



Pedagogické myšlení studentů oboru Dramatická výchova

ANNA TOMKOVÁ

Abstrakt: Cílem studie je deskripce koncepce pedagogických předmětů v přípravě budoucích pedagogů a obraz pedagogického myšlení studentů na vysoké umělecké škole, konkrétně v oboru Dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky na DAMU v Praze. Studie představuje koncepci předmětů Pedagogika a Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky a ukotvuje význam pojmu pedagogické myšlení. Obraz pedagogického myšlení studentů oboru je popsán na základě analýzy terénních poznámek učitele, průběžných a závěrečných výstupů a sebereflexe dvaceti sedmi studentů oboru. Studie dokládá, že studenti umělecko-pedagogického oboru uvažují v souvislosti všech komponent celistvého a otevřeného přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu a vztahů mezi nimi a že v centru jejich hlavního zájmu je péče o dítě, jeho tvořivost a vztahy s druhými. Ukazuje, že většina studentů se cítí být v porozumění pedagogickým otázkám „na cestě“ a že řada z nich sama aktivně přispívá k prozkoumávání inspirativních cest výchovy a vzdělávání a k prolínání pedagogiky a umění.

Klíčová slova: koncepce obecně pedagogických předmětů, pedagogické myšlení budoucích pedagogů, vysoká umělecká škola, obor Dramatická výchova, empirická studie

ÚVOD

Koncepci pedagogické přípravy budoucích učitelů a výzkumu výsledků a rozvoje jejich učitelských kompetencí je věnována pozornost především na pedagogických fakultách. Na pedagogické profese se však připravují studenti a studenti (v textu dále souhrnně studenti) i na jiných typech vysokých škol, včetně vysokých škol uměleckých. I tam je hledáno, jak profesní rozvoj pedagogů, k němuž mají přispívat také obecně pedagogické předměty, zakládat

na procesech aktivního stávání se autonomními tvořivými osobnostmi a odborníky s rozvinutými pedagogickými profesními kompetencemi a na procesech vedení a doprovázení studentů na jejich cestě k samostatnému profesnímu myšlení, reflektivitě, sebeřízení a tvorbě (Vašutová, 2004; Korthagen et al., 2011; Tomková, 2018). Výzkumná šetření výsledků pedagogické přípravy budoucích pedagogů na vysokých uměleckých školách zatím spíše chybějí. Jednotlivé různorodé příspěvky se zaměřují především na pedagogické procesy, na



příklad na využívání konstruktivistických přístupů, příběhového dramatu, skupinových kooperativních činností, specifických reflektivních postupů, tandemové výuky a podpory well-beingu učitelů (např. Kasíková, 2013; Tomková & Krčmářová, 2020; Fialová, 2021; Dittingerová & Perne, 2021). Je dokumentována různost pojetí výuky vzdělavatelů pedagogů, z nichž někteří se také podílejí na pedagogicko-psychologické přípravě budoucích pedagogů na vysokých uměleckých školách (např. Kasíková, Valenta et al., v tisku).

Předkládáme příspěvek k pedagogickému výzkumu, teorii i praxi přípravy budoucích pedagogů, zaměřený na hledání odpovědí na otázky, jak koncipovat a vyučovat obecně pedagogické předměty a v čem spočívají specifika pedagogického myšlení studentů umělecko-pedagogických oborů na vysokých uměleckých školách. Cílem empirické studie je popis koncepce obecně pedagogických předmětů v přípravě budoucích pedagogů a prezentace obrazu pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. V empirickém šetření budeme postupovat nejprve od předložení koncepce předmětů Pedagogika a Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky, které zajišťují obecně pedagogickou složku přípravy budoucích pedagogů zmíněného oboru. Koncepce je výsledkem dosavadního úsilí o vytváření podmínek pro to, aby studenti dramatické

výchovy o své dramaticko-výchovné praxi přemýšleli v širších souvislostech a různých perspektívách. V rámci předložené koncepce obecně pedagogických předmětů bude ukotven význam pojmu pedagogické myšlení studenta oboru Dramatická výchova a prezentován základní přístup k výuce daných předmětů. Ve druhé části studie bude předložen obraz pedagogického myšlení vybraných studentů oboru Dramatická výchova na DAMU, který vychází z různých zdrojů dat, tj. z analýzy zkušeností a výstupů studentů z průběžné výuky a společného učení a z analýzy témat seminárních prací a titulů pedagogické literatury, které si studenti vybírají ke zkoušce. Tvorba obrazu pedagogického myšlení studentů oboru bude gradovat analýzou sebereflektivních výroků studentů zaměřených na to, jak studenti sami vidí aktuální stav svého pedagogického myšlení a posuny v něm a v porozumění základním i aktuálním otázkám výchovy a vzdělávání. Příspěvek uzavře shrnutí hlavních zjištění a diskuse.

Obor Dramatická výchova na DAMU charakterizuje stálý dialog mezi uměleckou a pedagogickou složkou studia. Ať už studenti a absolventi praktikují a sami dál rozvíjejí obor v prostředí neformálního vzdělávání, jako učitelé ve formálním vzdělávání či jako pracovníci v dalších pomáhajících profesích, jde převážně o pedagogickou práci, nabízení pomocné ruky druhému, člověku, který se chce učit, růst, rozvíjet svou osobnost a své silné stránky, také ve spolupráci s dru-



hými. Jde o „vedení či provázení jiných“ (Janík, 2021, s. 7), ve kterém je umění a divadlo hlavním prostředkem k rozvoji a seberozvoji člověka, k výchově a vzdělávání, k edukaci. Všichni studenti tohoto umělecko-pedagogického oboru jsou připravováni na to být pedagogy, což mj. znamená učit se probouzet zájem dětí, mládeže i dospělých, podněcovat tvůrčí proces, vést dialog, rozumět edukačním situacím a jednání dítěte v nich a vědomě se rozhodovat o dalších krocích. Nestací zvládat divadelní řemeslo nebo pouze usilovat o vytváření přátelské atmosféry ve skupině. Pedagog má děti a skupinu vědomě směřovat k naplňování promyšlených a zároveň otevřených edukačních cílů.

Pedagogická příprava studentů se ve studijních plánech oboru Dramatická výchova na DAMU projevuje v mnoha rovinách. Stává se integrální součástí většiny vzdělávacích předmětů rozvíjejících kompetence studentů k umělecko-pedagogické, respektive dramaticko-výchovné práci s dětmi, mládeží, případně i dospělými. Je součástí individuálních i společně organizovaných reflektovaných praxí. Pedagogicky na studenty působí také vyučující dalších předmětů svým pojetím vysokoškolské výuky i tvůrčí umělecké činnosti. Rovněž v bakalářských a magisterských závěrečných projektech a pracích je kladen důraz na sepětí plánovaných aktivit s praxí a reflexí toho, jak aktivity pomáhaly rozvíjet potenciál těch, kterým byly určeny. Integrální součástí pedagogické přípravy studentů oboru jsou také obec-

ně pedagogicko-psychologické předměty, o které, jak se ukáže z výzkumných údajů, mají studenti rovněž zájem.

1. KONCEPCE PŘEDMĚTŮ PEDAGOGIKA A AKTUÁLNÍ OTÁZKY PEDAGOGIKY A DIDAKTIKY VE STUDIU OBORU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Ve studijních plánech tohoto oboru se pedagogická složka projevuje také zastoupením povinného předmětu Pedagogika v bakalářském studiu a povinného předmětu Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky v navazujícím magisterském studiu. Vzdělávacím cílem v obou těchto obecně pedagogických předmětech je rozvoj pedagogického myšlení studentů jako součásti jejich pedagogické profesní výbavy, s potenciálem ovlivňovat a zkvalitňovat jejich profesní myšlení, jednání, dramaticko-výchovnou a šířeji umělecko-pedagogickou praxi.

Třísemestrální předmět Pedagogika, který je zakončen zkouškou, je zařazen do letního semestru 1. ročníku a zimního a letního semestru 2. ročníku tříletého bakalářského programu v rozsahu 1–2–2 hodiny týdně. Cílem výuky předmětu je podle studijního plánu (Pedagogika 1, 2020) „poskytnout základní orientaci v oboru pedagogika a její terminologii, rozvíjet pedagogické myšlení zejména mapováním širšího pedagogického kontextu dramatické výchovy, kladením otázek a vědomým



hledáním souvislostí mezi teorií a praxí přispět k utváření vlastního pojetí výchovně-vzdělávací práce“. Jednosemestrální předmět Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky, který je rovněž ukončován zkouškou, je zařazen v navazujícím magisterském studiu oboru do zimního semestru 1. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. Jeho cílem je podle studijního plánu (Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky, 2020) „zmapovat nejdůležitější témata současné pedagogické diskuse, uvést je do souvislosti s oborem dramatické výchovy a šířeji s uměleckým vzděláváním ve formálním i neformálním vzdělávání“.

Kurikulum obou předmětů je koncipováno s oporou o osobnostní pojetí vzdělávání, pedagogický konstruktivismus a pojetí pedagoga jako reflektivního praktika. Humanisticky orientované psychologicko-pedagogické přístupy a sociokonstruktivistické teorie poznávání a učení (Bertrand, 1998) pracují také s osobní a profesní zkušeností a sebepojetím studentů a zaměřují se na podporu rozvoje a seberozvoje jednotlivců a skupin s jejich různorodými zájmy, potřebami a potencialitami. Osobnostní pojetí vzdělávání se v koncepci jmenovaných předmětů projevuje vytvářením bezpečného prostoru k osobnímu a profesnímu růstu studentů v kognitivní i sociálně emoční oblasti, k identifikování individuálních potřeb a uplatňování individuálních zájmů nabízením podnětů k rozvoji a seberozvoji každého studenta jako jedinečné osobnosti i člena studijní skupi-

ny (Rogers, 1998; Spilková et al., 2005; Helus, 2009). Sociokonstruktivistické přístupy se v koncepci jmenovaných předmětů projevují vytvářením didakticky podnětného prostředí, ve kterém studenti aktivně konstruují a rekonstruují a dále prohlubují své poznání, porozumění pedagogickým jevům, procesům, situacím, člověku i sobě v profesi, také v sociální interakci s druhými (Morissette & Voynaud, 2002; Spilková et al., 2004; Pravdová, 2014). V pojetí pedagoga jako reflektivního praktika (Schön, 1983) studenti rozvíjejí dovednost reflexe a sebereflexe, která je vede k zastavování se, tázání, ohlížení se zpět, k práci s novými informacemi a k hledání nových řešení edukačních situací, které budou lépe pomáhat dítěti dosahovat úspěchu v učení (Nezvalová, 2006; Švaříček, 2011).

1.1 Cíl a obsah výuky

Podstatným cílem představovaných předmětů je rozvoj pedagogického myšlení studentů. Pedagogické myšlení je komplexním pojmem, jehož význam je v odborné literatuře vyjadřován ekvivalenty s různou mírou obecnosti (Mareš et al., 1996). V nejobecnějším významu pojem pedagogické myšlení nejen budoucího pedagoga vyjadřuje to, jak pedagog chápe děti i procesy učení, jak rozumí smyslu a významu své pedagogické činnosti. Je jeho přemýšlením o smyslu, cílech a způsobech výchovy a vzdělávání člověka, dle Kasíkové a Valenty „obecným přesvědčením učitelů



o podstatě a cílech výuky“ (2019, s. 46). Význam pojmu pedagogické myšlení vychází z filozofických a psychologických kořenů, tedy z chápání světa a člověka, a z poznání, jak se člověk učí a roste. Mezi nimi nachází pedagogika svůj předmět zájmu. O pojmu pedagogické myšlení uvažuje podobně, jako uvažujeme na DAMU, filozof výchovy Hábl (2020), který tento pojem volí pro název celého svého přednáškového cyklu k pedagogické propedeutice. Klade přitom otázky, které si mají klást všichni budoucí pedagogové: „Kdo je člověk? Kdo by mohl být? A kdo by měl být? A co s tím výchova a vzdělávání? Co může udělat jeden člověk pro druhého, aby mohl rozvinout potenciál, který v sobě má?“ Pedagogické myšlení učitele se promítá do jeho pojetí výuky, které Mareš et al. (1996, s. 9) charakterizují jako „neucelený systém učitelových názorů, přesvědčení, postojů a zásobu argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje“. Lze také říct, že pedagogické myšlení je koncepcí pedagogické práce pedagoga, na niž se váže uvědomovaná složka pedagoga pojetí výuky a jeho profesní identity, tj. „vědomí sama sebe v učitelské profesi“ (Lukášová, 2015, s. 35). Pedagogické myšlení pedagoga má procesní charakter, proměňuje se, reviduje, rekonstruuje. Kasíková zdůrazňuje, že právě procesní charakter učitelova pedagogického myšlení způsobuje, že „je zasunuto do činnosti samé a je velmi obtížné se k němu dostat a kultivovat je“ (2013, s. 82). S tím musí počítat i koncepce vysokoškolské pedagogické pří-

pravy budoucích učitelů, zvažovat, jak pojetí vysokoškolské výuky a její realizační procesy mohou kultivovat vědomé i ne plně uvědomované aspekty rodícího se pojetí výuky každého ze studentů. Přitom je zřejmé, že studentovo pojetí výuky ovlivňuje řada dalších faktorů, jako jsou osobnostní charakteristiky, dosavadní osobní zkušenosti z role žáka a praktické zkušenosti z výukové praxe, která přináší reálné situace, v nichž je třeba jednat, a otázky, které je třeba si pokládat.

Také my – v rámci upřesňování významu pojmu pedagogické myšlení jako vzdělávacího cíle v pedagogické složce vzdělávání budoucích pedagogů na vysoké umělecké škole – o pedagogickém myšlení studentů uvažujeme jako o uvědomované složce studentova svébytného rozvíjecího se pojetí jeho výchovně-vzdělávací práce. Jeho jádrem je přemýšlení o dítěti, o pedagogické profesi a sobě v profesi, o cílech, obsazích a pedagogických postupech, které pedagog používá ve své pedagogické práci. Podstatnou součástí studentova/pedagoga přemýšlení a tázání se je otázka „proč“, která vede k hledání a nacházení argumentů zdůvodňujících celkové pojetí výchovně-vzdělávací práce i jednotlivé kroky pedagoga dramatické výchovy a dotýká se tak etické dimenze profese pedagoga. Od kognitivního učení nelze odpojit učení emoční, a proto také dramatická výchova je oborem, který může studentovi nabídnout oporu i pro jeho emoce a postoje (Stuchlíková in Tomková, 2023).



Pedagogické myšlení považujeme i na vysokých uměleckých školách za jeden ze stavebních kamenů rozvíjejících se profesních kompetencí pedagogů, kteří dokážou vést a podporovat své svěřence v plnohodnotném a inspirativním prožívání současnosti a umožňují jim dále měnit sebe i společnost. Je přirozené, že pedagogické myšlení proniká do jádrových profesních činností pedagoga, tj. do plánování, realizování a hodnocení pedagogických procesů i výsledků edukace. Je také součástí utváření profesního sebepojetí pedagogů dramatické výchovy a pojetí jejich pedagogické práce, v němž má význam věda i umění, pedagogika i divadlo.

Pojem pedagogické myšlení vymezujeme dále s oporou o dva koncepty rozvoje myšlení, koncept kritického a koncept tvořivého myšlení. Za první kriticky myslet znamená prozkoumávat a přezkoumávat informace, názory a myšlenky, naše i cizí, což člověku umožňuje identifikovat informace podstatné, rozhodovat se s uvážením a porozuměním klíčovým jevům a souvislostem, nepodléhat nepodloženým dojmům, odolávat možné manipulaci. Někteří autoři upřesňují především výchovně-vzdělávací procesy, kdy se kritické myšlení dobře rozvíjí. Podle nich kritické myšlení znamená svobodně myslet sám za sebe, hodně vědět a pít se po nových informacích, klást si otázky a hledat na ně odpovědi, argumentovat, přemýšlet ve společenství s druhými, v dialogu s nimi (Klooster, 2000; Tomková, 2007). Pedagogické myšlení

studentů se v těchto významech projevuje zvláště úsilím o hlubší porozumění klíčovým pedagogickým jevům a procesům a autentickým pedagogickým situacím v širších souvislostech, pátráním po relevantních poznacích souvisejících vědních oborů a po důkazech pedagogické praxe, rozlišováním názorů a faktů a na důkazech založeným argumentováním svých názorů v dialogu o aktuálních pedagogických otázkách, uváženým jednáním v autentických edukačních situacích. Rozvíjet tento způsob myšlení je právě pro studenty umělecko-pedagogických oborů vyvažující k jejich převážně intuitivnímu rozhodování. Druhým výchozím konceptem pedagogického myšlení je tvořivé myšlení, které v tomto kontextu představuje propojování pedagogického myšlení s uměleckými obsahy a procesy. Divergentní, tj. otevřené a flexibilní myšlení (Machková, 2007, 2018; Šíp, 2019; Moukheiber, 2020; Tomková, Krčmářová & Váňová, 2022) se projevuje experimentováním, nahlížením jevů a procesů z nových úhlů pohledu, hledáním nečekaných souvislostí, různých, i méně obvyklých a nových cest a řešení, osobitým propojováním toho, co je jinak často rozdělené, např. teorie a praxe, věda a umění, pedagogika a divadlo, hra a učení, rozum a emoce nebo procesy a výkon. Projevuje se rovněž ve smyslu myšlení otevřeného změnám, přehodnocování názoru pod vlivem nových faktů, schopného modifikovat např. strategie a metody v souvislosti s prohlubujícím



se porozuměním a s proměnami podmínek edukace.

S těmito vymezeními pedagogického myšlení koresponduje obsah předmětu Pedagogika. Tvoří jej vybraná pedagogická témata (zvláště témata obecné pedagogiky a didaktiky, speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, srovnávací pedagogiky, dějin pedagogiky, teorie učitelské a dalších pomáhajících profesí) významně související s dalšími disciplínami, zvláště s psychologií, filozofií a sociologií. Tato témata jsou prostředkem naplňování cílů obou předmětů, zvl. rozvoje pedagogického myšlení studentů. O jednotlivých tématech je uvažováno v rámci „celistvého a otevřeného modelu výchovně-vzdělávacího procesu“ s jeho pěti klíčovými komponentami a vztahy mezi nimi, a v dynamice, ve které lidské učení a výchova probíhají (Blížkovský 2013, s. 20). V konkretizaci Blížkovského pěti komponent pro přípravu pedagogů dramatické výchovy jsou v komponentě „vychovávaný“ myšleny nejen děti z různých rodinných prostředí, ale i dospělí, senioři, učební skupiny a umělecké soubory. V komponentě „vychováající“ je to pedagog ve smyslu širě pedagogických, respektive pomáhajících rolí v různých prostředích formálního i neformálního vzdělávání. V komponentě „výchovně-vzdělávací cíle“ je třeba uvažovat nejen o specifických cílech uměleckého vzdělávání a o afektivních cílech, které dramatická výchova primárně nabízí, ale i o cílech kognitivních a psychomotorických a o kompetencích ve smyslu

životních dovedností. V komponentě „prostředky“ se jedná především o to, aby studenti dovedli propojovat obsahy a postupy, strategie, metody a organizační formy a pomůcky s obsahy dramatické výchovy. V komponentě „podmínky“ je jádrové soustředit se na respektující komunikaci se svěřenci a na budování bezpečného, didakticky podnětného a tvořivého prostředí. Průběžně ve vzdělávání studentů jde o odhalování podstatných vztahů mezi jednotlivými komponentami ve fungování celku, tj. ve výchově a vzdělávání, v pedagogické teorii a praxi. Smyslem zabývání se obecně pedagogickými a didaktickými otázkami je hledání a nacházení souvislostí mezi obecně pedagogickými a oborovými cíli, mezi obecnými nároky na profesní výbavu pedagogů a pedagoga dramatické výchovy, mezi koncepcemi rozvoje člověka v pedagogice a dramatické výchově, mezi obecně pedagogickými a didaktickými prostředky výchovy a vzdělávání a specifickými oborovými prostředky a mezi obecně požadovanými podmínkami pro rozvoj člověka a specifickými podmínkami, které pro rozvoj člověka vytváří a potřebuje obor Dramatická výchova.

Na tento přístup navazuje předmět Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky. Témata jsou aktualizována na základě proměn oborového diskurzu a potřeb a zájmů studentů ve skupině. Pokud studenti pokračují z bakalářského studia oboru navazujícím magisterským studiem, je možné navazovat na témata



a výsledky jejich bakalářského studia. Společně se studenty jsou identifikovány prohlubující a nové otázky pedagogiky a didaktiky, které je osobně zajímají a které jsou aktuálně diskutovány a řešeny ve společnosti. Konkrétní obsah předmětu je výsledkem nabídky a výběru, prostor dostávají různorodé inspirace. Je kladen důraz na propojování reflexe pedagogických zkušeností studentů oboru s teoretickými koncepty. Tím je směřováno nejen k řešení jednotlivých praktických otázek, ale i k zabývání se komplexními pedagogickými tématy a souvislostmi, teorií a výzkumem.

1.2 Přístup k výuce a hodnocení

V přístupu k výuce obecně pedagogických předmětů představovaných v této studii jsou akcentovány principy sociokonstruktivistického přístupu k výuce a učení studentů (Spilková et al., 2004; Tomková, 2007; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Kasíková, 2013). Mezi jeho základními atributy jmenuje Pravdová (2014, s. 14) činnostní učení, zkušenostní učení v reálném prostředí a sebereflexi. V podmínkách, kdy jmenované obecně pedagogické předměty nejsou v učebním plánu přímo navázané na systém reflektované pedagogické praxe studentů, se důraz na aktivní učení studentů projevuje využíváním následujících strategií:

(1) Individuální příprava studentů k zadáním založeným na práci s vlastní dosavadní pedagogickou zkušenos-

tí a novými různorodými odbornými i popularizačními informačními zdroji, texty, rozhovory či videi. Zařazování těchto individuálních zadání je zdůvodňováno potřebou pracovat s vlastní zkušeností a novými informacemi, chceme-li dál prohlubovat porozumění pedagogickým jevům, procesům a souvislostem a při společných setkáních vést hodnotnou diskusi.

(2) Společná setkávání nad samostatně vypracovanými úkoly a navazující podněty ke komunikaci a společnému učení, k aktivitám, které mají potenciál využít a dál rozvinout to, o čem a jak studenti přemýšleli v individuálním úkolu, propojit jejich dosavadní přemýšlení o tématu či problému s teoretickými koncepty. Podněty ke komunikaci a mluvení jsou zdůvodňovány tím, že když studenti více hovoří a argumentují, více se i naučí (Šedová et al., 2019). Zařazování skupinových činností je zdůvodňováno tím, že samostatné kritické a tvořivé myšlení se dobře prohlubuje v kooperaci s dalšími lidmi s různými zkušenostmi, názory a postoji (Kasíková, 2008). Setkání charakterizuje šíře použitých pedagogických postupů, včetně různých způsobů vyjádření a metod typických pro dramatickou výchovu. Atraktivním zdrojem nových informací a motivací k dalšímu učení je pro studenty setkávání s inspirativní praxí, např. v podobě tandemové výuky za účasti hostů z edukační praxe nebo v podobě exkurze do inovativních vzdělávacích institucí.



(3) Reflexe jako pobídka k syntéze, vyjádření aktuálního porozumění prozkoumávanému jevu a souvislostem s dramatickou výchovou a osobními a skupinovými pedagogickými otázkami, a postupům, které naplňují předchozí fáze výuky. Zařazování reflexe v uvedeném smyslu je zdůvodňováno principy sociokonstruktivistického učení, které pracuje s růzností prekonceptů i pokroků a výsledků v učebním procesu studentů a důležitostí rozvoje kompetence k učení (Tomková, 2018). Při reflexi je rovněž myšleno na šíři vyjadřovacích prostředků a postupů, klíčové myšlenky jsou uspořádávány například do dále lineárně interpretovaných myšlenkových map. Je počítáno s tím, že studenti sami budou využívat k vyjadřování porozumění pedagogickým jevům, procesům a souvislostem mezi nimi a k vyjadřování postojů a pocitů také postupy a prostředky dramatické výchovy, například metafory, zástupné předměty nebo specifický formát divadla fórum.

Oba předměty jsou zakončovány zkouškou. Ta ověřuje porozumění klíčovým pedagogickým jevům, procesům a aktuálním pedagogickým otázkám v souvislostech, samostatné pedagogické myšlení, sebereflexi. Nároky se v uvedených předmětech liší v míře, hloubce, komplexnosti a propojenosti očekávaného pedagogického myšlení studentů, s ohledem na startovní pozici každého ze studentů. Zkoušky jsou koncipovány tak, aby probíhaly formou kolokvia jako skupinového zkoušení,

při němž jsou ověřovány znalosti, pedagogické myšlení, ale i schopnost aktivně se zapojit do odborného dialogu, na základě předložené písemné práce (zpracování individuálně volené pedagogické otázky v rozsahu tři normostrany, s oporou o dva relevantní zdroje) a seznamu prostudované odborné literatury podle volby studenta a s oporou o složku materiálů a průběžných úkolů. Písemné zpracování zadání je zdůvodňováno požadavkem na přesné vyjádření a argumentování myšlenek a je východiskem pro následný ústní dialog. Formativní aspekt sumativní zkoušky je posílen zařazováním sebereflexe s využitím souboru fotografií určených k sebereflexi, umožňujících studentům obrazem, metaforou či symbolem vyjádřit své dojmy, názory i myšlenky, postoje, pocity a další podněty pro svůj další profesní rozvoj.

2. OBRAZ PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ STUDENTŮ

Ve druhé části empirické studie předkládáme obraz pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova na katedře výchovné dramatiky na DAMU, který jsme vytvořili na základě různorodých zdrojů z průběhu výuky a ze zkoušek několika studijních skupin. Obraz zahrnuje jednak společnou linii pedagogického myšlení studentů, společnou myšlenkovou základnu skupin ovlivněnou společnými tématy a realizovanými výukovými činnostmi, jednak individuální linii



pedagogického myšlení studentů, individuální myšlenkovou základnu jednotlivých studentů ovlivněnou jejich volbou témat a materiálů ke zkoušce. Tento obraz gradujeme analýzou sebereflexí studentů, které připomínají spojitost rozvoje pedagogického myšlení a reflektivity studentů pedagogického oboru, potvrzují procesní charakter jejich pedagogického myšlení a ukazují, jak studenti sami vidí aktuální stav a posuny ve svém přemýšlení o výchově a vzdělávání.

2.1 Metodologický postup výzkumu a výzkumný vzorek

Obraz linie společného a individuálního pedagogického myšlení studentů oboru je tvořen hledáním odpovědí na následující výzkumné otázky: (1) O čem v rámci pedagogické složky studia oboru Dramatická výchova studenti přemýšlejí? (2) Jaká pedagogická témata zahrnují písemné práce studentů oboru? (3) Jakou pedagogickou literaturu si studenti oboru volí ke zkoušce? (4) Jak studenti oboru reflektují posuny svého pedagogického myšlení?

Výzkum je opřen o několik způsobů sbírání dat. Odpovědi na první výzkumnou otázku vycházejí z analýzy terénních poznámek učitele z plánování a zúčastněného pozorování průběhu výuky a zkoušek z předmětů Pedagogika a Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky a z analýzy průběžných individuálních a skupinových výstupů

studentů. Odpovědi na druhou až čtvrtou výzkumnou otázku vycházejí z analýzy studenty předložených písemných prací, seznamů prostudované literatury ke zkoušce a sebereflexe studentů. Sebereflexe studentů při zkoušce byla vedena technikou výběru a komentování fotografií určených k reflektování komplexních procesů ve vzdělávání. Tyto fotografie zobrazují osoby, zvířata či věci v různých prostředích a okamžicích (zachycují například skok člověka tandemovým padákem, skupinu surikat v přírodě, otevřenou knihu, stopy lyží na zasněženém kopci) a umožňují vyjádřit obrazem, metaforou či symbolem různé prožitky, pocity, postoje, dojmy, názory i myšlenky. Jádro sdělení každého ze studentů autorka zaznamenávala písemně a záznamy jsou součástí písemných terénních poznámek učitele.

V rámci analýzy výzkumných dat k první výzkumné otázce je pro strukturování výsledků použito pět kategorií (komponent), které korespondují s Blížkovského (2013) celistvým a otevřeným modelem výchovně-vzdělávacího procesu (tj. vychovávaný, pedagog, edukační cíle, prostředky a podmínky), protože tento model tvořil základní rámec společného učení. V analýze odpovědí na druhou až čtvrtou výzkumnou otázku, které mapují individuální cesty a výstupy učení studentů, jsou kategorie generovány na základě kódování, tj. hledání výrazných a často se vyskytujících obsahů ve výzkumných datech. V prezentaci výzkumných dat jsou rozlišovány zjištěné výsledky studentů ba-



kalářského a navazujícího magisterského studia, a v případě zjištění výrazných rozdílů jsou prezentovány také rozdíly výsledků studentů prezenčního a kombinovaného studia. Ukázky ze zpracování individuálních a skupinových úkolů a úryvky výpovědí studentů mají za cíl dokládat interpretaci a shrnující tvrzení autorky. Uvedené sebereflektivní výroky studentů jsou jádrem jejich rozsáhlejších výpovědí. Výroky studentů jsou v textu označeny kurzívou.

Složení výzkumného vzorku je ovlivněno reálným otevřením bakalářského a navazujícího magisterského studia oboru a forem studia v konkrétních akademických rocích. Výzkumný vzorek tvoří celkem dvacet sedm studentů prezenční a kombinované formy bakalářského a navazujícího magisterského studia, kteří studovali obor Dramatická výchova na DAMU mezi lety 2021 a 2024. U dvaceti studentů z celkového výzkumného vzorku, kteří pokračovali z bakalářského studijního programu navazujícím magisterským studiem oboru Dramatická výchova, byly analyzovány terénní poznámky a produkty studentů jak z Pedagogiky, tak z Aktuálních otázek pedagogiky a didaktiky. Tři studenti ve výzkumném vzorku studovali pouze bakalářský program. Čtyři studenti studovali pouze magisterský program daného oboru. Třináct studentů z celkového výzkumného vzorku studovalo v prezenční formě a čtrnáct v kombinované formě studia. Všechny zkoumané skupiny studentů bakalářského i navazujícího magisterského studijního pro-

gramu studujících v prezenční a kombinované formě studia lze charakterizovat jako velmi diverzifikované z hlediska studijních předpokladů a zkušeností ze vzdělávání v roli žáka a studenta, z hlediska zkušeností ze studia pedagogiky a z pedagogické praxe, a tedy i z hlediska aktuálních potřeb v oblasti rozvoje pedagogických kompetencí, znalostí, dovedností i postojů. Jsou, až na výjimky, začínajícími nebo pokročilými pedagogy v širokém slova smyslu, lektory v zájmových kroužcích, galerijních a divadelních programech, vychovateli, vedoucími ve skautských oddílech, pedagogy na základních uměleckých školách, v nezanedbatelné míře také učiteli v mateřských školách, učiteli výchovných předmětů, především dramatické výchovy, ojediněle i cizího jazyka a češtiny na základních nebo středních školách nebo pedagogiky na středních školách. Někteří ve školách pracují v roli asistenta pedagoga nebo na dalších pozicích podporujících inkluzivní prostředí škol nebo na místech, kde se setkávají děti z různých kulturních a socioekonomických prostředí. Někteří pracují také s dospělými v kulturních, vzdělávacích, sociálních nebo zdravotnických zařízeních, připravují různé akce a programy pro širokou veřejnost. Někteří mají i rodičovskou zkušenost. Jednotlivé skupiny studentů tedy mají různé „namíchané“ pedagogické teoretické i praktické zkušenosti, ovšem v každé skupině jiné a také se vyvíjející v průběhu studia. To, co studenty, jejichž výstupy a výroky jsou v tomto příspěvku analyzovány,



spojuje, je zájem o tvořivou umělecko-pedagogickou, resp. dramaticko-výchovnou činnost, zájem o péči o člověka a skupinu a jejich rozvoj a snaha o respektující komunikaci. V tomto ohledu jsou homogenními skupinami.

2.2 Popis výsledků výzkumu

Text této kapitoly je řazen v souladu s pořadím výzkumných otázek. Nejprve v rámci postupného skládání obrazu pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova představíme, s oporou o příklady a výroky, o čem v rámci pedagogické složky studia oboru Dramatická výchova studenti přemýšlejí společně. Dále budeme prezentovat individuální linii pedagogického myšlení studentů prostřednictvím analýzy pedagogických témat písemných prací studentů a pedagogických titulů, které si studenti oboru volili ke zkoušce. Následně obraz uzavřeme analýzou výroků, kterými v sebereflexi vyjadřovali, jak sami vidí aktuální stav a posun svého pedagogického myšlení.

2.2.1 O čem v rámci pedagogické složky studia oboru Dramatická výchova studenti přemýšlejí?

Ve společné linii rozvoje pedagogického myšlení studentů oboru lze konstatovat, že studenti akcentují význam poznatků z pedagogické psychologie. Také v základní studijní literatuře (např. Helus, 2009) je výrazně zajímaví psychologické impulzy pro pedagogickou práci a různorodé zřetely v přístupu

k dítěti. Souzní s principy pedagogiky orientované na dítě v osobnostním modelu vzdělávání (Lukášová, 2013; Opravilová, 2013). Uvažují v souvislosti všech komponent systémového přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu a vztahů mezi nimi (Blížkovský, 2013). Většinou zásadně nemění paradigma, ve kterém o otázkách výchovy a vzdělávání i své pedagogické praxi uvažují. Svou pozornost dlouhodobě zaměřují především na rozvoj a potřeby skupin svěřenců a na jejich doprovázení na cestě k sebevyjádření, seberozvoji, samostatnosti, sebeřízením, vstupování do kulturního prostředí a jeho aktivního ovlivňování (Rogers, 1998; Helus, 2009). Jsou však otevřeni dalšímu přemýšlení o dynamicky se vyvíjejících pedagogických jevech a procesech. V souladu s podstatou oboru Dramatická výchova za vlivný prostředek těchto procesů považují umění a divadlo (Slavík, 2001). Prostředky dramatické výchovy využívají i k vyjadřování svého myšlení o pedagogických jevech a souvislostech. Kromě písemných výstupů tak vytvářejí např. „živé obrazy“, jejichž názvy Šťastné dítě, Obrat k dítěti, Společně nebo Tandem rovněž charakterizují to, jak o výchově a vzdělávání přemýšlejí.

V centru zájmu a přemýšlení v pedagogicko-psychologických souvislostech většíny studentů je tedy dítě a skupina. I když zdůrazňují, že orientace výchovně-vzdělávací činnosti pedagoga dramatické výchovy na potřeby a zájmy vychovávaných je zcela přirozeným akcentem, zcitlivují dále svou pozornost



k potřebám dětí v různých věkových obdobích, k člověku jako individualitě i k různým skupinám. Uvažují, proč je důležité hlouběji rozumět předškolnímu období vývoje a výchovy dítěte, jak tato fáze života ovlivňuje osobnost člověka a jeho učení v dalších věkových obdobích a jak se předškolní dítě mění. Prozkoumávají, proč je důležité při práci v diverzifikovaných, i když někdy na první pohled homogenních, zvláště zájmových skupinách více do hloubky rozumět nejen zákonitostem fungování skupiny, ale i různorodým potřebám a silným stránkám jednotlivců, pokud chtějí při samotné realizaci plánovaných činností děti plně vnímat a reagovat dostatečně na jejich zájmy, aktuální potřeby a projevy. Na základě práce se zdroji nabízejícími také filozofické přístupy k přemýšlení o tématu (např. Tomková & Hejlová, 2018) studenti uvažují o významu pojmů různost, jinakost a stejnost a na základě současných psychologických a speciálně a sociálně pedagogických poznatků formulují myšlenky o tom, v čem různost spočívá, co různí lidé potřebují, jaké otázky si při pedagogické práci s různorodými dětmi a skupinami pokládají, např.: *„Různé děti potřebují také různě pracovat s pravidly... Je důležité se ptát, proč to dítě zlobí.“* Někteří studenti, zvláště magisterského studia, se vedle věkové kategorie dětí a mládeže více zajímají o práci s dospělými a seniory, tak jak se rozšiřují prostředí pedagogické činnosti, ale i sociální práce, ve kterých se dramatická výchova ujímá a dál rozví-

jí. Koncept pedagogiky obratu k dítěti tak sami rozšiřují na „obrat k člověku“ a konkrétně k seniorům jako osobnostem v dalším důležitém období života člověka, které se rovněž projevuje specifickými zájmy, potřebami a možnostmi učení a rozvoje, též s využitím prostředků dramatické výchovy.

Se zaujetím studenti přemýšlejí také o své pedagogické roli a o významu osobnostních vlastností, charakterových rysů a profesních kompetencí v pedagogických profesích. Věnují se reflexi svého profesního „já“ a usilují o porozumění sobě v roli pedagoga, který pracuje s různými soubory a edukovanými skupinami a v různých podmínkách. Potřebují reflektovat své prožitky a pocity. Zdůrazňují lidský přístup pedagoga ke svěřencům a uvědomují si náročnost profesionálního a zároveň tvořivého přístupu k výuce. Hledají souvislost mezi přirozenou autoritou pedagoga a jeho vlastní tvorbou, v životě i oboru. Přemýšlejí o hranicích mezi osobním a profesním vztahem pedagoga ke svěřencům, zvláště jim věkově blízkým. Preferují zachovat si, zvláště při vedení divadelních souborů, partnerství a rovnocenný vztah. Kladou důraz na autenticitu jednání pedagoga, ve kterém nejsou rozpojeny „hlava a srdce“. Snaží se zorientovat v problematice výchovných a vyučovacích stylů a uvažují o důsledcích různých stylů a pojetí práce pedagogů pro procesy i dosažované výsledky jednotlivců a skupiny. V kontextu inkluzivního vzdělávání nově soustředí pozornost na některé



specifické profesní činnosti a role různých pomáhajících profesí a promýšlejí význam dovednosti pedagogů dramatické výchovy spolupracovat s dalšími kolegy, pedagogy a odborníky. Jedna ze studentek bakalářského studia vyučující na 1. stupni základní školy shrnuje, co považuje za důležité v profesní výbavě a jednání učitele: „*umět pozorovat třídu a vcítit se do dětí, brát ohled na to, že děti mají různé potřeby, že na tom nejsou stejně, mít pro ně jiný úkol, tempo, metodu, znát metody, nejen výklad, být lidský, parták, vést, nejen diktovat, objevuje, je nadšený, prožívá, tvoří – podněty pocházejí z něj, i když se inspirovuje, nechybí mu vášeň*“. Při shrnování klíčových podnětů pro svůj profesní rozvoj studenti zdůrazňují: „*praxi, školu, workshopy, knihy, divadlo, realizace, setkávání s osobnostmi, se spolužáky a s umělci bez pedagogických cílů, sdílení, zpětnou vazbu, krizové okamžiky, sebereflexi zahrnující také pojmenovávání svých limitů a časový odstup, přijímání výzev, myšlení nahlas, opakování činností v různých skupinách, hledání způsobů řešení*“.

Řada studentů přemýšlí o výchově a vzdělávání v širší vnitřních i vnějších podmínkách rozvoje osobnosti, také na časové ose minulost – současnost – budoucnost. Formulují tezi, že „*jak je dítě vnímáno, tak je s ním i zacházeno*“. Všimají si, že ac v současné době toho tolik víme o potřebách dítěte a dětství, jsou často společenské a vzdělávací tendence v rozporu s tímto poznáním: „*Rodiče i pedagogové chtějí po dětech, aby toho hodně stihaly, hodně zvládaly,*

tlak na výkon převažuje nad respektem k tomu, co dítě potřebuje a o čem má být dětství.“ Zvažují vlivy současných značně diverzifikovaných stylů rodinné výchovy na chování a jednání dětí v různých edukačních situacích ve formálním i neformálním vzdělávání. Zvažují podněty k proměně formálního vzdělávání a k utváření vstřícných podmínek pro vzdělávání a rozvoj osobnosti a sociálních vztahů dětí – také cestou hlubšího porozumění didaktickým koncepcím alternativních pedagogických směrů a inovativních programů, například waldorfské pedagogiky či programu Začít spolu, a v této souvislosti uvažují také o dramatické výchově. Zajímají je hodnoty a filozofická a psychologická východiska, na kterých jsou konkrétní alternativy a inovace vystavěny a které je spojují také s oborem Dramatická výchova, i když někteří k těmto jiným směrům zůstávají, vzhledem k výrazné odlišnosti systémů oproti jejich dosavadní zkušenosti, nadále ostražití. Diskutují téma spravedlnosti ve vzdělávání a naléhavost výzvy k vytváření rovných vzdělávacích šancí pro všechny. V návaznosti na různé vnější podmínky studenti přemýšlejí také o konceptu uměleckého vzdělávání a dramatické výchovy a příklady různých podmínek hledají i v mezinárodním kontextu. Zlobí je často přetrvávající představy veřejnosti o dramatické výchově ve smyslu „*pojďme na koberec, budeme si povídat*“ a zvažují, jak zdůraznit především uměleckou podstatu oboru.



Pedagogicky myslet dále znamená, i pro studenty oboru Dramatická výchova, vědomě se rozhodovat také na základě edukačních cílů (Vališová & Kovaříková, 2021). Když o cílech uvažují v širších perspektivách, zdůrazňují častou propast mezi vizemi o kvalitě a realitou školního vzdělávání a mezi aktuálními cíli vzdělávání a proměnou profesí v budoucnosti – také v souvislosti s vlivem nástupu moderních technologií. Vedle snahy porozumět významu pojmu klíčové kompetence operují především s cíli osobnostně sociálními, esteticko-výchovnými a dramaticko-výchovnými. V souvislosti s dramatickou výchovou akcentují rozvoj tvořivosti a rozvoj spolupráce. Konstatují, že „každá výchova směřuje k nějakým výsledkům“. Kategorii cílů a hodnocení a podávání zpětné vazby vidí jako „spojené nádoby“. Studenti uvažují, proč ve školním prostředí může docházet k pnutí mezi nároky na kognitivní výkony žáků a socializační funkcí školy, mezi talenty a zájmy žáků i pedagogů a stanovenými kurikulárními požadavky. Pojítkem mezi dobrou prací pedagoga ve formálním a neformálním vzdělávání rozumějí především důraz na výchovu k lidství, k tvořivému a angažovanému přístupu k životu, dále partnerskou pedagogickou komunikaci, „ve které děti nejsou ponižovány, brány jako méněcenné“, a budování inspirujícího a bezpečného prostředí mezilidských vztahů.

V jádru přemýšlení o výchovných a vzdělávacích prostředcích v obecně pedagogickém a didaktickém kontextu

studenti uvažují především o různých přístupech, postupech a metodách. Uvažují o podstatě pojmů celostní, zkušenostní a aktivní učení a v jakých podobách se projevují v současné pedagogické praxi. Diskutují, proč je důležité rozumět vedle postupů typických pro dramatickou výchovu i dalším zkušenostně reflektivním postupům podporujícím celostní učení jako jsou skupinové a individuální projekty, specifickým sociokonstruktivistickým postupům zaměřeným na čtení, psaní a rozvoj čtenářské gramotnosti dětí, či různorodým způsobům podávání zpětné vazby, a někteří sami tuto novou osobní zkušenost využívají ve své pedagogické praxi (např. různé reflektivní techniky). Zjišťují, jak myšlenky osobností, které stály u pramene zkušenostního učení a konstruktivismu, korespondují s podstatou dramatické výchovy a jak rezonují se současnou odbornou i rodičovskou diskusí o výchově a vzdělávání. Když například diskutovali o textu J. Deweye (1991), objevili jej jako „stále nosný zdroj myšlenek o podstatě zkušenostního učení, plný aktuálních argumentů, navíc psaný srozumitelným jazykem“. Text je přivedl také k úvaze, že „je důležité, abychom se jako rodiče zajímali o školu, do které půjdou naše děti“. Studenti se zajímají o metody řešení výchovných situací, zvláště problémového či rušivého chování dítěte a zvnitřňování pravidel chování ve skupině. Někteří se zajímají také o speciálněpedagogické nebo psychoterapeutické postupy a přitom hledají hranice svých pedagogických



kompetencí. Například při komentování příkladu z praxe o nespolupráci dětí ve skupině a při hledání řešení konkrétní problémové situace studentka uvažovala následovně: „*Jako problém vidím už veřejnou intervenci vůči Míle. Myslím, že by bylo šikovnější si s dítětem nejprve promluvit soukromě a zjistit, co se v něm odehrává a co by potřebovalo. Tento veřejný zásah může dítě ještě víc podpořit v pocitu disocializace od zbytku skupiny. Dále bych postupovala tak, abych ve třídě vytvářela situace, do nichž se Míla i ostatní děti budou moci spolu bezpečně zapojit a spolupracovat v rámci pravidel a mantinelů, aby k podobné situaci nemohlo dojít. Nebrala bych situaci nalehko a začala intenzivně řešit situaci ve třídě a hledala možnosti, jak v ní vylepšit atmosféru a vzájemně přijetí.*“ V reflexi pedagogických situací studenti uplatňují přirozeně pedagogicko-psychologický úhel pohledu, hledají postupy směřující k péči o dítě, dobré vztahy a nová řešení vnitřně motivující děti k učení a tvorbě.

Studenti v jednotlivých skupinách navazujícího magisterského studia integrují do své profesní znalostní základny další teoretické koncepty, jako je koncept kognitivně náročné výuky, kooperativního učení, responzivní výuky, formativního hodnocení, well-beingu či reflektivního pojetí seberozvoje a profesního rozvoje pedagogů, a prozkoumávají je především v souvislosti s příklady inspirativní dramaticko-výchovné

praxe. Například práce s tematickým celkem zaměřeným na sourozenecké vztahy¹, který byl spojen s teoretickým konceptem kognitivně náročné výuky (Švaříček, 2011), zpozorněla studenty k významu kognitivních cílů a pokládání otázek i v dramatické výchově a přivedla je k uvažování o přínosech a rizicích propojování specifických cílů jednotlivých předmětů v integrovaných tematických celcích (např. osobnostně sociální výchovy a prvouky).

2.2.2 Jaká pedagogická témata zahrnují písemné práce studentů oboru?

Do obrazu pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova na vysoké umělecké škole patří podle našeho názoru i výběr témat písemné práce ke zkoušce, protože tento výběr ukazuje, co studenty v pedagogické praxi i teorii zajímá, jaké individuální otázky si pokládají.

Studenti bakalářského studia v našem vzorku se inspirovali tématy z průběhu výuky předmětu (zvláště témata spojenými s formálním vzděláváním a alternativními pedagogickými směry a inovacemi ve vzdělávání, u studentů kombinovaného studia inkluzivním vzděláváním, výchovnými a vyučovacími styly a rolemi pedagoga). Některá témata prezentovaných písemných prací zazněla ve skupinách poprvé. Studenti pokryli na základě individuální volby

¹ Výstup z projektu Inovační pedagogické aktivity 2022: B – Mosty mezi praxí a teorií dramatické výchovy a pedagogiky: Rodová, V., & Tomková, A. Tematický celek: Bratří Václav a Boleslav jako zdroj pochopení sourozeneckého vztahu na pozadí historických událostí.



tématu všechny komponenty výchovně-vzdělávacího procesu dle Blížkovského (2013): Věkově heterogenní skupina, Sociálně znevýhodněné děti v mateřské škole a inkluze (komponenta Vychovávaný), Autorita pedagoga, Pedagog a kamarád na základní umělecké škole, Sebereflexe učitelky, Asistent pedagoga (komponenta Pedagog), Hodnotové vzdělávání, Dramatická výchova ve waldorfské škole, Význam klasického vzdělání, Prevence ve školách (komponenta Cíle), Tandemová výuka, Jak jinak vyučovat v mateřské škole, Metody rozvoje třídního klimatu, Podávání zpětné vazby a hodnocení, Plánování v dramatické výchově, Pojetí výuky dramatické a hudební výchovy na střední pedagogické škole (komponenta Prostředky) a Domácí vzdělávání, Soukromé školy, Pravidla ve třídě (komponenta Podmínky). Zajímaly je otázky vedení dětí od předškolního věku po práci s dospělými. Někteří se chopili v semináři akcentovaného tématu alternativních pedagogických směrů a didaktických koncepcí a dál prozkoumávali zvláště waldorfskou pedagogiku a pedagogiku Montessoriové – také z hlediska možností využití dramatické výchovy a divadla. Jedna ze studentek se pustila do vyhledání zdrojů k výukové metodě Persona Dolls (Panenky s osobností) ve snaze o porozumění postupům, jak tato metoda pomáhá odborníkům i dětem v komunikaci. Studenty zajímal širší koncept uměleckého vzdělávání integrující jednotlivé estetické výchovy. Jedna z prací se cíleně věno-

vala pojetí výuky dramatické výchovy ve škole. Někteří studenti si v písemné práci potřebovali doplnit a uspořádat, s oporou o literaturu, dostupné informace, například si zmapovat, jakými způsoby lze nastavovat pravidla s dětmi nebo jaký je rozdíl mezi osobním asistentem a asistentem pedagoga. Soubor prací studentů kombinovaného studia zahrnul také práci výrazně úvahového seberefektivního charakteru. Vedle prezentace pedagogicky zaměřeného přemýšlení většiny studentů se prosadil i filozofující pohled na otázku, co je a má být podstatou vzdělání. Někteří studenti zpracovávali téma, někteří formulovali otázku, na kterou hledali odpověď, někteří se propracovávali od tématu k otázce během zkoušky a zároveň propojili více komponent výchovně-vzdělávacího procesu, např. v otázce „Jaké metody zpětné vazby používat, aby žákům neublížovaly a posouvaly je k lepším výkonům?“ Někteří studenti měli potíž vybrat si ke zpracování své otázky relevantní zdroje, jiní však dokázali opřít zpracování tématu o výběr dvou nosných zdrojů nabízejících různé pohledy, názory a argumentaci.

V navazujícím magisterském studiu studenti tematiku písemných prací rozšířili a překračovali základní rámec systémového přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu, který propojoval témata analyzovaných prací z bakalářského studia. Každá z jejich prací je osobní volbou tématu i samostatného přístupu ke zpracování. Studenti řešili hodnotové, obsahové i procesní aspekty



výchovy a vzdělávání. Zajímala je nejen prostředí neformálního vzdělávání, ale i reálná škola (Základní školy v našem městě). Zajímali se o celou šíři populace, od předškolního věku po práci s dospělými a seniory (Proměna přístupu k předškolnímu dítěti, Vzdělávání dospělých v rámci volnočasových aktivit, Motivace seniorů ke vzdělávání). Rozhodovali se více porozumět tématům, kterými jsme se při výuce hlouběji nezabývali (Koncepty spravedlivosti v českém vzdělávacím systému, Škola jako genderový prostor, Environmentální výchova ve školním vzdělávacím programu v mateřské škole, Jsou povinné domácí úkoly žádoucí pro žáky?, Jak podpořit duševní zdraví dětí ve škole?). Integrovali témata, jimiž jsme se zabývali společně, a ta dál prozkoumávali v souvislosti s podmínkami vlastní pedagogické praxe, kterou potřebují průběžně reflektovat (Začínající učitel, Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, Kognitivně náročná výuka, Styly vyučování a komunikace mezi žákem a pedagogem v dramatické výchově, Návrh úpravy hodnocení v dramatické výchově, Výhody propojení role pedagoga dramatické výchovy a sociálního pedagoga, Pojetí esteticko-výchovných předmětů v prostředí celodenního oddělení střediska výchovné péče). Zpracovávali témata, která přineslo aktuální dění ve společnosti (Otázky, které máme řešit s dětmi, Jak mluvit se žáky o tragických událostech). Někteří studenti si ve své

práci intuitivně vyzkoušeli akční výzkum, který jsme potom jako výzkumnou a sebereflektivní techniku učitele reflektovali (Problémové chování v rámci procesu výuky). K již dříve ve studiu diskutovaným tématům vyhledávali další, i teoreticko-výzkumné odborné zdroje (O konstruktivní diskusi a jak se vyhybat manipulaci). Přirozeně volili pedagogicko-psychologický přístup k řešení témat a otázek, zajímal je sociálněpedagogický a také sociologický pohled na téma (Mohu jako učitel podpořit vnitřní motivaci žáků k učení?). Studenti, kteří zvolili primárně oborové téma, jej zpracovávali s jasným pedagogickým přesahem (Motivace v edukačním procesu dramatické výchovy, Jak hodnotit žáky v literárně-dramatickém oboru na ZUŠ, Jak pedagogicky pracovat s dětmi po zhlédnutí představení). Ke zpracování otázky volili různorodé formy, též korespondující s naším vymezením pedagogického myšlení, jako je argumentativní esej, ve kterém svůj názor a stanovisko obhajují argumentací s oporou o relevantní zdroje. Ojedinele se dařilo dopracování některých písemných prací k publikování v odborném pedagogickém časopisu (Kyprý, 2024). Příkladem dotažení seminární práce k publikování byla rovněž aktualizace ukázky hodnocení dramatické výchovy v projektu *Vysvědčení JINAK* studentkou tak, aby z ukázky bylo zcela zřejmé, že dramatická výchova směřuje jak k osobnostně sociálním, tak dramatickým cílům.²

² <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz/metodika/vychovne-predmety/chovani-na-vysvedceni#DV>



2.2.3 Jakou pedagogickou literaturu si studenti oboru volí ke zkoušce?

Obraz individuální linie pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova dále tvoří analýza předložených seznamů literatury ke zkoušce. Studenti bakalářského studia z našeho vzorku při zkoušce nabídli různorodou paletu prostudovaných titulů různé aktuálnosti a odborné náročnosti, vycházejících z části z doporučené literatury a z části z individuálních zájmů studentů a motivů k volbě titulů. Někteří promítli do svého seznamu literatury svá předchozí, např. speciálně-pedagogická studia. Volbou titulů dále rozšířili základní pedagogická témata vymezená pěti komponentami výchovně-vzdělávacího procesu o další podtémata a úhly pohledu na otázky výchovy a vzdělávání, např. o otázky vysokého školství, problémového chování dětí, mýtů ve vzdělávání nebo rizik používání internetu dospívajícími. U studentů prezenčního studia dominoval titul *Respektovat a být respektován* v 1. vydání (Kopřiva et al., 2005). K tomuto dlouhodobě diskusně fungujícímu titulu o respektující komunikaci a budování bezpečného a podnětného klimatu při výuce přidávali i další tituly představující další „školy komunikace“ (např. Gordon, 2015; Rosenberg, 2016). V řadě seznamů literatury obou typů studií figuroval titul Fenstermachera a Soltise (2008) o vyučovacích stylech učitelů, s jehož částmi jsme pracovali přímo v semináři a ze kterého u studentů pře-

trvaly některé otázky. S důrazem na výběr témat v seminářích korespondovalo také zastoupení titulů k alternativním didaktickým koncepcím, zároveň studenti nabídli zdroje k dalším alternativním pedagogickým směrům, např. k principům přirozené výchovy a lesní pedagogiky, které inspirují k tomu, jak být znovu v souladu s přírodou.

V seznamech studenti uváděli také dramaticko-výchovné tituly zabývající se komplexně a dílčími pohledy oborem Dramatická výchova (např. Way, 2014; Štembergová Kratochvilová, 2016; Machková, 2018, 2020). Zvláště studijní tituly Machkové pro ně dlouhodobě představují srozumitelný umělecko-pedagogický výklad podstaty dramatické výchovy, konkretizující také nároky na pedagoga dramatické výchovy a jeho roli v rozvoji člověka.

Studenti v předložených seznamech nabídli velký rozptyl mezi odbornými a prakticky laděnými publikacemi a texty. Někteří si i s oporou o základní literaturu dál potřebovali utřídit základní pedagogické kategorie, jiní se zaměřili na dílčí otázky a k nim nalezené tituly. Zvláště studenty kombinovaného studia zajímaly tituly zaměřené na seberozvoj pedagogů zahrnující mj. různé testovací nástroje. Vyhledávali rovněž publikace nabízející různorodé náměty pro pedagogickou práci s dětmi, včetně aktivit na podporu inkluzivního vzdělávání. Když hledali v nabídce čtivých popularizačních příruček základů pedagogiky a psychologie, uvědomovali si, že by jim vzhledem k jejich založení a odbornému



zájmu více vyhovovalo chápat teoretické poznatky na příbězích, podobenstvích a podobně. Řada studentů si knihy fyzicky přinesla na zkoušku, kde fungovaly jako prostředek dalšího vrstevnického učení a motivace k četbě. Přinesené tituly si studenti mezi sebou srovnávali a vzájemně si ke konkrétním tématům doporučovali další, např. k podávání zpětné vazby.

Studenti navazujícího magisterského studia volbou knižních titulů ukazovali, která témata zahrnují mezi aktuální otázky pedagogiky a didaktiky a jaké otázky je aktuálně zajímají. Všichni, kteří ve studiu navazovali na bakalářský studijní program, pro sebe objevili nové zdroje. Volbou knižních titulů dokládali svůj zájem o aktuální pedagogicko-psychologické a didaktické poznatky o edukačních procesech a profesním rozvoji pedagogů i o aktuální změny ve školství, zajímaly je různé pohledy na jednotlivá témata (např. Miková 2018; Feřtek, 2019; Hendrick & Macpherson, 2019). Vybírali si také tituly vybízející přímo k přemýšlení o klíčových otázkách a souvislostech dramatické a širěji umělecké výchovy, o kořenech oboru, o aktuálních inspiracích pro obor a jejich dalším využití (např. Read, 1967; Chrz, Slavík & Štech, 2014; Danišová & Daniš, 2020; Dittinigerová & Perne, 2021; Jarkovský & Klusáková, 2021; Freire, 2022). Nabídlí jak praktické, tak teoretické a výzkumné tituly, v návaznosti na různost svých profesních potřeb a dovedností, i když převažuje snaha o nacházení čtivých,

jazykem srozumitelných titulů, které uvádějí příklady z praxe, využívají slovo i obraz a vedou k interaktivní práci s obsahem. Při prezentování titulů studenti přemýšleli o řadě z nich i kriticky, například sami upozorňovali na možná rizika oslabení autenticity práce pedagoga při mechanickém používání typologií osobnosti, popisovaných didaktických postupů či komunikačních strategií.

2.2.4 Jak studenti oboru reflektují posuny svého pedagogického myšlení?

Celkový obraz pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova završujeme zpracováním seberefektivních výroků studentů. K sebereflexi examinovaní studenti bakalářského i navazujícího magisterského studia využili fotografií, které jsme blíže popsali v metodologické části studie. Sebereflexe byla při zkoušce vedena zadáním: „Vyberte fotografii, která vyjadřuje, jak se nyní cítíte v porozumění otázkám výchovy a vzdělávání, která vyjadřuje, kde jste a jak jste pokročili. Vysvětlete, proč jste vybrali právě tuto fotografii.“

Většina studentů ve výzkumném vzorku se ve studiu pedagogiky, porozumění otevřeným pedagogickým otázkám a nacházení smyslu zabývání se pedagogickou složkou oboru cítila být po zkoušce z Pedagogiky či Aktuálních otázek pedagogiky a didaktiky „na cestě“. Většinou vyjadřovali pocit osobního posunu v pedagogickém myšlení, nabývání jistoty a zároveň zjištění



o tom, že pedagogické procesy jsou dynamické a přemýšlení o nich nelze proto snadno uzavřít: *Moje pedagogika už má hodně zaplněných a propojených přihrádek, jako včelí plástev. – Neměla jsem dřív pedagogiku, ale už jsem přeskočila přes vysokou ohradu. – Stoupám po schodišti, které je nekonečné, jako témata pedagogiky. – Jsem na cestě, motivovaná si dál něco dohledávat, teď vím, že nejsem na konci pedagogického poznání. – Nyní víc rozumím, vím, že není jedna odpověď.* (studenti bakalářského studia) *Stoupám jako po točitém schodišti, vidím světlo. Stále o něčem přemýšlím, stále hlouběji, v hlavě mi hučí. – Jako si pavouk tká svou pavučinu, tak si já stavím pedagogické základy. Pedagogické nitky se postupně spojují. – Závodní jachta: v poslední době si dokážu lépe hledat témata v moři pedagogiky, která mě zajímají a jsou důležitá pro mou praxi. – Vybrala jsem obrázek kliky u dveří: otevírám další a další dveře, i když někde je i klíč, který je třeba nejdříve najít. – Obrazovky: monitoruji různá pojetí pedagogiky.* (studenti navazujícího magisterského studia)

Někteří studenti o této cestě uvažovali v souvislosti s prohlubujícím se porozuměním konkrétním tématům a přemýšlením o nich: *Probudila se ve mně citlivost k jinakosti, víc se teď zajímám o inkluzivní vzdělávání, i v mateřské škole. – Na počátku jsem byla bez zkušenosti s pedagogikou, ale postupně jsem se do ní ponořovala jako potápěč, víc teď vím, třeba o alternativních školách, i jim víc rozumím.* (studenti bakalářského studia) Zvláště pro některé studenty

magisterského studia „být na cestě“ znamenalo také nechávat se volně překvapovat různými inspiracemi a knihami, objevovat jejich smysl a význam pro své další učení a pedagogickou praxi: *Dál nabližím do různých obrazovek, které nabízejí různá témata. – Stále prozkoumávám různé cesty, jako jsou stopy lyží ve sněhu na fotografii, ještě stále nevím, kudy se uberu. – Jsem jako ten člověk, který skáče přes ohradu, ne přes překážku, skáču a dál mohu volně běžet. – Vybral jsem včelí plástev, kde mým medem je prohlubující se osobní zájem a inspirace z učení se navzájem.* (studenti navazujícího magisterského studia)

Studenti vyjadřovali, jak se postupně proměňují jejich pocity a sebedůvěra: *Nejdřív jsem byla v padákovém tandemu ta vyděšená postava nahoře, později víc ta profesionální dole. – Plula jsem vodami pedagogiky jako loď v rozbouřeném moři. – Čím jsem byla na sjezdovce níž, tím jsem byla jistější, pak už to bylo snazší, jako si znovu stoupnout na lyže“* (studenti bakalářského studia) *Cítím se často jako stín tenisty, kterého se spíš bojím, a přitom už vím, že to není potřeba, že mohu být přímo tím tenistou.* (studenti navazujícího magisterského studia)

Zvláště studenti bakalářského kombinovaného studia spontánně reflektovali také pocity spojené s pozicí ve skupině a soudržností skupiny: *Cítím se někdy jako slon v pedagogice, i mezi ostatními, protože jsem na začátku a někdy jsem nesouhlasil. – Byla jsem jako ta osamocená surikata, protože žiju výukou svých žáků, stále se hledám, ale v seminá-*



řích, když jsem byla, jsem se snažila zapojovat. – Jsme různí lidé, co spolu tlačili autobus, tedy pedagogiku.“

Studenti si uvědomovali, co jim na cestě pedagogikou pomáhalo a jak s podněty dál sami nakládali: *Pomáhalo mi sdílení, a i když jsem sama někdy neměla co říct, naslouchala jsem. – Vybírala jsem si, mohla jsem si některou obrazovku vypnout, jinou zapnout. – Pracovala jsem na různých úkolech, objevuji si další nové informace, až přišel signál zastavit se, nehromadit tolik nové poznatky a soustředit se na koncipování svého pojetí výuky jinak. – Byl jsem napružený na nové informace – uvědomoval jsem si: aha, nová informace, ta mi souvisí, v jiné sám hlouběji nepůjdu. (studenti bakalářského studia) Zvlášť ty náročnější úkoly mě vedly k přemýšlení, člověk se do toho musel začít, přemýšlet o tom. – Server se spleť zapojených kabelů: mnohé se mi propojilo, ale i zamotalo, ale jsem napojená, vím, kde čerpat. – Otevřená kniha: orientuji se, vím, kam sáhnout. – V labyrintu různých a někdy spletitých cest pedagogiky si hledám ty své. (studenti navazujícího magisterského studia)*

Ve všech studijních skupinách, a zvláště pak v bakalářském studiu, jsou – byť ojediněle – i studenti, kteří o svém pokroku v porozumění otázkám výchovy a vzdělávání v širších souvislostech spíše pochybují nebo se přímo cítí být dál „ztraceni jako v bludišti“. Přetrvává u nich pocit nejistoty a převažuje rozpojení pedagogické teorie s praxí: *Na začátku jsem byl bez pedagogiky, dál hledám, bloudím v labyrintu. – Jako skok*

padákem v tandemu: snad jednou budu ta postava dole. – Plavu pomalu, moře je veliké, držím se své skupiny. (studenti bakalářského studia) Vstoupila jsem do budovy, kde je centrem točitě schodiště, mohla jsem být uprostřed, ale jsem znovu na začátku, ale vidím vrchol. (studenti navazujícího magisterského studia)

Studenti výběrem a interpretací fotografií určených k sebereflexi vyjadřovali také své aktuální vnímání pedagogiky. Studenti bakalářského studia se vyjadřovali především k obsahu pedagogiky: *Pedagogika je teď pro mě jako barevné štůčky látek, což byly nabídky, ze kterých jsem si mohl vybírat a udělat si sám svůj odstín pedagogiky. – Pedagogika je jako kniha, záložkami byla ta naše vybraná témata, znamená to také, že pedagogika je nekonečná a mohu si v ní dále číst. – Pedagogika jako barevné regály: postupně nové a různé poznatky, utříděné. Studenti magisterského studia si všímali spíše realizovaných procesů a organizace s důrazem na možnost být a růst společně a zároveň jít „svou cestou“: *Dva zelené lístky jako dialog ve výchově. – Dvě slunečnice s okvětními lístky, které se překrývají: mohli jsme jít samostatně i společně. – Surikaty: všichni otáčejí hlavami a čerpají ze všech stran. – Raft na divoké řece, na něm jsme my všichni s pedagogikou, které jde o člověka, a jsme tam společně. – Jsme na párty, kde jsme spolu, užívám si to, bavilo mě to, obohacuje mě to, nabízí to zajímavá témata. – Jsme jako na raftu, naší cestou je divoká voda, je to dynamický proces. Cíle máme podobné, ale styl pádlování má každý jiný.**



DISKUSE A ZÁVĚR

Empirická studie si kladla za cíl vyjádřit se ke koncepci pedagogických předmětů v oboru Dramatická výchova na DAMU v Praze a k obrazu pedagogického myšlení studentů tohoto oboru. V souladu s tím nabízíme nejprve shrnutí charakteristiky koncepce pedagogických předmětů v oboru a úvahu nad jejími specifiky. Předměty plní funkci pedagogické propedeutiky a bezpečného a didakticky podnětného prostředí pro sdílení, diskutování a prozkoumávání základních i aktuálních pedagogických otázek. Tvoří jednu z platforem pro reflexi zkušeností studentů z jejich dramaticko-výchovné praxe, byť představované předměty nejsou přímo navázané na systém reflektované pedagogické praxe. Modelují studentům především postupy aktivního kognitivního a kooperativního učení žáků a některé z možných způsobů diferenciacce a individualizace výuky, reagující také na profesní zájmy a individuální otázky studentů. Obsah a průběh výuky aktivně spoluvytvářejí sami studenti. Studenti, kteří byli součástí výzkumného vzorku, aktivně přispívali k prozkoumávání základních i aktuálních pedagogických témat i inspirativních cest pedagogikou, k propojování obecně pedagogických a didaktických, dramaticko-výchovných a také pedeutologických cílů, pedagogiky, dramatické výchovy i dalších oborů. Sami propojovali umění s pedagogickou vědou, když refletovali svou umělecko-pedagogickou zkušenost a praxi nebo

když k vyjadřování svých myšlenek využívali metaforické myšlení, metaforický jazyk a další umělecké nebo specifický divadelní prostředky.

Druhým cílem empirické studie bylo nalézt odpověď na otázku, čím je charakteristické a specifické pedagogické myšlení studentů oboru Dramatická výchova na DAMU. Jsou jí úvahy studentů o všech komponentách (Blížkovský, 2013) celistvého a otevřeného přístupu k výchovně-vzdělávacímu procesu a o vztazích mezi nimi. V centru společného zájmu studentů je péče o dítě, jeho tvořivost a vztahy s druhými. S tím koresponduje v individuálních výběrech témat a pedagogické literatury jejich šíře a rozmanitost, byť se vždy úžeji či šířeji vážou k obecnějším pedagogickým otázkám. To se projevuje i tím, že vyhledávají různorodé zdroje podle svých vyvíjejících se zájmů, potřeb a schopností. Vzhledem k pojetí dramatické výchovy a obecně divadla jako prostředku k možné změně hodnot ve společnosti je zajímavá výchova a vzdělávání směřující k rozvoji tvořivé osobnosti a společenským změnám. O pedagogické profesi uvažují nejen v podmínkách školní výuky, zajímají je také průniky mezi pedagogickou a sociální prací. Je pro ně přirozené ptát se a pedagogické otázky rádi diskutují ve skupinách. Umocňují také své silné osobnosti a charakterové stránky, účinky svých přirozených schopností, jako je například empatie či otevřenost novým impulzům a řešením dramaticko-výchovných situací, což se projevuje



v pedagogické praxi například zájmem o všechny děti a jejich silné stránky. Pro srovnání, studenti, kteří pokračují z bakalářského studia navazujícím magisterským studiem, své pedagogické myšlení dále prohlubují a dále jej propojují se svou intenzivní umělecko-pedagogickou praxí. Sami navrhnou hned od počátku témata a otázky, kterými se chtějí v semináři a v individuální linii studia zabývat, jako je například párová výuka, používání moderních technologií ve výuce, přírodní pedagogika, podpora duševního zdraví dětí, prevence syndromu vyhoření u pedagogů. Pro svá tvrzení hledají argumenty a zkoušejí i různé postupy, kterými argumentaci mohou dále cvičit, například argumentativní esej. Dále utvářejí své pojetí výuky, usilují o facilitující přístup ke světcům, za významné považují podávat zpětnou vazbu a hodnotit v souladu s cíli, argumentují nutnost práce se skupinou i jednotlivci, berou v potaz různost prostředí, ze kterých přicházejí děti, s nimiž se setkávají při dramaticko-výchovné činnosti, sami žádají motivující zpětnou vazbu na své učení a jednání v profesi. Opakovaně, s dalšími zkušenostmi a poznatky formulují, jak rozumějí klíčovými pedagogickým kategoriím, včetně základních pojmů jako výchova, vzdělávání a vzdělání, a nahlíží je v souvislostech a z různých úhlů pohledu. Aktivně vnášejí do obsahu předmetů otázky estetické výchovy a výchovy uměním. Lze konstatovat, že tito studenti jsou profesně vybaveni jak pro vedení volnočasových aktivit,

tak pro uměleckou a dramaticko-výchovnou práci ve formálním vzdělávání zaměřujícím se na rozvoj člověka jako celistvé tvořivé osobnosti a na jeho sociální kompetence.

Popis pedagogického záměru a výstupů učení studentů, tj. popis koncepce pedagogických předmětů a obrazu pedagogického myšlení studentů oboru Dramatická výchova na vysoké umělecké škole, považujeme za důležitý pro další výzkumná směřování v této oblasti. I když jsme se v prezentaci koncepce obecně pedagogických předmětů i v obrazu pedagogického myšlení studentů dotýkali také procesů, které tvoří most mezi popsányými plánovanými cíli předmětů a popsányými výstupy studentů, je zřejmé, že se nabízejí další výzkumné úkoly, které bude důležité v oblasti obecně pedagogické přípravy studentů dramatické výchovy řešit. Například by bylo užitečné využít akční učitelství výzkum realizovaný vysokoškolskými pedagogy a zaměřený na to, co a jak konkrétně pomáhá studentům v prohlubování jejich pedagogického myšlení tak, aby zřetelně ovlivňovalo jejich pojetí dramaticko-výchovné práce a stávalo se jeho integrální součástí. Je třeba mapovat, co a jak pomáhá, ale zaměřovat se i na kritická místa, na to, co se nedáří, a dále uvažovat, zkoušet a reflektovat možné způsoby, jak to změnit. Studenti oboru sdělují, že jim při učení vyhovuje a také pomáhá především sdílení, možnost učit se a růst spolu. Usilujeme-li o soulad plánovaných cílů obecně pedagogické přípravy budoucích pedagogů



a výstupů studentů, je potřeba pokládat si otázku, jak ve velmi diverzifikovaných skupinách studentů ještě účinněji diferencovat a individualizovat výuku tak, aby jim pomáhala porozumět klíčovému pedagogickým jevům do hloubky. Jednou z cest hodných dalšího prozkoumávání je tandemová výuka, zkoumaná také v souvislosti podmínek, za kterých může dobře fungovat ve prospěch profesního učení studentů – budoucích pedagogů dramatické výchovy, které probíhá na vysoké umělecké škole.

V sebereflexi studentů při zkoušce z Pedagogiky a Aktuálních otázek pedagogiky a didaktiky se projevila funkčnost koncepčně připravených pedagogických předmětů. Ukázalo se, že většina studentů se cítí být v pedagogice a rozvoji svého pedagogického myšlení „na cestě“. Studenti si uvědomují procesualnost nabývání pedagogických znalostí a dovedností, i když u nich převažuje pocit pokroku v porozumění

pedagogickým jevům, procesům a souvislostem. Jsou otevření novým podnětům a mají zájem o otázky výchovy a vzdělávání, které mohou být uplatňovány i v jejich oboru. Chtějí přicházet na to, jak pomáhat druhým rozvíjet v sobě lidskost, tvořivost, zdravé vztahy s druhými a svůj šťastný život. Domníváme se, že tento a podobné výzkumy přesahují obor, ve kterém byly realizovány, a mohou být příspěvkem nejen k obecně pedagogické přípravě pedagogů, ale i k oborovým didaktikám. Považujeme za účelné a užitečné zkoumat, jak funguje koncepce a obsah v hlavách studentů, zkoumat dopady koncepce a realizace předmětů ve vysokoškolské přípravě, abychom se přesvědčovali a získávali zpětnou vazbu o kvalitě této koncepce a o souznění výukových postupů s ní. V tom lze spatřovat přesah tohoto příspěvku, relativně úzce zaměřeného na umělecko-pedagogický obor realizovaný na vysoké umělecké škole.

LITERATURA

- Aktuální otázky pedagogiky a didaktiky. (2020). Studijní plán Dramatická výchova, dvouleté prezenční magisterské studium. DAMU. Dostupné z <https://sp.amu.cz/cs/predmet205AOPD.html>.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blížkovský, B. (2013). *Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy. Syllabus základů pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Danišová, J., & Daniš, P. (2020). *Svobodná hra. Jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press.
- Dewey, J. (1991). Zkušenost a výchova. In F. Singule (Ed.), *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN.
- Dittingerová, E., & Perne, K. R. (Eds.). (2021). *Žít školou naplno. Wellbeing učitelů a vedoucích pracovníků základních škol v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Lužánky.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.



- Feřtek, T. (2019). *Co je nového ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Nová beseda.
- Fialová, M. (2021). *Skupinové učební činnosti ve studiu učitelství*. Disertační práce. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Praha: Neklid.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- Hábl, J. (29. 9. 2020). *Základy pedagogického myšlení 01. Cyklus přednášek* [Video]. YouTube.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. 2. revidované vydání. Praha: Universum – Edukační laboratoř.
- Chrz, V., Slavík, J., & Štech, S. (2014). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu. Lekce z pedagogiky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Jarchovský, A., & Klusáková, K. (2021). *Základy cirkusové pedagogiky*. Praha: Cirqueon.
- Kasíková, H. (2008). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2013). Zkušenostní učení v příběhovém dramatu a učitelské vzdělávání. In J. A. Moon et al., *Krajínou zkušenostně reflektivního učení* (s. 68–82). Brno: Masarykova univerzita.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (2019). Učitelé budoucích učitelů a jejich pojetí výuky. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 9(3), 43–65.
- Kasíková, H., & Valenta, J. (Eds.). (V tisku). *Učitelé učitelů. Profesní dráhy a pojetí výuky*. Praha: Karolinum.
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, 1–2, 8–9.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2005). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak propojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kyprý, A. (2024). Příroda ve vzdělávání. Recenze. *Komenský*, 148(2), 53–54.
- Lukášová, H. (2013). *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: NAMU.
- Machková, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vyd. Praha: NIPOS.
- Machková, E. (2020). *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vyd. Praha: NIPOS.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Miková, Š. (2018). *Nejsou stejné: Jak díky Teorii typů porozumět dětem i sami sobě*. Praha: Mea Gnosis.
- Morissette, R., & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière Éducation.



- Moukheiber, A. (2020). *Jak nás mozek klame. Iluze našich jistot*. Zlín: Kniha Zlín.
- Nezvalová, D. (Ed.). (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání. Úvodní studie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Opravišlová, E. (2013). Obrazy dětství a vzdělávání dětí. In H. Hejlová, E. Opravišlová, J. Uhlířová & N. Bravená, *Nablížení do světa dětí*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pedagogika 1. (2020). *Zjednodušený studijní plán Dramatická výchova, studium bakalářské prezenční*. DAMU. Dostupné z <https://sp.amu.cz/cs/predmet205YPED1.html>.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel. Profesionální sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Šedová, K. et al. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement, *Learning and Instruction*, 63.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štembergová Kratochvílová, Š. (2016). *Mluvní výchova dětí*. 5., uprav. vyd. Praha: NIPOS.
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica* 16(1), 9–46.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A. (2023). Rozhovor s Ivou Stuchlíkovou o přípravě psychologů a významu psychologie pro učitele. *Komenský*, 147(3), 3–9.
- Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich význam. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.
- Tomková, A., & Krčmářová, T. (2020). Pedagogika v oboru dramatická výchova na DAMU. *Tvořivá dramatika*, 31(90), 31–36.
- Tomková, A., Krčmářová, K., & Vaňová, M. (2022). Reflexe pedagogického potenciálu divadla fórum pro vzdělávání žáků a profesní rozvoj pedagogů. *Komenský*, 147(2), 24–32.



- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., revidované a aktualizované vydání. Praha: NIPOS.

doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky;

e-mail: anna.tomkova@damu.cz

TOMKOVÁ, A. Pedagogical Thinking of Students in the Field of Drama Education

The aim of the empirical study is to describe the concept of pedagogical subjects in the preparation of future educators and the image of pedagogical thinking of students at a higher artistic school, specifically in the field of Drama Education at the Department of Drama in Education at DAMU in Prague. The study presents the concept of the subjects Pedagogy and Current Issues in Pedagogy and Didactics and anchors the significance of the term pedagogical thinking. The image of pedagogical thinking of students in the field is described based on the analysis of field notes by the teacher, ongoing and final outputs of students, and self-reflection of twenty-seven students in the field. The study demonstrates that students in the art education field consider all components of a comprehensive and open approach to the educational process and relationships between them, and that the focus of their main interest is on child care, creativity, and relationships with others. It shows that the majority of students feel they are “on the way” to understanding pedagogical issues, and that many of them actively contribute to exploring inspiring paths of upbringing and education and to integrating pedagogy and art.

Keywords: *concept of general pedagogical subjects, pedagogical thinking of future educators, higher artistic school, Drama Education field, empirical study*