

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra sociální pedagogiky

**Vliv loutkového divadla na děti mladšího  
školního věku**

*Bakalářská práce*

Brno 2008

Autor práce:  
Kateřina Zábršová

Vedoucí práce:  
MgA. Lenka Remsová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Brně dne 15. prosince 2008

Kateřina Zábršová

## **Poděkování**

Děkuji paní MgA. Lence Remsové za velmi užitečnou metodickou pomoc, odborné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Zároveň jí děkuji za trpělivost a vstřícný přístup a za čas, který mi věnovala, kdykoliv jsem potřebovala.

Děkuji žákům a pedagogickým pracovníkům základních škol, se kterými byl realizován výzkum a studentkám PdF MU Magdaleně Vokurkové a Martině Bártové, které se podílely na jeho realizaci.

Také bych ráda poděkovala své rodině za pochopení a podporu, kterou mi v době mého studia projevovali.

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1. LOUTKOVÉ DIVADLO.....</b>	<b>8</b>
1.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	8
1.1.1 LOUTKOVÉ DIVADLO .....	8
1.1.2 LOUTKA .....	8
1.1.3 DĚTSKÝ DIVÁK .....	11
1.2 HISTORIE LOUTKOVÉHO DIVADLA .....	12
1.3 LOUTKOVÉ DIVADLO RADOST .....	15
<b>2. LOUTKOVÉ DIVADLO JAKO PROSTŘEDEK KVALITNĚ TRÁVENÉHO VOLNÉHO ČASU .....</b>	<b>17</b>
2.1 DEFINICE VOLNÉHO ČASU .....	17
2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO LOUTKOVÉHO DIVADLA VE VOLNÉM ČASE .....	18
2.3 FUNKCE VOLNÉHO ČASU .....	23
2.4 ZAŘÍZENÍ ZAJIŠŤUJÍCÍ KULTURNÍ EDUKACI DĚTÍ A MLÁDEŽE .....	25
<b>3. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>28</b>
3.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PROMĚNY .....	28
3.2 CITOVÝ ROZVOJ .....	30
3.3 SOCIÁLNÍ ROZVOJ .....	30
3.4 VÝVOJ HRY .....	31
3.5 PŘÍSPĚNÍ LOUTKOVÉHO DIVADLA K VŠESTRANÉMU ROZVOJI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>36</b>
<b>4. VÝZKUM .....</b>	<b>36</b>
ÚVOD .....	36
4.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	39
4.2 CÍL VÝZKUMU .....	39
4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	40

4.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
4.5	CÍLOVÁ SKUPINA .....	41
4.6	METODY SBĚRU DAT .....	43
4.7	METODY INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT .....	48
4.8	PRŮBĚH ŠETŘENÍ .....	50
4.9	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT .....	51
4.9.1	INTERPRETACE PODLE TECHNIKY OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ .....	52
4.9.1	PARADIGMATICKÝ MODEL PODLE TECHNIKY AXIÁLNÍHO KÓDOVÁNÍ .....	56
4.9.2	INTERPRETACE PODLE TECHNIKY VYLOŽENÍ KARET .....	59
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>61</b>
	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>63</b>
	<b>SUMMARY .....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH NA CD DISKU .....</b>	<b>68</b>
	<b>PŘÍLOHY</b>	

## Úvod

Ve své práci jsem se zaměřila na loutková divadla jako náplň kvalitně tráveného volného času dětí a mládeže. Přestože toto téma bylo popsáno v mnoha publikacích, považuji za důležité se tomuto tématu věnovat, a to hned z několika důvodů.

Při výběru tématu jsem chtěla skloubit dvě podmínky, aby práce souvisela se zaměřením mého studia a mým osobním zájmem k danému tématu.

Pod pojmem volný čas si většina lidí představí činnost, při které si odpočinou, odreagují, relaxují, naberou sílu a energii. Každý tráví svůj volný čas odlišně. Někdo sportuje, někdo rád odpočívá u televize, jiný se věnuje svým koníčkům a někteří se schází s přáteli. Všechny ale spojuje jedna věc. Činnost, které se věnují ve svém volném čase, si volí svobodně a přináší jim radost, potěšení a odpočinek.

Kvalitně trávený volný čas je považován za důležitý faktor v prevenci negativních patologických jevů. Při výběru činností ve volném čase dětí musíme brát zřetel na to, že děti nemají dostatek zkušeností a poznatků ke správnému a kvalitnímu výběru svých aktivit. Důležitou funkci zde zastává rodina, která dítě zásadním způsobem ovlivňuje a motivuje a vybírá z různých zájmových a sportovních kroužků a kulturních činností pro své dítě.

Jelikož jsem celý život vyrůstala ve městě Brně, kde je nabídka kulturních aktivit opravdu široká, a vždy jsem byla vedená k zájmu ke kultuře, rozhodla jsem se svou bakalářskou práci hlouběji věnovat právě kulturní oblasti trávení volného času dětí, konkrétně loutkovému divadlu. V dnešní době se v závislosti na rozvoji vědy a techniky snižuje míra plnohodnotně tráveného volného času nejen dětí, ale i dospělých. Hektická doba s sebou přináší více stresu a nemocí, a stále častější nezáměr o kulturní vyžití, proto se pokusím podat informace o loutkovém divadle jako nezanedbatelné oblasti dětského světa.

Bakalářskou práci jsem rozdělila na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části práce je seznámení se základními pojmy související s volným časem, loutkovým divadlem a vývojem dětí mladšího školního věku včetně vlivu loutkového divadla na všestranný rozvoj dítěte za pomoci odborné literatury, kterou v práci cituji.

První kapitola je věnována loutkovému divadlu. Zaměřila jsem se na definici základních pojmů jako je loutka, loutkové divadlo a dětský divák. Nepostradatelnou částí této kapitoly se stal historický vývoj loutkového divadla. V této kapitole se také věnuji brněnskému Loutkovému divadlu Radost, jehož představení jsem použila pro

realizaci dramatické lekce, která slouží ke zpracování praktické části této práce.

Ve druhé kapitole teoretické části jsem pokládala za důležité seznámení se základními pojmy, definicemi a funkcemi ve volném čase. Volný čas se v současné době stává velmi důležitým, avšak někdy opomíjeným prvkem každodenního rituálu každého jedince. Při současném rozvoji vědy a techniky je nutná odborná regulace trávení volného času dětí, proto jsem definici volného času, historickému vývoji dětského loutkového divadla ve volném čase a funkci volného času věnovala samostatnou kapitolu v této práci. Do této kapitoly jsem také zahrнула stručný přehled zařízení, které nabízejí kulturní edukaci.

Třetí kapitolu jsem věnovala vývojovým změnám v období mladšího školního věku dítěte. Zaměřila jsem se na psychosociální změny, citový a sociální rozvoj a vývoj hry u dětí v tomto období. V poslední části této kapitoly jsem se snažila popsat vliv loutkového divadla na všestranný rozvoj dětí.

V praktické části práce, které je věnována poslední kapitola, popisují realizované kvalitativní výzkumné šetření. Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat postoje dětí vybrané čtvrté třídy brněnské základní školy k dramatickým situacím, které je nejvíce zaujaly a oslovily v konkrétním loutkovém představení. Výzkumné údaje jsem pořizovala během dramatické lekce, při které jsem jako metody sběru dat použila skupinový rozhovor, zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a techniky dramatické výchovy. Pro interpretaci získaných dat jsem použila techniku otevřeného kódování z přístupu zakotvené teorie, na kterou jsem navázala technikou „vyložení karet“.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. LOUTKOVÉ DIVADLO

V první kapitole teoretické části práce objasním základní pojmy spojené s loutkovým divadlem, na které navážu stručným přehledem dějin českého loutkového divadla, jež mají objasnit pohled na loutkové divadelnictví v různých vývojových etapách. Účelem poslední části je seznámení s brněnským Loutkovým divadlem Radost, z jehož bohatého repertoáru jsem si vybrala konkrétní představení, na kterém jsem realizovala svůj výzkum v praktické části této bakalářské práce.

Loutkové představení má vliv na všeobecný rozvoj dětí a mládeže. Loutkové představení a samotná loutka rozšiřuje dětem nejen jejich znalosti a vjemy, ale přispívá k jejich citovému a estetickému rozvoji. Ve výzkumné části této práce jsem zkoumala postoje dětského diváka k loutkám u konkrétního představení, jehož výsledek ukázal, že loutky tvoří nepostradatelnou součást představení. Loutky jsou považovány za legrační součást představení, která upoutá jejich pozornost a diváky vtáhne do děje. Na základě výsledků výzkumu jsem se rozhodla v následujících řádcích definovat základní pojmy spojené s loutkovým divadlem a věnovat se historii loutkového divadla, který ukazuje pohled na loutku, jako nezbytnou součást loutkového představení, během vývoje českého loutkářství.

### 1.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této části objasním základní pojmy spojené s loutkovým divadlem, jejichž znalost může být pro čtenáře této práce přínosná. Pojmy, které zde vysvětluji, se často vyskytují v textu této práce, proto pokládám za nutné tyto pojmy definovat.

#### 1.1.1 Loutkové divadlo

Loutkové divadlo je jedním z mnoha druhů divadel, se zcela zvláštním postavením, kde hlavním vyjadřovacím prostředkem se stává oživlá mrtvá hmota - loutka, která dokáže vyjádřit všechny divadelní druhy a žánry.

Loutkové představení je výsledkem činnosti mnoha uměleckých pracovníků, kteří na vzniku inscenace spolupracují, a jejich práce se ve výsledku prolíná.



*„Zrození hry začíná u autora textu – spisovatele. Výtvarník po dohodě s režisérem vytvoří loutky, jevištní prostor, dekorace a předměty, se kterými loutka hraje – rekvizity. Hudebník rovněž po dohodě s režisérem složí písně a instrumentální a zvukové vložky ke hře. Loutkoherci dají loutkám život pohybem i slovem.“ (Rödl, 1965, s. 28).*

Loutkové divadlo klade na autory a loutkoherce vysoké požadavky. Při tvorbě představení se musí řídit věkovou skupinou, pro kterou je představení tvořeno a vyžaduje se základní znalost psychologické úrovně těchto dětí.

*„Mezi základní znaky loutkového divadla se označuje:  
animace – oživení neživého předmětu (loutky)  
personifikace – zosobnění neživého předmětu  
antropomorfizace – zlidštění.“ (F. Sokol, 1982, s. 12).*

Loutkové divadlo je jedním z vlivů, které formují dítě i z pedagogického hlediska. Loutkové divadlo by mělo doplňovat školu, protože může daleko více přispět k etickému i estetickému rozvoji dětí než samotná škola, která má své cíle a úkoly přespříliš konkretizované.

Základním výrazovým prostředkem loutkového divadla se stávají jednotlivé loutky, které v inscenaci představují určitou dramatickou postavu.

### **1.1.2 Loutka**

Loutka v divadelním představení se stává prostředkem, který sděluje divákům určitou myšlenku nebo záměr. Pomocí loutky může na jevišti probíhat určitý děj.

Richter definuje loutku jako „... nositele znaků dramatické postavy. Loutka je jakýkoli neživý hmotný znak, zastupující v procesu divadelního zobrazení světa vizuálně člověka či jinou jednající bytost schopností navazovat s okolím v čase a prostoru se proměňující vztahy.“ (Richter, 1985, s. 51).

Při prvním kontaktu s loutkou zaujme diváka fyzický vzhled loutky. Zajímá se o tvar, barvu, její pohyby. To vše je konečným výsledkem práce výtvarníka, sochaře a malíře, loutka se stává prvkem výtvarného umění. Dalším výrazovým prvkem loutky se stává její duše, kterou herec vytváří jeho hlasem a pohyby.

Každý divák očekává od loutky přirozený, ale přitom zvláštní přednes. Těmito rozporuplnými požadavky se práce loutkoherců stává stále náročnější. Vlastními prostředky herce loutkového divadla jsou hlas a pohyb loutky. Práce loutkoherců je složitější hned z několika důvodů, loutkovodič mluví v prostředí mimo jeviště, musí precizně provést každý pohyb loutky a nemá možnost bezprostředního doprovodu mimikou.

Richter rozlišuje 3 druhy loutek, které se liší rozdílným způsobem vedení:

a) **Loutky spodové** – loutkovodič je krytý zástěnou a loutkami pohybuje zespu. Nejznámější a nejrozšířenější je maňáskové divadlo, při němž základem maňáska se stává ruka vodiče a manipulace s ním se obejde bez jakýchkoliv dalších pomocných zařízení. Nejjednodušší typ představuje tříprstá rukavice, ukazovák provádí pohyby hlavy, palec a prostředník jsou ruce maňáska. *„Maňásek je loutka s maximální horizontální pohyblivostí, umožňující navíc triky a kouzla mizení a zapadávání do země, jakož i hru s rekvizitou a fyzické střety. Její pohyb vzhůru je omezen, gestika je silně stylizovaná a úzce spjatá s pohybem celým tělem a po scéně. Maňásek vyžaduje spíše rychlou, hovorovou řeč a svižný spád hry.“* (Richter, 1985, s. 59).

Mezi další zástupce spodových loutek patří loutky zvané Javajky, které jsou hůlkového typu. Loutkoherce je ovládá přes nejrůznější táhla, pohyb loutky je nejistý a nepřirozený.

b) **Loutky svrchní** – *„Marionety svou celistvostí a zároveň relativní věrností proporcí a neomezenou pohyblivostí svádí k iluzivnímu pojetí ve smyslu miniaturizace hereckého divadla. Marionetám nevyhovuje hra s rekvizitou či fyzický kontakt s partnerem, ani rychlé pohyby po scéně.“* (Richter, 1985, s. 57). Loutky bývají zavěšeny na drátech nebo nitích, ovládá je loutkovodič, který je zodpovědný za projev během celého představení. Tyto loutky vyžadují dokonalé ovládání a na obsluhu jsou velmi náročné.

c) **Loutky úrovňové** – neznámějším zástupcem této skupiny je stínohra, kde se loutky promítají na plátně jako stíny. *„Při této technice se využívá plošné siluety – stínu, vrženého předmětem či lidským tělem na plátno, dále se pracuje s odlišnou barevností a intenzitou světla, v klasické orientální stínohře i kresby uvnitř loutek.“* (Richter, 1985, s. 61).

Pro loutkoherce je nutné, aby loutka byla technicky správně provedená a lehce

voditelná. Z pozice diváka musí být loutka zřetelná, srozumitelná a musí vystihovat charakter postavy, kterou znázorňuje.

Jak Blecha uvádí: „*Loutce je vlastní zjednodušení, typizace, souhrn, přehnanost, omezuje se na podstatné. Loutka nenapodobuje člověka, ale nahrazuje jej.*“ (Blecha, 1998, s. 14). Hranice různých možností zobrazení loutky jsou téměř neomezené, loutka může představovat prakticky jakoukoli osobu, zvíře či věc, tvar loutky není omezen žádným anatomickým tvarem a konečná tvorba je vždy výsledkem fantazie výtvarníka.

### 1.1.3 Dětský divák

Děti jsou obecně vstřícným a bezpředsudečným. Od divadelního představení podvědomě očekávají především uspokojení, ventil nahromaděným prožitkům a uvolnění napětí.

Pro děti je atrakcí už fakt divadla samotného, ne až to, co se děje na jevišti. Hodnocení zhlédnutého představení u dětí probíhá podle základního pravidla: co děti nezaujme nebo je pro ně nesrozumitelné, to ihned na místě zapomenou a naopak, co děti ve hře zaujme, na to dlouho a rády vzpomínají.

Děti jsou výbornými pozorovateli. Během představení pozorují věcně a konkrétně, jsou plně oddány ději, přijímají veškeré podklady, o kterých budou moci následně přemýšlet. Děti se usilovně snaží pochopit obsah představení, přemýšlí rády a přitom se tím baví.

Hlavní zvláštností vnímání loutkového představení dětským divákem je to, že „... *se uskutečňují jen pomocí prožitku a jeho prostřednictvím. Neboť prožitek je právě způsob, s jehož pomocí člověk získává své reálné životní zkušenosti, protože jedinec do sebe vstřebává pouze to, co prožije, emocionálně zpracuje a nikoli pouze to, co vidí, slyší nebo dokonce i to, co chápe.*“ (Sokol, 1982, s. 48).

Základní organickou potřebou dětského diváka je veselost, která neodmyslitelně patří ke každému loutkovému představení. Děti potřebují mít vzpomínky na hezké a veselé představení a právě to se stává podnětem k příští návštěvě loutkového divadla.

U dětského diváka je prokázána záliba v kouzlech a čárech, v tajemnu a nadpřirozenu. Každé dítě, které zhlédne představení s těmito prvky, odchází spokojené a nadšené. Děti milují neomezené možnosti svých hrdinů, které někdy přebijí jejich vlastní fantazii.

*„Charakteristickým rysem dětského obecenstva je také spontánní potřeba ochraňovat, zachraňovat, osvobozovat, zasadit se o vítězství spravedlnosti.“* (Urbanová, 1993, s. 66). Děti své hrdiny a jejich statečné odhodlání pustit se do boje obdivují a věnují jim veškeré své sympatie. Do děje se děti velice rychle vcítí, veškerý boj za spravedlnost prožívají a hrdina se stává jejich vzorem.

## 1.2 HISTORIE LOUTKOVÉHO DIVADLA

Při zpracování historického vývoje loutkového divadla jsem používala odbornou literaturu Alice Dubské, divadelní historičky, která se této problematice věnuje řadu let. Tato část kapitoly je do značné míry interpretací její publikace *Dvě století českého loutkářství*.

*„Loutkové divadlo se v českých zemích vyvíjí nepřetržitě již více než dvě stě let. V tomto období se výrazně proměňovaly styly, inscenační techniky i společenské funkce tohoto divadelního druhu, avšak bez ohledu na tyto proměny se loutkové divadlo postupně stalo neodmyslitelnou součástí širšího kulturního dědictví českého národa.“* (Dubská, 2004, s. 5).

Dějiny českého loutkového divadla se rozdělují do tří základních vývojových etap:

První etapu tvoří období činnosti tradičních lidových loutkářů, neboli kočovných marionetářů (začíná v druhé polovině 18. století a uzavírá se koncem 19. století).

Druhou etapu vymezuje amatérské loutkářské hnutí (končí kolem roku 1949).

Třetí etapa u nás začíná konstituováním sítě statutárních profesionálních loutkových divadel (po roce 1948, a přes výrazný vývoj a vnitřní diferenciaci pokračuje do dnešních dní).

Každé období má své specifické formy provozování a podobu loutkového divadla v závislosti na podmínkách společenského a kulturního vývoje, jež bych chtěla shrnout v následujících řádkách.

Marionety byly shora ovládané loutky na drátě, jejichž zemí původu byla Čína. Precizní tvorbou loutkářů se marionety staly oblíbené u mnoha hereckých skupin. Svou výtvarnou podobou, konstrukcí i způsobem animace, která určovala jejich pohybovou

škálu, se přibližovaly podobě člověka a mohly ho do jisté míry na jevišti suplovat, což bylo lákavé pro publikum jako doplňková atrakce, i jako výpomoc v době finančního ohrožení divadelní skupiny. „*Po předcházejícím období, kdy převládaly pantomimické výjevy s doprovodnou recitací epických textů, se nejvýznamnější změnou na marionetové scéně stalo to, že se začaly poprvé důsledně uplatňovat dialogy dramatických textů.*“ (Dubská, 2004, s. 19). Styl a repertoár vystoupení loutkářů svědčí o univerzálnosti tehdejšího divadelního projevu a o kulturním propojení středoevropského území.

V druhé polovině 18. století narůstají snahy hrát divadlo v národním jazyce. „*Zatímco dosud se představení hrála převážně v německém jazyce, od 70. let 18. století loutkáři hrají česky především díky osvícenské divadelní reformě, která kladla důraz na význam divadla, na jeho schopnost oslovit nejširší vrstvy společnosti a názorně je seznámit s myšlenkovými proudy doby. V 80. letech 18. století patřila mezi nejznámější české loutkáře dynastie Kopeckých, jejichž přími potomci se věnují loutkovému divadlu dodnes.*“ (Dubská, 2004, s. 30).

V 19. století tvořil repertoár českých lidových loutkářů okolo 70 her. V této době se novým výrazným prvkem na scéně loutkového divadla objevila „*...komická postava Pimprle, později nazvaná Kašpárek, která se stala typickou součástí téměř všech her. Svou parodickou funkcí ve struktuře loutkových her působila jako důležitý významotvorný prvek.*“ (Dubská, 2004, s. 57). Loutky byly ve většině případů dílem profesionálních řezbářů.

Na konci 19. století museli loutkáři řešit problém se stále se zmenšujícím publikem. „*Pokles diváků byl následkem narůstající diferenciací mezi projevem lidových loutkářů a nároky diváků ovlivněných změněným kulturním klimatem české společnosti. Realismus jako umělecký proud totiž usiloval o nový vztah k realitě, především o pravdivé zachycení objektivní skutečnosti všemi inscenačními prostředky. Koncem 19. století se vývoj českého lidového loutkářství postupně uzavřel. Čeští loutkáři působili na našem území ještě do poloviny 50. let následujícího století, ale na vývoji našeho loutkářství se již nepodíleli.*“

*V první polovině 20. století nastává etapa českých ochotnických loutkářů, jejíž výraznou snahou byla distance od inscenačního stylu lidového loutkářství.*“ (Dubská, 2004, s. 135).

Ve 20. letech 20. století nastávají optimálnější podmínky pro rozvoj loutkového divadla. Loutkáři při své tvorbě hledali kompromis mezi tradičním stylem a vlivem

převažujícího moderního pojetí loutkového divadla, svůj repertoár inovovali, používali technické vybavení scén elektrickým osvětlením a dokonce i zvukovými aparaturami. V této době se rozvíjela publikační činnost, vycházeli časopisy *Loutkář* a *Naše loutky*. Docházelo ke stabilizaci tzv. uměleckých loutkových scén, které zajišťovaly pravidelný provoz. „*Projevily se potřeby v prostorovém řešení loutkového jeviště, které usilovalo o větší prostor pro pohyb loutky, o větší prostor pro manipulaci s loutkami, které již neovládal jediný principál, ale i desítka loutkoherců. Snad nejvýznamnějším představitelem loutkového divadla se stal Josef Skupa, který svou tvůrčí invenci uplatňoval jako herec, režisér, autor her, loutek a loutkových dekorací.*“ (Dubská, 2004, s. 172).

Ve 30. letech 20. století již fungovala rozsáhlá síť spolkových scén, organizačně stabilizovaných a technicky velmi dobře vybavených, které si svou divadelní tvorbou pro děti získaly pevné místo v kulturním životě.

V listopadu roku 1929 zahájilo svou činnost Loutkové divadlo Radost v Brně, které ve svém programu uvádělo především kabaretní a revuální pořady. Divadlo se však nesetkalo s kladnou diváckou odezvou, proto tvorba divadla Radost měla pouze krátké trvání. K obnovení činnosti divadla Radost došlo v roce 1949.

Jiří Trnka ve svém Dřevěném divadle nabízel repertoár výhradně pro děti. Ve své tvorbě používal oživé věci a zvířata, které se aktivně účastnily děje. Divadlo muselo svoji činnost ukončit již po půl roce působení z ekonomických důvodů, divadlu bylo vytýkáno nedostatečné výchovné působení na diváky.

Za okupace a během 2. světové války musela nuceně ukončit činnost řada loutkových souborů. Řada loutkářů si uvědomovali význam divadla jako prostředku k posílení vědomí pospolitosti a sounáležitosti českých lidí. V době okupace vzniká nová forma divadelních představení pro děti, a to divadlo maňáskové. Předností maňáskového divadla byla nenáročnost, mobilita a pohotovost hraní. Nejvýznamnější skupinou tohoto druhu se stala PULS (Pražská umělecká loutková scéna).

Po skončení války byly vytvořeny podmínky k obnovení loutkářské činnosti v plném rozsahu. „*V roce 1949 začalo budování sítě stálých profesionálních loutkových divadel, mnohé z těchto divadel přežilo jenom díky zkušenostem z dřívější amatérské činnosti. Velmi významným faktorem, který ovlivnil další vývoj českého loutkářství, bylo otevření katedry loutkářství na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze roku 1952.*“ (Dubská, 2004, s. 256).

Takto probíhal historický vývoj od amatérského divadla ke vzniku českého

profesionálního loutkového divadelnictví, jak ho známe ze současnosti.

### 1.3 LOUTKOVÉ DIVADLO RADOST

V této části považuji za nutné stručně představit brněnské Loutkové divadlo Radost, jeho historii a současné aktivity. Loutkové divadlo Radost se stalo součástí mé bakalářské práce, protože jsem v praktické části této práce použila jedno z představení divadla pro mé výzkumné šetření. Informace pro zpracování této podkapitoly jsem získala v publikaci, kterou vydalo Loutkové divadlo Radost k 50-letému výročí zahájení své profesionální činnosti.

Loutkové divadlo Radost patří mezi nejznámější a nejprofesionálnější divadla, které většinu svého repertoáru věnuje právě dětem.

*„Loutkové divadlo Radost zahájilo svou profesionální činnost 25. října 1949. Tomuto datu předcházely dva roky poloprofesionálního působení. Zakladatelem a prvním ředitelem divadla se stal Vladimír Matoušek, pedagog a umělec, který patřil k předním osobnostem meziválečné generace českého loutkářství.“* (Matoušek, 1999, s. 15).

Umělecký profil Loutkového divadla Radost byl vytvářen osobitými tvůrčími jedinci, režiséry Josefem Kalábem, Jiřím Jarošem a Pavlem Vašíčkem, na jejichž práci v současné době navazuje současný ředitel a umělecký šéf divadla Vlastimil Peška.

*„V začátcích své tvorby divadlo pracovalo převážně s marionetami, zanedlouho se však v inscenacích objevují především loutky spodové. Na přelomu padesátých let je Loutkové divadlo Radost divadlem, vyznačujícím se tvůrčí režii i dramaturgií a hereckým souborem, který je obdařen nejen múzičností, ale i schopností precizní práce s loutkou.“* (Matoušek, 1999, s. 13). Renomé divadla, které tvořivě rozvíjí animační loutkářské tradice, provází Radost až do začátku devadesátých let.

Původní lyrický inscenační rukopis Josefa Kalába rozvíjel Jiří Jaroš mnoha novými podněty a technikami (divadlo masek, pantomima, černé divadlo), které směřovaly k radikální proměně a obohacení loutkoherecké profese. Inscenační styl Loutkového divadla Radost se stával komediálnější a robustnější. V sedmdesátých letech formuje program nový režisér a dramaturg Pavel Vašíček, který zúročil veškerý dosavadní potenciál uměleckého souboru, a to kultivovanost, lyričnost, ale i smysl pro

humor, spojený s dokonalou animací loutky.

*„V sedmdesátých letech se Pavel Vašíček rozhodl v Loutkovém divadle Radost provést experiment českého loutkářství, který spočíval v uvádění inscenací pro mládež i dospělé publikum. V této době hraje divadlo pro mimořádně široký okruh návštěvníků, počínaje dětmi z mateřských škol, přes žáky škol základních a mládež až k dospělým příznivcům loutkového divadla. Program repertoáru pro všechny věkové kategorie návštěvníků převzal a rozvinul současný ředitel Loutkového divadla Radost Vlastimil Peška. Tímto se staly od devadesátých let inscenace pro dospělé součástí repertoáru divadla.“ (Matoušek, 1999, s. 32).*

Pestrá je i tematická skladba repertoáru, dramaturgie je orientována na klasické pohádky a adaptace klíčových děl české a světové literatury.

V průběhu padesáti let činnosti nastudovalo divadlo 200 inscenací, každý rok divadlo uvede 4 premiéry.

Řada inscenací z tvorby Loutkového divadla Radost patří k výrazným pozitivům v historii českého loutkového divadla. Činnost divadla byla oceněna řadou domácích i zahraničních vyznamenání a úspěšně reprezentovalo české loutkářství na zahraničních festivalech a vystoupeních v zemích Evropy, Asie i Jižní Ameriky.

V současné době divadlo Radost pořádá pravidelné podzimní Festivaly Radosti, které jsou několikadenní přehlídkou zajímavých představení domácích i hraničních divadel. Právě během Festivalu Radosti jsem zhlédla představení Malované na skle, které se stalo součástí výzkumu této bakalářské práce.

Samotné Loutkové divadlo Radost jsem pro své výzkumné šetření vybrala z důvodu jeho profesionálního přístupu, bohaté repertoárové nabídky zaměřené na dětské diváky různého věku a také přispěla snadná dostupnost z místa mého bydliště.



## 2. LOUTKOVÉ DIVADLO JAKO PROSTŘEDEK KVALITNĚ TRÁVENÉHO VOLNÉHO ČASU

Kvalita trávení volného času se dostává do popředí zájmů odborníků z oblasti pedagogiky, sociologie i psychologie.

Volný čas je nepostradatelnou součástí života jedince. Trávení volného času, jeho množství a kvalita má vliv na celkovou spokojenost se životem. Je to čas, v němž si člověk svobodně volí a věnuje se činnostem, které mu přináší odpočinek, relaxaci, radost, zábavu a potěšení, při kterých se odreaguje, nabere síly a energii.

U většiny lidí vyvolá vyslovení výrazu volný čas příjemné představy. Někdo tuto dobu tráví odpočinkem, jiní se schází s přáteli, pracují na zahrádce, luští křížovky, sportují, vzdělávají se a vyplňují svůj čas činnostmi, které je zahrnují příjemnými zážitky. Ve volném čase se věnujeme sami sobě, rozvíjíme své tělesné i psychické schopnosti, proto je důležité, aby si každý uměl alespoň trochu volného času najít.

Loutkové divadlo vnímám jako jeden z mnoha prostředků, kterými si mohou děti vyplnit svůj volný čas, a to hned dvěma různými způsoby. Děti mohou navštívit loutkové divadlo a zhlédnout představení z pozice diváka nebo se sami aktivně zapojí při přípravě dětského loutkového představení v roli herce, například v některém ze zájmových kroužků.

Následující kapitola se bude věnovat definici pojmu volný čas, nastíní historický vývoj dramatické výchovy a dětského loutkového divadla ve volném čase a zdůrazní funkce volného času u dětí a mládeže.

### 2.1 DEFINICE VOLNÉHO ČASU

*„Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění. Pod pojem volný čas se běžně zahrnují odpočinek, rekreace, zábava, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost i časové ztráty s těmito činnostmi spojené.“ (Pávková, 1999, s. 15).*

Do volného času nepatří činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče), základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny a domácnosti, vyučování a činnosti s ním

související.

Vzhledem ke svému věku nemají děti dostatek poznatků a zkušeností, proto je potřebné určité vedení a usměrňování při výběru jejich volnočasových aktivit. Z výchovných důvodů je žádoucí pedagogické ovlivňování, které musí být citlivé a nenásilné, nabízené činnosti musí být pestré a přitažlivé, účast na nich dobrovolná. Míra ovlivňování dětí závisí na jejich věku, mentální a sociální vyspělosti i na charakteru rodinné výchovy. Výběr činností by mělo podporovat aktivitu dětí, poskytovat prostor pro jejich spontaneitu a realizaci, uspokojovat potřeby seberealizace, sociálních kontaktů a poskytovat kladné hodnocení, pocit důvěry a jistoty.

Záměrné výchovné působení poskytuje jedinci vhodné využívání volného času, formuje jeho zájmy, uspokojuje potřeby a rozvíjí vlastnosti a schopnosti jedince. Dále je nepostradatelnou formou prevence společensky nevhodných a škodlivých forem chování, jako jsou projevy agresivity, problémy v oblasti komunikace a drogová závislost.

Způsob trávení volného času je ovlivněn sociálním prostředím. U dětí je to především vliv rodiny, školy, spolužáků a kamarádů.

Mezi jeden z prostředků kvalitního trávení volného času můžeme zařadit již od útlého věku dětí, právě loutkové divadlo. Děti se mohou loutkového představení účastnit v roli diváka, ale taktéž se můžou aktivně podílet při přípravě loutkového představení, například prostřednictvím různých dramatických kroužků. V obou případech však loutkové představení přispívá k všestranné výchově dětí.

V následující podkapitole představím důležité osobnosti dramatické, které se podílely na historickém vývoji dramatické výchovy a dětského loutkového divadla ve volném čase.

## **2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY A DĚTSKÉHO LOUČKOVÉHO DIVADLA VE VOLNÉM ČASE**

V této části bych ráda uvedla stručný přehled historického vývoje dramatické výchovy a dětského loutkového divadla ve volném čase, kde se převážně věnuji období 50. a 60. let 20. století, jež považuji za startér práce s dětmi v oblasti loutkového divadla, který se se zvyšující odborností a kvalitou proměnili do dnešní podoby.

Při zpracování historického vývoje dramatické výchovy a dětského loutkového divadla jsem převážnou část informací zpracovávala ze dvou publikací Jaroslava

Provazníka Děti a loutky: Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla a 20 kaplických let: Kaplické kapitoly dětského divadla.

Ve 20. letech 20. století založil Miloslav Disman v reformní škole první recitační soubor, který v roce 1935 převedl do Českého rozhlasu pod názvem Dismanův rozhlasový dětský soubor, který vedl do konce 60 let. Tento Dismanův recitační soubor je považován za první krok v rozvoji dětských dramatických aktivit ve volném čase.

Od 50. let se začíná pozvolna rozvíjet činnost některých dětských divadelních souborů, jako byly brněnský soubor PIRKO pod vedením Jindry Delongové nebo dětský loutkářský soubor pod vedením Hany Budínské. Důležitou osobností se podle Machkové stal „... vysokomýtský učitel Josef Mlejnek, jehož práce s dětskými divadelními soubory od 50. do 80. let a jehož názory na dětské divadlo podstatným způsobem ovlivnily podobu moderní dramatické výchovy.“ (Provazník, 2008, s. 10). Tento talentovaný divadelník a učitel byl při práci se souborem vnímavý k potřebám, zájmům a možnostem dětí.

Miloslav Disman během 50. let velice ovlivnil vývoj dětské divadelní tvorby nejen díky publikační činnosti, ale především díky jeho aktivitě při založení literárně-dramatických oborů v lidových školách umění.

„V dramaturgii loutkových divadelních představeních 50. let je zřetelná snaha o poetizaci jeviště romanticky laděnou dramaturgií klasických pohádek, které přejímaly i dětské soubory.“ (Provazník, 2008, s. 11). V představeních vévodily javajky, užívaly se také marionety a objevuje se vzrůstající obliba maňásků.

Od roku 1949 do poloviny 50. let působí pod vedením Karla Langra brněnské Ajdivadlo, které kromě používání maňásků experimentovalo se stínoherními loutkami, dvouručními maňásky a zabývalo se loutkářskou pantomimou.

Loutkové divadlo hrané dětmi u nás nemá příliš dlouhou historii. Dětské soubory většinou kopírovaly činnost dospělých souborů ve stylu i provozu, což nebylo v dětských silách ani možnostech.

„Od poloviny 50. let začala vycházet v Orbisu edice Divadélko, v níž se objevovaly texty, které díky své krátké metráži, technické a inscenační nenáročnosti a v neposlední řadě i literární kvalitě našly cestu také do dětských souborů. Jednoduché dramatické texty pro dětské soubory začínají spolu s metodickými materiály vycházet také v časopise Mladý loutkář, založeném v roce 1960.“ (Provazník, 2008, s. 30). Tuto

tradicí později obohatil také měsíčník Československý loutkář, který pravidelně ve svých přílohách vydával kvalitní loutkářské texty pro dětské loutkářské soubory. V roce 1964 přispěla také Hana Budínská nově vzniklým časopisem Divadelní výchova, který má být metodicky propracovaným systémem dětského loutkového divadla.

Nelze opominout v této době tendenci využívat loutky jako výchovného prostředku ve školách především mateřských. Zdůrazňuje se důležitost, aby se děti věnovaly esteticky hodnotným představením. Od roku 1960 se v Československém loutkáři začala objevovat občasná rubrika Divadlo ve škole, kde se pojednává o využití loutkového divadla při školní výuce.

Mimořádně důležitým obdobím pro dramatickou výchovu se však stávají 60. léta 20. století, kdy se rodila moderní podoba divadla hraného dětmi. V tomto období dochází k zásadní proměně dětského loutkového divadla, proměny vnímání a chápání loutky.

Daří se naplnit snahy o oživení a rozvoj kulturní scény, ať už v divadelní, tak v literární podobě, velká pozornost se věnuje tvorbě pro děti a mládež.

*„Rok 1961 byl ve vývoji dětského loutkového divadla zlomový. Bylo to poprvé, kdy se na Loutkářské Chrudimi konal seminář, který byl věnován přímo loutkovému divadlu hranému dětmi.“* (Provazník, 2008, s. 40).

60. léta s sebou přináší nový, zodpovědnější a propracovanější přístup k dětem. Za hlavní smysl dětských souborů je považována především kultivace a rozvoj jejich členů, cílem práce je pedagogické, výchovné a estetické působení.

V dramaturgii dětských loutkových představení převažovaly náměty moderních autorských pohádek a pohádkových próz s kladným hrdinou, důraz se kladl na přirozenou dětskou hru na jevišti, s prvky obraznosti a fantazie. Náměty pro dětské loutkové divadlo se inspirovaly výtvarným uměním, hudbou, literaturou, filmem i divadlem. Dětské loutkové divadlo bylo obohaceno řadou nových loutkářských technik. Opustilo se od dosud běžně používaných složitých marionet a javajek a začaly se používat pro děti lehce ovládatelné maňásky, plošné loutky, animované a rozehrávané obrázky, dlaňové loutky, dvouruční maňásci, kornoutové a vařečkové loutky, stínohra a oživené předměty. Loutkové divadlo hrané dětmi se v 60. letech dostává do centra pozornosti nejen návštěvníků různých loutkářských amatérských přehlídek, ale celé veřejnosti.

Malé jevištní formy byly jednou z největších proměn loutkového divadla

v tomto období. „Jedním z nejoblíbenějších žánrů byl kabaret, který našel zalíbení především mezi mladými lidmi, kteří v něm našli nejlepší vyjádření svých představ. V loutkovém divadle se však malé jevištní formy neprojevovaly jen v kabaretní podobě, ale ovlivnily také jiné typy produkcí a žánrů, zvláště pak tvorbu pro nejmenší.“ (Provazník, 2008, s. 26).

Velkou proměnou se stává vstup tzv. živáčka, který se týkal jak loutkových divadel profesionálních, tak i amatérských, především se však stal součástí loutkového divadla hraného dětmi. Živáčci nebo herci v masce přitom nehráli v představení pouze roli vypravěče nebo komentátora, představitele určitých postav či odkrytého loutkovodiče, živáčci měli ve hře své právoplatné místo jako promyšlený prostředek vytváření jevištní postavy. Podle Etlíka „... se obrat odehrál v samotné loutkářské praxi v momentě, kdy na jeviště loutkového divadla vystoupil živý herec. Tímto aktem se věci daly do pohybu. Mnohé z toho, co dosud v loutkovém divadle platilo, platit přestalo. Především to, že loutka sama zobrazuje dramatickou osobu.“ (Provazník, 2008, s. 26).

V 60. letech přispěl k rozvoji dětského divadla Rudolf Zezula, vedoucí souboru MESPACE, kde experimentoval s různými loutkářskými technikami a postupy. Ve své tvorbě střídali různé žánry, jako např. pantomima, písničky, ilustrované aforismy a anekdoty a kabaretní scénky a pracovali s různými druhy loutek a dalších divadelních prostředků, jako byly plošné a dlaňové loutky, oživené předměty a živáčci.

„Hana Budínská během své pedagogické činnosti vytvářela a propracovávala metodiku práce s dětmi. Při práci s dětmi kladla důraz na podíl samotných dětí při tvorbě představení, děti se zapojovaly při dotváření postav, na dramatizaci příběhu, navrhovaly a vyráběly plošné loutky a vymýšlely i jednoduché písničky. Hana Budínská pravidelně publikovala cyklus článků *O loutkovém divadle hraném dětmi*, který vycházel v *Československém loutkáři*, kde podrobně představuje koncept moderní dramatické výchovy založené na komplexní estetické výchově.“ (Horová, Provazník, 1989, s. 24).

V roce 1963 se objevují první semináře o práci s dětmi a mládeží v loutkářských souborech, konají se semináře pro učitelky mateřských škol, vychovatelky družin mládeže a vedoucí pionýrských kroužků. Semináře zdůraznily přínos loutkového divadla z hlediska výchovy diváka i z hlediska aktivní výchovy a kultivace dětí. Dále jsou vyzývány k využívání kroužků mimoškolní výchovy k vytváření dětských loutkářských amatérských kolektivů.

V 70. letech se koná řada přehlídek dětského divadla, z nichž nejznámější je národní přehlídka ve Žďáru nad Sázavou a celostátní přehlídka dětského divadla v Trnavě.

V roce 1975 se uskutečnila, za velkého přispění Evy Machkové, přehlídka dětských divadelních souborů Kaplické divadelní léto, tentokrát s účastí dětských loutkářských souborů, která se konala každoročně až do roku 1989. Tato přehlídka měla nesoutěžní podobu s propracovaným způsobem a systémem hodnocení, s důrazem na vzdělávací program, s koncepčním zpravodajem a inspirativním programem.

*„V roce 1979 byl pracovní charakter národní přehlídky v Kaplici posílen dvěma novinkami. Bylo to především zařazení ukázek metodiky práce do programu Kaplického divadelního léta. Druhou změnou byla změna koncepce přehlídkového zpravodaje. Zpravodaj začal vycházet především s metodickým a informačním obsahem, dokumentuje co přehlídka i semináře přinášejí a dodává celému oboru nové impulsy.“* (Horová, Provazník, 1989, s. 10). I v této době se loutkářské soubory pyšní různorodou škálou v tematické a žánrové oblasti svých představení. Výrazně jsou zastoupeny moderní autorské pohádky, komediální hry a hříčky, parafrázující tradiční pohádkové příběhy, motivy, postavy a situace.

V 70. letech se dětskému loutkovému divadlu soustavně věnují dvě osobnosti: Hana Budínská a Milada Mašatová.

Hana Budínská ve svých kroužcích klade důraz na komplexnost práce. Děti v souboru pracují s loutkou i bez ní, vykonávají činnosti a hry výtvarné, literární a slovesné. Hana Budínská při své práci s dětmi klade důraz především na rozvíjení fantazie a na co možná největší samostatný podíl dítěte na vznikajícím díle. Učí děti týmové práci, pomáhá při rozvoji schopnosti, tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnosti.

*„Typickým znakem práce Milady Mašatové je rytmus a tvar. Děti jsou soustavně vedeny k tomu, aby byly schopny pochopit, pocítit a nakonec i zvládnout, a to především skrze rytmus a tvar. M. Mašatová klade při své činnosti důraz na vytvoření a rozvinutí komunikativních dovedností, citovou výchovu a pečlivě vede děti k získávání dovedností důležitých pro vytváření divadelního tvaru.“* (Horová, Provazník, 1989, s. 24).

80. léta 20. století nebyla pro rozvoj dětského loutkového divadla nijak přínosná. Veškerá snaha a angažovanost jednotlivých představitelů dětských souborů nedokázala ovlivnit nepříznivý malý počet vedoucích dětských loutkářských kroužků a souborů,

který vedl až ke krizi v dětském loutkovém divadle na počátku 80. let.

*„V roce 1985 byla práce s loutkou v dětském souboru generálním tématem Kaplické čítanky. Každé číslo přineslo tehdy metodické články, informace o dětských souborech na Loutkářské Chrudimi, informace o metodických materiálech o dramatické hře s loutkou, a především názory loutkářů i neloutkářů na dané téma.“* (Horová, Provazník, 1989, s. 26).

V roce 1988 byl pod vedením Milady Mašatové uspořádán seminář pro nové vedoucí dětských loutkářských souborů o práci s loutkou a předmětem v dětských kolektivech.

Od 90. let 20. století se vyvíjí stále větší nároky na vzdělání vedoucích dětských kroužků a souborů. Na základě této skutečnosti se zvyšuje nabídka různých seminářů a vzdělávacích kurzů. Od roku 1990 je otevřeno první dálkové vysokoškolské magisterské studium dramatické výchovy v Praze na DAMU, o dva roky později zde vzniká samostatná katedra výchovné dramatiky.

V letech 1990 – 1993 se konaly národní přehlídky dětských divadelních a loutkářských souborů, semináře a dílny pro vedoucí a pedagogy v Prachaticích pod názvem Dětské divadelní léto. V letech 1994 – 1998 se konaly národní přehlídky dětských divadelních, loutkářských a recitačních souborů v Ústí nad Orlicí pod názvem Dětská scéna, která se roku 1999 přemístila do Zábřehu na Moravě. Od roku 2000 až do současnosti se Dětská scéna koná ve městě Trutnov.

## **2.3 FUNKCE VOLNÉHO ČASU**

Trávení volného času dětí, mládeže, ale i dospělé populace se odráží na kvalitě celého lidského života. Volný čas plní řadu funkcí, díky níž se člověk rozvíjí jak po stránce psychické, fyzické, tak i po stránce sociální.

Funkce volného času byly předmětem zkoumání několika odborníků. Následující definice jsou čerpány z odborné literatury a umožňují přehled základních funkcí kvalitně tráveného volného času pro každého jedince.

Havighurst se domnívá, že se volný čas musí:

a) „*starat o účast na sociálním životě*

- b) poskytovat možnosti k zajímavému prožití a tvůrčímu vyjádření osobnosti*
- c) dbát na pravidelné a rutinní utváření životních činností jedince*
- d) být zdrojem úcty k sobě samému i respektování ostatních.*“ (Vážanský, 1995, s. 26).

B. Filipcová uvádí následující funkce volného času:

- a) „odpočinek a rekreace*
- b) kompenzace jednostranných zátěží*
- c) informace a orientace neboli vzdělání jedince.*“ (Vážanský, 1995, s. 26).

Podle Pávkové „... *volný čas a výchova mimo vyučování plní funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.*“ (Pávková, 1999, s. 41).

## **Výchovně-vzdělávací funkce**

Volnočasové instituce a zařízení se zaměřují na rozvíjení schopností dětí a mládeže, na usměrňování, kultivaci a uspokojování zájmů a potřeb, i na formování žádoucích postojů a morálních vlastností. Již od nejranějšího věku se děti učí hodnotnému využívání volného času, získávají nové vědomosti, dovednosti a návyky, dochází k rozvoji poznávacích procesů a to vše pomocí zajímavých a pestrých her a činností. Prostřednictvím zájmových dramatických a divadelních her se u dětí rozvíjí psychické procesy, jako je vnímání, paměť, fantazie, děti dostávají příležitost k seberealizaci, sebehodnocení a pocit uspokojení.

## **Zdravotní funkce**

Zdravotní funkci plní instituce pro výchovu mimo vyučování zejména tím, že přispívají k usměrňování režimu dne tak, aby podporoval zdravý tělesný a duševní vývoj dětí a mládeže. To spočívá ve střídání činností různého charakteru (duševní a tělesné činnosti, práce a odpočinku, činností organizovaných a spontánních).

Zdravotní funkce může být plněna pouze v účelně voleném, hygienicky nezávadném a esteticky působícím prostředí, kde vychovatelé dbají na dodržování zásad bezpečnosti práce a hygienu.

Ke zdravému fyzickému i psychickému vývoji dětí a mládeže přispívají



volnočasové organizace tím, že umožňují pobyt v příjemném prostředí, pohodě, mezi kamarády, kde jsou spokojeni, veselí, prožívají radost a uspokojení.

### **Sociální funkce**

Sociální funkce volnočasová zařízení zajišťují tím, že vyrovnávají rozdíly mezi různými materiálními a psychologickými podmínkami dětí, čímž pomáhají především dětem z méně podnětných či konfliktních rodin. Svou činností pomáhají dětem při socializaci a podílejí se při tvorbě žádoucích sociálních vztahů.

### **Preventivní funkce**

Funkce preventivní se zaměřuje na předcházení negativních jevů, jehož výskyt se v několika posledních letech zvýšil. Mezi patologické jevy patří především drogová závislost, šikana, záškoláctví, alkoholismus a kriminalita. Prevence je chápána ve třech následujících rovinách:

**Primární prevence** je zaměřená na předcházení nežádoucích jevů a je určena celé populaci, především však jedincům, kteří nejsou kriminálně rizikováni a narušeni.

**Sekundární prevence** je cílená na rizikové, ohrožené jedince a skupiny, u kterých se snaží riziko eliminovat a zabránit rozvinutí závislosti nebo recidivy.

**Terciární prevence** je určena jedincům, kteří již patologickému chování propadli. Cílem prevence je zabránit další recidivě a pomoci jedinci při resocializaci. Prevence se zaměřuje na sociální prostředí, příčiny a podmínky vzniku patologického chování a jeho recidivy.

## **2.4 ZAŘÍZENÍ ZAJIŠŤUJÍCÍ KULTURNÍ EDUKACI DĚTÍ A MLÁDEŽE**

Loutkové divadlo patří mezi volnočasová kulturní zařízení, která velkou mírou přispívají k všeobecnému rozvoji dětí. Nabídku kulturního vzdělávání však nabízí i další instituce, které poskytují odborné vzdělání přiměřené různým věkovým skupinám, a ty bych chtěla ve stručnosti zmínit a představit.

V minulosti vznikající kulturní zařízení a instituce svůj program zaměřovaly

převážně na dospělou populaci, v posledních několika letech se však snaží stále více přiblížit mladé generaci a nabízejí dětem a mládeži svůj specifický program.

*„Soudobé společnosti investují nemalé prostředky do výstavby i do rekonstrukcí kulturních objektů a do rozvoje kulturních zařízení. Česká republika je zemí velkých kulturních tradic a rozvinuté kulturní tvorby ve všech uměleckých oblastech. Naše umění hudební, výtvarné i literární, dramatické i filmové v celém světě důstojně reprezentuje kulturní úroveň našeho státu.“* (Němec, 2002, s. 45).

Kvalitní podmínky pro kulturní edukaci dětí vytvářejí následující instituce:

**Divadla**, která ve svém repertoáru nabízejí širokou škálu hraných i loutkových představení.

**Kina**, v jejichž nabídce jsou filmy určené přímo pro děti a mládež

**Přírodovědná zařízení**, do kterých spadají zoologické a botanické zahrady, hvězdárny a planetária, které připravují pro děti a mládež specifický program formou výstav, zábavných a naučných pořadů.

**Knihovny**, které pro své nejmladší čtenáře zřizují dětské čítárny a pořádají besedy pro mladé čtenáře.

**Muzea a galerie** pro děti a mládež nabízejí specifickou kulturní edukaci z nejrůznějších oblastí vědy a techniky.

Kulturní edukaci tradičně věnují pozornost v rámci zájmové umělecké činnosti domy dětí a mládeže, centra mládeže, centra volného času a základní umělecké školy, které poskytují uplatnění dětem a mládeži s hudebními, hudebně-pohybovými, výtvarnými a literárně-dramatickými schopnostmi a nadáním.

Veškeré kulturní instituce a zařízení neplní pouze funkci výchovnou a vzdělávací, ale také vytvářejí podmínky pro rozvoj vědy a techniky, umění i celého kulturního dědictví společnosti.

Intenzita účinnosti edukačního působení kulturních institucí vzájemně souvisí s činností škol, sdělovacích prostředků a rodiny.

Loutkové divadlo patří mezi ostatní výše zmíněné kulturní zařízení, které rozšiřují vědomosti a přispívají k estetickému rozvoji dětí. Kvalitně trávený volný čas dětí je důležitou součástí zdravého fyzického, psychického i sociálního rozvoje dětí, které můžeme ovlivnit návštěvou některého kulturního a edukačního zařízení, jejichž

program je přizpůsoben jednotlivým věkovým skupinám.

### **3. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Problematikou vývojových změn dětí a mládeže se zabývá celá řada našich i zahraničních autorů z oblasti psychologie, pedagogiky a sociologie.

Pro různá období lidského života jsou typická odlišná specifika v chování, prožívání a uvažování. Výzkumná část bakalářské práce se týká dětí mladšího školního věku, proto v této kapitole budu specifikovat psychosociální změny, citový a sociální rozvoj a vývoj hry u dětí právě v tomto období.

V poslední části této kapitoly popisují vliv loutkových divadel na všeobecný rozvoj dětí mladšího školního věku.

Období mladšího školního věku zahrnuje časový úsek od 6-7 let do 10-11 let života dítěte. Toto období začíná nástupem do školy, což pro každé dítě znamená určitý předěl a nastávají velké změny v jeho životě a uzavírá se přechodem dítěte na 2. stupeň základní školy. Dítě získává novou roli a to roli žáka. Mění se jeho aktivita, okruh zájmů a potřeb a rozšiřují se sociální kontakty.

Dětský věk je charakteristický závislostí jedince na vedení a hodnocení rodiči a učiteli, hlavní činností tohoto stadia je učení a sociální učení.

Znalost jednotlivých psychosociálních změn je důležitá nejen pro tvůrce loutkových divadelních představení pro děti. Při realizaci výzkumu jsem na tyto specifika musela přihlížet i já v roli výzkumníka, proto se jim věnuji i v teoretické části této práce.

Během realizace dramatické lekce s žáky 4. třídy základní školy jsem musela mít základní znalosti o citovém i sociálním rozvoji dětí. Dramatickou lekci jsme prováděly nenásilnou, spíše hravou formou, proto všechny tyto specifika dětí tohoto věku považuji za přínosný teoretický úvod k části praktické.

#### **3.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PROMĚNY**

V období mladšího školního věku dochází k výrazným změnám všech

racionálně-kognitivních funkcí.

U dítěte se zdokonaluje **vnímání**, které postupuje od celistvého k detailnějšímu a analytičtějšímu. „*Vnímání se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodilosti, stává se pochodem zaměřeným na pozorování podstaty vlastností předmětů a jevů, objevuje nové vztah a souvislosti.*“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 94). Je schopno z vnímaného celku vyčlenit části a s porozuměním z nich opět složit původní celek. V této době již začíná diferencovaně vnímat prostor a čas, u předmětů rozlišuje jejich vlastnosti. Vnímání dětí mladšího školního věku se objektivizuje.

**Pozorování** představuje cílené, plánovité a aktivní vnímání. Procesu vnímání dává určitý systém a zaměřenost škola, která vede žáky k záměrnému sledování určitých vlastností předmětů a jevů. Při školním vyučování je důležité upoutat a udržet pozornost dětí na vykonávanou činnost, která závisí na podnětech, jejich intenzitě, kvantitě i kvalitě. „*Pozornost se vyvíjí od pozornosti bezděčné k úmyslné, vyvíjí se jak do intenzity, tak do šířky a vytrvalosti.*“ (Kuric, 2001, s. 75). Pro školáky jsou příznačné chyby z nepozornosti při školní práci plynoucí z neschopnosti udržet soustředění na vykonávanou činnost.

Pro **paměť** je charakteristická konkrétnost, názornost a citovost. Jak uvádí Čačka, „*... paměť se postupně stává trvalejší a záměrnější, i když je ještě spíše mechanická než logická. Rozvoji logické paměti dětem zpočátku brání nejen nedostatek informací a malá slovní zásoba pro samostatné vyjadřování, ale také menší schopnost uvádět novou látku do souvislosti s dříve naučeným.*“ (Čačka, 2000, s. 117).

**Představivost a fantazie** dětí mladšího školního věku je ovlivněná podněty z prostředí, v němž žije. Dítě si vytváří tzv. živé představy, které jsou spjaty s jeho citovým prožíváním a pomocí nichž si dítě pomáhá k vysvětlení jevů, na které nezná odpověď. Představy a fantazie vládnu u dětí především ve hře a kresbě.

„*Znaky dětského myšlení jsou názornost, subjektivnost, menší přesnost a nižší stálost pojmů. Dítě se dá ve svém uvažování velmi často ovlivnit smyslovým zážitkem a za hlavní znak pak považuje to, co je nápadné, jako např. barva, tvar, velikost. Typické jsou zúžené charakteristiky pojmů, plynoucí např. z nižší schopnosti odpoutat se od konkrétní situace, nebo si dítě pomáhá popisností. Výrazný je posun myšlení v oblasti chápání prostorových a časových vztahů a chápání množství a počtů. Rozvoj myšlení je vzájemně těsně spjat s rozvoje řeči.*“ (Bláhová, 1996, s. 11). Malý školák ve svých úvahách nejraději vychází se své vlastní zkušenosti.

### 3.2 CITOVÝ ROZVOJ

City dětí mladšího školního věku jsou krátké, zato značně intenzivní. Charakteristickými znaky jsou impulzivnost, snadná ovlivnitelnost, krátkodobost, intenzivní průběh a proměnlivost. Děti prožívají prudké city hněvu, strachu, lítosti či žárlivosti především v situaci, kdy jim na něčem velice záleží.

Citová stabilita vzrůstá ke konci dětství, kdy ve čtvrtém ročníku dochází k citové vyrovnanosti.

Podle Vágnerové „... dítě školní situace různým způsobem prožívá, mohou pro ně mít rozdílný význam a v důsledku toho na ně i rozdílně reaguje. Citové prožitky ovlivňují výkony žáků i jejich postoj ke škole. Emoční regulace je zejména u mladších školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu.“ (Vágnerová, 2002, s. 192).

### 3.3 SOCIÁLNÍ ROZVOJ

V oblasti sociálního rozvoje rozlišujeme dvě roviny, a to vztahy k dospělým osobám a vztahy k vrstevníkům.

Jako dospělou autoritu děti, především prvňáčci, přirozeně respektují učitelku. Učitelův názor má někdy větší váhu než názor rodičů. Se sociálním zráním dítěte klesá učitelova autorita a především roste kritičnost k jakýmkoliv projevům nespravedlnosti a nadřování.

*„Děti tráví svůj volný čas nejraději v dětské společnosti. Reagování dítěte na vrstevníky má totiž zcela jiný ráz než na dospělé. Jsou si bližší úrovní schopností, vlastnostmi, zájmy i postavením mezi lidmi. Skupina dětí poskytuje příležitost k četnějším a diferencovanějším interakcím.“* (Čačka, 2000, s. 178).

V období mladšího školního věku se vytváří u dětí porozumění pro kolektivní spolupráci, avšak vztahy mezi vrstevníky jsou krátkodobé a povrchní. Ze začátku školní docházky se děti kamarádí spíše na základě svých společných zájmů, hlavním hodnotícím prvkem se stává zevnějšek, způsob komunikace, vzorce chování v různých situacích a s tím spojené návyky. S postupným sociálním vyspíváním se mezi vrstevníky vztahy diferencují a začínají vznikat trvalejší přátelské vztahy.

### 3.4 VÝVOJ HRY

Hra je činnost, kterou si dítě volí a uskutečňuje zcela svobodně, nalézá při ní zábavu, zkušenost, poučení, přátele a odpočinek. Hra je prostředkem socializace a enkulturace jedince. Z hlediska dítěte je účelem hry radost.

V období mladšího školního věku přestává být hra hlavní aktivitou dítěte. Hra mění svůj charakter, do popředí vstupuje věcnost a plánovitost hry na úkor fantazie. Lze sledovat postupný přechod od hry k zájmům. „*V zájmu zdravého vývoje dítěte musí v jeho denním programu zbyť na hru přiměřený dostatek času. Hra pomáhá dětem při uplatnění a uspokojení zvědavosti, představivosti, emocionality a potřeby pohybu.*“ (Čačka, 2000, s. 151). Hrou se také rozvíjejí zdravé vztahy k ostatním dětem.

Fontana popisuje vývoj hry dětí mladšího školního věku následovně: „*Od sedmi až osmi let děti postupně nahrazují předstíravé hry hrami se stanovenými pravidly. Tyto hry obsahují v postupně rostoucí míře nový prvek – soupeření. Nehrají se jen pro radost, ale pro určení vítězů a poražených. S příchodem soupeření hra ztrácí něco ze své kvality nevážnosti.*“ (Fontana, 1997, s. 53).

Děti si nejčastěji hrají ve větších skupinkách. Hry v tomto věku mají pohybový, soutěživý a bojový charakter a jsou stále více promyšlené, plánovité, bohatší a složitější.

„*Mladší školní věk je také etapou nástupu dramatických her, v nichž děti vstupují do divadelních či literárních rolí, simulují sebe, skutečné či fiktivní postavy v různých dramatických situacích, dramatizují pohádky či příběhy, pořádají loutková a maňásková představení. Hra je v tomto období nejen prostředkem dalšího kognitivního vývoje, ale také relaxačním prostředkem duševní hygieny.*“ (Valenta, 2003, s. 89).

### 3.5 PŘÍSPĚNÍ LOUTKOVÉHO DIVADLA K VŠESTRANÉMU ROZVOJI DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Divadelní představení je syntézou nejrůznějších druhů umění. Dítě veškeré dění na jevišti intenzivně prožívá a zpravidla na něj působí silněji než výklad učitele. Loutkové divadlo přispívá k všestranné výchově dětí. Rozšiřuje dětem jejich znalosti a vjemy a má velký význam pro jejich citovou i estetickou výchovu. Nenásilně sblížuje děti s uměním a v některých případech vychovává pro možnou budoucí aktivní uměleckou činnost či tvorbu.

Loutkové představení musí být přizpůsobeno jednotlivým věkovým skupinám a

specifickým zvláštnostem dětí každého věku. Jestliže má být hra pro děti přínosná, musí být přiměřená po všech stránkách, pak teprve ovlivňuje děti tak, jak tvůrci zamýšleli.

Působnost divadelního představení je závislá na dvou činitelích: na kvalitním zpracování divadelního představení samotného a na jeho vhodnosti pro určitou věkovou skupinu dětí. Podle Smutné „... *se kladný vliv představení může odrazit v chování a jednání dětí. Má-li hra na dítě plně zapůsobit, musí ji dítě dokonale pochopit a zapamatovat si ji na základě citového zážitku.*“ (Smutná, 1962, s. 15). Děti mohou loutkové představení pochopit jen tehdy, když se hra opírá o soubor pojmů, které děti znají. Hra musí odpovídat jejich vyspělosti a navazovat na určité předchozí zkušenosti a na vhodnou slovní zásobu.

Představení má velký vliv na **citový prožitek** dětí, který je často ovlivní na delší dobu, než je pouhé trvání představení. Děti snadno podléhají citovému vzrušení a napětí, které těžko snášejí. Veškeré přílišné emocionální projevy jsou pro průběh představení nebezpečné z důvodu odvádění nebo ochabnutí pozornosti. „*Vzbuzování přílišného strachu je na úkor pochopení děje. Mnohdy děti prožívají strach tak intenzivně, že další pokračování hry dostatečně nesledují, takže závěr hry, kdy všechno dobře skončí, je nesíří s hrou natolik, aby s ní mohly být spokojeny.*“ (Rödl, 1965, s. 29). Přílišný, až přehnaný strach, vyvolaný během hry, prožívají, zvláště nejmenší diváci, tak intenzivně, že si mohou vytvořit i negativní postoj ke hře.

Loutkové představení dítě silně citově zaujme a uspokojí a vyvolává radostnou náladu. Dítě se při představení ztotožňuje s postavami a naplno proniká do hry, kterou právě sleduje.

„*Při konfliktu či zápletky v jakékoli hře se dítě ztotožňuje s kladným hrdinou. Stává se tím, kdo bojuje za dobro a pravdu proti zlému nepříteli, prožívá každou situaci a věří ve vítězství. Děti snadno rozliší kladné a záporné postavy. Záměrem autora představení se stává probudit v dětech cit lidskosti, schopnost nezůstat chladným při cizím neštěstí, prožívat radost a děj. Loutka se stává znakem dramatické postavy, dítě si během představení uvědomuje neskutečnost děje, přesto při představení vniká do děje, vcituje se do role loutky a do samotného příběhu.*“ (Smutná, 1962, s. 17).

Loutkové představení přispívá k tvorbě kladných charakterových vlastností dětí. Dítě je jedinec, který nemá dosud plně vyhraněné názory. Ty přejímá od rodiny a svého nejbližšího okolí prostřednictvím výchovy. Loutkové představení pomáhá dětem



rozlišovat, co je dobré a co špatné, a tím se stává prostředkem mravní výchovy dětí.

Loutková hra je také prostředkem **estetické výchovy**, při níž se děti naučí vnímat a chápat krásu. Kvalitně a profesionálně zpracované představení přispívá k formování vkusu dítěte a obohacuje jeho citový život. Estetickou kvalitu určují jednotlivé složky představení, „... jako je text hry, kultivovaná mluva loutkoherců, vzhled a pohyby loutek, výtvarné uspořádání scény, hudební doprovod a zpěv. Obsahová, výtvarná, herecká a hudební složka tvoří harmonický celek loutkového představení, který pozitivně působí a přispívá k formování vkusu dětského diváka.“ (Rödl, 1965, s. 18). Představení však musí být dětem srozumitelné, obsahem i formou přiměřené jejich věku a chápání.

Loutkové divadlo vede ke zdokonalování základních duševních procesů dítěte. Při sledování divadelního představení se děti učí správně pozorovat, čímž se zpřesňuje jejich **vnímání**. Při soustředěném vnímání a pozorování děje si děti všímají podstatných věcí, které porovnávají a dávají do spojitostí, čímž se rozvíjí jejich logické **myšlení**. Během představení, jak uvádí Smutná „... se posilováním volního úsilí mění bezděčná pozornost v úmyslnou, a tím se usměřňuje **pozornost** dětí.“ (Smutná, 1962, s. 45).

Loutkové divadlo také přispívá k rozvíjení **fantazie** a podněcuje dětskou představivost. Loutkové představení má vliv na rozvoj dětské fantazie tím, že dává inspiraci k domýšlení a dotváření naznačených situací, podněcuje děti k obměňování toho, co viděli a probouzí dětskou tvořivou činnost.

Text divadelní hry obohacuje slovní zásobu dětí. Děti často z divadla přejímají nová slova, která je během představení zaujmou. Tvůrci divadelního představení volí pojmy, které srozumitelně a nenásilně obohatí již osvojenou slovní zásobu dětských diváků. „Vhodně volená slova ve hře spojené s názorem obohacují slovník a vzbuzují u dětí cit pro krásu mluveného slova. Výrazná jevištní řeč a dokonalá výslovnost v profesionálním divadle se stává dětem příkladem, které záměrně, někdy i neuvědoměle děti přejímají a napodobují.“ (Rödl, 1965, s. 22). Loutkové divadlo tedy pomáhá rozvíjet řeč, slovní zásobu a myšlení dětí, ovšem pouze za předpokladu, že text hry bude dětem srozumitelný a nenáročný.

Loutkové divadlo pomáhá vytvářet kladné volní charakterové vlastnosti a sociální vztahy, stává se významným prostředkem morální a estetické výchovy dětí.

## Vlastní tvorba loutkového divadla

Zvláštní funkci plní loutkové divadlo při vlastní tvorbě dětského loutkového představení. Práce s dětmi při dětském loutkovém divadle podle Provozníka „... *neovlivňuje pouze to, zda umějí, nebo neumějí dobře artikulovat, vodit maňásky nebo přesvědčivě hrát, ale také to, zda se u nich rozvíjí vkus nebo zda degeneruje, zda budou pokládat umění za samozřejmou součást svého života, zda se vůbec budou v životě o něco smysluplného zajímat, jaké získají návyky a jaké budou mít názory na svět kolem sebe.*“ (Provozník, 2008, s. 45).

Děti se daleko lépe osmělují, vystupování při loutkovém divadle pro ně není tak náročné na psychiku, jako je herecké divadlo. Děti jsou méně psychicky svázané, mohou povolit uzdu své fantazii a představivosti, při improvizaci rozvíjí tvořivost. Při vlastní tvorbě loutkového divadla se děti učí samostatnosti, obohacují si slovní zásobu, naučí se dobrému vyjadřování a učí se vystupovat před publikem, což vede ke snižování trémy.

Děti si hraním divadla běžně vyplňují svůj volný čas, divadlo hrají s kamarády bez nutnosti vlastnit opravdové loutky. Starší děti však mohou loutkové představení tvořit pod pedagogickým dohledem, kde se diváky nestávají pouze kamarádi a rodinní příslušníci.

Už při samotných přípravách loutkového divadla musí děti prokázat jisté manuální dovednosti při tvorbě scény divadla a rekvizit. Pokud děti nemají k dispozici loutky, nahrazují je často různými hračkami nebo si vyrábí loutky improvizované, kde děti mají možnost využít svou dětskou fantazii a představivost bez hranic. Při tvorbě loutek děti vymýšlí následný scénář, přiřazují postavám role, vlastnosti a jejich osudy. Tyto aktivity jsou pro děti zajímavé, zábavné a lákavé, při nichž se zaujetí pro loutkové divadlo zvětšuje.

Děti při hraní loutkového divadla rozvíjí spolupráci s ostatními členy - kamarády. Divadlo pomáhá při socializaci dítěte ve skupině. „*Zábavnou formou pomáhá pěstovat dobré vztahy mezi jednotlivci, utvářet kolektiv a začlenit se do skupiny dětí různého věku, charakteru a schopností.*“ (Cílková, 2005, s. 12). Hra dětem přispívá při utváření přirozené spolupráce, přizpůsobení se druhým a podřízení se při určité činnosti. Hraním loutkového divadla se děti vzájemně obohacují a prožívají vnitřní pohodu, uvolnění, odreagování a radost.

Loutkové představení podle Cílkové „... *dětem umožňuje objevit možnosti sebevyjádření, uvědomovat si své tělo, vcítit se do různých lidských vlastností a*

*kultivovat mluvený projev.*“ (Cílková, 2005, s. 12). Divadlo dětem nabízí zahrát a prožít si role, se kterými se v denním životě nikdy nemohou setkat, nabízí jim nové prožitky, řešení různých zápletek a situací.

Při loutkovém představení se děti učí vystupovat před publikem. Aktivním a tvořivým způsobem předávají svá sdělení kamarádům, rodičům a ostatním divákům, učí se komunikovat na neobvyklé úrovni. Většinou předem připravený a naučený text musí občas doplnit náhlou improvizací, přičemž si vytváří návyky na kultivovaný mluvený projev. Při hře se učí plynule hovořit, svoje myšlenky formulují do vět, snaží se vyjádřit své zážitky a city, rozvíjí si slovní zásobu, aktivují svou představivost a fantazii a objevují možnosti sebevyjádření.

Loutkové divadlo přispívá nejen k psychickému, tělesnému a sociálnímu rozvoji, ale také se stává prostředkem rozvíjející estetické citění dětí a mládeže.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. VÝZKUM

### Úvod

Protože jsem svou práci chtěla zaměřit na děti mladšího školního věku, vybrala jsem představení z repertoáru brněnského Loutkového divadla Radost Malované na skle. Toto představení je avizováno Loutkovým divadlem Radost divákům od 3. do 9. třídy základních škol. Představení vypráví známou legendu o Jánošíkovi, je plné hudebních, loutkových i hraných scén. Právě z těchto důvodů jsem ze širokého repertoáru Loutkového divadla Radost vybrala toto představení pro výzkum své bakalářské práce. Samotné Loutkové divadlo Radost jsem pro své výzkumné šetření vybrala z důvodu jeho profesionálního přístupu, bohaté repertoárové nabídky zaměřené na dětské diváky různého věku.

### Cesta kvalitativního výzkumu

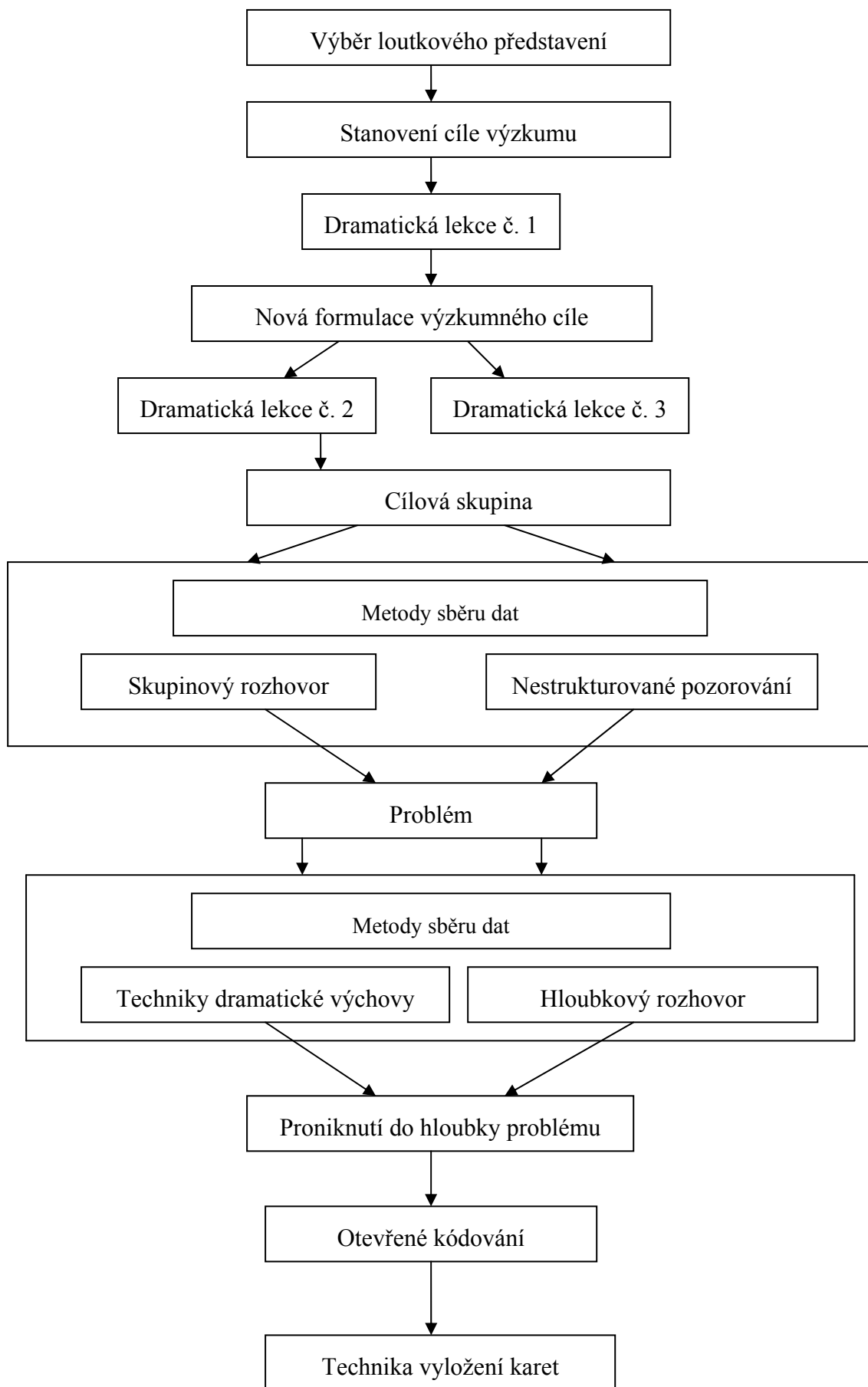
Pro lepší zorientování ve výzkumné části mé bakalářské práce jsem vytvořila v grafické podobě cestu výzkumného šetření. Všechny části výzkumu detailně popisují v následujících podkapitolách, zde uvádím pouze stručné shrnutí postupu kvalitativního výzkumu.

Po výběru loutkového představení a stanovení cíle výzkumného šetření jsem spolu se dvěma studentkami PdF MU realizovala tři různé dramatické lekce, které sloužily ke sběru výzkumných dat, ve třech záměrně vybraných třídách, které představení zhlédly. Na základě vyhodnocení výzkumných dat Dramatické lekce č.1, jsem nově stanovila výzkumný cíl a dále mu také přizpůsobila strukturu Dramatické lekce č.2 a č.3. Pro výzkumné šetření jsem dále záměrně vybrala pouze Dramatickou lekci č. 2, neboť se v ní podařilo nejlépe přizpůsobit strukturu dramatické lekce sběru výzkumných dat. Účastníci Dramatické lekce č. 2 se stali cílovou skupinou výzkumu. Pro sběr dat jsem použila 4 základní metody, a to skupinový rozhovor, zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a techniky dramatické výchovy. Tyto čtyři metody sběru dat jsem různě během průběhu výzkumu kombinovala dle momentálních potřeb vzhledem k vyvíjející se dramatické lekci.

Na začátku každé lekce jsme třídu rozdělily na dvě skupiny. Cílem této

skupinové práce bylo pomocí metody skupinového rozhovoru připomenout zhlédnuté divadelní představení, proniknout do děje a vytáhnout základní data o určité dramatické situaci či problému, které diváky oslovily a zaujaly. Na základě informací ze skupinové práce jsme získaly podněty pro další pokračování lekce.

Po zjištění konkrétního problému, kterému se budeme věnovat po zbytek lekce, jsme použily techniky dramatické výchovy, které umožňují prohloubení problému. Techniky dramatické výchovy jako metodu sběru dat jsme používaly současně v kombinaci s metodou hloubkového rozhovoru, čímž jsme dosáhly získání co nejvíce informací. Výzkumná data jsem zpracovávala skrze otevřené kódování a použitím techniky vyložení karet.



## 4.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Při volbě výzkumné metody má výzkumník na výběr ze dvou možností, může provádět kvantitativní nebo kvalitativní výzkum. Tyto dvě formy se od sebe liší svým cílem, způsobem realizace výzkumu, vztahem výzkumníka a zkoumaných osob i výsledky výzkumu.

Pro svou práci jsem použila metodu kvalitativního výzkumu, která je vhodná zvláště pro problémy, které nebyly dosud dostatečně prozkoumány. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10). Vychází především z hermeneutiky a fenomenologie.

Kvalitativní výzkum umožňuje analýzu postojů, pocitů a motivací člověka. Je to metoda, která podrobně zkoumá danou situaci, umožňuje proniknout do hloubky problému. Kvalitativní výzkum je tvořivý a flexibilní, pomáhá nám objasnit určitý jev, najít jeho příčiny a možnosti, jak jej ovlivnit. Výzkumník získává velmi specifické informace a vzhledem k malému počtu zkoumaných osob platí tyto informace vlastně pouze pro ně, výsledky výzkumu se nedají generalizovat na celou populaci, jak je tomu u výzkumu kvantitativního.

## 4.2 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumného projektu bakalářské práce je prozkoumat a popsat postoje žáků vybrané 4. třídy ZŠ k dramatickým situacím, které je nejvíce zaujaly a oslovily ve zhlédnutém loutkovém představení Malované na skle v brněnském Loutkovém divadle Radost. Prozkoumat, které dramatické situace oslovily cílovou skupinu výzkumu, proč jsou pro ně zajímavé a jak budou s těmito dramatickými situacemi dále pracovat.

Pro úplnost, přehlednost, snadnou čitelnost a orientaci v následujícím textu, považuji za nezbytně nutné vymezit následující pojmy, které se v práci často objevují:

Postoj můžeme definovat „...jako sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Jsou součástí osobnosti, předurčují poznání,

*chápaní, myšlení a cítění. Postoje jsou relativně trvalé, získávají se v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy.*“ (Hartl, Hartlová, 2000).

Dramatická situace je přitom chápána jako „... *soubor textových a scénických údajů nutných k pochopení textu a jednání v daném okamžiku představení.*“ (Pavis, 2003, s. 121).

Ulrychová dodává „... *z hlediska divadelního je základní jednotkou dramatu situace, a to situace mezilidských vztahů. Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami, jež nazveme účastníky, subjekty situace. Tato komunikace má své téma neboli předmět situace. Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb.*“ (Ulrychová, 2007, s. 7).

### **4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM**

Loutková divadla nabízejí ze svého programu představení pro nejmenší diváky již od věku 3 let. Tvůrci divadelního představení musí při své práci brát ohled na řadu důležitých faktů. Loutkové představení musí být především přizpůsobeno jednotlivým věkovým skupinám a jejich specifickým zvláštnostem.

V duchu kvalitativního přístupu výzkumu jsem si dovolila k výzkumnému cíli i problému přistupovat jako k procesu. Lze tedy říci, že v průběhu výzkumného šetření můj výzkumný cíl i problém prošli určitým vývojem, a to vždy na základě nově získaných výzkumných dat, na které bychom z dnešního pohledu mohli pohlížet jako na jistý „předvýzkum“.

Prvotním záměrem bylo zjistit, jaký vliv má loutkové divadlo na děti. Toto široké pojetí problému, je však těžce a složitě zjistitelné a vyžaduje dlouhodobou práci. Po zúžení a konkretizování problému, jsem se rozhodla věnovat svou pozornost loutkám. Ihned po prvním rozhovoru s informanty, kteří zhlédli *Malované na skle*, jsem se však musela odklonit jiným směrem. V představení se střídá mnoho hudebních, loutkových i hraných scén. Jak vyplynulo z uskutečněných rozhovorů, loutka nebyla z pohledu dětského diváka prvořadým činitelem tohoto představení. Chápali ji jako součást, legrační vsuvku, která vzbudí jejich pozornost, avšak ustupuje do pozadí celého představení. Pro informanty loutky tvořily sice nepostradatelnou, avšak ne podstatnou součást představení.

Byla jsem tedy nucena hledat nový přístup ve svém výzkumném projektu.



Zajímavým problémem, který dále vyplynul z uskutečněných rozhovorů s informanty, byl pohled na cílovou skupinu výzkumu jako na jednotlivé diváky. Ti během představení prožijí s jedním z hrdinů určitý příběh, jehož další vývoj není u všech diváků stejný. Jeden divák se ztotožní s hrdinou, jeho činy i rozhodnutími, avšak jiný divák může mít opačný postoj a z představení odchází s rozporuplnými názory a myšlenkami.

Proto jsem se rozhodla dále svůj výzkum zaměřit na pojmenování divácky významných dramatických situací ve zhlédnutém představení z pohledu dětského diváka. Dále jsem se tedy začala zajímat především o to, jak diváka ovlivňují konkrétní situace či problém, které ho ve zhlédnutém loutkovém představení zaujaly. Nakolik v něm zůstávají a jaký k nim zaujímá postoj.

Výzkumný problém mého kvalitativního šetření se na základě vyhodnocení dat získaných „předvýzkumem“ soustředí na to, jak dětský divák přemýšlí o představení, jaké má na vybrané dramatické situace z loutkového představení názory a jaké k nim zaujímá postoje. zda se s postavou divadelního příběhu a jejím jednáním ztotožňuje, zda souhlasí s jejími rozhodnutími a jak by její situaci řešil, kdyby ji mohl změnit.

#### **4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

*„Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 69). Výzkumné otázky určují hranice výzkumu a pomáhají vymezit cestu, po které výzkum povede. V souladu se stanovenými výzkumnými cíli i výzkumným problémem je stanovena následující výzkumná otázka a několik podotázek:

Jaká dramatická situace z vybraného loutkového představení Malované na skle bude zajímavá pro žáky 4. třídy základní školy?

Jaké zaujmají žáci 4. třídy základní školy názory a postoje na jimi vybranou dramatickou situaci z představení Malované na skle?

Jaké postoje vyjadřují žáci 4. třídy k loutkám z představení Malované na skle?

#### **4.5 CÍLOVÁ SKUPINA**

Výzkum jsem prováděla se třídou 4. B brněnské základní školy, se kterou jsem realizovala dramatickou lekci pro získání výzkumných dat. Lekce byla uskutečněna dne

12. listopadu 2008, přítomno bylo 7 děvčat a 10 chlapců, dohromady 17 žáků, jejichž průměrný věk je 9 let. Žáci neměli žádné předešlé zkušenosti s dramatickou lekcí z minulosti.

Každý výzkum je zaměřen na určitou populaci. Celou populaci, které se problémem týká nelze zkoumat, proto si vždy výzkumník určuje výzkumný vzorek, tedy osoby, které bude opravdu zkoumat.

Při výběru výzkumného vzorku u kvalitativního výzkumu jde o výběr záměrný. Vzorek byl tedy vybírán cíleně. Záměrný výběr je „... *potřebný proto, aby vybrané osoby byly pro výzkum vhodné a aby měly určité potřebné vědomosti a zkušenosti z dané oblasti nebo prostředí. Jen tak o něm mohou podat informačně bohatý a pravdivý obraz.*“ (Gavora, 2000, s. 144).

Při výběru cílové skupiny výzkumu jsem postupovala následujícím způsobem:

- V Loutkovém divadle Radost jsem získala kontakty na brněnské školy a třídy, které zhlédly divadelní představení Malované na skle.

- Ředitele těchto škol jsem požádala o umožnění realizace dramatických lekcí s jednotlivými třídami.

- Z oslovených škol se podařilo navázat spolupráci se třemi třídami.

- S těmito třídami jsem realizovala tři různé dramatické lekce za účelem získání výzkumných údajů.

- Pro zpracování výzkumné části práce jsem záměrně vybrala jako cílovou skupinu pouze jednu ze tří tříd.

Dvě dramatické lekce proběhly se žáky dvou tříd jedné základní školy. Tito žáci během trvání výzkumu navštěvovali 4. třídu, jejich průměrný věk byl 9 roků. Ve třídě 4. A bylo při dramatické lekci přítomno 5 děvčat a 13 chlapců, dohromady 18 dětí. Lekce s touto třídou se konala dne 10. listopadu 2008. Ve třídě 4. B bylo přítomno 7 děvčat a 10 chlapců, dohromady 17 dětí. Lekce se konala dne 12. listopadu 2008.

Třetí dramatická lekce se uskutečnila se žáky 7. třídy základní školy v Brně, jejichž průměrný věk byl 12 roků. Ve třídě 7. B se dramatické lekce účastnilo 13 děvčat a 12 chlapců, celkem 25 žáků. Lekce se konala dne 24. listopadu 2008.

Se všemi třemi cílovými skupinami jsme realizovaly dramatické lekce, ze kterých jsme sesbíraly výzkumná data. Po kontrole a prostudování všech získaných dat jsem se rozhodla pro výzkumnou část mé bakalářské práce využít pouze výzkum, který

jsem prováděla se třídou 4. B.

Důvody, které mne k tomuto rozhodnutí vedly, jsou následující:

Práce s touto třídou byla velice konstruktivní. Hlavním důvodem výběru však byl z pohledu výzkumného šetření ideální vývoj struktury dramatické lekce, kterou jsme se snažily co nejvíce přizpůsobit sběru výzkumných dat. Zmiňovaná dramatická lekce se plynule vyvíjela a díky dobré spolupráci všech zúčastněných a použití vhodných dramatických metod a technik nejlépe vyhovovala zacílení výzkumu právě třída 4. B.

Podářilo se zde jasně určit problémové téma a rozkrýt nejvíce výzkumných dat ze všech realizovaných dramatických lekcí.

Detailní popis vývoje dramatické lekce s vybranou cílovou skupinou je součástí přílohy této práce pod názvem Průběh lekce se třídou 4. B.

## **4.6 METODY SBĚRU DAT**

Ze širokého repertoáru Loutkového divadla Radost jsem vybrala představení Malované na skle, které se mi zdálo pro děti školního věku nejvhodnější, především z důvodu doporučení tohoto představení pro děti 3. až 9. tříd základních škol přímo Loutkovým divadlem Radost. Představení jsem zhlédla i s kolegyněmi, které mi pomáhaly s realizací jednotlivých dramatických lekcí. Posléze jsem vybrala tři třídy brněnských základních škol, které představení zhlédly a po domluvě s řediteli škol jsme s žáky těchto tříd dramatické lekce uskutečnily.

Pro sběr dat jsem použila 4 základní metody, a to skupinový rozhovor, zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a techniky dramatické výchovy. Tyto čtyři metody sběru dat jsem různě během průběhu výzkumu kombinovala dle momentálních potřeb vzhledem k vyvíjející se dramatické lekci. Veškeré metody sběru dat byly uzpůsobeny věku a schopnostem dětí a vývoji samotné dramatické lekce.

Na začátku každé lekce jsme třídu rozdělily na dvě skupiny. Cílem této práce ve skupinách bylo pomocí metody skupinového rozhovoru připomenout zhlédnuté divadelní představení, proniknout do děje a vytáhnout základní data o určité dramatické situaci či problému, které žáky zaujaly. Na základě informací ze skupinové práce jsme získaly podněty pro další pokračování lekce.

Po zjištění konkrétního problému, kterému se budeme věnovat po zbytek lekce, jsme použily techniky dramatické výchovy, které umožňují prohloubení daného problému. Techniky dramatické výchovy jako metodu sběru dat jsme používaly

současně v kombinaci s metodou hloubkového rozhovoru.

## **Skupinový rozhovor**

Skupinový rozhovor je metoda, která slouží ke sběru kvalitativních údajů. Badatel se během rozhovoru snaží získat odpovědi na své otázky a tím porozumět pohledu druhých lidí. Při skupinovém rozhovoru se pracuje se skupinovou interakcí, jež je vyvolána jednotlivými tématy. Respondenti reagují na odpovědi ostatních respondentů a doplňují je o další informace. Podle Morgana „... je charakteristickým znakem skupinových rozhovorů explicitní užívání skupinové interakce k získání údajů a vhledů, které by bez interakce byly těžko přístupné“. (Morgan, 2001, s. 10). Při skupinovém rozhovoru se tedy nepoužívá metoda výměny otázek badatele a odpovědí respondenta, která probíhá u rozhovoru.

Při skupinovém rozhovoru hraje důležitou roli moderátor a tichý pozorovatel. Úkolem moderátora je podle Sedláčka „... podněcovat a podporovat účastníky rozhovoru v zapojení do diskuse a pomáhat jim ve vyjádření jejich názorů, postojů a pocitů. Moderátor má také za úkol do diskuse zasáhnout, aby ji v případě vychýlení od problému usměrnil, nebo aby navodil nové téma.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 187).

Cílem tichého pozorovatele je především pozorovat a zaznamenávat skupinovou dynamiku, gesta a atmosféru diskuse.

Dramatické lekce jsem realizovala za pomoci dalších dvou studentek Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně Magdalény Vokurkové a Martiny Bártové, které během ohniskových rozhovorů vykonávaly roly moderátorek, já jsem zastávala roli tichého pozorovatele. Při skupinových rozhovorech jsem seděla vždy v kruhu mezi účastníky jedné skupiny, prováděla jsem technické zajištění zvukového záznamu a sledovala průběh diskuse.

Metoda skupinového rozhovoru byla použita na začátku dramatické lekce. Skupinové rozhovory vedly Magda a Martina, které děti rozdělily do dvou skupin, ve kterých si připomněly zhlédnuté divadelní představení. Před skupinovými rozhovory jsme se domluvily, které okruhy témat se musí objevit a při diskusi zaznít, proto jsme se mimo jiné ptaly:

- Jak se dětem líbily loutky a které si pamatují.
- Jaké postavy v představení vystupovaly.
- O čem představení bylo. Zda dokáží převyprávět děj představení.

Tyto tématové okruhy nám sloužily pouze jako podklad k dalšímu rozvíjení diskuse.

Cílem diskuse bylo proniknutí do děje představení a probuzení zážitků. Pomocí skupinových rozhovorů jsme zjišťovaly, co bylo pro děti v představení důležité a zajímavé. Zjišťovaly jsme, zda se jim líbily či nelíbily loutky a proč, zda se s některými situacemi ztotožňují či nikoliv a z jakého důvodu. Podle opakování se některého pojmu či situace jsme rozeznaly důležitost a z toho vyplývající problém, který jsme více prohlubovaly pomocí dalších metod sběru dat.

### **Zúčastněné pozorování**

Velmi důležitou metodou sběru dat se stalo zúčastněné pozorování, které se používá na hloubkový popis a analýzu nějakého jevu.

Švaříček definuje zúčastněné pozorování „... jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 143). Pozorovatel se účastní probíhajících aktivit s odlišnou účastí, zároveň je však pozorovatelem, který plní určitý výzkumný záměr.

Při dramatických lekcích mi nebylo umožněno pořizovat videozáznamy, veškeré aktivity jsem zaznamenávala pouze na diktafon. Z tohoto důvodu jsem se aktivit účastnila jako pozorovatel. K zaznamenání výsledků pozorování jsem nepoužívala předem připravené pozorovací archy a deníky, protože jsem předem věděla, co bude cílem mé pozornosti.

Během skupinových rozhovorů jsem seděla vždy v kruhu jedné ze skupin, při následné dramatické lekci jsem seděla na kraji vedle účastníků tak, abych viděla veškeré dění a co nejméně rušila a zavazela při lekci. Ze všech realizovaných lekcí jsem pořizovala záznamy na diktafon, z nichž jeden, zásadní pro můj výzkum jsem doslovně přepsala. Záznamy z ostatních lekcí jsem ponechala v originální zvukové nahrávce a jsou součástí přílohy této práce na CD disku.

V roli pozorovatelů byly po celou dobu lekce i moje kolegyně, které musely během skupinových rozhovorů pozorovat reakce žáků, aby mohly co nejlépe vymezit problém. Taktéž při pronikání do hloubky problému pomocí technik dramatické výchovy musely reagovat na reakce žáků, které odhalovaly prostřednictvím pozorování. Díky těmto reakcím dokázaly u žáků udržet pozornost a získat co největší množství

výzkumných dat.

## **Hlubkový rozhovor**

Pro hlubší porozumění pohledu jiných lidí se používá metoda hloubkového rozhovoru. Při jednotlivých ohniskových rozhovorech jsem použila jeden z typů hloubkového rozhovoru, a to nestrukturovaný neboli narativní rozhovor, který může být podle Švaříčka „... založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumanými účastníky.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160). Metodu hloubkového rozhovoru jsem použila současně s jednotlivými technikami dramatické výchovy při rozkrývání jednotlivých problémů, které vyvstaly z postojů dětí při ohniskových rozhovorech.

Metodu hloubkového rozhovoru jsme používaly současně v kombinaci s jednotlivými technikami dramatické výchovy, jejichž úkolem bylo prohloubit daný problém a získat co největší množství informací.

## **Techniky dramatické výchovy**

Předností technik dramatické výchovy jako sběru dat je aktivní zapojení všech účastníků dramatické lekce. Diváci rychle proniknou do děje, jejich chování je spontánní a bez ostychu. Lekce probíhá formou výměny kladených otázek ze strany herců a odpovědí diváků. Roli herců neboli vedoucí lekce zde obstarávaly kolegyně Magda s Martinou, roli diváků neboli účastníky lekce tvořili žáci třídy 4. B. Děti vystupují v roli některé z postav nebo představují určitý objekt, který je podstatou dané hry.

Valenta rozlišuje následující 3 roviny hry v roli podle zapojení účastníků při dramatické lekci:

*„Simulace – postoje a rozhodnutí v situaci činím sám za sebe.*

*Alterace – v situaci je hráč schopen vstoupit do role někoho či něčeho jiného.*

*Charakterizace – hráč vstupuje do jiné role s individuálními charakteristickými rysy. Při charakterizaci je prvořadě proniknutí do postavy s určitými vnitřními postoji a pocity.“ (Valenta, 1998, s. 34).*

Během dramatické lekce jsme se snažily o co největší zapojení všech účastníků, přesto však u dětí docházelo k občasnému vycházení z rolí. V některých situacích vystupovali sami za sebe, v rovině simulace jednali podle toho, jak situaci znaly podle

svých vlastních zkušeností.

### **Učitel v roli**

Metoda učitel v roli vyplývá z podstaty dramatu založeného na hraní rolí. Podstatou techniky je podle Valenty skutečnost, „... že učitel sám na sebe bere určitý typ role a stává se součástí hry jako jeden z hráčů. v této roli učitel obvykle nesetrvává po celou dobu hry, ale vystupuje z ní tak, jako běžně i ostatní žáci, aby mohl plnit další učitelské funkce.“ (Valenta, 1998, s. 230).

Tato metoda umožňuje učiteli neboli vedoucímu lekce aktivně se účastnit hry, přitom ji řídit a spolurozhodovat o jejím průběhu. Tato technika vnáší do hry efekt napětí, kontrast, překvapení a vyhocení. Techniku učitel v roli lze využívat jako startovací techniku, což se stalo i při realizaci lekce se třídou 4. B. Techniku jsme nastolily ihned na úvodu hry, po odhalení problémové situace. Roli učitele zde zastávala Martina, která představovala postavu týrané dívky Janky žádající o pomoc.

### **Hra v roli**

Při metodě hraní rolí si na sebe bere hráč jisté role, které jsou mu zadány nebo které si může vybrat sám. V jisté roli ztvárňuje chování a jednání postavy podle svého uvážení pomocí svých vnitřních prožitků a představ.

Metodu hry v roli jsme použily při hledání různých řešení pomoci. Všichni žáci byli začarováni a stali se z nich Jánošiči, kteří se rozhodli pomoci týrané dívce. Všichni žáci hráli v roli Jánošíka a hledali různá pomocná řešení k dané situaci.

Podruhé jsme tuto metodu použily po diskusi. Žáci si opět v roli Jánošíka měli zvolit jedno z nabízených řešení, jak pomoci Jance. Přitom se rozhodovali na základě kladných a záporných argumentů, které vyvstaly během diskuse. Jakmile si vybrali podle jejich uvážení nejlepší řešení, na výzvu nám postupně někteří z nich sdělovali důvody svého rozhodnutí.

Následující dvě techniky dramatické výchovy jsme během dramatické lekce použily na základě teoretického vymezení Josefa Valenty, přestože víme, že technika diskuse a shrnování nejsou pouze dramatické.

## **Diskuse**

*„Diskuse je chápána jako dialog dvou a více osob, který se točí okolo řešení určitého problému a objasňování nejasností. Diskuse probíhají i mimo role.“* (Valenta, 1998, s. 121). Přínosem diskuse pro každého účastníka hry je osvojení komunikačních dovedností a rozvoj myšlení.

Tuto metodu jsme navázaly na hru v roli. Jakmile žáci navrhli různá řešení problému, bylo zapotřebí důkladně probrat všechny kladné i záporné stránky jednotlivých návrhů, k čemuž nám posloužila právě metoda diskuse.

## **Shrnování**

V jakékoliv fázi dramatu učitel přeruší hru a shrne dosavadní aktivity a výsledky práce, které do této doby probíhaly. Tato metoda je důležitá pro připomenutí minulých událostí a problémů a nalézání souvislostí mezi nimi. Shrnování slouží pro interpretaci a zobecňování závěrů hry.

Metodu shrnování jsme během lekce využily v závěru metody diskuse. V této části jsme s žáky shrnuly veškeré varianty, které navrhly k vyřešení problému i s jejich argumenty. Toto shrnutí bylo velice přínosné pro připomenutí všech důležitých faktů, které potřebovali znát v další části hry.

## **4.7 METODY INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT**

Navrhujeme-li metodu výzkumu, znamená to, že přemýšlíme o plánu výzkumu, podle kterého budeme svůj výzkum realizovat. Díky výzkumnému problému a výzkumnému cíli, který jsem si stanovila, jsem navrhla následující design výzkumu.

Ve své výzkumné práci, která se částečně nese po linii experimentu, jsem se rozhodla použít metodu zakotvené teorie a akčního výzkumu.

Ve své práci používám vždy určitou část z teorie z každé této metody a snažím se je nakombinovat co nejlépe ve prospěch výsledku celé výzkumné práce.

## **Zakotvená teorie**

Zakotvená teorie je jedna z nejpoužívanějších metod kvalitativního výzkumu. Je odvozená z jevu, který badatel zkoumá. *„Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze*



*zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). Analýza v zakotvené teorii se skládá z otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

### **Otevřené kódování**

Otevřené kódování probíhá ve dvou krocích. První spočívá v přidělení kódu každému jevu, myšlence nebo události v analyzovaném textu. Následující druhý krok se nazývá kategorizace, při které dochází k seskupování již vytvořených kódů do jim nadřazené kategorie.

### **Axiální kódování**

*Axiální kódování můžeme chápat jako „... soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70).

### **Selektivní kódování**

*„Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nich je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86).

Vzhledem k situaci, že ve svém výzkumu budu experimentovat a různě kombinovat jednotlivé části z různých přístupů kvalitativního výzkumu, v rámci zakotvené teorie provedu analýzu dat pouze pomocí techniky otevřeného kódování a vytvořím paradigmatický model pomocí axiálního kódování.

Ve fázi otevřeného kódování jsem výsledky ze skupinových rozhovorů a následné dramatické lekce rozdělila na samostatné jednotky, ty jsem pojmenovala a označila příslušnými kódy a ty následně seřadila do jednotlivých kategorií. V následném paradigmatickém modelu jsem vzniklé kategorie seskládala novým

způsobem.

Již na začátku výzkumu jsem si nestanovila za cíl vytvoření zakotvené teorie, proto techniku selektivního kódování při své práci nepoužiji.

## **Akční výzkum**

Akční výzkum je jedním z designů kvalitativního výzkumu, který ovlivňuje praxi a urychluje proces potřebných změn.

Hendl vymezuje tři zásady akčního výzkumu:

1. „*Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení.*
2. *Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter.*
3. *Proces výzkumu je procesem učení a změny.*“ (Hendl, 2005, s. 138).

Vzhledem k experimentální podstatě mého výzkumu nebudu používat strategii akčního výzkumu v jeho čisté podobě, ale pouze z části. Se zásadami akčního výzkumu se budu ztotožňovat v dodržování zásady rovnocennosti účastníků výzkumu i při zásadě spolupráce při řešení problému.

Další podmínka, která se při mém výzkumu objevuje je neustálý pohyb mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí, která vzniká v průběhu interakce a následného ověřování během výzkumu.

Svým výzkumem nechci vyvolat žádné změny, které jsou jedním z principů akčního výzkumu. Proto se mohu pouze akčnímu výzkumu přiblížit, ale nemohu jej využít v celé jeho čisté podobě.

## **4.8 PRŮBĚH ŠETŘENÍ**

Celé šetření jsem prováděla v průběhu měsíce října a listopadu. V programu brněnského Loutkového divadla Radost jsem vybrala představení Malované na skle, které je doporučováno žákům 3. až 9. tříd ZŠ a vypráví příběh o Jánošíkovi.

Toto představení jsem zhlédla s dalšími dvěma studentkami Magdalénou Vokurkovou a Martinou Bártovou, které mi pomáhaly jednotlivé lekce realizovat. Následně jsem oslovila ředitele jednotlivých základních škol, o nichž jsem věděla, že některé z jejich tříd toto představení navštívili. Po vysvětlení mého záměru a popsání jednotlivých částí plánované dramatické lekce mi byla umožněna realizace těchto lekcí se třídami 4. A, 4. B a 7. C na dvou základních školách v Brně.

Lekce jsme realizovaly vždy dvě vyučovací hodiny, které jsme rozdělily podle jednotlivých aktivit. Po příchodu do třídy jsme se žákům představili a uzpůsobili třídu podle našich představ. Vždy na začátku lekce jsme děti rozdělily do dvou skupin. Při práci v těchto skupinách jsme se díky vzájemné interakci žáků lépe a rychleji vrátili do příběhu představení, připomenuly si jednotlivé postavy, loutky, scény a kulisy. Při tomto skupinovém rozhovoru se nám povedlo získat dostatečné množství informací, o tom, co děti nejvíce oslovilo a s čím budeme pracovat v dalších fázích lekce. Po dokončení skupinové práce jsme dětem rozdaly papíry k malování podle zadaného tématu. Během doby, co se děti věnovaly malování, jsme získaly čas pro naplánování dalšího postupu lekce.

V této fázi dramatické lekce jsme postupovaly podle zásad akčního výzkumu. Vyhodnotily jsme výsledky skupinových rozhovorů a vybraly problém, který se objevoval v obou skupinách. Tento postup byl nezbytně nutný, protože další pokračování dramatické lekce probíhalo již s celou třídou. Po vymezení problému bylo potřeba určit další pokračování projektu, což patří mezi základní kroky akčního výzkumu.

Jednotlivé lekce jsem po předchozí domluvě nahrávala na diktafon. Z nahrávek jsem pořídila doslovné přepisy, které jsem následně analyzovala. Doslovný přepis celé dramatické lekce se třídou 4. B je součástí přílohy této bakalářské práce na CD disku. Protože mi nebylo umožněno pořizovat videozáznam, nejsou v přepisech rozhovorů udávány konkrétní osoby výroků. U přepisů je pouze zaznamenáno, zda hovořila holka (H) nebo kluk (K). Přepis rozhovoru je zkopírován na CD disku pod názvem Příloha č. 2 – Přepisy rozhovorů 4. B. Dramatická lekce se třídou 4. A je zkopírována v originálním zvukovém záznamu na CD disku pod názvem Příloha č. 3 – Lekce 4. A, lekce se třídou 7. B je pod názvem Příloha č. 4 – Lekce 7. B. Všechny oslovené informaty jsem ubezpečila o anonymitě.

## **4.9 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DAT**

Pro zpracování získaných dat jsem použila techniku otevřeného kódování z přístupu zakotvené teorie. Jak jsem zmínila výše, výsledky výzkumu interpretuji na úrovni otevřeného kódování, na které navážu vytvořením paradigmatického modelu pomocí axiálního kódování bez následného pokračování technikou selektivního kódování z důvodu tvorby výzkumu formou experimentu. Na výsledky otevřeného

kódování naváží technikou „vyložení karet“.

### **Otevřené kódování**

*„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, pozorováním zjištěny podobnosti a rozdíly a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovanými.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43).*

Všechny rozhovory jsem doslovně přepsala a jsou součástí CD přílohy, která je přiložena k této bakalářské práci, pod názvem Příloha č. 2 - Rozhovory. V rozhovorech jsem přiřazovala pojmová označení určitým jevům a událostem, které se v rozhovorech vyskytovaly. V průběhu kódování jsem vyhledávala opakující se nebo spolu související pojmy, které jsem následně seskupila do kategorií. Tímto postupem jsem určila a pojmenovala tyto kategorie:

Kategorie č. 1 – Legrace musí být

Kategorie č. 2 – Vytvoření hodnotících kritérií

Kategorie č. 3 - Domácí násilí

Kategorie č. 4 – Kdo je viníkem?

Kategorie č. 5 – Jak se zachovat?

#### **4.9.1 Interpretace podle techniky otevřeného kódování**

Nyní popíši jednotlivé kategorie, které byly vytvořeny během procesu kategorizace. Jednotlivé kategorie dokládám citacemi informantů z jednotlivých rozhovorů, které jsou přepsány doslovně, proto obsahují nespisovné výrazy. Citace nejsou doloženy jmény ani iniciálami účastníků, protože dramatickou lekci absolvovalo 17 žáků a tyto identifikační znaky nebylo možné zachytit z důvodu neumožnění pořízení videozáznamu. Protože nemám žádný videozáznam, kterým bych mohla výroky podložit a orientace by byla pouze na základě zvuku složitá, výpovědi informantů rozlišuji pouze podle pohlaví. V doslovných prepisech je pouze zaznamenáno, zda hovořila holka (H) nebo kluk (K).

Během rozhovorů jsme dbali, aby se výpovědi účastnili všichni žáci. Při špatně

moderovaném skupinovém rozhovoru a následných technikách dramatické výchovy by se mohlo stát, že se do diskuse zapojí pouze část komunikativnějších žáků a způsobí to ovlivnění údajů. Proto jsme se snažily zapojit všechny informanty do rozhovorů, což jsme zajistili vyvoláváním a podněcováním k zapojení do diskuse.

### **Kategorie č. 1 – Legrace musí být**

Loutky nejsou z pohledu dětí prvořadým činitelem představení, spíše jsou chápány jako součást, legrační vsuvka, která ustupuje do pozadí celého představení. I přesto však tvoří nepostradatelnou součást představení, na kterou rádi vzpomínají. Děti loutky nejen vnímají, ale také dlouho pamatují. Různé triky, které jsou v představení k vidění, je možné předvést pouze s loutkami a rekvizitami, a to děti baví a zaujme jejich pozornost.

H: *„Když se při bitce ťukly, tak se jim rozbily hlavy.“*

K: *„Mně se líbilo, jak se mlátily.“*

K: *„Když to miminko ukousalo vojákovu meč.“*

U dětí se během skupinových rozhovorů objevovaly určité doslovné citace z představení. Některé vtipné průpovídky hrdinů děti natolik pobavily a oslovily, že je nezapomněly ani po několikadenní prodlevě mezi zhlédnutím představení a realizací dramatické lekce. Děti nezaujaly pouze vizuálně vtipné a poutavé loutky a rekvizity, ale i mluvené slovo, které nejen vnímají a propojují s dějem, ale i si pamatují určité výroky.

H: *„Mně se líbila ta smrtka, jak pořád říkala: hlavně, že mám to kafe.“*

K: *„Čert strčil do anděla a řekl: tě péro, nádhero.“*

### **Kategorie č. 2 – Vytvoření hodnotících kritérií**

Aby bylo možné sledovat děj, ve kterém se odehrávají určité situace a problémy, děti okamžitě dokázaly podle podnětů a svých předešlých zkušeností vydefinovat a rozřadit postavy podle vlastností, které jim určily. Bez tohoto rozřazení by nemohly soudit vývoj jednotlivých situací a problémů. Postavy především dělí na kladné a záporné, u některých definují konkrétní vlastnosti.

K: *„Anděl byl hodnej.“*

K: *„Čert nebyl zlej, on byl takovej zlobivej.“*

Mezi další hodnotící faktory patří vztahy, které se mezi postavami v představení objevovaly. Děti jsou v této oblasti velice vnímavé a citlivé. Na základě těchto hodnocení si vytvářejí postoje k situacím, které se v představení objevují.

K: *„Když se prali, navzájem si ty ptáky oškubali.“*

H: *„Protože se měli rádi.“*

H: *„Protože proti sobě bojovali.“*

K: *„Bylo to o sexu a o lásce.“*

H: *„Protože ho ten kníže a vojáci nesnášeli.“*

U většiny situací, které děti jmenovali, zastávaly postoj nutnosti pomoci, popřípadě chtěly situaci řešit či měnit. Vždy se snažily odhalit viníka a zastat se slabšího, který pomoc potřebuje. Tento postoj zastávaly na základě dříve vyhodnocených vlastností a vztahů.

H: *„Udělal to, aby se měla dobře.“*

K: *„... A když Jánošík umřel, ostatní zbojníci ho zachránili. „*

H: *„...čeká, až zastaví nějaký vůz, který jede na tržiště, a pak mu všechno vezme. Za to dostane peníze a ty pak dá chudým nebo jim něco koupí.“*

### **Kategorie č. 3 – Domácí násilí**

Již při skupinových rozhovorech nejčastěji hovor směřoval k problémové situaci, která se odehrála ve scéně hrané loutkami, kdy dívka požádá Jánošíka, aby zabil jejího manžela. Děti tato dramatická situace velice zaujala a často se k ní během rozhovoru v obou skupinách vracely. Žáci chtěli o ději hovořit, hledali důvody a hájili hlavního hrdinu. Celá situace v nich zůstala uložena z doby, kdy představení zhlédli, a byla založena na emocionálním základu. Žáci pociťovali možnost využití jiné volby a smrt nepovažovali za nutnost.

H: *„...ona už si vybrala jiného manžela, kterého si vzala. Ten byl ale zlej...Podala mu sekeru, aby ho zabil.“*

K: *„A pak měl slíbený, že si ho vezme, když mu tu hlavu usekne.“*

H: *„...tehdy se ještě nemohli rozvést. Tehdy to ještě neexistovalo.“*

#### **Kategorie č. 4 – Kdo je viníkem?**

Jestliže nemáte důkazy, je těžké někoho soudit. To se přesvědčily děti při určování osoby, která je zodpovědná za vzniklou problémovou situaci. Při hloubkovém rozhovoru se obvinění nevyhnul muž ani žena. Žáci se snažili najít spravedlnost, i zde používali vlastní emoce a postavy soudili podle vlastností, které jim přiřadili. Veškeré soudy se odehrávaly na poli sympatií.

H: *„Protože byla nevděčná.“*

H: *„Říkala mu něco škaredého.“*

K: *„Protože byl zlý a bohatý.“*

#### **Kategorie č. 5 – Jak se zachovat?**

Díky odhodlání situaci řešit, děti navrhovaly různé varianty, jak problém vyřešit. Své rozhodování museli podřídít faktu, že v roli Jánošíka nesmí muže zabít, jinak by byli potrestáni oběšením podle divadelní předlohy. Ke každému možnému řešení situace děti hledaly argumenty, proč je právě toto řešení nejvhodnější a jaká jsou možná rizika. Žáci se snažili maximálně vžít do role, být kreativní a nápomocní. Při rozhodování se pro ně staly ovlivňujícím prvkem vlastní zkušenosti, názory a znalosti, emoce, vlastní úsudek a rozhodnost.

I přes veškerá rizika děti zvolily jako vhodnou metodu řešení problému zabití muže. Pro toto radikální rozhodnutí se rozhodly především z důvodu pomoci „navždy“ a veškeré úsilí by vynaložily na zahlazení stop.

H: *„Nebude už Janku nikdy bít.“*

K: *„Bude muset všechnu majetek odevzdat Jance.“*

K: *„Může svést stopy na někoho jiného.“*

K: *„Musí dobře schovat mrtvolu, aby se to nezjistilo.“*

Jako další vhodné řešení určily děti rozvod manželů. Tento proces však neměl mnoho zastánců z důvodu dlouhého trvání a stále hrozícího nebezpečí.

H: *„U rozvodu to strašně dlouho trvá, všechny ty papíry podepsat a atak. Trvá to moc dlouho.“*

H: *„Když požádá o rozvod, tak ji může znovu zmlátit.“*

K: *„Dobrý je to, že u něj už aspoň nebude muset být.“*

K: „*Jura nebude muset udělat nic špatného.*“

Nejčastěji prosazovanou metodou bylo udání na policii. Policie přináší dětem naději na pomoc a spravedlivý zásah do problému.

K: „*Bude mít od něj pokoj a Jánošíka neoběsí.*“

H: „*Může z vězení utéct a něco té Jance udělat.*“

K: „*A pak se jim bude chtít pomstít.*“

I přes nadále hrozící nebezpečí, poslední variantou děti zvolily útěk.

H: „*Bude mít svobodu a budou s Jánošíkem spolu.*“

K: „*Můžou utéct někam daleko do ciziny.*“

H: „*Žila by pořád v nejistotě, že se objeví a zbije ji.*“

#### **4.9.2 Paradigmatický model podle techniky axiálního kódování**

Kategorie, které vznikly z otevřeného kódování, se ve fázi axiálního kódování skládají novým způsobem prostřednictvím spojů mezi kategoriemi. „*Cílem axiálního kódování je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Za tímto účelem se používá tzv. paradigmatický model.*“ (R. Švaříček, K. Šedřová, 2007, s. 232).

Přestože na techniku otevřeného kódování navazuji na základě odborné literatury technikou vyložení karet, přesto jsem se pokusila o vytvoření paradigmatického modelu pomocí axiálního kódování bez následné interpretace. Již během otevřeného kódování jsem vnímala určité propojení mezi jednotlivými kategoriemi.

Kategorie paradigmatického modelu představují základní jev, jeho příčinné podmínky, intervenující podmínky, kontext, strategie jednání a interakce a následky.

**Příčinné podmínky** zaznamenávají příčiny nebo události, které vedly ke vzniku či výskytu sledovaného jevu. Za tyto podmínky byly určeny vlastní zkušenosti jedinců a jejich emoce.

Za **jev** považujeme hlavní událost, případ, jedince nebo myšlenku, který je se všemi ostatními prvky axiálního kódování propojen. Základním jevem tohoto výzkumu je řešení problému.

„*Specifické hodnoty parametrů prostředí určují **kontext**. Ten se zároveň stává*



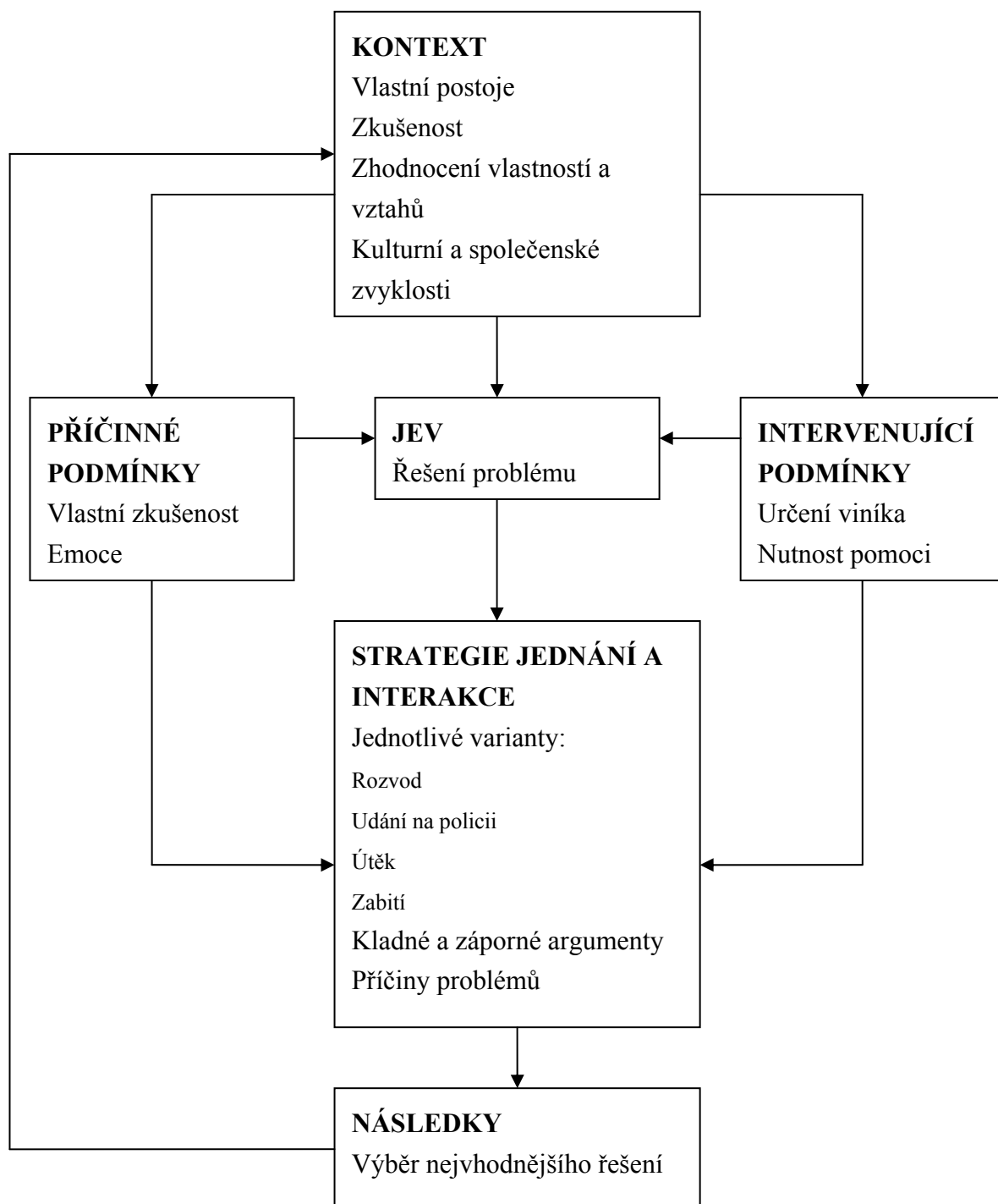
*podmínkami, které ovlivňují akce a strategie.*“ (Hendl, 2005, s. 250). Řešení problému probíhalo na základě vlastních postojů a zkušeností informantů, při němž brali ohled na kulturní a společenské zvyklosti, doplněné o vlastní úsudek o přiřazených vlastnostech a vztazích, v závislosti na přijatelných kulturních a společenských zvyklostech současné doby a společnosti.

**Intervenující podmínky** náleží základnímu jevu, které však zároveň souvisí se strategiemi jednání a interakcemi. Intervenujícími podmínkami se stalo určení viníka a rozhodnutí o nutnosti pomoci.

Za **strategie jednání a interakce** určujeme cílené a záměrné aktivity, které vyplývají ze základního jevu a intervenujících podmínek. Jde o hledání různých variant pomoci, k nim náležející kladné a záporné argumenty a hledání příčin problémů.

Důsledky zvolených strategií jednání a interakce vyvolají určité **následky**. V tomto případě se následkem stal výběr vhodného řešení.

Podle vzniklých kategorií otevřeného kódování jsem naplnila jednotlivé části paradigmatického modelu následovně:



### Technika „vyložení karet“

Technika vyložení karet navazuje na techniku otevřeného kódování.

„Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“

R. Švaříček, K. Šedřová (2007, s. 226).

Na základě techniky otevřeného kódování jsem si vzniklé kategorie vypsal na samostatný papír, abych mohla s jednotlivými kategoriemi dále pracovat, porovnávat je a hledat vzájemné souvislosti.

Pro práci s technikou vyložení karet jsem se rozhodla použít pouze některé kategorie, jak to odborná literatura dovoluje.

#### **4.9.3 Interpretace podle techniky vyložení karet**

Skupinové rozhovory na začátku dramatické lekce jsem použila pro rozkrytí určité situace či problému, které děti v představení zaujaly a oslovily. Nejčastěji a nejintenzivněji se věnovaly scéně, kdy je hlavní hrdina Jánošík nabádán dívkou, aby zabil jejího zlého manžela.

Děti měly na základě zhlédnutého představení a vlastních zkušeností, vyhraněné postoje k vlastnostem jednotlivých postav i vztahům mezi postavami. Díky těmto názorům mohly dále tematiku prohlubovat. Při této práci bylo velice důležité ztotožnění se s postavami z důvodu plného proniknutí a zapojení do aktivit.

Aby se mohl začít řešit určitý problém, bylo důležité najít viníka celé situace. Děti se plně vžily do role a pomocí hloubkového rozhovoru hledaly důvody, proč k domácímu násilí došlo. Mezi důvody hledaly v začátcích tzv. spouštěcí moment, stejně tak přemýšlely o stále probíhajícím důvodu násilí. Roli násilníka získal manžel, obětí byla určena dívka, která se ovšem také nevyhnula obvinění. I na základě těchto soudů lze dokázat, že se žáci snažili co nejvíce proniknout do role a celou situaci objasnit. Veškeré tyto soudy byly citově podložené a co nejspravedlivěji rozhodnuté.

Po určení viníka byla za pomoci techniky dramatické výchovy hra v roli v kombinaci s hloubkovým rozhovorem rozkrývána jednotlivá řešení problémové situace. Děti opět ztotožněné s postavou hlavního hrdiny pomáhaly při řešení situace dívky v roli oběti domácího násilí. Žáci díky dobré spolupráci, kreativitě a aktivitě našly čtyři různá řešení situace, přičemž u každé z nich rozkrývaly klady a zápory jednotlivých variant zásahů.

I přesto, že předem bylo zadáno, že pokud Jánošík manžela dívky zabije, bude oběšen, tato varianta měla mezi žáky velké množství příznivců. Mezi největší klad považovali definitivní vyřešení problému. Dívka se nemusí bát, nebude již dále v roli oběti domácího násilí a navíc získá veškerý jeho majetek. Velká část žáků si přesto

uvědomovala riziko oběšení hlavního hrdiny, proto považovali za nezbytnou součást smazání nebo svedení stop na někoho jiného.

Dalším a nejvíce oblíbeným řešením posílali Janku oznámit situaci na policii. I když našli mnoho negativ na tomto rozhodnutí, pozitiva u nich byla ukotvena v takové míře, že tuto variantu označilo nejvíce žáků za nejlepší. Při rozhovoru o tomto řešení se domnívali, že ihned po udání půjde manžel do vězení a to zřejmě přispělo k oblíbenosti této varianty. Jednoznačné uspokojení při tomto řešení se jim dostalo tím, že bude dívka v bezpečí a Jánošík nepřijde o život. Jako negativa a důvod k obavám se jim stala fakta, že se muž může kdykoliv objevit a dívka bude opět týraná.

Rozvod manželů byl návrhem několika žáků. Při hledání kladných a záporných důvodů, žáci převážně přicházeli na ty špatné, mezi které patřilo dlouhé rozvodové řízení, pokračování v domácím násilí a následná pomsta. Kladným důvodem označili to, že by díky rozvodu u manžela nemusela pobývat. I přes počáteční nadšení pro tuto variantu, se při závěrečném rozhodnutí po shrnutí argumentů, nikdo k této variantě neklonil.

Jako poslední variantu zvolili útěk. Dívka tímto tahem získá svobodu a může začít nový život. Žáci ji však varovali, že musí utéct někam hodně daleko, nejlépe do ciziny, jinak ji může kdykoliv najít a týrání se bude opakovat. Toto rozhodnutí nakonec mělo pouze jednoho zastánce, a to z řad dívek.

Žáci během celé lekce pracovali aktivně, s nadšením a chutí. Rozhodovali se na základě vlastního úsudku, znalostí a zkušeností.

Dramatická lekce mi dala mnoho poznatků, zkušeností a podnětů k přemýšlení. S vývojem lekce se třídou 4. B jsem byla velice spokojená a i nyní mám velice dobré pocity z práce, kterou jsme během lekce odvedly. Díky všem metodám sběru dat jsem získala mnoho údajů, které jsem se snažila maximálně ve výzkumné části využít a analyzovat.

## Závěr

V závěru bakalářské práce chci shrnout veškeré poznatky, které jsem v průběhu psaní této práce získala a také bych ráda shrnula výsledky výzkumného šetření, které jsem prováděla na základě dramatické lekce, kterou jsem realizovala se třídou 4. B brněnské základní školy.

Období dětství je nejdůležitější částí lidského života. Právě v tomto období se pokládají základní kameny budoucího lidského života. Dítě přejímá postoje, názory a zvyky od svého nejbližšího okolí, uspořádává si své hodnoty a postoje, vybírá si činnosti, kterým se bude v budoucnu věnovat, které ho budou bavit, zajímat a uspokojovat. Z těchto důvodů je nezbytné děti v tomto životním období usměřňovat, vést je a pomáhat jim při výběru aktivit ve svém volném čase.

Kvalitně trávený volný čas dětí a mládeže se považuje za důležitý faktor v prevenci negativních patologických jevů. Při výběru aktivit a zájmů ve volném čase musíme brát zřetel na nízký věk dětí, který je typický právě nedostatkem zkušeností a poznatků při volbě. Nezastupitelnou funkci zde zastává rodina, která dítě motivuje a vybírá z pestré a kvalitní nabídky volnočasových institucí a zařízení.

V období dětství je zapotřebí v dětech pěstovat určité kulturní citění. Loutkové divadlo, které je přiměřené k vyspělosti dětí, se stává nejpřirozenější a nejčastější formou kulturního vzdělávání. Právě z tohoto důvodu jsem se ve výzkumné části této práce soustředila na zjištění postojů dětí ze třídy 4. B brněnské základní školy, které jsem získávala pomocí dramatické lekce, kterou jsem s žáky uskutečnila po zhlédnutí loutkového divadelního představení Malované na skle v brněnském Loutkovém divadle Radost..

Výzkum jsem realizovala za pomoci dalších dvou studentek Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně se třídou 4. B během dvou vyučovacích hodin, kdy jsme se žáky za pomoci technik dramatické výchovy prohlubovali informace o dramatické situaci, která je během představení nejvíce oslovila a zaujala. Po zanalyzování všech informací mi dal výzkum odpovědi na otázky, které jsem svým výzkumným šetřením chtěla zjistit.

Výzkum ukázal, že žáci třídy 4. B po zhlédnutí představení prožívají radostné pocity. Představení je plné hudebních, tanečních, loutkových i hereckých scén, při kterých se žáci dobře baví, jsou veselí a spokojení. Díky loutkám, rekvizitám a

vtipnému mluvenému slovu jsou žáci vtaženi do děje a ten prožívají do konce představení.

Z výzkumu vyplynulo, že loutky nejsou z pohledu dětí prvořadým činitelem zhlédnutého představení. Loutky jsou převážně považovány za legrační vsuvku, ustupuje do pozadí celého představení. I přesto loutky tvoří nepostradatelnou součást představení, žáci na loutkové scény rádi vzpomínají, přináší jim úsměv na rtech a dokonce uvažují o technickém provedení scén s loutkami a rekvizitami. Děti loutky nejen vnímají, ale také si je dlouhou dobu pamatují.

Výzkum dále ukázal, že divák ve svých myšlenkách pracuje s dějem zhlédnutého divadelního představení. Během dramatické lekce vyplynula konkrétní situace, na kterou jsme navázaly pomocí technik dramatické výchovy a hloubkového rozhovoru, k prohloubení informací. Žáci hledali různá řešení k této konkrétní situaci na základě svých vlastních postojů, názorů, znalostí a zkušeností.

Cílem této práce bylo prozkoumat a popsat postoje žáků 4. třídy základní školy k dramatickým situacím, které je nejvíce zaujaly a oslovily ve zhlédnutém loutkovém představení Malované na skle, které zhlédly v brněnském Loutkovém divadle Radost. Výzkumnou část považuji za významnou součást práce, která prostřednictvím zrealizované dramatické lekce se třídou 4. B přinesla mnoho poznatků o postojích dětského diváka k loutkovému představení.

Domnívám se, že mnou vytyčené cíle byly splněny a doufám, že tato bakalářská práce bude užitečným přínosem pro sociálně-pedagogickou praxi.

## Resumé

Práce pojednává o loutkovém divadle především jako o volnočasovém kulturním zařízení, kde děti mladšího školního věku mohou kvalitně a plnohodnotně trávit svůj volný čas.

Teoretická část obsahuje několik na sebe navazujících okruhů. První kapitola je věnována loutkovému divadlu, kde je popsán historický vývoj loutkového divadla a definovány základní pojmy související s loutkovým divadlem pro děti.

Ve druhé kapitole je objasněn pojem volný čas, jeho funkce, historický vývoj dětského loutkového divadla ve volném čase a zařízení pro kulturní edukaci dětí ve volném čase.

Třetí kapitola nabízí stručný ontogenetický přehled dětí mladšího školního věku včetně vlivu loutkového divadla na všestranný rozvoj dítěte.

V praktické části práce je pomocí kvalitativního výzkumu zjištěn postoj dětí k dramatické situaci, která je nejvíce oslovila a zaujala ve zhlédnutém loutkovém divadelním představení. Informace byly získávány během dramatické lekce pomocí technik dramatické výchovy s žáky čtvrté třídy základní školy, které byly následně analyzovány. Pro interpretaci získaných dat jsem použila techniku otevřeného kódování z přístupu zakotvené teorie, na kterou jsem navázala technikou vyložení karet.

## Summary

This thesis describes the marionette theatre especially as a free-time cultural organisation where the younger school age children can spend their free time well and valuably.

The theoretical part contains several segments related to each other. The first chapter is dedicated to the marionette theatre, it describes the historical evolution of the marionette theatre and it defines the basic terms related to the marionette theatre for children.

The second chapter describes the term free time, its functions, historical evolution of the children marionette theatre in the free time and organisations for cultural education of children in their free time.

The third chapter offers a brief ontogenetic overview of the younger school age children including the influence of the marionette theatre on an overall development of a child.

The practical part of the thesis investigates through a qualitative survey the position of children towards a dramatical situation which addressed them the most and drawn their attention in the watched marionette theatre performance. The information was collected during a dramatical lection through the techniques of a dramatical education with the pupils of a 4<sup>th</sup> class of an elementary school which were subsequently analysed. For the interpretation of the gained data I used the technique of opened coding from the embedded theory approach which was followed by the technique of displaying cards.



## Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, K., *Uvedení do systému školní dramatiky. Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. 1. vyd. Praha: Ipos, 1996, 84 s. ISBN 80-7068-070-9.

BLECHA, J., *Problematika teorie a estetiky loutkového divadla*. 1. vyd. Brno: CERM Akademické nakladatelství, 1998, 19 s. ISBN 80-7204-094-4.

CÍLKOVÁ, E., HŘÍBKOVÁ, I., *Děti hrají divadlo: Scénáře pohádkových her a příběhů pro děti od 4 do 12 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 150 s. ISBN 80-7367-044-5.

ČAČKA, O., *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000, 378 s. ISBN 80-7239-060-0.

DUBSKÁ, A., *Dvě století českého loutkářství: Vývojové proměny českého loutkového divadla od poloviny 18. století do roku 1945*. 1. vyd. Praha: AMU, 2004, 303 s. ISBN 80-7331-008-2.

FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOROVÁ, E., PROVAZNÍK, J. *20 kaplických let. Kaplické kapitoly dětského divadla. Sborník materiálů o vývoji dramatické výchovy a dětského divadla v zrcadle přehlídek dětských dramatických loutkářských souborů v Kaplici*. 1. vyd. Praha: Koordinační centrum pro dramatickou výchovu ÚKVČ a organizační štáb Kaplického divadelního léta ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, 1989, 70 s.

JŮVA, V., *Estetická výchova. Vývoj – pojetí – perspektivy*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 97 s. ISBN 80-8593-112-5.

- JŮVA, V., *Úvod do umělecké pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1974, 71 s.
- KURIC, J., *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Brno: Vysoké učení technické, 2001, 181 s. ISBN 80-2141-844-3.
- MACHOVÁ, J., *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 269 s. ISBN 80-7184-867-0.
- MORGAN, D., *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: ALBERT, 2001, 100 s. ISBN 80-85834-77-4.
- NĚMEC, J., a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- PAVIS, P., *Divadelní slovník*. 1. vyd. Praha: Divadelní ústav, 2003, 496 s. ISBN 80-7008-157-0.
- PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 232 s. ISBN 80-7178-295-5.
- PEŠKA, V., MATOUŠEK, M., ZAJÍC, V., *Padesát let Radosti*. 1. vyd. Brno: Loutkové divadlo Radost, 1999, 148 s.
- PROVAZNÍK, J., *Děti a loutky. Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. 1. vyd. Praha: AMU, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7331-111-7.
- RICHTER, L., *Literatura, divadlo a my. Převod literárního díla do loutkového divadla*. 1. vyd. Praha: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985, 135 s.
- RÖDL, O., a kol. *Loutkové divadlo*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, 151 s.
- ŘÍČAN, P., *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 287 s. ISBN 80-7178-923-2.
- SMUTNÁ, M., *Loutkové divadlo v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, 159 s.

- SOKOL, F., *Estetická výchova, dětské publikum a loutkové divadlo*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 129 s.
- SPOUSTA, V., *Krása, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: MU, 1995, 130 s. ISBN 80-2101-196-3.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody Zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999, 202 s. ISBN 80-8583-460-X.
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 176 s. ISBN 80-2440-629-2.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 378 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ULRYCHOVÁ, I., *Drama a příběh. Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vyd. Praha: AMU, 2007, 104 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
- URBANOVÁ, A., *Mýtus divadla pro děti*. 1. vyd. Praha: ARTAMA, 1993, 68 s.
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998, 280 s. ISBN 80-86106-02-0.
- VALENTA, M., a kol. *Herní specialista v somatopedii*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 218 s. ISBN 80-2440-763-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 307 s. ISBN 80-2460-181-8.
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 189 s. ISBN 80-9017-379-9.

## **Seznam tištěných příloh**

Příloha č. 1: Průběh lekce se třídou 4. B (text)

## **Seznam příloh na CD disku**

Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů 4. B (text)

Příloha č. 3: Lekce 4. A (zvukový záznam)

Příloha č. 4: Lekce 7. B (zvukový záznam)

## **Příloha č. 1 - Průběh lekce se třídou 4. B**

Lekce se třídou 4. B se konala dne 12. listopadu 2008 na Základní škole v Brně první a druhou vyučovací hodinu. Po příchodu do třídy jsme se žákům představily jako studentky pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a zdůvodnily naši návštěvu tvorbou výzkumné části mé bakalářské práce.

Po úvodním přivítání jsme žáky požádaly o pomoc s úpravou učebny dle našich přání a představ. Pro vytvoření dostatečného prostoru pro realizaci lekce se lavice odsunuly ke stěně. Pro lepší a méně namáhavou práci během lekce jsme děti seznámily s pravidlem zvednuté ruky, kdy po zvednutí ruky vyučujícího nad hlavu, zvedají ruku také ostatní a mlčí. Ve třídě bylo přítomno 7 děvčat a 10 chlapců, dohromady 17 dětí. Při předchozí dramatické lekci se třídou 4. A jsme nasbíraly spoustu zkušeností a podnětů k dalšímu zlepšování v následujících lekcích.

Pro úvodní práci jsme třídu rozdělily na dvě skupiny, ve kterých si měly připomenout zhlédnuté divadelní představení Malované na skle. První skupinu tvořilo 3 děvčata a 5 chlapců, druhou skupinu 4 děvčata a 5 chlapců. V roli moderátorek při skupinových rozhovorech byly moje kolegyně Magda a Martina, já jsem po dobu rozhovoru zastávala roli pozorovatele. Cílem práce v těchto skupinách bylo díky skupinovým rozhovorům znovu proniknout do děje zhlédnutého představení. Připomněli si jednotlivé postavy, loutky, kulisy, rekvizity, divadelní triky a samotný příběh představení Malované na skle. Díky interakci, která při skupinových rozhovorech vzniká, děti více a více prohlubovaly své vzpomínky, myšlenky a někdy přidávaly i své výplody fantazie.

Při práci ve skupinách jsme dávaly velký pozor na nějaký často se opakující motiv, který by se mohl stát podnětem k další práci. Pokud se děti k nějaké určité postavě nebo scéně několikrát vracely, byl to pro nás impuls: Scéna se jim líbila, nelíbila, bály se u ní, byla snad nedostatečně vysvětlena nebo by situaci řešily jinak?

Již při úvodní práci ve skupinách se děti neustále vracely ke scéně hrané loutkami, kdy dívka se vdá za bohatého, ale zlého ženicha. Po třech dnech po svatbě jde žádat Jánošíka o pomoc. Dívka donese sekeru a pošle Jánošíka zabít svého manžela. Odměnou mu měla být sama dívka, když úkol splní.

Dětem tato scéna natolik utkvěla v paměti, že se k ní neustále vracely ve spojení s jakýmkoliv jiným tématem. Během skupinové práce se v této scéně vynořila sexuální tematika a tematika domácího násilí, kterou utvrdily popisem scény:

K: „*Mlátil ji a znásilňoval, proto ho měl Jánošík zabít.*“

K: „*Měli to říct policii.*“

H: „*Měli utéct.*“

Zpracování této scény pro ně bylo zřejmě nepřipustné a těžko se s ní vyrovnávaly. Přály si jinou variantu, hledaly jiné řešení situace. Na základě tohoto faktu jsme se rozhodly další pokračování lekce věnovat této scéně a tuto problematiku s nimi otevřít a do detailů probrat.

### **Učitel v roli**

Při této technice se děti posadily na židlích do půlkruhu, tím vytvořily jakési hlediště. Pomocí krátkého zaklínadla se ze všech dětí staly Jurové. Naproti nim se posadila na židli Martina, která představovala týranou dívku. Martina sehrála scénku, při které mluvila ke všem Jurům a žádala je o pomoc:

- „Juro, prosím tě, já už nevím, co mám dělat. Ten můj mně pořád bije, hrozně bije. Já nevím, co mám dělat. Zabij ho! Udělej s tím něco. Co uděláš? Já se ho potřebuju zbavit, hned! On je doma, ale já se hrozně bojím přijít. Juro, pomůžeš mi? Co uděláš?“

### **Hra v roli**

Děti se už během scénky velice aktivně zapojovaly, křičely různé návrhy, jak situaci vyřeší, jak jí pomůžou. Byly však upozorněny na to, že když Jura muže zabije, bude pověšen za žebro. Po návalu nápadů, jak dívce pomoci, jsme přemítly všechny navrhované varianty. Následující 4 nápady označily za možné a uskutečnitelné:

- Muže zabít, i přesto, že bude Jura potrestán.
- Dívka se má s mužem rozvést.
- Udat muže na policii.
- Jura s dívkou musí někam daleko utéct a schovat se.

Během hry v roli docházelo často u většiny žáků k simulaci. Žáci vystupovali z role a jednali za sebe samé. K tomuto přecházení mezi jednotlivými rovinami rolového hraní docházelo zřejmě z důvodu nízkého věku dětí a nezkušeností s dramatickou lekcí. Především tato situace byla způsobena tím, že v některých situacích vystupovali sami za sebe podle toho, jak situaci znali podle svých vlastních zkušeností.

## Diskuse a hloubkový rozhovor

Každá jednotlivá varianta má své pro a proti, což bylo předmětem diskuse, tedy další částí této dramatické lekce. Úkolem dětí bylo popřemýšlet nad jednotlivými radami a vymyslet klady a zápory všech řešení. Pouze podle nejsvědomitějšího uvážení přece můžeme vybrat to nejlepší rozhodnutí, se kterým půjdeme pomoci dívce, která nás požádala o záchranu. Musíme být připraveni na každou situaci, musíme vždy vědět předem, co se může stát.

### 1. Zabití muže:

- Nebude už dívku obtěžovat, zbaví se ho jednou pro vždy.
- Nebude už dívku nikdy bít.
- Dívka po něm zdědí majetek.
- Když muže zabije, Jura bude oběšen.
- Bude to stát velkou námahu – schovat tělo a svést stopy na někoho jiného.

### 2. Rozvod:

- Nebude u něj muset být.
- Nezbaví se ho, bude ji stále bít.
- Rozvod trvá dlouhou dobu.
- Pomstí se jí.
- Nedostane žádný jeho majetek.

### 3. Udání na policii:

- Bude mít od muže pokoj a Juru neoběsí.
- I kdyby ho zavřeli, může se z vězení dostat a Juru zabít.
- Může z vězení utéct a dívce ublížit.
- Bude se chtít pomstít.

### 4. Útěk

- Musí utéct daleko do ciziny a budou mít od muže pokoj na vždy.
- Dívka získá svobodu.
- Muž může dívku najít a zbít ji znovu.
- Dívka by žila v nejistotě, že se objeví a zbije ji.
- Jura si najde jinou a dívka zůstane v cizí zemi sama.

Během hledání nejvhodnějšího způsobu, jak pomoci týrané dívce, děti začaly pojmenovávat důvody, proč vlastně k tomuto domácímu násilí mohlo dojít. Zajímavé bylo, že právě ve chvíli, kdy hledali dobré řešení, jak z této situace, chvílemi vinily

právě dívku:

H: *„Mlátíl ji, protože byla nevděčná.“*

H: *„Neměla ho ráda.“*

H: *„Říkala mu něco škaredého.“*

H: *„Nechtěla uklízet a vařit.“*

Dívka měla v některých dětech oporu a ty našly chybu právě na straně muže:

K: *„Bil ji, protože byl zlý a bohatý.“*

K: *„Protože ho to bavilo.“*

H: *„Ona se o něho starala, ale potom to nemohla dál dělat.“*

K: *„Byl pořád ožralý.“*

Po této diskusi měly děti dost informací k vytvoření vlastního náhledu a názoru na situaci, proto jsme mohli přejít k další technice dramatické lekce.

### **Shrnování a hra v roli**

Na papír jsme napsaly všechny 4 řešení, o kterých jsme vedli diskusi. Tyto 4 papíry jsme rozmístily po třídě a děti jsme vyzvaly, ať si ještě jednou přemítnou všechna pro a proti těmto variant a po výzvě se postaví k řešení, které by v roli Jury zvolily. Po doteku na rameno opět sdělily důvod svého rozhodnutí.

Po předcházející diskusi se dostavily následující názory:

Žádný ze žáků nezvolil rozvod. Jedna dívka by utekla s nadějí, že je muž nenajde. 5 dětí by muže i přes všechna rizika zabilo. 8 dětí by dívce poradilo jít na policii a muže udat. Dvě děvčata nebyla přesně rozhodnutá, proto jedna zvolila střed mezi rozvodem a policií, druhá dívka volila mezi zabitím a útekem.

H: *„Musí utéct někam daleko, aby je nenašel.“*

K: *„Zabití není vždycky nejlepší řešení.“*

K: *„Nebude už nikdy otravovat, ale musí dobře zahladit stopy.“*



## **Přílohy na CD disku**

Příloha č. 2: Přepisy rozhovorů 4. B (text)

Příloha č. 3: Lekce 4. A (zvukový záznam)

Příloha č. 4: Lekce 7. B (zvukový záznam)