

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Fronková
Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (PPVN)
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Lucie Fronková
Studium:	P18P0802
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole
Název diplomové práce AJ:	Using of methods and techniques of drama education in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit využitelnost dramatických metod a technik u předškolních pedagogů a prozkoumat úroveň rozvoje tvořivosti u dětí a pedagogů v mateřských školách. V teoretické části se pronikne do systému dramatické výchovy, jejích metod, technik a prvků. V praktické části proběhne výzkumné šetření za účelem zjistit, jaká je informovanost, zájem a využití dramatické výchovy u pedagogů a rozvoj tvořivosti u dětí a jejich pedagogů v mateřských školách.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367323-9. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8. VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Vyd. 2. rozš. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86-106-02-0. WAY, Brian. Výchova dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

.....

Lucie Fronková

Poděkování

Za neocenitelnou a nezištnou pomoc, cenné rady a připomínky při vypracování této práce děkuji PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D.

Anotace

Bc. FRONKOVÁ, Lucie. *Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 114 s.

Cílem diplomové práce je zjistit využitelnost dramatických metod a technik u předškolních pedagogů a prozkoumat úroveň rozvoje tvořivosti u dětí a pedagogů v mateřských školách. V teoretické části se pronikne do systému dramatické výchovy, jejích metod, technik a prvků. Bude se zabývat tvořivostí v předškolním vzdělávání, rekvizitou a osobností učitele v mateřské škole. V praktické části proběhne výzkumné šetření za účelem zjistit, jaká je informovanost, zájem a využití dramatické výchovy u pedagogů a rozvoj tvořivosti u dětí a jejich pedagogů v mateřských školách pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení.

Klíčová slova: dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy v mateřské škole, tvořivost v předškolním vzdělávání, rekvizita, osobnost učitele v mateřské škole

Annotation

Bc. FRONKOVÁ, Lucie. *Using of methods and techniques of drama education in kindergarten*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Pedagogical Faculty University of Hradec Králové, 2020. 114 pp.

The aim of the diploma thesis is to find out the applicability of dramatic methods and techniques by preschool teachers and to explore the level of creativity development by children and teachers in kindergartens. In the theoretical part it will delve into the system of drama education, its methods, techniques and elements. It will deal with creativity in preschool education, property and the personality of teacher in kindergarten. In the practical part there will be a research to find out what is the awareness and interest of teachers in drama education and to find out the development of creativity by children and their teachers in kindergarten using the Torrance figurative test of creative thinking.

Keywords: dramatic education, methods and techniques of the dramatical education in kindergarten, creativity in pre-school education, property, teacher's personality in kindergarten

1	Úvod	8
2	Dramatická výchova aneb tvořivá dramatika	9
2.1	Metody, techniky a prvky dramatické výchovy v mateřské škole	16
2.1.1	Řeč jako hudba duše	28
2.1.2	Rekvizita jako součást prostředku k tvořivé aktivitě	29
3	Osobnost učitele v mateřské škole	31
4	Tvořivost v předškolním vzdělávání	37
5	Průzkum šetření	43
5.1	Problém	43
5.2	Cíl.....	43
5.3	Výzkumné otázky.....	43
5.4	Průzkumný soubor	43
5.5	Použité výzkumné metody	43
5.5.1	Předvýzkum	44
5.5.2	První fáze průzkumného šetření	44
5.5.3	Druhá fáze průzkumného šetření	45
5.5.4	Třetí fáze průzkumného šetření	45
6	Výsledky průzkumného šetření	46
7	Diskuse	76
7.1	Limity.....	77
8	Závěrečné vyhodnocení průzkumu.....	78
9	Závěr.....	80
10	Seznam použité literatury	81
11	Seznam příloh.....	87

1 Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala proto, že jsem chtěla navázat na svou bakalářskou práci, kde jsem se blíže zabývala metodou učitele v roli. Hlavní roli ve vzdělávání hraje pedagog. Pomocí metody učitele v roli dokáže lépe namotivovat děti předškolního věku, tím jsou činnosti a hry mnohem atraktivnější, tudíž děti mají intenzivnější zážitky z celého dne. Proto se v této práci chci blíže zabývat metodami a technikami dramatické výchovy v mateřské škole.

Dramatická výchova mě stále inspiruje k hlubšímu poznávání v oblasti předškolního vzdělávání. Svě nejbohatší zkušenosti čerpám z Hereckého studia v Teplicích, kde jsem byla dlouholetou členkou a také z činoherního kurzu na JAMU. V mateřských školách jsem se ojediněle setkávala s využitím dramatické výchovy. To mě vedlo k zamyšlení, proč se dramatická výchova aktivně v mateřských školách nevyužívá.

Cílem práce je zmapovat a zjistit, zda předškolní pedagogové mají zájem o využívání metod, technik a prvků dramatické výchovy a jaké z nich aktivně v praxi využívají. Dále budu zkoumat úroveň tvořivosti u předškolních dětí a jejich učitelů, kteří s dramatickou výchovou aktivně pracují a kteří nikoli.

V teoretické části bude popsán systém dramatické výchovy, jejích metod, technik a prvků. Bude se zabývat tvořivostí v předškolním vzdělávání, osobností učitele, prací s rekvizitou a hlasem u předškolních pedagogů.

V praktické části proběhne výzkumné šetření za účelem zjistit, jaká je informovanost, zájem a využití dramatické výchovy u pedagogů a rozvoj tvořivosti u dětí a jejich pedagogů v mateřských školách. Využívání dramatické výchovy v mateřské škole bude zjištěno pomocí několika metod, které budou rozděleny ve třech fázích. Úroveň tvořivosti bude zjištěna pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení.

2 Dramatická výchova aneb tvořivá dramatika

Tato kapitola bude věnovaná dramatické výchově aneb tvořivé dramatice. Uvedeme si, proč je dobré ji uplatňovat již v mateřské škole. Budou zde uvedeny výsledky z dlouhodobého výzkumu zabývající se touto problematikou.

Bečvářová uvádí (2004) dramatickou výchovu můžeme znát pod pojmy tvořivé drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama, dramika. Všechny pojmy odkazují na slovo drama. Již Aristoteles odvozuje slovo drama od řeckého drán – jednat. Machková (2017) se shoduje s Bečvářovou (2004) ve vymezení dramatické výchovy. Obě autorky uvádějí, že dramatická výchova aneb tvořivá dramatika je zkušeností učení, učení jednáním, poznáváním sociálních vztahů a dějů, poznáváním a zkoumáním mezilidských vztahů a situací.

Při dlouhodobém využívání tvořivé dramatiky se dá u dětí vypořádat rozvoj v oblasti učení. Dětem tvořivá dramatika pomáhá vstupovat do rolí a dějů, kde objevují různé a neznámé situace. Lépe se zapojují do různorodých činností. Vznikají tím vztahy založené na toleranci, které jsou dále upevňovány. Tím dochází ke stmelení kolektivu mezi dětmi a učitelkou. Dramatickou výchovu aneb tvořivou dramatiku považují za velmi přínosnou v předškolním vzdělávání.

Svobodová, Švejsová, (2011, s. 47-48) které uvádějí, že *„dramatická výchova patří do oblasti činnostního učení, to znamená, že děti se učí formou aktivního poznávání, v průběhu kterého získává zkušenost použitelnou v dalším životě. Z činností si dítě odnáší prožitek, který může ovlivnit jeho postoje a chování v obdobných životních situacích.“*

V mateřské škole dítě získává přímé zkušenosti ze své vlastní aktivity. Jeho prožitky se tím mnohonásobují a jsou tím intenzivnější a opravdovější. Ve hře uvolňuje své city, učí se poznávat a ovládat své emoce. To vše můžeme v dětech vyvolat aktivní účastí ve hře. Je zapotřebí, aby děti věděly, že veškeré emoce, které máme, jsou přirozené a nemusíme se za ně stydět. Nesmíme zapomenout, že děti do hry nemůžeme nutit, ale pokoušíme se je motivovat. Vhodnou motivací v mateřské škole může být využití metody učitel v roli. To se mi potvrdilo v bakalářské práci (Fronková 2018), kde jsem došla k závěru, že učitel v roli je pro předškolní děti mnohem atraktivnější, a díky tomu je snáze vtáhne do děje hry. Hra je tedy mnohem intenzivnější a tím jsou děti mnohem více motivované a natěšené do dalších činností.

Bláhová (1997) uvádí, že právě tvořivá dramatika nás učí pracovat s pojmy jako je spoluúčast při hře, spoluzodpovědnost, vtažení do hry, udržení zájmu a pozornosti při hře.

Ovšem v praxi se dá stále u pedagogů vyzorovat, že dramatické pojmy neznají. Mohou využívat nevhodné formy, jako je napomínání, pokárání či vyloučení ze hry. Je tedy potřeba dále pedagogy ve tvořivé dramatice vzdělávat a informovat. Žádoucí stav je, když učitel se orientuje ve tvořivé dramatice, umí hru správně uchopit dle věku dětí, zadat ji a vést. Díky tomu se cítí sebejistě a může se aktivně zúčastnit různých her s dětmi, a tak i podporovat psychické dovednosti, osobnostní a sociální rozvoj dítěte.

Machková a kol. (1992) popisují, že tvořivá dramatika není pouze jiná cesta, jak vychovat citově bohatého člověka. Ale je velkým přínosem i pro nás. Může nás obohatit, protože i tady nepochybně platí zákon zpětné vazby. Jen tehdy, když budeme dítě respektovat a přistupovat k němu s pokorou a vstřícností jako k jedinečné a neopakovatelné lidské bytosti, budeme tím rozvíjet jeho osobnost.

Navazuji dále v myšlenkách a to tím, že pro učitele tvořivá dramatika má veliký přínos. Když učitel vstoupí do hry, může sledovat, jak ho vnímá skupina dětí, zda ho berou jako svého partnera či naopak. V mateřské škole děti rády uvítají učitele ve společné hře. Výbornou metodou je učitel v roli. Děti vědí, že je to jejich učitel, ale umějí přistoupit na hru, že právě hraje někoho jiného. Tím je pro ně hra atraktivnější. Učitel využitím této metody vtáhne i stydlivější děti do společné hry.

Košťátková a kolektiv (1998) uvádějí, že dramatická výchova nabízí pro předškolní edukaci široký potenciál. Integruje všechny estetické výchovy a to hudební, pohybovou, výtvarnou a literární. Všechny tyto výchovy pomáhají dítěti se zapojovat do společenských činností s ostatními dětmi. Dramatickou výchovu chápeme jako nejkompaktnější obor estetické výchovy.

Hudební činnosti se mohou využívat při improvizované scéně. Děti se mohou inspirovat hudbou a podle toho znázornit pohyb svého těla. Výtvarné činnosti mohou být využity při výrobě rekvizit a literární při dramatizaci dětského textu či pohádky.

Syslová a kolektiv (2019) uvádějí pět vzdělávacích oblastí, které jsou obsaženy v RVP PV. Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Jak bylo výše zmíněno. Dramatická výchova rozvíjí osobnostní a sociální rozvoj. Tím prostupuje všemi zmiňovanými vzdělávacími oblastmi.

Bláhová a kolektiv (2016) uvádějí výhody dramatické výchovy v mateřské škole a to:

- Přirozenost,
- práce s příběhem,
- svobodný projev a ztráta vnitřního napětí,
- přímý prožitek,
- vstup do fiktivních světů, které lze kdykoli opustit.

V mateřské škole můžeme vyzorovat vysoký počet dětí ve třídě, a to nám práci může ztížit. Je třeba si činnosti předem naplánovat. Ujasnit si, které hry jsou momentálně využitelné a jaká průpravná cvičení jsou pro věkovou skupinu momentálně vhodná. Dětem je potřeba poskytnout čas na pochopení určité hry. Pedagog by měl dbát na dodržování pravidel a také na časovou náročnost průpravných lekcí. Pozornost dětí předškolního věku je krátkodobá, a proto by měl učitel činnosti střídát a poskytovat dětem volnou hru. Střídát klidové metody s těmi aktivizujícími.

Provazník (1998) definuje dramatickou výchovu jako učení přímým prožitkem. Uvádí, že jde o osobnostní a sociální výchovu. V publikaci zmiňuje, že dramatická výchova stále patří k předmětům nesamozřejmým. Avšak je to výchova v pravém slova smyslu komplexní. Specifičnost dramatické výchovy poznáme tím, když ji porovnáme s ostatními obory estetické výchovy.

Ovšem v dlouhodobém výzkumu (Hornáčková a kol. 2016) se ukazuje, že učitelé z mateřských škol nejvíce získávají poznatky o dramatické výchově na střední a vysoké škole a to v 54,6 %. Dále uvádějí, že 33,8 % respondentů se dozvědělo o dramatické výchově ze seminářů a kurzů. Z odborných publikací se o dramatické výchově dozvědělo jen 7,7 % dotazovaných a z internetu pouze 3 %. Z tohoto výsledku jsem mile překvapena, neboť jsem čekala, že v dnešní přetechnizované době bude více respondentů čerpat z internetových zdrojů. Výzkum zjistil povzbuzující data, která nám ukazují, že střední a vysoké pedagogické školy zařadily předmět dramatická výchova do svých studijních programů.

To bylo potvrzeno i v průzkumu od Loudové (2018) která uvádí, že až 55 % respondentů čerpalo znalosti ze studia na střední a vysoké škole. Tímto dostávám impuls pro mé průzkumné šetření, kde budu zjišťovat data, kolik respondentů čerpá poznatky o dramatické výchově ze studia na střední a vysoké škole.

Dalbudak, Akyol (2007) ve svém výzkumu uvádějí, že důležitý faktor je studium. Studium ovlivňuje plánování činností tvořivé dramatiky v praxi.

Učitel by měl mít dovednosti a znalosti z této oblasti. Zdůrazňují, že tvořivá dramatika má významný vliv na děti předškolního věku a to proto, že podporuje nezávislost, tvořivost, představivost a komunikační dovednosti. Dále uvádějí, že by učitel měl umět vytvářet prostor pro zapojení rodiny do činností mateřské školy, aby se cítili jako jeho součást.

Machková (2017) uvádí, že s dramatickou výchovou aneb tvořivou dramatikou se můžeme setkat již na středních pedagogických školách, kde bývá využívána během výuky nebo jako specializace s možností maturity z tohoto předmětu. I na některých pedagogických fakultách se můžeme během výuky setkat s výukou dramatiky nebo její specializací. A na některých fakultách zcela chybí nebo je vyučována v nedostatečném rozsahu. Dále se s dramatickou výchovou můžeme setkat jako se specializačním studiem na DAMU v Praze a na JAMU v Brně. Nebo i jako součástí celoživotního vzdělávání pedagogů při workshopech, kurzech a seminářích nebo při četbě odborných publikací. Dle Bečvářové (2004) jsou cíle dramatické výchovy zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti. Tyto dvě základní vrstvy se v praxi prolínají a nejde je rozdělit.

První vrstvou je **osobnostní rozvoj**:

- Objevování okolního světa i sebe sama, umožňovat sebepoznání a sebekontrolu, posilovat sebeúctu a sebedůvěru,
- uvolňovat a odstraňovat zábrany,
- cvičit svoji pozornost a kriticky myslet,
- rozvíjet citové prožívání a naučit se citlivému vnímání,
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii a tvořivost (kreativitu),
- rozvíjet emociální rozvoj a mít zkušenosti s různými emocemi,
- učit se, že city patří do našeho života a je za potřeby je mít pod kontrolou,
- rozvíjet komunikační dovednosti (verbální i neverbální),
- do verbální řadíme vyjadřování svých myšlenek, postojů, umět naslouchat, rozvoj plynulosti řeči, slovní zásoby i schopnost formulovat, cvičit rytmus a temporytmus řeči,
- do neverbální řadíme schopnost výrazu pohybem, postojem,
- umět koordinovat svůj pohyb, rozvoj orientace v prostoru, prostorovou představivost, mimiku, gestikulaci a proxemiku,
- probouzet zájem o umění a kulturu, vybudovat vztah k literatuře,
- objevit a rozvinout umělecký talent.

Druhou vrstvou je **sociální rozvoj**:

- Umět naslouchat, umět se vcítit,
- umět se orientovat v mezilidských vztazích, jednat svobodně a zodpovědně,
- rozvíjet komunikativní dovednost,
- a v neposlední řadě získat schopnost kritického myšlení.

S Bečvářovou (2004) se dá souhlasit s redefinicí cíle dramatické výchovy, tedy že je zaměřen na osobnostní a sociální rozvoj. Při využívání metod, technik a prvků dramatické výchovy můžeme u dětí vidět, že v sobě pěstují větší sebedůvěru. Nebojí se vstupovat do rolí, využívají různé tvořivé prostředky jako rekvizitu. Tím v sobě odstraňují zábrany, protože vědí, že hra má několik možností a oni je svou rolí mohou ovlivnit. Při hře získávají jak emocionální, tak vztahové zkušenosti, tím se učí citlivému vnímání.

Hornáčková a kol. (2016) uvádějí třetí vrstvu **umělecký rozvoj**:

- Kultivovat své chování,
- svůj projev po stránce hlasové a pohybové,
- učit se vnímat umění a jeho znaky a symboly,
- rozvíjet představivost, fantazii a kreativitu.

Při navštěvování divadel mateřskou školou se děti učí slušnému chování. Při představení děti učíme nejíst během divadelní hry, tleskat po skončení jednání, při závěru, dokud se nezvedne opona. Učíme, že při divadelní hře si s kamarády nepovídáme a nevríme v sedadle. Učíme je vnímat divadelní hru, kterou si v mateřské škole osvěžíme pomocí reflexe. Děti mohou výtvarnou složkou sdělit, co je nejvíce zaujalo. Při divadelních představení u dětí rozvíjíme představivost, fantazii, kreativitu a umocňujeme u nich nové zážitky. Je také možnost do mateřských škol zvat divadelní soubory, která dětem také umožní umělecký, sociální a osobnostní rozvoj.

Hornáčková a kol. (2016) uvádějí další čtvrtou vrstvu **vědomostní a dovednostní**, která vychází z:

- Obsahu učiva,
- tématu,
- činnosti.

Machková a kol. (1992) uvádějí, že dramatická výchova je rozdělena na:

- Okruh osobnostní a individuální rozvoj,
- sociální rozvoj,
- dramatickou hru.

Při okruhu osobnostním a individuálním rozvoji je kladen důraz při průpravných hrách a cvičení na uvolnění, soustředěnost, sebeuvědomování, schopnost výrazu pohybem, rytmické cítění, rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti. U sociálního rozvoje je potřeba rozvíjet komunikaci verbální i nonverbální, učit se překonávat překážky, hry na cvičení důvěry, koordinace zvuku, hlasu a pohybu, námětové hry a improvizace. S tímto vymezením se shoduje s Bečvářovou (2004) a Provazníkem (1998). Posledním třetím okruhem uvádí dramatickou hru. Tam spadají námětové hry, etudy a hry v roli.

Dramatická výchova nám umožňuje vnímat sami sebe a okolní prostředí. Dále umožňuje odstraňovat zábrany jako je strach a tréma. Velkou výhodou je rozvoj pohybových dovedností při dramatických hrách a cvičeních. Dramatická výchova pohyb nenásilně u dětí podporuje. Pohyb hraje v předškolním věku důležitou roli. Tělo tedy slouží jako prostředek dramatického výrazu. Děti se pomocí dramatické výchovy učí ovládat své tělo a svá gesta. Průpravné hry a cvičení umožňují tělo relaxovat a uvolnit se.

Wardová (In Machková, 2018), která se zabývá tvořivou dramatikou, uvádí pět cílů tvořivé dramatiky:

- Příležitost k emocionálnímu vybití,
- sebevyjádření,
- podnítit tvořivou obrazotvornost,
- sociální porozumění a kooperaci,
- vyjádřit své myšlenky beze strachu.

Možnost k emocionálnímu vybití nabízí tvořivá dramatika. V mateřské škole máme možnost pomocí různých her a cvičení své emoce vyjádřit. Tvořivá dramatika dětem přináší estetické a duchovní uspokojení. Když ji budeme v mateřské škole využívat, tak ji dítě bude vyhledávat i ve společnosti. Tím u dítěte upevňujeme vztah k umění. Každý má možnost se vyjádřit. Je tedy potřeba, aby každé dítě vědělo, že má tuto možnost. V mateřské škole můžeme k tomu využívat třeba rekvizitu, která koluje mezi dětmi. V okamžiku, kdy ji dítě drží má možnost se vyjádřit. Obrazotvorností jsou nadány malé děti a je potřeba ji cvičit, rozvíjet a kultivovat již od dětství, dokud je živá, aby neuhaslá.

Je potřeba se snažit druhým lidem rozumět, tím je náš život obohacen. Komunikace je v životě velmi důležitá a tvořivá dramatika je nenásilně podporuje a rozvíjí.

Macková (2004) uvádí klíčové pojmy:

- Zkušenost,
- představivost,
- fantazie,
- obrazotvornost,
- imaginace.

Tyto pojmy jsou součástí dramatické výchovy. O tyto schopnosti se opíráme a vytváříme tím předpoklady pro herní jednání. Mertin (2016) uvádí, že fantazie má významný úkol v předškolním období. V tomto období dítě vykazuje obrovské učební pokroky. Vstřebává kvanta dat až je to neuvěřitelné. Apeluje na rodiče a učitele, aby toto období nepromarnili. Také uvádí, že je potřeba s dětmi navštěvovat divadlo. Právě divadlo nabízí dětem úžasnou možnost nových zážitků. Tento výrok mě vedl k zařazení otázky v mém průzkumném šetření, zda učitelé navštěvují s dětmi divadla nebo alespoň dávají možnost vystoupit divadelním souborům přímo v mateřské škole. Děti tím tak mají možnost se setkat s herci a celkovou atmosférou divadelních představení.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) uvádějí, že dramatická výchova podporuje osobnostní a sociální rozvoj. Tím se shodují s výše zmíněnými autory. Dále uvádějí, že s dramatickou výchovou se učí člověk jednat v navozených situacích. Tyto situace si mohou opakovaně vytvářet a umět je znovuprožívat nebo zažívat nové situace, s nimiž se v reálném životě mohou setkat. Tím se učí hledat nová řešení, umět se rozhodovat, přijímat různé role, vnímat a projevovat city, myšlenky a názory. Podporuje vzájemné porozumění a spolupráci. Právě v mateřské škole můžeme dětem poskytnout navozené situace, se kterými se mohou setkat v reálném životě.

Vacek (2008) uvádí, že bychom s dětmi měli diskutovat o hře a jejich pravidlech. Kde se pravidla vzala a zda by šlo hrát hru i bez pravidel. Proto je dobré a dramatická výchova nám umožňuje cvičit si herní situace tzv. „bez pravidel“, abychom ukázali, jaký je rozdíl mezi životem s pravidly a bez nich. Herní situace a další diskuse o hře umožňuje dětem hlubší poznání morálního úsudku. Dramatická výchova posiluje u dětí snahu nedělat věci automaticky, ale přemýšlet o nich. Podporuje osobní zodpovědnost za všechny jejich činy.

2.1 Metody, techniky a prvky dramatické výchovy v mateřské škole

V této podkapitole si vymezíme metody a techniky. Uvedeme si, které jsou vhodné a můžeme je využívat s dětmi v mateřské škole. Budou zde zmíněny výsledky z průzkumných šetření a dlouhodobého výzkumu zabývající se touto problematikou. Tyto výsledky pokládám za důležité, abychom věděli, jaká je četnost využití určitých metod a technik v mateřských školách.

Valenta (2008) uvádí, že metoda vznikla ze spojení řeckých slov meta a (h)odos. Značí „cestu k...“. Vyznačuje metodu jako konkrétní postup a třídí metody na:

- Metoda (ú)plné hry,
- metody pantomimicko-pohybové,
- verbálně-zvukové,
- graficko-písenné,
- materiálově-věcné.

Do metod (ú)plné hry řadíme pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty, které lze využívat v mateřské škole. Metody pantomimicko-pohybové mohou znázorňovat hru, kde hrají pouze ruce. V mateřské škole se dá vyzorovat, že učitelky s dětmi využívají ponožky, které navléknou na ruce a tím rozehrávají dramatický děj nebo znázorňují pohyb celým svým tělem, který je vyjádřen gestem a mimikou. Učí se tělem vyjádřit dramatický výraz. V metodě verbálně-zvukové se uplatňuje naše komunikace. V metodách graficko-písenných se může v mateřské škole využívat kreslení nebo práce s papírem. V metodách materiálově-věcných se dá využít výtvar, které dítě vyrobilo. Jde tedy o produkt, který vznikl jeho aktivitou třeba rekvizita.

Koťátková a kolektiv (1998) zmiňují další metody označované jako slovní. Mezi ně patří:

- Vyprávění (konkrétnost, emocionálnost, přístupnost),
- rozhovor, dialog (přímá interakce, otázky, odpovědi),
- diskuse (interakce mezi všemi členy skupiny, širší otázky),
- brainstorming (řešení problémů shromážděním nápadů vyslovovaných jejími účastníky),
- řešení problémů (rozvoj i vzájemná výměna názorů).

V mateřské škole se můžeme setkat s vyprávěním dětské literatury. Při poslechu dětské literatury je potřeba děti na četbu motivovat, naladit, nasměrovat je k momentům, kterých si mají všimnout. Učitelka by měla umět vzbudit dětskou zvědavost, touhu poznávat, debatovat o problémech, kterým se text zabývá, hovořit o knize jako celku.

V mateřské škole můžeme vidět, že učitelky dětem čtou průběžně a vhodně, vkládají otázky, které umožní dětem o textu přemýšlet. Sdílejí si své zážitky a názory. U dětí se dá vypořádat, že text reprodukuje, skládají z literárního textu osnovu, dramatizují text. V mateřské škole se dá vypořádat, jak učitelka vede děti k výtvarné činnosti, pomocí které děti vytvářejí své vlastní ilustrace ke knihám.

Disman (1976) třídí metody podle psychických funkcí:

- Pozornost a uvolnění (pozorování detailů, koncentrace),
- vnímání (zrakem, sluchem, hmatem, čichem, chutí, všech pět pohromadě),
- paměť a představy (zapamatování předmětů, zrakové představy, slovní paměť, vybavování představ hmatových a subjektivních zážitků),
- fantazii (proměny věcí a lidí, příběhy pohádkových bytostí, příběhy ze zvuků, dětské hry a vymýšlení),
- řeč (rozvíjení bohatství jazyka),
- city (vztah k lidem, k domovu),
- vůli a jednání (slovní jednání, spontánní reakce, pohybové vyjádření).

Metody podle Dismana (1976) se dají využívat v mateřské škole. Praxe ukazuje, že učitelé využívají hry, kde se děti učí vnímat všemi smysly. Využívají ochutnávku ovoce a zeleniny. Zrakem sledují pokusy v mateřské škole a změny v přírodě. Pro trénink hmatu využívají hmatové tabulky a pískoviště. K rozvoji čichu využívají různá koření k rozlišení jejich specifčnosti. Sluchem se učí rozlišit Orffovy nástroje a na paměť Kimovy hry.

Budínská (2008) také třídí metody podle psychických funkcí:

- Pozornost, paměť a představivost (zraková, sluchová, hmatová, čichová, pohybová, slovesná),
- rytmus (cvičení, etudy),
- jevištní řeč (dech, hlas, artikulaci, intonaci),
- fantazii a tvořivost (výtvarná, slovesná),
- hry a etudy (soustředění, situace a vztahy, zvukové etudy, hry s předměty, obrazotvornost),
- hry s loutkou (etudy a improvizace).

Metody podle Budínské (2008) se také dají využívat v mateřské škole. Praxe ukazuje, že při tělovýchovné a hudební chvílce učitel využívá cvičení, při kterém využívá práci s rytmem. Využití najde také při dramatických etudách. Učí děti pracovat se svým dechem, hlasem, artikulací a intonací. Dech se dá u dětí nejlépe pozorovat po tělovýchovné chvílce, kdy mají vyšší tepovou frekvenci. Učitelé využívají relaxaci na koberci, kde si děti přiloží dlaň na své srdce a vnímají, jak rychle tepe, zároveň se tak lépe soustředí na svůj dech. Výtvarná fantazie se dá využít po návštěvě divadla, kdy děti mohou výtvarnou činností znázornit své zážitky a představy z kulturní akce. Praxe také ukazuje, že učitelé využívají loutku. S loutkou motivují děti do nových činností, rozvíjí tím u dětí soustředění a komunikaci.

Mlejnek (1997) třídí metody na:

- Hry bez kontaktu s partnerem dle věku hráčů,
- hry s komunikativními prvky dle věku hráčů.

V mateřské škole také můžeme vyzkoušet hry bez kontaktu s partnerem. Může to být poslouchání pohádky od učitele. Děti při tom mohou ležet na své posteli v té nejpohodlnější poloze a poslouchat daný příběh. Děti jsou v tělesném a psychickém uvolnění. Při praxi se také ukazuje, že učitelé rádi pouštějí dětem poklidné hudební skladby. Následně po skončení je vyzývají k reflexi, jaké myšlenky a pocity v nich hudba vyvolávala.

Dají se využívat i hry s komunikativními prvky například s imaginární rekvizitou, kterou učitel podle pantomimy předvádí dětem. Děti zapojují svou fantazii a přemýšlí, o co se jedná, učitel doprovází hru slovním náznakem nebo věc či zvířátko pojmenuje.

Jako poslední si uvedeme Kristu Bláhovou (1996), která také třídí metody podle psychických složek:

- Seznámení, uvolnění a rozehrání,
- soustředění pozornosti,
- smyslové vnímání,
- rytmus,
- prostorová orientace,
- představivost a fantazie,
- partnerská souhra a vztahy ve skupině.

Metodika od Bláhové (1996) rozvíjí psychické, fyzické dovednosti dětí a všestranný rozvoj tvořivé osobnosti dítěte. Tato metodika se také dá využívat v mateřské škole.

Výhodou této metodiky je její řazení. A to od nejjednodušších ke složitějším a náročným. Je to tedy průpravná cesta k jádru dramatické výchovy. Zahrnuje průpravné hry a cvičení, které rozvíjí osobnostní a sociální předpoklady dítěte. Rozvíjí tedy vše potřebné, co dítě v předškolním věku potřebuje.

Skalková (In Machková, 2007, s. 94) uvádí, že metoda je cesta k cíli. V pedagogickém smyslu jde o „*záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.*“ Nejstarší metodou je napodobování činností dospělých. Svobodová, Švejdová (2011) uvádí, že metoda nám pomáhá prozkoumávat věci tak, abychom se mohli dál posouvat k našim cílům.

Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová (2019) uvádějí, že metody, které volíme pro práci s předškolními dětmi, musíme volit tak, abychom děti pro práci především nadchli. Velmi důležitá je motivace, která nám pozitivně povzbudí naladění dětí. S tím se shodují s Machkovou a kol. (1992). Právě motivace probouzí a udržuje zájem o určitou činnost a hru. Učitel by neměl zapomenout, že by při všech činnostech měla vládnout přátelská atmosféra, založená na vzájemném partnerství a důvěře.

Technika podle Kořátkové a kol. (1998) je jako konkrétní postup. Valenta (2008, s. 49) uvádí, že se zde „*uplatňuje původní význam řeckého techné-umění. Technika v tomto smyslu může znamenat jak výsledek použití technik (žák se technikami naučí techniku), tak i umění učitele vést postup učení.*“

Valenta (2008) vyznačuje techniku jako:

- Konkretizaci metody (metodou může být pantomima a technikou částečná pantomima),
- limitovaný postup (technikou naplňujeme jeden cíl),
- postup, který je postupně dotvořen
- postup přesně rozpracovaný – někdy splývá se cvičením.

Praxe ukazuje, že v mateřské škole využívají postupy, které jsou postupně dotvořeny. K tomu se dá využít technika živých obrazů. Dále se dají vyzorovat i postupy přesně rozpracované. Jsou to tedy jednoduchá choreografická cvičení pro děti předškolního věku. Také praxe ukazuje, že učitelé využívají jógové cvičení, nejčastěji pozdrav slunci.

Dále budeme klasifikovat techniky podle jejich funkcí dle Morgan, Saxton (2001)

- Zpomalování (zamyslet se na tím, co se stalo),
- doplňování (zprostředkování podstatné informace),
- naplňování (vidět situaci v mnoha perspektivách),
- krystalizace (vybereme to, co je typické a dále s tím pracujeme),
- spojování (spojování různých částí v jeden celek).

Při dramatizaci se dá využít zpomalování. Hráči se zamyslí nad tím, co se stalo. Učí se pracovat se svým tělem, hlasem a výrazem. Učitel může dramatizaci doplnit různým ozvláštňením. Učíme děti vidět dramatizaci z různých úhlů pohledu. Jako divák, herec nebo si zkusit roli na reportéra, který vyzdvihne danou část děje.

Morgan, Saxton (2001) uvádějí techniky, které učitel využívá při mluveném projevu se specifickým záměrem:

- Hlas shůry,
- vyprávění,
- rekapitulace,
- zobecnění.

Praxe ukazuje, že učitelé využívají techniky, které jsou využity při mluveném projevu jako hlas shůry. Učitel dětem zadává v přítomném času pokyny, které děti plní ve stejném okamžiku, kdy jsou vysloveny. Dá se vypořádat při tělovýchovné chvílce, kdy učitel zadává pokyny k rozehřátí skupiny dětí. Vyprávění se dá využívat při čtení dětské literatury. S učitelem děti mohou rekapitulovat činnosti během dne v mateřské škole nebo po dramatické hře či návštěvě z divadla. Jaké zážitky si odnesly a co se dětem nejvíce líbilo. Zpráva se dá využít jako závěrečná rekapitulace na konci týdne, ukončení daného tématu či projektu. Zobecnění můžeme vidět při dramatické scéně, kdy učitel nebo děti pojmenovávají to, co se právě v dramatu odehrává.

Nyní si uvedeme metody, které můžeme využít v mateřské škole:

- Interpretace

Interpretaci vysvětluje Machková (In Kořátková a kol. 1998, s. 71) jako „výklad díla, jeho tvořivé zpracování a podání pomocí výrazových prostředků, zvolených tak, aby divákovi nebo posluchači srozumitelně tlumočily interpretův výklad.“

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že interpretace bývá často zaměňována za dramatizaci. V průzkumu uvádí, že 52,5 % respondentů využívá interpretaci. Polovina respondentů tedy metodu interpretace ve své praxi nevyužívá.

- Improvizace

Ulrychová, Gregorová, Švejdrová (2000) uvádějí, že improvizace je základní metodou. Může jít o hru nepřipravenou „tady a teď“. Při této metodě si hráči mohou domluvit určitou situaci, její průběh a zakončení. Děti zde mají možnost do hry vložit své představy, dojmy, zážitky a reakce na neočekávané podněty od ostatních hráčů. Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová (2019, s. 32) uvádějí, že improvizaci lze využít při objevování nových věcí, třeba u pokusů. *„Improvizace není totéž, co nahodilost a nepřipravenost. Jejím znakem je spíše cílevědomost a schopnost využít nápadů dětí a svých k přiblížení se k vytyčeným cílům, ke zpestření a dalšímu rozšíření předem připravených činností. Improvizace je způsob, kterým dramatická výchova dosahuje svých cílů ve vzdělávání.“* Machková (1998, s. 96) uvádí, že *„o improvizaci jako metodě mluvíme tehdy, kdy se pohyb spojí s řečí, dialogem. V angličtině se někdy pro tento typ práce používá termín „acting out“, který znamená zahrát, sehrát, hraním vyjádřit.“* Kořátková a kol. (1998, s. 68) pokládají improvizaci za *„mechanismus, který je pro dramatickou výchovu dominantní a který je hlavním zdrojem činnostního učení v oboru.“* Morgan, Saxton (1987, s. 126) pohlížejí na improvizaci jako na *„strategii, která rozvíjí spontaneitu.“* Poukazují, že by improvizace neměla být směřována s něčím legračním. Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že tato metoda je nejčastěji využívána v praxi u učitelů z mateřských škol. Improvizaci využívá 85 % dotazovaných. To je potěšující výsledek, protože právě improvizaci bereme jako základní metodu.

- Hra v roli

Valenta (1995) bere tuto metodu jako profilující. Hráč zde modeluje někoho vlastním tělem. Svobodová, Švejdrová (2011, s. 77) uvádějí, že tato metoda vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. *„Pokud mu hru v roli nabídneme a ono ji svobodně přijme, projeví se v ní jeho spontaneita, jeho chování se obvykle nachází na úrovni, kdy sice je psem, ale současně samo sebou.“*

Svobodová, Švejdrová (2011) hru v roli rozdělují do tří základních typů:

- 1) simulace,
- 2) alterace,
- 3) charakterizace.

Typ simulace se může vidět, když hráč je sám sebou v určité fiktivní situaci. Děti hrají zvířátka v začarovaném lese, ale současně jsou samy sebou. Typ alterace můžeme vidět, když děti hrají určité role, ale hrají je tak, jak by se chovaly, kdyby byly tou danou osobou.

Jaký bude král, je jen na volbě dítěte. Sahrávají se zde charakterové vlastnosti dětí. Typ charakterizace je těžší typ hry v roli pro děti předškolního věku. Pro skupinu dětí, která pravidelně využívá tvořivou dramaturgii, je tento rolkový typ takovým bonusem. Role by se dětem neměly vnučovat, ale nabízet. Když učitelka dětem nabídne zápornou roli s nesprávným chováním, tak by měla dětem umožnit, aby si zkusily jednání znovu a se správným chováním.

Svobodová, Švejdová (2011, s. 78) uvádějí, že *„učitel v roli je pro dítě partnerem a spoluhráčem, ale zároveň může z pozice role posouvat děj, ujasňovat situaci, řídit a motivovat činnosti.“*

Volfová (2019) ve svém průzkumu dochází k závěru, že tuto metodu využívá 65 % respondentů. Je důležité si uvědomit, že tato metoda je jak pro samotného učitele, tak i pro děti velmi prospěšná. Právě učitel v roli je pro děti mnohem atraktivnější a mnohem lépe početnou skupinu motivuje a tím vtáhne děti do hry. V dětech evokuje, že se v mateřské škole stále něco nového děje a učí se touto metodou poznávat a objevovat nové věci.

- Dramatické hry

Koťátková a kol. (1998) uvádějí, že v dramatických hrách lze děti motivovat literárním textem. Pracují již s prostředím, co se vyskytuje v literárním textu, pracují se svou postavou buďto slovně nebo pantomimicky. V práci s příběhem objevují charakteristické rysy postav. Může se zde objevit i počáteční konflikt, které postavy příběhu řeší. V další publikaci Koťátková (2014) zmiňuje, že právě tato metoda je základním principem současné práce. Jedná se zde o řízenou nebo strukturovaně členěnou hru s určitými pravidly. Dramatické hry nabízejí prostor pro tvoření, fantazii, prožívání, rozhodování, nabízí improvizované vstupy, vstoupení do role a další.

V dlouhodobém výzkumu (Hornáčková a kol. 2016) se ukazuje, že metoda „dramatická hra“ je v mateřských školách uplatňována, a to ve velké míře téměř v 90 % u dotazovaných. To je ovšem potěšující výsledek. Tím se ukazuje, že tuto metodu učitelé dostatečně dobře znají.

- Skupinové etudy

Machková (1992) uvádí, že při skupinových etudách učitel vyzývá hráče ke krátké dětské hře. Zapojuje do hry pravidla, která učí hráče ovládat. Nejdříve hry hrají v původní podobě a následně je obměňují.

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že skupinové etudy využívá pouhých 32,5 % respondentů.

Výsledky zde signalizují, že respondenti nemají dostatek odborných informací o této metodě. Výsledky mohou pocházet od respondentů, co s tvořivou dramatikou nepracují nebo neznají tento název metody. Avšak z praxe víme, že tato metoda je využívána. Vyskytuje se v podobě krátkých scének.

- Hra v situaci

Valenta (2008) uvádí, že hra v situaci neboli simulace je typ rolové role. Hráči se učí k určitým individuálním dovednostem, k přímějším sebepoznání.

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že 75 % respondentů využívá tuto metodu. To je pozitivní zjištění. Vidíme tedy, že tato metoda patří mezi známější.

- Charakterizace

Koťátková (2014) uvádí, že charakterizace „*spočívá ve vědomém vyjádření dané postavy (role) a postihnutím jejich vnitřních vlastností.*“ Dítě se charakterizací učí naznačovat konkrétní znaky role, kterou hraje. Tyto znaky již zná ze života nebo literatury jako je dobro, zlo, radost, smutek, pomoc druhému a další. V další publikaci Koťátková a kol. (1998) uvádí, že je nejsložitějším typem rolového hraní.

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že pouhých 40 % dotazovaných využívá metodu charakterizace. Toto zjištění mi dává další impuls, proč je tato metoda málo uplatňována. Zda se učitelé v mateřských školách bojí tuto metodu využívat z důvodu její náročnosti. Tato metoda se opírá o určité sociální role, konkrétní roli. Dítě předškolního věku se těžko dokáže vnitřně ztotožnit se zadáním určité role. Není to ani z edukačního hlediska žádoucí. Ale pro učitele, který se zabývá dramatickou výchovou by tato metoda mohla být dalším stupněm rozvoje jeho třídy.

- Dramatizace

Koťátková a kol. (1998, s. 199) uvádějí, že „*dramatizace by měla být tvořivou dramatickou hrou, improvizací, s důrazem na bezprostřední akci, jednání v roli. Aktivita nemusí vést k fixování textu a k představení.*“ Machková (1992) upozorňuje na to, že by učitel měl vybrat k dramatizaci příběh přiměřený k věku dětí. Příběh by měl hlavně umět zapůsobit na představitost a city hráčů. Ulrychová, Gregorová, Švejdová (2000, s. 99) uvádějí, že „*dramatizace se drží původní podoby příběhu (respektive jednotlivých situací v něm obsažených) a jde v ní hlavně o jeho přítomnění a zažití na vlastní kůži.*“ Cílem je hledat způsoby, jak kterou z předem daných situací realizovat. „*O improvizaci se zde mluví proto, že i když děti vycházejí z textu, neučí se ho z paměti, ale improvizují –*

mluví svými slovy a mohou do děje vkládat vlastní detaily. Nemohou však ovlivnit základní linii průběhu a zakončení hrané situace.“

Ve výzkumu Hornáčkové a kol. (2016) se ukazuje, že v 92 % předškolních pedagogů uplatňují dramatizaci jako metodu. Avšak důrazně poukazují na tuto metodu, že by neměla být zdůrazňována nad ostatníma. Protože se zde více směřuje k opakování a nácviku. Můžeme se s tímto setkat při vánočních besídkách, kde jsou děti tlačeni v několika týdnech do opakovaného nácviku pohádky pod drilem učitele. Nesmíme tedy zapomenout na svobodný projev dítěte a rozvoj jeho tvořivosti.

- Brainstorming

Koťátková a kol. (1998, s. 96) uvádějí, že tato metoda aktivizuje představivost a fantazii. Lze ji nazvat jako „bouření mozků“. *„V první fázi má každý z účastníků možnost spontánně sdělovat své nápady, myšlenky a asociace, které ho v souvislosti s daným tématem napadají, přičemž nic z toho, co vyslovil nahlas, nesmí být kritizováno, odsuzováno nebo jinak hodnoceno. V druhé fázi se pak nápady analyzují, seskupují, modifikují, dopracovávají s cílem nalézt co nejlepší řešení.“* Nezvalová (2000) uvádí znaky, které by měl brainstorming splňovat. A to časové vymezení, rovnost a demokracii. Všechny nápady jsou přijatelné a kreativní.

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že pouhých 17,5 % respondentů uvedlo, že využívá techniku brainstormingu. Je to velmi nepříjemné zjištění. Pravděpodobně to ovlivňuje délka praxe učitelek. V průzkumu je uvedeno, že 55 % respondentů má praxi 21 a více let. To může znamenat, že se při svém studiu nesetkali s anglickým jazykem, a tudíž ho neovládají. Proto si název nemohou odvodit.

- Reflexe

Svobodová, Švejdová (2011) uvádějí, že tato metoda nám pomáhá zjistit, jak děti pochopily problém, co se jim na nové hře líbilo. Pro děti je reflexe shrnutím a zvýrazněním důležitých míst. Reflexe může probíhat formou kresby, diskuse nebo improvizace na dané téma. Zapojení reflexe bereme jako hlavní metodu pro práci s dětmi. V průzkumném šetření nás bude tedy zajímat, zda učitelé tuto metodu společně s dětmi využívají.

Nezvalová (2000) bere za důležité umět se podívat zpět na svou činnost. Umět ji analyzovat a objevit ty prvky, které nás vedou k dalšímu rozvoji.

- Zrcadlení

Valenta (2008) uvádí, že při této metodě se děti snaží co nejpřesněji napodobit pohybové akce druhého hráče, případně více hráči. Přesnost zrcadlení je cíl této metody. Pokud v mateřské škole máme k dispozici velkoplošné zrcadlo, tak se mohou děti individuálně v zrcadle sledovat a objevovat své pohybové možnosti.

Nyní si uvedeme techniky, které můžeme využít v mateřské škole:

- Živý obraz

Svobodová, Švejsová (2011, s. 84) uvádějí, že tato technika dokáže zastavit čas. Využijeme daný okamžik a vytěžíme z něho vše, co nám nabízí. *„Živý obraz je vlastně pantomimické zobrazení bez pohybu. Může vzniknout jako zastavená pantomima (slůvkem stop nebo štronzo apod.), nebo může vzniknout na základě zadání.“* Živý obraz může vzniknout na základě pohledu, obrazu či fotografie. U dětí předškolního věku musíme počítat s tím, že v obrazu nevydrží dlouhou chvíli, ale jen několik vteřin. Je dobré obraz ohraničit zvukovým signálem (triangl, tamburína).

Volfová (2019) ve svém průzkumu uvádí, že 52,5 % respondentů živý obraz využívá. To je polovina dotazovaných. Můžeme tímto usoudit, že polovina dotazovaných tuto techniku nezná nebo ji zná pod jiným názvem.

- Zrcadla

Svobodová, Švejsová (2011) uvádějí, že tato technika už zcela neplatí pro metodu zrcadlení, kde je vyžadováno soustředění. Zde mohou být zrcadla obličejová i celotělová. Celá třída může zobrazovat, co dělá jeden (učitelka), nebo jsme zrcadly ve dvojicích. V této technice se obvykle děti střídají ve vedení. Zrcadlit se může pouze ruka, výraz obličeje či pohyb celého těla. Pohyb by měla vést nejdříve učitelka. Děti mají tendenci se pohybovat příliš rychle.

- Ulička/Alej

Košťátková a kol. (1998, s. 101) uvádějí, že *„ulička/alej je technikou, při níž klíčová postava prochází mezi svými spoluhráči, a ti nahlas sdělují její myšlenky a pocity. Většinou se tak děje před závažným rozhodnutím. Význam techniky spočívá v tom, že se k problému vyjadřují všichni, a stávají se tak jakýmsi kolektivním svědomím. Vyslovenými názory mohou ovlivnit rozhodnutí nejen uvedené postavy, ale skrze ni i další vývoj událostí.“*

V dlouhodobém výzkumu Hornáčková a kol. (2016) ukazují, že tato technika je realizována pouze v 21 % a přes polovinu respondentů ji nerealizuje. Opět to vede

k zamyšlení, zda respondenti pronikli při svém studiu dostatečně do hloubky dramatické výchovy. Volfová (2019) uvádí, že pouhých 12,5 % respondentů uvedlo, že techniku „ulička/alej“ využívá. Tyto výsledky se shodují s výsledky z výzkumu Hornáčkové a kolektivu z roku 2016. Tím vycházíme z toho, že respondenti o této technice nemají dostatek odborných informací.

- Pantomima

Ulrychová, Gregorová, Švejnová (2000, s. 107) uvádějí, že „v dramatické výchově je tím myšlena dramatická hra beze slov, kdy hráč vstupuje do role a rozehrává situaci za použití pouze neverbálních prostředků, jako je mimika, gesto a pohyb v prostoru.“ Tato technika umožňuje do hry zapojit všechny děti. I ty, které považujeme za spíše stydlivé i děti, které mají problém se slovním vyjadřováním. Ale svůj význam má i pro starší hráče, kteří spíše fyzickou aktivitu nahrazují přemírou slov.

V dlouhodobém výzkumu Hornáčková a kol. (2016) uvádějí, že je známou technikou. Využívají ji učitelky v mateřských školách a to v 88,2 %, což je pozitivní zjištění. Tím se shodují s výsledky z průzkumu od Volfové (2019) která uvádí, že pantomimu využívá 80 % dotazovaných. Také v průzkumu od Loudové (2018) vyšlo, že pantomimu využívá 74 % dotazovaných učitelů z mateřských škol.

- Narativní pantomima

Svobodová, Švejnová (2011, s. 73) uvádějí, že tato technika vychází ze spontánní dětské hry. „Narativní pantomima umožňuje dětem hlouběji prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj, protože kromě paměti verbální zapojuje i paměť tělovou a pohybovou. To, že děj zobrazuje celá skupina dětí, odbourává bariéry a umožňuje dětem sledovat různé varianty a možnosti zobrazení. Důležitý je u narativní pantomimy výběr textu, který budou děti zobrazovat.“ Ulrychová, Gregorová, Švejnová (2000) uvádějí, že zde bývá zdrojem literatura či krátký příběh. Učitel by měl nejdříve děti seznámit s textem, který bude číst. Dále tento čtený text děti předvádějí jako pantomimu. Vyprávění by mělo být zaměřeno na jednu konkrétní postavu v ději. Děj si může učitel vymýšlet nebo může využít úryvek z textu.

V dlouhodobém výzkumu Hornáčková a kol. (2016) uvádějí, že téměř třetina respondentů neví, že tuto techniku využívá. Shodují se, že jde o nedostatečné znalosti dramatické výchovy, a proto neznají tento název techniky. Ve výzkumu se ukázalo, že narativní pantomimu využívají méně než pantomimu. Na základě praxe víme, že ji učitelé využívají velmi často. Volfová (2019) se také ve svém průzkumu zabývala narativní pantomimou. Uvádí, že pouhých 17,5 % využívá tuto techniku.

- Simultánní pantomimická ilustrace

Svobodová, Švejdvová (2011) uvádějí, že tato technika se využívá k ilustrování říkadla, rituálů a písniček s funkcí rituálů.

Bláhová a kolektiv (2016) uvádějí, že právě ztvárňováním jejich obsahu dochází u dětí k rozvoji tvořivých schopností a dovedností. Říkadla, básničky, rituály a písničky dětem nejen přináší radost a uspokojení, ale přirozeně tím stimulují slovní zásobu a cit pro slovní vyjádření. Tím také u dětí stimuluje zájem a potřebu se setkávat s literárním uměním.

- Horká židle

Svobodová, Švejdvová (2011, s. 86) uvádějí, že „*technika horké židle opět rozvíjí u hráčů schopnost pochopení jednání druhé osoby, podporuje empatii a učí děti klást smysluplné otázky. Učitelka by na žádnou otázku neměla zareagovat slovy: „To byla ale hloupá otázka“, ale měla by každou otázku přijmout, případně ji dítěti pomoci dotvořit.*“

Volfová (2019) uvádí ve svém průzkumu, že pouhých 15 % využívá tuto techniku. Je tedy otázkou, zda se s touto technikou setkali při svém studiu či nikoli. Nebo tuto techniku využívají, ale neznají její pravý název. Avšak s touto verbální technikou se setkáváme při praxích, kde si děti kladou otázky, které vedou pro odpověď „ano“ „ne“, zjistit o dotyčném co nejvíce informací.

- Škála názorů/náborové spektrum

Koťátková a kol. (1998) uvádějí, že každý z hráčů má svůj názor, který chce hájit. Může a nemusí to být jeho skutečný osobní názor. V mateřské škole názorové spektrum můžeme vyznačit teploměrem jako přímkou na koberci. Děti se rozdělí mezi dvěma protichůdnými názory.

Volfová (2019) uvádí ve svém průzkumu, že 45 % respondentů využívá škálu názorů/náborové spektrum. Myslím si, že tato technika je aktivně využívána po celý den formou pravidelné reflexe. Respondenti mohli být zmateni názvem a také tím, že je to technika spadá do tvořivé dramatiky.

- Štronzo

Svobodová, Švejdvová (2011) uvádí, že když chceme s dětmi trénovat techniky dramatické výchovy, potřebujeme se naučit ovládat své tělo tak, aby se umělo zastavit a zůstat chvíli stát bez hnutí. Umět vydržet chvíli v klidu a soustředit se na to, aby se tělo nepohnulo. Právě slovo štronzo, které znamená zastavení, zkamenění, konec pohybu. Štronzo je bráno za důležitou techniku, kterou můžeme zvládnout pomocí různě motivovaných her.

Tato podkapitola je také mým východiskem pro průzkumné šetření. Problematika využívání metod a technik je hlavním tématem mé práce.

2.1.1 Řeč jako hudba duše

Učitel je hlavní řečový vzor a díky tomu děti mohou vnímat správný vzor. Pedagogové by měli mít techniku mluveného slova zvládnutou výborně. Hlas má nesmírný vliv na děti, proto je důležitá práce s hlasem v jeho psychosomatickém pojetí s fungováním tělesným i duševním. Učitel by měl vědět, jak s hlasem správně nakládat, šetřit ho a správně využívat. K hlasu by se měl každý chovat jako k nejcennějšímu lidskému nástroji, proto tuto další kapitolu zmiňuji.

Frostová, Vaniaková (1995) uvádějí, že učitelka mateřské školy je hlavním činitelem cílevědomé výchovy předškolních dětí, proto by měl být její hlasový projev vzorem pro děti. Obešlová (2014) uvádí, že učitel je vystaven značné hlasové zátěži, zejména předškolní pedagog, který se stává výrazným vzorem pro děti. Děti jeho hlas se všemi klady i zápory napodobují, proto by učitelé měli být během své profesní přípravy seznámeni s péčí o svůj hlas. S touto autorkou můžeme souhlasit v tom, že předškolní pedagog je vystaven značné hlasové zátěži, proto by měl umět střídat činnosti tak, aby nedošlo k hlasové únavě. Měl by být také nápomocný dětem s osvojením základní hovorové podoby spisovného jazyka. Před vstupem do základní školy považujeme za důležité, aby se dítě umělo vyjádřit srozumitelně.

Havlová a kol. (1991) označují řeč za „hudbu duše“, která nám pomáhá vyjadřovat své myšlenky, navazovat vztahy a ovlivňovat druhé. Šrámková, Hůrková - Novotná (1984) uvádějí, že předností řeči je sdělování konkrétního, přesného významu. Avšak se slovem můžeme vyjádřit spontánní vnitřní pocity a city člověka jako je mimika, gesto, postoj, pohyb, kostým či rekvizitu. Mimika je vázána na význam řeči a emoce interpreta. Gesto ukazuje jeho duševní stav. Pohyb a postoj pro posluchače znamená interpretovo držení těla při hlasovém projevu. Kostým pomáhá navodit příjemnou atmosféru, a právě rekvizitu lze využít před dětským publikem. Často jde o rekvizitu zástupnou, která navodí větší pozornost dětského posluchače. Děti tím vnímají dvěma receptory a zapojují pravou hemisféru.

Se Šrámkovou, Hůrkovou – Novotnou (1984) můžeme souhlasit s tím, že sdělujeme konkrétní, přesný význam. Tedy nejdůležitější složkou verbálního procesu je verbální komunikace. Učitel v mateřské škole by měl umět přesvědčovat druhé, sdělovat a informovat rodiče o dění v mateřské škole jak formou ústní, tak i písemnou. Sem nadále patří formulování svých myšlenek a předávání je dál. U dětí v mateřské škole se dá

vypozorovat, že využívají při vyslovování přiléhavou mimiku, gestikulaci, zaujmají určitý postoj či v ruce drží svou oblíbenou hračku. Tím zdokonalují svou vlastní mluvu. Učitel by nikdy na děti neměl působit nátlakem. Nátlak na děti působí odpudivě a zahání je do negativního postoje.

Důležité je, aby si čtenáři a učitelé mateřských škol uvědomili, jak je důležité pracovat se svým hlasem. Janáčková, Novotná (2008) zdůrazňují, že by učitel měl pracovat se svým dechem, hlasem, zvukem, ale také s textem. Již učitel mateřské školy je odpovědný za správný rozvoj hlasu dítěte. A sám by měl o svůj hlas dbát pomocí hlasové hygieny. Hlasová hygiena se odvíjí od celkového organismu těla. Proto by neměl zapomenout o sebe pečovat. Uvádějí, že pravidelný a dostatečně dlouhý spánek je velmi důležitý pro regeneraci hlasového ústrojí.

S autorkami se shoduje Hála, Sovák (1962, s. 73) ti uvádějí, že „*hlasový projev člověka je odrazem jeho psychiky.*“ Dále uvádějí, jak je výše zmíněno v textu, cvičit svůj hlas a dech. To je nedílná součást hlasové hygieny. Cílem je, aby hlas nebyl příliš silný, ani příliš vysoký, ale jasný a mluva zřetelná. A také umět využívat své rty a jazyk.

U učitele v mateřské škole se dá pokládat za důležité, aby uměl zvládat svůj hlas v emotivně vypjatých situacích. Měl by hlasem zvládnout svou třídu, a hlavně umět svým hlasem třídu zaujmout.

V průzkumném šetření se budu věnovat tomuto prvku, který spadá do dramatické výchovy. Budu zjišťovat, zda učitelé věnují svůj čas hlasové přípravě. V příloze přikládám cvičení pro pedagogy a děti od Havlové a kol. (Příloha č. 1) a od Delongové a kol. (Příloha č. 2).

2.1.2 Rekvizita jako součást prostředku k tvořivé aktivitě

V kolektivu u dětí v mateřské škole se dá vypozorovat, že při činnosti, které si děti samy volí tak s pomocí hračky nebo zástupné rekvizity spontánně prozkoumávají, ověřují a vytváří nové náměty, místa pro úpravu hry. Pomocí rekvizity se u dětí rozvíjí citlivé vnímání, fantazie, představivost, komunikační a pohybové dovednosti.

Machková (2017) uvádí, že rekvizita cvičí představivost, rozvíjí obrazotvornost, tvořivost, charakterizaci, fabulaci, pohybové, rytmické, mluvní dovednosti, schopnost vybudovat dramatický celek. Učí děti si všímat detailů. Pomáhá dotvářet prostředí, umocňuje vztah ke konkrétní věci a chápat její funkce. Práce s rekvizitou tím nabízí široký potenciál k využití v mateřské škole.

Budínská (2008) rekvizitu třídí na:

- rekvizita skutečná,
- rekvizita imaginární,
- rekvizita zástupná.

S prací s rekvizitou se v mateřské škole můžeme setkat v podobě putování skutečného předmětu – rekvizity, kdy doopravdy hraje ten předmět, který je. Může se tedy jednat o putování kamínku z lesa. Dále se dá vyzorovat, že učitelky využívají „neexistující“ předměty jako je třeba sluníčko. Na dítěti pak tedy je, jak tuto imaginární rekvizitu emočně a pohybově uchopí. Také se může jednat o rekvizitu zástupnou. Prvotní předmět se promění v něco jiného. Učitelka může podávat s dětmi náměty, o jaký jiný předmět by se mohlo jednat. Jakou jinou roli by mohl plnit.

Richter (1997) uvádí, že s prací s rekvizitou skutečnou, bychom si měli uvědomit, jak se s předmětem zachází. Uvědomit si, jak na nás působí, co evokuje, jaké asociace v nás vyvolává. Zda se předmět umí kutálet, vznášet, sypat, převracet, natahovat, smršťovat, kývat, točit a další. Působí tedy na všechny smysly (chuť, čich, sluch, hmat a zrak). Imaginární rekvizita neboli neviditelná nám umožňuje seznámení s věcmi, které známe nebo s nimi často nepřicházíme do styku. Imaginární rekvizitu zobrazujeme svým jednáním. Můžeme zobrazovat imaginární otevírání a zavírání dveří nebo držení tužky. Zástupná rekvizita nám vyznačuje jiný předmět. Je to tedy předmět druhově odlišný, kde se využívá jedna jeho vlastnost. Může jít tedy o oříšek, který bude znázorňovat fotbalový míč pro panenky.

Problematika využití rekvizity je další otázkou v mém průzkumném šetření. Zda učitelé při práci s dětmi využívají rekvizitu a v jakém množství. Rekvizitu vnímám jako důležitou součást při tvorbě činností v mateřské škole. Rekvizita napomáhá navodit radostnou atmosféru v mateřské škole, je tedy škoda ji nevyužívat.

3 Osobnost učitele v mateřské škole

V této kapitole si uvedeme osobnost učitele. Jaký by měl být a jaké požadavky by měl splňovat. V této kapitole poukazuji na výzkum, který se zabýval tématem „Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole?“ Touto problematikou se zabývali Borkovičová et.al. (2011), Šmelová, Nelešová (2009), Wiegerová a Gavora (2014). Jejich výzkum přinesl zajímavé výsledky.

Machková a kol. (1992) uvádějí, že předškolní pedagog sehrává důležitou roli, a to ve smyslu ovlivnit dítě jak v pozitivním, tak i negativním smyslu v citovém prožívání, neboť v tomto období jsou děti v emocionální zranitelnosti. Učitel je vzorem své osobnosti pro děti. Syslová a kolektiv (2019) popisují, že učitel mateřské školy by měl respektovat zájmy a potřeby dítěte předškolního věku s důrazem na volnou hru.

Volná hra by dítěti měla přinášet co nejvíce příležitostí k jeho individuálnímu rozvoji. Měl by dbát na dostatek prostoru a vhodně vybírat ze vzdělávací nabídky, aby u dětí rozvíjel tvořivost. Spontánní a řízená činnost by měla být provázaná během celého dne. Při řízených činnostech by učitel měl zapojovat odlišné vzdělávací metody, podporovat u dětí divergentní myšlení. Učit se společně nacházet různá a nová řešení problémů a situací. Mělo by se objevovat prožitkové učení jako je spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, celostnost, komunikativnost a konkrétnost.

Machková a kol. (1992) konstatují, že právě učitel v mateřské škole by měl být schopen si umět a chtít si hrát. To ho nezesměšňuje, ani neponižuje, naopak ho to vrací do nejhezčího období lidského života, do dětství.

S Machkovou a kol. (1992) se dá souhlasit s tím, že učitel by měl být schopen si umět a chtít hrát. Praxe ukazuje, že učitelé rádi vstupují do her a nechají se dětskou tvořivou hrou a atmosférou unést.

Průcha, Walterová, Mareš (In Syslová et al, 2019, s. 81) uvádějí, že učitel je *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* Burkovičová (In Syslová et al, 2019, s. 83) popisuje, že *„vzdělávání dětí předškolního věku má tvůrčí charakter, jenž je přirozeným vyústěním a syntézou respektu k dítěti jako k individuální, jedinečné a neopakovatelné osobnosti.“* Učitel na základě svých dispozic *„stimuluje a aktivuje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli.“* Syslová a kolektiv (2019) uvádějí, že učitel mateřské školy tvoří a koordinuje ŠVP, TVP, IVP, spolupracuje se školskými a zdravotnickými zařízeními, a hlavně samotnou výchovou a vzděláváním stimuluje děti předškolního věku. Proto si myslí, že by měl mít vysokoškolské vzdělání v magisterské úrovni.

Absolventi středních pedagogických škol jsou dobře připraveni v esteticko-výchovných předmětech například ve hře na hudební nástroj, tělesné výchově, výtvarné výchově a dramatické výchově. Na středních školách získávají praxi v mateřských školách a školních družinách. V bakalářském studijním oboru učitelství pro mateřské školy se prohlubuje tato esteticko-výchovná specializace. Ale hlavním stěžejním tohoto studia je hlubší proniknutí do studia pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky a dalších příbuzných vědních disciplín. Celá tato širě je nezbytnou součástí k porozumění specifikům předškolního vzdělávání. Tudíž bakalářské studium se dá považovat za důležité. Dále tu je možnost studovat obor v navazující magisterské úrovni, a to pedagogiku předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami. Toto navazující studium prohlubuje získané poznatky z bakalářského studia a dále studentům poskytuje nové poznatky v předmětu školský management. S názorem od Syslové a kolektivu (2019) souhlasím tehdy, když si chce učitelka v mateřské škole prohloubit své dosavadní znalosti či ji čeká postup na vyšší pozici vedoucího učitele, ředitele předškolního zařízení.

Machková a kol. (1992, s.17,30) uvádějí, že je u pedagogů potřebná znalost sociální psychologie. Ale v určitých situacích si vystačí s přirozeným sociálním cítěním. To autorka bere jako hlavní osobnostní předpoklad pro výkon tohoto povolání. Dále by měl být schopen umět vnímat a hodnotit sociální klima a atmosféru své třídy. Musí být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí. Učitel by měl ke své skupině dětí přistupovat plánovitě a promyšleně. Podávat podněty tak, aby stimulovaly samostatnou činnost dětí k dalšímu uvědomování. „*Může přitom zaujmout například pozici “bočního vedení“ /side coaching/ tj. vnitřního hlasu matčina, který konstatuje, co je třeba ještě udělat, kolik je hodin apod.*“ Je ale důležité si dát pozor, aby nedošlo k manipulaci myšlení dětí. Aby si děti poznatky, názory, stanoviska a závěry vytvářely samy. Je uvedeno, že ne každý je schopen tuto metodu vedení zvládnout. „*Záleží na ovládnání hlasu, na jeho síle, na schopnosti koordinovat plynulé slovní vyjadřování s tokem představ a nápadů a s pozorným sledováním hráčů.*“

S Machkovou a kol. (1992) se shoduje Mertin a Gillernová (2003), kteří uvádějí, že mateřská škola je společenská instituce, tudíž její vývoj ovlivňují vztahy mezi lidmi, mezi dospělými a dětmi. Učitelky ovlivňují mezilidské vztahy a díky tomu mají učitelky velkou míru odpovědnosti za vývoj mateřské školy jako instituce i vývoj dítěte. Učitelky se pohybují ve velké bohaté, složité a zajímavé síti sociálních vztahů. Tím se kladou na učitelky vysoké nároky a specifické profesní požadavky. Zejména vzájemnému

porozumění v komunikaci, poznávání sociálních partnerů, zvládání konfliktů a náročných situací.

Syslová a kolektiv (2019) uvádějí, že profesní činnosti učitele mají specifický charakter vzhledem k věku dětí, se kterými pracují. Ale jsou také ovlivněni požadavky, které klade kurikulum předškolního vzdělávání. Do určité míry jsou vázání na určitou mateřskou školu, kde vzdělávání probíhá. Tím podobu profesních činností ovlivňuje počet dětí ve třídě, složení dětí, prostorové uspořádání, souběžné působení dvou pedagogů na třídě, ale také zda učitel má funkci vedoucího na pracovišti.

Vašutová (In Svobodová, Vítečková, 2017) uvádí strukturu předpokladů profesních kompetencí:

- předmětové (teoretické znalosti, kvalifikace),
- didaktické a psychodidaktické (metody, formy, postupy, pomůcky),
- pedagogické (profesionální, autentický, zařazuje prožitkové, situační, kooperativní a observační učení),
- diagnostické a intervenční (umí diagnostikovat a identifikovat děti se SVP),
- sociální, psychosociální a komunikativní (partnersky orientovaný přístup),
- manažerské a normativní (organizační schopnosti, legislativní znalosti),
- profesně a osobnostně kultivující (rozšiřování své kvalifikace, provádí sebereflexi, předchází syndromu vyhoření).

Je potřebné, aby učitelé věděli, v jakých oblastech mají dítě rozvíjet v jeho věkovém období. A to v oblasti motoriky, grafomotoriky, kresby, zrakového vnímání, paměti, vnímání prostoru, prostorových představ, vnímání času, řeči, sluchového vnímání, matematických představ, sociálních dovedností a sebeobsluhy.

Za důležité považuje Mertin (2016) nízkou fluktuaci učitelů v mateřských školách. Během let dítěte v mateřské škole je potřeba mezi učitelem a dětmi vytvořit pevnou vazbu. Protože všechny okolnosti se podepisují na dítěti a tím pádem i na jeho vývoji.

Praxe ukazuje, že v mateřských školách nastává výměna učitelů z důvodu nespokojenosti na pracovišti, které vznikají ze špatných vztahů mezi kolegy. Učitelé hledají nové pracoviště a tím dochází k výměně učitelů ve třídách. Praxe ukazuje, že tyto okolnosti se na dítěti podepisují tím, že některé děti si ani nepamatují jméno své učitelky na třídě.

Machková (1998, s. 185) uvádí, že důležitá schopnost u pedagogů je jejich expresivnost. Umět se vyjadřovat srozumitelně a být pro děti zajímavý. Dále uvádí pedagogický postřeh. Ten popisuje jako schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit. Také schopnost komunikovat a kooperovat. Uvádí, že *„ideální učitel je ten, který nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.“*

Mlejnek (1997, s. 36-37) se ve své publikaci zamýšlí nad vlastnostmi učitele. Uvádí, že by neměl upadnout do stereotypu, ale měl by mít nekonvenční nápady. To právě podmiňuje pružné myšlení, nešablonovitost a nekonformnost. *„Tvořivý vedoucí nepřizpůsobuje dítě svým „osvědčeným“ metodám, ale podřizuje vše výchovným potřebám dítěte.“* Pokud splní tyto požadavky může to být důkaz o svých pedagogických a didaktických vlohách, praktických dovednostech a organizačních schopnostech. Práce učitele spočívá v probouzení zájmu a citu o dětskou hru. Vždy má na paměti výchovné výsledky. Nechává se inspirovat dětmi a nechává jim možnost jejich spontánnosti a přirozenosti. Kořátková a kolektiv (1998) popisují, že učitel by měl akceptovat skupinový proces, vytvářet pozitivní klima, být empatický, umět vyjádřit své emoce, být tolerantní a vnitřně uvolněný. Umět zvládat techniku řeči, být schopen improvizace, přijímat roli, využívat neverbální a pohybové vyjádření. A být schopen reflexe. S tímto vymezením se shoduje Machková (1998).

Wiegerová a Gavora (2014) uvádějí, že o povolání učitele by se měli ucházet lidé s hodnotami, jako je altruismus a pozitivní vztah k dětem. Prosociální chování definují autorky Reichelová, Beranová (1994 In Vacek, 2008, s. 77) *„jako chování, které přináší užitek jiným“*. Prosociální chování má podobu soucítění, spoluúčasti, solidarity, a i aktivní pomoci potřebnému. Právě snahou každého pedagoga by měla být podpora a rozvoj prosociálních projevů. Za vyšší formu je považován zmíněný altruismus. To značí *„sklon jednat tak, aby se zvýšila celková pohoda jiné osoby, přičemž chování nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často od něho vyžaduje určitou oběť“*.

Vacek (2008, s. 78) upozorňuje, že by učitelé měli zdůrazňovat morální konflikty mezi dětmi, ke kterým dochází. Měli by poukazovat na humánní potřeby a zásady, nikoli na pouhé vyhovění rozkazu či přání autority. Učit, aby děti měly zájem hledat příčiny a předjímat důsledky svého chování. A umět jim poskytnout možnost nápravy. Právě mateřská škola poskytuje dětem získávat různé příležitosti k navázání vztahů. Učí je zaujímat rozličné role. Dále uvádí, že *„v předškolním věku je důležité učit děti soucítit při bolesti, smutku, ale především – a k tomu je více příležitostí – vcítit se do*

radosti kamaráda a prožít ji jako radost vlastní. Nestáčí v rámci učení prosociálnosti naučit děti hezky poprosit a poděkovat“.

S Vackem (2008) se dá souhlasit v tom, že by se v mateřské škole měli u dětí zdůrazňovat morální konflikty. V praxi se dá vyzorovat, že učitelky tyto konflikty s dětmi řeší. Poskytují dětem možnost na nápravu a vzájemnou diskusi.

Bečvářová (2004) specifikuje znaky, které by měl mít učitel dramatické výchovy. Tyto znaky se dají vnímat i pro předškolního pedagoga, který by se měl aktivně s tvořivou dramatikou setkávat. Jde tedy o znaky ochotně přijímat nové podněty, vnímat věci nově, neotřele, originálně. Umět pohotově reagovat na často velmi se měnící okolnosti, způsobené emoční nestabilitou dětí předškolního věku. Dále se nespokojit s prvotním nápadem. Má tím tedy rozvinutou představivost, fantazii, hravost, fabulační schopnosti, cit pro temporytmus, smysl pro prostor a tvar. Další schopnosti jako je komunikace, naslouchání, být empatický je základ pro všechny, kteří se chtějí věnovat profesi učitele. Way (1996) uvádí, že právě učitel je nejdůležitějším faktorem ve vzdělávání dětí. Měl by se umět do dětí vcítit a projevovat o ně zájem, a to bez ohledu na jejich schopnosti nebo nadání. Dále by měl vědět, proč je dobré uplatňovat tvořivou dramaturgii.

S Wayem (1996) se dá souhlasit v tom, že by učitel měl o děti projevovat zájem a umět se do dětí vcítit. Praxe ukazuje, že v mateřské škole jsou děti mladší tří let. Tyto děti potřebují lásku a péči. A od učitele potřebují cítit pocit bezpečí a jistoty.

Wiegerová a Gavora (2014) uvádějí, že výzkumem „Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole?“ se zabývala Borkovičová et al. (2011) Šmelová a Nelešová (2009). Jejich výsledky přinesly zjištění, že z hlavních motivů stát se učitelkou v mateřské škole patří především láska k dětem a vliv učitele na střední škole. Častá odpověď také byla ta, že jim nic jiného nezbylo. Data byla pořizována v České republice na jedné z univerzit. Wiegerová a Gavora (2014) se zabývali také tímto výzkumem, kde chtěli zjistit, jaké motivy vedou studenty k rozhodnutí vydat se na dráhu učitele v mateřské škole. Většina odpovědí směřovala k činnostem s dětmi. Respondenti byli ovlivněni silou herního zážitku s dětmi. V jejich výzkumu vyšlo trojí chápání dítěte. A to symbolu nezkaženosti, emocionálnosti a tvárnosti. Zmíněné symboly patří mezi hlavní motiv, stát se učitelkou v mateřské škole. Výsledky pochází z roku 2014, považují je za stále aktuální.

S tímto výzkumem se ztotožňuji. V praxi se dá vyzorovat, že u učitelů vládne láska k dětem, rádi plánují činnosti pro děti z důvodu jejich nezkaženosti, emocionálnosti a tvárnosti.

Pavlovská (1998) také poukazuje na komunikaci, pozitivní vztahy, přátelskou atmosféru, všeobecný přehled, odbornou způsobilost, metodologickou znalost, empatii, imaginaci, hravost, zodpovědnost a schopnost naslouchat. Pavlovská (2002) zmiňuje, že učitel hraje důležitou roli při tvorbě dramatické lekce. Může se pohybovat v rovině reálné pedagogické situace. To znamená, že s dětmi komunikuje na běžné úrovni. Pak se také může pohybovat v rovině modelové herní situace. V této rovině učitel společně s dětmi vstupuje do simulovaných situací, kde jednají sami za sebe, nebo vstupují do určitých rolí. Zde se chovají podle určené postavy. Tuto hru můžeme kdykoli přerušit či zastavit. Bere za důležité tyto roviny od sebe rozlišovat.

S Pavlovskou (1998) se dá souhlasit s tím, že základní znaky jako komunikace, pozitivní vztahy, přátelská atmosféra a empatie by měla mít každá učitelka. Tyto znaky pokládám za základní, aby mohla spolupráce mezi kolegy probíhat v dobré atmosféře a na profesionální úrovni.

Berčíková (2014) uvádí další role předškolního pedagoga:

- role pečovatelky (empatie, poskytnutí pomoci),
- role komunikátora (umění komunikace),
- role učitelky (diagnostikuje, projektuje, motivuje, hodnotí),
- role vůdce (při organizaci),
- role manažera (řízení instituce),
- role obhájce (umí zachytit signály o špatném uspokojování potřeb dětí),
- role poradce (umí poradit a nabízí řešení pro rozvoj dítěte).

Praxe ukazuje, že v mateřské škole máme i děti mladší tří let. Zde učitelka zaujímá roli pečovatelky. V roli komunikátora, vůdce či manažera můžeme učitelku vidět, když plánuje akce s dalšími mateřskými školami nebo základními školami. V úzkém kontaktu je také se zřizovatelem, odbornými lékaři, a hlavně s rodinou dítěte, se kterou přichází denně do kontaktu. Rodinu by učitelka měla vnímat jako partnera a sdílet s nimi odpovědnost za rozvoj dítěte.

4 Tvořivost v předškolním vzdělávání

V této kapitole se budu blíže zabývat tvořivostí a jejími specifickými znaky. Uvedu zde nejznámějšího průkopníka a odborníka tvořivosti, kterým je americký psycholog E. P. Torrance. Torrance vytvořil figurální test tvořivého myšlení, který bude využitý v průzkumném šetření.

Urban, Jellen, Kováč (In Durmeková a kol. 2013, s. 3) definují tvořivost jako „*projev jistého systému kognitivních schopností, osobnostních vlastností a motivačních proměnných, jehož výsledkem je nový, užitečný a společensky akceptabilní produkt, ať už pro jednotlivce či referenční skupinu anebo pro společnost.*“ Tvořivost se dá vnímat jako podmínka pro povolání předškolního pedagoga. Svobodová a Vítěčková (2017) uvádějí, že pedagog je tvořivá osobnost sama o sobě. Má na starost organizaci, metody a jiné. Stále vymýšlí a zkouší nové způsoby řešení. Problém vnímá jako výzvu a ta ho posouvá vpřed. Švejnová (2014) uvádí, že je potřeba myslet na to, že je velmi důležitý vlastní proces tvoření, a ne výsledný produkt. Důležitá je cesta, a ne výsledný cíl. Proces neboli cesta je spojena s prožitkem a vlastní zkušeností. To je velmi důležité si uvědomit při všech činnostech v mateřské škole.

Se Švejnovou (2014) se dá souhlasit s tím, že při vzdělávacím procesu je důležitá cesta, a ne výsledný cíl. Je potřebné, aby učitel v mateřské škole využíval různé metody, techniky a prvky při procesu vzdělávání.

Hartl (In Svobodová, Vítěčková, 2017, s. 98) popisuje, že „*tvořivost neboli kreativita (z lat. *creo* = tvořím), také invence (z lat. *invenio* = nalézám, objevuji), je soubor schopností, pro něž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné.*“

Mertin (2016) charakterizuje tvořivost jako schopnost vymýšlet neotřelá řešení. V publikaci uvádí, že učitel v mateřské škole by měl s dětmi využívat pokus a badatelství. Rozvíjet u dítěte touhu poznávat.

V mateřských školách se dá vypořádat, že pedagogové využívají pokusy s různým materiálem. Dále se dá vypořádat, že na školních zahradách děti pozorují a zkoumají půdní i vodní bezobratlé živočichy pomocí klasických nebo kalíškových lup. Při badatelství využívají sítky, cedníky a pinzety. Praxe ukazuje, že v mateřských školách pracují s mikroskopy a digitální lupou, kde následně děti zjišťují další podrobnosti o životě organismů. Pomocí digitální lupy se učí pracovat s počítačem a další elektronikou jako je fotoaparát či telefon.

Podle Zeliny (1990) se tvořivost učitele projevuje novou a užitečnou myšlenkou v rámci školy. V dnešní době to můžeme vnímat jako aktivnost v rámci pedagogického sboru. Zájem o vytváření nových projektů a aktivit pro mateřskou školu. Učitel by měl být profesionálem, který postřehne vše, co dítě vyprodukuje. Hlavně pěknou, tvořivou myšlenku. Na kterou by měl být schopen ihned kladně zareagovat a ne nápad „zabít“. Měl by vytvářet situace, které bude dětem nabízet a motivovat je k tvořivému myšlení. Zdůrazňuje, že tvořivost se dá cvičit, zvyšovat a rozvíjet.

Fichnová a Szobiová (2012) navazují v myšlenkách na Zelinu (1990). Zmiňují, že děti bývají mimořádně nápadité a je škoda tuto dovednost nepodporovat, ale právě naopak. Učitel by měl děti rozvíjet při všech činnostech v mateřské škole i mimo ni. Zde poukazují právě na rodinu, kde děti tráví svůj čas. Tvořivost dá cíleně trénovat a rozvíjet třeba cílenými úkoly, které v publikaci uvádějí. Poukazují hlavně na předškolní věk, kde má rozvoj tvořivosti zvláštní význam. A to proto, že se teprve osobnost dítěte vytváří. A úkolem pedagogů by mělo být pomáhat dětem a podporovat je v jejich všestranném rozvoji.

Fichnová a Szobiová (2012) specifikují zásady pro podporu tvořivého myšlení a to:

- nehodnotit,
- dobrovolnost,
- bezpečí,
- humor,
- potěšení ze hry,
- pochvala,
- hra.

V mateřské škole se dá vyzorovat, že učitelé povzbuzují a motivují děti do nových činností pomocí prvků tvořivé dramatiky. Volbou motivace se dá vyzorovat využívání maňásků, loutek a různých rekvizit, které najdou po ruce. Pokud učitel na dětech pozná, že jsou z činností přesycené, tak hru ukončí a pokračuje ve hře jiný den. Pomocí reflexe hodnotí dané hry. Učí děti přemýšlet nad odehraným dějem. Dává dětem najevo, že jsou v mateřské škole v bezpečí. Umí se s dětmi zasmát, ale nikdy je nezesměšňuje. Oceňuje jejich snahu a váží si veškeré práce. Všechny úlohy a aktivity předkládá jako hru.

Hlavsa (1981, s. 126) také upozorňuje na předškolní věk, kde je rozvoj tvořivosti ve všech oblastech nejpříznivější. *„Pohádky odpovídají fantazijnímu světu dítěte nejen svou metaforičností, ale i tvořivým zápasem dobra a zla. Tvořivost v sociální sféře umožňuje postupující decentrace dítěte – je schopno kooperovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat perspektivu druhého na rozdíl od vlastního hlediska.“*

V předškolním vzdělávání se dá vyzorovat, že učitelé k rozvoji tvořivosti využívají výtvarnou, pracovní, hudební a pohybovou činnost. Četba dětské literatury je aktivně využívána. Rozvíjí fantazii a morální ponaučení mezi dobrem a zlem, které se dá transformovat do běžného života.

Machková (2017, s. 15) definuje tvořivost jako *„schopnost souběžná s inteligencí. Určitou mírou tvořivosti je vybaven každý alespoň průměrně inteligentní jedinec. Tvořivost neboli kreativita je schopnost a činnost, jako tvorba bývá označováno dílo a proces jeho vytváření. Tvořivost se uplatňuje v umění i ve vědě, v technice, v praktických činnostech, v sociálních vztazích, může a má se tedy uplatňovat nejen ve vybraných předmětech vyučování nebo oborech zájmových činností, ale ve veškerém vzdělávání a učení.“*

Mertin (2016, s. 202) uvádí, že *„tvořivost a kognitivní schopnosti (inteligence) jsou spolu svázány jen velmi volně. Uznává, že je nutná určitá minimální úroveň inteligence, ale pak jde o proměnně nezávislé.“*

V praxi se dá se vyzorovat, že velká část našich činností má charakter rutiny, opakování se či stereotypu. Dá se považovat za důležité, abychom do našich činností zařazovali inovace a byli schopni dále přijímat nové pohledy a odlišnosti druhých lidí.

Mertin (2016) uvádí, že *„podněcování tvořivosti patří k důležitým úkolům mateřské školy. Neplatí to jen pro děti, které v některé oblasti projevují nadání, které jsou všeobecně šikovné, ale pro úplně všechny děti. Není dítě bez talentu, jen u některých musíme investovat množství úsilí a času, aby později dítě uplatnilo svou tvořivost při vytváření dortů nebo šití šatů nebo péči o dítě.“* Budínská (2008) se shoduje s Mertinem (2016). Budínská (2008) uvádí, že je potřeba v dětech podporovat a rozvíjet představivost a fantazii všemi možnými prostředky.

V mateřské škole učitelky zařazují činnosti a aktivity formou různých her na podporu představivosti a fantazie. V praxi se dá vyzorovat, že každé dítě má v sobě schopnost citlivě pozorovat a objevovat svět. Je tedy potřebné, aby učitel dítě vyvedl ze zaběhlého okruhu představ a vrátil ho k novým, vlastním, neotřelým a svěžím představám.

Lukavský (1978, s. 27) uvádí, že „*představivost nám vyvolává to, co je, co známe. Představivost je vedoucí silou tvůrčího procesu. Fantazie je to, co neexistuje, co ze skutečnosti neznáme. Fantazie všechno zná a všechno dokáže. Představivost a fantazie je nepostradatelná.*“

Machková (2017) popisuje, že tvořivost se může uplatňovat i v jiných činnostech. S tím se shoduje se Zelinou (1990), který uvádí, že tvořivost se může objevit v každé lidské činnosti. Co chce mít přívlastek tvořivé, musí být nové a nějakým způsobem užitečné, akceptovatelné, přijatelné a hodnotné. Tvořivost definuje tak, že je to nová produkce a užitečný nápad řešení. Nestací pouze, aby to bylo jen nové, to musí znamenat, že je to tvořivé. Musí tedy splnit požadavek užitečnosti.

Lokšová a Lokša (2003, s. 13) se shodují se Zelinou (1990) a uvádějí, že novostí a užitečností se zabývali průkopníci a nejznámější odborníci tvořivosti E. P. Torrance a J. P. Guilford. Torrance novost a užitečnost definuje jako „*proces formování myšlenek nebo hypotéz, jejich ověřování a oznamování výsledků. Jejich vlastností je to, že jsou nové, předtím neznámé, o kterých ještě nikdo nic neví. Tvořivost zahrnuje originální myšlení, vynalézavost, objevování, zvědavost, imaginaci, experimentaci, exploraci atd.*“

Novotná, Jurčíková (2012, s. 99) zmiňují ve své knize psychologa Torranceho, který definuje tvořivost jako „*plynulost, flexibilita, originalita a někdy i zpracování.*“

Hazuková (2010, s. 42) uvádí, že se „*americký psycholog Torrance zabýval pedagogickou a školní psychologií, vzděláváním nadaných dětí, rozvíjením tvořivosti ve školách, testy tvořivosti aj.*“

Lewandowski a kol. (2014) blíže popisují Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Tento test slouží pro zjištění úrovně kreativity jako je fluence, flexibilita, elaborace a originalita. Test je vhodný pro děti ve věku 5 let, tak i pro dospělé. Hodnocení je zaměřeno na čtyři nejvýznamnější rysy kreativity. Jak je již zmíněná fluence, flexibilita, elaborace a originalita označována jako: F, Fx, E, O. Úkolem je vytvořit co nejvíce obrázků a objektů. Hodnocení fluence je zaměřeno na počet vytvořených nápadů. Flexibilita je zaměřena na variabilitu, elaborace na detaily a originalita na jedinečnost.

Torrance (In Hazuková, 2010, s. 42) vytvořil zásady, které vedou k tvořivému vyučování:

- Respektovat neobvyklé otázky žáků,
- respektovat imaginativní a nezvyklé,
- ukazovat žákům, že jejich myšlenky jsou cenné, že jsou hodny pozornosti,
- dávat žákům příležitost učit se z vlastní iniciativy a propojovat důvěru ve výsledky vlastní činnosti žáků,
- dětem vyhradit jistou dobu k nehodnocené činnosti a k učení bez prověřování výsledků,
- učitelovo hodnocení činnosti žáků se má opírat o důvody a naznačovat důsledky, které z činnosti plynou.

V mateřské škole se dá vyzorovat, že děti mají neobvyklé a nezvyklé otázky. Učitel by tyto otázky měl respektovat a odpovídat na ně. Neměl by dát najevo, že tato otázka není přínosná pro ostatní děti.

Turek (In Novotná, Jurčíková, 2012, s. 107) uvádí, že Torrance zkoumal osobnost tvořivého člověka a uvedl jeho vlastnosti takto: „*zvědavost, tendence se ptát, nezávislost v myšlení i konání, humor, fantazie, hravost s myšlenkami, radikalismus, sebevědomí, asertivita, dobrá pozorovací schopnost, citlivost, menší vázanost k realitě, odmítání autorit.*“ Právě u dětí v mateřské škole se tyto vlastnosti dají vyzorovat.

Svobodová, Vítěčková (2017) doplňují definici o senzitivitu a improvizaci. Tyto znaky si blíže popíšeme podle Fronkové (2018, s. 15)

„**Fluence** znamená plynulost, tedy schopnost rychlé, plynoucí, různorodé produkce, schopnost najít více alternativ řešení. Učitel mateřské školy má dostatek nápadů nejen připravených předem, ale napadají jej i v průběhu činnosti. Oceňuje nápady druhých, je schopen na ně reagovat a respektovat je.

Flexibilita znamená pružnost, schopnost měnit uvažování, neustávat v jednom proudu, dívat se z různých úhlů, překonávat stereotypy a návyky. Učitel mateřské školy umí formulovat otázky, dokáže podporovat dítě při činnostech, kdy dítě nezažije neúspěch, protože neexistuje správná a špatná odpověď, dokáže činnosti netvořivé změnit na činnosti tvořivé.

Originalita znamená jedinečnost, schopnost vidět věci jinak než ostatní, nově, nekonvenčně. Učitel mateřské školy dokáže využít různé předměty, rekvizity a zástupné předměty k rozvoji fantazie dětí.

Elaborace znamená vypracování, schopnost rozpracovat problém do detailu. Učitel mateřské školy umí výchovný cíl projikovat směrem k dítěti mnoha zajímavými způsoby, používá myšlenkovou mapu, má připraveno více činností, než skutečně použije.

Senzitivita znamená citlivost, schopnost rozpoznat problém, dostat se k jeho jádru a řešit ho, vidění problémů tam, kde je jiní nevidí. Učitel mateřské školy umí odstranit atmosféru nejistoty, zná potřeby dětí, ze kterých vychází, dokáže situace předvídat.

Improvizace znamená schopnost reagovat bez předchozí přípravy. Učitel mateřské školy dokáže rychle a pružně reagovat na otázky dětí, na nově vzniklé situace.“

Mertin (2016, s. 202-203) propojuje tvořivost právě s originalitou a adaptivností. Uvádí, že bez adaptivnosti by hrozilo nebezpečí. Tvořivost považuje za „vše co se odlišuje od neobvyklých projevů.“ K originalitě se dále zmiňuje, že její část „je dána právě třeba nedostatečnými znalostmi a zkušenostmi dítěte, takže vymýšlí něco, co už dávno existuje.“

Way (1996) uvádí, že drama povzbuzuje tvořivost, obrazotvornost, originalitu, ale i intuici. Právě rozvoj intuice souvisí s rozvojem jedinečnosti. Intuici bere za nejdůležitější faktor rozvoje.

Lokšová a Lokeš (2003) shrnují tuto kapitolu. Uvádějí, že právě tvořivost je nenahraditelný způsob rozvoje žáka. Zvyšuje zmíněnou fluenci, flexibilitu, elaboraci a originalitu. Má vliv na posílení odvahy samostatně myslet a zlepšuje úroveň vědomostí a motivaci k učení. Dále rozvíjí kritické myšlení, emociální stabilitu a sebedůvěru. Dle výzkumů uvádějí, že tvořivost ovlivňuje žáky po stránce kognitivní, osobnostní i sociální.

Tato kapitola je také mým východiskem v průzkumném šetření, kde se budu zabývat tvořivostí u předškolních dětí pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení.

5 Průzkum šetření

V této kapitole budou prezentovány výsledky kvalitativního průzkumného šetření z Ústeckého kraje, které bylo zaměřené na pedagogy mateřských škol.

5.1 Problém

V mateřských školách jsem se ojediněle setkávala s využitím tvořivé dramatiky. To mě vedlo k zamyšlení, proč se tvořivá dramatika aktivně v mateřských školách nevyužívá. Zajímalo mě, zda učitelé znají metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky.

5.2 Cíl

Cílem průzkumného šetření je zjistit, jaká je informovanost, zájem a využitelnost dramatických metod a technik u předškolních pedagogů a prozkoumat úroveň tvořivosti u předškolních dětí a jejich pedagogů v mateřských školách.

5.3 Výzkumné otázky

1. Jaké metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky učitelé nejvíce využívají v mateřské škole?
2. Jaká je úroveň tvořivosti mezi dvěma třídami (případová studie) u předškolních dětí a jejich učitelů, kde se s tvořivou dramatikou aktivně pracuje?
3. Jaký je rozdíl v úrovni tvořivosti mezi dvěma třídami, kde se s tvořivou dramatikou aktivně pracuje a naopak nepracuje?

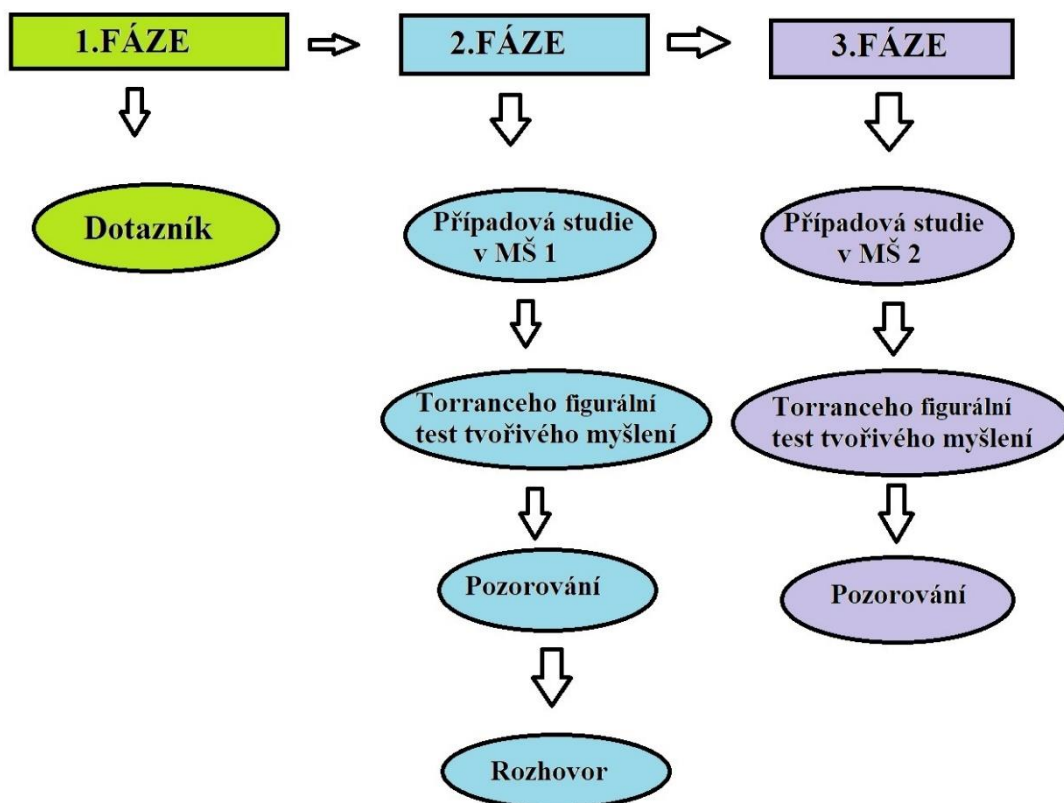
5.4 Průzkumný soubor

Průzkumný soubor tvořily učitelky z 19 mateřských škol z Ústeckého kraje. Jednalo se přibližně o 140 pedagogů. Ústecký kraj jsem zvolila z důvodu svého bydliště a také, že jsem zde plnila nejvíce svých praxí po dobu studií.

5.5 Použité výzkumné metody

V myšlenkové mapě uvádím jednotlivé metody, které jsem využila v průzkumném šetření. Metody jsou rozděleny do jednotlivých fází. Každá fáze je znázorněna jinou barvou. V první fázi, která je znázorněna zelenou barvou jsem využila metodu dotazníku. Ve druhé fázi, která je znázorněna modrou barvou jsem využila metodu případové studie, Torranceho figurální test tvořivého myšlení, pozorování a rozhovor. Ve třetí fázi, která je

znázorněna fialovou barvou jsem využila metodu případové studie, Torranceho figurální test tvořivého myšlení a pozorování.



5.5.1 Předvýzkum

Mé průzkumné šetření započalo předvýzkumem, kde jsem byla spoluřešitelkou v rámci specifického výzkumu. Pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení se zkoumala tvořivost u předškolních dětí ve větším výzkumném vzorku. Tímto předvýzkumem jsem získala přehled o úrovních tvořivosti a také jsem se seznámila s vyhodnocováním testů pod dohledem psychologa. V mé průzkumné části nastala komparace v úrovních tvořivosti u dětí a jejich učitelek.

5.5.2 První fáze průzkumného šetření

V první fázi mého průzkumného šetření jsem zvolila **metodu dotazníku**. Dotazník vyplnilo 96 učitelek ze 14 mateřských škol v období od dubna 2019 do června 2019. Z oslovených 19 mateřských škol 5 spolupráci na průzkumu odmítlo. Mateřské školy jsem žádala o spolupráci prostřednictvím emailu a telefonického avizování. S ředitelkami jsem si sjednala osobní schůzku, kde jsem dotazníky osobně předala a vysvětlila potřebné informace týkající se jeho vyplnění a celého průzkumu. Dotazník vychází ze strukturovaného dotazníku specifického výzkumu z roku 2016 vedeno

PaedDr. Vladimírou Hornáčkovou, Ph.D. Dotazník je doplněn o mé vlastní otázky (č. 15, 16, 19, 20, 20.1, 20.2, 20.3). Obsahuje celkem 22 otázek, 7 podotázek, 19 z nich je uzavřených a 3 otázky jsou otevřené. (Příloha č. 3) Ke zpracování dat jsem využila internetový účet od google, kam jsem získaná data přepsala. „*Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Dotazník je soubor otázek. V rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.*“ (Skutil a kol. 2011, s. 80) Pomocí výsledků v dotazníkovém šetření jsem kategorizovala data, ke kterým jsem přiřazovala čísla dle nejkladnějších a záporných odpovědí. Tím jsem hledala třídu, kde se tvořivá dramatika aktivně využívá a kde naopak.

5.5.3 Druhá fáze průzkumného šetření

Druhá fáze započala v **případové studii v MŠ 1**. Úroveň tvořivosti předškolních dětí jsem zjišťovala pomocí **Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení**. Součástí této fáze jsem využila **metodu pozorování** s předem stanovenými kritérii (Příloha č. 4) a strukturovaný **rozhovor** (Příloha č. 5). Dále (Příloha č. 6) uvádím charakterizaci této třídy. Měření Torranceho figurálním testem bylo provedeno od září do října 2019. Test úrovně tvořivosti byl proveden i učitelce.

5.5.4 Třetí fáze průzkumného šetření

Ve třetí fázi mého průzkumného šetření jsem se věnovala **případové studii v MŠ 2**. Tato další třída byla měřena pomocí **Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení** v období od ledna do února 2020. Dále (Příloha č. 7) jsem v této třídě využila **metodu pozorování** s předem stanovenými kritérii.

6 Výsledky průzkumného šetření

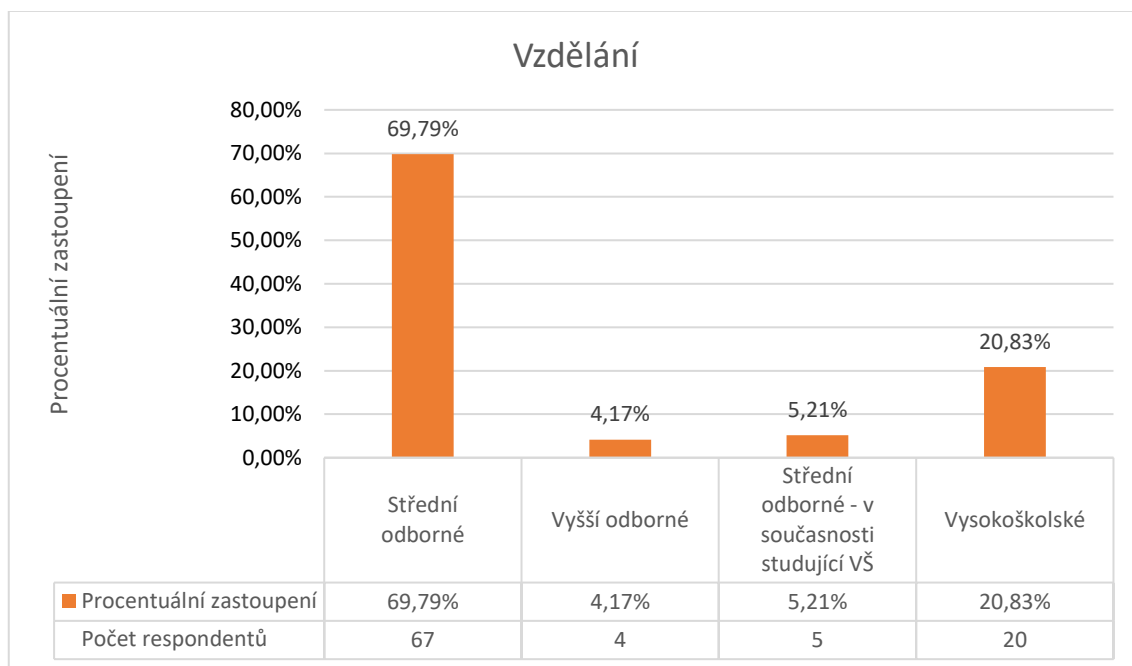
V této kapitole budou uvedeny výsledky z dotazníkového šetření. Výsledky uvádím v grafech. Dále zde budou uvedeny dva grafy z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení z MŠ 1 a MŠ 2, kde budou uvedeny výsledky z celkového skóre 1.-3. úlohy, které jsou převedeny na steny. Z MŠ 1 učitelka uvedla v dotazníkovém šetření, že využívá metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky. Učitelka z MŠ 2 uvedla v dotazníkovém šetření, že metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nevyužívá.

1. fáze dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Ve kterém kraji se nachází mateřská škola, kde pracujete?

Komentář: Jelikož jsem průzkumné šetření zaměřila na Ústecký kraj, graf neuvádím. Tato otázka nebyla smazána, aby mohla být využita ve specifickém výzkumu 2019/2020.

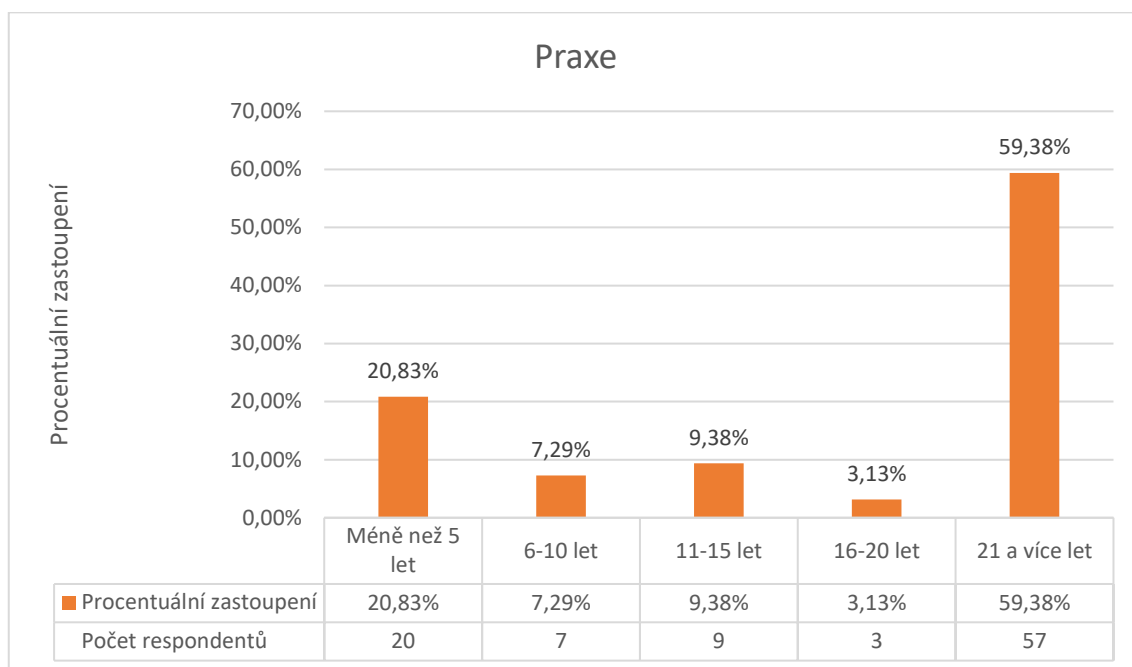
Otázka č. 2: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?



Graf 1 – Vzdělání pedagogů

Komentář: V grafu vidíme, že většina dotazovaných respondentů má střední odborné vzdělání a to v 69,79 %. Na další nejvyšší příčce je uvedeno vysokoškolské vzdělání a to ve 20,83 %. Střední odborné v současnosti studující VŠ, uvedlo 5,21 % respondentů a vyšší odborné vzdělání má 4,17 % respondentů.

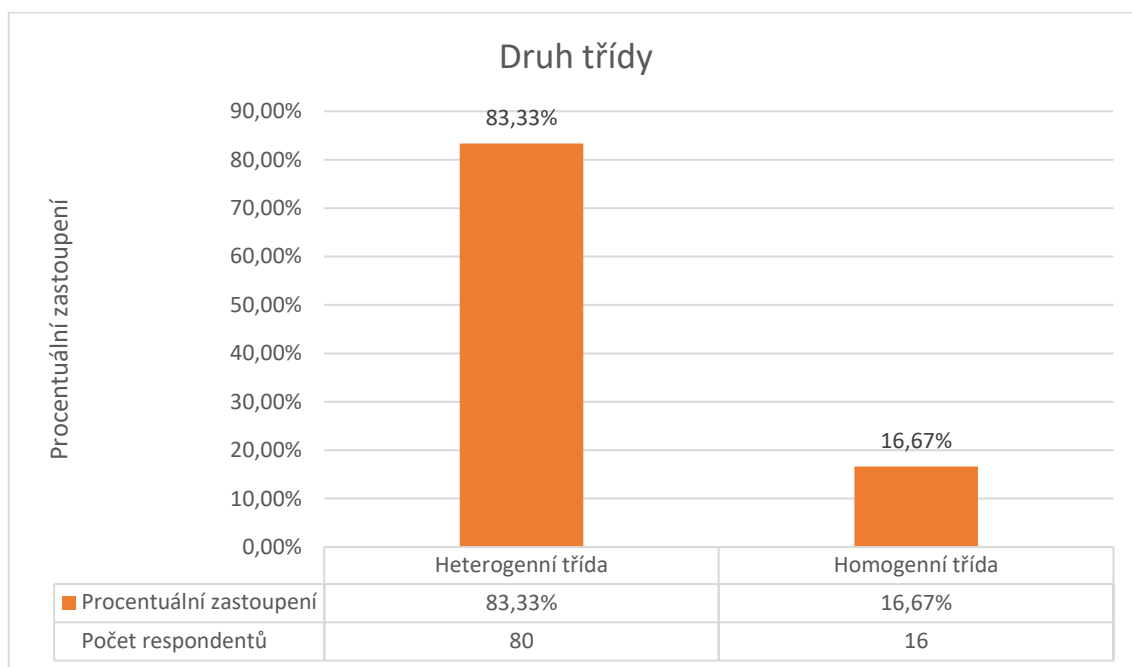
Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší vykonávané praxe v MŠ?



Graf 2 – Délka pedagogické praxe

Komentář: Na tomto grafu můžeme vidět, že nejvyšší délka pedagogické praxe a to 21 a více let se pohybuje v 59,38 % u našich respondentů. Další nejvyšší hodnotou se pohybuje délka praxe méně než 5 let a to v 20,83 %. Můžeme usoudit, že vysokoškolské vzdělání mají mladí učitelé, kteří mají praxi do 10 let. Můžeme předpokládat, že střední odborné vzdělání mají učitelé s praxí 21 a více let. Dále následuje praxe v délce 11-15 let a to respondenti uvedli v 9,38 %. Délka praxe 6-10 let se pohybuje v 7,29 %. A jako nejnižší se pohybuje délka pedagogické praxe mezi 16-20 lety a to v 3,13 %. Můžeme tedy konstatovat, že zájem o práci předškolního pedagoga opět nabývá na své prestiži.

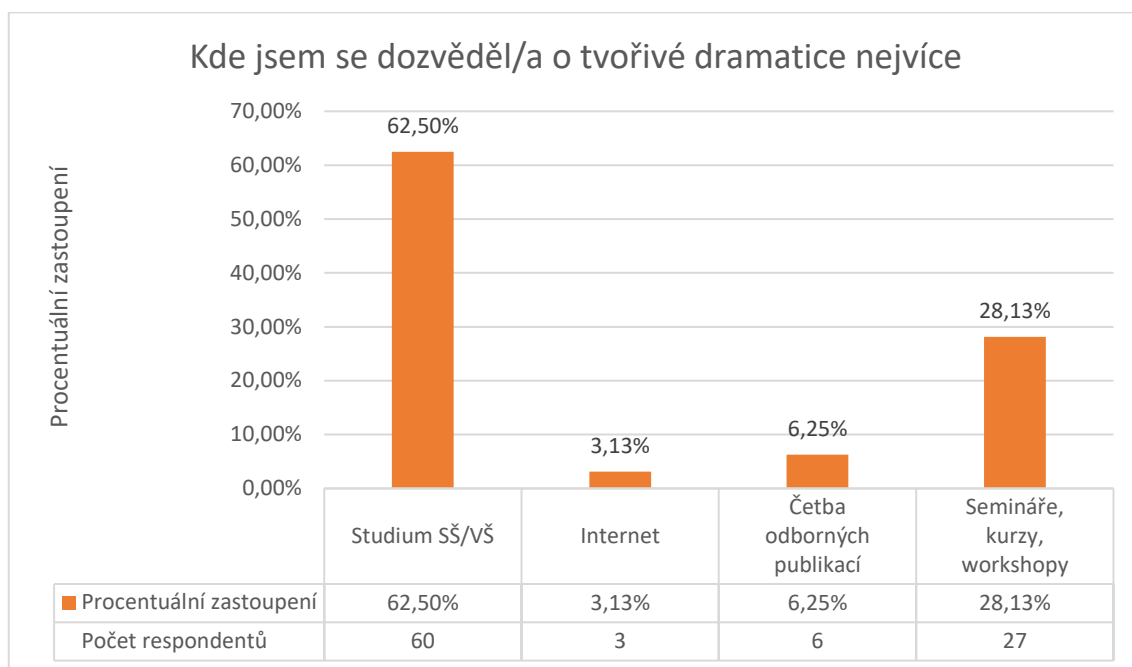
Otázka č. 3.1: V jakém druhu třídy pracujete?



Graf 3 – Druh třídy, kde pedagog pracuje

Komentář: Tento graf nám sděluje, s jakou skupinou dětí pedagogové pracují. Ukazuje se, že v 83,33 % pracují s heterogenní třídou, tudíž kolektiv dětí je věkově smíšený. V homogenní třídě pracuje 16,67 % dotazovaných pedagogů, tudíž děti jsou věkově stejné.

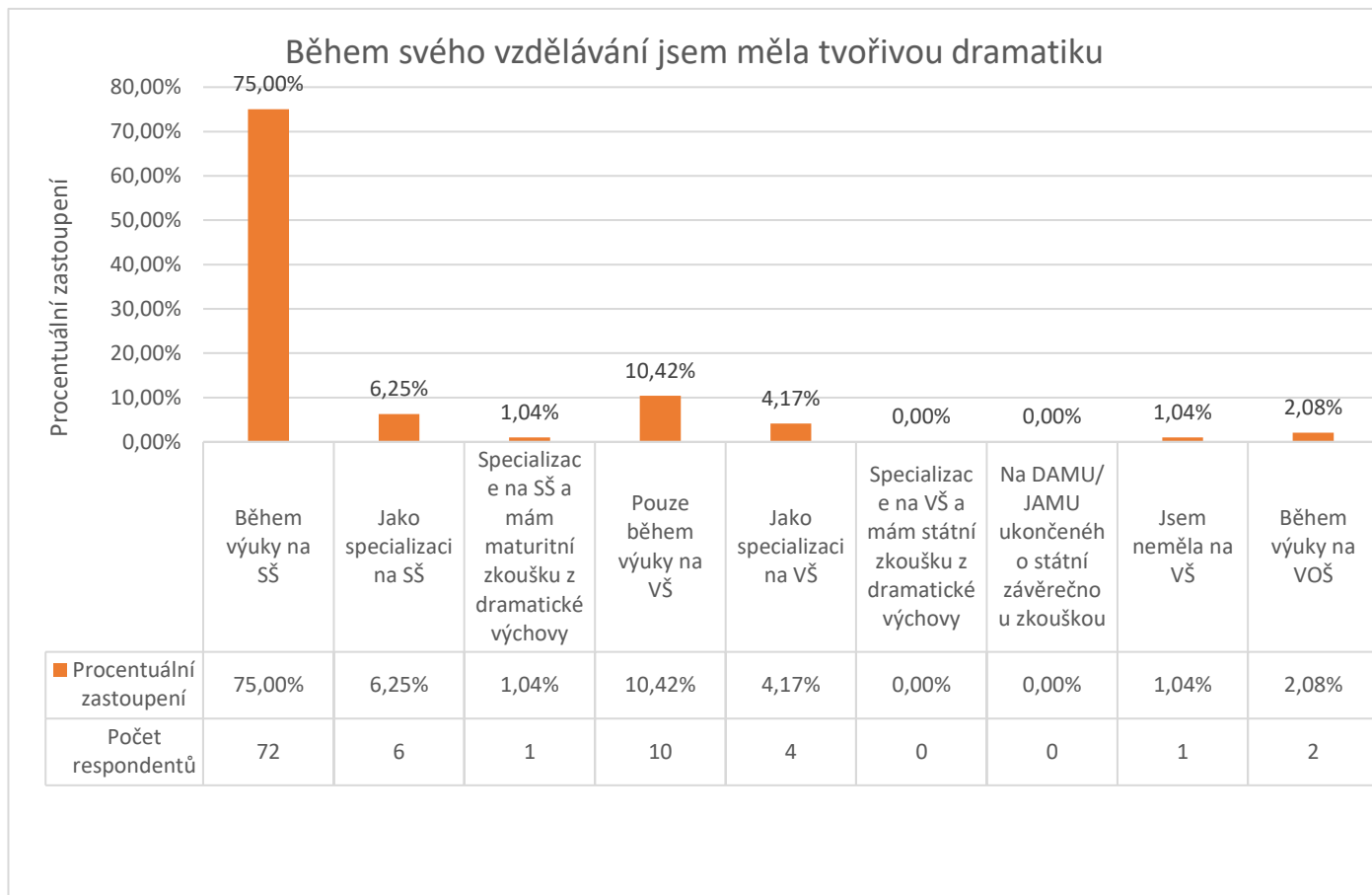
Otázka č. 4: Kde jste se dozvěděli/učili o tvořivé dramatice nejvíce?



Graf 4 – Největší poznatek o tvořivé dramatice

Komentář: Ve velkém množství a to v 62,50 % respondentů uvedlo, že se nejvíce o tvořivé dramatice dozvědělo při studiu na SŠ/VŠ. Dále se nejvíce o tvořivé dramatice respondenti dozvěděli a to v 28,13 % ze seminářů, kurzů a workshopů. Jsem mile překvapena, že respondenti jeví zájem o semináře, kurzy a workshopy týkající se tvořivé dramatiky. Pouhých 6,25 % respondentů se o tvořivé dramatice nejvíce dozvědělo z odborných publikací. Čekala jsem, že odbornou publikaci bude využívat více respondentů k čerpání poznatků o tvořivé dramatice. Dalších 3,13 % respondentů se nejvíce o tvořivé dramatice dozvědělo z internetových zdrojů. Z tohoto výsledku jsem překvapena, jelikož jsem čekala, že se bude více respondentů zajímat o tvořivou dramatiku mezi internetovými zdroji v této přetechnizované době. Ovšem z výsledků jsem mile překvapena, že respondenti dávají přednost seminářům, kurzům, workshopům mezi internetovými zdroji.

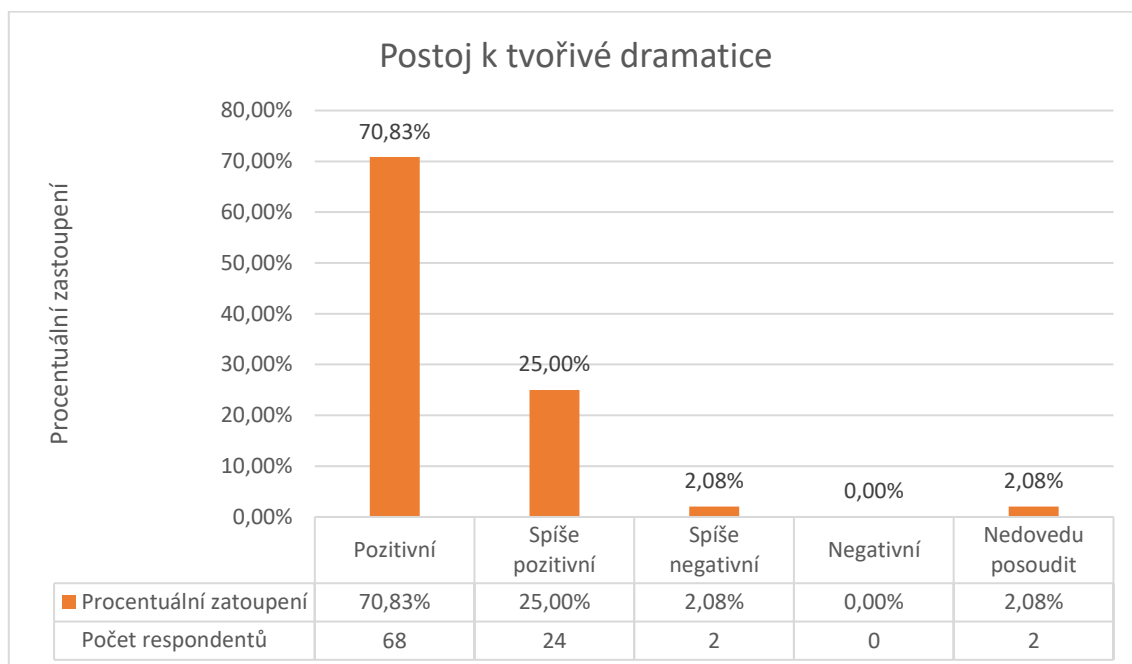
Otázka č. 5: Během svého vzdělávání jsem měl/a.



Graf 5 – Studium a tvořivá dramatika

Komentář: Většina respondentů uvedla a to v 75 %, že během svého vzdělávání měla tvořivou dramatikou během výuky na SŠ. Jako další nejvíce hodnocená dopadla výuka na VŠ a to v 10,42 %. Dále se respondenti potkali s tvořivou dramatikou jako specializací na SŠ a to v 6,25 %. Také jako specializací na VŠ, a to v 4,17 %. Dva respondenti se setkali s tvořivou dramatikou během výuky na VOŠ. A jako alarmující beru poslední zjištění, kde jeden respondent uvedl, že se s tvořivou dramatikou na VŠ nesetkal. Zde se můžeme domnívat, že na některých fakultách zcela chybí předmět tvořivá dramatika nebo je vyučována v nedostatečném rozsahu. Může být uveden jako volitelný předmět, který je pro studenty nepovinný.

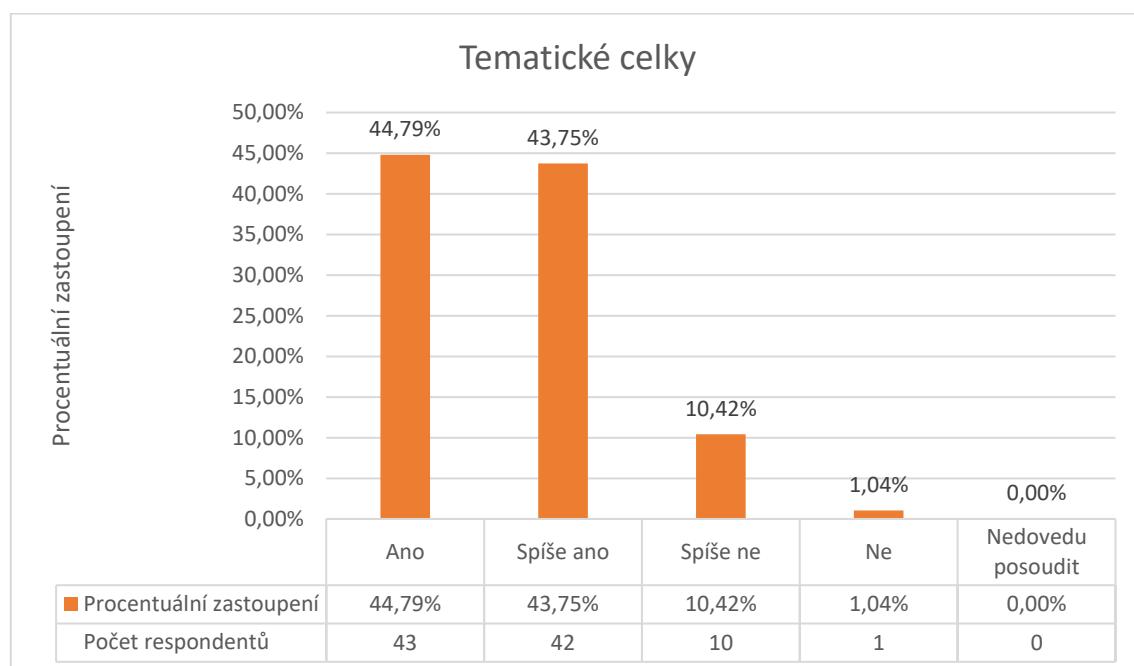
Otázka č. 6: Je Váš postoj pozitivní k zařazování tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání v MŠ?



Graf 6 – Postoj k tvořivé dramatice

Komentář: Potěšující výsledek uvádí graf, který znázorňuje postoj k tvořivé dramatice. Respondenti uvádí v 95,83 %, že mají pozitivní postoj k tvořivé dramatice. Pouze dva respondenti uvedli, že mají spíše negativní postoj k tvořivé dramatice a dva respondenti nedovedli tuto otázku posoudit. Potěšující výsledek je ten, že nikdo neuvedl, že má negativní postoj k tvořivé dramatice. Spíše přemýšlíme nad tím, proč respondenti uvedli, že mají k tvořivé dramatice spíše negativní postoj. Tudíž výuka na SŠ/VŠ, kde bylo nejvíce uvedeno respondentů, že zde získávali poznatky o tvořivé dramatice, ovlivnilo na tolik, že mají k tvořivé dramatice pozitivní postoj. To je výborné zjištění.

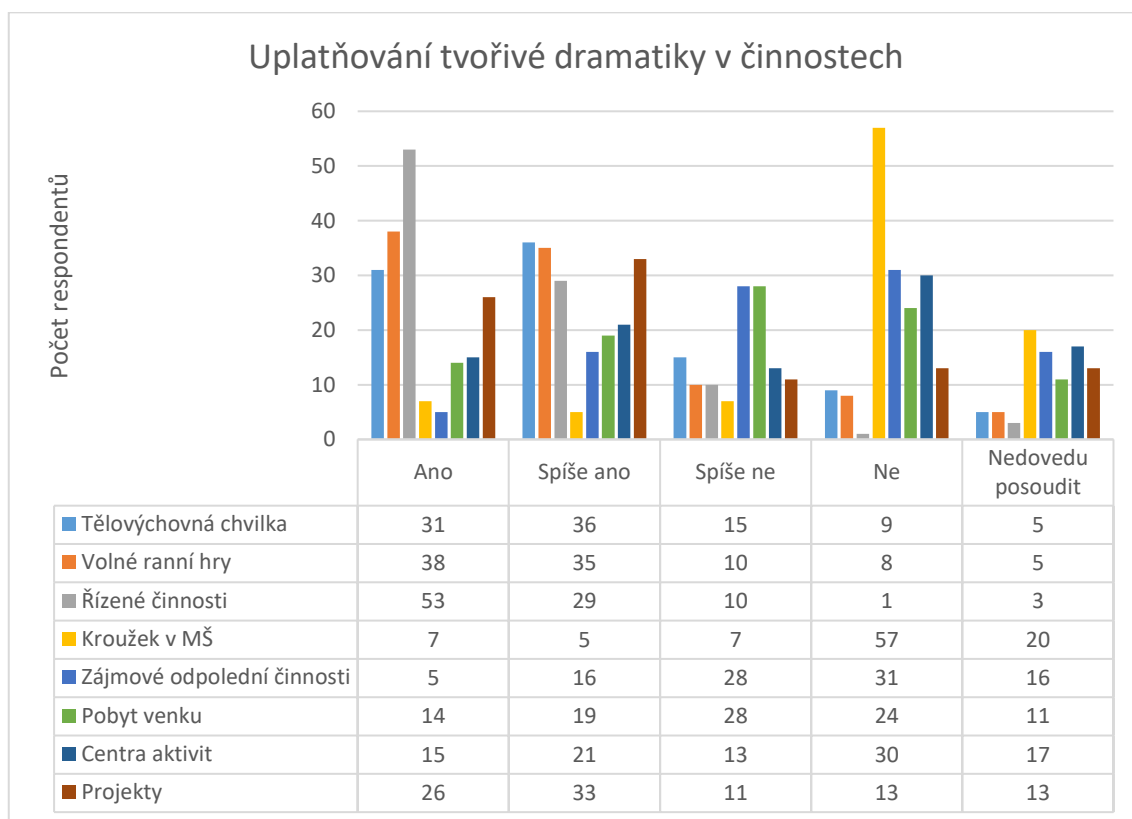
Otázka č. 7: Dochází při Vašem způsobu vedení tematických celků k propojení s dramatickou výchovou?



Graf 7 – Tematické celky a dramatická výchova

Komentář: Další potěšující výsledky ukazuje graf, který se týká tematických celků. Zda pedagogové tematické celky propojují s dramatickou výchovou. V grafu je uvedeno, že 88,54 % respondentů propojuje dramatickou výchovu s tematickými celky. Bohužel 10,42 % respondentů spíše dramatickou výchovu nepropojuje s tematickými celky. A dále jeden respondent uvedl, že dramatickou výchovu nepropojuje s tematickými celky. Avšak propojení dramatické výchovy během vedení tematických celků během dne v MŠ působí na děti mnohem intenzivněji a atraktivněji.

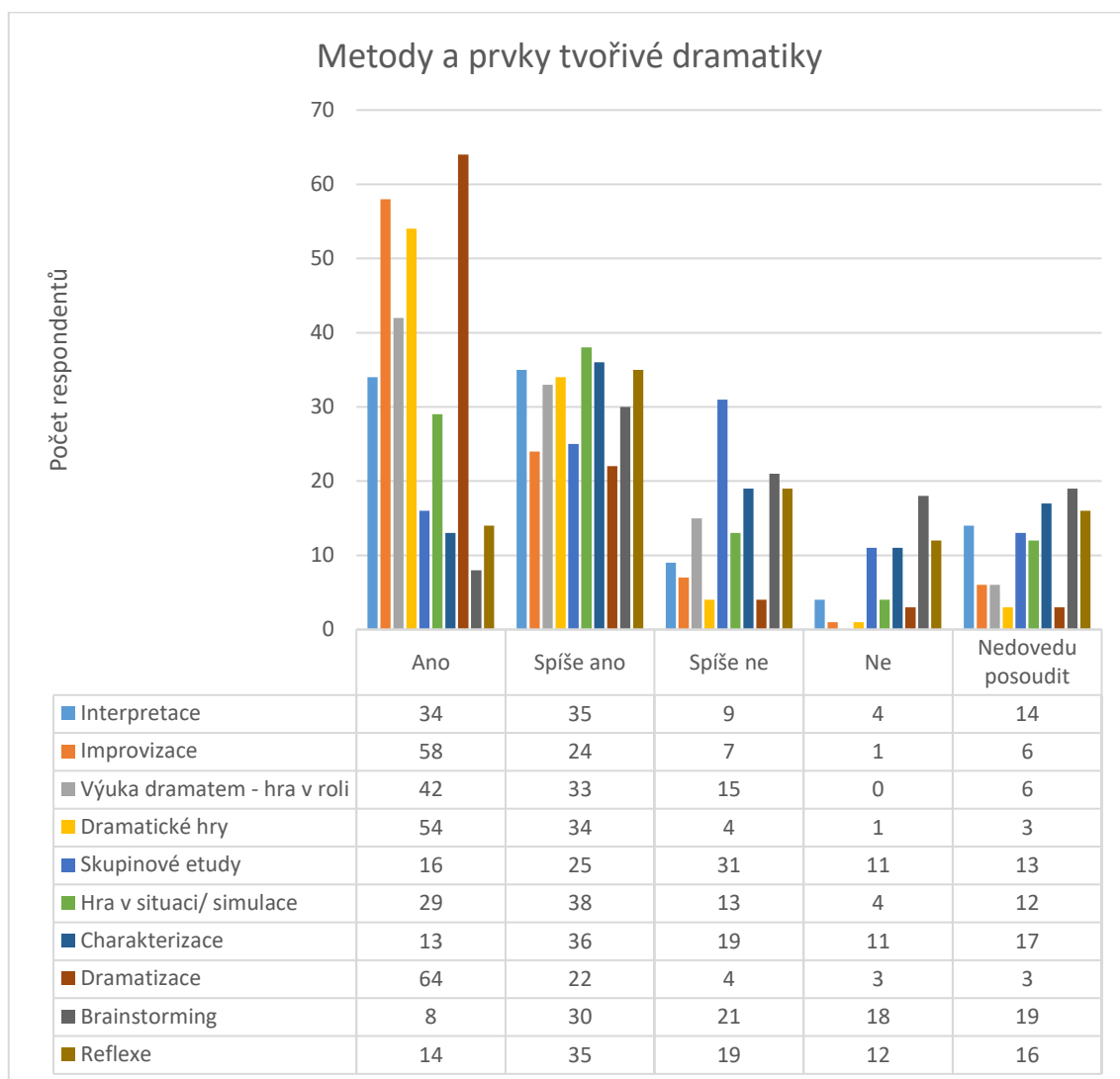
Otázka č. 8: Uplatňujete prvky tvořivé dramatiky v uvedených činnostech?



Graf 8 – Uplatňování tvořivé dramatiky v činnostech

Komentář: Na tomto grafu můžeme vidět, kdy pedagogové uplatňují prvky tvořivé dramatiky v uvedených činnostech. Nejvíce tvořivou dramatikou uplatňují při řízených činnostech a to v 85,4 %. Také ve volné ranní hře uplatňují prvky tvořivé dramatiky a to v 76 %. Dále tvořivou dramatikou nejvíce uplatňují při tělovýchovné chvílce a to v 69,7 % a v projektech. V projektech využívají tvořivou dramatikou v 61,4 %. Tvořivou dramatikou neuplatňují při kroužcích a to v 59,3 % z toho můžeme usoudit, že se buďto kroužek v mateřské škole neobjevuje nebo respondenti nevědí, že se v kroužku uplatňují prvky tvořivé dramatiky. Dále se tvořivá dramatika neobjevuje v zájmových odpoledních činnostech a centrech aktivit, a to až ve 48,9 %. To je ovšem velmi zarážející výsledek. Při odpoledních činnostech je naopak prostor pro využití metod, technik a prvků tvořivé dramatiky. V centrech aktivit učitel může využít širokou škálu tvořivých činností. Využití zde najde loutkové divadlo, které je uvedeno v odpovědi na otázku č. 18.1, kde respondenti uvádí, že loutkové divadlo aktivně využívají.

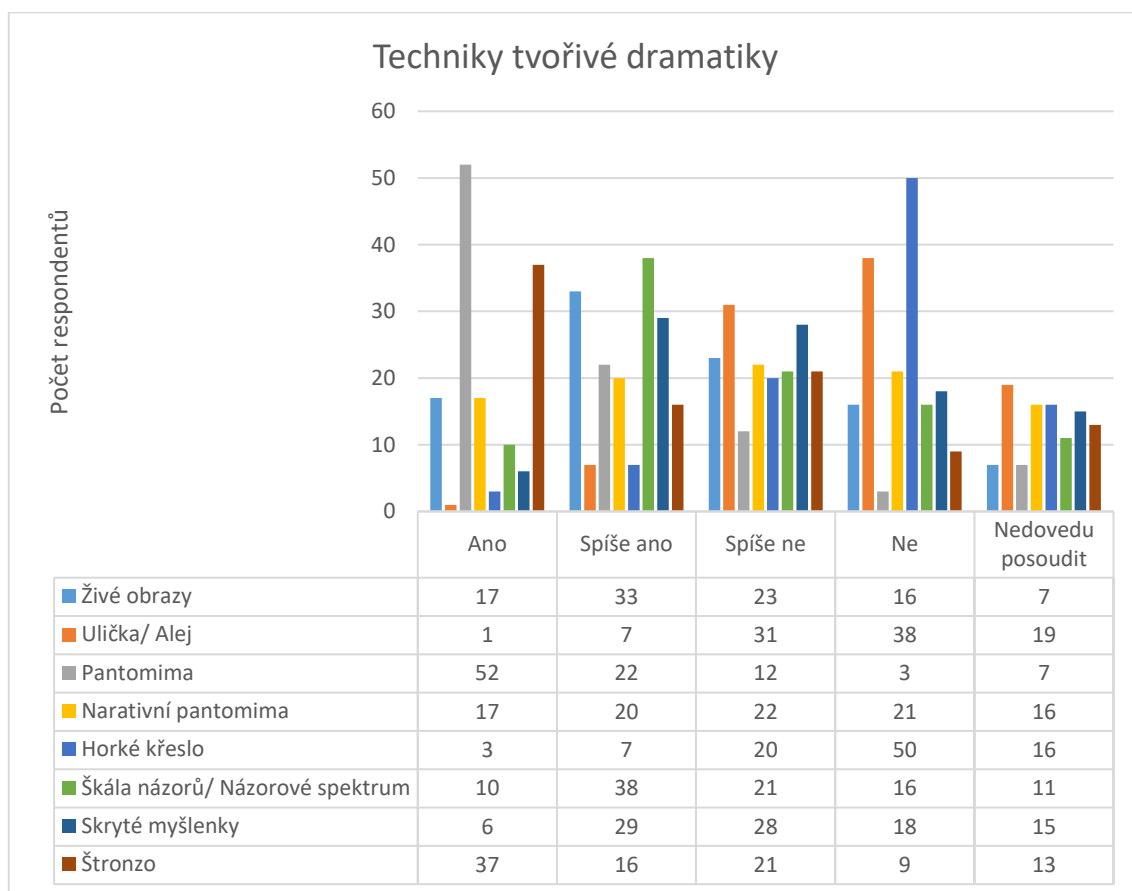
Otázka č. 9: Uplatňujete uvedené metody a prvky tvořivé dramatiky?



Graf 9 – Metody a prvky tvořivé dramatiky

Komentář: Jako nejvyužívanější metodou jsou dramatické hry. Ty se v mateřských školách využívají až v 91,6 %. Další nejvíce využívanou metodou je dramatizace. Ta se podle aktuálních dat využívá v mateřských školách v 89,5 %. Učitelé také využívají metodu improvizace. Improvizace se využívá v 85,4 %. Výuku dramatem – hru v roli také v mateřských školách využívají v 78 %. Interpretace je využívána v 71,8 %. Metoda méně využívaná jsou skupinové etudy. Skupinové etudy se v mateřské škole využívají v 42,7 %. Brainstorming je využíván pouze v 39,5 %. Je tedy možné, že si učitelé nedovedou odvodit tento cizí název. Z praxe, ale víme, že se využívá, aktivuje představivost a fantazii u dětí. Další nejméně využívaná metoda je charakterizace a to ve 31,2 %.

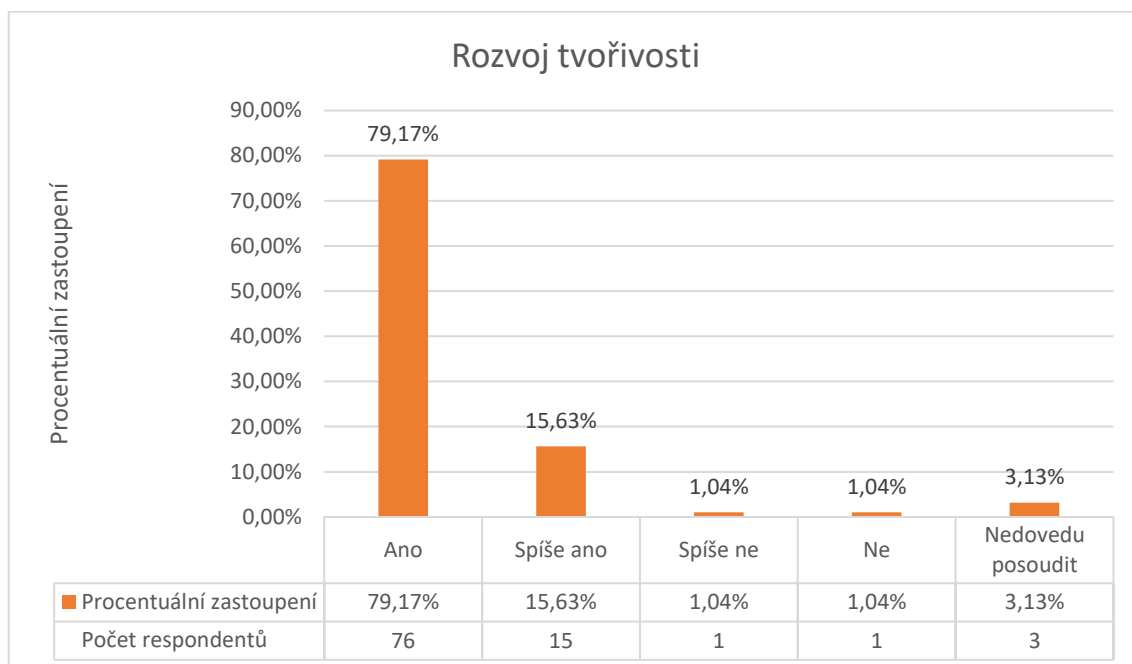
Otázka č. 10: Uplatňujete uvedené techniky?



Graf 10 – Techniky tvořivé dramatiky

Komentář: Na tomto grafu můžeme vidět, že nejvyužívanější technikou je pantomima. Pantomima je využívána podle aktuálních dat v 77 %. Dále je nejvíce využívána technika štronzo. Štronzo se v mateřských školách využívá v 55,2 %. Také je využívána technika živé obrazy. Ty se využívají v 52 %. Bohužel technika horké křeslo není moc oblíbená a učitelé ji nevyužívají až v 72 %. Dále techniku ulička/alej také nevyužívají v 71 %.

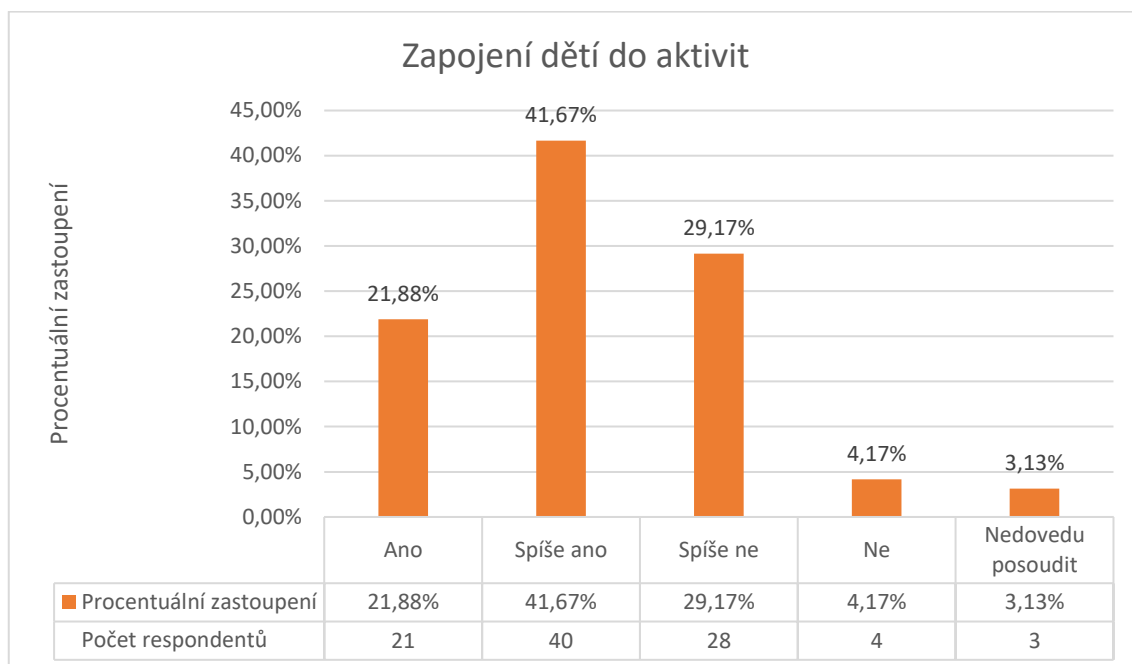
Otázka č. 11: Myslíte si, že zařazením tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání v MŠ se rozvíjí u dětí tvořivost?



Graf 11 – Rozvoj tvořivosti pomocí tvořivé dramatiky

Komentář: Na tomto grafu můžeme jasně vidět, že výsledky jsou pozitivní. Až 94,8 % respondentů uvedlo, že zařazováním tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání v MŠ u dětí rozvíjí tvořivost. Pouze dva respondenti si to nemyslí a tři nedovedli tuto otázku posoudit. Tvořivá dramatika má zvláštní význam na rozvoji tvořivosti u dětí. Právě v předškolním období se vytváří osobnost dítěte a tvořivá dramatika napomáhá jejímu rozvoji. Jak již v teoretické části bylo zmíněno, tvořivá dramatika rozvíjí děti po stránce osobnostní, sociální, umělecké, vědomostní i dovednostní.

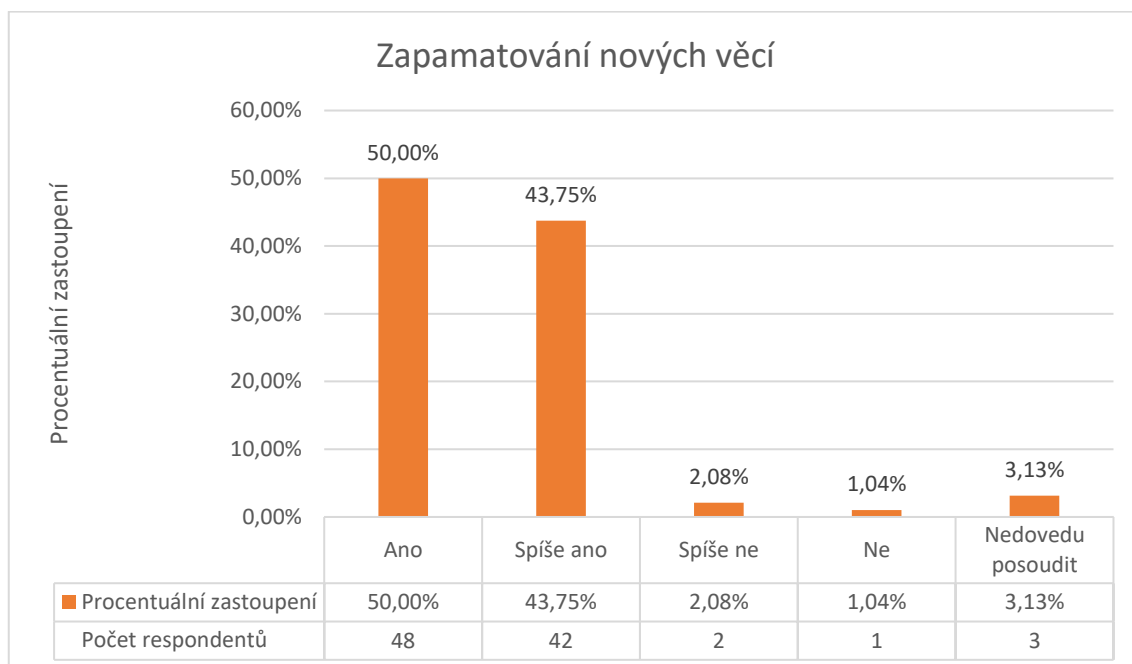
Otázka č. 12: Pokud využíváte v činnostech tvořivou dramatiku, zapojují se také děti, které považujete za spíše stydlivé?



Graf 12 – Zapojení dětí do aktivit pomocí tvořivé dramatiky

Komentář: Zde můžeme vidět, že 63,55 % respondentů uvádí, že zapojováním tvořivé dramatiky do činností, pomáhá vstoupit do hry i dětem spíše stydlivým. Dalších 33,34 % respondentů si to nemyslí. Tři respondenti nedovedli tuto otázku posoudit. Pokud učitel využívá metodu hra v roli/ učitel v roli, tak je pro stydlivé děti mnohem atraktivnější, tudíž je dokáže vtáhnout do děje hry. V dětech evokuje bezpečí a sounáležitost.

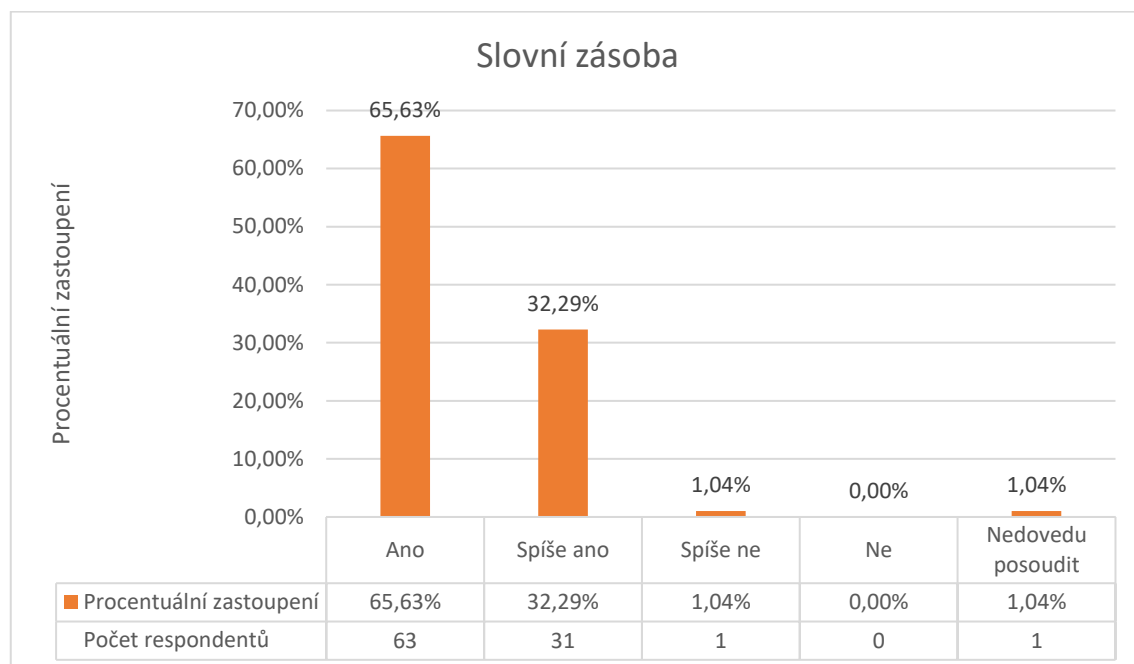
Otázka č. 13: Myslíte si, že si děti pamatují nové věci lépe, pokud k učení použijeme některou z metod nebo technik tvořivé dramatiky?



Graf 13 – Zapamatování nových věcí pomocí tvořivé dramatiky

Komentář: V tomto grafu jsou odpovědi jasně pozitivní. V 93,75 % si respondenti myslí, že právě využíváním tvořivé dramatiky u dětí posilujeme větší zapamatování na nové věci. Pouze 3,12 % respondentů si to nemyslí. Při využívání tvořivé dramatiky dochází k intenzivnějším zážitkům z her a činností, tím si děti zapamatují nové věci mnohem lépe.

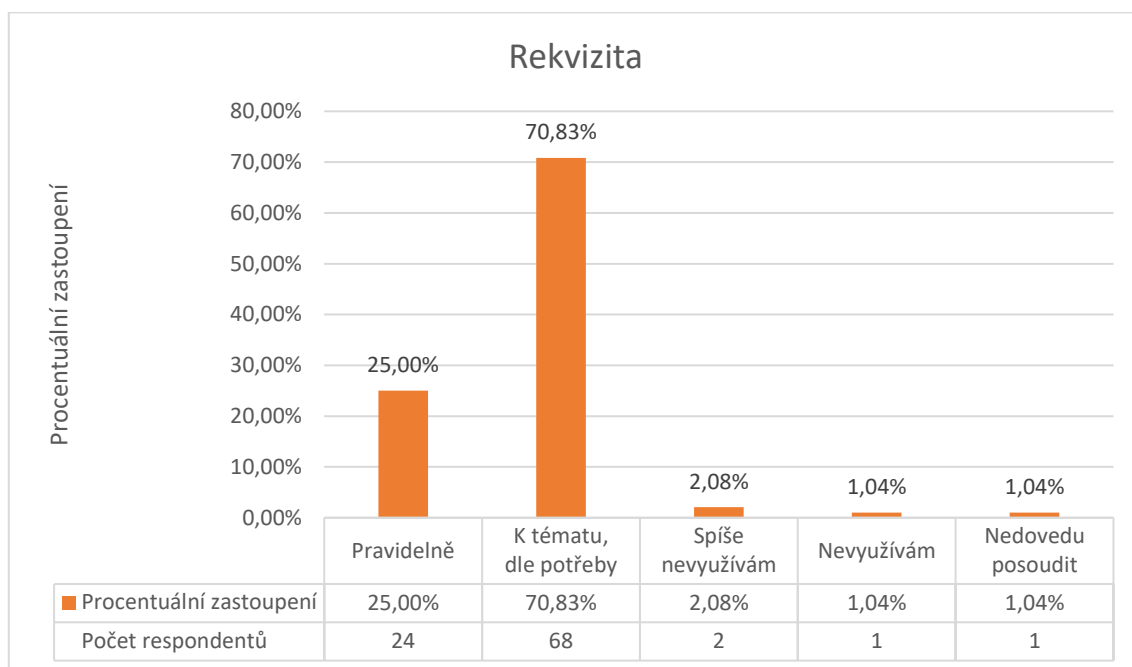
Otázka č. 14: Myslíte si, že má používání tvořivé dramatiky pozitivní vliv na slovní zásoby a vyjadřování dětí?



Graf 14 – Rozvoj slovní zásoby pomocí tvořivé dramatiky

Komentář: Pomocí tvořivé dramatiky se u dětí zlepšuje slovní zásoba. V tomto grafu vidíme 97,92 % kladných odpovědí. Pouze jeden respondent uvedl, že se spíše nerozvíjí slovní zásoba. Jeden respondent tuto otázku nedovedl posoudit.

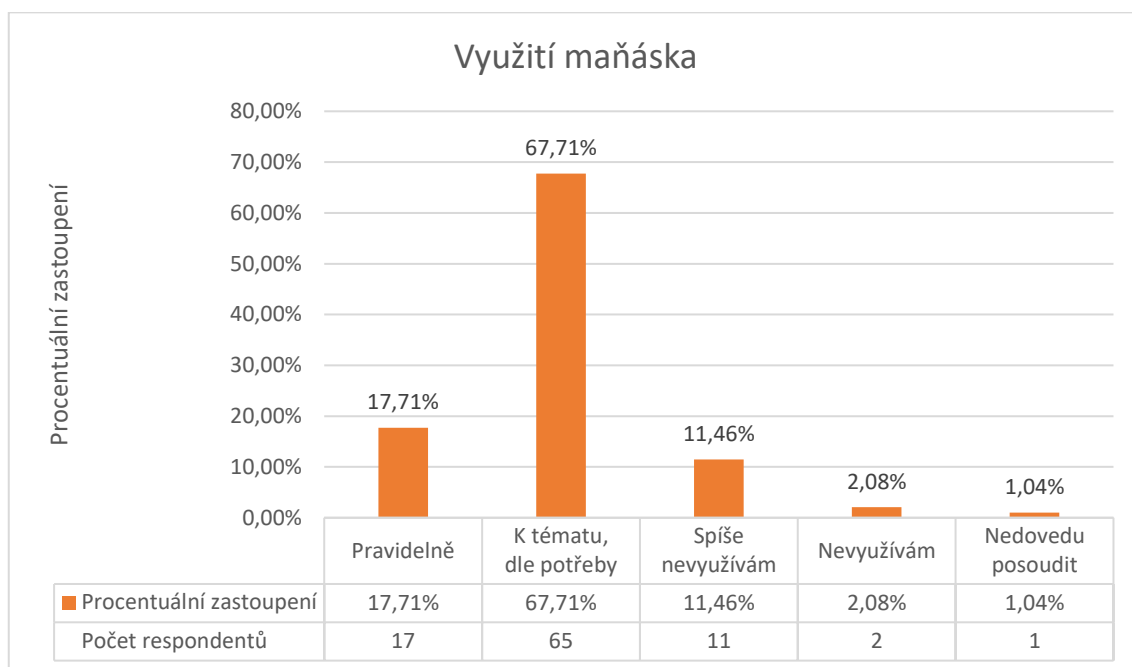
Otázka č. 15: Využíváte při práci s dětmi rekvizitu?



Graf 15 – Využití rekvizity v mateřské škole

Komentář: Tento graf znázorňuje pozitivní zjištění, a to že rekvizitu využívá 70,83 % respondentů k tématu, dle potřeby. Dalších 25 % rekvizitu využívá v mateřské škole pravidelně. Pouze dva respondenti uvedli, že ji spíše nevyužívají. Jeden respondent uvedl, že ji nevyužívá a další tuto otázku nedovedl posoudit.

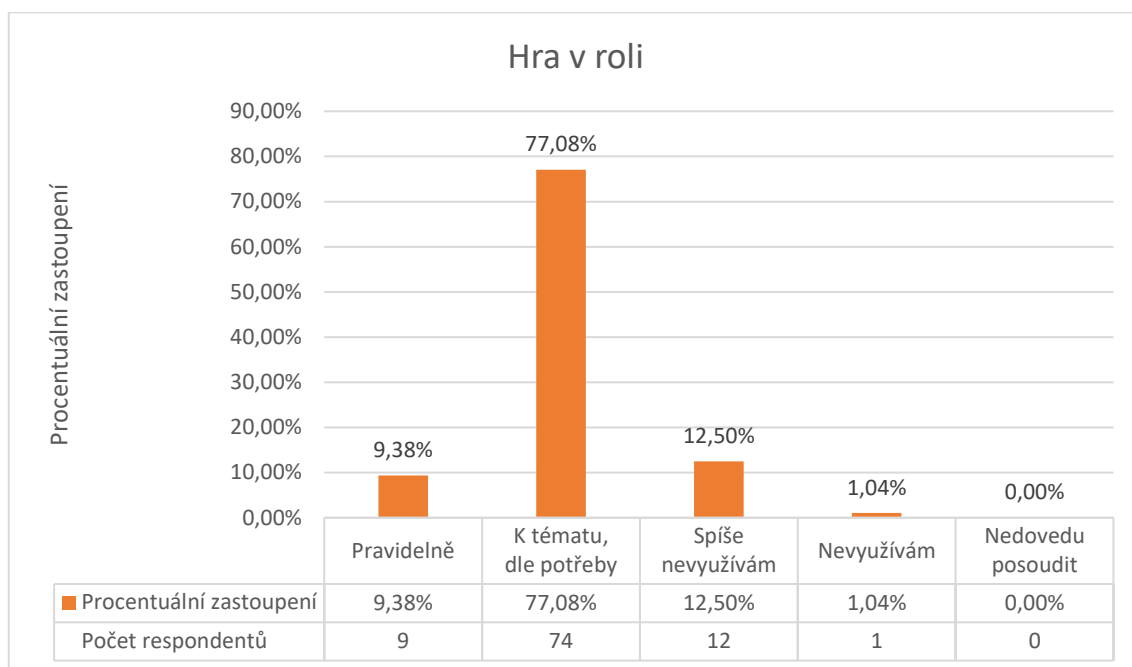
Otázka č. 15.1: Využíváte při práci s dětmi maňáska či loutku?



Graf 16 – Využití maňáska v mateřské škole

Komentář: Využívání maňáska při práci s dětmi v mateřské škole se využívá k tématu, dle potřeby a to v 67,71 %. Dalších 17,71 % respondentů uvádí, že pravidelně při práci s dětmi využívá maňáska. To je ovšem pozitivní zjištění. Bohužel 11,46 % respondentů uvádí, že maňáska spíše nevyužívá. Dva respondenti uvádí, že maňáska nevyužívají a jeden respondent nedovedl posoudit tuto otázku.

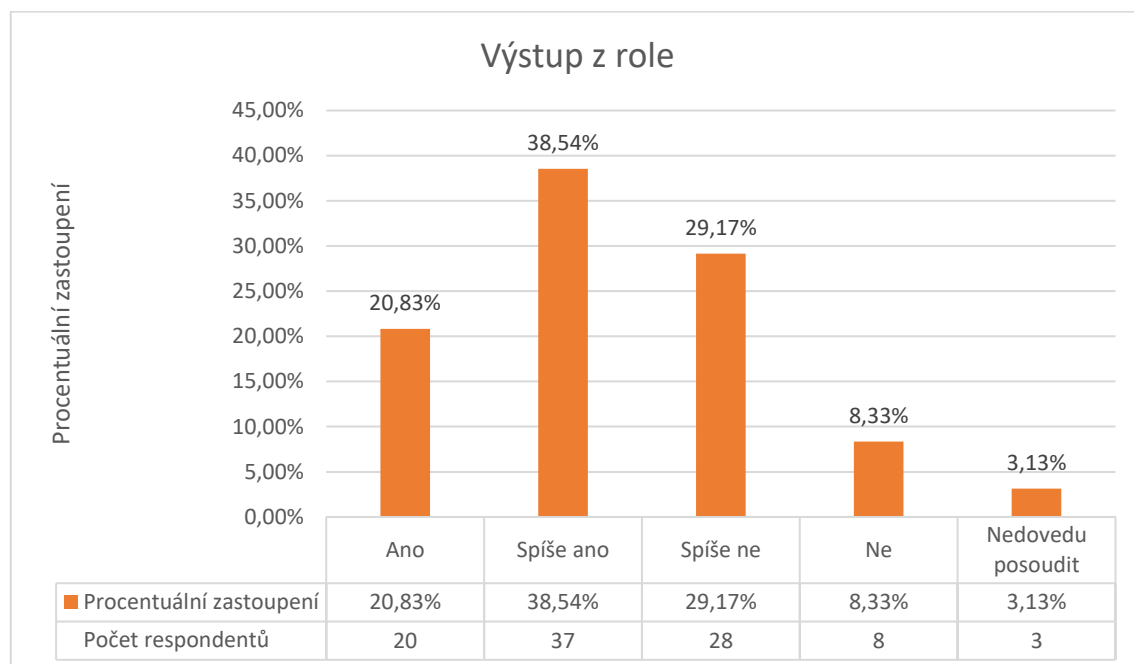
Otázka č. 16: Jak často jako učitel vstupujete do jiné role?



Graf 17 – Učitel v roli

Komentář: V tomto grafu můžeme opět vidět potěšující informace týkající se této metody. Učitelé aktivně využívají vstup do jiné role, a to k tématu, dle potřeby v 77,08 %. Dalších 9,38 % respondentů uvádí, že vstupují do jiné role pravidelně. Ovšem 12,50 % respondentů uvádí, že spíše tuto metodu nevyužívá. Jeden respondent uvedl, že tuto metodu nevyužívá. To je ovšem škoda. Tato metoda je zábavná pro učitele a samotné děti. Pomocí této metody děti lépe vstoupí do děje hry.

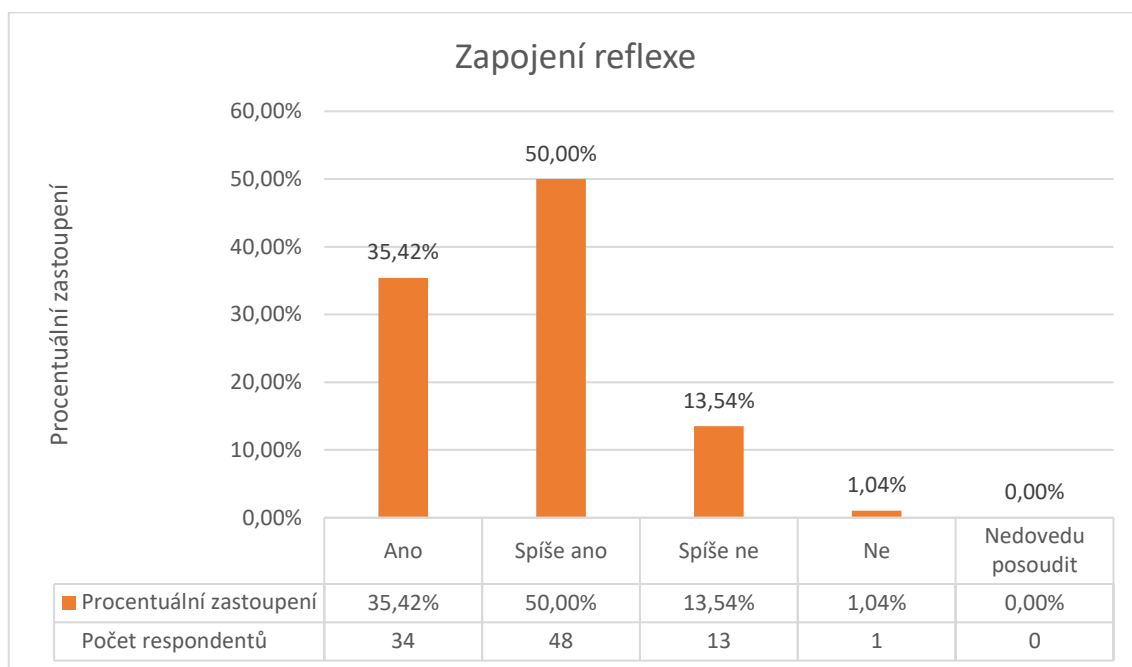
Otázka č. 16.1: Pokud využíváte hru v roli, uskutečníte na konci aktivity výstup dětí z role?



Graf 18 – Hra v roli a výstup z role

Komentář: Většina respondentů uvedla, že výstup z role dětem umožňuje, a to v celku 59,37 %. Ve 29,17 % respondentů uvedlo, že spíše neumožňuje dětem na konci aktivity výstup z role. To je ovšem nepotěšující informace. Dalších 8,33 % respondentů uvedlo, že dětem neumožňuje na konci aktivity výstup z role. To ovšem znamená, že respondenti nemají potřebné znalosti o této metodě. Výstup z role je ovšem velmi důležitý, aby si dítě uvědomilo, že je již samo sebou. V grafu, kde jsou uvedeny metody tvořivé dramatiky, se aktuálně ukazuje, že metoda výuka dramatem – hra v roli je využívána v 78,1 %. Avšak respondenti neznají tuto metodu do hloubky, když dětem neumožňují výstup z role.

Otázka č. 17: Zapojujete na konci činností děti do reflexe?



Graf 19 – Zapojení dětí do reflexe na konci činností v předškolním vzdělávání

Komentář: Na tomto grafu můžeme vidět jasně pozitivní odpovědi. V kategorii ano uvedlo 35,42 % respondentů, že reflexi na konci činností s dětmi využívá. V kategorii spíše ano uvedlo 50 % respondentů, že reflexi na konci činností s dětmi využívá. Pouhá 13,54 % respondentů uvedla, že reflexi spíše nezapojuje. A jeden respondent uvedl, že ji nezapojuje. Tento graf ovšem ukazuje potěšující výsledky. A to, že celkem 85,42 % respondentů zapojuje děti na konci činnosti do reflexe.

Otázka č. 18: Používáte v činnostech s dětmi příběhy/pohádky?

Komentář: Na tuto otázku kladně zodpovědělo 95 respondentů. Pouhý 1 respondent uvedl, že nevyužívá příběhy/pohádky při činnostech s dětmi. Proto u této otázky graf nezobrazují.

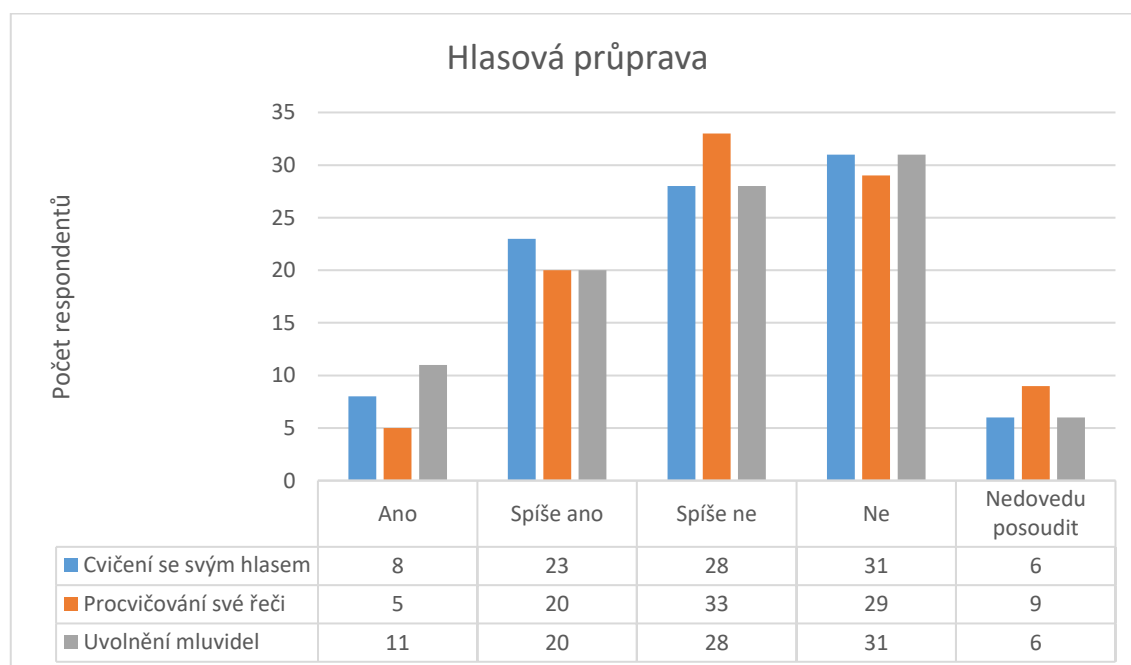
Otázka č. 18.1: Jak dále pracujete s příběhy/pohádkami?

Komentář: Na tuto otevřenou otázku odpovědělo 80 respondentů z 96. Mnoho odpovědí se shoduje, ovšem jde vidět, že respondenti čerpali ze své praxe. Pro tuto otevřenou otázku graf nezobrazují, ale dále popisují v diskusi.

Diskuse: Příběhy a pohádky respondenti nejvíce využívají k otevření nového tématu. Využívají ji jako motivaci. Pracují s ní při dramatizaci, kde využívají kostýmy a rekvizity. Často se objevovalo, že využívají loutkové divadlo. Příběhy a pohádky pomáhají dětem

řešit skutečné události, které se kolem nich dějí. Vysvětlují si mravní ponaučení mezi dobrem a zlem. Dále je transformují do běžného života. Příběhy a pohádky respondenti využívají při výtvarných, hudebních, tělovýchovných, konstruktivních, předmatematických činnostech a projektech. Avšak v grafu č. 8 vidíme, že v projektech respondenti nezařazují tvořivou dramatiku a to ve 25 %. Dále pracují s písmeny, slovy, hledají podstatu děje, vymýšlejí další zápletky děje. Často se objevuje, že pracují s charakterem jednotlivých postav. Dále se v odpovědích vyskytlo, že příběhy a pohádky respondenti využívají při meditacích s dětmi. Rozvíjí tím u dětí fantazii, paměť, soustředění pozornosti, budování důvěry v sebe i svět.

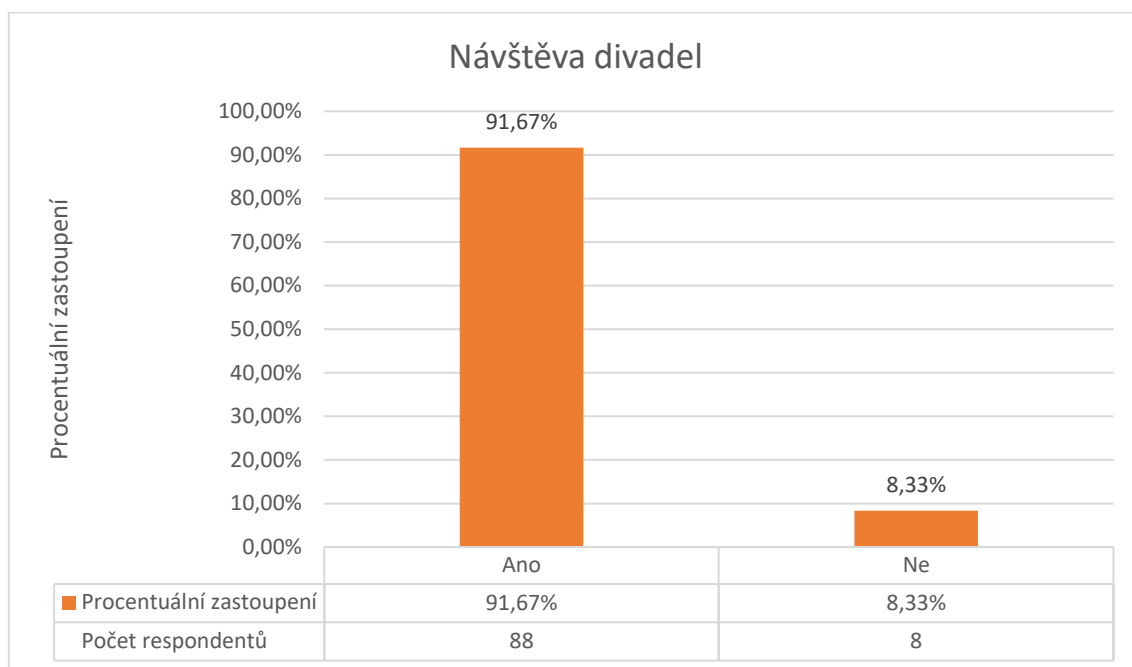
Otázka č. 19: Věnujete sama/sám čas hlasové přípravě?



Graf 20 – Hlasová příprava u pedagogů v mateřských školách

Komentář: Odpovědi v tomto grafu jsou jasně negativní. Můžeme tedy přemýšlet, proč učitelé nezařazují do svého času hlasovou přípravu. Nejvyšší zvolená kategorie je ne, a to v celku 94,7 % ze všech částí. Další nejvýše zvolenou kategorií je spíše ne, která se pohybuje v 92,7 % ze všech částí. Kladné odpovědi se pohybují ve 32,2 %, a to v části cvičení se svým hlasem. Procvičování řeči uvedlo 26 % respondentů, že tuto přípravu provádí. Dále uvolnění mluvidel provádí 32,2 % respondentů.

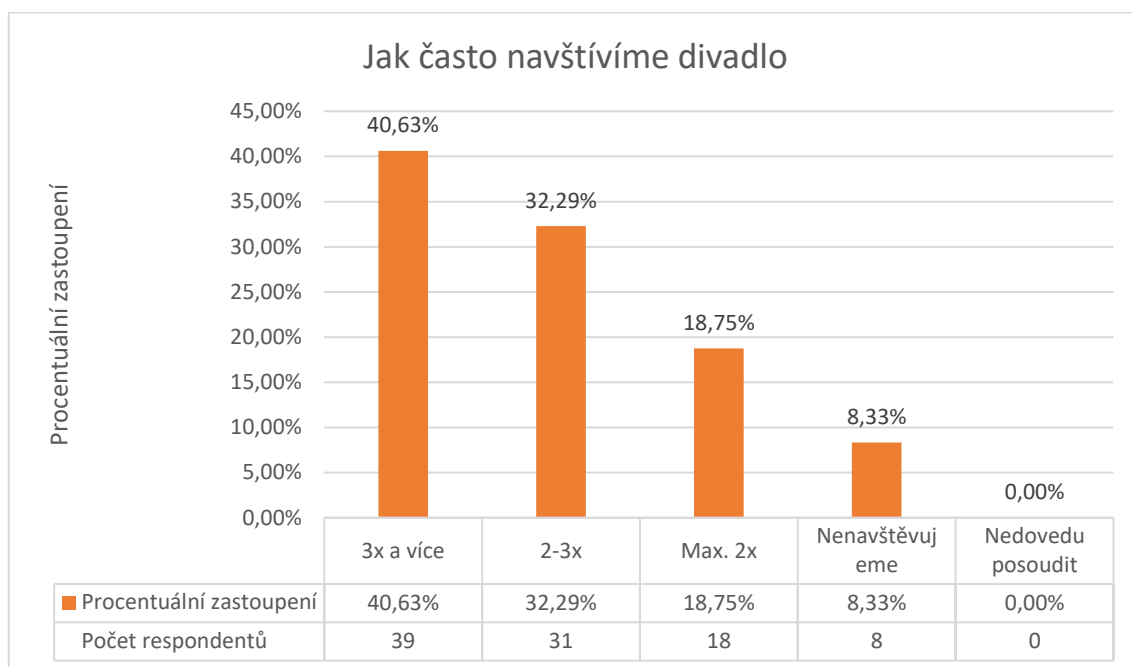
Otázka č. 20: Navštěvujete s dětmi v MŠ divadla?



Graf 21 – Návštěva divadel mateřskou školou

Komentář: Na otázku, zda navštěvují pedagogové s dětmi z MŠ divadla, kladně odpovědělo 91,67 % respondentů. To je potěšující zjištění. Pouze 8,33 % respondentů uvedlo, že divadla s dětmi z MŠ nenavštěvují.

Otázka č. 20.1: Jak často navštěvujete s dětmi divadlo během školního roku?



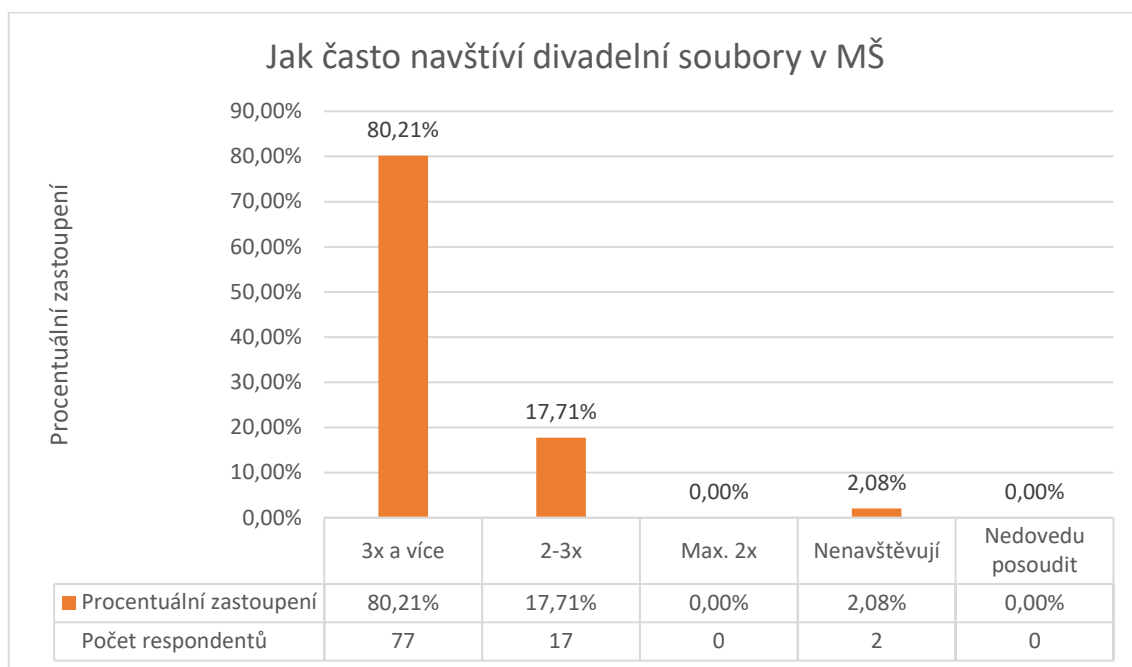
Graf 22 – Návštěva divadel

Komentář: Tento graf nám ukazuje četnost navštívení divadel mateřskou školou. Na grafu vidíme, že mateřské školy nejvíce navštěvují divadla 3x a více za školní rok a to ve 40,63 %. V kategorii 2-3x za školní rok uvedlo 32,29 % respondentů a maximálně 2x za školní rok uvedlo 18,75 % respondentů. Kategorie nenavštěvujeme divadla je shodná s grafem č. 21.

Otázka č. 20.2: Navštěvují Vaši MŠ divadelní soubory?

Komentář: Zde odpovědělo kladně 94 respondentů, že jejich MŠ navštěvují divadelní soubory. Proto graf pro tuto otázku nezobrazují.

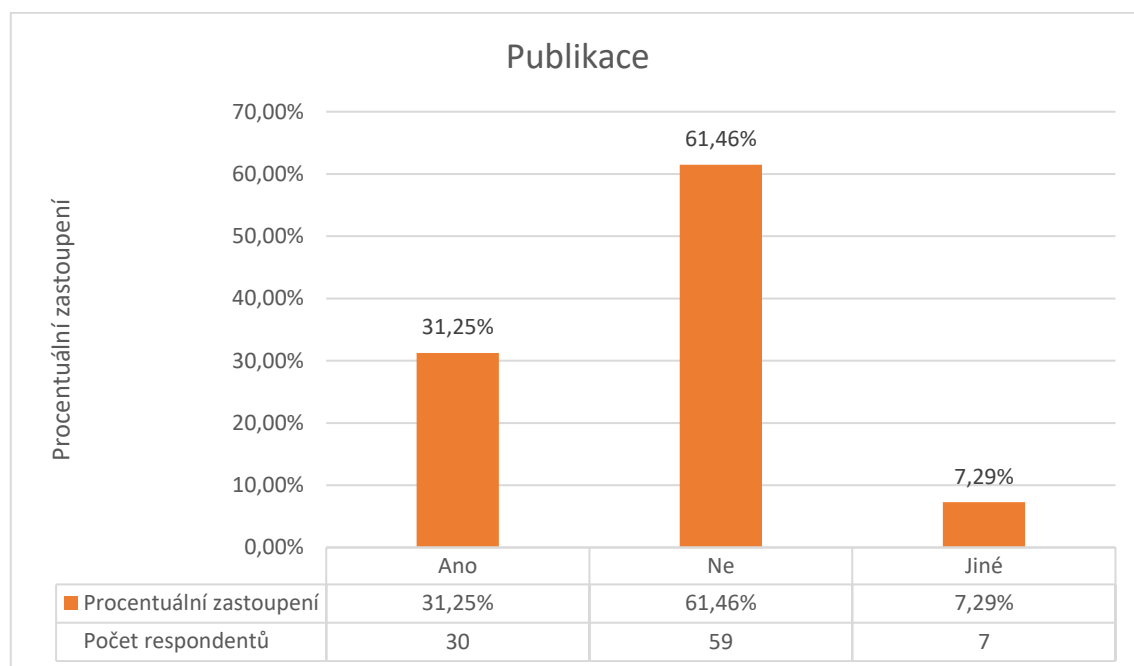
Otázka č. 20.3: Jak často Vás navštěvují divadelní soubory během školního roku?



Graf 23 – Četnost divadelních souborů v mateřské škole za školní rok

Komentář: Z grafu můžeme vidět, že mateřské školy navštěvují divadelní soubory 3x a více za školní rok a to v 80,21 %. To je potěšující výsledek. Dále 17,71 % respondentů uvedlo, že je divadelní soubory navštěvují 2-3x za školní rok. Pouze 2 respondenti uvedli, že divadelní soubory je nenavštěvují. Tento výsledek se shoduje s odpovědí v otázce č. 20.2.

Otázka č. 21: Četli jste někdy publikaci *Metody dramatické výchovy v mateřské škole (E. Svobodová, H. Švejdomá)*? Pokud jste četli jiné publikace týkající se tvořivé dramatiky/dramatické výchovy v MŠ – zakřížkujte jiné a napište jaké.



Graf 24 – Znalost publikací o dramatické výchově

Komentář: Na tomto grafu vidíme, že až 61,46 % respondentů publikaci od Svobodové, Švejdomové nečetlo a ani jiné publikace týkající se dramatické výchovy neznají.

Respondenti uvádějí jiné tituly, uvádím jejich výčet:

- A. Baudis – Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole,
- V. Lešina – Hrajeme si loutkové divadlo,
- Gabriela a Milada Přikrylovy – Hrajeme divadla,
- J.A. Komenský – Učení hrou,
- E. Machková – Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací,
- E. Machková – Jak se učí dramatická výchova,
- D. Mégrier – 100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let.

Pro respondenty, kteří publikace četli, směřovala následující otázka.

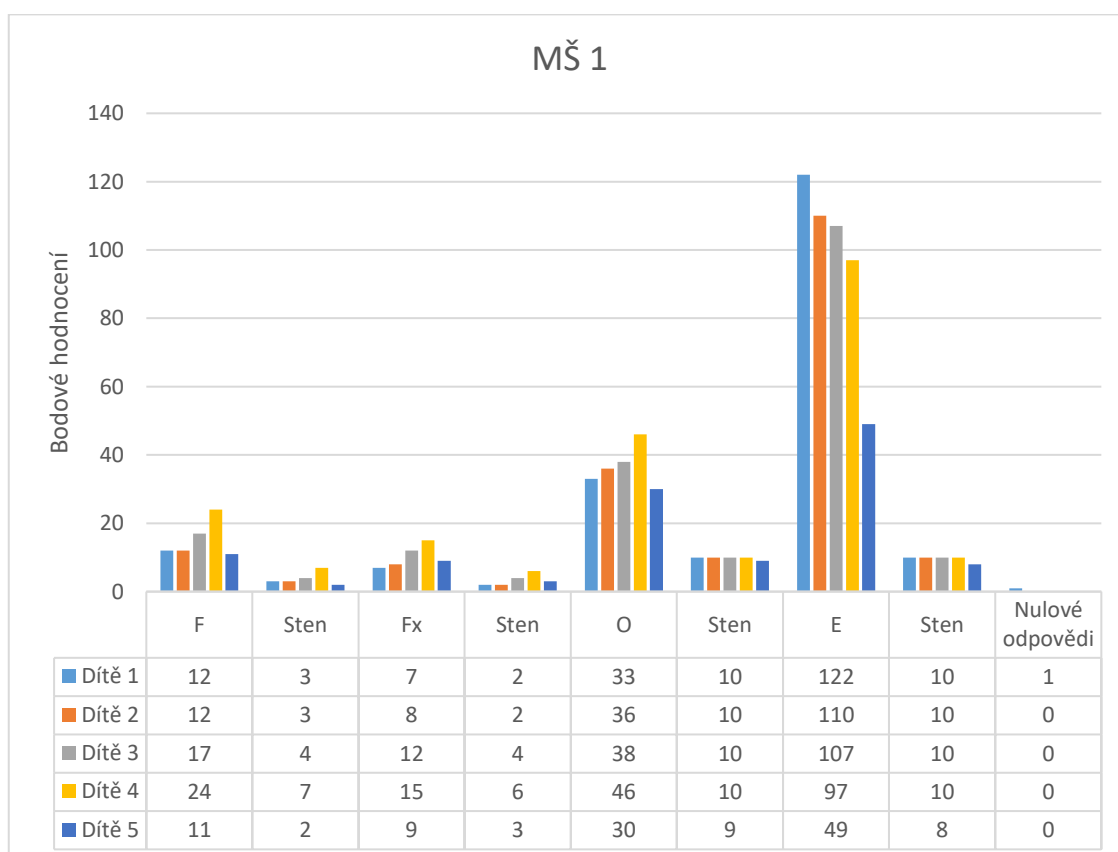
Otázka č. 22: Co Vám přečtení publikace přineslo / v čem byla publikace zajímavá?

Komentář: Na tuto otázku bohužel zodpovědělo pouhých 22 respondentů z 37, kteří četli knihu od Svobodové, Švejdrové nebo jiné publikace týkající se tvořivé dramatiky.

Diskuse: Nejčastěji respondentům publikace přinesla nové, podnětné náměty, postupy pro hru. Zajímali se i o práci s loutkou a rekvizitou. Dále je zajímalo, jak rozvíjet vyjadřovací schopnosti u dětí. Často v publikacích hledali nové způsoby motivace pro děti předškolního věku. Publikace přinesly aktuální hry v oblasti tvořivé dramatiky. Respondenti si čtením literatury rozšířili své dosavadní znalosti a blíže se seznámili s metodami, technikami a prvky tvořivé dramatiky.

2. fáze případová studie v MŠ 1

Dále uvádím graf z MŠ 1, kde byl proveden Torranceho figurální test tvořivého myšlení, kde učitelka v dotazníkovém šetření uvedla, že metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky ve své třídě využívá. Výsledky jsou uvedeny v celkovém skóre 1.-3. úlohy, které jsou převedeny na steny.



Graf 25 – Výsledky z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení v MŠ 2

Komentář: V grafu je uvedeno 5 dětí v předškolním věku. F znázorňuje fluenci, Fx znázorňuje flexibilitu, O znázorňuje originalitu a E znázorňuje elaboraci. Ve fluenci děti

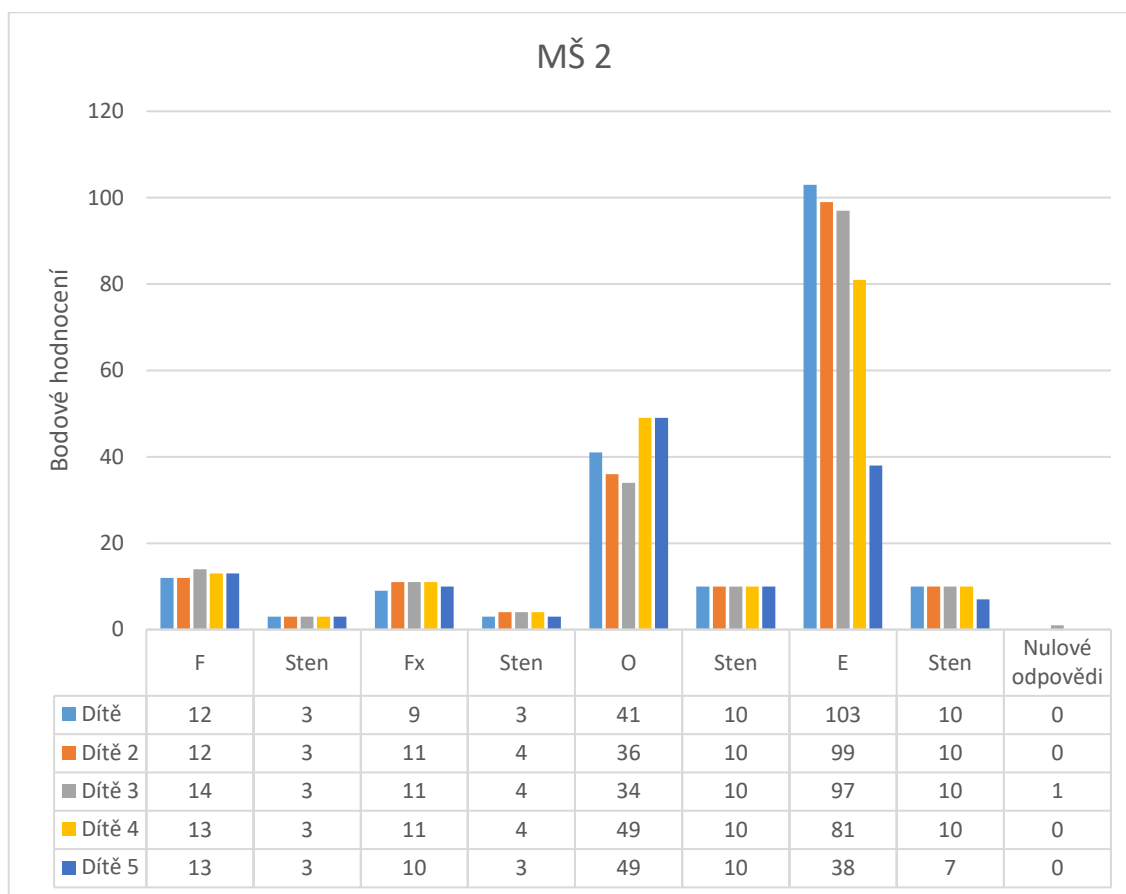
vykazovaly skóre mezi 11 a 24 body. Jejich sten se pohyboval mezi 2 a 7 na stenové stupnici norem. Podle stupnice norem se třída MŠ 1 ve fluenci pohybuje v průměru. Flexibilita se pohybovala mezi 7 a 15 body. Jejich sten se pohyboval mezi 2 a 6 na stenové stupnici norem. Z toho vyplývá, že flexibilita se u těchto testovaných dětí pohybuje v průměru. V originalitě děti vykazovaly velmi vysoké skóre a to mezi 30 a 46 body. Jejich sten se pohyboval mezi 9 a 10 na stenové stupnici norem. Tyto výsledky dokazují, že děti mají velmi vysokou originalitu. Ve stenové stupnici norem Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení se sten 10 pohybuje jako nejvyšší, který prokazuje v originalitě skóre 31 a více bodů. Elaborace se pohybovala mezi 49 a 122 body. Sten se tedy pohyboval v rozhraní 8 a 10. Opět tyto výsledky dokazují, že děti mají velmi vysokou elaboraci. Ve testové stupnici se sten 10 pohybuje jako nejvyšší, který prokazuje v elaboraci skóre 65 a více bodů.

Pro ukázkou uvádím příklad z 1. úlohy Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení, kde bylo úkolem vymyslet takový obrázek, který by nikdo jiný nevymyslel. (Příloha č. 8) V této třídě byla dále použita metoda pozorování (Příloha č. 4) a rozhovor s učitelem. (Příloha č. 5)

Pomocí rozhovoru a pozorování práce učitele jsem zjistila, že využívá tvořivou dramaturgii. Ve své výuce učitelka využívá s dětmi improvizaci, interpretaci, dramatizaci, děti vstupovaly do role, pantomimu, narativní pantomimu, živé obrazy, škálu názorů, štronzů, kostýmy, rekvizity, brainstorming a reflexi. To potvrdilo předchozí zjištění již z dotazníkového šetření, kde učitelka z MŠ 1 uvedla, že aktivně využívá tvořivou dramaturgii.

Dále uvádím graf 26, kde učitelka v dotazníkovém šetření uvedla, že metody, techniky a prvky tvořivé dramaturgie ve své třídě nevyužívá.

3. fáze případová studie v MŠ 2

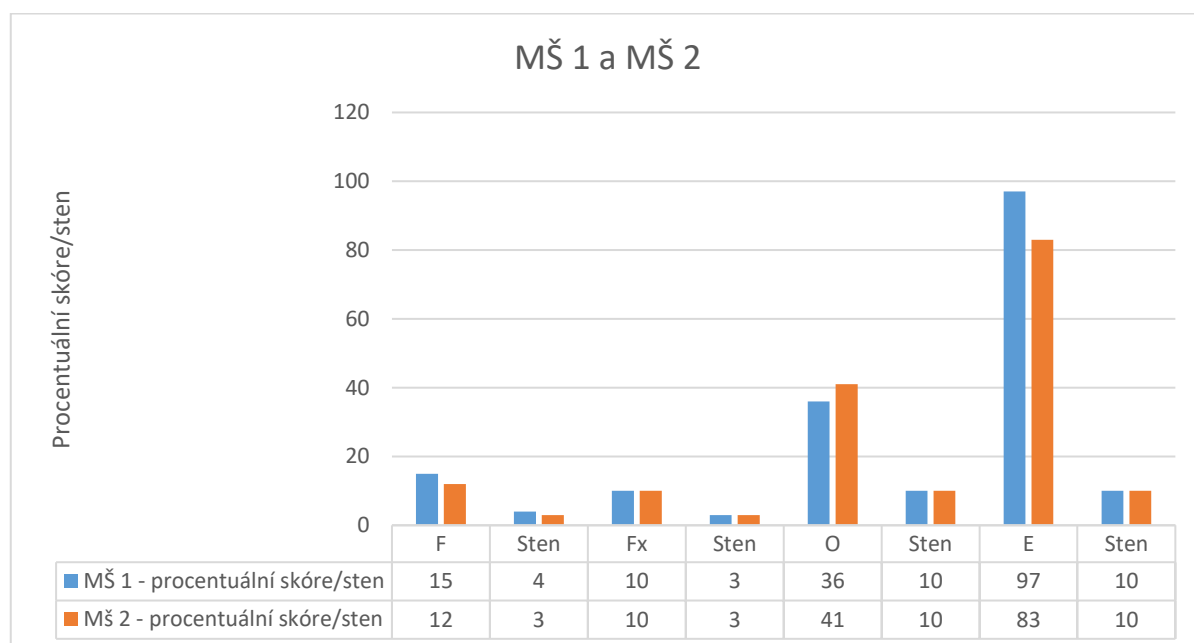


Graf 26 – Výsledky z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení v MŠ 2

Komentář: Na tomto grafu vidíme výsledky z MŠ 2, kde byla zjišťována tvořivost pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení. V grafu je uvedeno 5 dětí v předškolním věku. F znázorňuje fluenci, Fx znázorňuje flexibilitu, O znázorňuje originalitu a E znázorňuje elaboraci. Ve fluenci děti vykazovaly skóre mezi 12 a 14 body. Na stupnici norem se sten pohyboval na 3. Podle této stupnice se třída v oblasti fluence pohybuje nízko. Flexibilita se pohybovala mezi 9 a 11 body. Jejich sten se pohyboval mezi 3 a 4 na stupnici norem. Opět tedy vyplývá, že flexibilita se u těchto testovaných dětí pohybuje nízko, avšak postupuje k průměru. V originalitě děti vykazovaly velmi vysoké skóre a to mezi 34 a 49 body. Jejich sten se pohyboval v nejvyšším stupnicovém ohodnocení, a to ve stenu 10. Tyto výsledky dokazují, že děti mají velmi vysokou originalitu. Toto skóre děti o pár bodů přesáhly ve srovnání s předchozí třídou. Elaborace se pohybovala mezi 38 a 103 body. Sten se tedy pohyboval v rozhraní od 7 do 10 na stupnici norem. Tyto výsledky dokazují, že děti mají velmi vysokou elaboraci.

Pro ukázkou uvádím příklad z 2. úlohy Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení, kde bylo úkolem přidat čáry k neúplným figurám. Opět je cílem vymyslet takový obrázek, který by nikdo jiný nevymyslel. (Příloha č. 9)

V této třídě byla dále použita metoda pozorování (Příloha č. 7). Pomocí pozorování práce učitele jsem překvapivě zjistila, že využívá tvořivou dramaturgii. To mě ovšem příjemně překvapilo, avšak jsem to nečekala, když učitelka do dotazníku uvedla, že tvořivou dramaturgii nevyužívá. Mohu se pouze domnívat, že si natolik učitelka v této oblasti nevěří, že v dotazníku zvolila záporné odpovědi. Při pozorování jsem tedy zaznamenala využití maňásků, rekvizit, kostýmů, centra aktivit, učitele v roli, vstupování dětí do rolí, reflexi, projekt, brainstorming a improvizaci.



Graf 27 – Porovnání výsledků tvořivosti pomocí Torranceho figurálního testu u dětí z MŠ 1 a MŠ 2

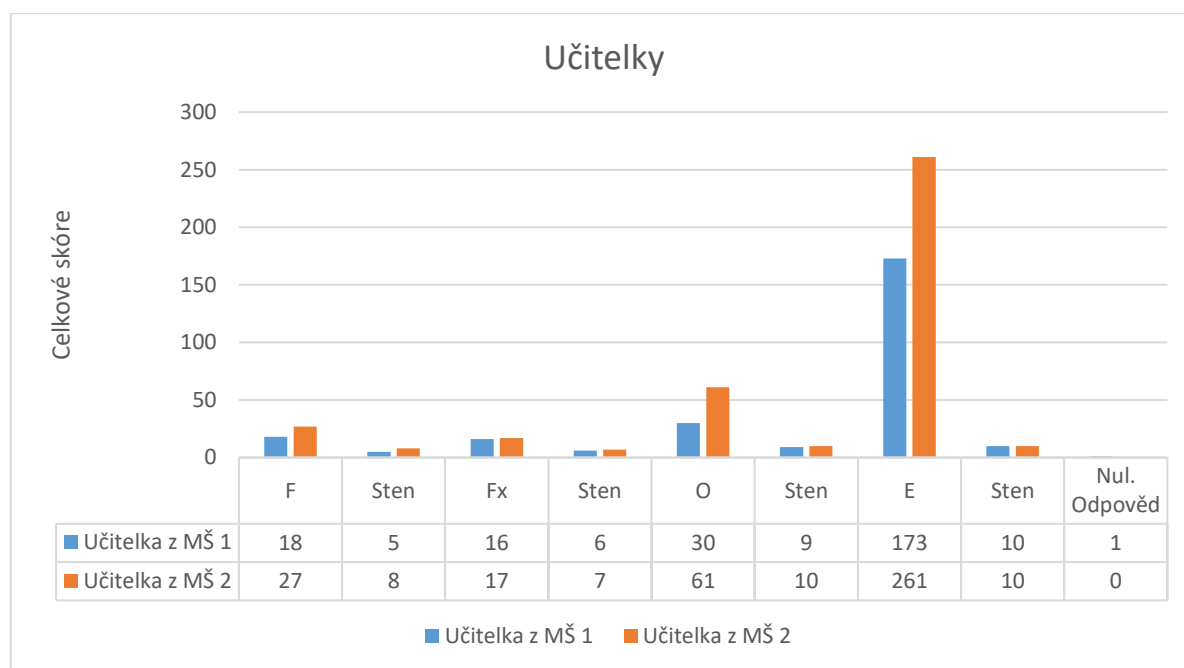
Komentář: Na tomto grafu vidíme srovnání dvou tříd z MŠ 1 a z MŠ 2. V obou třídách byly testované děti předškolního věku. F znázorňuje fluenci, Fx znázorňuje flexibilitu, O znázorňuje originalitu a E znázorňuje elaboraci. Graf nám ukazuje, že se v obou třídách vyskytuje nižší fluence a flexibilita.

V MŠ 1 fluence dopadla lépe než v MŠ 2. A flexibilita dopadla procentuálně podobně v obou třídách. Dále lépe dopadala v originalitě MŠ 2. V elaboraci dopadla lépe MŠ 1. Ovšem v grafu vidíme a v celkové stenové stupnici dopadaly obě třídy v originalitě a elaboraci nejlépe.

V předvýzkumu, kde jsem byla spoluřešitelkou specifického výzkumu, jsem získala přehled o úrovních tvořivosti dětí předškolního věku ve větším výzkumném vzorku. Fluence se pohybuje v průměru 14 body a 3 steny. Tím můžeme říci, že se fluence v těchto třídách pohybuje podobně s celkovým měřítkem specifického výzkumu. Flexibilita se v průměru pohybuje kolem 8 body a 2 steny. Tady ovšem můžeme říct, že se třídy pohybují procentuálně výše ve srovnání s celkovým měřítkem specifického výzkumu.

Originalita se v průměru pohybuje kolem 22 body a 7 stany. Zde získáváme další potěšující informaci. Obě tyto třídy se procentuálně pohybují v originalitě výše ve srovnání s celkovým měřítkem specifického výzkumu.

Elaborace se v průměru pohybuje kolem 21 body a 5 steny. I v elaboraci se procentuálně tyto třídy pohybují výše ve srovnání s celkovým měřítkem specifického výzkumu. Vychází nám tedy potěšující informace.



Graf 28 – Porovnání výsledků tvořivosti pomocí Torranceho figurálního testu u učitelek z MŠ 1 a MŠ 2

Komentář: Zde vidíme graf, kde jsou zahrnuty výsledky z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení u učitelky z MŠ 1 a MŠ 2. F znázorňuje fluenci, Fx znázorňuje flexibilitu, O znázorňuje originalitu a E znázorňuje elaboraci.

Ve fluenci dopadla učitelka z MŠ 2 o tři steny ve stenové stupnici norem lépe než učitelka z MŠ 1. Ve flexibilitě obě testované učitelky dopadly velmi podobně. Ovšem v grafu vidíme, že originalita a elaborace je nejrozvinutější jak u učitelek, tak jejich dětí.

V předvýzkumu jsem také získala přehled o úrovních tvořivosti učitelek mateřských škol ve větším výzkumném vzorku.

Fluence se pohybuje v průměru kolem 20 bodů a 5 steny. Obě testované učitelky tedy spadají do procentuální normy fluence v celkovém měřítku specifického výzkumu. Flexibilita se pohybuje v průměru kolem 12 body a 4 steny. Můžeme vidět, že učitelky tuto průměrnou hranici překročily ve flexibilitě. To je ovšem potěšující výsledek. Originalita se pohybuje v průměru kolem 39 body a 10 steny. Učitelky spadají do této nejvyšší hranice. I v dlouhodobém specifickém výzkumu originalita spadá za nejvýše dosažitelnou.

Elaborace se pohybuje v průměru kolem 60 body a 9 steny. Učitelky tuto průměrnou hranici překročily. To je opět pozitivní zjištění. Elaborace také spadá ve specifickém výzkumu mezi nejvýše dosažitelnou.

7 Diskuse

V předvýzkumu, kde jsem byla spoluřešitelkou specifického výzkumu jsem pronikla do vyhodnocování Torranceho figurálních testů tvořivého myšlení ve velkém měřítku. Tím jsem získala přehled o celkovém měřítku úrovni tvořivosti jak u předškolních dětí, tak i jejich učitelek z mateřských škol. Tím nastala komparace s výsledky specifického výzkumu a mého průzkumu.

Na základě pozorování a Torranceho figurálních tvořivých testů jsem zjistila, že třída v MŠ 1 a třída v MŠ 2 jsou tvořivé. Avšak s třídou v MŠ 2 jsem nepočítala, jelikož v dotazníku učitelka uvedla, že s tvořivou dramatikou nepracuje.

Fluence se v těchto třídách pohybuje podobně s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu, avšak flexibilita se ve třídách pohybuje procentuálně výše ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. Též v originalitě získáváme další potěšující informace. Obě tyto třídy se procentuálně pohybují v originalitě výše ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. I v elaboraci se procentuálně tyto třídy pohybují výše ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. Vychází nám tedy nečekané, ale velmi potěšující data.

Když porovnáme výsledky s teoretickou částí, tak se nám ukazuje, že se respondenti nejvíce o tvořivé dramatické dozvěděli ze SŠ a VŠ v 62,50 %. To potvrzuje i výzkum od Hornáčkové a kol. (2016) a průzkum od Loudové (2018).

Dále se v mém průzkumu ukázalo, že metodu interpretace využívá 71,8 % respondentů. To je ovšem potěšující výsledek, jelikož v průzkumném šetření od Volfové (2019) vyšlo, že až polovina respondentů metodu interpretace nevyužívá.

Další získaná data nám ukazují, že metoda improvizace je využívána v 85,4 %. Tento výsledek se shoduje s výsledky od Volfové (2019), kde je uvedeno, že je improvizace využívána v 85 %.

Metoda skupinové etudy dopadala lépe než v průzkumu od Volfové (2019), kde je uvedeno, že skupinové etudy využívá 32,5 % respondentů. V mém průzkumu je hodnota vyšší. Respondenti metodu skupinové etudy využívají ve 43,7 %.

V mém průzkumu dopadala lépe metoda brainstormingu než v průzkumu od Volfové (2019), kde je uvedeno, že brainstorming je využíván v 17,5 %. Aktuální data z mého průzkumného šetření ukazují, že metoda brainstormingu je využívána ve 39,5 %. Stále tedy metoda brainstormingu patří za méně využívané metody v mateřských školách. Dle průzkumů se využití metody brainstormingu zvyšuje. Je to tedy pro předškolní vzdělávání potěšující informace.

Metoda charakterizace se v mém průzkumu ukázala jako méně využívána a to v 31,3 %. To je ovšem nižší četnost než v průzkumu od Volfové (2019), kde metoda charakterizace byla využívána respondenty ve 40 %. Podle získaných dat bereme tuto metodu jako nejméně využívanou v mateřských školách.

Technika pantomimy je v mém průzkumu využívána nejvíce a to v 54,1 %. To se shoduje s výzkumem od Hornáčkové a kol. (2016) a průzkumem od Volfové (2019), kde uvádějí, že technika pantomima patří mezi nejvyužívanější.

Jako nejméně využívanou technikou v mém průzkumu vyšla ulička/alej a technika horké křeslo. Z mého průzkumu techniku ulička/alej využívá pouhých 8,3 % respondentů. Techniku horké křeslo v mém průzkumu využívá 10,4 % respondentů. Jejich procentuální četnost se snížila s výsledky od Volfové (2019) a Hornáčkové a kol. (2016) zhruba o 5 %. Tím můžeme říci, že se zájem o tyto techniky snížil nebo respondenti tyto techniky dostatečně neznají.

7.1 Limity

V této práci pokládám za limitující svědomitost při vyplňování dotazníků. Jsem si vědoma toho, že odpovědi v dotazníkovém šetření mohou být zkreslené. Respondenti mohli své odpovědi vylepšit či naopak.

Jako další slabou stránku této práce mohu pokládat za předem avizované upozornění, že půjdu do tříd na pozorování. Jsem si vědoma tohoto nedostatku. Tím si učitelka mohla připravit dopolední činnosti, kde bude obsažena tvořivá dramatika.

Dalším limitem byl počet dotazníků. Celkově mi osobní administrace dotazníků přišla náročnější, to se zpětně potvrdilo jako přínosné, jelikož se mi ze 14 mateřských škol vrátil plný počet.

Tato problematika může opět nabízet možnost dalším průzkumům. Jako další průzkum se nabízí k problematice hlasová průprava u pedagogů v mateřských školách. V grafu č. 20 můžeme vidět jasně negativní výsledky z mého průzkumného šetření.

8 Závěrečné vyhodnocení průzkumu

Cílem průzkumu bylo zjistit využitelnost dramatických metod a technik u pedagogů v mateřských školách a najít třídu, kde se dramatická výchova aktivně využívá a kde naopak nevyužívá. Tyto dvě třídy bylo cílem porovnat pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení, aby se zjistila úroveň tvořivosti u dětí a jejich pedagogů. Při závěrečném vyhodnocení průzkumu vycházím z výzkumných otázek. Otázky nám přinášejí zajímavá a potěšující zjištění.

1. Výzkumná otázka: *Jaké metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky učitelé nejvíce využívají v mateřské škole?*

Nejvíce využívané metody v mateřské škole jsou dramatické hry, dramatizace, improvizace, výuka dramatem – hra v roli a interpretace. Hluběji jsem se věnovala do metody hra v roli – učitel v roli. Metodu učitele v roli respondenti využívají nejvíce při různých tématech a denních potřeb v předškolním vzdělávání.

Mezi nejvíce využívané techniky se řadí pantomima, štronzo, živé obrazy a škála názorů. Prvky tvořivé dramatiky se nejvíce využívají při řízených činnostech, volné ranní hře, tělovýchovné chvílce a v projektech.

2. Výzkumná otázka: *Jaká je úroveň tvořivosti mezi dvěma třídami (případová studie) u předškolních dětí a jejich učitelů, kde se s tvořivou dramatikou aktivně pracuje?*

V průzkumu jsem zaznamenala, že se s dramatickou výchovou aktivně pracuje ve třídě v MŠ 1, tak i ve třídě v MŠ 2. Z předvýzkumu jsem získala přehled o úrovních tvořivosti u předškolních dětí a jejich učitelů. Tím nastala komparace s výsledky z celkového měřítka provedených Torranceho figurálních testů tvořivého myšlení.

Fluence se v těchto třídách u předškolních dětí pohybuje velmi podobně ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. Ovšem děti z obou tříd z MŠ 1 a MŠ 2 prokazují procentuálně vyšší výsledky ve srovnání s měřítkem ze specifického výzkumu. A to v oblasti flexibility, originality a elaborace. Tím získáváme výborné výsledky.

Fluence se u učitelek měřeným Torranceho figurálním testem tvořivého myšlení pohybuje procentuálně velmi podobně ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. Ve flexibilitě učitelky prokázaly vyšší úroveň tvořivosti ve srovnání s měřítkem ze specifického výzkumu. V originalitě spadají do nejvyšších hranic. Originalita se ve specifickém výzkumu u pedagogů jeví jako nejvíce dosažitelná.

V elaboraci učitelky průměrnou hranici překonaly ve srovnání s celkovým měřítkem ze specifického výzkumu. Elaborace se u pedagogů z mateřských škol také jeví ve specifickém výzkumu jako nejvíce dosažitelná. Máme tedy nečekané, ale velmi potěšující výsledky.

3. Výzkumná otázka: *Jaký je rozdíl v úrovni tvořivosti mezi dvěma třídami, kde se s tvořivou dramatikou aktivně pracuje a naopak nepracuje?*

V mém průzkumném šetření jsem zjistila, že obě třídy, které byly měřeny Torranceho figurálním testem tvořivého myšlení, vyšly jako tvořivé a s tvořivou dramatikou aktivně pracují. To jsem zjistila na základě pozorování. Ovšem s tímto výsledkem jsem nepočítala. Zjištění je velmi potěšující. V komparaci mezi specifickým výzkumem vyšlo, že třídy prokazují procentuálně vyšší výsledky v oblasti flexibility, originality a elaborace.

Shrnutí

Můžeme vidět, že učitelky v mateřských školách využívají známější metody a techniky tvořivé dramatiky. Z grafu č. 9 můžeme vidět, že metodu charakterizace, brainstormingu, skupinové etudy aktivně učitelky nevyužívají. Technika horkého křesla a ulička/alej také nepatří mezi využívané techniky v mateřských školách. Můžeme si myslet, že tyto metody a techniky dostatečně učitelky neznají. V průzkumném šetření se prokázalo, že obě třídy využívají tvořivou dramaturgii. Jejich úroveň tvořivosti se pohybovala nadprůměrně ve srovnání s výsledky ze specifického výzkumu, kde jsem byla spoluřešitelkou této problematiky. Tyto neočekávané výsledky přinesly výborná zjištění, že se ve třídě v MŠ 1 i ve třídě v MŠ 2 aktivně pracuje s tvořivou dramaturgií a jejich výsledky v úrovni tvořivosti jsou nadprůměrné.

Tím se tedy objevují zásadní nedostatky ve znalostech metod, technik a prvků dramatické výchovy u učitelů z mateřských škol. Je tedy potřeba apelovat na zvýšení povědomí a znalostí o dramatické výchově. Učitelé si nejsou stoprocentně jisti s využíváním metod, technik a prvků dramatické výchovy. Je zapotřebí se věnovat odborným publikacím, kurzům a dalšímu prohlubujícímu studiu v této oblasti.

Mohu se pouze domnívat, že učitelka z MŠ 2 si v této oblasti natolik nevěří, že v dotazníkovém šetření zvolila záporné odpovědi. Potěšující výsledek je ovšem ten, že se dramatická výchova využívá v mateřských školách a děti tím mají rozvinutější úroveň tvořivosti ve srovnání s výsledky ze specifického výzkumu.

9 Závěr

V teoretické části jsem pronikla do systému dramatické výchovy, jejích metod, technik a prvků, kde jsem se zabývala prací s hlasem a rekvizitou. Dále jsem se věnovala osobností učitele a tvořivosti v předškolním vzdělávání.

V průzkumné části pomocí dotazníkového šetření jsem se dozvěděla, že většina respondentů nejvíce poznatků o dramatické výchově získala ze SŠ/VŠ. Respondenti si ze studia odnesli pozitivní postoj k dramatické výchově. Ovšem většina respondentů neznala odborné publikace týkající se této problematiky. Důležitým zjištěním bylo, že prvky dramatické výchovy uplatňují při vedení tematických celků. Mají kladný vztah k divadlu a děti vedou tímto směrem. Nejvíce využívají metodu dramatické hry, dramatizaci, improvizaci, výuku dramatem – hru v roli a interpretaci. Z dramatických technik nejvíce využívají pantomimu, štronzo, živé obrazy a škálu názorů.

Cílem bylo najít, prozkoumat a porovnat úroveň tvořivosti u předškolních dětí a jejich pedagogů v mateřských školách, kde se s dramatickou výchovou aktivně pracuje, a naopak nepracuje. Jak jsou využívány metody a techniky dramatické výchovy u pedagogů v mateřských školách. Tento cíl byl naplněn.

Mateřské školy jsem našla pomocí dotazníkového šetření. Ukázalo se ovšem, že metody, techniky a prvky dramatické výchovy využívají jak ve třídě v MŠ 1, tak ve třídě v MŠ 2. V těchto třídách jsem zjišťovala úroveň tvořivosti pomocí Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení. Obě tyto třídy prokazují procentuálně vyšší výsledky úrovně tvořivosti ve srovnání s měřítkem ze specifického výzkumu, kde jsem byla spoluřešitelkou této problematiky. A to v oblasti flexibility, originality a elaborace. Učitelky prokázaly vyšší úroveň tvořivosti v oblasti flexibility a elaborace ve srovnání s měřítkem ze specifického výzkumu. Máme tedy nečekané, ale velmi potěšující výsledky.

Práce mi přinesla aktuální data o využívání metod a technik dramatické výchovy z mateřských škol Ústeckého kraje. Přinesla mi také nové poznatky o úrovních tvořivosti u předškolních dětí a jejich pedagogů. Pomocí spolupráce na specifickém výzkumu, kde jsem byla spoluřešitelkou této problematiky jsem mohla v mé práci více komparovat. To obohatilo mé zkušenosti s daty o úrovních tvořivosti u předškolních dětí a jejich učitelů. Pomocí osobního administrování dotazníků jsem měla možnost poznat 14 mateřských škol. Mile jsem byla překvapena, jak s velkou ochotou a vstřícností mě vítaly paní ředitelky a učitelky. Rády mě po mateřské škole provedly a zajímaly se o tento průzkum. Celková komunikace s personálem mateřské školy byla příjemná.

10 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.

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. Pracovní listy k výuce dramatické výchovy pro potřeby pedagogických pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v zájmovém vzdělávání. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.

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, Libuše HONZOVÁ, Jitka MÍČKOVÁ a Ivana VALTROVÁ. Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů. Praha: Raabe, [2016]. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-275-2.

BLÁHOVÁ, Krista. Hry pro tvořivé vyučování: zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti. Praha: Agentura STROM, 1997, 47 s. Škola 21. ISBN 80-901954-7-4.

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.

BUDÍNSKÁ, Hana. Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi. 7., upr. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3.

DALBUDAK, Zahide a Aysel köksal AKYOL. RESEARCH INTO A GROUP OF KINDERGARTEN TEACHERS' DRAMA ACTIVITY PLANNING WITH RESPECT TO THE DEPARTMENT THEY GRADUATED FROM AND THEIR LENGTH OF TEACHING EXPERIENCE. Journal of Qafqaz University [online]. 2007, (20), 102-110 [cit.2019-11-04]. ISSN 13026763. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e5h&an=33018601&scope=sie>

DELONGOVÁ, Jindra, Silva MACKOVÁ a Šárka ŠTEMBERGOVÁ KRATOCHVÍLOVÁ. K činnosti zájmových kroužků recitačně dramatických: Met. příručka k práci recitačně dramatického kroužku. Praha: Ústřední dům pionýrů a mládeže J. Fučíka, 1984. Metodické materiály k Programům.

DISMAN, Miloslav. Receptář dramatické výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 144 s.

DURMEKOVÁ, Světlana, Lenka HRÍBKOVÁ a Miroslav RENDL. Vytváření příběhů - verbální test tvořivosti. Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7481-010-7.

FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0195-3.

FRONKOVÁ, Lucie. Herecky tvůrčí schopnosti pedagoga v Mš [online]. Ústí nad Labem, 2018 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/uof57d/>>. Bakalářská práce. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Dana Novotná, Ph.D.

FROSTOVÁ, Jana a Mária VANIAKOVÁ. Základy hlasové výchovy pro učitele. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995. ISBN 80-210-1229-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. Hlas, řeč, sluch: základy fonetiky a logopedie. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, 327 s.

HAVLOVÁ, Ivana, Albína MĚCHUROVÁ a Šárka ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ. Kapitoly z rétoriky: pracovní texty pro budoucí učitele. Praha: Karolinum, 1991, 96 s. ISBN 80-7066-474-6.

HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-4341.

HLAVSA, Jaroslav. Psychologické problémy výchovy k tvořivosti. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. Knižnice psychologické literatury.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, Jana KOTTASOVA, Zuzana VANOVA a Anna JUNGROVA. The Use of Methods and Technigues of Drama Education with Kindergarten Teachers. World Academy of Science, Engineering and Technology,, International Journal of Educational and Pedagogical Sciences [online]. 2016, 10(8), 1-6 [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://publications.waset.org/10005390/pdf>

JANÁČKOVÁ, Blanka, ed. Didaktika řečové a neřečové výchovy v mateřské škole a na 1. stupni základní školy: sborník z konference. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-088-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

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

LEWANDOWSKI, Marek, Jarmila NOVOTNÁ a Piotr OLEŚNIEWICZ. Student and teacher creativity in the educating and upbringing process: selected issues. Wrocław: Edukacja, 2014, 198 s. ISBN 978-83-64389-32-0.

LOKŠOVÁ, Irena. Tvořivé vyučování. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

LOUDOVÁ, Klára. Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2020-02-23]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/43wp5y/>>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

LUKAVSKÝ, Radovan. Stanislavského metoda herecké práce. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 155 s.

MACKOVÁ, Silva. Dramatická výchova. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, E. OPRAVILOVÁ, E., ČERNÁ, I., JIRSOVÁ, Z., HAKLOVÁ, J., SVOBODOVÁ, E. GREGOROVÁ, V. (1992). Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole. Praha: ARTAMA (IPOS). ISBN: 80-7068-047-4.

MACHKOVÁ, Eva. Dramatika, hra a tvořivost. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva. Nástin historie a teorie dramatické výchovy. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

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

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 9788070683170.

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MERTIN, Václav. Abeceda pro učitelky mateřských škol. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7478-923-6.

MLEJNEK, Josef. Dětská tvořivá hra. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-104-7.

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

NEZVALOVÁ, Danuše. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

OBEŠLOVÁ, Miluše. Význam hlasové výchovy při nápravě mluvního hlasu. Hradec Králové: Tandem ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, 2014. ISBN 978-80-86901-28-2.

PAVLOVSKÁ, Marie, ed. Cesta současné školy ke škole tvořivé: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0.

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

PROVAZNÍK, Jaroslav. "K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy." Košťátková S. a kol.(1998). Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: UK (1998).

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

RICHTER, Luděk. Od předmětu k loutce, od loutky k divadlu: o vzniku a možnostech výpovědi loutky a loutkou. Praha: Ipos-Artama, 1997. ISBN 80-7068-097-0.

SKUTIL, Martin, Blanka KŘOVÁČKOVÁ a Martina MANĚNOVÁ. Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-503-5.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

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

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. Didaktika mateřské školy. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788075982766.

ŠRÁMKOVÁ, Vítězslava a Jiřina HŮRKOVÁ-NOVOTNÁ. Mluvený projev a přednes: učebnice pro 2. a 3. ročník středních pedagogických škol a pro učitele gymnázií pro nepovinný předmět Umělecký přednes. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 299 s. Učebnice pro střední školy.

ŠVEJDOVÁ, Hana. Kůry, můry, ven, ať je krásný den: [praktické náměty na tvořivé a dramatické činnosti v předškolním vzdělávání]. Praha: Raabe, c2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-079-6.

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 80-7178-355-2.

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALENTA, Josef. Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí. Praha: ISV, 1995. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4.

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

VOLFOVÁ, Tereza. Využití tvořivé dramatiky v mateřské škole [online]. Hradec Králové, 2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/5yfvi5/>>.Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

WAY, Brian. Výchova dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

WIEGEROVÁ, Adriana a Peter GAVORA. Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. Pedagogická orientace [online]. 2014, 24(4), 510-534 [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1873/1496>

ZELINA, Miron. Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990. Pedagogická a psychologická literatura. ISBN 80-08-00442-8.

11 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Cvičení od Havlové, Měchurové, Štembergové

Příloha č. 2 – Cvičení od Delongové, Mackové, Štembergové

Příloha č. 3 – Dotazník určený pro učitele/učitelky MŠ

Příloha č. 4 – Pozorovací arch z MŠ 1

Příloha č. 5 – Rozhovor s učitelkou z MŠ 1

Příloha č. 6 – Charakterizace třídy z MŠ 1

Příloha č. 7 – Pozorovací arch z MŠ 2

Příloha č. 8 – Obrázek z Torranceho figulárního testu tvořivého myšlení – tvoření obrázku z MŠ 1

Příloha č. 9 – Obrázek z Torranceho figulárního testu tvořivého myšlení – neúplné figury z MŠ 2

Příloha č. 1

- Jak aktivovat držení těla

Havlová, Měchurová, Štembergová (1991, s. 66) uvádějí cvičení na aktivizaci držení těla. Tuto metodickou pomůcku nazývají „kouzelné kalhoty“. „Stojíme uvolněně zpříma a navodíme si představu, že jsme oblékli kouzelné kalhoty, které nás táhnou ke stropu. Abychom měli lepší představu, kde asi je těžiště těla, přiložíme jednu ruku dlaní pod pupek a druhou hřbetem na bedra. Obě jsou tedy pod pasem. Přibližně v trupu mezi nimi je těžiště těla. A teď se pokusíme z těžiště těla se nadnášet do výšky. Netáhnou nás ani ramena, ani hlava, ani hrudník, ale jako by nás táhly pomyslné kalhoty. (Aktivita jde z podbřišku a břicha a vzadu z hýždí, které se stahují k sobě a spolu s břišními svaly drží pánev vysoko.) A kalhoty táhnou, až nás donutí k výponu. Ale pozor, tento výpon není výsledkem práce nohou v kotnících a chodidlech, ta je až druhotná. Prvotní je výrazný tah do výšky v těžišti těla. Když cítíme, že nohy máme odlehčené a že těžiště je co nejvýš, postavíme se s pocitem výponu na plná chodidla. Stále máme nadlehčené těžiště, „kouzelné kalhoty“ nás nadnášejí. Udržíme těžiště vysoko a snažíme se při tom uvolnit veškeré přebytečné napětí v těle. Zůstává jen nutná svalová aktivita.“

- Hluboký nádech

Havlová, Měchurová, Štembergová (1991, s. 72) uvádějí cvičení na hluboký nádech. „Nejprve si vyzkoušíme vleže dech spáče. V dokonalém uvolnění nabíráme dech s představou vonného lesního vzduchu plného silic z pryskyřice. Chce se nám spát. Když se opravdu uvolníme, začne nám pracovat samočinně bránice hodně do hloubky a tím se vydouvá a zase splaskává břicho. Pak si totéž zkusíme vestoje. Kdybychom se snažili udržet svaly v nádechovém postavení, vystrčilo by se nám břicho. Proto ještě do široka rozdýcháme volná žebra, až citelně ustoupí do stran. Držíme-li při tom vzorně těžiště, cítíme, že nabíráme dech velmi hluboko, aniž jsme vystrkovali břicho. Nejlépe si tento smíšený nádech osvojíme vsedě na tvrdé židli. Uvolněně nadechujeme tak, jako bychom chtěli dech nabrat až do sedadla a opěradla zároveň. Když se nám podařilo rozhýbat dýchací svaly do široka i hluboka, zkusíme totéž ve stoje. Dech pak zpomaleně vypouštíme na prodloužené sykavce sssss. Když dojde, netlačíme, abychom vydrželi déle!“

- Prodloužený výdech

Po cvičení hlubokého nádechu následuje prodloužený výdech. Autorky Havlová, Měchurová, Štembergová (1991, s. 75) uvádějí folklórní text, který umožňuje si zkusit na zpomalený výdech říci delší říkadlo.

Voře, voře Jan,
přiletělo k němu hejno vran.

Prvá praví dobře voře,
druhá praví nedobře voře,
třetí praví dobře voře,
čtvrtá praví nedobře voře,
atd.atd.

- Cvičení jazyka

Havlová, Měchurová, Štembergová (1991, s. 86) uvádějí:
jejejeje, jojojojo, jajajaja, jůjůjůjů

Prohlížíme koleje, je-li tam dost oleje,
není-li tam oleje, olej se tam doleje.

- Cvičení rtů

Havlová, Měchurová, Štembergová (1991, s. 89) uvádějí:

Metu, metu, nevymetu,
Nesu, nesu, nevynesu,
Až čas přijde,
Samo vyjde.

Příloha č. 2

- Cvičení na jazyk a rty

Delongová, Macková, Štembergová (1984, s. 129) uvádějí:

Řekni, řekni Popokatepetl!

Ne, abys to slovo spletl!

Kdo to slovo nevypráví,

pošleme ho k medvídkovi,

medvídek naň zabručí,

hned ho slovo naučí.

- Celkové procvičení řeči

Delongová, Macková, Štembergová (1984, s. 129) uvádějí:

Na dubu žaludy, na buku bukvice,

na bubnech kedlubny,

na klíce střevíce,

dvě lodě ve vodě,

jeleni v ječmeni,

kohouti po pouti upadli do proutí,

slimáček si v leže leze,

bosý kos si klusá v rose

kus cukru tu Lucka cucá,

za kasárny husa troubí,

že je dobrá husa z trouby,

a to tele u jetele

jemně tou svou pusou mele

a já směle melu též,

jenže rychleji,

líp a déle.

- Cvičení na hlas

Delongová, Macková, Štembergová (1984, s. 128) uvádějí:

Kouzlí, kouzlí, kouzelník,
Vykouzlí nám za pětník.
Žlutý šátek, rudou růži,
d'áblu zaprodal svou kůži.
Je to příliš tajemné,
hrůza, úděs jímá mne.
Jímá mne při pomyšlení,
jak se dojmy rychle mění.
Včera cirkus, kouzla čáry,
dneska černooká Máry.
Černá Máry v kantýně,
přítulná jen při víně.
Při víně a za pětník,
kouzlí, kouzlí, kouzelník.

Příloha č. 3

Vážené paní učitelky a učitelé mateřských škol,
v rámci diplomové práce na PdF UHK se zajímáme o využívání prvků, metod a technik tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání v MŠ.

Dovolujeme si Vás touto cestou požádat o spolupráci při vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Získané údaje nám umožní vhled do problematiky a zpětnou vazbu pro další využití tvořivé dramatiky v předškolní edukaci a profesní přípravě pedagogů MŠ.

Děkujeme Vám za ochotu.

Bc. Lucie Fronková a PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

1. Pracoviště

Ve kterém kraji se nachází mateřská škola, kde pracujete?

2. Vzdělání

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání? Prosím zakřížkujte.

Sřední odborné	Vyšší odborné	Sřední odborné – v současnosti studující VŠ	Vysokoškolské	Jiné:
----------------	---------------	---	---------------	-------

3. Praxe

Délka Vaší vykonávané praxe v MŠ. Prosím zakřížkujte.

Méně než 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	21 a více let
----------------	----------	-----------	-----------	---------------

3.1 Druh třídy

Momentálně pracuji v: Prosím zakřížkujte.

Heterogenní třída	Homogenní třída
-------------------	-----------------

4. Tvořivá dramatika

Kde jste se dozvěděli/učili o tvořivé dramatice nejvíce? Prosím zakřížkujte.

Studium SŠ/VŠ	Internet	Četba odborných publikací	Semináře Kurzy Workshopy	Jiné:
------------------	----------	---------------------------------	--------------------------------	-------

5. Během svého vzdělávání jsem měl/a. Prosím zakřížkujte.

Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu pouze během výuky na SŠ
Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu jako specializaci na SŠ
Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu jako specializaci na SŠ a mám maturitní zkoušku z dramatické výchovy
Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu pouze během výuky na VŠ
Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu jako specializaci na VŠ
Tvořivou dramatiku/ dramatickou výchovu jako specializaci na VŠ a mám státní zkoušku z dramatické výchovy
Dramatickou výchovu jako hlavní náplň mého studia na katedře výchovné dramatiky (DAMU, JAMU) ukončeného státní zkouškou
Jiné:

6. Postoj k tvořivé dramatice

Je Váš postoj pozitivní k zařazování tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání v MŠ?
Prosím zakřížkujte.

Pozitivní	Spíše pozitivní	Spíše negativní	Negativní	Nedovedu posoudit
-----------	-----------------	-----------------	-----------	-------------------

7. Dochází při Vašem způsobu vedení tematických celků k propojení s tvořivou dramatikou? Prosím zakřížkujte.

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
-----	-----------	----------	----	-------------------

8. Prvky tvořivé dramatiky

Uplatňujete prvky tvořivé dramatiky v uvedených činnostech? Prosím zakřížkujte.

Tělovýchovná chvílka	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Volné ranní hry	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Řízené činnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Kroužek v MŠ	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Zájmové odpolední činnosti	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Pobyt venku	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Centra aktivit	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Projekty	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit

9. Metody a prvky tvořivé dramatiky

Uplatňujete uvedené metody a prvky tvořivé dramatiky?

Interpretace	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Improvizace	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Výuka dramatem – hra v roli	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Dramatické hry	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Skupinové etudy	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Hra v situaci/ simulace	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Charakterizace	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Dramatizace	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Brainstorming	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Reflexe	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit

10. Techniky tvořivé dramatiky.

Uplatňujete uvedené techniky? Prosím zakřížkujte. Tato část pokračuje na další straně.

Živé obrazy	Ano	Spíš ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Ulička / Alej	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Pantomima	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Narativní pantomima	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Horké křeslo	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit

Škála názorů / Názorové spektrum	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Skryté myšlenky	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Štronzo	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit

11. Rozvoj tvořivosti

Myslíte si, že zařazením tvořivé dramatiky do předškolního vzdělávání v MŠ se rozvíjí u dětí tvořivost? Prosím zakřížkujte.

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
-----	-----------	----------	----	-------------------

12. Zapojení dětí do aktivit

Pokud využíváte v činnostech tvořivou dramatiku, zapojují se také děti, které považujete za spíše stydlivé? Prosím zakřížkujte.

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
-----	-----------	----------	----	-------------------

13. Zapamatování nových věcí

Myslíte si, že si děti pamatují nové věci lépe, pokud k učení použijeme některou z metod nebo technik tvořivé dramatiky? Prosím zakřížkujte

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
-----	-----------	----------	----	-------------------

14. Slovní zásoba

Myslíte si, že má používání tvořivé dramatiky pozitivní vliv na slovní zásoby a vyjadřování dětí? Prosím zakřížkujte

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
-----	-----------	----------	----	-------------------

15. Využití rekvizity

Využíváte při práci s dětmi rekvizitu? Prosím zakřížkujte.

Pravidelně	K tématu, dle potřeby	Spíše nevyužívám	Nevyužívám	Nedovedu posoudit
------------	-----------------------	------------------	------------	-------------------

15.1. Využíváte při práci s dětmi maňáska či loutku? Prosím zakřížkujte.

Pravidelně	K tématu, dle potřeby	Spíše nevyužívám	Nevyužívám	Nedovedu posoudit
------------	-----------------------	------------------	------------	-------------------

16. Výuka dramatem – Hra v roli

Jak často jako učitel vstupujete do jiné role? Prosím zakřížkujte.

Pravidelně	K tématu, dle potřeby	Spíše nevyužívám	Nevyužívám	Nedovedu posoudit
------------	-----------------------	------------------	------------	-------------------

16.1. Výstup z role

Pokud využíváte hru v roli, uskutečníte na konci aktivity výstup dětí z role? Prosím zakřížkujte.

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevyužívám
-----	-----------	----------	----	------------

17. Zapojení reflexe

Zapojujete na konci činností děti do reflexe? Prosím zakřížkujte.

Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nevyužívám
-----	-----------	----------	----	------------

18. Práce s textem

Používáte v činnostech s dětmi příběhy/pohádky? Prosím zakřížkujte.

Ano	Ne
-----	----

18.1. Jak dále pracujete s příběhy/pohádkami?

19. Hlasová průprava

Věnujete sama/sám čas hlasové přípravě? Prosím zakřížkujte.

Cvičení se svým hlasem	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Procvičování své řeči	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit
Uvolnění mluvidel	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Nedovedu posoudit

20. Navštěvujete s dětmi v MŠ divadla? Prosím zakřížkujte.

Ano	Ne
-----	----

20.1. Jak často navštěvujete s dětmi divadlo během školního roku? Prosím zakřížkujte.

3x a více	2-3x	Max.2x	Nenavštěvujeme	Nedovedu posoudit
-----------	------	--------	----------------	-------------------

20.2. Navštěvují Vaši MŠ divadelní soubory? Prosím zakřížkujte.

Ano	Ne
-----	----

20.3. Jak často Vás navštěvují divadelní soubory během školního roku? Prosím zakřížkujte.

3x a více	2-3x	Max.2x	Nenavštěvují	Nedovedu posoudit
-----------	------	--------	--------------	-------------------

21. Literatura

Četli jste někdy publikaci *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* (E. Svobodová, H. Švejdová)? Pokud jste četli jiné publikace týkající se tvořivé dramatiky/dramatické výchovy v MŠ – zakřížkujte jiné a napište jaké.

Ano	Ne	Jiné:
-----	----	-------

22. Co Vám přečtení publikace přineslo / v čem byla publikace zajímavá?

Příloha č. 4

Pozorovací arch

Datum: 17.9.2019

Věková skupina dětí: 4-6 let

Počet dětí: 16

Pomůcky: 2x maňásci, stan, kostýmy, klavír, lavička, lano, destičky, obruč

Téma: Do školky se těšíme, s radostí tam poběžíme

Čas	Záznam – průběh činností	Metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky
7:00	<u>Ranní činnosti</u> Ve třídě děti preferovaly konstruktivní hry s legem a volnou kresbu.	
8:00	<u>Komunikační kruh</u> Učitelka svolala děti do kruhu pomocí básničky. Při básničce využila maňásky. V komunikačním kruhu sdělovala dětem pomocí dvou maňásků, co budou dnes dělat. Navodila radostnou atmosféru na tělovýchovnou chvíli. V rušné části využila klavír. V průpravné části využila maňásky k podpoře správného cvičení a přípravě svalstva na zatížení v hlavní části. Podporovala správné držení těla a následně probíhalo protažení svalstva. V herně dětem připravila překážkovou dráhu, kterou dětem ukázala a vysvětlila. Děti si zdokonalovaly pohybové dovednosti a činnosti. Na závěr učitelka zařadila relaxaci na koberci s doprovodu klavíru.	<ul style="list-style-type: none">• Maňásci• Pohybově rytmické hry• Rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci• Aktivizace svalů a těžiště• Na soustředění
8:20	<u>Četba pohádky</u> Další část probíhala v kruhu. Učitelka přečetla pohádku Boudo, budko. Když pohádku dočetla, ozvali se hlasy maňásků, že pohádku neslyšeli. Učitelka poprosila děti, aby řekly, co se v pohádce odehrávalo. S každým navazovala konverzaci pomocí maňásků.	<ul style="list-style-type: none">• Maňásci• Interpretace• Brainstorming
8:40	<u>Přesnídávka</u>	
8:55	<u>Dramatická činnost</u> Učitelka připravila složený domeček. Poprosila děti, aby si mohly navzájem pomoci domeček složit. Následně si pověděli, že je to Budka z pohádky. Ptala se dětí, jaká zvířátka vystupovala v pohádce a následně vyndala kostýmy. Děti si rozdělily samostatně role	<ul style="list-style-type: none">• Brainstorming• Maňásci• Interpretace• Učitel v roli• Narativní pantomima• Reflexe

9:20	Myšky, Žabky, Zajíčka a Medvěda. Děti uměly vstoupit do role. Učitelka byla v roli vypravěče. Učitelka interpretovala dramatický text. Děti interpretovaly děj podle vypravěče. Využívaly narativní pantomimu, kde pohybem znázorňovaly zvířátka. Děti s učitelem refletovaly dramatickou činnost. Při reflexi byly využity maňásci, kteří celou dramatickou činnost pozorovali.	<ul style="list-style-type: none"> • Rekvizity • Kostýmy • Vstupování do rolí • Učitel v roli • Narativní pantomima • Interpretace
9:30	Jelikož děti byly rozděleny v předchozí činnosti na herce a diváky. Děti v roli diváků trénovaly vnímat dramatickou hru a sedět na divadelní židličky. Tak učitelka chtěla všem dětem dopřát dostatek pohybu. Společně si vybraly pohybovou hru Na Mrazíka. Děti si samostatně zvolily roli Mrazíků, kteří měli za úkol mrazit ostatní děti. Kdo neměl roli Mrazíka tak pomáhal ostatním dětem s rozmrazováním těch, kdo byl zmražen Mrazíkem. Role Mrazíků se vystřídala.	<ul style="list-style-type: none"> • Rozehřívací hra
9:45	Proběhla reflexe všech činností. Děti pomohly s uklízením učitelce. A následně se připravovaly na odchod ven. Při uklízení učitelka využila své maňásky, kteří dětem popřáli hezký pobyt venku.	<ul style="list-style-type: none"> • Maňásci • Reflexe

Pedagog aplikuje – uplatňuje vybrané metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Kritéria pro reflexi na základě pozorování

Výborná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány

Dobrá úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány jako přijatelné

Dostatečná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány, avšak s odchylkami

Nedostatečná úroveň – žádné metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nebyly vypořizovány

Datum pozorování: 17.9.2019

Děti provádějí na základě	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Hra v roli Děti umí vstupovat do rolí a hrají v rolích	Děti vstupovaly do role zvířátek v pohádce Boudo, budko.			
Improvizace Děti umí improvizovat a improvizují	Učitel nabídl dětem možnost improvizace v pohádce Boudo, budko.			

Interpretace – dramatizace Děti umí interpretovat text podle předlohy	Interpretovaly dle předlohy učitele.			
Pantomima Děti umí pantomimicky znázorňovat a provádějí ji sami				
Narativní pantomima Děti pohybem předvádí, znázorňují, co učitelka vypráví	Využito při dramatizaci pohádky Boudo, budko.			
Živé obrazy Děti umí vytvořit živý obraz/živé obrazy jako část z děje, ze situace				
Ulička – Alej Děti umí vytvořit uličku pod vedením učitelky				
Škála názorů/ Teploměr Děti umí reflektovat svou činnost, situaci, hru v roli	Děti aktivně reflektovaly svou činnost s využitím Maňásků.			

Pozorovací arch

Datum: 19.9.2019

Věková skupina dětí: 4-6 let

Počet dětí: 15

Pomůcky: Orffovy nástroje, klavír, čtvrtky, lepidlo, barevný papír, kostýmy zvířátek, stan, 2x maňasci

Téma: Do školky se těšíme, s radostí tam poběžíme

Čas	Záznam – průběh činností	Metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky
7:00	<p><u>Ranní činnosti</u> V herně děti rozehrávaly scénku na Prodavače a Kupujícího v nákupním domečku. Role prodavačů a kupujících se střídala po celé ráno. Učitel dětem sestavil z židliček vlakové kupé, kde děti vstupovaly do rolí cestujících, průvodčího a strojvedoucího vlaku. Děti si hry mohly zvolit libovolně. Ve třídě děti využívaly konstruktivní hry s legem a volnou kresbu.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Vstupování do rolí• Řešení konfliktů• Brainstorming
8:00	<p><u>Komunikační kruh</u> Učitelka svolala děti do kruhu pomocí klavírní písničky. Navodila radostnou atmosféru na tělovýchovnou chvíli. Využila Orffovy nástroje pro rušnou část. Slovně zadávala pokyny pro děti. Dále pokyny rozdělila, dle sluchové orientace. Dřívka naznačovala běh, činely skoky, triangl chůzi. V průpravné části využila dva maňasci, které děti znaly. Učitelka podporovala správné cvičení a všechny děti obcházela a kontrolovala, zda provádějí cviky správně. Podporovala správné držení těla. Po průpravné části následovala hra Na Radost, dle přání dětí. Děti seděly v kruhu a učitel vybral jednoho, který obcházel kruh a říkal říkanku o Radosti. Ostatní děti ho slovem doprovázely. Když ji dořekl, tak se zastavil a vzal kamaráda za ruku, který byl nejbližší k němu a společně se objaly. Dále si zahrály hru Na Peška. Učitel vybral jednoho, který dostal roli peška. Chodil okolo kruhu a říkal říkanku. U koho říkanku dořekl, tak ho peškem lehce bouchl. Dvojice se začne honit, když Pešek zasedne na své místo, role se vymění. Poté proběhla reflexe činností. Učitelka pochválila děti, že si uměly vyměnit role Radosti a Peška. Dále je pochválila za pěkné cvičení.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Rozehřívací hry• Pohybové rytmické hry• Rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci• Aktivizace svalů a těžiště• Sluchová orientace• Vstupování do rolí• Reflexe
8:40	<p><u>Přesnídávka</u></p>	

8:55	<p><u>Pracovní činnosti</u> Učitelka dětem ve třídě připravila barevné papíry, nůžky, lepidla a čtvrtky. A úkolem dětí bylo vytvořit moře s lodičkou. Minule si děti vyprávěly s učitelkou o prázdninách, kde a kdo všude byl na dovolené. A shodly se, že hodně dětí bylo s rodiči u moře. Tak paní učitelka dětem slíbila, že si s dětmi vytvoří vzpomínkový obrázek na léto u moře. Děti barevné papíry stříhaly, trhaly a lepily různě přes sebe, tvořily mořské vlny. Učitelka dětem společně ukazovala a pomáhala s vytvořením lodičky, kterou si nalepily na čtvrtku.</p>	
9:30	<p><u>Dramatická činnost</u> Po pracovní činnosti si děti mohly zvolit libovolnou činnost. Ale učitelka dětem nabídla dramatickou chvíli v herně. Připravila pro děti domeček, který znázorňoval Budku z pohádky. Děti byly z dramatické chvíli velmi nadšené a většina dětí šla do herny. Unavenější děti byly v relaxačním koutku a dívaly se na průběh dramatické činnosti. Učitelka nechala dětem volně vybrat z kostýmů zvířátek role. A nechala dramatickou činnost na dětech. Děti se rozdělily na herce a diváky. Učitelka si vzala maňásky a celý průběh hry pozorovala jako divák. Děti radostně improvizovaly a využívaly pantomimu. Průběh dramatické hry se dětem povedl. Děti hrály pouze role zvířátek bez vypravěče. Děj si řídily samostatně. Po všech činnostech proběhla reflexe. Učitelka pochválila děti za krásnou improvizaci pohádky Boudo, budko. Nežlobila se, že si děti nevybraly roli vypravěče. Pochválila za krásné herecké výkony. S maňásky proběhla reflexe praktických činností. Maňásci pochválily vzpomínkové obrázky. A popřály dětem ať je při procházce doprovází krásné počasí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rekvizity • Dramatizace • Vstupování do rolí • Učitel v roli • Kostýmy • Maňásci • Improvizace • Pantomima • Reflexe
9:45	<p>Děti uklízejí hernu a třídu. Připravují se na odchod ven.</p>	

Pedagog aplikuje – uplatňuje vybrané metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Kritéria pro reflexi na základě pozorování

Výborná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány

Dobrá úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány jako přijatelné

Dostatečná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány, avšak s odchylkami

Nedostatečná úroveň – žádné metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nebyly vypořizovány

Datum pozorování: 19.9.2019

Děti provádějí na základě	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Hra v roli Děti umí vstupovat do rolí a hrají v rolích	Děti vstupovaly do role zvířátek v pohádce Boudo, budko.			
Improvizace Děti umí improvizovat a improvizují	Děti improvizovaly pohádku Boudo, budko.			
Interpretace – dramatizace Děti umí interpretovat text podle předlohy				
Pantomima Děti umí pantomimicky znázorňovat a provádějí ji sami	Při dramatické činnosti děti využívaly pantomimu.			
Narativní pantomima Děti pohybem předvádí, znázorňují, co učitelka vypráví				
Živé obrazy Děti umí vytvořit živý obraz/živé obrazy jako část z děje, ze situace				
Ulička – Alej Děti umí vytvořit uličku pod vedením učitelky				

Škála názorů/ Teploměr Děti umí reflektovat svou činnost, situaci, hru v roli	Děti reflektovaly svou dramatickou činnost. Uměly vysvětlit, proč si vybraly určitou roli.			
---	--	--	--	--

Pozorovací arch

Datum: 1.10.2019

Věková skupina dětí: 4-6 let

Počet dětí: 20

Pomůcky: jablka, hrušky, čtvrtky, štětce, temperové barvy, stan, rekvizity, kostýmy, 2x maňásci, balonky, prstová rukavička s emocemi

Téma: Barvy v přírodě a kolem nás

Čas	Záznam – průběh činností	Metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky
7:00	<u>Ranní činnosti</u> Děti nejvíce v této třídě využívají konstruktivních her s legem. Rádi modelují tvary ovoce, zeleniny a zvířata. Mezi nejoblíbenější ranní činnosti patří kresba.	
8:00	<u>Komunikační kruh</u> Učitelka po ranních hrách svolala děti klavírní písni. Namotivovala děti na podzimní plody. Měla v ruce jablíčko, které putovalo ke každému dítěti, které chtělo říci, co má na podzim rádo. Poté začala rušná část. Byla zvolena motivace: Jablíčka se kutálejí ze svahu a děti rychle běhají, chodí, plazí se a skáčou. Do průpravné části zařadila cvičení s jablíčkem. Každý dostal malý balonek (jablíčko) se kterým cvičil. Učitelka věnovala pozornost aktivaci břišního svalstva, polohy ramen, lopatek a hlavy. Volila pomalý průběh cviků. Využívala mluvené slovo společně se cviky. Učitelka děti obcházela a následně opravovala chybné provedení. Dbala na sledování pravidelného dýchání. Aby nikdo z dětí nezadržoval dech. V hlavní části si zahrály hru Na Radost. Poté proběhla reflexe formou prstové rukavičky s emocemi.	<ul style="list-style-type: none"> • Rekvizita • Improvizace • Rozehřívací hra • Aktivizace svalů a těžiště • Reflexe
8:20	<u>Sluchová orientace</u> Děti trénují sluchovou orientaci podle klavíru. Rozeznávají, jak se píseň jmenuje a zpívají s učitelkou.	<ul style="list-style-type: none"> • Smyslové vnímání • Improvizace • Pantomima

8:30	<p><u>Dramatická činnost:</u> Hra Boudo, budko Učitel s dětmi připravuje rekvizity, které si s dětmi v minulých dnech vyrobily (kmeny, stromy, zajíčky, jezevce). Děti si samostatně vyberou role zvířátek a vypravěče. Ostatní děti jsou v roli diváka s učitelem. Děti improvizovaly, ale také si již text pamatovaly. Vypravěč se nebál a děj správně vypravoval. Po odehrání pohádky diváci zatleskali a poděkovaly. Učitel děti pochválil. Herci se samostatně vyjádřily, jak se jim hrálo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatizace • Improvizace • Pantomima • Narativní pantomima • Brainstorming • Vstupování do rolí • Štronzo • Rekvizity • Kostýmy
8:45	<p><u>Přesnídávka</u></p>	
9:00	<p><u>Dramatická činnost</u> V herně byla scéna s rekvizitami postavena i s budkou (stanem). Dětem se dramatická činnost velmi líbila a role si děti užívaly. Proto učitel nechal činnost zopakovat. Děti si role vyměnily. Mladší děti využívaly pantomimu místo mluveného slova. Děti měly velkou touhu hrát. Proto do pohádky vstoupily i role ptáčků. Děti se nebály improvizovat. Učitel v minulých dnech zkoušel i štronzo (zamrznutí). Když učitel při hře řekl slovo štronzo, děti v rolích zamrznuly, zůstaly stát na místě. V tuto chvíli učitel zkusil vyměnit role. Žabka, která byla ve štronzu se vyměnila s divákem. Divák se převlékl za žabku a hrál v roli žabky. Učitel po dramatické hře pochválil. Děti se samostatně vyjadřovaly, jak se jim hrálo. Jaká role je nejvíce baví a co by ještě mohly v příštích dnech zkusit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pantomima • Výměna rolí • Improvizace • Štronzo
9:45	<p><u>Pracovní činnost</u> Dále měl učitel připravenou pracovní činnost. Každému ve třídě připravil čtvrtku. Úkolem dětí bylo na čtvrtku nakreslit veliký strom, ale bez listů i plodů. Následně si děti chodily vybírat plody, které mají rády na podzim. Učitelka měla na výběr z hrušek a jablek. Na každém stolečku byly temperové barvy a úkolem dětí bylo nakrojené ovoce nanést barvu a plod obtisknout na svůj strom. Po činnosti učitelka děti pochválila a obrázky si společně vystavily v herně.</p> <p>Děti po sobě ve třídě uklidily. Pomáhaly paní učitelce uklidit rekvizity z dramatické činnosti a připravovaly se na odchod ven. Paní učitelka udělala reflexi s maňásky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexe • Maňásci

Pedagog aplikuje – uplatňuje vybrané metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Kritéria pro reflexi na základě pozorování

Výborná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány

Dobrá úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány jako přijatelné

Dostatečná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány, avšak s odchylkami

Nedostatečná úroveň – žádné metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nebyly vypořizovány

Datum pozorování: 1.10.2019

Děti provádějí na základě	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Hra v roli Děti umí vstupovat do rolí a hrají v rolích	Vstupování do role zvířátek a vypravěče.			
Improvizace Děti umí improvizovat a improvizují	Děti improvizovaly dle podnětů v pohádce Boudo, budko.			
Interpretace – dramatizace Děti umí interpretovat text podle předlohy	Interpretovaly dle vypravěče.			
Pantomima Děti umí pantomimicky znázorňovat a provádějí ji sami	Mladší děti nejvíce využívaly pantomimu v pohádce Boudo, budko.			
Narativní pantomima Děti pohybem předvádí, znázorňují, co učitelka vypráví	Dle pokynů učitele, předváděly pohyby zvířat.			
Živé obrazy Děti umí vytvořit živý obraz/živé obrazy jako část z děje, ze situace	Děti dokázaly udělat živý obraz.			
Ulička – Alej Děti umí vytvořit uličku pod vedením učitelky				
Škála názorů/ Teploměr Děti umí reflektovat svou činnost, situaci, hru v roli	Děti uměly aktivně reflektovat svou činnost.			

Příloha č. 5

Rozhovor

1. Kde jste se dozvěděla o tvořivé dramatice? Jak jste byla spokojena s výukou?

Co Vám to dalo?

„Nejvíce jsem se o tvořivé dramatice dozvěděla hlavně z literatury. Četla jsem publikace od Komenského, Kotátkové, Habisreuntigerové, Machkové a od Mégrierové. Hodně jsem se zajímala sama. Baví mě hodně dějiny, tak jsem se právě takto zajímala o dramatickou výchovu a jejích začátcích, právě o J.A. Komenském a Jezuitech. Ze studia jsem se toho moc nedozvěděla. O dramatické výchově jsem se učila ve Varnsdorfu od profesora Dutého. Pan profesor byl starší pán a z hodin jsem si bohužel velké poznatky neodnášela. Jak po stránce teoretické, tak i praktické. Byla jsem s výukou velmi nespokojená. Tak proto jsem se o dramatiku zajímala samostudiem.“

2. Kde nejvíce využíváte tvořivou dramatiku?

„Tvořivou dramatiku nejvíce využívám při hlavní činnosti. Děti si ji rády vybírají při ranních hrách, kde si hrají v centech. Buďto v krámečku nebo si vezmou postel, která znázorňuje lékařskou ordinaci. Nejraději teď využívají domeček ze stanu. Děti vstupují do rolí zvířátek z pohádky Boudo, budko.“

3. Jaké metody a techniky, které nejvíce využíváte dětem jdou?

„Nejvíce využívám dramatizaci pohádek. Nejprve nechávám děti interpretovat text z pohádky. Cvičíme tím paměť a trénujeme komunikaci mezi sebou. Myslím, že děti mají nejradši improvizaci. Ráda je nechávám hrát a z pozadí je pozoruji. Pak provádíme společnou reflexi. Nerada vstupuji jako učitel do jiné role. Ráda využívám maňásky, se kterými komunikuji s dětmi i při reflexi. Nejmenší děti mají rády pantomimu, kterou společně zkusíme celá třída.“

4. Využíváte rekvizitu? A nejvíce jakou?

„Využívám, co mám zrovna při ruce. Teď při podzimu využívám jablka, hrušky při tělovýchovné chvílce. Co mám při ruce tak ráda využiji k motivaci dětí. Nejradši využívám maňásky. Ty mám nejradši. V praxi se mi hezky osvědčili.“

5. Jak často jako učitelka vstupujete do jiné role?

„Moc nechci vstupovat do role. Děti rády vstupují do rolí a já je pozoruji. Pak společně rozebíráme děj.“

6. Zapojujete na konci činnosti děti do reflexe?

„Ano, ale záleží podle situace. Buďto provedeme reflexi ihned po činnosti nebo až po další činnosti. Ale každý den reflexe probíhá. Děláme si reflexe i před svačinkou nebo při vycházce. Ráda při reflexi používám maňásky.“

Příloha č. 6

Charakterizace třídy z MŠ 1

Výzkum byl proveden v heterogenní třídě. V letošním školním roce 2019/2020 bylo zapsáno 25 dětí. Do třídy nastoupily tři nové děti, jedna holčička na žádost rodičů byla přeřazena. Dvě nové děti jsou mladšího školního věku. Jsou sourozenci stávajících dětí ve třídě. Děti doplnily stávající stav do počtu 25. Třidu tvoří 14 dívek a 11 chlapců, různých věkových skupin. V tomto školním roce je ve třídě 8 dětí předškolního věku. Dalších 10 dětí dovrší 5 let do konce kalendářního roku a nejmladším dvěma dívkám je přes 3 roky. Ve třídě se s jednou holčičkou pracuje dle IVP s dopomocí asistentky pedagoga. Na práci se podílejí obě paní učitelky, speciální pedagogická pracovnice a lékaři z neurologie pro opakované epileptické záchvaty. Třída je standardně vybavená pro všechny věkové skupiny. Vize třídy pro letošní školní rok je větší zapojení rodičů do akcí školy.

Příloha č. 7

Pozorovací arch

Datum: 13.1.2020

Věková skupina dětí: 3-6 let

Počet dětí: 19

Pomůcky: obruče, šátky, šaty, Hugo, vločky, dřívka, kaštiny, barevné papíry, čtvrtky, lepidla, fixy, nůžky

Téma: Ctíme naše tradice

Čas	Záznam – průběh činností	Metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky
7:00	<p><u>Ranní činnosti</u> V herně děti měly možnost dramatizace na „Zimní království“. Využívaly obruče, šátky a šaty. Ve třídě byla možnost práce se stavebnicí, v koutku s kuchyňkou, námořnickým centrem, kadeřnickým salonem a dalších koutků.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centra aktivit • Kostýmy • Rekvizity
8:00	<p><u>Komunikační kruh</u> Učitelka svolala děti do kruhu pomocí básničky. V komunikačním kruhu sdělovala dětem, co budou dnes dělat. Využívala „Huga“ z projektu, který děti přivítal v tento další nový, společný den. Pomocí vloček, které děti měly za úkol doma vyrobit se učily pohybovou básničku. Navodila radostnou atmosféru na tělovýchovnou chvíli. V rušné části využila klavír, dřívka a kaštiny. V průpravné části využila vločky, které děti motivovaly. Podporovala správné držení těla. Využila hru na „Mrazíka“ a z hru z „Léta do Zimy“. Na závěr učitelka zařadila relaxaci na koberci s doprovodem svého slova. Chodila jako „Zimní víla“, která mrazí děti kolem sebe. Děti se učí být ve zpevnění a uvolnění. Společně s dětmi reflektují hry.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maňásek • Rekvizita • Pohybově rytmické hry • Rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci • Aktivizace svalů a těžiště • Tělo jako prostředek dramatického výrazu • Učitel v roli • Reflexe
8:45	<p><u>Přesnídávka</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt
9:00	<p><u>Umíme se starat o naše rybičky</u> Celý školní rok probíhá na třídě projekt Námořníci. Ve své třídě mají akvário s rybičkami. Učitelka dbá na to, aby se děti naučily starat o své mazlíčky jak v mateřské škole, tak doma. Děti pomáhají učitelce vyměnit filtr. Učitelka děti pochválila, že se starají o rybičky ve své třídě.</p> <p><u>Pracovní činnost</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Učitel v roli

9:15	<p>Učitelka reflektovala svou činnost, když děti cvičily a ona byla „Zimní víla“. Ptala se dětí, jak si takovou vílu představují. Že by bylo hezké, takovou vílu mít ve své třídě. Děti si samy připravovaly pomůcky na pracovní stoly. Úkolem dětí je vyrobit „Zimní vílu“. K výrobě mají barevné papíry, čtvrtky, lepidla, fixy, nůžky. Učitelka děti rozdělila na dvě skupiny. Každá skupina byla věkově smíšená. Na dětech bylo vidět, že starší pomáhají mladším. Děti uměly řešit konflikty mezi sebou, učitelka uměla vhodně motivovat a povzbuzovat děti ve své fantazii. Učitelka si vzala šátky a hrála „Zimní vilu“, která hledá svou kamarádku. Děti vyrobily dvě „zimní kamarádky“. Celá třída reflektovala svou činnost. Učitelka děti pochválila a obě víly vystavila. Děti po sobě pracovní stoly uklidily a připravovaly se na odchod ven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexe
------	---	---

Pedagog aplikuje – uplatňuje vybrané metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky v předškolním vzdělávání

Kritéria pro reflexi na základě pozorování

Výborná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány

Dobrá úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány jako přijatelné

Dostatečná úroveň – metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky byly vypořizovány, avšak s odchylkami

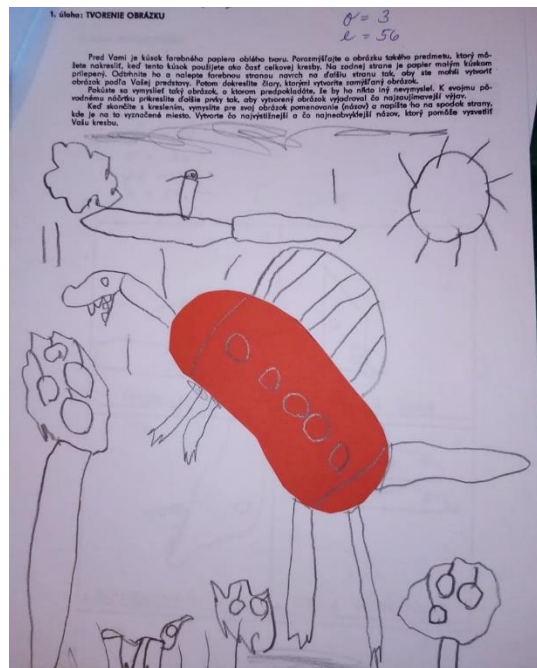
Nedostatečná úroveň – žádné metody, techniky a prvky tvořivé dramatiky nebyly vypořizovány

Datum pozorování: 13.1.2020

Děti provádějí na základě	výborná úroveň (4)	dobrá úroveň (3)	dostatečná úroveň (2)	nedostatečná úroveň (1)
Hra v roli Děti umí vstupovat do rolí a hrají v rolích		Děti vstupovaly do role Víly		
Improvizace Děti umí improvizovat a improvizují		Při ranních hrách byla využita Improvizace		
Interpretace – dramtizace Děti umí interpretovat text podle předlohy				

Pantomima Děti umí pantomimicky znázorňovat a provádějí ji sami				
Narativní pantomima Děti pohybem předvádí, znázorňují, co učitelka vypráví				
Živé obrazy Děti umí vytvořit živý obraz/živé obrazy jako část z děje, ze situace				
Ulička – Alej Děti umí vytvořit uličku pod vedením učitelky				
Škála názorů/ Teploměr Děti umí reflektovat svou činnost, situaci, hru v roli	Děti aktivně reflektovaly svou činnost s využitím Huga z projektu.			

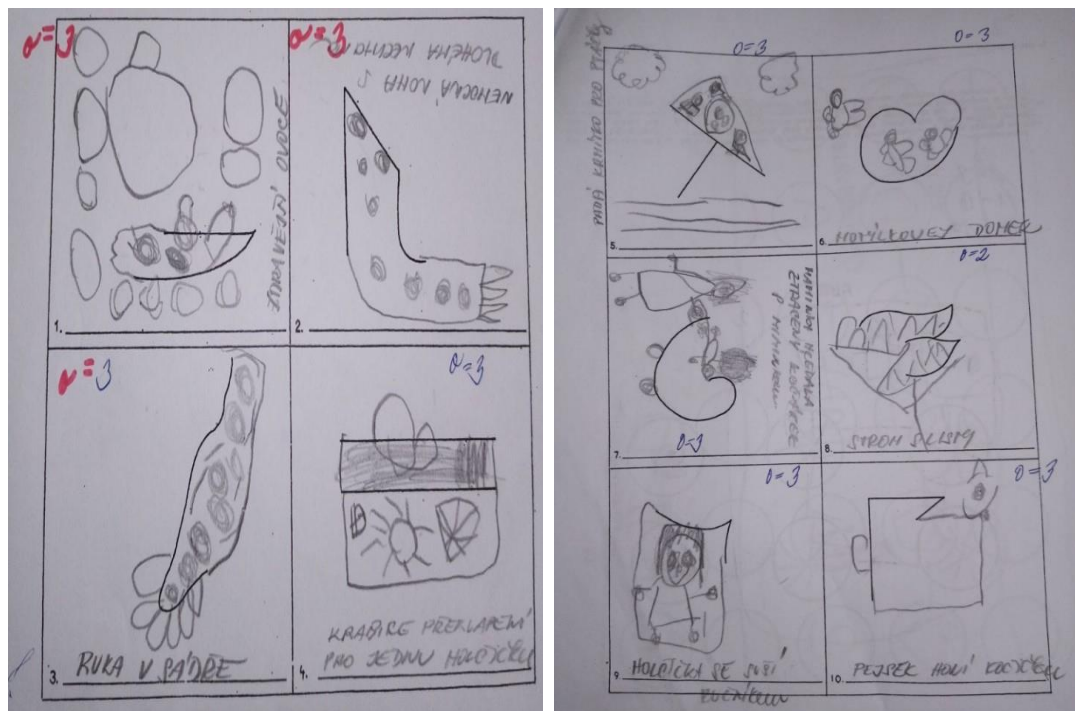
Příloha č. 8



Obrázek k úloze č. 1 z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení – Tvoření obrázku – MŠ 1

Název: Spinosaurus s Pterodactylem a Triceratopsem v džungli

Příloha č. 9



Obrázky k úloze č. 2 z Torranceho figurálního testu tvořivého myšlení – Neúplné figury

– MŠ 2

Názvy:

- 1) Zdravější ovoce
- 2) Nemocná noha s dlouhými nehty
- 3) Ruka v sádře
- 4) Krabice překvapení pro jednu holčičku
- 5) Padá krmítko pro ptáčky
- 6) Motýlí dům
- 7) Maminka hledala ztracený kočárek s miminkem
- 8) Strom s listy
- 9) Holčička se suší ručníkem
- 10) Pejsek honí kočku