

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PŘÍNOS VYBRANÝCH METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY
PRO ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DĚTÍ

Vedoucí práce: *Mgr. Jiří Pokorný*
Autor práce: *Bc. Lenka Ošmerová Koubová*
Studijní program: *N7505 Vychovatelství*
Studijní obor: *Pedagogika volného času*
Ročník: *II.*

2017

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

9. března 2017

Bc. Lenka Ošmerová Koubová

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jiřímu Pokornému za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Velký dík patří rovněž mé rodině za trpělivost a podporu v celém průběhu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Dramatická výchova	9
1.1 Pojem dramatická výchova.....	9
1.2 Hlavní cíle dramatické výchovy	14
1.3 Základní hodnoty dramatické výchovy	19
1.4 Výčet metod dramatické výchovy	21
1.4.1 Divadlo hrané dětmi.....	23
1.4.1.1 Význam divadla hraného dětmi	25
2 Klíčové kompetence	27
2.1 Pojem klíčové kompetence	27
2.2 Typy klíčových kompetencí	29
2.2.1 Kompetence k učení.....	29
2.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	30
2.2.3 Kompetence komunikativní	30
2.2.4 Kompetence sociální a personální.....	31
2.2.5 Kompetence občanské.....	31
2.2.6 Kompetence pracovní	32
2.2.7 Kompetence k naplnění volného času.....	32
3 Klíčové kompetence a dramatická výchova	33
4 Vlastní šetření.....	37
4.1 Téma výzkumu	37
4.2 Cíl výzkumu.....	37
4.3 Výzkumný problém	38
4.4 Výzkumná otázka	38
4.4.1 Dílčí výzkumné otázky	39

4.5 Design výzkumu	39
4.5.1 Výzkumný vzorek.....	40
4.5.2 Metoda sběru dat.....	40
4.5.3 Metoda vyhodnocení dat.....	42
4.6 Postup	42
4.6.1 Výzkumný nástroj.....	42
4.6.2 Popis výzkumného vzorku.....	43
4.6.3 Popis vybraných ohniskových skupin.....	44
4.6.4 Organizace sběru dat.....	45
4.6.5 Vlastní průběh diskuse.....	46
4.6.6 Popis vyhodnocování dat	49
4.7 Interpretace výsledků.....	50
4.7.1 Interpretace výsledků první ohniskové skupiny.....	50
4.7.2 Interpretace výsledků druhé ohniskové skupiny.....	63
4.7.3 Interpretace výsledků třetí ohniskové skupiny.....	75
4.7.4 Shrnutí výsledků výzkumu ohniskových skupin	87
4.8 Diskuse	89
ZÁVĚR	91
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	94
SEZNAM ZKRATEK	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	100
ABSTRAKT	116
ABSTRACT.....	117

ÚVOD

Dlouhodobě se věnuji práci s dětmi mladšího a staršího školního věku v rámci zájmového kroužku mladých hasičů v Dobřejovicích. I vzhledem k této skutečnosti jsem zvolila studium na Teologické fakultě v Českých Budějovicích – obor pedagogika volného času. Absolvovala jsem bakalářské studium a nyní pokračuji v navazujícím studiu téhož oboru. Ať již samotné studium, tak i má aktivní činnost s dětmi totiž úzce souvisí s problematikou nalezení řešení jejich smysluplného trávení volného času.

Je nezpochybnitelné, že v současné době vhodné aktivity častokrát stojí na okraji zájmu a převážnou část z disponibilního volného času zaujímá konzumní styl života. Nedivme se tedy, že ze strany dětí školního věku snadno může docházet ke vzniku sociálně-patologických jevů. Nezbytným se dle mého mínění jeví vnímání kvalitně tráveného volného času jako důležitého faktoru napomáhajícího prevenci vzniku nežádoucích jevů. Domnívám se, že bychom nejen generaci dětí, ale i mládež měli podat pomocnou ruku při vhodném výběru činností při trávení volného času, neboť žádoucí a kvalitní volba aktivit jednoznačně vyžaduje i dostatečné množství zkušeností. Ty uvedeným věkovým kategoriím mnohdy chybí, a tak je zapotřebí směřovat děti a mládež za nalezením správné cesty, za vytyčením si životních hodnot, postojů.

Téma diplomové práce navazuje na výsledky mé bakalářské práce nazvané *Využití dramatické výchovy ve volnočasovém zařízení SDH Dobřejovice*. V uvedené práci jsem dospěla k závěru, jakým je dramatická výchova nezbytným článkem při práci s dětmi mladšího i staršího školního věku. Prostřednictvím projektu, spočívajícího v nácvičku a realizaci divadelního představení, jsem zjistila, že divadlo hrané dětmi nabízí dokonalé naplnění a rozvoj veškerých klíčových kompetencí dětí – k učení, k řešení problémů, občanských, komunikativních, sociálních i pracovních. Poznatky, které projekt přinesl, a jež tady uvádím, mohou být v praxi všech, kteří využívají tuto metodu dramatické výchovy, přínosné. Zvláště v případě, pokud mají srovnání před a po realizaci projektů. V rámci námi uskutečněného projektu se děti nenásilným způsobem seznámily s prvky dramatického umění. Rozvinuly schopnost ovládat svůj hlas, řeč svého těla, do procesu vyjadřování zařadily a ve větší míře aplikovaly nejen verbální, ale zároveň i neverbální komunikaci. Jako nezanedbatelné se jevílo rovněž obohacení slovní zásoby, rozvoj smyslového vnímání, představivosti, ale i paměti.

Projekt, k jehož vzniku došlo na základě využití jedné z možných cest, dramatické výchovy, měl značný vliv na zdokonalení komunikačních, herních nebo psychosomatických dovedností. Přispěl k rozvoji schopnosti spolupráce dětí a respektování nejen druhých osob, ale i jejich práce. Nelze tedy pochybovat, že právě divadlo hrané dětmi, budované na postupech dramatické výchovy, bezesporu zaujímá významné postavení jak v rámci základního vzdělávání, ale rovněž v rámci činnosti různých spolků, střediscích pro volný čas nebo nestátních neziskových organizacích, jež se zabývají prací s dětmi a mládeží.

Zjištění, k němuž jsem dospěla díky realizaci divadelního představení, mne přimělo k zamyšlení, zda k rozvoji klíčových kompetencí dětí dochází na základě výsledků z praxe i v jiných volnočasových zařízeních, a to z pohledu jejich vedoucích. Vzhledem k tomu se v této diplomové práci soustředím nejen na význam dramatické výchovy, na její metody, hodnoty a základní cíle. Teoretickou oblast rozšířím i zmínkou o pojetí klíčových kompetencí, neboť na základě provedeného výzkumu se pro čtenáře této práce jeví seznámení se s typy klíčových kompetencí a jejich obsahem jako nezbytné. V práci rovněž stručně definuji divadlo hrané dětmi, jako možné zaměření výchovy směřující k rozvoji a aplikaci klíčových kompetencí. Vlastním cílem diplomové práce je definování těch klíčových kompetencí, k jejichž faktickému rozvoji a osvojení lze přispět u dětí z pohledu respondentů, a to využitím vybraných metod dramatické výchovy - metod založených na principu hraní rolí. V případě diplomové práce se jedná zejména o metody založené na plném zobrazení hrou v roli, konkrétně divadla hraného dětmi, ale v menší míře i o metody, které jsou založené na zobrazení hrou v roli jen pohybem nebo jen řečí a zvukem. Výzkumná část práce poskytne přehled těch klíčových kompetencí, které si účastníci prostřednictvím metod, založených na principu hraní rolí, pohledem respondentů skutečně osvojili.

Diplomovou práci člením do čtyř hlavních kapitol. První až třetí kapitola jsou zpracovány teoreticky. V první kapitole definuji a porovnám pojetí dramatické výchovy pohledem vybraných autorů odborné literatury včetně zahraničních zdrojů. V téže kapitole uvádím základní hodnoty, cíle i metody dramatické výchovy, následuje podrobnější popis divadla hraného dětmi. Zmiňuji uvedení vztahu dramatické výchovy a rámcového vzdělávacího programu. Druhou kapitolu plně věnuji klíčovým kompetencím. Vysvětlím pojem klíčové kompetence, vyjmenuji jejich typy. Prostřednictvím třetí kapitoly slučuji a porovnávám teoretické poznatky předchozích kapitol, hledám společné znaky klíčových kompetencí a dramatické výchovy.

Ve čtvrté kapitole čtenářům poskytuji informace o výzkumném problému, o cíli výzkumu. Popisuji použitou metodu, přípravnou fázi výzkumu, postup řešení a průběh vlastního výzkumu, způsob zpracování získaných dat a jejich následné vyhodnocení. Tuto část uzavírám prezentací výsledků výzkumu. V případě výzkumu bylo použito metody ohniskových skupin.

Diplomová práce je určena všem, kteří chtějí získat informace o tom, zda a v jaké míře lze rozvíjet klíčové kompetence u účastníků využívajících vybraných metod dramatické výchovy, a to metod založených na principu hraní rolí, v rámci činnosti volnočasového zařízení. Jako pomůcka ovšem může být určena i těm jedincům, kteří se věnují nebo mají v úmyslu věnovat výchově dětí školního věku, a to nejen na úrovni zájmové činnosti.

Opěrným bodem v rámci zhotovení diplomové práce se staly nejenom cenné informace a fakta získaná prostřednictvím praktické části, ale i závěr mé práce bakalářské. Za nezbytné však považuji rovněž i poznatky z odborné literatury. Z oblasti dramatické výchovy tak mohu jmenovat zejména Evu Machkovou a Josefa Valentu. Publikace Lud'ka Richtera mi byly nezanedbatelným přínosem v oblasti divadla. V praktické části jsem ocenila Morganovu publikaci, týkající se metody ohniskových skupin. V konečném měřítku jsem ovšem v rámci zpracování diplomové práce měla možnost čerpat i z jiných, neméně přínosných zdrojů.

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Tato kapitola popisuje pojetí dramatické výchovy, její cíle, základní hodnoty a v neposlední řadě rovněž výčet metod, jichž lze uplatnit v praxi. Jedné z metod dramatické výchovy, divadlu hranému dětmi, bude věnována zvláštní pozornost, neboť právě tato metoda úzce souvisí s praktickou částí diplomové práce. První kapitola zároveň vysvětluje vztah dramatické výchovy a rámcového vzdělávacího programu. Definování shora uvedených oblastí tvoří jeden ze skalních pilířů diplomové práce, neboť nejenom následující kapitola, ale i zbývající kapitoly teoretické části ve své komplexnosti jsou nezpochybnitelným podkladem pro empirické šetření.

1.1 POJETÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova má mnoho podob. Laik by ji pravděpodobně definoval jako cílevědomou činnost, v rámci níž je pozornost soustřeďována na vztahy mezi lidmi, na jejich jednání. Nezbytné je rovněž využití různých metod a prostředků divadelního umění. Dramatická výchova se bezpochyby značnou měrou podílí na vývoji osobnosti jedince - prostřednictvím her či cvičení. V takovém případě lze mluvit o dramatické výchově jako o výchově, která je zaměřena na osobnostně-sociální rozvoj. Pod touto oblastí se skrývá taková podoba dramatické výchovy, kde jsou za účelem dosažení cíle využívány prvky a postupy dramatického umění, ať již se jedná o improvizaci, hru v roli nebo dramatickou hru, v rámci nichž zažívá účastník situace blízké těm, s nimiž se mohou potkat v životě. Situace, jejichž prostřednictvím se jedinci naskýtá možnost poznat své vzorce chování, postoje, učí se řešit problémové stavy, nahlíží na dění jiným úhlem pohledu.¹

Fenomén dramatická výchova nabízí ovšem mnoho dalších odborných výkladů. Vysvětlujeme ji například jako jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, literární, hudební a pohybové), v rámci něhož se pracuje s postupy a prostředky divadelního umění.²

Jak uvádí Eva Machková, dramatická výchova je dnes určována dvěma směry. První varianta dramatickou výchovu charakterizuje jako samostatný předmět.

¹ Srov. NAVRÁTILOVÁ, A. *Tvořivá dramatika*, s. 9.

² Srov. HULÁK, J. *Dramatická výchova ...creative drama – drama in education ... Sdružení pro tvořivou dramaturgii* [online]. (2003-2016) [cit. 2016-09-02]. Dostupné na [www: http://www.drama.cz/dv/index.html](http://www.drama.cz/dv/index.html)

Ten může být zařazený do povinné výuky na základní nebo střední škole, ale zároveň jako zájmová oblast v konkrétních uměleckých školách, v souborech a kroužcích. Dramatická výchova by měla mít dle Evy Machkové podíl na rozvoji celé osobnosti jedince, a to zejména v zájmové oblasti. Proč právě tato oblast? Lze předpokládat, že umělecké školy, soubory a kroužky děti a dospívající navštěvují právě z toho důvodu, aby získali určité kompetence v oblasti divadelní. A záleží již na samotném jedinci, zda se jeho zájem promění v zájem celoživotní a případně i v profesi, anebo časem pomine. Přestože je Evou Machkovou vyzdvížen rozvoj osobnosti jedince především v zájmové oblasti, neznamená to, že žáci v rámci absolvování povinné či povinně volitelné školní dramatické výchovy svou osobnost nerozvíjí. I zde jde o to, aby se žáci seznámili alespoň se základy divadelního umění, a to takovým způsobem, jako mají možnost poznat základy hudby a výtvarného umění. Druhý směr Eva Machková spatřuje ve využívání metod a postupů dramatické výchovy při vyučování dalších předmětů. Tento směr chápeme tak, že hlavním cílem je vždy výuka konkrétního předmětu, jemuž je podřízena dramatika. Za účelem možnosti aplikace tohoto směru byly vyvinuty různé techniky, které účastník snadno zvládne, ale především nevyžadují speciální schopnosti v oblasti divadla a dramatičnosti. Jaký význam takový typ vyučování může přinést? Hlavním smyslem je docílit změny ve stereotypch vyučování, a to takovým způsobem, aby žáci byli aktivnější, motivovanější, cítili opravdový zájem. Do výuky ale lze touto formou zařadit i prvky, jež by tradiční verbální výklad nezahrnoval. Ať již se jedná o etiku, postoje, empatii či sociální dovednosti.³

Luděk Richter definuje dramatickou výchovu jako výchovu, která usiluje o jakési všestranné zušlechtění člověka. Kultivace může jedinec dosáhnout například tím, že ho dramatická výchova učí budovat a posilovat pevný vztah k okolnímu světu jednáním, založeným na modelech divadelní povahy.⁴

S pojetím dramatické výchovy téhož autora je možné se seznámit v další z jeho publikací, kde ji považuje za metodu působící na osobnostní a sociální rozvoj. Vnímá ji jako výchovu zaměřenou na tvořivost, citovou výchovu, obrazotvornost. Stejně jako v předchozí Richterově definici i zde je kladen důraz na význam dramatické

³ Srov. MACHKOVÁ, E. *Tvořivá dramatika*, s. 20.

⁴ Srov. RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti*, s. 61.

výchovy v tvorbě plnohodnotných vztahů, a to prostřednictvím divadelních postupů a principů.⁵

Významná osobnost v oblasti české dramatické výchovy, Eva Machková, popisuje dramatickou výchovu v mnoha ze svých publikací. Obecné pojetí uvádí v knize Úvod do studia dramatické výchovy: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).*“⁶

Anna Hrníčková cituje ve svém příspěvku Kimberley Sniderovou a její hluboké pojetí dramatické výchovy. V jedné ze svých přednášek poznamenala, že základní devizou dramatické výchovy je její schopnost vytvořit nejen celé světy, ale i tisíce příběhů plných emocí, různých situací a vztahů, aniž by k tomu potřebovala víc než člověka a prázdný prostor. S uvedeným tvrzením se Anna Hrníčková ztotožňuje a doplňuje svou zajímavou myšlenku, že dramatická výchova rozhodně nepotřebuje sociální média, ale svět se sociálními médii nezbytně potřebuje dramatickou výchovu.⁷

Dle teatrologického slovníku může být dramatická výchova vnímána i jako výchovná a pedagogická disciplína využívající některých prostředků a postupů divadla. Pozornost se zde soustředí zejména na lidské jednání a mezilidské vztahy. Východiskem je přirozená dětská napodobivá hra, kdy se měníme v někoho jiného.⁸

Martina Černá v časopise Tvořivá dramatika k pojetí dramatické výchovy zmiňuje, že dramatická výchova vede dítě k nefalešnému osobnímu vyjádření svých pocitů, prožitků, vjemů, myšlenek, postojů, přání, představ. Vyjadřovací prostředky samozřejmě respektují konkrétní vývojové danosti dítěte a přijímají je nikoli jako možnou překážku nebo nedostatek, ale jako osobitou, nezaměnitelnou kvalitu.

⁵ Srov. RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, s. 37.

⁶ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 32.

⁷ Srov. HRNÍČKOVÁ, A. *Tvořivá dramatika*, s. 21.

⁸ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 88.

Dramatická výchova cíleně pracuje s metodami, které jsou úzce zaměřeny na sebezpoznání a rozvoj sociálních dovedností.⁹

Za zmínku stojí bezesporu definice dramatické výchovy z pohledu Josefa Valenty. Dramatickou (divadelní) výchovu popisuje jako systém učení nejen dětí, ale i dospělých, který je založen na využití základních principů a postupů divadla a dramatu se zřetelem nejenom na kreativně-umělecké a pedagogické požadavky, ale i na bio-psycho-sociální podmínky.¹⁰

Dramatickou výchovu jako disciplínu využívající prostředků a postupů divadelního umění, definuje Soňa Kořátková. Shrnuje ji jako učení, které určují zejména přímý prožitek a vlastní zkušenosti v jednání.¹¹

Jak upřesňuje Eva Machková, dramatická výchova nachází uplatnění ve třech základních formách:

- 1) jako zájmová činnost,
- 2) jako vyučovací předmět,
- 3) jako učební metoda.

Uplatnění zájmové dramatické výchovy lze hledat zejména v základních uměleckých školách, kroužcích nebo souborech. Co je pro tuto formu typické, je skutečnost, že účast je vždy na bázi dobrovolnosti, jedinec ji aktivně volí sám. Oproti tomu školní dramatická výchova může být povinným, povinně volitelným i nepovinným předmětem, který se zaměřuje buďto směrem na divadelní aktivity, anebo výhradně za účelem osobnostního rozvoje žáka. Obě zaměření ale může dramatická výchova spojovat a navzájem doplňovat. Uplatnění dramatické výchovy při výuce jiných předmětů, tedy jako učební metody, nalezneme zejména ve vazbě na výchovu výtvarnou, literární, hudební, pohybovou. Jako pomocné učební metody můžeme dramatickou výchovu využít prakticky ve všech předmětech – od vyučování vlastivědy, prvouky až po výuku cizích jazyků, etické výchovy apod.¹²

⁹ Srov. ČERNÁ, M. *Tvořivá dramatika*, s. 45.

¹⁰ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 40.

¹¹ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, s. 49.

¹² Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 191.

Jaroslav Provazník uvádí následující pojetí dramatické výchovy:

- 1) jeden z pěti oborů estetické výchovy uměním,
- 2) pedagogická disciplína, která využívá prostředků a postupů divadelního umění, pracující především s mezilidskými vztahy, s různými situacemi a proměnami, kdy se stáváme něčím nebo někým jiným,
- 3) učení, založené na samotném prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, nabytí nových zkušeností hledáním řešení v nově navozené situaci za pomoci intelektu, ale i zapojení těla a emocí,
- 4) systém činností řazených do konkrétních celků (například vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt).¹³

Oproti tomu Jaroslav Provazník zmiňuje i výčet oblastí, které za dramatickou výchovu nelze považovat:

- 1) nahodilé hry nebo činnosti, které se odlišují od tradiční školní výuky,
- 2) nácvik scének nebo divadelních představení metodou reprodukce,
- 3) sociálně psychologický výcvik, osobnostní a sociální výchova,
- 4) prostředek, který by měl sloužit k řešení kázeňských přestupků, traumatických zážitků, psychických problémů nebo poruch.¹⁴

Pojetí dramatické výchovy se ve své publikaci věnuje i Dorothy Heathcote. Uvádí, že u dramatické výchovy došlo v průběhu posledních dvaceti pěti let k výrazným změnám. Dramatická výchova zaznamenala posun osobního rozvoje individuálního žáka, a to prostřednictvím získávání divadelních a improvizčních schopností, zároveň byla uznána jako vyučovací nástroj, který funguje nejlépe, když je součástí procesu učení. Drama již není dle názoru Dorothy Heathcote považováno pouze za další odvětví umělecké výchovy, ale jako jedinečná učební pomůcka, která je nezbytná pro rozvoj jazyka a zároveň neocenitelná jako metoda v průzkumu dalších oblastí.¹⁵

Dramatická praxe se týká, jak zmiňuje Philip Taylor, jakési manipulace ze strany vedoucích pomocí divadelní formy, a to za účelem pomoci účastníkům jednat,

¹³ Srov. PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-02]. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/)

¹⁴ Srov. Tamtéž.

¹⁵ Srov. HEATHCOTE, D. *Collected Writings on Education and Drama*, s. 42.

uvažovat, přeměnit se. Jádrem dramatické praxe je souhra mezi následujícími třemi prvky – lidmi, nadšením a pódium, přičemž vedoucí a účastníci usilují o estetické porozumění.¹⁶

I přes mnoho pohledů na definici dramatické výchovy lze bezesporu nalézt v pojetí autorů zabývajících se touto oblastí určité shodné znaky. Po kompilaci dat, získaných na základě prostudované odborné literatury, jsem předložené informace shrnula a navzájem porovnála. Srovnáním získaných informací jsem dospěla k názoru, že dramatická výchova je vnímána jako činnost, která poskytuje prostor pro rozvoj sociálních dovedností jedince, ať již formou vzájemné spolupráce, aktivního zapojování při naplňování cílů, tvorby mezilidských vztahů, schopnosti porozumět druhým, uvědomování si svých vlastních hodnot. V neposlední řadě prostřednictvím dramatické výchovy dochází k obohacení komunikace s ostatními, která se jeví jako nezbytná pro veškerou spolupráci v týmech, pro řešení nových úkolů. Dramatická hra, využívaná v rámci činnosti s dětmi, velkou měrou přispívá k osvojení schopnosti reakce na situace, s nimiž se jedinec může setkat během celého života. Improvizace zase napomáhá rozvoji schopnosti jednání v různě navozených situacích, hledání okamžitého řešení.

1.2 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Tato podkapitola si klade za úkol vymezení cílů dramatické výchovy. V obecné rovině cíl definujeme jako určitou hranici či metu, k níž chceme dospět, již chceme dosáhnout. Cíl v dramatické výchově ale neformulujeme pouze jako dosažení určitého záměru, sledujeme rovněž, zda se podařilo vyvolat a dosáhnout určitých změn v chování, jednání, dovednostech, případně i vědomostech. Proč je nezbytné formulovat cíle? Především z důvodu zpětné vazby, reflexe. Tím, že formulujeme určité cíle, naskýtá se nám možnost konfrontace záměru se skutečností. Bez stanovení cílů by jakákoli výchova ztrácela svůj smysl, docházelo by k zastavení jejího vývoje. A tomu lze zabránit právě stanovením cílů, následnou zpětnou vazbou a vyvozením případných závěrů směřujících k potřebným změnám. Cíle by bylo možné vytyčit na základě definic dramatické výchovy, například jako osobnostní rozvoj, schopnost osvojování sociálních rolí, utváření mezilidských vztahů, obohacení vlastní tvořivosti, rozšíření slovní zásoby či komunikačních schopností. Cíl dramatické výchovy bezpochyby můžeme spatřit také v participování účastníků na kulturním životě apod.

¹⁶ Srov. TAYLOR, P. *The drama classroom*, s. 1.

Cíle dramatické výchovy zmiňují ve svých publikacích i mnozí autoři. Například Eva Machková v jedné z nich definuje cíle v těchto základních rovinách:

1) Rovina dramatická

- a) dovednosti nabyté v dramatické oblasti (např. hra v roli, výrazové prostředky),
- b) vědomosti, týkající se divadla a dramatických aktivit (dramaturgie, historie aj.).

2) Rovina sociální

- a) struktura skupiny, interakce, spolupráce, skupinová dynamika,
- b) schopnost poznávání okolního světa, poznání svého života.

3) Rovina osobnostní

- a) funkce psychická - pozornost, vnímání, myšlení, komunikace, emoce aj.
- b) inteligence, tvořivost,
- c) zájem, potřebná motivace,
- d) žebříček vlastních hodnot, postoje.¹⁷

Uvedené vymezení cílů se může jevit jako obecné, ale po důkladném zamyšlení nad jednotlivými rovinami lze dospět k jejich hlubšímu pojetí. Pokusím se na základě praktických zkušeností z oblasti využívání metod dramatické výchovy ve volnočasovém zařízení vyzdvihnout to podstatné z jednotlivých rovin. Mé praktické poznatky, týkající se jednotlivých rovin, porovnám s podrobnějším popisem Evy Machkové.

Cíle v rovině dramatické spatřuji zejména v obohacení slovní zásoby, rozvoji komunikace (verbální i neverbální), v seznámení a osvojení si základních divadelních pojmů. Poznatky z praxe jsou bezpochyby blízké pojetí cílů dramatické roviny z pohledu Evy Machkové. Ta uvádí jako příklady dramatických cílů následující:

- *uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu*
- *uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně*
- *osvojit si hru v roli, dramatické jednání*
- *jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem*
- *rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci*

¹⁷ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 35.

- *rozvíjet schopnost výrazu pohybem*
- *rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně*
- *zvládnout dramatický prostor*
- *osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví, scénografie)*
- *poznat divadelní techniku.¹⁸*

Rovinu sociálního rozvoje lze interpretovat jako oblast, v níž dochází k vzájemným interakcím, kooperaci, spolupráci, vnímání potřeb druhých, rozvoji respektu, tolerance, empatie. Nezanedbatelná je i schopnost naslouchat druhým, dokázat přijmout i možnou kritiku. Eva Machková sociální rozvoj chápe jako schopnost:

- *vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí*
- *dosáhnout vysoké úrovně tolerance*
- *dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli*
- *naučit se naslouchat druhým*
- *dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé*
- *osvojit si práci ve skupinách, kooperaci.¹⁹*

Stanovení cílů v rámci osobnostní roviny souvisí zejména v rozvoji určitých kompetencí – v zaujetí vhodných postojů, schopnosti řešení problémů, stanovení základních hodnot. Předpokládá se rovněž rozvoj fantazie, tvořivosti, vnímavosti. I toto pojetí založené na mých poznatcích z praxe odpovídá vysvětlení osobnostního rozvoje pohledem Evy Machkové:

- *osvojit si pozitivní hodnoty a postoje*
- *osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek*
- *umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění*
- *dosáhnout pozitivního sebepojetí*
- *naučit se řešit problémy*
- *kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů*
- *svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady*
- *rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost*
- *rozvíjet vnímavost*
- *rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci.²⁰*

¹⁸ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 36.

¹⁹ Tamtéž, s. 36.

²⁰ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 36.

Jak vyplývá z další publikace Evy Machkové, mezi cíle dramatické výchovy řadíme osvojování sociálních vztahů, komunikačních prostředků, sociálních rolí, ale i rozvoj jednotlivých složek osobnosti (spolupráce, sebepoznání, sebepojetí, kritického myšlení apod.). Nezanedbatelná je výchova směřující k rozvoji tvořivosti. Eva Machková spatřuje cíl dramatické výchovy také v možnosti doplnění verbálního školního výkladu společenskovedních předmětů osvojováním konkrétních modelů. Dramatická výchova si klade za cíl i udržení rovnováhy a vyvažování drobných odchylek od normálního sociálního vývoje u dětí. V neposlední řadě vyzdvihuje jako další z cílů i neustálé vyhledávání talentovaných jedinců pro studium na divadelních a ostatních uměleckých školách.²¹

Specifikaci cílů dramatické výchovy přináší v jedné ze svých publikací Josef Valenta. Dělí je do tří kategorií, dle toho, kam cíle dramatické výchovy směřují. Dramatická výchova z pohledu Josefa Valenty:

- a) učí o divadle a dramatu,
- b) učí o situacích, s nimiž je možné se setkat v životě,
- c) podílí se na osobnostním rozvoji, rozvoji některých z klíčových kompetencí.²²

Ad a) V oblasti esteticko-, resp. umělecko-výchovné je cílem dramatické výchovy rozvíjet následující schopnosti a dovednosti:

- *senzorické a interpretační dovednosti ve vztahu k umění*
- *expresivní schopnosti a symbolické vyjadřování*
- *schopnost vytvářet děje, kreativitu vztažnou k divadlu a dramatu*
- *schopnost hrát v roli*
- *schopnost improvizovat v dramatické situaci*
- *schopnost využívat dalších prostředků divadla ve hře*
- *dovednost spojovat různá umění pro zvýšení kvality dramatické hry*
- *dovednost komunikovat hrou s divákem, vystupovat veřejně*
- *estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost*
- *schopnost hodnotit divadelní umění*
- *všechny následující cíle se zřetelem k uměleckému využití!*

²¹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*, s. 32.

²² Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 62.

... tyto znalosti a porozumění:

- znalosti z oblasti estetiky
- znalosti o dramatu a o divadle a porozumění jim
- znalosti o dalších perforačních uměních, médiích atd.
- znalosti o kontaktech divadla, dramatu a jiných umění.²³

Ad b) Dramatická výchova má v obecné rovině za cíl v oblasti věcného vzdělávání rozvíjení:

- znalosti o životních situacích, o možných problémech,
- porozumění v oblasti antropologické (vše o životě člověka), psychologické (pojetí osobnosti, druhy komunikace aj.), sociologické (potřebné znalosti o společnosti, normách, vrstvách), kulturní (pojetí kultury), politicko-ekonomické (znalost pojmů demokracie, válka apod.), etické (zodpovědnost, svoboda, právo).²⁴

Ad c) Cíle dramatické výchovy jsou v této podskupině řazeny do tří oblastí:

Oblast osobnostní:

- rozvíjet kreativitu, tvořivost, fantazii, sensorické a motorické schopnosti,
- pracovat na rozvoji logického myšlení,
- posilovat sebedůvěru, sebevědomí,
- rozvíjet schopnost zaujetí postojů,
- rozvíjet schopnost projevu emocí aj.

Oblast sociální:

- rozvíjet komunikační schopnosti,
- rozvíjet schopnost vzájemné interakce, skupinové práce, podpory druhého,
- posilovat schopnost přijetí kritiky,
- rozvíjet schopnost koheze atd.

Oblast etická:

- naučit se vnímat existenci etických problémů a tvořit si postoje k nim,
- rozvíjet schopnost analýzy a řešení etických problémů,
- stanovit si žebříček vlastních hodnot,
- budovat schopnost přijetí odpovědnosti apod.²⁵

²³ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 63.

²⁴ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 63.

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 64.

Cílům dramatické výchovy věnuje pozornost v rámci své publikace i Radek Marušák. Je toho názoru, že v dnešním moderním vyučování se začíná větší měrou úspěšně začleňovat zušlechťování postojů, kultivace charakterových vlastností. Tím dochází k jakémusi odklonu od dosud jednostranně preferovaného osvojování znalostí, dovedností, návyků, hodnot, vědomostí. Tuto změnu Radek Marušák spatřuje v úzké souvislosti právě s dramatickou výchovou. Tu vnímá jako proces, respektující individualitu dítěte, zohledňující jeho zkušenosti, ale i potenciál tvořivosti.²⁶

1.3 ZÁKLADNÍ HODNOTY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pokud jsme v předchozí podkapitole vyzdvihli cíle dramatické výchovy, další oblastí, již nelze opomenout zmínit, jsou její hodnoty. V praxi bohužel často dochází k přerývání pojmu cíle a hodnoty. Základní rozdílně předkládá Eva Machková v jedné ze svých publikací, kde upřesňuje, že hodnoty dramatické výchovy existují vždy, a to bez ohledu na skutečnost, zda a v jaké míře je jednotlivé instituce nebo jejich zástupci, vyučující dramatickou výchovu, prakticky využívají.²⁷ Oproti tomu k cílům Eva Machková v téže publikaci uvádí: „*Cíle jsou preferencí těch hodnot dramatické výchovy, které pro svou práci instituce či jednotlivý učitel v určité pedagogické situaci zvolí.*“²⁸

Eva Machková poukazuje ve své publikaci na nejzákladnější hodnoty dramatické výchovy. Jako nejvýznamnější skupinu považuje sociální rozvoj, kdy se jedná o schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, postoje. Eva Machková uvádí, že právě drama nám umožňuje stát se v určité situaci někým jiným, přijmout novou roli, sžít se s ní, vnímat a pochopit, jaké pocity v nové sociální roli jedinec prožívá, jakým způsobem a zejména z jakého důvodu se rozhoduje, jak v důsledku svého rozhodnutí jedná.²⁹

Důležitou hodnotou dramatické výchovy je z pohledu Evy Machkové rovněž příležitost ke spolupráci. Není těžké odpovědět, proč právě tato hodnota. V rámci dramatické výchovy se jedná o činnost skupinovou, kdy právě skupina vytváří hru

²⁶ Srov. MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*, s. 9.

²⁷ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 51.

²⁸ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 51.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 51 - 52.

společně, sdílí společné aktivity, jejich prožívání, uchovává si zážitky z tohoto společného sdílení. A právě na týmové spolupráci, kooperaci, schopnosti domluvy, vzájemné interakci a respektování druhého závisí fungování skupiny.³⁰

Další samostatnou skupinu hodnot tvoří rozvoj komunikativních dovedností, a to v oblasti verbální i neverbální. Komunikativní dovednosti se dle Machkové projevují především ve schopnosti účastníka vyjádřit své pocity, sdělit své nápady, a to nejen v odpovídající slovní zásobě, ale právě i formou mimiky, gestikulace, pohybem. Jedinec si osvojuje schopnost správné artikulace i spisovné výslovnosti. Jako nezbytné se ovšem jeví i osvojení a rozvíjení schopnosti naslouchat druhým.³¹

Jak Eva Machková dále uvádí: „*Další z klíčových hodnot dramatické výchovy je rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti.*“³² Právě na obrazotvornost a tvořivost klade Eva Machková velký důraz a považuje je za podstatné prvky empatie a tolerance.

Prostřednictvím dramatické výchovy je rovněž nemalou měrou rozvíjena schopnost kritického myšlení. Ta se projevuje při řešení problémů v rámci nastolených situací, kdy je jedinec veden k zamyšlení, posouzení variant, jejich ověřování a výběr optimální varianty.³³

Nezanedbatelnou hodnotu výchovné dramatiky představuje emocionální rozvoj. Nabízí zkušenost s různými emocemi, ale zároveň učí jedince pochopit, že city a jejich projevy jsou přirozenou součástí vnitřního života. Zároveň je však zapotřebí mít své city pod stálou kontrolou, učit se je navenek vyjadřovat s ohledem na druhé. Snadno může totiž nastat situace, kdy bychom citům mohli podlehnout, nechat se jimi ovládat a manipulovat.³⁴

K hodnotám dramatické výchovy lze zařadit rovněž posílení zdravého sebevědomí. Vede k sebepoznání i sebekontrolě, pozitivnímu sebepojetí. Každý jedinec dostává příležitost vyjádřit se, uvědomit si své přednosti, ale také rozpoznat, v čem spočívají. Naskýtá se zde možnost nejen pro méně průbojně dítě, které má šanci být přijímáno a respektováno, ale je zde příležitost i pro silně dominantní jedince,

³⁰ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 52.

³¹ Srov. Tamtéž, s. 52 – 53.

³² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 53.

³³ Srov. Tamtéž, s. 53.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 54.

aby si uvědomili a respektovali své skutečné místo ve skupině, naučili se brát na ostatní členy skupiny ohled, aby pochopili, že žádný jedinec nemůže být nejdokonalejší ve všem.³⁵

Poslední významnou skupinu hodnot, kterou v knize „Úvod do studia dramatické výchovy“ zmiňuje Eva Machková, tvoří estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova jedinci poskytuje zkušenost s hrou v roli, dramatickým dějem, dialogem, konfliktem, po nabytí těchto zkušeností se základy dramatické výstavby. Pokud se účastníci podílí i na veřejných vystoupeních, naučí se mimo jiné i s dalšími složkami divadla – kromě herectví, znamenajícího umění charakterizovat postavu, poznávají i práci režie, scénografie, osob zajišťujících scénickou hudbu, kostýmování, líčení, osvětlování aj.³⁶

Téměř totožné základní hodnoty dramatické výchovy vytyčuje i jeden ze článků metodického portálu RVP.CZ. Dramatická výchova má své přednosti, hodnoty, zejména v osobnostním a sociálním rozvoji žáků. Tím, že dochází k využívání prvků a postupů dramatického umění, dostávají účastníci možnost zažít situace, se kterými se mohou setkat v průběhu celého života. Navozenými situacemi navíc vzniká hluboký prožitek, tolik potřebný a nezbytný v rámci přípravy na život. Za hodnotu dramatické výchovy považujeme i požadovaný rozvoj lidské komunikace. Klíčový je taktéž fakt, že jedinci mají možnost vstoupit do role někoho jiného a spatřit danou situaci jinými očima. Jsou tak nenásilným způsobem vedeni k prožití konkrétní situace, ale i pochopení a orientování se v lidských pocitech, myšlenkách a rozhodnutích, naučí se chápat motivy jednání člověka. Hodnota dramatické výchovy ale spočívá i v tom, že si dítě či dospívající uvědomuje své vlastní vnitřní hodnoty, osvojuje si porozumění s druhými, rozvíjí schopnost spolupracovat, udržuje pozitivní mezilidské vztahy.³⁷

1.4 VÝČET METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY

K tomu, aby bylo možné dosáhnout stanovených cílů, ale zároveň i obohacení jedince, skupiny nebo širší komunity, využívá dramatická výchova obrovskou škálu metod

³⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 54.

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 55.

³⁷ Srov. KRATINOVÁ, P. *Co je dramatická výchova*. [online]. (2011) [cit. 2016-09-02]. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html/)

a technik. Mezi pojmy metoda a technika existují nepochybně určité souvislosti, vazby. Marií Pavlovskou je metoda popisována jako cesta, po níž se vydává učitel se svými žáky, aby dosáhli společně výchovně-vzdělávacích cílů. A právě prostředkem k dosažení těchto cílů může být správně zvolená technika, kterou se rozumí již konkrétní postup, díky němuž žáci prozkoumávají jednotlivé oblasti dramatu, a zároveň je jim umožněn hlubší vhled do daného problému.³⁸

Josef Valenta definuje vztah metody a techniky v knize *Metody a techniky dramatické výchovy*. Metodu výchovy a vyučování vnímá jako činnosti, jejichž prostřednictvím žáci přijímají učivo, které si následně osvojují. Metodu ale v daném případě tvoří i činnost učitele, neboť právě ten se podílel na navození učení a jeho řízení.³⁹ Oproti tomu techniku Josef Valenta charakterizuje obecně jako: *typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal.*⁴⁰

V jedné z knih Evy Machkové je metoda definována následujícím způsobem: *„Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřujících k naplnění cílů pedagogických.“*⁴¹

Hlubší pojetí uvádí Eva Machková v jiné ze svých publikací. Zde popisuje základní, ale všem typům dramatické výchovy společnou metodu, improvizaci. Jedná se o hru bez scénáře, která vzniká přímo na místě. Jak Eva Machková dále cituje: *„Improvizace poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží.“*⁴²

Za odborníka v klasifikaci metod dramatické výchovy lze jednoznačně považovat Josefa Valentu. Jako nejprehlednější se jeví jeho roztřídění metod do čtyř hlavních kapitol:

- 1. Metody, jež jsou založené na principu hraní rolí.** Dle Valenty se jedná o profilující metodu, dramatickou výchovu bez jejího využití nelze aplikovat. Tento typ je dále členěn na metody:

³⁸ Srov. PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*, s. 17.

³⁹ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 47.

⁴⁰ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 48.

⁴¹ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 94.

⁴² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 72.

- založené na plném zobrazení hrou v roli,
 - založené na částečném zobrazení hrou v roli (jen pohybem nebo jen řečí a zvukem).
- 2. Metody doplňující metody založené na hraní rolí.** Tato skupina metod může hraní doplňovat, ale za předpokladu, že hra bude mít diváka, který ji vnímá a zároveň reflektuje. Daný typ metod je pro dramatickou výchovu důležitý právě proto, že plní významné cíle ve výchově diváka. Ve vztahu ke hře v roli se může jednat o pozorování, reflexi, interpretaci, poslech, dotýkání apod.
- 3. Metody nezaložené na principu hraní rolí.** Pro dramatickou výchovu jsou důležité i tyto metody. Byť nejsou založené na principu hraní rolí, podílejí se na její podpoře a organizaci. Děleny jsou:
- na obecné metody vyučování a výchovy (dialogy, práce s literaturou a jiné),
 - na metody typické pro jiné předměty (tvořivé psaní – mateřský jazyk, kreslení – výtvarná výchova, pohybové aktivity – tělesná výchova aj.),
 - na technická cvičení divadelně-dramatických dovedností (motorická, rytmická, dechová, hlasová, zvuková).
- 4. Metody pomocné a doplňkové - nezaložené na principu hraní rolí.** Tyto metody nejsou pro dramatickou výchovu nezbytné, hru v roli lze bez nich bezproblémově uskutečnit. V praxi se jedná o různé hry, cvičení (technická, rozechřívací, relaxační, obecně tvořivé, cvičení na rozvoj smyslového vnímání).⁴³

1.4.1 Divadlo hrané dětmi

Vzhledem k zaměření diplomové práce podrobněji zmíním metodu založenou na principu hraní rolí. Jan Karaffa uvádí: „*Hra v roli je hlavní metodou dramatické výchovy, která se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.*“⁴⁴

Mým záměrem je nastínit jednu z možných variant této metody, a to divadlo hrané dětmi. Jaké je obecné pojetí divadla? V širším slova smyslu lze na základě definice Lud'ka Richtera divadlo vnímat mimo jiné jako druh umění, které ve styku

⁴³ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 119 - 121.

⁴⁴ Karaffa, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*, s. 27.

s divákem prostřednictvím jednání konkrétních postav předvádí na vztazích založené situace. Divadlem se ovšem rozumí i samotné představení nebo inscenace.⁴⁵

Na obecné pojetí definice divadla lze navázat i zmínkou o základních druzích divadla, jak je spatřuje citovaný autor. Luděk Richter, který se řadí bezpochyby mezi největší osobnosti českého amatérského divadla, mezi ně řadí herecké divadlo, divadlo masek a loutkové divadlo.⁴⁶

Dílo „Co je divadlo“ čtenářům rovněž nabízí podrobnější charakteristiku divadla. Autor knihy, Jan Bernard, uvádí, že divadlo zobrazuje skutečnost formou smyšleného jednání, umožňuje člověku hrát.⁴⁷

Definici divadla přináší i teatrologický slovník. Divadlo zahrnuje mimo jiné osoby zúčastněné na divadelní produkci, ale i umělecký druh a jeho dílo.⁴⁸

Teatrologický slovník čtenářům objasňuje nejen fenomén divadlo, ale vysvětluje i pojetí divadla hraného dětmi. Tím je chápáno takové představení, v němž je většina herců, případně i dalších tvůrců, mladší patnácti let a bývá zpravidla řízeno dospělým. Co je považováno za důležitý znak, je skutečnost, že herecká práce dětí je určena tím, že jejich psychika je ve vývoji. Neznamená to ovšem, že by z uvedeného plynula určitá divadelní nerovnováha práce dětských herců. Nejednou praxe přesvědčila o opaku a setkat se můžeme s mnoha excelentními výkony dětí.⁴⁹

Názor na divadlo hrané dětmi přináší v jedné ze svých publikací Eva Machková, která jej zmiňuje v kontextu s věkovou hranicí. V jejím pojetí je činnost dítěte, kterou předvádí na jevišti, diametrálně odlišná od herectví jakožto umění. Dítě si hraje, ale s postupem věku hru již vědomě stylizuje. Dítě není vzhledem ke svému věku schopno ovládat vnější, ale zejména vnitřní hereckou techniku. Proč především vnitřní technika? Dle Evy Machkové není dítě schopné uvědomit si do hloubky své vnitřní pochody, nezajímají ho své vlastní, ale ani ostatních jedinců. Oproti tomu herec vytváří umělecké dílo, v němž je patrná nejen jeho lidská a tvůrčí zralost, ale právě i zvládnutá herecká technika – vnější i vnitřní. I přes uvedený rozdíl by měl být vedoucí dětské

⁴⁵ Srov. RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, s. 29.

⁴⁶ Srov. RICHTER, L. *POHÁDKA... ...A DIVADLO*, s. 85 – 86.

⁴⁷ Srov. BERNARD, J. *Co je divadlo*, s. 40.

⁴⁸ Srov. PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla - Teatrologický slovník*, s. 69.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 70.

skupiny schopen pracovat tak, že nabízí dětem podněty, které třídí, podle potřeby tvaruje a vybírá z toho, co vznikne. Důraz by měl být kladen nejenom na to, aby představení bylo pro diváky sdělné, ale hlavně na omezení zasahování do přirozeného a spontánního projevu dětí.⁵⁰

1.4.1.1 Význam divadla hraného dětmi

V čem shledáváme hodnotu a smysl divadla hraného dětmi? Dominique Mégrierová spatřuje smysl v tom, že divadlo může napomoci dítěti v rozlišení dvou stavů - zdání a skutečnosti. Dítě totiž zpravidla vnímá realitu jako svět, kde se vše mísí dohromady. Dítě má své představy a dle nich plyne svět. A právě divadlo může dítěti napomoci uvědomovat si rozdíl mezi skutečností a zdáním. Divadlo je ovšem pro děti užitečné i z jiného důvodu. Umožňuje jim projevovat se naprosto novým způsobem, má podíl na nalezení jejich vlastního já.⁵¹

Luděk Richter vnímá smysl hraní i v tom, že jedinci chtějí někam patřit. Zmiňuje ale i jedince, kteří mají touhu divadlem komunikovat, vyjadřovat se k okolnímu světu, něco sdělovat. Smysl divadla hraného dětmi ale popisuje i z hlediska pohledů ze dvou stran – té, která se obrací k divákovi, oslovuje ho, rozmlouvá s ním pomocí prostředků divadelního umění a té, která ji předchází a zůstává převážně tvůrcům samým – proces hledání, poznání, formulace nalezeného a poznaného, ověřování si srozumitelnosti i účinnosti sdělení v komunikaci s divákem.⁵²

Skutečnosti, že divadlo provází jedince v jeho různých podobách, si všímá i Jan Bernard. Dle něho je jedinec schopen se postupně naučit pohybem svého těla vyprávět ostatním lidem příběhy.⁵³

V rozvoji představitivosti a fantazie spatřuje Eva Cílková smysl divadla hraného dětmi, a to prostřednictvím využívání dramatického projevu. Skrze něj mohou děti objevit možnosti sebevyjadřování, naučí se vnímat své tělo, setkávají se s novými lidskými vlastnostmi. Rozvíjí komunikativní dovednosti, osvojí si schopnost předávat

⁵⁰ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 167 – 168.

⁵¹ Srov. MÉGRIER, D. *100 námětů pro dramatickou výchovu*, s. 12.

⁵² Srov. RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež*. [online]. (2006) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>

⁵³ Srov. BERNARD, J. *Co je divadlo*, s. 264 – 265.

různá sdělení. Jako pozitivní Eva Cílková vidí i počátek vzájemné spolupráce mezi dětmi.⁵⁴

Přínos divadla se nabízí v možnosti rozvoje vyššího stupně kreativity, ale i tvořivosti, hledání optimálních řešení. Smyslem divadla hraného dětmi je mimo jiné i skutečnost, že vede k odpovědnosti za svoji práci před veřejností. Zaměřuje se na schopnost, ochotu, potřebu sdělovat druhým a v souvislosti s tím se umět jasně vyjadřovat. V neposlední řadě divadlo hrané dětmi pozitivně ovlivňuje vztahy mezi dětmi ve skupině.⁵⁵

Obecnější pojetí týkající se účasti dětí na projektech uvádí i Josef Maňák. Dle jeho názoru se každý z jejich účastníků angažovaně začleňuje do životní praxe a zároveň za své aktivity přebírá určitou odpovědnost. Smyslem projektů je schopnost řešit situace ze životní reality.⁵⁶

O obecné aplikaci projektů lze nalézt informaci i na metodickém portálu RVP. Přestože je uvedený příspěvek věnován problematice projektů ve vyučování, jsem toho názoru, že smysl účasti žáků na projektu je totožný s jakýmkoli projektem, jako například s divadlem hraným dětmi. I v rámci divadla hraného dětmi dochází s odkazem na uvedený článek k možnosti využívání tvořivosti, myšlení, hodnocení. Bezpochyby zde dochází k posílení takových schopností, jakými jsou samostatnost, řešení problémů, ale i k rozvoji manuálních dovedností.⁵⁷

⁵⁴ Srov. CÍLKOVÁ, E.; HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo*, s. 12.

⁵⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 166 - 167.

⁵⁶ Srov. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 168.

⁵⁷ Srov. KUBÍNOVÁ, M. *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/334/projekty-ve-vyucovani.html/>

2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Jak uvádí Lucie Hučínová: „*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence a každý žák je může ve svém životě využít a uplatnit bez ohledu na to, co mu ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat*“.⁵⁸

2.1 POJEM KLÍČOVÉ KOMPETENCE

S odkazem na příspěvek uvedený v kapitole 2 se souhrnně jako klíčové kompetence označují právě zmiňované znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. S termínem kompetence již pracovaly i některé naše starší vzdělávací programy, ale školy tato skutečnost k ničemu nezavazovala, neboť kompetence nebyly na rozdíl od učiva chápány jako cíl vzdělávání. Oproti tomu rámcový vzdělávací program klade důraz mimo jiné na dovednostní složku učení, a proto uvádějí klíčové kompetence nejen jako jeden z výsledků vzdělávání, ale i jako závazek učitelů, aby se ve výuce zamýšleli nad tím, jak by bylo možné tyto kompetence u žáků systematicky rozvíjet a budovat.⁵⁹

V metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání jsou klíčové kompetence charakterizovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti.⁶⁰ Ještě podrobněji je jejich pojetí rozepsáno v příloze č. 1 téhož dokumentu, kde jsou klíčové kompetence definovány jako obecně přenositelné a použitelné soubory kvalit osobnosti (zahrnující vědomosti, postoje, intelektové dovednosti, hodnotové orientace), jež každý člověk potřebuje k tomu, aby mohl plnohodnotně žít v současném světě. Mohou být využívány téměř u každé

⁵⁸ HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online]. (2005) [cit. 2014-09-09]. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html)

⁵⁹ Srov. Tamtéž.

⁶⁰ Srov. MACEK, M.; HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, s. 47.

práce bez ohledu na její odbornost, a proto přispívají k lepší zaměstnatelnosti absolventů. Jeví se jako významné i pro celoživotní učení.⁶¹

Problematicke pojetí klíčových kompetencí i ve vztahu k neformálnímu vzdělávání je věnován příspěvek v jedné z prostudovaných metodik. Každý jedinec v průběhu svého života získá mnoho kompetencí mimo školní (formální) vzdělávání v procesu tzv. celoživotního učení. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů, ale i hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot, které jsou obecně přijímané ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, jaké kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Proto je velmi důležité jejich rozpoznání a trvalé rozvíjení. V dobrém oddíle, kroužku nebo klubu se mladému člověku naskýtá možnost rozvíjet se, získávat dobré návyky pro život, prakticky si vyzkoušet vědomosti nabyté ve škole, naučit se pracovat v týmu, ale i přebírat zodpovědnost za druhé. Mladý člověk nemusí ani vědět, že se něco učí, ale každá aktivita má výchovný a vzdělávací smysl.⁶²

Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty, ale i další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních i životních situacích. K tomu, aby byl podporován jejich rozvoj, by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Řadíme k nim například komunikaci, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetenci, řešení problémů, práci s informačními technologiemi.⁶³

Klíčové kompetence v zásadě zahrnují dovednosti komunikovat, pracovat s informacemi, číselnými údaji, spolupracovat v týmu, učit se a také všechny nabyté kompetence tvořivým způsobem využívat.⁶⁴

Obecným cílem vzdělávání dle kompetencí je, aby učící se jedinec byl schopen úspěšně, efektivně, ale i smysluplně zvládat různé situace i úkoly v životě

⁶¹ Srov. MACEK, M.; HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, s. 72.

⁶² Srov. HAVLÍČKOVÁ, D. *Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání*. [online]. (2012-2016) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na [www: http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet\(2\).pdf](http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet(2).pdf)

⁶³ Srov. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, s. 51.

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 90.

a zároveň aby se postupně stával samostatnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů. Předpokladem pro rozvoj klíčových kompetencí je pak důvěra v samostatnost účastníka vzdělávání a v jeho odpovědnost za vlastní učení.⁶⁵

I s odkazem na projekt Klíče pro život jsou klíčové kompetence definovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, jaké kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, úspěšnému a spokojenému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.⁶⁶ Shrneme-li pojetí klíčových kompetencí, jedná se o soubor vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince.

2.2 TYPY KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.⁶⁷

Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání doplňuje výčet klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání o další kompetenci. V zařízeních zájmového vzdělávání se jedná o kompetenci k trávení volného času.⁶⁸

2.2.1 Kompetence k učení

Dle Rámcového vzdělávacího programu žák na konci základního vzdělávání:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby a metody, plánuje, organizuje i řídí vlastní učení, je ochoten věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,

⁶⁵ Srov. HAVLÍČKOVÁ, D.; ŽÁRSKA, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*, s. 8.

⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 10.

⁶⁷ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. (2013) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

⁶⁸ Srov. MACEK, M.; HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, s. 84.

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, propojuje věci v souvislosti, využívá poznatků z různých vzdělávacích oblastí,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, posuzuje a vyvozuje z nich závěry,
- poznává smysl a cíl učení, má k učení pozitivní vztah, je schopen posoudit vlastní pokrok a určit překážky bránící učení, naplňuje si způsob zdokonalení svého učení, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.⁶⁹

2.2.2 Kompetence k řešení problémů

Žák v rámci osvojení kompetencí k řešení problémů:

- vnímá různé problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, je schopen promyslet a naplánovat způsob řešení problémů,
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem, ale vytrvale hledá konečné řešení problému, problémy řeší samostatně, užívá různých postupů,
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje v rámci řešení obdobných nebo nových problémových situací, vnímá vlastní pokrok při zdolávání problémů
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, která je schopen obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.⁷⁰

2.2.3 Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně,

⁶⁹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. (2013) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

⁷⁰ Srov. Tamtéž.

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodným způsobem na ně reaguje, zapojuje se do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- rozumí různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, gest, zvuků, informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně,
- využívá informačních a komunikačních prostředků i technologií pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.⁷¹

2.2.4 Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák ve vztahu k uvedeným kompetencím:

- spolupracuje ve skupině, podílí na vytváření pravidel práce v týmu,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni sám požádá,
- přispívá k diskusi, chápe potřebu spolupráce s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.⁷²

2.2.5 Kompetence občanské

Žák na konci základního vzdělávání:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si svou povinnost postavit se proti násilí,
- chápe základní principy zákonů, norem, je si vědom svých práv i povinností,
- rozhoduje se zodpovědně podle konkrétní situace,
- respektuje, chrání a oceňuje naše tradice, kulturní i historické dědictví,

⁷¹ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. (2013) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani).

⁷² Srov. Tamtéž.

- chápe základní environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí.⁷³

2.2.6 Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání je žák schopen:

- používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky,
- přistupovat k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví a zdraví druhých, ochrany životního prostředí,
- využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost,
- orientovat se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápat princip, cíl i riziko podnikání.⁷⁴

2.2.7 Kompetence k naplnění volného času

Klíčovou kompetenci k naplnění volného času je možné definovat takto:

- rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času,
- buduje si návyky pro zdravý životní styl,
- vybírá vhodné způsoby, plánuje, organizuje a zároveň řídí vlastní volný čas,
- vyhledává a třídí informace, které vedou k výběru vhodných aktivit,
- rozvíjí své zájmy, záliby, koníčky, umí vhodným způsobem relaxovat,
- je schopen říci „ne“ na nevhodné aktivity,
- pracovní nasazení, stresové situace umí kompenzovat vhodnými aktivitami,
- rozvíjí profesní orientaci, zvyšuje svou odbornost,
- rozvíjí nadání,
- vede k seberealizaci, posiluje zdravé sebevědomí, prohlubuje sebereflexi
- prohlubuje sebereflexi.⁷⁵

⁷³ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. (2013) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

⁷⁴ Srov. Tamtéž.

⁷⁵ Srov. MACEK, M.; HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, s. 82.

3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Záměrem této kapitoly je komparace teoretických poznatků předchozích kapitol, a to požadovaných výstupů v oblasti klíčových kompetencí a cílů dramatické výchovy. Pro praktickou část považuji za nezbytné nalezení shodných znaků a propojenosti výše uvedených oblastí, a to za účelem jejich porovnání se získanými výsledky výzkumu. V rámci kapitoly se tak za pomoci odborné literatury a dalších zdrojů pokusím o nalezení provázanosti dramatické výchovy, zejména jejích cílů a klíčových kompetencí, a to po teoretické linii.

Nezastupitelnost dramatické výchovy spatřuje Jaroslav Provazník v jejím podílu na rozvoji v první řadě těch kompetencí, jež se přímo vážou na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa. Žák na základě těchto kompetencí:

- vnímá dramatické umění jako svébytný druh umění
- orientuje se v žánrech dramatického umění, seznamuje se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla
- rozumí zásadám mezilidské komunikace, používá její prostředky
- formou dramatické hry a hraní rolí prozkoumává a ujasňuje si osobní postoj ke zvoleným tématům
- pracuje ve skupině, aktivně se účastní společné tvorby, jejího dokončení a prezentace
- využívá základních prostředků dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky.⁷⁶

Toho lze dosáhnout v tvůrčím procesu, který žáky vede k tomu, aby byli aktivními a tvořivými lidmi, ale i kultivovanými a vnímavými diváky. Kromě toho však může dramatická výchova sehrát v moderní škole významnou roli jako obor, který sdílí mnohé klíčové kompetence rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo je podstatným způsobem rozvíjí. Z klíčových kompetencí, jak je uvádí zmiňovaný vzdělávací program, rozvíjí dramatická výchova zejména **kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální**. Z podstaty

⁷⁶ Srov. PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

dramatické výchovy vyplývá, že právě tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou její doménou. V rolové hře, jakožto základní metodě dramatické výchovy, při níž žáci jednají za různé postavy, mají příležitost formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí, prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně za různých okolností je možno reagovat. Přírozenou součástí dramatické výchovy jsou také diskuse, v rámci nichž se žáci učí vhodně argumentovat a obhajovat své názory. K dramatické výchově bezesporu rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů a jejich aktivní interpretace, zvládnutí a dešifrování gestiky, verbální i nonverbální komunikace. Základní podmínkou výuky dramatické výchovy a většiny dramatio-výchovných aktivit je navíc spolupráce s ostatními lidmi. Bez ní je dramatická výchova jako obor založený na komunikaci a kooperaci nepředstavitelná.⁷⁷

Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění, a tím vnáší do pohledu na svět a život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede tak žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. To vše s možností nejen získávat zprostředkovaně, ve hře, zkušenosti důležité pro život, ale i vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém. Díky tomu si žáci uvědomují, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být odlišné pohledy. Jsou si vědomi zodpovědnosti za svá rozhodnutí, hodnotí výsledky svých činů. Důležitou součástí dramatické výchovy je, vedle rozvoje specifických dovedností, proces dramatické a inscenační tvorby, při němž je nezbytnou podmínkou vyhledávání a třídění informací (**kompetence k učení a kompetence k řešení problémů**). V procesu dramatické tvorby se žák učí zkoumat dané téma z různých úhlů pohledu, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím. Důraz je kladen na schopnost reflexe a hodnocení - od elementární schopnosti přiznat chybu přes schopnost sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce až po schopnost hodnotit práci skupiny

⁷⁷ Srov. PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat. Tak má žák příležitost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého učení a plánovat jeho zdokonalení.⁷⁸

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s tématy, které se týkají vztahů mezi lidmi a fungování společnosti jako takové (**kompetence občanské**). V dramatické výchově se žáci učí dodržovat vymezená pravidla a aktivně se seznamují s principy a postupy divadelního umění. Je rozvíjena nejen jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, ale i schopnost rozpoznat skutečné hodnoty. Podstatné je i to, že se v dramatické výchově klade důraz na hledání etických hodnot.⁷⁹

Za zmínku stojí i pohled Zdeňka Šimanovského, který v jedné ze svých publikací uvádí, že jako metodu z oblasti podpory osobnostního rozvoje je možné považovat využití dramatické výchovy. Autor vyjadřuje smysl využití dramatické výchovy, který shledává v možnosti zůstat ve finální fázi bez masek a být sám sebou. Dle Zdeňka Šimanovského jakákoli dramatická hra využívá hereckého potenciálu každého jedince. A nejde jen o herecké výkony, ale i o potřebu rozvíjet schopnost vyjádření svých vnitřních emocí.⁸⁰

Propojenost cílů dramatické výchovy a očekávaných výstupů v oblasti klíčových kompetencí nabízí i další z publikací. S odkazem na podkapitulu 1.2 spatřuje Eva Machková cíle dramatické výchovy ve třech rovinách. Pokud si připomeneme první z nich, dramatickou, která je zaměřena na rozvoj komunikace nebo vnímání umění, bezesporu lze nalézt shodu s výstupy **komunikativní a občanské kompetence**. Cíle roviny sociální jsou oproti tomu zaměřeny zejména na rozvoj kooperace, koheze a posílení vzájemné interakce. Tyto cíle odpovídají výstupům **sociální a personální kompetence**. V rovině osobnostní jsou zahrnuty cíle zaměřené na schopnost řešení problémů, vyjádření svých postojů, myšlenek, ale i na rozvoj verbální či neverbální komunikace. Pokud tedy jedinec dosáhne naplnění těchto cílů, jednoznačně lze potvrdit i naplnění předpokládaného výstupu **kompetence k řešení problémů, komunikativní, ale i kompetence k naplnění volného času**.⁸¹

⁷⁸ Srov. PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

⁷⁹ Srov. Tamtéž.

⁸⁰ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, s. 40.

⁸¹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 35 – 36.

Josef Valenta, další z autorů věnující se oblasti dramatické výchovy, člení cíle dramatické výchovy rovněž do několika skupin, jak zmiňují v podkapitole 1.2 této závěrečné práce. V umělecko-výchovné oblasti dle názoru Josefa Valenty směřují cíle k rozvoji komunikace, budování citu pro umění. I v tomto případě je prokazatelné, že zde existuje přímá souvislost mezi cíli dramatické výchovy a výstupy klíčových kompetencí – i v rámci naplnění **kompetence komunikativní a občanské** se očekává od jedinců mj. rozvoj verbální a neverbální kompetence, ocenění našich tradic, umění, kulturního i historického dědictví. Josef Valenta zmiňuje dále oblast věcného vzdělávání a oblast osobnostního rozvoje. Cíle související s těmito oblastmi lze shrnout obecně jako schopnost řešení problémů, životních situací, rozvoj komunikace, vzájemné spolupráce, naslouchání druhým, budování zdravého sebevědomí. Zaměříme-li se na výstupy klíčových kompetencí, nelze oponovat, že existuje jednoznačná souvislost s **kompetencemi k řešení problémů, komunikativními, sociálními a personálními, ale i kompetencemi k naplnění volného času.**⁸²

Teoretickou část diplomové práce, zejména tuto kapitolu, považuji za důležitý odrazový můstek pro část praktickou. Názory odborníků v oblasti dramatické výchovy a dále legislativní dokumenty, týkající se klíčových kompetencí, poskytly takové informace, na jejichž základě lze potvrdit jednoznačnou souvislost a propojenost mezi cíli dramatické výchovy a předpokládanými výstupy klíčových kompetencí. Potvrdilo se mi tak, prozatím v teoretické oblasti, že v případě aplikace dramatické výchovy, včetně dosažení jejích cílů, v rámci činnosti s dětmi dochází i k rozvoji konkrétních klíčových kompetencí. Praktická část by měla na základě výzkumu přinést odpověď na stěžejní otázku, zda i z pohledu respondentů – vedoucích volnočasových zařízení, využívajících v praxi s dětmi dramatickou výchovu, dochází u jedinců k rozvoji klíčových kompetencí.

⁸² Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 62 – 63.

4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

4.1 TÉMA VÝZKUMU

Při volbě tématu výzkumu v rámci empirického šetření jsem zohlednila nejen jeho zajímavost a atraktivnost, ale i aktuálnost. Za podstatné jsem pokládala ovšem i možnost využitelnosti výsledku výzkumu pro další praxi. **Zvoleným tématem diplomové práce je přínos dramatické výchovy v zájmových kroužcích.** Jedná se o okruh problematiky, který sám o sobě nelze pro svou šíři zkoumat. Domnívám se, že zvolené téma je metodologicky uchopitelné a v případě stanovení vhodného cíle výzkumu a výzkumného problému lze získaná data vhodným způsobem zpracovat a interpretovat.

4.2 CÍL VÝZKUMU

Vlastním cílem výzkumu je definování těch klíčových kompetencí, stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, případně klíčové kompetence k naplnění volného času, k jejichž faktickému rozvoji a osvojení lze z pohledu respondentů přispět u dětí využitím vybraných metod dramatické výchovy, a to metod založených na principu hraní rolí.

S odkazem na Maxwella (2005) jsou Romanem Švaříčkem a Klárou Šedřovou zmiňovány tři typy cílů. Jedná se o intelektuální, praktický a personální typ cíle. První z uvedených cílů by měl sdělit, jakým způsobem výzkum může přispět k dalšímu poznání. Praktický typ cíle poukazuje na možné využití výsledků výzkumu v praxi. Ve vztahu k výzkumníkovi je zmiňován personální typ. Vypovídá o míře obohacení výzkumníka prací na výzkumu. Jako žádoucí se v rámci řešení výzkumu jeví naplnění více cílů, nikoli pouze jediného vybraného typu.⁸³ Ve výzkumu, zabývajícím se možným přínosem divadla hraného dětmi pro možný rozvoj klíčových kompetencí jeho účastníků, jsem podpůrně trojí typ cílů definovala ve vztahu k hlavnímu cíli. Ve vztahu k cíli intelektuálnímu lze poukázat na fakt, že za pomoci využití dramatické výchovy může dojít k rozvoji klíčových kompetencí v jakémkoli volnočasovém zařízení, tedy i tam, kde není dramatická výchova hlavní činností, ale činností doplňkovou. Cílem je ale rovněž přinést nové poznatky o konkrétních typech klíčových kompetencí, k jejichž rozvoji

⁸³ Srov. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 63.

prostřednictvím využití dramatické výchovy u dětí z pohledu respondentů dochází. Z hlediska praktického cíle mohou být informace, získané interpretací sebraných dat, impulzem k zapojení dramatické výchovy i v jiných volnočasových zařízeních. Personální cíl má blízko k mé osobě. Vzhledem k tomu, že působím ve volnočasovém zařízení, v němž byl z mého pohledu již zaznamenán přínos dramatické výchovy pro rozvoj a osvojení klíčových kompetencí dětí, považuji získání nových informací v rámci výzkumu nejenom za lákavé, ale zejména významné pro možné vytvoření nové teorie, týkající se dané problematiky.

4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumným problémem je obecně otázka nebo soubor otázek, na které hledáme v rámci výzkumu odpověď. Úzce se váže na stanovené téma výzkumu, upřesňuje a specifikuje ho takovým způsobem, aby bylo zřejmé, co má být zkoumáno.

Jak uvádí Roman Švaříček a Klára Šeďová: „*Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Formulování problému vychází z toho, jak jsme definovali své výzkumné cíle, a to především cíl intelektuální.*“⁸⁴

Výzkumný problém jsem definovala i s odkazem na Miroslava Chrásku, který doporučuje formulaci problému konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě. Zároveň upozorňuje, že problém musí disponovat možností empirického ověřování, neboť problémy, které nelze empiricky ověřovat, nelze ve vědeckém výzkumu zkoumat.⁸⁵

Výzkumný problém této diplomové práce jsem definovala v podobě otázky následovně: **Jaký je přínos vybraných metod dramatické výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí dětí?**

4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumné otázky jsou pro jakýkoli projekt nezbytné. Jejich vytyčení umožňuje výzkumníkovi organizovat výzkum, určují jeho směr a koherenci.⁸⁶

⁸⁴ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 64.

⁸⁵ Srov. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*, s. 10.

⁸⁶ Srov. LINDEROVÁ, I.; SCHOLZ, P.; MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*, s. 29.

V rámci výzkumu jsem stanovila dvě výzkumné otázky:

- **Je využívání metod, které jsou založeny na principu hraní rolí, z pohledu respondentů přínosné/prospěšné pro jeho účastníky?**
- **V čem shledávají respondenti případnou prospěšnost využívání metod založených na principu hraní rolí (konkrétně plného nebo částečného zobrazení hry v roli)?**

4.4.1 Dílčí výzkumné otázky

Základní výzkumné otázky, které mají obecnější charakter, jsem rozložila na otázky dílčí, zpřesňující. Dílčí neboli specifické otázky by měly vždy korespondovat se základními výzkumnými otázkami. Tím, že hledáme a nalézáme odpovědi na tyto zpřesňující otázky, nalézáme i dílčí odpovědi ve vztahu k základním výzkumným otázkám.⁸⁷

Jako dílčí výzkumné otázky jsem zvolila následující:

- **Dochází pohledem respondentů u dětí zájmového kroužku mladých hasičů zařazením doplňkových činností k posunu, souvisejícímu se schopností jedince pracovat na sobě, podílet se na týmové činnosti, řešit problémové situace a čelit různým stresovým situacím?**
- **Spatřují respondenti vliv využitých metod dramatické výchovy v uvědomění si osobních hodnot u dětí zájmového kroužku mladých hasičů?**
- **Pozorují respondenti u členů zájmového kroužku mladých hasičů využitelnost výstupů doplňkové činnosti – dramatické výchovy v uplatnění v běžných životních situacích?**

4.5 DESIGN VÝZKUMU

V rámci výzkumného problému jsem zvolila následující metodologické paradigma. Jednalo se o výzkum kvalitativní, neboť jsem nepotvrzovala ani nevyvracela určitou teorii, ale záměrem byla tvorba nové teorie. Zaměřila jsem se nejenom na proniknutí do hloubky výzkumného problému, k jeho jádru, ale zároveň i na jeho porozumění. Získaná data v rámci výzkumu neměla numerickou podobu.

⁸⁷ Srov. HLADŮ, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 88.

Dle Jiřího Reichela představuje právě kvalitativní přístup celou řadu takových postupů, které nalézají porozumění zkoumanému problému. Údaje výzkumník získává na základě delšího a hlubšího kontaktu s terénem.⁸⁸

4.5.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl zastoupen ženami a muži, kteří působí jako vedoucí zájmového kroužku mladých hasičů. Vybrané sbory dobrovolných hasičů spadají místem působení pod Okresní sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska se sídlem v Českých Budějovicích. Volbě výzkumného vzorku předcházelo oslovení zástupců (starostů) většího počtu sborů dobrovolných hasičů v uvedené lokalitě. Ti byli osloveni za účelem zjištění skutečnosti, zda v jejich sboru dochází doplňkově s mladými hasiči k využití metod dramatické výchovy, konkrétně metod založených na principu hraní rolí. Jednalo se zejména o nácvik a realizaci divadla hraného dětmi, a to formou metody založené na plném nebo částečném zobrazení hry v roli. V případě kladných odpovědí byli starostové požádáni o sdělení jména, příjmení a kontaktu jednotlivých vedoucích mladých hasičů. Tento předvýzkum pro mne neznamenal nadměrné časové zatížení, neboť vzhledem k mému dlouholetému působení v téže pozici (vedoucí kroužku mladých hasičů) je mi známa převážná část ostatních vedoucích. Neznámou tak pro mne v mnoha případech nebyla ani informace o činnosti, kterou se svými svěřenci provozují.

4.5.2 Metoda sběru dat

Pro sběr dat jsem zvolila metodu ohniskových skupin, tzv. focus groups. Nepoužila jsem ji v kombinaci s jinými možnými metodami, ale jako samostatný zdroj.

Jak uvádí ve své knize David Morgan, jsou ohniskové skupiny jakýmsi skupinovým rozhovorem. Nejedná se ovšem o skupinový rozhovor založený na pouhé výměně otázek, kdy se výzkumník ptá a respondent odpovídá. V rámci metody ohniskových skupin je největší důraz kladen na interakci uvnitř konkrétní skupiny, která vzniká na základě diskuse nad tématy předkládanými badatelem.⁸⁹

S obdobnou charakteristikou ohniskových skupin, jak ji uvádí David Morgan, přichází i Roman Švaříček a Klára Šed'ová. Ti rovněž poukazují na skutečnost,

⁸⁸ Srov. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*, s. 40.

⁸⁹ Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 13.

že ohnisková skupina vychází ze zásad, které jsou užívány v hloubkovém rozhovoru. Přínosem ohniskových skupin je dle uvedených autorů nejenom možnost rozkrývat problémy, ale jejich výhoda spočívá i ve využití interakcí vznikajících při diskusi.⁹⁰

Podstatou ohniskových skupin je řešení tématu neboli ohniska, které zvolil výzkumník na základě výzkumného problému. Téma ohniskové skupiny je představeno jejím účastníkům, a to takovým způsobem, aby bylo pro všechny zúčastněné srozumitelné. Konkrétní ohnisko, zvolené pro diplomovou práci, blíže specifikuji v kapitole 4.6.5. Klíčová role v průběhu vedení ohniskových skupin připadá moderátorovi, který zodpovídá za celý průběh diskusí. Těto osobě pomáhá pomocný moderátor. Další (nepovinnou) rolí v ohniskové skupině bývá role tichého pozorovatele, který sedí v kruhu mezi účastníky. Jeho úkolem je pozorovat a vhodným způsobem zaznamenat skupinovou dynamiku, gesta, atmosféru a charakteristiky jednotlivých účastníků.⁹¹

Roli moderátora (badatele) popisuje i Michal Miovský. Z jeho pohledu je badatelovým úkolem zaměření diskuse, ohnisko, které je odvíjeno od cíle výzkumu, výzkumných otázek. Údaje následně získává formou záznamu skupinové interakce. Samotné ohnisko může badatel definovat volněji, spíše jako určitou tematickou oblast nebo obecný fenomén. Vždy však musí být srozumitelné pro všechny účastníky.⁹²

Samozřejmě jako každá z metod sběru dat má i metoda ohniskových skupin své výhody a nevýhody. Za výhody lze bezpochyby považovat vzájemnou stimulaci účastníků, jejich příspěvky směřující k zodpovězení na výzkumné otázky, ale i využití audionahrávek a videozáznamů. Na základě analýzy těchto záznamů jsem byla připravena i na možný vliv neverbální komunikace na sdělená data.

Nevýhody metody ohniskových skupiny uvádí ve své publikaci Petr Hlad'o. Řadí mezi ně vysoké nároky kladené na dovednosti hlavního moderátora, získávání účastníků skupin, časovou tíseň (ohraničený čas na odpovědi), možnost nezapojení některých z účastníků do skupinové diskuse.⁹³

⁹⁰ Srov. ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 192.

⁹¹ Srov. HLAD'O, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 44.

⁹² Srov. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*, s. 175.

⁹³ Srov. HLAD'O, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 45.

4.5.3 Metoda vyhodnocení dat

Po fázi, kdy dochází ke sběru dat, následuje jejich analýza. Ztotožňuji se s názorem Jana Hendla, že nejenom sběr dat, ale zejména jejich analýza jsou často časově náročnými etapami.⁹⁴

Získaná data mají formu textu, a to na základě přepisu audionahrávek a videozáznamů, pořízených v rámci skupinových diskusí. Vzhledem k tomu, že se jedná o materiál většího rozsahu, analyzuji tato data využitím otevřeného kódování. V kompletním textu se vyhledají určitá témata, ta se rozdělí na dílčí jednotky. Témata jsou zvolena podle jednotlivých informací, které materiály obsahují. Každá taková jednotka je samostatným kódem. Kód by měl vystihnout co nejlépe analyzovaný obsah textu.

Následujícím krokem po tvorbě kódů je jejich seskupení do kategorií. Do nich zařazujeme kódy s určitou podobností. Odborně se řazení kódů do kategorií říká kategorizace. Vytvořené kategorie jsou podkladem pro následnou interpretaci dat.

4.6 POSTUP

V předchozích kapitolách a podkapitolách diplomové práce jsem zmínila teoretickou přípravu výzkumu, na níž navazuje vlastní šetření.

4.6.1 Výzkumný nástroj

Vzhledem k tomu, že metodu sběru dat tvoří ohnisková skupina, byla nezbytná příprava výzkumného nástroje, v případě mého výzkumu scénáře řízených diskusí. Souhlasím s názorem Romana Švaříčka a Kláry Šed'ové, kteří uvádí, že příprava scénáře skupinových diskusí má svou podobnost s postupy u rozhovorů. U ohniskové skupiny je však specifikem složitější organizační stránka. Předně se jednalo o zajištění odpovídajících prostor pro provedení skupinových diskusí. Vést diskusi v místě, které by mohlo být již od počátku pro účastníky nevhodné, se jistě badateli nevyplatí. Ztotožňuji se s názorem, že dobré zázemí pro jakoukoli diskusi je jedním z klíčů k úspěchu. Důležité bylo ovšem i zaměření na účastníky jednotlivých ohniskových skupin. Pouze vhodné prostředí pro předpokládaný úspěch nestačí. I já jsem tak věnovala účasti nominovaných osob větší pozornost. Ta zahrnovala ověření časových možností účastníků, zjištění jejich případných požadavků, zajištění

⁹⁴ Srov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*, s. 52.

dopravy na místo určené skupinové diskusi. V souvislosti s tvorbou scénáře jsem vzala v úvahu rovněž vhodné rozdělení rolí výzkumníka a pomáhajících osob, a to včetně stanovení jejich náplně. Moderátor, pomocný moderátor i tichý pozorovatel tak byli předem obeznámeni se svými úkoly.⁹⁵

S odkazem na knihu Davida Morgana, která mi po dobu přípravy i samotné realizace výzkumu byla největší oporou, bylo zapotřebí do scénáře zahrnout i tři faktory, ovlivňující přípravu i samotný průběh ohniskových skupin. David Morgan je dělí na etické otázky, rozpočet a časovou tíseň.⁹⁶ Mezi etické otázky řadíme zejména problematiku týkající se nahrávání diskuse. Ve scénáři byla tato otázka řešena tak, že účastníci diskusí budou obeznámeni s pořízením audionahrávek a videozáznamů, ale i s podmínkami souvisejícími s následným přístupem k nim. Oblast etických otázek obsahovala dále upozornění na možnost svobodného vyjadřování v rámci diskuse i případného odmítnutí poskytnutí informací nebo úplného ukončení účasti na skupinové diskusi. Scénář diskuse byl rovněž věnován otázce rozpočtu. Nákladové položky odpovídaly prvotním předpokladům, jednalo se o náklady spojené s nákupem pohonných hmot, s pořízením techniky a kancelářských potřeb (diktafon, papír, toner, psací potřeby) a poplatky za telefon. Nákladové položky za pronájem prostor byly nulové, a to vzhledem k využití vlastní nové klubovny sboru. Časovou tíseň jsem v průběhu realizace výzkumu nebyla vzhledem k předem vypracovanému harmonogramu zatížena.

4.6.2 Popis výzkumného vzorku

Pro realizaci výzkumu byli vybráni respondenti podle předem stanovených kritérií. Oslovila jsem konkrétní vedoucí zájmových kroužků mladých hasičů, kteří v rámci činnosti s dětmi doplňkově využívají metod dramatické výchovy, založených na principu hraní rolí. Konkrétně se jednalo o realizaci divadla hraného dětmi, případně scének, v rámci nichž děti hru v roli zobrazují plně nebo částečně. Výzkumný vzorek se týkal sborů dobrovolných hasičů, zařazených do pěti obvodů v rámci okresu. Vzhledem k cíli výzkumu jsem považovala požadavek, týkající se zahrnutí dramatické výchovy do činnosti sboru, jako nutný a stěžejní.

⁹⁵ Srov. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 188.

⁹⁶ Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 47.

Jak uvádí Peter Gavora: „*Při záměrném výběru má jít opravdu o kvalifikovaný výběr, tedy o vyhledání skutečně těch osob, které se vyznačují určeným znakem a ne způsobem - co je po ruce, беру.*“⁹⁷ Předvýzkum, týkající se vyhledání odpovídajících respondentů, je popsán v podkapitole 4.5.1.

Jako další kritérium zmiňuji místo působení oslovených vedoucích zájmových kroužků mladých hasičů. Dle informace, uvedené v podkapitole 4.5.1, se jednalo o sbory, spadající svou místní příslušností pod Okresní sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska se sídlem v Českých Budějovicích. Vhodnou dostupnost jednotlivých respondentů jsem považovala za nezbytnou, a to vzhledem k jejich soustředěnosti do prostor určených pro skupinovou diskusi.

Velikost vybraného výzkumného vzorku činila 21 mužů a žen různé věkové kategorie, s odlišnou délkou praxe v pozici vedoucích zájmových kroužků mladých hasičů. Pro upřesnění uvádím, že se jednalo o vedoucí 21 družstev mladých hasičů.

4.6.3 Popis vybraných ohniskových skupin

Při tvorbě skupin jsem se řídila některými ze základních pravidel projektů ohniskových skupin, jak je představuje David Morgan. Rozvrstvení účastníků jednotlivých ohniskových skupin odpovídalo jednomu z pravidel, které uvádí, že v jedné skupině má být 6 – 10 účastníků. Dále by dle Davida Morgana měl výzkumník pro jeden projekt vytvořit 3 až 5 skupin.⁹⁸ V rámci realizace výzkumu jsem provedla členění respondentů shodným způsobem, každá skupina disponovala sedmi účastníky. Respondenty jsem rozdělila do tří ohniskových skupin. Ohniskové skupiny byly specifické tím, že v každé z nich byli účastníci zastoupeni oběma kategoriemi – muži i ženami, rovněž délka praxe v pozici vedoucích nebyla při rozdělení do jednotlivých skupin žádným způsobem zohledňována. Další specifikum spočívalo v tom, že účastníci první skupiny se znali, ve druhé skupině se znali pouze někteří z účastníků a účastníci třetí ohniskové skupiny se neznali. Skupinové diskuse jsem řídila v pozici hlavního moderátora, předem stanovených úkolů se ujal i pomocný moderátor, zajištěna byla i pozice tichého pozorovatele. Jako pomocnou moderátorku jsem vybrala druhou vedoucí mladých hasičů našeho sboru, roli tiché pozorovatelky zastala instruktorka našich mladých hasičů.

⁹⁷ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 64.

⁹⁸ Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 50.

V případě výzkumu se jednalo o ohniskové skupiny polostrukturované. Michal Miovský uvádí: „*Polostrukturovaná ohnisková skupina má pevnější strukturu. Kromě zakotvení základních tematických okruhů u ní již předpokládáme také přípravu okruhů modelových otázek. Platí samozřejmě to, že pořadí ani přesné znění otázek není pro moderátora závazné a záleží na průběhu skupiny a vývoji situace, zda dané otázky zařadí, případně odloží a zda je pokládá v pořadí, které se v danou chvíli jeví jako vhodnější.*”⁹⁹

Michal Miovský shledává výhodu tohoto typu ohniskové skupiny především v lepší možnosti moderátora udržet základní úroveň jednotlivých diskusí v oblasti tématu, a to i za předpokladu zachování nejen dostatečného prostoru účastníkům na individuální vyjádření, ale i prostoru pro práci s nastalou skupinovou interakcí. Oproti tomu se nevýhodou může jevit moderátorovo ovlivňování při získávání dat, a to zejména v případě absence dostatečné odbornosti moderátora.¹⁰⁰

4.6.4 Organizace sběru dat

Sběru dat v rámci provedených ohniskových diskusí předcházelo z mé strany telefonické oslovení vybraných zástupců jednotlivých sborů. Těm byl stručně představen výzkumný záměr a podány informace o realizaci výzkumu v klubovně Sboru dobrovolných hasičů v Dobřejovicích. Následovala osobní návštěva oslovených respondentů, kteří byli seznámeni s bližšími informacemi ohledně realizace výzkumu. Jako pozitivní pro mne bylo zjištění, že vedoucí nevnímají zařazení metod dramatické výchovy pouze jako možnost naplnění programu schůzek v období, kdy nelze provozovat požární sport, ale jejich využitím směřují k určitým cílům. Vedoucí uvedli, že při nácviu a realizaci divadelních vystoupení, při hraní scének nebo zařazení pantomimy kladou důraz na zvýšení spolupráce mezi dětmi, lepší vyjadřování, zlepšení motoriky, schopnosti vyjadřovat svoje pocity. Tato zjištění považují za stěžejní a důležitá, neboť např. s odkazem na Evu Machkovou, Josefa Valentu nebo Lud'ka Richtera se jedná o cíle dramatické výchovy.

Sběr dat byl proveden v rozmezí tří dnů měsíce července roku 2016. V této fázi výzkumu proběhl sběr hrubých dat. Jednalo se o rozsáhlé množství neuspořádaného materiálu, v daném případě o audionahrávky a videozáznamy a poznámky v písemné

⁹⁹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výstupu*, s. 179.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 180.

podobě. Získaná data jsem uspořádala takovým způsobem, aby mohlo proběhnout jejich vyhodnocení. Nejnáročnějším se v této fázi jevil jednoznačně přepis audionahrávek a videozáznamů, neboť nezbytné pro nezkrácené vyhodnocení dat byla shoda nahrávek s finálním materiálem.

4.6.5 Vlastní průběh diskuse

S odkazem na studijní materiál Petra Hlad'a jsem stanovila několik fází ohniskové skupiny. V první, **zahajovací fázi**, jsem se účastníkům představila a seznámila je s mou pozicí moderátora. Představen byl rovněž pomocný moderátor a tichý pozorovatel. Účastníkům ohniskových skupin byl opětovně představen účel sběru dat. Seznámila jsem je s podstatnými body scénáře diskuse, který byl pro všechny tři ohniskové skupiny shodný, a s hlavním diskusním tématem neboli ohniskem. **Ohnisko - doplňkové využití metod dramatické výchovy, založených na hraní rolí, a zároveň přínos těchto metod pro jeho účastníky**, jsem stanovila tak, aby diskuse nad tímto tématem poskytla požadovaná data ve vztahu k výzkumné otázce i otázkám dílčím. Na základě připraveného scénáře byli účastníci upozorněni na to, že diskuse je zcela dobrovolná, mají možnost svobodného vyjadřování i případného odmítnutí poskytnutí informací, a to včetně možnosti úplného ukončení účasti na skupinové diskusi. Účastníci byli informováni nejenom o pořizování audionahrávek (prostřednictvím diktafonu) a videozáznamů, ale i s podmínkami souvisejícími s přístupem k těmto prostředkům záznamu.¹⁰¹ David Morgan při pořizování záznamů v rámci ohniskových skupin upřednostňuje audionahrávky. Videozáznam považuje za lákavou alternativu, nicméně vzhledem k rušivosti druhého a z důvodu větší invaze do soukromí shledává jen málo důvodů k tomu, proč jej použít pro účely sociálního výzkumu.¹⁰² I přes uvedený Morganův názor jsem videozáznam se souhlasem všech účastníků jako prostředek sběru dat společně s audionahrávkou použila, a to zejména z důvodu zachycení neverbálních detailů.

Zahajovací fázi vystřídal **fáze motivační**.¹⁰³ Cílem bylo účastníky jednotlivých ohniskových skupin vhodným způsobem motivovat, podněcovat k zapojení do diskuse.

¹⁰¹ Srov. HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 45.

¹⁰² Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 73.

¹⁰³ Srov. HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 45.

Zejména v ohniskové skupině, kde se účastníci neznali, bylo zapotřebí účastníky odlehčujícími tématy aktivizovat, vést je k činorodosti.

Jak uvádí Petr Hlad'o: „*Ohnisko tvoří jádro diskuse.*“¹⁰⁴ **Diskuse nad ohniskem je klíčovou fází** ohniskových skupin. V rámci této fáze jsem postupně otevřela nejen hlavní téma diskuse, ale i nezbytná dílčí témata. V případě mého výzkumu se jednalo o témata týkající se týmové práce dětí, reflexe ve skupinách, řešení možných problémů a konfliktních situací, zájmu dětí o hraní rolí, komunikace dětí s druhými, manuální zručnosti dětí, respektu dětí vůči vrstevníkům i dospělým. Při samotné diskusi probíhala komunikace s respondenty tak, že po přednesení dílčího tématu se k němu mohli členové skupiny vyjádřit. Sdělovali své zkušenosti, poznatky, názory, svá přesvědčení i pocity. Dle mých předpokladů probíhala diskuse nad jednotlivými tématy odlišnou dobu – k některým tématům byla diskuse časově delší a naopak. Ve všech ohniskových skupinách jsem se však snažila o korigování diskusí tak, aby mohla proběhnout ke všem tématům. Diskusi jsem korigovala i v případě, kdy mohlo dojít k značnému odbočení od tématu. Zasažovala jsem i tehdy, pokud se některý z účastníků příliš do diskuse nezapojil a naopak jiní účastníci diskutovali nepřetržitě. V souvislosti s komunikací s účastníky jednotlivých skupin jsem byla připravena i na skutečnost, že se mohu setkat s různými osobnostními typy, od aktivní, vyrovnané osobnosti, přes introvertní typ, až po účastníka dominantního. Uvítala jsem, že žádný z účastníků v rámci mého výzkumu typu dominantního jedince neodpovídal, mezi účastníky nefiguroval ani typ stále nespokojeného jedince, domáhajícího se svého domnělého práva, tedy kverulant.

Na vhodné sestavování skupin kladou důraz i autoři knihy *Základy sociologického výzkumu*, kteří upozorňují, že právě sestavení skupiny do značné míry může ovlivnit průběh rozhovoru a zejména kvalitu získaných dat. Pokud se např. jeden z členů ohniskové skupiny výrazně odlišuje od ostatních, může dojít dle jejich názoru k výrazně zkresleným výsledkům.¹⁰⁵

V průběhu jednotlivých diskusí jsem kladla důraz na to, abych svou roli moderátora nezaměňovala s rolí tazatele. Na toto možné úskalí upozorňuje David

¹⁰⁴ HLAĐO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*, s. 45.

¹⁰⁵ Srov. SURYNEK, A.; KOMÁRKOVÁ, R.; KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*, s. 113.

Morgan, který uvádí, že podstatou role moderátora je pomoc při diskusi někoho jiného.¹⁰⁶

Nezanedbatelným průvodcem po dobu diskusí všech ohniskových skupin mi byly vzorové instrukce, uvedené v knize Davida Morgana. Z široké nabídky různých variant instrukcí jsem využila ve vztahu k účastníkům skupin zejména následující:

- *„Pokud se vaše zkušenost byt' jen trošku liší od toho, co říkají ostatní, pak je právě tím, co od vás chceme slyšet.“*
- *„Chceme od vás slyšet tolik příběhů, kolik bude možno. I když budete mít pocit, že vaše zkušenost je stejná jako zkušenost všech ostatních, neříkejte jenom - souhlasím.“*
- *„Potřebujeme od vás slyšet tolik odlišných věcí a od tolika z vás, kolik nám dovolí daný čas. V této oblasti skutečně neexistují správné nebo špatné odpovědi – pokud by byly, šli bychom se zeptat odborníků a oni by nám správnou odpověď sdělili. Místo toho jsme tady, abychom se poučili z vašich zkušeností.“¹⁰⁷*

Za přínosné jsem považovala, že mnozí z účastníků vhodně reagovali na sdělení a zkušenosti druhých, zároveň byli schopni adekvátním způsobem vyjadřovat nejen svůj souhlas, ale i nesouhlas. Diskuse v každé z ohniskových skupin probíhala přibližně dvě hodiny.

V **závěrečné fázi** byl účastníkům ohniskových skupin vymezen prostor pro doplnění informací, pro možné připomínky. S odkazem na Davida Morgana jsem rovněž oslovila všechny účastníky ohniskových skupin s dotazem, co v rámci diskuse považovali za důležité. Upřesnila jsem, že se mi nejedná o zajímavá témata, ale o nejdůležitější diskusní prvky. Jak David Morgan uvádí, právě rozlišení mezi tím, co bylo pro účastníky zajímavé, a tím, co vnímali jako důležité, je nezbytné pro interpretaci dat z ohniskových skupin.¹⁰⁸ Účastníkům jsem poděkovala za jejich účast i aktivní podíl na získaných materiálech.

Podrobný přehled jednotlivých fází uskutečněných diskusí, včetně fází stanovených před vlastním průběhem, je uveden jako příloha I a II diplomové práce.

¹⁰⁶ Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 65.

¹⁰⁷ MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 70 - 71.

¹⁰⁸ Srov. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, s. 79.

4.6.6 Popis vyhodnocování dat

I vyhodnocení dat, stejně jako samotný průběh diskusí, mělo několik fází. Vzhledem k tomu, že jsem po přepisu dat z videozáznamu a audionahrávky měla k dispozici velké množství materiálu, bylo zapotřebí tato prvotní data, která byla zdrojem pro kvalitativní analýzu, systematicky zpracovat. Pro vyhodnocení dat v rámci výzkumu byly použity zkrácené verze výpovědí respondentů, nicméně přepisem do této verze nedošlo ke změně jejich významu. V rámci vyhodnocení dat jsem po celou dobu kladla důraz na významovou shodu nahrávek a finálního, použitého materiálu.

Při analýze jsem použila techniky otevřeného kódování. Prostřednictvím této techniky jsem měla možnost detailně a hloubkově pracovat se získaným materiálem. Postupovala jsem tak, že jsem jednotlivé výpovědi účastníků ohniskových skupin rozdělila do malých skupin. Rozdělením výpovědí vznikly jednotky – určitá slovní spojení. Tyto jednotky byly tvořeny podle svého významu. Každé z těchto dílčích částí jsem přidělila kód. Při jeho přidělování jsem se zaměřila na vhodné označení kódem tak, aby pojmenovaná jednotka odpovídala mým výzkumným otázkám. Příklady výpovědí účastníků ohniskových skupin, na jejichž základě byly vytvořeny kódy, jsou uvedeny v přílohách III – V této diplomové práce. Zdůrazňuji, že se jedná pouze o vybrané, nejčastěji opakované výpovědi, neboť vzhledem k velkému objemu dat nepovažuji za smysluplné jejich kompletní uvedení.

Pro další fázi jsem měla vytvořené různé okódované jednotky. Hledala jsem podobnosti kódů a v případě jejich nalezení jsem je spojila. Stále jsem však kladla důraz na to, aby kódy byly relevantní k cíli výzkumu.

Další fázi představovalo zobecnění kódů do kategorií. Jednotlivé skupiny podobných kódů jsem zařadila do kategorií dle určitého vztahu. V případě mého výzkumu tak byly například kódy „Děti rozvinuly slovní zásobu“ nebo „Děti využívají verbální a neverbální komunikaci“ řazeny do kategorie „Komunikace“ – tedy názvu, který ji nejlépe vystihoval.

Shodným způsobem bylo v rámci kvalitativní analýzy vytvořeno celkem 120 kódů, zařazených do 7 kategorií. Tyto kategorie byly pojmenovány „Vztah k učení“; „Vnímání, řešení problémů“; „Komunikace“; „Spolupráce, interakce“; „Respektování okolí“; „Pracovní návyky, projekty“ a „Přístup k volnému času“.

4.7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Interpretace byla poslední etapou práce se získanými daty. Dle Petera Gavory znamená interpretace vyhodnocení a vysvětlení. Výstupem z výzkumu totiž nejsou údaje, ale právě jejich vysvětlení.¹⁰⁹

Za účelem vyhodnocení jednotlivých diskusí jsem pro každou kategorii vytvořila schéma, kde byly uvedeny výroky respondentů jednotlivých ohniskových skupin. V případě těchto výroků se jednalo o kódy vytvořené v rámci analýzy dat. Schémata byla vypracována dle kategorií pro všechny ohniskové skupiny. Následovalo utvoření tabulky, a to pro každou ohniskovou skupinu zvlášť. Tabulky shodně obsahovaly údaje o výrociích respondentů jednotlivých ohniskových skupin (kódů), o východiscích klíčových kompetencí odpovídajících jednotlivým výročkům (údaje jsem vyhledala v rámci vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání) a o přiřazeném typu příslušné klíčové kompetence. Přesnou interpretaci výsledků uvádím v podkapitolách 4.7.1 – 4.7.4.

4.7.1 Interpretace výsledků první ohniskové skupiny

První ohniskovou skupinu tvořilo 7 účastníků, kteří se vzájemně znali. Jejich praxe v zájmovém kroužku mladých hasičů, zahrnující doplňkově činnost spadající do oblasti dramatické výchovy, přesahovala u všech účastníků 5 let. Skutečnost, že se jednotliví účastníci této ohniskové skupiny znali, se dle mého názoru projevila i v rámci probíhající diskuse. Ta probíhala bez zábrán, nebylo zapotřebí z mé strany motivace k zapojení do diskuse. Velkou měrou byla u této diskuse využívána neverbální komunikace.

Následující schémata znázorňují výroky respondentů, zahrnutých do vytvořené kategorie. Zdůrazňuji, že se jednalo o subjektivní výpovědi účastníků ohniskových skupin. Jak je patrné, zastoupeny jsou všechny vytvořené kategorie, tedy „Vztah k učení“; „Vnímání, řešení problémů“; „Komunikace“; „Spolupráce, interakce“; „Respektování okolí“; „Pracovní návyky, projekty“ a „Přístup k volnému času“. Každé ze zmiňovaných kategorií odpovídal různý počet výroků respondentů.

¹⁰⁹ srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 136.



zapojují častěji logické uvažování



vnímají a oceňují vlastní pokroky



touží nabýt dalších zkušeností



hledají inspiraci u druhých



při nácviu rolí využívají různých způsobů učení



svou práci dokáže kriticky zhodnotit



umí se poučit z chyb

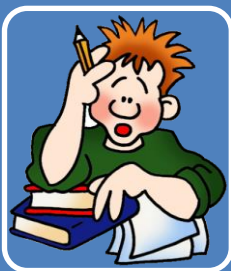


nabývají samostatnosti při organizaci své práce

Obr. 1: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vztah k učení“



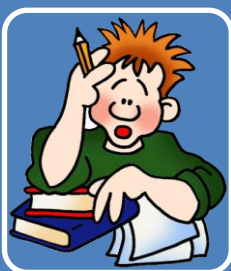
děti se naučily vnímat a řešit případný problém



problém je pro děti výzvou - hledají možnost řešení



při řešení problémů využívají získaných zkušeností

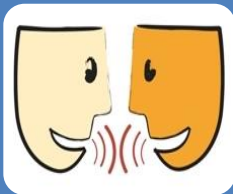


při řešení problémů využívají osvědčených způsobů

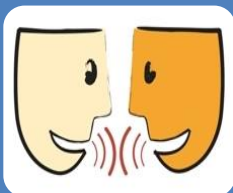


děti umí obhájit nápady pro řešení problémů

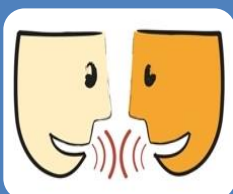
Obr. 2: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vnímání, řešení problémů“



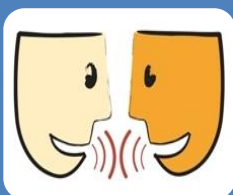
děti rozvinuly svou slovní zásobu



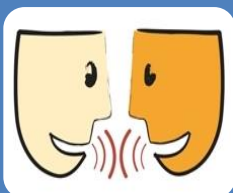
děti využívají verbální i neverbální komunikaci



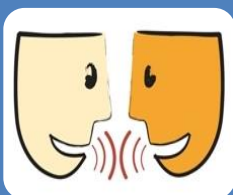
děti sjednotily verbální i neverbální projev



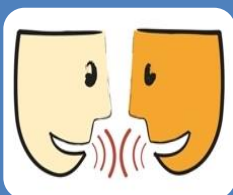
naslouchají ostatním, nepřerušují hovor druhého



v rámci představení umí komunikovat s diváky



vyjadřují se slušně, komunikují jasně, srozumitelně



děti překonávají bariéru v komunikaci s ostatními

Obr. 3: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Komunikace“



děti spolupracují ve skupině



respektují práci druhého



umí pracovat na svých slabých stránkách



ohleduplností přispívají k příjemné atmosféře



uvědomují si potřebu kontaktu s druhými



pochvaly odbourávají postupně pocit méněcennosti



kontrolují své emoce



děti si dokážou vážit samy sebe



společnými silami zkvalitňují provedení úkolu



neostýchají se požádat o pomoc

Obr. 4: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Spolupráce, interakce“



zodpovědně přistupuje k plnění svých povinností



neostýchají se rozhodnout svobodně



budují si respekt k druhým



rozvíjí ohleduplnost



více vnímají potřeby druhých

Obr. 5: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Respektování okolí“



zlepšují organizaci své práce



nenechávají za sebou nedokončenou práci



prokazují zručnost při výrobě kostýmů i kulis



v rámci propagace projektu jsou nápaditější

Obr. 6: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Pracovní návyky, projekty“



zdokonalují kvalitu předvedeného výkonu



zamýšlí se nad nedostatky, snaží se je odstranit



učí se pracovat se slabými i silnými stránkami



osvojují si potřebu relaxovat, odpočívat



pozitivní ohlasy zvyšují jejich sebevědomí



aktivity napomáhají odolnosti vůči stresu, napětí

Obr. 7: Výroky respondentů první ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Přístup k volnému času“

Tab. 1: Výroky respondentů ve vztahu k východiskům a typům klíčových kompetencí

Výroky respondentů první ohniskové skupiny	Odpovídající východiska klíčových kompetencí	Typ klíčové kompetence v RVP ZV
Zapojují častěji logické uvažování	Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby	Kompetence k učení
Vnímají a oceňují vlastní pokroky	Posoudí vlastní pokrok	Kompetence k učení
Touží nabýt dalších zkušeností	Projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení	Kompetence k učení
Hledají inspiraci u druhých	Vyhledává informace	Kompetence k učení
Při nácviu rolí využívají různých způsobů učení	Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody, strategie	Kompetence k učení
Svou práci dokáže kriticky zhodnotit	Výsledky kriticky posuzuje	Kompetence k učení
Umí se poučit z chyb	Z výsledků vyvozuje závěry pro využití v budoucnosti	Kompetence k učení
Nabývají samostatnosti při organizaci své práce	Organizuje vlastní učení	Kompetence k učení
Děti se naučily vnímat a řešit případný problém	Vnímají problémové situace, samostatně řeší problémy	Kompetence k řešení problémů
Problém je pro děti výzvou – hledají možnost řešení	Vyhledá informace vhodné k řešení problému	Kompetence k řešení problémů
Při řešení problémů využívají získaných zkušeností	Využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení	Kompetence k řešení problémů
Při řešení problémů využívají osvědčených způsobů	Osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných, nových situací	Kompetence k řešení problémů
Děti umí obhájit nápady pro řešení problémů	Svá rozhodnutí je schopen obhájit Obhajuje svůj názor	Kompetence k řešení problémů Komunikativní
Děti rozvinuly svou slovní zásobu	Využívá komunikačních prostředků pro kvalitní komunikaci s okolím	Kompetence komunikativní

Děti využívají verbální i neverbální komunikaci	Využívá k rozvoji různých typů textů, obrazových materiálů, gest, zvuků	Kompetence komunikativní
Děti sjednotily verbální i neverbální projev	Formuluje a vyjadřuje své myšlenky výstižně	Kompetence komunikativní
Naslouchají ostatním, nepřerušují hovor druhého	Naslouchá promluvám druhých lidí	Kompetence komunikativní
V rámci představení umí komunikovat s diváky	Využívá komunikačních prostředků pro účinnou komunikaci s okolím	Kompetence komunikativní
Vyjadřují se slušně, komunikují jasně, srozumitelně	Vyjadřuje se souvisle, výstižně a kultivovaně	Kompetence komunikativní
Děti překonávají bariéru v komunikaci s ostatními	Účinně se zapojuje do diskuse	Kompetence komunikativní
Děti spolupracují ve skupině	Účinně spolupracuje ve skupině	Kompetence sociální a personální
Respektují práci druhého	Respektuje, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají	Kompetence sociální a personální
Umí pracovat na svých slabých stránkách	Řídí svoje jednání a chování za účelem dosažení sebeuspokojení	Kompetence sociální a personální
Ohleduplností přispívají k příjemné atmosféře	Na základě ohleduplnosti přispívá k upevnování dobrých vztahů	Kompetence sociální a personální
Uvědomují si potřebu kontaktu s druhými	Chápe potřebu spolupracovat s druhými	Kompetence sociální a personální
Pochvaly odbourávají postupně pocit méněcennosti	Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, podporující sebedůvěru	Kompetence sociální a personální
Kontrolují své emoce	Ovládá svoje jednání a chování	Kompetence sociální a personální
Děti si dokážou vážít samy sebe	Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, podporující sebedůvěru	Kompetence sociální a personální
Společnými silami zkvalitňují provedení úkolu	Pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce	Kompetence sociální a personální
Neostýchají se požádat o pomoc	V případě potřeby požádá o pomoc	Kompetence sociální a personální

Zodpovědně přistupuje k plnění svých povinností	Je si vědom svých povinností i mimo školu Plní povinnosti a závazky	Kompetence občanské Kompetence pracovní
Neostýchají se rozhodnout svobodně	Je si vědom svých práv	Kompetence občanské
Budují si respekt k druhým	Respektuje přesvědčení druhých lidí	Kompetence občanské
Rozvíjí ohleduplnost	Je schopen vcítit se do situací ostatních lidí	Kompetence občanské
Více vnímají potřeby druhých	Je schopen vcítit se do situací ostatních lidí	Kompetence občanské
Zlepšují organizaci své práce	Přístupuje k pracovní činnosti mj. z hlediska kvality, funkčnosti	Kompetence pracovní
Nenechávají za sebou nedokončenou práci	Plní povinnosti a závazky	Kompetence pracovní
Prokazují zručnost při výrobě kostýmů i kulis	Používá účinně materiály, nástroje a materiály	Kompetence pracovní
V rámci propagace projektu jsou nápaditější	Orientuje se v aktivitách potřebných k uskutečnění určitého záměru	Kompetence pracovní
Zdokonalují kvalitu předvedeného výkonu	Rozvíjí odbornost	Kompetence k naplnění volného času
Zamýšlí se nad nedostatky, snaží se je odstranit	Prohlubuje sebereflexi, vede k seberealizaci	Kompetence k naplnění volného času
Učí se pracovat se slabými i silnými stránkami	Prohlubuje sebereflexi, vede k seberealizaci	Kompetence k naplnění volného času
Osvojují si potřebu relaxovat, odpočívat	Umí vhodně relaxovat	Kompetence k naplnění volného času
Pozitivní ohlasy zvyšují jejich sebevědomí	Zvyšuje zdravé sebevědomí	Kompetence k naplnění volného času
Aktivity napomáhají odolnosti vůči stresu, napětí	Stres dokáže kompenzovat vhodnými a kvalitními aktivitami	Kompetence k naplnění volného času

Jak vypovídají údaje z tabulky, k jednotlivým výroky respondentů jsem přiřadila odpovídající východiska klíčových kompetencí, která jsou uvedena v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, ale i v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Třetí sloupec tabulky informuje o typu klíčové kompetence, která přísluší danému východisku. Je patrné, že u první ohniskové skupiny byly zastoupeny všechny typy klíčových kompetencí, včetně kompetence k naplnění volného času. Na základě subjektivních výpovědí účastníků první ohniskové skupiny lze uvést, že doplňková činnost zájmového kroužku mladých hasičů, spočívající ve využití metod dramatické výchovy, založených na principu hraní rolí, může být přínosem pro rozvoj všech požadovaných klíčových kompetencí. Uvádím, že se výsledky výzkumného šetření první ohniskové skupiny opírají o výpovědi respondentů. Nejedná se tudíž o objektivní skutečnost, zjistila jsem však, jaký postoj vybraní respondenti zaujímají k možnému přínosu využívání vybraných metod dramatické výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí.

Přehled osvojených klíčových kompetencí z pohledu účastníků první ohniskové skupiny znázorňuje obr. 8.



Obr. 8: Osvojené klíčové kompetence dle subjektivních výpovědí účastníků první ohniskové skupiny v komparaci s východisky klíčových kompetencí

4.7.2 Interpretace výsledků druhé ohniskové skupiny

Druhá ohnisková skupina byla tvořena rovněž 7 účastníky, z nichž se znali pouze někteří. Praxe těchto respondentů v zájmovém kroužku mladých hasičů se pohybovala v rozpětí mezi 3 – 5 lety. Mé obavy, že diskuse bude probíhat pouze mezi účastníky, kteří se znají a zbývající respondenti se nezapojí, se ukázaly jako zbytečné. Podněcující otázky nejen z mé strany, ale i ze strany některých účastníků, vnesly do diskuse potřebný impuls. Diskuse, která přinesla rovněž cenná data, trvala nad očekávání déle než plánovaný časový plán (ten činil cca 2 hodiny). Tato skutečnost však neznamena problém, neboť diskuse jednotlivých ohniskových skupin probíhaly dle předem stanoveného harmonogramu, kdy pro jednu ohniskovou skupinu byl vyhrazen 1 den.

Jako v případě první ohniskové skupiny jsem i ve vztahu k druhé ohniskové skupině vypracovala schémata s uvedením výroků respondentů v souvislosti s vytvořenými kategoriemi (viz obr. 9 – obr. 15). I ze schémat druhé skupiny vyplývá, že se její účastníci v rámci diskuse vyjádřili ke všem 7 kategoriím. Přestože je patrné, že v některých kategoriích nebylo vytvořeno obdobné množství kódů jako v první ohniskové skupině, jednalo se o data cenná pro můj výzkum.



porovnávají svá vystoupení, jeví snahu po zlepšení



pro zdokonalení svých rolí pozorují jiná představení



hledají informace pro zvýšení kvality představení



projevují touhu nabýt dalších zkušeností



uvědomují si, čeho chtějí dosáhnout



jsou aktivnější v nácviu nových rolí, při hrách

Obr. 9: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vztah k učení“



děti umí vhodně reagovat na případný problém



chápu, že problém může nastat kdykoli

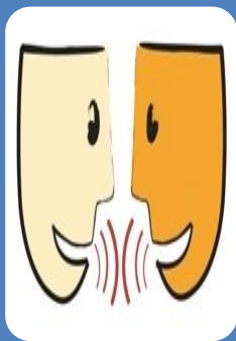


mají originální nápady na řešení problémů

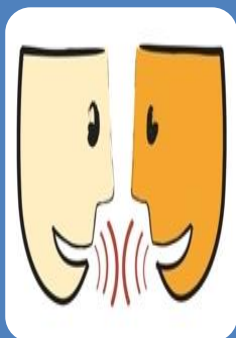


jsou přístupné diskusi ohledně nastalých problémů

Obr. 10: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vnímání, řešení problémů“



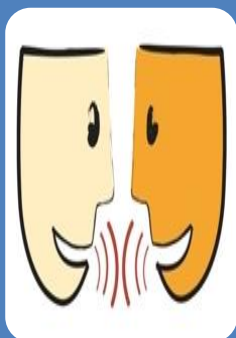
slovní zásoba je na vyšší úrovni



nepřerušují toho, kdo hovoří



odbourává se ostych dětí v komunikaci s ostatními



některé děti omezily občasné neslušné vyjadřování

Obr. 11: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Komunikace“



u dětí se zvýšila vzájemná spolupráce



děti začaly respektovat role vrstevníků ve skupině



děti se postupně učí reflektovat své jednání



vztahy s vrstevníky někteří jedinci snáze navazují



postupně se učí přizpůsobit potřebám skupiny



učí se schopnosti převzít zodpovědnost za výsledek



v případě potřeby umí požádat o pomoc dospělé



omezily se dohady, urážky; váží si jeden druhého

Obr. 12: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Spolupráce, interakce“



plní zodpovědně zadané úkoly



vnímají nejen své povinnosti, ale i práva



mnozí jsou schopni vžít se do situace druhého



jsou taktí k druhým



pomáhají nejenom členům skupiny, ale i ostatním

Obr. 13: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Respektování okolí“



při jednotlivých činnostech lépe organizují postupy



neuspokojuje je nehotové dílo



vzhledem k čerpání zkušeností jsou více tvořiví



své nápady umí stále častěji zrealizovat



před vystoupením připravují poutavější reklamy



zkvalitňují úroveň svých rolí

Obr. 14: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Pracovní návyky, projekty“



jsou samostatnější, zodpovědnější za svou práci



pokud se něco nepodaří, snaží se o nápravu



učí se zdokonalit své silné stránky



pracují na svých slabých stránkách



v rámci činnosti vhodně odpočívají, nestresují se



každým představením se zvyšuje sebevědomí dětí



pracují na rozvoji svého talentu v oblasti hraného divadla

Obr. 15: Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Přístup k volnému času“

Tab. 2: Výroky respondentů ve vztahu k východiskům a typům klíčových kompetencí

Výroky respondentů druhé ohniskové skupiny	Odpovídající východiska klíčových kompetencí	Typ klíčové kompetence v RVP ZV
Porovnávají svá vystoupení, jeví snahu po zlepšení	Získané výsledky porovnává, vyvozuje z nich závěry pro další využití	Kompetence k učení
Pro zdokonalení svých rolí pozorují jiná představení	Vyhledává informace, na základě jejich propojení je využívá v tvůrčí činnosti	Kompetence k učení
Hledají informace pro zvýšení kvality představení	Vyhledává a třídí informace a efektivně je dále využívá	Kompetence k učení
Projevují touhu nabýt dalších zkušeností	Projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení	Kompetence k učení
Uvědomují si, čeho chtějí dosáhnout	Poznává smysl a cíl učení	Kompetence k učení
Jsou aktivnější v nácviu rolí, při hrách	Má pozitivní vztah k učení	Kompetence k učení
Děti umí vhodně reagovat na případný problém	Naplňuje způsob řešení problému	Kompetence k řešení problémů
Chápu, že problém může nastat kdykoli	Vnímá problémové situace, rozpozná problém	Kompetence k řešení problémů
Mají originální nápady na řešení problémů	Využívá vědomostí a dovedností k objevování různých variant řešení	Kompetence k řešení problémů
Jsou přístupné diskusi ohledně nastalých problémů	Vyhledává informace k řešení problému	Kompetence k řešení problémů
Slovní zásoba je na vyšší úrovni	Využívá komunikační prostředky pro kvalitní komunikaci	Kompetence komunikativní
Nepřerušují toho, kdo hovoří	Naslouchá promluvám druhých lidí	Kompetence komunikativní
Odbourává se ostych dětí v komunikaci s ostatními	Účinně se zapojuje do diskuse	Kompetence komunikativní
Některé děti omezily občasně neslušné vyjadřování	Vyjadřuje se kultivovaně v ústním projevu	Kompetence komunikativní

U dětí se zvýšila vzájemná spolupráce	Účinně spolupracuje ve skupině	Kompetence sociální a personální
Děti začaly respektovat role vrstevníků ve skupině	Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu	Kompetence sociální a personální
Děti se postupně učí reflektovat své jednání	Vytváří si představu o sobě samém, ovládá a řídí svoje jednání a chování	Kompetence sociální a personální
Vztahy s vrstevníky někteří jedinci snáze navazují	Oceňuje zkušenosti druhých, chápe potřebu spolupracovat	Kompetence sociální a personální
Postupně se učí přizpůsobit potřebám skupiny	Na základě přijetí role ve skupině pozitivně ovlivňuje kvalitu její práce	Kompetence sociální a personální
Učí se schopnosti převzít zodpovědnost za výsledek	Pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce	Kompetence sociální a personální
V případě potřeby umí požádat o pomoc dospělé	V případě potřeby požádá o pomoc	Kompetence sociální a personální
Omezily se dohady, urážky; váží si jeden druhého	Na základě úcty při jednání s druhými přispívá k upevnění dobrých vztahů	Kompetence sociální a personální
Plní zodpovědně zadané úkoly	Je si vědom svých povinností Plní povinnosti a závazky	Kompetence občanské Kompetence pracovní
Vnímají nejen své povinnosti, ale i práva	Je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu	Kompetence občanské
Mnozí jsou schopni vžít se do situace druhého	Je schopen vcítit se do situací ostatních lidí	Kompetence občanské
Jsou taktičtí k druhým	Váží si vnitřních hodnot druhých lidí	Kompetence občanské
Pomáhají nejenom členům skupiny, ale i ostatním	Dle svých možností poskytne účinnou pomoc	Kompetence občanské
Při jednotlivých činnostech lépe organizují postupy	Přístupuje k výsledkům pracovní činnosti i z hlediska hospodárnosti	Kompetence pracovní
Neuspokojuje je nehotové dílo	Plní povinnosti a zakázky	Kompetence pracovní
Vzhledem k čerpání zkušeností jsou více tvořiví	Využívá znalostí a zkušeností v zájmu vlastního rozvoje	Kompetence pracovní

Své nápady umí stále častěji zrealizovat	Rozvíjí své podnikatelské myšlení	Kompetence pracovní
Před vystoupením připravují poutavější reklamy	Orientuje se v aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru	Kompetence pracovní
Zkvalitňují úroveň svých rolí	Přístupuje k výsledkům pracovní činnosti i z hlediska kvality	Kompetence pracovní
Jsou samostatnější, zodpovědnější za svou práci	Rozvíjí odbornost, vede k seberealizaci	Kompetence k naplnění volného času
Pokud se něco nepodaří, snaží se o nápravu	Vybírá vhodné způsoby, metody	Kompetence k naplnění volného času
Učí se zdokonalit své silné stránky	Prohlubuje sebereflexi, rozvíjí odbornost, nadání	Kompetence k naplnění volného času
Pracují na svých slabých stránkách	Prohlubuje sebereflexi, zvyšuje zdravé sebevědomí	Kompetence k naplnění volného času
V rámci činnosti vhodně odpočívají, nestresují se	Umí vhodně relaxovat, stres dokáže kompenzovat vhodnými aktivitami	Kompetence k naplnění volného času
Každým představením se zvyšuje sebevědomí dětí	Zvyšuje zdravé sebevědomí	Kompetence k naplnění volného času
Pracují na rozvoji talentu v oblasti hraného divadla	Rozvíjí nadání	Kompetence k naplnění volného času

Tab. 2 jsem vypracovala shodným způsobem jako v případě první ohniskové skupiny, tzn., že k výrokům účastníků bylo přiřazeno odpovídající východisko klíčové kompetence a příslušný typ kompetence jsem zapsala do třetího sloupce. Údaje z tabulky vypovídají, že i v případě diskuse druhé ohniskové skupiny byly zachyceny takové výroky, které po komparaci s východisky prokázaly zastoupení všech typů klíčových kompetencí. I zástupci zájmového kroužku mladých hasičů druhé ohniskové skupiny v rámci diskuse poskytli taková vyjádření, postoje a názory, jimiž vnímají zařazení vybraných metod dramatické výchovy, zejména hry v roli, do činnosti zájmového kroužku jako přínosné.

Následující schéma (obr. 15) znázorňuje klíčové kompetence, k jejichž rozvoji lze z pohledu účastníků druhé ohniskové skupiny dospět zařazením dramatické výchovy do spolkové činnosti.



Obr. 16: Osvojené klíčové kompetence dle subjektivních výpovědí členů druhé ohniskové skupiny v komparaci s východisky klíčových kompetencí

4.7.3 Interpretace výsledků třetí ohniskové skupiny

Třetí ohniskovou skupinu tvořilo 7 respondentů, kteří se vzájemně neznali. Praxe těchto respondentů v zájmovém kroužku mladých hasičů se pohybovala v rozpětí 1 – 3 let. Délce praxe v pozici vedoucích zájmového kroužku mladých hasičů příkládám vzájemnou neznalost těchto osob. Činnost s mladými hasiči nespočívá jen v doplňkových činnostech, ale především v požárním sportu. A právě účastmi na mnoha soutěžích v rámci každé ze sezón dochází postupně k tvorbě přátelských vazeb mezi dětmi, ale zejména jejich vedoucími. U této ohniskové skupiny bylo zapotřebí uvolnění atmosféry před samotnou diskusí, neboť se v počátku projevoval určitý ostych ze strany účastníků. Jak jsem uvedla, mohlo to být způsobeno nejen tím, že se vzájemně neznali, ale z pohledu některých (jak bylo v průběhu diskuse následně zjištěno) i tím, že vzhledem ke krátkodobé praxi s dětmi u těchto osob panovaly obavy, zda mohou jejich výpovědi být přínosné a užitečné. Abych zabránila komunikačnímu bloku, vybídla jsem účastníky k vyprávění o jejich práci u mladých hasičů, o činnostech, které s dětmi dělají, co děti baví, jakým způsobem se k práci s dětmi dostali. Atmosféra se během krátkého okamžiku znatelným způsobem uvolnila a následně tak bezproblémově proběhla i samotná diskuse, věnována základním tématům. Kódy, které jsem přepisem textu a následnou analýzou materiálu získala, bylo ze všech ohniskových skupin sice nejméně, rozhodně se však nejednalo o data nepoužitelná, bez přínosu pro můj výzkum. Následující schémata obsahují údaje o výpovědích účastníků třetí ohniskové skupiny, rozdělených shodně jako v případech předchozích skupin dle jednotlivých kategorií.



větší zájem o divadlo je motivuje k dalšímu učení



vidí pokroky své i pokroky ostatních členů skupiny



jsou otevřeni k nabytí dalších poznatků



směřují svou činnost k dosažení cíle



úspěšně se učí trpělivosti a vytrvalosti



chápou, že bez tréninků a zkoušek cíle nedosáhnou



učí se i od druhých

Obr. 17: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vztah k učení“



děti od problémů neutíkají, snaží se o jejich řešení



pokud si neví rady, řeší problémy s ostatními

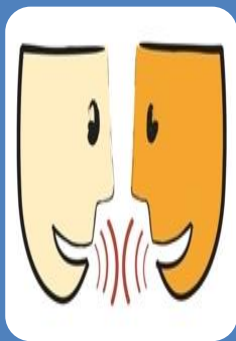


i neobvyklé nápady na řešení problémů jsou účinné

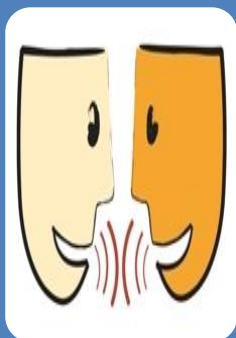


problémy neřeší děti unáhleně, diskutují nad nimi

Obr. 18: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Vnímání, řešení problémů“



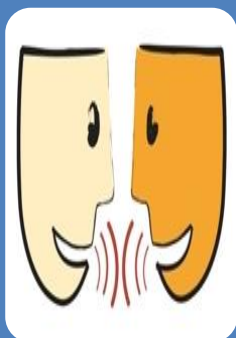
nácvikem divadelních her rozvíjí slovní zásobu



rozvíjí schopnost lépe formulovat své myšlenky



vyjadřují se srozumitelněji



spisovnou výslovnost přenáší i do běžného života

Obr. 19: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Komunikace“



vzájemně a více spolupracují



navzájem se respektují



neposmívají se druhým, jakmile se něco nepodaří



společně se zamýšlí nad nápady



učí se ovládat své emoce, postoje

Obr. 20: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Spolupráce, interakce“



plní včas a zodpovědně své úkoly



jsou ohleduplnější k ostatním



poznávají, že nemusí mít vždy pravdu



vyžadují více hodin věnovaných metodám DV



jsou schopni pomoci v případě potřeby druhému

Obr. 21: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Respektování okolí“



zdokonalují zručnost při výrobě kostýmů, masek



podílí se komplexně na projektu



dodržují předem stanovená pravidla při hrách



při výrobě rekvizit používají bezpečně nástroje

Obr. 22: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Pracovní návyky, projekty“



zamýšlí se nad svým chováním - reflektují ho



účast na hrách vnímají jako vhodnou aktivitu



působením ve skupině odbourávají napětí, stres



snaží se v rámci nácviku různých rolí zlepšovat



zařazením hry v roli jeví zájem o nová vystoupení



odmítají nevhodné aktivity zvenčí

Obr. 23: Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny zařazené do kategorie „Přístup k volnému času“

Tab. 3: Výroky respondentů ve vztahu k východiskům a typům klíčových kompetencí

Výroky respondentů třetí ohniskové skupiny	Odpovídající východiska klíčových kompetencí	Typ klíčové kompetence v RVP ZV
Větší zájem o divadlo je motivuje k dalšímu učení	Má pozitivní vztah k učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu	Kompetence k učení
Vidí pokroky své i pokroky ostatních členů skupiny	Posoudí pokrok	Kompetence k učení
Jsou otevření k nabytí dalších poznatků	Projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení	Kompetence k učení
Směřují svou činnost k dosažení cíle	Vybírá vhodné způsoby, metody a strategie pro efektivní učení	Kompetence k učení
Úspěšně se učí trpělivosti a vytrvalosti	Poznává smysl učení, je ochotný věnovat se dalšímu studiu	Kompetence k učení
Chápu, že bez tréninků a zkoušek cíle nedosáhnou	Poznává smysl a cíl učení	Kompetence k učení
Učí se i od druhých	Vyhledává a třídí informace	Kompetence k učení
Děti od problémů neutíkají, snaží se o jejich řešení	Promyslí a naplánuje způsob řešení problémů	Kompetence k řešení problémů
Pokud si neví rady, řeší problémy s ostatními	Vyhledá informace vhodné k řešení problému	Kompetence k řešení problémů
I neobvyklé nápady na řešení problémů jsou účinné	Objevuje různé varianty řešení	Kompetence k řešení problémů
Problémy neřeší děti unáhleně, diskutují nad nimi	Promyslí způsob řešení problémů	Kompetence k řešení problémů
Nácvikem divadelních her rozvíjí slovní zásobu	Využívá komunikačních prostředků pro kvalitní a účinnou komunikaci	Kompetence komunikativní
Rozvíjí schopnost lépe formulovat své myšlenky	Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu	Kompetence komunikativní
Vyjadřují se srozumitelněji	Vyjadřuje se výstižně, souvisle v písemném i ústním projevu	Kompetence komunikativní

Spisovnou výslovnost přenáší i do běžného života	Vyjadřuje se kultivovaně v písemném i ústním projevu	Kompetence komunikativní
Vzájemně a více spolupracují	Účinně spolupracuje ve skupině	Kompetence sociální a personální
Navzájem se respektují	Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, je ohleduplný	Kompetence sociální a personální
Neposmívají se druhým, jakmile se něco nepodaří	Na základě ohleduplnosti a úcty přispívá k upevnění dobrých vztahů	Kompetence sociální a personální
Společně se zamýšlí nad nápady	Chápe potřebu spolupracovat	Kompetence sociální a personální
Učí se ovládat své emoce, postoje	Ovládá a řídí svoje jednání a chování	Kompetence sociální a personální
Plní včas a zodpovědně své úkoly	Je si vědom svých povinností Plní povinnosti a závazky	Kompetence občanské Kompetence pracovní
Jsou ohleduplnější k ostatním	Váží si hodnot druhých lidí Na základě ohleduplnosti přispívá k dobrým vztahům	Kompetence občanské Kompetence sociální a personální
Poznávají, že nemusí mít vždy pravdu	Respektuje přesvědčení druhých lidí	Kompetence občanské
Vyžadují více hodin věnovaných metodám DV	Projevují smysl pro kulturu	Kompetence občanské
Jsou schopni pomoci v případě potřeby druhému	Poskytne dle svých možností účinnou pomoc	Kompetence občanské
Zdokonalují zručnost při výrobě kostýmů, masek	Používá účinně materiály, nástroje a vybavení	Kompetence pracovní
Podílí se komplexně na projektu	Orientuje se v aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru	Kompetence pracovní
Dodržují předem stanovená pravidla při hrách	Dodržuje vymezená pravidla	Kompetence pracovní
Při výrobě rekvizit používají bezpečně nástroje	Používá bezpečně materiály, nástroje a vybavení	Kompetence pracovní
Zamýšlí se nad svým chováním – reflektují ho	Prohlubuje sebereflexi	Kompetence k naplnění volného času

Účast na hrách vnímají jako vhodnou aktivitu	Rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času	Kompetence k naplnění volného času
Působením ve skupině odbourávají napětí, stres	Vybírá aktivity ke kompenzaci stresu	Kompetence k naplnění volného času
Snaží se v rámci nácviku různých rolí zlepšovat	Rozvíjí odbornost	Kompetence k naplnění volného času
Zařazením hry v roli jeví zájem o nová vystoupení	Rozvíjí své zájmy a záliby	Kompetence k naplnění volného času
Odmítají nevhodné aktivity zvenčí	Umí říci „ne“ na nevhodné aktivity	Kompetence k naplnění volného času

Jak již bylo zmíněno, na základě diskuse třetí ohniskové skupiny jsem vytvořila nejmenší počet kódů, souvisejících s výpověďmi respondentů. I z těchto získaných kódů (viz tab. 3) však jednoznačně vyplývá, že se jedná o takové výpovědi, které následnou komparací s východisky klíčových kompetencí poukazují na provázanost se všemi klíčovými kompetencemi.

Schéma (obr. 24) poukazuje na klíčové kompetence, které lze rozvíjet pohledem respondentů třetí ohniskové skupiny doplňkovou činností spolku – divadla hraného dětmi.



Obr. 24: Osvojené klíčové kompetence dle subjektivních výpovědí členů třetí ohniskové skupiny v komparaci s východisky klíčových kompetencí

4.7.4 Shrnutí výsledků výzkumu ohniskových skupin

Výsledky výzkumu ohniskových skupin měly definovat možný přínos vybrané metody dramatické výchovy, založené na principu hraní rolí, pro rozvoj klíčových kompetencí. V rámci provedených diskusí byly jejich účastníky identifikovány ty oblasti, v nichž z jejich pohledu děti mohou rozvíjet své schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje, hodnoty – tedy klíčové kompetence. To, že i doplňková činnost, využívající dramatickou výchovu, může být pro každého z jedinců ve vybraných volnočasových zařízeních přínosná, dokládají výsledky každé z ohniskových skupin. Shodně ve třech ohniskových skupinách směřovaly výpovědi respondentů v komparaci s východisky klíčových kompetencí k naplnění znaků všech příslušných kompetencí, tj. kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence k naplnění volného času. Uvádím, že v rámci tohoto výzkumu nebyla zjišťována míra zastoupení konkrétní kompetence u každé z ohniskových skupin, neboť toto zjištění jsem nepovažovala za podstatné při naplnění cíle. Výzkum měl přinést výsledky o možném naplnění konkrétních klíčových kompetencí obecně.

Výsledky provedeného výzkumu (viz obr. 25) se opírají o výpovědi účastníků jednotlivých ohniskových skupin a přináší informace o tom, co si respondenti (v případě výzkumu vedoucí zájmových kroužků mladých hasičů) myslí o možném přínosu vybraných metod dramatické výchovy, založených na principu hraní rolí, pro rozvoj klíčových kompetencí dětí.



Obr. 25: Osvojené klíčové kompetence dle subjektivních výpovědí členů vybraných ohniskových skupin v komparaci s východisky klíčových kompetencí

4.8 DISKUSE

Vlastní výzkum byl realizován pomocí ohniskových skupin. V rámci výzkumu jsem zprostředkovala diskusi tří ohniskových skupin o stejném počtu jejich účastníků. Lišily se pouze vazby mezi jednotlivými respondenty v rámci ohniskových skupin – v první skupině se všichni znali, v druhé skupině se znali pouze někteří, ve třetí skupině se účastníci navzájem neznali. Zároveň byla odlišná doba praxe účastníků ohniskových skupin v pozici vedoucích zájmových kroužků mladých hasičů.

Provedenou analýzou jsem se snažila získat od respondentů jednotlivých ohniskových skupin data, která by poskytla odpověď na výzkumnou otázku (kapitola 4.4), včetně dílčích výzkumných otázek, uvedených v podkapitole 4.4.1, ale zejména na výzkumný problém, týkající se přínosu vybraných metod dramatické výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí dětí.

Předmětem analýzy byla oblast subjektivních výpovědí respondentů všech ohniskových skupin a oblast odpovídajících východisek klíčových kompetencí, uvedených v RVP ZV, případně východiska klíčové kompetence k naplnění volného času, uvedeného v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.

Výsledky analýzy představují rozbor výše zmiňovaných oblastí s cílem posoudit a zhodnotit, zda z pohledu respondentů je využití vybraných metod dramatické výchovy přínosné pro rozvoj klíčových kompetencí účastníků.

Na základě subjektivních výpovědí respondentů jsem dospěla podrobnou analýzou dat ke zjištění, že vedoucí vybraných zájmových kroužků mladých hasičů ze svého pohledu shledávají u svých svěřenců určitý posun v rozvoji komunikace, týmové práce, řešení problémů a konfliktních situací, manuální zručnosti, respektování okolí, v pozitivním vztahu k nabývání nových zkušeností, v touze po smysluplném naplňování volného času. Postřehy respondentů, založené na práci s dětmi (v mnoha případech dlouhodobé), korespondují s cíli dramatické výchovy, jak je uvádí například Eva Machková nebo Josef Valenta. Děti naplňují cíle dle Evy Machkové v rovině dramatické tím, že nabývají dovednosti osvojením si hry v roli (např. rozvoj schopnosti výrazu pohybem), v rovině sociální projevy vzájemné spolupráce, interakce, schopnosti naslouchat druhým, kooperací, rozvojem skupinové dynamiky, ale i schopnostmi přemýšlet nad svým životem, poznávat okolní svět. Cíle lze naplnit ale i v rovině osobnostní, ať již rozvojem komunikace, myšlení, projevem emocí, ale i rozvojem tvořivosti, tvorbou žebříčku vlastních hodnot, samostatným řešením problémů,

uplatňováním nápadů aj. V porovnání s názory Josefa Valenty je možné shledat shodu s cíli zaměřenými na schopnost hrát hru v roli, hrát veřejně, komunikovat s divákem, ale i na schopnost čelit možným problémům, porozumět jim a řešit je. Děti poznají pojmy z oblasti etiky jako např. zodpovědnost, svoboda či právo, seznámí se s jinou než verbální komunikací. Děti ale zároveň s odkazem na cíle Josefa Valenty rozvíjí osobnostní, sociální a etickou oblast – od rozvoje myšlení, posílení sebevědomí, ovládnání emocí, přes rozvoj komunikačních schopností, vzájemné spolupráce, podpory druhého až k vytváření postojů k případným problémům, přijetí odpovědnosti, uvědomění si vlastních hodnot.

Ovšem nejen s cíli dramatické výchovy korespondují výpovědi respondentů. Prokazují rovněž úzkou souvislost s odpovídajícími východisky klíčových kompetencí, uvedenými v RVP ZV a Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, jak dokládají údaje uvedené v tabulkách 1 – 3.

Výzkumné šetření potvrdilo, že z pohledu účastníků ohniskových skupin skutečně existuje souvislost mezi cíli dramatické výchovy a odpovídajícími východisky klíčových kompetencí, jak jsem uvedla v části diplomové práce, zpracované teoreticky. Díky výpovědím, poskytnutým respondenty s odkazem na jejich praktické zkušenosti, jsem zaznamenala přínosné informace. Jejich analýzou vznikla data, která prezentují, že využíváním vybraných metod dramatické výchovy, založených na principu hraní rolí, byly u dětí naplňovány cíle dramatické výchovy. Ke všem výpovědím respondentů byla současně přiřazena odpovídající východiska klíčových kompetencí. Komparace těchto oblastí v konečné fázi analýzy znamená, že jsou-li naplňovány cíle dramatické výchovy a tyto cíle odpovídají východiskům klíčových kompetencí, dochází zároveň i k rozvoji konkrétních klíčových kompetencí dětí. Výzkumné šetření s odkazem na provedenou analýzu ukazuje, že výpovědi respondentů jednotlivých ohniskových skupin (analýza provedena jednotlivě za každou ohniskovou skupinu) odpovídají východiskům klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV a v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, a dokládá tak, že z pohledu účastníků ohniskových skupin skutečně dochází k rozvoji konkrétních klíčových kompetencí, a to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní i kompetence k naplnění volného času.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo definovat klíčové kompetence, stanovené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a v Metodice pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, k jejichž faktickému rozvoji a osvojení lze z pohledu respondentů přispět u dětí využitím vybraných metod dramatické výchovy, a to metod založených na principu hraní rolí.

Téma jsem rozpracovala do dvou následujících výzkumných otázek: *Je využívání metod, které jsou založeny na principu hraní rolí, z pohledu respondentů přínosné/prospěšné pro jeho účastníky? V čem shledávají respondenti případnou prospěšnost využívání metod založených na principu hraní rolí (konkrétně plného nebo částečného zobrazení hry v roli)?* Zároveň jsem stanovila dílčí výzkumné otázky (viz podkapitola 4.4.1). Tím, že jsem našla odpovědi na zpřesňující otázky, našla jsem i informace směřující k zodpovězení základní výzkumné otázky.

Inspirací pro výzkumné šetření v této oblasti byla má vlastní zkušenost, kdy jsem prostřednictvím projektu, spočívajícího v nácvičku a realizaci divadelního představení v kroužku mladých hasičů, zjistila, že využíváním metody dramatické výchovy, založené na principu hraní rolí, je nabízena možnost naplnění a rozvoje veškerých klíčových kompetencí dětí – k učení, k řešení problémů, občanských, komunikativních, personálních a sociálních, pracovních, ale i kompetencí k naplnění volného času. Zjištění, jakou důležitou podobu může mít dramatická výchova jako doplňková činnost při práci s dětmi, mne přivedlo k zamyšlení, zda i jiní vedoucí zájmových kroužků mladých hasičů zařazení metod dramatické výchovy shledávají za přínosné. Za tímto účelem jsem nejprve prostudovala odbornou literaturu. Následovala příprava a realizace vlastního výzkumu.

Diplomovou práci jsem strukturovala do části, zpracované teoreticky a do části, zahrnující vlastní výzkumné šetření. Kapitoly 1 – 3 přinesly ucelený přehled o pojetí dramatické výchovy, včetně jejích cílů, hodnot a metod, divadla a klíčových kompetencí. V části vlastního výzkumného šetření jsem popsala použitou metodu sběru dat, výzkumný nástroj, způsob zpracování získaných dat, jejich analýzu a interpretaci výsledků. Jako výzkumná metoda byla použita metoda ohniskových skupin.

Na základě analýzy získaných dat bylo možné vyslovit odpovědi na dílčí výzkumné otázky, resp. na základní výzkumnou otázku. Tím, že respondenti vyjádřili

formou svých výpovědí prospěšnost zařazení hry v roli v rámci doplňkové činnosti spolku a zároveň zdůvodnili, v čem tento přínos spatřují, mozu konstatovat, že se podařilo dosáhnout hlavního cíle práce.

Výsledky potvrdily, že program doplňkové činnosti jednotlivých kroužků mladých hasičů, spočívající ve využívání vybraných metod dramatické výchovy, konkrétně hry v roli, nejen, že směřuje k rozvoji klíčových kompetencí vytyčených RVP ZV i Metodikou pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, ale zároveň podporuje jejich naplňování. Překvapujícím pro mne bylo zjištění, že s odkazem na výpovědi respondentů každé ohniskové skupiny byl shledán rozvoj a naplnění kompletních klíčových kompetencí, tedy kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní a kompetence k naplnění volného času.

Za přínosné považuji, že výzkum prokázal, jak je podstatné znát nejen v teoretické rovině, čím by měl být jedinec ve vazbě na klíčové kompetence vybaven, ale že je nezbytné tyto teoretické poznatky přenést formou různých aktivit do praktického života dětí, realizovat je v praxi – samozřejmě s cílem, který se ztotožňuje s východisky klíčových kompetencí. Jsme si vědomi, že osvojování kompetencí není procesem krátkodobým a jednoduchým. Tím, že tento proces probíhá od předškolního vzdělávání, přes vzdělávání základní a střední a pokračuje postupným dotvářením v dalším průběhu života, je nezbytné důkladně promýšlet, jakým způsobem jsou jedinci předávány všechny složky klíčových kompetencí. Vždy je však nezbytné pamatovat na to, aby děti byly vybaveny souhrnem klíčových kompetencí na takovém stupni, který je pro ně dosažitelný. Takovým způsobem, aby byly připraveny na další možné vzdělávání, ale především na uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence, které jedinec získá, osvojí si je, totiž tvoří nezbytný základ pro celoživotní učení. Shledávám jako pozitivní, že výzkum naplnil cíl této práce a definoval klíčové kompetence, k jejichž faktickému rozvoji z pohledu vedoucích zájmových kroužků mladých hasičů u dětí přispívá zařazení hry v roli jako doplňkové činnosti. Výzkumné šetření v souvislosti s naplněním cíle potvrdilo, jak důležitý je vhodný výběr nejenom vzdělávacích obsahů, ale i aktivit a činností, které ve škole i v různých spolcích, střediscích pro volný čas nebo nestátních neziskových organizacích směřují k utváření klíčových kompetencí. Výzkum zároveň prokázal, že klíčové kompetence nestojí vedle sebe odděleně, ale různým způsobem se mohou prolínat.

Jak jsem uvedla, cíl diplomové práce byl naplněn, podařilo se zodpovědět na základní i dílčí výzkumné otázky. Domnívám se však, že se nabízí celá řada nových otázek k zamyšlení. Výzkumné šetření nastínilo, že využívání metod dramatické výchovy může výraznou měrou přispívat k rozvoji klíčových kompetencí dětí. V rámci výzkumu jsem, byť na základě subjektivních výpovědí respondentů, dospěla ke zjištění, že cíle dramatické výchovy jsou ve shodě s odpovídajícími východisky klíčových kompetencí. Má-li využívání různých metod dramatické výchovy takový potenciál, že v případě dosažení cílů může být přínosné pro rozvoj a osvojení klíčových kompetencí dětí, je dle mého názoru na místě otázka, zda by dramatická výchova neměla mít jiné postavení v rámci RVP ZV. V tomto dokumentu je rozdělen vzdělávací obsah do devíti oblastí, které jsou tvořeny vzdělávacími obory. Najdeme zde tak mj. vzdělávací obor *Hudební výchova*, *Výtvarná výchova*, *Tělesná výchova*, *Český jazyk a literatura*, tedy oborů, které lze ve spojení s dramatickou výchovou považovat za obory estetické výchovy. Dramatická výchova však v RVP ZV figuruje pouze jako doplňující vzdělávací obor, tedy obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání, ale vzdělávací obsah pouze doplňují. S odkazem na RVP ZV lze doplňující obory využívat různými způsoby, buďto pro všechny nebo pouze pro některé žáky, a to jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah. Je pro mne nezodpovězenou otázkou, zda a v jakém procentuálním měřítku základní školy tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru využívají. Nelze tak prozatím zodpovědět, zda je dramatická výchova v základních školách uplatňována jako vyučovací předmět, případně jako pomocná učební metoda, využívána v jiných předmětech. Hledání této odpovědi tak může být stimulem pro další případné výzkumné šetření. Pozitivně tak můžeme prozatím vnímat skutečnost, že přestože je uplatňování dramatické výchovy jako zájmové činnosti založeno na bázi dobrovolnosti, je její využívání v kroužcích zastoupeno velkou měrou a zařazení jejích metod jako doplňkové činnosti může přinést žádoucí výsledky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bibliografické citace tištěných dokumentů

BERNARD, J. *Co je divadlo*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN neuvedeno.

CÍLKOVÁ, E.; HŘÍBKOVÁ, I. *Děti hrají divadlo: scénáře pohádkových her a příběhů pro děti od 4 do 12 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-044-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido · edice pedagogické literatury, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLÍČKOVÁ, D.; ŽÁRSKA, K. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

HEATHCOTE, D. *Collected Writings on Education and Drama*. 3. vyd. Evanston: Northwestern University Press, 1991. ISBN 0810109999.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLAĎO, P. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Brno: Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-7368-733-5.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

LINDEROVÁ, I; SCHOLZ, P.; MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.

MACEK, M.; HEŘMANOVÁ, J. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*, Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2007. ISBN 978-80-86784-03-8.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-901660-3-2.

MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980. ISBN neuvedeno.

MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. 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 80-7178-288-2.

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

MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert – František Šalé, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-10-1.

PAVLOVSKÝ, P. et al. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2006. ISBN 80-902975-6-0.

RICHTER, L. *Pohádka... ...a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-2-8.

RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.

SURYNEK, A.; KOMÁRKOVÁ, R.; KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-801-2.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAYLOR, P. *The drama classroom*. London: RoutledgeFalmer, 2003. ISBN neuvedeno.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

Bibliografické citace elektronických dokumentů

HAVLÍČKOVÁ, D. *Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání*. [online]. (2012-2016) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: [http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet\(2\).pdf](http://userfiles.nidm.cz/file/K2/publikace/ka2/metodika-komplet(2).pdf)

HUČÍNOVÁ, L. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-09]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

HULÁK, J. *Dramatická výchova ...creative drama – drama in education... Sdružení pro tvořivou dramaturgii* [online]. (2003-2012) [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://www.drama.cz/dv/index.html>

KRATINOVÁ, P. *Co je dramatická výchova*. [online]. (2011) [cit. 2016-09-02]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html/>

KUBÍNOVÁ, M. *Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. (2005) [cit. 2016-10-08]. Dostupné z WWW: [http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/334/PROJEKTY-VE-VYUCOVANI.html/)

PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí*. [online]. (2005) [cit. 2016-09-02]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

RICHTER, L. *Dobré divadlo dětem. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež* [online]. (2006-2011) [cit. 2016-09-10]. Dostupné z WWW: <http://www.dobredivadlodetem.cz/uvaha/o-tech-co-ho-delaji-13-02-07>

Bibliografické citace článků v tištěných seriálových publikacích

JOSKOVÁ, Z. Dramaturgie a dramatika v divadle hraném dětmi. *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. X, č. 1/99, 13 s.

Srov. NAVRÁTILOVÁ, A. Reflexe v dramatické výchově. *Tvořivá dramatika*, 2014, roč. XXV, č. 2/2014, 9. s.

Srov. MACHKOVÁ, E. Látka dramatické výchovy 3. *Tvořivá dramatika*, 2013, roč. XXIV, č. 3/2013, 20. s.

Srov. HRNÍČKOVÁ, A. 19. světový kongres dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*, 2013, roč. XXIV, č. 2/2013, 21. s.

Srov. ČERNÁ, M. 1 + 1 je víc než 2 aneb co je to výtvarná dramatika? *Tvořivá dramatika*, 2014, roč. XXV, č. 3/2014, 45. s.

Bibliografické citace legislativních dokumentů

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve znění platném od 1. 9. 2013.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

SEZNAM ZKRATEK

- RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
DV - Dramatická výchova

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I - Rozvržení fází ohniskových skupin před vlastním průběhem diskuse

Příloha II - Rozvržení fází ohniskových skupin od zahájení po ukončení diskuse

Příloha III - Vybrané výpovědi účastníků 1. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Příloha IV - Vybrané výpovědi účastníků 2. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Příloha V – Vybrané výpovědi účastníků 3. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Příloha I – Rozvržení fází ohniskových skupin před vlastním průběhem diskuse

Fáze	Akce
Přípravná	Ověření účasti jednotlivých účastníků (telefonicky)
	Zajištění dopravy účastníků na místo výzkumného šetření (telefonicky ověřeno dopravce)
	Zajištění úklidu prostor určených diskusím
	Zajištění občerstvení
	Kontrola funkčnosti diktafonu, videokamery
Organizační	Vhodné uspořádání nábytku (stoly, židle)
	Přizpůsobení osvětlení

Příloha II – Rozvržení fází ohniskových skupin od zahájení po ukončení diskuse

Fáze	Akce
Zahajovací	Přivítání - představení moderátora, pomocného moderátora, tichého pozorovatele
	Sdělení organizačních pokynů
	Seznámení účastníků s účelem sběru dat
	Seznámení účastníků se scénářem diskuse
	Uvedení souboru diskusních témat
	Vyřešení etických otázek (pořizování audionahrávek, videozáznamů + přístup k těmto záznamům)
	Stanovení základních pravidel v rámci diskuse
Motivační	Motivace účastníků k zapojení do diskuse
Ohnisko	Otevření témat diskuse
	Diskuse nad tématy, stanovení doplňujících otázek, podněcujících k poskytnutí dalších informací
Závěrečná	Doplnění případných informací, uvedení připomínek
	Poděkování účastníkům za jejich aktivní účast a podíl na získání dat potřebných pro výzkumné šetření
	Rozloučení s účastníky ohniskových skupin
	Zajištění odvozu účastníků

Příloha III - Vybrané výpovědi účastníků 1. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Vybrané výpovědi respondentů	Vytvořený kód
<i>Neřeší úkoly bezhlavě</i>	Zapojují častěji logické uvažování
<i>Promýšlí vhodné postupy v rámci her</i>	
<i>Lépe zvládají hry zaměřené na logiku</i>	
<i>Chtějí hrát obtížnější hry, věří v jejich zvládnutí</i>	Vnímají a oceňují vlastní pokroky
<i>Hlásí se častěji o hlavní role (místo vedlejších)</i>	
<i>Děti si více věří</i>	
<i>Chtějí hrát nová divadelní představení</i>	Touží nabýt dalších zkušeností
<i>Vyžadují na začátku každé schůzky hraní her</i>	
<i>Díky hře activity se snaží zdokonalit pantomimu</i>	
<i>Děti „okoukávají“ i divadla jiných sborů</i>	Hledají inspiraci u druhých
<i>Děti přichází s novými typy her, např. ze školy</i>	
<i>Snaží se napodobovat své herecké ideály</i>	
<i>Někteří si texty čtou, ale někteří je chtějí předčítat</i>	Při nácviu rolí využívají různých způsobů učení
<i>Spousta dětí si text předčítá nahlas, tak se ho učí</i>	
<i>Zájemcům namluvíme text a učí se ho poslechem</i>	
<i>Umí posoudit, jestli je jeho práce bezchybná</i>	Svou práci dokáže kriticky zhodnotit
<i>Když se dětem něco nezdaří, uznají to</i>	
<i>Umí přiznat, že předchozí úkol splnili lépe</i>	
<i>Nevzdávají se při nezdaru a zkouší dál</i>	Umí se poučit z chyb
<i>Ubývá opakování předchozích chyb</i>	
<i>Reagují na chyby a úkol plní jiným způsobem</i>	
<i>Nepotřebují mít stále za zády vedoucího</i>	Nabývají samostatnosti při organizaci své práce
<i>Při týmové hře každý už sám zná svou roli</i>	
<i>Dokážou si zorganizovat postup plnění úkolu</i>	
<i>Umí si poradit, když nastane nějaký problém</i>	Děti se naučily vnímat a řešit případný problém
<i>Řešení problémů nenechávají na ostatních</i>	
<i>Dokážou rozpoznat, jakmile se objeví problém</i>	
<i>Děti se nebojí řešit problémy, které nastaly</i>	Problém je pro děti výzvou - hledají možnost řešení
<i>Snaží se uplatnit své nápady na řešení problému</i>	
<i>Problém berou děti jako výzvu</i>	

<i>Řeší problémy, s nimiž se v jiné podobě už setkali</i>	Při řešení problémů využívají získaných zkušeností
<i>Čím déle hrají divadlo, tím lépe si umí poradit</i>	
<i>To, co se naučili, používají při řešení problémů</i>	
<i>Řeší problémy způsoby, které se jim osvědčily</i>	Při řešení problémů využívají osvědčených způsobů
<i>Osvědčenými postupy řeší nově vzniklé problémy</i>	
<i>Nemění způsob řešení problému, když je účinný</i>	
<i>Umí zdůvodnit svůj nápad na řešení problému</i>	Děti umí obhájit nápady pro řešení problémů
<i>Stojí si za svým nápadem pro řešení problému</i>	
<i>Uvádí pozitiva jejich nápadu na řešení problému</i>	
<i>Slovní zásoba dětí je díky hrám na vyšší úrovni</i>	Děti rozvinuly slovní zásobu
<i>Hlavně díky hraní v roli rozšiřují slovní zásobu</i>	
<i>Komunikační hry rozvíjí jejich slovní zásobu</i>	
<i>Hraní v roli napomáhá rozvoji komunikace</i>	Děti využívají verbální i neverbální komunikaci
<i>Pantomimou rozvíjí neverbální projev</i>	
<i>Děti se začínají více vyjadřovat gesty, mimikou</i>	
<i>Jejich projev je častěji doplněn neverbálně</i>	Děti sjednotily verbální i neverbální projev
<i>Užívají společně verbální i neverbální projev</i>	
<i>Při hře komunikují slovy, ale i gesty, mimikou</i>	
<i>Neskáčou do řeči druhým</i>	Naslouchají ostatním, nepřerušují hovor druhého
<i>Nemluví, dokud neskončí hovor druhý</i>	
<i>Nepřekřičují se, nechají se navzájem domluvit</i>	
<i>Při představení zapojují do hry i diváky</i>	V rámci představení umí komunikovat s diváky
<i>Neostýchají se vstoupit při hře mezi diváky</i>	
<i>Umí vtáhnout diváky do děje</i>	
<i>Nepoužívají vulgarismy</i>	Vyjadřují se slušně, komunikují jasně, srozumitelně
<i>Zlepšili srozumitelnost toho, co sdělují</i>	
<i>Umí jasně říci, co potřebují</i>	
<i>Někteří se už neostýchají bavit se s ostatními</i>	Děti překonávají bariéru v komunikaci s ostatními
<i>Díky týmovým hrám spolu hovoří bez zábran</i>	
<i>I ostýchavější děti se zapojují častěji do hovoru</i>	

<i>Spolupracují spolu</i>	Děti spolupracují ve skupině
<i>Snaží se vždy pracovat jako tým</i>	
<i>Spoléhají se na vzájemnou spolupráci</i>	
<i>Berou ohled na práci druhých</i>	Respektují práci druhého
<i>Neposmívají se tomu, co dělá druhý</i>	
<i>Nekritizují činnost druhých</i>	
<i>Děti se snaží zlepšit to, co jim nejde</i>	Umí pracovat na svých slabých stránkách
<i>Hledají řešení, jak být lepší v tom, co jim nejde</i>	
<i>Začínají věřit, že mohou na sobě mnohé zlepšit</i>	
<i>Nenarušují ničím poklidnou atmosféru ve skupině</i>	Ohleduplností přispívají k příjemné atmosféře
<i>K jedincům s problémy přistupují ohleduplně</i>	
<i>Nesnaží se vyvolávat konflikty ve skupině</i>	
<i>Zjistili, že je jim příjemně s vrstevníky</i>	Uvědomují si potřebu kontaktu s druhými
<i>Pochopili, že jim prospívá být členem týmu</i>	
<i>Vnímají, že kromě rodiny je fajn mít i přátele</i>	
<i>Pochvaly pomáhají mnohým nalézt sebevědomí</i>	Pochvaly odbourávají postupně pocit méněcennosti
<i>Děti si začínají více věřit, pokud je pochválíme</i>	
<i>Pochvala motivuje i děti s nízkým sebevědomím</i>	
<i>Dokážou „udržet emoce na uzdě“</i>	Kontrolují své emoce
<i>Umí zachovat klidnou hlavu</i>	
<i>Nenechají se unést emocemi</i>	
<i>Děti se nepodceňují jako dříve</i>	Děti si dokážou vážit samy sebe
<i>Umí si říci: „To jsem udělal dobře.“</i>	
<i>Vnímají už, že nejsou neschopní, jak si mysleli</i>	
<i>Uvědomují si potřebu týmové práce</i>	Společnými silami zkvalitňují provedení úkolu
<i>Společně chtějí stále zdokonalovat svou práci</i>	
<i>Při hrách společnými silami zkvalitňují postupy</i>	
<i>Nemají problém požádat o pomoc</i>	Neostýchají se požádat o pomoc
<i>Pokud si neví rady, přijdou pro radu</i>	
<i>Neostýchají se poradit se s druhými</i>	

<i>Splní to, co mají</i>	Zodpovědně přistupuje k plnění svých povinností
<i>Úkoly, které mají, vždy dodělají</i>	
<i>Neodkládají své úkoly, plní je hned</i>	
<i>Umí se rozhodnout podle svého mínění</i>	Neostýchají se rozhodnout svobodně
<i>Nebojí se s odkazem na svůj názor rozhodnout</i>	
<i>Nenechají se přinutit k rozhodnutí podle druhých</i>	
<i>Snaží se vnímat druhé takové, jací jsou</i>	Budují si respekt k druhým
<i>Nejsou vůči druhým arogantní, drzí</i>	
<i>Vnímají druhé jako rovnocenné a respektují je</i>	
<i>Vnímají starosti druhého a rádi pomohou</i>	Rozvíjí ohleduplnost
<i>Netouží po něčem, co by druhému ublížilo</i>	
<i>Vnímá, že tu není sám, bere ohled na druhé</i>	
<i>Snaží se více dávat druhým, než přijímat</i>	Více vnímají potřeby druhých
<i>Sami od sebe pomohou druhým</i>	
<i>Chápe, že potřeby druhých jsou často důležitější</i>	
<i>Umí si zajít na efektivní organizaci práce</i>	Zlepšují organizaci své práce
<i>Nezmatkují, když něco dělají – má to svůj řád</i>	
<i>Neskáčou od jednoho k druhému</i>	
<i>Co mají dokončit, vždy dodělají</i>	Nenechávají za sebou nedokončenou práci
<i>Neradi končí schůzku tím, že něco nestihli</i>	
<i>Nikdy nevzdávají zadaný úkol</i>	
<i>Sami si vyrábí krásné kostýmy</i>	Prokazují zručnost při výrobě kostýmů i kulis
<i>Kulisy vyrábí s minimální pomocí dospělých</i>	
<i>Přichází s novými technikami na výrobu masek</i>	
<i>Vytištěné pozvánky roznáší sami do schránek</i>	V rámci propagace projektu jsou nápaditější
<i>Představení nechají vyhlásit obecním rozhlasem</i>	
<i>Plakáty na divadlo rozváží po okolních obcích</i>	
<i>Větší snaha při nácviku role nese lepší projev</i>	Zdokonalují kvalitu předvedeného výkonu
<i>Zvyšují si počet zkoušek před vystoupením</i>	
<i>Hry obohacují zajímavými prvky</i>	

<i>Vychytávají chybičky z předchozích vystoupení</i>	Zamýšlí se nad nedostatky, snaží se je odstranit
<i>Zaměřují se na to, co se minule nepovedlo</i>	
<i>Raději se poradí, pokud se něco nezdařilo</i>	
<i>Při hrách využívají toho, co jim jde dobře</i>	Učí se pracovat se slabými i silnými stránkami
<i>Snaží se dělat i činnosti, které se jim moc nedaří</i>	
<i>Základy staví na tom, v čem jsou dobří</i>	
<i>Mnohdy zmíní, jak jim hry pomáhají relaxovat</i>	Osvojují si potřebu relaxovat, odpočívat
<i>Hrají hry, aby si odpočinuli od běžných starostí</i>	
<i>Hry vyžadují, berou je jako formu odpočinku</i>	
<i>Kladné reakce diváků zvyšují jejich sebevědomí</i>	Pozitivní ohlasy zvyšují jejich sebevědomí
<i>Více si věří, když je někdo pochválí</i>	
<i>Pochvaly je motivují, věří v další úspěch</i>	
<i>Zapojením do her dokážou zapomenout na stres</i>	Aktivity napomáhají odolnosti vůči stresu, napětí
<i>Při hraní her se dokážou uvolnit</i>	
<i>Týmovými hrami si často zlepší špatnou náladu</i>	

Příloha IV - Vybrané výpovědi účastníků 2. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Vybrané výpovědi respondentů	Vytvořený kód
<i>Porovnávají vystoupení, hledají možnosti zlepšení</i>	Porovnávají svá vystoupení, jeví snahu po zlepšení
<i>Každé nové představení chtějí mít lepší</i>	
<i>Z vystoupení si vezmou to nejlepší pro další</i>	
<i>Snaží se najít nové náměty u jiných představení</i>	Pro zdokonalení svých rolí pozorují jiná představení
<i>Motivují se výkony jiných dětských herců</i>	
<i>Aby byli lepší, pozorují i jiná představení</i>	
<i>Vyhledávají možnosti, jak přispět ke zlepšení</i>	Hledají informace pro zvýšení kvality představení
<i>Pročítají různé weby o dětském divadle</i>	
<i>Ptají se svých předchůdců na rady, tipy</i>	
<i>Neustále se chtějí zlepšovat</i>	Projevují touhu nabýt dalších zkušeností
<i>Touží po nácviu dalších představení</i>	
<i>Chtějí nejen hrát, ale i psát texty apod.</i>	
<i>Znají cíl své činnosti</i>	Uvědomují si, čeho chtějí dosáhnout
<i>Dokážou pochopit smysl herní činnosti</i>	
<i>Mají jasnou představu o výsledku činnosti</i>	
<i>Vítají častější zařazení her do činnosti kroužku</i>	Jsou aktivnější v nácviu rolí, při hrách
<i>Sami navrhuji různé hry, organizují je</i>	
<i>Jsou více zapálení do nácviu rolí, nácvik je těší</i>	
<i>Když nastane problém, nezmatkují</i>	Děti umí vhodně reagovat na případný problém
<i>Umí si poradit i s náročnějšími problémy</i>	
<i>Mají dobré nápady na řešení nečekaných situací</i>	
<i>Pochopili, že nic neplyne bez možných problémů</i>	Chápu, že problém může nastat kdykoli
<i>Případné problémy už je tolik nepřekvapí</i>	
<i>Jsou připraveni na situace, kdyby nastal problém</i>	
<i>Často bývají návrhy na řešení problémů zajímavé</i>	Mají originální nápady na řešení problémů
<i>Děti překvapují originalitou při řešení problémů</i>	
<i>Řešení problémů je někdy nečekané, přesto účinné</i>	
<i>Pokud je problém, proberou ho s ostatními</i>	Jsou přístupné diskusi ohledně nastalých problémů
<i>Problémy si nenechávají jen pro sebe</i>	
<i>Chtějí se bavit o nastalých problémech</i>	

<i>Specifickými hrami rozšiřují slovní zásobu</i>	Slovní zásoba je na vyšší úrovni
<i>Jejich slovní zásoba je bohatší</i>	
<i>Texty s novými pojmy si obohacují slovní zásobu</i>	
<i>Nechají domluvit ostatní</i>	Nepřerušují toho, kdo hovoří
<i>Neskáčou si do řeči</i>	
<i>Poslouchají toho, kdo mluví</i>	
<i>Někteří už se mezi vrstevníky tolik nestydí</i>	Odbourává se ostych dětí v komunikaci s ostatními
<i>I ti, co se styděli, zapadli bez potíží mezi druhé</i>	
<i>Komunikační hry odbourávají problém vyjádřit se</i>	
<i>Díky účelově zaměřeným hrám nemluví neslušně</i>	Některé děti omezily občasné neslušné vyjadřování
<i>Vlastními pravidly cílí za slušným vyjadřováním</i>	
<i>Kolektivní hry mají vliv na slušné vyjadřování</i>	
<i>Dělají více činností dohromady</i>	U dětí se zvýšila vzájemná spolupráce
<i>Baví je týmová práce</i>	
<i>Pochopili, že společná práce je někdy nezbytná</i>	
<i>Neposmívají se typově odlišným kamarádům</i>	Děti začaly respektovat role vrstevníků ve skupině
<i>Respektují, že každý zastává nějakou roli v týmu</i>	
<i>Nesnaží se někoho změnit, berou ho, jaký je</i>	
<i>Umí se zamyslet nad tím, co dělají</i>	Děti se postupně učí reflektovat své jednání
<i>Umí se zamyslet, proč jednali určitým způsobem</i>	
<i>Přemýšlí, co mohli ve svém jednání udělat jinak</i>	
<i>Týmovými hrami se sblížili</i>	Vztahy s vrstevníky někteří jedinci snáze navazují
<i>Nácvikem představení se hodně spřátelili</i>	
<i>Různé hry svědčí pro stmelení party</i>	
<i>Časem dospěli k nezbytnosti týmové práce</i>	Postupně se učí přizpůsobit potřebám skupiny
<i>Každý se umí se vyhecovat, když tým potřebuje</i>	
<i>Vlastní potřeby jdou pro dobro týmu stranou</i>	
<i>Učí se, že za práci má vždy někdo zodpovědnost</i>	Učí se schopnosti převzít zodpovědnost za výsledek
<i>Nebojí se převzít zodpovědnost za určitý úkol</i>	
<i>Umí nést odpovědnost za výsledek činnosti</i>	

<i>Když si děti neví rady, požádají o radu dospělé</i>	V případě potřeby umí požádat o pomoc dospělé
<i>Radí se nejenom mezi sebou, ale i s dospělými</i>	
<i>Nestydí se oslovit vedoucího s prosbou o pomoc</i>	
<i>Přestali se urážet, nehádají se</i>	Omezily se dohady, urážky; váží si jeden druhého
<i>Když se někomu při hře nedaří, neposmívají se mu</i>	
<i>Táhnou za jeden provaz, nepomlouvají se</i>	
<i>Když mají úkol, splní ho bez připomínek</i>	Plní zodpovědně zadané úkoly
<i>Snaží se udělat úkol co nejlépe</i>	
<i>Nevymlouvají se, když mají něco udělat pro tým</i>	
<i>Ví, že mají plnit povinnosti</i>	Vnímají nejen své povinnosti, ale i práva
<i>Umí si vhodným způsobem prosadit svá práva</i>	
<i>Nenechají si vzít svá práva</i>	
<i>Je jim líto druhých, pokud mají problém</i>	Mnozí jsou schopni vžít se do situace druhého
<i>Snaží se druhému pomoci, soucítí s ním</i>	
<i>Neodsuzuje jiné, zkouší se vžít do jejich situace</i>	
<i>Chovají se k sobě slušně</i>	Jsou taktičtí k druhým
<i>Nepodrazí jeden druhého</i>	
<i>Neshazují druhé</i>	
<i>Pomáhají si hodně ve skupině, ale i mimo ni</i>	Pomáhají nejenom členům skupiny, ale i ostatním
<i>Není jim cizí pomoc ostatním</i>	
<i>Jsou ochotni pomoci komukoli</i>	
<i>Umí si zorganizovat postupy každé činnosti</i>	Při jednotlivých činnostech lépe organizují postupy
<i>Kroky za dosažením cíle jim navazují</i>	
<i>Volí postupy podle situace, např. těžší → lehčí</i>	
<i>Dokud nemají hotovo, nechtějí končit</i>	Neuspokojuje je nehotové dílo
<i>Když dělají rekvizity, dotáhnou práci do konce</i>	
<i>Neodcházejí od nedodělků s tím, že už je to nebaví</i>	
<i>Upravují si hry na základě předešlých zkušeností</i>	Vzhledem k čerpání zkušeností jsou více tvořiví
<i>Předchozí zkušenosti svědčí rozvoji tvořivosti</i>	
<i>Mají dokonalejší rekvizity, ví už, jak je vylepšit</i>	

<i>S nápady nejenom přijdou, ale umí je i realizovat</i>	Své nápady umí stále častěji zrealizovat
<i>Mají spoustu nápadů včetně návrhů na realizaci</i>	
<i>Svémi nápady obohacují program kroužku</i>	
<i>Vyrobenými letáky propagují svá vystoupení</i>	Před vystoupením připravují poutavější reklamy
<i>Na vystoupení osobně zvou všechny občany obce</i>	
<i>Neoslovují pouze občany obce, ale i spolužáky aj.</i>	
<i>Přibývajícimi rolemi jsou výkony přesvědčivější</i>	Zkvalitňují úroveň svých rolí
<i>Je znát, že přibývajícimi rolemi ubývá trémy</i>	
<i>Herecké role vystihují s větší pečlivostí, přípravou</i>	
<i>Uvědomují si odpovědnost za svůj úkol</i>	Jsou samostatnější, zodpovědnější za svou práci
<i>Práci se snaží dělat samostatně</i>	
<i>Nepotřebují, aby jim neustále někdo stál za zády</i>	
<i>Zkouší napravit, když se něco nezdaří</i>	Pokud se něco nepodaří, snaží se o nápravu
<i>Nevzdávají se, pokud něco nejde</i>	
<i>Udělají-li chybu, napraví ji dle možností</i>	
<i>Ví, v čem jsou silní a rozvíjí tuto schopnost nadále</i>	Učí se zdokonalit své silné stránky
<i>V čem jsou silní, v tom se podílí na úkolu týmu</i>	
<i>Ví, že mohou být ještě lepší a pracují na tom</i>	
<i>Ví, že se mohou v lecčem zlepšit a pracují na tom</i>	Pracují na svých slabých stránkách
<i>Ví, co jim nejde, ale snaží se tomu čelit</i>	
<i>Neodmítají už dělat to, co jim jde hůře</i>	
<i>Umí si i při hrách na chvíli odpočinout</i>	V rámci činnosti vhodně odpočívají, nestresují se
<i>Nenechají se při hře unést špatnou náladou</i>	
<i>Spousta her na děti působí relaxačně</i>	
<i>Čím častěji děti hrají divadlo, tím více si věří</i>	Každým představením se zvyšuje sebevědomí dětí
<i>Děti už se tolik nepodceňují, že to nezvládnou</i>	
<i>Jsou sebevědomější, těší se na vystoupení</i>	
<i>Snaží se být lepším hercem, rozvíjí svůj talent</i>	Pracují na rozvoji talentu v oblasti hraného divadla
<i>Ke každé z nových rolí přistupují zodpovědněji</i>	
<i>Touží hrát častěji, aby mohli zlepšovat svůj výkon</i>	

Příloha V - Vybrané výpovědi účastníků 3. ohniskové skupiny, řazené k vytvořeným kódům

Vybrané výpovědi respondentů	Vytvořený kód
<i>Baví je hrát divadlo a chtějí zkusit i jiné metody</i>	Větší zájem o divadlo je motivuje k dalšímu učení
<i>Nové představení je pro děti velkou motivací</i>	
<i>Chtějí nejen hrát, ale i pomoci realizovat divadlo</i>	
<i>Poznají, že se zlepšili nejen oni, ale i druzí</i>	Vidí pokroky své i pokroky ostatních členů skupiny
<i>Pozorují, že každou novou rolí jsou lepší</i>	
<i>Vidí, že při správném přístupu přijdou pokroky</i>	
<i>Chtějí se naučit nové herecké role</i>	Jsou otevření k nabytí dalších poznatků
<i>Chtějí hrát na schůzkách nové hry</i>	
<i>Mnozí se podílí na vystoupení nejen v pozici herce</i>	
<i>Snaží se pracovat tak, aby dosáhli cíle</i>	Směřují svou činnost k dosažení cíle
<i>Ví, co mají dosáhnout a dělají pro to vše potřebné</i>	
<i>Ví, co je třeba, aby dosáhli cíle</i>	
<i>Nejsou zbrklí, nedočkaví</i>	Úspěšně se učí trpělivosti a vytrvalosti
<i>Pochopili rčení: „Trpělivost růže přináší.“</i>	
<i>Nevzdávají se, jsou vytrvalí</i>	
<i>Ví, že bez zkoušek těžko zvládnou svou roli</i>	Chápu, že bez tréninků a zkoušek cíle nedosáhnou
<i>Pochopili rčení: „Bez práce nejsou koláče.“</i>	
<i>Chápu, že ničeho se nedosáhne zadarmo</i>	
<i>Spoustu věcí se naučí i od druhých</i>	Učí se i od druhých
<i>Hledají inspiraci u druhých</i>	
<i>I členové jiných sborů jsou jim vzorem</i>	
<i>Problémy řeší, nevzdávají se</i>	Děti od problémů neutíkají, snaží se o jejich řešení
<i>Nenechávají řešit problémy druhé</i>	
<i>Mají snahu řešit případný problém</i>	
<i>Když sám problém nezvládne, poradí se s druhými</i>	Pokud si neví rady, řeší problémy s ostatními
<i>Obrátí se na ostatní, když neví, jak dál</i>	
<i>Je-li problém, řeší ho sám nebo s druhými</i>	
<i>Někdy mají originální, ale účinná řešení problému</i>	I neobvyklé nápady na řešení problémů jsou účinné
<i>Snaží se řešit problémy všemi možnými způsoby</i>	
<i>I neobvyklými nápady vyřešili problém</i>	

<i>Jsou trpěliví při řešení problému</i>	Problémy neřeší děti unáhleně, diskutují nad nimi
<i>O problému si popovídají s druhými</i>	
<i>Nejsou už tolik unáhlení, když řeší problém</i>	
<i>Tím, že se učí nové role, rozvíjí slovní zásobu</i>	Nácvikem divadelních her rozvíjí slovní zásobu
<i>Při nácviku rolí se setkávají s novými slovy, pojmy</i>	
<i>Slovní zásoba se zvyšuje od doby, co hrají divadlo</i>	
<i>Umi uspořádat v hlavě své myšlenky</i>	Rozvíjí schopnost lépe formulovat své myšlenky
<i>Nejsou zbrklí, v klidu si srovnají své myšlenky</i>	
<i>Pomocí her se učí přemýšlet a myšlenky sdělit</i>	
<i>Jejich vyjadřování je srozumitelnější</i>	Vyjadřují se srozumitelněji
<i>Díky rozvoji slovní zásoby se i lépe vyjadřují</i>	
<i>Lépe sdělují, co chtějí, aby je druzí pochopili</i>	
<i>Spisovně se vyjadřují nejen ve hře, ale i v hovoru</i>	Spisovnou výslovnost přenáší i do běžného života
<i>Nemluví už tolik nespisovně</i>	
<i>Nespisovná slova nahrazují vhodnými slovy</i>	
<i>Jsou více týmoví</i>	Vzájemně a více spolupracují
<i>Začali více věci dělat společně</i>	
<i>Spoléhají se jeden na druhého</i>	
<i>Jsou k sobě tolerantní</i>	Navzájem se respektují
<i>Chovají se k sobě navzájem slušně</i>	
<i>Respektují se mezi sebou</i>	
<i>Chyba druhého není důvodem k posměchu</i>	Neposmívají se druhým, jakmile se něco nepodaří
<i>Nedělají si legraci z druhých, když jim něco nejde</i>	
<i>Neposmívají se, když se jinému něco nepodaří</i>	
<i>Přichází společně s novými nápady</i>	Společně se zamýšlí nad nápady
<i>Přemýšlí společně, jak realizovat různé nápady</i>	
<i>Nápad jedince se stává společným nápadem</i>	
<i>Ovládají se</i>	Učí se ovládat své emoce, postoje
<i>Případný negativní postoj drží v přijatelné míře</i>	
<i>Nenechají se unést hněvem, vztekem jako dříve</i>	

<i>Co mají udělat, splní</i>	Plní včas a zodpovědně své úkoly
<i>Úkoly plní ve stanovené lhůtě</i>	
<i>Přístup k plnění úkolů je i vlivem týmu lepší</i>	
<i>Chovají se k druhému vstřícně</i>	Jsou ohleduplnější k ostatním
<i>Mají ohled na potřeby a přání druhých</i>	
<i>Nejsou netaktní</i>	
<i>Umí přiznat, že neměli pravdu</i>	Poznávají, že nemusí mít vždy pravdu
<i>Učí se pracovat s chybami</i>	
<i>Chápu, že pravdu může mít i někdo jiný</i>	
<i>Touží hrát častěji divadlo</i>	Vyžadují více hodin věnovaných metodám DV
<i>Baví je pantomima</i>	
<i>Vítají více času věnovanému hrám, scénkám</i>	
<i>Když potřebuje někdo pomoci, pomůžou</i>	Jsou schopni pomoci v případě potřeby druhému
<i>Rádi a často pomáhají druhým</i>	
<i>Pokud je někdo v tísní, stojí při něm a pomůžou</i>	
<i>Jsou manuálně zručnější</i>	Zdokonalují zručnost při výrobě kostýmů, masek
<i>Kostýmy a masky zvládnou vyrobit už sami</i>	
<i>Jejich masky jsou dokonalejší</i>	
<i>Na všech etapách přípravy vystoupení se podílí</i>	Podílí se komplexně na projektu
<i>Plánují, realizují i hodnotí vystoupení s dospělými</i>	
<i>Píší si texty, vyrábí kulisy, masky, dělají reklamu</i>	
<i>Pravidla, která se předem stanoví, dodržují</i>	Dodržují předem stanovená pravidla při hrách
<i>Neporušují pravidla, která byla dána</i>	
<i>Nemění při hře ke svému prospěchu pravidla</i>	
<i>Umí používat různé nástroje při výrobě rekvizit</i>	Při výrobě rekvizit používají bezpečně nástroje
<i>Používají bez problému řezačky, tavící pistole aj.</i>	
<i>Naučili se od dospělých používat různé nástroje</i>	
<i>Učí se zhodnotit své chování</i>	Zamýšlí se nad svým chováním - reflektují ho
<i>Hledají příčiny případného nevhodného chování</i>	
<i>Zamýšlí se, proč reagovali určitým způsobem</i>	

<i>Hry je baví</i>	Účast na hrách vnímají jako vhodnou aktivitu
<i>Vyhledávají hraní různých her</i>	
<i>Hry považují za možnost dobrého relaxu</i>	
<i>Mnozí jsou pozitivně ovlivňováni vrstevníky</i>	Působením ve skupině odbourávají napětí, stres
<i>V týmu se dokážou uklidnit, uvolnit</i>	
<i>S kamarády často zapomínají na starosti a trápení</i>	
<i>Chtějí být lepší, mít role dokonaleji nacvičené</i>	Snaží se v rámci nácviku různých rolí zlepšovat
<i>Touží po vlastním pokroku při nácviku role</i>	
<i>Přidává častěji k verbální komunikaci i neverbální</i>	
<i>Divadlo je baví, chtějí hrát nová představení</i>	Zařazením hry v roli jeví zájem o nová vystoupení
<i>Divadlo je pro ně zpestřením činnosti kroužku</i>	
<i>To, že první hra nebyla poslední, značí zájem dětí</i>	
<i>Nelákají je nevhodné nabídky mimo kroužek</i>	Odmítají nevhodné aktivity zvenčí
<i>Činnosti v kroužku věnují svůj čas, nepoflakují se</i>	
<i>Odmítají být jedním z těch, co se poflakují na vsi</i>	

ABSTRAKT

OŠMEROVÁ KOUBOVÁ, L. *Přínos vybraných metod dramatické výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí dětí*. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Pokorný.

Klíčová slova: dramatická výchova, divadlo, klíčové kompetence, metody dramatické výchovy, hra v roli

Diplomová práce je rozdělena do několika kapitol. Prostřednictvím první až třetí kapitoly je možné seznámit se s pojmy dramatická výchova, metody dramatické výchovy, divadlo, klíčové kompetence. Nechybí rovněž komparace požadovaných výstupů v oblasti klíčových kompetencí a cílů dramatické výchovy. Čtvrtou kapitolu tvoří vlastní výzkumné šetření, které se vztahuje ke stanovenému výzkumnému problému, a to přínosu vybraných metod dramatické výchovy pro rozvoj klíčových kompetencí dětí.

ABSTRACT

OŠMEROVÁ KOUBOVÁ, L. *Contribution of selected methods of drama education for the development of core competencies of children*. České Budějovice 2017. Diploma thesis. University of South Bohemia in the České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Supervisor J. Pokorný.

Keywords: drama education, theater, core competencies, methods of drama education, playing the role

The thesis is divided into several chapters. Through the first to third chapter, it is possible to get acquainted with the concepts of drama education, methods of drama education, theater and core competencies. There is also a comparison of the desired outcomes of core competencies and objectives of drama education. The fourth chapter consists original research that relates to the specified research problem, namely contribution of selected methods of drama education for the development of core competencies of children.