

KOMPETENCE UMĚNÍ DIALOGU V DRAMATICKÝCH HRÁCH A IMPROVIZACÍCH

Jan Karaffa

Abstrakt: V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu zaměřeného na zjišťování vývoje umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích u vybraných studentů, absolvujících předměty specializace dramatické výchovy ve studiu učitelství pro primární vzdělávání. Shrnutí závěrů výzkumu je zde nahlíženo přes vymezení pojmu kompetence a praktický význam pro práci učitelů s klíčovými kompetencemi vymezenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Klíčová slova: umění dialogu, dramatické hry a improvizace, kompetence, schopnosti a dovednosti, vzdělávání učitelů pro primární vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Abstract: This paper presents results of research the development art of dialogue in drama games and improvisations of selected students studying the drama education subject in the pre-service education for primary school teachers. The conclusion of research is there via define of term competence and practical function to work with key competencies in Framework educational programme for primary education.

Key words: research, art of dialogue, drama games and improvisations, primary school teachers, competence, key competencies in Framework educational programme for primary education.

VYMEZOVÁNÍ POJMU KOMPETENCE A PEDAGOGICKÁ KOMPETENCE

V odborné pedagogické literatuře je často užíván pojem **kompetence** a to v různých kontextech a souvislostech. Například v připravovaných rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání se objevuje doporučení k naplňování pojmu **klíčové kompetence**. Užívání pojmu v kontextu jeho Evropského vývoje a modifikací popisuje L. Hučínová na webových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického v Praze¹. Jde o snahu vymezit tyto kompetence bez ohledu na specifické odborné zaměření a to tak, aby mohly mít obecnou platnost pro každého jedince. Východiskem je zde mimo jiné také práce H. Belze a M. Siegrista: „Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. (...) Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum (nikoli odborných) kvalifikací. Jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně.“² Požadavek na změny stylu výuky ve školách směrem k rozvoji klíčových kompetencí, které „zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích“ Jedním z hlavních důvodů je ten, že „kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech“.³

Uvedené vymezení může být základem také pro **kompetence učitele**, které V. Švec považuje za „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství“⁴. Podobně vymezují autoři v pedagogickém slovníku **profesně orientované kompetence učitele**, jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání...“⁵

¹ <http://www.vuppraha.cz>, v odkazu Klíčové kompetence, 2004.

² BELZ, H - SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001 ISBN 80-7178-479-6, s. 174.

³ KOL. AUTORŮ. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha, 2000.

⁴ ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. s. 27.

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. s. 103.

Výše uvedené definice lze doplnit ještě náhledem J. Slavíka a S. Siňora. protože podle nich jde o „připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“⁶ a podle V. Spilkové je „profesní kompetence chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese.“⁷ Jak je vidět jednotlivé vymezování se liší drobnými detaily, které se někdy navzájem překrývají používáním pojmů podobných významů, ale také se o některé jevy doplňují.

Obecně tedy budeme považovat za **kompetenci souhrn způsobilostí, tzn. obsahovou strukturu zkušeností (dovedností, znalostí, které pomáhají úspěšně adekvátně a přiměřeně jednat v situacích a zvládnout tím jevy, pro které je daná kompetence vymezena. Specificky u učitele pak jde o jevy pedagogické, které úzce souvisí s jejich profesním zaměřením.**

DIALOG V DRAMATICKÝCH HRÁCH A IMPROVIZACÍCH JAKO UMĚNÍ I KOMPETENCE

Dramatické hry a improvizace mají mnoho společného s dramatickým uměním, proto dialogy v nich považujeme za umění ve smyslu umět – znát a dokázat, ale také ve smyslu umění (především dramatického). Proto používáme pojem kompetence nebo soubor dovedností dialogu ve smyslu způsobilosti vést dialog, což je do jisté míry podmíněno vrozenými předpoklady. Kompetenci umění dialogu je asi nutno chápat jako dovednost psychosomatickou, tvůrčí, tzn. šířeji, než jenom jako nějaký návyk, spíše jde o sebezpřekonání, které nesměřuje k rutině a je vždycky osobní.⁸ Neexistuje nějaká definitivní cílová fáze osvojení dovednosti dialogu, kdy bychom si mohli říct, že už to umíme, protože jde o dovednost, která se udržuje na určité úrovni tím, že je často aktivizována, prověřována a zušlechťována. Proto I. Vyskočil hovoří o „bytí v kondici“⁹ ve vztahu k rozvoji dialogického jednání. Součástí kompetence umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích jsou zkušenosti a dovednosti v celém kontextu slovního i mimoslovního jednání v souvislosti s těmito znaky:

- nejvyšší forma rozhovoru se snahou účastníků hlouběji porozumět významům a smyslu dění;
- vzájemná interakce s výměnou informací kognitivních, afektivních a regulativních a to slovem i beze slov, ale především činy a prožíváním;
- vytvoření prostoru pro otevřené setkání až konfrontaci představ, názorů, zájmů, postojů, hodnot aj.;
- rovnoměrné střídání komunikačních rolí v procesu hledání, ale i bloudění a to nejenom k pragmaticky výtčeným cílům;
- tvořivý proces modelování a poznávání jevů jednání mezi lidmi v celkovém situačním kontextu prostřednictvím hraní rolí a imaginace.

Dle mého názoru jde o velmi náročnou kompetenci (soubor dovedností), bez níž nelze učit dramatickou výchovu jako předmět, ani ji užívat jako metodu ve výuce jiných předmětů, ale přitom má tato kompetence svůj základ v přirozených lidských schopnostech, kterými jsme většinou všichni obdařeni a které se v případě rozvíjení až k dovednostem mohou proměnit až v umění dialogu specificky zaměřené na vedení dramatických her a improvizací.

PROJEKTOVÁNÍ A REALIZACE VÝZKUMU

Při vymezování prostoru pro výzkum bylo důležité uvědomit si a zjistit, jak se dovednosti dialogu u studentů primárního vzdělávání vyvíjejí a bylo potřeba přihlížet ke všem důležitým souvislostem, které na tento vývoj měli vliv. Dále bylo potřeba podrobněji popsat osvojování této dovednosti v průběhu studia specializace a hledat vhodné možnosti monitorování jejího vývoje. Výzkumný projekt měl charakter akčního výzkumu a probíhal ve

⁶ SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 1993, č. 2, s. 156.

⁷ 2004, s. 25.

⁸ srov. VYSKOČILOVÁ, E. *Dialogické jednání ve skupině herců a neherců*. In: Dialogické jednání jako otevřená otázka. Praha: AMU, 1997, s. 24.

⁹ VYSKOČIL, I. Úvodem. In *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum*. Praha: AMU Katedra autorské tvorby a pedagogiky, 2000.

2. ročníku v předmětech Dramatická výchova – hlavní proudy 1 a 2 (dva semestry) a v didaktice dramatické výchovy 1 (letní semestr).

A) Formulování aktuálních problémů vyplývajících z praxe vzdělávání studentů:

1. Jak diagnostikovat vývoj dovedností k vedení dialogu v dramatických hrách a improvizacích?
2. Jak zjišťovat indikátory dovedností, tzn. čím se tyto dovednosti mohou projevit a tím i zviditelnovat?
3. Jak podněcovat studenty k autoregulaci v rozvíjení zmiňovaných dovedností?

B) Výběr osob participujících na výzkumu

byl záměrný, protože šlo o skupinu studentů, kteří absolvovali primární vzdělávání ve specializaci dramatické výchovy.

C) Validitu a reliabilitu

ověřovalo replikování výzkumu, ale především dlouhodobé intenzivní sledování vývoje dovedností a triangulace, tj. používání více výzkumných metod pro potvrzování výsledků.

D) Aplikované metody výzkumu:

- vedení deníků učitelem i studenty a jejich analýza
- dotazník se sebesposuzující škálou pro studenty
- pozorování – analýza videozáznamů s mikrovýstupem Otevřeným kódováním, které prováděl učitel – výzkumník

ZÁVĚRY

Byl patrný vývoj v samotném **psaní deníků**, protože zpočátku se objevovaly u všech především stručné popisy činností a obsahu hodin spíše v neuspořádaných dojmech z hodiny, často i bez vlastního názoru, postoje, spíše v úrovni posuzování, než skutečném zhodnocení. Studenti popisovali podrobněji některé situace, které sami považovali za důležité. Přesnější popis skutečnosti s plným akceptováním přítomnosti pocitů pak většinou směřoval k plnohodnotným úvahám, které měly až dialogickou povahu, v nichž občas nechybělo ani tolik důležité tázání se a možné zpochybňování nabývajících jistot. Deníky se stávaly jedním z velmi účinných prostředků autoregulace učení a sebetvorbě učitele – profesionála.

Výsledky **sebeuposuzujících dotazníků** ukázaly, jak studenti vnímali rozdíl mezi letním a zimním semestrem ve vývoji svých dovedností v jednotlivých vymezených oblastech. V celkovém průměru studenti zaznamenali největší posun v oblasti: Hráčské a herecké kompetence pro metody učitele v roli a v oblasti Dramaturgicko-režijní kompetence. Nejmenší hodnoty byly v oblasti Scénografické kompetence a v oblasti Osobnostně sociální kompetence. Význam číselných hodnot byl především v tom, že vedl k úvahám vzhledem k hodnocení výuky a sebereflexi studentů i učitele, protože se staly zpětnou vazbou k zamyšlení a analýze, zda byla všem oblastem věnovaná dostatečná pozornost. Výzkumné metody tím plnily také funkci diagnostickou, protože umožňovaly zjišťovat dosavadní úroveň vlastních předpokladů, zkušeností a dovedností, ale zároveň i funkci motivační, aby studenti poznali, na čem by ještě měli pracovat, aby mohli obstát i později ve školní praxi.

Shrnutí výsledků **analýzy mikrovýstupů** studentů v pretestu a postestu do několika bodů:

- Samotné vedení dialogu v dramatických hrách a improvizacích je velmi úzce provázáno s jistou osobností a sociální zralostí jednotlivých studentů a tím i jednotlivých dílčích dovedností, spojených především s tím, jak studenti sami dovedou vést dialog při řešení dramatických situací a to nejenom v dramatických hrách a improvizacích.
- Viditelné změny individuálního charakteru jsou u všech především ve vědomém vedení sociálně-uměleckého učení skrze dialogy v dramatických hrách a improvizacích a to ve všech vymezených oblastech dovedností. Podrobnější zpracování těchto oblastí mělo největší význam při porovnávání dílčích výsledků z analýzy mikrovýstupů s výsledky sebeuposuzujících dotazníků.

Ukazuje se, že dramatická výchova může být účinným prostředkem v přípravě budoucích učitelů při jejím systematickém zařazování a promyšlené návaznosti jednotlivých předmětů. Studenti mají příležitost na základě vlastního sebezrovoje získávat kompetence k vyučování dramatické výchovy jako samostatného předmětu nebo její integraci, ale také využívání dramatické výchovy jako účinné metody v primárním vzdělávání. Otázkou však stále zůstává časový rozsah a v praxi stálá absence dramatického umění v obsahu základního vzdělávání a tím i výběr obsahu, který by měl být nezbytným základem pro učitele primárního vzdělávání.

Poznání a vytvoření základních kompetencí k vyučování dramatické výchovy umožňuje studentům také vytvořit si konkrétní představu o tom, jak pracovat s klíčovými kompetencemi, které předkládá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, vedle kompetence k učení, především s kompetencí k řešení problémů; kompetencí komunikativní a kompetencí sociální a personální. Uvědomují si sami na sobě náročný proces vývoje vlastních schopností v dovednosti až vytváření kompetencí, což by jim mohlo napomoci v reálném uskutečňování vytváření klíčových kompetencí s jejich budoucími žáky.

VÝBĚR Z POUŽITÉ LITERATURY

1. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000 ISBN 80-85931-79.
2. HEATHCOTE D. - BOLTON G. *Drama for learning - Dorothy Heathcote's Mantle of the expert Approach to education*. Portsmouth: Heinemann 1994. ISBN 0-435-08643-X.
3. STRAUSS, A.- CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
4. ŠVEC, V. (1998a). Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. In *Pedagogická orientace* 4/1998. Brno: Česká pedagogická společnost, 1998, s.19-33. ISSN 1211 -4669.
5. VYSKOČIL, I. *Úvodem*. In *Psychosomatický základ veřejného vystupování jeho studium a výzkum*. Praha: AMU Katedra autorské tvorby a pedagogiky, 2000. ISBN 80-85883-50-3.
6. VYSKOČILOVÁ, E. Dialogické jednání ve skupině herců a neherců. In: *Dialogické jednání jako otevřená otázka*. Praha: AMU, 1997 s.24. ISBN: 80-85883-29-5.
7. WAGNER, B.J. *Dorothy Heathcote - Drama as a learning medium*. Essex: The Anchor Press Ltd 1980. ISBN 0 09 138851 1.

Kontakt

Mgr. Jan Karaffa

PdF OU v Ostravě, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání

Reální 5, Ostrava 1, 701 00

e-mail: jan.karaffa@osu.cz