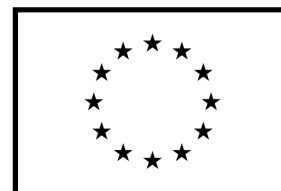




**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

**Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ**

PaedDr. Mária Tutokyová

## **Pandorina skrinka**

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Prešov

2012

**Vydavateľ:** Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,  
850 01 Bratislava

**Autor OPS/OSO:** PaedDr. Mária Tutokyová

**Kontakt na autora:** ZŠ s MŠ Terňa, Hlavná 113/68, Terňa, marica3centrum.sk

**Názov OPS/OSO:** Pandorina skrinka

**Rok vytvorenia OPS/OSO:** 2012

**Odborné stanovisko vypracoval:** PaedDr. Zuzana Jabczunová

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov. Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

## **Kľúčové slová**

Tvorivosť, tvorivá dramatika, metódy, techniky, stavba, námet, fáza, štrukturovaná dramatická hra.

## **Anotácia**

Práca Pandorina skrinka je zameraná na možnosť využitia tvorivej dramatiky vo vyučovaní. Prináša návrh konkrétnej štrukturovanej dramatickej hry. Dôležitým vplyvom bola konkrétna skúsenosť s jej praktickým využitím na hodinách slovenského jazyka a literatúry. Prvá časť sa venuje teoretickej báze, a to charakteristike tvorivosti, tvorivej dramatiky a štrukturovanej dramatickej hry. Druhá časť pozostáva z konkrétneho projektu - štrukturovanej dramatickej hry spracovanej podľa gréckeho mýtu Pandorina skrinka.

# OBSAH

Úvod

1 TVORIVOSŤ .....	6
1.1 Charakteristika pojmu .....	6
1.2 Metódy rozvoja tvorivosti .....	8
2 TVORIVÁ DRAMATIKA .....	10
2.1 Charakteristika a ciele tvorivej dramatiky .....	10
2.2 Prostriedky, metódy a techniky tvorivej dramatiky .....	11
2.3 Špecifiká tvorivej dramatiky .....	12
2.4 Uplatňovanie tvorivej dramatiky na hodinách literatúry .....	13
3 ŠTRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA .....	14
3.1 Stavba štrukturovanej dramatickej hry.....	14
3.2 Námety štrukturovanej dramatickej hry .....	15
3.3 Metódy a techniky štrukturovanej dramatickej hry .....	15
4 ŠTRUKTUROVANÁ DRÁMA PANDORINA SKRINKA .....	18
4.1 Ciele, pomôcky štrukturovanej drámy .....	18
4.2 Iniciačná fáza .....	20
4.3 Produktívna fáza .....	23
4.4 Reflexná fáza .....	29
4.5 Ponuka ďalších aktivít .....	29
Záver .....	30

## ÚVOD

Súčasná škola má neľahkú úlohu – čo najefektívnejšie pripraviť mladých ľudí na nové požiadavky, ale aj na využívanie nových možností, ktoré prináša súčasná spoločnosť. V súvislosti s tým sa musí škola zamerať na rozvíjanie pedagogických inovácií v školskej praxi - používanie efektívnych, progresívnych vyučovacích metód, ktoré prepájajú školu so životom, umožňujú rozvoj vyšších kognitívnych operácií, no aj afektívnej zložky, ako napr. kooperatívne vyučovanie, problémové a projektové vyučovanie, bloková výučba, zážitkové učenie. Žiak už nemá byť iba pasívnym poslucháčom, žiak má byť aktívnym činiteľom participujúcim na získavaní svojich vedomostí.

Progresívne interaktívne postupy učenia umožňujú, aby vyučovanie bolo zážitkom, kreatívnou „hrou“ na život, inšpiráciou na riešenie reálnych komunikačných situácií a aby si žiak osvojoval poznatky rýchlo, ľahko a prirodzene v činnosti primeranej jeho veku a duševnej vyspelosti.

Pri modelovaní situácií z každodenného života a ich vnášaní do vyučovacej praxe je vhodné využívať nielen racionálne postupy, ale aj podvedomé imaginatívne deje založené na intuícii a imaginácii. Veľmi účinné je emotívne pôsobenie hrových aktivít.

Tvorivá dramatika ako netradičná vyučovacia metóda podporuje u žiakov kreativitu, komunikáciu, vlastnú aktivitu a iniciatívu, rozvíja spoluprácu, no vedie aj k samostatnosti a zodpovednosti za svoje činy. Je to metóda, ktorá umožňuje u žiakov rozvíjať nielen kognitívnu, ale aj afektívnu zložku. Umožňuje riešiť problémy, ktoré prináša život.

Tvorivá dramatika ako vyučovacia metóda má veľký význam najmä pri výuke humanitných a výchovných predmetov, osobitne slovenského jazyka a literatúry, kde poskytuje široký priestor na prácu s literárnym textom, jeho precítenie a pretlmočenie do reálneho života.

Práca Pandorina skrinka prináša konkrétny projekt z tvorivej dramatiky – vypracovanú štrukturovanú dramatickú hru spracovanú podľa gréckeho mýtu Pandorina skrinka. Práca je rozčlenená na dve časti, teoretickú a praktickú. V teoretickej časti je stručná charakteristika pojmov tvorivosť, tvorivá dramatika a štrukturovaná dramatická hra. Druhá časť prináša už vyššie spomínaný konkrétny projekt – štrukturovanú dramatickú hru Pandorina skrinka.

# 1 TVORIVOSŤ

Tvorivosť v živote človeka i ľudskej spoločnosti zohráva významnú úlohu a bez nej si vývoj spoločnosti nemožno predstaviť. Význam tvorivosti v živote každého jednotlivca vyvoláva potrebu jej rozvíjania aj v školských podmienkach.

## 1.1 Základná charakteristika pojmu

Psychológia, a nielen ona, už vyše sto rokov hľadá odpovede na rôzne otázky s tvorivosťou súvisiace. Vypracovali sa desiatky definícií tohto termínu.

Pojem kreativita je odvodený od latinského slova *creare*, čo v preklade znamená tvorbu. Vo všeobecnosti je to schopnosť produkovať novum (Koningová, 2007). Aktivitou sa rozumie schopnosť človeka vytvárať akékoľvek nové a pôvodné myšlienky, ktoré ich pôvodca prv nepoznal (Boros, 1977). Je to aktivita prinášajúca doposiaľ neznáme a súčasne spoločensky hodnotné výtvyry. Možno ju definovať i ako opak konformity, ako stret prostredia a osobnosti, ako subjekto-objektový vzťah, ktorého podstata leží v činnosti, regulujúcej tento vzťah.

Torance (in. Ďurič, 1988, s. 126-127) definuje kreativitu *„ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej disharmónia odhaľovanie problémov a hľadanie nových originálnych postupov riešenia a konečne na komunikáciu získaných výsledkov“*

Pokorný (2004) uvádza, že kreativita je krokom v myslení, keď prekonávame bariéry tradičného prístupu. Je opakom stereotypnej činnosti, opakom tradičného myslenia a rigidného využívania v minulosti overených postupov.

Podľa kognitívnej metafory Perkinsa (Lokšová, Lokša, 2001, s. 14) je tvorivá činnosť *„inou formou myslenia – druh myslenia obsiahnutý v tvorivom riešení problémov alebo vo vytváraní tvorivých produktov.“*

Hlavsa (1986, s. 67) konštatuje, že *„tvorivosť sú kvalitatívne zmeny v subjektívno-objektívnych vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné a užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.“*

Podľa M. Zelinu (1995, s. 45) je tvorivosť *„taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“*.

Bean (in Zelina, 1995,s.45) uvádza, že *„tvorivosť je proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces, ktorý vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, o pôvodcovi niečo hovorí ostatným“*. Podľa Rogersa (in Zelina, 1995, s. 44) je *„tvorivosť vrcholným prejavom ľudskej osobnosti, výrazom vrodenej tendencie k sebaaktualizácii a sebarealizácii. Je spojená s potrebou slobody a samostatnosti človeka, ktorého právom je ísť si vlastnou životnou cestou a objavovať na nej vlastný význam“*.

Tvorivosť nie je vopred daná vlastnosť len niektorých ľudí, ale každý človek má istý stupeň tvorivosti a tvorivosť sa dá do značnej miery rozvíjať. Pole tvorivosti je oveľa širšie a vyskytuje sa v každej ľudskej aktivite (organizačnej, poznávacej, produkčnej, umeleckej, výchovnej, zdravotníckej, pri poskytovaní služieb, poriadkovej, športovej, ...).

Byť tvorivý vyžaduje od človeka, aby sa otvoril všetkému novému, neupínal sa na to, čo bolo a čo je, na čo bol zvyknutý.

Pietrasinski (in Lokšová, Lokša, 2001, s. 12) vymedzuje tvorivosť ako „*aktivitu, ktorá prináša doposiaľ neznáme a súčasne spoločensky hodnotné výtvary.*“

„*Tvorivý proces sa odohráva v človeku na základe interakcie vonkajších podnetov a vnútorných stavov. Jeho výsledkom je zvyčajne tvorivý produkt, v ktorom sa objektivizujú a zhmotňujú priebeh a fázy tvorivého procesu. Má vysokú hodnotu ako posudzovacie kritérium a identifikovanie tvorivosti u človeka vôbec. Medzi najdôležitejšie požiadavky na produkt patrí jeho spoločenská a subjektívna hodnota*“ (Šimová, Dargová, 2001, s. 6).

Podľa Machkovej (2007) je tvorivosť súčasnou psychológiou považovaná za jednu zo schopností podobne ako inteligencia. Určitá miera tvorivosti je daná u každého jedinca, ktorý je minimálne priemerne inteligentný. Pod tvorivosťou rozumie schopnosť a činnosť.

Sternberg a Bean (in: Šimová, Dargová, 2001, s. 8) rozumejú pod slovom tvorivosť "duševnú schopnosť vychádzajúcu z poznávacích i motivačných procesov, v ktorých hrajú dôležitú úlohu tiež inšpirácia, fantázia, intuícia. Prejavuje sa nachádzaním takých riešení, ktoré sú nielen správne, ale súčasne nové, nezvyklé, neočakávané."

Na základe mnohých ďalších vymedzení pojmu tvorivosti Lokšová, Lokša generalizujú, že v praxi sa najčastejšie pozžíva definícia typu: „*Tvorivosť je generovanie nových, neobvyklých, ale prijateľných, užitočných myšlienok, riešení, nápadov.*“

Jurčová (1990) uvádza, že tvorivosť je najvladnejším atribútom človeka. V školskom vyučovaní pod rozvojom tvorivosti chápe predošetkým vnútorný rozvoj žiaka, rozvoj jeho dispozícií, predpokladov na tvorivú činnosť. Tvorivý potenciál vníma ako súhrn vedomostí, zručností, schopností, motivácie, osobnostných vlastností, vrátane morálnych, ktoré sa vo vzájomnej súhre angažujú v tvorivom procese.

Popisuje päť úrovní kreativity – tvorivosti:

1. *Expresívna kreativita* – základná spontánna úroveň tvorivosti. Je typická pre deti predškolského veku. Prejavuje sa v detských kresbách, typických detských otázkach – prečo, načo, začo a pod.
2. *Produktívna kreativita* – predstavuje napríklad remeselnú tvorivosť. Vytvára sa na základe predchádzajúcej úrovne. Vyznačuje sa tým, že na základe expresívnej kreativity si jedinec osvojuje isté spôsoby a techniky pre svoje produkty.
3. *Invenčná úroveň kreativity* – schopnosť zo známych poznatkov vytvárať nové kombinácie, napr. technické vynálezy, bežné divadelné predstavenie.
4. *Inovačná úroveň kreativity* – vyznačuje sa tým, že jedinec už postrehne a pochopí základné postupy a následné vzťahy problémových úloh.
5. *Emergetívna úroveň kreativity* – je najvyšším stupňom tvorivosti. Na tejto úrovni pracujú vedecké tímy a umelecké školy. Je to úroveň tvorivosti geniálnych osobností.

Postulátov tvorivosti, tvorivých východísk či axiómov rozvoja kreativity je viacero a v odbornej literatúre sa opakujú vo viacerých podobách.

Žurič (1988) uvádza nasledujúce postuláty tvorivosti:

- každý duševne zdravý jedinec disponuje istou úrovňou tvorivosti,
- tvorivosť sa rozvíja činnosťou,
- výchova k tvorivosti má byť súčasťou výchovy celej osobnosti,
- psychologické ciele výchovy treba podriadiť pedagogickým cieľom,
- zámerné rozvíjanie tvorivosti žiakov je predovšetkým úlohou učiteľou a školských pracovníkov.

Zelina (1995) uvádza aj ďalšie postuláty tvorivosti:

- tvorivosť je cvičiteľná funkcia, tvorivosť sa dá rozvíjať,
- tvorivosť je "ťažká práca" v tom zmysle, že človek musí najprv mnoho vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

## 1.2 Metódy rozvoja tvorivosti

Kreatívne programy prešli určitým vývinom. Prvé sa orientovali zväčša na rozvíjanie jednotlivých tvorivých schopností fluencie, flexibility, originality, elaborácie, neskoršie to boli programy všestrannejšie a komplexnejšie, kde sa napr. rozvíjanie tvorivého myslenia spájalo so stimulovaním rozumových operácií. Využívala sa najmä Bloomova taxonómia rozumových operácií, ktorá má tieto stupne: vedomosť, pochopenie, aplikácia, analýza, syntéza, hodnotenie.

V odbornej literatúre sú prezentované rôzne metódy rozvíjania tvorivosti. M. Zelina (1995)) ich rozdeľuje na tieto skupiny:

- metódy tvorby tvorivých, divergentných úloh;
- vyučovacie stratégie – problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie;
- metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip a antirigidné myslenie - konvergentné úlohy s neobvyklým riešením;
- metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, cvičenie asociačnej, perцепčnej a apercepčnej pohotovosti;
- metódy rozvíjania fantázie, imaginácie, predstavivosti;
- metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii;
- metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia - nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky a pod.;
- metódy tvorivého riešenia problémov, kde sú základom heuristické metódy.

Jurčová (1990 ) spája rozvíjanie tvorivosti s aktivizujúcimi metódami, ktoré považuje za metódy kreativizačné. Uvedená autorka uvádza aj rozdelenie týchto metód:

- podľa M. Boráka - diskusné metódy, situačné, inscenačné a hry;
- podľa M. Silbermana, ktorý aktivizujúce metódy delí podľa cieľa na:
  1. metódy aktívneho zapojenia žiaka do štúdia,
  2. metódy výuky poznatkov, spôsobilostí a postojov,
  3. metódy podporujúce trvalé osvojenie vedomostí a spôsobilostí.



Podľa Jurčovej (1990) ak má úloha viesť k tvorivosti, je potrebné:

- vnášať do učenia prekvapivosť,
- vyvolávať pochybnosti,
- vytvárať kognitívnu neistotu,
- zadávať náročné, na prvý pohľad takmer nezvládnuteľné úlohy,
- nastoľovať rozporné tvrdenia,
- dramatizovať podanie úloh.

Tvorivé úlohy sa podľa I. Lokšovej, J. Lokšu (2001, s. 170) vyznačujú tým, že „sú pre žiakov nové, neznáme, obsahujú prvky neurčitosti, prekvapenia, nie sú pri nich určené podmienky riešenia. Vyžadujú aktívnu poznávaciu činnosť, nie iba použitie naučených vedomostí.“

Vyššie uvedení autori uvádzajú tieto metódy tvorivého vyučovania:

- problémové – problémový výklad, riešenie problémových úloh;
- dialogické problémové úlohy – tvorivé dielne, tvorivé semináre;
- výskumná metóda, metóda riadeného objavovania;
- metóda voľby diferencovaných úloh;
- inšpiratívne metódy;
- heuristické metódy – metóda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty;
- hry;
- aktivizujúce metódy – situačná, inscenačná, simulačná, dramatizácia;
- projektové metódy.

Jednou z mnohých možností rozvoja tvorivosti vo vyučovacom procese je tvorivá dramatika.

## 2 TVORIVÁ DRAMATIKA

Tvorivá dramatika je v slovenskom školstve pomerne nový fenomén, ktorý sa však začína uplatňovať v čoraz väčšej miere. Niektoré školy ju vyučujú ako samostatný predmet v rámci disponibilných hodín školského vzdelávacieho programu. Oveľa viac sa však využíva ako vyučovacia metóda na humanitných predmetoch, najmä na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Prostredníctvom tvorivej dramatiky je možné efektívne rozvíjať minimálne päť kľúčových kompetencií, a to kompetencie na celoživotné učenie sa, sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie riešiť problémy, sociálne a personálne kompetencie a kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry. M. Zelina (1995) ju zaraďuje do humanisticko-personalistickej oblasti v rámci alternatívnych smerov v pedagogike.

Tvorivá dramatika vyhovuje mentalite žiakov, ktorých zážitkové učenie zaujme a upúta. Ako inovačný prístup umožní modelovať sociálne úlohy a formy komunikácie a pomocou nich prenikať do reálneho života. V škole sa zatiaľ zväčša vyskytuje v podobe izolovaných hier a cvičení.

Tvorivá dramatika je cesta, ako sa priblížiť k dieťaťu a dieťaťu priblížiť k životu.

### 2.1 Charakteristika a ciele tvorivej dramatiky

*„Tvorivá dramatika je systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formiatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej“* (Valenta, 1998, s. 27).

Obsahom tvorivej dramatiky je podľa Machkovej (in Bekéniová, 2007, s. 9) *„individuálna a kolektívna ľudská skúsenosť, teda súhrn poznatkov, zručností, vzťahov, praktických činností získaných a uplatňovaných v priebehu života jedinca alebo počas vývoja skupiny.“* Učebný obsah je podľa Bekéniovej interdisciplinárny a kroskulikulárny, je ním život v celej jeho zložitosti a rozmanitých formách organizovaný do podoby konkrétnych situácií s prvkom príbehovosti, zárodokom konfliktu a potreby ho riešiť, teda *„celé spektrum ľudskej problémovosti.“*

*„Tvorivá dráma (dráma je tu vo význame dramatika) je improvizovaná, neexhibicionistická, procesuálne centovaná forma drámy, pričom vedúci vedie účastníkov k imaginácii, hre a reflexii ľudského prežívania a skúsenosti“* (Heinigová, in Bekéniová, 2001, s. 4-5).

Tvorivá dramatika (Kovalčíková, 1999) vychováva tvorivú osobnosť, ktorá je schopná:

- vnímať skutočnosť a orientovať sa v nej,
- orientovať sa v sebe a prezentovať svoje názory,
- tvorivo riešiť praktické problémy,
- vedieť sa samostatne a zodpovedne rozhodovať,
- rešpektovať práva a názory druhých,
- súcitiť s druhými a byť schopný im v prípade potreby pomôcť,
- spolupracovať na spoločnom diele a niesť zaň zodpovednosť.

Tvorivá dramatika ako vyučovacia metóda ponúka komunikačné situácie s preferovaným hovorením a počúvaním. Frekvencia použitia tejto metódy je rôzna, „od príležitostného použitia ako doplnok iných metód, cez formy prechodné, keď je rovnocennou vyučovacou metódou až po situáciu, keď ciele predmetu ako determinanty najvyššieho hierarchického usporiadania umožňujú použiť tvorivú dramatikú ako základ výstavby učebných situácií v učebnom predmete alebo celej učebnej štruktúre“ (Kovalčíková, 1999, s. 119).

Primárnym cieľom tvorivej dramatiky je rozvoj a obohatenie osobnosti na báze prežívania. Ciele výchovnej dramatiky sú prehľadne štruktúrované v Návrhu učebných osnov Obcej školy (Bláhová, 1996).

Z množstva cieľov, ktoré uvádza Kovalčíková (1999) je dôležitý cieľ z kognitívnej roviny a to, že tvorivá dramatika rozvíja a obohacuje poznávacie schopnosti, podporuje intuíciu, všestranne pôsobí na rozvoj tvorivosti.

Cieľom tvorivej dramatiky je vytvoriť z dieťaťa komplexnú osobnosť, to znamená naučiť ho:

1. orientovať sa v sebe aj vo svete (v oblasti sociálnych vzťahov, ľudskej práce a tvorivosti, v prírodnej a ekologickej oblasti, v kultúre a etických hodnotách),
2. tvorivo a aktívne používať nadobudnuté poznatky a zručnosti, byť zodpovedným za svoje konanie,
3. odolnosti a prispôsobivosti neustálym zmenám modernej spoločnosti, stále sa rozvíjať a učiť,
4. byť si vedomým svojich možností i limitov, teda mať zdravé sebavedomie a schopnosť presadiť sa, ale súčasne vnímať seba ako súčasť sveta, ktorý ma v mnohom presahuje (Machková, 2007).

## 2.2 Prostriedky, metódy a techniky tvorivej dramatiky

Machková (2004) vymedzuje viaceré prostriedky tvorivej dramatiky, ako základný - špecifický vymedzuje hru v role, ktorá (Valenta, 1998, s. 31) „vedie k plneniu osobnostne rozvojových a vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a príprav, rozhrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovne hodnotným obsahom, pričom sa táto situácia uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov zastupujúcich svojim správaním a jednaním viac či menej fiktívne objekty ....., vrátane seba samého.“

Valenta (in: (Kovalčíková, 1999) člení prostriedky tvorivej dramatiky na:

- založené na princípe hrania roly,
- nie sú založené na princípe hrania rolí, ale podporujú hru v role,
- komplementárne voči variantom založeným na hraní rolí, môžu hranie rolí dopĺňať, pokiaľ je v hre prítomný pozorovateľ,
- pomocné a doplnkové.

K najviac využívaným patria: hra v situácii, improvizácia, interpretácia, charakterizácia, riadený rozhovor, pantomíma, tvorivé štruktúrované čítanie.

Bekényová (2012) uvádza, že jadrom metód tvorivej dramatiky je hra v role. Metódy tvorivej dramatiky sú špecifické, zväčša zážitkové a mimoriadne účinné, pretože ich použitie aktivizuje komplexnú skúsenosť žiakov.

Metódy tvorivej dramatiky Valenta (1998, s. 72-80) člení na:

**I. Metódy založené na princípe hrania roly – metódy profilujúce:**

1. Metódy založené na úplnom zobrazení hrou v role;
2. Metódy založené na fragmentárnom zobrazení hrou v role;
  - A. Založené na zobrazení len pohybom;
  - B. Založené na zobrazení rečou alebo zvukom.

**II. Metódy, ktoré nie sú založené na princípe hrania rolí, ale sú pre výchovnú dramatiku dôležité – organizujú alebo podporujú hru v role:**

1. Všeobecné metódy vyučovania a výchovy (dialógy a diskusie, vysvetľovanie, práca s literatúrou).
2. Metódy špecifické pre iné predmety (tvorivé písanie – materinský jazyk, analýza dokumentov – dejepis, kreslenie – výtvarná výchova).
3. Technické cvičenia divadelno-dramatických zručností (hlasové, dychové, zvukové, rytmické, motorické ap.).

Tieto metódy môžu fungovať dvojako:

- v rámci rolovej hry,
- mimo rámca hry v role.

**III. Metódy komplementárne voči variantom metód založených na hraní rolí, môžu hranie rolí doplnať, pokiaľ je v hre prítomný pozorovateľ – žiak:**

1. pozorovanie,
2. počúvanie,
3. kombinácia pozorovania a počúvania,
4. dotýkanie, ochutnávanie.

**IV. Metódy pomocné a doplnkové, ktoré nie sú založené na princípe hrania rolí a nie sú pre dramatiku nevyhnutné:**

hry všeobecne tvorivé, vizualizačné, rozohrievacie, relaxačné, cvičenia na rozvoj zmyslového vnímania, rôzne hry zo sociálneho výcviku, sebapoznávacie a testové.

Osobitné a dominantné postavenie v metodike tvorivej dramatiky majú metódy patriace do skupiny I a jej subkategórií.

### 2.3 Špecifiká tvorivej dramatiky

*„Špecifikom obsahu tvorivej dramatiky je to, že je organizovaný do podoby konkrétnych situácií, ktoré nesú v sebe prvok príbehovosti, zárodok konfliktu a potreby ho riešiť. Konkrétne situácie sú reprezentantmi určitej všeobecnej myšlienky či témy a žiaci ako aktívne subjekty v procese riadenom učiteľom ju objavujú, prežívajú, osvojujú si ju snahou učiteľa by malo byť, aby žiaci tému na základe vlastného alebo simulovaného (navodeného) zážitku či skúsenosti pochopili, uvedomili si, prípadne interiorizovali do svojej hodnotovej hierarchie. Obsahovou jednotkou môže byť napr. poznanie, že po uznaní túži každý, že drogy človeka podvádzajú a v konečnom dôsledku ničia ap. Obsahom sa môžu stať aj najaktuálnejšie udalosti doma a vo svete, ale aj akýkoľvek aktuálny sociopatologický jav“ (Bekenyová, 2012, s.12).*

Špecifikom tvorivej dramatiky je skutočnosť, že sa pracuje predovšetkým s medziľudskými vzťahmi a situáciami a s premenou, ktorá vychádza z deťom vlastného a prirodzeného hrania „ako“. Podstatou tejto premeny je správanie sa vo fiktívnej situácii, v ktorej sa účastníci hry a

všetko, čo je do hry zahrnuté (priestor, predmety, zvuky), môžu stáť niečím alebo niekým iným. Tvorivá dramatika využíva hru ako jeden z možných princípov tvorby. Rozvíja herné spôsobilosti žiakov ako spôsob uchopenia skutočnosti, ktorý je založený nie len na jej racionálnom chápaní, ale i na jej preskúmaní priamym konaním a zážitkom pri ňom.

V tvorivej dramatike si dieťa osvojuje rôzne roly. Skúšobne si osvojuje rôzne modely fungovania človeka v styku s inými ľuďmi a overuje si reakcie iných. Významnou črtou je, že sú vždy prevádzané v skupine. Poskytuje maximálny priestor pre rozvíjanie sociálnych schopností týkajúcich sa komunikácie v skupine a práce v tvorivom tíme. Vede žiakov k sebareflexii a sebaregulácii pri skupinovej práci, k aktívnemu postoju pri hľadaní ciest k naplneniu spoločného cieľa.

Tvorivá dramatika dáva možnosť rozvíjať tvorivú osobnosť ako celok, osvojovať si prakticky a modelovo sociálne roly, prostriedky komunikácie, modely medziľudskej interakcie. Dôležitou súčasťou je, že žiak sa učí skúmať danú tému z rôznych uhlov pohľadu, uvedomuje si dôsledky ľudského jednania v najrôznejších situáciách a dôsledky rôznych riešení konfliktov, uvedomuje si vzťahy fiktívnych a reálnych životných situácií. Okrem iného je tu kladený dôraz aj na schopnosť reflexie a sebareflexie – od elementárnej schopnosti priznať si chybu alebo omyl, cez schopnosť pozorne sledovať prácu druhých a poskytovať spätnú väzbu, prijímať kritiku a adekvátne na ňu reagovať.

Tvorivá dramatika prispieva k budovaniu zdravého sebavedomia v zmysle sebauvedomenia, ako aj k tolerancii voči inakosti druhých, čím sa zákonite znižuje aj riziko intolerancie, xenofóbie a rasizmu. K obsahu tvorivej dramatiky patrí aj uspokojovanie sociálnych potrieb dieťaťa, z ktorých najvýznamnejšia je potreba sociálnej komunikácie, potreba odovzdávať informácie a byť vypočutý, potreba vzájomného vzťahu, vedomia, že som akceptovaný pre seba samého, že niekam patím a že ostatní patriaku mne; potreba súhlasu okolia, pozitívne odozvy na každý pozitívny počin, potreba zažiť úspech a vedieť zvládnuť neúspech, byť dôležitý pre druhých a dostávať príležitosť byť dôležitým v skupine, súčasne však rešpektovať, že aj druhí majú potrebu byť dôležití pre ostatných.

## **2.4 Uplatňovanie tvorivej dramatiky na hodinách literatúry**

Literatúra ako prostriedok poznávania sveta nám ponúka možnosť hľadania všeobecne ľudského v každom človeku. Treba jej nastaviť nielen mozog, ale všetky zmysly, zapojiť emócie, intuíciu, empatiu. Tvorivá dramatika môže byť médiom, ktorý umožní rešpektovať „špecifické umelecké danosti a hodnoty textu“ prostredníctvom tvorivých, flexibilných a prítlačlivých metód.

Tvorivá dramatika umožňuje textu porozumieť a esteticky a emocionálne sa ho zmocniť a vyjadriť sa prostredníctvom literatúry (Bekényová, 2007).

Tvorivá dramatika ako vyučovacia metóda má osobitý význam pri výuke literatúry, kde poskytuje široký priestor na prácu s literárnym textom, jeho precítenie a pretlmočenie do reálneho života.

### 3 ŠTRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA

Štruktúrovaná dramatická hra alebo štruktúrovaná dráma sú termíny označujúce jednu z metód práce v oblasti tvorivej dramatiky (je nazývaná tiež „segmentovaná dráma“, v zahraničných prameňoch sa s ňou môžeme stretnúť pod názvom „dráma“ alebo „drama structure“). Štruktúrovaná dramatická hra je spôsob práce, ktorý vznikol vo Veľkej Británii. V tvorivej dramatike sa pojem štruktúrovaná dramatická hra používa na metódu zmysluplného radenia jednotlivých improvizovaných hier, ktorých základom je hra v role.

#### 3.1 Stavba štruktúrovanej dramatickej hry

Podľa Bekényovej (2012) je účinnosť a efektívnosť výučby prostredníctvom štruktúrovanej dramatickej hry determinovaná najmä schopnosťou vedúcej osobnosti – pedagóga a to nielen dômyselne vybudovať či vytvoriť štruktúru (stavbu), ale aj umne, dômyselne a citlivo riadiť proces hry.

Dobrá štruktúra dramatickej hry tvorí základ celej práce, ibaže je to aj pre skúseného pedagóga náročná úloha. R. Svobodová (1998, s. 120) zdôrazňuje, že práve náročnosť stavby daného celku, teda usporiadanie stavebných kameňov (jednotlivých techník) na základe vnútorných súvislostí daných hlavnou témou „*činí štruktúrované drama tak výjimečným, náročným, a účinným výukovým médiom*“. Výučba v štruktúrovanej dramatickej hre prebieha prostredníctvom zážitku, priameho vtiahnutia účastníka do deja a konania v navodenej situácii v role. Učiteľ žiakovi sprostredkúva „*zážitok osobného porozumenia v novej, doposiaľ neznámej (neprežitej) situácii*“ (Svobodová, 1998, s. 120).

Obvyklým vzorom výstavby štruktúrovanej drámy je klasická výstavba dramatického diela, ktorú ako prvý sformuloval v staroveku Aristoteles:

- expozícia – úvod, začiatok, rozprávanie;
- kolízia – zápleтка, zauzlenie deja, začiatok konfliktu;
- kríza – vyvrcholenie deja a napätia, riešenie konfliktu;
- peripetia – obrat, zmena situácie;
- katastrofa – rozuzlenie, záver.

Ďalšou možnosťou je použiť pri výstavbe štruktúrovanej drámy fázy, ktoré navrhuje Warwick Dobson (in. Svobodová, 1998):

- návnada – zaujatie pozornosti žiakov, vyprovokovanie ich zvedavosti a záujmu spolupracovať;
- budovanie viery – získanie dôvery žiakov, ochota prijať naznačený problém za „svoj“, uveriť v reálnosť situácií;
- akcia – rozvíjanie príbehu akciami, zisťovanie okolností, skúmanie vzťahov s možnosťou zastavovania, vracania, obmieňania situácií a ich riešení;
- vývoj – detailné rozkrývanie spoznaného, zmena uhlov pohľadu, hľadanie príčin, následkov a súvislostí, objavovanie súvislostí medzi fiktívnym príbehom a vlastnou skúsenosťou;
- reflexia – pochopenie zmyslu a významu predchádzajúceho, schopnosť výpovede o tom, porovnanie práve zažitého vo fiktívnych situáciách so zážitkami z reálneho života, prepojenie minulého s budúcim, známeho s novým.

### 3.2 Námety pre štruktúrovanú dramatickú hru

Pri plánovaní štruktúrovanej dramatickej hry si učiteľ najprv vyberie tému, problém alebo učebnú látku a potom začne hľadať vhodný námet, ktorý by mu pomohol splniť jeho cieľ. Námety môže učiteľ čerpať zo života, z histórie a z literatúry.

Námety zo života sú konkrétne situácie, problémy a udalosti, ktoré nás obklopujú. Tieto námety sú prítlačivé, pretože riešia niečo, čo je pre mnohých zaujímavé a aktuálne. Úskalie pri výbere takéhoto námetu môže nastať v tom, že príbeh, ktorý učiteľ vytvorí bude príliš jednoduchý.

Naopak, literárne námety ponúkajú už spracovaný kvalitný príbeh, ľudskú životnú skúsenosť, filozofiu a morálny kontext. Literárne námety môže učiteľ čerpať z bájok, povestí, legiend, eposov, rozprávok, dobrodružnej prózy a vedecko-fantastickej literatúry. Ale i v tomto prípade musí vyberať pozorne, aby si vybral príbeh, ktorý má dostatočné množstvo dramatických situácií a umožňuje rôzne spôsoby práce. Medzi námety z histórie sa radí učivo z dejepisu a iné historické zdroje.

Pri hľadaní námetu lekcie musí učiteľ zohľadniť:

- vek hráčov - učiteľ musí poznať zvláštnosti jednotlivých období v živote jedinca,
- hráčsku vyspelosť - sú to skúsenosti hráčov s tvorivou dramatikou, Pavlovská (2002) radí, aby námety u začínajúcich skupín učiteľ volil tak, aby mu pomohli skupinu zjednotiť a vybaviť požadovanými schopnosťami, vyspelé skupiny si už môžu dovoliť pracovať s náročnejšími námetmi,
- zloženie skupiny - učiteľ vyberá námety podľa počtu chlapcov a dievčatv skupine,
- ďalšie informácie – učiteľ by mal vedieť o skupine aj ďalšie informácie a prihliadať na ne, napr. či sa medzi nimi nachádza niekto problémový, niekto s poruchou učenia, s hendikepom, aké sú sociálne vzťahy medzi členmi skupiny a podobne.

### 3.3 Metódy a techniky štruktúrovanej dramatickej hry

Pri vytváraní štruktúrovanej dramatickej hry by sa učiteľ mal riadiť stavbou drámy. Je na učiteľovi, ako dopodrobna si pripraví jednotlivé metódy a techniky na dosiahnutie cieľa. Podľa stupňa prípravy štruktúrovanej hry poznáme tri druhy príprav.

Prípravu, pri ktorej si učiteľ detailne naplánuje svoje kroky a techniky, ktoré sa na lekcii budú robiť, nazývame detailne pripravenou štruktúrovanou drámou. Táto dráma je dobrá pre učiteľa, ktorý si môže presne naplánovať kroky, ktorými hráčov počas lekcie prevedie, ale hráči do hry nič nevnášajú.

Pre hráčov je lepšia štruktúrovaná dráma pripravená rámcovo. Necháva im voľnosť pri aktivitách, ktoré naplňajú lekcii. Učiteľ si pri jej vytváraní pripraví iba štruktúru hry a vyberie metódy a techniky na dosiahnutie svojho cieľa.

Posledný stupeň pripravenosti lekcie, ktorý sa odporúča iba skúseným učiteľom, je nepripravená štruktúrovaná dráma. Jedná sa o improvizáciu učiteľa, pretože ten pracuje iba s tým, čo hráči vkladajú do hry. Táto nepripravená hra má svoje výhody, ale aj nevýhody. Výhoda je tá, že učiteľ prevádza hráčov iba zaujímavejšími činnosťami, ktoré mu vyplývú počas lekcie. Nevýhodou môže byť to, že po skončení lekcie sa nebudú hráči a ani učiteľ presne vedieť zhodnúť o čom lekcia bola.

Na to, aby učiteľ dosiahol cieľ, ktorý štruktúrovanou dramatickou hrou chce dosiahnuť, musí zvoliť správne metódy a techniky. Metódami a technikami sa zaoberali rôzni autori.

Valenta (1998) metódy a techniky rozdeľuje nasledovne:

- metóda plnej (úplnej) hry,
- metódy pantonimicko-pohybové,
- metódy verbálno zvukové,
- metódy graficko-písomné,
- metódy materiálno vecné.

Machková (2007) uvádza techniky v týchto skupinách:

- verbálne techniky,
- techniky s pantomímou a jednaním v roli,
- techniky grafické a zvukové.

**Verbálne techniky** zverejňujú myšlienky postáv a slúžia na zhromažďovanie čo najväčšieho množstva informácií o danom probléme a o jeho riešení. Ich základom je slovná komunikácia. Sú náročné na myslenie, plynulosť reči a slovnú zásobu, ktoré prehlbujú a obohacujú, učia formulovať myšlienky. Patrí tu:

- *interview,*
- *panelové interview,*
- *rozprávanie,*
- *reportáže,*
- *svedectvá,*
- *vyšetrovanie,*
- *schôdze a zhromaždenia.*

Ak je hra v prípravnom štádiu dobre vystavaná, ak sa podarilo žiakov témou a spôsobom jej prezentovania zaujať, mali by si najmä pri tejto technike samostatne a objavne vyberať roly a vstupovať do nich takýmito spôsobmi:

- *titulky,*
- *v plášti experta,*
- *zisťovanie totožnosti,*
- *vnútorné hlasy,*
- *ulička,*
- *horúca stolička.*

**Techniky s pantomímou a konaním v role** – zatiaľ, čo pri predošlých technikách bol pohyb obmedzený na mimiku a gesto, a pozornosť sa sústreďovala na slovný prejav, v nasledujúcich je pohyb rovnako dôležitý ako slovo a techniky sú náročné na ich koordináciu. Niektoré kladú nároky na schopnosť žiakov vystihnúť jadro situácie či problému. Patrí tu:

- *vyjadrenie postavenia alebo vzťahu postojom,*
- *živé obrazy,*
- *výmena rol.*

**Techniky grafické a zvukové** pomáhajú vytvárať a charakterizovať prostredie (vizuálne alebo akusticky), približovať a konkretizovať postavy. Dodávajú informácie o dobe, prostredí, danom probléme. Patrí tu:



- *kresba prostredia*,
- *kresba postavy*,
- *mapy a plány*,
- *dokumenty*,
- *denníky*,
- *listy a správy*,
- *zvukové záznamy*.

Pavlovská (2003) zhrnula prehľad **najčastejšie využívaných techník**:

- *horúca stolička* - hráč sedí na stoličke a odpovedá pravdivo na otázky spoluhráčov,
- *ulička* - hráči vytvoria uličku postavením sa oproti sebe, medzi nimi bude prechádzať hlavná postava, ktorej hráči postupne budú vyjadrovať svoje názory, pocity a myšlienky vzhľadom na jej konanie hre,
- *živý obraz* - hráči svojimi telami v štronce vyjadrujú činnosť, alebo vzájomný vzťah medzi postavami v dôležitom momente,
- *rozhovor s imaginárnou postavou* – ktorýkoľvek hráč môže položiť otázku imaginárnej osobe a ktorýkoľvek hráč môže na túto otázku odpovedať,
- *vnútorné hlasy* - hlavná postava štruktúrovanej hry je v štronce a v roli, hráči zatúto postavu vyslovujú jej myšlienky, pocity a želania,
- *zisťovanie totožnosti* - do hry vstupuje nová postava a ostatní majú zistiť, kto to je, s akým zámerom prišiel, aký je jeho vzťah k zúčastneným postavám a udalostiam, opytovaný môže odpovedať iba áno – nie,
- *plášť experta* - hráči prijímajú rolu odborníka na danú problematiku ktorú zo svojej pozície skúmajú, alebo sa k nej môžu vyjadriť, na túto techniku by samali hráči pripraviť, pretože je potrebné preukázať znalosť daného odboru,
- *titulkovanie* - hráči vytvárajú krátke a výstižné názvy alebo slogany k situácii, ktorú vidia, práca môže mať aj iný, opačný variant a to taký, že žiaci budú pracovať podľa titulku,
- *časový okamih zo života postáv* - hráči pracujú v skupinách, každá skupina zahrá iný časový úsek,
- *svedectvo* - hráč je pri hre svedkom určitej udalosti a vypovedá o nej z pozície roly, ktorú má počas hry, výpoveď by mala byť tak emotívna, ako reálne svedectvo,
- *názorové spektrum* - hráči sa rozmiestnia na imaginárnu čiaru podľa určitých pokynov, určité časti čiary predstavujú odpovede alebo postoj k situácii (postave), s ktorým sa hráči stotožňujú a rozmiestnením sa na čiaru to vyjadria,
- *pantomíma* - hráč v roli rozohráva situáciu za pomoci gestikulácie, mimiky a pohybu po priestore,
- *kresba prostredia* - hráči kreslia svoju predstavu prostredia, v ktorom sa dej odohráva, väčšinou sa kreslí na začiatku hry a počas hry sa môže dopĺňať,
- *kresba postavy* - do prázdneho obrysu postavy hrdinu hráči môžu dokresľovať detaily postavy, vpisovať krátke vety alebo slová, ktoré charakterizujú jeho povahu, vlastnosti konanie.

## 4 ŠTRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA PANDORINA SKRINKA

Grécke báje poskytujú spracovaný kvalitný príbeh, ľudskú životnú skúsenosť, morálny kontext. Majú dostatočné množstvo dramatických situácií, umožňujú rôzne spôsoby práce, ponúkajú obrovský hrový a vyučovací priestor i nespočetné možnosti pre výchovné pôsobenie učiteľa.

Tento projekt štruktúrovanej dramatickej hry umožnil do jedného celku integrovať učebné obsahy viacerých predmetov (medzipredmetové vzťahy: dejepis, geografia, etická výchova, občianska výchova), ale aj mnohé výchovné aspekty, napr. etickej výchovy a podobne.

### 4.1 Ciele a pomôcky štruktúrovanej dramatickej hry

Organizovať edukačný proces tak, aby na konci procesu štruktúrovanej dramatickej hry Pandorina skrinka bol žiak schopný:

- vyjadriť vlastný názor na hodnoty v živote,
  - skúmať ľudské city a zaujať k nim postoj,
  - aktívne počúvať,
  - preukázať schopnosť využívať konštruktívne postupy pri riešení problémov a pri rozhodovaní v skupine, schopnosť kooperovať a kriticky myslieť;
- v rámci slovenského jazyka a literatúry:
    - vysvetliť, čo je to báj alebo mýtus,
    - vedieť analyzovať dej a konanie postáv,
    - formulovať rečové zámery: pýtať sa na niečo, požiadať o pomoc, vyjadriť vlastnú mienku, názor, postoj, zaujať stanovisko ap.;
  - v rámci dejepisu:
    - reprodukovať učivo o starovekom Grécku, o náboženstve, filozofii a umení starovekého Grécka;
  - v rámci predmetu občianska výchova:
    - sformulovať svoj názor na to, ako rešpektovať ľudskú dôstojnosť,
    - preukázať schopnosť chápať postoje, názory a hľadiská iných ľudí,
    - prijať spoločenské normy správania (čo je a čo nie je prijateľné správanie);
  - v rámci predmetu etická výchova:
    - žiak je schopný vyjadriť vlastný názor na Pandorin čin;
  - v rámci predmetu geografia:
    - určiť azimut a svetové strany na mape,
    - ukázať na mape Grécko, Olymp, Atény ...,
    - charakterizovať fyzickogeografické činitele Grécka;
  - v rámci predmetu matematika:
    - vypočítať vzdialenosť medzi miestami na mape pomocou mierky mapy,
    - vypočítať rýchlosť a čas,
    - vypočítať roky (pred naším letopočtom).

Projekt štrukturovanej dramatickej hry Pandorina skrinka je spracovaný pre 11 až 12-ročných žiakov na 6 vyučovacích hodín, avšak výber a radenie jednotlivých krokov (rozohrávok alebo sekvencií) je závislý od časových možností, počtu účastníkov, miery ich „dramatických“ skúseností, stupňa kohézie sociálnej skupiny. Odporúčaný počet účastníkov je 14 – 20.

Priestor: voľný priestor s kobercom na prácu v kruhu a stoly alebo lavice.

### **Poznámka.**

Po každom kroku (rozohrávke), ktorý nejakým spôsobom zasahuje citovú sféru jedinca, by mala prebehnúť fáza sebareflexie, ktorú učiteľ riadi tak, že sa pýta účastníkov, ako sa cítili, čo prežívali, s čím mali problémy a podobne.

Ak niektorý žiak odmietne sa zúčastniť niektorej sekvencie, nemôže ho učiteľ do tejto činnosti nútiť, musí ho poveriť nejakou náhradnou prácou, napr. pomoc pri príprave pomôcok, obsluha CD a pod.

Učiteľ musí pred začiatkom žiakov upozorniť, že projekt bude prebiehať v čase celého vyučovania, nebude brať do úvahy delenie na 45 minútové vyučovacie hodiny a dohodne sa so žiakmi na dodržiavanie hygienických prestávok (určí ich učiteľ po určitých sekvenciách, alebo každý žiak individuálne podľa potreby sa naje, napije a vykoná hygienické úkony).

### **Zoznam pomôcok:**

- kniha od Aleny Ježkovej Grécke báje (respektíve iný text báje Pandorina skrinka),
- obálky s otázkami,
- imaginárny oheň,
- CD prehrávač,
- CD s hudbou,
- encyklopédie,
- učebnice dejepisu pre 6. ročník ZŠ,
- učebnice geografie (Európa),
- počítač s pripojením na internet,
- koberec,
- stoličky,
- tabuľa,
- mapa,
- kalkulačka,
- kriedy,
- lentilky,
- lístočky s menami gréckych bohov a hrdinov gréckych bájí,
- hárky papiera,
- staré noviny,
- fixky,
- magnety,
- špendlíky,
- papier,
- perá,
- obálka s písmenkami,
- obálka s obrázkami,
- hárky s modelom prázdneho zrkadla,

- skrinka,
- veci do skrinky: minca, liek, vreckový nožík, obvaz, hodinky, pero, hlavolam, vyznamenanie, kľúč neobvyklého tvaru (šperhák), nejasná fotografia, fľaštička voňavky, lupa, malá kniha básní, zákonník práce, štupeľ od šampanského, zubná protéza, pečiatka, plyšová hračka, zápalky, papuča, kalkulačka, loptička.....

Vzhľadom na časový rozsah, množstvo potrebných pomôcok si môže učiteľ vybrať iba niektoré sekvencie, prípadne doplniť ďalšie, ak sú účastníkmi starší žiaci, ktorí už touto metódou pracovali.

## 4.2 Iniciačná (prípravná) fáza štrukturovanej dramatickej hry Pandorina skrinka

Cieľom iniciačnej fázy je „prelomiť ľady“ vzájomnej nedôvery, zblížiť členov skupiny, navodiť stav psychofyzického uvoľnenia, v tomto prípade aj pozvoľna dostávať dobu minulú do prítomnej dimenzie, rozvíjať rečovú fluenciu, flexibilitu a originalitu.

### 4.2.1 Na divochov

**Cieľ:** u žiaka sa navodí stav psychofyzického uvoľnenia.

#### Opis činnosti.

Žiaci sa v predstavách prenesú v čas i priestore. Predstavujú „divochov“. Kľáčia v kruhu okolo imaginárneho ohňa, na ktorom sa pália omamné byliny. Ich vôňa postupne privádza „divochov“ do extázy. Začínajú tancovať, spočiatku pomaly, postupne sa rytmus zrýchľuje (podľa hudby), žiaci sa voľne pohybujú priestorom, v tanci pomocou mimiky a gestikulácie spolu komunikujú. Tanec „vrcholí“ pri ukončení skladby, žiaci postupne klesajú na zem „omdlievajú“.

### 4.2.2 Prebudenie

**Cieľ:** žiak dokáže využívať a používať faktografické poznatky z predmetov dejepis a geografia, prezentovať výsledky svojej práce.

#### Opis činnosti.

Na pokyn učiteľa žiaci precitajú. Posadajú si do kruhu v tureckom sede. Učiteľ vydá inštrukcie: „Sila ohňa a bylínok spôsobila, že ste sa premiestnili v priestore i čase – prišli ste do starovekého Grécka. Na tabuli je mapa starovekého Grécka, na stolíku obálky s otázkami, papiere, perá, kalkulačky. Pri vypracovaní otázok môžete použiť encyklopédie a počítač. Každý z Vás si zoberie papier, pero, obálku s otázkou a v priebehu 8 minút vypracuje odpoveď na otázku, ktorú nájde v obálke.“

Po vypracovaní otázok nasleduje prezentácia odpovedí a voľný rozhovor.

Otázky v obálkach:

- Podľa mierky na mape vypočítaj akú vzdialenosť sme absolvovali (Bratislava - Atény)?
- Pod akým azimutom sme sa vydali (smer Bratislava - Atény)?
- Na akú svetovú stranu sme sa vydali (smer Bratislava - Atény)?
- Ako dlho sme cestovali, ak sme precestovali 1675 km a na cestu sme použili iba svoje vlastné nohy a išli sme rýchlosťou 4 km /za hodinu? Udaj v hodinách i dňoch.
- Ako dlho sme cestovali, ak sme na cestu použili konský záprah idúci rýchlosťou 20 km/hod a precestovali sme 1675 km? Udaj v hodinách i dňoch.

- Ako dlho sme cestovali na okrídlenom Pegasovi, ktorý išiel rýchlosťou 960 km za hodinu (ako dnešné lietadlá) a preleteli sme vzdialenosť 1675 km?
- Akú časovú vzdialenosť sme prekonalí (ocitli sme sa v roku 1950 pred naším letopočtom).
- Doplň informácie do textu. (Text tu uverejnený je už aj s doplnenými informáciami, chýbajúce časti textu sú podčiarknuté).

„ Prvé neolitické osady sa v Grécku objavujú už v 7. tisícročí. Ich obyvatelia sa živilí chovom oviec, prasiat a kôz, pestovali taktiež obilie, čo je dokázané nálezmi. Počas nasledujúcich dvoch tisícročí do Grécka prenikajú z Predného východu nové technológie a objavy, napríklad hlinené nádoby či tkáčske závažia. Objavujú sa taktiež sošky zvierat či ženských postav znázorňujúcich bohyňu plodnosti.

Doba bronzová tu prebiehala počas 3. a 2. tisícročia pred Kr. Keramika je v tejto dobe vyrábaná bez hrnčiarskeho kruhu, sošky z tohoto obdobia začínajú byť viacej realistické. Kultúra vtedajšieho pevninského Grécka sa označuje ako helladská, na kykladských ostrovoch kykladská. Obyvateľstvo na pevnine neskôr Gréci nazvali ako Pelasgovia. Išlo o predgrécke obyvateľstvo neindoeurópskeho stredomorského pôvodu, ktoré tu sídlilo už od neolitu, dnes sa však nevie, akým jazykom hovorilo, prípadne, či sa jednalo o viacej jazykových skupín.

Samotná heládská kultúra bola veľmi vyspelá, preberala vplyvy z orientu a udržiavala s ním aj obchodné styky, prvýkrát vzniká v Grécku monumentálna architektúra a silno opevnené sídla. Najvýznamnejšie mestá tejto doby boli Tiryns, Lerna a ostrov Aigina.

Do pevninského Grécka začínajú prenikať prví Gréci začiatkom 2. tisícročia.“

(podľa [www.wikipedia.sk](http://www.wikipedia.sk))

- Ako sa volali prvé grécke kmene?
- K akej gréckej kultúre sa viažu tieto obrázky?



- Ako sa volalo 12 najvýznamnejších gréckych bohov?
- Kde grécki bohovia sídlili?
- Popíš v 5 bodoch povrch a vodstvo Grécka.
- Nájdi a ukáž na mape najvyššie pohorie Grécka.

#### 4.2.3 Čo si vezmem so sebou?

**Cieľ:** žiak prejaví záujem o vzájomné spoznávanie sa.

##### Opis činnosti.

Žiaci si posadajú do kruhu. Učiteľ vydá inštrukcie: „Vašou úlohou je teraz povedať, čo by ste v starovekom Grécku chceli mať so sebou z doby, v ktorej žijete. Problém je v tom, že to môžu byť iba dve veci, ktorých začiatkové písmená sú totožné s Vaším krstným menom a priezviskom.“

#### 4.2.4 Kto som?

**Cieľ:** žiak dokáže zistiť svoju identitu v intenciách starovekého Grécka pomocou otázkovej stratégie (áno – nie), dokáže formulovať rečový zámer: pýtať sa na niečo; slušne vyjadriť prosbu, želanie, potrebu, požiadavku a pod.

##### **Opis činnosti.**

Učiteľ účastníkom nalepí na chrbát lístoček s menom gréckeho boha (bohyne), hrdinu gréckych bájí a podobne. Inštruuje účastníkov, že ich úlohou je zistiť, kto sú, a to prostredníctvom otázok adresovaných komukoľvek z prítomných. Opýtaný však môže odpovedať iba áno – nie, takže pýtajúci sa je nútený premyslene štylizovať otázky (Bekényová, 2012).

Mená na lístočkoch:

- Zeus,
- Herkules,
- Afrodita,
- Hera,
- Achileus,
- Odyseus,
- Páris,
- Palas Atény,
- Prometheus,
- Agamenon,
- Ariadna,
- Hector,
- Poseidon,
- Daidalos.

#### 4.2.5 Nedaj sa nachytať

**Cieľ:** žiak sa dokáže koncentrovať, rozvíja predstavivosť a motoriku.

##### **Opis činnosti.**

Ide o známu hru „Simon povedal“, ktorej podstata tkvie v tom, že žiaci majú zareagovať na výzvu a pantomimicky ju vyjadriť iba vtedy, keď zaznie dohodnutá formulka „Simon povedal“. Učiteľ vydá inštrukcie: „Žiaci, ak vás vyzvem k nejakej aktivite, zareagujete len vtedy, keď poviem: „Zeus povedal ...“

#### 4.2.6 „Pozor, močarina!“

**Cieľ:** žiak dokáže byť vynaliezavý.

##### **Opis činnosti.**

Žiaci sa postavia na jednu stranu priestoru, ktorá predstavuje štartovaciu čiaru. Ich úlohou je si predstaviť, že pred nimi je veľká močarina, v ktorej sa môžu utopiť. Každý žiak dostane dve brvná (staré noviny), pomocou ktorých sa môže dostať na druhú stranu.

#### 4.2.7 Relaxácia

**Cieľ:** žiak dokáže meditovať, relaxovať.

##### **Opis činnosti.**

Toto cvičenie prebieha v ľahu.

Učiteľ vydá inštrukcie: „Ľahneme si na chrbát, ruky dáme voľne vedľa tela, nohy mierne od seba. Zatvoríme oči. Napneme špičky na nohách, uvoľníme. Napneme lýtkové svalstvo, uvoľníme. Kolená zatlačíme o podložku, uvoľníme. Napneme svalstvo na stehnách,

uvoľnime. Napneme sedacie svalstvo, uvoľnime. Driek zatlačíme o podložku, uvoľnime. Ruky dáme v päšť, napneme paže, uvoľnime. Ramená zatlačíme o podložku, uvoľnime. Krk zatlačíme o podložku, uvoľnime. Otvoríme oči, pozrieme sa hore, pomaly privrieme oči. Sme pokojní a uvoľnení. Necítíme žiadne napätie, žiadnu bolesť. Celé telo je pokojné a uvoľnené. Zabudneme na svoje starosti, nemyslíme vôbec na nič. Pozorujeme iba svoj nádych a výdych. S každým nádychom vchádza do tela pokoj. S každým výdychom vychádza nepokoj. Celé telo je pokojné a uvoľnené.

### **Ticho.**

Zrýchlime dýchanie, ruky dáme v päšť, napneme paže a uvoľníme, počúchame si ruky, počúchame si tvár a pomaly otvoríme oči.“

## **4.3 Produktívna (zážitková) fáza štrukturovanej dramatickej hry Pandorina skrinka**

Začať, motivovať a viesť ju možno viacerými spôsobmi:

- naráciou (rozprávaním) učiteľa (výhodou je očný kontakt s hráčmi);
- čítaním patričných častí textu;
- prerozprávaním deja, po vete (slove) žiakmi – v prípade, že sú hráči už s textom oboznámení;
- kombináciou viacerých možností podľa potreby.

V tomto prípade ide o dramatickú hru založenú na literárnom texte, ktorý žiaci nepoznali. Rozohrávať príbeh možno dvojako: držať sa predlohy – v tom prípade sa hľadajú na rozohrávku optimálne sekvencie. Valenta (1998) poukazuje na to, že sa pri tom zachováva význam a myšlienky deja, zacielfuje sa (focusing) na to, čo je v texte pedagogicky či esteticky dôležité a k nim sa volia adekvátne metódy, postupy rozohrávania (Rolový dialóg? Pantomíma? Živý obraz? a podobne).

V prípade tejto dramatickej hry som volila tvorivejší variant. Vychádzala som z príbehu – báje Pandorina skrinka, ale odstupovala som od predlohy a rozohrávala nielen to, čo v báji skutočne je, ale i to, čo vyrastá z príbehu ako dôsledok inšpirácie, výchovných zámerov, metaforičnosti deja ako celku či jeho jednotlivých prvkov (Bekenyová, 2012; Valenta, 1998).

### **4.3.1 Začíname - narácia**

**Cieľ:** žiak dokáže zúčastnene počúvať.

#### **Opis činnosti.**

Žiaci sedia v tureckom sede. Učiteľ číta úvodnú časť báje. Žiaci aktívne počúvajú.

*„Belasá obloha so zalúbením hľadela na seba vo vodách a vody boli plné rýb. V povetrí lietali krdle vtákov a na zemi sa pásli na lúkach čriedy. Ale čriedy nik nestrážil, nik nelovil ryby a nik nepočúval vtáčí spev. Na zemi chýbal človek. Smutne blúdil po zemi Prometheus, potomok božského rodu Titanov a márne hľadal živé bytosti, ktoré chodili vystreté ako on a ktoré by sa mu tvárou podobali. Ale videl hlinu, dávajúcu život tráve, rastlinám a stromom a uzrel husté dažde, znášajúce sa na zem. Dažďová voda udržovala v prírode život, a tam kde nepršalo, umierali stromy i kry a narastala púšť. Keď Prometheus pochopil silu zeme a vody, zmiešal hlinu s dažďovou vodou a vytvoril sochu prvého človeka. Ponášala sa na bohov. Palas Aténa, bohyňa jasného rozumu a múdrosti, vdýchla neživej soche ducha a šedivá hlina*

*zružovala, začalo v nej búšiť srdce a dovtedy nehybné nohy a ruky urobili prvé pohyby. Tak poslal Prometheus na svet prvých ľudí.*

*Dlho ľudia nevedeli, ako užívať ducha - dar Palas Atény. Žili ako malé deti. Videli, ale nepoznávali, počuli, ale nerozumeli, chodili po zemi ako vo sne. Nevedeli páliť tehly ani pritesávať trámy, ani stavať domy. Ako mravce hemžili sa na zemi i pod zemou v temných kútoch jaskýň. Ba nevedeli, že sa jar strieda s letom, leto s jeseňou a jeseň so zimou. Vtedy sa Prometheus vybral medzi ľudí a učil ich stavať domy, učil ich čítať, písať, počítať a rozumieť prírode. Naučil ľudí priahať zvieratá do jarmaa zostrojovať vozy, aby ľudia nemuseli nosiť bremená na chrbte. Ukázal im, ako sa stavajú lode a ako plachty uľahčia veslárom prácu. Viedol ich do hlbín zeme za skrytými pokladmi. Meď, železo, striebro i zlato začali opúšťať pod pracovitými rukami baníkov podzemné ložiská. Prv ľudia nepoznali liek, nevedeli, čo im osoží a čo škodí. Ale Prometheus im poradil, ako miešať hojivé masti a uzdravujúce lieky. Odhalil užasnutým ľuďom všetky umenia a ľudia sa všetko horlivo učili.*

*Bohovia zhromaždení na vrchu bohov, na Olympe, pozorovali s nedôverou pokolenie ľudí na zemi, ktoré sa naučilo od Prometea práci, vede i umeniu. Najmä vládca všetkých bohov Zeus sa mračil zo dňa na deň väčšmi a väčšmi. Zavolať si Prometea a povedal mu: „Naučil si ľudí pracovať a myslieť, ale ešte si ich poriadne nenaučil, ako si majú ctiť bohov a ako im obetovať, ako sa im klaňať. Vieš predsa, že na bohoch záleží, či bude rok úrodný, alebo chudobný, či zem navštívi mor, alebo blahobyť. Bohovia vládnu nad osudmi ľudí. I ja vrhám svoje blesky, kam sa mi zachce. Choď k ľuďom a povedz im, aby nám obetovali, lebo ich stihne náš hnev.“*

*„Ľudia budú prinášať bohom obeť,“ odpovedal Prometheus, „ale Ty, Zeus, si príď vybrať, čo majú obetovať.“ A Prometheus zabil býka, mäso ukryl do býčej kože a navrch položil žalúdok. Na druhú kopu dal kosti, ale obalil ich tukom tak, že ich nebolo vidieť. Hromada kostí obalených tukom bola väčšia a zdala sa aj lepšia. Len čo Prometheus všetko pripravil, zacítil Zeus príjemnú vôňu chystanej obeť a zostúpil z nebies na zem. Prometheus uzrel Dia a zvolal: „Bohovia, vyberte si ktorý diel je vám milší. To, čo vyberieš, vládca bohov, to budú smrteľní ľudia obetovať.“ Zeus videl, že ho chce Prometheus oklamať. No nedal najavo svoj hnev. Prometheus pristúpil s úsmevom ku kope a odhrnul tuk. Ukázali sa holé kosti. Keď odkryl býčiu kožu, zavoňalo čerstvé mäso. Od tých čias obetovali ľudia bohom tuk a kosti, mäso si nechávali pre seba.*

*Zeus nenechal smelý Prometeov čin bez trestu. Rozhodol sa, že vezme ľuďom oheň. Dostala sa im lepšia časť- mäso, nech ho teda jedia surové. Vládca bohov ihneď prikázal mračným, aby lejakom zahasili všetky ohniská. Divý vietor rozmetal horúci popol a odniesol ho do mora. Tak ľudia stratili oheň, ktorý nutne potrebovali, aby mohli žiť a pracovať. Nemohli piecť chlieb ani variť, vyhne spustli a dielne osireli. Za chladných dní a mrazivých nocí nebolo sa kde ohriať. Prometheus videl nešťastie zoslané na ľudí, cítil s nimi a neopustil ich. Vedel, že v Diovom paláci plápolá dňom i nocou jasný oheň. Vkradol sa preto za nočnej tmy na vrch Olymp, do zlatého paláca vládca bohov. Potichu, nikým nepozorovaný, vzal trochu ohňa z Diovoho kozuba ukryl ho v dutej palici. S ohňom sa veselo vrátil späť k ľuďom. Priniesol im, po čom tak túžili.*

*Opäť sa zdvihli plamene na ľudských ohniskách i v dielňach a vôňa varených pokrmov a pečeného mäsa stúpala k nebesiam a dotkla sa aj nosa vládca bohov. Zeus pozrel na zem a zbadal dym stúpajúci k nebesiam a dotkla sa aj nosa vládca bohov. Zeus pozrel na zem a*



*zbadal dym stúpajúci z komínov. Rozhneval sa zlým hnevom bohov. Ihneď určil ľuďom nový trest.“*

#### **4.3.2 Trest od bohov - *technika s charakterom brainstormingu***

**Cieľ:** žiak vie vyjadriť stanovisko k niečomu.

##### **Opis činnosti.**

Učiteľ vydá inštrukciu: „Predstavte si, že ste jedným z mnohých gréckych bohov. Podťe napísať na tabuľu, akým spôsobom by ste potrestali ľudí za opovážlivosť. Ten z bohov, ktorý napíše formu trestu príde na Olymp a ponúkne sa ambóziou (lentilkou).“

#### **4.3.3 Zrodila sa Pandora - *práca v malých skupinách***

**Cieľ:** žiak rozvíja tvorivé myslenie.

##### **Opis činnosti.**

Učiteľ pokračuje: „Najvyšší boh Zeus však prikázal, aby Hefaistos, božský kováč, vytvoril z hlíny a vody dievčinu, ktorej kráse nikto neodolá. Zoskupte sa do skupín podľa farby „ambrózie“, ktorou ste sa ponúkli. Nakreslite a popíšte, ako by mala dievčina vyzerat' a dajte jej meno. Máte na to 15 minút.“

Po uplynutí času prítomní vyberú jednu kresbu, ktorá sa im najviac páči a uvedú dôvod výberu. Víťazná kresba sa pripevní na tabuľu, ostatné kresby dozadu na nástenku.

#### **4.3.4 Čo mi hovorí tvoja tvár - *práca vo dvojiciach***

**Cieľ:** žiak vie vyjadriť a dešifrovať emócie.

##### **Opis činnosti.**

Učiteľ rozdelí deti do dvojíc (dvojicu tvoria tí, ktorí si vybrali z obálky rovnaké písmeno) a vysloví inštrukciu: „Pandora je vytvorená, no musí sa ešte mnohému naučiť. Naučte ju vyjadriť lásku a nenávisť. Jeden z dvojice bez slov sa pokúsi vyjadriť lásku a nenávisť. Ten druhý to má rozoznať a určiť. Ak to dokáže vystriedajte sa.“

#### **4.3.5 Pandora prichádza - *simultánne nepripravené improvizácie vo dvojiciach***

**Cieľ:** žiak dokáže prejaviť empatiu.

##### **Opis činnosti.**

Žiaci ostanú v predchádzajúcich dvojiciach.

Učiteľ prečíta ďalšiu časť báje: „*Pandora obdarovaná mnohými darmi od Bohov, medzi inými aj tajomnou truhlicou je bohom Hefaistom odvedená na Zem a ponúknutá Prometheovi za ženu.*“

Po jej prečítaní učiteľ vydá pokyny: „Každá dvojica si nájde svoj minipriestor, aby ste si vzájomne neprekážali. Určíte si roly (Hefaistos a Prometheus) a vediete medzi sebou dialóg, v ktorom sa Hefaistos snaží presvedčiť Promethea, aby prijal Pandoru za manželku. Ak vyslovím slovo štronzo, zastavíte dialóg a znehybniete.“

Učiteľ nenápadne prechádza okolo dvojíc. Vo vhodnej chvíli zastaví dej pokynom „štronzo“.

#### **4.3.6 Prometheus odmieta Pandoru – *rolový dialóg***

**Cieľ:** žiak dokáže argumentovať, navrhovať riešenia problémových situácií, zaujať asertívny postoj.

### **Opis činnosti.**

Žiaci sa zoradia do radu podľa dátumu svojho narodenia. Prví dvaja budú tvoriť prvú dvojicu, ďalší dvaja druhú dvojicu, ... Dvojice si rozdelia úlohy - Hefaistos a Prometheus.

Učiteľ zadá inštrukciu: „Teraz Prometheus presviedča Hefaista, aby si ani on nebral Pandoru za manželku. Hefaistos však musí zaujať postoj, že on Pandoru za manželku chce. Máte na to 10 minút, aby ste rozohrali situácie. Po piatich minútach zazvoním, čo bude znamenať, že si v dvojiciach máte vymeniť úlohy. Porozumeli ste, čo máte robiť?“

#### **4.3.7 Svadobný deň - spoločné hranie v malých skupinách metódou plnej hry**

**Cieľ:** žiak sa dokáže tvorivo realizovať v improvizovanom konaní.

### **Opis činnosti.**

Všetky dvojice sa postavia oproti sebe do radu. Začnú sa odrať číslom od 1 do 4. Potom sa spoja všetky 1, všetky 2... a vytvoria skupiny. Každá skupina si nájde svoj priestor.

Učiteľ posunie dej báje a vydá inštrukcie: „*Prométeus po odmietnutí Pandory síce svojho brata Epiméthea varoval, aby nebral všetko, čo bohovia dávajú. Ale Epimétheus ho nepočúval a Pandoru si za manželku vzal. V časovom limite 15 minút každá skupina si pripraví krátku etudu svadobného dňa. Po uplynutí časového limitu ho zahrá.*“

#### **4.3.8 Svadobný deň po druhé - prezentácia skupinovej práce**

**Cieľ:** žiak preukáže schopnosť sformulovať svoje myšlienky, pretaviť ich do konania, dohodnúť sa na postupe v skupine, primerane ich vyjadriť.

### **Opis činnosti.**

Po uplynutí času učiteľ vyzve dvojicu dobrovoľníkov, aby predviedla svoju improvizáciu. Už vopred na to upraví priestor, aby všetky deti v úlohe divákov dobre videli na „hercov“. Potom sa vystriedajú všetky dvojice, ktoré o to majú záujem.

#### **4.3.9 Svadobný deň po tretie - oživené nehybné obrazy v skupinách**

**Cieľ:** žiak dokáže vyjadriť a udržať výraz, odovzdávať význam prostredníctvom neverbálnych kanálov, najmä telesným postojom a mimikou.

### **Opis činnosti.**

Predchádzajúce skupiny simultánne improvizujú a postupne prezentujú svoju prácu vo vyčlenenom priestore. Každá skupina si pripraví kompozíciu tiel v priestore so stabilným mimickým výrazom na tému: „Svadobný deň Pandory a Epiméthea.“ Obraz na pokyn učiteľa „Akcia!“ ožije a na znamenie „Stop!“ sa zastaví.

#### **4.3.10 Život po svadbe - príprava textu v malých skupinách**

**Cieľ:** žiak vie kooperovať, tvorivo myslieť.

### **Opis činnosti.**

Žiaci si vytvoria skupiny po štyroch. Z každej skupiny každý jej člen príde k Pandorinej skrinke a vyberie si z nej jeden predmet tak, že nevidí, čo si vyberá. Teda skupina má štyri predmety, ktoré spolu nesúvisia. Skupina potom spolu tvorí poviedku o ďalšom osude Pandory a jej manžela s použitím predmetov vytiahnutých z Pandorinej skrinky. Časový limit je 15 minút. Po uplynutí časového limitu sa poviedky prečítajú.

#### **4.3.11 „Otvoriť či neotvoriť?“ - individuálna práca**

**Cieľ:** žiak vie vyjadriť empatiu.

### **Opis činnosti.**

„ Epimeteus pri pohľade na krásnu Pandoru zabudol na všetky varovania a na všetky rady. Vlúdne ju prijal do domu i so zlatou skrinkou.“

Učiteľ rozdá žiakom hárky, na ktorých je nakreslený model prázdneho zrkadla, do ktorého majú žiaci nakresliť tvár (oči a ústa) a do bubliny vpísať, čo im prebieha mysl'ou, keď všetci sú teraz Pandorou a zvažujú, či majú alebo nemajú otvoriť skrinku. Čas trvania 10 minút.

#### **4.3.12 Skrinka - hra**

**Cieľ:** žiak si zapamätá všetky vyslovené veci v správnom poradí.

#### **Opis činnosti.**

Žiaci spolu s učiteľom si sadnú do kruhu. Učiteľ im povie: „Ja a Epimeteus si myslíme, že v Pandorinej skrinke je ... Po učiteľovi pokračuje prvý žiak. Začne hovoriť tú istú formulu ako učiteľ a pridá ďalšiu vec, ktorá by mohla byť v Pandorinej skrinke. Tak žiaci postupne pripájajú slová (veci, ktoré sú v Pandorinej skrinke). Posledný to má najťažšie, pretože si musí pamätať všetky veci v poradí za sebou.

#### **4.3.13 Sme takmer na konci - narácia**

**Cieľ:** žiak dokáže zúčastnene počúvať.

#### **Opis činnosti.**

Žiaci sedia v tureckom sede. Učiteľ číta záverečnú časť báje. Žiaci aktívne počúvajú.

*„Pandora, dievča kráse ktorej nik neodolá, Pandora, čo znamená „obdarovaná všetkými darmi“ podľa Diovho príkazu dostala nielen dary veľkorysé, ale aj neblahé, ktorých sa bohovia radi zbavili: bohyňa Aténa ju naučila ženským prácam, Afrodita jej vdýchla lúboštnú túžbu, Hermés ju obdaroval zvodnosťou, lst'ou a klamstvom, iní bohovia jej prepožičali krásu, lúbeznosť a zvodnosť.*

*Netrvalo dlho a práve táto Pandora bola zvedavá, čo bohovia v skrinke posielajú. Rýchlo nadvihla veko. So svišťaním, kvílením a nárekom vyleteli zo zlatej skrinky nemoci, bolesti, bieda a strasti, zakrúžili nad domom a rozleteli sa po celom svete, ktorý dovtedy nevedel nič o takomto zle. Aj Pandora sa naľakala a rýchle veko priklopila. No všetko zlé už zo skrinky vyletelo a ostala v nej iba nádej, ktorú nemoci a strasti pritisli až na dno.*

*Nemoci a bieda začali obchádzať ľudské obydlia a za päťami im prichádzala smrť. Ťažké myšlienky budili ľudí zo spánku a zlé sny im ťažili hrud'. Len nádeje bolo medzi ľuďmi málo. Ostala v Pandorinej skrinke.“*

#### **4.3.14 Prečo som to urobila - horúca stolička**

**Cieľ:** žiak vie vyjadriť svoj vlastný názor.

#### **Opis činnosti.**

Po prečítaní poslednej časti báje učiteľ oboznámi prítomných s technikou „horúca stolička“ založenej na vypočúvaní určitej postavy, v našom prípade Pandory. Žiaci stoja v kruhu. Uprostred kruhu je stolička, na ktorej sedí Pandora. Pandorou je dobrovoľník/dobrovoľníčka. Žiaci sa pýtajú Pandory na motívy jej správania. Pandora môže na otázky odpovedať alebo ich ignorovať. Odpoveď môže byť aj nonverbnálna.

#### **4.3.15 Prosím o pomoc - divadlo – fórum**

**Cieľ:** žiak dokáže vyjadriť prosbu, požiadať o pomoc, rozvinúť empatickú komunikáciu.

### **Opis činnosti.**

Žiaci naďalej sedia v kruhu. Učiteľ do kruhu pridá ďalšiu stoličku. Vyzve dobrovoľníka do roly psychoterapeuta. Pandora prichádza so svojimi citovými problémami k odborníkovi (žiak v role s vyšším statusom, ako je jeho vlastný). Psychoterapeut mu radí.

Každý, kto má v kruhu pocit, že by vedel posunúť proces k vyššej miere hodnovernosti, môže požiadať o vystriedanie niektorého z aktérov uprostred a voľne nadviazať na spontánny improvizovaný dialóg.

#### **4.3.16 Letíme! - relaxácia**

**Cieľ:** žiak dokáže relaxovať a meditovať.

### **Opis činnosti.**

Inštrukcia učiteľa: „Zaujmite, prosím, relaxačnú polohu – ľahnite alebo sadnite si na koberec, komu čo vyhovuje.

Zatvorte oči, zhlboka sa nadýchnite a uvoľnite sa. Predstavte si, že stojíte na vrchole vysokého kopca. Z neho sa pred vašim zrakom roztvára úžasný pohľad do údolia. Vidíte tam slnkom zaliatu, do zelene ponorenú krajinu, ba dovidíte až k moru. Horizontu dominuje modrá farba. Obloha sa zlieva s morom do jedného fascinujúceho celku. Po oblohe pláva zopár obláčikov, občas sa oblohou mihne vtáča, ba aj celé krdle vtákov. Ich štebot a vzdialený šum mora prenikajú k vašim ušiam a nevýslovne im lahodia. Vy zhlboka vdychujete osviežujúci, vôňou kvetín a trávy naplnený vzduch. Cítite, že vaše telo je uvoľnené, ľahké ako vánok. Pomaly dvíhate ruky. Sú na nich krídla. Vy sa odrážate od zeme a začínate sa vznášať k oblohe.

Čím ste vyššie, tým sú vaše pohyby uvoľnenejšie. Letíte. Stúpate čoraz vyššie. Precíťujete všetkými zmyslami prúdenie vzduchu, plnú vôňu leta, šum vody. Ste nad morom. Pod vami sa pokojne kolíšu vlny mora a vy cítite jeho blahodarné účinky. Ako letíte vyššie, začínajú vás obklopovať oblaky. Letíte cez ne a zhlboka dýchate. Vzduch je jemný a príjemný. Ocitáte sa nad oblakmi, ktoré teraz pod vami tvoria husté biele periny. Ste malou, nadšenou čiastočkou vesmíru. Let vás naplňa neopakovateľnými pocitmi. Cítite, že ústa, oči, celá tvár, ba celé vnútro sa vám usmieva.

Klesáte pomaly a uvoľnene pod oblaky. Vidíte opäť more a v ňom nevelký ostrov. Zamierite k nemu. Krúžite nad ním, zľahka dopadáte do mäkkého koberca trávy. Zhlboka, pokojne a šťastne vydýchnete a kocháte sa v bezpečnej kráse ostrova. Teraz pomaly otvorte oči“ (Bekenyová, 2012).

#### **4.3.17 Senzácia – príprava textu v skupinách**

**Cieľ:** žiak dokáže kreatívne pracovať v skupine.

### **Opis činnosti.**

Inštrukcia učiteľa: „Počas letu sme sa vrátili v čase i priestore späť domov. Vašou úlohou je vytvoriť tri skupiny. Každá skupina v časovom limite 10 minút vypracuje úlohu.“

Úlohy:

1. napísať krátky článok do novín o Pandore a jej skrinke,
2. napísať rozhovor s Pandorou v rozhlase,
3. informovať občanov vo večerných správach v televízii.

Po vypršaní stanoveného limitu skupiny prezentujú svoju prácu.

#### 4.4 Reflexná fáza štrukturovanej dramatickej hry Pandorina skrinka

Po poslednej sekvencii nasleduje reflexná fáza. Vo voľnom rozhovore dáme žiakom priestor, aby sa vyrozprávali zo svojich najčerstvejších dojmov a pocitov, či už vo dvojiciach, alebo spoločne. Postupne ich cieľavedome privedieme k spoločnému rozhovoru o jednotlivých postavách a o ich vzájomnom vzťahu, o ich konaní a z neho vyplývajúcom reťazci následkov. Budeme hľadať vysvetlenie, zdôvodnenie tohto konania.

**Zlomový bod** – technika, ktorá dáva možnosť zvrátiť nepriaznivý vývoj príbehu a umožňuje vlastným rozhodnutím zmeniť jeho zakončenie. Žiaci v rozhovore v skupinkách hľadajú kedy, odkiaľ a ako sa mohol príbeh rozvíjať inak.

Zahrať v živých obrazoch fázy:

1. miesto zlomu – rozhodujúce miesto obratu v príbehu;
2. prvý krok novým smerom;
3. obraz predpokladaného záveru.

#### 4.5 Ponuka ďalších aktivít

*Štrukturovanú dramatickú hru Pandorina skrinka môžeme rozšíriť o ďalšie aktivity, či už priamo na vyučovaní alebo zadaním domácej úlohy.*

*Ďalšie aktivity.*

- Séria nehybných alebo živých obrazov (4-5-členné skupinky žiakov v dohodnutom časovom limite vytvárajú dejovú osnovu, ibaže nie písomne, ale pohybom – pantomímou. V niekoľkých obrazoch alebo niekoľkosekundových rozohrávkach majú zachytiť uzlové body deja – kompozíciu).
- Tvorba leporela.
- Tvorba komiksu.
- Pretransformovať dej báje do podoby esemesky.
- Pandora po rokoch rozpráva priateľke svoj životný príbeh (transformovať rozprávanie „on“-formy na „ja“-formu).
- Usporiadať simulovanú vedeckú konferenciu historikov, archeológov, filozofov na tému grécka mytológia a podobne.
- „Tlačová konferencia“ - technika modelujúca situáciu kladenia otázok a odpovedania podľa skutočných tlačových konferencií, ako ich deti môžu poznať z médií. Učiteľ vyzve dobrovoľníkov na vstup do roly odborníkov na problematiku starovekého Grécka, a to v dostatočnom časovom predstihu na získanie vedomostného zázemia. Žiaci odborníkom vykajú, oslovujú ich priezviskom a kladú im otázky z danej problematiky. *„Hlavným cieľom pravidelnej aplikácie hry je získať spôsobilosť osloviť dospelého a položiť mu správne formulovanú otázku. Hra je cvičením na oslovenie dospelého..., ale aj možnosťou netradične preverovať a klasifikovať žiakove vedomosti“* (Daniš, Kratochvíl, Šnircová, 2003, s. 86).
- Hra na pátračov - žiakom určíme čas (týždeň, dva) na pátranie po „dedičstve gréckej kultúry“, teda po tom, čo sme po nich zdedili a prevzali. Umožníme žiakom všetok materiál, fotodokumentáciu, knižné publikácie vystaviť, nainštalovať v triede, esteticky ho dotvoriť a triedu tak premeniť na malú galériu kultúrnych pamiatok.
- Post skriptum k báji: Žiaci v role Pandori píše pamäti (Bekényová, 2012).

## ZÁVER

V tejto práci som sa teoreticky aj prakticky venovala problematike tvorivej dramatiky, štruktúrovanej dramatickej hre.

Štruktúrovaná dramatická hra na základe umeleckej literatúry priniesla nesmierne silné zážitky mne aj účastníkom tvorivého procesu.

V súlade s Machkovou (2004) možno len potvrdiť, že práca s vhodným literárnym prameňom je nesmierne produktívna.

Literatúra je založená na oveľa širšej životnej skúsenosti, než majú a vôbec kedy môžu získať učiteľ a jeho žiaci. V literatúre je obsiahnutá skúsenosť a životná filozofia celého ľudstva, ponúka pohľad na množstvo dejov a situácií, možnosť empatického vcítenia do spektra osôb, ich charakterov a postojov, a to môže viesť aj k tolerantným postojom k ľuďom a životným situáciám. Literatúra umožňuje sebaopoznanie.

Tvorivá dramatika je vhodnou vyučovacou metódou, mala by sa stať neodmysliteľnou súčasťou vyučovania literatúry. Pomáha pochopiť literárne dielo, učí sa zážitkom, ktorý získa pri jeho „spracovaní“, pomáha komunikovať, prepájať vedomosti z viacerých učebných predmetov, pomáha rozvíjať kooperáciu, empatiu, vytvárať priaznivú sociálnu klímu, pomáha pochopiť skutočný – reálny život.

Tvorivá dramatika spĺňa všetky požiadavky súčasných trendov v pedagogike – podporuje tvorivosť, vyššie kognitívne funkcie, rozvíja emocionálnu zložku žiaka, učí spolupráci a aktívnej komunikácii, prepája školu so životom, učí zážitkovo a hravo.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. Bekéniová, Ľ. 2001. Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole. Metodicko-pedagogické centrum centrum, Prešov. 2001. ISBN: 80-968095-4-7
2. Bekéniová, Ľ. 2007. Daidalos a Ikaros (štruktúrovaná dramatická hra). Metodicko-pedagogické centrum, Prešov. 2007. ISBN 978-80-8045-492-0.
3. Bekényová, Ľ. 2012. Tvorivá dramatika v edukačnom procese. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava. 2012. ISBN 978-80-8052-404-3
4. Bláhová, K. 1996. Uvedení do systému školní dramatiky. ARTAMA, Praha. 1996.
5. Boros, J. 1997. Základy psychológie. SPN, Bratislava. 1977.
6. Ďurič, L. 1988 Vybrané kapitoly z pedagogickej psychológie. SPN, Bratislava. 1988.
7. Hlavsa, J. a kol. 1986. Psychologické metódy výchovy tvorivosti. SPN, Bratislava. 1986.
8. Jurčová, M. 1990. In: Klindová, Ľ. a kol. Aktivita a tvorivosť v škole. SPN, Bratislava. 1990. ISBN 80-08-00399-5
9. Koningová, M. 2007. Tvořivost. Grada, Praha. 2007. ISBN 978-80-247-1652-7
10. Kovalčíková, I. 1999. Výchovná dramatika ako prostriedok personálnej a sociálnej výchovy žiaka. In: Humanizácia vzdelávania na I. stupni základnej školy. ManaCon, Prešov, 1999. ISBN 80-85668-88-2
11. Lokšová, J. – Lokša, J. 2001. Teória a prax tvorivého vyučovania. ManaCon, Prešov. 2001. ISBN 80-89040-04-7
12. Machková, E. 2004. Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti. DF AMU, Praha. 2004. ISBN 97-88073-31-21-45
13. Machková, E. 2007. Jak se učí dramatická výchova. Nakladatelství AMU, Praha, 2007. ISBN 80-7068-103-9
14. Pavlovská, M. 2003. Tvořivá dramatika – vyučovací předmět, metoda práce, pedagogický princip. In: Variácie podôb výchovnej dramatiky. LANA, Prešov, 2003. ISBN 80-968312-8-3.
15. Pokorný, J. 2004. Myslet kreativně. Vyd. 1. Cerm, Brno, 2004. ISBN 8072043242
16. Svobodová, R. 1998. Strukturované drama. In: Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Karolinum, Praha, 1998. ISBN 80-7184-756-9
17. Šimová, G. – Dargová, J. 2001. Tvorivé dieťa predškolského veku. Rokus, Prešov, 2001. ISBN 978-80-8068-941-4
18. Valenta, J. 1998. Metódy a techniky dramatické výchovy. Strom, Praha. 1998. ISBN 978-80-7331-096-7
19. Zelina, M. 1995. Výchova tvorivej osobnosti. Univerzita Komenského, Bratislava. 1995. ISBN 80-223-0713-0

