatická výchova se tak stal nově zavedeným integrativním oborem, který je určen pro všechny žáky školy. Předmět dramatická výchova naplňuje část

očekávaných výstupu předmětu Výchova k občanství a zdraví. Vyučovací předmět Český jazyk na 1. stupni ZŠ integruje vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a doplňujícího vzdělávacího oboru Dramatická výchova, časová dotace byla proto posílána o 5 hodin z disponibilní časové dotace.

Podoba toho, jak bude dramatické výchova zařazená do ŠVP, je závislá na mnoha okolnostech, jak velké povědomí vedení školy má o možnostech tohoto oboru, zda je vedení školy po odborné stránce seznámeno s možnostmi tohoto oboru ve vyučování. Určující je skutečnost, zda vedení dané školy má pro zavedení nového předmětu do ŠVP podporu nejen pedagogického sboru, ale i rodičovské veřejnosti.

V ZŠ, která je výzkumným vzorkem, bylo vedení školy nakloněno dramatické výchově v samém počátku, v době, kdy se v roce 2001 stala pilotní školou. Při rozsáhlé rekonstrukci školy byl v dané škole vybudován divadelní sál, plně vybavený zvukovou a světelnou technikou, zákulisím, kostymárnou. Tento sál původně sloužil potřebám divadelního spolku fungujícího při škole a posléze jako prostor pro výuku předmětu dramatická výchova.

Zařazování dramatické výchovy do osnov v roce 2001 bylo hledáním cesty od divadelních aktivit ke školní dramatice. Inspirací pro vytváření obsahu předmětu byly částečně osnovy Vzdělávacího programu Obecná škola. Důležitým pro úspěšné zařazení dramatické výchovy do osnov ŠVP dané školy v takovém rozsahu tj. povinně pro všechny ročníky s časovou dotací jedné hodiny týdně a ve formě volitelného předmětu divadlo pro žáky 7.-9. ročníku s časovou dotací jedné hodiny týdně, byl fakt, že si vedení dané školy uvědomovalo velký přesah možností dramatické výchovy a její komplexnější zaměření, než jaké můžeme očekávat například od předmětů etická výchova.

Při vytváření obsahů vzdělávacího programu se kladl důraz na to, aby se tohoto procesu zúčastnil celý učitelský tým. Tým musí mít svou strukturu, rozdělené kompetence. Jeho jednotliví členové musejí umět kooperovat i komunikovat mezi sebou. Zásadní bylo, že učitelé pracovali ve skupinách tvořených učiteli 1. a 2. stupně ZŠ. Vytvoření těchto skupin podpořilo spolupráci mezi jednotlivými stupni, a zprostředkovalo možnost nabourat stereotypy nahlížení druhostupňových učitelů na uvažování dětí z 1. stupně. Učitelé 1. stupně

ZŠ se blíže seznámili s prací kolegů 2.stupně ZŠ. Podporou prohloubení spolupráce obou stupňů, byly vzájemné hospitace druhostupňových učitelů na 1.stupni a naopak. Tato forma práce, při které dochází k úzké spolupráci 1.stupně a 2. stupně ZŠ byla velmi důležitá i pro zavádění **dramatické výchovy** do ŠVP dané základní školy.

Vedení školy si jasně uvědomovalo, že jednotlivé programy a zapálenost jednotlivců jsou startem změny ve škole, že je nezbytné, aby změny byly vnímány celým týmem pedagogů a navazovaly na další aktivity a program školy. Byla zdůrazňována nezbytnost toho, aby škola měla ucelený program. Zásadní bylo, shodnout se napříč celou sborovnou, co je pro učení na dané škole nejpodstatnější. Při práci ve skupinách se osvědčilo využívání metod jako brainstorming, kdy jsme vypisovali, jak si představujeme svého žáka na konci studia na své škole. Tato sumarizace se vhodně aplikuje na potřeby a cíle jednotlivých vyučovacích předmětů včetně předmětu Dramatická výchova.

***Co má umět žák na konci vzdělávání v oboru dramatická výchova?***

***Jaké dovednosti si osvojí, jaké znalosti prohloubí, jaké vědomosti a z jakých oblastí získá?***

Výstupní kvality se pak analyzovaly do dílčích kompetencí nebo dovedností pro jednotlivá období, nebo pro jednotlivé ročníky.

Sledovat učitelé z obou stupňů ZŠ při jejich diskusích, při výměně názorů a vyjasňování si svých postupů, mi pomohlo pojmenovat si základní body diskuse, kterou bylo nezbytné otevřít, aby se stala jedním z prvních kroků k seznámení se všech učitelů dané školy s principy, postupy a cíli dramatické výchovy.

### **5.1.2 Školní tvůrčí týmy**

Hlavním obsahem práce školních tvůrčích týmů bylo v rámci dané vzdělávací oblasti zmapovat průřezová témata prolínající jednotlivé předměty, nalézt shodující se výstupy a pojmenovat společné klíčové kompetence.

Tyto školní pracovní skupiny byly sestaveny funkčně, co nejpestřeji

z hlediska oborů a stupňů, byly specializované a kopírovaly jednotlivé oblasti RVP ZV. Na dané základní škole jsme pracovali tedy v rámci sedmi týmů /jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a společnost, **umění a kultura**, - *Vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňuje jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence - umění a kulturu. Kulturu jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence jako neoddelitelné součásti každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. V etapě základního vzdělávání je oblast Umění a kultura zastoupena vzdělávacími předměty Hudební výchova, Výtvarná výchova a Dramatická výchova, kterou zařazujeme do všech ročníků. Má své přesahy do dalších předmětů oblastí Člověk a společnost, Člověk a zdraví a Jazyk a jazyková komunikace. - člověk a příroda, informační a komunikační technologie, člověk a zdraví/.*

Daný učitel se stal součástí toho týmu, který nejvíce korespondoval s jeho zaměřením nebo aprobací. Pro tvorbu ŠVP bylo přínosné, když si každý vybral oblast, v jejíž problematice se orientuje. Musel se ovšem připravit na to, že jeho práce bude oponována i didaktiky jiných předmětů. Zejména u prvostupňových učitelů nastala situace, že vzhledem k tomu, že obsáhnou při své výuce velké množství oborů, byl často jeden prvostupňový učitel členem i více týmů. Předmětové komise a metodické skupiny tak, jak fungovali v rámci základních škol, byly zrušeny.

Praxe byla taková, že na některých částech ŠVP pracovali všichni společně, jindy se rozdělili do jednotlivých týmů. Tato organizace byla závislá na tom, zda jsme se učili nové věci, nebo tvořili. Při práci, kdy bylo nutné se do hloubky věnovat jednotlivým tématům, velký počet skupin učitelů komplikoval společnou komunikaci, z toho důvodu byla naše sborovna v některých fázích práce rozdělena do týmů, jejichž počet korespondoval s již zmíněným počtem oblastí RVP ZV. K dotváření ŠVP nestačil jeden koordinátor, musela vzniknout tzv. editorská rada ŠVP. Jednotlivé školní tvůrčí týmy absolvovaly pravidelná

pracovní setkání a též pravidelně informovali o své činnosti a svých závěrech ostatní kolegy.

Já jsem byla koordinátorkou týmu *Umění a kultura*, členy našeho týmu byli čtyři učitelé 1. stupně, kteří se profilovali v některé z uměleckých disciplín, já oborová učitelka dramatické výchovy, oborová učitelka hudební výchovy a oborová učitelka výtvarné výchovy. Naším úkolem bylo neustále v průběhu praxe a na základě společných diskusí inovovat vzdělávací programy našich předmětů, doplňovat, nebo naopak odstraňovat například předimenzované oborové výstupy, u kterých se ukázalo, že z hlediska malé časové dotace, nebo náročnosti jsou jejich cíle jen těžce naplnitelné.

Pro dramatickou výchovu bylo nezbytné vytvořit linii předmětu od prvního ročníku až do devátého, proto práce pouze ve výše zmíněném týmu by byla nedostačující, neboť bylo nezbytné konfrontovat obsahy, postupy a cíle vzdělávacího programu předmětu dramatická výchova s většinou učitelů z 1. i 2. stupně dané ZŠ.

Cestou k nacházení společných styčných bodů pro jednotlivé předměty bylo využití diskusí, brainstormingů i jiných méně standardních metod. Velmi přínosnou se ukázala několikahodinová aktivita, při níž každý učitel obdržel výstupy ze svého vyučovacího předmětu vytištěné v několika verzích na barevném papíře, podklady pro jednotlivé předměty byly vždy vyvedeny jinou barvou, aby následná manipulace s nimi a jejich umístování na archy byla co nejpřehlednější. Této aktivitě se účastnili všichni učitelé 1. a 2. stupně ZŠ, tedy 33 učitelů. Učitelé vystříhali proužky s jednotlivými výstupy svých předmětů a dané barevné proužky dle svého uvážení předali kolegům, u jejichž předmětů si byli vědomi souvislostí a shody. V praxi to vypadalo tak, že konkrétně na mé archy označené heslem **Dramatická výchova** /dva archy, jeden pro každý stupeň/ postupně byly přičleňovány lístky s danými výstupy.

### **5.1.3 Příklad práce s výstupy jednotlivých vzdělávacích předmětů**

**1. stupeň: 1. třída:** *tělesná výchova – (dále v textu Tv) – vyjádří pohybem různé činnosti, představy, nálady; Hudební výchova – (dále v textu Hv) –*



pohybově ztvární hudební kontrasty; Hv – umí zopakovat jednoduché rytmické modely; Český jazyk – (dále v textu Čj) – dokáže přednést básnický text;...

**2. třída:** Čj – vede správně telefonický rozhovor; Čj – dodržuje při komunikaci oční kontakt;

Prvouka (dále v textu Prv) - pantomimicky představí obsah činností u jednotlivých povolání;...**3. třída:** Prv - dramaticky ztvární některou z pověstí; Výtvarná

výchova (dále v textu VV) - vytvoří vlastní návrh kostýmu a pokusí se o jeho realizaci; Čj - reprodukuje bajku;...**4. třída:** přírodověda – (dále v textu Pří) –

v modelových situacích osobního ohrožení používá bezpečné způsoby chování; Čj - výrazně čte umělecké prozaické texty; Tv - dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje;...

**5. třída:** vlastivěda – (dále v textu VI) - na příkladech rozlišuje agresivní, asertivní a pasivní chování; Hv – pohybem vyjádří hudebně výrazové prostředky; Pří – porovná principy bezpečného chování v různých prostředích.

**2. stupeň: 6. třída:** Čj - mluví přiměřeně hlasitě adekvátně ke komunikační situaci; výchova k občanství a zdraví – (dále v textu VOZ) - zkouší si jednání v rolích, do nichž se může dostat; Hv – ve skupině navrhne a realizuje hudební reklamu; **7. třída:** Čj - při komunikaci vhodně používá mimiku, gestikulaci a držení těla; VOZ - uplatňuje vhodná řešení konfliktů nenásilným způsobem; HV - ocení přednosti vlastní hudební produkce i produkce ostatních; **8. třída:** Čj - pečuje o svůj hlas, při mluvených projevech využívá znalosti z fyziologie a hygieny hlasu; VOZ - v modelových situacích správně přijímá i vysílá neverbální signály; VV - vytvoří návrh kostýmu k divadelnímu představení; **9. třída:** ČJ - při dialogu používá intonaci odpovídající situaci; VOZ - žák je schopen ovlivnit své chování na základě poznání sebe i druhých; Čj - napíše povídku a vlastní scénář.

Jako příklad a pro představu jaké dílčí výsledky tento tvůrčí proces přinesl, uvádím pro každý ročník tři výstupy z různých vyučovacích předmětů. Samozřejmě daných výstupů bylo mnohem více, pro první stupeň se nashromáždilo více než **sedmdesát očekávaných výstupů** z různých vzdělávacích předmětů. U těchto výstupů učitelé daných předmětů předpokládali, že je možné jich dosáhnout i v rámci výuky předmětu dramatická výchova. Pro

druhý stupeň to bylo **čtyřicet očekávaných výstupů**.

Každému učiteli bylo umožněno vytvořit si přehledný výčet všech výstupů z různých vyučovacích předmětů, které korespondují s výstupy jeho vyučovacích předmětů. Na druhou stranu si každý mohl přesně pojmenovat, které výstupy a rozvoj kterých klíčových kompetencí je schopen suplovat i jiný vzdělávací předmět než jeho. Bylo též evidentní, kteří kolegové mají ve své práci nejvíce styčných bodů a vzhledem k tomuto faktu bude žádoucí intenzivnější spolupráce a diskuse nad obsahy a praktickou realizací výuky.

## **5.2 Vytváření vzdělávacího obsahu předmětu dramatická výchova**

Východiskem pro vytváření obsahu předmětu dramatická výchova byla transformace očekávaných výstupů tak, jak jsou uvedeny v RVP ZV na základě možností a potřeb dané ZŠ. K jednotlivým výstupům pro předmět dramatická výchova v RVP ZV byly přiřčeny výstupy vytvořené a pojmenované nejen mnou, ale i ostatními učiteli dané ZŠ. Dílčím východiskem byla též výše popsaná práce školních tvůrčích týmů, kompletizace výstupů jednotlivých předmětů ŠVP dané školy a promítnutí se těchto výstupů v předpokládaném obsahu výuky předmětu dramatická výchova.

### **Příklad práce s RVP ZV:**

**1. stupeň: očekávaný výstup 1. období** – rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná  
**výstup daná ZŠ, 1. ročník** – orientuje se v pravidlech a principech fungování realizovaných her; **2. ročník** – rozlišuje herní a reálnou situaci

**1. stupeň: očekávaný výstup 1. období** – spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních  
**výstup daná ZŠ, 1. ročník** – uvědomuje si důležitost vzájemné spolupráce ve

*dvojici, ve skupině; získává empatické chování vůči svým spolužákům;*

**2. ročník** – *spolupracuje při hře, učí se respektovat individualitu partnera*

**1. stupeň: očekávaný výstup 2. období** – *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy*

**výstup daná ZŠ, 4. ročník** – *zvládá koordinaci pohybu*

**5. ročník** - *zvládá své tělesné těžiště*

**1. stupeň: očekávaný výstup 2. období** – *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků*  
**výstup daná ZŠ, 5. ročník** – *zvládá inscenační prostředky a postupy při improvizovaných situacích a minipříbězích*

**2. stupeň očekávaný výstup** – *propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých*

**výstup daná ZŠ, 6. ročník** – *zvládá krátký pantomimický výstup na základě konkrétní představy*

**8. ročník** – *je schopen vyjádřit a pojmenovat své emoce*

**2. stupeň očekávaný výstup** – *prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou*

**výstup daná ZŠ, 6. ročník** – *je schopen jednat v rolích, které přebírá v modelových zátěžových situacích*

**7. ročník** – *prozkoumává témata z více úhlů pohledu, pojmenovává hlavní téma a konflikt*

**9. ročník** – *aktivně vstupuje do strukturace dramatu*

**9. ročník** - *snaží se definovat své aktuální životní role*

Na základě definování výstupů pro předmět dramatická výchova v návaznosti na očekávané výstupy pro tento předmět v RVP ZV, byla dále pojmenována průřezová témata, mezipředmětové vztahy. Neméně důležité bylo stanovit, zda dochází u jednotlivého výstupu k rozvíjení znalostí, prohlubování dovedností, nebo upevňování postojů žáků. Výsledek této týmové práce a realizace dílčích kroků a jednotlivých aktivit se ve výsledku zúročil ve vytvoření dvou důležitých dokumentů.

Obsah vzdělávacího předmětu dramatická výchova byl vytvořen v návaznosti na očekávané výstupy, tak jak byly zpracovány v RVP ZV. Zásadním předpokladem je, že žáci rozvíjejí dovednosti a schopnosti, a úročí zkušenosti, které získali při výuce v předcházejícím ročníku, samozřejmě se neopomíjí i úroveň vývoje psychomotorických oblastí daných věkových skupin. Tímto způsobem ovšem nemohl být vytvářen roční plán pro tento předmět.

Roční plán pro předmět dramatická výchova byl vytvářen s přihlédnutím k důležitému faktu, že předmět dramatická výchova je do praktické výuky zařazen poprvé a pro všechny žáky dané školy se bude jednat o první setkání s tímto oborem. Z tohoto důvodu byly některé výstupy, náplně činností a témata totožná pro několik ročníků zároveň. Při vytváření ročního plánu se tak vytvořili čtyři věkové skupiny – 1. skupina: **1., 2., 3. ročník**; 2 skupina: **4., 5. ročník**; 3 skupina: **6., 7., 8. ročník**; 4. skupina: **9. ročník**. Pro každou skupinu pak byl obsah výuky zaměřen na totožné výstupy za využití stejných výukových strategií. V průběhu realizace výuky se pak její náročnost přizpůsobila možnostem a schopnostem jednotlivých skupin. *Rozdělení do těchto skupin bylo funkční pouze pro první rok výuky dramatické výchovy. V druhém roce výuky tohoto předmětu vznikla specifická skupina prvních ročníků, tedy žáků, kteří se s dramatickou výchovou seznamovali, ostatní žáci již úročili zkušenosti nabyté během roční výuky. Obsah výuky, realizovaná témata a využívání konkrétních strategií se již výhradně řídilo vyzrálostí a předpoklady jednotlivých skupin žáků, tak jak byli rozdělení na výuku dramatické výchovy.*

## 5.2.1

## Obsah vzdělávacího předmětu dramatická výchova

Orientace v čase	R.	Předmět	Klíčová kompetence	Další KK	Průřezová témata	MP - vazby	Výstupy ZŠ Tábořská	Znalosti	Dovednosti	Učivo
9.-6.	1	DrV	rozvoj slovní zásoby	komunikace		Čj-1.r.	<b>Vyjadřuje a popíše své dojmy.</b>		D	zahájení školní docházky
9.-6.	1	DrV	socializace	socializace	Osv	Čj-1.r.	Komunikuje sebevědomě.		D	průpravné hry a cvičení
9.-6.	1	DrV	komunikace	komunikace		Čj-1.r.	Odpovídá na konkrétní otázky, klade otázky.		D	komunikační kruh
9.	1	DrV	socializace	komunikace	Osv		Aktivně používá jména spolužáků.	Z		průpravné hry a cvičení
9.-12.	1	DrV	řešení problémů	komunikace	Osv		<b>Dodržuje pravidla a principy fungování realizovaných her.</b>		D	průpravné hry a cvičení
9.-6.	1	DrV	empatie	komunikace	Osv		Empaticky se chová vzhledem ke svým spolužákům.		D	socializační hry a cvičení
11.-6.	1	DrV	spolupráce	komunikace	Osv		Spolupracuje ve dvojicích i ve skupině.		D	Dramatické hry založené na spolupráci ve dvojicích a skupině
9.-6.	1	DrV	řešení problémů	komunikace		Hv-1.r. Čj-1.r. Vv-1.r.	<b>Bez problémů rozliší barvy, zvuky, slovně je charakterizuje.</b>	Z	D	kimovy hry, hry na rozvoj smyslového vnímání
9.-6.	2	DrV	komunikace	komunikace		Čj-1.r.	Jeho výpověď je smysluplná		D	výpověď, komunikační kruh
9.-6.	2	DrV	komunikace	komunikace	Osv	Čj-2.r.	<b>Dodržuje pravidla rozhovoru.</b>		D	dialog
9.-6.	2	DrV	spolupráce	komunikace	Osv		<b>Spolupracuje při realizovaných hrách.</b>		D	průpravné hry a cvičení
9.-6.	2	DrV	tolerance	komunikace	Osv	Prv.-2.r.	Respektuje individualitu partnera.		D	dramatické hry a improvizace
12.-6.	2	DrV	řešení problémů	aplikace			<b>Rozlišuje herní a reálnou situaci.</b>		D	práce s fikcí, etudy
9.-12.	2	DrV	učení	aplikace		Hv-2.r.	<b>Vědomě hospodaří s dechem.</b>		D	Dechová cvičení
1.-6.	2	DrV	učení	Smyslové vnímání		Vv-2.r.	Rozlišuje různé materiály hmatem a jinými smysly a slovně tyto vjemy charakterizuje.	Z	D	kimovy hry, hry na rozvoj smyslového vnímání
1.-6.	2	DrV	tvořivost	komunikace	Osv	Hv-2.r. Čj-2.r., Vv-2.r.	<b>Rozvíjí své smyslové vnímání a charakterizuje slovně své smyslové vjemy.</b>	Z	D	dramatické hry rozvíjející smyslové vnímání
9.-12.	3	DrV	komunikace	komunikace	Osv	Čj-3.r.	Naváže neverbální kontakt. (zrakem, dotykem, postojem těla).		D	verbální a neverbální komunikace
9.-6.	3	DrV	komunikace	komunikace	Osv	Čj-3.r., Prv.-3.	<b>Komunikuje v běžných životních situacích.</b>		D	drobné divadelní etudy
9.-12.	3	DrV	řešení problémů	aplikace	Osv	Čj-3.r.	<b>Vstupuje do jednoduchých rolí a snaží se v nich přirozeně jednat.</b>		D	dramatická role
1.-6.	3	DrV	spolupráce	pozorování	Osv	Prv.-3.r.	Soustředí se na prezentaci práce ostatních.		D	role diváka, prezentace divadelních etud, živých obrazů
9.-6.	3	DrV	tvořivost	fantazie	Osv	Čj3.r., Vv-3.r.	Má představivost a fantazii.		D	práce s imaginárními předměty, fungování v imaginárním prostředí

Orientace v čase	R.	Předmět	Klíčová kompetence	Další KK	Průřezová témata	MP - vazby	Výstupy ZŠ Tábořská	Znalosti	Dovednosti	Učivo
1.-6.	3	DrV	tvořivost	fantazie		Čj-3.r.	<b>Dramatizuje literární text.</b>	Z		dramatizace literárního textu
9.-6.	3	DrV	komunikace	komunikace	Osv	Č-3.r.	Vnímá postoj mluvčího.		D	dialog
1.-6.	3	DrV	komunikace	komunikace			Soustředěně pozoruje.		D	Pozorování
1.-6.	3	DrV	učení	aplikace		Vv-3.r.	<b>Vědomě ovládá dech, zvládá základy správného tvoření dechu.</b>		D	základy techniky řeči
9.-6.	4	DrV	tvořivost	tvořivost			<b>Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.</b>		D	Dramatizace literárního textu, životních situací a postojů
9.-12.	4	DrV	učení	aplikace		Tv-4.r.	<b>Koordinuje své pohyby.</b>			pohybové hry, správné držení těla
9.-12.	4	DrV	učení	aplikace		Hv-4.r.	Rozlišuje různé rytmy.		D	rytmická cvičení, práce se zvuky
9.-6.	4	DrV	učení	aplikace		Hv-4.r.	Uvědomuje si různé hlasové polohy a rozpoznává základní emoční projevy.		D	základy techniky řeči
9.-6.	4	DrV	empatie	aplikace		Čj-4.r.	<b>Vcítí se při četbě a vyprávění do situace i celkové nálady textu.</b>		D	dramatická práce s literárním textem, umělecký přednes
1.-6.	4	DrV	tvořivost	tvořivost		Čj-4.r.	Charakterizuje typy postav.			vstupování do různých rolí
1.-6.	4	DrV	komunikace	učení		Čj-4.r.	Při čtení a vyprávění se vcítí do situace a celkové nálady textu.	Z	D	Dramatická práce s literárním textem
1.-6.	4	DrV	učení	Kulturní přehled			<b>Navštíví divadelní a filmové představení.</b>	Z		Návštěvy divadel, kin, videoprojekce.
1.-6.	4	DrV	učení	aplikace	Osv		<b>Zná pravidla dramatických her a improvizací.</b>		D	dramatické hry a improvizace
9.-6.	5	DrV	fantazie	fantazie		Čj-5.r.	<b>Asociuje a vytváří metaforu.</b>	Z		asociační kruh
1.-6.	5	DrV	fantazie	tvořivost	Osv		Vytváří dramatickou postavu.		D	charakteristika daných rolí
1.-6.	5	DrV	učení	system	Osv	Čj-5.r.	<b>Zná pojmy: postava, situace, konflikt</b>	Z		divadelní etudy, vytváření dramatických situací
1.-6.	5	DrV	učení	aplikace		Tv-5.r.	Pracuje s vlastním těžištěm.		D	základy technik práce s tělem
1.-6.	5	DrV	učení	aplikace		Hv-5.r. Tv-5.r.	Rozlišuje různé rytmy a umí je pohybově vyjádřit.		D	rytmická cvičení
9.-6.	5	DrV	učení	aplikace		Tv-5.r.	<b>Zvládá koordinaci pohybu.</b>			pohybové hry, správné držení těla
9.-6.	5	DrV	učení	vnímání uměleckých děl		Čj-5.r.	<b>Navštěvuje dramatické pořady.</b>	Z		divadlo, film, televize, rozhlas
9.-12.	5	DrV	učení	učení		VI.-5.r.	<b>Radí situace v časové následnosti.</b>		D	práce s dramatickou situací
1.-6.	5	DrV	učení	učení			Inscenuje improvizované situace a minipříběhy.		D	Improvizace

Orientace v čase	R.	Předmět	Klíčová kompetence	Další KK	Průřezová témata	MP - vazby	Výstupy ZŠ Tábořská	Znalosti	Dovednosti	Učivo
1.-6.	5	DrV	fantazie	Umění			<b>Vytváří jevištní postavu.</b>		D	divadelní etudy, vytváření dramatických situací
9.-6.	5	DrV	učení	Umění			<b>Zná různé formy divadelního umění /loutkové divadlo, činohra, pohybové a taneční divadlo/.</b>	Z		Návštěvy divadel, kin, videoprojekce.
1.-6.	5	DrV	tvořivost	tvořivost			<b>Zvládá krátký pantomimický výstup na základě konkrétní představy.</b>		D	pantomima
9.-6.	6	DrV	komunikace	komunikace		Čj-6.r. Hv-6.r.	<b>Má kultivovaný mluvený projev, dodržuje zásady hlasové hygieny.</b>		D	hlasová příprava, práce s českým jazykem
9.-6.	6	DrV	tvořivost	tvořivost		Čj-6.r.	Nalézá a vyjadřuje náměty a témata v dramatických situacích.			práce s dramatickou situací, dramtizace aktuálních témat
9.-6.	6	DrV	zdravý způsob života	ochrana zdraví		Tv-6.r., ORV-6.r.	<b>Dokáže relaxovat. Využívá relaxační cvičení v reálném životě.</b>		D	relaxační cvičení
9.-6.	6	DrV	učení	aplikace	Osv	ORV	Orientuje se v časové následnosti dramatických situací.		D	práce s dramatickou situací
1.-6.	6	DrV	tvořivost	aplikace	Osv	ORV	<b>Jedná v rolích, které přebírá v modelových zátěžových situacích.</b>			budování role a charakteru postav
1.-6.	6	DrV	empatie	tvořivost	Osv	ORV	Prožívá role v modelových zátěžových situacích.			budování role a charakteru postav
9.-6.	6	DrV	učení	učení		Hv-6.r.	<b>Zvládá základy správného tvoření hlasu.</b>		D	Hlasová cvičení
9.-6.	6	DrV	pohyb	Umění		Tv-6.r.	Má kultivovaný pohybový projev a správné držení těla.		D	pohybové hry, správné držení těla
1.-6.	6	DrV	kreativnost	Představitost			Zvládá krátký pantomimický výstup na základě konkrétní představy.		D	pantomima
9.-6.	6	DrV	tolerance	tolerance	Osv	ORV-6.r.	Je empatický vůči lidem lišících se: /barvou pleti, vyznáním, věkem.../			jednání v rolích, modelové dramatické situace
9.-6.	7	DrV	komunikace	komunikace			Propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření.			Dramatické dovednosti
9.-6.	7	DrV	tvořivost	tvořivost			Prozkoumává témata z více úhlů pohledu, pojmenovává hlavní téma a konflikt.			téma v dramatické situaci
9.-6.	7	DrV	tvořivost	tvořivost			Pracuje na postavě - charakter, motivace, vztahy.	Z	D	dramaturgie, režie, scénografie
9.-6.	7	DrV	tvořivost	komunikace	Osv	ORV-7.r	Pracuje na budování postavy. Je schopen vyjádřit pocity hraných postav.		D	charakter, motivace, vztahy postav
1.-6.	7	DrV	tvořivost	komunikace	Osv	ORV-7.r	Nahlíží na řešení konfliktu jednáním postav. Sám je následně schopen označit vhodná řešení a způsoby chování postav.			pracovávání pojmů: motivace, důsledek
1.-6.	7	DrV	komunikace	sebereflexe	Osv	ORV-7.r.	Uvědomuje si své vlastnosti a zdůvodňuje své způsoby chování.			sebereflexe
1.-6.	7	DrV	komunikace	tvořivost	Osv		Rozvíjí a opakuje herní situace, přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí.		D	dramatická situace

Orientace v čase	R.	Předmět	Klíčová kompetence	Další KK	Průřezová témata	MP - vazby	Výstupy ZŠ Tábořská	Znalosti	Dovednosti	Učivo
1.-6.	7	Drv	učení	vnímání uměleckých děl		Čj-7.r.	Rozlišuje základní dramatické žánry - komedie, tragédie, drama.	Z		návštěva divadelního představení, četba scénářů
9.-6.	8	Drv	spolupráce	aplikace	Osv		Při dramatické práci realizuje společný tvůrčí proces.			skupinová práce
9.-6.	8	Drv	tvůřivost	tolerance	Osv	ORV-8.r.	Tvořivě řeší konflikty v sociálních vztazích.			fungování v rámci modelové dramatické situace
1.-6.	8	Drv	sebezpoznání	komunikace	Osv	ORV-8.r.	Vyjadřuje a pojmenovává své emoce.		D	komunikace ve skupině
1.-6.	8	Drv	tvůřivost	komunikace	Osv	ORV-8.r.	V modelových dramatických situacích přijímá a předává neverbální signály.		D	neverbální komunikace
2.	8	Drv	tvůřivost	tvůřivost		Čj-8.r.	Dramatizuje krátký literární text.	Z	D	dramatizace literárního textu
3.	8	Drv	tvůřivost	tvůřivost	Osv		Je aktérem strukturovaného dramatu.		D	strukturování dramatu
4.	8	Drv	tvůřivost	tvůřivost			Řadí dramatické situace v časové následnosti.		D	dramatizace
5.	8	Drv	tvůřivost	tvůřivost			Uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou.		D	dramatizace
3.-6.	8	Drv					Přístupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu.			spolupráce, dramatizace
1.-6.	8	Drv	učení	system			Rozliší základní divadelní druhy - opera, muzikál, balet, pantomima.	Z		návštěva divadelních představení, videoprojekce
9.-6.	9	Drv	učení	sebereflexe	Osv	ORV	Prostřednictvím modelových dramatických situací poznává sám sebe a druhé.			práce na budování dramatických situací
9.-6.	9	Drv	komunikace	tolerance	Osv	ORV	Prohlubuje svou schopnost empatie a tolerance k druhým lidem.			rozvoj osobnosti
1.-6.	9	Drv	komunikace	sebereflexe	Osv	ORV	Definuje své aktuální životní role.			rozvoj osobnosti
1.-6.	9	Drv	tvůřivost	učení		Čj	Rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu.	Z		dramatická tvorba
3.	9	Drv	tvůřivost	tvůřivost			Aktivně vstupuje do strukturace dramatu.		D	strukturování dramatu
1.-6.	9	Drv	komunikace	spolupráce	Osv		V tvůrčím procesu přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku.		D	dramatická tvorba
1.-6.	9	Drv	tvůřivost	vnímání uměleckých děl	Osv		Kriticky hodnotí dramatická díla a současnou dramatickou tvorbu.	Z		diskuse, kritika
1.-6.	9	Drv	tvůřivost	vnímání uměleckých děl	Osv		Zná vybrané etapy a typy světového a českého divadla.	Z		četba divadelních předloh
1.-6.	9	Drv	tvůřivost	učení	Osv		Zná významné osobnosti české a světové dramatické tvorby.	Z		diskuse, besedy



## 5.2.2

## Roční plán pro předmět dramatická výchova

Ročník:	Předmět:	Oborové kompetence:	MP vazby:	Výstupy:	Způsoby práce, náplň činnosti:	Téma: zásoby	harmonogram:
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Rozvoj slovní zásoby. Socializace.	český jazyk, prvouka, VV	Schopnost vyjádřit a popsat své dojmy z prvních dnů ve škole. Fixace jmen spolužáků. Seznámení se s pravidly a fungováním realizovaných her. Překonání ostychu.	Rozhovor, grafická práce s křestním jménem. Fenomén kruhu. Hry s míčem. Slovní výpověď doplněná gestem.	Socializace.	Září
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Rozvoj smyslového vnímání. Socializace.	český jazyk, prvouka	Schopnost smysluplné výpovědi. Schopnost spolupracovat. Schopnost soustředit se.	Práce s přírodninami. Kimovy hry. Pohybové hry.	Podzim	Říjen
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Prohlubování empatie. Rozvoj sebepečetí.	český jazyk, prvouka, VV	Schopnost smysluplné výpovědi. Schopnost odpovídat na konkrétní otázky. Schopnost vypracovat zadaný úkol.	Práce s textem. Vyprávění. Dramatické pohybové hry. VV- koláž.	Dům, ve kterém žiji.	Listopad
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Spolupráce. Rozvoj fantazie.	český jazyk, prvouka, VV,Tv	Schopnost soustředit se. Rozvíjení fantazie. Schopnost práce s literárním textem.	Dramatizace literárního textu "Vánoční příběh", Pohybové hry /putování do Betléma/. Dramatizace příběhu.	Advent, vánoce	Prosinec
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Řešení problémů. Spolupráce. Tvořivost.	český jazyk, prvouka, Tv,Vv	Rozvoj schopnosti časové orientace. Orientace v běhu roku. Rozvoj práce s tělem. Rozvoj rytmického citění.	Práce s literárním textem/ V. Škutina, Kde bydlí čas/. Práce se symboly zvířokruhu. Pohybové hry. Hra na orfovy nástroje. Dramatizace textu.	Čas	Leden, Únor
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Samostatnost. Řešení problémů. Tvořivost.	český jazyk, prvouka	Schopnost smysluplné výpovědi. Schopnost naslouchat. Schopnost empatického chování.	Rozhovor. Práce s fotografiemi. Práce s literárním textem. Kresba. Dramatické hry.	Rodina	Březen,Duben
1,2,3	Dr.V.	Komunikace. Spolupráce. Řešení problémů.	český jazyk, prvouka, Tv,Vv	Schopnost orientovat se v literárním textu. Schopnost vstupovat do rolí. Rozvoj fantazie.	Práce s "bildrbuchy". Dramatizace textů.	Literární texty	Květen, Červen
4,5	Dr.V.	Socializace. Tvořivost. Pohybové dovednosti. Dovednosti z oblasti "práce s hlasem".	Český jazyk, občanská n., Tv, Vv, Hv	Překonání ostychu. Schopnost smysluplné výpovědi. Osvojení si pravidel dramatických her a cvičení. Získávání dovedností z oblasti práce s tělem a hlasem /zvládnutí koordinace pohybu, zvládnutí tělesného těžiště.../ rozlišování různých rytmů.	Práce s křestními jmény/grafické a pohybové ztvárnění/. Uvolňovací pohybové hry. Rozhovor. Práce ve dvojicích. Drobné pantomimy. Rozvoj pohybových a hlasových dovedností. Dramatické hry a cvičení	Socializace. Rozvoj dramatických dovedností.	Září, Říjen
4,5	Dr.V.	Pohybové dovednosti. Rytmizace. Hlasové dovednosti.	Tv, Hv	Zvládá koordinaci pohybu. Schopnost pracovat s vlastním tělesným těžištěm. Rozlišuje různé rytmy.	Průpravná dramatická cvičení. Hra na orfovy nástroje. Vytváření atmosféry dramatických situací.	Socializace. Rozvoj dramatických dovedností	Listopad
4,5	Dr.V.	Komunikace. Spolupráce. Tvořivost.	český jazyk, prvouka	Prohloubení skupinové empatie. Společně je definován pojem "přátelství". Schopnost soustředit se.	Dramatické hry rozvíjející partnerství. Práce s pojmem "dar". Vstupování do rolí. Dramatizace situací ze života.	Přátelství	Prosinec

Ročník:	Předmět:	Oborové kompetence:	MP vazby:	Výstupy:	Způsoby práce, náplň činnosti:	Téma:	Časový harmonogram:
4,5	Dr.V.	Komunikace. Řešení problémů. Spolupráce. Tvořivost.	český jazyk, Hv, Tv, Vv,	Rozvoj schopnosti orientovat se v čase. Orientace v běhu roku. Rozvoj práce s tělem. Rozvoj rytmického citění. Schopnost vnímat obyčejné a běžné věci netradičním způsobem. Schopnost vstupovat do rolí.	Práce s literárním textem /V.Škutina, Kde bydlí čas/. Práce se symboly zvěrokruhu. Pohybové hry. Hra na orfovy nástroje. Dramatizace textu. Vytváření vlastního textu.	Čas	Leden, Únor
4,5	Dr.V.	Rozvoj smyslového vnímání, komunikace, spolupráce, tvořivost, cit.	český jazyk, Hv	Schopnost pracovat s fantazijními představami. Prohloubená schopnost asociovat a vytvářet metaforu. Prohloubená schopnost soustředit se.	Práce s předměty. Kimovy hry. Živé obrazy. Vstupování do rolí. Kresba. Poslech hudby.	Živly	Březen, Duben
4,5	Dr.V.	Komunikace. Spolupráce. Tvořivost. Fantazie.	český jazyk, literatura	Schopnost pracovat s literárním textem. Seznámení se s významnou osobností českého divadla - I. Vyskočilem. Schopnost spolupráce.	Práce s textem I. Vyskočila "Malý Alenáš". Improvizace. Hra se slovy. Vstupování do rolí. Práce ve skupinách. Dramatizace. Vytváření literárního textu.	I. Vyskočil, "Malý Alenáš"	Květen, Červen
6,7,8	Dr. V.	Komunikace. Socializaci. Spolupráce. Pohybové dovednosti. Dovednosti hlasové.	český jazyk, občanská n., Tv,Vv,Hv	Kultivovaný mluvní projev. Dodržování hlasové hygieny. Osvojení si pravidel dramatických her a cvičení. Získává dovednosti z oblasti práce s tělem a hlasem /zvládnání koordinace pohybu, zvládnání tělesného těžiště.../.	Průpravné dramatické hry a cvičení. Socializační hry. Rozhovor. Práce ve dvojicích a skupinách. Pohyb dle hudby. Poslech audionahrávek.	Socializace. Získávání dramatic. dovedností.	Září, Říjen
6,7,8	Dr. V.	Komunikace. Práce s tělem. Socializace. Spolupráce.	český jazyk, Tv, Hv	Zvládá pantomimický výstup na základě konkrétní představy. Schopnost najít a vyjádřit náměty na témata v dramatických situacích. Správné držení těla.	Pantomimy na dané téma. Práce s divadelním prostorem. Práce ve skupinách.	Prohloubení dramatic. dovedností.	Listopad
6,7,8	Dr. V.	Cit. Komunikace.	Literatura. Český jazyk, občanská n., Tv,Vv,Hv	Schopnost pojmenovat a rozlišit naše emoce. Prohloubení empatie ve skupině. Schopnost osobní výpovědi před spolužáky.	Improvizace. Etudy. Dramatizace emočně náročných situací. Práce s příběhem. Vstupování do rolí.	Emoce /strach, vztek,.../	Prosinec
6,7,8	Dr.V.	Komunikace. Improvizace. Učení.	Literatura, český jazyk, Hv	Schopnost metaforu. Jiný způsob definování podnětů z běžného života. Vstupování do rolí.	Práce s literárním textem /V. Škutina, Kde bydlí čas/. Rytmická cvičení. Hra na orfovy nástroje. Dramatizace textu. Poslech audionahrávek. Vytváření vlastního literárního textu.	Čas	Leden, Únor
6,7,8	Dr.V.	Komunikace. Tvořivost. Applikace.	český jazyk, dějepis, zeměpis	Rozvoj slovní zásoby. Rozvoj grafických dovedností. Vlastní dramatická práce.	Práce s fotografiemi. Práce s literaturou. Vyprávění. Etudy. Improvizace. Vstupování do rolí.	Praha	Březen, Duben
6,7,8	Dr.V.	Komunikace. Imaginace. Dramatizace. Improvizace.	český jazyk, občanská n.	Stavba příběhu. Schopnost vyjádřit fantazijní představy. Rozvinutá slovní zásoba. Rozvoj dramatických dovedností.	Práce s příběhem. Drama. Imaginace. Etudy. Improvizace. Živé obrazy. Vstupování do rolí.	Změna bydliště.	Květen
6,7,8	Dr.V.	Komunikace. Spolupráce. Tvořivost. Fantazie. Cit.	český jazyk, Tv, Hv	Prohlubování schopnosti asociovat. Vytváření metaforu. Rozvoj slovní zásoby. Rozvoj smyslového vnímání. Rozvoj pohybových dovedností.	Práce s předměty. Práce s metaforou. Práce s tělem. Improvizace.	Živly	Červen

Ročník:	Předmět:	Oborové kompetence:	MP vazby:	Výstupy:	Způsoby práce, náplň činnosti:	Téma:	Časový harmonogram:
9	Dr.V.	Komunikace. Socializace. Spolupráce.	český jazyk, Tv, Hv. Občanská n.	Kultivovaný slovní projev. Dodržování hlasové hygieny. Zvládání pantomimických výstupů. Schopnost pracovat s dramatickou situací. Prohlubování empatie ve skupině.	Práce s křestními jmény /pohybové, grafické ztvárnění/. Fixace pravidel dramatických her a cvičení. Pohybové hry. Hlasová cvičení. Práce s divadelním prostorem.	Dramatické dovednosti	Září, Říjen
9	Dr.V.	Komunikace. Imaginace. Fantazie. Tvořivost.	český jazyk, Občanská n.	Rozvoj smyslového vnímání. Rozvoj představitivosti. Prohloubení literárních schopností. Seznámení s netradičními literárními formami.	Práce s předměty. Kimovy hry. Improvizace. Pantomima. Spolupráce ve skupinách. Tvorba literárního textu. Práce s kaligramy. Dramatické hry.	Předměty	Listopad
9	Dr. V.	Tvořivost. Imaginace. Učení.	český jazyk, literatura, Hv	Schopnost drammatizovat literární text. Schopnost imaginativní představitivosti. Rozvoj rytmického citění.	Práce s textem. Rytmizace, hra na orfovy nástroje. Skupinová práce. Kresba. Vytváření vlastního literárního textu. Práce s fantazijními představami. Vstupování do rolí.	Čas	Prosinec, Leden
9	Dr.V.	Spolupráce, Učení. Tvořivost. Imaginace.	český jazyk, literatura, občanská n.	Prohloubení vztahu k poezii. Zvýšená schopnost empatie. Schopnost osobní výpovědi.	Práce s lyrickým textem. Dramatizace textu. Vytváření etud. Improvizace. Vstupování do rolí.	První zklamání-báseň. "První mráz".	Únor
9	Dr.V.	Komunikace. Tvořivost. Spolupráce.	český jazyk, přírodopis	Schopnost netradičního pohledu na přírodu. Schopnost improvizovat. Schopnost dramaticky reagovat na literární předlohu. Schopnost spolupráce na zadaném úkolu.	Práce s kameny /hry, výtvarné, hudební akce/. Práce s textem / V. Stuchl, Prérii pádí kůň/. Dramatická etuda /práce ve skupinách/.	Kameny	Březen
9	Dr. V.	Komunikace. Tvořivost. Spolupráce.	český jazyk, Vv, literatura	Schopnost rozpoznávat prvky dramatu. Uvědomění si analogie mezi fikcí a realitou. Schopnost hodnotit literární a dramatická díla.	Práce s komiksem /F. Skála, Putování Vlase a Brady/. Dramatizace textu. Vytváření plošných loutek. Divadelní ztvárnění příběhu.	Vlas a Brada	Duben, Květen
9	Dr. V.	Spolupráce. Komunikace. Tvořivost. Učení. Zodpovědnost.	český jazyk, občanská nauka	Schopnost účastnit se strukturování dramatu. Schopnost společné tvorby a její prezentace. Schopnost kritiky své práce a práce ostatních.	Práce s příběhem. Strukturování dramatu. Dramatické postupy / hra v roli, živé obrazy/	Ostrovy	Červen
7	Divadlo	Komunikace. Tvořivost.	Dr. V., český jazyk	Schopnost spolupracovat ve skupině. Schopnost definovat pojem divadlo. Schopnost evidovat informace z divadelní sféry.	Referáty z oblasti divadla. Rozhovor. Ujasnění představ jednotlivců o náplni povinného volitelného předmětu.	Úvod	Září
7	Divadlo	Tvořivost. Aplikace.	Dr. V., český jazyk	Uplatnění správného držení těla. Kultivovaný pohybový projev. Zvládání základů správného tvoření hlasu. Schopnost propojit somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjadřování.	Práce podle skript /Základy techniky řeči/. Pohybové dramatické hry. Práce s tělem za doprovodu hudby. Příprava krátkých sólových etud.	Základní herecká příprava	Říjen
7	Divadlo	Rozvoj smyslového vnímání. Komunikace. Spolupráce. Tvořivost. Cit.	Dr. V., český jazyk	Schopnost vnímat divadelní prostor. Schopnost pohybovat se a fungovat v divadelním prostoru. Schopnost práce v prostoru s ohledem na další účastníky dramatických her. Schopnost improvizovat.	Volné improvizace. Improvizace na dané téma. Práce podle metodiky Ericha Hofbaera.	Divadelní prostor	Listopad

Ročník:	Předmět:	Oborové kompetence:	MP vazby:	Výstupy:	Způsoby práce, náplň činnosti:	Téma:	Časový harmonogram:
7	Divadlo	Tvořivost. Spolupráce. Aplikace.	Dr. V., český jazyk	Prozkoumávání témat z více úhlů pohledu. Schopnost pojmenovat hlavní témata a konflikt. Schopnost nahlížet na řešení konfliktu jednáním postav. Rozvíjení herních situací. Přijímání herních pravidel.	Práce na daném tématu, inspirovaném adventní dobou. Živé obrazy. Skupinové etudy.	Divadelní ztvárnění příběhu	Prosinec
7	Divadlo	Tvořivost. Spolupráce. Aplikace. Empatie. Cit.	Dr. V., český jazyk, občanská nauka	Schopnost pracovat na dramatické situaci. Práce na postavě /charakter, motivace, vztahy/.	Strukturování dramatu /inspirace: japonským příběhem/	Stáří	Ledec
7	Divadlo	Tvořivost. Spolupráce.	Dr.V. český jazyk	Schopnost účastnit se strukturování dramatu. Schopnost společné tvorby a její prezentace. Schopnost kritiky své práce a práce ostatních.	Strukturování dramatu /inspirace: příběhem "msty", "Kozí a ovčí lidé".	Mezilidské vztahy	Únor
7	Divadlo	Tvořivost. Spolupráce. Aplikace.	Dr.V., český jazyk	Zvládá základy práce s loutkou. Orientuje se v historii českého loutkového divadla. Informovanost o současné situaci českého loutkového divadla.	Referáty. Návštěva divadla Minor. Křeslo pro hosta-český loutkoherec. Práce s loutkou pro více vodičů.	Loutka	Březen
7	Divadlo	Tvořivost. Empatie. Fantazie.	Dr.V., český jazyk, V.v	Schopnost improvizovat. Schopnost kreativně reagovat na zadané téma. Vlastní invence a tvorba.	Dramatické hry. Dramatizace tématu Afrika. Pohybové hry. Výtvarné činnosti. Živé obrazy. Dramatické akce za doprovodu hudby.	Afrika	Duben
7	Divadlo	Tvořivost. Aplikace.	Dr.V., český jazyk, V.v	Přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu. V tvůrčím procesu přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku.	Práce s literární předlohou O. Janeček O malém tygroví. Přetřansformování příběhu do divadelní podoby. Práce s textem. Příprava divadelního představení.	O malém tygroví.	Květen, Červen
8,9	Divadlo	Komunikace. Tvořivost.	Dr.V., český jazyk	Uplatnění správného držení těla. Kultivovaný pohybový projev. Zvládání základů správného tvoření hlasu. Schopnost propojit somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjadřování.	Práce podle skript /Základy techniky řeči/. Pohybové dramatické hry. Práce s tělem za doprovodu hudby. Příprava krátkých sólových etud.	Základní herecká příprava	Žáří
8,9	Divadlo	Rozvoj smyslového vnímání. Komunikace. Spolupráce. Tvořivost. Cit.	Dr.V., český jazyk	<i>Rozlišení základních divadelních druhů.</i> Schopnost vnímat divadelní prostor. Schopnost fungovat a pohybovat se v divadelním prostoru. Schopnost práce v prostoru s ohledem na další účastníky dramatických aktivit.	<i>Referáty, diskuse, výklad.</i> Volné improvizace. Improvizace na dané téma. Práce podle metodiky Ericha Hofbaera.	Divadelní prostor	Říjen
8,9	Divadlo	Kreativita. Rozvoj smyslového vnímání. Rozvoj pohybových dovedností. Spolupráce.	Dr.V., český jazyk	<i>Schopnost kriticky hodnotit dramatická díla a současnou mediální tvorbu.</i> Rozvinutí fantazie. Prohloubení smyslu pro rytmus. Seznámení se s různými způsoby práce na daném tématu.	<i>Referáty, diskuse, výklad.</i> Práce s tématem Afrika. Dramatické hry a cvičení. Práce s hudbou. Orfovy nástroje, rytmizace. Živé obrazy. Skupinové etudy. Kresba.	Afrika	Listopad

Ročník:	Předmět:	Oborové kompetence:	MP vazby:	Výstupy:	Způsoby práce, náplň činnosti:	Téma:	Časový harmonogram:
8,9	Divadlo	Tvořivost. Fantazie. Aplikace.	Dr.V., český jazyk	Seznámení se s vybranými etapami a typy světového a českého divadla. Schopnost spolupráce při řešení problémů. Překonání ostychu při přebírání různých rolí. Schopnost prosadit se s dostatečným množstvím empatie.	Referáty, diskuse, výklad. Strukturování dramatu /příběh vody/. Improvizace. Etudy na dané téma. Vstupování do rolí. Skupinová práce.	Strukturování dramatu	Prosinec
8,9	Divadlo	Tvořivost. Tolerance. Empatie. Spolupráce.	Dr. V. český jazyk	Aktivně se zapojuje do strukturování dramatu. Schopnost přebírat zodpovědnost za své jednání v roli. Schopen naslouchat názorům a podnětům druhých.	Strukturování dramatu o mezilidské nesnášenlivosti /inspirované skutečnou událostí/. Živé obrazy. Etudy. Skupinové akce.	Strukturování dramatu	Leden
8,9	Divadlo	Tvořivost. Tolerance. Empatie. Spolupráce.	Dr.V., český jazyk	Seznámení se s významnými osobnostmi české a světové dramatické tvorby. Orientuje se v problematice statutu role. Seznámení s principy tvoření strukturovaného dramatu.	Referáty, diskuse, výklad. Strukturování dramatu inspirované severoamerickým příběhem. Práce s imaginací. Samostatná práce ve skupinách. Vytváření vlastního textu.	Dramatizace příběhu	Únor
8,9	Divadlo	Tvořivost. Spolupráce. Aplikace.	Dr.V., český jazyk	Zvládá práci s loutkou. Je seznámen s historií českého loutkového divadla. Současná situace loutkového divadla.	Referáty. Návštěva divadla Minor. Křeslo pro hosta-český loutkoherec. Práce s loutkou pro více vodičů.	Loutka	Březen
8,9	Divadlo	Spolupráce. Učení. Tvořivost.	Dr.V. český jazyk	Seznámení s pojmy- divadelní metafora, divadelní situace, divadelní inscenaci.	Od divadelního znaku k metafoře. Rozpracovávání divadelních situací.	Divadelní situace	Duben
8,9	Divadlo	Spolupráce. Učení. Tvořivost.	Dr. V., český jazyk	Seznámení s procesem vzniku divadelního scénáře. Víme, co je to režijní záměr.	Hledání vhodné předlohy/námětu/ pro divadelní představení. Zahájení přípravy divadelního představení.	Divadelní představení	Květen
8,9	Divadlo	Spolupráce. Disciplína. Investice.	Dr.V., český jazyk	Seznámení s okolnostmi provázející vznik divadelního představení. Volba divadelních prostředků.	Příprava divadelního představení. Realizace divadelního představení.	Divadelní představení	Červen

### **5.3      Prezentace strategií a možností dramatické výchovy pedagogickému sboru**

Byla jsem oslovena jako expertka, jejímž úkolem nebylo pouze začít učit dramatickou výchovu, podílet se na úpravě osnov pro daný předmět a na vytvoření učebního plánu, který posléze bude možné aplikovat při výuce od 1. do 9. třídy, ale též seznámit se základními principy dramatické výchovy své kolegy,

Dramatická výchova je učení zkušeností, proto jsem si pro své budoucí kolegy připravila program založený na základních postupech dramatické výchovy – průpravných hrách a cvičení.

Časová dotace pro realizaci daného semináře bylo šest hodin realizovaných ve dvou blocích.

Seminář se uskutečnil v rámci výjezdu celého pedagogického sboru na pracovní soustředění během přípravného týdne. Jednalo se o přípravný týden školního roku 2004/05, kdy od září měla být poprvé zařazena dramatická výchova jako povinný předmět ve všech ročnících školy.

Před své budoucí kolegy jsem předstoupila jako nová členka pedagogického sboru. Skutečnost, že účastníci semináře jsou pro mě neznámí lidé, nastolilo pro mě jako pro lektorku podmínky totožné s podmínkami, které mám při realizaci vzdělávacích seminářů pro učitele v rámci celé republiky. Nebyla jsem tedy zatížena žádnými zkreslenými informacemi a předsudky.

Vzhledem k tomu, že vedení školy již s předstihem připravovalo podmínky pro změnu a pro zařazení dramatické výchovy do svého ŠVP, měla část pedagogického sboru povědomí o principech dramatické výchovy. Někteří absolvovali cyklus seminářů dramatické výchovy, které pro ně byly vedením školy organizovány přímo v prostorách školy. Jedna učitelka byla absolventkou třísemestrálního kurzu dramatické výchovy. Proškolenými byli zejména učitelé 1. stupně.

#### **Cíle semináře**

Cílem úvodní části semináře bylo zmapovat jaké zkušenosti s dramatickou výchovou a jaké povědomí o tomto oboru mají jednotliví členové pedagogického sboru. Tento cíl byl realizován v rámci diskuse a v průběhu praktických aktivit.

Základním cílem semináře bylo seznámit účastníky semináře se základními technikami a metodami dramatické výchovy a v praxi demonstrovat, jak se mohou pomocí těchto metod a technik dozvědět více o svých kolezích, o sobě samých.

Tento cíl byl realizován naplňováním cílů dílčích v oblasti znalostí a dovedností, a též v oblasti postojů.

**V oblasti znalostí a dovedností:** Učitel zná základní pojmy z oblasti dramatické výchovy. Zná základní techniky a metody dramatické výchovy.

**V oblasti postojů:** Učitel si je vědom možností dramatické výchovy v oblasti sociální a oblasti sebepoznání.

### **Obsah informačního semináře pro členy pedagogického sboru:**

- zmapování dosavadních zkušeností a znalostí z daného oboru
- aktivity směřující k sebepoznání
- aktivity zaměřené na prohloubení vztahů ve skupině
- seznámení se základními technikami a metodami dramatické výchovy

### **Realizace:**

První aktivitou semináře bylo vzájemné představení všech účastníků. Seminář se uskutečnil v době přípravného týdne a kromě stávajících učitelů se ho účastnili též noví členové pedagogického sboru. Další činností byla prezentace osobních zkušeností a znalostí jednotlivých účastníků z oblasti dramatické výchovy. Dále následovaly aktivity rozvíjející vzájemné poznávání se v rámci dané skupiny /**příloha č. 2** /. Tato úvodní část byla organizována v kruhu.

Další aktivity byly realizovány v prostoru, účastníci pracovali ve dvojicích a menších skupinkách. Metody a techniky dramatické výchovy byly využity k prohloubení schopnosti spolupracovat, zbavit se ostychu.

Klíčovou částí semináře byla práce zastřešena jedním tématem, kdy v rámci tohoto tématu, byly naplňovány dílčí cíle semináře – seznámení se účastníků s metodami a technikami dramatické výchovy, rozvoj sebepoznání, rozvoj sociálních vztahů.

### **Reflexe:**

Realizace všech aktivit proběhla bez problémů, došlo k velkému uvolnění

skupinové energie. Podařilo se naplnit všechny předem vytyčené cíle. V závěrečné reflexi se mi dostalo dostatečné zpětné vazby pro sumarizaci informací a dat potřebných pro první fázi zavádění předmětu dramatická výchova do praxe dané školy.

### **Shrnutí:**

Podařilo se, aby se pedagogický sbor seznámil nejen se základními principy dramatické výchovy, ale též se mnou. Je velmi důležité, aby člověk prezentovaný vedením pedagogickému sboru jako expert, který bude realizovat zavádění nového předmětu do výuky, byl osobou důvěryhodnou, někým, kdo evidentně svému oboru rozumí, a je plně otevřený komunikaci a spolupráci s ostatními učiteli.

V průběhu celé doby, kdy jsem působila jako učitelka dramatické výchovy na dané ZŠ, jsem vždy brala zřetel na to, aby ostatní učitelé, především třídní učitelé měli povědomí o tom, co je obsahem mých vyučovacích hodin, aby na tento obsah v rámci svých předmětů mohli případně navazovat. Já jsem naopak byla informována o aktuálním dění v daných třídách /rodinné problémy, výchovné, sociální/, abych měla možnost se při využívání strategií dramatické výchovy těmto tématům věnovat, dát jim prostor při diskusích se žáky a při dramatické práci. Realizovali jsme vzájemné hospitace ve svých vyučovacích hodinách.

### **Výpovědi účastníků semináře:**

*Dozvěděla jsem se o svých kolezích, co jsem ještě nevěděla.*

*Pozitivně mě překvapily reakce mých kolegů.*

*Překvapila mě spousta kreativity, která v nás je.*

*Netušila jsem, jaký mají mí kolegové názor na danou tematiku.*

*Je pro kolektiv pozitivní, možnost sdělit si nenásilnou formou, jak se máme, jak jsme trávili léto, co mě baví na mé práci...*

*Z počátku jsem se velmi styděla, ale pak to šlo samo.*

*Zajímá mě, jak budou při těchto aktivitách fungovat děti.*

*Poprvé jsem se některým lidem podívala dlouze do očí.*



## **6 Realizace výuky dramatické výchovy**

### **6.1 Koncepce povinného předmětu dramatická výchova a volitelného předmětu divadlo**

Takto zpracovaná koncepce je stručným zachycením zásadních podnětů, které byly důležité pro výuku předmětu dramatická výchova a volitelného předmětu divadlo, tak jak byly koncipovány v prvním roce jejího zařazení do praktické výuky. Cíle výuky jsou stanoveny s důrazem na obsáhnutí zásadních vzdělávacích oblastí. Zásadním východiskem je fakt, že všichni žáci se s dramatickou výchovou a s volitelným předmětem zaměřeným na divadelní tvorbu setkávají poprvé, proto jsou cíle stanoveny napříč oběma stupni ZŠ.

#### **Dramatická výchova**

**Cílem** výuky je v první řadě prohlubování dovedností z oblasti smyslového vnímání, rozvíjení představivosti a fantazie, upevňování schopnosti pracovat s hlasem a tělesným těžištěm, získávání dramatických dovedností, schopnost empatie a sociální dovednosti.

Učení je realizováno přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, řešení nastoleného problému se hledá nejen intelektem, ale i zapojením těla a emocí.

Část obsahu tohoto předmětu navazuje a prolíná se s obsahem předmětu občanská a rodinná výchova, literárně dramatické výchovy, českého jazyka, hudební výchovy.

Předmět dramatická výchova a organizace její výuky umožňuje individuální přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí nadaných.

Jednotlivé činnosti, které tvoří obsah výuky, jsou v rámci vzdělávacího procesu cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků, které jsou realizovány v průběhu několika vyučovacích hodin, přestože je mezi jednotlivými

hodinami pauza dva týdny, předpokládá se bezproblémové navázání v rámci rozpracovaného tématu. Ročníky obou stupňů jsou rozděleny do několika věkových skupin:

1. skupina: **1., 2., 3. ročník**; 2 skupina: **4., 5. ročník**; 3 skupina: **6., 7., 8. ročník**; 4. skupina: **9. ročník**.

Při plánování jednotlivých tematických celků pro jednotlivé skupiny jsem vycházela ze svých praktických zkušeností z předchozích realizací těchto tematických celků a základem pro jejich výběr byl předpoklad, že v rámci těchto témat bude dosaženo stanovených očekávaných výstupů a budou rozvíjeny dané klíčové kompetence. V závěru každého pololetí jsem pro vlastní potřeby vypracovávala přehledný seznam všech realizovaných témat v jednotlivých třídách obou stupňů ZŠ včetně výstupů, které byly uvedeny pro dané období ve vzdělávacím programu předmětu dramatická výchova. Tento výčet mi umožňoval nahlédnout do přehledného záznamu realizovaných témat v daných ročnících.

Výčet uvedených výstupů přesně mapuje skutečnost, jak jsou výstupy zaznamenány v ročním plánu pro předmět dramatická výchova a pro jednotlivé ročníky. V mém hodnotícím dokumentu jsou tyto výstupy rozděleny do dvou skupin.

1. Výstupy, kterých již mělo být dosaženo během předcházející práce v hodinách dramatické výchovy.

2. Výstupy, kterých jsme měli se žáky dosáhnout během právě hodnoceného pololetí.

Zaznamenané výstupy měli pro mě orientační vypovídající hodnotu, ne ve všech případech tento výčet výstupů korespondoval se skutečností, neboť jak uvádím výše, je způsob práce v hodinách dramatické výchovy natolik odlišný od práce v jiných předmětech, že jen těžce se může dosáhnout všech stanovených výstupů plošně a ve stanoveném časovém horizontu, nebo rozhodně ne u všech žáků. V úvahu se musí brát například i situace, kdy danou ZŠ začne navštěvovat žák, který přestoupil ze školy, kde předmět dramatická výchova nebyl zařazen ve vzdělávacím plánu a se strategiemi a postupy tohoto předmětu se musí nejdříve seznámit. Přehled témat realizovaných v konkrétních třídách v určitém časovém horizontu společně s výstupy, které se podařilo naplnit, předkládám v **příloze č. 3**.

**1. skupina:** Témata: *Podzim, Dům, ve kterém žiji, Čas, Rodina, Afrika + práce inspirovaná literárním textem*

**2. skupina:** Témata: *Přátelství, Živly, Čas, Afrika + práce inspirovaná literárním textem*

**3. skupina:** Témata: *Emoce, Prohlubování dramatických dovedností, Praha + práce inspirovaná literárním textem*

**4. skupina:** Témata: *Předměty kolem nás, Prohlubování dramatických dovedností, Čas, První zklamání, Ostrovy, Ekologie + práce inspirovaná literárním textem*

Základními výchovnými a vzdělávacími strategiemi je vstupování do dramatických rolí, realizace dramatických etud, pantomima, diskuse, dramatisace textu, průpravné hry a cvičení, prvky strukturovaného dramatu, práce ve skupinách, práce ve dvojicích.

Prioritně jsou rozvíjeny klíčové kompetence - rozvoj slovní zásoby, socializace, komunikace, řešení problémů, schopnost empatického chování, spolupráce, učení, tvořivost, zdravý způsob života.

K předmětu se vztahují akce jako návštěva divadelních představení, oborové dny věnované poznání divadelního světa.

### **Časové a organizační vymezení předmětu**

- 0,5 hod. týdně
- školní třída je dělena na dvě stejně velké skupiny
- výuka dramatické výchovy je povinná ve všech ročnících 1. i 2. stupně ZŠ
- výuka 1. a 2. tříd probíhá v jejich učebnách, ostatní třídy dochází na výuku do divadelního sálu
- při práci s dětmi se využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, obsah výuky je zaměřen na sebepoznání jedince, mezilidské vztahy, prohlubování empatie ve skupině

## Divadlo

Součástí ŠVP dané školy jsou volitelné předměty, neboť v popředí zájmu je umožnění individuálního rozvoje každého žáka ve prospěch jeho osobnostního maxima a to, aby měl možnost rozvíjet svůj talent, nadání a zájmy. Volitelné předměty jsou určeny pro žáky 7., 8. a 9. ročníků, volba předmětů může mít i vazbu na jeho další profesionální orientaci a volbu střední školy. Na samém začátku školního roku si připraví učitelé daných volitelných předmětů, prezentaci pro všechny žáky výše uvedených ročníků druhého stupně. Na základě této prezentace a svých zájmů, schopností a dovedností si žák vybere daný volitelný předmět.

Při výuce volitelného předmětu Divadlo jsou používány stejné výchovně vzdělávací strategie jako u povinného předmětu dramatická výchova. V rámci tohoto volitelného předmětu mně bylo umožněno pracovat s dětmi, které mají o daný obor hlubší zájem.

Nabídka volitelných a nepovinných předmětů je dále rozvíjena v mimoškolní nabídce formou kroužků Klubu volného času.

V rámci volitelného předmětu **Divadlo** jsou rozvíjené dovednosti improvizovat, komunikovat, osvojení jevištní mluvy, herecká průprava, práce s divadelním prostorem, vytváření scénářů, objevování témat pro divadelní zpracování. Prohlubují se znalosti z oblasti divadelní a dramatické tvorby. Část obsahu předmětu navazuje a prolíná se s obsahem předmětu dramatická výchova, českého jazyka a občanská a rodinná výchova.

Základními Výchovnými a vzdělávacími strategiemi je vstupování do dramatických rolí, jednání v těchto rolích, dramatické etudy, pantomima, diskuse, dramatizace textu, práce ve skupinách, průpravné hry a cvičení, prvky strukturovaného dramatu, práce ve skupinách, práce ve dvojicích.

Prioritně jsou rozvíjeny klíčové kompetence - rozvoj slovní zásoby, řešení problémů, empatie, spolupráce, učení, tvořivost.

### **Časové a organizační vymezení předmětu:**

- 1 hod. týdně.
- předmět je volitelný.
- 3 skupiny žáků – 7., 8., 9. tříd.
- každá skupina je vždy tvořena žáky dvou paralelních tříd.
- počet žáků ve skupině: 15 – 20 dětí.
- při práci v hodinách se využívají prostředky a postupy divadelního umění, obsah výuky je zaměřen na rozvíjení dovedností potřebných pro aktivní dramatickou tvorbu, obsahem výuky jsou také návštěvy divadelních představení, exkurze do divadelních prostor.

## **6.2 Koncepce výuky předmětu dramatická výchova, její realizace a reflexe**

Ve školním roce 2004/2005 se v ŠVP ZV dané školy poprvé objevuje předmět dramatická výchova jako samostatný předmět povinný pro všechny ročníky prvního a druhého stupně této školy. V rozvrhu každé třídy má tento předmět časovou dotaci jedné hodiny týdně. Každá školní třída je z organizačních důvodů a nároků na úspěšnou realizaci obsahů předmětu dramatická výchova dělena na dvě skupiny. Skupiny jsou označovány, dle toho, zda jejich výuka dramatické výchovy probíhá v sudém týdnu – S, nebo v lichém týdnu L.

### **Označení a organizace výuky jednotlivých skupin:**

#### **Dramatická výchova**

- 1. ročník** A, B, C – na výuku se první ročníky v prvním roce realizace výuky nedělí, celá třída tak má výuku dramatické výchovy pravidelně jednou týdně, na výuku zůstávají žáci prvních tříd ve svých třídách. **Komentář:** třídy nejsou děleny, protože počet žáků nepřekračuje počet dvaceti žáků, ve druhém ročníku, se tři první třídy sdružují pouze do dvou paralelních tříd.
- 2. ročník** A,B - vznikají skupiny 2AS, 2AL, 2BS, 2BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v prostorách své třídy.
- 3. ročník** A,B - vznikají skupiny 3AS, 3AL, 3BS, 3BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**4. ročník** A,B - vznikají skupiny 4AS, 4AL, 4BS, 4BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**5. ročník** A,B - vznikají skupiny 5AS, 5AL, 5BS, 5BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**6. ročník** A,B - vznikají skupiny 6AS, 6AL, 6BS, 6BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**7. ročník** A,B - vznikají skupiny 7AS, 7AL, 7BS, 7BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**8. ročník** A,B - vznikají skupiny 8AS, 8AL, 8BS, 8BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

**9. ročník** A,B - vznikají skupiny 9AS, 9AL, 9BS, 9BL, každá skupina má výuku jednou za čtrnáct dní v divadelním sále.

To znamená realizace jedné vyučovací hodiny dramatické výchovy s **35 skupinami žáků**, v rozmezí dvou vyučovacích týdnů.

#### **Volitelný vyučovací předmět divadlo**

Volitelný vyučovací předmět **Divadlo** je určen pro žáky 7, 8, a 9 ročníků, počet žáků ve skupině je limitován počtem dvaceti žáků. Žáci, kteří nenavštěvují volitelný předmět divadlo, mají možnost navštěvovat volitelný předmět – **Hudebnění, Výtvarné činnosti a Sport.**

#### **Označení a organizace výuky jednotlivých skupin**

**7. ročník** - jedna skupina 7D , výuka probíhá jednou týdně v divadelním sále.

**8. ročník** - jedna skupina 8D , výuka probíhá jednou týdně v divadelním sále.

**9. ročník** - jedna skupina 9D , výuka probíhá jednou týdně v divadelním sále.

To znamená realizace výuky volitelného předmětu divadlo se **třemi skupinami žáků**, v rozmezí jednoho vyučovacího týdne.

Na úvodní hodině dramatické výchovy jsem si v každé skupině udělala formou diskuse a brainstormingu analýzu, jaké zkušenosti děti s dramatickou výchovou mají a jaká jsou jejich očekávání. Až na výjimečné případy, kdy děti navštěvovaly dramatický kroužek, neměla většina z nich představu, co si může pod pojmem dramatická výchova představovat.

Očekávání byla velmi obecná: *nebudeme se učit, budeme hrát hry, budeme hrát scénky, bude legrace...*

Bylo důležité při zahájení výuky nového, pro mnohé neznámého předmětu, žáky pro práci motivovat a na druhé straně nastolit jasná pravidla, která jsou nezbytná pro kvalitní průběh vyučování tohoto předmětu. Po krátkém úvodu jsem přešla rovnou k praktickým činnostem.

V podstatě se organizace vyučovacích hodin v jednotlivých třídách nelišila, samozřejmě jejich náplň byla svou náročností přizpůsobena schopnostem a věku dětí.

Každá hodina začínala zpravidla komunikačním kruhem. *Zaměření se na rozvoj komunikačních kompetencí tvořilo podstatnou část mé práce v hodinách dramatické výchovy. Úvod věnovaný společnému sdílení v rámci komunikačního kruhu, vyslechnutí výpovědi ostatních, vyjádření mého názoru k danému tématu, se ve velké míře podílel na rozvoji právě těchto komunikačních dovedností.* Ve všech skupinách napříč oběma stupni jsme při této aktivitě používali fixační předmět, který pomáhal dětem dodržovat pravidla naslouchání a osobní výpovědi. Používání tohoto předmětu a předmět sám, se stal symbolem hodin dramatické výchovy, přispěl k částečné ritualizaci některých částí vyučovací hodiny, tyto prvky výuky /komunikační kruh, reflexe, diskuse.../ pak napomáhaly k zachování jasné stavby jednotlivých hodin.

Výuka dramatické výchovy v prvních a druhých ročnících byla realizována v prostorách jejich kmenových tříd, kdy zadní část učebny byla upravena tak, aby byl dostatek prostoru pro absolvování veškerých naplánovaných aktivit. Vyučování dramatické výchovy ostatních zbývajících ročníků probíhalo v divadelním sále, který je zbudován v podkroví školy. Jedná se o velmi atraktivní, ale pro soustředěnou práci příliš velký prostor, vlastní práci s dětmi mi komplikovala jeho neútulnost. Děti se nemohly při prvních setkáních, dokud si na práci v tomto prostoru nezvykly, dostatečně soustředit a bylo velmi těžké vytvořit intimní atmosféru. Na druhé straně je výhodou divadelního sálu, že děti mohou i drobné etudy, živé obrazy, bleskové sochy či improvizace realizovat na jevišti, což je pro ně velmi motivující.

Z počátku jsem si nebyla jistá, zda organizace výuky jednotlivých skupin v čtrnáctidenním intervalu, bude efektivně a bez problémů fungovat. Než se

podářilo zautomatizovat tento způsob organizace, nedařilo se na některé aktivity navazovat. Neúspěšná návaznost nastala především v případech, kdy díky okolnostem /škola v přírodě, exkurze, ředitelské volno.../, vznikla ve výuce proluka a já se s některou skupinou žáků viděla až po měsíční pauze. *Pokud přihlédneme k přesně stanovené hodinové dotaci předmětu dramatická výchova, v rozvrhu jednotlivých tříd, která je 1 hod. na týden, při dělení třídních kolektivů na dvě skupiny to je 0,5 hod. týdně pro skupinu /1hod. za čtrnáct dní/, jeví se pak způsob organizace výuky – menší skupina dětí jednou za dva týdny, jako vhodný. S každou skupinou to znamenalo v průměru sedmnáct vyučovacích hodin během jednoho školního roku.*

Ukázalo se, že žáci si, díky specifickým postupům výuky v hodinách dramatické výchovy a využívaným strategiím tohoto oboru, přesně pamatují, co zažili při posledním hodině dramatické výchovy, jakou aktivitou vyučovací hodina končila, v jakém momentu tématu/dramatu se nacházeli. Plynule se nám tedy dařilo navazovat na práci z předcházejícího setkání a nedělalo problémy realizovat větší tematické celky, které mnohdy byly obsahem vyučování v rámci třech i více vyučovacích hodin dramatické výchovy, to znamená, že se prolínaly časovým horizontem jednoho až dvou měsíců.

Původní představa toho, co je možné po obsahové stránce v hodinách dramatické výchovy během školního roku zrealizovat se velmi rozcházela s následnou realitou. *Obsahy a náplně výuky, které byly písemně zaneseny do školního vzdělávacího programu předmětu dramatická výchova, byly značně předimenzovány.*

Na rozdíl od jiných předmětů, jejichž obsah a vliv na rozvoj znalostí a dovedností dětí je uchopitelný a snadněji vyhodnotitelný, vyhodnocují se tyto faktory u dramatické výchovy velmi obtížně. Až v průběhu času může člověk potvrdit, zda metody a postupy dramatické výchovy byly dostatečně nosné a úspěšné, jak se předpokládalo.

Je nezbytné znovu zdůraznit fakt, že u všech žáků se jednalo o první setkání s oborem dramatická výchova jako s povinným výukovým předmětem. Teoreticky by se vyhodnocení obsahu vzdělávacího programu pro předmět dramatická výchova mělo tedy realizovat po tom, co začínající první ročník dojde až k ukončení docházky v deváté třídě.



Obsah výuky dramatické výchovy se projevuje jako živý organismus, žáci do něj vstupují se svými životními zkušenostmi a názory na dané události, reagují dle svého věku na podněty ze svého okolí a způsob realizace identického programu hodiny dramatické výchovy na 1. st. se bude lišit od toho, co do dané problematiky vnesou žáci z 2. stupně ZŠ.

### **6.3 Reflexe zkušeností z prvního roku výuky**

#### **Komentář k ročnímu plánu na školní rok 2004/2005 předmětu dramatická výchova**

Předmět dramatická výchova byl součástí vzdělávacího programu ve školním roce 2004/2005 poprvé. Absence jakýchkoliv zkušeností s výukou tohoto předmětu v takovém rozsahu byla důvodem toho, že při plánování témat a programu jednotlivých vyučovacích hodin bylo jedinou možností vycházet pouze z obecných předpokladů o dovednostech a schopnostech dětí z daného oboru.

Žáci byli rozděleni do čtyř kategorií.

1. **první, druhý, třetí** ročník
2. **čtvrtý, pátý** ročník
3. **šestý, sedmý, osmý** ročník
4. **devátý** ročník

Náplň výuky nebyla pro ročníky v jednotlivých kategoriích identická, jak by mohlo vyplývat z písemné podoby ročního plánu. Obsah výuky byl aktualizován každou novou vyučovací hodinu, je tedy i v rámci dané kategorie velmi různorodý a naopak prostupnost mezi jednotlivými věkovými kategoriemi je velká.

#### **Vyplývající požadavky pro školní rok 2005/06:**

Vzhledem k časové dotaci pro předmět dramatická výchova se letošní organizace předmětu osvědčila. Dělení tříd na dvě skupiny je nezbytné, a přestože měla každá skupina hodinu dramatické výchovy pouze jednou za čtrnáct dní, byli žáci i vyučující schopni navazovat na předcházející dramatické aktivity.

Domnívám se, že velmi podstatné je, aby pro výuku dramatické výchovy

byly na dvě skupiny rozděleny i první třídy, i když je v tomto ročníku počet žáků ve třídách menší. Žáci prvních tříd vyžadují mnohem citlivější a individuálnější přístup, potřebují dostatečný prostor pro vyjádření svých pocitů a pro prezentaci svých postřehů. Ve školním roce 2004/05 proběhla výuka v 1. třídách bez problémů a byly vyvozeny závěry potvrzující fakt, že děti udělaly velký kus práce na sobě samých i v rámci skupiny.

Na základě zkušeností z prvního roku výuky jsem pro třídní učitele všech tříd vypracovala stručný přehled činností a témat, kterým jsme se věnovali a výčet výukových strategií, které byly při výuce dramatické výchovy využívány. V rámci kapitoly 5, v podkapitole 5.3 jsou zachyceny zásadní východiska pro spolupráci se členy učitelského sboru, tato spolupráce probíhá v čase a je nezbytné, aby byla neustále zkvalitňována, prohlubována a informace pro kolegy z jiných oborů byly neustále aktualizovány. Důraz byl kladen na spolupráci s prvostupňovými učiteli, především třídními učiteli prvních tříd, u kterých se očekává, že i oni v rámci své výuky budou využívat metod a technik dramatické výchovy. Prioritním zájmem v této oblasti bylo prohlubovat znalosti těchto kolegů z problematiky oboru dramatická výchova, aby se při své práci nedopouštěli pochybení.

Pro potřeby učitelů prvních tříd byl vypracován **informační list /příloha č. 4/**, který obsahoval podrobný popis všech dramatických her a cvičení, která byla ve školním roce 2004/05 v prvních třídách realizována.

Tento informační list pro třídní učitele budoucích druháků, může působit jako záznam velmi triviálních her a cvičení, u kterých se předpokládá, že je daní pedagogové znají a využívají při své práci s dětmi. Zpětná reflexe daných učitelů potvrdila, že informační list v podobě tohoto písemného materiálu byl pro ně přínosný, neboť některé hry a cvičení sice znali, ale nedokázali je využít a zakomponovat do většího tematického celku. Využila jsem tohoto písemného materiálu, abych znovu zdůraznila prvostupňovým učitelům ... *čím dramatická výchova v žádném případě není. Není nahodilou sbírkou jakýchkoli činností či her, které vypadají jinak než tradiční školní výuka...* (Machková Úvod do studia dramatické výchovy, s. 33)

V daném textu jsem záměrně výrazně označila názvy všech činností, které jsem v rámci výuky dramatické výchovy s dětmi realizovala, aby byla zřejmá obrovská pestrost organizace výuky a velké spektrum oblastí smyslového

vnímání, myšlení a cítění, které jsou u žáků v rámci předmětu dramatická výchova rozvíjeny.

#### **6.4 Příprava na jednotlivé vyučovací hodiny dramatické výchovy**

Výuka dramatické výchovy probíhala každý všední den, každý den bylo zrealizováno v průměru pět vyučovacích hodin s různými skupinami napříč oběma stupni dané školy. Na každou hodinu byla vypracována písemná a velmi podrobná příprava, což bylo nezbytné i vzhledem k náročným organizačním podmínkám a neustálému střídání způsobu práce a přístupu, který musel zohledňovat různost věku jednotlivých skupin žáků a odlišnosti ve vyzrálosti v daných oblastech dramatických dovedností.

Ukázka příprav na jednotlivé vyučovací hodiny dramatické výchovy v různých ročnících napříč oběma stupni ZŠ /**Příloha č. 5**/, mapuje přípravu na jeden vyučovací den. Přípravy obsahují shrnutí zásadních cílů, výstupů, metodických postupů jednotlivých vyučovacích hodin. Každá tato příprava v reálu musí být doplněna o poznámky týkající se časového harmonogramu dané hodiny. Pokud se jedná o pokračování v rámci rozsáhlejší dramatické lekce, nesmí chybět poznámky k tomu, jak realizace daného tématu probíhala při předcházejícím setkání s danou skupinou. Přípravy dále obsahují poznámky o reakcích žáků v situacích, které při předešlých hodinách nastaly, záznamy výpovědí žáků, jejich reflexi a sebereflexi hodiny z pozice vyučujícího.

Každá skupina žáků má svou složku, která obsahuje veškeré přípravy, poznámky, složku ve které se shromažďují výtvarné a písemné práce všech žáků dané skupiny.

#### **6.5. Hodnocení žáků v dramatické výchově**

Východiskem pro hodnocení v dramatické výchově jsou předmětové výstupy a úroveň zvládnutí těchto výstupů jednotlivými žáky. Na základě těchto

předmětových výstupů byly pro jednotlivá období stanoveny oblasti hodnocení.

Příklady hodnocení vybraných oblastí:

**Oblast hodnocení:**

*Úroveň komunikace při úvodním kruhu.*

**Kritéria hodnocení:**

***Komunikuje při úvodním kruhu:***

1. Pozorně naslouchá výpovědi ostatních spolužáků, když dostane slovo je jeho výpověď srozumitelná a má kvalitní obsah.
2. Snaží se pozorně naslouchat ostatním spolužákům, když dostane slovo, snaží se o to, aby byla srozumitelná a měla kvalitní obsah.
3. Nedokáže pozorně naslouchat výpovědi ostatních spolužáků, ale když dostane slovo, snaží se o to, aby měla jeho výpověď kvalitní obsah.
4. Nedokáže pozorně naslouchat výpovědi ostatních spolužáků, když dostane slovo, nemá jeho výpověď kvalitní obsah.
5. Ruší při výpovědi ostatních spolužáků, když dostane slovo, není často schopen žádné výpovědi.

**Oblast hodnocení:**

*Ukázněnost při dramatických hrách a cvičeních.*

***Dodržuje pravidla při dramatických hrách a cvičeních:***

1. Vždy dodržuje pravidla dramatických hrách a cvičení.
2. Snaží se dodržovat pravidla dramatických hrách a cvičení
3. Dělá mu problémy dodržovat pravidla dramatických her a cvičení
4. Často porušuje pravidla dramatických her a cvičení.
5. Záměrně porušuje pravidla dramatických her a cvičení.

**Oblast hodnocení:**

*Plnění zadaných úkolů.*

***Zodpovědně plní zadané úkoly:***

1. Vždy plní zadané úkoly zodpovědně.
2. Snaží se zodpovědně plnit zadané úkoly.
3. S problémy plní zadané úkoly.
4. Nezodpovědně přistupuje k plnění zadaných úkolů.

### **Oblast hodnocení:**

*Realizace improvizace.*

#### **Realizuje improvizaci:**

1. Suverénně realizuje improvizaci.
2. Realizuje improvizaci s malými zaváháními.
3. Při realizaci improvizace je nejistý.
4. Není schopen realizovat improvizaci.

Dalšími oblastmi, které se hodnotily, byla oblast rytmického cítění, schopnosti zapojit se při realizaci dramatických etud, úroveň prezentace, schopnost kritizovat svou práci a práci ostatních.

Problematika hodnocení je velkým tématem v oblasti základního vzdělávání. Hodnocení v dramatické výchově je velmi citlivá záležitost, neboť je velmi důležité, aby v každém ohledu mělo hodnocení motivační a podporující charakter.

Na prvním stupni jsem žáky hodnotila v průběhu pololetí verbálně, bezprostředně po jednotlivých aktivitách, nebo v závěru při diskusi v reflexním kruhu. Při pololetním hodnocení a hodnocení na konci školního roku, jsem vypracovával slovní hodnocení, které bylo krátkým textem, tento hodnotící text pak třídní učitel zakomponoval do celkového písemného slovního hodnocení daného žáka.

Pro tyto potřeby jsem vždy vypracovala tři až čtyři verze krátkého textu, který byl pozitivním hodnocením aktivit žáka v hodinách dramatické výchovy, jen žáci, kteří měli problémy s dodržováním kázně v takové míře, že jejich chování narušovalo při vyučovací hodině práci ostatních, byl tento fakt v hodnocení zmíněn. V každé třídě prvního stupně se v tomto případě jednalo v průměru o dva žáky. Tento způsob hodnocení se týkal žáků prvních až třetích tříd, kdy se hodnotí výhradně slovně. Od čtvrté třídy byl postup hodnocení v dramatické výchově realizován stejným způsobem, jako u žáků druhého stupně ZŠ.

### **Příklady slovního hodnocení žáků v prvních, druhých a třetích ročnících v rámci předmětu dramatická výchova:**

#### **1. třída**

*V hodinách dramatické výchovy pracuješ velmi pěkně. Bez problémů se*

*účastníš všech dramatických her a cvičení. Hra je radost a radost je s Tebou pracovat.*

*V některých situacích máš problém s udržení pozornosti a někdy nereaguješ na pokyny vyučující.*

## **2. třída**

*Bez problémů spolupracuješ při realizovaných hrách a dodržuješ pravidla a principy fungování těchto her a dramatických cvičení. Dokážeš rozlišit herní a reálnou situaci. Dodržuješ pravidla rozhovoru a spolupracuješ ve dvojicích i ve skupině.*

*Aktivně se účastníš všech realizovaných dramatických her a cvičení. Dokážeš se vyjádřit smysluplně a pohotově verbálně i neverbálně reagovat na otázky vztahující se k tématům, kterým jsme se na hodinách dramatické výchovy věnovali. Zvládl/a jsi základní techniky dramatické výchovy – pantomima, živý obraz, dramatická etuda.*

*V hodinách dramatické výchovy pracuješ soustředěně, jsi tvořivý, máš skvělé nápady a nedělá Ti problémy účastnit se všech dramatických her a cvičení. Nestydíš se za své názory a dokážeš využívat svých schopností.*

*V hodinách dramatické výchovy jsi prokázal/a svou nápaditost, bez problémů se dokážeš zapojit do všech dramatických her a cvičení. Někdy však zapomínáš na to, že je potřeba se při práci soustředit, rušíš pak hru ostatních.*

## **3. třída**

*Je náročné zvyknout si na nový předmět a nového vyučujícího, přesto se Ti dařilo v hodinách dramatické výchovy velmi pěkně pracovat, máš skvělé nápady a bez větších problémů si se účastnil všech dramatických her a cvičení.*

*Je náročné zvyknout si na nový předmět a nového vyučujícího, přesto se Ti dařilo v hodinách dramatické výchovy pěkně pracovat, máš dobré nápady a bez větších problémů si se účastnil všech dramatických her a cvičení. Někdy si ovšem zapomínal na to, že i při dramatické výchově je důležitá kázeň.*

*V hodinách dramatické výchovy ve velké míře uplatňuješ svou představivost a fantazii. Dokážeš vstupovat do jednoduchých rolí a snaží se v nich přirozeně jednat. Soustřeďíš se na prezentaci práce ostatních a aktivně se zapojuješ do společné reflexe.*

*Aktivně se podílíš na drammatizaci literárního textu. Dokážeš se vyjádřit*

*smysluplně a pohotově verbálně i neverbálně reagovat na otázky vztahující se k tématům, kterým jsme se na hodinách dramatické výchovy věnovali. Zvládl si základní techniky dramatické výchovy – pantomima, živý obraz, dramatická etuda. Nedělalo Ti žádné problémy přirozeně jednat v modelových životních situacích.*

*Dokážeš se při realizovaných hrách a cvičeních empaticky chovat ke svým spolužákům a spolužačkám, umíš spolupracovat ve dvojicích i větších skupinách. Jsi schopen/na smysluplné výpovědi vztahující se k danému tématu. Naučil ses rozlišit reálnou a herní situaci.*

Od čtvrté třídy a pak na celém 2. stupni ZŠ bylo důležité hodnotit žáky v průběhu pololetí a to vypisováním dosažených výstupů a kvality, jakou je daná dovednost osvojena, tento text zaznamenaný do žákovské knížky byl doplněn známkou. Hodnocení pro mě bylo jedním z mála informačních kanálů v komunikaci s rodinou daných dětí. Formou písemné formulace daných výstupů do žákovské knížky jsem tak podávala rodičům informace, o tom, co se v hodinách realizuje, jaké dovednosti a schopnosti jsou u jejich dětí rozvíjeny.

Klasifikace byla ve většině případů **výborná**, jen v případech žáků, kteří svou nekázní narušovali průběh hodiny, byla tato skutečnost písemně zaznamenána.

Na vysvědčení byli žáci hodnoceni ve většině případů známkou **výborně**, jen v ojedinělých případech, kdy dítě narušovalo výuku vědomě, bylo hodnocení **velmi dobře, dobře**.

## **7 Příklad práce s konkrétní školní třídou**

### **7.1 Východiska**

Danou základní školu navštěvovalo velké množství problémových žáků, kteří měli velmi špatné rodinné a sociální zázemí, nebo nedostatečné studijní předpoklady, z tohoto důvodu bylo nezbytné mnohem intenzivněji spolupracovat s třídními učiteli právě těchto problémových žáků. Tato skutečnost se odrazila i ve výběru a posouzení vhodnosti témat pro dramatickou práci, aby bylo umožněno prostřednictvím těchto témat reflektovat náročné životní situace a pomocí strategií dramatické výchovy, které se při práci v hodinách využívali nahlédnout na tyto situace z jiného úhlu či očima někoho jiného, do jehož role žáci mají umožněno vstoupit.

Velmi stručná ukázka pouhého fragmentu práce s konkrétní třídou, má posloužit jako vhled do možnosti přesahu vzdělávacích činností učitele dramatické výchovy.

### **7.2 Uvedení do problematiky, příklad obsahu výuky**

Jednalo se o problematický kolektiv pátého ročníku se sociálně patologickými jevy v chování některých dětí. Danou třídu navštěvovalo pouze 18 žáků, rozhodla jsem se, že je na hodiny dramatické výchovy nebudu dělit, abych mohla pracovat s celým třídním kolektivem a využít metod a technik dramatické výchovy k diagnostice původu sociálně- patologického chování této skupiny dětí.

#### **Obsah výuky v rámci prvních dvou vyučovacích hodin dramatické výchovy**

*/1hodina za čtrnáct dní/*

##### **1. hodina, přítomno 13 žáků**

**Cíle:** Žáci pojmenují svá očekávání od hodin dramatické výchovy, seznámí se s pravidly, která je nutné dodržovat. Učitel zmapuje při realizaci průpravných dramatických her a cvičení úroveň dramatických dovedností jednotlivých žáků. V rámci her a cvičení diagnostikuje chování žáků při



společných činnostech.

**Obsah:**

- Seznámení
- Pojmenování očekávání
- Průprava dramatických dovedností

Úvodní činnosti jsou organizovány v kruhu na židlích, které jsou dopředu připravené, aby nebylo zahájení vyučovací hodiny narušeno stěhováním nábytku.

Po kruhu se posílá fixační předmět, žáci jsou dopředu instruováni, že mluví jen ten, kdo drží tento předmět, ostatní se musí o slovo přihlásit.

*Přestože se jedná o jednoduché pravidlo, nejsou ho žáci schopni dodržovat, mnohdy se mezi sebou dva až tři žáci baví, neberou zřetel na fakt, že jedno konkrétní dítě drží fixační předmět a hovoří.*

Žáci mají instrukci, aby řekli své křestní jméno, a vytvořili k němu příjmení, které by souviselo s jejich momentální náladou. Např. *Jirka Hladový, Linda Pohodová.*

*Vytvořit příjmení se podařilo devíti žákům.*

*Hned při úvodním kruhu se žáci zajímali o to, co bude náplní hodin dramatické výchovy. Dramatickou výchovu mají v oblibě. Velmi pozitivně hodnotí paní učitelku, která měla hodiny dramatické výchovy v mé nepřítomnosti. /v době mé mateřské dovolené, kdy jsem s danou ZŠ spolupracovala jako externistka a jako vedoucí praxe studentů se specializací dramatická výchova/*

Společně jsme sepsali na papír očekávání toho, co bude obsahem hodin dramatické výchovy: Návštěva bývalé učitelky dramatické výchovy, hraní etud – scének, zábava, legrace, používání kostýmů, hraní her.

Další aktivita probíhala v prostoru, žáci chodí dle rytmu, na signál vytvoří dvojice a v těchto dvojicích vedou krátké rozhovory na dané téma. 1. Jak se nám líbí v páté třídě. 2. Na něco si postěžujte. 3. Něco pochvalte.

*Žáky tato aktivita bavila, ale při rozhovorech spíše křičí, než hovoří, jsou v prostoru velmi divocí a hluční. Nikdo nechtěl jít do dvojice s T., ale nakonec byla dvojice vytvořena.*

Pokračujeme pohybem v prostoru, dle udávaného rytmu, na signál vytvoří žáci trojice až čtveřice. V těchto skupinách se při každé výměně musí žáci

shodnout na: 1. filmu, který se všem líbí. 2. na významné osobnosti, kterou všichni znají. 3. na oblíbeném učiteli.

*V tomto případě se všechny skupinky shodly na bývalé učitelce dramatické výchovy.*

Žáci vytvářejí beze slov, řady a/podle výšky, b/dle délky vlasů. Při vytváření druhé řady se již nudily a vyjadřovaly to pohledy a povzdechy. Při další aktivitě stojí žáci v kruhu, vytváří asociace na slovo prázdniny, každý má pak za úkol pantomimicky předvést svou oblíbenou činnost, kterou provozuje o prázdninách. *Toto cvičení dopadlo nejhůře, žáci neudrží pozornost, ruší, nedokáží se soustředit. Práce v kruhu je pro tuto skupinu vzhledem k nedostatečným schopnostem žáků soustředit se velmi náročná.*

Za doprovodu rychlé rytmické hudby, se žáci pohybují prostorem, při stopnutí hudby se zastavují, rozhlédnou se, zjistí, kdo se nachází v jejich blízkosti a předvádějí pantomimicky činnost, kterou v kruhu předváděl daný žák. *Tato aktivita děti opět bavila, ale probíhala hekticky. Žáci Sedí v kruhu na židlích, každý má za úkol zkusit vymyslet jednu věc, kterou s ním má aspoň jeden přítomný spolužák společnou. Žáci odpovídají na přeskáčku a mají mnoho nápadů. V závěru hodiny zdůrazňuje chlapec, který je velmi nápadný svým zlobením, velkým vzrůstem a dominantním chováním vůči ostatním dětem: „...že bývalá učitelka dramatické výchovy byla stejně lepší...“.*

### **Závěr:**

Ve třídě je skupina několika chlapců vedená již zmíněným J., kteří opravdu zlobí, ruší práci a v některých případech nedodržují pravidla. Ostatní pak mají těžší podmínky pro udržení pozornosti. Skupina je velká, z toho důvodu je nutné žáky při práci rozdělovat do menších skupinek, více zařazovat práci ve dvojicích a zaměřit se na podporu spolupráce.

### **2. hodina, přítomno 18 žáků**

**Cíle:** Upevňování schopnosti dodržovat pravidla, prohlubování schopnosti spolupráce, podpora ukázněného chování.

### **Obsah:**

- Průprava dramatických dovedností
- Podpora spolupráce
- Kultivace chování

Je dodržena organizace hodiny, vyučování začíná v kruhu na židlích, posíláme fixační předmět, žáci odpovídají na otázku. Zažili jste v posledních dnech něco příjemného, hezkého? *Odpověď dokázalo přibližně deset dětí, samozřejmě skupina nejproblematičtějších chlapců neodpovídá adekvátně. J. odpovídá – „moje narození“.* Děti se v kruhu vzájemně ruší, neposlouchají se. Při další aktivitě stojí žáci v kruhu, mají po kruhu říci své jméno a doprovodit jej jednoduchým gestem, ostatní pak opakují. *Žáci neudrží pozornost, celkově jejich fungování při hrách v kruhu je na velmi slabé úrovni.* Další činností je chůze prostorem a žáci vyjadřují nálady, které jim říkám. Jsme smutní, hledáme něco, jsme rozčilení, spěcháme, loudáme se, máme radost...*Při této aktivitě je velký hluk, ale všichni pracují. Velkým problémem je neustále J., válí se po ostatních, je velmi hlučný, ruší práci ostatních, vytváří se kolem něho skupina chlapců, kteří se s ním snaží držet krok a zlobí. Práce s touto skupinou je velmi náročná, často musím práce přerušovat a jednotlivé hry neustále zastavovat. Žáci nejsou schopni dodržovat pravidla. M. jsem dokonce poslala na chvíli sednout, což jsem v žádné jiné skupině, se kterými pracuji, nemusela udělat. Nekázeň je převážně problémem chlapců, dívky pracují skvěle a jsou ukázněné, jen M. se drží u J. a při hodině si mu sedá na klín a různě na sebe sahají.*

Každý žák obdrží kartičku s barevným kolečkem, kartičky jsou vždy do dvojice.

1. účastníci se mají najít ve dvojici, mohou mluvit, nesmí říci jméno barvy.
2. opět se hledají dvojice, nemůže se mluvit, barvu předvádí pantomimicky.

Každá dvojice pak připraví krátkou pantomimickou etudu, ve které hraje hlavní roli jejich barva. *Žáci jsou aktivní a každá dvojice vymýšlí krátkou pantomimickou etudu.* Žáci stojí v kruhu, uprostřed stojí jeden se zavázanýma očima, vždy dva aktéři si mění místo a ten uprostřed se je snaží chytit. *Hra všechny baví, ale jsou neukáznění. Bývalou učitelku dramatické výchovy již nikdo nezminil.*

### **7.3 Rozhovor s třídním učitelem**

Třídní učitel, který má tuto třídu druhým rokem, vidí největší problém dané třídy v tom, že některé děti se necítí dostatečně jisté ve většině výukových disciplín i v sociální komunikaci, z toho plyne neustálý pocit nedostatečného

ocenění – satisfakce. Dochází pak velmi často ve třídě k situacím, kdy tyto děti kazí pocity a momenty úspěchu ostatním.

*Záznamy z hodin dramatické výchovy: Pokud se u těchto dětí naskytne možnost je pochválit, často se tyto momenty musí pečlivě monitorovat, neumí tyto děti již v mnoha případech pochvalu a ocenění přijmout a jejich chování se vzápětí radikálně zhorší.*

*Př./ Pochvala: „ Dneska si Jirko v komunikačním kruhu klidný a nerušíš.“ Jirkova reakce: Zadívá se na mě a začne vydávat hlasité zvuky, to se opakuje několik minut.*

Dle třídního učitele jsou si děti nejisté hlavně díky tomu, že většina z nich si již v tomto věku musí vyrovnávat s těžkými životními situacemi. / neúplné rodiny, nezáměr rodičů, jeden rodič ve výkonu trestu, velmi nízké sociální zabezpečení /. Děti se často nedokáží povznést nad komplikovanou situaci ve školním prostředí a především nemají dostatek jistoty.

## **7.4 Rozhovor se školní psycholožkou**

Setkala jsem se se školní psycholožkou, abych mohla analyzovat její zkušenosti s danou třídou, a seznámit se s fungováním dané třídy v předcházejícím školním roce.

Získala jsem dané informace: Hned při zahájení práce se třída chovala velmi nesoustředěně a bylo velkým problémem žáky zklidnit, neustále se do sebe navzájem naváželi, jejich chování bylo pro 4.tř, nezvyklé.

Paní psycholožka pracovala se třídou rozdělenou do dvou skupin. Určila negativní jádro chlapců, s kterými realizovala samostatnou práci. Většina těchto chlapců má posunuté normy a to především na základě špatné práce v rodině. Situace ve třídě se vyhrotila, když dva chlapci D. a H. odcizili peníze utržené na vánočních trzích.

H. - byl přesunut do paralelní třídy, aby se jejich silná negativní dvojka roztrhla.

D. - je z úplné rodiny, ale otec je velmi pracovně vytížen, ve výchově je nedůsledný, zahrnuje syna velkými dary. Matka nemá dostatečný respekt a je z výchovy syna bezradná.

D. - nese důsledky svého chování jako křivdu, jeho chování ve skupině je

nevyzrálé. Toho, kdo dává hranice, vnímá jako nepřítele.  
Ve třídě chybí zdravé jádro, samoregulační dobrá síla.

## **7.5 Záznam z pozorování výuky třídního učitele**

Pro třídního učitele je velmi důležité a prioritní, aby když hovoří, bylo naprosté ticho a všichni žáci mu naslouchali, což je nad síly tohoto kolektivu. Jsou zde děti, které nejsou schopny být delší dobu v klidu. Potřeba pana učitele není tak naplněna a on je stále více frustrován a nespokojen. Pochybuje o své práci a vše vede k tomu, že v některých situacích reaguje neadekvátně.

V rozhovoru se přiznává k tomu, že je na některé žáky již vysazený, uvědomuje si, že je to velmi neprofesionální, ale danou situaci už není schopen nijak změnit. Samozřejmě žáci postoje svého třídního učitele vnímají, často reagují naschvály, což vyvolává u pana učitele emocionální výbuch. Na druhou stranu přísný přístup pana učitele drží třídu aspoň v relativním klidu a v přiměřeném pracovním nasazení.

V dané situaci v současné době je už jen velmi těžké definovat, zda zmíněný přístup třídního učitele je pro fungování kolektivu přízniví, nebo naopak byl původcem neutěšené situace v dané třídě.

**Komentář:** Přestože ve svém záznamu pozorování práce třídního učitele se v některých bodech vyjadřuji vzhledem k jeho postupům a postojům kriticky, velmi intenzivně jsme oba spolupracovali a snažili se o nápravu pracovní morálky dané skupiny a zlepšení atmosféry této třídy vůbec.

## **7.6 Blok dramatických her a cvičení, zaměřených na sebezpoznání, na rozvoj schopnosti vstupovat do rolí v modelových situacích**

Vzhledem k závažnosti situace v dané třídě a proto, aby bylo učitelům umožněno s žáky intenzivněji pracovat a využít k tomu jiné než školní prostředí, byl zrealizovaný třídní výjezd této třídy mimo Prahu. Výjezdu se zúčastnilo šestnáct žáků dané třídy, třídní učitel, školní psychologka, učitelka dramatické výchovy, specialista na prevenci asociálních jevů v třídních kolektivech.

V rámci tohoto výjezdu jsem s žáky realizovala obsáhlejší tematický celek zaměřený na sebepoznání a rozvoj sociálních dovedností.

**Cíle:** Žáci si vyzkouší práci v jiném než školním prostředí, budou spolupracovat, budou pojmenovávat své emoce a podílet se na společné tvorbě.

**Obsah:**

- Definice pojmu emoce
- Práce v malých skupinách
- Seznámení se náročnějšími dramatickými technikami
- Společná tvorba

Začíná se hrou v prostoru, jeden z účastníků chytá ostatní, koho se chytá dotkne, ten si dřepne, zachránit ho může jiný spoluhráč, který mu zahřeje ruce. Dále je využita pantomimická technika, po kruhu každý předvádí to, co umí jeho ruce nejlépe. Po úvodních hrách a cvičeních je zahájena práce na hlavním tématu:

**Emoce**

Pomocí techniky brainstorming pojmenovávají žáci to, co si představují pod pojmem emoce a zapisují názvy různých emocí a pocitů na společný arch papíru. V malých skupinkách pak probíhá diskuse.

Diskutující skupinky obdrží nadepsané papíry s hesly a/ kdy je člověk smutný, b/ kdy má strach, c/ kdy má radost, d/ kdy je vzteklý. Skupinky sepisují vše, co je k danému tématu napadne.

Technika živé obrazy je využita k tomu, aby každá skupinka mohla ztvárnit emoci, kterou předem dostali členové dané skupinky přidělenou. Tento živý obraz je následně rozehrán. Po rozehrání živých obrazů mají žáci za úkol připravit dramatické etudy na daná témata: Kdy dítě zažívá strach, radost, vztek a smutek ve škole. Po této náročné aktivitě se vrací žáci do kruhu a každý postupně mluví o tom, kdy v poslední době zažil nějakou z daných čtyř emocí.

Lekce se tematicky vrací k našim rukám, každý si obkreslí svou ruku a do jednotlivých prstů zapisuje, kdy jsem smutný, kdy veselý, kdy mám vztek, kdy radost. Nákresy rukou s textem se položí do kruhu a všichni si je společně prohlížejí. Následuje meditace podkreslena hudbou na téma... **jsme součástí jednoho stromu**. Po meditaci a soustředění je doprostřed kruhu položen obraz stromu bez listů, květů, pouze kmen a větve. Postupně děti nalepují do koruny,

kmene stromu své fotografické portréty, které byly nafoceny před výjezdem, dále jsou do obrazu stromu vlepovány nákresy rukou, každý vysloví, co udělá proto, aby třída fungovala lépe a všichni se v ní i lépe cítili.

### **Reflexe:**

Tento projekt jsem měla možnost realizovat se skupinou stejně starých dětí v jiné škole, jako externí lektorka. Mohla jsem tedy reakce žáků jednotlivých škol vzájemně porovnávat.

V případě problematické 5. třídy se potvrdilo, že žáci nejsou zralí a ani atmosféra, která ve třídě panuje, nenapomáhá tomu, aby byli schopni realizovat a reagovat na zadání jednotlivých úkolů tak, aby byly pro ně a pro skupinu přínosné.

Často se stává, že dané téma, se kterým se pracuje, žáci zlehčují. Příklady situací vztahujících se k jednotlivým emocím, využívají k tomu, aby napadli, nebo zesměšlili jiné spolužáky. Práce se musí neustále přerušovat, korigovat, násilně se musí vstupovat do organizování jednotlivých skupin, ve kterých dochází ke konfliktům.

Třída, která je vcelku schopna fungovat při jednodušších hrách, které nejsou tak emotivně zatížené, při práci nad závažnějšími tématy absolutně selhává. Žáci se před sebou stydí za jakýkoliv osobnější projev, neboť mají již zkušenost ze strany agresivnějších a problematičtějších spolužáků, že jejich výpovědi byly často zesměšněny. Situace je ve finále taková, že i na nejjednodušší otázku např. „ Co vás v poslední době rozesmálo, potěšilo “ nejsou ve většině případů schopni v klidu a jasně odpovědět. Ve svých výpovědích se uchylují k zlehčování, říkání hloupostí a k nelogismům, na které je pro vyučujícího velmi těžké nějakým adekvátním způsobem reagovat. Práce jde velmi pomalu a spíše úplně jiným směrem, než který byl původně v přípravě na danou vyučovací hodinu vytyčen.

Pozitivní bylo to, že žáci byli schopni, i když museli být neustále korigováni mnou a školní psychologkou, umístit postupně na připravený strom své portréty a říci, co udělají proto, aby se ve třídě všichni cítili lépe. Tato aktivita byla velmi dlouhá a náročná. Bohužel došlo opět k narušení poměrně příznivé atmosféry necitlivým vstupem třídního učitele, který měl pocit, na rozdíl od

ostatních zúčastněných dospělých, že děti jsou neukázněné a začal dětem jejich chování komentovat a vyčítat, čímž bylo znemožněno celou několikahodinovou akci zakončit pozitivně.

Bohužel všechny zmiňované aspekty mají vliv na neustálé problémy v komunikaci a fungování v rámci tohoto třídního kolektivu a chování dětí vzhledem autoritám ve škole.

Z těchto důvodů bylo nezbytné rozdělit třídu na dvě skupiny, neboť práce se třídou jako celkem byla v hodinách dramatické výchovy absolutně neproduktivní a nepřínosná jak pro žáky jako aktéry dramatických aktivit, tak pro vyučujícího.



## 8 Dramatická výchova v celoškolských projektech

### 8.1 Oborové dny

Oborové dny jsou formou specifické práce na dané ZŠ. Žákům je umožněno pracovat ve skupinách sestavených napříč celým druhým stupněm ZŠ. Nové znalosti, zkušenosti a dovednosti získávají netradičním způsobem často mimo budovu školy. Mohou se věnovat oboru, který je zajímavý, který chtějí prozkoumat. Pro učitele poskytují oborové dny možnost realizovat dlouhodobější projekty. Realizace oborových dnů jim umožňuje využívat netradiční metody práce, které pomáhají rozvíjet dané klíčové kompetence žáků. Oborové dny jsou zároveň návodem, jak dovednosti a kompetence žáků hodnotit.

Žáci 2. stupně dané ZŠ se zapisují na oborové dny podle témat vypsáných jednotlivými oborovými učiteli. Každé vypsání téma má určitý cíl. Každý oborový den se zabývá vybraným oborem. V průběhu školního roku je realizováno pět oborových dnů. V období mezi jednotlivými oborovými dny žáci pracují na své oborové práci. Téma této práce koresponduje s tématem oborových dnů, které daný žák navštěvuje, nebo je jejich obsahem inspirováno. Psaní práce se mohou děti věnovat celý školní rok a konzultují ji s učiteli - vedoucími svých oborových dnů. Výsledek své práce žáci prezentují před ostatními kolegy oborové skupiny. Žáci devátých tříd obhajují svou práci před komisí a veřejností. Komu se podaří obhájit svou oborovou práci, je oceněn na závěrečném „plese devátáků“ doktorským titulem.

V rámci projektu oborové dny byl realizován cyklus oborových dnů, jejichž obsah byl v úzké souvislosti s obsahy dramatické výchovy. Během těchto oborových dnů bylo umožněno věnovat se dané tematice v mnohem větším rozsahu, než tomu je v rámci běžné výuky.

#### **Název oborového dne: DIVADLO A LOUTKA**

**Cíle:** Žáci se seznámí s historickým vývojem českého loutkářství, budou jim představeny nejznámější české divadelní scény, které mají ve svém repertoáru loutková představení, žáci se osobně seznámí s autory loutek, s významnými

českými loutkoherci a scénografy.

### **Realizace:**

Při představování témat a obsahů jednotlivých oborových dnů všem žákům naší školy, byli žáci předem informováni, že program *oborového dne* „Divadlo, loutka“ bude náročný na čas i finance. Jako jeho náplň jsou plánovány exkurze do míst mimo Prahu, časté návštěvy divadelních představení. Bylo důležité, aby se na daný oborový den přihlásili žáci s opravdovým zájmem o danou tematiku.

Při přípravě programu daných oborových dnů bylo využito osobních kontaktů a dlouhodobé spolupráce s mnoha divadly. Nebyl problém zorganizovat potřebné diskuse a exkurze. Do programu oborových dnů **Divadlo a loutka** se přihlásilo 15 žáků 7. – 9. ročníků.

### **První oborový den**

Obsahem prvního oborového dne byla exkurze do světoznámého divadla Drak v Hradci Králové. Před odjezdem žáci dostali k dispozici k prostudování textové materiály týkající se divadla Drak /vydalo Garamon s.r.o. 2004/. Do Hradce Králové jsme cestovali vlakem. V divadle Drak jsme nejdříve navštívili divadelní dílnu, kterou nás prováděl vedoucí dílny p. Jiří Bareš, seznámil nás s nejzajímavějšími technologickými postupy výroby loutek. Dále měli žáci možnost seznámit se se scénografem divadla Drak Markem Zákosteleckým, ten ukázal makety různých divadelních scén. Prošli jsme také truhlářskou dílnu, pracoviště šiček kostýmů a zákulisí divadla. Žáci měli možnost zúčastnit se divadelní zkoušky nově připravovaného divadelního představení „Štěně, nebo špenát“, kdy při práci sledovali významného skladatele divadelní hudby, loutkoherce a divadelního režiséra - Jiřího Vyšohlída.

Všem odborníkům a umělcům, se kterými se žáci během exkurze setkali, mohli klást otázky. Odpovědi a poznatky si všichni zaznamenávali do svých poznámek. Předem byli žáci upozorněni, že je nutné, aby si vše zapisovali, neboť své poznámky využijí při konečném zpracování všech informací do závěrečných oborových prací. Mimo časový rámec oborových dnů, měli žáci možnost využít toho, že krátce po návštěvě v Hradci Králové, hostovalo divadlo Drak v Praze ve Švandově divadle a shlédnout tak divadelní představení „Jak si

hrají tatínkové“, ve kterém hlavní roli hrál a zároveň představení režíroval již zmíněný Jiří Vyšohlíd.

### **Druhý oborový den**

Obsahem druhého oborového dne byla návštěva nejvýznamnější dětské divadelní scény v Praze – divadla pro děti Minor. Před samotnou návštěvou divadla, proběhla s žáky diskuse o tom, zda divadlo Minor znají, zda ho již navštívili, monitorovány tak byly jejich zkušenosti a znalosti. Nejdříve shlédli divadelní představení „ Vánoční příběh o narození“ v režii Jana Jirků. Po představení bylo žákům umožněno navštívit dílny divadla Minor, kde mohli přímo sledovat výrobu loutek pro další připravované divadelní představení. Postup při získávání informací se opakoval, žáci kladli otázky fundovaným odborníkům z oblasti loutkového divadla a vše si zaznamenávali.

### **Třetí oborový den**

V rámci třetího oborového dne byla realizována exkurze do Muzea Loutek v Chrudimi. Cesta probíhala autobusem. Prvním úkolem bylo důkladně si prohlédnout celou expozici. V loutkové herně měli žáci možnost vyzkoušet si vodění jednoduchých loutek. Pak si prohlédli město včetně chrudimského divadla K. Pippicha. Žáci pak dostali za úkol vrátit se zpátky do Muzea Loutek, podrobně popsat loutky, které je nejvíce zaujaly a připravit pro ostatní účastníky oborového dne tři otázky týkající se exponátů v muzeu. V muzeu obdrželi dostatek potřebného materiálu vztahujícího se k tématice daných oborových dnů.

### **Čtvrtý oborový den**

Při realizaci čtvrtého oborového dne byla využita možnost navštívit divadelní představení v rámci divadelního festivalu „ Dítě v Dlouhé“, kde žáci shlédli premiéru divadelního představení Středočeského divadla Kladno „ Balada pro banditu“. Žáci byli informováni o historii a průběhu daného festivalu a seznámili se s dalším významným divadlem.

### **Pátý oborový den**

Obsah pátého oborového dne byl věnován zpracování všech získaných poznatků a informací a vypracování konečné verze závěrečné oborové práce. Probíhá závěrečná reflexe, diskuse a rozhovory. Žáci mají možnost zpracovávat nashromážděná data na počítačích.

### **Využité zdroje a pomůcky:**

Žáci si ze svých zdrojů financovali cesty do Hradce Králové a Chrudimi, vstupenky na divadelní představení ve Švandově divadle, v divadle Minor a v divadle V Dlouhé, jednalo se přibližně o částku 500,- Kč. Žáci pracovali s vlastními i volně dostupnými materiály. Při práci se nevyužívalo speciálních pomůcek.

### **Reflexe:**

Podařilo se naplnit všechny stanovené cíle. Kromě těchto hlavních cílů se podařilo dosáhnout toho, že žáci se naučili samostatně vystupovat při setkání s významnými osobnostmi, klást otázky a efektivně si vést záznamy, absolvovat náročné cesty do vzdálených měst. Osvojili si společenské chování při návštěvě divadelních představení.

U žáků se rozvíjela schopnost komunikovat, spolupracovat, podílet se na organizaci programu, samostatně se rozhodovat a dokázat zhodnotit získané poznatky a informace. Jako metody monitoringu dosažených cílů, slouží především pečlivé záznamy všech žáků a jejich zpracování ve formě závěrečné oborové práce, diskuse a rozhovory vedené s žáky. Získané zkušenosti a informace rozšiřují jejich celkový kulturní přehled, mohou je kromě toho využít při výuce dějepisu, českého jazyka, dramatické výchovy, či volitelného předmětu divadlo. Žáci navštívili významné divadelní scény, kde se hraje loutkové divadlo pro děti. Seznámili se osobně s významnými osobnostmi současného loutkového divadla, byli přítomni výrobě loutek, navštívili zákulisí a dílny divadel. Shlédlí tři divadelní představení. Absolvovali exkurzi do Muzea Loutek v Chrudimi. U žáků se podařilo podpořit jejich samostatnost, schopnost komunikovat, vést si efektivně své poznámky, klást otázky, dodržovat normy společenského chování. Všichni zúčastnění spolupracovali a bez problémů se při diskusích dělili o společné

zážitky a poznatky.

Vnímám jako velmi přínosné, že je díky celoškolním projektům umožněno představit žákům jednotlivé obory obsažené v osnovách dané ZŠ netradiční formou. Pro mě jako oborovou učitelku umožňují tyto projekty pracovat v ucelenějších a rozsáhlejších časových celcích, což v rámci běžných vyučovacích dnů není možné. Vždy jsem jako učitelka, která není učitelkou třídní, odkázána pouze na 45min. vyučovací hodiny. Tento limit nemám možnost překročit. Otvírá se tak výjimečná možnost absolvovat s žáky výjezdy mimo Prahu, společně navštívit divadelní představení, muzeum. Vzhledem k tomu, že povinností žáků/kyň je sepsání výše zmíněné oborové práce, jsou děti vedeny k tomu, aby si dělaly záznamy z exkurzí, vypracovávaly poznámky, které se mnou pak konzultují. Já, která jim připravuji program, jehož pouhá příprava je velmi náročná na můj čas a energii, mám pak zpětnou vazbu, zda mé úsilí bylo adekvátní vzhledem k prožitkům a získaným poznatkům mých žáků.

## 9 Příklad tří rozsáhlejších lekcí dramatické výchovy

### 9.1 1. lekce - Důvěra /rodiče a děti/

**Obor RVP ZV:** Dramatická výchova

**Ročník:** 6. - 9. ročník ZŠ

**Časový rámec:** 1 vyučovací hodina

#### **Metodický přehled**

**Téma:** Důvěra /rodiče a děti/

**Mezioborové vztahy:** Výchova k občanství

**Průřezová témata:** Sociální výchova

#### **Klíčové kompetence:**

##### **Kompetence komunikativní**

Žák se učí argumentovat, mluvit před skupinou, klást otázky, na otázky odpovídat, učí se pravidlům dialogu.

##### **Kompetence občanské**

Žák rozvíjí schopnost spolupráce.

##### **Kompetence sociální**

Prohlubuje se schopnost empatie, sociálního citění a zodpovědnosti.

#### **Předmětové výstupy:**

Žák

- rozvíjí svou představivost, kreativitu, fantazii
- učí se pracovat s metaforou a nadsázkou
- naučí se jednat v roli
- seznámí se v praxi s pantomimou
- rozvíjí schopnost soustředit se

#### **Výukové strategie:**

Vstupování do dramatických rolí, práce ve skupinách, práce ve dvojicích, dramatické etudy, pantomima, diskuse

#### **Pomůcky:**

Prostorná místnost, nejlépe bez lavic

#### **Východiska dramatické lekce:**

Obsah této lekce dramatické výchovy je zaměřen na prozkoumání aktuálních vztahů mezi danými žáky a jejich rodiči. Pedagog by se při realizaci této dramatické lekce měl zabývat tématy „*vzájemná důvěra dětí a jejich rodičů*“ a „*komunikace mezi dětmi a rodiči*“.

Náročnost této lekce odpovídá věkové kategorii žáků 2. stupně ZŠ. Žáci by měli být schopni pracovat s metaforou a umět spolupracovat ve skupině.

Důležitým předpokladem pro kvalitní průběh dramatické lekce je, aby fungování dané skupiny bylo založeno na důvěře mezi žáky navzájem a mezi nimi a jejich pedagogem. Z těchto důvodů jsem realizovala tuto dramatickou lekci se skupinou žáků, kteří již měli dostatečné zkušenosti s využíváním metod dramatické výchovy ve vyučování a nebáli se mezi sebou a přede mnou hovořit o osobnějších tématech.

Dramatickou lekci na dané téma jsem realizovala s dětmi 6. - 9. ročníků ZŠ, při žádné lekci nevznikly problémy a žáci byli schopni zvládnout všechny zadané úkoly.

### **Metodický popis**

#### **Výukové cíle:**

- prohloubení schopnosti spolupracovat /práce ve skupině/
- prohloubení schopnosti vést dialog na dané téma /práce v komunikačním kruhu/
- vytváření inspirativního a bezpečného studijního prostředí pro další činnosti

#### **Oborové cíle:**

- prohloubení schopnosti spolupracovat ve skupině na přípravě krátké dramatické etudy
- zdokonalování dovednosti při převádění metafory do dramatické podoby
- prohlubování schopnosti improvizace
- zdokonalování pantomimických dovedností
- rozvíjení schopnosti pracovat pomocí dramatické techniky živých obrazů
- propojení dramatické práce s osobními zkušenostmi účastníků
- kombinování výpovědi pomocí dramatických prostředků a verbální výpovědi

#### **Popis realizované lekce:**

##### **Úvodní aktivity:**

##### **Asociační kruh:**

Žáci sedí v kruhu, každý se snaží říci první slovo, slova, která ho napadnou, když se řekne: „můj dětský pokoj, můj prostor“.

***Práce v malých skupinkách:***

Žáci vytvoří malé skupinky /po třech/. Snaží se společně dohodnout na tom, které věci nezbytně potřebují ve svém pokoji/prostoru. V závěru diskuse se musí děti ve skupině shodnout maximálně na pěti věcech. Názvy těchto věcí napíší na papír. Jednotlivé skupiny si vzájemně přečtou a porovnají názvy předmětů, které zaznamenaly.

*Obě tyto aktivity poslouží k rozehrání dětí, k jejich motivaci pro další práci a k celkovému uvedení daného tématu.*

***Dramatická práce ve skupinách:***

Žáci vytvoří skupiny /po čtyřech, pěti/.

**Uvedení do problémové situace, která bude klíčovou situací pro dramatickou práci:**

Představte si, že vaši rodiče, nebo jeden z nich vešli do vašeho pokoje. Důvody mohou být různé/ přišli vám poklidit, něco hledají.../. Ve vašem pokoji ovšem objeví něco, nějaký předmět, jehož nález je překvapí, zaskočí, vyděsí...

**Zadání dramatické práce:**

**1.** Sehrajte dramatickou etudu: *Do dětského pokoje vchází jeden, nebo oba rodiče.*

Tuto dramatickou etudu /jednoho až dvou aktérů/ doplňte jednoduchým textem, aby ostatním žákům z jiných skupin bylo jasné:

1. motiv, proč vcházejí rodiče do pokoje
2. jedná-li se o pokoj dcery, syna, nebo více dětí
3. jaký předmět, nebo co v pokoji našli

**2.** Žáci v rolích jednoho, nebo obou rodičů zůstanou po ukončení dramatické etudy ve „stronzu“. Jedná se o moment, kdy dojde v dětském pokoji k nalezení daného předmětu.

**3. Zadání úkolu pro zbývající členy skupiny:**

Ostatní žáci z dané skupiny začnou v tomto momentě pantomimicky přehrávat krátkou etudu na téma: *Co právě běží rodiči hlavou, jaké představy a vize budoucnosti jeho dítěte v jeho mysli vyvolal nález daného předmětu.*



### **Úkoly vyplývající ze zadané dramatické práce:**

1. Diskutovat ve skupině o tom, jaký předmět, by mohl vyděsit rodiče, kdyby jej našli v pokoji svého dítěte. Jaké závěry by rodiče z nálezů daného předmětu vyvodili, jaké myšlenky by jim běžely hlavou, jaké obavy by měli z budoucnosti svých dětí.
2. Vymyslet zápletku pro svou dramatickou etudu.
3. Vybrat představitele rodičů do dramatické etudy. Připravit krátký text pro postavy rodičů.
4. Připravit pantomimickou etudu, vyjadřující myšlenky rodičů, které jim běží hlavou po nalezení daného předmětu.

#### **Realizace:**

Jednotlivé skupinky žáků prezentují své etudy a následnou pantomimu.

#### **Diskuse:**

Po prezentaci každé skupiny, je důležité zařadit diskusi, aby se ostatní žáci/žákyně mohli vyjádřit k tomu, co viděli, popřípadě si vyjasnit nějaké problémové momenty v jednotlivých dramatických etudách.

Jedná se o náročnou práci s velice komplikovaným zadáním. Je tedy velmi důležité důkladně v úvodu prodiskutovat s dětmi, zda zadání dramatické práce rozuměly, zda ví, jak pantomimicky ztvárnit myšlenky a vize rodičů.

U zkušenějších skupin žáků je možné využít místo pantomimy techniku živých obrazů.

#### **Varianta využívající techniku živých obrazů:**

##### **Zadání:**

Ztvárněte myšlenky a pomyslné vize rodičů, pomocí techniky živých obrazů. Vytvořte tři živé obrazy a chronologicky je seřadte. Je důležité, aby představy gradovaly a vize budoucnosti daného dítěte posledním- třetím obrazem vyvrcholila.

##### **Příklad z praxe:**

1.skupina/8. tř. ZŠ/ vymyslela tento scénář: Do pokoje syna vchází matka, aby mu vyvětrala, při té příležitosti se po pokoji rozhlédne... Nachází krabičku cigaret, je zaskočena, usedá na postel a hlavou jí běží myšlenky... Další děti předvádí pantomimicky vizi matky: Syn je ve společnosti přátel, všichni kouří, ke

kouření je mu pak nabídnuto něco evidentně silnějšího. Syn je omámen, dezorientován a končí tragickým pádem...

2.skupina/6.tř. ZŠ/ pracovala takto: Do pokoje syna vchází otec, aby se porozhlédl po synově žákovské knížce, nachází ji a zároveň se dovídá, že většina známek je nedostatečných. Postava otce zůstává ve „stronzu“, ostatní děti předvádí pantomimicky otcovy vize: Syn, který nedokončil vzdělání, shání neúspěšně práci, končí jako čistič komunikací a nakonec sbírá odpadky, aby se vůbec uživil...

Z tohoto stručného popisu práce žáků 2. st. ZŠ, je zřejmé, že děti velmi často využívaly při přípravě daných dramatických etud určitou nadsázkou.

Učiteli to ovšem skýtá množství podnětů, materiálů a dostatečný prostor pro otevření diskuse nad tématy, která se ve výstupech dětí objevila. Realizace této lekce pro další vyučovací hodiny otevře cestu se intenzivněji věnovat aktuálním otázkám, které byly vysloveny prostřednictvím realizované dramatické práce.

#### ***Komunikační kruh:***

Po ukončení této náročné dramatické práce, která byla stěžejní částí této lekce, jsme si sedli do kruhu. Snaha směřuje k dodržení určitého rámce průběhu vyučovacích hodin – a to zahájit a ukončit hodinu dramatické výchovy v kruhu. Tato téměř rituální záležitost přispívá k udržení potřebné harmonizace průběhu hodiny, žáci si na tento způsob organizace zvykli a velmi to napomáhalo k celkovému zklidnění začátku i konce hodiny.

Je nutné zdůraznit, že přestože obsah výuky a složení pedagogického sboru na dané ZŠ je odbornou veřejností vnímán jako nadstandartní, nejedná se v žádném případě o školu výběrovou, kterou navštěvují pouze děti z rodin zajímavých se o jejich školní práci, nebo pouze děti nadprůměrně inteligentní. Naopak vzhledem k lokalitě jsou skupiny plné velmi problematických žáků. Práce s nimi je často velmi komplikovaná a klade na vyučující velké nároky. Je nezbytné pečlivě zpracovávat přípravy na hodiny dramatické výchovy, téměř každá minuta každé vyučovací hodiny musí být promyšleně naplánovaná. Daná situace vyžaduje, aby učitel dramatické výchovy byl neustále připraven reagovat na podněty ze strany dětí a dokázal pohotově své původní záměry přizpůsobit nastalé situaci.

Žáci, kteří chtějí, postupně odpovídají na otázky zadané vyučujícím:

1. „ *Mají vaši rodiče přístup do vašeho pokoje, prostoru? Jak je to u vás doma se vzájemnou důvěrou?*“

2. „ *Stalo se vám něco podobného, jako hrdinům vašich dramatických etud? Objevili vám rodiče něco, co je nemile překvapilo?*“

Mým záměrem bylo, dopracovat se pomocí dvou předchozích otázek, k otázce třetí:

3. „ *Co znamená, zneužít něčí důvěru?*“

#### ***Dramatická práce ve dvojicích:***

Zadání pro žáky: Vytvořte dvojice, ve dvojicích si rozdělíte role, jeden žák bude hrát rodiče, druhý dítě.

Téma pro dramatickou práci bude stejné jako při předchozí skupinové činnosti: *Rodič nalezne v pokoji svého dítěte něco, co jej překvapí, udiví, rozčílí... V tomto případě si ovšem počká na příchod svého syna/dcery a konfrontuje ho s danou situací. Mezi rodičem a dítětem dojde k výměně názorů. Pouze na aktérech dramatických etud je, jestli vzájemný dialog rodiče a dítěte proběhne v klidu, nebo naopak.*

Děti ve dvojicích sehrávají krátké dramatické etudy. Ostatní žáci každou dvojici pozorně sledují.

#### ***Diskuse:***

Po prezentaci práce všech dvojic, společně diskutujeme s dětmi, nad jednotlivými situacemi, které nám v dramatických etudách nastaly.

#### ***Reflexe:***

Tato dramatická lekce umožní učiteli úzce propojit dramatickou práci s osobními zkušenostmi žáků. Realizace jednotlivých aktivit má diagnostický charakter směřující do oblasti sociálních a rodinných vztahům a pomůže učiteli rozklíčovat, jaké vzorce chování uplatňují jednotliví žáci. Stává se tak zároveň východiskem pro další pedagogickou práci, která se zaměří již na konkrétní problémy, nebo na tematiku, která je pro žáky v dané chvíli nejaktuálnější. Dalšími tématy mohou být sourozenecké vztahy, riziková chování, problematika negativního chování jednotlivců či skupin.

## 9.2 2. lekce - První láska - první zklamání

<b>Obor RVP ZV:</b>	Dramatická výchova
<b>Ročník:</b>	7. – 9. ročník ZŠ
<b>Časový rámec:</b>	Dvě vyučovací hodiny
<b>Metodický přehled:</b>	
<b>Téma:</b>	První láska – první zklamání
<b>Mezioborové vztahy:</b>	Výchova k občanství, literární výchova
<b>Průřezová témata:</b>	Osobnostní a sociální výchova
<b>Klíčové kompetence:</b>	

### **Kompetence komunikativní**

Žáci se učí otevřeně hovořit o osobních tématech, učí mluvit před skupinou, klást otázky, odpovídat na otázky, učí se pravidlům dialogu.

### **Kompetence občanské**

Žáci rozvíjejí schopnost spolupráce.

### **Kompetence sociální**

Prohlubuje se schopnost empatie, sociální citění a zodpovědnost

### **Předmětové výstupy:**

*Žák*

- učí se pracovat s lyrickým textem
- rozvíjí svou představivost, kreativitu, fantazii
- zdokonaluje se v schopnosti připravovat dramatické etudy
- naučí se jednat v roli
- učí se pracovat s metaforou a nadsázkou

### **Výukové strategie:**

Dramatizace textu, vstupování do dramatických rolí, práce ve skupinách, dramatické etudy, diskuse

**Pomůcky:** Prostorná místnost, rozmnožené texty básně *První mráz*, papírové slzy

### **Východiska dramatické lekce:**

Inspirací pro realizaci této lekce dramatické je práce britského experta na dramatickou výchovu **Jonathanem Neelandsesem**. Náročnost a tematika této

lekce dramatické výchovy odpovídá věkové kategorii žáků 2. stupně ZŠ. U žáků se předpokládá schopnost spolupracovat ve skupině, vytvářet dramatické etudy a pracovat s metaforou.

Obsah této lekce dramatické výchovy se věnuje velmi citlivému tématu pro danou věkovou kategorii a to tématu **první láska** respektive **první zklamání**. Chlapci a děvčata v tomto věku mají tendenci tuto tematiku zlehčovat a vulgarizovat. Hlavním důvodem takového chování je jejich ostych mluvit před svými vrstevníky o svých pocitech a zkušenostech a obava, že za svou otevřenost sklidí pouze posměch a nemístné připomínky. Jedním z hlavních cílů dramatické výchovy je vytvářet mezi dětmi daného kolektivu takové vztahy, které jsou založené na otevřeném a zároveň empatickém chování jednotlivých členů skupiny. Předpokladem pro úspěšnou realizaci dané lekce dramatické výchovy je, aby žáci již měli zkušenosti s využíváním postupů dramatické výchovy ve vyučování. Byli schopni vnímat výpověď svých spolužáků a uměly na ni adekvátně a citlivě reagovat.

#### **Zkušenosti s realizací lekce:**

Dramatickou lekci na dané téma byla realizována se žáky 7. – 9. ročníků. Nenastal větší problém při práci na zadaných úkolech, ale jedná se o náročnější postupy. Je tedy velmi důležité zprostředkovat zadání co nejsrozumitelněji, a jednotlivé kroky důkladně prodiskutovat. *Často se stávalo, že se do realizace dané dramatické lekce promítají aktuální zkušenosti a prožitky dětí, které průběh vlastní práce v některých případech ovlivní, ale nikdy zásadně. Učitel musí být vždy připraven na všechny tyto podněty z osobního života dětí citlivě reagovat a velmi pečlivě vyhodnocovat danou situaci a zvažovat zda vzniklých podnětů využít pro další dramatickou práci.*

*Náročnější lekce dramatické výchovy se často mění v proces, během kterého může dojít k mnoha zvrátům a který výrazně ovlivní směřování lekce samotné.*

#### **Metodický popis**

##### **Výukové cíle:**

- zkvalitňování schopnosti pracovat s lyrický textem
- prohloubení schopnosti spolupracovat ( práce ve skupině )
- prohloubení schopnosti vést dialog na dané téma (diskuse ve skupinách)

- prohlubování schopnosti empatie vůči svým spolužákům
- vytváření inspirativního a bezpečného studijního prostředí pro další činnost žáků

#### **Oborové cíle:**

- prohlubování schopnosti spolupracovat ve skupině
- rozvíjení schopnosti nacházet pro dramatickou práci inspiraci v literárním textu
- zdokonalování dovednosti připravit a realizovat dramatickou etudu
- propojení dramatické práce s osobními zkušenostmi účastníků
- děti se učí rozumět svým emocím
- práce s pojmem zklamání

#### **Úvodní - motivační část**

##### ***Asociační kruh:***

Děti sedí v kruhu, učitel se zeptá, jaké slovo (slova) se jim vybaví, když se řekne „*První láska.*“

##### ***Práce v malých skupinách***

Děti vytvoří tříčlenné skupinky. V těchto malých skupinkách si společně povídají o svém prvním zamilování.

Není záměrem začínat lekci ve vážném duchu, v zadání může učitel dětem připomenout, že první láska může být i láskou z období opravdu raného dětství. Každá skupinka má za úkol přiblížit ostatním, za využití jakýchkoliv prostředků dramatické výchovy /pantomima, živý obraz, dramatická etuda.../, o čem si povídali a o jaké příběhy se vzájemně podělili. Po zhlédnutí prezentace dané skupiny, můžeme krátce diskutovat o tom, co ostatní viděli, jaké „zamilované“ příběhy jejich spolužáci zažili.

##### ***Práce s literárním textem:***

Žáci jsou vyzváni, aby pozorně poslouchali. Učitel přečte báseň, ve které hlavní hrdinka zažívá první zklamání, právě se po telefonu dověděla, něco, co je příčinou ukončení jejího vztahu. Po přečtení textu se vytvoří pětičlenné skupiny. Každá skupina obdrží svůj vlastní text. Úkolem je si text znovu společně pečlivě přečíst a diskutovat nad tím, o čem je obsah dané básně. Následuje společná diskuse, kdy každá skupinka předloží své pochopení obsahu básně.

### ***Dramatická práce ve skupinách:***

V jednotlivých skupinách mají žáci za úkol rozdělit si role pro další dramatickou práci. Jeden bude představovat dívku stojící v telefonní budce. Dívka právě někomu telefonuje.

Ostatní žáci mají za úkol vytvořit živý obraz, ve kterém ztvární typické prostředí a společnost člověka, kterému děvče telefonuje a kterého má ráda. Živý obraz se na chvíli ožíví, aby si ostatní měli možnost vytvořit představu, jak daný člověk žije, jaké má přátele a zájmy.

Pro aktéry bylo zadání práce náročné, několikrát jsem musela vysvětlovat, že jde o paralelní obrazy, které se ovšem odehrávají v jiný čas a na jiném místě, že právě dramatické postupy nám umožňují podívat se v jednom momentě na dvě odlišné situace.

Většinou byli ztvárňováni chlapci obklopeni svými kamarády, sportující, ale i sedící v restauraci... Z básně je zřejmé, že dívka se trápí a že s jejím vztahem k danému člověku, kterého jsme si představili prostřednictvím živých obrazů je něco v nepořádku.

### ***Diskuse ve skupinách:***

Žáci diskutují o tom, k jakým neshodám mohlo mezi dívkou a člověkem, kterého má ráda docházet. Závěry diskuse se zapisují heslovitě na připravený balicí papír.

### ***Dramatická práce ve skupinách:***

Předpoklad: Důležité podněty pro další práci se objeví při společné diskusi a při zapisování daných hesel.

**Motivace:** Úvodní slovo vyučujícího, že problémům ve vztazích může docházet i díky tomu, že každý z páru vidí realitu jinak, dochází tak k různým nedorozuměním, dohadům a lžím.

**Zadání:** Připravte ve skupinách dvě dramatické etudy, v každé etudě se bude odehrávat ta samá situace zobrazující moment ze společného života dívky a člověka, kterého má ráda.

První etuda se bude odehrávat tak, jak si danou situaci pamatuje dívka a druhá dramatická etuda tak, jak si ji pamatuje druhý z mileneckého páru.

### ***Zkušenosti z praxe***

Pro práci na daných dramatických etudách je velmi důležitá důkladná

verbalizace problému, a ujasnění poměrně komplikovaného zadání. Ve výsledku byly mnohem zdařilejší a propracovanější ty dramatické etudy, kterým předcházela diskuse ve skupinách a zapisování hesel souvisejících s problematikou neshod zamilovaných párů.

Žáci byli schopni připravit dramatické etudy z různých prostředí a popisující různé situace.

*Např.*

1. *Večírek na chalupě- z pohledu dívky: přítel je velmi pozorný, vzdálí se jen občas, když jí jde pro občerstvení. Z pohledu přítele: během večírku mizí do pokoje za jinou dívkou.*

2. *Společné setkání s přáteli – z pohledu dívky: všichni se výborně baví, chlapec se jí věnuje. Z pohledu přítele: Pod stolem se tajně drží za ruku s jinou dívkou.*

3. *Návštěva kina: Z pohledu dívky: výborná zábava. Z pohledu přítele: nuda. ...*

Po přehrání jednotlivých dramatických etud následuje společná diskuse na téma, co se v jednotlivých situacích odehrálo a jak odlišně dívka a člověk, kterého má ráda danou realitu vnímali.

### ***Dramatická práce ve skupinách:***

#### **Průvodní slovo:**

*Dívka si dlouho myslela, že je její vztah v pořádku, ale pak se stalo něco, co rozhodlo, že je konec...*

Ve skupinách děti mají za úkol, vymyslet situaci, při které dívce dojde, že je klamána a tuto situaci dramaticky ztvárnit. Zadáno je, aby každá dramatická etuda končila tak, že představitelka dívky, zůstane v momentě, kdy je „zmrazena“ zjištěním, že byla zrazena ve štronzu.

Situace ztvárněné žáky: *Dívka přistihne chlapce s jinou, dokonce i s jiným; chlapec dívku udeří; dívka uslyší, jak o ní chlapec ošklivě mluví...*

Vyučující má dopředu připraveny z papíru vystřižené slzy. Tyto slzy dá k dispozici ostatním, ty mohou do nich dopsat, o jaké slzy se jedná, zda jsou to slzy ponížení, hořkosti... Papírové slzy s hesly, které do nich žáci dopsali, rozprostřeme kolem dívky stojící ve štronzu a jeden žák je nahlas přečte, nebo si je přečte každý sám.

Akce se slzami se opakuje po ukončení každé dramatické etudy sehrané



jednotlivými skupinami.

### **Závěrečná dramatická práce**

Po odehrání všech dramatických etud a zaznamenání hesel do papírových slz, požádá vyučující, aby se představitel/představitelky dívek posadily doprostřed kruhu, který je vytvořen ze všech papírových slz a všech ostatních dětí. Úkol je pokusit se pomocí povzbudivých vět přimět smutné dívky opustit kruh z papírových slz a přestat se trápit.

V této fázi práce jsou žáci schopni velmi pěkně k představitelům dívek hovořit, a snaží se je přesvědčit, že není potřeba smutnit.

Žáci v kruhu mají instrukci, že nemohou mluvit a na to, co jim říkají spolužáci smějí reagovat pouze pohledy, nebo pohybem. Pokud je slova ostatních natolik povzбудí, mohou kruh ze slz opustit. Pokud již nemají děti argumenty a uprostřed kruhu přeci jen zůstane některá z dívek. Dá vyučující pokyn a společně všichni uklidí všechny slzy.

### **Diskuse**

Dramatická lekce v tomto momentě končí, ale v mnoha případech je nutné zařadit na závěr společnou diskusi.

V úvodu této diskuse, která probíhá v komunikativním kruhu, jsou žáci vyzváni k tomu, aby jedním slovem, jednou větou vyjádřili své dojmy z právě realizované dramatické práce.

Další možné otázky k diskusi:

*Kdo měl jaký podíl viny /dívka/chlapec/ na špatném konci vztahu?*

*Mohl se jejich vztah vyvíjet dobře, za jakých okolností?*

*Máte osobní zkušenosti s podobnou situací? / Tato otázka je pokládána pouze v případě, že v daném kolektivu je možné otevřeně hovořit o osobních zkušenostech a prostředí je pro tuto formu diskuse bezpečné. /*

### **Reflexe:**

Tato dramatická lekce patří opět mezi lekce, které umožní učiteli úzce propojit dramatickou práci s osobními zkušenostmi žáků. Zdánlivě intimní tematika zprostředkuje všem zúčastněným podělit se o své zkušenosti a názory. Učitel empatickým přístupem vede žáky k poznání pravých hodnot, vyjeví žákům možná rizika, které přináší nezodpovědnost v jednání k našemu příteli, či

kamarádovi. Pomocí dramatických technik a metod, především vstupováním do rolí a stáváním se aktérem dramatické situace se žák v bezpečí fikce může otevřeně vyjádřit k dané problematice, může vyjevit své obavy a komunikovat s ostatními o tématu, které je, jak zmiňuji v uvedení do této dramatické lekce je často zlehčováno a vulgarizováno. Dramatická výchova umožňuje učiteli, aby názory žáků vztahující se k dané tématice společně s nimi reflektoval a stal se tak jedním z mála dospělých, s kterým jsou teprve dospívající jedinci ochotni diskutovat a polemizovat.

### 9.3 3. lekce - Afrika

<b>Obor RVP ZV:</b>	Dramatická výchova
<b>Ročník:</b>	5. - 9. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií
<b>Časový rámeček:</b>	Dva bloky po dvou vyučovacích hodinách, nebo čtyři vyučovací hod.

#### **Metodický přehled:**

<b>Téma:</b>	Afrika. Ekologie.
<b>Mezioborové vztahy:</b>	Výchova k občanství, přírodopis, zeměpis
<b>Průřezová témata:</b>	Ekologická výchova

#### **Klíčové kompetence:**

##### **Komunikativní kompetence**

Žák se učí argumentovat, mluvit před skupinou, klást otázky, učí se pravidlům dialogu.

##### **Občanské kompetence**

Rozvíjí se spolupráce.

##### **Sociální kompetence**

Prohlubuje se u žáků/žáků schopnost empatie, sociálního citění, zodpovědnosti.

#### **Oborové výstupy:**

Žák

- rozvíjí svou představivost, kreativitu, fantazii

- schopnost soustředit se
- cvičí paměť
- učí se dodržovat pravidla
- naučí se jednat v roli

#### **Výukové strategie:**

- Průpravné hry a cvičení.
- Práce ve skupinách.
- Vstupování do dramatických rolí.
- Dramatické etudy.
- Diskuse.
- Prvky strukturovaného dramatu.

**Pomůcky:** Bubínek, CD přehrávač, nahrávky s africkou hudbou, šátek, lepící štítky, balicí papíry, potřeby na kreslení, orfovy nástroje.

#### **Východiska dramatické lekce:**

Popisovaná lekce dramatické výchovy se věnuje tématu Afrika. **Afrika** je atraktivní a velmi inspirativní téma. Při realizaci tohoto tématu je umožněno rozvíjet u žáků mnoho schopností a dovedností, na jejichž zkvalitňování a upevňování se zaměřuje právě předmět dramatická výchova. Využití prostředků a metod dramatické výchovy naopak dává možnost přiblížit Afriku z hlediska zeměpisného, přírodopisného a ekologického velmi atraktivním a zajímavým způsobem.

Práce s žáky je rozdělena do dvou bloků.

**První blok** tvoří pohybové hry v prostoru, průpravné dramatické hry, práce se zvuky, vytváření živých obrazů a kresba. Tento blok může být do výuky zařazen samostatně bez realizace dramatu, které je obsahem bloku druhého. Veškeré realizované činnosti, vhodně poslouží jako průprava pro další náročnější dramatickou práci.

**Druhý blok** je dramatem o násilném vystěhování domorodého kmene a o devastaci přírody. Při práci v tomto bloku se otevírají velmi závažná témata a jeho realizace je náročná. Vyžaduje již jisté zkušenosti s prací pomocí metod dramatické výchovy nejen od žáků, ale především od lektora lekce.

*Tuto lekci, jak je popsána, jsem realizovala se dvaceti skupinami dětí od*

*1.- 9. ročníku.*

*V 1. – 4. ročníku jsem se s dětmi věnovala pouze I. bloku – průpravným dramatickým hrám, práci s krátkými texty, zvuky a kresbě, kdy hlavním tématem byla Afrika – její fauna a flóra.*

*V 5. – 9. ročníku jsem s žáky/žákyněmi realizovala blok I. i II. - včetně dramatu. Při realizaci bylo zřejmé, že děti jsou pro práci s tak závažným tématem dostatečně připravené a motivované předcházejícími aktivitami. Nedělalo jim problém vstoupit jak do rolí expertů, tak do rolí násilně vystěhovaných domorodců.*

### **I. blok:**

#### **Výukové cíle:**

- motivace pro práci na tématu Afrika
- získání přehledu o znalostech žáků vztahujících se k Africe
- rozšíření těchto znalostí
- prohloubení jazykových dovedností /vytváření krátkých textů/
- prohloubení schopnosti spolupracovat /práce ve skupině/

#### **Dramatické cíle:**

- uvolnění, rozehtání
- seznámení dětí s pravidly her, a her dramatických, naučit děti tyto pravidla dodržovat
- rozvíjení pohybových dovedností
- zdokonalování dovedností žáků/žákyně při vytváření živých obrazů
- prohlubování schopnosti dětí improvizovat
- propojení výtvarných, dramatických a hudebních činností
- seznámení dětí s různými obměnami práce se zvuky

**Úvod:** Žáci odpovídají na otázku: „Kde jste byli nejdál?“ Můžeme více pozornosti věnovat žákům, kteří navštívili Afriku.

**Asociační kruh:** Žáci sedí v kruhu se zavřenýma očima. Vyučující bubnuje na buben, žáci mají za úkol říkat vše, co je napadne, když se řekne „Afrika“.

### ***Hry v kruhu:***

1. Hra „Byl jsem v Africe“ rozvíjí u žáků představivost, schopnost kreativně převést verbalizovaná hesla do pohybové akce, cvičí paměť a pomáhá vyučujícímu mapovat představy dětí o daném světadílu. Může zafungovat motivačně pro práci v zeměpisu.

*Byl jsem v Africe:* Všechny děti sedí v kruhu. První účastník hry řekne: „ Byl jsem v Africe a tam jsem viděl... a pantomimicky předvede to, co vyslovil. / Př. Byl jsem v Africe a tam jsem viděl *opice jíst banány*, žák, žákyně předvede ostatním dané zvíře pojídající banán/ . Druhý účastník hry opět vysloví: „ Byl jsem v Africe a tam jsem viděl... a zopakuje vše, co řekl a předvedl jeho předchůdce, sám pak vysloví heslo a pantomimicky je předvede / zvíře, člověka, přírodní úkaz, určitá situace/, hra takto pokračuje po kruhu a slova a pantomimické akce přibývají. Poslední hráč musí zopakovat všechna hesla a pantomimické akce.

2. Při této průpravné hře se rozvíjí postřeh, slouží k uvolnění a prohlubuje znalosti o živočišných žijících v Africe, může plnit úlohu motivačního impulsu pro práci v hodinách přírodopisu.

Při každé realizaci hry mají děti k dispozici encyklopedii zvířat, kde si ověřují, zda zvíře, pro které se rozhodly, pochází opravdu s Afriky.

*Lov zvířat:* Žáci sedí v kruhu. Každý si pro sebe zvolí název jakéhokoliv afrického zvířete. Doprostřed kruhu se postaví jedno z dětí, které se v tomto momentě stává *lovcem*, do ruky dostane smotané noviny. Úkolem *lovce* je zasáhnout novinami to z dětí, jehož zvířecí název byl právě vysloven /na úvodu hry vysloví první název zvířete učitel, učitelka/. Každý ohrožený se může před *lovcem* zachránit tím, že rychle, dříve než je *lovcem* zasažen, vykřikne název jiného zvířete, které je také ve hře. Pokud se *lovci* podaří včas zasáhnout správné „zvíře“, dítě nesoucí název tohoto zvířete vystřídá uprostřed kruhu *lovce*. Pokud ovšem *lovec* omylem zasáhne jiného žáka, žákyni musí před daného spolužáka, spolužačku pokleknout, předat mu noviny a ten mu poklepe na rameno a řekne např. „ Já nejsem lev, já jsem krokodýl, krokodýl, krokodýl.“ Hra pak pokračuje, *lovcem* je nadále stejný žák, žákyně.

*Při této hře je možné prohlubovat i dramatické dovednosti. Děti mohou*

*dostat úkol: „Předved'te vaše zvíře pantomimicky. Znázorněte dané zvíře při nějaké situaci /lovu, odpočinku.../*

### **Hry v prostoru:**

1. Hra „*Cestovatelé*“ patří mezi průpravné dramatické hry, rozvíjí se při ní pohybové dovednosti, schopnost vnímat prostor a efektivně jej využívat při pohybových hrách.

Tato hra je důležitou motivací pro další práci na tématu Afrika. Žáci musí přemýšlet, jakým přírodním podmínkám se musí fiktivní cestovatelé přizpůsobit a jaké terénní komplikace musí při putování Afrikou řešit a zdolávat. Této dramatické hře může tedy předcházet práce s encyklopediemi a materiály zabývajícími se africkou přírodou.

Při této hře se rozvíjí u žáků citlivost na partnery ve hře, smysl pro zodpovědnost za spolužáky, které vedu prostorem, prohlubuje schopnost vnímat prostor a bezpečně se v něm pohybovat.

*Cestovatelé:* Všichni žáci se stávají v této hře cestovateli putujícími Afrikou. Postaví se do zástupu a dítě stojící v čele zástupu se stává na určitou dobu vedoucím „výpravy cestovatelů“. Žák vedoucí zástup, vymýšlí způsob, kterým cestovatelé putují divokou přírodou /překonávání různých překážek, plavání, plížení, přeskoky.../naznačují manipulaci s různými předměty /mačetou, pistolí, dalekohledem.../. Ostatní vše opakují po vedoucím zástupu.

Aby se předešlo zmatku, je nutné dát pokyn: „Sledujte každý záda spolužáka, který je před vámi a opakujte po něm přesně všechny pohyby.“ Pohyb prostorem je realizován za doprovodu reprodukované hudby / jakákoliv hudba inspirovaná africkými rytmy/. Po překonání předem dané vzdálenosti / obvod místnosti, délka místnosti.../, nebo při přerušení doprovodné hudby se žák, který do tohoto okamžiku byl vedoucím zástupu, zařadí nakonec zástupu a vedoucím hry se stává ten, který byl v zástupu druhý. Nový vedoucí zástupu se začne pohybovat jiným způsobem, tento pohyb pak plynule začnou opakovat všichni ostatní účastníci hry. Hra pokračuje nejlépe do té doby, než se všichni žáci v pozici vedoucího vystřídají.

Tuto hru lze realizovat v běžné třídě po odsunutí některých lavic, kdy se zbývající lavice a židle stávají překážkami a tím i součástí hry a děti je jako cestovatelé musí překonávat.

2. Při průpravné dramatické hře „Krokodýlí řeka“ se děti učí spolupracovat, dodržovat pravidla a zdokonalují při ní své pohybové dovednosti.

Realizace této hry v běžné třídě je náročná, je nutné vyklidit potřebný prostor, který bude simulovat „krokodýlí řeku“. Při realizaci této hry v tělocvičně, nebo jiném prostoru než je třída, mohou místo židlí posloužit libovolné podložky /polštáře/.

*Krokodýlí řeka:* Všichni žáci jsou i v této hře cestovateli, kteří mají za úkol překonat „řeku plnou krokodýlů“. Vytvoří se trojice, každá trojice dostane přidělené dvě židle. Na těchto židlích musí trojice překonat předem určenou vzdálenost bez toho, že by se jakoukoliv částí těla někdo z nich dotkl země. Pokud se někdo při manipulaci se židlemi a přesunu vpřed dotkne země, vypadává trojice ze hry / „cestovatelé byli sežráni krokodýly“/.

3. Žáci si při této průpravné dramatické hře „lidožrouti“ zdokonalují svůj odhad vzdálenosti, prohlubují schopnost soustředění a dodržování daných pravidel. Své schopnosti mají možnost porovnat se svými spolužáky, spolužačkami.

*Lidožrouti:* Všichni žáci stojí v řadě těsně vedle sebe asi 10cm za vyznačenou čarou a stávají se pro tuto hru „lidožrouty“. Jedno dítě vždy opustí řadu, jde na druhý konec místnosti a v tomto momentě se stává „cestovatelem“.

*Instrukce zní:* „ Jsi cestovatelem, který se chce ze zvědavosti dostat co nejbliže ke kmenu lidožroutů, ovšem do bezpečné vzdálenosti, aby nebyl lidožrouty zajat. Konec, pro cestovatele bezpečného území, určuje na zemi vyznačená čára. Dítěti, které je v danou chvíli cestovatelem se zaváže oči a ono poslepu vyrazí směrem ke svým spolužákům „lidožroutům“.

*Zadání pro žáka, který je právě cestovatelem, zní:* „ Musíš jít bez zastavení, tvým úkolem je dojít co nejbliže, ke spolužákům/spolužačkám, ale pokud překročíš vyznačenou čáru, tvůj pokus je neplatný a jako cestovatel si upadl do zajetí lidožroutů.

*Instrukce pro ostatní:* „ Musíte být naprosto potichu, a pokud „cestovatel“ překročí čáru, dotkněte se ho /vrhněte se na něj/.“ Každý žák, žákyně si vyzkouší poslepu dojít, co nejbliže k dané čáře. Místo, kde se jednotliví žáci, žákyně zastaví je označeno lepícím štítkem. Na závěr hry se vyhodnotí, komu se podařilo nejlépe odhadnout vzdálenost a dojít nejbliže k vyznačené čáře.

### ***Práce s vlastním textem:***

V této části hodiny pracujeme s technikou tvořivé dramatiky živé obrazy. Je nutné instruovat žáky, že se jedná o obraz vytvořený z jejich těl, že všichni, kteří jsou součástí živého obrazu, v něm mají neměnnou pozici. Pokud se vytváří živý obraz ve skupinách, musí se domluvit, aby každý z nich měl ve finální podobě společného živého obrazu jasnou pozici a roli. Po vytvoření živého obrazu, během předem stanoveného časového limitu, je třeba zůstat ve „štronzu“, aby si ostatní měli možnost živý obraz důkladně prohlédnout a okomentovat to co vidí a jaké představy v nich živý obraz evokuje.

Aktivita je postavena na práci pouze s jednotlivými větnými celky, přesto je pro rozvoj kreativity a představivosti dětí velmi přínosná. V úvodu akce děti musí pracovat samostatně, ale dále se učí spolupracovat ve skupině. Seznámí se s dramatickou technikou živých obrazů.

***Zápisky cestovatelů: Instrukce:*** „ Jste cestovateli, kteří již procestovali různé části Afriky. Vše jste si zapisovali do svých záznamů. Každý teď ostatním předložíte jednu větu z vašich afrických deníků, ve které zachycujete nějaký výjev ze života afrických obyvatel, živočichů, rostlin, nebo popisujete nějaké přírodní zajímavosti.“

Každý napíše jednu větu, která splňuje zadané podmínky. Napsané věty se nečtou, ale všechny učitel vybere a zamíchá.

Žáci pak vytvoří skupinky po třech až po čtyřech. Postupně každá skupinka předstoupí před ostatní zbývající děti. Učitel dané skupině postupně čte náhodně vybrané věty s africkou tematikou. Po přečtení každé věty učitel počítá do deseti a daná skupinka žáků má za úkol během těchto deseti vteřin vytvořit „živý obraz“ vyjadřující obsah přečtené věty. Ve třídě tak před zraky všech „ožívají“ záznamy z afrických deníků.

### ***Kresba džungle:***

Tato výtvarná činnost může být opět doplněna prací s encyklopediemi. Děti získají poznatky o tom, co je součástí africké džungle, nebo co do ní nepatří.

Žáci se při této aktivitě učí spolupracovat. Společně vytvořený obraz poslouží pro podtržení atmosféry při další práci na tématu Afrika a jako kulisa pro



dramatické etudy a improvizace.

Doprostřed třídy je umístěn velký balicí papír tak, aby k němu měl přístup každý. Žáci mají k dispozici potřeby na kreslení /fixy, voskové pastely.../

*Zadání zní:* „Nakreslete společně obraz africké džungle, během práce se domlouvejte, co na obraze je nutné zakreslit a naopak, co se na něj nehodí. Snažte se pracovat tak, aby s výsledkem byli všichni spokojeni.“

***Zvuky džungle:***

Všichni sedí kolem společně nakresleného obrázku džungle.

*Zadání:* „, Pokuste se každý napodobit a vytvořit zvuk / ústy, rukama, hrou na tělo.../, který by se mohl ozývat v džungli / zvuky ptáků, zvířat, domorodců.../. Učitel koriguje intenzitu zvuku pohybem ruky, když je ruka připravena je ticho, když se ruka zvedá žáci zvyšují sílu vytvářených zvuků, síla zvuků graduje, když má učitel ruku nahoře.

V další fázi práce přidáme dramatický prvek. Učitel použije chrastítka ze sušených plodů, nebo jiný podobný exotický hudební nástroj.

Žáci vydávají zvuky, které se ozývají v džungli, v momentě, kdy učitel, učitelka zahraje na svůj nástroj, je to pro děti signál, že se džunglí pohybuje nebezpečný predátor a oni mají za úkol kvalitou a intenzitou zvuků na jeho přítomnost reagovat.

***Práce se zvuky:*** Když žáci umí dostatečně pracovat se zvuky s jejich kvalitou a intenzitou, dáme jim možnost připravit si vzájemně koncert ze zvuků džungle. Jeden žák si sedne doprostřed kruhu vytvořeného jeho spolužáky a zavře oči.

*Instrukce pro sedícího žáka:* „, Zavři oči a představ si, že jsi uprostřed džungle.“

*Instrukce pro ostatní žáky:* „, Jeden z vás, kterého si předem určíte, bude řídit, jaké zvuky budete vydávat a jak intenzivně a v jaké vzdálenosti se budete pohybovat od toho, kdo sedí uprostřed vás.“

Uprostřed kruhu může sedět více než jeden žák, aby se mohlo vystřídat, co nejvíce zájemců. Žáci se též střídají v roli toho, který řídí skupinu vytvářející zvuky. Po ukončení této práce se zvuky je vhodné zařadit reflexi toho, jak se jednotlivci cítili obklopeni zvuky.

## **II. blok:**

### **Výukové cíle:**

- utřídění znalostí žáků o jednotlivých afrických zemích
- rozpoutání diskuse na téma: ekologie
- násilné vystěhování
- adaptace na nové prostředí
- prohloubení schopnosti spolupracovat / práce ve skupině/

### **Dramatické cíle:**

- zdokonalování schopnosti žáků/žákyň pracovat pomocí dramatických technik: *živé obrazy, improvizace, vstoupení do role, plášť experta.*
- zprostředkovat dětem zkušenost s realizací dramatických etud
- pracovat s fikcí
- umožnit dětem stát se aktéry dramatu a naučit je v rámci daného dramatu jednat

### *Domorodci:*

Dramatické akce mohou být v rámci výuky zeměpisu konfrontovány s literaturou a dalšími prameny zabývajícími se životem afrických domorodých kmenů. Žákům, je umožněno prostřednictvím vstupování do různých rolí aktivně pracovat s danou tematikou.

Tato dramatická akce zprostředkuje prožitek, který je důležitým motivačním impulsem pro závěrečnou a nejnáročnější část práce s Africkou tematikou.

Děti si při předcházející výtvarné aktivitě připravily kulisu africké džungle, toto prostředí si též ozvučily.

Než přistoupíme k dalším dramatickým činnostem, vedeme s žáky diskusi o domorodcích žijících v afrických pralesích a specifikách jejich života. Pomocí didaktických materiálů společně s dětmi utřídíme veškeré postřehy a informace, aby se při realizaci živých obrazů a dramatických etud na téma „domorodci“ měly čím inspirovat.

**Živé obrazy v prostoru:** Celá skupina žáků, žákyň se volně pohybuje prostorem do rytmu reprodukované hudby /hudba inspirovaná africkými rytmy/.

*Zadání pro všechny zní:* „ Při přerušení hudby, učitel, učitelka řekne název

živého obrazu a než učitel napočítá do deseti, budete mít čas vytvořit společně tento živý obraz v prostoru, bude se vždy jednat o různé výjevy ze života domorodé vesnice.“

### **Živé obrazy:**

1. ráno v domorodé vesnici
2. odchod některých domorodců na lov
3. návrat domorodců z lovu
4. večerní slavnost v domorodé vesnici.

Žáci mají deset vteřin na vytvoření jednotlivých živých obrazů a na to, aby se rozhodli, do jaké pozice se postaví, kým v dané situaci budou. Po deseti vteřinách zůstanou žáci ve štronzu a učitel chodí mezi dětmi a koho se dotkne, ten musí říct, kým v daném momentě je a co právě dělá. Př/ „*Jsem domorodá žena a připravuji snídani.*“, „*Jsem domorodý muž, vracím se z lovu s kořistí a mám zraněnou nohu.*“, „*Jsem šaman a děkuji našemu božstvu za úspěšný lov.*“ Učitel pak opět pouští hudbu, děti tancují a při vypnutí hudby, dostanou zadaný nový živý obraz a v deseti vteřinách zaujmou v prostoru nové pozice.

Záměrem nebylo, aby si žáci pouze na domorodce hráli. Je důležité pomocí dramatických aktivit docílit toho, aby se aktéři dostatečně sžili s daným prostředím – prostředím africké džungle - /proto jsme už předtím zařadily kresbu, hry se zvukem, diskusi, práci s didaktickým materiálem/. Sžití s tímto prostředím bude pro žáky nezbytné v momentě, kdy budou v rolích domorodců jednat v rámci dramatu o násilném stěhování z africké džungle. Proto necháme některý z živých obrazů, nebo všechny rozehrát.

Učitel si domluví se žáky signál a po jeho zaznění, se daný živý obraz rozpohybuje. Žáci začnou jednat v rolích postav, jejichž pozici zaujaly v rámci živého obrazu. Př/ Ženy vaří, muži loví zvěř, šaman tančí kolem ohně... Nezůstáváme pouze u přehrávání činností jednotlivých domorodců, ale necháme děti jednat, vzájemně komunikovat, rozehrát vztahy mezi jednotlivými členy kmene, jít popřípadě do konfliktu a následně konflikty řešit. Signálem učitel může kdykoliv dramatickou improvizaci zastavit a s žáky diskutovat o tom, co se právě událo. Žáci komentují své jednání, postoje a vztahy k ostatním účastníkům improvizace. Je možné na přerušenu situaci opět navázat. Záměrem učitele je korigovat dramatickou akci v takové míře, aby jednání v rámci této aktivity

nebylo povrchní a aby se co nejvíce dotýkalo problematiky života domorodého kmene, vzájemných vztahů členů kmene, jejich vztahů k místu na kterém žijí / loví zvěř, odpočívají, tancují, mají rodinu.../ .

Jak již bylo zmíněno, je realizace všech těchto dramatických aktivit velmi důležitá, aby žáci byli dostatečně motivováni pro jednání v rolích v rámci II. části následujícího dramatu.

### **Drama:**

**Téma:** I. Devastace džungle;

Násilné vystěhování domorodého kmene;

Pomoc při adaptaci domorodců na nové prostředí.

II. Vztah k místu, kde žijí

Přístup k přistěhovalcům

### **Východiska dramatické práce:**

Inspirací pro tuto dramatickou lekci je opět osobní zkušenost ze semináře lektora dramatu Jonathana Neelansdese.

### **Výukové cíle:**

- zdokonalování schopnosti klást otázky
- naučit žáky/žákyně argumentovat
- prohlubování komunikativních a sociálních dovedností
- rozšíření znalostí o africkém kontinentu

### **Dramatické cíle:**

- seznámení s různými dramatickými technikami
- jednání v roli
- emociální prožitek
- rozvoj kreativity
- otevření diskuse na daná témata: *násilné opuštění domova, vztah k určitému místu, devastace přírody, ekologie...*

### **I. část:**

#### **1.**

Setkání zástupců vyspělé africké země, která byla vybrána, aby poskytla trvalý pobyt členům dvaceti domorodých rodin.

Této aktivitě může předcházet diskuse a utřídění znalostí dětí o jednotlivých afrických územních celcích a jejich rozdílné vyspělosti.

Zadání: „Všichni se pro tuto chvíli stáváte zástupci jedné země, jste odborníky v oblasti kultury, vzdělání a sociálních věcí. Byli jste pozváni do sídla „*nadnárodní – celoafrické společnosti*“, kde se s vámi bude projednávat velmi závažná záležitost, zatím ovšem netušíte, o co se jedná.“

Tato technika dramatické výchovy se nazývá „**plášť experta**“. Umožňuje kterémukoliv účastníkovi dramatu stát se odborníkem v daném oboru a řešit nejrůznější závažné otázky a problémy.

Další technikou, je technika „**učitel v roli**“, kdy učitel, proto aby posunoval a korigoval děj dramatu, vstupuje do nejrůznějších rolí.

Účastníci dramatu přijmou role odborníků, sedí a čekají, co důležitého se bude projednávat. Před žáky předstoupí učitel v roli zástupce „*nadnárodní africké společnosti*“.

**Text role zástupce nadnárodní africké společnosti:** „*Vítám vás všechny na tomto velmi důležitém setkání. Byla jsem pověřena, abych vám oznámila, že vaše země byla vybrána k tomu, aby poskytla trvalý pobyt členům dvaceti domorodých rodin. Jedná se o 150 členů afrického kmene, který musel bohužel opustit své původní působiště, neboť místo, kde doposud žili, se stane místem těžby a zpracování vzácných kovů. Nemusíte se obávat, že tento projekt bude velkou zátěží pro hospodářství vaší země „nadnárodní africká společnost“ se na celém projektu bude finančně podílet.*“

V tomto momentě nechá učitel prostor pro reakci žáků v rolích odborníků vybrané země.

Při realizaci tohoto dramatu se děti v rolích odborníků často bouří a nesouhlasí s přistěhováním domorodců, kladou též různé otázky. Učitel musí dát dostatečný prostor pro vyjádření názorů zúčastněných, musí diskusi korigovat a dohlížet na dodržování pravidel dialogu. Rozhodnutí „*nadnárodní africké společnosti*“ je ovšem neměnné, a pokud se děti v rolích zástupců dané země budou razantně bránit tomuto rozhodnutí, musí mít učitel připravenou takovou variantu zadání daného úkolu, aby žáci v rolích expertů nemohli odmítnout.

## 2.

Diskuse je ukončena a přistupuje se k další fázi práce.

Zadání: promlouváme k nim, jako k expertům vybrané země: „Vytvořte čtyři skupiny expertů, každá z těchto skupin bude muset vypracovat program zabezpečující úspěšnou adaptaci přistěhovalých domorodců a to v těchto oblastech.

- Oblast:
1. Kultury
  2. Vzdělání
  3. Stravování
  4. Bydlení

Vaším úkolem je propracovat, co nejvíce otázek týkajících se vaší oblasti, vypracovat konkrétní návrhy řešení, vše zapsat či zakreslit a předložit ostatním sekcím k posouzení.“

Pracuje se ve čtyřech zmíněných skupinkách, k dispozici mají papíry a psací potřeby, aby mohli vypracovat nákresy připravovaných bytových jednotek, popisy kulturního programu, vzdělávacího programu a programu stravování.

### 3. prezentace:

Zástupci jednotlivých skupin pak předstoupí před ostatní a seznámí je se svými návrhy řešení zadaného úkolu.

Učitel je stále v roli zástupce „nadmárodní africké společnosti“. Učitel musí řídit probíhající prezentaci a korigovat diskusi nad návrhy jednotlivých skupin.

### 4. závěr:

Žáci společně s učitelem vyhodnotí návrhy ze všech čtyř sfér /kultura, vzdělání, bydlení, stravování/. Diskutují o možných formách pomoci přistěhovalcům.

Při této dramatické práci se mají děti možnost naučit argumentovat, diskutovat, spolupracovat ve skupinách, prezentovat svou práci. Je zde vytvořen prostor pro zamyšlení se nad závažnými tématy / přistěhovalectví, násilné vystěhovávání, humanitární pomoc.../.

## II. část:

### 1.

Informace: „ Nyní se přesuneme v čase i prostoru. Představte si, že se

nacházíte právě na tom místě, kde ještě nedávno sídlil domorodý kmen, který byl kvůli těžbě vzácných kovů vystěhován. Místo, které bylo sídlo domorodého kmene uprostřed africké džungle, je vybagrováno a připraveno pro těžbu. Na místě se v tomto momentě nachází pouze jediný člověk – muž s plány v ruce, který kontroluje průběh závěrečných pozemkových úprav.

Učitel vstoupí do role muže – stavbaře, do ruky si vezme papíry, které budou nahrazovat stavební plány, stojí v prostoru obklopeném žáky.

Instrukce: „ Nyní máte možnost se muže, který má bezesporu něco společného s devastací této části džungle, na cokoliv zeptat. Ptejte se jeden po druhém, neskákejte si do řeči a nepřerušujte výpověď muže – stavbaře.

Pokud byla kvalitně zvládnuta část dramatické práce z I. bloku, kdy byly vytvářeny živé obrazy domorodé vesnice, tyto živé obrazy žáci rozpohybovali a následně jednali v rolích jednotlivých domorodců atd.. Chovají se děti při realizaci této části dramatu velmi emotivně a kladou spoustu otázek, často jsou ze situace v džungli rozčarované a odpovídat na jejich dotazy je velmi náročné.

Učitel odpovídá v roli muže – stavbaře v tom smyslu, že on plní pouze příkazy nadřazených, osud džungle jej moc netrápí a až dokončí práci tady, přesune se na jiné místo, které opět se svými lidmi bude připravovat pro těžbu.

Učitel určuje délku této části dramatu, v momentě, kdy bude mít pocit, že bylo položeno dostatek otázek a nebo se žáci dostanou k problematice násilně vystěhovaných domorodců, kteří na tomto místě donedávna žili, ukončí tuto část dramatu vyslovením předem daného textu.

**Text pro učitele, učitelku v roli muže – stavbaře:** „ O domorodcích, kteří na tomto místě žili toho moc nevím, ale nikdy nezapomenu na moment, kdy je odtud stěhovali. Přijely velké nákladní vozy. Všichni domorodci již nastoupili do připravených vozů. Džungle zde byla již srovnaná se zemí, uprostřed pláně zbyla jen malá rostlinka. Této rostlinky si všimlo malé domorodé děvčátko, lehlo si u ní a začalo křičet: „ Já se odtud nikam stěhovat nebudu!““.

## 2.

V tomto momentě končí text pro učitele/učitelku v roli muže – stavbaře. Učitel/učitelka umístí doprostřed prostoru něco, co bude představovat poslední rostlinku v této části džungle /květináč s květinou, sušená květina, barevný

šátek.../. Učitel vyzve děti k další dramatické akci.

Výzva: „Kdo z vás by zaujal místo u této „rostlinky“ a vstoupil do role děvčátka, které nechce toto místo opustit?“

Mezi žáky se s velkou pravděpodobností bude nacházet někdo, kdo již v roli malého domorodého dítěte vystupoval v předcházejících dramatických improvizacích, můžeme v tomto momentě oslovit právě jeho.

Učitel vybere jedno z dětí, to vstoupí do role domorodého děvčátka.

Zadání: „Pokuste se nastavit vašeho spolužáka, spolužačku do takové polohy, jakou by mohlo zaujmout domorodé děvčátko u rostlinky. Přistupujte ke spolužákovi, spolužačce jednotlivě, když nebudete spokojeni s pozicí, do které postavil vašeho spolužáka, spolužačku někdo jiný, zkuste ji pozměnit. Po několika pokusech, učitel učitelka tuto aktivitu ukončí.

Instrukce pro žáka, v roli děvčátka: „ Vyber si pozici, která ti nejvíce vyhovuje a zaujmi ji u „rostlinky“.

Instrukce pro ostatní: „ Každý z vás se nyní rozhodne, kým se stane – do jaké role vstoupí, v jakém vztahu bude k děvčátku v této dramatické situaci. Postupně přijďte na místo, kde se vaše postava v daném okamžiku nachází a všem nám vaši postavu krátce představte a řekněte, co právě dělá a co si o nastalé situaci myslí.

**Příklad z praxe:** Žák se postaví k děvčátku a položí ji ruku na rameno. Představí svou postavu: „Jsem matka tohoto děvčátka a bez svého dítěte nikam neodjedu“. Další se postaví dál od děvčátka. „Jsem řidič tohoto nákladního vozu a chci, aby už všichni nastoupili a já mohl nastartovat a odjet.“ atd./

Když všichni žáci zaujmou nějakou pozici a vstoupí do role některého z aktérů dané situace, dává učitel další instrukci.

Instrukce: „Každý jste teď vstoupil do určité role, až dám pokyn, oživte své postavy a rozehrajte danou situaci, ve které je klíčovou osobou domorodé děvčátko.“

Dramatická situace se rozehraje. Učitel ve vhodném okamžiku akci zastaví.

Při realizaci této části dramatu se děti často silně vžívají do svých postav a rozehraná situace je velmi emocionální a dynamická.



### **Reflexe:**

Je velmi důležitou součástí práce a nezbytným zakončením této dramatické akce.

Po ukončení dramatické akce, vystoupí všichni žáci ze svých rolí. Společně reflektují své pocity. Dostatečný prostor pro závěrečnou reflexi je velmi důležitý.

### **3.**

Poslední část dramatu nám umožní podívat se na dané téma s určitého časového odstupu. Tato fáze je důležitá pro odpoutání se od závažného tématu a odlehčení bolestivých otázek a zkušeností, které realizované drama dětem přineslo.

Zadání: „Vytvořte tři skupiny. Každá skupina si připraví pro ostatní krátkou dramatickou etudu. Děj etudy se bude odehrávat dvacet let po vystěhování domorodého kmene z džungle. Každá skupinka svou etudu připraví z pohledu různých aktérů.“

A/ domorodci po dvaceti letech, B/ reportéři, kteří dokumentovali stěhování domorodců po dvaceti letech C/ lidé, kteří domorodce stěhovali po dvaceti letech.

## **9.4 Dílčí shrnutí výzkumu**

Cílem velmi podrobného zpracování tří výše uvedených rozsáhlejších lekcí dramatické výchovy bylo, podat co nejpřehlednější ukázkou mé práce v hodinách dramatické výchovy. Zvolila jsem tři lekce, které jsou vytvořeny pro různě staré děti a zaměřeny na tři různé tematické oblasti:

1. Já
2. Mé nejbližší okolí
3. Okolní svět

Na těchto třech ukázkových lekcích jsem se snažila demonstrovat způsob odborného vedení učitele k vytyčeným *cílům* vyučovací lekce, k rozvoji daných *klíčových kompetencí*, přiblížit *mezioborové vztahy*, *průřezová témata*. Představit *předmětové výstupy*, *výukové strategie*. Stručně seznámit s reakcemi dětí na

některé z podnětů daných dramatických lekcí, upozornit na problematická místa a na to, *co musí mít učitel dramatické výchovy neustále na zřeteli, a to zajistit svým žákům podnětné, ale za každé situace bezpečné pracovní prostředí.*

Musím zdůraznit, že realizaci takto náročných lekcí samozřejmě předcházela intenzivní a dostatečně dlouhá fáze přípravná, kdy jsem dovednosti a schopnosti svých žáků rozvíjela formou průpravných dramatických her a cvičení, seznamovala je v rámci méně tematicky náročných lekcí s metodikou a strategiemi dramatické výchovy. Během této doby jsem měla též dostatek času seznámit se s jednotlivými žáky, s jejich názory a osobními pohnutkami, což bylo podstatné pro vytvoření výše zmíněného bezpečného pracovního prostředí při realizaci náročnějších témat, která se mohla dotknout osobních záležitostí každého zúčastněného žáka.

Po realizaci prvních vyučovacích hodin dramatické výchovy v dané ZŠ se ve velké míře projevily velké možnosti oboru dramatické výchovy v oblasti diagnostiky sociálního chování žáků. Své postřehy z prvních hodin výuky, které se týkaly postojů a projevů některých žáků, jsem konzultovala s jejich třídními učiteli a ti mi mé závěry z těchto postřehů potvrdili. Shodli jsme se s kolegy na faktu, že to, co oni byli schopni u svých žáků vypořadovat během mnohem delšího časového úseku, mně se podařilo pomocí metod a technik dramatické výchovy monitorovat během jedné až dvou vyučovacích hodin.

## 10 Závěry výzkumu a doporučení

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat proces zavádění předmětu dramatická výchova jako nového vyučovacího předmětu v rámci ŠVP dané základní školy a upozornit na důležité aspekty ovlivňující průběh tohoto procesu. Položené otázky se týkaly problémů, které přináší zavádění nového předmětu do školní praxe a vyhodnocení toho jak se daří při výuce předmětu dramatická výchova rozvíjet klíčové kompetence a naplňovat očekávané výstupy.

Prioritou pro úspěšnou realizaci tohoto procesu je podpora **vedení školy**, které koriguje vznik takové koncepce, která umožňuje zařazení předmětu dramatická výchova do ŠVP dané školy. Vedení, které vytvoří podmínky k tomu, aby se s obsahy a možnostmi předmětu dramatická výchova seznámili všichni členové učitelského sboru a to nejlépe formou praktických seminářů. Vedení školy, které si uvědomuje přesahy dramatické výchovy, komplexnost jejího zaměření, to že je svými postupy a obsahy schopna na výrazně přispívat k naplnění požadovaných výstupů i jiných vzdělávacích předmětů. Vedení, které si uvědomuje, že dramatická výchova nabízí žákům možnosti, aby si jinými způsoby, například za využití postupů divadelního umění látku jiných předmětů osvojili. Na základě tohoto uvědomění je pak předmětu dramatická výchova poskytnuta dostatečná **časová dotace**, jsou vytvořeny vhodné **organizační a prostorové podmínky**. V praxi se ukázalo, že pro kvalitní naplnění cílů a očekávaných výstupů předmětu dramatická výchova je nezbytné, aby bylo učiteli tohoto předmětu umožněno pracovat s menšími skupinami dětí, než je v současné době počet žáků ve školních třídách. Ukázalo se, že dělení tříd na dvě skupiny je nezbytností. Problém spatřuji v oblasti týkající se časové dotace pro předmět dramatická výchova. S přihlédnutím k faktu, že neustále narůstá tlak rodičovské veřejnosti na to, aby se více časové dotace v rámci rozvrhu věnovalo předmětům zaměřeným na výuku cizích jazyků a na rozvoj počítačové gramotnosti, můžeme považovat časovou dotaci pro dramatickou výchovu v podobě 1 vyučovací hodiny týdně pro jednu školní třídu tedy 1 hodiny za dva týdny pro jednu skupinu jako úspěch, ale jedná se o časovou dotaci nedostatečnou. Učitel dramatické výchovy potřebuje pracovat ve větších, aspoň dvouhodinových vyučovacích blocích, neboť intenzivní práce a způsob zpracovávání témat strategiemi dramatické výchovy je

velmi náročné na čas. Při stávající časové dotaci by se ovšem učitel potkal s jednotlivými skupinami žáků pouze jednou měsíčně. Vzhledem k častým školním akcím, které narušují plynulost výuky a často vedou i k zrušení výuky, by narůstalo riziko, že se bude s danou skupinou učitel setkávat ve velkých časových intervalech. Tato skutečnost by zásadně narušila návaznost a následně efektivnost výuky. Dramatická výchova není náročná na materiální zázemí, často je hlavním pracovním materiálem tělo a hlas aktérů, nezbytný pro realizaci kvalitní výuky je dostatečný a vhodný prostor. Prostor dostatečně velký pro pohybové aktivity, prostor umožňující i divadelní práci. Vzhledem k tomu, že průběh výuky předmětu dramatická výchova je často více hlučný než v jiných vyučovacích předmětech, je důležité tento fakt zohlednit i při hledání prostoru pro výuku v rámci školní budovy, aby touto výukou nebyli rušeni při své práci ostatní kolegové.

Dalším důležitým aspektem ovlivňujícím proces zavádění předmětu dramatická výchova do ŠVP ZŠ je vzájemná **spolupráce učitelů** dané školy. Zásadní je, aby ostatní kolegové byli informováni o přínosu zařazení dramatické výchovy do vzdělávacího programu, byli nakloněni této změně, seznámeni s postupy a strategiemi tohoto oboru, aby se jim pravidelně dostávaly informace o průběhu výuky v hodinách dramatické výchovy, o tématech a otázkách, která jsou obsahem této výuky. Přínosem jsou též rozbory prováděné třídním a oborovým učitelem. Rozbory zabývající se pokroky případně problémy jednotlivých žáků, které se projevují při dramatické práci v rámci výuky předmětu dramatická výchova. Posílením oboru je především spolupráce v rámci školního týmu **Umění a kultura**, kdy učitel dramatické výchovy konzultuje své postupy s kolegy z oborů výtvarných, hudebních a pohybových tedy těch, které jsou s předmětem dramatická výchova nejvíce propojeny.

Cílem práce není předložit finální návrh toho, jak by měla být realizována výuka předmětu dramatická výchova. V rámci výzkumu se ovšem dospělo k několika zjištěním, která by mohla být inspirující pro další praxi. Při konkretizaci **klíčových kompetencí**, na jejichž rozvoj se výuka dramatické výchovy zaměřila, se vycházelo z ŠVP dané školy, filozofie této školy a především ze základního zaměření oboru dramatická výchova. Jednalo se především o kompetence z oblasti komunikace, spolupráce, řešení problému,

zvolení si zdravého způsobu života, rozvoje schopnosti empatie a schopnosti rozvíjet fantazii a tvořivost. Tyto kompetence se rozvíjely pomocí aktivit, činností a konání žáků, které byly realizovány v rámci dramatické práce. Tato práce byla často přesně tematicky vymezena a směřovala k **požadovaným oborovým výstupům** formulovaným ve vzdělávacím programu pro předmět dramatická výchova. Dané výstupy se ukázaly po prvním roce výuky, tak jak byly formulovány v ŠVP dané školy, jako velmi předimenzované. Při jejich vymezení byla opominuta skutečnost, že žádný ze žáků dané školy nemá s dramatickou výchovou jako vyučovacím předmětem zkušenosti. Bylo nutné nejdříve žáky na tento styl práce připravit, dostatečně je pro práci v hodinách motivovat a bylo nezbytné zmapovat úroveň dovedností a schopností jednotlivých žáků. Na základě těchto zjištění se dále připravoval obsah výuky a jednotlivá témata.

Úspěšnost rozvoje daných klíčových kompetencí se vyhodnocovala v průběhu školního roku a zásadní pro toto vyhodnocení byly již zmíněné podrobně vedené zápisy o jednotlivých skupinách a žácích, dále pravidelná setkávání s třídními učiteli a učiteli jiných oborů a společné rozborů postojů a rozvoje jednotlivých žáků.

Způsob realizace a náročnost dramatické práce byla vždy přizpůsobena individuálním požadavkům jednotlivých skupin. Nezbytné bylo vedení si přesných záznamů o každé vyučovací hodině o kvalitě a způsobu zvládnutí zadaných úkolů jednotlivými žáky. Bylo nutné si stanovit prioritní zaměření pro práci v jednotlivých skupinách – zda se zaměří práce na rozvoj kompetencí občanských, spolupráci a partnerství, nebo kompetencí komunikativních, schopnost prezentovat své názory, argumentovat, vést dialog.

S oporou o výsledky výzkumu lze formulovat podmínky pro úspěšné zavedení a realizaci předmětu dramatická výchova v rámci ŠVP ZŠ:

- Podpora vedení školy a jeho orientace v problematice dramatické výchovy a znalost potřeb daného oboru.
- Vytvoření koncepce školy, která umožňuje zařazení předmětu dramatická výchovy do ŠVP dané školy.
- Získání dostatečné časové dotace předmětu z disponibilních vyučovacích hodin.
- Zajištění podmínek pro možnost realizace kvalitní výuky v rámci

předmětu dramatická výchova, především možnost pracovat s menšími skupinami žáků, maximální počet žáků by neměl přesahovat patnáct účastníků.

- Spolupráce v rámci celého pedagogického sboru, seznámení kolegů s obsahy a strategiemi dramatické výchovy, pravidelná setkávání s učiteli jiných oborů a především s třídními učiteli.
- Pojmenování průřezových témat, která prolínají dramatickou výchovu s jinými vyučovacími předměty.
- Pojmenování prioritních očekávaných výstupů pro první rok výuky předmětu dramatická výchova, stanovení daných klíčových kompetencí, na jejichž rozvoj se v rámci vyučování tohoto předmětu zaměříme. Systematické vyhodnocování úspěšnosti metod a technik dramatické výchovy při rozvoji daných klíčových kompetencí. Realizovat toto vyhodnocení na základě pečlivých a přehledných záznamů z průběhu hodin, záznamů reflexe jednotlivých aktivit a na základě pravidelných schůzek s třídními učiteli, kdy dochází k rozboru postojů a chování jednotlivých žáků.
- Zajištění vhodného prostoru a materiálního zázemí pro realizaci výuky.

## **Závěr disertační práce**

Cílem disertační práce bylo přispět k objasnění základních faktorů, které ovlivňují proces zavádění předmětu dramatická výchova jako nového povinného předmětu do ŠVP dané základní školy. V teoretické části byla shrnuta nejzásadnější východiska a okolnosti, která velkou měrou ovlivnila rozvoj oboru dramatická výchova, a přispěla k jejímu vstupu do škol. Ke zpracování byly využity zejména české odborné zdroje a práce českých odborníků, kteří se dané problematice věnují ve svých monografiích, nebo v rámci své publicistické činnosti formou příspěvků do periodik věnujících se otázkám a možnostem dramatické výchovy v českém školství. Snahou bylo pokrýt všechna důležitá témata vztahující se k dané problematice - principy transformace českého školství, principy humanizace škol, projekty školské reformy a problematiku klíčových kompetencí.

Ve výzkumné části byl na základě učitelského akčního výzkumu vyhodnocen proces zavádění předmětu dramatická výchova do ŠVP dané školy a průběh následné výuky tohoto předmětu. Zvolená forma výzkumu mi umožnila nepřetržitou přítomnost a každodenní intenzivní účast v procesu praktického realizování výuky dramatické výchovy. Získána tak byla data, vztahující se v první fázi k procesu vytváření obsahů výuky, k procesu seznamování učitelského sboru a následně všech žáků školy s danými obsahy a postupy dramatické výchovy. Na základě praktických činností a konání při výuce byla bezprostředně zpracovávána data týkající se reakcí žáků na předložený program, jejich reflexe činností a realizovaných témat, možností žáků vzhledem k vytyčeným očekávaným výstupům. Pomocí pečlivě a systematicky vedené dokumentace, která se nevztahovala pouze k zaznamenání průběhu realizované výuky, ale i k rozborovým sezením s kolegy, třídními učiteli a vedením školy, se podařilo pojmenovat zásadní body zkoumaného procesu.

V disertační práci je prezentována koncepce předmětu dramatická výchova, obsahu tohoto předmětu, realizovaných témat, očekávaných výstupů a klíčových kompetencí, které byly v rámci výuky rozvíjeny. Kromě toho je obsahem výzkumné části především reflexe realizace výuky a podrobné zmapování organizace této výuky. Reflektovány jsou zkušenosti z prvního roku

výuky předmětu dramatická výchova a na jejich základě jsou formulována doporučení pro jeho úspěšnou realizaci v podmínkách základní školy. Předmětem pozornosti jsou i formy a kritéria hodnocení žáků v rámci daného předmětu. Na příkladu práce s konkrétní třídou je demonstrován přesah možností dramatické výchovy v oblasti patologie sociálních vztahů.

Všechny zkoumané oblasti a výsledky prezentovaného výzkumu potvrzují, že dramatická výchova má své opodstatněné místo v ŠVP ZŠ a že při zajištění podmínek sumarizovaných v závěru práce, je možné předmět dramatická výchova úspěšně zařadit mezi ostatní vzdělávací předměty.



## LITERATURA:

- BERAN, V. *Proč tvořit ŠVP?*, Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2005. ISBN 80-86307-23-9.
- BERAN, V. *Jak na školní vzdělávací program. Ředitelské listy, příloha Učitelských listů*. Praha: Agentura Strom, ročník 2004/2005.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, PORTÁL, 2001. ISBN 80-71784-79-6.
- BLOOM, B. S., KRATHWOHL, D. R. *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. 1. vyd. Praha: IPOS, 1996. 85 s. ISBN 80-7068-070-9.
- CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELANDS, J. *Lekce pro život. Drama a integrované kurikulum*. (ed. M. Pavlovská). 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 127 s. ISBN 978-80-210-4580-4.
- DESCY, P., TESSARING, M. *Training and learning for competence*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. ISBN 92-896-0086-1, ISSN 1608-7089.
- DELORS, J. Čtyři pilíře vzdělávání. In: *Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
- DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE). *The DICE has been cast* [online]. DICE Consortium, 2010. [cit. 13. 1. 2011]. Dostupné z <http://www.dramanetwork.eu/press.html>.
- DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. (K tisku připravila E. Machková.) 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1989. 148 s.
- DÍTĚ MEZI VÝCHOVOU A UMĚNÍM, DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA PŘELOMU TISÍCELETÍ. *Příspěvky z konference o dramatické výchově*. Sestavil Jaroslav Provazník. Praha. Sdružení pro tvořivou dramatiku. 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.
- DOLEŽAL, T. Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně. *Tvořivá dramatika*. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-

pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgiu a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 3/2011, 24 – 26.

DOLEŽALOVÁ, J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR. In: Wiegrová, A.: *Fórum o přeměnách školy v 21. století*. Bratislava: OZ V4 a Univerzita Komenského v Bratislavě, 2007. s. 188–195.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. 200 s. ISBN 80-85931-79-6.

GOODE, T. Strukturování dramatické práce. In: příloha časopisu *Deník Dětské scény*. Ústí nad Orlicí: 1996. (vybrané části knihy, překlad R. Svoboda).

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. (opravený dotisk 2004) Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X. 191

HEATHCOTE, D. *Collected Writings on Education and Drama*. Northwestern University Press, Evanstone 1984.

HELUS, Z. Dramatická výchova jako faktor inovace a humanizace. In: *Tvořivá dramaturgie*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgiu a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, roč. X, 1999. č. 3, s. 4.

HELUS, Z. Učitel – vůdčí proměny školy. In: *Učitelství listy*. Praha: Agentura STROM, 1999/2000, roč. 7, č. 6, s. 6–9. ISSN 1210-6313.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 232s. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In: *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2010. 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2. vyd. Praha: Portál. 2005. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

HODGSON, J., RICHARDS, E.: *Improvisation –Discovery and Creativity in Drama*, Londýn: Taylor,Francis, 1974, ISBN 0413313204.

- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. (eds.) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 978-80-7367-647-6.
- JOHNOVÁ, J. Dramatická výchova a její místo ve školních vzdělávacích programech. In: *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta 2008. s. 237–241. ISBN 978-80-7368-615-4.
- JOHNOVÁ, J. Výzkum současného stavu dramatické výchovy na základních školách v Libereckém kraji. In: *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV*. Brno, MuniPRESS 2009. s. 39. ISBN 978-80-210-4849-2.
- KARAFFA, J. Dramatická výchova podpůrný prostředek, nebo esteticko-výchovný předmět. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatu a katedrou výchovné dramatiky DAMU, roč. XIII, 2002, č. 3. s. 31 – 33.
- KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V. *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
- KARGEROVÁ, J., *Kategorie kompetence a její chápání učiteli v praxi*. Praha: 2008.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901-960-0-8.
- KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál 1997. 140 s. ISBN 80 -7178-155-X. 192.
- KASÍKOVÁ, H., Edukační drama a profesní rozvoj učitele. In: *Učitel v současné škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta 2010. s. 139–153. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KOFRONŇOVÁ, O. a kol. (s kolektivem autorů), *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET, Country reports for Czech Republic, Slovak Republic, Poland*. QCA, London 2004.
- KOLEKTIV autorů *Návrh učebních osnov Obecné školy*. Praha: MŠMT ČR – Portál 1994. 193 s. ISBN 80-85282-51-8.
- KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Plánování pozpátku*. Praha: Kritické listy 16, str. 13.

- KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělání v České republice /tzv. Bílá kniha/*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání – Touris. 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- Kvalita a odpovědnost. 1994. MŠMT.
- MACKOVÁ, S., SVOZILOVÁ, D. *Škola (dramatickou)hrou*. Brno: Středisko vzdělávacích a poradenských služeb kultury, 1990. ISBN 80-85027-09-7.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA JAMU, 1995. ISBN 80-85429-16-0.
- MACKOVÁ, S. Dramatická výchova, úvaha terminologická. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2003 roč. XIV, č. 3. s. 33–36. ISSN 1211-8001.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. BRNO:JAMU 2004. ISBN 80-85429-93-4.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* [online]. Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts, 2007–2011. [cit. 27. 1. 2010]. Dostupné z <http://www.damu.cz/katedry-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/silva-mackova-dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani>.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 7. rozšířené vyd. Praha: ARTAMA, 1993. 152 s. ISBN 80-7068-041-5.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005. ISBN 80-210-3870-5.

- MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (guest editors). Kurikulum v proměnách školy. *Orbis Scholae*, 2007, roč. 1, č. 1. ISSN 80-7290-287.
- MARUŠÁK, R. John Somers: od her přes improvizaci k divadlu. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgiu a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2000, roč. XI, č. 1. s. 1–6. ISSN 1211-8001. 193
- MARUŠÁK, R.. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 2004. 152 s. ISBN 80-7068-163-2.
- MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů. Z: Teaching drama: a mind of many wonders [1987] přel. H. Zymonová a J. Provazník*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s IPOS-ARTAMA Praha, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- MŠMT *Desatero školské reformy. (2006)* [online]. Praha: MŠMT, [cit. 20. 2. 2011]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/desatero-skolske-reformy>.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Praha, 2001. s. 14
- NEELANDS. J. Strukturování dramatické práce. In: příloha časopisu *Deník Dětské scény*. Ústí nad Orlicí: 1995. (vybrané části knihy, překlad R. Svoboda).
- OECD: Definition and Selection of Key Competencies. 2000.
- OECD: Definition and Selection of Competencies – Strategy Paper. Theoretical and Conceptual Foundations. 2002.
- PAVLOVSKÁ, M. Dramatická výchova dnes. In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha, 2001. s. 84–88. ISBN 80-901660-4-0. 194

- PAVLOVSKÁ, M. (ed.) *Komunikace a řešení problémových situací ve škole*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta v Brně, 2004. 144 s. ISBN 80-86633-24-1.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PROVAZNÍK, J. Co je a co není dramatická výchova. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 1995, roč. VI, č. 1. s. 1–3. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a školní inspektoři. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2004, roč. XV, č. 1. s. 23–24. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2006, roč. XVII, č. 3. s. 10–11. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, J. *Vývoj české dramatické výchovy v českých zemích* [online]. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2003–2010 [cit. 7. 7. 2010]. Dostupné z <http://www.drama.cz/historie/index.html>.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2006. 272 s. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 156 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2005
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SMIGIEL, H. *Teachers and Research. Research in Drama Education*. 1996. ISSN 1356-9783.

- SMYTH, J. Critical pedagogy of classroom practice. *Journal of Curriculum Studies*. ISSN 0022-0272.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko – srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 121 s. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů* 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SOMERS, J. *Drama in the Curriculum*. Cassell, London: 1994. 198 s.
- SVOZILOVÁ, D. Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2000, roč. XI, č. 3. s. 1–19. ISSN 1211-8001.
- SÝKOROVÁ, J. Dramatická výchova v současné škole – dramatická výchova a rámcový vzdělávací program. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2000, roč. XIV, č. 2. s. 34–35. ISSN 1211-8001.
- ŠTEMBERGOVÁ – KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy*. 3. vyd. Praha: STD, 1994. 178 s. ISBN 80-901660-1-6.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 378 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické tvorbě*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. 116 s. ISBN 80-7178-355-2.
- ULRYCHOVÁ, I., PROVAZNÍK, J. Návrh osnov dramatické výchovy. In *Návrh učebních osnov obecné školy*. Praha: Portál, 1996, s. 117–130. ISBN: 80-85282-51-8
- VACEK, P. Tvořivá dramaturgii na cestě do české školy, In: *Tvořivá dramaturgii*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou

dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 1995, roč. VI, č. 2. s. 1- 3. MK ČR 66 28.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 524 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. Mytologie dramatické výchovy. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 1994, roč. V, č. 3. s. 1–3. ISSN 1211-8001.

VALENTA, J. Ještě k terminologii v oboru výchovy dramatické. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 1996, roč. VII, č. 2. s. 13–15. ISSN 1211-8001.

VALENTA, J. Dramatická výchova – aplikovaná psychologie, nebo umělecký obor? In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha, 2001. s. 22–28.

ISBN 80-901660-4-0.

VALENTA, J. Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální. In: *Tvořivá dramatika*. Praha: NIPOS-pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku a katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2007, roč. XVIII, č. 1. s. 1–8. ISSN 1211-8001.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1. 197

VONDRÁČEK, J. a kol. *Vzdělávací program Národní škola: Vzdelávací program pro 1. – 9. ročník základního školství*. Praha: Asociace pedagogů základního školství České republiky, 1997. 142 s.

*Vzdělávací program Základní škola*. 2. nově doplněné vydání. Praha: Fortuna 2001. 344 s. ISBN 80-7168-595-X.

*Vzdělávací program Obecná škola*. Schválilo MŠMT pod čj. 12035/97-20, s platností od 1. 9.1997.

WAGNER, B. J., HEATHCOTE, D. *Drama as a Learning Medium*, National Education Association, Washington D.C. 1976.



WALTEROVÁ, E. Jak se připravujeme na Evropu. In: *Učitelství listy*. Praha: Agentura STROM, 1998/1999, roč. 6, č. 2. ISSN 1210-6313.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita. 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Z: *Development Through Drama* [1967] přel. E. Machková. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 220 s. ISBN 80-85866-16-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

# Přílohy:

## Seznam příloh:

- Příloha č. 1** Klíčové principy Školního vzdělávacího programu dané ZŠ
- Příloha č. 2.** Obsah semináře pro učitele
- Příloha č. 3** Příklady shrnutí výuky předmětu dramatická výchova  
za 1. pololetí školní rok 2010/2011
- Příloha č. 4** Informační list pro třídní učitele budoucích druhých ročníků -  
Záznam obsahu a průběhu výuky předmětu dramatická výchova  
v 1. třídách
- Příloha č. 5** Příklady příprav na jednotlivé vyučovací hodiny dramatické  
výchovy

## **Příloha č. 1**

### **Klíčové principy Školního vzdělávacího programu dané ZŠ**

#### **1) Vytvářet pohodové školní prostředí- porozumět lidské osobnosti**

Pohoda školního prostředí není dána školními prostorami samými, ale pohodou prostředí, kterou vytvářejí lidé, kteří v tomto prostředí pracují a toto prostředí navštěvují. Pro vytvoření pohody prostředí je důležité mít ve škole příznivé klima. Na „ŠKOLE POROZUMĚNÍ“ jsou si žáci, učitelé i rodiče partnery. Dokáží se vzájemně informovat, podpořit ve svém snažení. Řízení školy je vybudováno na demokratických principech, respektuje liberální prostředí. Liberální prostředí školy není anarchií. Demokratické řízení není bezbřehou svobodou. Partneři se nepomlouvají, ale domlouvají se. Partneři se respektují a společně plánují. Partneři vyhodnocují – při nezdaru hledají efektivnější cestu, při zdaru se ocení. Partneři si najdou k sobě cestu i ve volném čase. Dnes je samozřejmostí, že k dětem jsou všichni ve škole vstřícní, děti školu využívají a neničí, všichni společně rádi prožívají hezké okamžiky na školách v přírodě, výletech, při různých třídních akcích a dalších tradičních akcích školy (vítání prvňáčků, Svatováclavský dětský den, Den školy, Mikulášský den, třídní Vánoce, absolventský ples pro žáky 9. tříd, poslední zvonění spojené se slavnostním obědem pro žáky 9. tříd, reciproční návštěvy se zahraničními školami). Práce ve škole je vhodně doplňována relaxačními aktivitami. Všichni chtějí, aby prostor školy byl pro všechny příjemný, a tak napomáhal vytváření vhodného klimatu uvnitř školy. Aby vše dobře fungovalo, musí být zajištěno i efektivní organizační prostředí.

#### **2) Zdravě učit – porozumět potřebě vzdělávat se**

Rámcový vzdělávací program předpokládá nejen smysluplné stanovení cílů výchovně - vzdělávacího programu školy, ale také to, že se žáci co nejaktivněji zapojí do procesu učení, že učitelé volí nejvhodnější metody a formy práce, vhodně zapojují evokaci a motivaci, a tak vtahují žáka do maximální spoluúčasti na učení. Smyslem základní školy v etapě základního vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi – schopnostmi - k učení a k řešení problémů, kompetencemi komunikativními, sociálními a personálními, kompetencemi občanskými a pracovními. Hlavním posláním školy je vzdělávat s

porozuměním. Důležité je však to, že učitelé vzdělávají v souvislostech, nikoliv v odtržených pojmech. Výstupem je rozvoj znalostí, schopností, dovedností, návyků a postojů budovaných v předmětech školního vzdělávacího programu „ŠKOLA POROZUMĚNÍ“. Vzdělávání na dané škole vyhází z oblastí a oborů RVP ZV.

### **3) Vychovávat lidskou osobnost- porozumět jí**

Každý živý tvor na tomto světě je jedinečný a zranitelný. Respektujeme jedinečnost jednotlivce. Ve ŠKOLE POROZUMĚNÍ se každý může cítit bezpečně. Osobnost učitele a osobnost žáka na sebe působí. Osobnost tvoří opět osobnost. Proto naplňování klíčových kompetencí, estetická výchova a **dramatická výchova** jsou ve ŠKOLE POROZUMĚNÍ základy školního dění, kterého se žák účastní. Odbornost oborů a průřezová témata školního vzdělávacího programu - osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova, environmentální výchova i mediální výchova harmonicky formují žákovu osobnost a zároveň umožňují učitelé lépe jí porozumět. Tak postupně vzniká složitý obraz lidské osobnosti.

### **4) Integrovat – porozumět inkluzivnímu vzdělávání**

Integrační program školy je postaven na odborné zdatnosti všech vyučujících, vyučující spolupracují s psychologem školy, speciálními pedagogy a rodiči. V rámci programu „ZAČÍT SPOLU jinak“ se věnují dětem, které nejsou dostatečně připravené na školní docházku, již v období před jejich nástupem do školy. Od první třídy třídní učitelé spolupracují se školním psychologem, speciálním pedagogem, s žáky a s jejich rodiči. Posilují osobnostní rozvoj dítěte, odstraňují zejména formou speciálních cvičení a náprav handicapy žáků (řečové vady a specifické poruchy učení). Mimo to se všichni učí respektování individuálních potřeb dětí, vzájemné toleranci a schopnosti spolupracovat. S integrací souvisí boření bariér a umožnění optimálního rozvoje dítěte v souvislosti s jeho osobním maximem, které současně odstraňují jeho individuální znevýhodnění.

### **5) Vytvářet informační prostředí- porozumět práci s informacemi**

Program zavádění informačního prostředí je zaměřen na co nejefektivnější práci s informacemi a vytváření informačního prostředí. Učitelé od první třídy vedou žáky k dobrému zvládnutí čtenářských dovedností, rozšiřují jejich komunikační dovednosti. Žáci pracují s daty a učí se je zpracovávat. Všichni žáci

využívají učebny výpočetní techniky a počítače ve třídách k procvičování získaných znalostí, rozvoji schopností a dovedností v práci s počítačem. Žáci druhého stupně mají k dispozici jak školní knihovnu, tak výpočetní techniku - například pro zpracování oborových prací, referátů a podobně. Učitelé chtějí, aby žáky ve škole obklopovalo to, o čem se učí, co vyrobili a prožili. Od první třídy se děti učí plánovat, rozhodovat, hodnotit a sebehodnotit.

#### **6) Sportovat a pořádat ozdravné pobyty-porozumět tomu, že učit se nemusíme jen ve škole**

Program alternativních sportů a ozdravných pobytů naplňují učitelé dobře zorganizovanými pobytovými akcemi – ozdravnými pobyty, školami v přírodě, týdny sportů a turistiky a podobně. Tento program má ozdravný význam pro děti, ale zejména má vliv při vytváření dobrých vztahů mezi dětmi ve třídě a mezi jednotlivými třídami. Z učitele se stává na pobytové akci kamarádem. Učitel a žák zůstávají partnery i po návratu do školy. To, o čem se žáci mohou učit jen teoreticky ve škole, objevují ve skutečnosti. Klasickou výuku tělesné výchovy doplňují například kurzy plavání, bruslení nebo letní či zimní týden sportů a podobně. Výuka tělesné výchovy je zařazena do oblasti Člověk a zdraví, kam kromě zmíněné tělesné výchovy patří ve školním vzdělávacím programu „ŠKOLA POROZUMĚNÍ“ nepovinný předmět Zdravotní tělesná výchova.

#### **7) Mít partnery v zahraničí- porozumět tomu, že jsme součástí Evropy**

Škola má partnery v zahraničí. Výuku cizích jazyků se učitelé ve škole snaží doplnit o kontakty s dalšími školami v Evropě i jinde ve světě. Úzce spolupracují s německými školami na bázi výměnných návštěv, seminářů a prezentace. Pravidelně se mají možnost setkat učitelé při plánování společných projektů. Každý rok se daří zajistit reciproční výměnu skupiny žáků. Výuka cizích jazyků začíná ve třetí třídě. V šesté třídě se mohou žáci začít učit druhý cizí jazyk. Podporu k realizaci uvedených partnerství hledá vedení školy také ve spolupráci s neziskovými organizacemi a grantovými agenturami.

#### **8) Rozvíjet samosprávnou demokracii- porozumět svému místu mezi lidmi**

Postupným vývojem prochází i provádění samosprávné demokracie, a to jak v rovině dospělých, tak žáků. Partnerem školy je Občanské sdružení ARCUS Praha 4. Supervizi nad činností školy má Rada školy (Školská rada), která je

řediteli školy jak odborným partnerem ze zákona, tak současně konstruktivním oponentem. Školní žákovský parlament je vnitřně členěn. Podílí se na dění ve škole například i organizací a spolurozhodováním akcí. Je partnerem vedení školy. Tradicí jsou pravidelné páteční nebo pondělní ranní třídnické hodiny. Tato hodina je tzv. „komunikační“ hodinou postavenou mimo vyučování. V rámci komunikačních hodin se setkávají třídy s dalšími projekty napříč třídami, napříč „školou“. Učitelé spojují věkové skupiny, aby starší předali své dovednosti těm mladším a naučili se tak být zodpovědnými. Jelikož školu navštěvují žáci různých národností, kladou učitelé důraz na multikulturní výchovu. Žáci jsou též schopni sami nacvičit divadlo a hudební výstupy pro ostatní žáky školy.

#### **9) Mít preventivní program- porozumět nebezpečí, které na nás číhá**

Velká péče je věnována preventivním programům. Součástí školního plánování je Minimální preventivní program. Z něho vychází nejen úzká spolupráce s odborníky na organizaci seminářů pro žáky od nejnižších tříd I. stupně školy, systematická spolupráce koordinátora, výchovného poradce, psychologa, vedení školy zejména s třídními učiteli, ale i široká nabídka programů pro volný čas. Na škole se začalo v roce 1993 budovat Centrum volného času ARCUS a od roku 2000 ve spolupráci s Občanským sdružením ARCUS Praha 4 Otevřený dětský klub ARCUS. V současnosti má CVČ ARCUS ve své nabídce několik desítek druhů kroužků. Kroužky navštěvují jak žáci naší školy, tak „přespolní“. Některé kroužky jsou určeny i pro mládež a dospělé. Dětský klub ARCUS nabídl vyplnění volného času pro děti, které nemají odpoledne co dělat. Děti přicházejí a mohou si zahrát hry, poslechnout muziku, popovídat si. Jindy je jim nabídnut cílený program, výlet nebo pomocná ruka při učení nebo psaní domácího úkolu. V odpoledních hodinách je pro žáky školy denně přístupná školní knihovna, učebna výpočetní techniky a školní hřiště. Současně škola a OS ARCUS Praha 4 ve spolupráci s Novou školou o.p.s. v rámci programu komunitního vzdělávání zahájila činnost komunitního centra. Komunitní programy školy doplňujeme divadelními představeními, koncerty, účelovými pronájmy prostor, besedami a semináři.

#### **10) Komunikovat s veřejností- porozumět partnerství**

Oblast, která je pro školu významná, je oblast „public relations“, oblast „grantování“, komunikace s veřejností - zejména rodičovskou a publikační a

lektorská činnost pracovníků školy. Toto jsou všechno oblasti, ve kterých škola získává jméno, dává o sobě vědět, rozšiřuje vybavenost a podobně. Rodiče si zvykli na pravidelné konzultace, třídní schůzky, společné akce, semináře pro rodiče a na Školní noviny, na různé letáky a ankety, školní kalendáře a další materiály. Škola se zapojuje do meziškolních soutěží, olympiád, zápasů, žáci školy obstáli dobře v testování Kalibro a PISA. Jedna z akcí, na kterou reagovalo na padesát škol z České republiky, se konala od srpna 2002 do června 2003. Žáci a pracovníci školy vyhlašovali charitativní a vzdělávací akce - putovní výstavy fotografií z podvodní 2002 – „Kuš, vodo!“. Podobné akce, které děti vnitřně obohacují, organizujeme i nadále.

#### **11) Vytvářet podmínky pro další vzdělávání – porozumět potřebě celoživotně se vzdělávat**

Významnou součástí rozvoje školy je podpora dalšího vzdělávání všech pracovníků školy. Učitelé studují doplňkové nebo rozšiřující pedagogické studium, účastní se seminářů ve svém oboru. Vedení pořádá semináře pro své učitele, organizuje semináře a setkání pro pedagogy z jiných škol. Škola úzce spolupracuje s fakultami vzdělávajícími budoucí učitele. Škola ověřovala tvorbu a realizaci Školního vzdělávacího programu. Spolupracuje s odborníky a neziskovými sdruženími nabízejícími další vzdělávání pedagogický pracovníků. Jsou akreditovány vzdělávací kurzy, čímž se škola stala střediskem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

## **Příloha č. 2.**

### **Obsah semináře pro učitele**

---

#### **Úvod:**

**Kruh:** Představení se, po kruhu si sdělujeme naše zkušenosti s DV.

**Instrukce:** Řekněte jednu věc:

a/ co má se mnou, aspoň jeden člověk společného

b/ co se mnou nemá nikdo společného.

**Kresba:** Kreslíme obraz svého jména.

**Instrukce:** Nakreslete cokoliv, co si spojujete se svým křestním jménem /portrét toho, po kom jste jméno zdědili, s čím se vaše jméno rýmuje, jaké asociace ve vás vyvolává.../.

#### **Chůze prostorem:**

a/ na signál vytváříme dvojice, vedeme krátké rozhovory na daná témata */jak se, mi líbí na pracovním výjezdu, co plánuji po návratu do Prahy,...*/

b/ vytvoříme malé skupinky a snažíme se shodnout na odpovědi na položenou otázku

*/1. co mě limituje v mé pedagogické práci, 2. co je pro mou práci motivací/*

**Kruh:** Začneme se dívat na člověka stojícího po našem levém boku a pomalu se díváme po kruhu tvářích ostatních, když se v průběhu cvičení setkáme s někým pohledem, vyměníme si beze slov vzájemně místo.

**Kruh:** Měníme si místa s různými náladami

#### **Téma: Prázdniny**

**Asociační kruh:** prázdniny

**Kruh:** Každý pantomimicky předvádí činnost, kterou rád dělá o prázdninách, ostatní opakují.

**Pohyb prostorem:** Pohybujeme se dle hudby, při stopnutí hudby, se zastavíme a začneme předvádět činnost, kterou člověk stojící nejbližší, předváděl v kruhu. Opakujeme.



**Kruh:** Jeden hádá, jaké prostředí ostatní pomocí pantomimy předvádějí. Prostředí je zadané lektorem. Prostředí se vztahuje k místům, kde lidé tráví prázdniny.

**Skupinky:** Připraví tři fota z dovolené / živé obrazy /, a jedno video /oživený ŽO/

**Imaginární prostory:**

Pracuje se ve dvojicích. Vždy první vyzve druhého větou „Přijmi mé pozvání“ a provádí jej imaginárním prostorem, který si dopředu připravil, ukazuje mu důležitá místa, zákoutí...

Společná reflexe – Kde jsme byli.

**Vyprávění příběhů – „storytelling“.**

Pracujeme ve skupinách.

Zadání:

1. Vzájemně si vyprávějte příběhy na dané téma. / zážitek s učitelem, voda, kolo, hračka.../
2. Vyberte jeden z příběhů, převyprávějte postupně ostatním.
3. Ostatní se snaží určit toho, kdo je autorem vyprávěného příběhu.

## **Příloha č. 3**

### **Příklady shrnutí výuky předmětu dramatická výchova**

#### **za 1. pololetí školní rok 2010/2011**

---

### **1. pololetí**

#### **2. A. třída:**

##### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Fixace jmen, pohyb, rytmus, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Ruce- rozvoj hmatového vnímání, spolupráce ve dvojicích, pantomimická cvičení,
- Bonbóny – dramatická práce s předmětem, vytváření příběhů, rozvoj fantazie, vytváření reklam, jejich prezentace.
- Čas – rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, práce s knihou, dramatizace literárního textu, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.

##### **Výstupy:**

Dodržuje pravidla rozhovoru.

Aktivně se zapojuje do činnosti.

Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.

#### **3. A. třída:**

##### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Ruce - rozvoj hmatového vnímání, spolupráce ve dvojicích, pantomimická cvičení,
- Bonbóny – dramatická práce s předmětem, vytváření příběhů, rozvoj fantazie, vytváření reklam, jejich prezentace.
- Afrika – hry na rozvoj paměti, prohlubování zeměpisných znalostí, hry na rozvoj pohybové koordinace, společná kresba, vstupování do rolí, improvizace, dramatické etudy.
- Čas - rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, práce s knihou, dramatizace literárního textu, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.

##### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.

Komunikuje v běžných životních situacích.

Pracuje s představivostí a fantazií.

#### **4. A., 4. B. třída:**

##### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.

Ruce - rozvoj hmatového vnímání, spolupráce ve dvojicích, pantomimická cvičení,

- Afrika – hry na rozvoj paměti, prohlubování zeměpisných znalostí, hry na rozvoj pohybové koordinace, společná kresba, vstupování do rolí, improvizace, dramatické etudy.
- Čas - práce s asociací, abstraktními pojmy, pantomimická cvičení, rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, práce s knihou, dramatizace literárního textu, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.

##### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Komunikuje v běžných životních situacích.*

*Pracuje s představivostí a fantazií.*

Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.

Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.

Koordinuje své pohyby.

Koordinuje svůj hlasový projev.

#### **5. A. třída**

##### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Afrika – hry na rozvoj paměti, prohlubování zeměpisných znalostí, hry na rozvoj pohybové koordinace, společná kresba, vstupování do rolí, improvizace, dramatické etudy.
- Čas - práce s asociací, abstraktními pojmy, pantomimická cvičení, rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, práce s knihou, dramatizace literárního textu, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.

##### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Komunikuje v běžných životních situacích.*

*Pracuje s představivostí a fantazií.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*

*Koordinuje své pohyby.*  
*Koordinuje svůj hlasový projev.*  
Zvládá koordinaci pohybu.  
Asociuje a vytváří metaforu.

## **5. B. třída**

### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Afrika – hry na rozvoj paměti, prohlubování zeměpisných znalostí, hry na rozvoj pohybové koordinace, společná kresba, vstupování do rolí, improvizace, dramatické etudy.
- Fotografie – práce s technikou živé obrazy.
- **Výjezd**  
a/Ruce - rozvoj hmatového vnímání, spolupráce ve dvojicích, pantomimická cvičení  
b/Emoce – dramatizace aktuálních situací, rozvoj spolupráce, empatie.

### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*  
*Aktivně se zapojuje do činnosti.*  
*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*  
*Komunikuje v běžných životních situacích.*  
*Pracuje s představivostí a fantazií.*  
*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*  
*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*  
*Koordinuje své pohyby.*  
*Koordinuje svůj hlasový projev.*  
Zvládá koordinaci pohybu.  
Asociuje a vytváří metaforu.

## **6. A., 6. B. třída**

### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině
- Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Roboti – rytmus, spolupráce v menších skupinkách, prezentace před ostatními, rozvoj verbálního projevu, rozvoj fantazie.
- Živé obrazy – metodologie práce s touto technikou dramatické výchovy
- 5. Čas - práce s asociací, abstraktními pojmy, pantomimická cvičení rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.

- Tunel – dramatizace fantazijního příběhu s prvky reality, dramatické etudy, práce se zvuky, rozvoj fantazie, sourozenecké vztahy.
- Emoce – dramatizace aktuálních situací, rozvoj spolupráce, empatie.

#### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Komunikuje v běžných životních situacích.*

*Pracuje s představivostí a fantazií.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*

*Koordinuje své pohyby.*

*Koordinuje svůj hlasový projev.*

*Zvládá koordinaci pohybu*

*Asociuje a vytváří metaforu.*

*Jedná v rolích, které přebírá v modelových situacích.*

*Zpracuje dramatické téma.*

*Kultivovaně se pohybuje a dbá na správné držení těla.*

### **7. A, 7. B. třída**

#### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Roboti – rytmus, spolupráce v menších skupinkách, prezentace před ostatními, rozvoj verbálního projevu, rozvoj fantazie.
- Živé obrazy - metodologie práce s touto technikou dramatické výchovy.
- Čas - práce s asociací, abstraktními pojmy, pantomimická cvičení, rytmická cvičení, dramatické etudy, práce s textem, vytváření krátkých textů, hodnocení skutečnosti na základě technik dramatické výchovy.
- Tunel – dramatizace fantazijního příběhu s prvky reality, dramatické etudy, práce se zvuky, rozvoj fantazie, sourozenecké vztahy.
- Můj pokoj, můj prostor, dramatické etudy, - téma důvěry.
- Útěky z domova, strukturované drama.

#### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Komunikuje v běžných životních situacích.*

*Pracuje s představivostí a fantazií.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*

*Koordinuje své pohyby.*

*Koordinuje svůj hlasový projev.*

*Zvládá koordinaci pohybu*

*Asociuje a vytváří metaforu.*  
*Jedná v rolích, které přebírá v modelových situacích.*  
*Zpracuje dramatické téma.*  
*Kultivovaně se pohybuje a dbá na správné držení těla.*  
Pracuje na charakteru, motivacích a vztazích postavy.  
Prozkoumává témata z více úhlů pohledu.  
Pojmenovává hlavní téma a konflikt.

## **8. A. třída**

### **Obsah vyučovacích hodin dramatické výchovy:**

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině. Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Živé obrazy - metodologie práce s touto technikou dramatické výchovy.
- Můj pokoj, můj prostor, dramatické etudy, - téma důvěry.
- Útěky z domova, strukturované drama.
- Emoce – dramatizace reálných situací z našeho života.

### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*  
*Aktivně se zapojuje do činnosti.*  
*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*  
*Komunikuje v běžných životních situacích.*  
*Pracuje s představitostí a fantazií.*  
*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*  
*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*  
*Koordinuje své pohyby.*  
*Koordinuje svůj hlasový projev.*  
*Zvládá koordinaci pohybu*  
*Asociuje a vytváří metaforu.*  
*Jedná v rolích, které přebírá v modelových situacích.*  
*Zpracuje dramatické téma.*  
*Kultivovaně se pohybuje a dbá na správné držení těla.*  
Pracuje na charakteru, motivacích a vztazích postavy.  
Prozkoumává témata z více úhlů pohledu.  
Pojmenovává hlavní téma a konflikt.  
Při dramatické práci realizuje společný tvůrčí proces.  
Tvořivě řeší konflikty v sociálních vztazích.

### **9.A. třída / bloková výuka/**

#### **Obsah tří vyučovacích bloků dramatické výchovy:**

1/

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Živé obrazy - metodologie práce s touto technikou dramatické výchovy.
- Můj pokoj, můj prostor, dramatické etudy, - téma důvěry.

2/ Filmová projekce, H. Třeštíková, Katka, následná debata s tvůrci filmu.

3/ Divadlo ve výchově, divadelní představení: Legenda bez slunce.

### **9. B. třída / bloková výuka/**

#### **Obsah tří vyučovacích bloků dramatické výchovy:**

1/

- Průpravné pohybové hry a cvičení, rytmická cvičení, hry na podporu spolupráce ve skupině.
- Průpravné dramatické hry a cvičení, pantomima, hry v prostoru, hry na rozvoj smyslového vnímání.
- Živé obrazy - metodologie práce s touto technikou dramatické výchovy.
- Můj pokoj, můj prostor, dramatické etudy, - téma důvěry.

2/Vytváření dotazníků, chování v modelových situacích.

3/ Divadlo ve výchově, představení: Legenda bez slunce.

#### **Výstupy:**

*Dodržuje pravidla rozhovoru.*

*Aktivně se zapojuje do činnosti.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Komunikuje v běžných životních situacích.*

*Pracuje s představivostí a fantazií.*

*Spolupracuje při realizovaných hrách a cvičeních.*

*Nalézá a vyjadřuje dramatické situace.*

*Koordinuje své pohyby.*

*Koordinuje svůj hlasový projev.*

*Zvládá koordinaci pohybu*

*Asociuje a vytváří metaforu.  
Jedná v rolích, které přebírá v modelových situacích.  
Zpracuje dramatické téma.  
Kultivovaně se pohybuje a dbá na správné držení těla.  
Pracuje na charakteru, motivacích a vztazích postavy.  
Prozkoumává témata z více úhlů pohledu.  
Pojmenovává hlavní téma a konflikt.  
Při dramatické práci realizuje společný tvůrčí proces.  
Tvořivě řeší konflikty v sociálních vztazích.  
Prostřednictvím modelových dramatických situací poznává sám sebe a druhé.*



## **Příloha č. 4**

### **Informační list pro třídní učitele budoucích druhých ročníků**

#### **Záznam obsahu a průběhu výuky předmětu dramatická výchova v 1. třídách**

---

### **Dramatická výchova v 1. třídě**

#### **1. vyučovací hodina**

##### **Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností**

*Komunikační kruh* / začátek každé hodiny/.

Sedíme v kruhu, posílání míče, kdo má míč hovoří, „ Co mě první dny ve škole zaujalo?“

Na balicí papír píšeme svá jména, hovoříme o tom, jak se nám naše jméno líbí, jak chceme, aby se nám říkalo.

##### *Stojíme v kruhu*

*Házení s míčem:* Kdo hází, volá: „Haló“, kdo chytne, řekne: „Děkuji“.

Kdo chytne míč, řekne své jméno.

Házíme tomu, kdo má ruku nahoře, pak ji dá dolů /všichni se tak vystřídají/.

Každý řekne nějaký pozdrav, doprovodí ho gestem, ostatní opakují.

Každý řekne své jméno a doprovodí je gestem, ostatní opakují.

#### **2. vyučovací hodina**

##### **Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností**

##### **Rozvoj smyslového vnímání**

##### *Hra na upíra:*

Stojíme v kruhu, uprostřed jeden v roli upíra, blíží se k někomu, chce se ho dotknout, dotyčný může být zachráněn, když ostatní řeknou jeho jméno.

Obměna: Kdo je ohrožen „upírem“, pohledem poprosí někoho v kruhu o pomoc a ten musí rychle říci jeho jméno. Zachránce může být jen jeden.

Na balicí papír k jménům obkresluje své ruce.

*Komunikační kruh:* Co je mé ruce příjemné, co nepříjemné.

V prostoru hledáme *hmatem* příjemné povrchy, každý pak říká, co mu bylo

nejpříjemnější.

**Běhání dle rytmu:** při *stop* se děti chytají různých povrchů, dopředu určených.

**Práce ve dvojicích:** Vzájemně si děti prohlížejí ruce, říkají tři zajímavosti o ruce druhého. **Poznávání se po hmatu:** Jeden má zavázané oči, předstoupí před něj určený spolužák a on se ho snaží pohmatu poznat.

### 3. vyučovací hodina

**Běhání dle rytmu:** Co se nám na těle vše hýbe. Při *stop* hýbeme danou částí těla.

**Uvolňovací cvičení** - vedené učitelkou. „Šly nohy lesem, první šla levá, potkala pravou ruku...“

**Komunikační kruh:** „Co má ruka umí“.

**Házení míčem:** kdo chytne, říká, jaká ruka může být.

**Dvojice:** Jeden má zavázané oči, druhý ho vede - poznávání prostoru třídy poslepu.

### 4. vyučovací hodina

**Téma: Podzim**

**Běhání dle rytmu** při *stop* si dáváme dle pokynu např. koleno na koleno, bradu na bradu atd.

Hledání přírodnin po třídě. / kaštan, list, šípek, oříšky.../

„Co mají společného?“ **Povídání** o podzimu.

**Děti rozdělené na skupiny:** kaštaneky, oříšky... Běhání dle rytmu při *stop* sedne si určená skupina. Při slově podzimní zahrada – sedí všichni.

Všichni hledají ve třídě schovaný list, když ho někdo najde, tiše si sedne.

**Kimova hra:** Snažíme se zapamatovat všechny přírodniny, které jsme si chvíli prohlíželi a které jsou nyní pod šátkem.

**Vyprávění** osobních příběhů k jednotlivým přírodninám.

### 5. vyučovací hodina

**Házíme si s míčem:** kdo chytne, říká: „Jaký je podzim“.

**Běhání dle rytmu:** na heslo: „*prší*“ - stojíme, držíme ruce nad hlavou

„*zima*“ - schoulíme se

„*vítr*“ - sedíme na bobku

Každý má ve třídě schovaný vylišený list. Hledáme.

**Povídání.** „Jaký je můj list.“

**Kresba** listů uhlím.

Kresby listů jsou položeny na zemi, běháme mezi nimi při hesle:

„*prší*“ - udělám nad svým lístkem stříšku.

„*zima*“ - schováme svůj lístek

„*vítr*“ - máváme lístkem

Chodíme mezi listy. *Řízená pantomima*. Děti hrají: brodění listím, hry v listí ...

## **6. vyučovací hodina**

**Téma: Vánoce**

**Komunikační kruh:** „Jak se připravujeme na vánoce.“

Hledáme řetěz ve třídě. Kdo najde, sedá si.

**Hra na babu se záchranou.** Dítě s řetězem, ocasem – čert, chytá ostatní, koho chytne ten „zkamení“, dítě se zvonečkem – anděl, zachraňuje, nad kým zazvoní, ten hraje dál.

Každý hledá svůj oříšek.

Jíme oříšky.

**Hudba:** tanec mezi skořápkami, skořápka na hlavě, na nose ...

Trefujeme se skořápkami do kruhu z řetězu.

## **7.- 9. vyučovací hodina**

**Téma: Čas**

**Hra na babu:** Každý má tři životy, musí se však držet na místě, kde se ho chytáč dotkl.

**Po hmatu** poznáváme budík schovaný pod šátkem.

Hledáme *sluchem* ve třídě ukrytý budík.

Posíláme si budík, *povídáme si*, jaké máme doma hodiny.

**Komunikační kruh:** posíláme si staré hodinky, popisujeme, mluvíme o tom, k čemu používáme hodiny.

Co vás napadne, když se řekne slovo **čas**?

Děti říkají, já zapisuji.

Děti jsou proměňovány v hodiny. Jednotlivě obejdou místnost – rytmický pohyb doplněný zvukem.

Děti *popisují* „Jaké jsou hodiny“.

**Dramatická hra:** Děti sedí, jsou hodinami, které potřebují natáhnout. Dítě v roli

hodináře hodiny natahuje, děti se dávají do pohybu. Další dítě v roli člověka ze sousedství, se snaží děti-hodiny dotykem zastavit. Hra se několikrát opakuje, děti se v jednotlivých rolích střídají.

**Poslech zvukové ukázky:** malé hodinky, velké hodiny.

**Pohyb:** Při signálu bouchnutí do bubínku pohybujeme se, jako velké hodiny. Při cinknutí na triangu se pohybujeme jako malé hodinky.

**Stojíme v kruhu:** Místo po mé pravici je prázdné, stoupne si tam... a promění se v hodiny / s kyvadlem, kukačky .../.

## **10. – 13. vyučovací hodina**

### **Práce s literární předlohou**

**Stroj času:**

**Rytmická cvičení:**

Stojíme v kruhu: -každý udělá akci na 4doby, ostatní opakují.

-každý udělá akci na 2doby a doplní ji zvukem, ostatní opakují.

**Stroj času:** Jeden stojí uprostřed kruhu a opakuje dokola gesto a zvuk. Na signál-cinknutí triangu nad hlavou- se postupně přidávají další, až vznikne *stroj času* z těl dětí, jejich gest a zvuků.

Obměna: Jedno dítě je v roli hodináře, určuje, kdo bude uprostřed a pořadí dětí, které se přidávají. Učitel pak dá signálem – zvuk dřevěného drhla- pokyn, aby se stroj rozbil- děti se poschovávají v učebně, dítě v roli hodináře, děti hledá, cinká jim trianlem nad hlavou a děti se pak vrací zpátky do stroje.

Děti leží na zemi, **poslouchají** vymyšlený příběh, reagují na daná slova, při slově *hodiny* chodí po místnosti a tikají, při slově *čas* skáčou žabáky.

Práce inspirovaná knihou: Vladimír Škutina, *Kde bydlí čas*.

**1. část textu-** Povídáme si v kruhu. „Stalo se někdy, že na Vás neměl nikdo čas?“

Práce ve skupinách. Děti si připravují krátké divadelní etudy na téma: *Kdy na sebe lidé nemají čas*.

**2. část textu-** Děti putují /stejně jako Karin z knihy/ na imaginární věž s hodinami. Žáci putují v zástupu, ve vedení se všichni vystřídají, kdo jde první vymýšlí jakým prostředím se bude putovat a jaké překážky musíme překonávat, všichni pantomimicky opakují.

**3. část textu-**Děti dle literárního příběhu došly na věž. Část dětí dělá *hodinový stroj*, jedno dítě je v roli Karin, volá část textu z knihy, děti postupně vystupují

z hodinového stroje a proměňují se v cokoli, co se mohlo na věži objevit /myš, netopýr, hodinář, upír.../

**4. část textu-** /Karin mluví s hodinářem/, děti si v roli hodináře stoupají na židli a vymýšlí, co je z věže vidět: Na co si lidé museli udělat čas. Vidím: „domy, které lidé postavili; parky, kde si hrají s dětmi....“

Každý předvádí *pantomimicky*, na co by si chtěl udělat čas.

**5. /závěrečná/ část textu-** Práce ve skupinách. Děti připravují etudy na téma: *Kdy si lidé na sebe udělají čas.*

#### **14. – 16. vyučovací hodina**

**Téma: Afrika**

**Povídání v kruhu:** „Kde jste byli nejdál, co Vás tam nejvíce zaujalo?“

**Hra v kruhu:** *Byl jsem v Africe:* Každý řekne větu: „Byl jsem v Africe a tam jsem viděl...“ Každý má za úkol vymyslet, co člověk může v Africe vidět a pantomimicky to předvést. Další, kdo je na řadě řekne a předvede, co jeho předchůdce a přidá svou pantomimu, a tak se pokračuje po kruhu.

**Hra v kruhu:** Každý si vybere jméno afrického zvířete, a tak se bude ve hře jmenovat. Uprostřed stojí „lovec“, který se snaží ulovit /bouchnutím smotanými novinami/ to zvíře, jehož jméno mu určil učitel, aby se ohrožený zachránil, musí rychle říci jméno jiného zvířete. Když je „lovec“ úspěšný, vymění si s „uloveným zvířetem“ místo, když se splete, musí si kleknout před dítě, jehož jméno spletl a to ho třikrát bouchne novinami se slovy: Já nejsem..., já jsem...

Každý předvádí *pantomimicky* africké zvíře, ostatní hádají, o které zvíře se jedná.

**Práce ve skupinách:** Každá skupinka vymyslí tři věty o Africe. Věty si skupiny vzájemně vymění a pantomimicky si je přehrají.

**Putování třídou:** Jsme cestovatelé putující Afrikou, putujeme v zástupu, vůdci se střídají, každý vymýšlí různá prostředí a překážky.

**Společná kresba** afrického pralesu.

## **Příloha č. 5**

### **Příklady příprav na jednotlivé vyučovací hodiny dramatické výchovy**

---

#### **Příprava:**

##### **5. třída**

**Téma hodiny:** V. Škutina, Kde bydlí čas, práce s literární předlohou.

#### **Cíl:**

- rozvoj koordinace pohybu
- Rozvoj schopnosti pohybu v prostoru
- Prohloubení schopnosti spolupracovat ve skupině.

#### **Předmětové výstupy:**

- příprava a realizace dramatických etud
- dramatická práce s textem

**Kompetence:** Komunikativní, občanské, sociální.

**Výukové strategie:** průpravné dramatické hry, práce ve skupinách, předčítání textu, diskuse

#### **Metodický postup:**

V Kruhu - pohyb + zvuk

Hra na babu – hodiny, starý člověk

Četba: 1. část textu

Kruh – otázka: stalo se někdy, že na Vás nikdo neměl čas?

Dramatické etudy na dané téma.

Četba: 2. část textu

Chůze prostorem.

#### **Příprava:**

##### **8. třída**

**Téma hodiny:** Bez domova

#### **Cíl:**

- Spolupráce ve skupinách
- Komunikace
- Vytváření modelové situace

- Jednání v modelových situacích
- Hledání řešení daného problému

**Předmětové výstupy:**

- Živé obrazy
- Příprava a realizace dramatických etud
- Vytváření dramatické postavy
- Jednání za dramatickou postavu

**Kompetence:** Komunikativní, občanské, sociální.

**Výukové strategie:** Práce ve skupině, postava na zdi – brainstorming, diskuse.

**Metodický postup:**

Seznámení s hlavní postavou.

Živé obrazy, jako odpovědi na otázku.

Postava na zdi.

Dramatické etudy – den hlavní postavy.

Dramatické etudy moment, který rozhodl, že skončil Link na ulici.

Jak by se mohla situace změnit.

**Příprava:**

**3. třída**

**Téma hodiny:** V. Škutina, Kde bydlí čas, práce s literární předlohou.

**Cíl:**

- Rozvíjení schopnosti pohybu v prostoru
- Rozvoj pohybové koordinace
- Spolupráce ve skupině

**Předmětové výstupy:**

- Pantomima
- Rozvoj fantazie
- Dramatická práce s textem
- Příprava dramatických etud

**Výukové strategie:** Práce ve skupině, četba textu, diskuse, učitel v roli

**Metodický postup:**

Hra na babu

Kruhu – pohyb + zvuk

Stroj času

Chůze prostorem +hudba

Četba textu

Co mohlo být za hodinovým strojem

Na co si lidé udělali čas.

Dramatické etudy.

Závěr