

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA HUDBY

Mgr. art., MgA. Daniela Evjáková

Autoreferát dizertačnej práce

**VYUŽITIE REŽIJNÝCH POSTUPOV A PROSTRIEDKOV
PRI TVORBE ŠTUDENTSKEJ HUDOBNO-DRAMATICKEJ
INSCENÁCIE**

na získanie akademického titulu

philosophiae doctor (PhD.)

doktorandského štúdia

v študijnom odbore 1.1.10 Odborová didaktika

v študijnom programe Pedagogika hudobného a hudobno-dramatického umenia

NITRA 2016

Dizertačná práca bola vypracovaná v dennej forme doktorandského štúdia na Katedre hudby Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Doktorand: **Mgr. art., MgA. Daniela Evjáková**

Školiace pracovisko: Katedra hudby
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra

Školiteľ: **prof. PhDr. Pavol Smolík, ArtD.**
Katedra hudby
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra

Oponenti: **doc. Mgr. art. Elena Zahoráková**
Katedra hudby
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra

prof. Belo Felix, PhD.
Katedra hudobnej kultúry
Katedra kompozície a dirigovania
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

prof. Mgr. art. Irena Medňanská, PhD.
Inštitút hudobného a výtvarného umenia
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove

Autoreferát bol rozoslaný :

Obhajoba dizertačnej práce sa koná oh. pred komisiou pre obhajobu dizertačnej práce v študijnom odbore doktorandského štúdia 1.1.10 Odborová didaktika v študijnom programe Didaktika hudby, vymenovanou predsedom odborovej komisie na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Predseda odborovej komisie: **prof. PhDr. Eva Szórádová, CSc.**
Katedra hudby
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Tr. A. Hlinku 1, 949 74 Nitra

OBSAH

ÚVOD	4
1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE.....	10
2 OD PEDAGÓGA K REŽISÉROVI –PRIENIKY A ROZDIELY	13
„PEDAGÓG-REŽISÉR“.....	13
3 VÝSKUM.....	18
3.1 <i>Predmet výskumu, výskumný problém, ciele výskumu a výskumné otázky</i>	18
3.2 <i>Výskumná vzorka</i>	19
3.3 <i>Výskumné metódy</i>	20
4 ZHRNUTIE A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU	22
4.1 <i>Odpovede na výskumné otázky</i>	22
4.1.1 <i>Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na rozvoj osobnosti a rozvoj odborných schopností a zručností študentov</i>	22
4.1.2 <i>Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na proces tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie</i>	24
4.1.3 <i>Kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy v realizácii inscenácie #stur</i>	27
ZÁVER	29
RESUMÉ	31
SUMMARY.....	32
VÝBER Z POUŽITEJ LITERATÚRY.....	33
VEDECKÁ A UMELECKÁ ČINNOSŤ DOKTORANDA POČAS ŠTÚDIA	37

ÚVOD

V teoretickej literatúre sa ojedinele objavuje diskusia na tému spojenia réžie a hudobno-dramatickej, prípadne dramatickej výchovy. V praxi sú diskusie o vhodnosti využívať réžiu v pedagogickom procese rozvíjané najmä na prehliadkach neprofesionálneho divadla, kam chodia prezentovať svoje inscenačné tvary žiaci základných umeleckých škôl a rôzne iné ochotnícke skupiny. Machková zaznamenala na českých amatérskych prehliadkach výroky ako – „Réžia do detského divadla nepatrí!“, alebo naopak – „To predstavenie nemá tvar a je nepodarené, zlé, napriek tomu, že sú deti prirodzené a uvoľnené.“¹ Z osobnej skúsenosti člena poroty sme podobné ohlasy a diskusie zaznamenali aj v slovenskom neprofesionálnom divadle. Najmä pri tvorbe hudobno-dramatických inscenácií cítiť výrazne ruku pedagóga, ktorá „naaranžovala“ žiakov, bez ich väčšieho osobného zapojenia. Opakom bývajú projekty, v ktorých cítiť veľkú spontaneitu žiakov, ich hravosť a zaujatie, avšak sú natoľko beztvaré, že strácajú atribút divadelnej inscenácie. Ani jedna podoba inscenovania sa nejaví pre žiaka ako dostatočne motivujúca a podnecujúca, a zároveň rozvíjajúca jeho osobnosť, jeho odborné schopnosti a zručnosti. Rozdiel v uvedených extrémnych prípadoch je práve v pedagogovom zapojení réžie.

Položili sme si otázku, aký je vzťah réžie a edukácie. Prítomnosť dieťaťa, či študenta ako účastníka divadelných aktivít je možné sledovať v priebehu histórie oddávna. Na jednej strane bolo divadlo, či divadelné prvky a postupy využívané ako nástroj k výučbe a výchove (napríklad inscenovanie hier Plautových pri výučbe latinčiny, či Komenského schola ludus), na strane druhej bolo využívané dieťa, či študent ako nástroj k divadelnej produkcii. Jeden prístup ignoruje estetickú a umeleckú funkciu divadla a vplyv umeleckej tvorby na rozvoj žiaka, druhý prístup nerešpektuje žiakove možnosti, schopnosti, zručnosti. Oba uvedené prístupy majú jedného spoločného menovateľa, nerešpektujú dieťa/študenta ako tvorivú bytosť, ktorá má špeciálne potreby a záujmy a ktorá sa potrebuje rozvíjať nielen racionálne, ale aj emocionálne.² V procese tvorby inscenácie pripadá úloha rozvíjať žiaka a zároveň ustrážiť esteticko-umeleckú hodnotu inscenácie pedagógovi, čím vzniká požiadavka, aby dobre poznal metodiku dramatickej výchovy a zároveň režijné postupy a prostriedky. Pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie sa pridáva požiadavka mať poznatky z oblasti hudobnej výchovy. Z hľadiska režijného potom požiadavka uvedomelo pracovať so všetkými javiskovými komponentmi, ktoré sú v hudobno-dramatickej inscenácii, ako syntetickom diele, rovnocenne obsiahnuté – text, hudba, herec/žiak, výprava, svetlo. Nároky na odborné znalosti z oblasti réžie sa zvyšujú s vekom žiakov. Študentské divadlo sa zdanlivo v mnohom približuje divadlu profesionálnemu, ale aj pri tejto práci musí pedagóg dobre poznať metodiku hudobno-dramatickej výchovy, jej ciele a postupy. V študentskom divadle sa vychádza zo schopností, možností a potrieb študentov. Preto ak uvažujeme a hovoríme o tvorbe študentskej

¹ MACHKOVÁ, E. *Dětské divadlo a režie (Pár poznámek a hypotéz, nápadů a citátů)*. s.8

² PROVAZNÍK, J. *Dítě na jevišti - kdy? jak? proč?* s.1

hudobno-dramatickej inscenácie, myslíme predovšetkým na tvorbu inscenácie s rovnocenným zastúpením hudby vo vzťahu k ostatným javiskovým zložkám, nie tvorbu inscenácie už skomponovaného hudobno-dramatického diela (napr. muziálu, operety, opery a pod.), ktorá by kladla príliš vysoké nároky na študentov ako interpretov a poskytla im menšie možnosti sebarealizácie a tvorivosti.

Cieľom hudobno-dramatickej edukácie je rozvíjať osobnosť žiaka v kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej oblasti, rozvíjať jeho sebareflexiu, kritické myslenie, osobnú zodpovednosť a rozvíjať žiakove odborné (esteticko-umelecké, hudobno-dramatické) schopnosti. Jej cieľom je rozvoj sociálnych (osobnostných) a esteticko-umeleckých kompetencií žiaka. Pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie to znamená, že ak nebude pedagóg smerovať proces k tvorbe esteticko-umeleckých hodnôt, nemôže rozvíjať jeho esteticko-umelecké kompetencie. A naopak, estetickú a umeleckú hodnotu inscenácie nedosiahne, ak nebude zohľadňovať možnosti, schopnosti a zručnosti žiaka.

Hudobno-dramatická pedagogika, ktorej výskumným „terénom“ je hudobno-dramatická výchova, nie je v systematike hudobnej pedagogiky ako samostatná vedná disciplína ukotvená. Hudobno-dramatická výchova sa ako samostatný vyučovací predmet, či odbor, v školskej legislatíve na Slovensku nevyskytuje. Jednotlivé prvky hudobno-dramatickej výchovy je možné nájsť v iných legislatívne ukotvených odboroch, či vzdelávacích oblastiach, a to v definíciách cieľov, kompetencií, v obsahu predmetov, vo výkonových a obsahových štandardoch. Najvýraznejšie v štátnych vzdelávacích programoch pre konzervatóriá a pre základné umelecké školy. Hudobno-dramatická inscenácia sa v praxi najčastejšie realizuje v rámci výučby na literárno-dramatickom odbore na základných umeleckých školách a v rámci odboru Hudobno-dramatické umenie na konzervatóriách. Napriek rozšírenému využívaniu študentskej hudobno-dramatickej inscenácie ako prostriedku (hudobno-dramatickej) výchovy študenta doposiaľ nie sú dostatočne sformulované kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy, nie sú teoreticky reflektované postupy pedagóga pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie. Rovnako sa v spojení s hudobno-dramatickou výchovou nikde neuvádza požiadavka na pedagogovu znalosť režijných postupov a prostriedkov. V súvislosti s aktuálnym zvyšovaním nárokov na pedagóga, so snahami presadiť v legislatíve aj v povedomí spoločnosti učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu (tvorba profesijných štandardov), považujeme za nutné teoreticky reflektovať konkrétnu prax učiteľov jednotlivých odborov, pomenúvať ich kompetencie a charakterizovať náplň ich práce. O tieto fakty sme sa opierali pri voľbe predmetu výskumu.

Stav skúmanej problematiky

Spojenie režijnej teórie a hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe s adolescentmi je teoreticky málo reflektované. Zdrojmi k štúdiu tejto problematiky sa preto pre nás stala literatúra z jednotlivých oblastí zvlášť. Potrebné informácie sme vyhľadávali v divadelnej a hudobno-dramatickej teórii a v literatúre pedagogickej a didaktickej. Spojenie týchto oblastí

sme hľadali v literatúre súvisiacej s dramatickou a hudobno-dramatickou výchovou (napr. integratívna hudobná pedagogika).

Z prvej skupiny publikácií tvoria teoretickú základňu našej práce diela venujúce sa divadelným postupom a prostriedkom z hľadiska profesionálnej tvorby. V tejto oblasti je nám k dispozícii i množstvo kvalitnej literatúry slovenskej a českej. Spomeňme aspoň *Herecké techniky 20.storočia* Miloša Mistríka, Scherhaufrove *Kapitolky z réžie*, *Interpretácia divadelného diela* Dagmar Inšitorisovej, Hořínkove publikácie *Dráma, divadlo, divák*, *Mezi dvěma texty*, *Úvod do praktické dramaturgie*, ďalej *Režie je umění* Jaroslava Vostroho, *Základy činoherní režie* Jana Císaře a Františka Štěpánka.

K problematike študentského divadla sa stali pre nás východiskom štúdie Karola Horáka³ a Mirona Pukana⁴ (sledujú viac historicko-spoločenský kontext, než konkrétne postupy v tvorbe), či Evy Machkovej (časť publikácie *Úvod do studia dramatické výchovy* venuje študentskému divadlu optikou dramatickej výchovy). Dopĺňali sme poznatky z literatúry o alternatívnych divadelných formách, ktoré spája so študentským divadlom princíp bádania a hľadania, o ktorom píše Jan Roubal v publikácii *Znaky alternativního divadla*. Náhľad do alternatívneho sveta postdramatického divadla, divadla syntetizujúceho všetky umenia, odkláňajúceho sa od dominancie textu, zachytil Hans Thies Lehman,⁵ slovenskú podobu postmoderny Čahojová a jej *Slovenská dráma a divadlo v zrkadlách moderny a postmoderny*.

Zo zahraničných zdrojov bola pre naše štúdium významná americká publikácia Jamesa Thomasa *Script Analysis for Actors, Directors, and Designers*, ktorá sa zaoberá počiatkovou fázou tvorby inscenácie, podáva inšpirujúce podnety k analýze dramatického textu metódou navádzajúcich otázok. Syntéze hereckej tvorby v hudobno-dramatickom diele sa venujú zahraničné publikácie Davida Brunettiho *Acting song* a *Acting the Song*, ďalej *Performance Skills for the Musical Theatre* od Tracey Moore a Allison Bergman.

Z okruhu literatúry mapujúcej proces tvorby v hudobnom divadle bola pre náš výskum zásadná publikácia Pavla Smolíka *Režisérova cesta k opernej premiére*. Aktuálny stav a postavenie hudby v hudobno-dramatických inscenáciách vystihol vo svojich prednáškach Vladimír Franz (*Incidental music as a dramatic character*, *O hudbě scénické*, *Hudební dramaturgie*), či Juraj Hatrík (*Mizanscéna ako hudobný druh*, *Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti*). Z ďalšej prínosnej literatúry z tohto okruhu spomeňme ešte nové publikácie *Hudba ako udalosť* Mareka Piačka, *Výrazové prostriedky muzikálu* Petra Oravca, alebo *Théâtre musical – Divadlo poutané hudbou* Jiřího Adámka. Neobišli sme ani staršiu, no v mnohom stále aktuálnu, publikáciu *Hudobné divadlo* Felsensteina a Melchinger.

Z hudobno-pedagogického okruhu sme sa opierali o texty Ladislava Burlasa *Hudba - komunikatívny dynamizmus*, novú publikáciu Bela Felixa *Hudobno-dramatické činnosti na*

³ HORÁK, Karol. *Metamorfózy alternatívneho divadla*. In: HORÁK, Karol. PUKAN, Miron. KUŠNÍROVÁ, Eva. *Reflexie divadla, divadlo reflexie*.

⁴ PUKAN, Miron. *Študentské divadlo*. In: HORÁK, Karol. PUKAN, Miron. KUŠNÍROVÁ, Eva. *Reflexie divadla, divadlo reflexie*.

⁵ LEHMANN, H-T. *Postdramatické divadlo*.

základnej škole, či Slavíkovej *Integratívnu umeleckú pedagogiku*. Pre zaradenie hudobno-dramatickej výchovy, respektíve hudobno-dramatickej pedagogiky do systematiky hudobnej pedagogiky nám bola nápomocná publikácia Ireny Medňanskej *Systematika hudobnej pedagogiky*. Hudobnou tvorivosťou vo výchove sa zaoberá i publikácia Libuše Kurkovej *Dětská tvořivost v hudbě a pohybu*. Mnohé s týchto publikácií sa týkajú výchovného procesu s nižšou vekovou kategóriou, no zachytávajú čiastočne aj postupy platné i pre tvorbu so študentmi. K výskumu prispelo i štúdium textov z oblasti všeobecnej didaktiky a pedagogiky, napríklad od Petláka⁶, Turka⁷, Šveca⁸, Vašutovej⁹, Kasáčovej¹⁰ a pedagogickej a hudobnej psychológie, napríklad Sedlákovej *Základy hudební psychologie*, Čápova *Psychologie výchovy a vyučování*.

Divadelné postupy sme konfrontovali s postupmi dramatickej výchovy. V Českej republike je dramatická výchova v praxi i v teórii na vysokej úrovni, o čom svedčí aj jej zahrnutie do vysokoškolského vzdelávania (Katedra výchovné dramatiky – Akadémie múzických umění Praha, Divadlo a výchova – Janáčkova akadémia múzických umění Brno, či ako špecializácia na niektorých pedagogických školách). Ako doplňujúci odbor je zahrnutá i do vzdelávacích programov základného a gymnaziálneho vzdelávania. Veľké množstvo informácií sme čerpali preto od českých odborníkov ako Machková¹¹, Macková¹², Provazník¹³, Karaffa.¹⁴

Podstatným zdrojom z oblasti dramatickej výchovy sú publikácie anglických odborníkov ako Neelands, alebo časopisy, ktoré sledujú aktuálne dianie v oblasti dramatickej výchovy najmä *Research in Drama Education (The Journal for Drama in Education)*, ako i jeho český variant *Tvořivá dramatika*. Z časopiseckých zdrojov sme sa opierali v hudobnej oblasti najmä o *Slovenskú hudbu*.

Spojenia s jednotlivými aspektmi problematiky sme nachádzali v relevantných zborníkoch z konferencií, zborníkoch profesorských a habilitačných prednášok vysokoškolských pedagógov. Pre štúdium stavu problematiky hudobno-dramatickej výchovy na Slovensku boli významné štátne vzdelávacie programy, pôvodné aj inovované. Po ich preskúmaní sme sa najviac opierali o Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy (výskum sa realizoval na základnej umeleckej škole) a Štátny vzdelávací program pre konzervatóriá (vo väzbe na obsah odboru Hudobno-dramatické umenie ako jediného

⁶ PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*.

⁷ TUREK, I. *Didaktika*.

HRMO, R. TUREK, I. *Klíčové kompetence*.

⁸ ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*.

⁹ VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*.

¹⁰ KASÁČOVÁ, B. et al. *Učitel' preprimárnej a primárnej edukácie, Profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume*.

¹¹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*.

¹² MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*.

¹³ PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*.

PROVAZNÍK, J. (ed.), *Čtení o inscenování a režírování v dětském souboru*.

¹⁴ KARAFFA, J. *Dovednosti učitele dramatické výchovy*.

legislatívne ukotveného hudobno-dramatického vzdelávania, a v kontexte s vekovým zaradením výskumnej vzorky ku študentskému divadlu).

Nedostatok odbornej literatúry však pociťujeme v oblasti prepojenia hudobno-dramatickej výchovy a inscenačnej praxe, v prepojení s teóriou réžie. Predkladanou prácou chceme prispieť k doplneniu teoretickej reflexie pedagogicko-umeleckej praxe.

Predmet a ciele práce

Predmetom výskumu dizertačnej práce je študentská hudobno-dramatická inscenácia – jej špecifiká, proces jej vzniku, jej oscilácia medzi dvomi funkciami; študentská hudobno-dramatická inscenácia ako prostriedok hudobno-dramatickej výchovy smerujúci k rozvoju osobnosti študenta, jeho schopností a zručností a zároveň ako prostriedok k tvorbe esteticko-umeleckých hodnôt. Výskumným problémom je využitie režijných postupov a prostriedkov pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie so študentmi – adolescentmi v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy.

Cieľom práce je navrhnúť metodické odporúčania pre využitie režijných postupov a prostriedkov v hudobno-dramatickej výchove.

Úlohy vyplývajúce zo stanoveného cieľa:

- Analyzovať literatúru z oblasti hudobno-dramatickej výchovy a teórie divadla, vytvoriť z nej teoretický výstup synkreticky spájajúci obe oblasti. Vymedziť prieniky a rozdiely práce režiséra a pedagóga v jednotlivých fázach tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie.
- Navrhovaný systém režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy aplikovať vo vlastnej pedagogickej praxi, pozorovať a zaznamenať jeho vplyv na rozvoj osobnostných a odborných schopností a zručností študentov. Ďalej položiť základy pre posudzovanie kompetencií pedagóga hudobno-dramatického umenia.
- Riešením projektu hlbšie porozumieť zvláštnostiam postavenia a využitia réžie v hudobno-dramatickej edukácii, ako aj nárokom kladeným na pedagóga realizujúceho hudobno-dramatickú inscenáciu so študentmi, zlepšiť vlastnú pedagogickú prax, preniesť užitočné poznatky a skúsenosti i do vlastnej režijnej tvorby s profesionálmi.

Koncepcia a metódy práce

Zo štruktúralneho hľadiska sa dizertačná práca člení na šesť kapitol. Predmetom prvej kapitoly je vymedzenie pojmu a obsahu študentskej hudobno-dramatickej inscenácie a jej hudobnej zložky, hudobno-dramatickej výchovy, jej postupov a prostriedkov a režijných postupov a prostriedkov. Druhá kapitola syntetizuje výsledky analýzy obsahu textov do systému režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe

hudobno-dramatickej inscenácie; počnúc prípravnými hereckými cvičeniami, voľbou hudby a predlohy, analýzou predlohy, cez tvorbu dramaturgicko-režijnej a hudobnej koncepcie, úpravu predlohy a hudby, využitie hier a improvizácií, tvorbu režijnej knihy, tvorbu jednotlivých mizanscén, ich prepájanie s hudbou a pohybom smerom k organickému celku, až po prípravu na prezentáciu inscenácie a jej reprízy. Jednotlivé fázy tvorby charakterizujeme a dávame ich do kontextu s podmienkami študentského divadla. V tretej kapitole sa sústreďujeme na prieniky a rozdiely v práci pedagóga a režiséra. Syntéza poznatkov vyústila do návrhu kompetencií pedagóga hudobno-dramatickej výchovy. V týchto troch kapitolách sme kombinovali metódu analýzy obsahu textov a metódu introspekcie (aplikácia vlastných empirických poznatkov).

Štvrtá kapitola je venovaná praktickej časti výskumu. V prvej podkapitole formulujeme hlavné metódy, metódy zberu dát a fázy výskumu. V druhej podkapitole popisujeme realizáciu výskumu – aplikáciu navrhovaného systému režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie *#stur* na pôde Základnej umeleckej školy Jozefa Kresánka v Bratislave. Piata kapitola vyhodnocuje a vysvetľuje dáta nazbierané metódou otvoreného a zúčastneného pozorovania v prirodzenej situácii, metódou skupinového priameho neformálneho a pološtruktúrovaného interview v priebehu procesu, meraním pomocou posudzovacích škál, syntézou informácií z tabuliek a dotazníkov so zatvorenými a otvorenými položkami. V šiestej kapitole na základe výsledkov výskumu navrhujeme odporúčania pre prax a ďalší výskum. V prílohách uvádzame presnú dokumentáciu meraní a videodokumentáciu procesu realizácie ako aj výsledného tvaru hudobno-dramatickej inscenácie *#stur*.

1 ŠTRUKTÚRA DIZERTAČNEJ PRÁCE

ÚVOD

1 VYMEDZENIE POJMU A OBSAHU ŠTUDENTSKEJ HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCIE, HUDOBNO-DRAMATICKEJ VÝCHOVY A REŽIJNÝCH POSTUPOV A PROSTRIEDKOV

1.1 ZNAKY A PODOBY HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCIE

1.1.1 *Uzavretá a otvorená forma hudobno-dramatickej inscenácie*

1.1.2 *Syntéza zložiek v hudobno-dramatickej inscenácii*

1.1.3 *Časté nedostatky pri realizácii hudobno-dramatickej inscenácie*

1.2 HUDOBNÁ ZLOŽKA V HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCII

1.3 HUDOBNO-DRAMATICKÁ VÝCHOVA

1.3.1 *Hudobno-dramatická výchova ako súčasť dramatickej výchovy*

1.3.2 *Hudobno-dramatická výchova v systematike hudobnej pedagogiky*

1.3.3 *Hudobno-dramatická výchova v školskej legislatíve na Slovensku*

1.4 ŠTUDENTSKÉ DIVADLO

1.5 REŽIJNÉ PROSTRIEDKY A POSTUPY

1.6 POSTUPY A PROSTRIEDKY HUDOBNO-DRAMATICKEJ VÝCHOVY

2 SYSTÉM REŽIJNÝCH POSTUPOV A PROSTRIEDKOV ADAPTOVANÝCH NA PODMIENKY HUDOBNO-DRAMATICKEJ VÝCHOVY PRI TVORBE HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCIE

2.1 PRÍPRAVNÉ HERECKÉ CVIČENIA PRED VSTUPOM DO PROCESU REALIZÁCIE ŠTUDENTSKEJ HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCIE

2.2 VOĽBA PREDLOHY A VOĽBA HUDBY

2.3 ANALÝZA LITERÁRNEJ PREDLOHY

2.4 TVORBA DRAMATURGICKO-REŽIJNEJ A HUDOBNEJ KONCEPCIE

2.4.1 *Dramaturgická rovina koncepcie - v znamení inscenačnej idey*

2.4.2 *Kompozičná rovina koncepcie - štruktúra inscenácie*

2.4.3 *Hudobná rovina koncepcie - hudobná dramaturgia*

2.4.4 *Scénická rovina koncepcie - scénografia*

2.4.5 *Herecká rovina koncepcie*

2.5 ÚPRAVA PREDLOHY A HUDBY

2.6 HRY A IMPROVIZÁCIE V PRIESTORE SÚVISIACE S LITERÁRNOU A HUDOBNOU PREDLOHOU

2.7 REŽIJNÁ KNIHA

2.8 TVORBA SITUÁCIE, MIZANSCÉNY

2.9 PREPOJENIE HUDBY S POHYBOM

2.10 TVORBA CELKU

2.11 PRÍPRAVA NA PREZENTÁCIU VÝSLEDNÉHO TVARU

2.12 VEREJNÉ VYSTÚPENIE A PRÍPRAVA PRI REPRÍZOVANÍ

3 OD PEDAGÓGA K REŽISÉROVI – PRIENIKY A ROZDIELY

3.1 PEDAGÓG DRAMATICKEJ VÝCHOVY

3.2 REŽISÉR

3.3 „PEDAGÓG-REŽISÉR“

3.4 NÁVRH KOMPETENCIÍ PEDAGÓGA HUDOBNO-DRAMATICKEJ VÝCHOVY

4 VÝSKUM

4.1 METODOLÓGIA VÝSKUMU

4.1.1 *Predmet výskumu, výskumný problém, ciele výskumu a výskumné otázky*

4.1.2 *Výskumná vzorka*

4.1.3 *Výskumné metódy*

4.1.4 *Fázy výskumu*

4.1.5 *Kategorizácia analytických jednotiek do tabuliek*

4.2 REŽIJNÉ POSTUPY A PROSTRIEDKY V JEDNOTLIVÝCH FÁZACH TVORBY HUDOBNO-DRAMATICKEJ INSCENÁCIE SO ŠTUDENTMI ZÁKLADNEJ UMELECKEJ ŠKOLY JOZEFA KRESÁNKU V BRATISLAVE – REALIZÁCIA VÝSKUMU

4.2.1 *Úvod do procesu realizácie študentskej hudobno-dramatickej inscenácie – vstupné rozhovory, prípravné herecké cvičenia*

4.2.2 *Predloha a hudba v realizácii študentskej hudobno-dramatickej inscenácie*

4.2.3 *Analýza vybranej predlohy*

4.2.4 *Realizácia dramaturgicko-režijnej a hudobnej koncepcie*

4.2.5 *Úprava vybranej predlohy a hudby*

4.2.6 *Realizácia hier a improvizácií v priestore súvisiacich s literárnou predlohou a hudobnou koncepciou*

4.2.7 *Realizácia režijnej knihy*

4.2.8 *Realizácia jednotlivých mizanscén*

4.2.9 *Realizácia hudobných mizanscén v priestore – prepojenie hudby a pohybu*

4.2.10 *Realizácia stavby celistvého tvaru inscenácie*

4.2.11 *Realizácia príprav na prezentáciu výsledného tvaru*

4.2.12 *Realizácia verejného vystúpenia a príprav pri reprízovaní*

5 VYHODNOTENIE VÝSKUMU

5.1 ANALÝZA ZAZNAMENANÝCH VÝSLEDKOV

5.1.1 *Východisková charakteristika skupiny*

5.1.2 *Počiatočný stav osobnostných schopností a odborných schopností a zručností študentov*

5.1.3 *Výsledný stav osobnostných schopností a odborných schopností a zručností študentov*

5.1.4 *Vyhodnotenie zaznamenaných výsledkov*

5.2 INTERPRETÁCIA ZAZNAMENANÝCH VÝSLEDKOV – ODPOVEDE NA VÝSKUMNÉ OTÁZKY

5.2.1 Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na rozvoj osobnosti a rozvoj odborných schopností a zručností študentov

5.2.2 Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na proces tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie

5.2.3 Kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy v realizácii inscenácie #stur

6 ODPORÚČANIA PRE PRAX A ĎALŠÍ VÝSKUM

6.1 ODPORÚČANIA PRE PRAX

6.2 ODPORÚČANIA PRE ĎALŠÍ VÝSKUM

ZÁVER

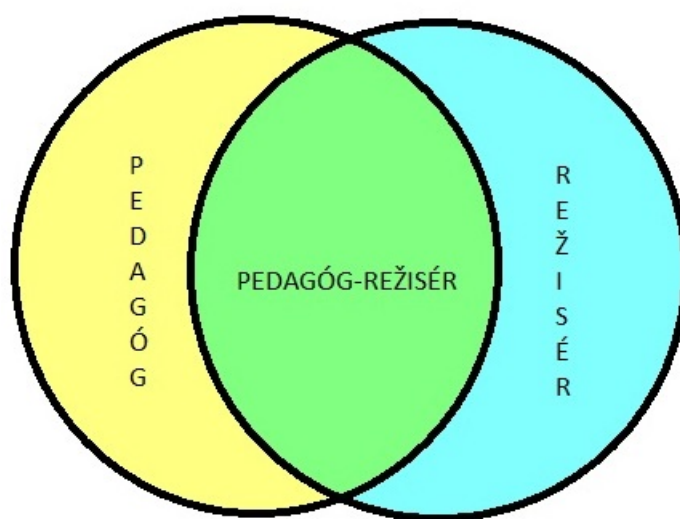
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ZOZNAM PRÍLOH

2 OD PEDAGÓGA K REŽISÉROVI –PRIENIKY A ROZDIELY

„Pedagóg-režisér“

Pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie sa spájajú v jednej osobe schopnosti tvorcu divadelníka a „vychovávateľa“.¹⁵ Pedagóg už nie je „len“ pedagóg, ychoávateľ, ani „len“ režisér, tvorca, diavdelník. Jeho funkcie sa zlievajú v jednu a v tomto prieniku vzniká nová funkcia „pedagóg-režisér“.



Obrázok 6 Prienik funkcie režiséra s pedagógom

Je rozdiel medzi učiteľom hudobno-dramatickej výchovy, ktorý využíva divadlo ako prostriedok k rozvoju študenta, a učiteľom, ktorý vedie študentov k tvorbe inscenácie, pričom inscenácia a dramatický proces sú nielen prostriedkom ale i produktom. V druhom prípade, ktorý je predmetom nášho záujmu, režijné schopnosti učiteľa ovplyvnia kvalitu výsledku (inscenácie) a tým aj esteticko-umelecké vnímanie študentov, čím dochádza k ďalšiemu rozmeru rozvoja osobnosti študenta divadlom.

V inscenačnom procese sa spájajú dva spôsoby tvorby: hra a práca. Ak v dramatickom procese dominuje viac hra a v profesionálnom divadle práca, v študentskom divadle sa prechádza od hry k práci. Hrou učiteľ vedie študenta rozvoju tvorivosti, premýšľaniu o svete, k vyjadrovaniu. Divadelná práca učí zodpovednosti za dielo, pracovať v skupine, tolerancii a asertivitě. Obe napomáhajú získavaniu vedomostí, zdokonaľujú svoje zručnosti a rozvíjajú psychické procesy.

¹⁵ KARAFFA, J. *Dovednosti učiteľa dramatickej výchovy*. In *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. s. 78

Práca a hra sú v súčasnosti vo vyučovacom procese v symbióze, v mnohom sa prelínajú. Pre uvedenie krajných podôb práce a hry, v minulosti vo výchove zámerne oddeľovaných, možno nahliadnuť na tabuľku, ktorú zostavil Felix:

Práca	Hra
Povinnosť Prísne určené miesto jednotlivca Plány, inštrukcie Disciplína, príkazy, iniciatíva riadená zhora Autorita daná funkciou, postavením Učiteľ ako riadiaci činiteľ, hýbateľ všetkého Jednosmerná komunikácia Produkt: človek plniaci príkazy a inštrukcie Iniciatíva v rámci systému Konvergentné myslenie	Dobrovoľnosť, slobodné konanie Jednotlivec sám určuje svoje miesto Voľnosť, improvizácia, tvorivosť Pravidlá určujú hráči Autorita sa buduje a obhajuje činmi Učiteľ ako poradca, iniciátor, „prvý medzi rovnými“ (Primus inter pares) Obojstranná komunikácia Produkt: Človek kriticky myslíaci bez prehnanej úcty k uznávaným autoritám, tvorivá originálna iniciatíva bez ohľadu na existujúci systém Divergentné myslenie

Obrázok 7 Tabuľka porovnávajúca prácu a hru podľa Felixa¹⁶

Mnohé z uvedených prvkov hry uplatní učiteľ aj pri práci, napríklad kritické a často aj tvorivé myslenie. V súčasnosti sa zdôrazňuje v práci a teda aj pedagogickej práci „obhajovanie autority činmi“, „oobjstranná komunikácia“, usmernenie pred direktívnym nariadením a pod. Inscenačná „práca“ stále vyžaduje vnútornú aktivitu zúčastnených, a to aj vtedy, ak sú herci vedení direktívnym režisérom, alebo v záverečných fázach inscenačnej tvorby, kedy sa do popredia dostáva opakovanie už vytvoreného. V procese tvorby inscenácie je teda vždy i keď v rôznej miere prítomná hra i práca. V študentskom divadle je hra prítomná pri hudobných a pohybových hrách, v hrách rolových, v improvizáciách a v improvizáciách súvisiacich s témou inscenácie. Hra je prítomná výrazne pri tvorbe mizanscén, pri hľadaní scénických riešení a vzťahov. Práca preberá dominanciu v neskorších fázach tvorby – pri fixácii vytvorených situácií, pri sceľovaní inscenácie. Zvláštnou formou racionálnej tvorivosti a hry korigovanej pedagógom je tvorba koncepcie. Hravosť je prítomná aj v pátraní po významoch vo fáze analýzy diela. V týchto chvíľach vedie učiteľ študenta k prepojeniu tvorivého myslenia s kritickým, k schopnosti navrhovať riešenia a reflektovať ich.

Rozdiel medzi učiteľom a režisérom nie je v tom, že by u režiséra absentovala hra a u učiteľa práca. Rozdiel vidíme v stanovených cieľoch, ktoré sa odrazia v jednotlivých krokoch

¹⁶ FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole* : Teória a prax.

v procese tvorby, v rozdielnom plánovaní hodín/skúšok (pedagóg-režisér si pripravuje úlohy a podnety, vytyčuje metódy, nevytvára „za stolom“ sám výsledný tvar inscenácie), v dramaturgii (volí predlohu s ohľadom na potreby, záujmy, vek, skúsenosti tímu), v obsadzovaní do rolí (uprednostňuje symetrické rozdelenie rolí, vyžaduje participáciu všetkých študentov), v štýle vedenia (pedagóg-režisér je skôr koordinátorom, než autoritou), v dĺžke tvorivého procesu (pedagóg-režisér tvorí so študentmi pomalšie a dlhodobejšie), a najmä v participácii na tvorbe mizanscén (viac ako o vlastnú tvorivosť sa opiera o tvorivosť študentov, vyžaduje ich tvorivú aktivitu). V ďalších fázach tvorby sa viac približuje režisérovi (v dokončovacej fáze už sám upravuje a rozhoduje o dianí na javisku).¹⁷

Hlavnými kritériami režiséra sú pri voľbe režijných postupov a prostriedkov kritériá esteticko-umelecké – t.j. ako predstavenie pôsobí ako umelecký tvar. Tieto kritériá zohľadňuje i pedagóg-režisér. Navyše však berie ohľad na kritériá esteticko-výchovné a pedagogicko-psychologické – t.j. aký je zmysel tejto činnosti pre zúčastnených študentov, ako ich zvolený typ predlohy, žánru, samotný spôsob tvorby rozvíja, či môže rozvíjať.¹⁸ Berie ohľad na aktuálne študentove schopnosti a zručnosti, ale i na schopnosti a zručnosti „perspektívne“ – zohľadňuje ich zónu najbližšieho vývoja.¹⁹ Kým cieľom režiséra je výsledný produkt, umelecká hodnota inscenácie, cieľom pedagóga je rozvoj študenta realizáciou umelecky hodnotnej inscenácie. Umelecká hodnota inscenácie je teda rovnocenným cieľom učiteľa.

Na rozdiel od režiséra, pedagóg cielene sleduje v procese prejavu žiakov, reaguje na ne a podľa ich potrieb upravuje proces – určuje nové úlohy a plány, reviduje pôvodné. Účinnosť a charakter „dramaticko-výchovnej práce“ sa prejavuje v príprave učiteľa, v jeho konaní priamo v priebehu lekcie a hodnotení lekcie. Vznikajú tak neľahké nároky na prístup učiteľa a štýl jeho vedenia najmä v potrebe zladit' v každom momente spontaneitú prejavu a aktivít študentov s cieľným vedením procesu smerom k tvorbe inscenácie.²⁰ Na tomto mieste možno ešte pripomenúť zvýšenú nutnosť vytvárať vhodnú atmosféru, aby každý cítil, že môže tvoriť bez rizika sankcie. Napríklad nevypočutie či zamietnutie vlastného nápadu študent vníma ako sklamanie a spôsob zamietnutia berie často veľmi osobne. To sa môže prejavovať potom pasivitou, nezaujmom, možno až odmietaním akýchkoľvek nápadov ostatných.

Režisér, na rozdiel od pedagóga, až na úvodné fázy procesu, obvykle do skúšok neplánuje diskusie, reflexie a hodnotenie priebehu skúšky. Sústreď sa len na tvorbu inscenácie, na jej formu a obsah. Nemusí zohľadňovať schopnosti a zručnosti hercov, slobodne tvorí. „Pedagóg-režisér“ má v tejto tvorivej slobode niekoľko obmedzení. Mal by zapojiť všetkých členov skupiny, pokiaľ možno vyváženým spôsobom, a s ich pomocou

¹⁷ Podrobne jednotlivé postupy a prostriedky „pedagóga-režiséra“, uvádza kapitola 2 *Systém režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie*.

¹⁸ porov. PROVAZNÍK. *Dítě na jevišti? – kdy? jak? proč?* s.1

¹⁹ VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. In PROVAZNÍK. *Dítě na jevišti?* s.3

²⁰ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. s. 79

hľadať také vyjadrovacie prostriedky, ktoré budú vhodné pre inscenáciu i pre študentov (nepreceniť, či nepodceniť ich skúsenosti a schopnosti, iba mierne „zdvíhať latku“). Ako učiteľ nesie zodpovednosť za proces, je „jedným z kľúčových aktérov vytvárania edukačnej reality.“²¹ Tvorivá sloboda je, podľa Šaldu,²² nevyhnutným predpokladom režisérovej práce a režisér nesie zodpovednosť za umeleckú hodnotu diela. Pedagóg zase, podľa Karaffu, musí „nechať své schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka a najít v této práci způsob seberealizace“.²³ Pedagóg-režisér v jednej osobe zodpovedá aj za rozvoj študentov, aj za umeleckú hodnotu inscenácie a samozrejme za to, že bude proces dovedený do konca. Jeho tvorivosť je zodpovednosťou za študenta čiastočne obmedzená, no neznamená to, že nie je tvorivý. Pedagóg-režisér netvorí inscenáciu „z hercov“, aranžovaním ich konania a aranžovaním ďalších inscenačných prvkov. Tvorí inscenáciu „s nimi“, so študentmi. Túto požiadavku kladie Císař²⁴ aj na režiséra. Režisér nie je totiž len ten, kto organizuje a realizuje divadelný systém z hľadiska všetkých jeho komponentov. Ovládanie týchto komponentov nie je východisko ani predpoklad pre réžiu. Podľa Císařa je to skôr cieľ režijnej tvorby. Do popredia stavia „byťostné a hluboké porozumění materiálové podstatě komponentů, které jediné dovoluje režisérovi svobodně na základě přesně stanoveného záměru zapojit je do takových vztahů, vytvořit takovou strukturu, že se zrodí onen obsah inscenace, k němuž směřuje.“²⁵ Východiskom pre tvorbu režiséra ako aj pedagóga-režiséra je pochopenie komponentov, materií, s ktorými pracuje a teda: porozumenie, sledovanie a diagnostika študentov, ich možností a schopností, ako aj možností scény, textu, hudby, svetiel a pod. Od pedagóga-režiséra sa teda vyžaduje schopnosť pozorovať konanie študentov vo všetkých fázach tvorby, rozpoznávať v ňom možnosti, rozvíjať ich, dávať podnety na riešenia situácií, návrhy vyberať a tematizovať. V určitých fázach sa pedagóg stáva dramaturgom, režisérom, scénografom, hudobníkom, javiskovým technikom. Do týchto činností zapája študentov, zoznamuje ich s jednotlivými krokmi a postupmi, ale v dokončovanie niektorých fáz spočíva na ňom. Študenti participujú na procese „zvonku“ (pri analýze, tvorbe režijno-dramaturgickej a hudobnej koncepcie, pri tvorbe mizanscén), ale i „zvnútra“ (prostredníctvom postavy, ktorú vytvárajú). Pedagóg-režisér nie je len organizátorom aktivít študentov, ale právoplatným tvorcom. Ak študenti vytvárajú najmä situácie a postavy, potom inscenácia ako celok je predovšetkým dielom pedagóga.²⁶

S režisérom má pedagóg-režisér spoločnú potrebu prehľadu a stálej verifikácie postupov a prostriedkov. Pedagóg-režisér by sa mal stále vzdelávať, mal by mať prehľad o divadelnom dianí, o metódach kolegov, opierať sa o známe poznatky a zákonitosti tvorby, ako aj tvorivej dramatiky, inšpirovať sa súčasnými trendmi vo výchove a divadle, či pedagogickou praxou a divadelnou tvorbou iných krajín a pod. Informovanosť mu umožňuje

²¹ PORUBSKÝ, Š. *Edukácia v súčasnom svete a výzvy pre učiteľskú profesiu*. s. 80

²² ŠALDA, F. X. *Můj názor na úkol režiséruv*. In: SMOLÍK, P. *Režisérova cesta k opernej premiéře*. s. 13

²³ KARAFFA, J. *Dovednosti učitele dramatické výchovy*. In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. s. 77

²⁴ CÍSAŘ, J. *Základy činoherní režie*. s. 9

²⁵ CÍSAŘ, J. *Základy činoherní režie*. s. 20

²⁶ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. s. 164

mnohosť kombinácií a využívať získané podnety. „Praktici s bohatou skúsenosťou disponujú širokou škálou možností a selekcie, ale často sa u niektorých stabilizuje určitý stereotyp, ktorý sa javí ako univerzálne uplatniteľný. Preto treba opätovne porovnávať ciele, obsah a metódy vyučovania a metódy chápať ako variabilný proces.“²⁷

Neposlednou schopnosťou dobrého pedagóga by malo byť, podľa Hatríka, jeho vedomie vlastnej omylnosti.

Podobne to hrozí u učiteľského povolania a poslania – už sme s Jungom konštatovali, že vychovávateľ (učiteľ) detí sám často trpí deficitom „vychovanosti“ a iba sa tvári ako kompetentná osobnosť, pretože je k tomu donútený svojím statusom.²⁸

Hatrík sa odkazuje na Junga a jeho teóriu Tieňa: každý má svoj Tieň a čím menej je zapojený do vedomého života jedinca, tým je černejší a hustejší. Pre učiteľa je obzvlášť dôležité, aby si pripustil svoje negatívne stránky osobnosti. Od toho, aký vzťah si vytvorí učiteľ sám k sebe, ako tieto „temné sily“ v sebe rozpozná a túto sebareflexiu dokáže využiť vo vzťahoch s inými, závisí i kvalita vzťahov so študentmi; a tie majú pre prácu učiteľa koncepčný, bytosťový význam. Učiteľ má vnímať a byť otvorený aj (a najmä) v krízových situáciách. Nedostatok empatie a netaktnosť učiteľa môže zničiť potrebnú komunikáciu so študentom. A keďže stále platí, že divadlo je „komunikácia komunikáciou o komunikácii“, bol by (aspoň dočasne) koniec i tvorivému procesu. Preto má učiteľ ostať v hodnotiacej funkcii hodnotiteľom, ktorý namiesto presného označovania (denotácie) uplatňuje odhaľovanie a ukazovanie vzťahov (konotácie). Nesnaží sa byť sudcom: „tvrdo súdia zväčša zakomplexovaní jedinci, ktorí do svojich obetí projektujú vlastný Tieň... Aj kritik to už má spravidla ťažké; dobrí, objektívni a pritom citliví kritici sú veľmi vzácni...“²⁹ Pretože je vždy ľahšie ničiť, ako tvoriť. A podstatou tvorby študentskej inscenácie je, že učiteľ chce študentov naučiť javy a situácie rozvíjať, nie negovať.

²⁷ BURLAS, L. *Hudba – komunikatívny dynamizmus*. s. 79

²⁸ HATRÍK, J. *Status učiteľa, jeho rolové pole a vplyv interakcie medzi vedomím a nevedomím na jeho podobu*. s. 1

²⁹ HATRÍK, J. *Status učiteľa, jeho rolové pole a vplyv interakcie medzi vedomím a nevedomím na jeho podobu*. s. 3

3 VÝSKUM

3.1 Predmet výskumu, výskumný problém, ciele výskumu a výskumné otázky

Predmetom výskumu predkladanej dizertačnej práce je študentská hudobno-dramatická inscenácia – proces jej vzniku a jej špecifiká; študentská hudobno-dramatická inscenácia ako prostriedok hudobno-dramatickej výchovy smerujúci k rozvoju osobnosti študenta, jeho schopností a zručností a zároveň ako prostriedok k tvorbe esteticko-umeleckých hodnôt.

Študentská hudobno-dramatická inscenácia je využívaná ako prostriedok hudobno-dramatickej výchovy. Hudobno-dramatická výchova však ako samostatný odbor nie je v školskej legislatíve na Slovensku ukotvená. Jej prvky nachádzame v rôznych oblastiach a odboroch, najviac v literárno-dramatickom odbore na základných umeleckých školách, či v odbore Hudobno-dramatické umenie na konzervatóriách. Vzniká rozpor medzi pedagogickou praxou, v rámci ktorej sa študentská hudobno-dramatická inscenácia realizuje a jej teoretickou, metodickou, legislatívnou reflexiou. Nie sú dostatočne sformulované nároky kladené na pedagóga hudobno-dramatickej výchovy, jeho kompetencie, nie sú teoreticky reflektované jeho postupy pri inscenačnej tvorbe. Pedagóg je v procese tvorby hudobno-dramatickej inscenácie zároveň režisérom. V podmienkach hudobno-dramatickej výchovy ale pedagóg nemôže režírovať študentov rovnakým spôsobom ako režisér profesionálnych hercov. Musí brať stály ohľad na študentove možnosti, schopnosti a zručnosti. Bez znalostí réžie však nedáva dostatočný priestor rozvíjaniu študentských esteticko-umeleckých kompetencií. Toto napätie medzi réžiou a hudobno-dramatickou výchovou nás viedlo k formulovaniu nasledujúceho výskumného problému:

Výskumným problémom je využitie režijných postupov a prostriedkov pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie so študentmi – adolescentmi v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy

Hlavným cieľom výskumu je zistiť, aký je vplyv navrhovaného systému režijných postupov a prostriedkov na rozvoj osobnostných a odborných schopností študentov a na proces tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie.

Čiastkové ciele výskumu sme rozdelili, podľa Josepha A. Maxwela,³⁰ do troch oblastí, ako ciele intelektuálne, praktické a personálne. Podľa tohto delenia formulujeme nasledujúce ciele:

ciele intelektuálne – analyzovať literatúru pedagogickú a didaktickú z oblasti hudobno-dramatickej výchovy a literatúru z divadelnej oblasti – teoreticky reflektujúcu inscenačné postupy v práci s jednotlivými javiskovými materiálmi – text, hudba, herec, scéna, svetlo; systematizovať zistenia a na ich základe vytvoriť teoretický výstup synkreticky spájajúci obe oblasti, inscenačnú a pedagogickú; vymedziť prieniky a rozdiely práce režiséra a pedagóga v jednotlivých fázach tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie,

³⁰ in ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach*. s. 63.

ciele praktické – položiť základy pre posudzovanie kompetencií pedagóga hudobno-dramatického umenia, vytvoriť metodický systém režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy určený pre priame využitie v praxi, aplikovať tento systém vo vlastnej pedagogickej praxi, pozorovať a zaznamenať jeho vplyv na rozvoj osobnostných a odborných schopností a zručností študentov,

ciele personálne – hlbšie porozumieť zvláštnostiam postavenia a využitia réžie v hudobno-dramatickej edukácii, ako aj nárokom kladeným na pedagóga realizujúceho hudobno-dramatickú inscenáciu so študentmi, zlepšiť vlastnú pedagogickú prax, preniesť užitočné skúsenosti i do réžie s profesionálmi.

V súlade s predmetom a vytýčenými cieľmi sme si sformulovali nasledujúce **výskumné otázky**:

1. Aký vplyv malo vo výskume využitie režijných postupov a prostriedkov, navrhovaných v kapitole 2, na vybrané osobnostné schopnosti študenta?
2. Aký vplyv malo vo výskume využitie režijných postupov a prostriedkov, navrhovaných v kapitole 2, na rozvoj odborných schopností a zručností študenta?
3. Aký vplyv malo vo výskume využitie režijných postupov a prostriedkov, navrhovaných v kapitole 2, na proces tvorby hudobno-dramatickej inscenácie?
4. Ktoré kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy, sformulované v kapitole 3, sa potvrdili v procese realizácie študentskej hudobno-dramatickej inscenácie ako potrebné?

3.2 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola volená zámerným výberom a tvorili ju študenti vo veku 18 rokov. Išlo o deväť študentov zoskupených v triede Literárno-dramatického odboru na Základnej umeleckej škole Jozefa Kresánka v Bratislave (skupina vystupujúca tiež pod označením Divadelný súbor LANO). Respondenti boli v čase výskumu žiakmi 3. a 4. ročníka II. stupňa a 1. ročníka štúdia pre dospelých na Literárno-dramatickom odbore a zároveň študentmi stredných škôl. Skupina pozostávala z piatich žien a štyroch mužov.

Tvorba hudobno-dramatickej inscenácie s respondentami spadá do terminologickej problematiky divadelnej oblasti – pre vek je vhodné označenie „študentské divadlo“ a pre väzbu na školské zariadenie termín „školské divadlo“. Termín školské divadlo zahŕňa divadlo na školskej pôde vo všetkých vekových kategóriách a označuje aj detské divadlo. Z dôvodu vekového zaradenia respondentiek do obdobia adolescencie sme vybrali pre našu prácu pojem študentské divadlo. Termín študentské divadlo sme uprednostnili i z toho dôvodu, že tvorba hudobno-dramatickej inscenácie v našom výskume je kompatibilná so znakmi „študentského divadla“ v tom zmysle, ako tento termín chápe teatrologia –pre jeho otvorenú formu, princíp bádateľstva, odvahu experimentovať, snahu o autentickú výpoveď a v neposlednom rade pre jeho tendencie k synkrézii inscenačných zložiek, teda k hudobno-dramatickým formám.

Výskumná vzorka pre svoju viazanosť na základnú umeleckú školu, konkrétne na Literárno-dramatický odbor (3. a 4. ročník II. stupňa a 1. ročník štúdia pre dospelých) spadá do sekundárneho umeleckého vzdelania - Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. O tento program sme sa opierali v stanovovaní pedagogických cieľov *smerom k rozvoju žiaka*. Výskumná vzorka z hľadiska veku spadá do obdobia adolescencie, s čím je spojená zvýšená požiadavka odbornosti³¹ a preto sme obsah procesu opierali *smerom k odbornosti* aj o Štátny vzdelávací program pre konzervatóriá.

3.3 Výskumné metódy

Dizertačná práca prostriedkami kvalitatívneho výskumu skúma zákonitosti tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie a ústi do aplikovaného, akčného výskumu.

Dizertačná práca kombinuje **metódu analýzy obsahu textov** (prieskum literatúry v oblasti divadelnej teórie a hudobno-dramatickej výchovy) s **metódou introspekcie**. Vo výskume sme získavali dáta metódou analýzy obsahov textov, metódou otvoreného a zúčastneného pozorovania v prirodzenej situácii a metódou skupinového priameho neformálneho a pološtruktúrovaného interview v priebehu procesu, meraním pomocou posudzovacích škál, využitím tabuliek a dotazníkov s zatvorenými a otvorenými položkami a metódou videozáznamu.

V kvalitatívnom výskume sa pozeráme na reliabilitu a validitu výskumu inak ako v kvantitatívnom výskume. Reliabilita je tu preukázanie možnosti získať rovnaké závery, pokiaľ by sa výskum opakoval.³² Replikovanie výskumu sa pritom nepovažuje za dôkaz o reliabilite, nakoľko sa skúmané situácie v kvalitatívnom výskume môžu vyznačovať stálou premenlivosťou, ktorú výskumný tím zahŕňa do výskumu.³³ Validitu v kvalitatívnom výskume zabezpečuje jeho dlhodobosť, priamy kontakt s realitou a rozsiahly, konkrétny, výstižný a presný opis, spravidla s použitím autentických citátov a výrokov skúmaných osôb.³⁴

Výskum v teréne prebiehal v rozsahu jedného školského roku 2015/2016, pričom hlavným výskumným nástrojom sa stalo pozorovanie realizovaných vyučovacích hodín, videozáznam procesu a výslednej inscenácie. Pozorovanie rozvoja študentov sme zachytili v tabuľkách a dotazníkoch, ktoré sme následne analyzovali so zreteľom na výskumné otázky. Dáta sme segmentovali do analytických jednotiek, ktoré majú relevanciu z hľadiska výskumných otázok. Tie sme kategorizovali do tabuliek. Vznikli dve kategórie dát - rozvoj

³¹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. s. 162

³² HENDL, J. *Kvalitatívni výskum : Základní teorie, metody a aplikace*.

³³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*.

³⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*.

osobnostných schopností študenta a rozvoj študentových odborných schopností a zručností potrebných pre tvorbu hudobno-dramatickej inscenácie.

Rozvoj osobnostných schopností a odborných schopností a zručností študenta sme hodnotili meraním posudzovacími škálami (Likkertova škála kombinovaná s číslovaním) zaznamenaným v tabuľkách (Príloha A Dokumentcia meraní), a to pred procesom – po vstupných rozhovoroch (pološtruktúrované interview) a realizácii hereckých prípravných cvičení, a po skončení procesu – po výstupných rozhovoroch, opakovanej realizácii hereckých prípravných cvičení. Vlastné pozorovania realizácie výskumu sme zaznamenali v kapitole 4.2 *Režijné postupy a prostriedky v jednotlivých fázach tvorby hudobno-dramatickej inscenácie so študentmi Základnej umeleckej školy Jozefa Kresánka v Bratislave – realizácia výskumu*.

K overeniu validity výskumu sa využíva triangulácia, ktorá umožňuje kombinovať rôzne zdroje dát za účelom skúmania jedného fenoménu. Norman K. Denzin³⁵ rozlíšil štyri rôzne druhy triangulácie podľa oblasti, ktorej sa dotýkajú: trianguláciu výskumníkov, dát, metód a teórií. V našom výskume využívame trianguláciu výskumníkov, ktorú Gorard a Taylor³⁶ definujú ako využitie viac než dvoch výskumníkov v určitej fáze výskumu, pričom môže ísť o fázu formovania výskumu, zberu dát, alebo fázu analýzy a interpretovania výsledkov. V našom výskume vykonávali zber dát a čiastočne aj vyhodnotenie, samotní študenti a triedna učiteľka ich skupiny v Literárno-dramatickom odbore na Základnej umeleckej škole Jozefa Kresánka, Barbora Jurinová. Zber dát uskutočnili všetci formou dotazníku so zatvorenými položkami (identického s tabuľkou výskumníka určenou pre záznam rozvoja osobnosti a odborných schopností a zručností študenta). K analýze a interpretácii dát prispeli v podobe dotazníku s otvorenými položkami. Syntézu z dotazníkov uvádza kapitola 5.2.2 *Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na proces tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie*.

³⁵ In HENDL, J. *Kvalitatívny výskum : Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2008. s. 147-148

³⁶ GORARD, S., TAYLOR, C. *Combining methods in educational and social research*. Berkshire: Open University Press. 2004.

4 ZHRNUTIE A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Z odbornej pedagogickej a divadelnej literatúry sme navrhli systém režijných postupov a prostriedkov tak, aby pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie pozitívne rozvíjal osobnosť študentov a ich odborné schopnosti a zručnosti potrebné pre hudobno-dramatickú tvorbu. Aplikovali sme navrhovaný systém pri tvorbe inscenácie *#stur*, ktorá vznikala na pôde Základnej umeleckej školy Jozefa Kresánka v Bratislave. Pozorovaním (procesu tvorby inscenácie a prípravných hereckých cvičení - pred tvorbou inscenácie a po nej), v tabuľkách/dotazníkmi s otvorenými a zatvorenými položkami sme zaznamenávali rozvoj osobnosti deviatich zúčastnených študentov, ich odborných schopností a zručností. Rovnaké hodnotenie vykonávali aj samotní študenti a triedna učiteľka tejto skupiny v Literárno-dramatickom odbore na Základnej umeleckej škole Jozefa Kresánka, Barbora Jurinová. Jurinová bola prítomná, rovnako ako ostatní výskumníci, v celom procese. Trianguláciou výskumníkov sme podporili reliabilitu výskumu. Validitu výskumu podporovala jeho intenzívnosť a dlhodobosť (pravidelná práca v rozsahu 8 mesiacov v školskom roku 2015/2016).

Metódou obsahovej analýzy textov a metódou introspekcie sme vytvorili návrh kompetencií pedagóga hudobno-dramatickej výchovy (Kapitola 3.4 predkladanej práce – *Návrh kompetencií pedagóga hudobno-dramatickej výchovy*) a reflektovali potrebu týchto kompetencií v procese realizácie našej hudobno-dramatickej inscenácie (Kapitola 5.2.3 predkladanej práce – *Kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy v realizácii inscenácie #stur*; tu ako kapitola 4.1.3)

4.1 Odpovede na výskumné otázky

4.1.1 Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na rozvoj osobnosti a rozvoj odborných schopností a zručností študentov

Prvá výskumná otázka nás smerovala k tomu, aby sme vo výskume pozorovali, aký vplyv malo využitie navrhovaného systému režijných postupov a prostriedkov adaptovaného na podmienky hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie na rozvoj osobnostných schopností študenta. Druhá výskumná otázka nás smerovala k prieskumu, aký vplyv malo využitie týchto postupov a prostriedkov na rozvoj odborných schopností a zručností študentov. Vo fáze zberu dát sme využili trianguláciu výskumníkov. Všetci výskumníci, teda aj samotní študenti a ich triedna učiteľka Barbora Jurinová, zaznamenali pozitívny vplyv tohto procesu na rozvoj osobnostných schopností aj rozvoj odborných schopností a zručností študentov. Na konkrétne hodnoty meraní mali vplyv

tieto faktory: malá výskumná vzorka a jedinečnosť výskumu (neopakovateľnosť a neporovnateľnosť). Preto sme reliabilitu meraní podporili trianguláciou výskumníkov. Validitu výskumu zabezpečovala jeho intenzívnosť a dlhodobosť (pravidelnosť realizácie počas ôsmich mesiacov – september 2015 až apríl 2016). V žiadnej sledovanej oblasti sme nezaznamenali zhoršenie.

Merania všetkých výskumníkov (výskumný tím, triedna učiteľka, študenti) **zaznamenali zlepšenia v kategórii rozvoja osobnosti** v týchto oblastiach (uvádzame v poradí od priemerne³⁷ najvýraznejšieho zlepšenia k najmenej výraznému zlepšeniu):

- kooperácia, súhra
- kritické myslenie (hľadanie tém, odpovedí, spájanie a výklad javov)
- prijatie zodpovednosti za spoločnú prácu a prezentáciu výsledku
- sebareflexia
- kultivovaný verejný prejav
- obrazotvornosť a tvorivosť
- pozitívne sebavedomie
- komunikačné schopnosti

Merania všetkých výskumníkov (výskumný tím, triedna učiteľka, študenti) zaznamenali **zlepšenia v kategórii rozvoja odborných schopností a zručností potrebných pre tvorbu hudobno-dramatickej inscenácie** v týchto oblastiach (opäť uvádzame v poradí od priemerne³⁸ najvýraznejšieho zlepšenia k najmenej výraznému zlepšeniu):

- schopnosť syntetického hereckého prejavu (schopnosť spájať verbálny, neverbálny prejav, pohyb a slovo, vonkajšie konanie s vnútorným prežívaním)
- práca s emóciami a dychom
- schopnosť reagovať na hudbu javiskovým konaním (pohybom, spevom, slovom, správaním)
- hudobné intelektové schopnosti (hudobná pamäť, hudobná predstavivosť, hudobné myslenie)
- schopnosť vnímať a reagovať na partnera, na javiskovú situáciu
- vnímanie priestoru a kompozície obrazu
- výraz a komunikácia pohybom
- výraz a komunikácia hlasom (zvuk, hlas, slovo)
- schopnosť vnútorného dialógu, tvorba dramatickej situácie
- hudobné cítenie (rytmické, tonálne a harmonické)

Výsledná úroveň schopností a zručností študentov v skúmaných oblastiach bola, podobne ako východisková, individuálne veľmi odlišná (konkrétne v Prílohe A

³⁷ Priemer vypočítaný z nameraných hodnôt výskumným tímom, triednou učiteľkou, študentmi.

³⁸ Priemer vypočítaný z nameraných hodnôt výskumným tímom, triednou učiteľkou, študentmi.

Dokumentácia meraní). Konkrétne hodnoty sú pomerne subjektívne. Triangulácia výskumníkov podporila validitu výskumu, výsledky vykazujú podobnosť u všetkých výskumníkov. Podstatu výsledkov výskumu nevidíme v tom, „o koľko“ sa konkrétne schopnosti a zručnosti zlepšili, ale „či“ sa vôbec zlepšili, „či“ je predkladaný systém režijných postupov a prostriedkov pre pedagogický proces prínosný. Merania všetkých výskumníkov prínos potvrdili.

4.1.2 Vplyv využitia režijných postupov a prostriedkov na proces tvorby študentskej hudobno-dramatickej inscenácie

V procese tvorby hudobno-dramatickej inscenácie *#stur* sme využili navrhovaný systém režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy. Podrobnú správu o realizácii, v ktorej sme zhrnuli pozorovania procesu, sme uviedli v kapitole *4.2 Režijné postupy a prostriedky v jednotlivých fázach tvorby hudobno-dramatickej inscenácie so študentmi Základnej umeleckej školy Jozefa Kresánka v Bratislave – realizácia výskumu*.

Vstupné rozhovory a herecké prípravné cvičenia umožnili spoznať sa a získať vzájomnú dôveru potrebnú pre proces tvorby hudobno-dramatickej inscenácie. Herecké prípravné cvičenia nám pomohli k rozpoznaniu rozdielov osobnostných schopností skupiny, ako aj rozdielnej úrovne odborných schopností a zručností potrebných pre inscenačnú tvorbu. Vďaka tejto fáze tvorby sme spoločne so študentmi určili taký smer tvorby, ktorý bol v súlade s ich záujmami a schopnosťami. Pri voľbe predlohy a hudby sme sa napokon zhodli na téme „štúrovskej“. Výber takejto predlohy nebol celkom jednohlasný, niektorých zaujala táto výzva, iní súhlasili, no bolo cítiť miernu nedôveru. Vzťah medzi študentmi a touto témou pomohla utužiť následná analýza textov. Využili sme možnosť pristúpiť k analýze prakticky a mnohé významy textov a ich dramatické pozadie sme odhaľovali v hrách a improvizáciách, najmä v hre v role. Pri tvorbe hudobnej koncepcie sme zvolili „bezbariérový prístup k hudbe“, čiže taký, ktorý počíta so zapojením všetkých študentov bez ohľadu na ich doterajšie hudobné skúsenosti a ich hudobné schopnosti a zručnosti. V hudobných hrách sa študenti necítili príliš sebaisto a často sme sa vracali k jednému typu hry (prínosná bola improvizáčno-kompozičná hra „Dirigent“), v známych pravidlách opakujúcej sa hry študenti získavali sebadôveru a tvorili slobodnejšie. Táto fáza sa ukázala ako prínosná pre vzbudenie záujmu študentov pracovať v inscenácii s hudbou významnejšie. Aj herecká koncepcia stavala najviac na rovnomernom rozložení rolí, preto sme volili dominanciu skupinových postáv. Študenti v tejto fáze pristupovali k tvorbe nadšene a energicky, ale s nestálou koncentráciou a kolísavo zodpovedným prístupom k procesu, čo občas narúšalo proces. Nakoľko bola skupina nová, objavoval sa stále ostych v realizácii nápadov. Fáza tvorby koncepcie pomáhala študentom odpútať sa od seba pozorovania. Účasť študentov na tvorbe koncepcie podnecovala ich

autorskú tvorivosť, uvoľňovala sebakontrolu prítomnú pri hrách, ktoré prebiehali paralelne s tvorbou koncepcie. Spoznávanie témy a jednotlivých textov formou hier a improvizácií významne ovplyvnilo výsledný tvar inscenácie. Mnohé mizanscény vyšli práve z improvizácií a zároveň pomohli, aby si za dielom študenti stáli a cítili, že je ich výpoveďou. Tvorba mizanscén prebiehala vo vzájomnej podpore s vyváženým tvorivým vkladom študentov a našim. Nadšenie a radosť z nachádzania nových riešení vystriedala únava a mierna demotivácia vo fáze stavby celku. Táto fáza sa ukázala v procese realizácie hudobno-dramatickej inscenácie ako najkritickejšia. Späťne ju však študenti hodnotili ako prínosnú a dokonca krátku, uvedomovali si pocit „nedotiahnutosti“ a vlastných rezerv v hereckej a spevackej interpretácii. Verejná prezentácia inscenácie umožnila študentom konfrontovať svoje nápady s názormi divákov, overiť si, čo je a čo nie je zvládnuté a teda čitateľné. V diskusiách sa učili obhajovať svoje postoje aj prijímať kritiku.

V dotazníkoch s otvorenými otázkami študenti pomenovali zmysel procesu tvorby rôzne. Mnoho odpovedí smerovalo k sebakritike, niektorí študenti videli zmysel v uvedení vlastných nedostatkov, ktoré predtým nevideli, najmä v spevackej interpretácii. Iní vedeli sebakritiku premeniť v pozitívne uvedenie si nových možností tvorby; „pristúpil som kritickejšie k sebahodnoteniu, spoznal som väčšie možnosti a iné spôsoby tvorivého uvažovania.“ Jeden študent videl vlastný posun „v premýšľaní nad dielom prostredníctvom dosiaľ zistených informácií (...) dá sa tak premýšľať nad vnútorným stavom postáv“, iný, s režijnými ambíciami napísal: „Zistil som, ako mám režírovať predstavenie a zakomponovávať nápady hercov.“ Ďalší vraveli o získanom sebavedomí a dobrom pociť sebarealizácie. Najčastejšie pozitíva videli v objavení skupinovej kreativity a vo vzájomnom zblížení sa.³⁹

Zblíženie sa, konkrétne „scelenie a zžitie sa“ vyzdvihuje ako veľký prínos procesu aj triedna učiteľka Barbora Jurinová. V úvode procesu reflektovala⁴⁰ potrebu skupiny získať „skúsenosť myslenia v spoločnej divadelnej práci“ a „partnerského rešpektovania sa pri hereckej práci i práci v priestore“. Prínos pre študentov videla už v samotnej skúsenosti inscenačnej práce „Väčšina z nich mala skreslené predstavy, pretože podobný proces ešte nezažili. Uvedomili si obšírnosť všetkých zložiek a s odstupom času chápu význam každej jednej, či už individuálny jazykový prejav, temporytmus celého tvaru, mizanscény, komunikáciu medzi sebou i s divákom, vzájomnú súhru a zodpovednosť počas konkrétnych scén.“ Ako pedagóg literárno-dramatického odboru reflektovala prínos procesu aj pre vlastnú budúcu pedagogickú prax: „V spolupráci [na procese] a [pri] systematickom režijnom vedení som vnímala, že žiaci v tomto veku sa s mnohými úlohami a posunmi musia vedieť vysporiadať aj sami a prenesenie zodpovednosti na nich umožnilo sústrediť sa na iné zložky tvaru.“ Ako pozitívne vnímala tiež kladenie vyšších nárokov na študentov a ich schopnosti, než im umožňovali ich východiskové dispozície. „Pri správnej motivácii ich to posunulo omnoho ďalej, než sú schopní pripustiť. To, podľa mňa, viedlo aj ich väčším nárokom na

³⁹ Uvádzame výber z odpovedí študentov na dotazníky s otvorenými otázkami

⁴⁰ Uvádzame výber z odpovedí Barbory Jurinovej na dotazníky s otvorenými otázkami

seba a kritickejšiemu prístupu nielen voči sebe, ale aj voči skupine a výslednému tvaru.“ Ako ich triedna učiteľka ako najväčší prínos realizácie tejto inscenácie vidí v ich prebudenom záujme o pochopenie jednotlivých fáz inscenačnej práce, v snahe chápať význam javov a v aktívnej „skupinovej sebareflexii“: „Ako najpozitívnejšie vnímam, že už sami voči sebe, vo vnútri skupiny, sa upozorňujú, napomínajú, všímajú si detaily, hľadajú možnosti vylepšenia; predovšetkým v zodpovednosti a dochvilnosti skúšok!“ Pozitívnym prekvapením bola nadpolovičná zhoda v odpovediach študentov na otázku, na čom by mali ako skupina v budúcnosti zapracovať. Podľa študentov (i podľa nás) je to práve zodpovednosť za spoločnú prácu, nakoľko tá najviac bránila v dosiahnutí lepších výsledkov – v inscenačnom tvare i rozvoji študentov.

S Barborou Jurinovou sme sa zhodli, že v novom projekte by mala skupina, okrem už spomínanom smerovaní k väčšej zodpovednosti študentov, zapracovať na upevnení hereckých zručností, rozvíjať ich zručnosti a schopnosti potrebné pre hudobno-dramatické činnosti. Veľa priestoru by malo byť venovaných skupinovým improvizáciám, rolovým hrám a dialógom. Individuálne treba zapracovať aj na rečovom prejave.

Z hľadiska divadelného možno reflektovať, že študentská hudobno-dramatická inscenácia *#stur* v dobe premiéry nedosahovala ešte takú divácku čitateľnosť, aby boli všetky významy stanovené koncepciou dostatočne zjavné. Inscenačná stavba sa ukázala ako nosná a použitie inscenačných prostriedkov adekvátne a ideovej výpovedi nápomocné. V profesionálnom divadle by sme mohli proces „urýchliť“ v direktívnejšom vedení k práci s detailom. Podobne by bolo možné pracovať aj so študentskou skupinou, ktorá by mala za sebou väčšie divadelné skúsenosti. Skupina študentov bola novovzniknutou skupinou s rozdielnymi schopnosťami potrebnými pre inscenačnú tvorbu. Ich motiváciou pre realizáciu inscenácie bola skôr zábava a hra, než snaha o ideovú výpoveď prostredníctvom divadla. Priklonením sa smerom od zábavy k systematickej cielenej práci sa ich tvorivosť utlmovala a strácala sa pozornosť. Postupovali sme teda síce podľa navrhovaného postupu, no bez časového nátlaku stihnúť všetko do premiéry, uprednostnili sme rozvoj študentov pred dokonalosťou inscenačného tvaru. Už prvá repríza ukázala, že inscenácia sa vyvíja a čas hrá v prospech jej smerovania v ďalších reprízach k jej „ideálnemu tvaru“. Využitie režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy v tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie *#stur* hodnotíme ako prínosné pre proces aj rozvoj študentov, rozvoj ich osobnostných aj esteticko-umeleckých kompetencií.

4.1.3 Kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy v realizácii inscenácie #stur

V realizácii hudobno-dramatickej inscenácie #stur sa ukázali ako prínosné a potrebné všetky kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy navrhované v Kapitole 3.

V procese sa nám potvrdila potrebnosť a dôležitosť **sociálnych (osobnostných) kompetencií** pedagóga – pri skupinovej tvorivej práci sme museli kooperovať, komunikovať, pozorovať záujmy a vzťahy študentov a primerane reagovať. O tieto kompetencie sme sa opierali najmä v počiatočných štádiách, pri spoznávaní sa so skupinou, budovaní vzájomnej dôvery. Prínosné pre proces bolo tiež, keď sme boli sebareflexívni a flexibilní. Sebareflexia a flexibilita nám umožnila zmeniť vytýčený plán priamo na skúške, keď sa ukázal ako neefektívny, čo ušetrilo čas i energiu. Konštruktívne priznanie vlastnej (pedagógovej) omylnosti pomohlo študentom uvoľniť tlak z potreby navrhovať už dokonalé javiskové, či hudobné riešenia.

Potvrdila sa aj potreba **pedagogických kompetencií – odborných, didaktických, metodických** aj psychologických. Na základe znalostí didaktiky dramatickej a hudobnej výchovy sme vytvorili plán hodín a inscenačný proces vedome viedli tak, aby umožnil študentom sa rozvíjať. S využitím znalostí metodických sme spracúvali jednotlivé úlohy postupne a systematicky, pri hrách a cvičeniach sme čerpali inšpiráciu z metodík dramatickej a hudobnej výchovy. **Psychologické kompetencie** sme zúročili pri komunikácii so študentmi, pri podnecovaní k tvorivosti, vytváraní pozitívnej atmosféry a motivovaní žiakov. Pri príprave inscenačného diela vzniká tlak z premiéry a ako veľmi potrebná sa najmä v týchto záverečných fázach tvorby ukázala schopnosť odolávať záťaži, primerane reagovať na objavujúcu sa únavu a nervozitu adolescentov, ako aj schopnosť zladit' organizáciu skúšok so zachovaním motivácie a tvorivosti študentov. **Diagnostické kompetencie** sú samozrejmosťou požiadavkou pre výskumníka, no potvrdili sa ako nevyhnutné aj pre pedagóga hudobno-dramatickej výchovy. Museli sme stále pozorovať činnosť študentov, i vlastnú, priebežne ju vyhodnocovať, aby sme mohli navrhovať ďalší (najlepší možný) postup.

Esteticko-umelecké kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy sa prirodzene ukázali ako potrebné a prínosné pre proces tvorby hudobno-dramatickej inscenácie. V procese sme museli rozpoznávať v návrhoch študentov tie s estetickým a umeleckým potenciálom, smerovať proces k rozvíjaniu tohto potenciálu. Podnetná pre študentov bola aj tvorivá aktivita pedagóga, ktorá v kritických fázach pozvzbudila študentov k tvorivému mysleniu. **Divadelné – odborné kompetencie** pedagóga sa odrazili na estetických a umeleckých hodnotách výsledného inscenačného tvaru, ako aj v dôvere študentov v pedagóga a tým aj v spoločný projekt. Ako nevyhnutné pre pedagogickú činnosť sa ukázali **dramaturgické kompetencie**, schopnosť usmerniť výber predlohy tak, aby študentom umožnila adekvátny rozvoj a udržať ich záujem o vybranú predlohu. Predloha „štúrovská“ bola pre študentov výzvou v snahe nájsť k nej vlastný originálny postoj. Na pedagóga bola kladená požiadavka ustriehnuť k tomu adekvátnu dramaturgiu textov a

usmerniť hudobný plán. Pedagógova schopnosť riadiť tvorbu hudobnej koncepcie sa odrazila na inscenačnej výpovedi a motivácii študentov. V procese tvorby inscenačného tvaru sa potvrdila potreba **režijných kompetencií** pedagóga. Pre tvorivý proces bola zásadná spôsobilosť pedagóga pozorovať, navrhovať, podnecovať k riešeniam, vytvárať na základe predstavivosti (vlastnej i študentov) plány pre ďalší proces. Prínosná bola aj schopnosť predpokladať dôsledky vybraných riešení na výsledný inscenačný tvar a dopad na príjem scénickej informácie divákom. V procese boli stále prítomné nároky na schopnosť pedagóga koordinovať všetky javiskové komponenty (herca-študenta, hudbu, priestor a objekty v ňom, svetlo). Ako veľmi potrebná sa ukázala schopnosť pedagóga združovať a mobilizovať všetkých zúčastnených (študentov a hudobnú skladateľku). **Hudobné kompetencie** pedagóga umožnili rozvíjať hudobné schopnosti a zručnosti študentov. Ako prínosné sa ukázali aj pedagógove hudobné schopnosti a zručnosti, napríklad hudobné tvorivé schopnosti a schopnosť elementárnej hudobnej kompozície nasmerovali študentov k väčšej hudobnej tvorivosti v hudobných hrách (napríklad pri hre „Dirigent“ sa na chvíľu stal „dirigentom“ pedagóg a pri následnom opakovaní hry s „dirigentom-študentom“ bolo cítiť posun v uvedomení si viacerých kompozičných možností – pridali prácu s dynamikou, akcentom, opakovaním, sústredili sa viac na expozíciu a záver). **Scénografické kompetencie** v elementárnej podobe sa ukázali ako dôležité pre tvorbu scénickej koncepcie a prínosné pre stavbu mizanscén – umožnili využívať zákonitosti kompozície, rozvíjať priestorové vzťahy, vytvárať metafory zo scénických obrazov a viesť k týmto schopnostiam študentov. Podstatný pre výsledný tvar inscenácie sa ukázal aj cit pedagóga pre materiál a svetlo. Základné **herecké kompetencie** umožnili pedagógovi konať v role a priamo v priebehu cvičení a hier usmerňovať ich vývoj. Najmä sa ako prínosná ukázala schopnosť tvoriť a podnecovať herecké motivácie, konštruovať podporné okolnosti pre stavbu dramatickej situácie. Ďalej schopnosť smerovať študentov k využitiu hudby, priestoru a rekvizity pre ich hereckú prácu. Znalosti a realizácia hereckých prípravných cvičení, ktoré študentov, hercov-začiatočníkov oboznámili s prácou s dychom, emóciou, pohybom, hlasom boli nevyhnutné pre herecké stvárnenie javiskových situácií v hudobno-dramatickej inscenácii *#stur*.

V našom výskume bola výhodou prítomnosť dvoch pedagógov, okrem nás bola prítomná po celý čas aj triedna učiteľka študentov Barbora Jurinová. Jurinová bola aktívna najmä v organizácii a koordinácii účastníkov, motivačne sa zúčastňovala niektorých hier a viedla doplňujúce skúšky. Vzhľadom na znalosť prostredia a študentov bol nepostrádateľný jej podiel v spoločných skupinových reflexiách, v konzultácii plánov hodín a reflexii realizovaného procesu. Vedenie skúšok smerom k tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie *#stur* s využitím režijných postupov a prostriedkov navrhovaných v kapitole 2. bol v našej kompetencii.

Výskum potvrdil všetky navrhované kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy v istej vyrovnanej miere ako potrebné pre proces tvorby hudobno-dramatickej inscenácie.

ZÁVER

V súvislosti s aktuálnym zvyšovaním nárokov na pedagóga, so snahami presadiť v legislatíve aj v povedomí spoločnosti učiteľstvo ako náročnú expertnú profesiu (tvorba profesijných štandardov), je nutné teoreticky reflektovať konkrétnu prax učiteľov jednotlivých odborov, pomenúvať ich kompetencie a charakterizovať náplň ich práce. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli realizovať aplikovaný výskum. V dizertačnej práci sme sa snažili zachytiť nároky kladené na učiteľa hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie, určiť jeho kompetencie a charakterizovať jeho konkrétne postupy v inscenačnom procese z hľadiska režijného, ale s ohľadom na pedagogické a umelecké ciele. Na základe analýzy odbornej literatúry z oblasti teórie divadla a pedagogickej literatúry a metódou introspekcie (aplikáciou vlastných empirických poznatkov) sme vytvorili návrh systému režijných postupov a prostriedkov, ktoré je možné uplatniť v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie. Pozitívny vplyv režijných postupov a prostriedkov na rozvoj osobnosti a odborných schopností a zručností študentov potrebných pre tvorbu hudobno-dramatickej inscenácie sme overovali v pedagogickej praxi. Výskum preukázal, že znalosti základných režijných postupov a prostriedkov adaptovaných na podmienky hudobno-dramatickej výchovy pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie prospeli rozvoju osobnosti študentiek a pomohli k zlepšeniu ich odborných schopností a zručností. Ako potrebné sa v realizácii hudobno-dramatickej inscenácie ukázali aj navrhované kompetencie pedagóga hudobno-dramatickej výchovy. Vytvoril sa tak podkladový materiál pre ďalší výskum v tejto oblasti, ktorý môže viesť k zapojeniu výučby réžie do systému vzdelávania na Slovensku, napríklad v podobe vytvorenia predmetu Réžia hudobno-dramatickej inscenácie v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy do programu učiteľských vysokoškolských programov a vyšších ročníkov konzervatórií, ako aj podkladový materiál pre tvorbu profesijného štandardu učiteľa hudobno-dramatickej výchovy.

Navrhovaný systém režijných postupov a prostriedkov nemôže a nechce nahradiť výučbu réžie u učiteľov hudobno-dramatického odboru. Práca mala otvoriť problematiku, preskúmať možnosti využitia režijných prostriedkov a postupov pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie a zistiť, či sú v umeleckej edukácii prínosné. V predkladanej práci navrhujeme len jednu z možných metód prepojenia réžie s hudobno-dramatickým umením v školskom prostredí. Systém režijných postupov a prostriedkov využívaných pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy nemá ostro určovať jediný „recept tvorby“, má podnecovať, usmerňovať a pomáhať. Má byť metódou, ako ju vytýčil, pri obhajobe metód výučby réžie, v svojej habilitačnej prednáške Scherhauser: „Metoda výuky by měla osvětlovat cestu, po níž je nám dáno kráčet, měla by

razit různé možné směry této cesty a nabízet maximum šancí ke zdárnému konci za aktuálního stavu znalostí.“⁴¹

Systém je navrhovaný tak, aby bol uplatniteľný v praxi učiteľov literárno-dramatických odborov na základných umeleckých školách, hudobno-dramatického umenia na konzervatóriách, či učiteľov realizujúcich hudobno-dramatickú inscenáciu vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra na gymnáziách. Uplatnenie môže nájsť aj pri ďalšom neformálnom či informálnom umeleckom vzdelávaní, ktoré využíva tvorbu hudobno-dramatickej inscenácie ako prostriedok na rozvíjanie študenta.

⁴¹ Scherhauser, P. *Režie jako studijní obor*. s.171

RESUMÉ

Dizertačná práca *Využitie režijných postupov a prostriedkov pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie* skúma výhody a riziká použitia režijných postupov a prostriedkov v podmienkach hudobno-dramatickej výchovy a obsahuje návrh systému režijných postupov a prostriedkov pri tvorbe študentskej hudobno-dramatickej inscenácie. Popisuje základné režijné postupy a prostriedky: voľbu predlohy a hudby, analýzu predlohy, tvorbu režijno-dramaturgickej a hudobnej koncepcie, úpravu predlohy a hudby, tvorbu režijnej knihy, tvorbu mizanscén, stavbu organického celku inscenácie, prípravu na verejné vystúpenie a reprízovanie. Dizertačná práca objasňuje vzťah pedagogických a režijných kritérií pri voľbe inscenačných postupov v študentskom divadle, syntetizuje prieniky a rozdiely v práci pedagóga a režiséra pri tvorbe hudobno-dramatickej inscenácie a z nich generuje návrh kompetencií pedagóga hudobno-dramatickej výchovy. Druhá časť práce je zameraná na výskum v oblasti tvorby hudobno-dramatickej inscenácie v konkrétnych podmienkach výučby, v ktorom je skúmané, aký vplyv má využitie režijných postupov a prostriedkov na osobnostný rozvoj študenta a jeho odborné schopnosti a zručnosti v hudobno-dramatickej výchove.

SUMMARY

The thesis *Use of Directorial Practices and Methods in Creating Student's Music and Drama Theatrical Production* analyses risks and benefits of using directorial practices and methods in music and drama education. This specifically describes directorial practices and methods: script and music selection, script analysis, directorial and dramaturgical concept creation, script and music arrangement, directorial book creation, mise-en-scène creation, building an organic production, preparing the performance for public showing and reprising. This thesis contains the proposal of the directorial system for creating the student's music and drama theatrical production. It clarifies the relation between the work of a teacher of music and drama education and the director. From this relation, there are specified competences for the teacher of music and drama education. The second part focuses on the research in the field of creating the student's music and drama theatrical production in educational process. This research records the impact of using designed directorial system on the development of the student's personal and professional skills in music and drama education.

VÝBER Z POUŽITEJ LITERATÚRY

Z viacerých literárnych prameňov, ktoré sme uviedli v dizertačnej práci, vyberáme len niektoré, ktoré považujeme z hľadiska témy za nosné.

BURLAS, L. *Hudba - komunikatívny dynamizmus*. vyd. Národné hudobné centrum, Bratislava : 1998, ISBN 80-88884-10-1. 98s.

CÍSAŘ, J. *Základy dramaturgie. I. Situace*. Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta katedra činoherního divadla. 2. vyd. Praha : 1999. ISBN 80-85883-49-X

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Karolinum; Praha : H & H, 1993. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.

FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole : Teória a prax*. vyd. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici, o.z. Pedagóg, 2013. ISBN 978-80-5570614-6

HORÁK, K. *Konštanty a premeny divadla alternatívneho typu na Slovensku*. In *Kontexty alternatívneho divadla I*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2003. ISBN 80-8068-243-7

HORÁK, Karol. – PUKAN, Miron. – KUŠNÍROVÁ, E. *Reflexie divadla, divadlo reflexie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 2011. ISBN 978-80-555-0502-2

HOŘÍNEK, Z. *Drama, Divadlo, Divák*. Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2008. 209s. ISBN 978-80-7460-026-5.

HRMO, Roman. TUREK, Ivan. *Klíčové kompetencie : I. diel*. Bratislava : Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2003. 179 s. ISBN 80-277-1881-5.

KARAFFA, J. *Dovednosti učitele dramatické výchovy*. In *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. (příspěvky z konference o dramatické výchově) Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Praha : 2001. ISBN 80-901660-4-0. s.76-80

KOPECKÝ, Jiří. SYNEK, Jaroslav. ZOUHAR, Vít. *Hudební hry jinak. Hry se zvuky a elementární komponování*. Brno : Janáčkova akademie múzických umění v Brně. 2014. 224 s. ISBN 978-80-7460-066-1

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova : didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha : AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007 [2004]. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno : JAMU, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.

- MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. ISBN 978-80-555-0149-9. 142 s.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 164 s. ISBN 80-901660-4-0.
- PROVAZNÍK, J. (ed.), *Čtení o inscenování a režisování v dětském souboru*, Praha, Kulturní dům hl. m. Prahy, ed. Sešity dramatické výchovy, sv. 2, 1985
- SEDLÁK, F. VAŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova - Karolinum, 2013. - res. - 406 s. ; 24 cm. - ISBN 978-80-246-2060-2.
- SCHERHAUFER, P. *Kapitolky z réžie*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2003. ISBN 80-7121-234-2
- SLAVÍKOVÁ, Zuzana. *Integratívna umelecká pedagogika*. Prvé vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-736-6
- SMOLÍK, P. *Režisérova cesta k opernej premiére*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2012. - 128s. ISBN 978-80-558-0206-0
- THOMAS, James. *Script Analysis for Actors, Directors, and Designers*. Burlington(USA): Focal Press, 2009. 345s. ISBN: 978-0-240-81049-2.
- VYSKOČIL, I. *Psychosomatický základ veřejného vystupování*. Praha : Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra autorské tvorby a pedagogiky. 2000. ISBN 80-85883-50-3.
- VOSTRÝ, J. *Režie je umění*. 2.vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2009, 265s. ISBN 978-80-7331-148-3

Časopisy

- Applied Theatre Researcher*. (ISSN 1443-1726) Dostupné na internete:
<<http://www.griffith.edu.au/arts-languages-criminology/centre-cultural-research/publications/applied-theatre-researcheridea--journal>>
- Divadelní revue*. Praha : Institut umění – Divadelní ústav. ISSN 0862-5409
- Slovenská hudba (revue pre hudobnú kultúru)*, Bratislava: Slovenská muzikologická asociácia s finančnou podporou Ministerstva kultúry SR, ISSN 1335-2458
- Tvořivá dramaturgia*. Praha: ARTAMA (NIPOS); Sdružení pro tvořivou dramaturgii; katedra výchovné dramaturgie Divadelní fakulty AMU. 1990. ISSN 1211-8001.
Sčasti dostupné na internete:
<http://www.drama.cz/periodika/td_obsah.htm>

Vedecko-kvalifikačné práce

CÁDROVÁ, Daniela. *Režijné postupy a prostriedky Anny Gamanovej v inscenáciách z deväťdesiatych rokov 20.storočia* : diplomová práca. Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Brno : 2005. 234 s.

ČIERNA, Alena: *Elektroakustická hudba na Slovensku a možnosti jej pedagogickej interpretácie* : dizertačná práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra : 2010.

GAMANOVÁ, A. *Autor-téma-text (K problematike slovenského autorského divadla)*: diplomová práca. Praha : Divadelní akademie múzických umění v Praze, Praha : 1995.

HYŽA, Ján. *Interpretácia muzikálovej piesne v hudobno-dramatickej výchove* : dizertačná práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra : 2013

GROLL, P. *Prepojenie hudby a tanca*. (diplomová práca) [online]. [cit. 2015-12-18]. Dostupné na:
<http://groll.host.sk/doc/Peter_Groll-Prepojenie_hudby_a_tanca.pdf>

Internetové zdroje

FRANZ, V. *Hudební dramaturgie*. [online]. (profesorská prednáška) [cit. 15.06.2013] Praha : 2004. Dostupné na internete:
<<http://franz.wz.cz/prostate/profesorcz/index.html><

HATRÍK, J. *Mizanscena ako hudobný druh*. [online]. Bratislava : 2008. [cit. 2014-09-20] Dostupné na internete:
<http://www.hatrik.sk/user_upload/files/Mizansc%C3%A9na%20ako%20hudobn%C3%BD%20druh.pdf>

Právne predpisy

Štátny vzdelávací program konzervatória v SR. Príloha č.1 k štátnemu vzdelávaciemu programu pre konzervatória v SR. ISCED 5B prvý stupeň terciárneho vzdelávania. Učebné osnovy – konzervatórium – hudobno-dramatické umenie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2008. Dostupné na internete: [online] [cit. 2015-04-14] Dostupné na internete:
<<http://www.siov.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-konzervatoria/28908s>>

Štátny vzdelávací program Konzervatória v SR ISCED 5 B – Vyššie odborné vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2008. [online] [cit. 2015.04.14] Dostupné na internete:
<<http://www.siov.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-konzervatoria/28908s>>

Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. . Štátny pedagogický ústav v Bratislave. 2015. Platné od 1. septembra 2015. [online]. [cit. 2015.04.12] Dostupné na internete:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zus/r%C3%A1mcov%C3%A9%20u%C4%8Debn%C3%A9%20pl%C3%A1ny%20pre%20z%C3%A1kladn%C3%A9%20umeleck%C3%A9%20%C5%A1koly.pdf>

Vzdelávacie štandardy pre jednotlivé umelecké odbory základnej umeleckej školy. Štátny pedagogický ústav v Bratislave. 2015. Platné od 1. septembra 2015. s. 871 [online] [cit. 2015-04-12] Dostupné na internete:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zus/vzdel%C3%A1vacie%20%C5%A1tandardy%20pre%20z%C3%A1kladn%C3%A9%20umeleck%C3%A9%20%C5%A1koly.pdf>

VEDECKÁ A UMELECKÁ ČINNOSŤ DOKTORANDA POČAS ŠTÚDIA

Umelecká činnosť:

- **réžia hudobno-dramatickej inscenácie #stur**, divadelný súbor Lano, ZUŠ J. Kresánka, Bratislava, premiéra 12.apríl 2016
- **réžia** krátkeho hudobno-dramatického inscenačného tvaru *Jeden deň v ZŠ Blatnice*, súbor Hrubá mouka, Blatnice pod Sv. Ant., 8. máj 2016
- **réžia** hudobnej prvorepublikovej revue *Nebe na zemi*, Divadlo oProti, premiéra Blatnice ČR, 11.júl 2015
- **dramaturgia Divadlo Pecka** v spolupráci so **Slováckym divadlom** (R. Bellan – *Normální debil*), premiéra Slovácke divadlo, ČR, 8. máj 2015
- **réžia** inscenácie *4:48 psychóza* - divadelný súbor ZASESMELENDVE (ZUŠ J. Rosinského, Nitra), premiéra 24.4.2012, Univerzitný tvorivý ateliér, Nitra
- **réžia** inscenácie *Rukojmí* v divadelnom súbore Lipotvory, premiéra 21.9.2013, Lipov, Česká republika, sezóna 2013/2014,
- **spoluautorstvo** dramatickej hry *...a za dvere!!!*
premiéra na Stodolní scéně v Blatnici pod Sv. Ant. ČR 5.7.2014
Divadlo oProti, autori: Daniela Evjáková, Ján Hyža, Miroslava Čajová
- **réžia** hudobnej grotesky *...a za dvere!!!*
premiéra na Stodolní scéně v Blatnici pod Sv. Ant. ČR 5.7.2014, Divadlo oProti
(Cena Stana Radiča OBJAV ROKA, Kremnické gagy 2015)
- **réžia** inscenovaného autorského čítania *Bastardos de pres*
Stodolní scéna, Blatnice pod Sv. Ant, ČR, 10.8.2014
- **réžia** podujatia *Koncert doktorandov*, 28. máj 2012, synagóga Nitra

Ohlasy na umeleckú činnosť

BALLAY, M. *Učitel' versus systém*. [online] Mojakultúra. Publikované 26.4.2015.
Dostupné na internete: <http://www.mojakultura.sk/sk/clanok/-ucitel-versus-system>

Umelecko – výchovná činnosť

- **lektorka workshopu dramatickej výchovy**, ZŠ Blatnice pod Sv. Ant., ČR, 16.2.2016
- **lektorka workshopu dramatickej výchovy**, Stodolní scéna, Blatnice pod Sv. Ant. Česká republika, 22.8.2015
- **lektorka animačného (bábkohereckého) workshopu**, Stodolní scéna, Blatnice pod Sv. Ant., Česká republika, 9.8.2014
- **lektorka workshopu hereckej tvorby**, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, 20.2.2014
- **člen poroty krajskej súťažnej prehliadky v umeleckom prednese a divadiel poézie** 61. HVIEZDOSLAVOV KUBÍN – PODJAVORINSKEJ BZINCE, Bzince pod Javorinou, 30. apríla 2015

- **členka poroty** prehliadky experimentálneho prednesu EXPERIMENT NITRA, 2. marec 2015, Staré divadlo Karola Spišáka v Nitre
- **členka poroty** krajskej súťažnej prehliadky v umeleckom prednese a divadiel poézie, 60. HVIEZDOSLAVOV KUBÍN – PODJAVORINSKEJ BZINCE, Nové Mesto nad Váhom, 29. apríla 2014

Účasť na organizovaní umeleckého podujatia

- **otvorenie, organizácia, dramaturgia** stálej profesionálnej divadelnej scény ako multikultúrneho objektu **Stodolní scéna Divadla oProti**, Blatnice pod Sv. Ant, Česká republika, 5.7.2014
 - sezóna 2014 – dramaturgia a prevádzka – organizácia 7 divadelných predstavení, 1 vernisáže, 2 výstav, inscenovaného autorského čítania, koncertu, workshopu
 - sezóna 2015 – dramaturgia a prevádzka – 8 divadelných predstavení, 1 vernisáž, 1 výstava, 2 koncerty, workshop
- **produkcia krátkeho filmu Miry Fornay, Záhradníci/Gardeneers**, premiéra 1.2.2017, **International Film Festival Rotterdam**

Publikačná činnosť:

- *Prieniky a rozdiely v práci pedagóga a režiséra pri tvorbe inscenácie/ Daniela Evjáková. 2015.*
In: Javisko. (téma čísla: Hudobné divadlo) - ISSN 0323-2883, Roč. 47, č. 2 (2015), s. 17-20.
- *Ako na recenziu divadelného diela? / Daniela Evjáková, 2014.*
In: Javisko. - ISSN 0323-2883, Roč. 46, č. 1 (2014), s. 4-7.
- *Využitie režijných postupov a prostriedkov pri tvorbe detskej hudobno-dramatickej inscenácie. / Daniela Evjáková. In: Sborník příspěvků ze studentské vědecké konference. Hudební výchova a současnost. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013. s 95-99. ISBN 978-80-244-3503-9.*
- *Študenti a učitelia o študentoch a učiteľoch. / Daniela Evjáková. Náš čas. Univerzita Konštantína Filozofa. (v redakcii pre číslo 3/2015)*
- *Je tvorivosť v umeleckom školstve žiadúca? Pýta sa autorská hra Divadla oProti. /Daniela Evjáková. Newsletter. [online] Divadelný ústav Bratislava. Publikované 06.09.2014 Dostupné na internete :
<http://www.theatre.sk/NewsletterContent/1686/113/Je-tvorivost-v-umeleckom-skolstve-ziaduca-Pyta-sa-autorska-hra-Divadla-oProti/>*

Vedecká činnosť:

- Riešiteľ projektu č. V/1/2012 *UGA 2012* v oblasti *Umenie*
- Vystúpenie na konferencii s medzinárodnou účasťou „*Študentská vedecká konferencia*“, Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta, katedra hudobnej výchovy, Ostrava 12. apríl 2012