



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita České Budějovice

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Hudebně dramatická pásma v mateřské škole

Vypracovala: Anna Košatová

Vedoucí práce: Mgr. Karel Daňhel

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích 31. března 2023

Anna Košatová

Pravý účel školy není v podstatě nic jiného, než aby byla dílnou lidskosti a předebrou života a aby se zde probíralo všechno, co člověka činí člověkem. I zde musí být připraveny nástroje a určen způsob, jak se jich má užívat, aby duše dětí, svěřené školní dílně, vycházely z ní stejně zušlechtěné jako dobře vycházejí všechny předměty z dílen řemeslníků.

Jan Amos Komenský in Machková, 1970

Poděkování

Z celého srdce děkuji panu Mgr. Karlu Daňhelovi, vedoucímu mé práce. Poděkovat bych chtěla také všem mateřským školám a vedoucím učitelkám, které se na mém výzkumu podílely. Upřímný dík patří mé rodině a blízkým přátelům, kteří mě podporovali během celého studia.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce jsou hudebně dramatická pásma v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, zda je dramatická a hudební výchova ve větší míře využívána v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, jenž je aktivní v těchto typech výchovy. Teoretická část se věnuje historii dramatické výchovy, definici pojmu hudebně dramatické činnosti v mateřské škole. Následují metody a techniky využívané v dramatické výchově a i její samotné cíle. Praktická část zkoumá aktivitu pedagogů ve volném čase ve vztahu k hudebně dramatickým aktivitám a zda má zkušenost z dětství vliv na momentální vztah k těmto výchovám. Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, který je ve svém volném čase aktivní v hudební nebo dramatické činnosti, jsou více praktikovány výchovy tohoto typu. Také se potvrdilo, že se pedagog věnuje hudební a dramatické výchově ve svém volném čase. Dále, že i zkušenost s hudební a dramatickou výchovou z dětství má na pedagoga pozitivní vliv.

Klíčová slova: učitel MŠ, divadlo, dramatická výchova, mateřská škola

Abstract

The topic of the bachelor's thesis is musical-dramatic bands in kindergarten. The work aims to find out whether drama and music education is used to a greater extent in kindergartens taught by a teacher who is active in these types of education. The theoretical part is devoted to the history of dramatic education, and the definition of the concept of musical-dramatic activity in kindergarten. The followings are the methods and techniques used in drama education, as well as its goals. The practical part examines the activity of pedagogues in their free time about music-dramatic activities and the experience from childhood, whether it affects the current relationship to these educations. The results of the questionnaire survey show that kindergartens taught by a pedagogue who is active in music or drama in his free time are more likely to practice this type of education. It was also confirmed that the pedagogue devotes himself to music and drama education in his spare time. Furthermore, the experience of musical and dramatic education from childhood has a positive effect on the teacher.

Keywords: teacher in kindergarten, theatre drama education, kindergarten

Obsah

ÚVOD	9
1. HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	10
1.1. HISTORIE DĚTSKÉHO DIVADLA	10
1.1.1. <i>Martin Luther</i>	10
1.1.2. <i>Jan Amos Komenský</i>	11
1.1.3. <i>Karl Payer</i>	12
1.2. NOVODOBÁ HISTORIE DĚTSKÉ DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE SVĚTĚ	13
1.2.1. <i>Tvořivá dramatika</i>	13
1.2.2. <i>Dětské drama</i>	14
1.3. PRŮLOM DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICE	15
2. DEFINICE POJMU HUDEBNĚ DRAMATICKÁ PÁSMA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	16
2.1. DIVADLO	16
2.2. DIVADLO HRANÉ DĚTMI	16
2.3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA	17
2.3.1. <i>Rozdíl mezi dramatickou výchovou a dramatem</i>	18
3. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	20
3.1. HRA V ROLI	21
3.1.1. <i>Rovina simulace</i>	22
3.1.2. <i>Rovina alterace</i>	22
3.1.3. <i>Rovina charakterizace</i>	23
3.1.4. <i>Rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu</i>	23
3.2. DALŠÍ METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	23
3.2.1. <i>Improvizace</i>	23
3.2.2. <i>Diskuse</i>	23
3.2.3. <i>Reflexe</i>	24
3.2.4. <i>Narativní pantomima</i>	24

3.2.5.	Štronzo	24
3.2.6.	Živý obraz	24
3.2.7.	Vnitřní hlasy	24
4.	CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	25
4.1.1.	Oblast osobnostní	25
4.1.2.	Oblast sociální	25
4.1.3.	Oblast etická	26
5.	HUDEBNĚ DRAMATICKÁ PÁSMA A JEJICH VZTAH S RVP PV	27
5.1	KOMPETENCE	27
5.2.	VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	27
5.1.1.	Dítě a jeho tělo	28
5.1.2.	Dítě a jeho psychika	29
5.1.3.	Dítě a ten druhý	31
5.1.4.	Dítě a společnost	32
5.1.5.	Dítě a svět	33
6.	CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	35
6.1.	VÝZKUMNÉ CÍLE	35
6.2.	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
6.3.	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	36
6.4.	VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
7.	VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	38
8.	DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ	51
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	55
8.1.	ELEKTRONICKÉ ZDROJE:	56
	SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Hudební schopnosti nejsou výhradně podmíněny dědičnými a vrozenými faktory, rozhodující úlohu mají sociální podmínky (Sedlák, 1989). Když použijeme efektivní metody, můžeme rozvinout pěveckou zdatnost téměř u všech dětí. Síla sklonů je značně ovlivňována vlohovou základnou a projevuje se jako náklonnost k hudbě, potřeba ji provozovat a realizovat tak hudební potencialitu. Tyto tendence, které někteří psychologové (např. Maslow) označují jako seberealizaci (sebeuskutečnění), vedou k maximálnímu rozvoji těch vnitřních předpokladů, které jsou pro jedince nejvýznamnější. Vývoj, který by nevyužil těchto výhodných vlastností, by nebyl neuskutečňováním, ale podle Horneyové (1950) spíše sebealienací (sebeodcizením) jedince (Sedlák, 1989). Neprojevují-li děti samy spontánní hudební sklony, není ještě jejich hudební vývoj ohrožen. Jen je třeba zvýšit účinnost hudební výchovy, připravit pro ně lákavé hudební činnosti (nejlépe ve formě hudební hry), poznat jejich hudební zájmy, které se orientovaly často i na hudbu mimo školu (Sedlák, 1989). Při zpěvu se uplatňují vždy tři základní složky: dech, fonace a artikulace, jež jsou závislé nejen vzájemně na sobě, ale jsou vždy podmíněny psychikou zpěváka. Tuto celostnost organismu (psychosomatickou jednotu) je třeba mít při práci s dětským hlasem stále na vědomí (Slavíková, 2009). Fakt, že každá část těla odráží emotivní stav mysli dítěte (a platí to i naopak), je třeba brát v úvahu i při diagnostice hlasového projevu dětí a analýze příčin případných pěvecko-technických problémů (Slavíková, 2009).

Na začátku práce se zaměříme na historii dramatické výchovy a stejně tak i na novodobou historii, která se významně podílela na tvarování dětské dramatické výchovy, jak ji známe nyní. Než začneme podrobně rozebírat dramatickou výchovu, zaměříme se na instituci, která dramatiku využívá od jejího samotného počátku, divadlo. Zaměříme se konkrétně na divadlo pro děti. Vývoj dětského divadla byl ovlivněn situacemi a děním ve společnosti. Nepočítáme-li historickou situaci, je třeba brát v úvahu i další dva hlavní činitele, díky kterým se dal vznik dětského divadla zásadně do pohybu, a těmi jsou rozvoj školství a rozvoj literatury pro děti a mládež (Řezníčková, 2013, s.11–12).

1. HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

1.1. Historie dětského divadla

Než vzniklo samostatné dětské divadlo, předcházelo tomu školské nebo studentské divadlo. To bylo součástí latinských škol již od 12. století. Studentské divadlo se během staletí proměňovalo.

1.1.1. Martin Luther

V 16. století využívá Martin Luther¹ školní hry k hlubšímu chápání morální výchovy. Martin Luther šířil myšlenku, že divadlo seznamuje žáky se sociálními vztahy a zdokonaluje jejich vystupování: „*Netřeba chlapcům hrát ve škole komedie, ale třeba to dovolit a připustit za prvé, protože se cvičí v latinském jazyce, za druhé, protože v komediích jsou jemným napodobením z básněné, zobrazené a představené postavy, jejichž prostřednictvím se mají lidé poučit a každý má být upomenut na svou službu a stav a důrazně napomenut, co se sluší a patří sluhovi, pánovi, mládenci a starcovi a co má dělat.*“ (Černý, 1968, s. 360). Podobné myšlenky sdílel i Šebestián Měděný²: „*1. Abychom se naučili mravy a způsob zařít si a spravovat celý život soukromý a veřejný; 2. abychom se naučili v práci rozlišovat lidi, tato záliba je totiž jakousi částí filosofie; 3. četba prospěje výmluvnosti, zásobě slov a čistotě řeči.*“ (Černý, 1968, s. 360)

Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Propagace školských her však souvisela se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi přiměřenější; současně to byl pokus o zefektivnění výuky (Machková, 2007, str. 7).

Už v této době se rozvíjela diskuze o vlivu římské komedie na mravnost žáků. Nejvýznamnější humanisté hájili antické autory poukazem na Bibli, kde jsou rovněž

¹ Martin Luther (1483–1546) měl významný vliv na rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě.

² Šebestián AERICALUS Měděný (1515–1555) byl po své smrti Pražany pokládán za předního stoupence dramatického umění.

scény či výrazy obscénního rázu. V zárodku se tu už objevil problém (vyslovil se k němu později i Komenský v Didaktice velké), s nímž se školské či dětské divadlo a dramatická výchova potýkají ve větší či menší míře až dodnes. Je to problém, zda mládež chránit před poznáváním stinných či materiálních a biologických stránek lidského života a lidské povahy, anebo zda ji vychovávat poznáváním života takového, jaký skutečně je (Machková, 2007, str. 7).

1.1.2. Jan Amos Komenský

Revoluční byly myšlenky Jana Amose Komenského³, který drama začal využívat jako pedagogický nástroj ve výuce. Komenský byl zřejmě první, kdo odlišil divadlo – umělecký druh od školní hry – pedagogického prostředku. Před ním se užívalo jako výchovného nebo vyučovacího prostředku divadla (Machková, 2007, str. 9). Komenský definoval program školních her: *„Divadlem jmenujeme, když žáci před očima mnohých, kteří jsou pozváni na tu podívanou, mají představovati některé úkony (Machková, 1970). Pěstovati takové úkony scénické jest velmi užitečné. Vždyť život každého člověka záleží z rozmluv a konání, a tudíž mládež tímto způsobem, příklady a napodobováním, je vedena velmi slušně a příjemně k tomu, aby zvykala pozorovati různost věcí, na různé věci odpovídati z patra, stručně se pohybovati, ruce a celé tělo přirozeně ovládati, hlas modulovati a měniti, slovem hráti počestně jakoukoli osobu a při tom všem odložiti venkovskou ostýchavost a vésti si volně.“* (Komenský, 1926, s. 198)

Dále se Komenský věnuje školnímu divadlu v knize Schola ludus,⁴ celým názvem: Škola jako hra neboli Živá encyklopedie, to jest Jevištní ztvárnění Dvěří jazyků, ukazující půvabnou zručnost předvádět smyslům podle živé skutečnosti všechny věci, jež jsou nebo mají být oděny do názvosloví (Novák & Hendrich, 1932). Schola ludus je prostředkem k nacvičení a opakování encyklopedie, vědomostní látky. Škola hrou má osm částí, osm her, spojených rámcově postavou krále Ptolemaia, jemuž čtyři učenci (Platón, Eratosthenés, Apollónios a Plinius) předvádějí přehled všeho podstatného

³ Jan Amos Komenský (1592–1670)

⁴ **Schola ludus** seu Encyclopaedia viva, hoc est Januae lingvarum praxis scenica, res omnes nomenclatura vestitas et vestiendas sensibus ad vivum repraesentandi artificium exhibens amoenum

vědění a lidských činností té doby. V první hře se probírá příroda, v druhé člověk, v třetí řemesla, ve čtvrté se líčí život v nižší škole, v páté na univerzitě, šestá je věnována morálce, sedmá životu v rodině a obci a osmá životu ve státě a v církvi. I tam se uplatnila možnost uplatnit dějové prvky, jde převážně o výklad a demonstraci poznatků (Machková, 2007, str. 10). Hry byly prvotně určené ke vzdělávání, ale studenti v nich vyzařovali dramatickou životností (Novák & Hendrich, 1932) Ve čtvrté hře je Komenským formulována zásada názornosti skrze Didaktiku: „*Učme všemu skrze příklady, pravidla a praktické využití a naučme všemu bezpečně, rychle a příjemně. Kdo vyučuje, ten ať je napřed prosím ukáže pravdivý a jasný vzor věci (která se má poznati nebo konati) a nechť dá žáku dostatečnou lhůtu k pozorování. Pak nechť objasní předpisem nebo pravidlem, co a nač ta věc je a jak se dělá; a to jasně, aby mu žák musel rozumět. Konečně má uložit napodobování a býti přítomen při pokusu, aby hned provedl opravu, vidí-li chybný krok, až se žák odnaučí chybovat...*“ (Komenský, 1947, s. 27)

Ve Škole vševedné Komenský uvádí celou řadu úkolů, jež může scénická hra plnit: povzbuzení a pobídka pro žáky i učitele, veřejná kontrola práce pedagogů, zainteresování rodičů na práci školy, objevování chudých studijně nadaných žáků zasluhujících hmotnou podporu, volba dalšího studijního zaměření nebo povolání: „*[...] veřejné výkony před očima diváků povzbuzují lidského ducha spíše k čilosti, než je to možno dosíci nějakým napomínáním neb i celou mocí kázně. Tím se všechny věci paměťhodné, když jsou tak živě představeny, snáze vtiskují v paměť, než kdyby o nich pouze slyšeli nebo četli; [...] tato veřejná ukázka péče, jak učitelé o své svěřence dbají, jest i učitelům samým pobídkou, neboť vědí, že je to pro ně chválou, vystupují-li jejich žáci na divadle, a proto neustávají ve své horlivosti.*“ (Komenský in Machková, 1970, s. 8)

1.1.3. Karel Payer

Pojem dětské divadlo zazněl v českých zemích již na počátku 19. století, kdy byla v Praze vydána kniha Theater für Kinder od Karla Payera. Payer v Předmluvě pro vychovatele a učitele (Payer, 1819: V–XVIII) nejprve jmenuje důvody, které ho vedly sepsat sbírku divadelních her pro děti: chce totiž nabídnout hry, které budou poučné, pobaví rodiče i děti a zároveň přispějí ke vzdělání těch druhých, hry, které nebudou zastaralé, ale budou mít „ušlechtilou příchuť“ současné dramatiky, a zároveň hry, které nebudou vyžadovat větší množství dospělých aktérů a které bude možné hrát ve vzdělaných

rodinách při různých příležitostech, např. při svátcích, narozeninách, oslavě nového roku (Payer, 1819: XI). Divadelní představení by mělo u svých aktérů i u malých diváků zbystřit rozum a důvtip, zdokonalovat jejich morální citění, zušlechťovat řeč (Řezníčková, 2013).

1.2. Novodobá historie dětské dramatické výchovy ve světě

Vnímání dětské dramatické výchovy se výrazně změnilo po vydání knihy *Století dítěte*⁵, která ovlivnila celosvětové změny v chápání vztahu dítěte a školy.

1.2.1. Tvořivá dramatika

Od 60. let 20. století se díky celosvětové změně v chápání vztahu dítěte a školy změnil pohled na dramatickou výchovu. V roce 1924 přišla **Winifred Wardová** jako první na světě s myšlenkou zavedení dramatických aktivit do školy, požadovala, aby tyto aktivity stanuly v osnovách po boku výchovám výtvarným i hudebním. O šest let později vydává knihu *Tvořivé drama (Creative Dramatics)*, v níž shrnuje své poznatky z praktické výuky dramatických činností a poprvé tento obor nazývá tvořivou dramatikou. V knize nastiňuje systematický přístup k dramatickým aktivitám a dramatickému vyučování. Rok 1930 můžeme označit za oficiální začátek oboru tvořivá dramatika (Machková, 2016).

Wardová považovala u dětí za významnější, co dělají, než co vidí a slyší. Jde tedy o zkušenost, a právě zkušenostní učení využívali a využívají všichni pedagogové tvořivé dramatiky. Wardová chce působit na celé dítě, nejen na jeho rozum a profesní vybavenost, chce rozvíjet především tvořivost, citlivost, zaujmout dítě tak, aby se aktivně podílelo na vlastní výchově, na plánování, výběru, promýšlení i reflexi vlastní práce. Razila myšlenku, že v procesu improvizovaných her se děti učí o sobě a své roli ve světě a že proces je pro práci mnohem hodnotnější než samotné představení. Winifred Wardová definovala čtyři různé postoje k tvořivé dramatice:

1. Tvořivá dramatika jako prostředek „učení se faktům“ – k tomuto postoji se staví velmi rezervovaně, neboť nesouhlasí s tím, aby jednotlivé dialogy dramatu sloužily pouze k získávání nových vědomostí (tento postoj můžeme najít i u Komenského).

⁵ Století dítěte je kniha od Ellen Key (1849–1926), která pojednává o výchově nové generace.

2. Postoj „rekreační“ – zde připouští, že každé umění má do jisté míry rekreační funkci, tudíž tvořivá dramatika ji má také, ale zároveň zde zdůrazňuje, že v tvořivé dramatice nikdy nesmí chybět úsilí o tvořivé myšlení.
3. Tvořivá dramatika jako terapie - je určena pouze handicapovaným.
4. Tvořivá dramatika jako učební předmět vymezený osnovami – zařazuje ho do bloku výchov (hudební, výtvarná, literární, pohybová, dramatická). (Machková, 2016)

Obdobím největšího rozmachu pro hnutí podporující tvořivou dramaturgii byla padesátá léta 20. století. V roce 1950 na konferenci Bílého domu o umění byla tvořivá dramaturgie uznána samostatným oborem, a tím si zajistila místo ve výchovně vzdělávacím systému USA a stala se jeho důležitou součástí (Machková, 2016).

1.2.2. Dětské drama

V Evropě po 2. světové válce ve Velké Británii vznikl směr tvořivé dramaturgie nazvaný dětské drama (Child drama), autorem je **Peter Slade**. Dětské drama je pro Slada uměním života. Tento směr se později začal nazývat Education drama (vzdělávací, výchovné drama), neboť obrátil tvořivou dramaturgii na několik desetiletí směrem k pedagogické filosofii osobnostního a sociálního rozvoje jako hlavnímu smyslu a účelu tvořivé dramaturgie. Upouští od mechanického tréninku dovedností řečových a pohybových, rozvíjí se dětská tvořivost, je dána důvěra dětským schopnostem. Slade založil první divadelní společnost věnující se výhradně dramatické výchově. V roce 1945 publikoval obsáhlou knihu pod názvem Dětské drama,⁶ v níž píše: „*Mnoho lidí se ptá, jaké jsou cíle dětského dramatu. Asi nejkratší odpověď zní: šťastný a vyrovnaný jedinec. Ale je to jen částečná odpověď...*“ (Child Drama, s. 105) Při čtení knihy se dozvíme o dalších cílech tohoto oboru; mezi něž patří rozvoj empatie, citlivosti, jistoty, schopnosti pozorovat, tolerovat a brát v úvahu druhé, dochází i k zbavování se přebytečné energie, rozvíjí se fantazie, dítě objevuje, zažívá dobrodružství. V knize pak Slade nejvíce pozornosti věnuje formování osobnosti, její adaptaci a vyrovnávání se sebou samým, sebezpozorování a rozvíjení plynulosti řeči. Obsáhle se věnuje i dětské hře. Shrňme-li výše zmiňované

⁶ Přeloženo z anglického originálu Child Drama.

zkušenosti, v dětském dramatu jde podle Slada o přípravu na život budoucího dospělého, který bude zodpovědný vůči sobě i společnosti, bude si vědom své hodnoty a role ve společnosti (Machková, 2016).

1.3. Průlom dramatické výchovy v České republice

Šedesátá léta 20. století přinesla zásadní zlom, jeho výsledky však nebyly po celé desetiletí navenek příliš viditelné. Začátkem této dekády zahájily činnost první literárně dramatické obory lidových škol umění (dnes základní umělecké školy), v nichž se v prvním období nejvýrazněji a nejvýznamněji uplatnily herečky – absolventky vysokých divadelních škol, které v té době opustily uměleckou dráhu a začaly se plně věnovat práci s dětmi a mládeží. Patří k nim například Šárka Štembergová-Kratochvílová nebo Jana Votrubová. V téže době se v loutkařské Chrudimi začaly objevovat a úspěšně uplatňovat dětské loutkařské soubory – od roku 1961 to byly soubory pod vedením Hany Budínské (Machková, 2007, str. 23).

Od roku 1990 učitelé i rodiče usilovali o změnu principů vzdělávání a výchovy ve školství. V této době se v republice nenacházely školy, které by byly opřeny o demokratické principy. Demokratická výchova se postupně stala prostředkem ke změně těchto principů. Bylo umožněno zavádění dramatické výchovy do školské výuky a výchovy. Na začátku roku 1990 se pořádal seminář na pedagogické fakultě v Praze, kde se probíralo téma uplatnění dramatické výchovy v rámci pedagogického vzdělávání. Na tomto základě byla dramatická výchova zařazená jako obor na jednotlivých fakultách (např. na Ostravské univerzitě, na JAMU v Brně, na DAMU v Praze). Byl vytvořen dokument „Schola ludus“ a vzniklo „Sdružení pro tvořivou dramaturgii“ (Machková, 1999)⁷.

⁷ Strejčková, M. (2013). *Dramatická výchova: cesta od Komenského Školy hrou až k současnému pojetí*.

2. DEFINICE POJMU HUDEBNĚ DRAMATICKÁ PÁSMA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

K tomu, abychom správně definovali pojem hudebně dramatické pásmo, musíme nahlédnout na definice, které se samotným pojmem úzce souvisí.

2.1. Divadlo

Divadlo je modálně genetická a funkční oblast umění. V některých evropských jazycích fungují dvě řady pojmenování: v jedné jsou slova odvozená z řeckého theatron, ve druhé slova odvozená z latinského spectaculum. Teatrologie chápe divadlo jako fenomén, který má status tvůrčího uměleckého produktu a zároveň vnímaného objektu.

Divadlo používá i dalších materiálů vyjadřujících prostředků, dokonce lze říci, že ve sféře umění neexistuje žádný materiál, jehož použití by zpochybnilo jeho divadelní identitu. Zjednodušeně: každý materiál vyjadřujících prostředků je možný, ale každý není nutný. Podstatou divadla totiž není nějaký materiál, jak je tomu u jednotlivých druhů umění. Jeho podstatou je „živost“, autenticita, kontakt mezi tvůrci a publikem (Pavlovský, 2004).

2.2. Divadlo hrané dětmi

Považujeme za ně taková představení, ve kterých je většina herců, popř. i dalších tvůrců, mladších 15 let. Divadlo hrané dětmi bývá zpravidla vedeno dospělým (často pedagogem) a je druhově i žánrově univerzální. S divadlem hraným dětmi se nejčastěji setkáváme v hraničních pásmech sféry umění. V extenzivní přechodové oblasti jsou pro ně příznačné charakteristiky užitého umění. Jde totiž o takové aktivity, při kterých je představení de facto až zakončením celé snahy a divadelní postupy jsou zde užívány jen jako prostředky k dosažení jiných, často mimouměleckých cílů (škola hrou). V tomto divadle je důležitá všeobecná vzdělávací funkce, má význam pro rozvoj osobnosti, ale i mnohem vyhraněnější funkce: cvičení paměti a mluvních dovedností, výuka jazyků, výuka řeči a deklamace, cvičení společenské etikety, řešení problémových situací, výuka gestiky a mimiky atp. (Pavlovský, 2004, str. 70–72).

2.3. Dramatická výchova

Dramatická výchova⁸ je výchovná pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadla. V dramatické výchově je pozornost soustředěna především na lidské jednání a mezilidské vztahy a vychází se z přirozené dětské napodobivé hry⁹. Dramatickou výchovu je možné charakterizovat také jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti společným řešením problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí, se zapojením světa emocí. Dramatická výchova má dvě základní směřování: interní školu dramatickou výchovu a dramatickou výchovu, v níž se pracuje na divadelním nebo přednesovém tvaru¹⁰. Školní dramatická výchova může být samostatným vyučovacím předmětem nebo mohou být některé její metody a techniky využívány při výuce jiných předmětů, příp. může být stylem práce s předškolními dětmi nebo s dětmi mladšího školního věku (Pavlovský, 2004, str. 88–89).

Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci (Machková, 1998).

Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům. Na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností). (Valenta, 2008)

⁸ Anglicky drama in education, častěji jen drama, v USA též creative drama; franc. Expression dramatique, příp. jeu dramatique, něm. Theaterpädagogik, též Darstellendes Spiel

⁹ Hra „jako“ – dítě se ve hře stává někým (něčím) jiným.

¹⁰ Tzv. divadlo hrané dětmi, resp. dětský přednes.

Základním principem dramatické výchovy je dětská tvořivá hra. Právě hra zůstává v předškolním věku nejpřirozenější metodou výchovně vzdělávacího působení a měla by být nejčastější činností při pobytu dítěte v mateřské škole. Učitelky mateřských škol při své práci s dětmi denně využívají prvky. Dramatické výchovy při hrách a veškerou. Svoji práci s dětmi k ní přispívají. Velkým nedostatkem však je skutečnost, že si to často neuvědomují. Potom nutně dochází k tomu, že výsledků svého působení nemohou dost efektivně využívat (Šimanová, 1991).

2.3.1. Rozdíl mezi dramatickou výchovou a dramatem

Jeden z nezávadnějších rozdílů spočívá v účelu, který je u dramatické výchovy jednoznačně pedagogický. G. Bolton¹¹ (in Morgan, 1992) říká: „*Rozdíl mezi divadlem (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše pro to, aby ,to hnulo‘ s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby hnulo s hráčem (účastníkem). Kořeny jsou však tytéž: prvky divadelního umění.*“ (Valenta, 2008)

Další z rozdílů je, že to, co se přebírá z dramatu a divadla do dramatické výchovy, není ve většině případů určeno ke konečnému cíli dramatu a divadla, jímž je představení; zde je cílem použití prvků dramatu a divadla samo jejich použití; v terminologii dramatické výchovy: cílem není produkt, ale proces¹².

2.4. Participační divadlo

Participační divadlo zařazujeme do divadla ve výchově. Smysl participačního divadla spočívá především v zážitku z účasti, v pocitu, že jsme se nějak na tom, jak se příběh vyvíjel, podíleli, že jsme přispěli k jeho dobrému konci, z účasti ve hře (Macková, 2004, s. 201). Hudebně dramatická pásma nemají přesně dané vymezení, ale můžeme je

¹¹ Gavin Bolton – britský učitel dramatické výchovy, nyní externě vyučuje na Victoria University v Britské Kolumbii, New York University a University of Central England v Birminghamu. Společně s Brian Way a Dorothy Heathcote stanovili metodu 18roces drama (procesové drama), ve které pracují studenti s vyučujícími v roli i mimo ni.

¹² PROCES = činnosti opřené o prvky D+D s cílem nekonat je pro budoucí závěrečný tvar představení, ale konat je pro zážitek z nich samých, kdežto zážitek nás rozvíjí.

definovat jako průsečnici, která propojuje prvky hudební i dramatické výchovy v jednom bodě zároveň.

3. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Metoda v obecném smyslu znamená cestu k cíli,¹³ která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků směřujících k naplnění cílů pedagogických. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých a na základě toho nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly další metody, jako je vyprávění a vysvětlování, bezděčné zapamatování na základě mýtů, přednáška a další slovní metody, v průběhu doby následovaly názorné, demonstrační, praktické, grafické metody. V moderní pedagogice se v průběhu 20. století prosadily metody přímé činnosti žáků, a to činnosti intelektuální, manuální i psychosomatické (Skalková in Machková, 2005).

Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se děti stávají svou vlastní osobou, někým nebo něčím jiným, „vstupují do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“. Tento princip je v dramatické výchově klíčový, protože umožňuje dítěti a mladému člověku nahlédnout na svět a život jinak než jen skrze vlastní pozici, charakter, zkušenost a jimi zúžený, limitovaný úhel pohledu a postoj. „Obout si boty druhého“ znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“. Totéž činí herec, ovšem s cílem svou postavu představit divákovi, kdežto v dramatice jde v první řadě o to, aby se hráč do postavy vcítil, poznal ji jakoby zvnitřku. Fiktivnost, v mnoha případech dokonce fikce výrazně odlehlá životní situaci a osobním nebo skupinovým problémům hrajících, je důležitá proto, aby se hráči odpoutali od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět a dokázali se na náměty a témata hry podívat objektivně, nezávisle, nepodlehnout předsudkům a vžitým představám. Proto je také žádoucí a efektivní začínat s menšími a všemi začátečníky prací na rolích časově, místně i charakterem odlehlých jak hráčově osobnosti, tak jeho prostředí (Machková, 2005, str. 95).

Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj

¹³ Spojení z řeckého slova *meta (h)odos*.

vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterou je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl. Pojmem metoda označujeme konkrétní postup, z něž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka (Valenta, 2008).

Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, někdy odlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit nějaké zkušenosti tak, abychom se posunuli kousek blíže k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat (Svobodová & Švejdrová, 2011).

Metody dramatické výchovy dětem umožňují aktivitu, prožitek a zkušenost, jsou hravé a často se setkáváme se vstupováním do rolí; neomezují se v nich tvořivost dětí, ale naopak se děti podněcují a vytváří se takové prostředí, aby se dítě nemuselo bát sdělit, co cítí a prožívá, aby se nebálo své prožitky zveřejnit a vědělo, že má na ně právo, že jeho prožitky jsou v pořádku (Svobodová & Švejdrová, 2011).

3.1. Hra v roli

Hru v roli¹⁴ můžeme definovat jako základní metodický princip, kterým se jako svou specifikou odlišuje dramatická výchova od jiných edukačních systémů, které též hru v roli využívají (osobnostní a sociální výchova, sociální výcvik apod.) (Valenta, 2008).

Role může být chápána jako systém očekávání, která vůči jedinci, zejména vůči jeho chování, zaujímá někdo jiný než on sám – společnost v užším či širším smyslu (stát, rodina, ale i učitel); dále jako soubor vnějších projevů chování a jednání jedince (rolové jednání policisty při udělování pokuty apod.) a konečně ji můžeme chápat jako vnitřní model, vnitřní představy jedince o výkonu určité role (tedy role jaksi „uvnitř“). Život žijeme prostřednictvím autentických (bio)sociálních rolí (žena, lékař, cestující.) Máme

¹⁴ Podrobněji se touto problematikou zabýval v rozsáhlejší studii Hraní rolí ve výchově a vzdělávání – Valenta J., 1995; *O rolích z jiného úhlu pohledu*. Valenta M., 2001, s 67. O „herním jednání“ viz Macková, 2003, s. 75n.

však schopnost na sebe brát i role, které autenticky nežijeme, toliko je hraje a hrou tedy napodobujeme nebo vytváříme jinou skutečnost. Podmínkou vstupu na toto pole je převzetí sociální role zvané „hráč“, resp. též sociální, ale také již socio profesní role¹⁵ zvané „herec“. Hru v roli můžeme rozdělit do několika rovin:

3.1.1. Rovina simulace

Simulace¹⁶ je herní typ rolového hraní vyžadující, aby hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti „nepřítomných“, ve hře však „přítomných“ okolnostech, tedy ve fiktivní situaci; „já“ ve své vlastní více či méně možné sociální roli a situaci. Simulační hra je pojem, na kterém se setkávají dramatická výchova se sociálně pedagogickým výcvikem, osobnostní a sociální výchovou, globální výchovou atd. Simulace využitě v dramatické výchově se nemají zabývat léčbou psychických obtíží. K tomu je určeno psychodrama, někdy dramaterapie, ale vždy je smí provádět pouze školený specialista! (Valenta, 2008)

3.1.2. Rovina alterace

Alterace je typ rolového hraní, v jehož rámci na sebe bere hráč nějakou jinou roli ve smyslu ne již „já jakoby(ch)...“ ve fiktivních okolnostech, ale ve smyslu „já, když jako hráč hraji nějakou postavu – já v (herní) roli“. Je to běžná úroveň hraní v dramatické výchově. Modelujeme-li hrou jiného člověka, role je vesměs vymezená jako sociální role – funkce či povolání (učitel, vedoucí, rolník); nebo biologickými atributy (starší pán); nebo některou ze základních existenčních rolí (matka, bratr). Většinou však jde v rámci každé z těchto rolí o určité chování nebo jednání. A protože jednání bývá zpravidla vedeno vůči něčemu/někomu, pak je pro rolové hraní v této úrovni též důležitý vztah a postoj. Rovněž se tu objevuje motiv postavy. Alterace¹⁷ má za úkol zobrazovat spíše „obecné“

¹⁵ Role = učební úkon vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci.

¹⁶ O mezním využití simulace v sociálním výcviku, psychoterapii a v dramatické výchově, o „symbolické simulaci“ – například hraní metafor vlastních životních dilemat apod. viz *Valenta, J., 1999* nebo *Valenta, J., 1995*.

¹⁷ Uvnitř alterace lze ještě rozlišit: motivace rolí, prosté zobrazení, zobrazení statusu, tedy zobrazení jisté sociální role, a zobrazení postoje. Detailněji popisuje *Valenta, J., 2008; Metody a techniky dramatické výchovy, s.57*.

charakteristiky nebo základní rysy typu, postoje, funkce, sociální role atd. (Valenta, 2008).

3.1.3. Rovina charakterizace

Charakterizace je nadstavbou nad alterací a jde hlouběji do vnitřních motivací a postojových nuancí postavy, do hledání jejích psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života. Definičním prvkem charakterizace je tedy zobrazování individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy, případně též já, když žiji postavu či „postava ve mně – role ve mně“ (Valenta, 2008).

3.1.4. Rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu¹⁸

Během hry v roli rozlišujeme role přijímané jen ve hře, kterými se žák v dramatu učí a formuje, ale také role přijímané mimo hru, které vznikají buď anebo samovolně ve vyučování při mimorolových činnostech (Valenta, 2008).

3.2. Další metody a techniky dramatické výchovy

3.2.1. Improvizace

Jedná se o velice širokou metodu, kterou stejně jako hru v roli můžeme současně vnímat jako jeden z principů dramatické výchovy. Zadání improvizace může být zcela obecné, např. při seznamovacích hrách. Improvizovat můžeme jednotlivě, ve dvojici nebo ve skupině (Svobodová & Švejdrová, 2011).

3.2.2. Diskuse

Diskuse je velmi širokou metodou, která není typicky dramatická (i když sama diskuse může být velice dramatická), ale pro dramatické metody je zcela nezastupitelná. Mnohdy ukončuje určitý celek, pomáhá nám dojít k závěru, najít určité resumé. Jindy je základem, ze kterého vycházejí další činnosti, pomáhá nám určit jejich směr nebo se posunout dále (Svobodová & Švejdrová, 2011).

¹⁸ Podrobnější informace k tomuto problému Valenta, J., 1995.

3.2.3. Reflexe

Tato metoda je ve své podstatě evaluačním procesem, pomáhá nám zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se zabývali, pro děti pak má význam jakéhosi shrnutí a zvýraznění důležitých míst. K reflexi nám mohou pomoci různé nejen dramatické metody, jako třeba kreslení, diskuse nebo improvizace na dané téma (Svobodová & Švejdová, 2011).

3.2.4. Narativní pantomima

Spojuje naraci (vyprávění) s pantomimickým zobrazováním vyprávěného děje. Tato technika vychází ze spontánní dětské hry, ve které si předškolní děti s oblibou zobrazují činnosti jiných lidí. Narativní pantomima umožňuje dětem hlouběji prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj, protože kromě paměti verbální zapojuje i paměť tělovou a pohybovou (Svobodová & Švejdová, 2011).

3.2.5. Štronzo

Chceme-li s dětmi pracovat technikami dramatické výchovy, potřebujeme je naučit, aby uměly ovládat své tělo tak, aby se zastavily a zůstaly chvíli stát bez hnutí. Vydržet chvíli v klidu a soustředit se na to, aby se tělo nepohnulo, to je pro některé děti nadlidský úkol. Naučit to můžeme hrou (Svobodová & Švejdová, 2011).

3.2.6. Živý obraz

Živý obraz je pantomimické zobrazení bez pohybu. Může vzniknout jako zastavená pantomima (slovem stop, štronzo...) nebo může vzniknout na základě zadání nebo podle obrazu či fotografie, což už vyžaduje určitou zkušenost hráčů (Svobodová & Švejdová, 2011).

3.2.7. Vnitřní hlasy

Tato technika pomáhá hlouběji prozkoumat a pochopit myšlení a jednání druhé osoby, učí nás empatii a porozumění, ale také rozvíjí dovednost formulovat vlastní myšlenky. Během seznamování s technikou je při práci s předškolními dětmi vhodný příklad učitelky – učitelka jako první promlouvá za danou postavu (Svobodová & Švejdová, 2011).

4. CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova v období předškolního věku by měla uvést dítě do prostředí divadelního umění a naučit jej porozumět dramatičnosti a divadlu. Naučit jej uvědoměle umění vnímat a zajímat se o něj. Seznámit jej s hrou v roli, jež napomáhá nácviku přirozeného jednání v improvizaci s dramatickým konfliktem (Michlíčková, 2010).

Obecnými cíli dramatické výchovy jsou podle Josefa Valenty (Valenta, 2008) tři oblasti:

4.1.1. Oblast osobnostní

- Tvořivost
- Senzorické schopnosti
- Tělové předpoklady pro život
- Motorické schopnosti
- Řečové schopnosti
- Soustředění a zaměření
- Myšlenkové operace a logické myšlení
- Představivost a fantazie
- Emocionalita
- Sebepoznání
- Sebedůvěra a dobré sebevědomí (sebepojetí)
- Seberegulace
- Schopnost změny a adaptace
- Volní vlastnosti
- Schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě
- Mentálně-hygienické předpoklady

4.1.2. Oblast sociální

- Cit pro situaci
- Komunikační schopnosti (vnímání a příjem signálů, dekodování systému použitých znaků, interpretace jejich smyslů, plán vlastního sdělení, vysílání signálů, efektivní a užitečná komunikace)
- Sociální inteligence a empatie, cit pro skupinu

- Schopnosti vyrovnávat se s růzností lidí, jevů atd.
- Kooperace a schopnost pomoci
- Schopnost přijímat podněty druhých a podněty nabízet
- Dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům
- Předpoklady pro transfer naučeného do života mimo hru

4.1.3. Oblast etická

- Senzitivita a vnímavost vůči existenci etických problémů
- Postoje k etickým otázkám
- Schopnost analyzovat a řešit etické problémy
- Hodnotové žebříčky a osobní životní filozofie
- Mravní vlastnosti
- Motivační a volní předpoklady k pozitivním etickým aktivitám i mimo rámec hodin dramatu

(Valenta, 2008).

5. HUDEBNĚ DRAMATICKÁ PÁSMA A JEJICH VZTAH S RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení (Smolíková, 2004, str. 5).

Mezi hlavní principy rámcového vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání můžeme zařadit vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepci i pro individuální profilaci každé mateřské školy (Smolíková, 2004, str. 5).

5.1. Kompetence

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se na to, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání umožňující mu snáze a spolehlivěji se uplatnit ve společnosti znalostí. (Smolíková, 2004, str. 5). Prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy si děti osvojují tyto kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanská

5.2. Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání obsahují pět oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Pomocí hudebně dramatických činností můžeme naplňovat některé z dílčích vzdělávacích cílů, uplatňovat vzdělávací nabídku, využít tuto činnost u očekávaných výstupů.

5.1.1. Dítě a jeho tělo

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravou životní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit jej sebeobslužným dovednostem a vést jej ke zdravým životním návykům a postojům (Smolíková, 2004, str. 15).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- Uvědomění si vlastního těla
- Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- Lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti
- Manipulační činnost a jednoduché úkony s předměty (např. loutka, maňásek)
- Hudební a hudebně pohybové hry a činnosti
- Činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyb těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
- Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku

- Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, jednoduchými hudebními nástroji

(Smolíková, 2004, str. 15–16)

5.1.2. Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativitu a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností, povzbuzování v dalším rozvoji, poznávání a učení (Smolíková, 2004, str. 17).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- Osvojení si některých poznatků a dovedností dalších forem sdělení verbálně i neverbálně (hudební, pohybové, dramatické)
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjadřování)
- Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti
- Samostatný slovní projev na určité téma
- Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování divadelních pohádek a příběhů
- Přednes, recitace, dramatizace, zpěv

- Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)
- Spontánní hru, volné hry s materiálem a předměty
- Smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod.
- Hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost, fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)
- Činnost zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu
- Činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování
- Sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- Domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- Učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- Sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- Chápat slovní vtip a humor
- Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo
- Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- Myslet kreativně
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim
- Prožívat radost ze zvládnutého a poznaného
- Zorganizovat hru
- Těšit se z hezkých a příjemných zážitků a setkávání se s uměním

- Vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
- Zachovat a vyjadřovat své prožitky (pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.).

(Smolíková, 2004, str. 17–22)

5.1.3. Dítě a ten druhý

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů (Smolíková, 2004, str. 23).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- Rozvoj kooperativních dovedností

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- Běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým
- Sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a pohybové hry a etudy
- Společné aktivity nejrůznějšího zaměření
- Aktivity podporující sblížení dětí
- Hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého
- Četbu, vyprávění i poslech pohádek a příběhů s etnickým obsahem

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- Chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní odlišnosti jsou přirozené.
- Spolupracovat s ostatními

(Smolíková, 2004, str. 23–24)

5.1.4. Dítě a společnost

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu se aktivně podílet na utváření společenské pohody v jeho sociálním prostředí (Smolíková, 2004, str. 25).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k ostatním dětem, k rodině) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané
- Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách
- Seznamování se světem lidí, kultury a umění
- Rozvoj společenského a estetického vkusu

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- Různorodé společenské hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích
- Přípravu a realizaci společenských zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, kulturní programy apod.)
- Tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, hudební, hudebně pohybové apod. podněcují tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu
- Receptivní slovesné, literární či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének)
- Setkávání se s literárním, dramatickým a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst akcí zajímavých pro předškolní dítě
- Hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává
- Hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující

dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty apod.)

- Aktivitu přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (hudební, dramatické činnosti, účast na divadelních a filmových představeních, využívání příležitostí seznamujících dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí apod.)

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- Zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, s knížkami apod.
- Vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit své zážitky (říct, co bylo zajímavé, co je zaujalo)
- Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zaspívat píseň, zacházet s jednoduchými nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)

(Smolíková, 2004, str. 25–27)

5.1.5. Dítě a svět

Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a zodpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (Smolíková, 2004, str. 27).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (k rodině, k dětem, ke třídě) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané
- Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- Sledování událostí v obci a účast na akcích, které jsou pro děti zajímavé

- Práci s literárními texty, s obrazovým materiálem
- Využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s realitami o naší republice
- Ekologicky motivované herní aktivity

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- Osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi.

(Smolíková, 2004, str. 27–29)

6. CHARAKTERISTIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Následující výzkumné šetření se věnuje problému, zda se nachází korelace mezi zapálením učitele pro hudebně dramatická pásma a zvýšenou nabídkou aktivit tohoto typu v mateřské škole. Výzkumné šetření má kvantitativní charakter a bylo uskutečněno pomocí dotazníků.

6.1. Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda je dramatická a hudební výchova ve větší míře využívána v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, jenž je aktivní v těchto typech výchovy.

- Dílčím cílem je zkoumání, zda se věnuje pedagog aktivně jedné z těchto výchov.
- Dílčím cílem je zjistit, zda má zkušenost z dětství vliv na pedagogův vztah k těmto výchovám.

6.2. Výzkumné otázky

Na základě stanovených výzkumných cílů pro empirické šetření byly naformulovány tyto otázky:

- Věnují se pedagogičtí pracovníci více či méně výchově, kterou si vybrali na specializaci během studia?
- Jakým způsobem se pedagogové věnují hudebně-dramatickým činnostem?
- Jak často se pedagogové věnují hudebně-dramatické výchově?
- Jaké jsou nejčastěji využívané hudební nástroje a jaká je četnost jejich používání v mateřské škole?
- Jaká je četnost návštěv divadelních představení?

6.3. Metodika výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla použita metoda anonymního dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké metody a techniky pro rozvoj hudebně-dramatické zdatnosti učitelé využívají.

Dotazník obsahuje 26 otázek. Konkrétní podoba dotazníku je uvedena v příloze č. 1 bakalářské práce. Dotazníky obdrželi respondenti v elektronické formě prostřednictvím formuláře Google. Jednalo se o kvantitativní šetření.

6.4. Výzkumný soubor

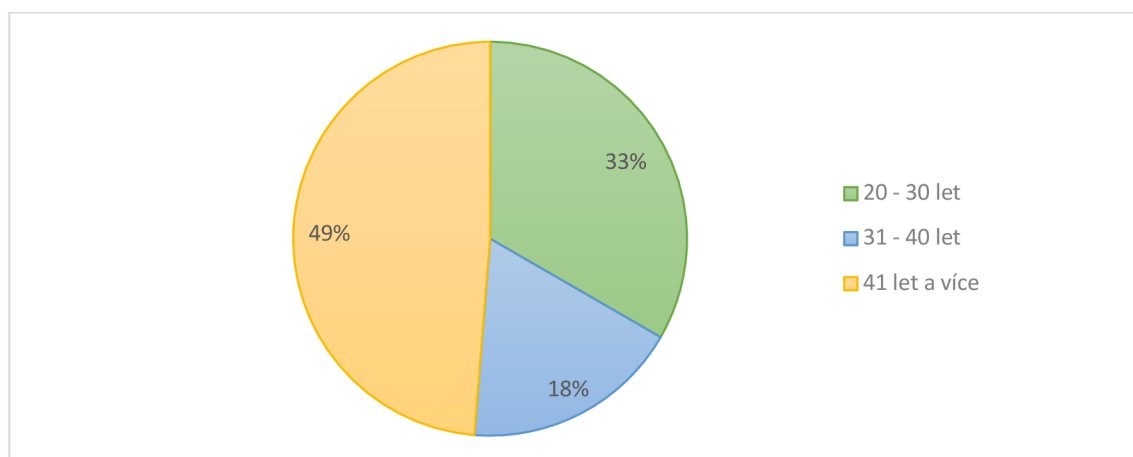
Výzkumným souborem pro empirické šetření bakalářské práce jsou pedagogové z mateřských škol. Část dotazníků byla poslána vedení fakultních mateřských škol napříč celou Českou republikou se žádostí o pomoc s rozesláním dotazníků pedagogickým pracovníkům v konkrétních mateřských školách. Celkem bylo osloveno 52 mateřských škol. Druhá část dotazníků byla on-line sdílená do facebookových skupin, které sdružují učitelky z mateřských škol, se žádostí o vyplnění dotazníku v rámci bakalářské práce.

Obdržela jsem 39 vyplněných dotazníků.

Charakteristika respondentů

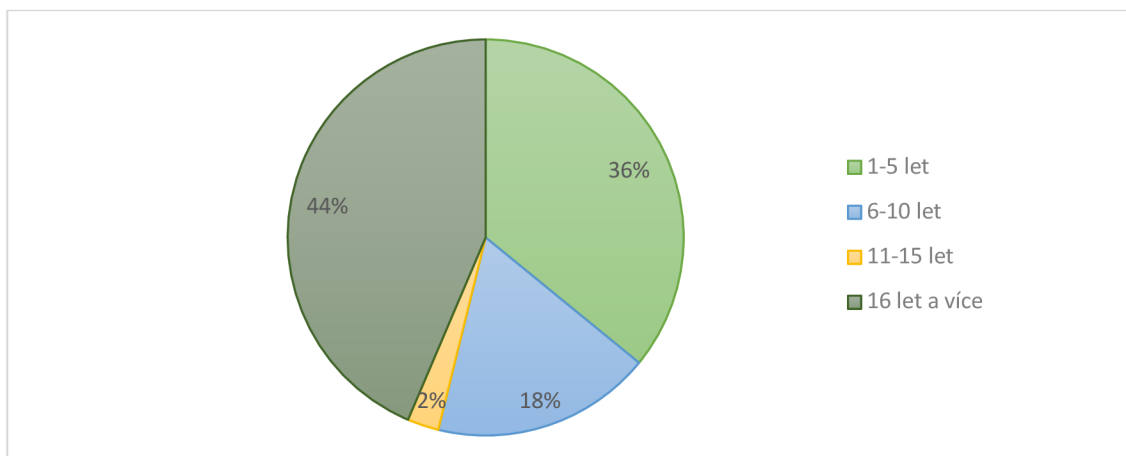
Dle věku – z grafu č. 1 vyplývá, že ve věku 20–30 let se nachází 13 respondentů (33 %), ve věku 31–40 let se pohybuje 7 dotazovaných (18 %) a ve věku 41 let a výše je 19 respondentů (49 %).

Graf č. 1: Věk pedagogů



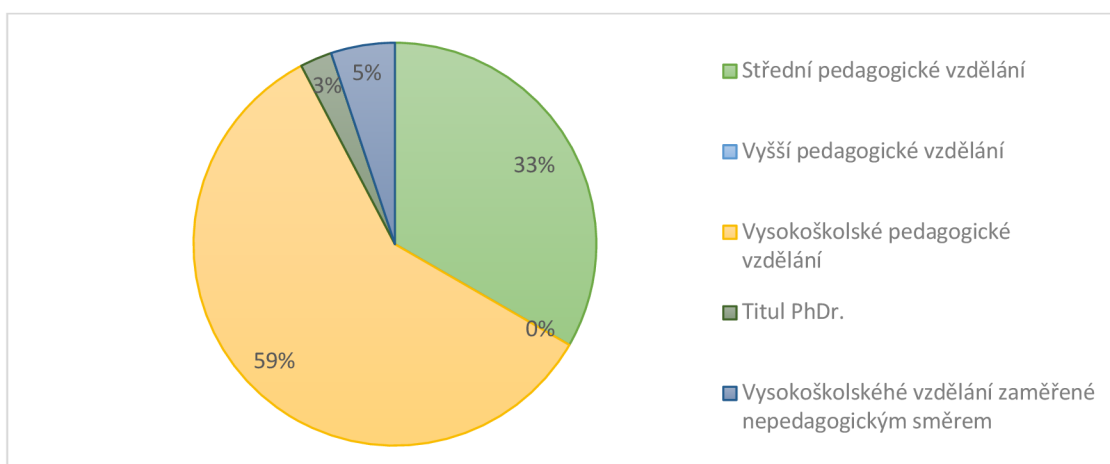
Dle doby vykonávání profese – z oslovených respondentů vykonává práci pedagoga v mateřské škole po dobu 1–5 let celkem 14 pedagogů (36 %). Mezi 6–10 lety pracuje v mateřské škole 7 respondentů (18 %). Mezi 11–15 lety vykonávají práci 2 dotazovaní (2 %). Více než 16 let pracuje podle grafu č. 2 v mateřské škole 17 respondentů (44 %).

Graf č. 2: Doba vykonávání profese



Dle dosaženého vzdělání – Z grafu č. 3 je patrné, že 13 dotazovaných pedagogů dosáhlo středoškolského vzdělání (33 %), 0 respondentů dosáhlo vyššího pedagogického vzdělání (0 %) a 23 pedagogů (59 %) dosáhlo vysokoškolského vzdělání. 2 dotazovaní (5 %) dosáhli vysokoškolského vzdělání zaměřeného nepedagogickým směrem. 1 z respondentů (3 %) dosáhl titulu PhDr.

Graf č. 3: Dosažené vzdělání respondentů



7. VÝSLEDKY EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

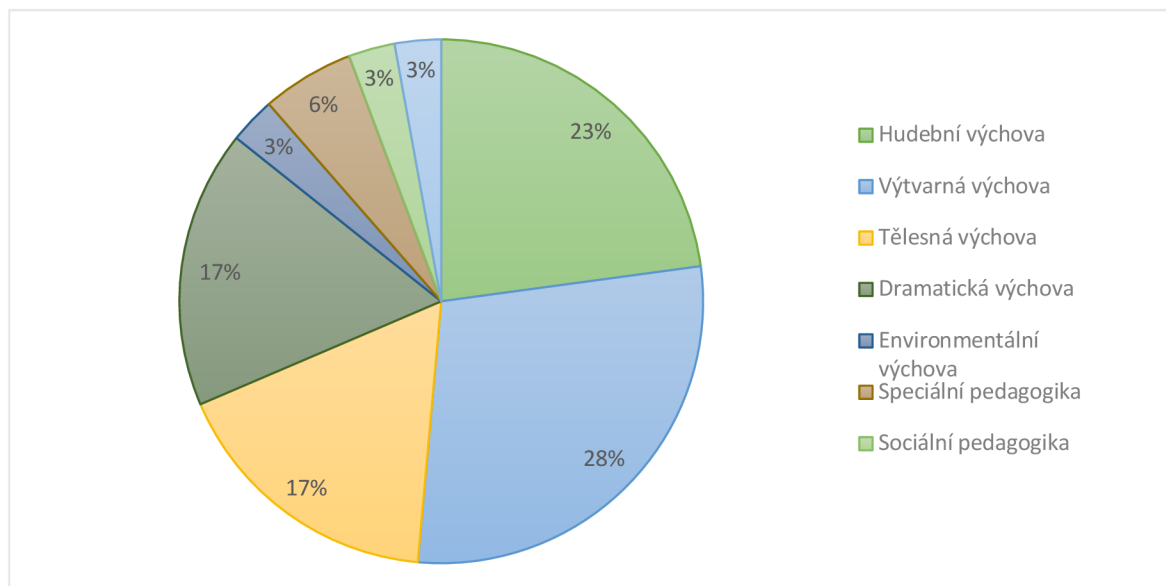
V následující části bakalářské práce jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami (VO).

VO: VĚNUJÍ SE PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI VÍCE ČI MÉNĚ VÝCHOVĚ, NA KTEROU SE SPECIALIZOVALI BĚHEM STUDIA?

Druhy specializací ve výběrových výchově dotazovaných respondentů

Z oslovených pedagogů se specializaci v hudební výchově věnovalo 8 respondentů (23 %), výtvarné výchově 10 pedagogů (28 %), tělesné výchově 6 dotazovaných (17 %) a dramatické výchově 6 respondentů (17 %). Dále se v možnosti jiné specializace objevila environmentální výchova u 1 z kantorů (3 %), speciální pedagogika byla vybrána 2 dotazovanými (6 %). Sociální pedagogice se ve své specializaci věnoval 1 respondent (3 %). Studiu bez specializace se věnoval 1 pedagog (3 %).

Graf č. 4: Druhy specializace

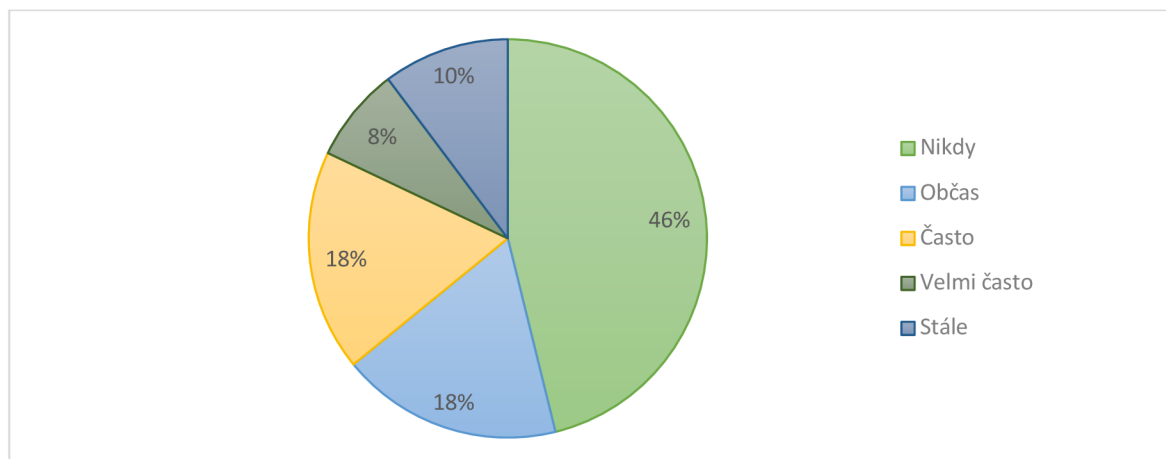


Jak často se pedagogové ve svém volném čase věnují dramatickým činnostem?

Dle grafu č. 5 vidíme, že 18 respondentů (46 %) se ve svém volném čase nikdy nevěnuje dramatickým činnostem. 7 dotázaných (18 %) se občasně věnuje této činnosti, 7 pedagogů (18 %) se dramatickým aktivitám věnuje často. Velmi často se věnují této

činnosti 3 respondenti (8 %). Stále se dramatickým činnostem věnují 4 dotazovaní (10 %).

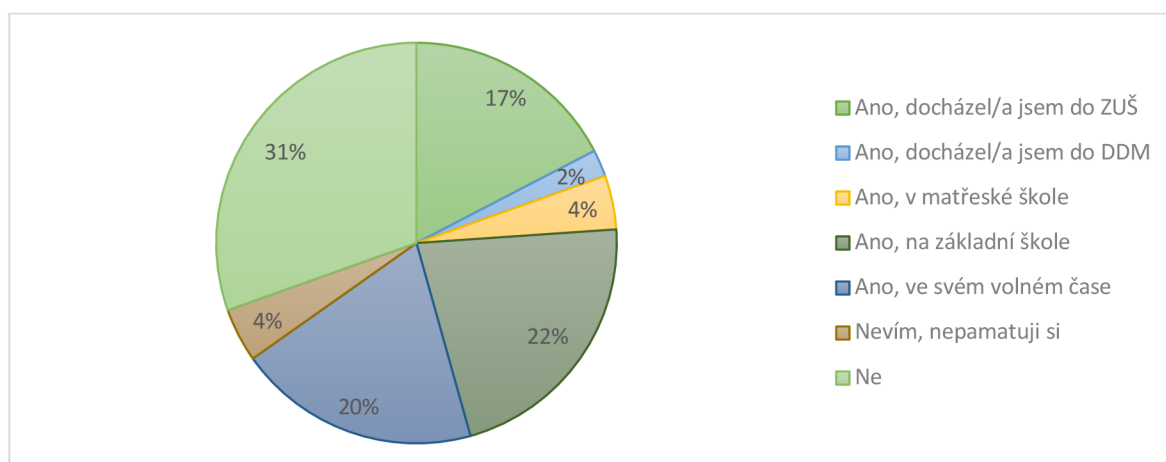
Graf č. 5: Dramatické činnosti ve volném čase



Věnovali se respondenti během svého dětství nějakým dramatickým činnostem?

Z grafu č. 6 je viditelné, že 8 respondentů (17 %) docházelo do základní umělecké školy (ZUŠ), 2 dotázaní (4 %) se věnovali dramatické výchově v mateřské škole, na základní škole se dramatické výchově věnovalo celkem 10 respondentů (22 %). 9 pedagogů (20 %) se věnovalo během svého dětství dramatické výchově ve svém volném čase, 1 dotazovaný (2 %) docházel na dramatický kroužek do domova dětí a mládeže (DDM). 14 respondentů (31 %) se nevěnovalo dramatické výchově.

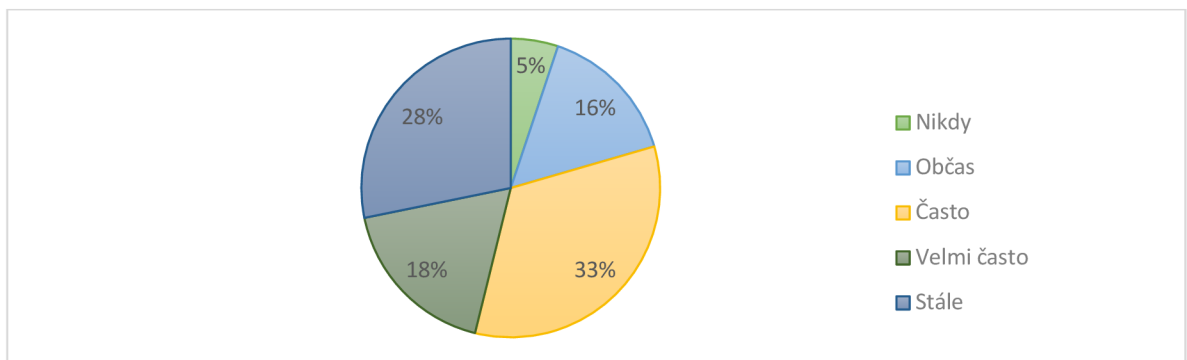
Graf č. 6: Vztah z dětství k dramatické výchově



Jak často se pedagogové ve svém volném čase věnují hudebním činnostem?

Na tuto otázku 2 respondenti (5 %) odpověděli, že se ve svém volném čase nikdy nevěnují hudebním činnostem. 6 dotázaných (16 %) se občasně věnuje této činnosti, 13 pedagogů (33 %) se hudebním aktivitám věnuje často. Velmi často se věnuje této činnosti 7 respondentů (18 %). Stále se hudebním činnostem věnuje 11 dotazovaných (28 %).

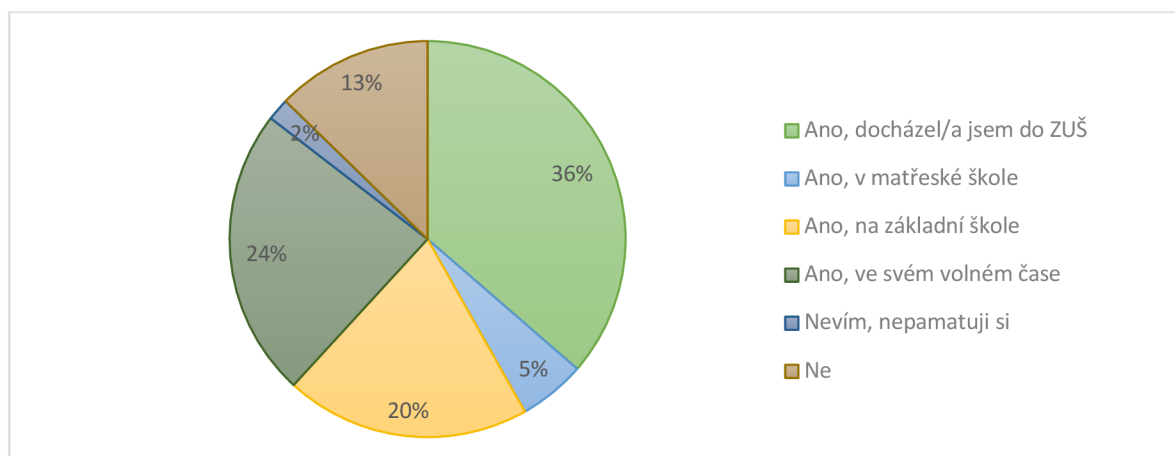
Graf č. 7: Hudební činnosti ve volném čase



Věnovali se respondenti během svého dětství nějakým hudebním činnostem?

Z grafu č. 8 můžeme vyčíst, že 20 respondentů (36 %) docházelo do základní umělecké školy (ZUŠ), 3 dotazovaní (5 %) se věnovali hudební výchově v mateřské škole, na základní škole se hudební výchově věnovalo celkem 11 respondentů (20 %). 13 pedagogů (24 %) se věnovalo během svého dětství hudební výchově ve svém volném čase. 1 dotazovaný (2 %) si nepamatuje, zda se v dětství věnoval hudební výchově. 7 respondentů (13 %) se nevěnovalo hudební výchově.

Graf č. 8: Vztah z dětství k hudební výchově

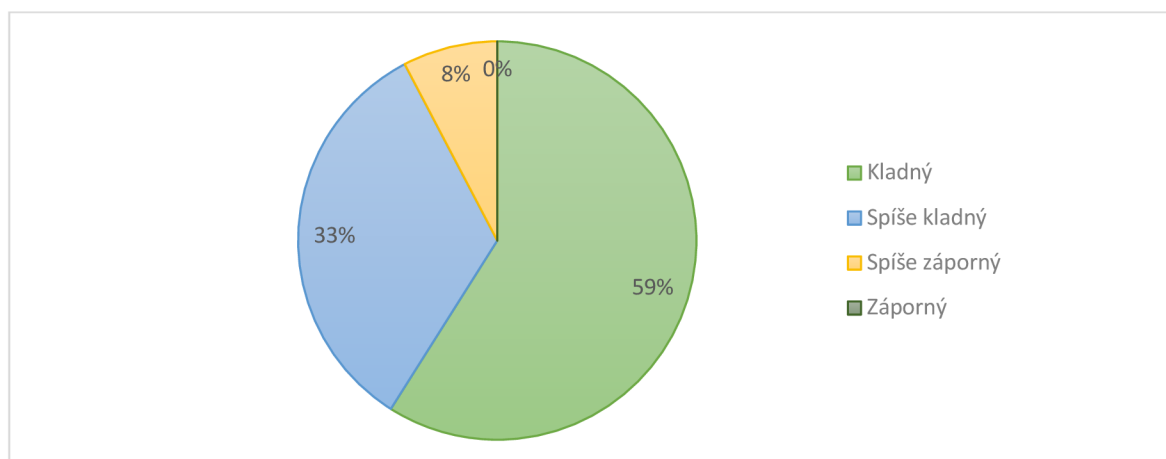


VO: JAK ČASTO SE PEDAGOGOVÉ VĚNUJÍ HUDEBNĚ-DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE?

Jaký mají pedagogové postoj k hudebně dramatickým činnostem?

Z oslovených respondentů má 23 z nich (59 %) kladný postoj k hudebně dramatickým činnostem, 13 dotazovaných (33 %) má spíše kladný postoj, 3 respondenti (8 %) spíše záporný postoj a 0 dotázaných (0 %) záporný.

Graf č. 9: Vztah k hudebně dramatickým činnostem

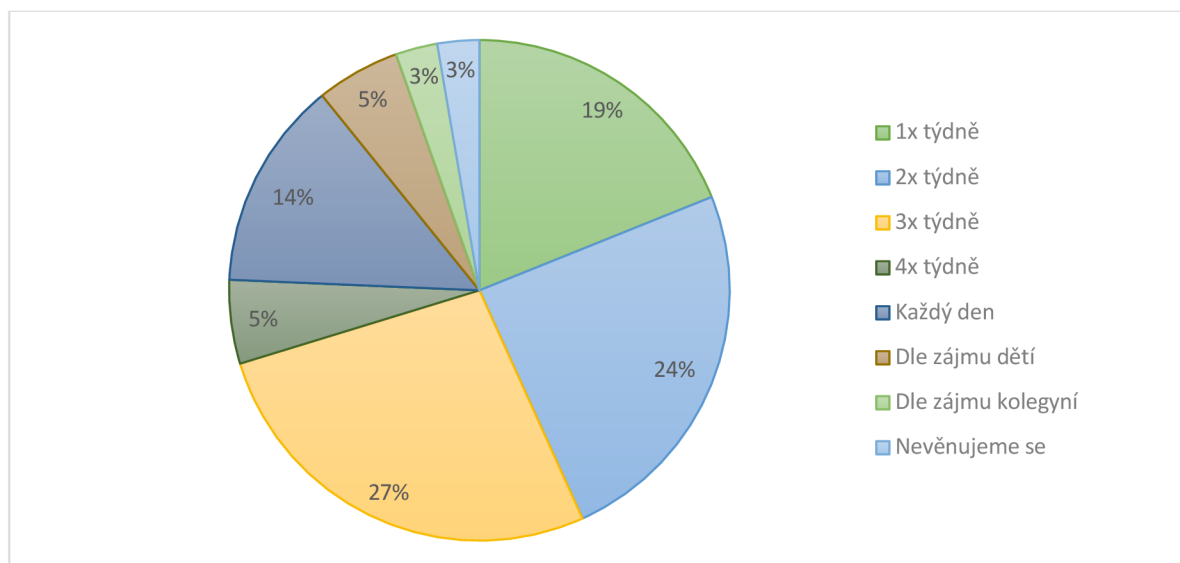


Jak časté jsou hudebně dramatické aktivity v mateřské škole?

V grafu č. 10 můžeme vidět, že každý z dotázaných pedagogů se věnuje hudebně pohybové aktivitě jinak často. 7 respondentů (19 %) se hudebně dramatickým činnostem věnuje 1x do týdne, 9 dotazovaných (24 %) se věnuje činnostem 2x do týdne, 10

pedagogů (27 %) věnuje čas těmto aktivitám 3x týdně, naopak 4x týdně 2 respondenti (5 %) a každý den se této činnosti věnuje 5 kantorů (14 %). U 2 dotazovaných (5 %) probíhají hudebně dramatické aktivity podle zájmu dětí, podobně reagoval 1 respondent (3 %) v opačném případě – podle zájmu kolegyní. 1 dotázaný (3 %) se těmto aktivitám nevěnuje.

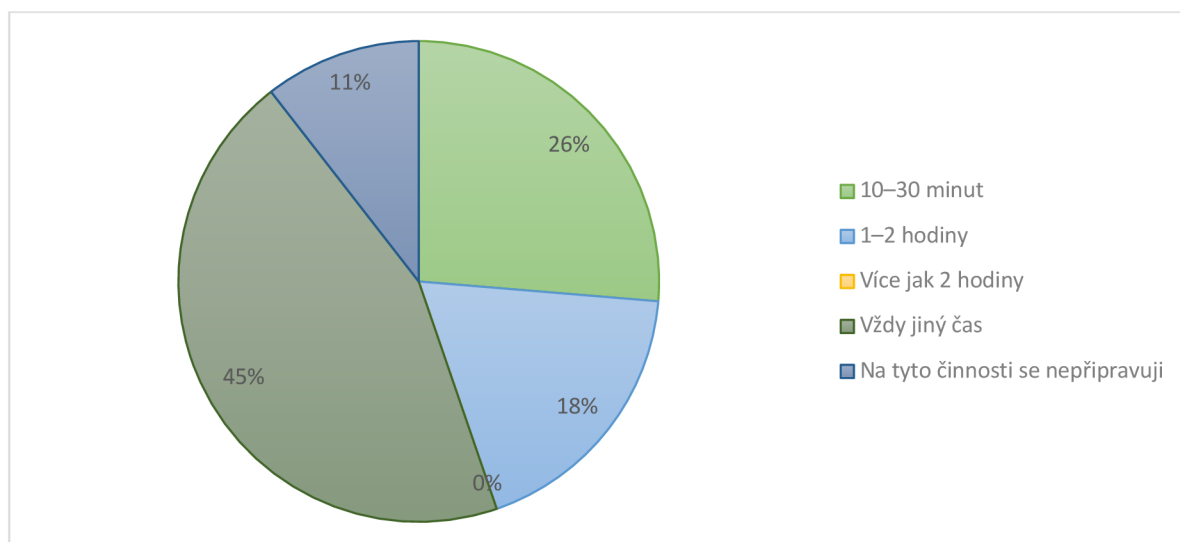
Graf č. 10: Četnost hudebně dramatických aktivit během týdne



Kolik času zabere pedagogovi příprava?

Na základě grafu může usoudit, že čas, který tráví pedagogové přípravou, se diametrálně liší. 4 dotazovaní (11 %) se například nepřipravují na hudebně dramatické činnosti vůbec. Naopak 10 respondentů (26 %) věnuje přípravě 10–30 minut, u 7 pedagogů (18 %) čas na přípravu zabírá 1–2 hodiny, 2 a více hodin přípravě programu nevěnuje žádný z respondentů. 17 dotazovaných (45 %) věnuje své přípravě vždy jiný čas.

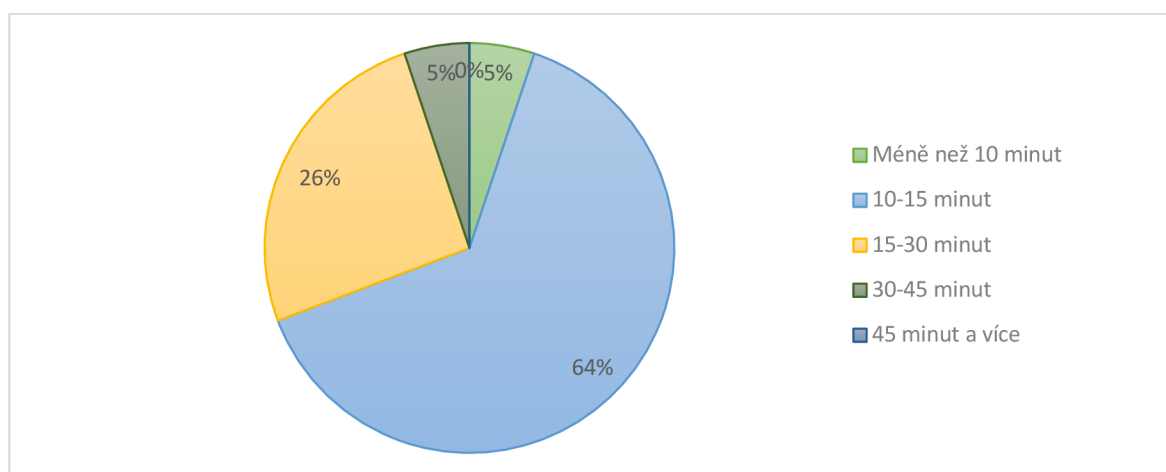
Graf č. 11: Časová dotace přípravy



Jak dlouhé jsou hudebně dramatické činnosti v mateřské škole?

Dva respondenti (5 %) věnují hudebně dramatické činnosti méně než 10 minut. U 25 pedagogů (64 %) se časová dotace pro tyto činnosti pohybuje mezi 10–15 minutami. 15–30 minut hudebně dramatickým činnostem věnuje 10 dotazovaných (26 %). Dva respondenti (5 %) věnují 30–45 minut času těmto aktivitám. Činnosti dlouhé 45 minut a více se nevěnuje žádný z kantorů.

Graf č. 12: Časová dotace průběhu činnosti

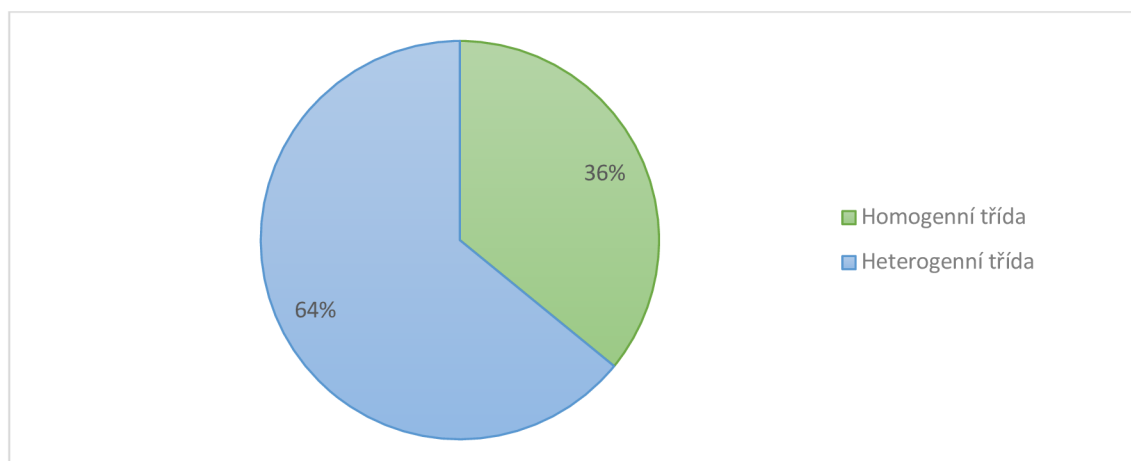


Upravují pedagogové nějak přípravu na hudebně dramatické činnosti v heterogenní třídě?

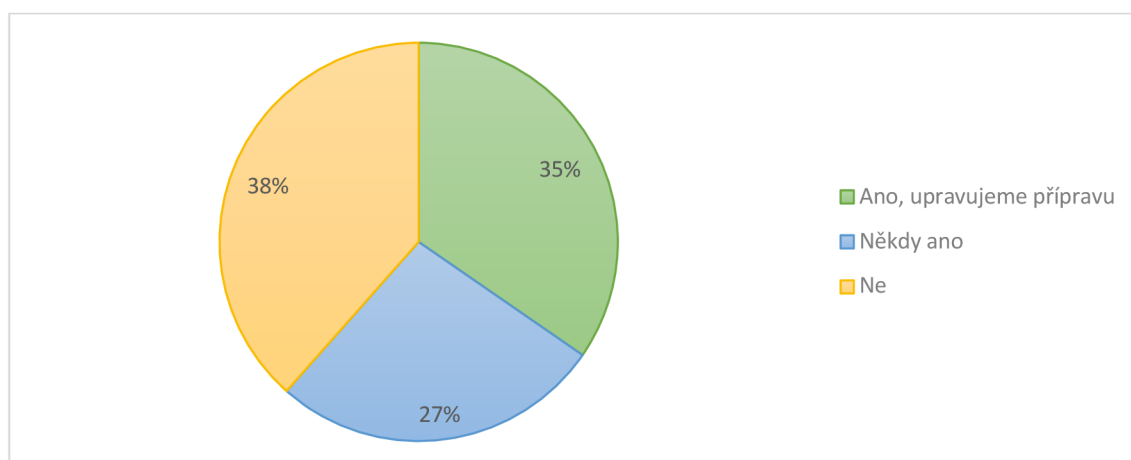
V grafu č. 13 vidíme, že 14 respondentů (36 %) pracuje s homogenní třídou a 25 dotazovaných (64 %) pracuje s heterogenní třídou. Sedm pedagogů (35 %) upravuje přípravu s ohledem na věkové rozdíly dětí, 10 respondentů (27 %) přípravu nijak neupravuje, 7 dotazovaných (38 %) někdy přípravu upraví.

Dále si dovolím zmínit varianty, které využívají pedagogové v úpravě hudebně dramatických aktivit v heterogenní třídě. Kdybych měla všechny odpovědi shrnout, aktivita a přístup se liší v obtížnostech a v možnostech. Například mladší děti mají jednodušší texty a nástroje, starší děti mají delší složitější texty a využívají „těžší“ nástroje, např. často zmiňovaný triangel. Každopádně spousta pedagogů zmiňovala, že jedná intuitivně a přistupují k dětem s individuálním přístupem.

Graf č. 13: Typ třídy



Graf č. 14: Úprava činnosti v heterogenní třídě

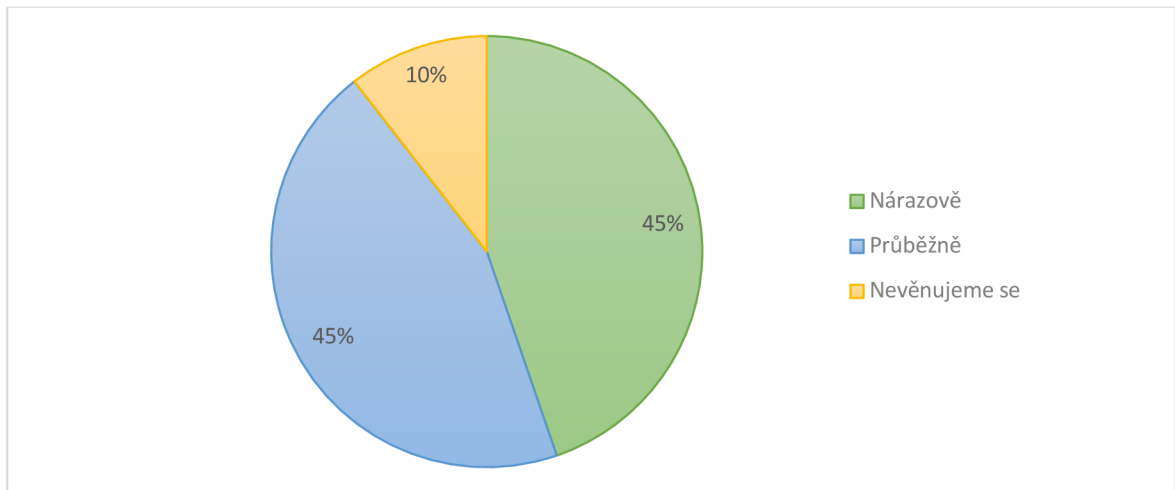


VO: JAKÝM ZPŮSOBEM SE PEDAGOGOVÉ VĚNUJÍ HUDEBNĚ DRAMATICKÝM ČINNOSTEM?

Jak časté jsou hudebně dramatické programy?

Z grafu č. 15 je zřejmé, že 17 respondentů (45 %) se věnuje hudebně dramatickým programům nárazově, jinými slovy výjimečně, dle aktuálních potřeb ve třídě. 17 dotazovaných (45 %) se věnuje programům průběžně. 4 respondenti se tomuto programu nevěnují, program nezařazují do výuky.

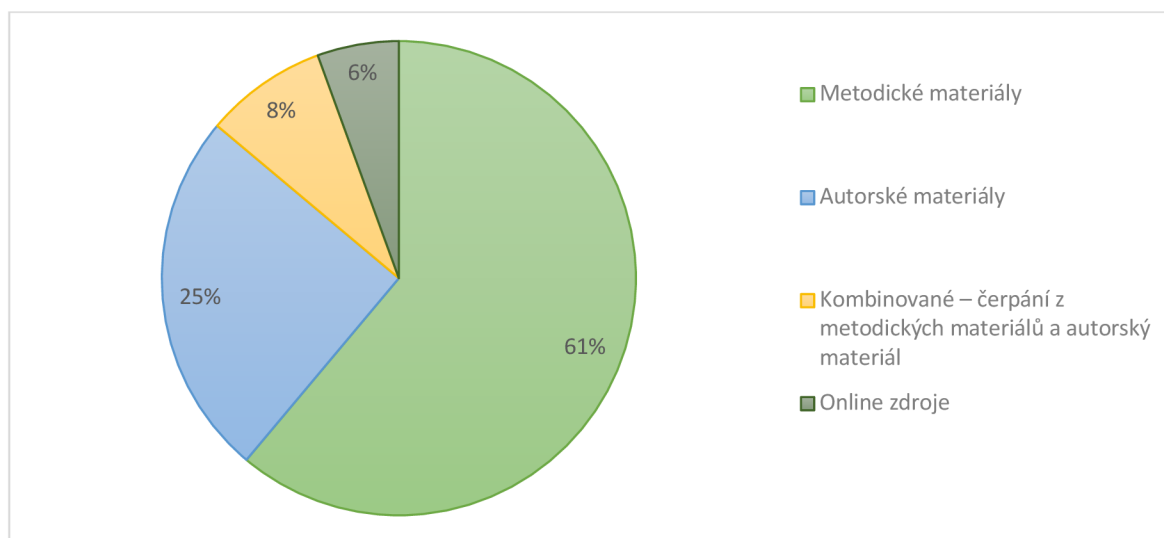
Graf č. 15: Četnost hudebně dramatických programů



Jakým způsobem připravují učitelé hudebně dramatické programy?

22 dotazovaných (61 %) se připravuje čistě z metodických materiálů, 9 pedagogů (25 %) vytváří své autorské materiály. Jako příklad jeden z respondentů uvedl, že spontánně s dětmi reagují na známé skladby, druhý z respondentů popsal, že si vytváří své hudební pohádky. Tři dotazovaní (8 %) reagovali, že si programy připravují v kombinaci čerpání z metodických materiálů a vytváření svého originálního materiálu. 2 respondenti (6 %) uvedli, že programy zpracovávají z online zdrojů.

Graf č. 16: Příprava hudebně dramatických programů

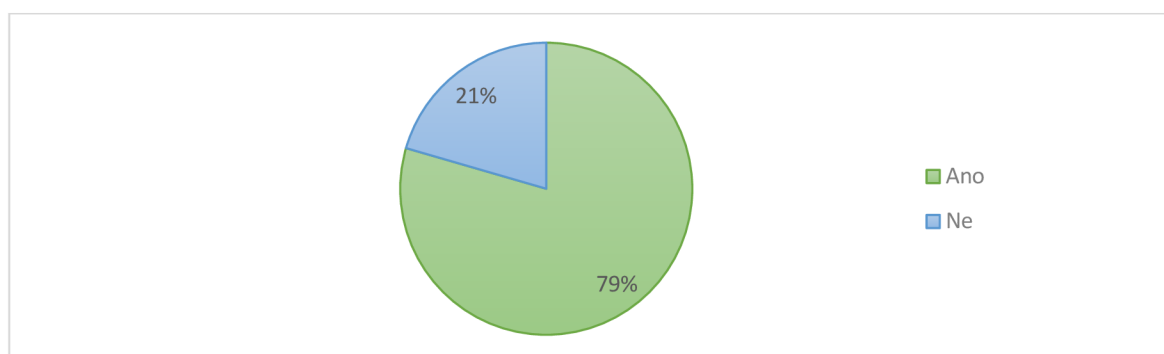


VO: JAKÉ JSOU NEJČASTĚJI VYUŽÍVANÉ HUDEBNÍ NÁSTROJE A JAKÁ JE ČETNOST JEJICH POUŽÍVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE?

Využívají pedagogové možnost hry na hudební nástroj během výuky?

31 respondentů (79 %) využívá tuto variantu, kdežto 8 dotazovaných (21%) tuto možnost nevyužívá.

Graf č. 17: Hra na nástroj během výuky

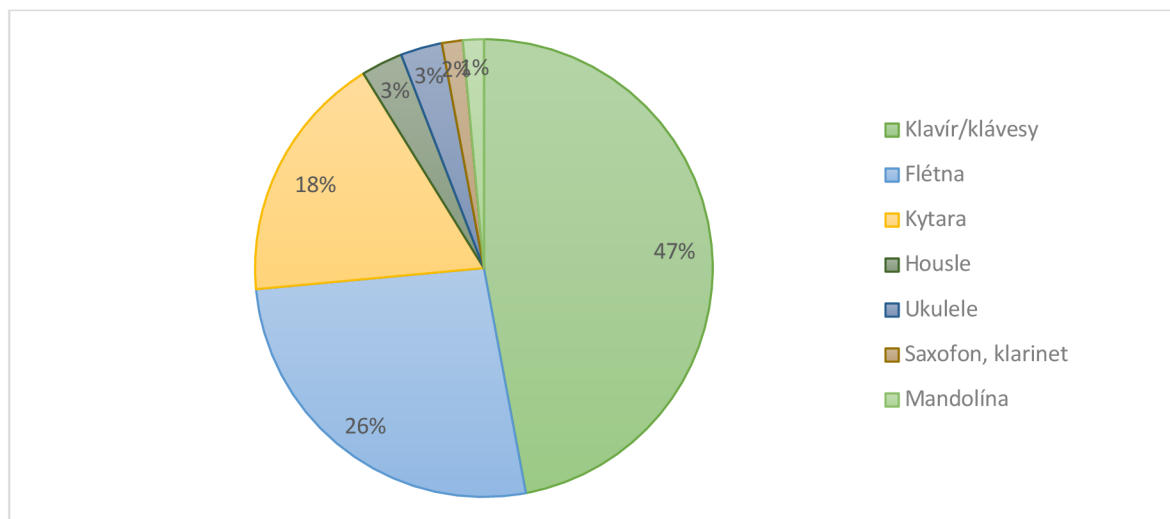


Jaké hudební nástroje jsou využívány ve třídách mateřské školy?

Dle grafu č. 18 můžeme vidět, že u 32 respondentů (47 %) dominují klavír/klávesy. Dále u 18 dotazovaných (26 %) flétna, kytara u 12 pedagogů. (chybí údaj v %) Poté housle u 2 respondentů (3 %) a ukulele u 2 kantorů (3 %). Mezi odpověďmi se objevila možnost

hry na saxofon a klarinet konkrétně u 1 respondenta (2 %), dále u 1 dotazovaného (2 %) se objevila hra na mandolínu.

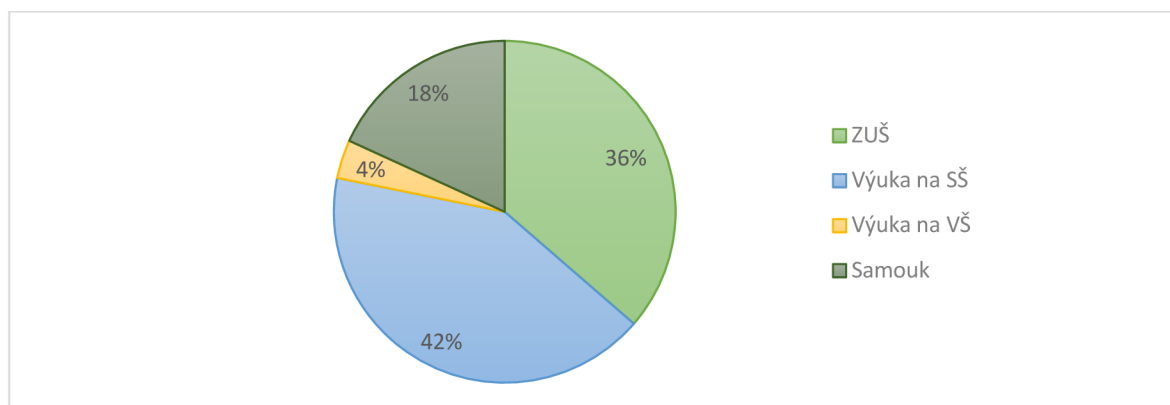
Graf č. 18: Hudební nástroje využívané ve třídě mateřské školy



Kde se nejčastěji pedagogové seznamovali s hudebními nástroji?

20 dotazovaných (36 %) docházelo do základních uměleckých škol (ZUŠ) na výuku hry na hudební nástroj. 23 pedagogů (42 %) mělo hru na hudební nástroje součástí středoškolského pedagogického studia, 2 respondenti (4 %) se seznámili s hrou na hudební nástroj během studia na vysoké škole. 10 dotázaných (18 %) se naučilo hrát na hudební nástroj samostatně.

Graf č. 19: Seznámení s hudebními nástroji

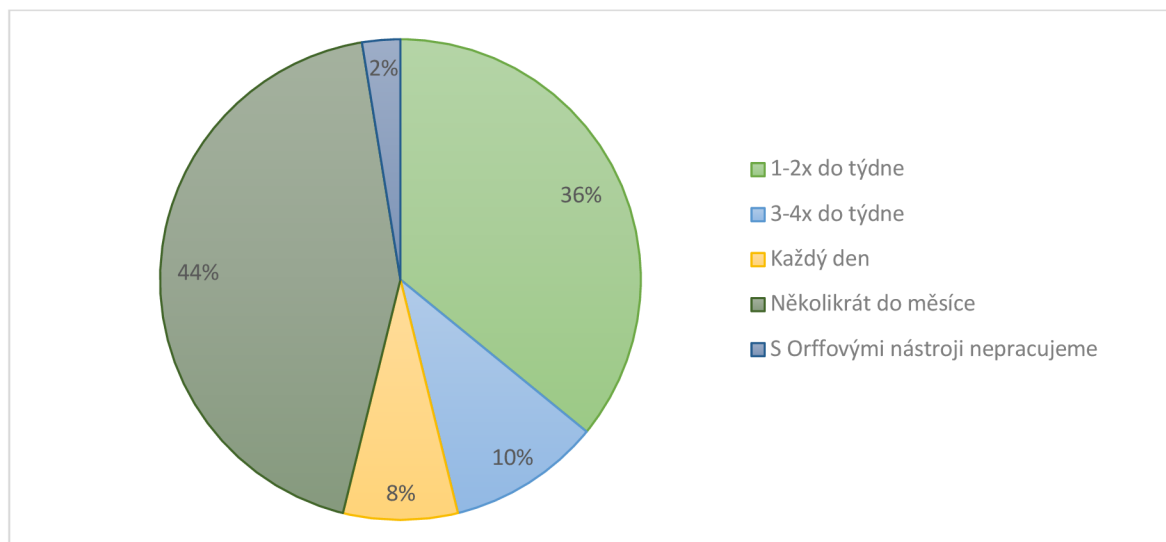


Jak často učitelé v mateřské škole pracují s Orffovými nástroji?

Na základě grafu č. 20 14 pedagogů (36 %) využívá Orffovy nástroje 1–2x do týdne, 4 respondenti (10 %) využívají tento typ nástrojů 3–4x do týdne, 3 dotazovaní (8 %) je

využívají každý den, u 17 kantorů (44 %) najdou Orffovy nástroje využití několikrát do měsíce. 1 dotázaný (2%) s tímto druhem nástroje nepracuje.

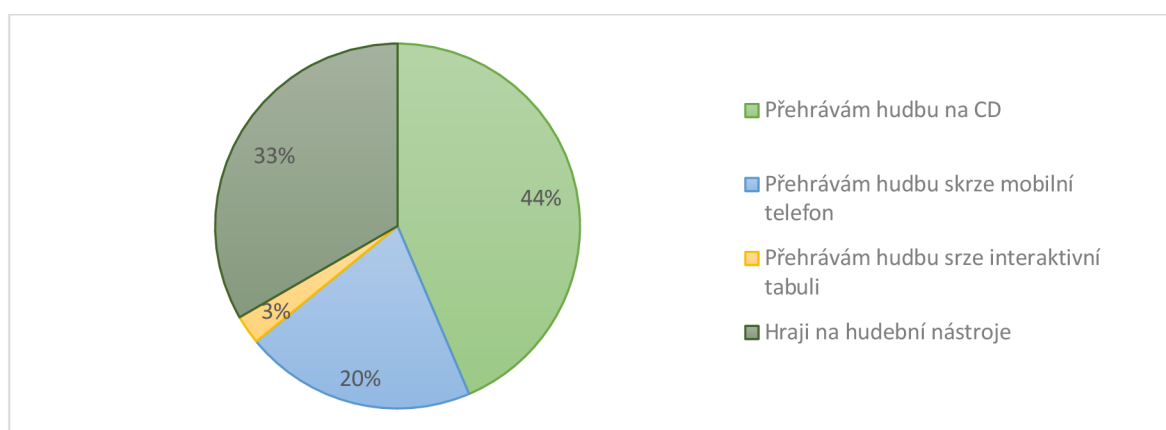
Graf č. 20: Práce s Orffovými nástroji



Jaký způsob hudby využívají kantoři během pohybových aktivit?

17 respondentů (44 %) přehrává hudební doprovod během pohybových aktivit pomocí CD přehrávače. 8 dotazovaných (20 %) využívá pro tento způsob mobilní telefon, 1 kantor (3 %) využívá možnost interaktivní tabule a 13 respondentů (33%) hraje během pohybových aktivit převážně na hudební nástroje.

Graf č. 21: Přehrávání hudby během pohybových činností

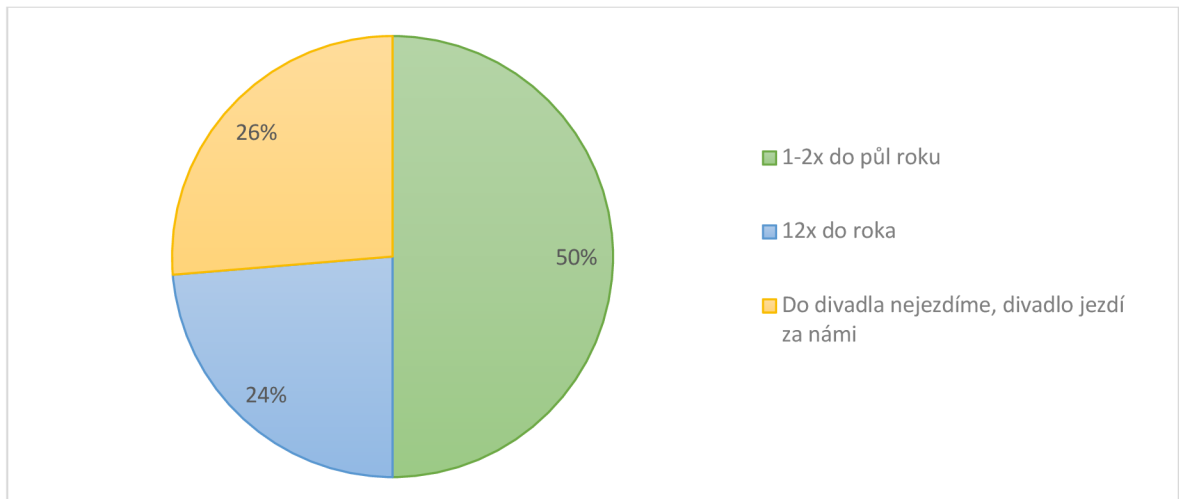


VO: ČETNOST NÁVŠTĚV DIVADELNÍCH PŘEDSTAVENÍ V RÁMCI VÝUKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE?

Jak často navštěvují učitelé divadelní představení se třídou mateřské školy?

Dle grafu a množství odpovědí můžeme říci, že 1–2x za půl roku jezdí do divadel celkem 19 kantorů (50 %). 1–2x do roka navštěvují děti divadlo s 9 respondenty (24 %). Respondenti v této otázce hojně využili kolonku jiné, ze které vyplývá, že za 10 pedagogy (26 %) dojíždí divadelní soubory do mateřské školy.

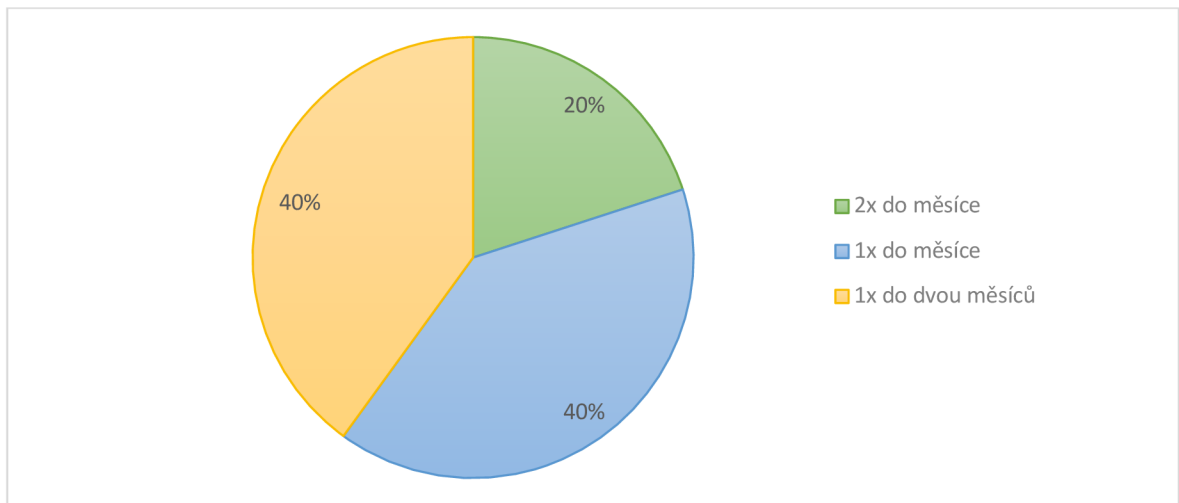
Graf č. 22: Návštěvnost divadel s dětmi v mateřské škole



Jak často navštěvují divadelní soubory mateřské školy?

Dle grafu č. 23 můžeme říci, že 2x do měsíce navštěvuje mateřskou školu divadelní soubor v případě 2 respondentů (20 %), 1x do měsíce se tak děje ve třídě u 4 pedagogů (40 %). 1x do 2 měsíců navštěvují divadelní soubory mateřskou školu ve 4 případech (40 %) našich dotazovaných.

Graf č. 23: Divadelní soubory v mateřské škole



8. DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ

Na dítě vždy nahlížíme jako na individuální osobnost, která má nespočet různých zájmů. Stejně tak je potřeba nahlížet i na pedagogy. Každý pedagog je jedinečný, stejně tak je jedinečný i jeho přístup k práci s dětmi. Je třeba respektovat různorodost, se kterou pedagogové přistupují ke vzdělávacím aktivitám. Na tomto základě proběhlo i výzkumné šetření. V rámci dotazníkového šetření bylo zkoumáno, zda je využívaná dramatická a hudební výchova ve větší míře v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, jenž je aktivní v těchto typech výchovy. Dále bylo zkoumáno, zda se pedagog aktivně věnuje hudební nebo dramatické výchově a také, zda má zkušenost z dětství vliv na pedagogův vztah k těmto výchovám.

V rámci dotazníkového šetření bylo potvrzeno, že v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, který je ve svém volném čase aktivní v hudební nebo dramatické činnosti, jsou více praktikovány výchovy tohoto typu. Také se potvrdilo, že zkušenost s hudební a dramatickou výchovou z dětství má na pedagoga pozitivní vliv.

VO: Věnují se pedagogičtí pracovníci více či méně výchově, kterou si vybrali na specializaci během studia?

Podíl pedagogických pracovníků, kteří si vybrali specializaci hudební nebo dramatickou výchovu, v dotazníku činil 40 %. Porovnáním hudební a dramatické výchovy na základě dotazníku docházíme k informaci, že hudební výchova je pro většinu respondentů daleko běžnější i volenější než dramatická výchova. Přesto jsou výsledky přívětivé pro obě strany. Můžeme to tvrdit na základě hlediska, že se pedagogové věnují těmto výchovám i nadále ve svém volném čase stále. V případě hudební výchovy se přidala polovina dalších respondentů, kteří si zvolili během svého studia jiný druh specializace. Na základě dotazníku můžeme konstatovat, že zkušenost z dětství s těmito výchovami se pozitivně přenesla do uplatnění ve výuce.

VO: Jak často se pedagogové věnují hudebně dramatické výchově?

Prostřednictvím výzkumného šetření bylo zjištěno, že pouze 8 % respondentů má spíše záporný vztah k hudebně dramatické výchově. Zbýlých 92 % respondentů má kladný a spíše kladný vztah. To se odrazilo i na četnosti využívání hudebně dramatické výchovy

v mateřské škole, téměř polovina respondentů zařazuje tuto výchovu 3x až 5x týdně. Nejběžnější časová dotace pro tento druh aktivit je 10–15 minut. Dále se prostřednictvím šetření zjišťovalo, zda se nějak liší přístup k těmto výchovám v homogenní třídě v rámci věkového rozdílu dětí. Ve většině případů dochází ke zjednodušování aktivit pro mladší děti, ale i k větší individualizaci z hlediska přístupu.

VO: Jakým způsobem se pedagogové věnují hudební dramatickým činnostem?

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že polovina respondentů se hudebně dramatickým činnostem věnuje nárazově a druhá polovina průběžně. Rozdíly nastaly ve způsobu přípravy dramatických programů. Více než polovina respondentů využívá metodické materiály, autorské materiály nejsou úplně běžné. Přesto jsem obdržela v dotazníku návrhy, jak by takový autorský materiál mohl vypadat, např. vlastní hudební pohádka.

VO: Jaké jsou nejčastěji využívané hudební nástroje a jaká je četnost jejich používání v mateřské škole?

Mezi pedagogy nejvíce využívané hudební nástroje patří klavír/klávesy, za nimi následuje flétna společně s kytarou. Z dotazníkového šetření je zřejmé, že se respondenti s těmito nástroji nejvíce setkávali během studia na střední škole, druhou nejčastější odpovědí na otázku, kde se respondenti setkali s hudebními nástroji, byly základní umělecké školy (ZUŠ). S hudebními nástroji pracuje celkem 80 % respondentů. Četnost využívání Orffových nástrojů je u respondentů odlišná, u více než poloviny je tento druh hudebních nástrojů využíván 1–5x týdně, u zbývajících pedagogů jsou využívány pouze několikrát do měsíce. Během pohybových aktivit využívá pouze čtvrtina respondentů hudební nástroje, ostatní z pedagogů využívají pro přehrání hudby techniku, např. mobilní telefon, interaktivní tabuli, počítač, tablet nebo CD přehrávač.

VO: Jaká je četnost návštěv divadelních představení v rámci výuky v mateřské škole?

Je zřejmé, že během posledních let se pomalu mění způsob, jak dětem zprostředkovat divadelní představení. Polovina respondentů pravidelně dojíždí s dětmi 1–2x za pololetí na divadelní představení, ¼ pedagogů navštěvuje divadlo se třídou mateřské školy 1–2x do roka. V těchto případech se jedná o receptivní způsob vnímání.

U zbylé ¼ respondentů se nachází novodobý trend, kdy samotný divadelní soubor přijede za dětmi do třídy mateřské školy. Dle odpovědí respondentů se tento trend objevuje v mateřských školách v časové dotaci od 1x za 14 dní, 1x za měsíc či 1x za 2 měsíce. V tomto případě se jedná o aktivní vnímání dramatické výchovy.

Cílem empirického šetření bylo dozvědět se od pedagogů, kteří vyučují v mateřské škole, informace, jaký mají vztah k hudebně dramatickým činnostem. Práce zkoumá, kdy samotný vztah k těmto výchovám vznikl, zda v dětském období nebo v období dospělosti, a skrze jaké prostředky vztah vznikl. Zda formou základních uměleckých škol nebo zda i mateřské školy měly v této oblasti přínos do života budoucích kantorů/pedagogů. Proč se šetření zaměřuje na pedagogy, a ne na děti? Pedagog je vzorem pro děti, a pokud se pedagogové ve třídách mateřských škol budou věnovat těmto aktivitám zapáleně, namotivují své malé žáčky ke stejnému přístupu. Kdo ví, možná jednou i oni budou učitelé a budou s láskou vzpomínat na hudebně pohybové aktivity, které nacvičovali a prožívali v mateřské škole. Na to navažme důležitostí navštěvování divadelních představení se třídami mateřské školy. Pro děti je to zkušeností, zážitkem, motivací a podnětem, na který mohou pedagogové ve třídách mateřské školy navázat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřená na hudebně dramatická pásma v mateřské škole. Zkoumá, zda se nachází korelace mezi zapálením učitele pro hudebně dramatická pásma a zvýšenou nabídkou aktivit tohoto typu v mateřské škole.

V teoretické části se práce zabývá historií dramatické výchovy ve světě i v České republice. Dále definuje pojem hudebně dramatické činnosti v mateřské škole. Následují metody a techniky využívané v dramatické výchově a i její samotné cíle.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, zda je dramatická a hudební výchova ve větší míře využívána v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, jenž je aktivní v těchto typech výchovy. Dílčími cíli bylo zjistit, zda se věnuje pedagog aktivně jedné z těchto výchov a zda má zkušenost z dětství vliv na pedagogův vztah k těmto výchovám.

Výzkumné šetření potvrdilo, že v mateřských školách, ve kterých vyučuje pedagog, který je ve svém volném čase aktivní v hudební nebo dramatické činnosti, jsou více praktikovány výchovy tohoto typu. Také se potvrdilo, že když se pedagog věnuje hudební a dramatické výchově ve svém volném čase, jsou tyto aktivity čtenější v mateřské škole. Dále, že i zkušenost s hudební a dramatickou výchovou z dětství má na pedagoga pozitivní vliv.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Vošahlíková, P., Makariusová, M., & Doskočil, Z. (2012-). *Biografický slovník českých zemí*. Libri.
- Vošahlíková, P. (2006). *Biografický slovník českých zemí*. Libri.
- Řezníčková, K. (2013). *České divadlo pro děti a s dětmi v první polovině 19. století*. KANT.
- Černý, F. (1968). *Dějiny českého divadla I: Od počátků do sklonku osmnáctého století*. Academia
- Černý, F. (2005). *Za divadlem starým i novým*. Karolinum.
- Payer, K. (1819). *Theater für Kinder*. Haase.
- Komenský, J. A. (1926). *Vybrané spisy Jana Amose Komenského díl III*. nákladem Dědictví Komenského.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*(2., upr. vyd). NIPOS.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* (2. vyd). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- Machková, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Machková, E. (2005). *Jak se učí dramatická výchova*. Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. ISV.
- Pavlovský, P. (Ed.). (2004). *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Libri.
- Machková, E. (1970). *Jana Amosa Komenského školní hry a výchova*. Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti.
- Svobodová, E., Švejnová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Novák, J., V., & Hendrich, J. (1932). *Jan Amos Komenský: jeho život a spisy*. Nákladem Dědictví Komenského
- Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Suprahon Comenium musicum.

- Tichá, A. (2004). *Hlasová výchova v dětském sboru – prostřednictvím her a motivací*. Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Slavíková, M. (2009). *Teorie a praxe hudební výchovy*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Smolíková, K. (2004). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický.
- Macková, S. (2004). *Dramatická výchova*. Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- Šimanová, H. (1991) *Hry a nehry v Mateřské škole*. Místo pro mateřinky.

8.1. Elektronické zdroje:

MICHLÍČKOVÁ, R. *Dramatická výchova v MŠ – I. část. Metodický portál RVP.CZ* [online]. 8.6. 2010 [cit. 2023-01-11]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

RICHTER, J., VESELÝ, J., *AERICALCUS ŠEBESTIÁN* [online] Biografický slovník – Historický ústav AV ČR. Dostupné z:

<http://biography.hiu.cas.cz/Personal/index.php/AERICALCUS Šebestián %3F1515-20.11.1555>