UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Klára Pospíšilová

Dramatická výchova v mateřské škole

Olomouc 2020

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dramatická výchova v mateřské škole vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Dany Cibákové, Ph.D. a všechny použité prameny a literaturu jsem uvedla v závěrečném seznamu.

V Olomouci dne

Bc. Klára Pospíšilová

……

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za vstřícnost, ochotu, odborné vedení, poskytování cenných rad a za trpělivost během odborných konzultací při vedení diplomové práce. Dále děkuji všem učitelkám mateřských škol, které se do výzkumu zapojily.

OBSAH

ÚVOD **6**
I TEORETICKÁ ČÁST **8**
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA **8**
1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova 8
1.2 Historie dramatické výchovy 10
1.3 Cíle dramatické výchovy 11
1.4 Principy dramatické výchovy 13
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE **16**
2.1 Charakteristika předškolního vzdělávání 16
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 17
2.3 Mateřská škola 19
2.4 Osobnost předškolního pedagoga 20
2.5 Dítě předškolního věku 21
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE **23**
3.1 Postavení dramatické výchovy v RVP PV 23
3.2 Plánování dramatické výchovy 26
3.3 Učitel dramatické výchovy 27
3.4 Zásady dramatické výchovy 28
3.5 Hodnocení dramatické výchovy 29
4 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY **31**
4.1 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Valenty 31
4.2 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Blahové 34
4.3 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Pavlovské 37
II II. EMPIRICKÁ ČÁST **40**
5 DESIGN VÝZKUMU **40**
6 PILOTÁŽ **42**
6.1 Uvedení pilotáže 42
6.2 Vyhodnocování pilotáže 43
7 PŘEDVÝZKUM **44**
8 VLASTNÍ VÝZKUM **45**
8.1 Design výzkumu 45
8.2 Metodologie výzkumného šetření 47
8.3 Časový plán výzkumného šetření 47
9 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA VÝZKUMU **48**
10 VÝSLEDKY VÝZKUMU **62**
11 DISKUZE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ **69**
ZÁVĚR **72**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **74**

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ 78
SEZNAM ZKRATEK 80
SEZNAM PŘÍLOH 81
ANOTACE 85

ÚVOD

„Co je důležité, je očím neviditelné.“ (Antoine de Saint – Exupéry)

Dramatická výchova je ve své nynější podobě poměrně mladý obor. Mezi pedagogy, kteří hledají nové cesty vzdělávání, často vzniká omyl, že každá hra a tvořivá činnost se rovná dramatické výchově. Setkáváme se tedy s případy činností, které jsou považovány za dramatickou výchovu. Například, když učitelka (pojem učitelka jsem zvolila z důvodu převahy ženského pohlaví na pozici pedagoga v mateřské škole) nechá dětem něco nakreslit, zahraje si s dětmi na sochy a oživí to didaktickou hrou. Dříve se tomuto způsobu práce říkalo dramatizace, ale nemá tolik společného s podstatou dramatu. Dalším omylem je podceňování a negativní hodnocení dramatické výchovy. Někteří učitelé vnímají tuto výchovu jako odpočinkovou, zábavnou a bez užitku. (Machková, 2013, s. 7)

Za mou šestiletou praxi v předškolním vzdělávání jsem se s využíváním dramatické výchovy setkala minimálně. Při hledání inspirací na internetových skupinách pro učitelky mateřských škol nalezneme spoustu hudebních, výtvarných, pohybových a jiných aktivit. Inspirace zaměřené na dramatickou výchovu však chybí či jsou omezené. Dle mých zkušeností učitelky mateřských škol dávají přednost jiným činnostem a dramatickou výchovu zařazují omezeně.

Hlavním cílem diplomové práce je shrnout dosavadní poznatky v oblasti dramatické výchovy a zjistit jakým způsobem probíhá dramatická výchova v českých mateřských školách.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je seznámení s dosavadními poznatky v oblasti dramatické výchovy. Teoretická část bude rozdělena do 4 částí. V počátku se budu věnovat pedagogické disciplíně s názvem dramatická výchova. V druhé části se zaměřím na předškolní vzdělávání v České Republice a jeho aktéry. Třetí část bude zahrnovat možný průběh dramatické výchovy v mateřské škole. V poslední části budu popisovat metody a techniky dramatické výchovy.

Cílem praktické části je pomocí výzkumu zjistit průběh dramatické výchovy v českých MŠ (mateřská škola) z pohledu učitelek MŠ. Empirická část obsahuje smíšený výzkum, součástí kterého jsou uvedena etická hlediska. Následující kapitoly popisují pilotáž a předvýzkum, na základě kterého jsme eliminovali nedostatky šetření. Osmá kapitola představuje vlastní výzkum, vyhodnocený prostřednictvím deskriptivní statistiky a ověřování hypotéz pomocí testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. Všechny výsledky jsou shrnuty v diskuzi a závěru práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

První kapitola se věnuje dramatické výchově. V následujících podkapitolách se seznámíme s termínem dramatická výchova, její historií, cílem a principy z pohledu předních českých a zahraničních pedagogů a teoretiků.

1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

V současné době není ujasněná terminologie dramatické výchovy. V odborné literatuře se můžeme se setkat s termíny jako je dramatická výchova, výchovná dramatika, tvořivá dramatika a dramika. Všechny termíny znamenají jedno a totéž. Nejčastěji se však užívá termín dramatická výchova. (Novotná 2010, s. 7)

Machková (2007, s. 32) považuje dramatickou výchovu za zkušenostní učení, založené na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací, vnitřního života lidí minulosti i současnosti, které se dějí ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického chování v situaci. Tento proces může vyústit v produkt neboli představení. Není to však podmínkou. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické a prostředky dramatické.

Na dramatickou výchovu lze pohlížet z pohledu divadla a z pohledu pedagogiky. Z pohledu divadla jde o dramatičnost a fiktivnost. Pedagogika se orientuje zejména na výchovně-vzdělávací cíle a metody řešení problémů. Efektivita by měla spočívat ve vzájemné propojenosti a korespondenci. Významná je i spolupráce s jinými obory. (Machková 2017, s. 18)

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008, s. 9) uvádí, že *„Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spolutvorbu“*.

Pavlovská (1998, s. 3) se ztotožňuje s termínem dramatická výchova, neboť nejlépe vystihuje hlavní cíle tohoto oboru, to znamená rozvoj a výchovu osobnosti jako celku. Definuje dramatickou výchovu jako: *„systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se oživují procesy socializace, které v tomto případě nejsou životně náhodnými procesy, ale procesy naplánované učitelem“*. Uvádí také, že dramatická výchova se liší od estetické výchovy obzvláště v technikách a postupech, které má společné s divadelním uměním.

Naopak Valenta (2008, s. 40) srovnává dramatickou výchovu s estetickou výchovou. Ta vychází z jejího definování, kde ji nazývá esteticko-výchovným oborem. Jedná se o řízenou výchovu za pomocí sociálního, aktivního a antropologického učení dětí i dospělých, založenou na užití základních postupů dramatu a divadla, s ohledem na bio-psycho-sociální podmínky, kreativně-umělecké a pedagogické požadavky. Ukazuje nám tedy velký vliv na učení a současně i rozvoj sociální oblasti jedince.

Provazník (2008, s. 95) vidí dramatickou výchovu také jako výchovu estetickou s potencionálem rozvíjet také dovednosti v oblasti chování a jednání.

V současnosti je velmi užívaným pojmem také tvořivá dramatika. Novotná (2010, s. 7) pojem tvořivá dramatika užívá záměrně, jelikož je pro předškolní vzdělávání výstižnější. Avšak jde pouze o synonymum slova dramatická výchova. Říká, že tvořivá dramatika má zásadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, neboť rozvíjí dítě po osobnostní a sociální stránce dítěte. Stejně tak se řadí mezi esteticko-výchovné obory, u kterých se pozornost zaměřuje na kreativně umělecké působení.

V zahraničních zdrojích je dramatická výchova vnímaná jako vzdělávání, které je založeno na improvizaci, hraní rolí s použitím divadelních nebo dramatických technik. (Ceylan, Gök Çolak 2019, s. 46). Whitmore (2017, s. 3) uvádí, že podstatou dramatické výchovy je hra s podporou a vedením dospělých, která umožňuje dětem rozvíjet kognitivní schopnosti.

Výše uvedené definice ukazují na prvky dramatické výchovy, které lze využít ve školním i mimoškolním prostředí pro všestranný rozvoj dítěte prostřednictvím vlastní zkušenosti v jednání a osobního prožitku jednotlivého dítěte.

1.2 Historie dramatické výchovy

Počátek divadla a dramatu ve školní výchově a výuce lze najít už ve středověkém vyučování latiny, při němž byly čteny Terentiovy komedie. Následně lidé pokračovali k ilustraci četby pantomimou k inscenaci her. (Machková 1980, s. 11)

Na rozvoj reformačního divadla ve střední Evropě měl významný vliv Martin Luther, jehož vliv k nám pronikal v druhé čtvrtině 16. století. Tehdy se na školách začalo provozovat divadlo. Divadlo přecházelo z německých měst a škol na našem území na české školy utrakvistické. Na ně navazovalo divadlo škol jezuitských. České školské divadlo bylo dlouho neveřejné, jelikož první čeští humanisté byli ovlivněni husitskými názory. O prvním školském představení se píše roku 1535 na pražské univerzitě. V této době se uváděly římské komedie, divadelní hry s biblickými a historickými náměty. Zpočátku sloužily pouze jako praktická cvičení v latině. Na přelomu 15. a 16. století se jejich funkce rozšířila na osvojení antického pohledu na svět a na život. Hlavními úkoly školských divadelních her bylo cvičení paměti, zdokonalení v latině, vystupování a mravní výchova. (Machková 1980, s. 12)

Vliv Luthera zapůsobil na české školství reformované církve, když Jan Ámos Komenský roku 1635 prosadil zavedení školních her do bratrských škol jako konkurenci pro jezuitské školy. Jako první odlišil divadlo – umělecký druh od školní hry – pedagogického prostředku. Roku 1764 byl vydán zákaz veřejných školských představení kvůli ztrátě přitažlivosti obecenstva, ale i významu pro stát. Později byla zakázána i neveřejná školská představení. (Machková 1980, s. 14)

Divadlo se vrací do základních škol v 19. století, ale pouze jako zájmová činnost v podobě příležitostných vystoupení. Tato školní představení byla prvním divadlem pro děti u nás. Nejstarší oblast dramatiky pro děti představují hry s dětským hrdinou a hry ze života. Hra pro děti byla poučující a jednoduchá k pochopení. Sedmdesátá léta 19. století přinášejí do dětského divadla nový fenomén – pohádku. Na přelomu století se pohádka stává dětskou četbou a představením pro děti i profesionální divadla. (Machková 2007, s. 14)

Pohádka začala být zpochybňovaná krátce před 1. světovou válkou v časopise Úhor. Vedly se diskuze na téma, že pohádka nevychovává dítě na život, jaký doopravdy

bude. Ve dvacátých a třicátých letech 20. století vznikaly vlivem školského reformního hnutí pokusy o zcela nový přístup k dramatickým a recitačním aktivitám dětí. Vycházelo se z potřeb a zájmů zúčastněných dětí. V této době se uplatňovala i dramatizace ve vyučování z důvodu efektivnějšího činného učení. V poválečném období vznikly pionýrské domy, které zřizovaly dětské divadelní, recitační a loutkové soubory. V šedesátých letech jsme byli ovlivněni celosvětovými změnami ve vztahu dítěte a dramatických činností. Vznikaly první literárně dramatické obory lidových škol umění, v nichž se uplatnily herečky, které z nejasných důvodů opustily uměleckou dráhu a začaly se věnovat práci s dětmi. (Machková 2007, s. 15)

Dramatická výchova v České Republice prošla třemi obdobími. První období, nazýváno obdobím hledání, završilo v průběhu druhé poloviny sedmdesátých let 20. století. Jeho východiskem bylo poznání, že zda mají dramatické aktivity mít význam pro aktéry a diváky divadla, nemohou být nápodobou divadelní tvorby dospělých. Dramatika byla využívána převážně v zájmových uměleckých činnostech prostřednictvím souborů. Druhá fáze české dramatické výchovy nastala v sedmdesátých až devadesátých letech s důrazem na vzdělávání učitelů a vedoucích. Dramatická výchova byla zavedena do učebních plánů středních pedagogických škol a do programů mateřských škol. Poslední fáze začala v devadesátých letech s postupným zaváděním předmětu dramatická výchova na pedagogických a filosofických fakultách. Vstupuje také do středních pedagogických škol, gymnázií a mateřských škol. Dále se zvyšuje počet pedagogů, kteří se zajímají o tuto výchovu a využívají ji jako metodu práce. (Machková 2007, s. 25)

1.3 Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy se zaměřují nejen na osobnostní, sociální, estetické, dramatické a divadelní, ale také na oblast znalostí z lidského života. Vyžadují, aby byla celá osobnost žáka rozvíjená v kontextu interakce a prostřednictvím různých modelů. Cíle jsou úzce spojeny s očekávanými výstupy uvedenými v Rámcových vzdělávacích programech. Karaffa (2011, s. 27) uvádí 5 okruhů dlouhodobých cílů dramatické výchovy:

Dramatické a divadelní cíle: rozvoj senzorických a interpretačních schopností ve vztahu k umění, rozvoj improvizace a smyslu pro umění a uměleckou tvořivost. Jedná se tedy o získání praktických zkušeností s dramatickými a divadelními aktivitami.

Obecné - vzdělávací cíle: získání zkušeností z mnoha různých oblastí života prostřednictvím modelováním různých situací a poznávání skutečností v celé jejich hloubce.

Osobnostní cíle: rozvíjení schopností, dovedností, postojů a mentálních funkcí, rozvoj fantazie, sebepoznání, sebevědomí a sebepojetí.

Sociální cíle: prohloubení schopnosti partnerského kontaktu, citlivosti a důvěry, rozvíjení schopnosti komunikovat, spolupracovat a orientovat se ve struktuře skupiny a vztazích.

Estetické cíle: zkoumání a řešení etických problémů, uvědomění si morálních dilemat, převzetí zodpovědnosti a vytváření pohledu na svět. (Karaffa 2011, s. 28)

Koťátková a kolektiv (1998, s. 63) hovoří, že cílem pedagogické práce v dramatické výchově by měl být jedinec, jenž se stane:

1. **člověkem orientujícím se**
   - v sobě
   - ve světě (v oblasti sociálních vztahů, lidské práce a tvořivosti, přírodní, ekologické, kulturní a v etických hodnotách)
2. **člověkem kompetentním**, který je schopen používat poznatky a dovednosti tvořivě, aktivně a zodpovědně
3. **člověkem schopným stálé adaptace a seberozvoje,** jenž je odolný vůči změnám, které neustále přináší společnost
4. **člověkem vědomým si svých možností a limitů**, člověkem sebevědomým, ale zároveň pokorným, tak aby byl schopen vnímat sebe jako součást světa.

V naší společnosti vstupují do popředí cíle, které souvisejí s potřebou sociálního učení a myšlení. Tyto cíle jsou v dramatické výchově obecně platné, ale jejich hierarchie se proměňuje podle toho, které cíle jsou nejaktuálnější či nejpotřebnější. (Koťátková a kolektiv 1998, s. 63)

Machková (1970, s. 22) zmiňuje taktéž za cíle dramatické výchovy tvořivého a aktivního jedince, sociální vztahy a prostředky komunikace. Jako jediná z autorů hovoří i o nápravě a kompenzaci poruch nebo obtíží v adaptaci.

1.4 Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy lze chápat v docela širokém pojetí. Machková (2004, s. 11) dělí principy do dvou skupin. Do první skupiny řadí výchovu zkušeností, prožíváním, partnerstvím, hrou a tvořivostí, které souvisí s dalšími předměty a obory vzdělávání. Druhá skupina je specifická jen pro dramatickou výchovu. Patří sem somatická jednota člověka, hra v roli, zkoumání lidí, fikce, postup od situace k výrazu a improvizace.

Nyní se zaměříme na výše uvedené principy dramatické výchovy. Jedním z hlavních principů je **zkušenost**, na jejímž základě vznikla moderní dramatická výchova. Představuje obnos toho, s čím se jedinec doposud setkal (praktické dovednosti a aktivity, prožitky, vědomosti a mezilidské vztahy). Zkušenost je důležitá v dramatické výchově nejen pro poznávání situací, charakterů a vztahů lidí, ale i pro vyučování různých témat a předmětů dramatickými metodami. (Machková 2004, s. 11)

Prožívání je specifickým projevem individuálního vnitřního života člověka. Je to osobní aspekt dané události či věci, jako významná událost ve vnitřním životě člověka. Prožitek je přítomný stále, ovšem může být slabý či silný. Je jedním z principů dramatické výchovy, jelikož při vstupu do role ve fiktivní situaci poznáváním světa druhých dochází k proměnám osobnosti hráče. (Machková 2004, s. 12)

Dramatická výchova probíhá na základě **partnerství** učitele a žáka i žáků mezi sebou. Princip partnerství je spojený s komunikací, kooperací, tolerancí a empatií. Základem je přijetí člověka takového, jaký je a pochopení, že nikdo není bezchybný. (Machková 2004, s. 20)

Hra je činnost a forma učení, která provází člověka v každém věku, v různé podobě a intenzitě. *„Hra je nejpřirozenější a nejčastější aktivita, která je častokrát spojována s předškolním věkem.“ (*Suchánková 2014, s. 27)

V dramatické výchově bývá hra označována jako námětová, fantastická nebo nápodobivá. Caillos rozeznává dva póly her. Prvním pólem je tzv. skotačení, tedy radost z aktivity. Na druhém je šikovnost, překonání překážek a přemýšlení. U menších dětí je v dramatické výchově využívání skotačení a postupem času přechází ve vědomou práci na sobě samém. (Machková 2004, s. 13)

Posledním principem první skupiny principů dramatické výchovy je **tvořivost.** Jedná se o schopnost a činnost postavenou na úrovni inteligence. Tvorba bývá označována za dílo, produkt a proces, který se uplatňuje ve veškerém vzdělávání a učení. Tvořivost neboli kreativita má 4 úrovně – kreativita expresivní (u dětí v běžných činnostech), kreativita invenční (schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace), tvořivost inovační (hluboké porozumění problematice, významná umělecká a vědecká tvorba) a kreativita emergetivní (nejvyšší stupeň tvořivosti, výsledkem jsou díla géniů a vytvoření nových uměleckých či vědeckých škol). V dramatické výchově pracujeme s kreativitou expresivní. (Machková 2004, s. 18)

Druhá skupina principů tvoří jádro dramatické výchovy a vypovídá o odlišnostech od jiných předmětů. *„Dramatika je založená na principu **psychosomatické jednoty člověka**, tj. jednoty jeho vnitřního světa s tělem, maximální citlivosti těla k psychologickým tvůrčím impulsům.“* Jedná se tedy o využívání svého těla, jako výrazového prostředku. (Machková 2004, s. 23)

Dalším principem je **fikce.** Fikce je hra založená na předstírání, kdy si člověk vytváří jiný, nový a nereálný svět. Například „jako že letím letadlem“. (Machková 2004, s. 24)

Vstup do role je čin ve fiktivní skutečnosti, založený na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. Hra v roli je využívaná nejen v dramatické výchově, ale i v divadle a s psychodramatem, od nichž se však liší tím, že je výchovou a základním mechanismem učení. (Machková 2004, s. 24)

Má-li hra být učením a poznáváním světa, musí mít charakter **experimentu a průzkumu**. To znamená, že je třeba se vracet ke zvoleným tématům, situacím či námětům a zkoumat možnosti jiného řešení a obměňovat je. Jediný pokus nepřináší poznání, proto je důležitým prvkem hry vracení, opakování či obměňování témat. (Machková 2004, s. 25)

Posledním a nejznámějším principem je **improvizace**. *„Umět improvizovat, tj. jednat bez přípravy a textu, bez scénáře, je důležité pro život, neboť v životě musíme neustále improvizovat, reagovat na skutečné vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty.“* (Machková 2004, s. 24)

Všechny výše uvedené principy jsou podstatnou součástí dramatické výchovy, využívané v každém okamžiku práce. Je-li některý z principů vypuštěn či oslaben, použit metodický postupu, který neodpovídá stoprocentně, ale jen částečně, je věcí výstavby lekcí nebo krátkodobých cílů. Jestliže některý z nich chybí či je utlumen ve prospěch protikladných principů, jedná se o defektní přístup, který je potřeba řešit. Pokud si učitel dramatické výchovy vybere jen některé prvky, které užívá v jiném předmětu či situaci, nelze tuto činnost označovat jako dramatickou výchovu. (Machková 2004, s. 26)

Dramatická výchova je poměrně novým oborem, opřeným o literaturu jiných vědních oborů a o českou i zahraniční literaturu s metodikou a praxí. V České Republice se touto problematikou nejčastěji zabývají autoři Eva Machková, Jaroslav Provazník a Josef Valenta. Z dostupných zahraničních zdrojů se tomuto tématu věnují autoři Katheryn Whitmore, Norah Morgan, Juliana Saxton, Dominique Mégrier, Courtney Ricard, Ceylan Remziye, Feride Gök Çolak, Victoria Brown a Sarah Playdell. U většiny autorů se dozvídáme, že dramatická výchova je výchovně-vzdělávací a tvořivý proces, který se odlišuje od jiných forem vzdělávání především užitím divadelních prostředků s hojnou aktivitou účastníků.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V této kapitole se zaměříme na současné předškolní vzdělávání v České Republice na obecné úrovni. Nedílnou součástí je závazný dokument pro předškolní vzdělávání Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, výchovně-vzdělávací instituce MŠ a aktéři předškolního vzdělávání – předškolní pedagog a dítě předškolního věku.

2.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Ve vzdělávací soustavě České Republiky upravuje školská legislativa předškolní vzdělávání v zařízeních, která jsou zřizována orgány státní správy. Celým školským systémem se zabývá tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice. Vymezuje předškolní vzdělávání jako institucionální předškolní vzdělávání, které *„podporuje výchovné působení rodiny, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Stává se tak místem, kde děti získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení“*. (Bílá kniha, 2001, s. 45)

Stěžejním dokumentem pro předškolní vzdělávání je Školský zákon, který představuje kvalitu vzdělávání, jako významnou roli na vývoji předškolního dítěte a počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Školský zákon uvádí cíle předškolního vzdělávání, které zní následovně: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“*. (Zákon č. 561/2004 Sb. § 33 ve znění pozdějších předpisů)

V mezinárodní klasifikaci ISCED (International Standard Classification of Education) je předškolní vzdělávání řazeno do úrovně 0. Úroveň ISCED 0 je definovaná jako vzdělávání v raném dětství, určeno pro podporu poznávacího, fyzického, sociálního a emocionálního rozvoje prostřednictvím organizované výuky mimo rodinu. Aby zařízení

bylo považováno za preprimární vzdělávání, musí splňovat určité podmínky. Těmi jsou: vzdělávání v zařízeních mimo rodinu, kvalifikace pedagogických pracovníků, cílová věková skupina dětí a program s výchovným charakterem. (czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0,)

Předškolní vzdělávání je zajišťováno institucionálně MŠ a lesními MŠ pro děti ve věku zpravidla od 3 – 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Cílem předškolního vzdělávání je osvojování základů klíčových kompetencí a získání předpokladů pro své celoživotní vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2018, s. 6)

Úkolem předškolního vzdělávání je doplnění rodinné výchovy a v úzké vazbě na ni dítěti zajistit prostředí, ve kterém bude mít dostatečné množství podnětů, aby se mohlo rozvíjet. Předškolní vzdělávání má zajišťovat maximální rozvoj každého jedince v rámci jeho individuálních schopností a usnadňovat jeho vzdělávací a životní směr. (Svobodová 2010, s. 18)

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je založeno na systému kurikulárních dokumentů. Prvního ledna 2005 bylo zavedeno kurikulum na dvou úrovních. Státní úroveň představuje Bílá kniha a RVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Na ně navazuje školní úroveň v podobě ŠVP (školní vzdělávací program), která je realizována na jednotlivých školách. V předškolním vzdělávání ještě na ŠVP navazuje TVP (třídní vzdělávací program), který není závazným dokumentem. (Šmelová, Prášilová 2018, s. 70)

RVP PV byl celkem čtyřikrát aktualizován pro změnu podmínek a legislativy. Poslední aktualizace proběhla v roce 2017, s platností od 1. 1. 2018. (RVP PV, 2018, s. 2)

V úvodu dokumentu nalezneme hlavní principy RVP PV, kterými jsou akceptace přirozených vývojových specifik dětí předškolního věku, umožnění rozvoje a vzdělávání každého jedince v rozsahu jeho individuálních potřeb, vytváření základů klíčových kompetencí. Dále se program zaměřuje na definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků vzdělávání. Dalšími principy jsou zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů, vytváření prostoru pro rozvoj

koncepcí každé MŠ, umožnění využívání různých forem i metod vzdělávání a poskytování rámcových kritérií pro vnitřní a vnější evaluaci školy. (RVP PV 2018, s. 5)

Program vymezuje hlavní úkoly, specifika vzdělávání, metody a formy práce PV (předškolní vzdělávání). Úkoly jsou takovým vodítkem pro učitele, jakým směrem by se měl ubírat. Hlavním úkolem PV je doplňování a podporování rodinné výchovy a ve spolupráci zajistit dostatek péče, přiměřených podnětů k rozvoji a usnadňovat další vzdělávací cestu dítěti na základě jeho individuálních potřeb. Specifika PV spatřuje velkou měrou v respektování vývojových, fyziologických, kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb každého jedince. A to na základě poskytování vhodného prostředí, podnětů a pomůcek. Po naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje každého dítěte dochází k uplatňování odpovídajících metod a forem práce. RVP PV považuje za vhodné využívání prožitkového učení, kooperativního učení, situačního učení a spontánního sociálního učení. Volba organizační formy závisí na učiteli, ovšem mělo by docházet ke střídání. (RVP PV 2018, s. 7)

RVP PV zahrnuje čtyři cílové kategorie, které jsou těsně propojené a vzájemně spolu korespondují. Cíle jsou vymezeny v podobě záměrů a výstupů, na úrovni obecné a oblastní. Na obecné úrovni hovoříme o **rámcových cílech**, což jsou univerzální záměry PV. Těm odpovídají **klíčové kompetence**, které představují obecnější způsobilosti. Oblastní úroveň zastupují **dílčí cíle** jako konkrétní záměry příslušející jednotlivým vzdělávacím oblastem. **Dílčí výstupy** jsou poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům. (RVP PV 2018, s. 9)

Hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MŠ je vzdělávací obsah. V RVP PV je obecně formulován v podobě učiva (tzv. vzdělávací nabídka) a očekávaných výstupů. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí – biologická (Dítě a tělo), psychologická (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a environmentální (Dítě a svět). Každá oblast zahrnuje kategorie, které jsou vzájemně propojené. Jedná se o dílčí cíle (záměry), očekávané výstupy (předpokládané výsledky), vzdělávací nabídku a rizika. (RVP PV 2018, s. 13)

Program věnuje pozornost také podmínkám PV, které jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami. Podrobněji popisuje a doplňuje věcné podmínky,

životosprávu, psychosociální podmínky, organizaci, řízení MŠ, personální podmínky, pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. (RVP PV 2018, s. 31)

V závěru RVP PV nalezneme vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dětí od dvou do tří let, autoevaluaci MŠ a hodnocení výsledků vzdělávání, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, kritéria souladu RVP a ŠVP a povinnosti učitele MŠ. V případě nejasností některých pojmů a výrazů, je v závěru dokumentu slovníček použitých výrazů. RVP PV je jakýmsi rámcem, přesto ale není svazující. Učitelky MŠ tedy mají větší možnost rozvíjet svou tvořivost a být více kreativní.

2.3 Mateřská škola

Instituce, ve které se uskutečňuje PV, se nazývá mateřská škola. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 118) definuje mateřskou školu jako *„školské zařízení navazující výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla od 3 do 6 let“*. MŠ se upravují dle zákona 561/2004 Sb., tedy Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. PV se dále řídí vyhláškou 14/2005 Sb, O předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Šmelová (2006, s. 119) a Berčíková, Šmelová, Stolinská (2014, s. 10) uvádí pět funkcí mateřské školy, které podmiňují role pedagoga. Funkce MŠ je třeba vnímat v kontextu požadavků společnosti, které jsou ukotveny v platné legislativě. Jedná se o funkce:

Pečovatelské funkce – zajišťuje odbornou péči dětem PV a směřující k péči o zdraví dětí. Učitel podporuje a zajišťuje péči dítěte, která vede k jeho fyzické a psychické pohodě, na základě respektování individuálních potřeb a možností. Tuto funkci zastupuje v RVP PV oblast biologická.

Vzdělávací funkce – poskytuje vzdělávání, na základě něho probíhá rozvoj dítěte, jeho učení a poznání s podporou individuálních rozvojových možností. Tuto funkci je možné pozorovat v psychologické oblasti RVP PV, která má další tři podoblasti.

Socializační funkce - zabezpečuje po rodinné výchově druhotnou socializaci dítěte. Dítě si v průběhu vzdělávání osvojuje vztahy s dospělými a vrstevníky. Učí se vzájemné komunikaci, zapojení do společenského života a respektování pravidel společného soužití.

Pro sociální učení je důležité harmonické prostředí. V RVP PV je tato funkce obsažena v oblasti interpersonální a sociálně-kulturní.

Integrační funkce – pokládá základy klíčových kompetencí, na kterých stojí celoživotní vzdělávání a uplatnění dítěte. Jelikož jsou všechny vzdělávací oblasti významné pro vytváření klíčových kompetencí, nalezneme tuto funkci ve všech vzdělávacích oblastech.

Personalizační funkce – klade důraz na individualitu každého dítěte, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. V rámci RVP PV odpovídá tato funkce všem vzdělávacím oblastem, avšak zásadní je pro interpersonální vzdělávací oblast.

2.4 Osobnost předškolního pedagoga

Termín pedagog v pedagogickém slovníku zahrnuje dva významy. Učitel, který „*je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost"*. A teoretický pedagog, který *„je odborník v pedagogické vědě a pedagogickém výzkumu"*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 153)

Předškolní pedagog lze nahradit slovy učitel v MŠ. Dle Šmelové (2006, s. 125) staví RVP PV učitele MŠ do několika rolí.

1. **Role ochránce a poskytovatele odborné péče:**

Jedná se o zajištění odborné péče a vytvoření zázemí pro děti, s pocitem bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.

2. **Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností:**

Týká se zprostředkování poznatků uplatňujících se v kurikulu mateřské školy, zprostředkování zkušeností a využívání vhodných metod a strategií.

3. **Role poradce a iniciátora:**

Vztahuje se na provázení dětí za novými poznatky s využitím vzdělávacích strategií respektujících specifika předškolního vzdělávání, konzultaci nastalé výchovné a vzdělávací situace v mateřské škole, řešení různých situací, vytváření vhodných podmínek pro osvojování dovedností a formování správných postojů a vědomostí.

4. **Role manažera:**

Jedná se o spolupráci učitele s RVP PV, spolupodílení na tvorbě kurikul školní úrovně, projektování, flexibilní reakci na nové podmínky, využívání evaluačních nástrojů a tvorbu vzdělávací strategie.

5. **Role diagnostika a klinika:**

Vztahuje se na diagnostiku potřeb a zájmů dítěte, identifikaci potíží a jejich zdrojů, hodnocení rozvoje osobnosti na základě pedagogické diagnostiky a spolupráce s kolektivem MŠ, rodiči a odborníky.

Podrobně vypsané *„povinnosti učitele mateřské školy“* nalezneme v závěru RVP PV. Jedná se o odpovědnost učitele, odborné činnosti učitele, které vykonává, způsob řízení vzdělávání a spolupráci s rodiči. (RVP PV 2018, s. 45)

2.5 Dítě předškolního věku

Dětství je rozděleno do jednotlivých období, které nejsou striktně ohraničeny. Jedná se o období nitroděložní, kojenecké, batolecí, předškolní a školní období. Tyto časové úseky mají hlubší vývojovou logiku. My se budeme zabývat výhradně předškolním obdobím. (Matějček, Pokorná, 1998, s. 7)

Matějček charakterizuje předškolní věk: *„Na svém začátku první společenskou emancipací dítěte a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy“*. Na počátku předškolního období označujeme dítě za „zralé“ pro vstup

do mateřské školy a na konci předškolního období dítě označujeme za „zralé“ pro vstup do školy. (Matějček, 2005, s. 138)

Předškolní věk je z inteligentního hlediska považován za nejstabilnější. V tomto období dochází k rozvoji řeči, poznávacích zájmů a percepčních schopností, kterou ovlivňuje vnější prostředí a jeho podnětnost. Nejpřirozenější činností je hra, která prochází určitými vývojovými etapami. Nejprve se jedná o individuální hru, kdy dítě manipuluje s hračkami. Následně dochází ke hře, kdy si děti hrají společně. Postupem času hra nabývá kolektivního charakteru, kdy dítě spolupracuje s ostatními vrstevníky. (Šmelová 2004, s. 69)

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 75) charakterizují hru jako *„určitou formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činností. Obsahuje řadu aspektů, a to aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální apod.“*.

Hra v předškolním věku umožňuje dítěti rozvíjet dovednosti, osvojovat si poznatky, získávat zkušenosti, podněcovat fantazii a kreativitu. Rozvíjí dítě po stránce tělesné, psychické, sociální a výrazně ovlivňuje komunikaci. Samotná hra poukazuje na dosažený stupeň rozvoje dítěte. V neposlední řadě spatřujeme význam hry v uspokojování potřeb a zájmů dítěte, na základě kterého dochází ke správnému vývoji dítěte. (Suchánková 2014, s. 27)

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Tato kapitola seznamuje čtenáře s dramatickou výchovou aplikovanou v mateřské škole. Podíváme se na postavení dramatické výchovy v RVP PV, její plánování, zásady, hodnocení a učitele dramatické výchovy.

3.1 Postavení dramatické výchovy v RVP PV

RVP PV je závazným dokumentem pro učitele v mateřských školách, který jim dává možnost k realizaci dramatické výchovy. RVP PV obsahuje klíčové kompetence, neboli soubory předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj osobnosti a uplatnění jedince, vyjádřené formou výstupů, kterých pedagog dosáhne prostřednictvím dílčích vzdělávacích cílů. Dílčí vzdělávací cíle stanovují, nač se má učitel zaměřit a co má průběžně rozvíjet u dítěte. (RVP PV 2018, s. 47)

Dramatická výchova se může různě podílet na rozvoji všech klíčových kompetencí v různé míře a různým způsobem, ať je zařazena jako samostatná aktivita či je její obsah integrován do obsahu jiných aktivit. (Cisovská, Caletková, Káňová a Karaffa 2010, s. 78)

Novotná (2010, s. 10) názorně ukazuje dramatickou výchovu obsaženou v klíčových kompetencích:

„Kompetence k učení:

- *všímá si souvislostí, experimentuje a užívá přitom jednoduchých pojmů, znaků symbolů*
- *má elementární poznatky o světě kultury*
- *učí se spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se výsledku*
- *pokud se mu nedostává uznání a ocenění, učí se s chutí*

Kompetence k řešení problémů:

- *spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady)*
- *nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale již za snahu*

Komunikativní kompetence:

- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*

Sociální a personální kompetence:

- *ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá, spolupracuje*

Činnostní a občanské:

- *svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat*
- *dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky*
- *odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým zaměřením, ale také dokáže měnit cesty, přizpůsobit se daným okolnostem"*

Klíčových kompetencí dosáhneme prostřednictvím dílčích cílů, které jsou objektivně zastoupeny v oblastech Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Opět si představíme dle Novotné (2010, s. 11) několik dílčích cílů, které ukazují, že dramatické činnosti naplňují obsah RVP PV:

„Dítě a jeho tělo:

- *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.)*
- *rozvoj a užívání všech smyslů*

Dítě a jeho psychika:

- *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*
- *rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie*
- *rozvoj tvořivého sebevyjádření, sebepojetí, citů a vůle*
- *rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, dojmy a prožitky vyjádřit*
- *poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získávání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)*

Dítě a ten druhý:

- *rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*
- *rozvoj kooperativních dovedností*

Dítě a společnost:

- *rozvoj schopnosti spolupracovat, spolupodílet se na společných činnostech*

Dítě a svět:

- *vytvoření elementárního povědomí o kulturním prostředí"*

Z tohoto souhrnu cílů a kompetencí je zjevné, že dramatická výchova má v RVP PV významnou podporu a záleží pouze na učiteli, jak tuto nabídku zrealizuje. V RVP PV nalezneme také vzdělávací nabídku, která nám nabízí pomoc s výběrem technik, metod a činností. Není však přesně uvedeno, že musí tuto nabídku přesně splnit. (Novotná 2010, s. 12)

3.2 Plánování dramatické výchovy

Termín plánování lze nahradit slovy koncepce, záměr, ale zahrnuje i způsoby naplnění záměru. Jedná se o představu uspořádanosti jednotlivých složek a částí postupu práce. Namísto závazných osnov se východiskem pro plánování ve školství stává RVP PV, dle kterého MŠ naplňuje vlastní koncepci školy na základě skladbě aktérů vzdělávání a okolních zvláštnostech. (Machková 2004, s. 27)

Plánování může být dlouhodobé, střednědobé či krátkodobé. Dlouhodobé plánování se týká nejméně jednoho roku, ve většině více let. Jedná se o perspektivu práce a vodítko pro rozložení práce na určitou dobu. Střednědobé plánování se vztahuje na období několika měsíců, čtvrtletí nebo pololetí. Krátkodobé plánování se vytyčuje pro jednu lekci či vyučovací hodinu, v nichž si děti osvojují nějakou dovednost, která jim chybí pro rozsáhlejší projekt. (Machková 2004, s. 28)

Při plánování činností musí učitel brát v úvahu několik důležitých okolností – časový limit, téma, účastníky lekce a prostor. Časový limit je omezen výdrží pozornosti dětí. Činnost je třeba naplánovat tak, aby netrvala déle a nedocházelo k přetěžování dětí. Záleží tedy na konkrétní skupině a věku dětí. Učitel by měl volit téma dle vyzrálosti a zájmu dětí, v případě dramatické výchovy se zaměřit na vztahy mezi dětmi a jejich problémy. Možno také využívat hudebních, výtvarných a jiných předloh. Pokud činnosti vede učitel, jenž děti dobře zná, dokáže odhadnout reakci dětí. Důležitá je znalost vědomostí a dovedností dítěte, na kterých učitel staví. Při dramatické činnosti je ideální příjemný, velký, čistý a prosvětlený prostor, který přizpůsobuje učitel. (Pavlovská 1998, s. 8)

Machková (1992, s. 33) a Novotná (2010, s. 19) zmiňují při účinném plánování tvořivě dramatických her plynulost práce. Dle autorek je v dnešní uspěchané době těžké navodit správnou tvořivou atmosféru a uvolnit tok představivosti. Aby děti byly zaujaty a ponořeny do hry, je třeba na úvod zařadit cvičení na rozehřátí, soustředění a uvolnění. Tyto úvodní aktivity vymaní zábrany a usnadňují kontakty mezi dětmi. Podaří se vyvolat příjemnou a emocionální atmosféru dětí, je nevhodné ji přerušovat novou organizací hry. K udržení plynulosti činnosti nám pomůže monotematičnost, tj. spojení všech typů her jedním motivem, námětem a tématem. Na závěr je třeba zpětná vazba, kdy učitel například pomocí komunitního kruhu shrne úspěšnost plánu.

3.3 Učitel dramatické výchovy

Před rokem 1989 se příprava učitelů dramatické výchovy vykonávala hlavně v okruhu zájmové činnosti, prostřednictvím seminářů, dílen při přehlídkách a formou ročních až dvouročních lidových konzervatoří založených na víkendových setkáních. V osmdesátých letech byla na středních pedagogických školách dramatická výchova zařazena jako jeden z esteticko-výchovných předmětů v krátkodobých seminářích. Po roce 1990 vzniklo několik forem přípravy učitelů. V současnosti jsou učitelé MŠ připravováni na středních pedagogických školách, vysokých školách s oborem Učitelství pro MŠ, ale i na různých kurzech i seminářích. (Machková 2007, s. 187)

K výkonu profese učitele je potřeba i několik předpokladů. Mezi ně patří umění komunikovat s lidmi, pozitivní vztah k lidem, schopnost vytvářet přátelskou atmosféru, všeobecný kulturní, zeměpisný a politický přehled, odbornost a morální způsobilost, znalost efektivních metod vyučování a citlivost při hodnocení výkonu žáka. Učitel podílející se na dramatické výchově by měl mít i další dispozice. Pavlovská (1998, s. 10) uvádí rozvinutou schopnost empatie, tvořivost a imaginaci, hravost, ochotu přijímat nové podněty, neautoritativní přístup k dětem, cit pro temporytmus a prostor, schopnost naslouchat, schopnost jasně a srozumitelně sdělovat, jistou míru dramatického talentu, schopnost pracovat koncepčně a systematicky, zodpovědnost a improvizaci.

S názorem Pavlovské se ztotožňuje Koťátková (1998, s. 219), která staví učitele dramatické výchovy do dvou rovin - roviny základní profesní vybavenosti a roviny speciální vybavenosti pro dramatickou výchovu. Autorka navíc ještě zmiňuje důležitost dobré míry tolerance, uvolněnost a trpělivost učitele dramatické výchovy.

Nejefektivnější technikou v rolovém dramatu je učitel v roli. Znamená to, že se učitel zúčastní hry, ale zároveň sleduje vývoj hry a zkušenosti účastníků. Má tedy pod kontrolou kázeň dětí, ale zároveň jim dává určitou pravomoc. V dramatických činnostech je vždy učitel zapojen skrytě nebo zjevně. Pracuje jako manipulátor, facilitátor nebo zmocňovatel. V případě **manipulátora** učitel předává dětem informace, děti jsou pasivní, ačkoli poslouchají. **Facilitátor** je postoj učitele, který klade důraz na praktickou činnost, při které se učitel mezi dětmi pohybuje a pomáhá jim. Méně používaným postojem je **zmocňovatel**, kdy učitel je uvnitř práce a učí se společně s dětmi. Všechny tyto postoje

jsou pro dramatickou výchovu vhodné a mohou být využity jak v roli, tak i mimo ni. (Morganová, Saxtonová 1987, s. 54)

V případě rozhodnutí učitele začlenit dramatickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu, nabízí Ulrychová, Gregorová a Švejdová (2000, s. 110) návod, jak efektivně pracovat s touto výchovou:

- stanovení jasných pravidel soužití ve společnosti
- vytvoření přátelské atmosféry a pocitu bezpečí
- rozvíjení smyslového vnímání
- zvolení vhodné a efektivní motivace
- volba přitažlivého tématu pro celou skupinu
- mít srozumitelné a přiměřené požadavky
- respektování potřeby pestrosti činností a pohybu
- jasné stanovení hranice mezi skutečností a fantazií

3.4 Zásady dramatické výchovy

U dětí předškolního věku je nejdůležitější nadchnutí k činnosti. Při dramatických činnostech v MŠ je třeba dodržet určité zásady, které vedou k dobrému výsledku práce. Nyní se zaměříme na nejdůležitější zásady při dramatických činnostech dle Amirové, Fiedlerové a Rejchrtové (2019, s. 33):

- Učitel by měl být pro dítě ve společných hrách **partnerem**, který mu pomůže k pochopení různých situací a opravdovému prožitku ze hry.
- Je třeba, aby každé dítě bylo **přijato**. Úkolem učitele je tedy spravedlivé jednání a neupřednostňování oblíbených dětí.
- Učitel musí dbát na dodržování pravidel s vytvořením **vzájemné důvěry**. To znamená, že dětem by měla být nabízena dostatečná podpora, pocit pochopení, úcta a důvěra v jejich schopnosti.
- Učitel vede děti k **prožití radosti ze hry** na základě vyprávění a opakování, přičemž si děti ověřují zdokonalení a radují se ze svých pokroků.
- **Správná motivace** je důležitá pro pozitivní naladění dětí. Jestliže chce učitel zaujmout děti, musí příběh **prožívat vnitřně s nimi.** Děti lze zaujmout silou hlasu, intonací a pohybem.

- Pravidla her musí být dětem vysvětlena tak, aby je co **nejrychleji pochopily**. V případě tvořivých her se učitel snaží povzbuzovat fantazii a představivost dětí. Pokud se v činnostech nedaří dojít k vytyčenému cíli, je potřeba dát **prostor k nápadům dětí**.
- Dokonalým útvarem pro mnohé činnosti v mateřské škole je **cvičení či hra v kruhu,** jelikož mají všichni stejné podmínky (nikdo nemá přednost, všichni na sebe dobře vidí).
- Aby učitel získal představu o vymezení pravidel, podmínek a času, měl by si hry nejdříve **vyzkoušet sám na sobě.**
- Důležitá je rovnováha aktivit. Dětem by měl nabízet **dostatek aktivit** fyzických i psychických s **možností odpočinku.**
- Při výběru činností a her učitel respektuje potřeby a zájmy dětí tak, aby byly **smysluplné a pestré**. Není tedy důležité přesné dodržení plánu, ale reakce na aktuální zájem dětí.
- Je vhodné dětem předkládat okolní svět, ve kterém existuje dobro i zlo, **vysvětlovat a vtiskovat jim první morální principy** prostřednictvím příběhů a pohádek.

3.5 Hodnocení dramatické výchovy

Ve vztahu k dítěti je nejefektivnější kladné hodnocení, které podněcuje pozitivní emoce a kladný vztah k činnostem. V předškolním vzdělávání je nejužívanější evaluací slovní hodnocení. Rozlišujeme hodnocení průběžné a závěrečné. Průběžné hodnocení provádíme během činností, kdykoliv je k tomu příležitost. Závěrečné hodnocení shrnuje výsledky na konci určitého období. (Machková 2004, s. 186)

Machková (2004, s. 187) říká, že *„základní metodou hodnocení v dramatické výchově je systematické pozorování a sledování změn v úrovni uplatňování dovedností, a to jak sociálních, tak dramatických, způsobu uvažování o tématech, rozvoje tvořivosti, komunikativnosti, nápaditosti, originality, osobnostního rozvoje“*.

Smyslem hodnocení je pokrok dítěte, dále rozvíjené oblasti a motivace pro další práci. V dramatické výchově mají děti možnost sledovat druhé a komentovat jejich činnosti, které vedou k schopnosti sebehodnocení a hodnocení ostatních, ale také k schopnosti přijímat kritiku. (Pavlovská 1998, s. 10)

Machková (2004, s. 187) třídí kritéria hodnocení na jednotlivce a skupinu.

„Kritéria hodnocení jednotlivců:

- soustředění, pozornost, zájem, aktivita,

- komunikace: schopnost a ochota naslouchat druhým, porozumět sdělení, přiměřeně reagovat technika řeči, slovní zásoba, plynulost slovního projevu, mimoslovní prostředky,

- pohyb: výraz pohybem, uvolněnost, držení těla, chůze, pantomima, tanec, rytmus a temporytmus, gradace a vyvrcholení,

- kooperace, kontakt ve skupině, podíl na její činnosti, vztahy k druhým,

- tvořivost: schopnost rozeznat nevyřešené otázky, obrazotvornost, originalita, plynulost, flexibilita, restrukturalizace, vypracování,

- myšlení: rozeznávání vztahu mezi věcmi a myšlenkami, plánování a organizovanost, kritické myšlení, samostatnost, porozumění tématům a látkám, potřeba zkoumat a poznávat

- postoje k práci a ke skupině, samostatnost myšlení a jednání, vytrvalost a nezávislost“

„Kritéria hodnocení skupiny jako celku zahrnují otázky:

- jaké je ve skupině sociální klima ve vzájemných vztazích jejích členů?

- jaké je ve skupině klima ve vztahu k společným aktivitám?

- jsou členové schopni vypořádat se samostatně a účinně s problémy ve skupině?

- jsou členové skupiny schopni kooperovat, přijímat a dávat?

- neovládají skupinu dominantní jedinci, nejsou v ní outsideři?

-je každý člen plnoprávným příslušníkem skupiny, navazuje upřímné osobní vztahy?

- vládne ve skupině sebekázeň a přirozené respektování práce druhých?“

Součástí hodnocení činností je i sebehodnocení učitele. To značí celoživotní vzdělávání, účast na seminářích, sledování vývoje v oboru, hledání a shromažďování témat a námětů, potkávání se s ostatními pedagogy, průběžné odborné čtení, pořizování záznamů o práci a její shrnování. (Machková 2004, s. 190)

4 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V poslední kapitole se budeme zabývat metodami a technikami dramatické výchovy očima českých pedagogů a teoretiků. Metodou rozumíme: *„Cesta k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení“*. V pedagogice se setkáváme s vysvětlením: *„Záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických“*. (Machková 2004, s. 94)

Valenta (2008, s. 46) označuje metodu jako celý systém dramatické výchovy, základní koncepční metodický princip systému, na němž stojí dramatická výchova, ale také jako specifický styl práce a konkrétní postup určité osoby či školy.

Techniku lze vysvětit, jako konkretizaci metody, přesněji operacionalizaci. Jedná se o postup, který je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb dětí. Například metodou v dramatické výchově může být pantomima a technikou částečná pantomima. (Valenta 2008, s. 48)

4.1 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Valenty

Valenta (2008, s. 52) považuje za základní metodu dramatické výchovy hru v roli. Jedná se o výchovně-vzdělávací metodu, která vede k realizaci esteticko-výchovných cílů a věcně, osobnostně a sociálně rozvojových vzdělávacích cílů. Podstatou je improvizované rozehrání a následná reflexe fiktivní situace s výchovným obsahem. Hra v roli se dělí na 3 základní roviny – rovina simulace, alterace a charakterizace.

Simulace se vyznačuje ve hře ztvárněním sebe samého ve fiktivní situaci. Uvnitř simulace lze rozlišit několik typů her:

- **Hra „na sebe samého ve fiktivní, ale jakože reálné, více či méně možné situaci“**. Definičním prvkem je – kdybych já uvažoval jako (kdybych se musel rozhodnout).
- **Hra v „kabátě experta“** spočívá v tom, že něco umíme a víme, jsme v tom experti, nemusíme měnit své chování, ale musíme znát a radit. Definičním prvkem tohoto typu je – já jakoby s jinou dovedností, kvalifikací nebo vědomostí (např. odborník na to, jak nejlépe přistát na Marsu).

- **Hra na „já v běžné situaci, kdy musím uvažovat, jednat a komunikovat“.** Definičním prvkem typu je – jak bych já jednal v takové možné situaci.
- **Hra na „já jakoby v možné životní/sociální roli (a situaci)“.** Definičním prvkem tohoto typu je – jako bych byl v sociální roli (např. já v roli vedoucího, který oznamuje propouštění dlouholetému zaměstnanci)
- **Hra na „já jakoby ve spíše ne-možné roli/situaci“** spočívá v jiné situaci, ale s nárokem na definici fungování mne jako osoby/funkce, tedy já jakoby v ne-pravděpodobné roli a situaci (např. já vládcem na měsíci).
- **Hra na „jiné já“** tkví ve hře na sebe samého s jinými vnějšími projevy (já kdybych reagoval jinak než obvykle). (Valenta 2008, s. 54)

Druhým typem hry v roli je **alterace**, při níž aktér na sebe bere nějakou roli, ve smyslu já jako hráč hraji někoho nebo něco. U alterace rozlišujeme motivaci rolí, prosté zobrazení, zobrazení statusu a zobrazení postoje. **Charakterizace** je typ role, která jde hlouběji do vnitřních motivací, postojových rozdílů postavy a zkoumání a vytváření vnitřního života. Rozdíl mezi alterací a charakterizací tkví v tom, že charakterizace ukazuje nejen obecné rysy hraného jevu, ale i individualitu v konkrétním případě. U alterace nevytváříme individuální rysy, ale zobrazujeme obecnou charakteristiku (Valenta 2008, s. 57)

Valenta (2008, s. 122) zmiňuje i metody dramatické výchovy, prostřednictvím kterých nastává u žáka proces učení a to díky různým aktivitám ve spojení s obsahem dramatické výchovy. Pro lepší orientaci jsem zvolila rozdělení do tabulek.

Tabulka 1 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Josefa Valenty

Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Valenty	
Metoda plné hry	Jedná se o univerzální metodu založenou na úplné komunikaci. Hráč je zapojen do hry pohybem i řečí.
Metody pantomimicko-pohybové	Metoda vyžadující pohyb bez řeči či zvuku. Pantomimické ztvárnění má několik způsobů: sám objektem, napodobení jevu pohybem, zahrát zdroj, zahrát reakci na jev a zahrát použití jevu.
Metody verbálně zvukové	Tyto metody jsou založené na zvuku a řeči, směřují k osvojení naslouchání, práci s výrazem řeči, dobré techniky řeči, kultivaci vztahu myšlení a řeči.
Metody graficko-písemné	Jedná se o metodu, která doplňuje základní metody, prostřednictvím písemného a grafického projevu v hraní rolí.
Metody materiálově věcné	Je to metoda doplňující, která dává možnost hercům vcítit se do role pomocí hmoty-materiálu (práce s objekty, kostýmy, loutkou, modelovacím materiálem, prostorem a jinými rekvizitami).

Valenta mimo jiné zmiňuje i vztah metod k základním činitelům edukačního procesu a širší formy užití jednotlivých metod a technik. My se nyní zaměříme na metody dramatické výchovy pohledem jiných autorů.

4.2 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Blahové

Blahová (Koťátková & kol. 1998, s. 91) uvádí, že hlavním rysem dramatické výchovy je důraz na osobnostně sociální rozvoj. Metody a techniky lze řadit dle významu ve výchovně-vzdělávacím procesu na:

1. **Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu**

Tabulka 2 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Kristy Blahové

Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Blahové	
Metoda a techniky expozice	Metoda cílená na vzbuzení zájmu aktérů do dění s dostatkem podnětů pro další práci. Na počátku stojí konflikt, který se bude řešit. Mezi techniky expozice patří: uvedení dramatu textem, výtvarnými prostředky, reálnými předměty a věcmi k příběhu a uvedením dramatu učitelem v roli.
Metoda a techniky vytváření kontextu	Tato metoda umožňuje dotvoření nových či předchozích informací. Za techniky metody vytváření kontextu považujeme: brainstorming, domyšlení postav a domyšlení děje.
Metody a techniky hry v roli a simulace	Hra v roli je stěžejní metodou, při které aktér přejímá roli někoho jiného. Simulace je přeměna sebe samého do fiktivní situace. Vše děláme jen jako, nikoliv doopravdy.
Metoda a techniky řešení krizového okamžiku	Metoda využívaná v situaci, kterou nelze zahrát (např. úraz, fyzické napadení) Používanými technikami jsou převyprávění krizového okamžiku, poslech zvukového záznamu z krizového okamžiku, užití zástupných rekvizit a živý obraz.
Metoda a techniky řešení	Pomocí této metody se snažíme učit

dramatického konfliktu	hledat řešení a vyjadřovat názory a postoje. Používanými technikami jsou: názorové spektrum, vnitřní hlasy, zpomalený film a živý obraz.
Metody a techniky vedení a řízení dramatu	Vedení a řízení dramatu má dva druhy – vedení boční (učitel řídí hru zvenku pomocí instrukcí), vedení zevnitř (učitel vstupuje do hry, stává se spoluhráčem, který svým chováním posouvá děj).
Metody a techniky reflexe a hodnocení	Jde o přirozené sdělení svých pocitů, reakcí a prožitků, ve smyslu zhodnocení jeho kvality.

2. Podpůrné metody a techniky – jedná se o metody rozvíjející psychickou složku a procvičující určité dovednosti prostřednictvím průpravných her, cvičení a improvizace bez dramatického děje. Blahová (Koťátková & kol., 1998, s. 103) rozděluje průpravné hry a cvičení do 7 skupin:

1. Hry zaměřené na seznámení a uvolnění:

Seznamovací a uvolňovací hry mají navodit u dětí přátelské klima, díky kterému dochází k uvolnění napětí a nesmělosti. Tyto hry jsou často nazývány tzv. icebreakry, čili hry na prolomení ledu. Tyto hry nás nejen seznámí s druhou osobou, ale také rozvíjí fantazii. Jedná se například o různé honičky a pohybově - rytmické hry v podobě her s lidovými říkadly.

2. Hry zaměřené na soustředění a pozornost:

Snahou těchto her je rozvoj soustředění a pozornosti, jelikož jsou předpokladem pro tvořivost. Jedná se o hry, které rozvíjí i pohotovost a paměť. Takovým příkladem jsou hry, kdy děti zjišťují, co se změnilo či ztratilo v místnosti. Důležitou složkou v těchto hrách je motivace.

3. Hry zaměřené na rytmus:

Rytmickou hrou v dramatické výchově můžeme trénovat rytmus pohybu, jednání či slova, jako předpoklad kvalitní komunikace. Jedná se o hry na tělo, kdy děti rytmizují pomocí různých částí těla (tleskání, dupání, pleskání, luskání) zvuky, situace a písně. Důležitým prvním krokem pro zvládnutí rytmu je vytleskávání slabik.

4. Hry zaměřené na smyslové vnímání:

Smyslové hry jsou vhodné pro děti předškolního věku, jelikož rozvíjí všech pět smyslů. Pro zrakové vnímání je vhodná Kimova hra, kdy se zakryjí dětem předměty, které pozorovaly. Následně děti vzpomínají, co tam bylo za předměty. Hmatové vnímání lze rozvíjet u dětí pomocí nenuceného zavázání očí. Dítě pak hádá, co drží za předmět či jaký má materiál. Sluchové hry jsou založené na hře rytmického nástroje s asociačním přídavkem, jako je například padání deště. Můžeme do sluchových her zařadit i rozpoznání zpěvu či zvuku. Rozvoj chuťového vnímání lze provést popisem či ochutnáváním oblíbeného jídla. Rozvoj čichu lze realizovat formou čichání a hádání různých vůní, například koření. Všechny tyto činnosti jsou dětmi velmi oblíbené.

5. Hry zaměřené na prostorové cítění:

Hry rozvíjející prostorové cítění učí děti nejen vnímat prostředí, ale i imaginární prostor. Příkladem může být hra na slepého, kdy se dítě pohybuje v prostoru se zavázanýma očima. Tato hra se dá využít i ve dvojicích, kdy jedno z dětí má zavázané oči a druhé naviguje slepého. V takovém případě je velmi důležitá důvěra v partnera. Další možností je využití vlastního imaginárního prostoru a narativní pantomimy, kdy děti předvádí například chůzi ve vánici. Rizikem u předškolních dětí může být napodobování ostatních, tím pádem nedochází k rozvoji vlastního prostorového cítění.

6. Hry zaměřené na představivost a fantazii:

Představivost a fantazie jsou nejdůležitější složkou průpravných her a jsou potřebné pro tvořivé myšlení. Tyto dvě složky jsou obsaženy ve všech průpravných hrách. Jedná se například o pantomimu, živý obraz, kdy děti zobrazují pohybem či klidem svou představu. Pro předškolní děti je ze začátku těžké mlčet. Proto je možné na počátku s dětmi hrát pantomimu se zvuky a postupně zvukový doprovod rušit.

7. Hry zaměřené na partnerské vztahy a skupinovou citlivost:

Hry podporující partnerské vztahy vedou ke kooperaci, k vzájemné důvěře, překonání studu a rozvoji neverbální komunikace. Jedná se o hry ve dvojicích, které nutí děti ke spolupráci a komunikaci verbální i neverbální. (Koťátková & kol., 1998, s. 103)

4.3 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy dle Pavlovské

Pavlovská (1998, s. 6) řadí mezi specifické metody dramatické výchovy hru a improvizaci. Dramatickou hru definuje jako: *„Námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování, a vytvářejí tak děje“*.

Metody dramatické výchovy člení podle stupně účasti žáků při hrách na hry v situaci, hry v roli a charakterizaci.

Tabulka 3 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Marie Pavlovské

Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Pavlovské	
Hra v situaci	Jedná se o metodu, při které žáci sami za sebe jednají v navozené situaci. Jsou to situace z každodenního života, jde se tedy na ně dopředu připravit, promyslet a v případě omylu opakováním děje korigovat chybná rozhodnutí. Rozlišujeme hru v situaci s nekonfliktními a konfliktními vztahy.
Hra v roli	Metoda založená na vnějším zobrazení určitého jevu, která aktivizuje souhrnnou zkušenost žáka. Ten přejímá nějakou sociální roli a na základě svých zážitků a

	zkušenostech se snaží vyjádřit chování dané postavy. Velmi důležité je, aby se role střídaly.
Charakterizace	Charakterizace je výsledkem předešlých dvou metod. Je založená na porozumění a vcítění se do osoby. Vyžaduje psychickou vyzrálost a empatii. Směřuje již k divadelnímu projevu.

Dramatická výchova využívá také metody jiných předmětů či výchov. Například v tělesné výchově využívá tělesné rozcvičky a hry, ve výtvarné výchově pracuje s materiálem, v hudební a literární výchově pracuje s rytmickými nástroji, dramatizací a tvůrčím psaním. Avšak jejich využití je jiné. Jsou součástí tvůrčího aktu, založeném na prožitku, nikoliv na výsledném produktu. V dramatické výchově možno použít i vzdělávací metody jako je rozhovor, pozorování, vypravování, diskuze aj. (Pavlovská 1998, s. 7)

Novotná (2010, s. 34) uvádí, že metodika dramatické výchovy pro mateřské školy je založená na 6 klíčových bodech – verbální a neverbální komunikace, pohyb, pohyb a řeč, práce s předmětem, práce s loutkou a dramatizace (hra v roli).

Všichni autoři pohlíží na metody dramatické výchovy podobně. Blahová má metody rozsáhlejší než Valenta a Pavlovská. Ne všechny zmíněné metody jsou vhodné při práci s dětmi předškolního věku. Každá metoda má nespočet technik a záleží na tom, kterou zvolíme pro danou situaci, problém či skupinu. Pro předškolní věk je nejpřirozenější hra v roli, která je založena na potřebách dítěte a umožňuje dítěti zažívat některé situace jakoby nanečisto. Některé z uvedených metod a technik dramatické výchovy nejsou přiměřené k předškolnímu věku, lze je ale využít ve zjednodušené podobě či se o to alespoň pokusit.

Svobodová a Švejdová (2011, s. 11) považují dramatickou výchovu v MŠ spíše za princip práce s dětmi, který je v práci s předškolními dětmi důležitý zvláště svým

prostorem pro samostatné chování a myšlení, které mohou člověka pozitivně ovlivnit na celý život. Autorky detailně popisují metody a techniky dramatické výchovy formou příběhů a námětů.

Tímto jsme zakončili první část práce, teoretickou část. Nyní následuje druhá část práce, praktická část, kde se budeme věnovat výzkumu.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme na přehled celého výzkumu, součástí kterého je výzkumný problém, hlavní cíl empirické části, dílčí cíle empirické části a etická hlediska výzkumu.

Výzkumný problém: Jakým způsobem probíhá dramatická výchova v MŠ z pohledu učitelek MŠ?

Hlavní cíl empirické části: Zjistit průběh dramatické výchovy v českých MŠ z pohledu učitelek MŠ.

Dílčí cíle empirické části:

1. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k zařazování dramatické výchovy v MŠ, ve vztahu s výší dosaženého vzdělání učitelek MŠ.

2. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ, ve vztahu s délkou oborové praxe učitelek MŠ.

3. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k zařazování dramatické výchovy do ŠVP, ve vztahu s frekvencí zařazování dramatické výchovy v MŠ.

4. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k dalšímu vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy, ve vztahu k frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

5. Zjistit názor učitelek, vzhledem k množství inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově.

6. Zjistit znalost učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy.

Výzkumné otázky:

1. Má výše dosaženého vzdělání učitelek MŠ vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ?

2. Má délka oborové praxe učitelek MŠ vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

3. Má zařazení dramatické výchovy do ŠVP vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

4. Má další vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

5. Mají učitelky MŠ dostatek inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově?

6. Jaké znalosti mají učitelky MŠ v oblasti dramatické výchovy?

Hypotézy:

H_1: Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním zařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.

H_2: Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí.

H_3: Zařazení dramatické výchovy do ŠVP má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

H_4: Učitelky, které absolvují seminář zaměřený na dramatickou výchovu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.

6 PILOTÁŽ

Chráska (2016, s. 23) vysvětluje pilotáž jako získání předběžných informací o dané problematice. K získání potřebných dat pro vyhodnocení šetření jsme zvolili kvalitativní pilotáž, pomocí nestrukturovaného rozhovoru.

6.1 Uvedení pilotáže

Cíle pilotáže:

- Zjistit, zda učitelky MŠ zařazují dramatickou výchovu do výchovně vzdělávacího procesu.
- Zjistit průběh dramatické výchovy v MŠ.
- Zjistit znalosti učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy.
- Zjistit množství materiálů k dramatické výchově v MŠ.
- Vytvoření dotazníku na základě zjištěných dat.

Výzkumné otázky:

- Zařazují učitelky MŠ dramatickou výchovu do výchovně vzdělávacího procesu?
- Jakým způsobem probíhá dramatická výchova v MŠ?
- Jaké mají znalosti učitelky MŠ v oblasti dramatické výchovy?
- Existuje dostatek materiálů k dramatické výchově pro předškolní vzdělávání?

Volba výzkumného vzorku:

Místo realizace: běžné MŠ v Olomouckém kraji

Metoda volby výzkumného vzorku: záměrný výběr vzorku

Kritéria výběru vzorku: učitelky MŠ s rozdílnou praxí a zkušenostmi

Počet oslovených učitelek běžné mateřské školy: 6

Metoda sběru dat: nestrukturovaný rozhovor

Metoda vyhodnocení dat: obsahová analýza rozhovoru

6.2 Vyhodnocování pilotáže

Všechny učitelky z běžných MŠ se shodly na tom, že využívají prvky dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání předškolních dětí, ale zároveň cítí nejistotu v této oblasti a raději využívají jiných pro ně jistějších výchov. Učitelky zmiňují:

Pozitiva:

- Možnost seminářů zaměřených na dramatickou výchovu.
- Existence odborné literatury zaměřené na dramatickou výchovu.
- Větší užívání dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání v PV.
- Zájem dětí o tuto výchovu.

Negativa:

- Nedostačující příprava na dramatickou výchovu pro předškolní věk při studiu.
- Neznalost metod a technik dramatické výchovy pro PV.
- Nedostatek inspirací a nápadů.
- Nezájem o tuto výchovu, z důvodu nejistoty učitelů.

7 PŘEDVÝZKUM

Předvýzkum byl realizován v běžné MŠ s cílem předejít neporozumění respondentů a případně napravit nedostatky v dotazníku. Dotazník byl předložen 6 učitelkám běžné MŠ s délkou v rozmezí od 3 – 32 let praxe. Následně byly všechny otázky jednotlivě prokonzultovány.

Předvýzkum byl zaměřený na tyto oblasti:

- formální stránka jazyka zřetelná pro všechny respondenty
- formulace otázek
- množství otázek
- délka otázek
- příležitost pro odpovědi v otevřených otázkách

Při předvýzkumu nebyly zjištěny žádné nesrovnalosti a nedostatky. Všechny učitelky se shodly na správné a jasné formulaci dotazníku.

8 VLASTNÍ VÝZKUM

8.1 Design výzkumu

Hlavní cíl: Zjistit průběh dramatické výchovy v českých MŠ z pohledu učitelek MŠ.

Dílčí cíle:

1. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k zařazování dramatické výchovy v MŠ, ve vztahu s výší dosaženého vzdělání učitelek MŠ.

2. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ, ve vztahu s délkou oborové praxe učitelek MŠ.

3. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k zařazování dramatické výchovy do ŠVP, ve vztahu s frekvencí zařazování dramatické výchovy v MŠ.

4. Zjistit přístup učitelek MŠ, vzhledem k dalšímu vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy, ve vztahu k frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

5. Zjistit názor učitelek, vzhledem k množství inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově.

6. Zjistit znalost učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy v MŠ.

Výzkumný problém: Jakým způsobem probíhá dramatická výchova v MŠ z pohledu učitelek MŠ?

Výzkumné otázky:

1. Má výše dosaženého vzdělání učitelek MŠ vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ?

2. Má délka oborové praxe učitelek MŠ vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

3. Má zařazení dramatické výchovy do ŠVP vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

4. Má další vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

5. Mají učitelky MŠ dostatek inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově?

6. Jaké znalosti mají učitelky MŠ v oblasti dramatické výchovy?

Hypotézy:

H_1: Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním zařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.

H_2: Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí.

H_3: Zařazení dramatické výchovy do ŠVP má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

H_4: Učitelky, které absolvují seminář zaměřený na dramatickou výchovu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.

Výzkumný soubor:

Výzkumným souborem byli učitelé mateřských škol z celé České Republiky na základě prostého náhodného výběru. Dotazníkové šetření probíhalo online na www.survio.cz v únoru 2020. Zdrojem návštěv byla sociální síť Facebook, prostřednictvím různých skupin pro učitele mateřských škol.

Tabulka 4 – výzkumný soubor

Výzkumný soubor	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Počet návštěv	541	100%
Počet vyplněných dotazníků	318	58,8%
Počet nevyplněných dotazníků	223	41,2%

Komentář: Návratnost byla 318 respondentů, tedy 58,8 %.

8.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro shromáždění dat jsme zvolili metodu kvantitativně orientovanou, jejímž nástrojem pedagogického výzkumu byl dotazník. Dotazník není pouze pedagogická technika, ale lze ji využít i v sociologických, psychologických, demografických a jiných šetřeních zabývajících se člověkem. Hlavním úkolem dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, o jeho názorech a postojích. (Pelikán, 1998, s. 104)

Chráska (2016, s. 158) definuje dotazník v pedagogickém výzkumu jako *„způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“*. Samotný dotazník je systém předem připravených a pečlivě sestavených otázek, na které osoba odpovídá písemně.

Dotazník byl sestaven dle metodologických kritérií, které vycházejí ze zásad metodologie pedagogického výzkumu. Všechna data, která jsme získali od respondentů, byla zpracována v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

V dotazníku nalezneme 14. otázek uzavřeného a polozavřeného typu. Položky byly zvoleny na základě stanovených cílů, problémů a hypotéz výzkumu. Získaná data jsme analyzovali pomocí deskriptivní statistiky. Hypotézy jsme vyhodnotili přepočtem dat a validitu ověřovali, pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Výsledky výzkumu jsme uvedli v kapitole diskuze a závěru práce.

8.3 Časový plán výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo časově rozdělené do tří následujících etap:

1. etapa výzkumného šetření říjen 2019 - leden 2020: vyhledávání odborných publikací pro potřeby práce, formulace cílů a designu práce, vykonání pilotáže, vytvoření dotazníku, předvýzkum

2. etapa výzkumného šetření únor 2020: zveřejnění a šíření dotazníku mezi výzkumný soubor

3. etapa výzkumného šetření únor – duben 2020: vyhodnocení dotazníku, statistické zpracování dat, vyhodnocení a závěr výzkumného šetření

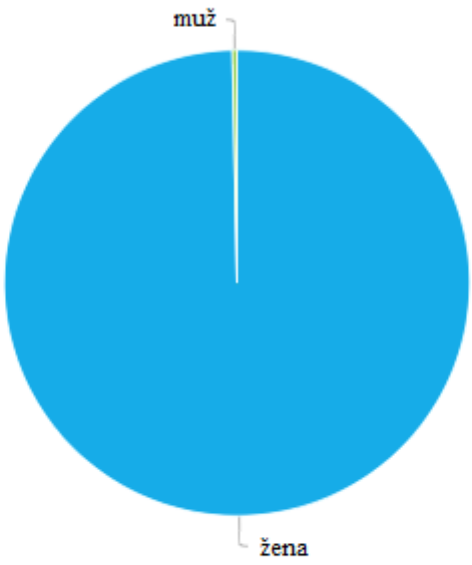
9 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole se zaměříme na analýzu získaných dat prostřednictvím deskriptivní statistiky. Dle Chrásky (2016, s. 16) má za úkol *„shromážděná data popsat tak, aby poskytovala co možná nejpřesnější, přehlednou a názornou informaci o měřených hromadných jevech“*.

Výsledky získaných dat z dotazníku jsou následně graficky znázorněny, popřípadě doplněny tabulkami s komentáři.

Otázka č. 1: Jste žena nebo muž?

Graf 1 - pohlaví respondentů



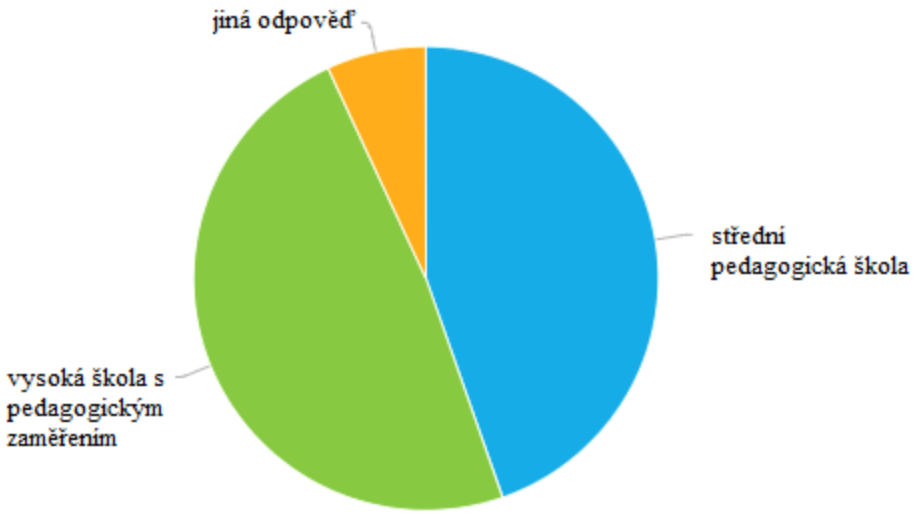
Tabulka 5 – otázka č. 1

Otázka č. 1	**Pozorovaná četnost**	**%**
žena	317	99,7%
muž	1	0,3%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Dotazník s názvem „Dramatická výchova v mateřské škole“ vyplňovali učitelé mateřských škol z celé České Republiky. Do výzkumu se zapojilo 317 *žen* (99,7%) a pouze 1 *muž* (0,3%). Proto v rámci práce hovoříme o učitelkách MŠ.

Otázka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání jako učitele mateřské školy?

Graf 2 - výše dosaženého vzdělání



Tabulka 6 – otázka č. 2

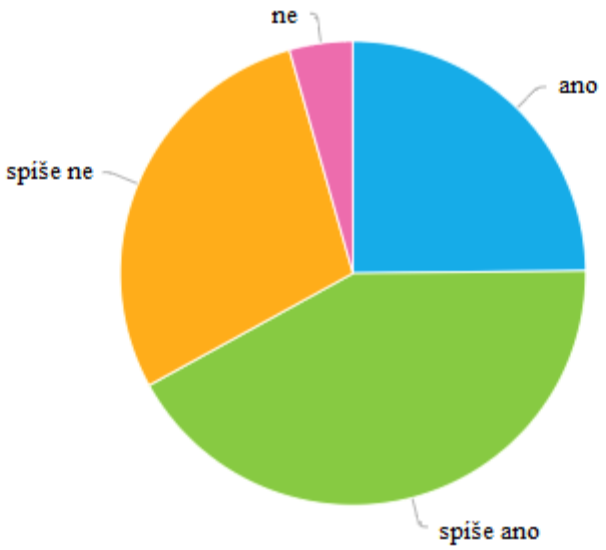
Otázka č. 2	**Pozorovaná četnost**	**%**
střední pedagogická škola	142	44,7%
vysoká škola s pedagogickým zaměřením	154	48,4%
jiná odpověď	22	6,9%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Podstatou otázky je zjištění výše dosaženého vzdělání respondentů. Vzorek *vysokých škol s pedagogickým zaměřením* (48,4%) a vzorek *středních pedagogických škol* (44,7%) jsou téměř na stejné úrovni. To znamená, že výzkumný vzorek převážně tvoří učitelky s vysokou školou s pedagogickým zaměřením a učitelky se

střední pedagogickou školou. *Jinou odpověď* zvolilo 6,9% respondentů, kteří mají vystudovanou vyšší odbornou školu či vysokou školu s nepedagogickým zaměřením.

Otázka č. 3: Byl/a jste při studiu dostatečně připraven/a v oblasti dramatické výchově?

Graf 3 - připravenost na dramatickou výchovu



Tabulka 7 – otázka č. 3

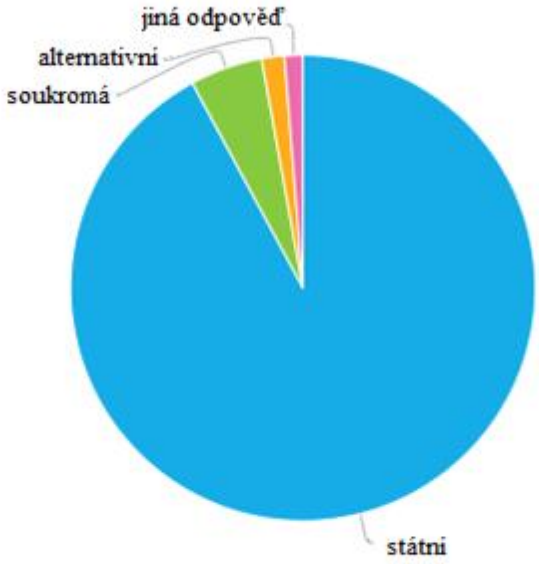
Otázka č. 3	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	79	24,8%
spíše ano	134	42,1%
spíše ne	91	28,6%
ne	14	4,4%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Podstatou otázky je zjistit, zda byly učitelky mateřských škol dostatečně připraveny na výuku dramatické výchovy v mateřské škole. Dle grafu můžeme usoudit, že takřka polovina respondentů byla *spíše připravena* (spíše ano 42,1%) v oblasti dramatické výchovy. Následují učitelky, které *spíše nebyly* (spíše ne 28,6%) připraveny a

učitelky *dostatečně připravené* (odpověď ano 24,8%) na dramatickou výchovu v MŠ. Učitelek s odpovědí *ne* (4,4%) je minimum.

Otázka č. 4: V jaké mateřské škole pracujete?

Graf 4 - typ mateřské školy



Tabulka 8 – otázka č. 4

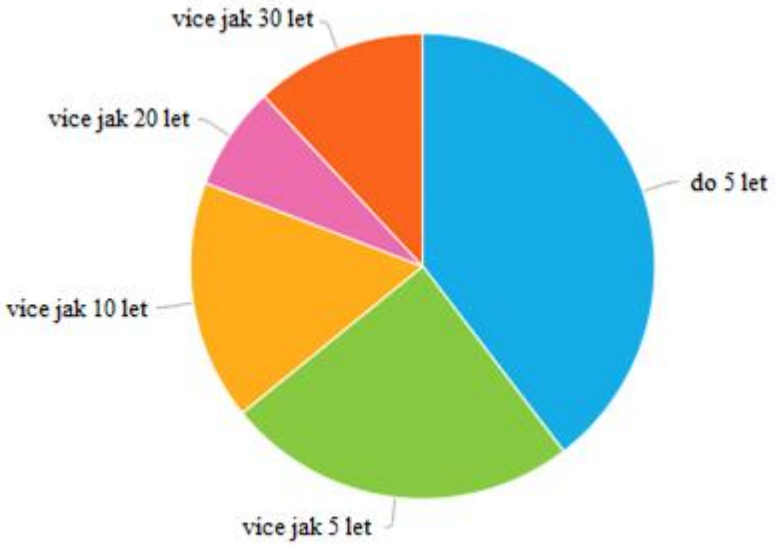
Otázka č. 4	**Pozorovaná četnost**	**%**
státní	292	92,1%
soukromá	16	5,0%
alternativní	5	1,6%
jiná odpověď	4	1,3%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Na základě otázky jsme zjišťovali, v jaké mateřské škole vzorek pracuje. Z grafu vyplývá, že většina respondentů pracuje ve *státní mateřské škole* (92,1%). Výzkumný vzorek *soukromých* (5%) a *alternativních* (1,6%) škol je poněkud nízký. *Jinou*

odpověď (1,3%) zvolily učitelky pracující ve speciálních MŠ. Náš výzkum se tedy týká převážně běžných MŠ.

Otázka č. 5: Jaká je délka Vaší praxe?

Graf 5 - délka praxe



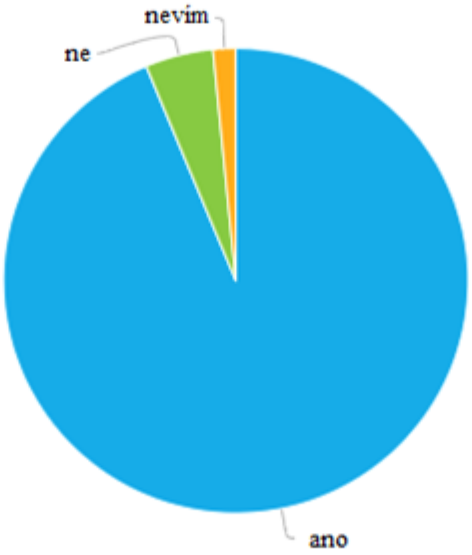
Tabulka 9 – otázka č. 5

Otázka č. 5	**Pozorovaná četnost**	**%**
do 5 let	126	39,6%
více jak 5 let	78	24,5%
více jak 10 let	53	16,7%
více jak 20 let	23	7,2%
více jak 30 let	38	11,9%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Základem otázky bylo zjištění délky praxe respondentů. Z grafu a tabulky vyvstává různorodá délka praxe, která může ovlivnit názory učitelek - *do 5 let* (39,6%), *více jak 5 let* (24,5%), *více jak 10 let* (16,7%), *více jak 30 let* (11,9%) a *více jak 20 let* (7,2%).

Otázka č. 6: Využíváte dramatickou výchovu v praxi?

Graf 6 - využívání dramatické výchovy v mateřské škole



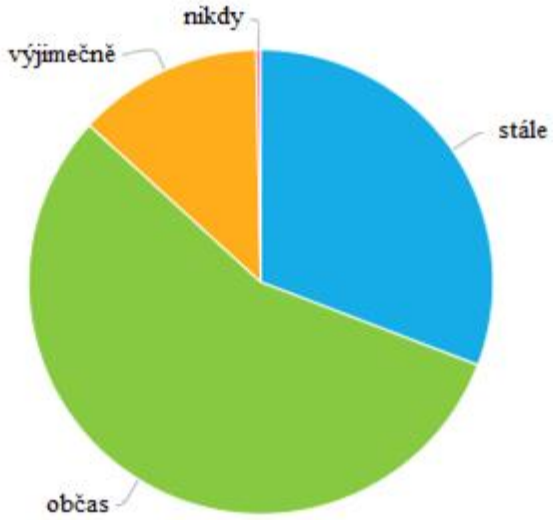
Tabulka 10 – otázka č. 6

Otázka č. 6	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	298	93,7%
ne	15	4,7%
nevím	5	1,6%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Podstatou otázky je to, zda učitelky MŠ využívají dramatickou výchovu v práci s dětmi předškolního věku. Dle vyhodnocení lze jasně říct, že většina učitelů MŠ *využívá* (ano 93,7%) dramatickou výchovu při práci s předškolními dětmi. Odpověď *ne* zvolilo 4,7% respondentů a *nevím* 1,6% respondentů.

Otázka č. 7: Jak často zařazujete dramatickou výchovu, popřípadě její prvky v mateřské škole?

Graf 7 - frekvence zařazování dramatické výchovy



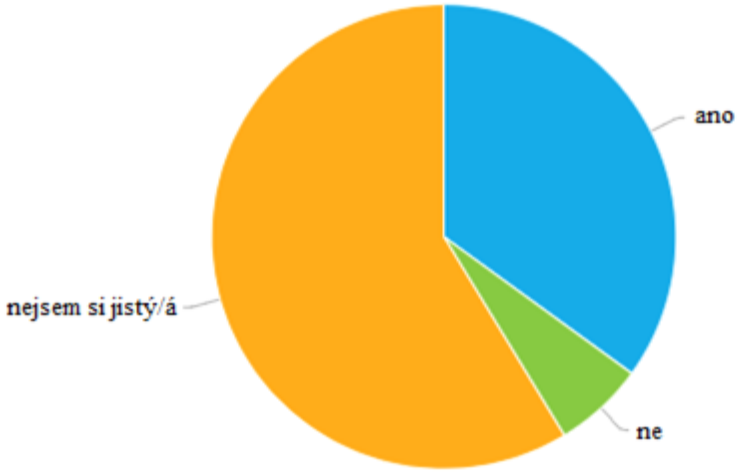
Tabulka 11 – otázka č. 7

Otázka č. 7	**Pozorovaná četnost**	**%**
stále	98	30,8%
občas	178	56,0%
výjimečně	41	12,9%
nikdy	1	0,3%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Na základě otázky jsme určovali frekvenci zapojení dramatické výchovy do výchovy a vzdělávání v MŠ. Z vyhodnocení vyplývá, že více než polovina učitelek MŠ *občas* zařazuje dramatickou výchovu (56%). V pozadí stojí odpovědi *stále* (30,8%) a *výjimečně* (12,9%). Nejmenší četnost měla odpověď *nikdy* (0,3%), což je velmi pozitivní výsledek, vzhledem k příznivému působení dramatické výchovy na dítě.

Otázka č. 8: Znáte nějaké metody a techniky dramatické výchovy?

Graf 8 - *metody a techniky dramatické výchovy*



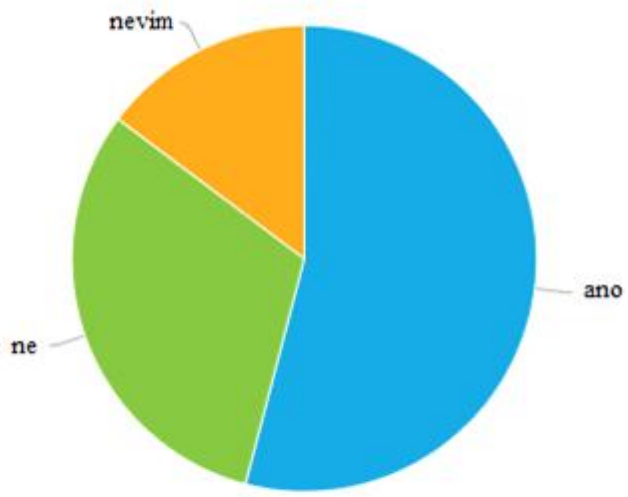
Tabulka 12 – otázka č. 8

Otázka č. 8	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	111	35,0%
ne	20	6,3%
nejsem si jistý/á	186	58,7%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Podstatou otázky je zjištění znalostí v oblasti metod a technik dramatické výchovy učitelek MŠ. Z dat vyplývá, že nejvyšší četnost měla položka *nejsem si jistý/á* (58,7%), což značí o nejistotě učitelek MŠ v oblasti metod a technik dramatické výchovy. Vzorek s odpovědí *ano* (35%), zmiňuje metody – práce s loutkou, hra v roli, pantomima, hra s rekvizitou, improvizace, dramatizace, práce s hlasem, námětové hry, zrcadlo, živý obraz, asociační hra, štronzo, zástupná řeč, simultánní hra, strukturované drama, imaginace, charakterizace, alterace, metoda pohybová a zvuková. Odpověď *ne* zvolilo procentuálně pouhých 6,3% respondentů.

Otázka č. 9: Máte dramatickou výchovu zařazenou ve vašem školním vzdělávacím programu?

Graf 9 - zařazení dramatické výchovy ve ŠVP



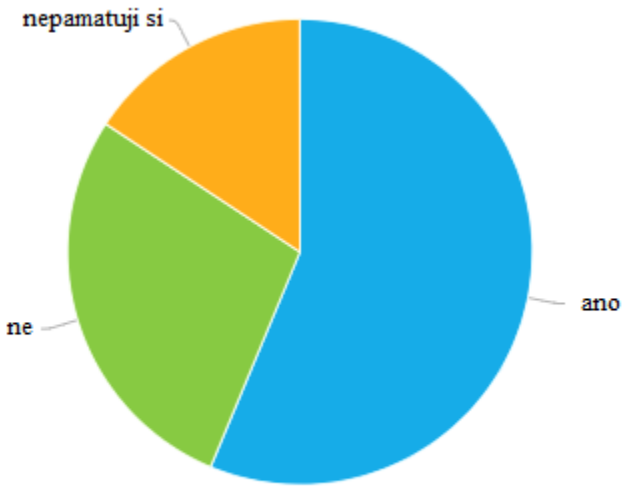
Tabulka 13 – otázka č. 10

Otázka č. 9	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	172	54,1%
ne	99	31,1%
nevím	47	14,8%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Na základě otázky, jsme chtěli zjistit, zda MŠ respondentů mají dramatickou výchovu zařazenou ve ŠVP. Z vyhodnocení vyplývá, že více než polovina respondentů *má dramatickou výchovu zařazenou ve ŠVP* (ano 54,1%). Ostatní respondenti *nemají dramatickou výchovu zařazenou ve ŠVP* (ne 31,1%) nebo *o tom neví* (nevím 14,8%). Což je překvapivé, jelikož dramatická výchova je součástí RVP PV a z ní vychází ŠVP pro MŠ.

Otázka č. 10: Četl/a jste někdy nějakou publikaci zaměřenou na dramatickou výchovu v mateřské škole?

Graf 10 - *publikace zaměřené na dramatickou výchovu*



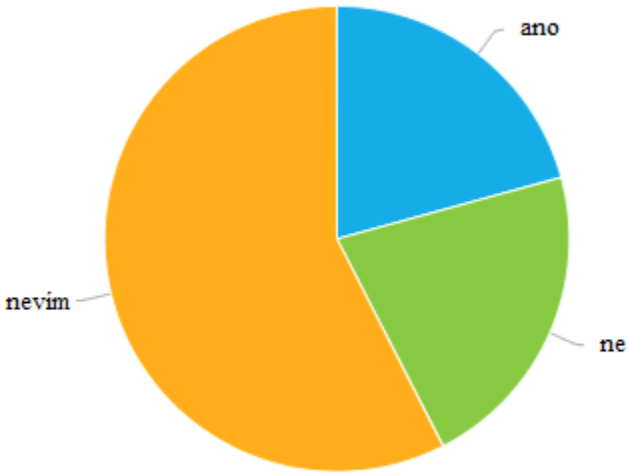
Tabulka 14 – otázka č. 10

Otázka č. 10	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	179	56,3%
ne	89	28,0%
nepamatuji si	50	15,7%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Podstatou otázky je stanovení, zda učitelky MŠ někdy četly publikaci zaměřenou na dramatickou výchovu. Na základě vyhodnocení jsme zjistili, že 56,3% respondentů již někdy *četlo* publikaci zaměřenou na dramatickou výchovu. Ostatní respondenti zvolili odpověď *ne* (28%) nebo *nepamatuji si* (15,7%.).

Otázka č. 11: Existuje pro metodiku dramatické výchovy dostatek odborné literatury?

Graf 11 - množství odborné literatury pro metodiku dramatické výchovy



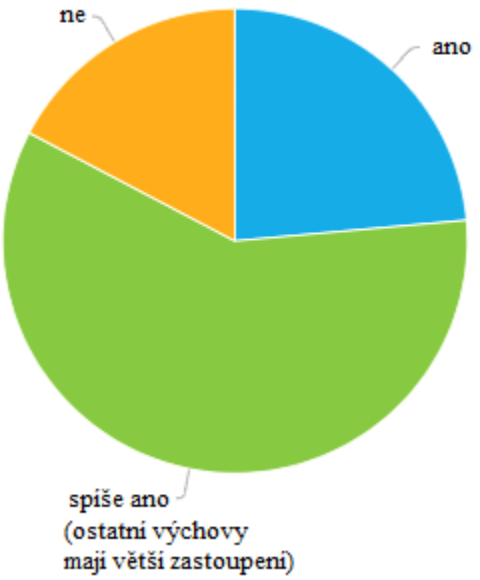
Tabulka 15 – otázka č. 11

Otázka č. 11	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	66	20,8%
ne	69	21,7%
nevím	183	57,5%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Na základě otázky jsme zjišťovali názor učitelek MŠ na dostatek odborné literatury pro metodiku dramatické výchovy. Největší četnost měla otázka *nevím* (57,5%), což naznačuje určitou neznalost publikací v této oblasti. Položky s nižší četností *ano* (20,8%) a *ne* (21,7%) jsou bezmála vyrovnané.

Otázka č. 12: Myslíte si, že je na internetu dostatek inspirací a námětů k dramatické výchově jako u jiných výchov (hudební, výtvarná, pohybová aj.)?

Graf 12 - množství námětů k dramatické výchově



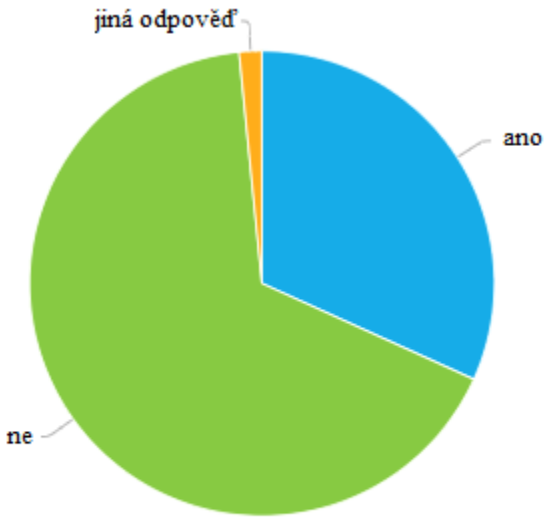
Tabulka 16 – otázka č. 12

Otázka č. 12	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	75	23,6%
spíše ano (ostatní výchovy mají větší zastoupení)	188	59,1%
ne	55	17,3%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Otázkou č. 12 jsme určovali dostatek inspirací a námětů k dramatické výchově pro PV. Většina respondentů zvolila odpověď *spíše ano - ostatní výchovy mají větší zastoupení* (59,1%). Mnohem menší četnost měla odpověď *ano* (23,6%) a o 10 méně odpověď *ne* (17,3%). Z toho vyplývá, že učitelkám MŠ chybí inspirace a náměty k dramatické výchově. Z důvodu nedostatku námětů tak mohou učitelky dávat přednost jiným výchovám.

Otázka č. 13: Absolvoval/a jste někdy seminář zaměřený na dramatickou výchovu?

Graf 13 - absolvování semináře zaměřeného na dramatickou výchovu



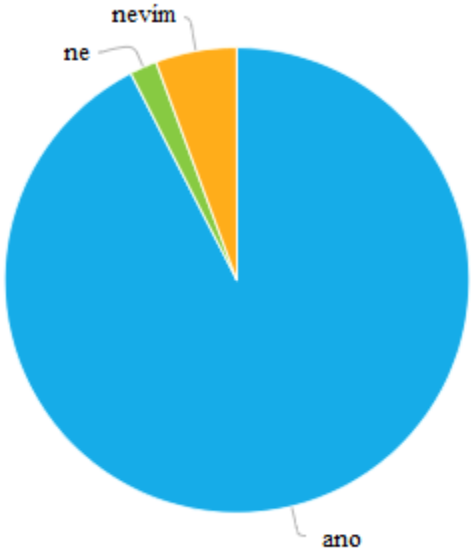
Tabulka 17 – otázka č. 13

Otázka č. 13	**Pozorovaná četnost**	**%**
ano	101	31,8%
ne	212	66,7%
jiná odpověď	5	1,6%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Základem otázky je zjištění účasti učitelek MŠ na jakémkoliv semináři o dramatické výchově. Většina učitelek *nikdy nenavštívila* seminář zaměřený na dramatickou výchovu (ne 66,7%). Druhé největší zastoupení mají respondenti, kteří *navštívili* nějaký seminář zaměřený na dramatickou výchovu (ano 31,8%). *Jinou odpověď* zvolilo minimum respondentů s odpovědí – maturitní zkouška z dramatické výchovy a seminář v rámci studia na vysoké škole (1,6%).

Otázka č. 14: Je podle Vás dramatická výchova důležitá v předškolním vzdělávání?

Graf 14 - významnost dramatické výchovy v předškolním vzdělávání



Tabulka 18 – otázka č. 14

Otázka č. 14	Pozorovaná četnost	%
ano	294	92,5%
ne	6	1,9%
nevím	18	5,7%
celkem respondentů	**318**	**100%**

Komentář: Z uvedených výsledků můžeme vyčíst, že pro většinu respondentů je dramatická výchova významnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v PV.

10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Pro vyhodnocení výzkumu jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test lze použít v situacích, kdy rozhodujeme existenci souvislosti mezi dvěma pedagogickými proměnnými, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. Výsledky z dotazníkového šetření je nutno nejprve zapsat do tzv. kontingenční tabulky s jednotlivými proměnnými podle stanovené hypotézy. Dále si určíme marginální četnosti, což jsou součty četností v řádcích a sloupcích tabulky. (Chráska 2016, s. 69)

Dále vypočítáme očekávané četnosti O. A to tak, že *„násobíme vždy odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin potom dělíme celkovou četností.“* Po dosazení jednotlivých četností do tabulky vypočítáme dle vzorců hodnotu x^2. (Chráska 2016, s. 70)

Pozorovaná četnost P	**Očekávaná četnost O**	**P – O**	**$(P - O)^2$**	**$\frac{(P - O)^2}{O}$**

Následně je třeba pro kontingenční tabulku o řádcích (**r** - počet řádků) a sloupcích (**s** - počet sloupců) určit počet stupňů volnosti podle vztahu: **f= (r – 1) * (s – 1),** abychom mohli x^2 srovnávat s kritickou hodnotou testovaného kritéria dle určitého stupně volnosti při hladině významnosti 0,05, nalezneme ve statistických tabulkách. (Chráska 2016, s. 71)

Potom, co stanovíme kritické testové kritéria, je srovnáme s vypočítanou kritickou hodnotou x^2. V případě, že je vypočítaná hodnota vyšší, můžeme nulovou hypotézu odmítnout. Pokud je vypočítaná hodnota nižší, budeme přijímat nulovou hypotézu. Chráska (2016, s. 71) dále zmiňuje, že *„test nezávislosti chí – kvadrát by se neměl provádět v případech, kdy ve více než 20% polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případech, kdy v některém poli je očekávaná četnost menší než 1.“*

Ověřování hypotézy č. 1

H_1: *Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním zařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.*

H_0: *Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním nezařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.*

H_A: *Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním zařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.*

Hypotéza č. 1 má základ v otázkách 2 – výše dosaženého vzdělání, a 6 – využívání dramatické výchovy v mateřské škole.

Účelem je potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu, zda dosažené vzdělání má vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Tabulka 19 - kontingenční tabulka H_1

		Využívání dramatické výchovy v MŠ		
		Ano	Ne	Σ
Výše dosaženého vzdělání	**Střední**	134	5	**139**
	Vysokoškolské + Vyšší odborné	164	10	**174**
	Σ	**298**	**15**	**313**

Tabulka 20 – výpočet x^2 pro H_1

Pozorovaná četnost P	**Očekávaná četnost O**	**P – O**	**$(P - O)^2$**	**$\frac{(P-O)^2}{O}$**
134	132.34	1.66	2.76	0.02
5	6.66	-1.66	2.76	0.41
164	165.66	-1.66	2.76	0.02
10	8.34	1.66	2.76	0.33
				Σ0,78

Výslednou hodnotu x^2 srovnáme s kritickou hodnotou rozdělení chí-kvadrát s parametrem $F = (r-1)(s-1) = (2-1)(2-1) = 1$, která přísluší hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ a tou je kvantil 3,841.

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $x^2(0{,}05) = 0{,}78$, nepřekročila kritickou hodnotu, a tudíž můžeme přijmout **nulovou hypotézu**. Z výsledků vyplývá, že výše dosaženého vzdělání nemá vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Ověřování hypotézy č. 2

H_2: *Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí.*

H_0: *Učitelky s delší oborovou praxí nezařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí.*

H_A: *Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí.*

Hypotéza č. 2 vychází z otázek č. 5 – délka praxe, a 7 – frekvence zařazování dramatické výchovy.

Účelem je potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu, že délka praxe v oboru má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Tabulka 21 – kontingenční tabulka H_2

		Délka praxe		
		Do 10 let	Nad 10 let	Σ
Frekvence zařazování DV	**Stále**	40	58	**98**
	Občas	128	50	**178**
	Výjimečně	36	5	**41**
	Σ	**204**	**113**	**317**

Tabulka 22 – výpočet x^2 pro H_2

Pozorovaná četnost P	**Očekávaná četnost O**	**P – O**	**$(P - O)^2$**	**$\frac{(P - O)^2}{O}$**

40	63.07	-23.07	532.05	8.44
58	34.93	23.07	532.05	15.23
128	114.55	13.45	180.93	1.58
50	63.45	-13.45	180.93	2.85
36	26.38	9.62	92.45	3.5
5	14.62	-9.62	92.45	6.33
				Σ37,93

Výslednou hodnotu x^2 srovnáme s kritickou hodnotou rozdělení chí-kvadrát s parametrem$F = (r-1)(s-1) = (3-1)(2-1) = 2$, která přísluší hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ a tou je kvantil 5,991.

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $x^2(0{,}05) = 37{,}93$, překročila kritickou hodnotu, a tudíž můžeme zamítnout nulovou hypotézu.

Proto přijímáme alternativní hypotézu. Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s kratší oborovou praxí. Můžeme tedy říci, že délka oborové praxe má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Ověřování hypotézy č. 3

H_3: *Zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.*

H_0: *Zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu nemá vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.*

H_A: *Zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.*

Hypotéza č. 3 má základ v otázkách 7 – frekvence zařazování dramatické výchovy, a 9 – zařazení dramatické výchovy ve ŠVP.

Účelem je potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu, zda zařazení dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu má vliv na frekvenci zařazení dramatické výchovy v MŠ.

Tabulka 23 – kontingenční tabulka H_3

		Zařazení dramatické výchovy ve ŠVP			
		Ano	Ne	Nevím	Σ
Frekvence zařazování DV	**Stále**	72	18	8	98
	Občas	88	68	22	178
	Výjimečně	12	12	17	41
	Σ	172	98	47	317

Tabulka 24 – výpočet x^2 pro H_3

Pozorovaná četnost P	**Očekávaná četnost O**	**P – O**	**$(P - O)^2$**	**$\frac{(P-O)^2}{O}$**
72	53.17	18.83	354.44	6.67
18	30.3	-12.3	151.2	4.99
88	96.58	-8.58	73.62	0.76
68	55.03	12.97	168.26	3.06
12	22.25	-10.25	104.98	4.72
12	12.68	-0.68	0.46	0.04
				Σ 20,23

Výslednou hodnotu x^2 srovnáme s kritickou hodnotou rozdělení chí-kvadrát s parametrem $F = (r-1)(c-1) = (3-1)(3-1) = 4$, která přísluší hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ a tou je kvantil 9,488.

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $x^2(0{,}05) = 20{,}23$, překročila kritickou hodnotu, a tudíž můžeme zamítnout nulovou hypotézu.

Přijímáme alternativní hypotézu. Učitelky, které mají dramatickou výchovu zařazenou ve školním vzdělávacím programu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které ji tam nemají. Diskutabilní je také to, že téměř 15% učitelek neví, zda mají DV zařazenou ve ŠVP.

Ověřování hypotézy č. 4

H_4: *Učitelky, které absolvují seminář zaměřený na dramatickou výchovu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.*

H_0: *Učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu, nezařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které absolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.*

H_A: *Učitelky, které absolvují seminář zaměřený na dramatickou výchovu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.*

Hypotéza č. 4 má základ v otázkách 7 – frekvence zařazování dramatické výchovy, a 13 – absolvování semináře se zaměřením na dramatickou výchovu.

Účelem je potvrdit, nebo vyvrátit hypotézu, zda absolvování semináře zaměřeného na dramatickou výchovu má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Tabulka 25 – kontingenční tabulka H_4

		Absolvování semináře se zaměřením na DV		
		Ano	Ne	Σ
Frekvence zařazování dramatické výchovy	**Stále**	51	47	**98**
	Občas	50	128	**178**
	Výjimečně	5	36	**41**
	Σ	**106**	**211**	**317**

Tabulka 26 – výpočet x^2 pro H_4

Pozorovaná četnost P	**Očekávaná četnost O**	**P – O**	**$(P – O)^2$**	**$(P – O)^2$**

				O
51	32.77	18.23	332.34	10.14
47	65.23	-18.23	332.34	5.09
50	59.52	-9.52	90.64	1.52
128	118.48	9.52	90.64	0.77
5	13.71	-8.71	75.86	5.53
36	27.29	8.71	75.86	2.78
				Σ 25,83

Výslednou hodnotu x^2 srovnáme s kritickou hodnotou rozdělení chí-kvadrát s parametrem $F = (r-1)(c-1) = (3-1)(2-1) = 2$, která přísluší hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$ a tou je kvantil 5,991.

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $x^2(0{,}05) = 25{,}83$, překročila kritickou hodnotu, a tudíž můžeme zamítnout nulovou hypotézu.

Přijímáme alternativní hypotézu. Učitelky, které absolvovaly seminář z dramatické výchovy, zařazují dramatickou výchovu častěji, než učitelky, které jej neabsolvovaly.

V následující kapitole se budeme věnovat shrnutí výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení dílčích výzkumných otázek v souvislosti s výsledky hypotéz.

11 DISKUZE A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Dítě předškolního věku je jedinečné stvoření s individuálními potřebami a zájmy. Předškolní vzdělávání směřuje k osvojování klíčových kompetencí a dosažení předpokladu pro celoživotní vzdělávání. Dramatickou výchovu lze použít jako jeden ze způsobů rozvoje klíčových kompetencí, který vede dítě k získávání různých vědomostí a dovedností na základě vlastního prožitku.

Učitelky MŠ mají prostřednictvím RVP PV oporu a volnost v aplikaci vlastních metod a technik při realizování dílčích cílů. To znamená, že volba a frekvence zařazování DV záleží na učiteli MŠ.

K ověření dosažení stanoveného hlavního cíle empirické části, odpovíme na dílčí cíle pomocí VO (výzkumná otázka).

VO1: Má výše vzdělání učitelek MŠ vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ?

Byla vyhodnocena prostřednictvím ověření hypotézy H_1: *Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním zařazují dramatickou výchovu v MŠ více než učitelky s nižším vzděláním.* Jelikož nulovou hypotézu přijímáme, výše dosaženého vzdělání nemá vliv na zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Tato výzkumná otázka je rozšířena o zpracovaná data položky č. 3. Z vyhodnocení položky č. 3 vyplývá, že takřka polovina respondentů byla *spíše* připravena při studiu na dramatickou výchovu v PV. To může znamenat, že učitelky MŠ jsou při studiu nedostatečně připraveny na dramatickou výchovu v PV.

VO2: Má délka oborové praxe učitelek MŠ vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

Byla ověřena na základě ověření hypotézy H_2: *Učitelky s delší oborovou praxí zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky s krátkou oborovou praxí.* Jelikož přijímáme alternativní hypotézu, délka oborové praxe učitelek MŠ má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

VO3: Má zařazení dramatické výchovy do ŠVP vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

Byla vyhodnocena prostřednictvím ověření hypotézy H_3: *Zařazení dramatické výchovy do ŠVP má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.* Přijímáme alternativní hypotézu. To znamená, že zařazení dramatické výchovy do ŠVP má vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ. Prostřednictvím položky č. 9 se dozvídáme, že 15% učitelek MŠ neví, zda mají ve ŠVP zařazenou dramatickou výchovu. Což je překvapující, jelikož ŠVP je závazný a významný dokument v PV, dle kterého učitelky MŠ pracují a měly by ho dobře znát.

VO4: Má další vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ?

Byla ověřena na základě hypotézy H_4: *Učitelky, které absolvují seminář zaměřený na dramatickou výchovu, zařazují dramatickou výchovu častěji než učitelky, které neabsolvovaly seminář zaměřený na dramatickou výchovu.* Z důvodu potvrzení alternativní hypotézy má absolvování semináře se zaměřením na dramatickou výchovu vliv na frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

Tato výzkumná otázka je rozšířena o zpracovaná data položky č. 10. Vyhodnocení položky vyjadřuje, že více než polovina respondentů se někdy v průběhu života dále vzdělávala pomocí publikací zaměřených na dramatickou výchovu. Můžeme říct, že další vzdělávání učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy je zásadní, jelikož zvyšuje zároveň znalosti učitelek a tím pádem i frekvenci zařazování dramatické výchovy v MŠ.

VO5: Mají učitelky MŠ dostatek inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově?

Byla vyhodnocena prostřednictvím deskriptivní statistiky položkou č. 11 a 12. V položce č. 11 učitelky odpovídaly, zda existuje pro metodiku dramatické výchovy dostatek odborné literatury. Necelých 60% respondentů zvolilo odpověď *nevím*. Z toho vyplývá, že učitelky MŠ nemají ponětí o množství literatury k dramatické výchově. Položky *ne* (21,7%) a *ano* (20,8%) jsou bezmála vyrovnané.

VO6: Jaké znalosti mají učitelky MŠ v oblasti dramatické výchovy?

Byla vyhodnocena prostřednictvím deskriptivní statistiky položkou č. 3 a 8, z důvodu rozptýlení odpovědí. V položce č. 3 učitelky odpovídaly, zda byly dostatečně připraveny při studiu na dramatickou výchovu v MŠ. Celkem 42,1% respondentů zvolilo odpověď *spíše ano*. V závěsu stojí odpověď *spíše ne*. Z toho vyplývá, že učitelky nejsou dostatečně připravovány na dramatickou výchovu v PV.

Položka č. 8 představuje znalost metod a technik dramatické výchovy. Necelých 60% respondentů sdělilo, že si nejsou jistí ve znalosti metod a technik dramatické výchovy. Celkem 35% respondentů zvolilo, odpověď *ano* s příklady metod a technik dramatické výchovy. Respondenti uvádí jako nejznámější metody a techniky dramatické výchovy - práce s loutkou, hra v roli, pantomima, hra s rekvizitou, improvizace, dramatizace, práce s hlasem, námětové hry, zrcadlo, živý obraz, asociační hra, štronzo, zástupná řeč, simultánní hra, strukturované drama, imaginace, charakterizace, alterace, metoda pohybová a zvuková. Zbylých 6,3% respondentů uvedlo, že neznají žádnou metodu či techniku dramatické výchovy.

Souhrn vyhodnocených dat vyjadřuje, že dramatická výchova je zařazována v PV do výchovně-vzdělávacího procesu. Vyjadřuje, že není důležitá výše dosaženého vzdělání učitelek MŠ. S délkou odborné praxe učitelek MŠ rostou určité zkušenosti učitelek a zvyšuje se frekvence zařazování dramatické výchovy v MŠ. Taktéž učitelky, které absolvují semináře v oblasti dramatické výchovy, častěji zařazují dramatickou výchovu v MŠ. Zařazení dramatické výchovy do ŠVP má významný vliv na četnost zařazování dramatické výchovy v MŠ. Výzkum uvádí také určitou nejistotu učitelek MŠ ve znalostech metod a technik dramatické výchovy a slabinu v množství inspiračních a informačních materiálů k dramatické výchově v PV. Za významný přínos této práce považujeme zjištění, že naprostá většina učitelek MŠ zařazuje dramatickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu v MŠ. Důležitým zjištěním je ale i určitá nejistota učitelek ve znalosti metod a technik dramatické výchovy. Věřím, že tento výzkum může vést k uvědomění, že dramatická výchova v PV si zaslouží více pozornosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Dramatická výchova v mateřské škole se věnuje průběhu dramatické výchovy v MŠ z pohledu učitelek MŠ. Zabývá se názory a přístupy učitelek MŠ k zařazování dramatické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu v MŠ. Dramatická výchova dostává stále více pozornosti, než tomu bylo v letech minulých, kdy byla zařazována pouze formou vystoupení a dramatizace. I když výzkum vyjadřuje určitou nejistotu učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy, zároveň ukazuje i na bezmála stoprocentní zařazování v PV. Jelikož je tato výchova součástí kurikula RVP PV, měla by být i součástí vzdělávání předškolních dětí.

Hlavním cílem práce bylo shrnout dosavadní poznatky z oblasti dramatické výchovy a upozornit na problematiku průběhu dramatické výchovy v MŠ z pohledu učitelek MŠ.

Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola popisuje terminologii, historii, cíle a principy dramatické výchovy. Druhá kapitola se týká charakteristiky PV v České Republice, RVP PV, předškolní institucí MŠ a aktéry PV – předškolní pedagog a dítě předškolního věku. Třetí kapitola se věnuje konkrétně dramatické výchově v MŠ. Popisuje postavení dramatické výchovy v RVP PV, učitele dramatické výchovy, plánování, zásady a principy této výchovy. V poslední kapitole jsme se zaměřili na metody a techniky dramatické výchovy z pohledu českých odborníků.

V empirické části nalezneme smíšený výzkum. Zprvu jsme se věnovali designu celého výzkumu, kde jsme uvedli hlavní cíl empirické části, výzkumný problém, dílčí cíle, výzkumné otázky a hypotézy, které jsme následně ověřovali. Následovala pilotáž, která probíhala pomocí nestrukturovaného rozhovoru v běžných MŠ a vytvořila nám podklad k dotazníkovému šetření. V předvýzkumu jsme si, prostřednictvím vyjádření učitelek běžné MŠ, potvrdili vhodnost dotazníku. Vlastní výzkum byl uskutečněn online dotazníky pro učitelky MŠ z celé České Republiky. Získaná data jsme vyhodnotili v rámci deskriptivní statistiky, pomocí grafů a tabulek. Výsledky výzkumu obsahují 4 stanovené hypotézy, které jsme ověřili pomocí testu nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. V závěrečné diskuzi jsme uvedli výsledky výzkumu.

Hlavní i dílčí cíle práce byly naplněny. Práce je přínosem, jelikož z ní vyplývá, že učitelky MŠ zařazují dramatickou výchovu v PV. Přínos spatřujeme také ve zjištění, že dramatická výchova v MŠ je zařazována často a ovlivňuje ji délka odborné praxe učitelky, zařazení ve ŠVP či účast na seminářích. Abychom zlepšili znalost a jistotu učitelek MŠ v oblasti dramatické výchovy, je třeba zlepšit přípravu na dramatickou výchovu při vzdělávání učitelek MŠ. Jistotu učitelek by mohlo pozitivně ovlivnit i větší množství námětů na internetových skupinách pro učitelky MŠ či přímo publikace zaměřené na způsob zařazování dramatické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu v MŠ.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AMIROVÁ, Alžběta, Michaela FIEDLEROVÁ a Andrea REJCHRTOVÁ. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2019]. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BROWN, Victoria a Sarah PLEYDELL. *The dramatic difference: drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, c1999. ISBN 0325001219.

CEYLAN, Remziye a Feride GÖK ÇOLAK. *The effect of drama activities on five-year-old children's social skills.* [online]. [cit. 26. 10. 2019]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220620.pdf

CISOVSKÁ, Hana. *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-879-0.

COURTNEY, Richard. *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. Canada: Simon & Pierre Publishing. 1989. ISBN 0-88924-213-5

Český statistický úřad | ČSÚ [online]. [cit. 03.11.2019]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0

Český statistický úřad | ČSÚ [online]. [cit. 03.11.2019]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v02.pdf/135292f8-6f21-48a9-a1c3-7ce84ac8601d?version=1.0

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KARAFFA, Jan. *Drama education (didactics)*. Ed. 1st. Ostrava: University of Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7464-072-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. Knihovnička divadelní výchovy.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319125-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy.* Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-x.

MACHKOVÁ, Eva, *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha: Artama, 1992. ISBN 80-7068-047-4.

MACHKOVÁ, Eva, *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISB MÉGRIER N 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. Odborná literatura pro veřejnost.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče (Grada). ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-273-4.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova.* Brno: CERM, 1998. ITEM. ISBN 80-7204-071-5.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. MŠMT, Praha 2018.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I. Olomouc*: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ULRYCHOVÁ, Irina, Vlasta GREGOROVÁ a Hana ŠVEJDOVÁ. Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8355-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

WHITMORE, Kathryn. *Investigating the Influence of Dramatic Arts on Young Children's Social and Academic Development in the World of "Jack and the Beanstalk"* [online]. [cit. 26. 10. 2019]. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183716.pdf

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

GRAFY

Graf 1 - pohlaví respondentů *48*
Graf 2 - výše dosaženého vzdělání *49*
Graf 3 - připravenost na dramatickou výchovu *50*
Graf 4 - typ mateřské školy *51*
Graf 5 - délka praxe *52*
Graf 6 - využívání dramatické výchovy v mateřské škole *53*
Graf 7 - frekvence zařazování dramatické výchovy *54*
Graf 8 - metody a techniky dramatické výchovy *55*
Graf 9 - zařazení dramatické výchovy ve ŠVP *56*
Graf 10 - publikace zaměřené na dramatickou výchovu *57*
Graf 11 - množství odborné literatury pro metodiku dramatické výchovy *58*
Graf 12 - množství námětů k dramatické výchově *59*
Graf 13 - absolvování semináře zaměřeného na dramatickou výchovu *60*
Graf 14 - významnost dramatické výchovy v předškolním vzdělávání *61*

TABULKY

Tabulka 1 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Josefa Valenty *33*
Tabulka 2 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Kristy Blahové *34*
Tabulka 3 - Klasifikace metod a technik dramatické výchovy podle Marie Pavlovské *37*
Tabulka 4 – výzkumný soubor *46*
Tabulka 5 – otázka č. 1 ..... *48*
Tabulka 6 – otázka č. 2 ..... *49*
Tabulka 7 – otázka č. 3 ..... *50*
Tabulka 8 – otázka č. 4 ..... *51*
Tabulka 9 – otázka č. 5 ..... *52*

Tabulka 10 – otázka č. 6 ..... *53*
Tabulka 11 – otázka č. 7 ..... *54*
Tabulka 12 – otázka č. 8 ..... *55*
Tabulka 13 – otázka č. 10 ..... *56*
Tabulka 14 – otázka č. 10 ..... *57*
Tabulka 15 – otázka č. 11 ..... *58*
Tabulka 16 – otázka č. 12 ..... *59*
Tabulka 17 – otázka č. 13 ..... *60*
Tabulka 18 – otázka č. 14 ..... *61*
Tabulka 19 - kontingenční tabulka H_1 ..... *63*
Tabulka 20 – výpočet x^2 pro H_1 ..... *63*
Tabulka 21 – kontingenční tabulka H_2 ..... *64*
Tabulka 22 – výpočet x^2 pro H_2 ..... *64*
Tabulka 23 – kontingenční tabulka H_3 ..... *66*
Tabulka 24 – výpočet x^2 pro H_3 ..... *66*
Tabulka 25 – kontingenční tabulka H_4 ..... *67*
Tabulka 26 – výpočet x^2 pro H_4 ..... *67*

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TVP – Třídní vzdělávací program

PV – Předškolní vzdělávání

ISCED – International Standard Classification of Education

VO – výzkumná otázka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol

PŘÍLOHA I

Příloha č. 1. – ukázka dotazníku pro učitele a učitelky mateřských škol

Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol

Vážení páni učitelé a paní učitelky,

jmenuji se Bc. Klára Pospíšilová a jsem studentkou 2. ročníku - oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění mého dotazníku, který **je určen pro učitele a učitelky mateřských škol z celé České Republiky**. Dotazník poslouží jako podklad pro mou Diplomovou práci na téma „Dramatická výchova v mateřské škole“. Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Jsem:
   a) žena
   b) muž

2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání jako učitele mateřské školy?
   a) střední pedagogická škola
   b) vysoká škola s pedagogickým zaměřením
   c) jiné, uveďte
      ……
      ……....

3. Byl/a jste při studiu dostatečně připraven/a v oblasti dramatické výchově?
   a) ano
   b) spíše ano
   c) spíše ne
   d) ne

4. V jaké mateřské škole pracujete?
   a) státní
   b) soukromá
   c) alternativní
   d) jiná, uveďte
      ……
      …….

5. Jaká je délka Vaší praxe?
   a) do 5 let
   b) více jak 5 let
   c) více jak 10 let
   d) více jak 20 let
   e) více jak 30 let

6. Využíváte dramatickou výchovu v praxi?
   a) ano
   b) ne
   c) nevím

7. Jak často zařazujete dramatickou výchovu, popřípadě její prvky?
   a) stále
   b) občas
   c) výjimečně
   d) nikdy

8. Znáte nějaké metody a techniky dramatické výchovy?
   a) ano – vypište jaké
      ……
      …….
   b) ne
   c) nejsem si jistý/á

9. Máte dramatickou výchovu zařazenou ve vašem školním vzdělávacím programu?
   a) ano
   b) ne
   c) nevím

10. Četla jste někdy nějakou publikaci zaměřenou na dramatickou výchovu v mateřské škole?
    a) ano
    b) ne
    c) nepamatuji si

11. Absolvoval/a jste někdy seminář zaměřený na dramatickou výchovu?
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

12. Existuje pro metodiku dramatické výchovy dostatek odborné literatury?
    a) ano, nabídka je dostačující
    b) ne, nabídka je nedostačující
    c) nevím

13. Myslíte si, že je na internetu dostatek inspirací a námětů k dramatické výchově jako u jiných výchov (hudební, výtvarná, pohybová aj.)?
    a) ano
    b) spíše ano (ostatní výchovy mají větší zastoupení)
    c) ne

14. Je podle Vás dramatická výchova důležitá v předškolním vzdělávání?
    a) ano
    b) ne
    c) nevím

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Klára Pospíšilová
Katedra nebo ústav:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Dramatická výchova v mateřské škole
Název závěrečné práce v angličtině:	Drama education in kindergarten
Anotace závěrečné práce:	Cílem práce je zjistit, jakým způsobem probíhá dramatická výchova v mateřských školách. Teoretická část popisuje dramatickou výchovu, zabývá se předškolním vzděláváním v České Republice, charakterizuje průběh dramatické výchovy v mateřské škole a shrnuje metody a techniky dramatické výchovy. Empirická část se zabývá způsobem průběhu dramatické výchovy v mateřských školách, prostřednictvím dotazníku vyplněným učitelkami mateřských škol.
Klíčová slova:	Dramatická výchova, předškolní vzdělávání, mateřská škola, učitel mateřské školy, metody a techniky dramatické výchovy
Anotace v angličtině	The aim of the thesis is to determine the way the drama education take place in kindergartens. Theoretic part describes drama education, deals with the pre-school education in the Czech Republic, characterizes the course of drama education in kindergarten and summarized methods and technics of drama education. The empirical part deals

	with the way of drama education in kindergarten, through questionnaire filled by kindergarten teachers.
Klíčová slova v angličtině	Drama education, preschooleducation, kindergarten, kindergarten teacher, methods and techniques of drama education
Rozsah práce:	77 stran
Jazyk práce:	Český jazyk