

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**REALIZACE VÝUKY TÉMATU VESMÍR METODAMI
DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Marie Mannertová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, PhD.

Plzeň 2021

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

V Plzni, 1. června 2021

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych vyjádřila velké poděkování MgA. Evě Gažákové, Ph.D. za odborné a přínosné rady, konzultace a vřelé přístupy, které velmi napomohly zpracování a dokončení diplomové práce. Velké díky patří rodině, příteli a blízkým přátelům za podporu.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 TEORETICKÁ ČÁST	4
1.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA	4
1.1.1 Pedagog a dramatická výchova	6
1.2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	7
1.2.1 Základní metody využívané v dramatické výchově	7
1.2.2 Hra v roli	8
1.2.3 Improvizace	10
1.2.4 Další členění metod dramatické výchovy	11
1.3 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	13
1.3.1 Dramatická výchova jako zájmová činnost.....	13
1.3.2 Uplatnění dramatických metod v ostatních vyučovacích předmětech	13
1.3.3 Dramatická výchova jako samostatný předmět	14
1.4 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ	14
1.4.1 Historický vývoj dramatické výchovy v českém prostředí.....	14
1.4.2 Postavení dramatické výchovy a jejích metod v rámci RVP ZV	16
1.4.3 Co je vzdělávacím obsahem a cílem dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ?	17
1.4.4 Očekávané výstupy dramatické výchovy na 1. stupni	19
1.4.5 Přínos dramatické výchovy na prvním stupni ZŠ	20
1.5 HODINA DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	22
1.5.1 Dramatická výchova a využití metod DV v předmětu Člověk a jeho svět	23
1.6 PREZENČNÍ, ONLINE A HYBRIDNÍ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ	24
1.6.1 Prezenční výuka	24
1.6.2 Online výuka	24
1.6.3 Hybridní výuka	24
2 PRAKTICKÁ ČÁST	26
2.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ZÚČASTNĚNÝCH TŘÍD	26
2.1.1 Skupina žáků při prezenční výuce.....	27
2.1.2 Skupina žáků při online výuce	27
2.1.3 Skupina žáků při hybridní výuce	27
2.2 PŘÍRODOVĚDA METODAMI DV – PRASÁTKO VE VESMÍRU	28
2.2.1 Voda, vzduch, světlo, teplo a živiny	28
2.2.2 Kouzelný koberec/ kouzelné pero	29
2.2.3 Co všechno jsme po cestě vesmírem viděli?	33
2.2.4 Vítej na planetě.....	35
2.2.5 Zasedání rady.....	37
2.2.6 Závěr hodiny a reflexe	39
2.2.7 Reflexe a závěr praktické části.....	40
ZÁVĚR.....	42
RESUMÉ	43
SEZNAM LITERATURY	44

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ – základní škola

RVPZV – Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací plán

DV – dramatická výchova

Úvod

O diplomové práci, která se týká dramatické výchovy, jsem přemýšlela již od prvního ročníku na vysoké škole. S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala, když mi bylo pět let v rámci základní umělecké školy. Dále jsem v dramatické výchově pokračovala na střední škole pedagogické, kde jsem z ní složila i maturitní zkoušku. Na vysoké škole jsme měli v rámci studia a přípravy pro práci učitele 1. stupně předmět dramatická výchova. A právě tato moje „dráha“ mě motivovala, abych se vydala tímto směrem, co se týče diplomové práce. V původním zadání měla být její praktická část realizována na různých typech základních škol, jako např. na ZŠ běžného typu, alternativní škole, malotřídní škole, soukromé škole atd. Bohužel kvůli situaci s covid-19 nebylo možné hodinu pomocí metod dramatické výchovy na různých typech základních škol prakticky realizovat, a tak jsme společně s mou vedoucí práce vymyslely jiné řešení. Hodina byla realizována v jedné běžné státní základní škole, ale se třemi různými skupinami, a to jedenkrát jako prezenční výuka, jedenkrát online výuka a jedenkrát jako výuka hybridní. Odborná oborová literatura ve shodě s mou vlastní zkušeností zmiňuje, že metodami dramatické výchovy je lepší pracovat v menších skupinách. Běžná školní třída však takovou malou skupinou nebývá., přesto je možné v ní takový typ vyučování využívat. Cílem této práce tedy původně bylo ověřit, jak by jedna stejná lekce dramatické výchovy na téma vesmír (se vzdělávacími cíli odvozenými z RVP ZV) fungovala v různých typech škol (s různými vzdělávacími specifiky a různě velkými skupinami). Vzhledem k epidemiologické situaci byl tento cíl upraven. Cílem práce je vyzkoušet, jak by jedna stejná lekce dramatické výchovy na téma vesmír (se vzdělávacími cíli odvozenými z RVP ZV) fungovala při různých typech výuky (prezenční, online/distanční a hybridní) na jedné konkrétní ZŠ. V rámci tohoto v podstatě akčního výzkumu byly odučeny celkem tři třídy, každá jinou vyučovací formou. Třídy byly odlišné i počtem vzdělávaných dětí, jak bude představeno v praktické části práce.

V dnešní době je kupodivu stále málo škol, které by dramatickou výchovu zařazovaly do edukačního procesu, ať už „jen“ zařazením jejích metod jako možné cesty k naplňování cílů jiných předmětů či průřezových témat. Zjišťování zařazení DV jako samostatného předmětu na ZŠ je pak téměř detektivní prací. A to je podle mne škoda, protože na 1. stupni základních škol je velmi důležité, aby se žáci učili pomocí svých vlastních zkušeností a prožitků.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Jednoznačně definovat dramatickou výchovu není jednoduché, jelikož možných vnímání a pojmání může být hned několik. Velmi zeširoka je možné říci, že dramatická výchova je jednou z pěti možných základních oborů v rámci estetické výchovy, ve kterých je pracováno s nejobznanějšími prostředky a postupy divadelního umění, při kterých je využíváno především tzv. mimetické hry, soustředící se na dramatickou hru a hru v nějaké konkrétní vytvořené roli. Dramatická výchova se o své postavení v celku estetické výchovy dělí společně s výchovou literární, výtvarnou, hudební či pohybovou.

Někdy je možné setkat se ve spojení s dramatickou výchovou se synonymním označením coby divadelní výchova. Skutečné jádro řešeného typu výchovy se totiž opírá o dva hlavní kořeny. Jedním je pedagogika a druhým právě drama a divadlo, tzn. pozornost směřující od jakékoliv hry zpět ke hře mající prvky nejen dramatické, ale i divadelní. V tomto chápání je pak dramatickou výchovu možné definovat jako „*system řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností.* Valenta 2008, s. 40). Valentovu uvedenou definici je možné rozšířit o vnímání dramatické výchovy dle Evy Machkové, která nahlíží na vymezení pojmu jako na tzv. „*učení zkušeností, které v sobě zahrnuje i osobní nezprostředkované poznávání sociálních vztahů a dějů, které přesahují soudobou aktuálnost konkrétního člověka. Tento proces je pak založen na takovém prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, který stojí na reálném vnitřním životě lidí bez ohledu na jejich aktuálnost v historické době či jejich reálnost. Cíle dramatické výchovy by pak tedy měly být převážně pedagogické, realizované dramatickými prostředky*“ (Machková 2007, s. 29).

Pokud je tedy dle Machkové reálné spatřovat cíle v rámci dramatické výchovy právě v pedagogice, je možné doplnit a rozšířit toto pojetí i o vymezení dle Marie Pavlovské, jež dramatickou výchovu chápe a vnímá jako pedagogickou disciplínu, která „*v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého,*

empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka kulturního, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.“ (Pavlovská 2007, s. 91)

Dramatická výchova může mít jak podobu zcela samostatného vyučovacího předmětu, který je zakotven individuálně ve školním kurikulu dané školy, tak může být chápána i jako didaktická či výchovná metoda, která je velice často a s oblibou využívána například při výuce cizích jazyků či při výuce společenskovedních disciplín nebo je též možné dramatickou výchovu využívat čistě jako princip i obsah individuálního osobnostního rozvoje. V širším pojetí řešeného termínu lze do této kategorie včlenit i dětské či studentské divadlo. Ze všeho výše uvedeného tedy jednoznačně vyplývá, že samotné pojetí a uchopení dramatické výchovy je velice rozmanité, stejně tak jako náplň a samotná možnost využití této výchovy. Vždyť i samotné kořeny dramatické či divadelní výchovy vyrůstají z hloubky nitra podstaty lidského života. Velmi často je možné setkat se v rámci vymezení dramatické výchovy s odkazem na dětský svět, pro který je charakteristickou dětská spontánní hra plná fantazie a představivosti. Jde totiž o skutečnost, že se jedná o „jeden z kořenů, neboť i ona lidská schopnost hrát se podílela takřka archetypálně na vzniku divadla a dramatu. Nebude ovšem chybou tvrdit, že dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.“ (Valenta 2008, s. 45).

Přestože by se mohlo na první pohled zdát, že po vymezení dramatické výchovy je zcela patrné, co je jejím posláním a základem, není tomu tak. Po dlouhou dobu se vedle toho, co dramatická výchova je, vedou i diskuze o tom, co naopak dramatická výchova není. Častou chybou pedagogů či případných uživatelů dramatické výchovy ovšem bývá, že se neptají po její podstatě, ale nesprávně ji zaměňují kupříkladu pouze s jakýmsi nacvičováním dramatických scének či je dramatická výchova aplikována a shluknuta do pouhých školních divadelních představení. Je pravdou, že jedním z mnoha výstupů dramatické výchovy, může být divadelní vystoupení, ale tento výsledek by neměl být považován za cíl, neboť oním cílem a smyslem dramatické výchovy by primárně měl být samotný proces vytváření.

1.1.1 PEDAGOG A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Bez ohledu na pedagogovo zaměření je možné obecně shrnout, že každý pedagog, aby byl skutečně dobrým při výkonu svého řemesla, musí ovládat a být vlastníkem takových základních klíčových kompetencí, které ho k výkonu pedagoga předurčují. V užším měřítku, pokud je pedagog pedagogem dramatické výchovy či pedagogem 1. stupně ZŠ, je nedílnou součástí a skoro nutným předpokladem jeho tvořivost. Tu pak učitel musí nutně doplňovat rovněž ochotou vnímat a přijímat nové věci, které originálním a neotřelým způsobem bude přenášet do výuky dramatické výchovy. V neposlední řadě také postřeh, empatie a ochota koordinační komunikace s ostatními aktéry, potažmo s žáky, ke kterým přistupuje jako k partnerům.

S ohledem na první stupeň by pak kantor dramatické výchovy měl disponovat velkou dávkou hravosti, neautoritativního jednání, dovednosti umět podat věci jasným, jednoduchým a srozumitelným způsobem a především umět děti motivovat a vytvořit v nich pocit, že žádný pokus není špatný pokus. Není to totiž nikdo jiný než učitel, kdo „*sesazuje dohromady učivo, metodu, to, co ví o úrovni a možnostech žáků, a případně žákovské návrhy na užití metody, aby projektem vzešlým z této kombinace naplnil cíl, který si jako odborník stanovil nebo který je mu stanoven školními dokumenty.*“ (Valenta 2008, s. 60).

Dále je nutné také doplnit, že „*učitel nejen určuje, které metody bude svou činností naplňovat žák, ale má též vlastní soubor metod, který svou činností naplňuje on sám, když organizuje výuku dramatu/dramatem (instrukce, otázky atd.) – jde o metody řízení procesů učení či třídního managementu.*“ (Valenta 2008, s. 61). V této kapitole se objevuje hlavně spojení „učitel dramatické výchovy“.

Na závěr je ale důležité zmínit, že takový by neměl být právě jen aprobovaný učitel DV, ale učitel na 1. stupni obecně. Přece jen je to práce s dětmi v rozmezí od 6 let do 11 let, kdy u žáků stále přebývá fantazie, touha si hrát a věci více prožívat. Dítě v takovém věku si tolik nepamatuje to, co mu pedagog říká, ale mnohem více to, co samo prožije. To jej dokáže spíše upoutat a přiměje ho zamyslet se nad tématem.

1.2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Terminologie dramatické výchovy s ohledem na její metody a techniky je velice bohatým spektrem. Metody, které dramatická výchova využívá, lze chápat jako jakousi možnou cestu či naplánovaný postup, díky kterému dosáhneme svého stanoveného cíle. V prostředí prvního stupně základní školy jsou to pak takové metody a techniky, které vedou k naplnění požadovaných edukačních cílů, o kterých je hovořeno v jiné kapitole. Obecně je možné říci, že: *„metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev známý „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.* (Valenta 2008, s. 47). Ve stručnosti je tedy možné shrnout, že výukovou metodou s odkazem právě na výchovu dramatickou je soubor všech dostupných vyučovacích činností pro dosažení požadované motivace, kdy spokojenost po dosažení kýchých edukačních cílů a klíčových kompetencí, je doplněna o rovinu uměleckou a pocitovou.

1.2.1 ZÁKLADNÍ METODY VYUŽÍVANÉ V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Obecně lze říci, že stejně jako dramatická výchova, mají i její metody a techniky principy postavené na dramatu a divadle. V čem tkví specifika metod dramatické výchovy? Valenta(2008) nabízí celkem pět možností, jak na metodu v rámci oboru DV:

- Metoda je chápána jako celý systém, který dramatickou výchovu určuje;
- Tzv. základní metodický princip celého systému, na kterém je dramatická výchova postavena;
- Metoda z pohledu dramatické výchovy jakožto určitý zcela konkrétní a specifický styl práce;
- Dalším možným přístupem chápání metody, je její společný princip s tzv. hrou v roli, mající stejné či velice obdobné dílčí postupy;
- Metoda jako již zcela určitý postup. (Valenta 2008, s. 46)

Dramatická výchova využívá především souběhu dramatu a divadla, v rámci kterých jsou pak stěžejními body hraní v rolích ve fiktivních dramatických situacích. Obecné specifikum jádra dramatické výchovy tkví především ve dvou základních faktorech:

- Tzv. jádro principu divadelnosti – žák je schopen ujmout se a sehrát zcela konkrétní fiktivní situaci za jedním jediným účelem. Tím je, aby se na jeho výkon někdo koukal.
- Tzv. jádro principu dramatickosti – každý žák schopný principu divadelnosti je rovněž schopný v rámci své role a hry přijmout a ztvárnit určitý problém, rozpor, tenze, konflikty či také jejich následné případné řešení.

Jak se píše v knize od Marušáka a spol. (2008), je samotný výběr metod, které budou použity, jedním z nejdůležitějších faktorů edukačního procesu. Jedna z hlavních metod je hra. Na 1. stupni základní školy, je hra důležitá pro utváření dětské osobnosti, ať už se jedná o hru volnou, záměrnou nebo hru s pravidly.

Koťátková (1998) píše, že díky hře jako samostatné výukové metodě žáci získávají základ pro pravidla, osvojují si nové role a učí se rozvíjet vlastní i přijímat cizí náměty. Hra je založena na vlastní stálé struktuře a vymezení pravidel (akce), kdy mají žáci prostor se rozhodnout dle svého a vyjádřit se (kolize), dále dochází ve skupině k nějakému střetu nebo nedorozumění, vrchol neboli očekávání nějakého řešení (krize), poté může následovat rozvolnění děje a návrhy nových řešení (peripetie) a nakonec katastrofa, která je jakýmsi rozuzlením, po kterém nastává reflexe učitele i dětí.

1.2.2 HRA V ROLI

Hra v roli v DV je zjednodušeně řečeno výchovně vzdělávací metodou vedoucí k naplňování osobnostních i edukativních cílů prostřednictvím základních principů dramatické výchovy a zároveň je možné říci, že „*ideálně tato herní akce vychází z psychosomatických zdrojů – tělových impulzů, navozených pocitů představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním.*“ (Valenta 2008, s. 46).

Hru v roli jako metodu dramatické výchovy je možné s ohledem na proměnu hráče rozdělit do tří základních typů:

- 1) Tzv. **simulace** – hráč v dané situaci hraje zcela sám za sebe a divákovi herně předkládá, jak by se v dané situaci choval on nebo také, jak by se

v hrané situaci chtěl či měl zachovat a jednat. Tato situace je v rámci dramatické výchovy samozřejmě ale uměle a fiktivně navozená.

Během ní dochází ke zcela konkrétnímu a přímému nácviku individuálních dovedností a schopností, které vedou k autentičtějšímu prožitku a celkovému sebepoznání. Žákům prvního stupně přináší stimulace také možnost distancovat se od chování postavy, kterou někdy v minulosti sehráli a mohou naopak sehrát a demonstrovat takové jednání a chování, které ze svého pohledu považují za správné.

- 2) Tzv. **alterace** – žák ve své roli vstupuje do hrané postavy, která je jednoznačně vymezena. Vymezujícím faktorem může být například věk, pohlaví, sociální postavení, povolání apod. Tento přístup však žádným způsobem nevymezuje charakter hrané postavy či její vnitřní motivaci, která by chování postavy alespoň částečně předurčovala. Jedná se tedy o hraní, kdy je žák postaven do role, o které má jakousi představu, hraje ji však „modelově“ (obecná představa např. policistky, učitele...).
- 3) Tzv. **charakterizace** – žák vstupuje do role kompletně ucelené a charakterizované postavy, která je popsána z hlediska osobnostní charakteristiky, vnitřní motivace pro její jednání a chování a řady dalších. Charakterizace zastupuje nejvyšší a nejsložitější úroveň uvedené hry v roli. Úkolem žáka je v rámci své role se do svěřené postavy co nejvíce vtělit, vcítit a zahrát její charakteristiku zcela přirozeným a věrohodným způsobem a to tak, aby svého diváka vtáhl do děje a upoutal jeho pozornost.

Za možná nejnáročnější metodu DV využívanou občas některými poučenými pedagogy na prvním stupni ZŠ lze považovat strukturované drama, nazývané také příběhové drama či školní drama. „*Běžné školní drama se odehrává vesměs ve třídě, ideálně pak ve třídě, kde je volný prostor pro pohyb žáků, nejideálněji ve speciální pracovně s kobercem, závěsy, zrcadly, světly apod.*“ (Valenta 2008, s. 272). Tento přístup vyžaduje promyšlenou připravenost učitele či jeho rychlou a empatickou reakci během vlastní realizace. Výhodou školního dramatu s ohledem na cílovou skupinu prvního stupně je především skutečnost, že dochází k obohacování dosavadních zkušeností a znalostí žáků prostřednictvím vlastního autentického vnitřního prožitku. Vedle toho také dochází ke zprostředkovávání učiva v takové podobě, která je žákům blízká a nenáročná, nabízí

rovněž velice otevřený prostor pro prozkoumávání složitostí z reálného běžného života. V neposlední řadě jsou také rozvíjeny dětská fantazie, představivost, empatie, prosociální chování, kooperativní jednání, učení při řešení problému apod.

1.2.3 IMPROVIZACE

Dalším důležitým a velice významným principem řešené výchovy s ohledem na žáky prvního stupně, který je zároveň i jednou z jejích základních metod, je tzv. **improvizace**. Improvizace přináší pro žáka možnost jednat v konkrétní situační roli, jež je dopředu zcela nepřipravená, nebo pokud nějaká příprava proběhla, je možné zařadit ji jen jako přípravu rámcovou. Situace a role, ve které se žák nachází, probíhá v aktuálním reálném čase na konkrétním místě. Jelikož je improvizace vedena tzv. nyní a zde, umožňuje jejím dalším účastníkům okamžitě reagovat na jednání, ve kterém se vyskytují. Tato metoda dramatické výchovy je velmi vhodnou pro první stupeň základní školy, jelikož žáci mají velmi cennou možnost si dopředu připravit již výše uvedený rámcový příběh, na jehož základě bude jednání probíhat. Využívat mohou svou přirozenou fantazii, schopnost empatie a hry, která je pro děti prvního stupně velmi přirozenou. Improvizace může probíhat jak na úrovni malých či menších skupin, tak rovněž na úrovni tzv. hromadné improvizace. Hromadná improvizace je však s ohledem na cílovou skupinu značně obtížnější, jelikož ji není možné předem alespoň minimálně domluvit, na rozdíl od improvizace na úrovni menších či malých skupinek. Nejcennějším výstupem improvizace jako metody dramatické výchovy je nepřipravené a spontánní jednání dětí, které mohou dále rozvíjet, mohou čerpat ze svých dosavadních získaných zkušeností, schopností, vědomostí nebo dovedností.

Improvizaci je možné dělit na dva základní druhy a to:

- Tzv. improvizace bez dramatického děje – tento typ improvizace má za cíl žáky rozvíjet po stránce dovednostní či pohybové, nikoliv po stránce logické, tj. úkolem žáků není hledání odpovědí na řešení konfliktů a problémů. Improvizace bez dramatického děje dále může být realizována:
 - Bez kontaktu – improvizace bez dramatického děje probíhá v ryze individuální rovině, kdy každý žák hraje odděleně jen pro svou vlastní roli a svůj vlastní vytvořený svět.

- S kontaktem – improvizace bez dramatického děje probíhá na různorodé úrovni spolupráce mezi jednotlivými zapojenými hráči. Improvizace je založena na souhře jednotlivých aktérů hry.
- Tzv. improvizace s dramatickým dějem – žáci jsou uvedeni do zcela konkrétní dramatické situace, na kterou musí být schopni reagovat, zaujímat postoje apod. (Bláhová 1996, s. 49).

1.2.4 DALŠÍ ČLENĚNÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY

To, jaká metoda či technika je v dramatické výchově použita, je vždy ovlivněno několika důležitými faktory. Mezi ty nejdůležitější je možné zařadit kupříkladu samotného učitele či žáka, dále pak také stanovený a očekávaný cíl, RVP a ŠVP, učivo, využívané organizační formy vzdělávání aj. Nikdy není možné žádnou z metod dramatické výchovy bezmyšlenkovitě aplikovat do praxe, ale je nutná promyšlenost, připravenost a adekvátnost. O to více, pokud se jedná o výchovně vzdělávací proces na prvním stupni základní školy.

Pro ucelený a velmi srozumitelný přehled dalších metod a přístupů dramatické výchovy byla vybrána metodika popsána Valentou (2008, s. 344-350). Ten metody dramatické výchovy člení do 5 velkých základních oblastí:

- 1) Tzv. **metoda úplné hry** – jak název napovídá, při využití uvedené metody je žák nucen a vyzýván pedagogem, aby při jednání využíval kompletní psychofyzické možnosti vlastního těla, kterých je schopen, včetně řeči a aktivního pohybu v prostoru. S ohledem na cílovou skupinu prvního stupně je tato metoda přínosná především pro svou komplexnost a univerzálnost, přičemž se žáci učí modelovat zcela běžné každodenní situace.
- 2) Tzv. **metody pantomimicko-pohybové** – tato metoda je založena na principu ryze neverbálním, tj. využívá jen a pouze pohybu, gest a mimiky. Žákům prvního stupně je tato metoda přínosná převážně z toho důvodu, že je zaměřena na rozvoj vnímání, a to i z pohledu sebe sama. Dochází k rozvoji koordinačních schopností a dovedností, estetizace, kultivace či zlepšování pohybových dovedností, při kterých je kladen důraz na kontrolu pohybu aj.

Uvedená skupina metod dramatické výchovy v sobě zahrnuje například částečnou pantomimu, dotykovou pantomimu, mechanickou pantomimu, narativní pantomimu, pantomimický překlad, úplnou pantomimu, předávanou pantomimu, pantomimický dabing, taneční drama, zpomalenou či naopak zrychlenou pantomimu, zrcadlení, živou loutku či tzv. živé obrazy.

- 3) Tzv. **metody verbálně-zvukové** – uvedená metoda je pravým opakem metody předcházející; tzn., že žák musí uplatnit pouze verbální či jinak zvukové komunikační prostředky. Pro žáky je tato metoda přínosnou především pro její zaměření se na rozvoj schopnosti naslouchat druhému, osvojování si řečových schopností (mezi ty je možné zařadit například takové schopnosti jako je plynulost vyjadřování, pohotovost na vzniklou situaci, srozumitelnost projevu apod.).

Mezi verbálně-zvukové metody je možné uvést například konkrétně: alej, alter ego, brainstorming, čtení, dabing, diskuze, disputace, dotazování, imaginativní hra, mluvící předměty, neviditelné hlasy, předávaná řeč, rozhovor, titulkování, zástupná řeč, zvukový plán...

- 4) Tzv. **metody graficko-písemné** – jedná se o velmi zajímavou metodu, během které žák nesmí využít angažovanost své osobnosti a osoby jako takové, ale pro vyjádření je využit žákův výtvar jako prostředek pro umělecké sdělení další osobě či osobám. Většinou je využívána jako metoda doplňující či podpůrná a rovněž při startování dramatické hry, při zisku či předávání informací nebo také pro navození atmosféry, kterou by bylo možné reflektovat na samotném konci.

Mezi nejčastěji používané metody spadají například výčty deníků, dopisy, myšlenkové mapy, odborné texty, plakáty, fotografie a celá řada dalších.

- 5) Tzv. **metody materiállově-věcné** – jedná se z jistého úhlu pohledu o alternativní metodu, a to z toho důvodu, že její dominantou je lidská manipulace věcmi, které mají původ a existují mimo žakovu osobu. Takovým příkladem může být práce s kostýmem, manipulace s loutkou, práce s rekvizitou apod.

1.3 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova má několik forem, a to v různých výchovně-vzdělávacích institucích. Co se týče Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, je v něm dramatická výchova zařazena jako doplňující obor a není tedy povinnou součástí základního vzdělávání. Dle E. Machkové (2007b) má dramatická výchova tři základní formy:

- DV jako zájmová činnost
- DV jako vyučovací předmět
- DV jako učební metoda

1.3.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO ZÁJMOVÁ ČINNOST

Zájmová dramatická výchova se uplatňuje v dramatických kroužcích a souborech a to ve střediscích pro děti a mládež nebo na základních školách či základních uměleckých školách. Účast žáků na těchto zájmových činnostech je vždy dobrovolná. Přednosti dobrovolného docházení spočívají v zájmu dětí podílet se na nějaké činnosti mimo rámec svých povinností. Tato forma dramatické výchovy má velkou tendenci inklinovat k divadelním a dramatickým produkcím (Machková 2007b, s. 201).

1.3.2 UPLATNĚNÍ DRAMATICKÝCH METOD V OSTATNÍCH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTECH

Velkým přínosem využití dramatických metod ve výuce je, že metody pomáhají žákům pochopit to, co není možné předat pouze slovy. Kromě toho také dramatické metody pomáhají k zapamatování si probraného učiva, jelikož to, co si člověk sám vyzkouší, jak se říká „na vlastní kůži“, si mnohem lépe zapamatuje než to, co třeba slyší nebo co si přečte. *„Dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání mezilidských vztahů, situací, charakterů a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky.“* (Machková 2007b, s. 201). O uplatnění metod dramatické výchovy v konkrétním předmětu Člověk a jeho svět, o kterou se opírá praktická část této práce, se podíváme v další kapitole.

1.3.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO SAMOSTATNÝ PŘEDMĚT

Dramatická výchova, jako samostatný předmět se zaměřením všeobecně vzdělávacím, esteticko-výchovným a osobnostně sociálním, se uplatňuje na některých základních školách jako povinný nebo volitelný předmět. Dramatické aktivity ve třídě jsou určeny převážně účastníkům, nikoliv divákům.¹

Dramatická výchova jako vyučovací předmět má tři formy: nepovinnou, povinnou nebo povinně volitelnou. Většinou se ale na školách předmět zaměřuje na divadelní představení jako cíl předmětu nebo jako předmět k sociálnímu a osobnostnímu rozvoji.

1.4 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ

1.4.1 HISTORICKÝ VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Jak již bylo uvedeno výše, dramatická výchova může být vyučována jako samostatný předmět či jako podpůrná metoda a technika využívána v rámci ostatních předmětů. Samotná výchova, byť by se na první pohled nemuselo zdát, má u nás ovšem relativně dlouhou tradici, jejíž kořeny je možné nalézt zhruba v šedesátých letech minulého století. V porovnání se světovým děním kolem dramatické výchovy, české prostředí zhruba o čtyřicet let zaspalo, ale přesto v mnohém dohnalo okolní státy. V šedesátých letech v duchu uvolněné atmosféry docházelo k reformním pedagogickým snahám a hnutím, na jejichž základech dramatická výchova jako možný výchovně vzdělávací přístup vznikla. Základy tohoto inovačního pedagogického hnutí tkvěly:

- V důrazu na tzv. aktivní učení, které by bylo propojeno s praxí společně se zkušenostmi a schopnostmi daných dětí a studentů;
- Ve snaze o propojení osobnostního a sociálního rozvoje;
- V přesvědčení, že každý jedinec by měl do výchovně-vzdělávacího procesu přinést jistou dávku spontánnosti a individuality;
- V názoru, že škola jako taková by jednoznačně měla člověka připravit na budoucí život. (Pavlovská 2002, s. 8)

¹VALENTA, Josef, Silvie MACKOVÁ, Jana HRUBÁ aj. Text pro 1. pracovní verzi Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. In: *Drama.cz*. [online]. Místo: nakladatel, srpen 2003. [cit. 8.3.2021]. Dostupné z: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp_gymn.html.

Dramatická výchova si prošla v českém prostředí od zmiňovaných šedesátých let minulého století do současnosti zhruba čtyřmi základními vývojovými etapami.

- 1) První etapu je možné spatřovat v prvních deseti letech svého vzniku, kdy se s dramatickou výchovou můžeme setkat výlučně v zájmově umělecké činnosti na poli dospělém, kdy ještě přetrvával názor, že dětské divadlo není schopno napodobit to dospělé. Pokud však dětské divadelní soubory mají mít nějakou hodnotu, musejí hrát s ohledem na svou cílovou, tj. dětskou skupinu. Během prvních let vznikala prvotní metodika v oboru, kdy se s pedagogickým zaměřením kladl důraz hlavně na vzdělávání pedagogů či na vedoucí představitele divadelních souborů.
- 2) Navazující období je možné datově ukotvit přibližně do osmdesátých let minulého století, které bylo podstatné pro prohlubování a specifikaci metodiky dramatické výchovy. Na přelomu zmiňovaných dvou období se také uskutečnil historicky první dálkový kurz dramatické výchovy, trvající dva roky, kterého se zúčastnilo na dvacet pedagogů. Prohlubování a vytváření povědomí o dramatické výchově vedlo k důležitému kroku, totiž k zavedení dramatické výchovy do učebních plánů některých výběrových škol (převážně středních pedagogických škol či některých škol mateřských). Důležitým aspektem pro rozvoj v této totalitní době byla skutečnost, že ústřední orgány vládnoucí strany dramatickou výchovu podceňovaly a nepovažovaly ji za důležitou. Z toho důvodu měla dramatická výchova relativně volné pole působnosti pro svůj rozvoj a inovaci.
- 3) Předposledním obdobím je vývoj po roce 1989, kdy se zcela otevřeně hlásí o uplatnění dramatické výchovy do školského systému, vedle čehož i pedagogové mají být v této rovině pravidelně a dostatečně vzděláváni a informováni. Velmi důležitým prvkem byla po roce 1989 možnost využívat i cizojazyčné literatury, která do té doby nebyla v Československu dostupnou. Díky nově získaným zahraničním poznatkům se opouštělo od rozvíjení dramatické výchovy coby pouze systému průpravných her a dramatických cvičení, ale začalo docházet již ke skutečnému uplatnění dramatického prvku, kterým byla kupříkladu hra v roli. Důležitým zlomem se vedle toho stává rovněž moment, kdy se

dramatická výchova dostává také jako již samostatný předmět na první stupeň v rámci vzdělávacího programu Obecná škola, či je možné si tento předmět volitelně vybrat v nabídce pro sedmý až devátý ročník základních škol.

- 4) Poslední období, které je specifikováno, je možné pojímat zhruba od přelomu tisíciletí, kdy se již nejedná o snahu rozvoje dramatické výchovy jako takové, ale snahu je nutné spatřovat především ve vytvoření jednotné, jednoznačně ucelené a správné terminologie oboru (Machková 2007a, s. 25–30), (Bláhová 1996, s. 21–22).

1.4.2 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY A JEJÍCH METOD V RÁMCI RVP ZV

Dramatická výchova se doslova stala inovativním prvkem a jednou z možných metod výchovy a vzdělávání ve školském reformujícím se systému.

RVP je pojmem v současné době již relativně vžitým a často používaným, který ve své podstatě definuje v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání společně s tzv. projektem Národní program pro rozvoj vzdělávání. Tento program můžeme také najít pod označením jako tzv. Bílá kniha. Díky reformním snahám ze strany MŠMT došlo k nové politice pro výchovně vzdělávací přístup žáků od tří do devatenácti let, kdy se školský systém rozdvojil. Nově začala existovat vedle dosavadní státní úrovně i úroveň tzv. školská, která leží na bedrech samotných škol. To znamená, že každá základní škola vytvořila svůj školní vzdělávací program, který je utvořen podle individuálních možností škol. Rámcové vzdělávání pro základní školství je pak tvořeno celkem devíti základními vzdělávacími oblastmi.

Své místo v rámci RVP pro základní školy má bezesporu i dramatická výchova, jejíž postavení však není jednoznačně ukotvené a své stálé místo ještě hledá. V současné době je pracováno s několika možnými teoriemi, které dramatickou výchovu zařazují do jistých pozic. Mezi čtyři nejčastěji zmiňované zařazování dramatické výchovy patří:

- 1) Dramatická výchova jako jakýsi podpůrný prostředek a metoda vedle rozvíjení kritického myšlení a uvažování žáků a studentů;
- 2) Dramatická výchova jako jedna z možných cest k naplňování průřezových témat;
- 3) Dramatická výchova jako součást v sekci Umění a kultura;

- 4) Dramatická výchova jako součást rámcového vzdělávacího programu pro základní školství, kde je ukotvena v sekci Umění a kultura, ale s tím rozdílem od předchozího smýšlení, že nyní se posouvá a stává se doplňujícím oborem, jenž je možné v praxi realizovat i jako zcela samostatný vyučovací předmět nebo také projekt či školní kurz apod.²

1.4.3 CO JE VZDĚLÁVACÍM OBSAHEM A CÍLEM DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ?

S odkazem na RVP ZV je možné jasně specifikovat a popsat obsah a cíl učiva pro dramatickou výchovu. V dramatické výchově je pracováno především s lidským hlasem, tělem, verbálními i neverbálními projevy, které jsou pro každého jedince charakteristické. Pokud chceme prostřednictvím dramatické výchovy žáky učit tomuto druhu umění, je nutné u nich rozvíjet ty základní dovednosti, jež jsou nezbytné pro dramatickou tvorbu jako takovou. Žáci se během dramatické výchovy učí a podrobně seznamují s postupy tvorby dramatického tvaru, se základními prvky dramaturgie, režie, scenáristiky, herecké tvorby aj. Mezi nejdůležitější dovednosti, které je nutné u žáků rozvíjet, spadají:

- Psychosomatické dovednosti, které spočívají v osvojení si verbální a neverbální komunikace, celkové kultivaci hlasového i fyzického projevu, prostřednictvím kterého člověk informuje o své osobě okolní svět apod.
- Sociálně komunikační dovednosti, které v sobě nesou prvky komunikace, vzájemné kooperace, reflexe a sebereflexe.
- Herní dovednosti v sobě nesou nutnost přijímání fiktivních situací ve smyšleném čase a prostoru, ve kterém je nutné dramaticky jednat a hrát.³

Vedle výše uvedeného je cílem a obsahem dramatické výchovy také žákovi zprostředkovat zcela běžné všední každodennosti dne. To je něco, co dramatická výchova může zprostředkovat zcela přirozeným, efektivním a nenásilným způsobem, a to i bez ambicí na nutnost pozdější profesionální dráhy žáků. Dramatická výchova žákům dokáže zprostředkovat přesah do běžného praktického života. Vedle toho je to také dramatická

²MACKOVÁ, Silva. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 2005. [cit. 9.3.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/325/dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html/>.

³Tamtéž.

výchova, která jednoznačně kultivuje a rozvíjí oblast komunikace verbální i neverbální. Práce na principu citlivého vnímání dramatického umění může vést také k „*citlivějšímu vnímání a porozumění lidem kolem sebe, jejich chování a prožívání a současně k srozumitelnějšímu sdělování vlastních prožitků prostřednictvím svého chování.*“⁴

Možnost být přítomen při výchovně vzdělávacím procesu v rámci dramatické výchovy s sebou přináší schopnost zažívat, experimentovat či také nalézat zcela nové pohledy a řešení, které je možné následně promítnout i do osobního života a každodenních událostí, čímž je možné žáky naučit především orientovat se ve svém často velmi složitém emočním rozpoložení a naučit se řešit vzniklé spory a konflikty.

Důležitým obsahem a častým cílem dramatické výchovy bývá bezesporu také důraz na kolektivní tvorbu, skupinovou spolupráci. Při této skupinové kooperativní činnosti se žáci učí principům komunikace, kooperativního přístupu, práce v tvůrčím pracovním týmu, kde je důležité naučit se prosadit, být tvůrčí a v neposlední řadě také naučit se naslouchat a vnímat své okolí. Prostřednictvím umění zakotveného v dramatické výchově se žáci setkávají i s vlastní tvorbou, která v žácích a dětech ukotvuje pocit nutnosti úcty k práci těch druhých, jelikož si sami na vlastní kůži vyzkoušejí, že nic se neděje náhodně či bez nutnosti vlastního přičinění.

Výše uvedený obsah a hlavní cíle dramatické výchovy jsou základním konceptem pro RVP základního školství. Tento koncept slouží převážně pro učitele základních škol a pro jejich snadnou orientaci. Obecně je tedy koncept dramatické výchovy v pojetí RVP ZV rozdělen následovně:

- 1) základní předpoklady pro dramatické jednání (viz blíže text výše);
- 2) samotný proces dramatické a inscenační tvorby – oba uvedené procesy jsou samotným jádrem dramatické výchovy. Dramatické jednání je prostředkem pro hledání a objevování nejen nás samotných, ale i těch druhých;
- 3) recepce a vlastní reflexe dramatického umění – současně s praktickou činností jsou žáci seznamováni také s dramatickým uměním jako takovým, tzn. i s dalšími dramatickými žánry, kam je možné zařadit například žánr televizní, filmový, rozhlasový či počítačový. Žáci jsou seznamováni s historickým vývojem divadla, teorií hry nebo dramatu,

4MACKOVÁ, Silva. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 2005. [cit. 9.3.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/325/dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html/>.

přičemž se žáci učí pochopit chování postav a dalších dramatických zákonitostí, se kterými se mohou při realizaci dramatické výchovy setkat.

Někteří přední čeští inovátoři dramatické výchovy rozdělují její cíle do třech základních oblastí: cíle v oblasti dramatické, cíle v oblasti sociální a cíle v oblasti osobnostní (Machková 2007b, s. 35–36).

Pokud s odkazem na dramatickou výchovu mluvíme o jejích cílech, je nutné zdůraznit, že prakticky mluvíme o jejích samotných hodnotách a podstatě. Děti se totiž již na prvním stupni seznamují nejen s teoretickou rovinou, kterou s sebou dramatická výchova nutně přináší, ale učí se i praktickým věcem jako je kupříkladu smysl pro rytmus, smysl pro vnímání gradace, orientace ve složitosti dramatického příběhu a mnoho jiných.

1.4.4 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA 1. STUPNI

V návaznosti na výše uvedený RVP pro základní vzdělávání je nutné doplnit s ohledem na řešenou cílovou skupinu žáků/děti, jaké jsou očekávané výstupy dramatické výchovy s ohledem na první stupeň základní školy. V RVP jsou očekávané výstupy charakterizovány a rozděleny do tzv. dvou období, během kterých by si žáci měli osvojit požadované výstupy a kompetence.

V rámci první etapy očekávaných a předepsaných výstupů by žáci prvního stupně základní školy měli:

- zvládnout základy správného dechu a jeho tvoření;
- naučit se správné práci s hlasem, přičemž by důraz měl být kladen i na správnou výslovnost a artikulaci. Vedle toho by se žáci měli naučit pohybem vyjádřit základní projevy emocí, které by měli být následně schopni identifikovat i u druhých;
- naučit se správnému držení těla;
- umět rozlišit reálnou situaci od té smyšlené a hrané;
- umět přijmout stanovená pravidla a řád;
- dokázat do svěřené role přenést vlastní zkušenosti a poznatky;
- spolupracovat v rámci skupiny;
- umět vyjádřit své pocity, své zážitky, kterých bylo dosaženo v rámci dramatické výchovy a umět je prezentovat i před ostatními.

V navazujícím druhým období by pak žáci měli být obohaceni o následující požadované výstupy dle RVP ZV:

- žáci by měli být schopni propojení somatických dovedností, které by byly kombinovány s vyjádřením vlastních emocí k určité hrané postavě;
- žáci by měli umět rozvíjet již získané dovednosti v rámci první etapy a posunout je do jejich variantních podob, tzn., že žáci vstupují do svěřených dramatických rolí, ve kterých diváka dokáží vtáhnout do děje a přesvědčit o jejich opravdovosti;
- žáci zvládají na konfliktní či jiné situace nahlížet z různých perspektiv a nadhledů, přičemž zvládají tyto konfliktní situace rozebírat z pohledu několika různorodých postav;
- žáci dokáží prezentovat svůj divadelní výsledek před spolužáky či jiným publikem, na základě čehož jsou následně schopni vlastní reflexe i sebereflexe, kterou jsou schopni rozebrat s učitelem a otevřeně si o ní povídat.⁵

1.4.5 PŘÍNOS DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

Přínos dramatické výchovy na prvním stupni základních škol lze podle Karaffy označit za nezastupitelný. Důvodem je ta skutečnost, že dramatická výchova přináší žákům takové klíčové kompetence, jež jsou pojátkem k divadelnímu umění, jež se stává pro žáka prvního stupně nově objeveným světem plným tvůrčího procesu, ve kterém dítě může plně aplikovat svou fantazii a představy, tak jak je zvyklý například prostřednictvím klasického hraní.

K těm nejzákladnějším kompetencím, které žáci na prvním stupni základní školy získávají díky dramatické výchově, jsou následující:

- porozumění mezilidské komunikaci;
- používání takových adekvátních prostředků, které umožňují chápat spojitost mezi vnitřním a vnějším světem či též mezi světem reálným a hraným;
- ujasnění si svých vlastních životných hodnot a osobních postojů k řešeným tématům či problematice;

5POHOŘELÝ, Svatopluk Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Msmc.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 112 s. [cit. 05. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmc.cz/file/41216/>.

- učení se kooperativní práce ve větší i menší skupině;
- účast na společné inovativní tvorbě;
- dovednost dotáhnout věci do zdárného konce, dokončovat započaté úkoly;
- prezentovat před sociálním okolím a vyjadřovat se před ním kultivovaným způsobem;
- využívání tvořivých myšlenek a nápadů, být aktivní a prospěšný svému okolí.

Jak již bylo uvedeno výše, dramatickou výchovu je možné do praxe uvést buď jako samostatný předmět či jako vhodně zvolenou metodu v jiných samostatných předmětech, v projektu či v integrované tematické výuce. Se všemi typy zapojení dramatické výchovy do vyučovacího procesu se můžeme na prvním stupni základního vzdělávání setkat, i když jen málo. Obecně lze říci, že čím mladší žáci, tím je efektivnější a přínosnější zapojení her a dramatických cvičení do konkrétních jednotek vyučování. Žáci prvního stupně velmi rádi a často využívají své zcela přirozené zkušenosti se spontánní dramatickou hrou, jež jim otevírá dveře do role a improvizace.

S ohledem na první stupeň se dramatická výchova, pokud není samostatným předmětem, začleňuje nejčastěji do prvouky, vlastivědy, přírodovědy, dějepisu, zeměpisu, českého jazyka a literatury. Všechny uvedené předměty totiž umožňují nějakým způsobem propojit lidské jednání a chování či aplikovat řeč, jazyk a komunikaci. Dramatická výchova přináší na prvním stupni s ohledem na potenciální edukační materiál především zpestření výuky a představuje pro pedagoga prvního stupně skvělý a nezastupitelný prostředek pro usnadnění a zkvalitnění výuky a zprostředkování nových informací či situací, ve kterých se žák může vyskytnout. Vliv divadelní tvorby a dramatické výchovy na utváření a rozvoj osobnosti dítěte, která je do jisté míry na prvním stupni základní školy tvárná, je nezastupitelný. Velký vliv dramatické výchovy, dle Karaffy (2012, s. 140), lze spatřovat především v oblasti enkulturační, v další oblastech a to v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, tvořivého myšlení, sociálních dovedností a dalších.

1.5 HODINA DRAMATICKÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pokud je dramatická výchova na prvním stupni realizována jako samostatný předmět, je možné hovořit i o její základní výstavbě a podobě. Pokud tomu tak je, měla by hodina dramatické výchovy obsahovat následující činnosti, které jsou jakýmsi základním stavebním kamenem každé kvalitní a efektivní hodiny dramatické výchovy (Bláhová 1996, str. 79):

- V úvodu každé hodiny dramatické výchovy by měly být zařazeny tzv. rozechřívající aktivity, které vedou k aktivizaci žáka;
- následovat by měly soustředovací aktivity individuálního charakteru, které žáka donutí zklidnit se, zaměřit svou pozornost na soustředění se na úkol či na prováděnou aktivitu;
- po přípravných cvičeních je vhodné zařadit a žáky seznámit s hlavním tématem a úkolem hodiny;
- jakmile jsou žáci obeznámeni s tím, co je čeká, měli by následovat takové tematické činnosti, jež by vedli žáky ke zkoumání tematiky do větší hloubky;
- s ohledem na ročník, ve kterém je dramatická výchova vyučována, je vhodné začleňovat i k věku adekvátní metody a techniky improvizace apod.;
- závěrem každé hodiny dramatické výchovy by měla být skupinová diskuze a vzájemná reflexivní činnost, která žáky přivede k zhodnocení hodiny a uskutečněných aktivit a činností.

Jako každá výchova/předmět v rámci povinné školní docházky na prvním stupni základní školy je v rámci dramatické výchovy nutné žáky ohodnotit a následně klasifikovat; tj. dát jim takovou zpětnou vazbu, na jakou jsou v rámci českého školského systému navyknutí. Pokud vezmeme v potaz předmět dramatické výchovy a cílovou skupinu, je vhodné zařazovat spíše slovní hodnocení, byť se jedná z pohledu pedagoga o proces náročnější. Důvodem větší efektivity uvedeného způsobu klasifikace je větší míra informovanosti pro žáka i rodiče, kde je možné dozvědět se, co je dobré zlepšit, na čem zapracovat, jaké jsou silné nebo naopak slabé stránky daného žáka apod. Pokud žáka prvního stupně budeme skutečně chtít hodnotit, je taktéž vhodné začlenit tzv. individuální normované hodnocení, při kterém učitel *„sleduje výkon žáka a porovnává ho s jeho předchozími výkony. Toto hodnocení umožňuje učiteli a také žákovi samotnému sledovat*

kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem ke stanovenému cíli.“⁶ (Kolář 2009, str. 33). A to je důvod, proč je tento typ hodnocení pro dramatickou výchovu tolik důležitý a efektivní.

Důležité je také říci, že lze využívat a zachovávat strukturu hodiny DV nebo hodiny s využitím metod DV (viz začátek kapitoly 1.5.1) i v ostatních klasických vyučovacích hodinách.

1.5.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A VYUŽITÍ METOD DV V PŘEDMĚTU ČLOVĚK A JEHO SVĚT

Jak bylo zmíněno v předchozích kapitolách, metody dramatické výchovy se dají využít ve všech předmětech. Jedno z největších využití metod dramatické výchovy, bývá ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tato oblast se zabývá výukou o člověku, rodině, společnosti, přírodě, kultuře, technice, vlasti, společnosti atd. Když nahlédneme do RVP ZV(MŠMT 2017, s. 42), konkrétně do oblasti Člověk a jeho svět, najdeme velice zajímavou poznámku, která nás vybízí k využití metod DV: *„Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnutí nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.“*

Metody dramatické výchovy tedy lze zde využít např. v okruzích předmětu Člověk a jeho svět, v tématech zaměřených na školu, rodinu, společnost, mezilidské vztahy atd., což jsou témata, která jsou žákům velice blízká, jsou z jejich života a týkají se jich. Navazujeme zde na jejich skutečný život a využíváme jejich zkušeností. Mohli bychom využít příběhového dramatu, kdy se necháme inspirovat např. knihami s dětským hrdinou ze sekce umělecké literatury nebo využití strukturovaného dramatu, které má určitý základ v námi vybraném tématu nebo problému.

Dramatická výchova své pevné místo stále ještě hledá a je jen a pouze na samotných školách, zda a v jaké rovině uvažování dramatickou výchovu do svých osnov zařadí.

⁶Kolář, Zdeněk. 2009. *Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání*. Praha: Grada. 33 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

1.6 PREZENČNÍ, ONLINE A HYBRIDNÍ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem ke vzniku této diplomové práce v nečekané, epidemiologicky poznamenané době, došlo v průběhu její tvorby k posunu způsobu vzdělávání. V této kapitole proto budou představeny způsoby vzdělávání, které byly (původně neplánovaně) využity při zpracování a realizaci zvoleného tématu.

1.6.1 PREZENČNÍ VÝUKA

Prezenční forma výuky je klasické vyučování, jaké známe. Žáci každý den dochází do školy na určitý počet vyučovacích hodin podle rozvrhu. Při prezenční výuce se setkáváme s dalším dělením forem vyučování, a to je například frontální výuka, individuální výuka, individualizovaná výuka, projektová výuka, skupinová či kooperativní výuka.

1.6.2 ONLINE VÝUKA

Pojmem **on-line výuka** se obecně označuje způsob vzdělávání na dálku, který zpravidla probíhá **prostřednictvím internetu** a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi.

Při synchronní online výuce je učitel s žáky spojen prostřednictvím nějaké komunikační platformy ve stejném čase a skupina pracuje na stejném či podobném úkolu. Častou formou této výuky je realizace online hodin pomocí videokonferenčních nástrojů dle předem stanoveného rozvrhu. Setkávání se v těchto videokonferenčních platformách může žákům pomoci při překonávání obtíží způsobených sociální izolací. Při této formě vyučování jsou kladené nároky na technické vybavení, které k této výuce všichni zúčastnění potřebují. Dále je zapotřebí určitá kvalita internetového připojení a v neposlední řadě časová flexibilita žáků a jejich rodin (sdílení počítače se sourozenci, rodiči) (Převzato z Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT, Praha 23.9.2020).

1.6.3 HYBRIDNÍ VÝUKA

Metodika MŠMT popisuje **hybridní nebo také smíšenou výuku** jako formu výuky, kdy v učebně probíhá *pro jednu skupinu prezenční a pro druhou distanční výuka*. V tomto případě je distanční výukou míněno to, kdy je část žáků připojena ze svého počítače, tabletu či chytrého mobilu z domova prostřednictvím videokonferenčního systému s počítačem, který je umístěn v učebně, ve které se zároveň prezenčně nacházejí další

spolužáci. Jedná se tedy o učení prezenčních a online připojených žáků zároveň. (Článek je součástí Učitelského spomocníka na adrese <http://spomocnik.rvp.cz>, Neumajer Ondřej, 23.11.2020).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce se měla původně zabývat tím, v jaké míře a jestli vůbec se dramatická výchova nebo alespoň její metody využívají na různých typech základních škol, a jak žáci reagují a pracují, když se učí pomocí těchto metod. Bohužel kvůli situaci s covid-19, uzavření škol a následným vládním nařízením, nebyla realizace tohoto plánu možná. Z druhé strany epidemiologická situace přinesla do edukace nové prvky a výzvy, které je také zajímavé sledovat. Autorka této práce ještě před dokončením studia nastoupila jako pedagožka na první stupeň ZŠ a během koronavirové epidemie se musela srovnat se všemi zmíněnými typy výuky – s výukou prezenční, online i hybridní. Proto se rozhodla spojit výzvy pracovní s nutností posunout téma diplomové práce a rozhodla se uskutečnit akční výzkum s cílem vyzkoušet, jak by jedna stejná lekce dramatické výchovy na téma vesmír (se vzdělávacími cíli odvozenými z RVP ZV) fungovala při různých typech výuky (prezenční, online/distanční a hybridní) na základní škole, kde začala učit.

V této části práce je tedy představena přírodověda, která byla odučena v prezenčním, online a hybridním způsobu vyučování. Snahou bylo zachovat co nejvíce z metod a principů dramatické výchovy i v rámci nových typů výuky.

Realizovaná lekce byla vystavěna pro 5. ročník základní školy a je určena k opakování učiva o vesmíru, konkrétně tématu sluneční soustavy.

2.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY A ZÚČASTNĚNÝCH TŘÍD

Než si představíme jednotlivé skupiny, které se zúčastnily připravené hodiny přírodovědy metodami dramatické výchovy, měli bychom si představit školu, kde výuka probíhala.

Základní škola je známa svou rozšířenou výukou tělesné výchovy, zaměřenou na badminton, basketbal a golf a s rozšířenou výukou hudební a výtvarné výchovy. Škola je tedy zaměřena jak na sportovně, tak i umělecky nadané děti, a podle toho je také sestaven školní vzdělávací program „ŠKOLA FAIR PLAY“, který má za snahu rozvíjet nadání, talent a zájmy všech žáků. Od první třídy je tedy v každém ročníku alespoň jedna třída zaměřená na tělesnou výchovu, jedna třída se zaměřením na hudební výchovu a jedna na výtvarnou výchovu.

Školu dále tvoří školní družina a školní klub. Co se týče zájmového vzdělávání, mají žáci možnost se věnovat mj. také dramatické výchově, loutkovému a maňáskovému divadlu, dramatickému kroužku a divadelní přípravce.

2.1.1 SKUPINA ŽÁKŮ PŘI PREZENČNÍ VÝUCE

Skupina, která byla vyučována prezenčně, je tvořena 26 žáky pátého ročníku. Třída je zaměřena na hudební výchovu a početně v ní převažují dívky. Tuto třídu jsem si pro prezenční způsob výuky vybrala proto, že je zde největší počet žáků, což by mohlo být při online hodině komplikací z důvodu zatížení připojení. Třída je klidná a tichá, a proto se dalo očekávat, že bude hodina probíhat hladce a větší počet žáků nebude překážkou. Třídní učitelka je klidné povahy, což se na třídě pozitivně odráží. Někteří žáci navštěvují zájmový kroužek dramatické výchovy, ale na používání metod dramatické výchovy ve výuce nejsou zvyklí. Ve třídě jsou 2 žáci s podpůrným opatřením, kterým je přiřazena paní asistentka, která je součástí celé vyučovací hodiny.

2.1.2 SKUPINA ŽÁKŮ PŘI ONLINE VÝUCE

Online způsobu výuky se účastnilo 17 žáků. Ačkoli by se mohlo zdát, že rozdíl devíti dětí oproti výuce prezenční není velký, opak je pravdou. Online připojení jsme si vyzkoušeli ještě před vlastní lekcí přírodovědy, abychom zkusili, jak připojení funguje a zda nejsou žádné komplikace. Třída je zaměřena na výtvarnou výchovu. Převažuje zde opět počet dívek. Žáci jsou tiší, klidní a kreativní. Paní učitelka využívá tradičních vyučovacích metod, takže žáci nejsou zvyklí na jiné metody práce, ačkoli někteří z nich dochází do zájmového dramatického kroužku, který je součástí školy nebo základní umělecké školy.

2.1.3 SKUPINA ŽÁKŮ PŘI HYBRIDNÍ VÝUCE

Skupinou při hybridní výuce byla třída, kde bylo 26 žáků s převahou chlapců, kdy ve třídě bylo 15 žáků zúčastněných na prezenční výuce a 11 připojených online. Třída je zaměřena na sport a tělovýchovu. Je tedy hlučnější a energičtější než předešlé skupiny. Jelikož je to třída, kde jsem již druhým rokem třídní učitelkou, žáci jsou zvyklí na využívání metod dramatické výchovy či jiných netradičních metod. Smíšený neboli hybridní způsob výuky se mi zdál jako nejnáročnější, a proto jsem si pro tento způsob výuky vybrala vlastní třídu, se kterou už máme tento způsob práce vyzkoušený.

2.2 PŘÍRODOVĚDA METODAMI DV – PRASÁTKO VE VESMÍRU

V této kapitole je popsán průběh realizace přírodovědné lekce. Pro přehlednost a co nejnázší srovnání průběhu aktivit v různých typech vyučování je vždy hned po popisu aktivity zapsán její průběh v každé ze tří vyučovaných skupin.

Cílová skupina: Páté ročníky jedné ZŠ

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Vyučovací předmět: Přírodověda

Cíl hodiny: Žák využívá získaných vědomostí o vesmíru z předešlých vyučovacích hodin, vlastní fantazii a dovednosti při řešení úkolů vyučovací hodiny přírodovědy metodami dramatické výchovy.

2.2.1 VODA, VZDUCH, SVĚTLO, TEPLA A ŽIVINY

Metoda DV: pantomimicko-pohybová – štronzo se zadáním

Pomůcky: Tamburína

Žáci chodí po třídě do rytmu, který učitel udává pomocí tamburíny, a snaží se zaplnit prostor ve třídě (nechodí dokola). Pokaždé, když učitel přestane hrát na tamburínu, musí žáci zastavit. Učitel řekne slovo a žáci se ho snaží pomocí pantomimy či živého obrazu předvést. Těmi slovy jsou – voda, vzduch, světlo, teplo a živiny, což jsou podmínky života na planetě Zemi. Na tuto vazbu přijdou sami žáci.

- **Prezenční výuka:**

Při této aktivitě jsem využila metody pantomimy a živého obrazu. Pomocí slov: voda, vzduch, světlo, teplo a živiny jsem se snažila žáky navést k tomu, aby využili svých již získaných vědomostí o podmínkách života na planetě Zemi. Žáci chodili v prostoru třídy do rytmu, který jsem určovala pomocí tamburíny. Když jsem přestala, žáci se zastavili a já řekla např. slovo voda. Žáci se snažili pomocí pantomimy předvést vodu – pohybem, gestem, živým obrazem (např. rukou dělá jakési vlnky). Dále, stejným způsobem, žáci předváděli slova: vzduch, světlo, teplo, živiny. „Kde všechny tyto věci můžeme najít? Kdo je potřebuje?““ My všichni na

planetě Zemi“. „Líbí se nám tu? Chtěli bychom se podívat i na jinou planetu?“ „Ano? Pojdme se tedy podívat do té naší sluneční soustavy“.

Prezenční skupina došla k závěru, kdo a kde potřebuje všechny tyto životně důležité aspekty skoro okamžitě. Atmosféra zde byla uvolněná a žáci se během předvádění zadaných jevů před sebou ani přede mnou nestyděli.

- **Online výuka:**

Žáci před kamerou chodili po svém pokoji do rytmu, který jsem udávala pomocí tamburíny. Dále výuka probíhala stejným způsobem, jako při prezenční výuce.

Při této aktivitě nastal problém, když žáci měli předvést slova pomocí pantomimy nebo živého obrazu. Někteří se styděli nebo nevěděli, jak dané slovo předvést, a tak se nechali inspirovat svými spolužáky. Ale to mi bylo řečeno až při závěrečném zhodnocení hodiny. Atmosféra se mi zde zdála uvolněná i přes malý stud, který zde byl.

- **Hybridní výuka:**

Žáci zúčastnění na prezenční výuce chodili po prostoru třídy do rytmu, který jsem udávala na tamburínu. Žáci připojení online chodili taktéž po prostoru a dle udávaného rytmu, jen tedy po svém pokoji nebo po místnosti, odkud byli připojení. Dále aktivita probíhala stejně jako u předchozích dvou forem učení.

Žáci hybridní výuky byli velice kreativní a reagovali skoro okamžitě. Musíme si ale říct, že jsou v jisté výhodě. Žáci jsou totiž zvyklí na podobné aktivity i v jiných předmětech.

2.2.2 KOUZELNÝ KOBEREC/ KOUZELNÉ PERO

Metoda DV: verbálně-zvuková – imaginace doplněná poslechem příběhu

Pomůcky: Koberec, pero/propiska, text s pohádkou

Žáci si lehnou na záda na koberec, který je ve třídě. Zavřou oči a neotevřou je, dokud jim nebude řečeno, aby je otevřeli. Kouzelný koberec je metoda, kdy se žáci uvolní a naslouchají hlasu a slovům učitele/průvodce. Kouzelný koberec je také jakýmsi portálem/přenášejícím předmětem, díky kterému se žáci dostanou na konkrétní místo.

V této hodině je tímto místem vesmír, konkrétně naše sluneční soustava. K rychleji ubíhající cestě a lepší představivosti cesty po vesmíru nám pomůže příběh o prasátku, které chtělo letět do vesmíru.

Příběh o prasátku byl inspirován mou třídou, která je současně skupinou vedenou hybridním způsobem výuky a také knihou od Stephena Hawkinga a jeho dcery Lucy Hawkingové.

- **Prezenční výuka:**

Pro aktivitu při prezenční výuce jsme využili koberec, který je ve třídě. Metoda kouzelného koberce má žáky zklidnit, zrelaxovat a lépe navodit atmosféru. Zavřením očí by člověk měl lépe vnímat, co se mu říká a má tak prostor pro vytváření představ ve své hlavě, což se mi v praxi i osvědčilo.

„Už jste někdy letěli na kouzelném koberci?“ Žáci si lehli zády na koberec, který mají ve třídě a zavřeli oči. Snažila jsem se, aby se soustředili pouze na můj hlas. „Dokud neřeknu, neotvírejte oči, prosím. Cítíte, jak se vaše tělo postupně uvolňuje, zdá se být těžší a těžší. Pomalu se vpíjíte do koberce a cítíte se velice těžcí. Nad kobercem se objevuje kopule, která nás ochrání před změnou atmosféry, až budeme stoupat výš a výš. Připravte se na start, právě odlétáme. A aby vám cesta rychleji utekla, povím vám příběh o jednom prasátku a planetách v naší sluneční soustavě.“ „A jak se sebou souvisí prasátko a sluneční soustava? To se právě dozvíte.“

Pro tuto metodu je důležité, aby se žáci uměli uvolnit, zklidnit a naslouchat. Tato skupina měla výhodu, že při prezenčním způsobu výuky jsou žáci přítomní a jsou v přímém kontaktu s učitelem/průvodcem, a tak je navození atmosféry značně jednodušší. Naopak se ale také snáz navzájem vyruší a to už jen vzájemným dotekem nebo šustnutím při posunutí se na koberci. Jelikož zde bylo 26 žáků a na koberec by se všichni nevešli, stačilo, když se koberce dotýkali alespoň jednou částí těla. Nakonec jsme se rozhodli, že s námi poletí i lino, které je pod kobercem, abychom někoho po cestě neztratili.

- **Online výuka:**

Protože ne každý má doma koberec, museli jsme využít jiného předmětu, který by žákům pomohl se vžít do příběhu a navodit atmosféru. Předpokládala jsem, že každý má u sebe pero, kterým píše. Zeptala jsem se, zda každý nějaké pero má a následně jsem žáky požádala, aby nám jej ukázali tím, že ho zvednou nad hlavu. Třikrát s ním měli zatočit doprava, třikrát doleva a najednou z něj nebylo jen obyčejné pero, ale takové, které nám pomůže odcestovat do vesmíru. Chytli ho pevně do rukou před sebe a zavřeli oči a neměli je otevřít, dokud jsem neřekla. A aby se nám cesta do vesmíru nezdála tak dlouhá, přečetla jsem žákům příběh o jednom prasátku a planetách naší sluneční soustavy, který jsem uvedla větami: „Ptáte se, jak souvisí prase s vesmírem? To se právě teď dozvíte...“

Při této aktivitě jsem měla obavy, že při online výuce bude mnohem složitější navodit takovou atmosféru, jako je možné u prezenčního způsobu. Byla jsem velice potěšena, když mi poté někteří žáci řekli, že si to opravdu celé uměli představit, že díky vypnutým mikrofonům spolužáků nebyli rušeni, že takové ticho by potřebovali častěji...

- **Hybridní výuka:**

Při této aktivitě jsem musela respektovat to, že polovina žáků má možnost letět kouzelným kobercem a polovina nikoli. Proto jsme zůstali u kouzelného pera, které nám pomohlo s navozením atmosféry a vžitím se do příběhu. Aktivita tedy probíhala stejným způsobem jako při online výuce.

Metodu kouzelného koberce žáci již znali. Využívali jsme ji také při učivu o podnebných pásích, kdy jsme se létali dívat například do deštného pralesa nebo do ledem pokryté krajiny. Proto malá obměna, kdy kouzelným předmětem k přenosu bylo pero, nijak nenarušila průběh aktivity. Po realizaci této aktivity žáci přišli s návrhem, že příště mohou ti, co jsou přítomni ve třídě, letět na koberci a ostatní se pomocí pera připojit k cestě jako doprovodné kosmické lodě.

Vyprávění o prasátku ve vesmíru

Bylo, nebylo, jedno už velké prasátko. Žilo na krásné biofarmě, kde s ním dříve žilo plno dalších zvířat. Ale protože dnes lidé plývají jídlem a jídlo z biofarmy je drahé, farma zkrachovala a prasátko tam zůstalo úplně samotné. Prasátko bylo velice smutné, že už nemá žádné kamarády, a bylo tak moc smutné, že se mu na Zemi přestalo líbit. Každý den snilo o tom, jak se obleče do skafandru, nastoupí na svou kosmickou loď a poletí do vesmíru podívat se na naši sluneční soustavu. Třeba na takový Merkur.

Merkur je Slunci nejbližší planeta, a proto je nejteplejší planetou sluneční soustavy. Je to horká kamenná koule bez vzduchu a atmosféry. Kvůli nepřítomnosti atmosféry se na jeho povrchu nešíří zvuk. Sem by se určitě hodilo vzít plavky a naučit se znakovou řeč.

A co třeba taková **Venuše**? To je druhá planeta od Slunce a je přibližně stejně velká jako Země. Je dobře pozorovatelná na obloze krátce před východem nebo po západu Slunce, a proto se o Venuši mluví jako o jitřence nebo večernici.

Mars se nachází hned za Zemí, jeho povrch má červenou barvu pocházející z rezavého železného prachu pokrývajícího povrch planety – proto je někdy nazýván červenou planetou. Na Marsu není tekoucí voda. Nachází se zde jen ve zmrzlém stavu, takže by se tady mohla uchytit výroba nanuků.

Jupiter je největší planeta sluneční soustavy. Hmotnost Jupitera je 318krát větší než hmotnost Země. Oblaka jeho atmosféry vytvářejí žlutavé, načervenalé, bílé a hnědé pásy a skvrny. V atmosféře řádí už mnoho let velké tornádo o velikosti několika Zemí – tzv. červená skvrna. Na jeho povrchu je teplota asi -148°C , takže si umíte představit, jaká je zde zima. Brrr. Jupiter má také mnoho měsíců, které kolem něj obíhají.

Hned za Jupiterem najdeme planetu **Saturn**. Je to další plynná planeta, která je nápadná velkým prstencem. Jedná se o soustavu prstenců, které jsou tvořeny miliony třpyticích se kamenných a ledových úlomků. V atmosféře řádí velké bouře a teplota se tu pohybuje kolem -180°C . Takže pokud vám byla zima už na Marsu, zde bude zapotřebí více než palčáky od babičky.

Uran je chladná zelenomodrá planeta. Na jeho povrchu jsou velmi nízké teploty. Jádro je tvořené horninami, které obklopuje silná vrstva ledu. Uran má asi 15 měsíců. Představte si, jak by to vypadalo, kdyby se najednou všechny měsíce dostaly do úplňku. Toho světla!

Neptun je nejmenší plynná planeta, a přesto by se do něj vešlo 60 Zemí. Neptun je svým vzhledem, velikostí a hmotností jako dvojče Uranu. Jeho atmosféra je však mnohem bouřlivější. Nejzajímavějším útvarem je tmavá skvrna – obří uragán, takže si držte klobouky a deštníky raději neotvírejte...

Tak co myslíte? Kde by se prasátku líbilo nejvíce?

2.2.3 CO VŠECHNO JSME PO CESTĚ VESMÍREM VIDĚLI?

Metoda: Brainstorming (+ při dělení do skupin **metoda DV:** pantomima)

Pomůcky: Tabule, papírky na rozdělení do skupin

Při této aktivitě využijeme metodu“ brainstorming“, kdy žáci říkají, co viděli, když cestovali vesmírem. Všechny pojmy, které jsou vyřčeny, zapíšeme na tabuli, i přes to, že by se něco zdálo nelogické. Poté, co žáci vyčerpají všechny nápady, vyberou 8 pojmů, které bychom opravdu ve vesmíru mohli vidět. Pomocí těchto 8 pojmů rozdělíme žáky do dvojic/trojic tak, že pojem napíšeme na tolik papírků, kolik bude členů v jedné skupině. Každý si vylosuje jeden papírek. Dvojice/trojice se budou hledat pomocí pantomimy, kdy předvedou pojem, který mají na vylosovaném papírku.

U vyučovací metody brainstorming je důležité, abychom nezesměšňovali, když někdo řekne, že viděl něco nelogického. Nesmíme totiž zapomenout, že zde pracujeme s dětskou fantazií.

- **Prezenční výuka:**

Pojmy, které žáci řeknou, napíšou na tabuli. Každý nápad se počítá, a tak napíšeme úplně vše, co kdo řekne. Když už vyčerpáme veškeré nápady, žáci vyberou 8 pojmů, které se pojí k tématu vesmír nejvíce. Protože je ve skupině při prezenční výuce 26 žáků a učitel potřebuje žáky rozdělit do 8 skupin, musíme jeden pojem napsat vždy na 3 papírky a dva dokonce na 4. Tak vzniklo 8 skupin po 3-4 žácích

Hledání skupin zde bylo náročnější. Každý žák totiž pojem uchopil jinak, a tak trvalo celkem dlouho, než se skupina shledala, a nešlo to úplnou pantomimou, ale žáci v krajní situaci využili slov. Slova, kterými se rozdělili do skupin, byla: meteorit, planeta, hvězda, Slunce, kometa, kosmonaut, raketa, družice

- **Online výuka:**

Pojmy, které žáci řekli, jsem napsala na sdílenou obrazovku. Úkolem žáků bylo, když jsem řekla jedno z vypsanych slov, aby se co nejdříve přihlásili (ikonka hlásící se „ručičky“). První dva přihlášení, utvoří dvojici (poslední skupinu tvořili tři žáci). Každá skupina si vytvořila virtuální místnost na aplikaci Skype, kde se dvojice (trojice) domlouvala na společné práci.

Zde se objevovali i pojmy jako: strážci galaxie, mimozemšťani atd. Tato slova jsme společně do základních osmi nevybrali, ale na sdílené obrazovce napsány byly. Pro rozdělení do skupin jsme však využili pojmy, které bychom tam opravdu mohli vidět: Slunce, mléčná dráha, hvězdy, satelit, meteority, Mars, Měsíc, kometa.

- **Hybridní výuka:**

Při této formě vyučování jsem využila dvojího rozdělování žáků. Žáci, kteří byli ve třídě na prezenční výuce, se rozdělili pomocí papírků, žáci, kteří byli připojení online, se spojili do dvojic pomocí ikonky hlásící se ručičky. Protože žáci připojení online jsou svým způsobem ochuzeni o tu pravou atmosféru při takovéto hodině, dostanou přednost při rozdělování do skupin, tudíž si vybírají pojmy jako první. Rozdílem oproti online výuce a rozdělování se pomocí hlášení bylo, že žáci díky kameře viděli na tabuli, kam jsme pojmy zapisovali, takže jsem nesdílela obrazovku.

Při rozdělování do skupin došlo k tomu, že se někteří žáci ohradili vůči tomu, že neměli možnost se do skupin spojit pomocí pantomimy. Z toho si jako pedagog odnáším ponaučení, že při další takové aktivitě, kdy by došlo k tomu, že se bude učit smíšeným způsobem, využiji jiného způsobu rozdělování, aby se některá skupina necítila ochuzena. Např.: I žáci připojení online se budou rozdělovat pantomimou. Učitel řekne pojem a ti, kteří ho předvedou jako první, budou spojeni do dvojice/skupiny.

2.2.4 VÍTEJ NA PLANETĚ...

Metoda DV: Pantomimicko-pohybová – živý obraz, případně pantomima

Pomůcky: Kartičky s planetami, učebnice, tablet, počítač, encyklopedie

Po rozdělení si každá skupina vylosuje kartičku s jednou planetou z naší sluneční soustavy. Poté si žáci najdou místo ve třídě, kde budou pracovat. Pomocí tabletu, učebnice a encyklopedie budou žáci hledat informace k dané planetě, kterou si vylosovali, a s využitím informací vytvoří živý obraz či pantomimu, co by se s prasátkem stalo, kdyby vystoupilo na jejich planetě. Ostatní žáci hádají, o kterou planetu jde. Své výstupy předvádí v pořadí, podle kterého jsou řazeny planety ve sluneční soustavě.

- **Prezenční výuka:**

Po rozdělení do skupin si každá skupina vylosovala kartičku s planetou naší sluneční soustavy, na kterou by prasátko chtělo letět. Skupiny si ve třídě našly své místo pro práci a měli možnost využít tablety, učebnice a encyklopedie. Na realizaci úkolu měli 10 minut. Při domlouvání se, jak se skupina úkolu zhostí, a jak svou planetu předvedou spolužákům, bylo rušno. Což ke skupinovým pracím patří. Jelikož je to opakování látky z předešlých hodin, žáci již plno informací věděli od své paní učitelky a nyní je mohli využít ve skupinové práci. Našlo se i pár nadšenců, kteří se o vesmír zajímají intenzivněji, a o to víc je tato aktivita bavila, když se mohli podělit o své další a zajímavé poznatky a využít je tak pro svůj výstup.

Některé živé obrazy, se kterými žáci vystoupili, byli velice originální. Například jedna skupina měla za úkol předvést planetu Mars – prezentovali ji živým obrazem, kde jeden člen ztvárnil zmrzlou kostku ledu a ostatní dělali, jakože ji olizují.

- **Online výuka:**

Při online způsobu vyučování bylo využito skupin vytvořených v aplikaci Skype. Poté, co se žáci rozdělili do skupin a byli seznámeni s další aktivitou, se skupiny přepojily do svých skupinových místností v aplikaci, kde pracovali na úkolu. Využívali internet, učebnici a encyklopedie. Na realizaci úkolu měli 10 minut. Po zpracování se přepojili zpět do společné konverzace, kde ukázali své živé obrazy či pantomimu zbytku třídy tak, jako žáci při prezenční výuce, jen skrze webkamery.

Zde by nastal problém, kdyby někdo ze zúčastněných neměl webkameru, kterou k této aktivitě potřebuje. Naštěstí ve vybrané skupině všichni žáci kameru měli.

Při online vyučování bohužel dochází k tomu, že živý obraz či pantomima zde není jako jeden obraz, ale několik obrazů, které se spojují do jednoho výstupu (každý žák je ve svém prostoru, čtverečku webkamery). To znamená, že je mnohem složitější utvořit jeden obraz. Tato aktivita je při tomto způsobu výuky tedy složitější jak pro skupinu, která předvádí, tak i pro skupinu, která se snaží tyto všechny obrazy vnímat a spojovat si. Zde tedy nebylo tak jednoduché uhádnout, co děti předvádějí, ale společnou silou jsme úkol zvládli. Napomáhalo tomu hlavně to, že učivo již bylo probráno a žáci tedy již měli osvojené některé vědomosti o planetách naší sluneční soustavy. Dokonce si jedna skupina živý obraz připravila tak, že se její členové postavili tak, aby se svým způsobem navzájem „dotýkali“ a utvořili tak opravdu jeden obraz. Bohužel se okénka kamer přeházela, a tak se přeházeli i jejich obrazy, a chvíli trvalo, než se zase přestavili tak, aby utvořili to, co si připravili. Pro příště bych doporučila, aby si ve skupině vyfotili obraz tak, jak ho měli připravený, a poté poslali spolužákům do společné skupiny.

Jelikož jsou žáci svým způsobem na online výuku a skupinové práce tímto způsobem již zvyklí, nevznikl žádný zásadní problém v komunikaci mezi nimi. Ovšem, jak žáci sami řekli, kdyby mohli pracovat spolu osobně ve třídě, bylo by to mnohem lepší a jednodušší, co se realizace úkolu týče. Ale zhostili se toho nejlíp, jak mohli a jak jim připojení dovolilo.

Jedním z originálních výstupů pomocí pantomimy bylo, když tříčlenná skupina žáků předvedla, co by se s prasátkem stalo, kdyby vystoupilo na planetě Merkur. Dva žáci stáli s rukou nad hlavou a když na ně třetí foukl, shořeli v mžiku jako prskavka.

- **Hybridní výuka:**

Aktivita při hybridním způsobu výuky probíhala jako kombinace online a prezenčního způsobu výuky. To znamená, že opět byla žákům přiřazena planeta podle toho, jak se rozdělili do dvojic či trojic, a poté se žáci připojení online přepojili do svých skupinových místností v aplikaci a žáci ve třídě si našli místo pro svou práci.

Opět byla možnost využití internetu (tabletu), učebnice a encyklopedie. Na práci

měli stejně jako předešlé dvě skupiny 10 minut, kdy se po uplynutí časového limitu online připojení žáci přepojili zpět do společné konverzace a žáci ve třídě se otočili k tabuli tak, aby viděli na výstupy svých online připojených spolužáků. Při ukázce živých obrazů či pantomimy žáků přítomných ve třídě bylo důležité, aby se postavili před kameru tak, aby je viděli ostatní ve třídě a zároveň i ti „za kamerou“.

Zde opět bylo pro připojené žáky složitější své výstupy předvést a pro žáky ve třídě naopak uhádnout, jakou planetu se obrazem či pantomimou snaží ukázat. V jedné online skupině pomohl rodič tím, že žáky vyfotil, když vytvořili živý obraz, což jak jsem již zmínila, příště zmíním jako způsob plnění aktivity při online či hybridní výuce.

Ani zde se výstupy neobešly bez těch originálních. Jak lépe představit planetu Venuši než jako tu Věstonickou, kterou žáci znají z hodin vlastivědy? I přes to, že zde žáci nevyužili informací, které získali při této hodině nebo při té předešlé, došlo zde k prolnutí dvou předmětů, a navíc k všeobecnému veselí.

2.2.5 ZASEDÁNÍ RADY

Metoda DV: plná hra – hra v roli, plášť experta

Po tom, co se každá dvojice/skupina představí se svou planetou, a spolužáci uhodnou, o jakou planetu se jedná a co by se tedy na ní prasátku mohlo stát, je třeba, aby třída rozhodla, kde by tedy mělo prasátko žít. Žáci se promění v Meziplanetární radu, která rozhodne. Skupina si sedne tak, aby její členové seděli vedle sebe. Ve třídě sedíme na židlích do kruhu, aby na sebe všichni viděli. Každá skupina se bude snažit obhájit, proč by mělo prase žít u nich na planetě, a co tedy musí mít a na co si dát pozor, aby se mu nic nestalo. Každá skupina se snaží argumentovat diplomaticky, nikdo si neskáče do řeči. Každá ze skupin má minutu na to, aby řekla, proč zrovna u nich má prasátko žít. Žáci nebudou mít žádný čas na přípravu – půjde tedy o situační improvizaci. Pořadí je dobrovolné.

Poté si společně sedneme na koberec a povídáme si spolu o tom, kde jinde jsou takové podmínky pro prasátko, aby tam mohlo žít, a co by se mu mohlo stát, kdyby přistálo na určité planetě.

- **Prezenční výuka:**

Žáci si sedli na židle do kruhu tak, aby na sebe všichni viděli a zároveň, aby dvojice seděly vedle sebe. Já, jakožto „moderátor“ jsem žákům upřesnila, co se právě bude dít. Žáci měli přesně minutu na to, aby obhájili svou planetu, proč by mělo prasátko žít zrovna tam.

Žáci se obhajoby své planety zhostili bravurně. Nikdo neměl strach začít ihned mluvit, protože v každé skupince se našel jakýsi mluvčí, který mluvil za skupinu. Pro některé to dokonce byla aktivita, při které měli možnost vystoupit ze své „ulity“. V této skupině docházelo k různým závěrům. Jako například, že by si prasátko někdo mohl vzít domů jako mazlíčka, ne však na maso, a tak by mu bylo veseleji. Všechny závěry zde směřovali k tomu, že by prasátko mělo zůstat na planetě Zemi.

- **Online výuka:**

Při online výuce zasedání probíhalo tak, že se všichni připojili i s videem. Pořadí výstupů bylo opět volitelné. Kvůli špatnému připojení se stalo, že se u jedné žákyně přerušilo spojení, a tak jsme se snažili přesvědčit druhou ze dvojice, aby zastala roli mluvčího. Nakonec se spolužačka opět připojila a společně pokračovaly v obhajobě své planety.

Při této formě výuky aktivita probíhala stejně, jako online meetingy velkých firem, což se žákům velmi líbilo a několik z nich v krátkosti zmínilo, že jejich rodiče mají takové meetingy v práci.

Žáci zde nejprve dospěli k názoru, že by si prasátko skoro všichni chtěli vzít domů jako domácího mazlíčka. Nakonec však usoudili, že by se většině rodičů nelíbilo mít na pohovce zrovna prasátko, takže na jiné farmě, kde by byla další zvířata, by mu bylo nejlépe. Opět si sami žáci došli k závěru, že by mělo prasátko zůstat na planetě Zemi, protože má zde nejlepší podmínky k životu.

- **Hybridní výuka**

Při smíšené hodině se žáci přítomní ve třídě posadili do půlkruhu tak, aby seděli čelem k tabuli a zároveň čelem ke kameře, kde byli přes projektor vidět spolužáci připojení online, kteří taktéž viděli spolužáky ve třídě. Diskuze čili rada probíhala stejně, jako při prezenční výuce.

Závěrem se v této skupině objevili názory, že by si někdo vzal prasátko domů na zpracování masa, s čímž většina třídy rozhodně nesouhlasila. Nakonec se žáci rozhodli, že by prasátko přemístili do zoo či lesoparku, kde by se o něj postarali. Žáci dospěli k tomu, že na planetě Zemi to má prasátko a ostatní živočichové nejlepší.

Můžeme říct, že ve všech skupinách se žáci rozhodli pro to, aby prasátko zůstalo na planetě Zemi, protože ostatní planety by pro něj mohly být nebezpečné. A to už z důvodů velkého horka, naopak velké zimy nebo tornáda, které řadí v atmosféře některých planet. Důležité je to, že sami žáci si uvědomují, že pouze na planetě Zemi jsou takové podmínky k životu, které každý z živočichů potřebuje. Čímž jsme se opět dostali na začátek, kde jsme se zmiňovanými potřebnými podmínkami k životu pracovali. A těmi jsou: voda, vzduch, světlo, teplo a živiny. Na ostatních planetách takové podmínky k životu totiž nejsou, nebo nám jsou organismy, které by se dokázaly podmínkám na jiných planetách přizpůsobit, prozatím neznámé.

2.2.6 ZÁVĚR HODINY A REFLEXE

Metody: pantomimicko-pohybová – vyjádření míry spokojenosti tělem + verbálně zvuková – diskuze

Vyučovací hodinu v této části zreflektujeme. K hodnocení hodiny využijeme metodu, kdy hodnotíme, jak moc se komu která část líbila, pomocí dřepu, polodřepu, stání a výskoku. Dřep – nelíbilo, polodřep – docela líbilo, stání – líbilo, výskok – velice líbilo. Dobrovolně se pak žáci mohou ještě konkrétně vyjádřit, co se jim líbilo a co naopak ne a proč tedy. Další nabídnutá možnost vyjádření názoru byla napsat na papír vzkaz a nechat mi ho na stole (i anonymní formou).

Tuto metodu jsme využili ve všech formách vyučování. Z hodnocení žáků jsem vyvodila, že většině se takováto hodina líbila a chtěli by se zúčastnit další podobné i třeba v jiných předmětech, což mě velice potěšilo.

- **Prezenční výuka**

Reakce na hodinu metodami dramatické výchovy u skupiny vyučované prezenčním způsobem byla velice pozitivní. Celé třídě se hodina líbila a žáci by tak chtěli mít vedené i jiné hodiny. Od žáků se mi dostalo názorů, že si takto některé věci lépe zapamatovali nebo ještě více ukotvili v paměti.

- **Online výuka**

Skupina, u které probíhalo vyučování přes online program, byla toho názoru, že takové hodiny jsou mnohem zábavnější než ty, kdy se učí pouze pomocí učebnic nebo pracovních listů. Sami žáci se přiznali, že u některých hodin takto na dálku se vůbec nesoustředí a spíše usínají. U této hodiny prý byli v pozoru a těšili se na to, co přijde dál a jak to s tím prasátkem vlastně dopadne. A to i přes to, že osud prasátka měli svým způsobem ve svých rukou oni sami. Jedinou výtkou, která ze strany žáků přišla bylo, že by si jednou přáli takovou hodinu zažít přímo ve škole, protože být ve stejné místnosti a v přímém kontaktu se spolužáky by bylo u některých aktivit mnohem lepší.

- **Hybridní výuka**

Jak jsem již zmiňovala na začátku praktické části, pro hybridní výuku jsem si vybrala svou třídu, už z toho důvodu, že jsme na sebe navzájem zvyklí. Metody dramatické výchovy mým žákům nejsou cizí a hybridní výuku máme vyzkoušenou. Hybridní výuka je podle mého názoru nejsložitějším způsobem, a proto jsem se rozhodla ji podstoupit právě s vlastní třídou.

Z reflexe žáků vyplynulo, že se jim hodina velice líbila a že jsou rádi, že se neučí jen pomocí pracovních listů, učebnic a klasických metod. Navíc to bylo ozvláštněno tím, že jsou rozděleni tak, že jedna část je online a další je přítomna ve třídě. Zároveň toto vidí negativně v tom, že nemohou být všichni spolu, a ti, co jsou z domova připojení online, přišli o možnost si zkusit pantomimu při aktivitě, kdy se rozdělovali do skupin.

2.2.7 REFLEXE A ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Průběh všech hodin, které probíhaly různými způsoby, celkově hodnotím kladně. V žádné ze skupin nenastal takový problém, který by nešel vyřešit. Možná to bylo štěstí, možná prostě jde vyučovat i jiným způsobem, než jak je odjakživa zvykem. Upřímně musím říci, že nejlépe se mi pracovalo se skupinou, která byla vyučována hybridním způsobem výuky, což jsem očekávala už od začátku. Jak jsem již zmiňovala, je to má vlastní třída, se kterou jsme na sebe zvyklí, známe se a navzájem se ničím nezaskočíme. Atmosféra zde byla ze všech skupin nejuvolněnější. U prezenční skupiny bylo zase velice pozitivní to, že i když žáci nejsou zvyklí na takovéto metody výuky, hodinu hodnotili kladně. Přes to, že se dobře neznáme, použitými hravými metodami jsme společně

vybudovali příjemnou atmosféru a mně bylo ctí zde učit. Co se týče třídy odučené online, byl velkým kladem nízký počet žáků. Žáci snadno akceptovali předem určená pravidla, nepřekřikovali se, a i když jsme nemohli být v přímém a osobnějším kontaktu, hodina se zdařila a vše proběhlo tak, jak mělo. A za to patří veliké DÍKY všem žákům, kteří se podíleli na mé praktické části diplomové práce.

ZÁVĚR

Na začátek závěru, což zní skoro jako oxymóron, musím zmínit to, že i když se v dnešní době již více využívá elektronických pomůcek, různých e-learningových programů a interaktivních pracovních sešitů a učebnic, je důležité si uvědomit, že zrovna při práci s dětmi na 1. stupni základní školy je důležité rozvíjet dětskou fantazii a nechat žáky si věci také prožít. Ať už pro lepší zapamatování látky nebo alespoň jako motivaci k práci a zachycení dětské pozornosti. A v tom nám pomáhají metody dramatické výchovy, které je možné využít v jakémkoli předmětu. A jak se nově ukazuje, je možné je využít i v různých typech výuky, dokonce i té přes internet. Jak jsem již zmínila, pandemická situace přinutila učitele a žáky k tomu, aby se naučili učit pomocí elektronických přístrojů, které nám umožnily se spojit a na dálku se vzdělávat.

V praktické části této práce byl představen akční výzkum, v němž jsem si vyzkoušela odučit opakovací lekci přírodopisu na téma vesmír metodami DV, a to ve třech třídách třemi různými způsoby. V celku překvapivé bylo, že i na dálku je možné s metodami DV pracovat. A jde to i hybridně. Hybridní výuka prokázala, co už i jiní zmiňují, a to, že je náročnější, než zbylé dvě. Ale i tuto náročnost je možné překonat, když pracujeme se svojí třídou a jsme všichni ochotní se trochu snažit. Během mého výzkumu tak pro mne osobně byla hybridní výuka přes všechny její nevýhody nejkomfortnější, a to právě díky skupině „vlastních“ žáků. Dokonce toto pozitivum nijak nezmenšil ani fakt, že tato skupina byla nejpočetnější. (Což je těžší při výuce obecně a při práci metodami DV rovněž.)

Dramatická výchova vždy byla o setkávání lidí/postav tváří v tvář, nyní se ale ukazuje, že má své možnosti a přínosy i při výuce na dálku nebo při výuce smíšené. Snažila jsem se, aby podstata použitých metod dramatické výchovy zůstala stejná, jako když se učí klasickým prezenčním způsobem. Možná nezůstala úplně stejná, ale rozhodně její efekt nezmizel někde ve virtuálním prostoru. Nevím, zda bude tato práce pro někoho přínosem či inspirací, ale rozhodně vím, že je přínosem pro mě samotnou. Protože po této práci už dnes vím, že pokud se chce, všechno jde. A to i pomocí dramatické výchovy a na dálku. A proto mé heslo zní: „Život je potřeba si užít a prožít, nejen ho žít.“ A to i ve škole!

RESUMÉ

Diplomová práce je zaměřena na využití metod dramatické výchovy, ve vyučovacím předmětu přírodověda, konkrétně na téma vesmír. Práce je rozdělena na dvě hlavní části, kde se první, teoretická část, opírá o literaturu, která nám blíže popisuje, co dramatická výchova je, jaké má metody a jaké jsou další způsoby výuky, kromě běžné prezenční. V praktické části jsme si blíže ukázali, jak taková hodina, vedená pomocí metod dramatické výchovy vypadá během různých způsobů výuky.

Cílem diplomové práce tedy bylo vyzkoušet, jak by jedna stejná lekce dramatické výchovy na téma vesmír (se vzdělávacími cíli odvozenými z RVP ZV) fungovala při různých typech výuky (prezenční, online/distanční a hybridní) na jedné konkrétní ZŠ. V rámci tohoto v podstatě akčního výzkumu byly odučeny celkem tři třídy, každá jinou vyučovací formou.

The diploma thesis is focused on the use of dramatic methods of education in the subject of science, specifically on the topic of space. The work is divided into two main parts, the first is theoretical based on the literature, and describes in more detail what the methods are and what are other ways of teaching in addition to regular full-time. In the practical part, we have shown in more detail what such a lesson, led by dramatic methods of education look like during different ways of teaching.

The aim of the diploma thesis was to test how the same lesson on the topic of space (with educational goals derived from the FEP ZV) would work in different types of teaching (full-time, online / distance and hybrid) at one particular elementary school. As part of this essential action research, a total of three classes were taught, each in a different form.

SEZNAM LITERATURY

1. BLÁHOVÁ, Krista. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
2. BLÁHOVÁ, Krista. 1998. *Metody a techniky v procesu dramatické výchovy*. In: Kořátková, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
3. KARAFFA, Jan. 2012. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 140 s. ISBN 978-80-7464-230-2.
4. KOLÁŘ, Zdeněk. 2009. *Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání*. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
5. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. In: *Metodický portál RVP.CZ*. [online]. 2005. [cit. 9.3.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/325/dramaticka-vychova-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html/>.
6. MACHKOVÁ, Eva. 2007a. *Úvod do studia dramatické výchovy. 2. upravené vydání*. Praha: NIPOS. 160 s. ISBN 978-80-7068-207-7.
7. MACHKOVÁ, Eva. 2007b. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy. 2. vydání*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
8. MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga, RODRIGUEZOVÁ, Veronika. 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. 1. vydání*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
9. NEUMAJER, Ondřej. *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*. In: *Spomocnik.rvp.cz*. [online]. Praha: Wolters Kluwer, 2020, roč. 17, č. 11, s. 15–17. ISSN 1214-8679.
10. PAVLOVSKÁ, Marie. 2007. *Dramatická výchova*. In: SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje a inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
11. PAVLOVSKÁ, Marie. 2002. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně. 210 s. ISBN 80-86633-02-0.
12. POHOŘELÝ, Svatopluk. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: *Msmť.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2017. 112 s. [cit. 05. 02. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmť.cz/file/41216/>.

13. VALENTA, Josef. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
14. VALENTA, Josef, Silvie MACKOVÁ, Jana HRUBÁ aj. Text pro 1. pracovní verzi Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. In: *Drama.cz*. [online]. 2003. [cit. 8.3.2021].
Dostupné z: http://www.drama.cz/osnovy_a_programy/rvp_gymn.html.
15. VALIŠOVÁ, Alena. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.