

Dramatická výchova a její využití v pedagogické praxi

Bc. Lenka Filípková

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka FILÍPKOVÁ**
Osobní číslo: **H09362**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Dramatická výchova a její využití v pedagogické praxi**

Zásady pro vypracování:

Vyhledávání, studium a zpracování odborné tematicky orientované literatury.

Prostudování a zpracování metodiky výzkumu.

Formulace výzkumného cíle, volba výzkumných metod, nalezení vhodných respondentů.

Uskutečnění vlastního výzkumu na základě pedagogického experimentu.

Zpracování dat získaných na základě provedeného experimentu.

Interpretace výsledků výzkumu a vyvození závěrů formulovaných na základě prozkoumání dané problematiky.

Doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4

KOTRBA, T. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Barrister and Principal, 2007. ISBN 80-87029-12-7

GRECMANOVÁ, H. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2

HICKSON, A. Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0

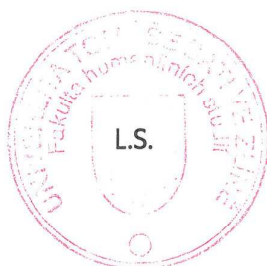
Vedoucí diplomové práce: **Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 17. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

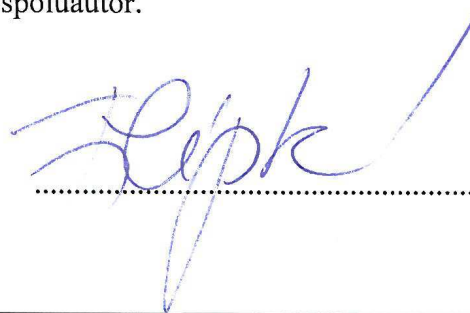
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2012



.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Ve své diplomové práci se zabývám dramatickou výchovou a jejím využitím ve vyučovací proces. V teoretické části své práce se věnuji definici dramatické výchovy. Konkrétně jejím principům, prvkům, cílům a obsahu. V následující kapitole pojednávám o procesu učení. Popisuji zde vyučovací metody, aktivní vyučování, metody a techniky dramatické výchovy. Současně poukazuji na učitelovu osobnost a charakteristiku zvláštností dětí staršího školního věku. V praktické části se snažím za použití metody experimentu najít odpověď na otázku, do jaké míry a za jakých podmínek je možné aplikovat dramatickou výchovu jako vyučovací metodu. Respektive stanovit její vliv na kvalitu získaných poznatků jedince.

Klíčová slova: dramatická výchova, proces učení, aktivní vyučování, osobnost učitele, starší školní věk.

ABSTRACT

In my thesis I deal with drama education and its use within a teaching process. The theoretical part of my thesis is devoted to the definition of drama, namely its principles, elements, objectives and content. Next chapter describes a learning process, specifically teaching methods, active teaching and techniques of drama education. Additionally, I emphasize the teacher's personality and the rarity characteristics of students of older school age.

In the practical part I try – by using the experimental method – to find an answer on to what extent and under which conditions it is possible to apply drama education as a teaching method. In other words, to determine its impact on the quality of the knowledge obtained by each individual.

Keywords: drama education, learning process, active teaching, teacher's personality, older school age.

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ing. Svatavě Kašpárkové Ph.D. za odborné vedení, za její trpělivost, ochotu a podnětné rady. Mé poděkování patří také Základní škole a mateřské škole Podomí. V neposlední řadě děkuji svým rodičům za jejich podporu při mém studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a elektronická verze nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	11
1.1 PRINCIPY A PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	12
1.2 CÍLE A OBSAH DRAMATICKÉ VÝCHOVY	17
2 PROCES UČENÍ	19
2.1 VYUČOVACÍ METODY	21
2.2 AKTIVNÍ VYUČOVÁNÍ	25
2.3 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	30
2.4 UČITEL A JEHO OSOBNOST	34
2.5 CHARAKTERISTICKÉ ZVLÁŠTNOSTI DĚTÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI	39
3.1 CHARAKTERISTIKA ZŠ PODOMÍ.....	39
3.2 CÍL VÝZKUMU	39
3.3 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
3.4 METODY SBĚRU DAT A INTERPRETACE DAT	40
3.4.1 Jednotlivé dramatické lekce	40
4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	55
4.1 SHRNUÍ.....	64
4.2 RESUMÉ PRAKTICKÉ ČÁSTI	67
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Má diplomová práce je věnována dramatické výchově. Zejména jejímu využití v pedagogické praxi. Toto téma jsem si vybrala proto, že jsem měla možnost absolvovat lekce dramatické výchovy, které mě velice zaujaly. Její prvky jsou často využívány k prohlubování psychosociálních dovedností. Mám ovšem za to, že je možné ji efektivně využít i v procesu získávání a uchovávání vědomostí. Svou domněnku jsem si chtěla ověřit prostřednictvím své diplomové práce, kterou jsem zaměřila na aplikaci prvků dramatické výchovy jako vyučovací metody.

Práce je rozdělena na dvě základní části, na část teoretickou a praktickou.

V první kapitole teoretické části se zabývám definicí dramatické výchovy. Konkrétně jejím principům, prvkům, cílům a obsahu. V následující kapitole se věnuji procesu učení. Popisuji zde vyučovací metody, aktivní vyučování, metody a techniky dramatické výchovy. Současně poukazuji na učitelovu osobnost a charakteristiku zvláštností dětí staršího školního věku. Cílem teoretické části mé práce bylo vyhledávání, studium a zpracování odborné, tematicky orientované literatury.

V praktické části jsem pro získání potřebných dat využila metody experimentu. Hlavním cílem práce bylo určit, do jaké míry a za jakých podmínek je možné aplikovat dramatickou výchovu jako vyučovací metodu, respektive stanovit její vliv na kvalitu získaných poznatků jedince.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pro dramatickou výchovu je prioritou lidský svět. Stěžejní jsou vztahy mezi lidmi v minulosti, současnosti či budoucnosti. „*Člověk je pro dramatickou výchovu hlavní entitou, skutečností, k níž se vztahuje.*“ (Marušák, 2008, s. 18)

Jak uvádí Provozník (2008, s. 94), dramatickou výchovu můžeme charakterizovat jako zážitkovou pedagogiku.

Podle Průchy (2003, s. 50) jde o využití prvků a postupů dramatického umění ve výchově a vzdělávání, které podporuje osobnostně sociální rozvoj.

„*Dramatická výchova klade do středu procesu žáka, dítě.*“ (Marušák, 2008, s. 9)

Dramatická výchova je součástí pedagogických věd. Jde při ní nejen o získávání vědomostí a dovedností, ale snaží se postihnout člověka jako celek. V neposlední řadě je dramatická výchova součástí estetické výchovy. Rozvoj osobnostní a sociální úzce souvisí se všemi estetickými výchovami, ale nejbližší má k dramatické výchově. V našich školách jsou zakotveny různé oblasti z estetické výchovy, jako např. výchova hudební, výtvarná, literární, tělesná, ale pouze dramatická výchova zde ještě nenalezla své uplatnění, a přitom je mnohem komplexnější než ostatní. Je také součástí vzdělávacího programu Národní škola a Obecná škola. (Provozník, 1998)

Dramatická výchova představuje podle Mėgrierové (1999, s. 9) pedagogicko-psychologický prostředek, který velmi napomáhá jakémukoli druhu učení.

Uplatnění dramatické výchovy je podle Machkové (1980, s. 18) nejen v mimoškolních činnostech, ale je to i vhodná vyučovací metoda. I Provozník (1998, s. 44) uvádí, že ve škole může být dramatická výchova využívána jako metoda výuky, a to především v literatuře, dějepise, zeměpise apod.

Dramatická výchova je výchovná disciplína, využívající prostředky divadelního umění. Učí prožitkem a vlastní zkušeností, zážitkem. „*Nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.*“ (Provozník, 1998, s. 49)

Dramatickou výchovu nelze chápat podle Procházky (1998, s. 52) jen jako divadlo, ale jde o soubor prvků a metod, které můžeme využít nejen při práci s dětmi. Jejím charakteristickým prvkem je pak proces, který řeší různé situace se skupinou lidí.

Prožitek je prvek, se kterým pracuje dramatická výchova. Jak uvádí Koťáková (1998, s. 36), je těžké prožitek vyjádřit či porovnat, ale dá se zmapovat verbalizováním, tělem či výrazem. Prožívání zahrnuje prvek individuality. To, jak prožívá jeden, nemusí chápat druhý. Dramatická výchova dává možnost porozumět a tolerovat odlišnosti.

„Z perspektivy účastníka (žáka) lze tedy dramatickou výchovu charakterizovat jako učení především přímým prožitkem, vlastní zkušeností při (v) jednání.“ (Provazník, 1998, s. 43)

Dramatická výchova výrazně přispívá k rozvoji postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů. Nejde jí pouze o jednostranné osvojování vědomostí. (Marušák, 2008, s. 9)

I Machková (1980, s. 35) se zmiňuje, že dramatická výchova rozvíjí pozornost, představivost, vnímání, pohyb, řeč, myšlení.

Drama působí i na rozvoj inteligence řečové, zrakové, matematicko-logické, pohybové, hudební, sociální, intrapersonální. (Svobodová, 1998, s. 123)

Dramatická výchova klade důraz na individualitu žáka, který je vnímán jako subjekt procesu se svými potřebami, znalostmi, postoji. *„Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spoluproduci.“* (Marušák, 2008, s. 9)

1.1 Principy a prvky dramatické výchovy

Veverková (in Kalhous, Obst, 2001, s. 128) sděluje: *„Princip je charakterizován jako významný, klíčový zákon, který sjednocuje poznatky do celků. Zákon pak definuje jako všeobecný, nevyhnutelný a opakující se vztah mezi jevy nebo vlastnostmi objektů, kdy změna jedněch vyvolá změnu jiných.“*

Jak uvádí Machková (2007, s. 15 – 17), součástí procesu dramatické výchovy je několik prvků. Těmi jsou rozvoj osobnostní, sociální a hra.

I Bláhová (1998, s. 91) se zmiňuje o tom, že základním principem dramatické výchovy je osobnostně sociální rozvoj.

Za principy dramatické výchovy jsou tradičně považovány tvořivost, činnost, zkušenost, prožitek a hra. (Marušák, 2008, s. 11)

Podle Baudisové (1997, s. 31) je vyjádření pomocí dramatu pro dítě velkou příležitostí k tvořivé činnosti.

Součástí dramatické výchovy je hra, která umožňuje dětem lepší senzomotorický, rozumový či tvůrčí rozvoj. Hra je také nedílnou součástí účasti v sociálním fungování dítěte ve společnosti. Hra je prvek, který nás provází od dětství až do dospělosti. Hra se z našeho života nevytrácí. *„Učinila základ určitému senzomotorickému, rozumovému, řečovému a tvůrčímu naplnění, ze kterého dále člověk čerpá.“* (Kořáková, 1998, s. 9)

Průcha (2003, s. 75) definuje hru jako formu činnosti, kterou se jedinec zabývá po celý život.

„Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání.“ (Mišurcová, 1980, s. 7)

Hra dává možnost změnit všední prožívání, poskytuje dětem radost ze získávání nových možností, prožívání. Hra je výzvou. (Baudisová, 1997, s. 20)

Pomocí hry můžeme rozvíjet mravní, citovou, rozumovou, tělesnou či estetickou výchovu. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004, s. 99)

Podle Mégrierové (1999, s. 11) je hra pro dítě potřebou, vyjadřovacím prostředkem, zábavou a motivací. Spojení těchto čtyř prvků v dramatické hře znamená, že jde o skutečnou výchovu, jelikož učí dítě rozlišovat prostory, využívat své tělo k tvořivosti, rozvíjet představivost, naslouchat, být disciplinovaný, vyjadřovat prožitky, být členem kolektivu.

Maňák (1995, s. 44) uvádí, že didaktickou hru lze využít k učení, jelikož rozvíjí aktivitu, samostatnost, myšlení a je převážně založena na řešení problémových situací.

Didaktické hry podle Skalkové (2007, s. 199) v sobě obsahují pravidla, která se žák učí přijímat a která vedou k dosažení formulovaných cílů.

Při didaktických hrách vstupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjí se převážně rozumové schopnosti. *„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka.“* (Mišurcová, 1980, s. 30)

I podle Machkové (1980, s. 28, 72) je základním obsahovým prvkem dramatické výchovy dramatická hra. Nedílným prvkem jsou ale i mezilidské vztahy.

Mišurcová (1980, s. 131) se zmiňuje, že hra jako výchovný prostředek je nezbytná v životě dětí i dospělých.

Dramatická výchova pracuje s principem hry, jejímž základem je přijetí fikce. Tato fikce umožňuje nahlížet na svět mimo naši reálnou zkušenost. Díky rolové hře může jedinec konat a jednat bez obav. (Marušák, 2008, s. 10)

I Machková (1980, s. 30) zmiňuje, že při dramatické výchově se jedná o fiktivní situace, které mají dvojí význam. Může jít o situace, do kterých se jedinci v reálném životě nedostanou, nebo jde o situace, které jsou měnitelné a návratné; jejich pozitivum tkví v tom, že důsledky jednání nejsou skutečné, a tudíž dávají dětem prostor pro bezpečné jednání.

Pro dramatickou výchovu je typická fikce, která je přejatá z divadla. „*Jde o reálné lidské jednání ve fiktivní dramatické situaci.*“ (Bláhová, 1998, s. 92–93)

Z divadla přejímá podle Bláhové (1998, s. 93) dramatická výchova fikci, dramatický děj, znakovost, princip pravdivosti, čas a prostor. Znakovost lze vysvětlit tak, že každý jev v divadle je použit jednak sám za sebe a současně jako něco jiného, něco co zastupuje.

Podle Bláhové (1997) lze při vyučování využívat velkého množství různých her.

Hra jako výuková metoda dává základ pro získávání pravidel, osvojování si nových rolí, přijetí námětu. „*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.*“ (Kořáková, 1998, s. 32–34)

Dramatická výchova umožňuje pomocí hry uvolnit city jedinců. „*Dramatická výchova uspokojuje citové potřeby.*“ (Machková, 1980, s. 37)

Hry podle Hicksona (2000, s. 16) napomáhají při překonávání zábran, jelikož při hře se jedinci uvolňují, baví, stmeluje se tím kolektiv, stimuluje se představivost. Takto uvolněná atmosféra navíc přispívá k rozvoji efektivní komunikace.

Jankovcová, Průcha, Koudela (1989, s. 112) uvádí, že kognitivní hry rozvíjejí tvořivost, induktivní, deduktivní i divergentní myšlení. Díky nim mohou být žákům předkládány i složitější a obtížnější problémy.

Podle Kořákové (1998, s. 34) existuje dramatická hra v dramatické výchově buď jako samostatný subjekt, který má vlastní specifický charakter dramatické hry, nebo jako metoda zaměřující se na obsah učiva školních vzdělávacích předmětů.

Organizované hry mají podle Hicksona (2000, s. 89) svá pravidla, která umožňují nasměrovat naši energii správným směrem.

I Baudisová (1997, s. 15) se zmiňuje, že dramatická hra je založena na pravidlech. Jde o to, aby jedinec přizpůsobil svou činnost činnosti ostatních.

„Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu- dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl.“
(Marušák, 2008, s. 10)

Podle Koťákové (1998, s. 21) jsou základními rysy hry spontánnost, kreativita, radost ze hry, zaujetí pro věc či opakování.

Hra dává možnost přeměny v něco či někoho jiného, a volně tak nakládat s realitou a vlastními postoji. Také využívá sociální role, čímž umožňuje jedincům převzít role jiných osob, osvojit si nové postoje a vyzkoušet si nové situace. Toto značně přispívá k rozvoji tolerance, jelikož jedinci vidí vlastní postoje a chování očima druhých. (Machková, 1980, s. 28, 38)

Z hlediska sociální psychologie můžeme roli definovat jako systém očekávaného chování, které je ovlivňováno osobností každého jedince. (Koťáková, 1998, s. 15)

Podle Baudisové (1997, s. 19) zní definice role jako soubor schopností, které dítě interpretuje, představuje ostatním.

Při hraní rolí žák přebírá roli, se kterou nemá osobní zkušenost, zná ji pouze zprostředkovaně. Opět hraje sebe sama v jiné roli, ovšem role mu přináší nový pohled na věc, odstup. (Valenta, 2001, s. 38)

Podle Koťákové (1998, s. 13) jsou herním základem reálné prvky, které vycházejí ze situace, spoluhráčů. Jejím prvkem je i schopnost měnit danou skutečnost, vytváří vhodnou půdu pro tvůrčí rozvoj, originalitu a individualitu.

Na rozdíl od těchto pojetí Marušák (2008, s. 9–10) zmiňuje, že základním principem dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. Dítě je zde aktivním spolutvůrcem procesu vyučování. Při činnosti tak žáci uplatňují své zkušenosti a zároveň získávají zkušenosti nové. Touto činností poté vzniká zážitek. Zážitky jsou pro nás nesmírně důležité, jelikož nám umožňují na základě těchto zážitků uchopit nové a pracovat s ním.

Mimo klasické principy můžeme jako prvek dramatické výchovy uvést i znalost. Tím, že jedinec prožije určitou situaci, může ji pochopit a následně procítit. A pokud si člověk něco prožije, lépe si to ukládá v mysli. (Clark, 2008, s. 20)

Podle Provazníka (1998, s. 67–68) jsou základními principy dramatické výchovy improvizace a interpretace. Jejich výklad je nejednoznačný. Zmiňuje se, že podle něj je improvizace mechanismus, který je hlavním zdrojem činnostního učení tohoto oboru.

I Marušák (2008, s. 10) uvádí, že dalším principem dramatické výchovy je improvizace.

Současné pojetí dramatické výchovy je založeno na improvizaci a usiluje o všeobecný rozvoj osobnosti jedince a jeho začlenění do společnosti. „*Dnes však už nejde jen o osvojování vědomostí a o způsoby chování, ale o formování celé psychiky člověka, o vytváření vyvážené, rozvinuté a do společnosti plně zapojené osobnosti, schopné aktivního jednání a tvořivého sebeuplatnění.*“ (Machková, 1980, s. 18)

Pojem improvizace je jev, princip, mechanismus, na kterém funguje většina aktivit v dramatické výchově. Jde o mechanismus, jehož princip je ve volném jednání, kde jsou nastolená pravidla a jedinec či skupina tu hledá řešení úkolu. (Provazník, 1998, s. 69–70)

„*V improvizaci se dítě nebo mladý člověk setkává se skutečně vzniklou obtíží, kterou musí překonat a vyřešit, a to aktivně, to znamená rozhodnout se, jak reagovat.*“ (Machková, 1980, s. 86)

Improvizace podle Machkové (1980, s. 86, 102) umožňuje dětem, aby si osvojily normy, aby k nim došly vlastním prožitkem. Jde o volné objevování světa. Má také výrazný vliv na rozvíjení tvořivosti. S improvizací úzce souvisí interpretace, kterou lze definovat jako výklad díla, reprodukci díla pomocí výrazových prostředků.

Podle Bláhové (1996, s. 49) jde o předvedení určitého díla, které se jedinec snaží předat divákovi.

1.2 Cíle a obsah dramatické výchovy

Podle Průchy (2003, s. 29) lze cíl výchovy chápat jako ideál vlastností a dovedností, které lze získat výchovou.

Cíle dramatické výchovy vychází podle Provazníka (1998, s. 60–61) z obecných cílů pedagogiky a didaktiky. Cílem dramatické výchovy by měl být jedinec, který se stane:

1. Člověkem orientujícím se v sobě i ve světě.
2. Člověkem kompetentním, který je schopný aktivně využívat poznatků.
3. Člověkem schopným seberozvíjení a adaptace, připraveným na změnu.
4. Člověkem uvědomujícím si své možnosti.

„Tím, že je dramatická výchova založena především na učení prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, je schopna lépe než jiné předměty plnit cíle druhého okruhu, včetně akcentu na mravní aspekt výchovy.“ (Provazník, 1998, s. 63–64)

Cíle dramatické výchovy jsou podobné jako obecné cíle výchovy. Cílem může být člověk orientující se nejen v sobě samém, ale i ve světě. (Procházka, 1998, s. 62–63)

Významnou roli v procesu vyučování hraje podle Skalkové (1971, s. 73, 76) cíl činnosti. Znalost cíle, kterého chceme dosáhnout, žáky usměřňuje, umožňuje jim lépe si zorganizovat vlastní práci; žáci se s ním lépe ztotožní, obsahuje-li motivační prvek.

Cíle výuky podle Maňáka (1995, s. 13) jsou odvozeny z hodnotové soustavy společnosti. Pedagog je povinen sledovat současné potřeby a reagovat na ně.

Podle Machkové (2007, s. 18–19) cílem může být nejen rozvoj osobnosti, tvořivosti, ale také vedení jedince k samostatnosti.

Maňák (1995, s. 13) uvádí, že cíle nepůsobí automaticky, ale mají návaznost na subjekt výchovy.

Cíle nám napomáhají, jakým směrem se ubírá učení, co by se mělo učit, je i kritériem úspěšnosti učení. Při definici cílů nám jde především o všestranný rozvoj jedince. Znalost je pro nás prostředek, díky kterému zvyšujeme efektivitu vyučování. (Kasíková, 1997, s. 43- 44)

Machková (1980, s. 22, 29, 31) uvádí jako cíle dramatické výchovy začlenění jedince do společnosti, všestranný rozvoj jedince, socializaci jedince. Cíle dramatické výchovy tedy jsou:

1. Rozvoj osobnosti jako celku – mravní, estetický, rozumový, tělesný.
2. Praktické osvojování sociálních rolí.
3. Rozvoj skupinové dynamiky a mezilidské interakce.
4. Rozvoj komunikace.
5. Aktivní účast jedince na kulturním životě.
6. Rozvoj tvořivosti.

Dramatická výchova především pracuje s tvořivostí, která podmiňuje děti k hledání nových souvislostí, postupů. (Marušák, 2008, s. 11)

Prvky a struktura dramatické výchovy podle Provazníka (1998, s. 50–54) obsahují 3 roviny:

1. Jazyková rovina – týká se prezentace, kterou je třeba chápat tak, že aktér dramatické akce poskytuje konkrétní skutečnosti a pracuje s nimi. Jde tedy o schopnost koncentrace, schopnost smyslového vnímání, představivosti, fantazie, pohybového vyjadřování, paměti, jazykových dovedností, tvořivosti. Součástí této roviny je jednotlivec, skupina, situace, prostor, zvuk.
2. Tematická rovina – její podstatou je přeměna, během níž jednotlivci i skupiny vstupují do procesu dramatické výchovy a stávají se někým či něčím jiným, než ve skutečnosti jsou. Sem patří postavy, děj a prostředí.
3. Kompoziční rovina pracuje s tvarem, „*v níž elementy a postupy prvních dvou vrstev vytvářejí strukturu, která má svou dominantu, vycházející z pedagogova záměru.*“ (Provazník, 1998, s. 54)

Podle Machkové (1980, s. 33 – 34) je obsahem dramatické výchovy:

1. Člověk a jeho vztahy k prostředí – objevování vlastních vnitřních zdrojů, obohacování se vlivy prostředí, rozvoj empatie.
2. Divadelní umění, literatura a její vliv na jedince.

2 PROCES UČENÍ

Vyučovací proces je podle Kořínka (1984, s. 64) jednota činnosti učitele a činnosti žáků, tedy interakce mezi nimi, která je zaměřena na všestranný rozvoj osobnosti jedinců.

Jak uvádí Kašpárková (2001, s. 9), existují v pedagogice a psychologii různé koncepce, které vysvětlují podstatu učení.

„Podstatným úkolem vyučovacího procesu je vést žáky cílevědomě od toho, co je dáno bezprostředně smyslovým poznáním skutečnosti, k stále hlubšímu poznávání přírodních i společenských jevů na úrovni racionálního poznání. To znamená pronikat do podstaty jevů, odhalovat jejich vzájemné vztahy a souvislosti, chápat zákony, tedy pojmový odraz skutečnosti.“ (Skalková – Procházková, 1965, s. 121)

Při procesu učení do hry vstupuje celá řada faktorů: emocionální a motivační oblast, sociální oblast, osobnost jedince, oblast čítí, vnímání, senzomotorická oblast a další. (Mareš, 1998, s. 46)

„Informační exploze vyžaduje, aby se výuka zaměřovala na pečlivý výběr učiva, aby se žáci učili v záplavě informací se orientovat, výběrovým způsobem je zvládat, ale hlavně aby se učili učit.“ (Maňák, 1995, s. 13)

Pod pojmem vyučování rozumí Jankovcová, Průcha, Koudela (1989, s. 11) systematickou a cílevědomou výchovně-vzdělávací činnost učitele, která vede k osvojování vědomostí, schopností, dovedností v součinnosti s rozvojem charakterových vlastností.

Jak uvádí Petty (1996, s. 12–14), nepamatují si žáci přesně to, co jim učitel říká, ale vytváří si vlastní verzi sdělovaných poznatků. Z toho vyplývá, že učení je aktivní proces. Žáci potřebují pracovat s novými informacemi a myšlenkami a přetvořit si je tak, aby učivo pochopili osobní formou. Dobrých výsledků žáci dosáhnou, pokud předávané informace budou umět používat, aktivně procvičovat, pouhý výklad nestačí. Nejlépe si věci zapamatujeme, pokud si je vyzkoušíme, pouhé poslouchání je nedostačující. *„Učení bez pochopení je povrchní – ale dochází k němu častěji, než bychom si mysleli.“* (Petty, 1996, s. 12, 14, 23)

„Učení pomocí napodobování je jedním z hlavních druhů učení ve škole i mimo ni, protože se jedná o vynikající způsob, jak se správně naučit všem detailům dané dovednosti.“ (Petty, 1996, s. 25)

Významným předpokladem efektivního učení je motivace. Umět správně motivovat žáky k práci je důležitá dovednost pro každého učitele. S motivací musí umět učitel pracovat a měl by ji brát v potaz již při přípravě vyučovací hodiny. (Sitná, 2009, s. 18)

Motivace je důležitý faktor i podle Pettyho (1996, s. 15, 17, 40 – 41), podle nějž by žáci měli být motivováni touhou po úspěchu a nikoliv strachem z neúspěchu. Výsledky učení se dále spíše dostavují postupným opakováním.

Mezi nejběžnější motivy, proč se žáci chtějí učit, patří podle Pettyho:

1. Naučené se mi bude k něčemu hodit.
2. Důležitost kvalifikace, kterou získám studiem.
3. Úspěch a dobré výsledky zvyšují sebevědomí.
4. Při dobrých známkách získám pozornost spolužáků a učitele.
5. Bez učení, následují nepříjemné důsledky.
6. Probuzení zájmu.

Jak uvádí Mojžíšek (1988, s. 46 – 49), patří do procesu učení také vyučovací zásady:

1. Zásada aktivity – aktivizující metody.
2. Zásada názornosti – rozvoje smyslových prožitků.
3. Zásada výchovnosti – tak, aby metoda působila i na mravní stránku jedince.
4. Zásada přirozenosti.
5. Zásada soustavnosti a postupnosti.
6. Zásada trvalosti.
7. Zásada spojení teorie s praxí.
8. Zásada individuálního přístupu.

„Didaktické zásady lze definovat jako obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.“ (Kalhous, Obst, 2001, s. 268)

2.1 Vyučovací metody

Vyučovací metodu chápeme jako způsob dosahování cíle, jinými slovy jde o cestu k poznání. (Mojžíšek, 1988, s. 9)

Podstatou metod vyučování je podle Kořínka (1984, s. 121) organizovaný způsob činnosti žáka, která ho směřuje ke zvládnutí obsahu vzdělání.

Maňák (1995, str. 13) uvádí, že by se měl klást větší důraz na rozvoj samostatného myšlení a tvořivosti a tomu se musí přizpůsobit i vyučovací metody.

Výběrem metod se zaměřujeme na plnění výchovně-vzdělávacích cílů. (Kořínek, 1984, s. 121)

Existuje celá řada výukových metod. Jejich široká škála umožňuje pružně reagovat na celou řadu problémů, na které lze při výuce narazit. (Petty, 1996, s. 113)

Vyučovací metoda by měla být ekonomická, výchovná, měla by být založena na samostatnosti a tvořivosti a má být přirozená. (Mojžíšek, 1988, s. 38–39)

Vyučovací metody by měly být vybírány a používány na základě účelovosti. Je nutné nejprve znát účel hodiny a na tomto základě vybírat vhodné metody. (Petty, 1996, s. 111)

Neefektivní a zastaralé vyučovací metody podporují pasivitu žáků. „*Naopak pestré vyučovací metody společně s pozitivní motivací se projevují ve zvýšení zájmu žáků o vyučování a získávání nových informací a vedou k jejich aktivní účasti na výuce.*“ (Sitná, 2009, s. 14)

Podle Mojžíška (1988, s. 23, 40–43) je účinnost vyučovací metody dána respektováním podmínek výuky a výchovy a realizací cílů dané metody. Hlavním činitelem, který ovlivňuje kvalitu výukové metody, je učitelova osobnost. Dále je ovlivněna obsahem vyučování, svou náročností, věkem žáků.

Jak uvádí Petty (1996, s. 34–38) je vyučovací proces dvousměrný, tedy funguje na bázi učitel – žák a opačně. Pokud je komunikace jednosměrná, dochází k tomu, že žák nemá možnost klást doplňující otázky nutné k pochopení či učitel nemá zpětnou vazbu od žáků, že látce porozuměli. Mezi překážky v komunikaci můžeme řadit přílišnou náročnost či nenáročnost práce, odbornou terminologii, slovní zásobu, prostředí, specifické poruchy učení žáků, malá očekávání či strach z neúspěchu, osobnost učitele.

Mojžíšek (1984, s. 15–16) se zmiňuje o dalších faktorech, které ovlivňují vyučovací hodinu. Jedná se o obsah výuky, typ školy, osobnost žáka, osobnost učitele, školní řád, cíl vyučování, výukovou metodu, materiální podmínky, třídní kolektiv a další.

Maňák (1995, s. 26–32) uvádí základní fáze výuky:

1. Motivaci – slouží ke zvyšování efektivity činnosti žáků, podněcuje chování jedinců.
2. Expozici – jde o zprostředkování poznatků a jejich osvojování.
3. Fixaci – v této fázi se sleduje upevňování již osvojených poznatků a dovedností. Realizuje se především formou opakování a cvičení.
4. Diagnózu – tato fáze v sobě zahrnuje zkoušení, procvičování, hodnocení.
5. Aplikaci – v této fázi dochází k užívání získaných vědomostí a dovedností. Od abstrakce ke konkrétnosti.

Žáci v procesu učení získávají poznatky přímo – slovem, zprostředkovaně – činností, experimentem. (Mojžíšek, 1988, s. 73)

Pro získání dovedností je třeba podle Pettyho (1996, s. 20) respektovat následující požadavky:

1. Vysvětlení – pro získání důležitých informací a pro pochopení, proč se činnost provádí.
2. Ukázka – ukázky správného postupu, aby si žáci osvojili způsob, co se po nich žádá a jak to vykonat.
3. Činnost – procvičování.
4. Oprava a kontrola.
5. Aktivní opakování – rekapitulace látky.
6. Testování – zkouška zapamatování si v reálných podmínkách.

Maňák (1995, s. 19–21) rozlišuje typy výuky na následující:

1. Informativní – jde o předávání informací učitelem.
2. Heuristická – podstatou je výzkumná činnost žáků řízená učitelem. Tento typ je orientován na samostatnou aktivitu žáků.
3. Produkční – dominantu tvoří praktická činnost.
4. Regulativní – jde o řízené aktivity žáků pomocí programů, počítačů.

Výukové metody podle Pettyho (1996, s. 114–117)

1. Výklad – je didaktická metoda, slovní vyjadřování a sdělování informací, při níž je ve středu dění učitel. Jde o nejčastěji využívanou vyučovací metodu. Mezi nevýhody této metody můžeme uvést absenci zpětné vazby, předpoklad ukázněnosti žáků, neaktivnost žáků, stejné tempo pro všechny, nízká hladina soustředěnosti žáků. Jako výhody pak můžeme uvést nenáročnost přípravy a pomůcek, může nadchnout, rychlost metody.
2. Demontrace=napodobování – jde o praktickou metodu, jak se s problémem poprat. Jde o seznámení žáků s příkladem správného provedení úkolu, o ukázkou. Učení příkladem je účinný a podnětný způsob práce se žáky, který jim dává prostor pro to, co by měli umět.
3. Procvičování – jde o korigovanou praxi.

Dělení metod podle Mojžíška (1988, s. 62–66, 76–79, 197, 203–209):

1. Podle počtu žáků ve třídě:
 - a. Metody hromadného vyučování, kolektivní.
 - b. Metody skupinového vyučování.
 - c. Metody individuálního vyučování.
2. Podle logického postupu:
 - a. Induktivní metody.
 - b. Deduktivní metody.
 - c. Analytické metody.
 - d. Syntetické metody.

3. Podle charakteru zdroje informací:
 - a. Metody slovní.
 - b. Metody názorné.
 - c. Metody pracovní.
4. Metody monologické – přednáška, vyprávění, popis, instrukce.
5. Demonstrační metody.
6. Metoda pozorování.
7. Pracovní metody – laboratoře, práce jako vyučovací metoda.
8. Herní metody – námětová hra, inscenace, dramatizace.
9. Autodidaktické metody – práce s knihou, práce v laboratoři, samostudium.
10. Metody hodnocení a klasifikace – písemné a grafické zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy.
11. Motivační metody.
12. Fixační metody – opakování pomocí otázek a odpovědí, diktáty, memorování, hra, kresba.

Maňák (1995, s. 34 – 35) dělí základní vyučovací metody:

1. Z hlediska typu poznatků na metody:

- a. Slovní:
 - monologické,
 - dialogické,
 - písemné práce,
 - práce s knihou.
- b. Názorně demonstrační:
 - pozorování předmětů,
 - demonstrace,
 - předvádění předmětů,
 - projekce.
- c. Praktické:
 - nacvičování pohybových a pracovních dovedností,
 - laboratorní práce,

- pracovní činnost – dílny,
- výtvarná činnost.

2. Z hlediska aktivity žáků na metody:

- a. Sdělovací
- b. Samostatné práce
- c. Výzkumné

3. Z hlediska myšlenkových operací na postup:

- a. srovnávací,
- b. deduktivní,
- c. induktivní,
- d. analyticko-syntetický.

2.2 Aktivní vyučování

„Podstatou aktivizujících metod je plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 29)

Žák není při aktivním vyučování pouze pasivním příjemcem informací, ale je centrem veškerého dění a podílí se na procesu vzdělávání. (Sitná, 2009, s. 9)

Principem aktivního sociálního učení je skupinové řešení problému. (Bratská, 1992, s. 14)

Skalková (1971, s. 9) definuje aktivitu žáků, jako rozvíjení praktické a teoretické činnosti.

V moderním vyučování představuje tvořivá výuka základní rys rozvoje teorie a praxe. (Lokšová, 2003, s. 9)

Bratská (1992, s. 78) uvádí, že vyučování vedené pouze verbální formou, které po žácích vyžaduje jen pasivní zprostředkování vědomostí, se jeví jako méně efektivní. Mnohem účinnější je výchovně-vzdělávací proces, jehož podstatu tvoří aktivní a tvořivý přístup všech účastníků.

Aktivní učení je soubor postupů a procesů, při nichž žák aktivně přijímá nové informace, ty dále zpracovává a pak přenáší do svých poznatků a dovedností. (Sitná, 2009, s. 9)

„Každý žák při aktivizujících metodách získává víc prostoru pro své vlastní sebeutváření.“
(Maňák, 1995, s. 43)

„Předpokládáme, že aktivní činnost žáků ve vyučování ovlivňuje nejen vzdělávací, ale i výchovnou účinnost vyučování. To znamená, že přispívá k realizaci takového vyučování, v němž se dosahuje organického spojení mezi získáváním vědomostí i dovedností a utvářením vlastností osobnosti.“ (Skalková, 1971, s. 127)

Hickson (2000, s. 13–14) na rozdíl od našich autorů používá termín akční metody místo aktivizujících metod. Podle něj se akční metody využívají při skupinové terapii pro zjištění problémů či k zaujetí skupiny do aktivní činnosti. Tyto metody umožňují vidět naše myšlenky v akci. Místo pouhého mluvení o věcech, umožňují akční metody předvést / pohlédnout na problematiku z mnoha stran a úhlů. Akční metody umožňují myslet koncepčně. A to za pomoci zapojení smyslů (zrak, sluch, pohyb a podobně). Jsou vhodnou formou komunikace, která umožňuje nově vyjadřovat pocity, myšlenky a potíže. Zábavnou formou nás posouvají vpřed. Akce lépe napomáhá učení, myšlení, soběstačnosti, jelikož pokud nás něco baví, lépe se při tom naučíme něčemu novému. Akční metody jsou značně flexibilní a nevyžadují nákladné vybavení či pomůcky.

Aktivizující metody výuky podle Maňáka (1995, s. 42) v různé míře podněcují k zájmu o učení, podporují prožívání, jednání, rozvíjí tvořivost, samostatnost, flexibilitu.

„Aktivizující metody zvyšují účinnost výuky také tím, že mění postoj žáka k učivu.“ (Jančovicová, Průcha, Koudela, 1989, s. 30)

I Skalková (1971, s. 9) uvádí, že aktivizující situace ve výuce podporují iniciativu, samostatnost.

„Akční metody jsou rozmanité a snadno se přizpůsobují různorodým potřebám.“ (Hickson, 2000, s. 15)

Aktivizující výukové metody jsou podle Lokšové (2003, s. 119) zaměřeny na praktickou činnost žáků a rozvíjejí tvořivost. Tyto metody mohou být využity při výchovných situacích, lze je také využít při řešení různých životních situací, konfliktů.

„Metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky.“ (Sitná, 2009, s. 9)

Struktura při využití akčních metod ovšem neznamená, že učitel či lektor vnucuje ostatním svůj způsob práce a své myšlenky, pouze sleduje odchylky od tématu, vytváří vhodný prostor a napomáhá při hledání řešení. Pro využití akčních metod je důležitý hlavně prostor. Akční metody jsou vhodné pro jakoukoliv věkovou skupinu či pro jakékoliv sociální podmínky. (Hickson, 2000, s. 14 – 15, 155)

„Všechny aktivizující metody výuky využívají vnitřní motivaci, tj. individuální pohnutky k učení vyplývající z vlastního zájmu o daný jev (učivo), jde o řešení problému kvůli němu samému.“ (Maňák, 1995, s. 43)

Při využití aktivizujících výukových metod se z učitele stává partner žáků. Neztrácí pozici organizátora, ale vedle toho se stává poradcem či průvodcem žáků. (Sitná, 2009, s. 52)

V moderním výchovném procesu je výrazným činitelem rozvoje osobnosti jedince tvořivost. K formování tvořivosti u dětí přispívá koncepce tvořivého vyučování. Tvořivé vyučování je komplex tvůrčích aktivit učitele a žáků v edukačním procesu, jehož cílem je kreativizace učiva, prostřednictvím tvůrčích prostředků, jehož výstupem jsou nové, užitečné řešení úloh žáka či skupiny. *„Tvořivé vyučování rozvíjí především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.“* (Lokšová, 2003, s. 7, 9, 76 – 77)

Jak dále uvádí Lokšová (2003, s. 16), je tvořivost proces, jehož výsledkem je určitý produkt; tento proces i produkt zpětně ovlivňují člověka.

Tvořící proces má 4 fáze:

1. Přípravná – je téma vhodné na zpracování?
2. Inkubační – přemýšlení o tématu.
3. Iluminační – jde o inspirační fázi, kdy se vynořuje řešení.
4. Ověřovací – ověření správnosti, realizace nápadu a propojení s praxí.

Poincaré (in Plechačová, Bakalář, 2000, s. 127) uvádí, že fáze tvůrčího procesu se prolínají a vzájemně podmiňují.

„Účastníci používající akční metody ve skupinách získají větší sebedůvěru i smysl pro skupinu, pocítí, že jsou schopni zkoumat pojmy a různá témata a problémy a aplikovat získané

dovednosti s cílem lépe porozumět potenciálním možnostem překonání svých konkrétních problémů.“ (Hickson, 2000, s. 15)

Moderní aktivní vyučovací metody podle Sitné (2009, s. 49–113) jsou především založeny na skupinové práci. Jejich výhodou je využívání kooperace mezi žáky, kteří jsou rozděleni do stejně velkých pracovních skupin. Mezi skupinové vyučovací metody patří: brainstorming, hraní rolí, diskuse, případová studie, mentální mapa a podobně.

1. Brainstorming – jednoduchá vyučovací metoda, která umožňuje intenzivní soustředění se na učivo, umožňuje přesné vyjadřování, a tím přispívá ke komunikaci, posiluje sounáležitost se skupinou.
2. Hraní rolí – pomocí této metody mají žáci možnost uplatnit teoretické poznatky v praktických činnostech. Jde zde o schopnost vcítit se a zároveň co nejlépe přehrát dosavadní znalost.
3. Diskuse – je to základní způsob komunikace mezi lidmi. Jde o verbální prosazování zájmů skupin. Diskuse umožňuje podle Jankovcové, Průchy, Koudely (1989, s. 35) přímou komunikaci mezi lidmi pomocí výměny představ a názorů.
4. Případová studie – tato metoda spočívá ve skupinovém řešení připraveného případu, který může být skutečný nebo simulovaný.
5. Mentální mapa – jde o grafické znázornění myšlenek a pojmů v souvislostech. Přenášá verbální stránku do vizuální podoby.

Metody dle Lokšové (2003, s. 119):

1. Případová studie – žáci dostanou popis situace, která se stala, a mají ji vyřešit. Žáci kladou otázky, které jim mohou pomoci při řešení.
2. Inscenační metoda – jde o dynamickou metodu, jejíž podstata spočívá v inscenování nebo hraní určitých rolí, situací. Žáci si tak mohou vyzkoušet různé způsoby reakcí a vnášejí do nich vlastní postoje a zkušenosti. Při inscenačních metodách jde i podle Jankovcové, Průchy a Koudely (1989, s. 30) o hraní zvolených či přidělených rolí. Hlavním cílem těchto metod je ovlivnit postoje žáků a pomocí přímého jednání jim umožnit i emotivní zážitek, který přerůstá ve zkušenost.

3. Simulace – je podobná inscenaci. Její podstatou je simulování reálných situací ze života.
4. Didaktické hry – do vyučování se zapojuje hra se stanoveným učebním cílem.
5. Dramatizace – ta umožňuje žákům kvalitněji prožít, zapamatovat si a pochopit učební obsah. Vrána (1946, s. 290) uvádí, že dramatizace konkretizuje učivo, a tím slouží k jeho lepšímu pochopení, jelikož o něj vzbuzuje zájem. Dramatizace je zdroj rozvoje představivosti, tvořivosti, ujasnění. Žáci při ní využívají svých zkušeností. Nejenže je dramatizace vhodná k rozvoji učiva, navíc rozvíjí stránku estetickou a sociální.
6. Projektová metoda – při ní jsou žáci vedeni ke komplexnímu řešení problému.

Mojžíšek (1988, s. 152–153) označuje jako vhodnou metodu aktivního vyučování hru. U menších dětí tvoří součást hry i hračka, u starších žáků je vhodnější využít námětové a inscenační hry. Žáci si díky svému jednání nacvičují různé situace, a získávají tak nové zkušenosti.

Dělení didaktických her podle Jankovcové, Průchy, Koudely (1989, s. 100): krátkodobé, dlouhodobé, podle místa trvání, vědomostní, intelektové, pohybové.

„Ve všech kulturách jsou hry důležitou součástí vývoje člověka.“ (Hickson, 2000, s. 16)

2.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Jak uvádí Marušák (2008, s. 14), umožňují metody dramatické výchovy vtáhnout celou osobnost žáka do procesu, umožňují tvořit, prožít, reflektovat, sdílet a berou ohled na potřeby jedinců.

Podle Provozníka (1998, s. 73, 76) je výběr metod nejdůležitějším faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Základní skupinu tvoří hry. Hra má pravidla, která musí ostatní účastníci přijmout.

Hra je typickou činností, která je charakteristická pro dětské období. Může být volná (dobrovolná činnost dítěte), záměrná (vedená dospělým) či hra s pravidly. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004, s. 99)

Didaktická hra je spontánní činnost, která sleduje didaktické cíle. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 48)

Procházka (1998, s. 73, 79) uvádí, že hlavní metodou dramatické výchovy je hra. Mezi další můžeme zařadit diskusi, dialog, řešení problému, učitele v roli a další.

Pojem hry Jankovcová, Průcha, Koudela (1989, s. 99) definují jako: „*soubor seberealizačních aktivit jedinců a (nebo) skupin, které jsou vázány danými (smluvenými) pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek.*“

Hra jako výuková metoda dává základ pro získávání pravidel, osvojování si nových rolí, přijetí námětu. Má také podle Kořákové (1998, s. 32–33, 37–39) svou strukturu:

1. Expozice – jde o objasnění okolností, za kterých bude děj probíhat. Jedná se o společný vstup do hry s vymezením pravidel.
2. Akce – jde o první prostor, ve kterém se žáci samostatně rozhodují.
3. Kolize – oblast, kde dochází ke střetu, k nedorozumění. Nastolování alternativních variant řešení.
4. Vrchol – očekávání řešení. Emotivní část hry, kdy není ještě rozhodnuto.
5. Peripetie – rozvolňování děje. Oblast, která nabízí další možnosti řešení.
6. Katastrofa, katarze – rozuzlení. Reflexe dětí a učitele, porozumění pocitům.

Metody dramatické výchovy nemusejí být vždy vhodným nástrojem výuky. Mohou však být také zpestřením či motivací výuky. (Marušák, 2008, s. 19)

Jankovcová, Průcha, Koudela (1989, s. 99) uvádí, že herní situace mají pro pedagogiku velký význam a lze je využít v každém vyučovacím předmětu s ohledem na aktuální didaktický cíl, jelikož zvyšují zájem o učivo.

V dramatice se setkáváme s řadou výukových metod, jako jsou diskuze, vyprávění, výklad, rozhovor či přednáška. (Provozník, 1998, s. 76)

Bláhová (1998, s. 95–103) tyto metody a techniky dělí:

1. Expozice – drama musí mít úvod, který poskytuje základní informace, nabízí podněty a měl by mít v sobě zárodek problému, konfliktu.

Expozice obsahuje následující techniky:

- Uvedení textem – vyprávění, dopis, četba.
- Uvedení výtvarnými technikami – kresba, obraz, karikatura.
- Uvedení reálnými předměty.
- Uvedení učitelem v roli.

2. Vytváření kontextu – podstatou je dotváření předchozích i nových informací. Může být zaměřena na posílení situace, upřesnění postav, času, příběhu.

Techniky vytváření kontextu:

- Brainstorming – spontánní sdělování myšlenek, nápadů, asociací. Nápady se zpracovávají a hledá se nejlepší řešení.
- Domýšlení děje – obdoba brainstormingu.
- Domýšlení postav – pomocí znaků, živých obrazů, rekvizitami kresbou.

Živý obraz – jedinci jsou v prostoru a pomocí svých postojů vyjadřují situaci či vztah k dané situaci. (Bláhová, 1998, s. 97)
- Rozhovor s hlavní postavou – k získávání informací, se kterými se dále pracuje.

- Horká židle – osoba sedící na židli pravdivě odpovídá na otázky skupiny, které souvisí s jeho rolí.
 - Role odborníka – technika, která aktérům dává možnost rozhodovat o problematice, ale zároveň vyžaduje jisté znalosti.
 - Časový úsek ze života hlavní postavy – tato technika přibližuje části ze života hlavní postavy. Umožňuje návrat do minulosti.
3. Metoda hry v roli a metoda simulace – hra v roli je převzetí role někoho jiného ve svém osobním pojetí. Jedinci se mohou vžít do situace druhých a hledat řešení. Simulace je přenesení sebe sama do fiktivní situace. Tyto metody umožňují spontánně a svobodně jednat bez obav z postihu.

Techniky rolí a simulace:

- losování postav,
 - vlastní výběr role,
 - pomocí loutky či rekvizity.
4. Metoda řešení krizového okamžiku – kdy je třeba brát zřetel na bezpečnost aktérů, sledovat stav, který je nad možností hráčů.

Techniky řešení krizového okamžiku:

- převyprávění přečtení krizového okamžiku;
 - využití zvuku, loutky, rekvizity;
 - simulace – zkoumání vlastních pocitů.
5. Metoda řešení dramatického konfliktu – učí hledat řešení a formuje postoje a názory.

Techniky:

- Názorové spektrum – jedinci se rozmístí na pomyslné přímce mezi dvěma různými názory.

- Vnitřní hlasy – hlavní postava prochází uličkou mezi spoluhráči, kteří jí sdělují své pocity a názory. Všichni se tak mohou k problematice vyjádřit a tím ovlivnit rozhodnutí postavy.
- Živý obraz.
- Zpomalený film – umožňuje posunovat děj a ten dále rozehrávat. Zastavování a diskuze tak zamezuje, aby byl přehlédnut důležitý detail.

6. Metody vedení a řízení dramatu.

Techniky:

- Boční či souběžné vedení – učitel řídí hru zvenku pomocí námětů, přerušování hry, poskytnutím informací.
- Vedení zevnitř – učitel v roli.

7. Metody a techniky reflexe a hodnocení – reflexe je sdělení pocitů a prožitků a hodnocení zhodnocuje kvalitu prožitého.

Techniky:

- Volná reflexe – spontánní vyjadřování pocitů ústně, písemně, výtvarně.
- Řízená reflexe.

Dramatická výchova, uplatnění jejich metod a technik s sebou přináší řadu faktorů, na které je potřeba brát zřetel. Často se uvádí časová náročnost vedení lekcí jako problém s dramatickou výchovou. Jak uvádí Marušák (2008, s. 15–17, 24, 30), tvorba dětí je náročnější na čas. Avšak pedagogové mohou využít pouze některou z metod, jednotlivou aktivitu jako zpestření výuky. Také lze rozsáhlé bloky rozdělit do menších lekcí. Díky rámcovému vzdělávacímu programu lze využívat propojení učebních celků. Pokud si je navíc pedagog vědom časových limitů, může při přípravě lekce s tímto omezením počítat a přizpůsobit onu lekci. Dalším omezením mohou být nevyhovující prostory, které současně s časem bývají překážkou v procesu dramatické výchovy. S touto překážkou se však také dá pracovat. Počet dětí ve skupině je také určujícím faktorem pro výuku pomocí metod dramatické

výchovy, ovšem tento faktor nevylučuje toto využití. Velká skupina pouze klade větší nároky na organizaci výuky. Důležitým faktorem, který ovlivňuje vhodnost dramatické výchovy je bezpochyby osoba pedagoga. Pro tento proces je důležité, aby pedagog byl kompetentní. Ne všichni pedagogové mají osobnostně sociální předpoklady pro uplatňování metod dramatické výchovy. Ovšem učitel, který je otevřený myšlenkám dramatické výchovy, může začínat od méně náročných metod a postupně získávat zkušenosti na tomto poli a prohlubovat své znalosti.

2.4 Učitel a jeho osobnost

Hlavním činitelem, který ovlivňuje kvalitu výukové metody, je učitelova osobnost. (Mojžíšek, 1988, s. 40)

Učitel podle pedagogického slovníku je „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, 2003, s. 261)

Podle Grecmanové (2002, s. 164, 167, 186) je učitel iniciátorem výchovného procesu. Přichází s podněty, dává nové možnosti, usměrňuje učení. Učitel je nejen subjektem, ale i objektem výchovy.

Učitel je výrazná osobnost, která formuje a utváří osobnosti žáků a měl by pro ně být vzorem. Učitelé při své profesi musí neustále zdokonalovat své znalosti a dovednosti, jejich práce je celoživotní vzdělávání. Jak uvádí Sitná (2009, s. 10 – 11), je nutné, aby učitel znal širokou škálu vyučovacích metod, od tradičních až po moderní, a pravidelně zařazoval do výuky různé druhy vyučovacích metod. Podstatné ovšem je, aby uměl vhodně volit vybrané vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům.

Samozřejmě není třeba spekulovat o tom, že při dramatické výchově zastává pedagog významnou roli. (Machková, 2007, s. 23)

I Lokšová (2003, s. 70) uvádí, že osobnost učitele je základním činitelem tvořivého vyučování. Učitel musí nejen znát teorii a metodologii vyučovacího procesu a rozvoje tvořivosti, sám musí být také tvořivý. Tvořivé vyučování ze strany učitele předpokládá neustálý rozvoj jeho vědomostí a schopností.

Informovaný učitel zvyšuje pomocí her svou autoritu, může si všímat i mezilidských vztahů uvnitř i vně skupiny a tyto poznatky dále využívá v pedagogické praxi. (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1989, s. 112)

Při dramatické výchově má podle Kořákové (1998, s. 219–222) učitel vedoucí úlohu, ale při vlastní činnosti přebírá iniciativu dítě. Měl by mít předpoklady pro skupinovou práci a pro dramatickou práci, tzn. je tolerantní, empatický, pracuje se skupinou, má zájem o členy skupiny, je schopen přijmout roli, je trpělivý, je schopen reflexe, identifikace a improvizace.

Důležitou roli sehrává učitel podle Maňáka (1995, s. 27–28) při motivaci. Učitel by měl nejen motivovat studenty, ale i vytvářet vhodné podmínky pro vyučování. K motivaci se nejčastěji užívá odměn a trestů, dále jde o interakci mezi žákem a učitelem, využití žákovy osobnosti při výuce, aktualizace potřeb jedinců. Hlavním faktorem je zde učitelův takt, jeho osobnost, působení na žáky, znalost psychických procesů.

Skalková- Procházková (1965, s. 104) uvádí, že pro vzbuzení zájmu žáků má velký význam pedagogický takt učitele.

I Skalková (1971, s. 99) uvádí, že učitel bývá významným motivačním faktorem.

Při tvořivém vyučování by měl učitel motivovat žáky, podporovat samostatnost, spolupráci, sebejistotu, sebehodnocení, odpovědnost žáků, podporovat jejich produkci myšlenek a nápadů, vytvářet vhodné klima při výuce. (Lokšová, 2003, s. 104)

Učitel má velkou roli také při rozvoji samostatnosti a aktivity žáků. Musí také zvýšit svou iniciativu a aktivitu, jelikož tato práce předpokládá náročnější vedení. (Skalková-Procházková, 1965, s. 80)

Hlavním úkolem učitelů by mě být všeobecný rozvoj osobnosti. (Mojžíšek, 1984, s. 17)

Jak uvádí Petty (1996, s. 76, 79), mají být vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem založeny na vzájemném respektu. Vytvoření vztahu a vznik osobní autority se vytváří dlouhodobě. Dále se zmiňuje o zásadách, které pomohou tomuto procesu. Jsou jimi opravdový zájem o každého žáka, stanovení jasných pravidel, nezesměšňovat žáky, trpělivost, profesionální přístup a řada dalších.

Vztah učitel – žák je založen na vzájemném poznávání se a ovlivňování. Osobnost učitele je výrazným činitelem, který ovlivňuje vyučovací proces. (Mojžíšek, 1984, s. 17, 44)

2.5 Charakteristické zvláštnosti dětí staršího školního věku

V základním biologickém smyslu lze období staršího školního věku definovat jako úsek života vymezený objevením prvních pohlavních znaků, akcelerací růstu až po pohlavní zralost a dokončení tělesného růstu. Současně je to však také období sociálních a psychologických změn. (Langmeier, 1983, s. 107)

Čechová, Mellanová, Kučerová (2004, s. 27–28) označují období staršího školního věku, tedy věkové rozpětí mezi jedenáctým a patnáctým rokem, termínem puberta (pubescence).

Pubescence je období pohlavního dozrávání. Charakteristické pro něj je podle Šimíčkové Čížkové (2005, s. 22) zvyšování činnosti žláz s vnitřní sekrecí.

Podle Paulínové (1998, s. 38 – 39) je puberta dramatickým obdobím v životě dítěte. Mezi jednotlivými dětmi dochází k výrazným individuálním rozdílům jak v psychologickém, tak ve fyzickém vývoji.

I Šimíčková Čížková (2005, s. 101) uvádí, že toto období je doprovázeno velkou řadou psychologických a fyzických změn. Přičemž fyzický vývoj je rychlejší než ten psychologický.

K fyzickým změnám patří rychlý růst končetin, přibývání na váze, změna tělesných proporcí, dětský vzhled výrazněji připomíná postavu dospělého jedince. Dívky většinou dospívají dříve než chlapci. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004, s. 27)

I Paulínová (1998, s. 38–39) uvádí, že dívčí pubescence nastupuje v předstihu. Pro toto období jsou příznačné nejen zvraty fyzické (změna vzhledu), ale i transformace osobnosti a její rozvoj. Celý vývoj probíhá velmi rychle, nárazově a období klade velké nároky na dospívajícího, u nějž se začíná projevovat potřeba nezávislosti. Dalo by se říct, že jde o období balancování se smyslem světa, jde o hájení svých názorů a postojů, které si jedinec začíná budovat. Tyto náhlé změny vytváří na jedince značný tlak, a to jak v oblasti vlastních vnitřních konfliktů, tak i v oblasti kladení vyšších nároků, požadavků na pubescenta z okolí. Toto bouřlivé období usnadňuje dětem vymanit se z citové závislosti na rodičích a umožňuje jim hájit svůj názor a své zájmy vůči autoritám.

Období dospívání umožňuje jedinci rozvinout své schopnosti a celou osobnost a zároveň mu dává příležitost připravit se na život v dospělosti. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87)

Čechová, Mellanová, Kučerová (2004, s. 27–28) shodně uvádí, že po psychické stránce se jedinci v období staršího školního věku výrazně mění. Děti si začínají utvářet vlastní názor, jsou kritičtí vůči rodičům, vystupují vůči dospělým. Vlivem produkce hormonů se dětské osobnosti začínají měnit. Děti mohou být v tomto věku emočně labilní, přecitlivělé, impulzivní, nekompromisní, vztahovačné, což může často vést ke konfliktům s dospělými. Další změnou tohoto období je přechod od konkrétních operací k formálním logickým operacím. Jedinci začínají uvažovat systematicky, kriticky hodnotí, rozhodují o své budoucnosti.

I Šimíčková Čížková (2005, s. 22) pojednává o osobnosti jedince. Uvádí, že se rozvíjejí a upevňují kamarádké a následně partnerské vztahy.

Čechová, Mellanová, Kučerová (2004, s. 28) se rovněž zmiňují o vrstevnických skupinách, které vstupují do popředí. Touha být členem vrstevnické skupiny je velmi silná, ačkoli jedinci zůstávají závislí na rodině. Dochází k přijímání nových rolí, posilování sebevědomí a sebejistoty, upevňování přátelských vztahů, narůstá potřeba milovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODIKA VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Stěžejním prvkem praktické části je zjištění efektivity dramatické výchovy jako vyučovací metody. Pro dosažení vytyčeného cíle bylo nutné získat potřebná data. Podrobnější popis sběru dat a odůvodnění jednotlivých kroků je uveden v nadcházejícím textu.

Samotná realizace výzkumu započala v lednu 2012.

3.1 Charakteristika ZŠ Podomí

Základní škola a mateřská škola Podomí, která má svou právní subjektivitu, poskytuje vzdělání dětem z Krásenska, Podomí, Ruprechtova, Senetářova a blízkého okolí. Kapacita školy je přizpůsobena pro 250 žáků. Zřizovatelem školy je obec Podomí. Součástí školy je školní družina, do které dochází nejvýše 25 dětí, školní klub, ve kterém pracuje každoročně řada zájmových kroužků. Výuka je realizovaná na základě Rámcově-vzdělávacího programu. Motivační název školního vzdělávacího programu je „Škola s rozhledem do kraje i do života“, jejíž hlavní myšlenkou je příprava jedince pro budoucnost, pro život. (Kompletní ŠVP, 2010)

3.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo určit, do jaké míry a za jakých podmínek je možné aplikovat dramatickou výchovu jako vyučovací metodu. Respektive stanovit její vliv na kvalitu získaných poznatků jedince.

3.3 Volba výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrně. Prioritami při volbě respondentů bylo odpovídající věkové období účastníků výzkumu a souhlas ředitele školy s aktivní účastí na vlastním šetření. Výzkumný vzorek tvořilo 14 žáků 7. třídy ZŠ Podomí.

3.4 Metody sběru dat a interpretace dat

Vzhledem k tomu, že se pokoušíme o zachycení nových poznatků a o následné vyvození závěrů, byl zvolen smíšený metodologický přístup.

Jako stěžejní metody výzkumu jsem zvolila experiment. Můj experiment vychází z předpokladu, že dramatická výchova nerozvíjí pouze psychomotorickou stránku jedince, ale lze ji využít i při práci ve vyučování jako vhodnou metodu pro osvojování, rozšiřování a upevňování vědomostí.

Při samotné realizaci experimentu bylo třeba vytvořit dvě skupiny. Skupina A absolvovala 4 hodiny frontální výuky, zatímco skupina B, která také absolvovala 4 hodiny, byla vyučována za pomoci metod dramatické výchovy. Pro představu jsou jednotlivé lekce demonstrovány v kapitole 3.4.1. Obě skupiny probíraly tematický celek – 14. století, husitství. Na konci každé vyučovací hodiny jim byl předložen totožný znalostní test. Výsledky testů jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce č. 5.

Obecná schémata frontálního a dramatického vyučování jsou součástí přílohy č. I.

3.4.1 Jednotlivé dramatické lekce

Tabulka č. 1 Profil první dramatické lekce

Profil první dramatické lekce	
Název:	Charakteristika 14. století
Cíl:	<p>Žák popíše životní styl ve 14. století.</p> <p>Žák vysvětlí a hodnotí příčiny nespokojenosti lidu s církví.</p> <p>Žák uvede významné učence vystupující proti církvi.</p> <p>Žák konkretizuje a posoudí požadavky učenců na církve.</p> <p>Žák zaujímá kritický postoj vůči husitskému hnutí a vůči církvi.</p> <p>Žák rozvíjí svou časovou a prostorovou orientaci.</p> <p>Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí.</p>

	Žáci spolupracují ve skupině, prezentují své výsledky skupinové práce před ostatními.
Časová dotace:	45 minut
Počet žáků:	7
Pomůcky: Ukázky pomůcek viz příloha č. II	Lano, prstové barvy, izolepa (hnědá a černá), papíry, tužky, jmenovka „Jan Hus“, kartičky (pantomima, mluvení), balicí papír, šátky, obrázky (zaměstnání), oblečení, víra v boha (pravěk, středověk, současnost), obálky, novinové papíry, 2 lepidla.

Obsah dramatické lekce:

- představení a seznámení s lekcí,
- ledolamka (papírovaná),
- relaxace – dechová asi 1 min.,
- uvedení do děje (příběh).

Samotná dramatická lekce:

Představte si, žijete v Evropě. Píše se rok 1380. Od doby, ve které jste původně žili, uplynulo mnoho času a také se mnohé věci změnily. Neexistuje žádná Česká republika, počítače, mobilní telefony, hamburgery ani žádný toaletní papír.

„Stali jste se obyvateli království Českého. Sloh gotický je v módě právě nyní. Zem tato neúrodou a chudobou zužována jest, neb krupobití a zima opakovaně úrodu ničí. Nejmnější ze všech církev se stala a rukou nemilosrdnou a krutou ovládá život váš. Zatímco církevní hodnostáři v blahobytu a přepychu si žijí, prostý lid v dřině a chudobě tráví svoje dny. Feudálové však lid svůj také nešetří. Společně s církví desátky vymáhají. Zatímco pro církev je daň tato chápána jako povinnost k Bohu, pro feudály jest daní za život, který v jejich zemi smíte žít.

Ze špíny a plěmě krysího zrodila se krutá nemoc, ta během několika hodin kosí lid. Ať člověk prostý či pán neb duchovní, nikdo před nákazou v bezpečí není. I lékaři ve snaze pomoci nemocným v lačném chřtánu smrti končí. Umrlci pak bez pohřbu vkládáni jsou v chladný masový hrob.

S počátkem nemoci naskakují mužům i ženám buď ve slabínách, neb v podpaží jakési otoky, z nichž některé do velikosti jablka či vejce husího narůstají. Tyto smrtonosné boule během krátké doby na jiné části těla šířit se začnou, pak zčernají a člověk duši vypustí.

Někteří věří, že konec světa nastává, jak psáno v knize svaté jest. Jiní přesvědčeni jsou, že trest Boží udeřil na hříšný lid.

V zoufalství se lidé k církvi obracejí a táží se, jak své hříchy odčinit. Církevní páni jim za úplatu zdraví a spásu nabízejí. Co odpustek, to schod ku zdraví a ráji, říkají. Však zdraví většinou nepoctívá lid svou přítomností, tak nejistota a pochyby začínají šířit se zemí. Církev nedůvěryhodnou institucí se stává, pravost záměrů jejich v pochybnosti upadává. Snad počestný a skromný život káže Bible žít ... ne peníze a přepych z daní lidí mít. Tak lidé hledají cestu, jak se vymanit.

I v církvi samotné se krize dosti odráží. Nejednotnost názorů na víru v kruzích jejich se objevuje a církevní hodnostáře na dva póly rozděljuje. Schizma toto trvá dlouhý čas, boje v církvi se opakují znovu a zas. Existence dvou papežů nepřinesla církvi žádnou spásu, jen rozbroje a hádky a spoustu promarněného času.

Nespokojenost a zármutek již nenechává chladným ani lid. Někdo by snad mohl děj tento nějak napravit. A našlo se pár odvážlivců, jež nechtěli to takhle nechat být. Jedním z těch byl Milič Jan, v Kroměříži vychován. Život svůj chtěl církvi zasvětit, však jejich praktik byl už nadmíru syt. Proto nebál se proti kněžím vystoupit. Nelibost církve život jeho postihla. Ku jeho štěstí stáli za ním mocní páni, kteří oporou mu byli. Ti pach nevážnosti a pohrdání z osoby jeho smyli.

I za hranice země České zvěsti o církevních rozbrojích se donesly.

Pak studenti, jež za poznáním do Anglie se vydali, nám myšlenky a touhy Johna Wycliffa předali. Cestu ze situace zapeklité v poznání Písma svatého a v návratu k zásadám jeho viděl. Za potřebné považoval zpřístupnit obsah Bible všem lidem. Proto chtěl Písmo svaté do známého jazyka přeložit. Jen pochopení Bible mohlo přeci lidem pomoci podstatu její pochopit a dále se s vypečenými výmysly již netrápit. Církev chtěla krutě ztrestat jeho záměry a z kacířství jej nařkla. I jeho život zachránila náklonnost mnohých šlechticů, mezi nimi i IV. Karla.

Wycliffovy myšlenky i Jana Husa oslovily. O nápravu zlého chtěl se zasloužit. Vykonal pak pro zemi naši mnoho. Co všechno, se nechte překvapit.“

Rozdělení dětí do dvou skupin

Vyzveme děti, ať zavřou oči. Posléze jim namalujeme barevná znamení na čela (červená, modrá). Čímž nám vzniknou dvě skupiny (vesničané a církve). Ještě před tím, než děti otevřou oči, je upozorníme, že se právě staly zástupci jedné „skupiny“, pro kterou je charakteristický spojující znak. Děti se musí sloučit na své území (izolepa), aniž by použily slov.

Vedoucí lekce dětem oznámí, že někde na jejich území se skrývá zpráva. Mají za úkol tuto zprávu najít, aniž by mluvily.

Vesničané: V dopise bude charakteristika jejich vrstvy. Žáci budou muset vymyslet jméno svojí vesnice a zvolit starostu (mluvčí).

Církve: V dopise bude charakteristika jejich vrstvy. Žáci budou muset vymyslet jméno církve a zvolit 2 papeže.

V obálkách budou:

znak mluvení – oblečení,

znak pantomimy – zaměstnání, víra v Boha.

Jejich úkolem bude vybrat věci odpovídající jejich době a skupině.

Poté se budou jednotlivé skupiny slovně, pantomimicky a výtvarně prezentovat.

Morová nákaza

Teď jsme si předvedli charakteristické znaky života 14. století. Pro tohle období byla typická ještě jedna skutečnost, která se velmi hluboce vryla do životů tehdejších lidí. Vaším úkolem bude v rámci téhle hry poznat, co to bylo?

Honička

1. chycení = černá tečka.

2. chycení = nemůžou používat část těla, které se dotknu.

3. chycení = musí si lehnout a být mrtví.

Po 3–4 minutách bude hra ukončena a děti se vrátí na svá území. Zeptáme se, jestli vědí, co jsme měli na mysli. Pokud budou vědět – následuje diskuse. Pokud ne, následuje šifra, ve které získají odpověď, a poté až následuje diskuse.

V rámci diskuse nebude probrán jen mor, ale děti budeme motivovat k vzpouře proti církvi.

Dětem řekneme, že nezůstávalo jen u řečí. A zeptáme se, jestli znají jméno nějakého buřiče proti církvi. Pokud ho znát budou, budeme chtít slyšet více, pokud ne, nejprve jméno vyluští a potom si o něm povíme.

Teď si názorně předvedeme nerovnost bojů mezi církví a obyčejným lidem.

Přetahovaná

Ti, kteří budou hrát lid, nebudou moci u přetahované používat ruku nebo nohu. Protože jsou hladoví a nemocní. Naštěstí přijde Hus (učitel v roli) a svým dotykem lid nejen uzdraví, ale pomůže jim i v přetahované. Což se bude zdát nespravedlivé církvi.

Poté, co lid přetlačí církev, si děti sednou do kroužku a my je uvedeme zpět do současnosti.

Reflexe

Povídání o zážitcích z období 14. století. Každý postřeh půjdou zapsat na arch papíru.

Tabulka č. 2 Profil druhé dramatické lekce

Profil druhé dramatické lekce	
Název:	Mistr Jan Hus
Cíl:	<p>Žák popíše reformní myšlenky Jana Husa a objasní jejich přínos.</p> <p>Žák se seznámí se životem Jana Husa.</p> <p>Žák rozpozná a charakterizuje důsledky Husovy smrti.</p> <p>Žák rozvíjí svou časovou a prostorovou orientaci.</p> <p>Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí.</p> <p>Žáci spolupracují ve skupině, prezentují své výsledky skupinové práce před ostatními.</p>
Časová dotace:	45 minut
Počet žáků:	7
Pomůcky:	Kartičky s indiciemi, kinder-vajíčka, roz-

Ukázky pomůcek viz příloha č. III	stříhané kousky písmen s čísly, atlas, ping-pongový míček, kelímek, miska, voda, víčko od PET lahve, sirky, svíčky, krabice s předměty, toaletní papír, kronika, kartička s římskými číslicemi.
-----------------------------------	---

Obsah dramatické lekce:

- představení a seznámení s lekcí,
- zavedení žáků do rolí,
- získávání indicií,
- použití indicií,
- zápis do kroniky,
- reflexe,
- závěr lekce.

Samotná dramatická lekce

Právě stojíte před Kostnicí, víte, jaká významná osobnost zde zemřela? Ano, byl to Mistr Jan Hus. Představte si, že mnoho informací, které byly o tomto velkém muži napsány, zmizely. Málokdo ví, kdo že to Mistr Jan Hus byl a co udělal pro naši zem.

Stali jste se badateli, kteří mají za úkol nasbírat co nejvíce možných informací o Janu Husovi. Ty pak musíte doplnit do kroniky, ve které chybí mnoho dat.

Váš úkol nebude jednoduchý, čeká na vás řada překážek, které musíte splnit za pouhých 35 minut. Osobu, která bude plnit konkrétní úkol, určím vždy já.

Přeji Vám hodně štěstí....

1. úkol Husinec u Prachatic.

K tomu, abyste získali potřebnou indicii, je třeba najít písmena, která jsou ukryta ve vejčích, a posléze z nich utvořit slovní spojení.

(V misce je spousta kinder-vajíček. Jen v 7 z nich jsou písmena. Jeden skládá, ostatní po jednom běhají pro vejce, výsledkem tajenky je **Husinec**. Pak následuje otázka, jestli ví, kde leží. Pokud ne, budou to hledat na mapě (bude tam vyznačen přibližný okruh místa).

2. úkol Rok narození.

Na pergamentu vidíte několik znaků, (ty jsou napsány římskými číslicemi) víte, co znamenají (1370)? Pokud ne, musíte splnit následující úkol. Před sebou vidíte plastový kelímek, ve kterém je ping-pongový míček. Kousek dál stojí nádoba s vodou a víčko od pet lahve. Vaším úkolem bude přenést ve víčku do kelímku takové množství vody, aby kelímek plovál. Jakmile se vám toto podaří, dostanete ode mne nápovědu, která vám pomůže znaky na pergamentu rozluštit.

3. úkol Škola a titul: Pražská univerzita, mistr.

Zde je vaším úkolem co nejrychleji projít v pozici „trakař“ překážkovou dráhou. Čím rychleji, tím lépe. Poté získáte další indicii.

4. úkol Učitel a rektor.

Před sebou vidíte obrazec, který musíte co nejrychleji složit pomocí tanagramových kostek.

5. úkol Dekret kutnohorský.

Abyste získali další indicii, musí jeden z vás co nejdříve s jednou rukou za zády vrátit do krabičky od sirek vysypané sirky a krabičku zavřít.

6. úkol Kázání v Betlémské kapli, Wycliff.

V krabici před vámi jsou různé předměty. Jeden z vás musí prostrčit ruku otvorem a najít klíč, na kterém je připevněna indicie.

7. úkol Kacířství, kletba, zrada.

Potřebuji jednoho dobrovolníka. Ten se postaví vedle mě. Další z vás ho musí co nejrychleji obmotat toaletním papírem a vytvořit z něj mumii.

8. úkol Koncil, mučení, upálení.

V ruce držím čajovou svíčku. Každý z vás ke mně postupně přijde a nad hořící svíčkou udrží svoji dlaň alespoň 5 vteřin.

Právě se vám podařilo získat všech 8 indicií. Gratuluji vám. Váš úkol ale ještě neskončil. Nyní musíte nasbírané informace doplnit do kroniky, která byla během let dost poškozena.

Text Kroniky:

„Český náboženský myslitel, kazatel a reformátor Mistr Jan Hus se narodil v roce ----- v ----- u ----- . O jeho dětství mnoho nevíme, většinou jde pouze o legendy.

Studoval na ----- artistickou fakultu, kde získal v roce 1396 titul ----- svobodných umění. V roce 1398 začal přednášet, zapsal se na teologickou fakultu a nechal se vysvětit za kněze. Jako ----- používal v psaném projevu hlavně latinu.

Od roku 1402 kázal Hus v ----- . Kritizoval bohaté církevní hodnostáře a nešvary bohatého panstva. Získal si tím obdiv široké vrstvy pražské společnosti, od chudých lidí až po královskou společnost. Lidé byli nadšeni, že slyší názory, které oni nahlas vyslovit nesměli.

Husovým vzorem byl ----- , jehož učení proniklo do Čech koncem 14. století. Hus veřejně obhajoval jeho knihy, čímž si proti sobě poštval církevní vrchnost.

Do doby, kdy měl Hus sympatie arcibiskupa Zbyňka Zajíce, krále Václava IV. a královny Žofie, byla mu jeho kázání tolerována. V roce 1408 se ale arcibiskup postavil proti každému, kdo uznával Wycliffa, a přikázal všem, aby odevzdali jeho spisy. Čeští mistři i studenti odmítli poslušnost a spisy nevydali. Pražský arcibiskup dal v roce 1410 spálit Wycliffovy spisy jako ----- , to znamená, že podle něj byl jejich text v rozporu s tehdejší oficiální vírou. Na Husa nechal uvalit ----- .

Hus měl přísný zákaz konat v Praze církevní obřady. Nebral však papežův příkaz vážně, odvolával se na Kristovo učení. Náklonnost krále a královny pro něj skončila. Hus raději opustil Prahu a usadil se na Kozím hrádku v jižních Čechách a v roce 1414 na Krakovci. Zde kázal venkovskému lidu a psal česká díla.

Čechy znamenaly pro Husa bezpečí. Král Václav IV. ho nemohl vydat žádnému soudu, protože by bylo české království nařčeno z kacířství. Nebezpečí ale přišlo od koncilu, který zasedal v jihu německé Kostnici.

Císař Zikmund vyzval Husa, aby se omluvil za své kacířství, před církevním ----- . Žádal jeho podřízení se autoritě církve. Jakmile vstoupil Hus na půdu církve, podléhal cír-

kevnímu právu a podle něj už byl předem odsouzen. V Kostnici byl zatčen a uvězněn. Hus věděl, že jako kněz – kacíř může dostat trest doživotního žaláře, pokud se omluví, nebo bude upálen, pokud omluvu odmítne. Církev ho obvinila i z názorů, které nikdy nehlásal. Ani po dlouhém vězení, -----, Hus neustoupil ze svých názorů a byl 6. července 1415 ----- na hranici před hradbami Kostnice, a to na místě, kam se zahrabávali koně. Kati Husův popel vyhrabali a hodili ho do Rýna, aby z Husa, jako z kacíře, nic nezůstalo a aby jeho příznivci nemohli uctívat jeho ostatky. Hus ale dobře věděl, že jeho smrt bude mít v Čechách obrovský ohlas.

Rok po Husově smrti padl do spárů ohně také jeho věrný přítel, stoupenec reformy Jeroným Pražský.

Husovo učení dalo vzniknout husitskému hnutí, české reformaci a úsilí o proměnu katolické církve. Zasloužil se vydání -----, který omezil vliv cizinců na univerzitě. Husovi se také přiznává zásluha na reformě českého pravopisu – začal jako první používat čárky. Byl prvním z našich spisovatelů, který dbal na čistotu jazyka. “

Závěr lekce

Splnili jste svůj úkol! Vynikající! O vaší zásluze by se měla dovědět i široká veřejnost. Napište proto článek do novin o tom, co jste udělali, a o tom, kdo že to byl Mistr Jan Hus. Aby bylo jasné, kdo to byl, co zažil a co pro naši zemi vykonal.

Tabulka č. 3 Profil třetí dramatické lekce

Profil třetí dramatické lekce	
Název:	Tábor
Cíl:	<p>Žák rozpozná základní znaky a myšlenky husitů.</p> <p>Žák uvede významné události a osobnosti husitského hnutí.</p> <p>Žák rozvíjí svou časovou a prostorovou orientaci.</p> <p>Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí.</p> <p>Žáci spolupracují ve skupině, prezentují své výsledky skupinové práce před ostatními.</p>
Časová dotace:	45 minut
Počet žáků:	7
Pomůcky: Ukázky pomůcek viz příloha č. IV	Krabice, číselný hlavolam, archy papíru s písmeny, erb, náramek s čísly, látka s obrázky, loutka Jana Husa, papírové plameny, encyklopedie erbů, atlas, PC, klíč, pokladnička s puzzle, oplátek, šťáva, kalich, papír, pero, skleněná láhev, izolepa.

Obsah dramatické lekce:

- představení a seznámení s lekcí,
- zavedení žáků do rolí,
- hledání ztracených informací „Cesta po stopách minulosti“,
- reflexe,
- závěr lekce.

Samotná dramatická lekce

Žáci se ocitají uprostřed města. Ve třídě jsou rozmístěné krabice do tvaru pevnosti. Uvnitř stojí člověk (učitel v roli), který je požádá o pomoc s hledáním ztracených myšlenek. Žáci mu musí pomoci ke znovuzískání ztracených vzpomínek (Kde jsem, Kdo jsem, Co jsem udělal, Kam patřím, Jak a proč jsem zde), a to tím, že musí projít po stopách zpět v čase.

- KDE JSEM?

Na jedné z krabic je nakreslen erb města Tábor. Úkolem žáků je zjistit, k jakému městu erb patří. Žáci mají k dispozici encyklopedii erbů, internet, atlas. Sami si určí, jak nejrychleji najít odpověď. Jakmile zjistí, že se jedná o město Tábor, učitel v roli se jich zeptá, co o tomto městě vědí. Poté jim předloží text s přeházenými větami, ve kterém naleznou popis historie Tábora.

- KDO JSEM?

Učitel v roli dětem oznámí, že erb pod sebou skrývá ještě další tajemství. V krabici, na které byl znázorněn erb, je číselný seznam jmen obyvatel Tábora (viz příloha PV). Učitel v roli má na ruce znamení (číselný náramek), které pomůže žákům určit, kdo ze seznamu je. V krabici se seznamem jmen najdou žáci i číselný hlavolam, kterým rozluští hádanku.

Číselný náramek:

$$30 : 2 =$$

$$20 - 3 + 9 - 6 \times 2 =$$

$$40 - 23 + 5 : 2 =$$

Žáci musí zadat výsledky do kolečkového hlavolamu, pomocí kterého získají potřebné jméno.

- CO JSEM UDĚLAL?

Jan Želivský (učitel v roli) objeví na krku klíč. Jen netuší, od čeho je. Úkolem žáků je najít, kam klíč patří. V další z krabic se nalézá pokladnička, ve které je puzzle (obrázek defenestrace), které musí žáci složit. To mu vrátí paměť a on je zavede zpět v čase; zahrají si hru „Husiti, husiti, radní jedou“ (obdoba hry na rybičky a rybáře).

- KAM PATŘÍM?

Želivský jako kněz dětem předvádí rituál, na který si vzpomíná. Dá jim do úst hostii (oplatek) a v kalichu jim podá víno (malinová šťáva). Přitom jim vysvětluje, že dřív se při bohoslužbách podávalo jen tělo Kristovo, ale že husité podávali i krev, protože tělo bez krve se neobejde. Žáci pak budou mít za úkol zjistit, jak se tento rituál nazývá (přijímání podobojí). Některé z krabic mají na sobě geometrické tvary (uvnitř krabice s tvarem se nachází písmeno). Želivský má u sebe kus látky s uzlem. Na látce jsou nakresleny geometrické tvary, totožné s těmi na krabicích, seřazené v konkrétním pořadí. Krabice pak žáci podle indície seskládají na předem určené místo (označené izolepou). Otevřou víka krabic a získají tak odpověď (podobojí).

Předchozí manipulací s krabicemi se rozpadlo město Tábor, což potvrzuje fakt, že se žáci vrací zpět v minulosti.

- JAK A PROČ JSEM ZDE?

Krabice s obrazci žáci seskládali na určené místo, čímž nevědomky vytvořili hranici. Želivský (učitel v roli) přichází k hranici a zaboří doprostřed kůl, na němž je znázorněna postava člověka a okolo něj jsou plameny z papíru (upálení Mistra Jana Husa). Společně si sednou před hranici. Želivskému se vrátí paměť, společně se žáky na arch papíru zapisují informace, které na konci zabalí a srolují do láhve pro případ, že by se mu opět vytratila paměť.

Tabulka č. 4 Profil čtvrté dramatické lekce

Profil čtvrté dramatické lekce	
Název:	Křižácké výpravy
Cíl:	<p>Žák demonstruje základní vojenské strategie husitů.</p> <p>Na příkladech žák určí základní husitské zbraně.</p> <p>Žák popíše události směřující ke konci bojů.</p> <p>Žák vyvodí obecné závěry vyplývající z husitské tradice.</p> <p>Žák rozvíjí svou časovou a prostorovou orientaci.</p> <p>Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí.</p> <p>Žáci spolupracují ve skupině, prezentují své výsledky skupinové práce před ostatními.</p>
Časová dotace:	45 minut
Počet žáků:	7
Pomůcky:	Obrázková tabule, 2 vlajky, ping-pongové míčky, prak, umělé zbraně (palcát, cepín), dřevěné kostky, izolepa, papír, tužky, texty písně, PC, nafukovací balónky, obálky s informacemi, cedule s názvem „Lipany“, obálky s rozstříhanými obrázky kalicha.

Obsah dramatické lekce:

- představení a seznámení s lekcí,
- zavedení žáků do rolí,
- husitské boje,
- reflexe,
- závěr lekce.

Samotná dramatická lekce

Žáci sedí v kruhu, přichází k nim potulný kejklíř (učitel v roli) a vypráví dětem příběh z doby minulé o slavných husitských bojích. Jako pomůcku má velkou obrázkovou tabuli (plakát), na kterém jsou vyobrazeny úseky s informacemi. Spolu s kejklířem se žáci přesunou zpět do minulosti a zahrají si na husitské boje.

Po přesunu se z žáků stávají táborité, ke kterým promlouvá Jan Žižka a připravuje je k boji proti křižákům. Společně si rozdělují zbraně a povídají si o tom, proti komu jdou do boje.

- Žáci se přemístí na území, na kterém mají svou vlajku s kalichem. Na protější straně třídy je umístěna vlajka křižáků. Žáci musí pomocí praku a ping-pongového míčku srazit plechovky, na kterých je nakreslen obličej.

Husité (žáci) vyhrají a vrací se zpět do Tábora slavit. Žižka jim přitom vysvětluje strategie boje (práčata, ženy, muži, vozová hradba...). Poté se vydávají znovu bojovat, tentokrát na horu Vítkov. Protože je zde špatný terén, musí spolupracovat tak, aby dokázali vyhrát.

- Žáci se musí postavit do určeného pole (kruh na zemi vyznačený izolepou). Jeden z nich má za úkol srazit palcátem dřevěné kostky na podstavci. Ztěžovat mu to však bude fakt, že žáci musí stát v kruhu, a to tak, že vedoucí lekce určí, kolika a kterými částmi těla (nejlépe rukama a nohama) je povoleno se dotýkat země (např. 3 nohy a 2 ruce). V tomto tvaru se musí vzájemně přidržovat, a umožnit tak střelci srazit co nejvíce kostek.

Po další úspěšné výhře se vrací zpět. V Táboře jim Žižka zdůrazňuje význam spolupráce. Aby se sjednotili, vymýšlí společně 4 pražské artikuly. Spolu sepíší body artikul a žáci se musí pod tuto smlouvu podepsat (vysvětlení důležitosti a smyslu těchto 4 bodů). Po podpisu Žižka onemocní a umírá, místo něj nastupuje Prokop Holý a začne skupinu nazývat sirotky. Přebírá slovo. Zmiňuje se, že výborně bojují a že se o nich začínají rozšiřovat legendy o jejich nezdolnosti. Prokop dostává nápad, jít s artikuly na koncil do Basileje obhájit své názory, kde žáci argumentují proti církevnímu představiteli (učitel v roli). Nepovede se, vrací se. A dozvídají se, že křižáci své boje nevzdávají a pouští se do další bitvy.

Prokop dá dětem text písně, kterou budou při cestě do boje zpívat. Z PC hraje píseň „Ktož sú boží bojovníci“. Před ukončením písně se žáci zastaví na určeném bodu a sledují, jak křižáci zbaběle utíkají z boje. (Vedoucí lekce vypouští balónek, na kterých jsou nakresleny kříže.)

Opět se navrací do Tábora, kde se žáci rozdělí na polovinu.

- Každá skupina dostane obálku, ve které zjistí následující informace: z první skupiny se stávají umírnění husité, kteří již mají bojů dost. Z druhé skupiny jsou radikálové, jejichž prioritou jsou další boje. Úkolem žáků je vzájemně proti sobě argumentovat, proč zrovna jejich ideje jsou ty správné.

Argumentace nikam nevede, a proto dochází k bitvě na neutrálním území. Učitel v roli dětem oznámí, že bitva se bude odehrávat u Lipan (ve třídě je umístěna cedule s názvem Lipany).

- Obě skupiny obdrží obálku s rozstříhaným obrázkem kalicha, který musí co nejrychleji složit. Umírnění husité mají výhodu, jejich obrázek je rozstříhán jen na 4 díly, kdežto radikálové mají obrázek rozstříhán na 12 dílků.

Vítězí umírnění. K husitům přichází Zikmund Lucemburský a oznamuje jim, že se církev rozhodla uznat přijímání podobojí, čímž udělala krok k soužití katolíků a kališníků. Tedy dospěli jsme k Basilejské kompaktátě.

Závěr lekce

Na závěr musí žáci podle plakátu (tabule s obrázkem, viz začátek lekce) vyprávět příběh křižáckých a husitských výprav.

4 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Hlavním cílem mého šetření bylo zjistit, zda je možné pomocí metod dramatické výchovy nejen rozvíjet dovednosti a schopnosti jedinců, ale i získat teoretické znalosti. Pro tyto účely jsem využila konfrontaci klasických vyučovacích hodin s dramatickými lekcemi. Přičemž výstupem z obou výše uvedených typů vyučování byly znalostní testy, které byly žákům předloženy na konci každé vyučovací hodiny dějepisu. Jednotlivé testy jsou součástí přílohy P VI.

U každého testu byla stanovena bodová škála. Na základě dosažených bodů byly testy ohodnoceny pomocí standardní klasifikační stupnice (1–5). Pro přehlednost jsou výsledky jednotlivých testů zaznamenány v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5 Znamky z jednotlivých testů

ZNÁMKY Z JEDNOTLIVÝCH TESTŮ							
Test 1		Test 2		Test 3		Test 4	
Výuka		Výuka		Výuka		Výuka	
Frontální	Dramatická	Frontální	Dramatická	Frontální	Dramatická	Frontální	Dramatická
3	3	4	3	3	2	2	3
3	3	2	4	2	2	2	2
3	5	5	2	4	1	3	2
3	3	1	3	1	2	2	2
3	4	3	3	2	2	3	1
3	4	2	1	3	3	1	1
3	4	3	1	1	1	3	2

Ke každé otázce byl přiřazen maximální počet bodů, kterého může žák dosáhnout. Součtem dosažených bodů pak bylo možné určit úspěšnost žáka v testu a ohodnotit jej klasifikační stupnicí 1–5. Bodové rozpětí jednotlivých testů uvádím níže.

Bodové rozpětí testu č. 1

20–16 b = 1, 15–13 b = 2, 12–9 b = 3, 8–5 b = 4, 4–0 b = 5

Bodové rozpětí testu č. 2

17–15 b = 1, 14–11 b = 2, 10–8 b = 3, 7–5 b = 4, 5–0 b = 5

Bodové rozpětí testu č. 3

10–8 b = 1, 7–6 b = 2, 5–4 b = 3, 3–2 b = 4, 1–0 b = 5

Bodové rozpětí testu č. 4

11–9 b = 1, 8–6 b = 2, 5–4 b = 3, 3–2 b = 4, 1–0 b = 5

Podrobnější popis hodnocení znalostních testů u experimentální a kontrolní skupiny je pro přehlednost zaznačen v tabulkách č. 6, 7, 8 a 9. Tyto tabulky obsahují procentuální data, která zachycují proces hodnocení jednotlivých testů, na jejichž základě je postavena klasifikační stupnice.

Tabulka č. 6 Podrobný popis hodnocení testu č. 1

Test 1	Frontální výuka														100% bodů
	1		2		3		4		5		6		7		
Žák číslo															
Otázka 1	1	50%	1	50%	1	50%	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2
Otázka 2	2	50%	3	75%	2	50%	2	50%	2	50%	2	50%	3	75%	4
Otázka 3	3	100%	3	100%	1	33%	3	100%	3	100%	2	67%	3	100%	3
Otázka 4	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 5	1	50%	0,5	25%	1	50%	0,5	25%	1	50%	0,5	25%	1	50%	2
Otázka 6	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	2
Otázka 7	1	33%	1	33%	2	67%	2	67%	2	67%	1	33%	1	33%	3
Otázka 8	2	67%	0	0%	2	67%	0	0%	2	67%	2	67%	1	33%	3
Celk. body	12	60%	12,5	63%	11	55%	9,5	48%	12	60%	11,5	58%	11	55%	20
Známka	3		3		3		3		3		3		3		
Test 1	Dramatická výuka														100% bodů
	1		2		3		4		5		6		7		
Žák číslo															
Otázka 1	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	0	0%	0	0%	1	50%	2
Otázka 2	0	0%	3	75%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4
Otázka 3	3	100%	3	100%	3	100%	1	33%	3	100%	3	100%	1	33%	3
Otázka 4	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	0	0%	1
Otázka 5	0,5	25%	0,5	25%	1	50%	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	2
Otázka 6	0,5	25%	0,5	25%	1	50%	0	0%	1	50%	0	0%	0,5	25%	2
Otázka 7	3	100%	1	33%	3	100%	1	33%	1	33%	2	67%	1	33%	3
Otázka 8	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3
Celk. body	10	50%	11	55%	11	55%	5	25%	8	40%	6	30%	3,5	18%	20
Známka	3		3		3		4		4		4		5		

Tabulka č. 7 Podrobný popis hodnocení testu č. 2

Test 2		Frontální výuka														100% bodů
Žák číslo		1		2		3		4		5		6		7		
Otázka 1	2	100%	1	50%	0	0%	2	100%	1	50%	2	100%	0	0%	2	
Otázka 2	2	100%	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	0	0%	0	0%	2	
Otázka 3	2	100%	2	100%	0	0%	2	100%	2	100%	2	100%	0	0%	2	
Otázka 4	1	50%	0,5	25%	0,5	25%	1	50%	0,5	25%	0	0%	0,5	25%	2	
Otázka 5	2	100%	2	100%	1	50%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 6	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	
Otázka 7	2	100%	1	50%	1	50%	2	100%	1	50%	2	100%	1	50%	2	
Otázka 8	1	50%	1,5	75%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	2	
Otázka 9	1	50%	1	50%	0	0%	2	100%	1	50%	2	100%	1	50%	2	
Celk. body	14	82%	10	59%	4,5	26%	15	88%	9,5	56%	12	71%	6,5	38%	17	
Známka	2		3		5		1		3		2		4			
		Dramatická výuka														100% bodů
Žák číslo		1		2		3		4		5		6		7		
Otázka 1	1	50%	2	100%	0	0%	2	100%	1	50%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 2	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 3	2	100%	0	0%	2	100%	2	100%	0	0%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 4	1	50%	0	0%	0	0%	0,5	25%	1	50%	1	50%	0	0%	2	
Otázka 5	1	50%	2	100%	0	0%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 6	0	0%	1	100%	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%	1	100%	1	
Otázka 7	2	100%	2	100%	1	50%	2	100%	1	50%	1	50%	2	100%	2	
Otázka 8	1	50%	2	100%	2	100%	2	100%	1	50%	2	100%	2	100%	2	
Otázka 9	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	1	50%	2	100%	2	100%	2	
Celk. body	9	53%	10	59%	7	41%	13,5	79%	9	53%	15	88%	15	88%	17	
Známka	3		3		4		2		3		1		1			

Tabulka č. 8 Podrobný popis hodnocení testu č. 3

Test 3	Frontální výuka														100% bodů
	1		2		3		4		5		6		7		
Žák číslo															
Otázka 1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 2	1	100%	1	100%	0	0%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 3	2	67%	2	67%	1	33%	2	67%	2	67%	2	67%	2	67%	3
Otázka 4	0	0%	1	100%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%	1
Otázka 5	0,5	17%	1	33%	0	0%	3	100%	2	67%	0	0%	3	100%	3
Otázka 6	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Celk. body	5,5	55%	7	70%	3	30%	9	90%	7	70%	5	50%	9	90%	10
Známka	3		2		4		1		2		3		1		
	Dramatická výuka														100% bodů
Žák číslo	1		2		3		4		5		6		7		
Otázka 1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 2	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 3	2	67%	2	67%	3	100%	2	67%	0	0%	0	0%	3	100%	3
Otázka 4	1	100%	1	100%	1	100%	0	0%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 5	1	33%	0	0%	3	100%	2	67%	2	67%	1	33%	3	100%	3
Otázka 6	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Celk. body	7	70%	6	60%	10	100%	7	70%	6	60%	5	50%	10	100%	10
Známka	2		2		1		2		2		3		1		

Tabulka č. 9 Podrobný popis hodnocení testu č. 4

Test 4		Frontální výuka														100% bodů	
Žák číslo		1		2		3		4		5		6		7			
Otázka 1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 2	2	50%	3	75%	0	0%	0	0%	0	0%	2,5	63%	1	25%	4		
Otázka 3	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	0	0%	1		
Otázka 4	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	1		
Otázka 5	2	100%	0	0%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2
Otázka 6	2	100%	2	100%	1	50%	2	100%	1	50%	2	100%	0,5	25%	2		
Celk. body	8	73%	8	73%	5	45%	6	55%	5	45%	9,5	86%	4,5	41%	11		
Známka	2	2	3	2	3	1	3										
		Dramatická výuka														100% bodů	
Žák číslo		1		2		3		4		5		6		7			
Otázka 1	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 2	0	0%	2	50%	3	75%	0	0%	2	50%	2	50%	1,5	38%	4		
Otázka 3	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	1
Otázka 4	1	100%	0	0%	1	100%	1	100%	1	100%	1	100%	0	0%	1		
Otázka 5	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2	100%	2
Otázka 6	1	50%	1	50%	0,5	25%	1	50%	2	100%	2	100%	1	50%	2		
Celk. body	5	45%	6	55%	7,5	68%	6	55%	9	82%	9	82%	6,5	59%	11		
Známka	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2							

Získané známky z jednotlivých testů jsem následně zpracovala pomocí statistických výpočtů (průměr, medián). Tyto výsledky jsou zachyceny v tabulkách č. 10 a 11.

Tabulka č. 10 Průměr výsledků dosažených v testech

PRŮMĚR VÝSLEDKŮ DOSAŽENÝCH V TESTECH			
<i>Frontální výuka</i>		<i>Dramatická výuka</i>	
Test 1	3,00	Test 1	3,71
Test 2	2,86	Test 2	2,43
Test 3	2,29	Test 3	1,86
Test 4	2,29	Test 4	1,86
Celkový Ø	2,61	Celkový Ø	2,46

Čistě ze statistického hlediska vyplývá, že průměrná hodnota výsledků jednotlivých testů hovoří ve prospěch dramatické výchovy. V tom případě se jeví jako efektivnější metoda pro získávání a uchování znalostí.

Tabulka č. 11 Medián výsledků dosažených v testech

MEDIÁN VÝSLEDKŮ DOSAŽENÝCH V TESTECH			
<i>Frontální výuka</i>		<i>Dramatická výuka</i>	
Test 1	3	Test 1	4
Test 2	3	Test 2	3
Test 3	2	Test 3	2
Test 4	2	Test 4	2
Celkový medián	2,50	Celkový medián	2,50

Při využití další statistické metody – mediánu – jsou celkové výsledky shodné, což je zapříčiněno nízkým počtem dostupných respondentů.

Z tohoto důvodu je třeba brát v potaz nejen statistické údaje, ale i okolnosti, které jsou národně zachyceny na obrázku č. 1.

Obrázek č. 1 Ostatní okolnosti



V testech bylo celkem 29 otázek. Každá z nich spadá do určité kategorie (osobnost, popis, vymezení pojmu, historicko-geografické určení, historické spojitosti, fakta). Tyto kategorie společně s konkrétními otázkami popisují v následujícím textu.

Kategorie č. 1: OSOBNOST

V této kategorii jsou zahrnuty otázky, jejichž podstatou je znalost významných dobových osobností.

Konkrétně jde o tyto otázky:

Test č. 1 (otázky: 1)

- Jak se jmenoval zástupce lidu, který prosazoval návrat k zásadám Bible?

Test č. 2 (otázky: 6, 9)

- Jak se jmenoval učenec, který inspiroval Jana Husa?
- Kdo všechno vystupoval proti Husovým opravným snahám?

Test č. 3 (otázky: 4, 6)

- Kdo vedl tažení proti pražským radním?
- Z názorů které osobnosti vycházeli husité?

Test č. 4 (otázky: 1, 4)

- Jak se jmenoval první vojevůdce husitů v bitvách proti křižákům?
- Jak se jmenuje nástupce Jana Žižky?

Kategorie 2: VYMEZENÍ POJMU

Podstatou této kategorie je znalost základních fakt týkajících se tematického celku husitství. Tato kategorie je obecně v testech nejčastěji zastoupena, jelikož konkrétní pojmy tvoří velkou část učiva.

Test č. 1 (otázky: 2, 3, 6)

- Co je to papežské schizma?
- Jaká nemoc je charakteristická pro 14. století, popiš její příznaky.
- Co je to odpustek?

Test č. 2 (otázky: 2, 3)

- Kdo byl ve středověku označován za kacíře?
- Co je to Dekret kutnohorský?

Test č. 3 (otázky: 2, 3, 5)

- Jaký byl znak husitů?
- Co je to defenestrace?
- Vysvětlete pojem „podobojí“.

Test č. 4 (otázky: 5)

- Co je to basilejská kompaktáta?

Kategorie 3: POPIS

Účelem této kategorie je propojení znalostí a vyjadřovacích schopností žáků.

Tato je zastoupena pouze v testu č. 1 pod otázkou 7 – Jak se živil prostý lid?

Kategorie 4: HISTORICKO-GEOGRAFICKÉ URČENÍ

Test č. 1 (otázky: 4)

- Kam řadíme období 14. století?

Test č. 2 (otázky: 1, 4, 5)

- Kde a ve kterém století se narodil Jan Hus?
- Uveďte alespoň jedno místo, kde kázal Jan Hus.
- Kdy a kde byl upálen Mistr Jan Hus?

Test č. 3 (otázky: 1)

- Jaké město založili husité?

Test č. 4 (otázky: 3)

- Kde probíhaly 4 nejznámější bitvy husitů proti křižákům?

Kategorie 5: HISTORICKÉ SPOJITOSTI

Pro úplné pochopení učiva není nutná pouhá znalost pojmů, ale i pochopení souvislostí mezi nimi.

Test č. 1 (otázky: 5, 8)

- Co způsobilo vzpouru prostého lidu proti církvi?
- Co přispělo ke špatné ekonomické situaci v Evropě ve 14. století?

Test č. 2 (otázky: 8)

- Uveďte, o co se snažil Mistr Jan Hus?

Test č. 4 (otázky: 2, 6)

- Vysvětlete 4 pražské artikuly, co obsahovaly?
- Napište název písně, která pomohla k vítězství v bitvě u Domažlic.

Kategorie 6: FAKTA

Tato kategorie je zastoupena v testu č. 2, otázka 7 – V jakém jazyce kázal Jan Hus?

Procentuální vyjádření jednotlivých otázek ve všech testech a jejich rozřazení do výše uvedených kategorií přehledně zaznamenávám v tabulce č. 12.

Tabulka č. 12 Procentuální rozdělení otázek do kategorií

Test	Osobnost		Vymezení pojmu		Popis		Historicko-geografické určení		Historické spojitosti		Fakta		Celkový počet otázek
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1.	1	12,5%	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	2	25,0%	0	0,0%	8
2.	2	22,2%	2	22,2%	0	0,0%	3	33,3%	1	11,1%	1	11,1%	9
3.	2	33,3%	3	50,0%	0	0,0%	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	6
4.	2	33,3%	1	16,7%	0	0,0%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	6

4.1 Shrnutí

Cílem praktické části bylo určit míru efektivity dramatické výchovy jako vyučovací metody. Po realizaci vyučovacích hodin bylo nutné zpracovat didaktické testy, jejichž výsledky byly předpokladem pro získání informací vypovídajících o efektivitě dramatické výchovy jako vyučovací metody. Z těchto výsledků vyplynulo, že aplikace dramatické výchovy do hodin dějepisu má pozitivní vliv na získávání a uchování znalostí.

Z mého výzkumného šetření zároveň vyplývá, že míru efektivity takto využitých prvků dramatické výchovy není možné určit pouze na základě výsledků didaktického testu. Je třeba věnovat se také ostatním okolnostem, které s touto metodou úzce souvisí. Tyto okolnosti lze rozdělit do čtyř základních okruhů, tj. *osobnost pedagoga, osobnost žáka, možnosti výchovně-vzdělávacího procesu* a v neposlední řadě i *materiální a finanční dispozice školy*.

Jak uvádím v kapitole 2.4, učitel je jedním ze základních faktorů ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces. Z výsledků výzkumu vyplývá, že při aplikaci prvků dramatické výchovy do vyučovacího procesu jsou na pedagoga kladeny zvýšené nároky. Konkrétně v oblasti

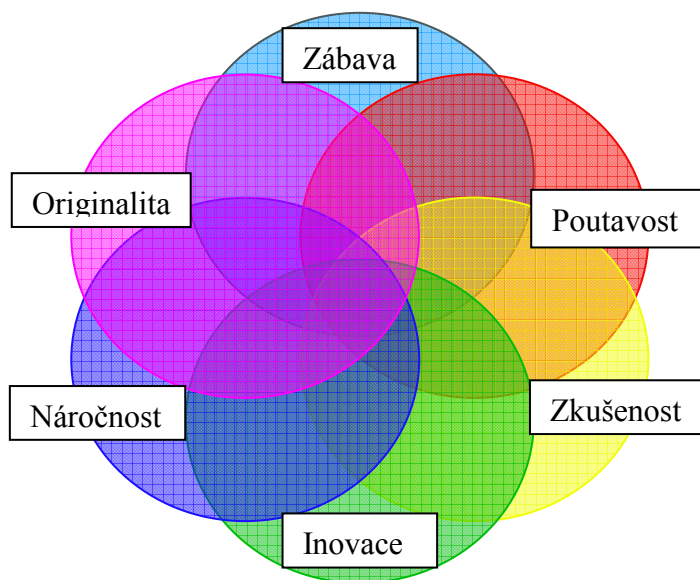
domácí přípravy či vedení samotné lekce. Na druhou stranu mu využití dramatických metod umožňuje intenzivnější prohloubení vztahu učitel – žák na základě společných prožitků. Zároveň se mu otevírá prostor pro netradiční způsob vzbuzování zájmu žáků o učivo.

Vyučovací proces není tvořen pouze osobností učitele. Důležitou roli zde hraje i samotný žák. Z reflexe žáků, viz obrázek č. 2, je patrné, že aplikaci dramatické výchovy do vyučovacího procesu přijali pozitivně. Během samotné lekce u nich nedochází pouze k osvojování znalostí, ale i k prohlubování sociálních dovedností, což v konečném důsledku znamená, že dochází k všestrannému rozvoji osobnosti žáka. Dramatická výchova neklade nároky pouze na osobnost učitele a žáka, ale její kvalita závisí také na časové dotaci konkrétního učiva, potažmo i na prostorových možnostech a vybavenosti jednotlivých tříd. V neposlední řadě je nutné brát v úvahu materiální a finanční dispozice školy, jelikož realizace dramatické výchovy často vyžaduje podporu v podobě pomůcek, které nejsou běžnou součástí klasických vyučovacích hodin. Tento aspekt je možné snížit zapojením žáků do přípravy na vyučování, a to například v rámci výtvarné výchovy nebo za použití lehce dostupných materiálů (PET lahve, použité krabice, starý papír).

Ve své podstatě je aplikace dramatické výchovy do vyučovací hodiny výrazně závislá na osobnosti pedagoga, jeho přesvědčení o vhodnosti užívání výše zmíněných metod a schopnosti tyto metody náležitě zužitkovat.

Pro přehlednost jsem vytvořila tabulku č. 13, která shrnuje výše uvedené informace o pozitivech a negatívech implementace dramatické výchovy do vyučovacího procesu.

Obrázek č. 2 Reflexe žáků na dramatickou lekci



Tabulka č. 13 Pozitiva a negativa dramatické výchovy jako vyučovací metody

POZITIVA A NEGATIVA DRAMATICKÉ VÝCHOVY JAKO VYUČOVACÍ METODY	
POZITIVA	NEGATIVA
Rozvoj skupinové práce	Náročná příprava pro pedagoga
Rozvoj dovedností a schopností žáků	Potřeba větší časové dotace při realizaci
Budování vztahu učitel versus žák	Zvýšené prostorové nároky
Rozvoj tvořivosti	Náročnost na materiální vybavenost
Rozvoj logického myšlení	

4.2 Resumé praktické části

V praktické části své diplomové práce jsem se zabývala problematikou dramatické výchovy jako vyučovací metody. Z teoretické části této práce je patrné, že dramatická výchova je využívána především pro rozvoj psychosociálních dovedností jedince. Podle mého názoru je to dáno tím, že využívá zejména osobní zkušenosti jedince a umožňuje mu nahlížet na problém z více stran. Mám za to, že dramatická výchova by mohla mít vliv nejen na rozvoj schopností a dovedností jedince, ale mohla by také zefektivnit proces získávání a následného uchování jeho znalostí. Proto bylo hlavním cílem mé diplomové práce určit míru efektivity dramatické výchovy jako vyučovací metody.

Svůj výzkum jsem aplikovala na ZŠ a MŠ v Podomí. Výzkumný vzorek tvořilo 14 žáků 7. třídy. Ke sběru dat jsem využila výzkumnou metodu – experiment. Vlastní výzkum proběhl v období leden až březen 2012. Ve výzkumu se mi dle mého názoru podařilo dosáhnout vytýčeného cíle. Dramatická výchova jako vyučovací metoda má pozitivní vliv nejen na rozvoj psychosociálních dovedností a schopností jedince, ale i na proces získávání a uchování jeho teoretických znalostí.

ZÁVĚR

Jak už jsem se zmínila v úvodu práce, bylo mým záměrem zjistit, zda lze efektivně využít metody dramatické výchovy ve vyučovacím procesu.

V teoretické části své práce jsem se snažila objasnit základní pojmy, které souvisí s dramatickou výchovou. Vymezila jsem definici dramatické výchovy, její principy, prvky, cíle a obsah. Dále jsem se zabývala procesem učení, rozdělením vyučovacích metod, rozbořením aktivního vyučování. Poukázala jsem také na učitelovu osobnost a věkové zvláštnosti dětí staršího školního věku.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda je možné využít prvků dramatické výchovy jako efektivní vyučovací metody. Před realizací vlastního výzkumu jsem musela prostudovat a zpracovat metodiku výzkumu. Dále formulovat výzkumný cíl, zvolit metody výzkumu a posléze nalézt vhodné respondenty.

Pro dosažení cíle jsem si zvolila metodu experimentu. Výsledná data jsem následně zpracovala, vyhodnotila a interpretovala. Podle mého názoru mi interpretace výsledků výzkumu umožnila odpovědět na mou otázku, a vyvodit tak závěry.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že dramatická výchova má vliv nejen na rozvoj psychosociálních dovedností jedince, ale lze ji rozhodně uplatnit jako efektivní vyučovací metodu. Je třeba brát samozřejmě v potaz i ostatní okolnosti, kterým se věnuji v praktické části práce, jako je učitelova osobnost, materiální a finanční vybavenost školy, vlastní realizace dramatických lekcí.

Ráda bych, aby se výsledky mého výzkumu staly impulzem pro větší zapojení dramatické výchovy do vyučovacího procesu. Myslím totiž, že je mj. přínosem pro podporu vztahu učitel–žák či pro rozvoj skupinové dynamiky. Přínos dramatické výchovy spatřuji v neposlední řadě také v tom, že splňuje současné požadavky moderního školství. Konkrétně sblíží teorii s praxí a umožňuje vzájemné propojení mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Dalším výsledkem implementace dramatické výchovy jako vyučovací metody do procesu učení je sebeutváření. Důležitým společným cílem jak v procesu učení, tak i v dramatizaci je, aby směřoval k utváření a sebeutváření jedince.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAUDISOVÁ, A. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-178-9

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9

BLÁHOVÁ, K. *Hry pro tvořivé vyučování*. Praha: STROM, 1997. ISBN 80-9019-547-4

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1992.

CLARK, Jim a kol. *Lekce pro život. Drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4

ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., KUČEROVÁ, H. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8

GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7

HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-387-0

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23209-4

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

KAŠPÁRKOVÁ, S. *Vliv aktivizujících metod na znalosti a styl učení žáků*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2001.

Kolektiv autorů. *Dějepis 7, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-558-4

KOŘÍNEK, M. *Didaktika základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 14-356-84

- KOŤÁKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. 08-081-83
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: Nakladatelství H+H, 1998. ISBN 80-86022-37-4
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: GRADA, 2003. ISBN 80-247-0374-2
- MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 14-582-80
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1124-6
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4
- MÉGRIER, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu: Hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178288-2
- MIŠURCOVÁ, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 14-731-80
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- PAULÍNOVÁ, L. *Psychologie pro tebe*. Praha: Informatorium, 1998. ISBN 80-85427-30-0
- PECHAČOVÁ, Z., BAKALÁŘ, E. *Psychologie v podnikání a komunikace*. Praha: Provozně ekonomická fakulta ČZU, 2000. 4. vydání. ISBN 80-213-0650.5
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. *K základům vyučovacího procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 14-011-65

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 14-474-71

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 2. vydání. ISBN 80-244-0629-2

VALENTA, M. *Dramaterapie*. PRAHA: PORTÁL, 2001. ISBN 80-7178-586-5

VRÁNA, S. *Základy nové školy*. Praha: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, s.r.o., 1946.

Internetové zdroje

Kompletní ŠVP [online]. 2010, poslední revize 2010 [cit. 2012- 02- 11]. Dostupné z WWW: <http://zspodomi.cz/soubory/svp/kompletnisvp2.pdf>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	Ostatní okolnosti	str. 61
Obrázek č. 2	Reflexe žáků na dramatickou lekci	str. 66

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1 Profil první dramatické lekce	str. 40
Tab. č. 2 Profil druhé dramatické lekce	str. 44
Tab. č. 3 Profil třetí dramatické lekce	str. 49
Tab. č. 4 Profil čtvrté dramatické lekce	str. 52
Tab. č. 5 Znamky z jednotlivých testů	str. 55
Tab. č. 6 Podrobný popis hodnocení testu č. 1	str. 56
Tab. č. 7 Podrobný popis hodnocení testu č. 2	str. 57
Tab. č. 8 Podrobný popis hodnocení testu č. 3	str. 58
Tab. č. 9 Podrobný popis hodnocení testu č. 4	str. 59
Tab. č. 10 Průměr výsledků dosažených v testech	str. 60
Tab. č. 11 Medián výsledků dosažených v testech	str. 60
Tab. č. 12 Procentuální rozdělení otázek do kategorií	str. 64
Tab. č. 13 Pozitiva a negativa dramatické výchovy jako vyučovací metody	str. 66

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Schémata frontálního a dramatického vyučování.

Příloha PII: Ukázky pomůcek k dramatické lekci č. 1.

Příloha PIII: Ukázky pomůcek k dramatické lekci č. 2.

Příloha PIV: Ukázky pomůcek k dramatické lekci č. 3.

Příloha PV: Ukázky pomůcek k dramatické lekci č. 4.

Příloha PVI: Testové otázky.

PŘÍLOHA P I: SCHÉMATA FRONTÁLNÍHO A DRAMATICKÉHO VYUČOVÁNÍ

Vyučovací hodina

1. Vyučovací předmět: Dějepis

2. Probírané učivo: 14. století, husitství

3. Respondenti: Žáci 7. třídy ZŠ Podomí

4. Cíle:

- a. Žák popíše životní styl ve 14. století.
- b. Žák vysvětlí a hodnotí příčiny nespokojenosti lidu s církví.
- c. Žák uvede významné učence vystupující proti církvi.
- d. Žák konkretizuje a posoudí požadavky učenců na církev.
- e. Žák popíše reformní myšlenky Jana Husa a objasní jejich přínos.
- f. Žák rozpozná a charakterizuje důsledky Husovy smrti.
- g. Žák rozpozná základní znaky a myšlenky husitů.
- h. Žák uvede významné události a osobnosti husitského hnutí.
- i. Žák demonstuje základní vojenské strategie husitů.
- j. Na příkladech žák určí základní husitské zbraně.
- k. Žák popíše události směřující ke konci bojů a specifikuje důsledky pro českou zemi.
- l. Žák vyvodí obecné závěry vyplývající z husitské tradice pro český politický a kulturní život.
- m. Žák zaujímá kritický postoj vůči husitskému hnutí a vůči církvi.

5. Činnost:

- a. Úvodní debata, v rámci které vyučující zjistí rozsah a hloubku prekonceptů týkajících se tématu.
- b. Vlastní pedagogická činnost spočívající v interpretaci látky.
- c. Reflexe probraného učiva.

6. Časová dotace: Vyučovací hodina (45 minut)

Dramatická lekce

1. Vyučovací předmět: Dějepis

2. Probírané učivo: 14. století, husitství

3. Respondenti: Žáci 7. třídy ZŠ Podomí

4. Cíle:

- a. Žák popíše životní styl ve 14. století.
- b. Žák vysvětlí a hodnotí příčiny nespokojenosti lidu s církví.
- c. Žák uvede významné učence vystupující proti církvi.
- d. Žák konkretizuje a posoudí požadavky učenců na církev.
- e. Žák popíše reformní myšlenky Jana Husa a objasní jejich přínos.
- f. Žák rozpozná a charakterizuje důsledky Husovy smrti.
- g. Žák rozpozná základní znaky a myšlenky husitů.
- h. Žák uvede významné události a osobnosti husitského hnutí.
- i. Žák demonstruje základní vojenské strategie husitů.
- j. Na příkladech žák určí základní husitské zbraně.
- k. Žák popíše události směřující ke konci bojů a specifikuje důsledky pro českou zemi.
- l. Žák vyvodí obecné závěry vyplývající z husitské tradice pro český politický a kulturní život.
- m. Žák zaujímá kritický postoj vůči husitskému hnutí a vůči církvi.
- n. Žák rozvíjí svou časovou a prostorovou orientaci.
- o. Žák přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí.
- p. Žáci spolupracují ve skupině, prezentují své výsledky skupinové práce před ostatními.
- q. Žák je schopen přijmout a dodržovat dohodnutá pravidla.

5. Činnost:

- a. Uvedení do tématu (příběh).
- b. Hry – ledolamy.
- c. Výchovně vzdělávací dramatická lekce.
- d. Reflexe.

6. Časová dotace: Vyučovací hodina (45 minut)

PŘÍLOHA P II: UKÁZKY POMŮCEK K DRAMATICKÉ LEKCI Č. 1

První dramatická lekce: JMENOVKA (Učitel v roli)

MISTR JAN HUS



První dramatická lekce: HRACÍ KARTIČKY

PANTOMIMA



- Zemědělství
- Hrnčířství
- Tkalcovství

MLUVENÍ



- Oblečení

PANTOMIMA



- Víra v Boha
- Vzdělávání
- Vybírání
odpustků

MLUVENÍ



- Oblečení

PŘÍLOHA P III: UKÁZKY POMŮCEK K DRAMATICKÉ LEKCI Č. 2

Druhá dramatická lekce: KARTIČKY S INDICIEMI

HUSINEC

1370

PRAŽSKÁ UNIVERZITA, MISTR

UČITEL, REKTOR

DEKRET KUTNOHORSKÝ

BETLÉMSKÁ KAPLE, WYCLIFFE

KACÍŘSTVÍ, KLETBA, ZRADA

KONCIL, MUČENÍ, UPÁLENÍ

Druhá dramatická lekce: PÍSMENA

H₁

U₂

S₃

I₄

N₅

E₆

C₇

Druhá dramatická lekce: ŘÍMSKÉ ČÍSLICE

M 1000

D 500

C 100

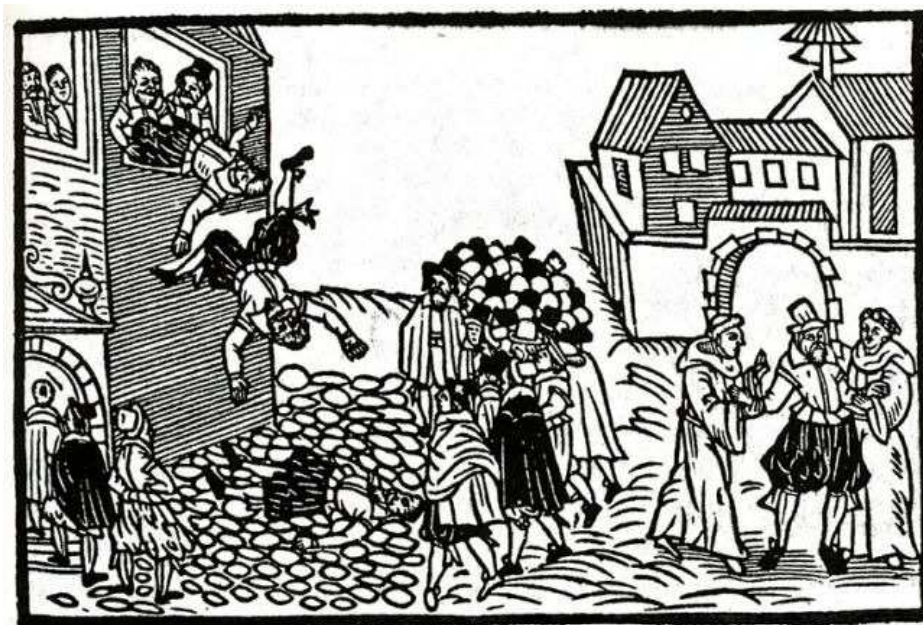
L 50

X 10

V 5

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKY POMŮCEK K DRAMATICKÉ LEKCI Č. 3

Obrázek defenestrace – puzzle



Erb města Tábora



PŘÍLOHA P V: UKÁZKY POMŮCEK K DRAMATICKÉ LEKCI Č. 4

Seznam jmen obyvatel města Tábor

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. Vavřinec z Lipové | 16. Vítězslav z Třeboně |
| 2. Prokop Holý | 17. Vojtěch Příbyl |
| 3. Řehoř z Moháče | 18. Vratislav Soudek |
| 4. Matyáš Chromý | 19. Petr Kopáč |
| 5. Alois z Dobříce | 20. Přemysl Ostrý |
| 6. Václav Podomek | 21. Ladislav Jindřich |
| 7. Jan Žižka | 22. Jáchym Kozlík |
| 8. Jiří Brožík | 23. Bartoloměj Gajdoš |
| 9. Matěj Pekař | 24. Matyáš Olejníčka |
| 10. Zdislav Kulhavý | 25. Anežka Skromná |
| 11. Jan Želivský | 26. Františka z Kulan |
| 12. Petr ze Sudoměře | 27. Lucie Blatná |
| 13. Arnošt Víkář | 28. Albrecht z Pomořan |
| 14. Jiří Tomáš | 29. Šarlot z Třeptých |
| 15. Václav Týrský | 30. Konrád z Valhatic |

Číselný náramek

$$30 : 2 -) 20 - 3 + 9 - 6 \times 2 -) 40 - 23 + 5 : 2 -)$$

PŘÍLOHA P VI: TESTOVÉ OTÁZKY.

Test č. 1

1. Jak se jmenoval zástupce lidu, který prosazoval návrat k zásadám Bible?
2. Co je to papežské schizma?
3. Jaká nemoc je charakteristická pro 14. století, popiš její příznaky?
4. Jaký vliv měla nejistota lidí na jejich pohled na církev?
5. Kam řadíme období 14. století:
 - a. středověk,
 - b. novověk,
 - c. pravěk.
6. Co způsobilo vzpouru prostého lidu proti církvi?
7. Co je to odpustek?
8. Jak se živil prostý lid?
9. Co přispělo ke špatné ekonomické situaci v Evropě ve 14. století?
 - a.
 - b.
 - c.

Test č. 2

1. Kde a ve kterém století se narodil Jan Hus?
 -
 -
2. Kdo byl ve středověku označován za kacíře?
 - a. Člověk, který nevěří v Boha.
 - b. Člověk podporující oficiální učení církve.
 - c. Člověk odklánějící se od oficiálního učení církve.
3. Co je to Dekret kutnohorský?
 - a. Dokument omezující působení cizinců na univerzitě.
 - b. Dokument podporující působení cizinců na univerzitě.
 - c. Dokument zakazující působení cizinců na univerzitě.
4. Uveďte alespoň jedno místo, kde kázal mistr Jan Hus?
5. Kdy a kde byl upálen mistr Jan Hus?
 -
 -
6. Jak se jmenoval učenec, který inspiroval Jana Husa?
7. V jakém jazyce kázal Jan Hus?
 -
 -
8. Uveďte, o co se snažil mistr Jan Hus? (více správných odpovědí)
 - a. Snaha o zrušení církve.
 - b. Snaha o nápravu církve.
 - c. Podpora českého jazyka.
 - d. Podpora německých učenců.
 - e. Vystavěl město Tábor.
9. Kdo všechno vystupoval proti Husovým opravným snahám?
 -
 -

Test č. 3

1. Jaké město založili husité?
2. Jaký byl znak husitů?
3. Co je to defenestrace?
4. Kdo vedl tažení proti pražským radním?
5. Vysvětlete pojem „podobojí“.
6. Z názorů které osobnosti vycházeli husité?

Test č. 4

1. Jak se jmenoval první vojevůdce husitů v bitvách proti křižákům?
2. Vysvětlete 4 pražské artikuly, co obsahovaly?
3. Kde probíhaly 4 nejznámější bitvy husitů proti křižákům?
 - a. Sudoměř, Domažlice, Vítkov, Lipany.
 - b. Sudoměř, Tábor, Vítkov, Lipany.
 - c. Sudoměř, Domažlice, Písek, Lipany.
 - d. Sudoměř, Praha, Vítkov, Lipany.
4. Jak se jmenuje nástupce Jana Žižky?
5. Co je to basilejská kompaktáta?
 - a. Zemský zákon, kdy katolická církev povolila přijímat podobojí.
 - b. Označení čtyř pražských artikul.
 - c. Sečná zbraň používaná husity.
 - d. Zemský zákon, zakazující přijímání podobojí.
6. Napište název písně, která pomohla k vítězství v bitvě u Domažlic.